
Die rol van oorredingsveranderlikes
tydens
MIV/Vigs-programme
by
hoër skole in Potchefstroom

C.M. BESTER B.BK

Verhandeling voorgelê vir die graad
Magister Artium in Kommunikasiestudies
aan die
Noordwes-Universiteit

**STUDIELEIER:
PROF. A.M.E. NAUDÉ**

**November 2005
Potchefstroomkampus**

DANKBETUIGINGS

Hiermee bied ek my opregte waardering tot die volgende persone en instansies vir hul bydrae tot hierdie verhandeling:

- My Hemelse Vader, wat dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie uit te voer, wat elke dag deur die krag van die Heilige Gees my in wysheid gelei het en innerlik bemoedig en versterk het. Al die eer kom Hom toe.
- My studieleier, Professor Annelie Naudé, vir haar volgehoue vertroue in my vermoë, haar leiding, raad en aanmoedig
- My ouers wat deurentyd in my geglo het, my geduldig ondersteun het asook in gebed gedra het. Dankie dat jul vir my 'n klankbord was
- My vriende wat saam met my in hierdie projek geglo het en daarvoor gebid het
- Die Departement van Onderwys se goedkeuring om hierdie studie uit te voer
- Die Hoof, Lewensoriënteringsonderwyser, en graad 9 leerders van Botoka Comprehensive School, Ikageng Potchefstroom se vriendelike samewerking en bereidwilligheid om aan die studie deel te neem
- Die Hoof, Lewensoriënteringsonderwyseres en graad 9 leerders van Promosa Sekondêre Skool, Promosa Potchefstroom se voortdurende en vriendelike samewerking en bereidwilligheid om aan die studie deel te neem
- Die Hoof, Lewensoriënteringsonderwyser en graad 9 leerders van die Hoër Tegniese Skool Potchefstroom se vriendelike samewerking en bereidwilligheid om aan die studie deel te neem
- Die finansiële ondersteuning van die *National Research Foundation* (NRF). Die opinies en gevolgtrekkings wat in hierdie verhandeling uitgespreek word is uitsluitlik die gevolgtrekkings van die outeur en nie noodwendig die uitgangspunt van die NRF nie.
- Die finansiële bystand van die Noord-Wes Universiteit, Fokusarea: Volhoubare Sosiale Ontwikkeling

ABSTRACT

THE ROLE OF PERSUASION VARIABLES IN HIV/AIDS AWARENESS PROGRAMMES AT HIGH SCHOOLS IN POTCHEFSTROOM

KEY TERMS

Persuasion communication, elaboration likelihood model, intrinsic persuasion variables, extrinsic persuasion variables, Life Orientation, HIV/Aids, grade 9 learners, guidance counselling, persuasion campaigns, credibility, motivation, capacity, youth

The elaboration likelihood model (Petty & Caccioppo, 1996:1-309) in the field of persuasion communication explains the role that variables can play in the measure to which the youth can be influenced and persuaded by messages aimed at changing sexual risk behaviour.

In order to offer the North West Province Department of Education's Life Orientation learning area, which is marked by a life skills approach, a better chance of success, it is important to determine which of the intrinsic and/or extrinsic variables—as is hypothesised by the elaboration likelihood model—play a role with grade 9 learners. Thus, the persuasion messages within Life Orientation could be adapted accordingly.

The purpose of this study was to determine what role the intrinsic and/or extrinsic persuasion variables have in the presentation of Life Orientation classes to selected grade 9 learners at three Potchefstroom high schools.

Relevant literature was analysed in regard to HIV/Aids campaigns and programmes that had been launched in South Africa, especially in instances where the theoretical framework corresponded with this study. The empirical study was done by way of methodological triangulation. An overall picture was formed by way of a quantitative survey questionnaire of the persuasion variables that are found among grade 9 learners in Potchefstroom, Promosa and Ikageng. Qualitative methods (focus groups, personal

interviews and non-participatory observation) were employed to investigate the deeper seated aspects of the persuasion variables.

The results of the study confirm the premise of the elaboration likelihood model, and proved that intrinsic persuasion variables play an important role with grade 9 learners when HIV/Aids persuasion messages are conveyed to them through Life Orientation classes. Thus, it can be inferred that grade 9 learners of the three selected Potchefstroom schools would process these persuasion messages via the central route, which enhances the chances of long term persuasion. Further, it appears that in this study extrinsic persuasion variables mostly played a strengthening role with regard to persuasion messages. The study deduces, therefore, that Life Orientation, and specifically the content that is focused on HIV/Aids, led to the successful persuasion of grade 9 learners in the selected schools. However, the study also makes important recommendations on how the impact of these persuasion messages can be even more heightened within the context of the elaboration likelihood model.

OPSOMMING

DIE ROL VAN OORREDINGSVERANDERLIKES TYDENS MIV/VIGS-PROGRAMME BY HOËR SKOLE IN POTCHEFSTROOM

SLEUTELTERME

Oorredingskommunikasie, uitbreidingsmoontlikheidmodel, intrinsieke oorredingsveranderlikes, ekstrinsieke oorredingsveranderlikes, Lewensoriëntering, MIV/Vigs, graad 9 leerders, voorligting, oorredingsveldtogte, geloofwaardigheid, motivering, vermoë, jeug

Op die gebied van oorredingskommunikasie verklaar die uitbreidingsmoontlikheidmodel (Petty & Caccioppo, 1996:1-309) die rol wat veranderlikes kan speel in die mate waartoe die jeug deur oorredingsboodskappe beïnvloed en oorreed kan word om seksuele risiko-gedrag te verander.

Ten einde die Departement van Onderwys in die Noordwes Provinsie se Lewensoriënteringleerarea, gerig op 'n lewensvaardigheidsinslag, 'n groter kans op sukses te bied, is dit belangrik om te bepaal watter van die intrinsieke en/of ekstrinsieke veranderlikes—soos veronderstel deur die uitbreidingsmoontlikheidmodel—'n rol by graad 9 leerders speel. Sodoende kan die aanbieding van die oorredingsboodskappe binne hierdie konteks aangepas word.

Die doel van hierdie studie was om te bepaal watter rol die intrinsieke en ekstrinsieke oorredingsveranderlikes by die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse aan geselekteerde graad 9 leerders by drie hoër skole in Potchefstroom vervul.

Relevante literatuur met betrekking tot MIV/Vigs-veldtogte en -programme wat in Suid-Afrika geloods word, is ontleed, veral waar dieselfde teoretiese raamwerk as in hierdie studie gebruik is. Die empiriese studie is deur middel van metodologiese triangulasie

uitgevoer. Deur middel van 'n kwantitatiewe vraelysopname is 'n geheelbeeld gevorm van die oorredingsveranderlikes wat by graad 9 leerders in Potchefstroom, Promosa en Ikageng voorkom. Kwalitatiewe metodes (fokusgroepe, persoonlike onderhoude en nie-deelnemende waarneming) het die dieperliggende aspekte van die oorredingsveranderlikes ondersoek.

Die resultate van die studie bevestig die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se veronderstellings dat intrinsieke oorredingsveranderlikes 'n belangrike rol by graad 9 leerders speel wanneer MIV/Vigs-oorredingsboodskappe deur middel van Lewensoriëntering aan hulle oorgedra word. Dus kan afgelei word dat graad 9 leerders van die drie geselekteerde skole in Potchefstroom hierdie oorredingsboodskappe waarskynlik via die sentrale roete geprosesseer het, wat die kans op langtermynoorreding verhoog. Verder blyk dit dat ekstrasieke oorredingsveranderlikes in hierdie studie meestal 'n versterkende rol ten opsigte oorredingsboodskappe gespeel het. Die studie maak dus die gevolgtrekking dat Lewensoriëntering, en spesifiek die inhoud wat op MIV/Vigs fokus, tot geslaagde oorreding van Graad 9 leerders in die geselekteerde skole gelei het. Die studie doen egter ook belangrike aanbevelings aan die hand oor hoe die impak van hierdie oorredingsboodskappe binne die konteks van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel selfs verder verhoog kan word.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1	ORIËNTERING EN KONTEKSTUALISERING	
	VAN DIE STUDIE.....	1
1.1	INLEIDING	1
1.2	SLEUTELBEGRIPE / SLEUTELKONSEPTE	2
1.3	AGTERGROND: MIV/VIGS IN SUID AFRIKA.....	4
1.4	PROBLEEMSTELLING	5
1.5	NAVORSINGSVRAE	6
1.6	NAVORSINGSDOELSTELLINGS EN -DOELWITTE.....	7
	1.6.1 ALGEMENE DOELSTELLING	7
	1.6.2 SPESIFIEKE DOELWITTE.....	7
1.7	TEORETIESE KONTEKS	8
1.8	SENTRALE TEORETIESE STELLING.....	13
1.9	METODE VAN ONDERSOEK	14
	1.9.1 LITERATUUR- EN BRONONTLEDING	14
	1.9.2 EMPIRIESE ONDERSOEK	14
	1.9.2.1 Kwantitatiewe metode	15
	1.9.2.2 Kwalitatiewe metode.....	16
1.10	VOORUITSKOUING	17
HOOFSTUK 2	DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEIDMODEL	18
2.1	INLEIDING	18
2.2	OORSPRONG EN VERONDERSTELLINGS VAN DIE UITBREIDINGS- MOONTLIKHEIDMODEL.....	18
	2.2.1 INTRINSIEKE OORREDINGSVERANDERLIKES	24

	2.2.1.1	Motivering: Vereiste vir boodskapuitbreiding	24
	2.2.1.2	Vermoë: Vereiste tot boodskapuitbreiding	31
	2.2.1.3	Tipe uitbreiding op die boodskap: Objektiewe teenoor denke	33
	2.2.1.4	Die kwaliteit van oorredingsargumente.....	36
	2.2.1.5	Gemoedstoestand	39
	2.2.1.6	Kritiese oorweging / beoordeling van inligting	42
	2.2.2	EKSTRINSIEKE OORREDINGSVERANDERLIKES.....	43
	2.2.2.1	Periferale wenke: Alternatiewe roete tot oorreding	43
2.3		KRITIESE OORWEGING VAN DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEID- MODEL.....	46
2.4		SAMEVATTING	54
HOOFSTUK 3		OORSIGTE OOR STUDIES TEN OPSIGTE VAN MIV/VIGS VOORKOMINGSPROGRAMME GERIG OP LEWENSWAARDIGHEDE.....	55
3.1		INLEIDING	55
3.2		MIV/VIGS-VOORKOMINGSPROGRAMME TEN OPSIGTE VAN LEWENSWAARDIGHEDE: SKOLE IN AMERIKA.....	56
	3.2.1	LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN AMERIKA: 1990-1999	56
	3.2.2	LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN AMERIKA: 2000 EN VORENTOE	61
	3.2.3	GEVOLGTREKKING	62
3.3		MIV/VIGS-VOORKOMINGSPROGRAMME GERIG OP LEWENSWAARDIGHEDE: SKOLE IN AFRIKA	63
	3.3.1	LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN ZIMBABWE	63
	3.3.2	LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN UGANDA	65
	3.3.3	GEVOLGTREKKING	66

3.4	OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN SUID-AFRIKA	67
3.4.1	MIVVIGS STATISTIEK: DIE SUID-AFRIKAANSE JEUG	67
3.4.2	AANLOOP TOT EN DIE IMPLEMENTERING VAN LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE.....	71
3.4.3	ONDERSOEKE NA DIE IMPLEMENTERING VAN LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE.....	78
3.4.4	LEWENSORIËNTERING: ONTSTAAN, TOEPASSING EN ROL T.O.V. MIVVIGS-OPVOEDING	81
3.4.4.1	Lewensoriëntering	84
3.5	GEVOLGTREKKING	87
HOOFSTUK 4	METODOLOGIE.....	89
4.1	INLEIDING	89
4.2	KWALITATIEWE NAVORSING.....	90
4.3	KWANTITATIEWE NAVORSING	93
4.4	KOMBINASIE VAN KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE NAVORSINGSMETODES.....	95
4.5	STEEKPROEFTREKKING	97
4.6	KWALITATIEWE METODES	99
4.6.1	ALGEMENE PROSEDURES	99
4.6.2	FOKUSGROEPONDERHOUDE	100
4.6.2.1	Metodologie	100
4.6.2.2	Steekproeftrekking.....	105
4.6.2.3	Verloop van die onderhoude.....	106
4.6.2.4	Dataverwerking en meetinstrumente	110
4.6.3	PERSOONLIKE DIEPTE-ONDERHOUDE.....	113

4.6.3.1	Metodologie	113
4.6.3.2	Steekproeftrekking.....	114
4.6.3.3	Verloop van die onderhoud.....	115
4.6.3.4	Dataverwerking en meetinstrumente	115
4.6.4	NIE-DEELNEMENDE WAARNEMING	117
4.6.4.1	Metodologie	117
4.6.4.2	Steekproeftrekking.....	119
4.6.4.3	Verloop van waarneming	119
4.6.4.4	Dataverwerking en meetinstrumente	120
4.7	KWANTITATIEWE NAVORSINGSMETODE	122
4.7.1	VRAELYSOPNAME	122
4.7.1.1	Metodologie	122
4.7.1.2	Steekproeftrekking.....	123
4.7.1.3	Meetinstrumente.....	125
4.7.1.4	Loodsstudie	129
4.7.1.5	Uitvoering van die vraelysopname.....	132
4.7.1.6	Dataverwerking.....	133
4.8	BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID	133
4.8.1	ALGEMEEN.....	133
4.8.2	VRAELYSOPNAME	136
4.8.3	NIE-DEELNEMENDE WAARNEMING	138
4.8.4	FOKUSGROEPONDERHOUDE	138
4.9	PROBLEME EN UITDAGINGS.....	139
4.9.1	FOKUSGROEPONDERHOUDE	139

4.9.2	PERSOONLIKE DIEPTE-ONDERHOUE.....	142
4.9.3	NIE-DEELNEMENDE WAARNEMINGERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.	
4.9.4	VRAELYSOPNAME ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.	
4.10	SAMEVATTING	143
HOOFSTUK 5	RESULTATE.....	149
5.1	INLEIDING	149
5.2	ALGEMENE EN DEMOGRAFIESE INLIGTING.....	149
5.3	DIE INHOUD VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASSE VIR GRAAD 9 LEERDERS BY SKOLE IN POTCHEFSTROOM.....	152
5.3.1	BOTOKA COMPREHENSIVE SCHOOL.....	152
	5.3.1.1 Lewensoriëntering	153
5.3.2	PROMOSA SEKONDÊRE SKOOL	154
	5.3.2.1 Lewensoriëntering	155
5.3.3	HOËR TEGNIESE SKOOL (HTS).....	157
	5.3.3.1 Lewensorientering	157
5.4	DIE ROL VAN INTRINSIEKE OORREDINGSVERANDERLIKES BY GRAAD 9 LEERDERS TYDENS LEWENSORIËNTERINGSKLASSE	159
5.4.1	MOTIVERINGSVERANDERLIKES	159
	5.4.1.1 Persoonlike relevansie van Lewensoriënterings- onderwerpe.....	159
	5.4.1.2 Graad 9 leerders se behoefte aan kennis.....	176
5.4.2	GRAAD 9 LEERDERS SE VERMOË OM NA TE DINK OOR LEWENSORIËNTERINGSONDERWERPE	183
	5.4.2.1 Die vermoë om die werk te verstaan	184
	5.4.2.2 Die vermoë om te konsentreer	186

5.4.3	BESTAANDE KENNIS EN HOUDING TEN OPSIGTE VAN MIV/VIGS EN LEWENSORIËNTERING.....	191
5.4.4	DIE AARD VAN ARGUMENTE IN DIE LEWENSORIËNTERINGSMATERIAAL.....	202
5.4.5	GRAAD 9 LEERDERS SE GEMOEDSTOESTAND EN ARGUMENTFORMULERING DEUR LEWENSORIËNTERING	206
5.4.6	KRITIESE NADENKE OOR DIE LEWENSORIËNTERINGSWERK DEUR GRAAD 9 LEERDERS	208
5.5	DIE ROL VAN EKSTRINSIEKE OORREDINGSVERANDERLIKES BY GRAAD 9 LEERDERS TYDENS LEWENSORIËNTERINGSKLASSE ..	213
5.5.1	AANBIEDING VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASSE.....	213
5.5.2	DIE ROL VAN DIE LEWENSORIËNTERINGSONDERWYSER	217
5.6	DIE EFFEK VAN LEWENSORIËNTERING OP GRAAD 9 LEERDERS SE GEDRAG	221
5.7	SAMEVATTING	231
HOOFSTUK 6	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	232
6.1	INLEIDING	232
6.2	GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 1	233
6.3	GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 2	235
6.4	GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 3	237
6.4.1	MOTIVERINGSVERANDERLIKES	237
6.4.1.1	Persoonlike relevansie.....	237
6.4.1.2	Behoeftte aan kennis	238
6.4.2	VERMOË	239
6.4.2.1	Die mate waartoe graad 9 leerders die Lewensoriënteringsinhoud verstaan	239
6.4.2.2	Graad 9 leerders se konsentrasievermoë.....	240
6.4.3	SITUASIE VERANDERLIKES	241

6.4.3.1	Graad 9 leerders se bestaande kennis van en houding teenoor MIV/Vigs en Lewensoriëntering.....	241
6.4.3.2	Die aard van die argumente in die Lewensoriënteringsmateriaal.....	244
6.4.3.3	Graad 9 leerders se gemoedstoestand as veranderlike wat oorreding beïnvloed	245
6.4.3.4	Die wyse waarop graad 9 leerders die Lewensoriënteringswerk krities oorweeg / daaroor nadink	246
6.5	GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 4	247
6.5.1	DIE AANBIEDING VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASSE.....	247
6.5.2	DIE AANBIEDER VAN DIE LEWENSORIËNTERINGSKLASSE	248
6.6	GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 5	250
6.7	GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 6	252
6.7.1	AANBEVELINGS VIR DIE LEWENSORIËNTERINGSPROGRAM.	252
6.8	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	254
6.9	AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE STUDIES.....	255
6.10	SLOT	256
BIBLIOGRAFIE	258
BYLAE	271

LYS VAN TABELLE

TABEL 1:	DIE VIER ALGEMENE BENADERINGS SOOS DEUR LITTLEJOHN (1989:10) UITEENGESIT	9
TABEL 2:	OPSOMMING VAN DIE KWALITATIEWE, KWANTITATIEWE EN 'N KOMBINASIE VAN DIE BENADERINGS TOT NAVORSING (CRESWELL, 2003:19)	95
TABEL 3:	NAVORSINGSVRAE SE VERBAND MET FOKUSGROEPPONDERHOUDVRAE	110
TABEL 4:	TEORETIESE STELLINGS EN NAVORSINGSVRAE WAT DEUR MIDDEL VAN DIE PERSOONLIKE ONDERHOUDE AANGESPREEK IS	116
TABEL 5:	TEORETIESE STELLINGS EN NAVORSINGSVRAE WAT DEUR WAARNEMING AANGESPREEK IS	121
TABEL 6:	TEORETIESE STELLINGS DEUR DIE VRAELYS AANGESPREEK.....	126
TABEL 7:	SAAMGESTELDE UITEENSETTING VAN TEORETIESE KOMPONENTE IN SAMEHANG MET GEKOSE METODOLOGIE.....	145
TABEL 8:	VOLLEDIGE UITEENSETTING VAN TEORETIESE STELLINGS.....	147
TABEL 9:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN DIE MIV/VIGS-INLIGTING WAT HULLE TYDENS LEWENSORIËNTERING ONTVANG:	166
TABEL 10:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN AKTIWITEITE WAT HULLE OOR MIV/VIGS DOEN.....	167

TABEL 11:	GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN DIE NOODSAAKLIKHEID VAN MIV/VIGS ONDERWERPE	168
TABEL 12:	GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN DIE TOEPASLIKHEID VAN MIV/VIGS-ONDERWERPE.....	168
TABEL 13:	GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN DIE RELEVANSIE VAN LEWENSORIËNTERING SE MIV/VIGS-LESINHOUD	169
TABEL 14:	GRAAD 9 LEERDERS SE GESPREKSGEREELDHEID MET VRIENDE OOR LEWENSWAARDIGHEDE OM MIV/VIGS TE VOORKOM	170
TABEL 15:	GRAAD 9 LEERDERS SE GESPREKSGEREELDHEID MET FAMILIE OOR LEWENSWAARDIGHEDE OM MIV/VIGS TE VOORKOM	171
TABEL 16:	GRAAD 9 LEERDERS SE GESPREKSGEREELDHEID MET ONDERWYSERS OOR LEWENSWAARDIGHEDE OM MIV/VIGS TE VOORKOM	171
TABEL 17:	LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN LEWENSWAARDIGHEDE AS WYSE OM MIV-INFEKTERING TE VOORKOM.....	172
TABEL 18:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN DIE INLIGTING OOR ALGEMENE LEWENSWAARDIGHEDE WAT AAN HULLE GEDURENDE LEWENSORIËNTERING GELEER WORD	173
TABEL 19:	GRAAD 9 LEERDERS SE KATEGORISERING VAN ONDERWERPE WAT TE VEEL EN TE MIN TYDENS LEWENSORIËNTERING BEHANDEL WORD	180
TABEL 20:	TEMAS WAAROOR GRAAD 9 LEERDERS MEER INLIGTING WIL ONTVANG	181
TABEL 21:	GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN HUL KONSENTRASIEVERMOË.....	187

TABEL 22:	GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN GERAAS AS AANDAGAFLEIER	188
TABEL 23:	GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN ANDER SKOOLWERK AS AANDAGAFLEIER.....	189
TABEL 24:	GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN SPORT EN FAMILIE AS AANDAGAFLEIERS	189
TABEL 25:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN KONSENTRASIE TERWYL HULLE MET AKTIWITEITE WAT OOR MIV/VIGS HANDEL, BESIG IS.....	190
TABEL 26:	GRAAD 9 LEERDERS SE BESTAANDE KENNIS OOR MIV/VIGS.....	191
TABEL 27:	TAALVERSKILLE TEN OPSIGTE VAN BESTAANDE KENNIS.....	192
TABEL 28:	GRAAD 9 LEERDERS SE BEKENDHEID MET HOE LEWENVAARDIGHEDEN MIV/VIGS KAN VOORKOM	193
TABEL 29:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENVAARDIGHEDEN OM MIV/VIGS TE VOORKOM	198
TABEL 30:	DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES TEN OPSIGTE VAN DIE MATE WAARTOE MIV/VIGS-INLIGTING HUL RAAK	199
TABEL 31:	DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES TEN OPSIGTE VAN DIE MATE WAARTOE HUL VOEL MIV/VIGS-INLIGTING PRAKTIES IS.....	200
TABEL 32:	DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES SE BETROKKENHEID BY AKTIWITEITE WAT OOR MIV/VIGS HANDEL .	201
TABEL 33:	DIE VERSKIL IN DIE MATE WAARTOE SEUNS EN MEISIES DIE AKTIWITEITE GENIET WAT OOR MIV/VIGS HANDEL	201
TABEL 34:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENORIËNTERING SE REDES VIR DIE BELANGRIKHEID VAN LEWENVAARDIGHEDEN OM MIV/VIGS TE VOORKOM	205

TABEL 35:	DIE VERSKILLENDE WYSES WAAROP LEERDERS OORGEHAAL WORD OM DIE WERK WAT HULLE TYDENS LEWENSORIËNTERING BEHANDEL KRITIES NA TE GAAN EN TE OORDINK	209
TABEL 36:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASAANBIEDING	215
TABEL 37:	SEUNS EN MEISIES SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASAANBIEDING	217

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1:	DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEIDSMODEL	23
FIGUUR 2:	UITEENSETTING VAN GESLAGSVERTEENWORDIGING.....	150
FIGUUR 3:	SAMESTELLING VAN GRAAD 9 LEERDERS VOLGENS HUL MOEDERTAAL.....	152
FIGUUR 4:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN MIV/VIGS INLIGTING WAT HUL DEUR LEWENSORIËNTERING ONTVANG	197
FIGUUR 5:	DIE MATE WAARIN GRAAD 9 LEERDERS DIE INLIGTING WAT HUL VAN DIE SKOOL ONTVANG, GLO.....	204
FIGUUR 6:	GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN HUL ONDERWYSER(ES)	220
FIGUUR 7:	GRAAD 9 LEERDERS SE PERSEPSIE VAN LEWENSORIËNTERING SE EFFEK OP HUL GEDRAG	222
FIGUUR 8:	TOEPASSING VAN DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEIDSMODEL OP LEWENSORIËNTERING VIR GRAAD 9 LEERDERS	234

ORIËTERING EN KONTEKSTUALISERING VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Ongeveer 5,6 miljoen Suid-Afrikaners is tans MIV-geïnfekteer (Kahn, 2004:3). Navorsing toon dat tieners tussen die ouderdom 15 tot 18 jaar die mees vatbare groep vir MIV-infeksie is en daarom is die jeug spesifiek 'n hoë-risiko groep (Desmond & Gow, 2002:9). Die verslag van die Verenigde Nasies se Gesamentlike Program vir MIV/Vigs toon dat die pas waarteen mense in Oostelike en Suidelike Afrika geïnfekteer word so hoog is dat tot 60% van vandag se 15-jariges nie hul 60ste verjaardag sal bereik indien die pas van infeksie nie afneem nie (Daya, 2004:15). Volgens die Departement van Onderwys in Noordwes Provinsie word ongeveer 6 000 jong mense tussen 15 en 24 jaar daagliks met die MI-virus in Suid-Afrika geïnfekteer.

Groenewald (2004:35) meld dat sommige bronne beweer dat die MIV/VIGS voorkomssyfer stabiliseer. Hierdie stabilisering kan egter aan die verhoging in sterftes en nie noodwendig aan die daling van infeksies nie, toegeskryf word. Inteendeel, statistiek toon dat die MIV voorkomssyfer by 15 tot 19-jariges selfs nuwe infeksies reflekteer (Smetherham, 2004:7).

Om die probleem van MIV/Vigs onder kinders van alle rasse aan te spreek, word 'n groot reeks openbare MIV/Vigs bewuswordings-, ooredings- en opvoedingsprogramme tans deur verskeie instansies in Suid-Afrika van stapel gestuur. Een hiervan is die Lewensvaardighedsprogram wat sedert 2000 in skole geïmplementeer word (Departement van Onderwys in Noordwes Provinsie, 2002). Die program bestaan uit: lewensvaardighede, MIV/Vigs-inligting en statistiek, seksualiteitsopvoeding (wat seksueel oordraagbare siektes, voorbehoeding, seksuele mishandeling, berading en noodhulp insluit), dwelmverslawing en die praktiese implementering van al die genoemde aspekte in die leerder se situasie en wêreld (Departement van Onderwys in Noordwes Provinsie, 2002). Vanaf 2000 tot 2004 is die Lewensvaardighedsprogram as tussentydse kurrikulum geïmplementeer. Lewensvaardigheds onderrig is egter as 'n verpligte leerarea (naamlik

Lewensoriëntering) by Kurrikulum 2005 ingesluit. In plaas van 'n losstaande Lewensvaardigheidsprogram wat tydens voorligtingsklasse aangebied moet word, word nou eerder 'n lewensvaardigheidsbenadering in die aanbieding van Lewensoriëntering by skole gevolg.

Hierdie studie fokus op die rol van intrinsieke en ekstrasieke ooredingsveranderlikes by graad 9 leerders tydens Lewensoriënteringsklasse soos dit by hoër skole in Potchefstroom aangebied word. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel van Petty en Cacioppo (1996:1-309) is vir hierdie ondersoek gebruik.

1.2 SLEUTELBEGRIPPE / SLEUTELKONSEPTE

Ooredingskommunikasie:

Ooredingskommunikasie word beskou as daardie strategiese gedrag waardeur een persoon die opinies, oordele en gedrag van andere beïnvloed. Oorreding is die faset van kommunikasie wat fokus op die prosesse om sosiale invloed uit te oefen (Heath & Byrant, 1992:123-124). De Wet (1991:3) verduidelik verder dat oorreding 'n *kommunikasieproses* is waardeur die kommunikeerder daarin slaag om een van die ontvangers of 'n groep van ontvangers, se houdings of gedrag *vrywillig* ooreenkomstig die bedoeling van die kommunikasieboodskap te laat *vorm, verander of behou*.

Uitbreidingsmoontlikheidsmodel

Dit is 'n ooredingsmodel wat poog om die plek van sentrale en perifere inligtingsproses-seringsroetes tot oorreding te verduidelik. Die roetes wat voorgestel word, kan op 'n kontinuum van uitbreidingsmoontlikheid geplaas word. Verskeie faktore en kombinasies van faktore kan beskou word as bepalend vir mense se motivering en vermoë om oor die argumente wat tydens oorreding gevoer word, na te dink (Cacioppo & Petty, 1996:260).

Geloofwaardigheid

Volgens Larson (1995:58) is geloofwaardigheid 'n veranderende kwaliteit wat van omstandigheidsfaktore asook opregtheid, kundigheid en dinamika afhang.

Motivering

Motivering is een van die faktore, volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel, wat bepaal of 'n persoon oor argumente in 'n ooredingsboodskap sal nadink of nie. In die konteks van hierdie studie verwys motivering spesifiek na 'n persoon se gemotiveerdheid om kommunikasie en inligting wat gekommunikeer word, te prosessee (Petty & Cacioppo, 1996:263).

Vermoë

Die tweede faktor wat bepaal of 'n persoon oor argumente in 'n ooredingsboodskap sal nadink, is die persoon se vermoë om die boodskap te prosessee (Petty & Cacioppo, 1996:264).

MIV/VIGS

VIGS is die akroniem vir Verworwe Immuniteitsgebreksindroom. Die siekte is verwerf omrede dit nie 'n oorerflike siekte is nie. Dit word veroorsaak deur 'n virus (die menslike immuniteitsgebreksvirus of MIV) wat die liggaam van buite binnedring. Immuniteit verwys na die liggaam se natuurlike inherente vermoë om homself teen infeksies en siektes te beskerm/verdedig. Gebrek verwys na die feit dat die liggaam se immuniteitstelsel verswak is sodat dit homself nie langer teen infeksies kan beskerm of verdedig nie. 'n Sindroom is 'n mediese term wat na 'n stel spesifieke tekens en simptome verwys wat plaasvind en wat karakteriserend van 'n spesifieke patologiese toestand is. Hoewel na die term "siekte" verwys word wanneer van VIGS gepraat word, is VIGS streng gesproke nie 'n spesifieke siekte nie. Dit is 'n samestelling van verskillende toestande wat in die liggaam manifesteer as gevolg van die MIV-virus wat die liggaam se immuniteitstelsel in so mate verswak dat dit nie die agent wat die liggaam binnedring en die siekte veroorsaak, kan beveg nie (Van Dyk, 2001:4).

Ooredingsveldtogte

Ooredingsveldtogte kan beskryf word as multi-boodskappe wat kundig gekoördineer en saamgestel word om herhalend aan ontvangers oorgedra te word ten einde tot die aanvaarding of ondersteuning van die boodskap, te lei. Die doel van veldtogte is dat dit so

ontwerp word dat dit verskeie kere herhaal word en ontvangers elke keer aan verskillende inligtingsdele van die veldtog blootgestel word (Larson, 1995:280).

Lewensoriëntering

Lewensoriëntering is een van die verpligte agt leerareas van Kurrikulum 2005 vir Uitkoms-gebaseerde Onderrig in skole. Die vak is op so wyse saamgestel dat dit die holistiese ontwikkeling van die leerder aanspreek. Die inhoud van hierdie vak fokus veral op die ontwikkeling van lewensvaardighede om leerders in staat te stel om beheer oor hul lewe te neem en uit te oefen (Ngwena, 2003:193; Bezuidenhout, 2005).

Jeug

Jeug in die konteks van hierdie studie verwys na jong mense tussen die ouderdomme van 15 en 35 jaar.

Graad 9 leerders

Die term "graad 9 leerders" in die konteks van hierdie studie verwys spesifiek na graad 9 leerders in Potchefstroom, Promosa en Ikageng.

1.3 AGTERGROND: MIV/VIGS IN SUID AFRIKA

Volgens die Mediese Navorsingsraad (soos aangehaal deur Anon., 2004:57) sal sowat 6 miljoen mense teen 2010 aan vigsverwante siektes in Suid-Afrika gesterf het. Die jaarlikse verslag van UNAids en die Wêreld Gesondheidorganisasie toon dat die getal volwassenes en kinders wat met MIV leef, die hoogste vlak van 39,4 miljoen, teenoor die 36,6 miljoen twee jaar gelede, in 2004 bereik het (Reaney, 2004:7). Calibre Clinical Consultants se verslag toon dat meer as vyf miljoen mense in Suid-Afrika met die virus besmet is en minstens 600 Suid Afrikaners daaglik as gevolg van MIV/Vigs sterf (Phillips, 2004:11).

Dr. Fareed Abdullah (soos aangehaal deur De Villiers, 2004:5), hoof van die Wes Kaapse provinsie se Vigsprogram, sê dat die syfer onder jong mense kommerwekkend is. Dr. Keith Cloete (soos aangehaal deur De Villiers, 2004:5), direkteur vir MIV/Vigs in die provinsiale Departement van Gesondheid, het gesê dat voorkomingsprogramme vir die

jeug in die Wes-Kaap viervoudig gaan toeneem en na elke hoër skool in die provinsie uitgebrei gaan word ten einde die verhoging in infeksies onder jong mense aan te spreek.

Volgens die Nelson Mandela/HSRC-studie (2002) was ongeveer 670 000 kinders ten tye van die ondersoek in Suid-Afrika MIV-positief. Hierdie studie gee veral 'n goeie idee van die MIV-voorkomssyfer onder kinders en bejaardes (Anon, 2004:7). Uit hierdie studie blyk dit ook dat daar 'n substansiële variasie in MIV/Vigs teenwoordigheid onder verskillende rasse-groepe is. Hierdie verskille kom sterker by die ouderdomsgroep 15-49 jaar voor. Die Nelson Mandela/HSRC-studie bevind voorts dat MIV/Vigs alle rasse-groepe in Suid-Afrika affekteer en dat die verskille hoofsaaklik as gevolg van sosiale, ekonomiese en gedragsveranderlikes is, soos onder andere armoede en gebrek aan toegang tot inligting en opvoeding ter voorkoming van MIV/Vigs. Ten spyte hiervan bestaan die persepsie dat MIV/Vigs 'n "swart siekte" is. Bogenoemde studie het egter bevind dat die persentasie MIV geïnfekteerdes onder blankes hoër as wat verwag is en dat 'n ernstige styging onder kinders voorkom.

1.4 PROBLEEMSTELLING

Die jeug word van verskillende kante met ooredingsboodskappe deur die massamedia, soos byvoorbeeld *Soul City* se televisie- en radioprogramme en *loveLife* se veldtog om die stilte oor MIV/Vigs voorkoms te verbreek, gebombardeer. Ook op interpersoonlike vlak word ooredingsboodskappe op die jeug gerig deur programme soos *God se antwoord vir MIV/Vigs* deur kerke, en die lewensvaardigheidsprogramme in skole. Nieteenstaande hierdie veldtogte en programme is daar steeds 'n betekenisvolle gedeelte van die Suid-Afrikaanse bevolking wat die basiese feite oor MIV/Vigs ignoreer en die MIV/Vigs-teenwoordigheidsyfers styg jaarliks (Desmond & Gow, 2002:9). Volgens 'n studie wat in 20 lande aangepak is waar die MIV/Vigs voorkomssyfer baie hoog is, is gevind dat hoewel die meeste jong mense van MIV/Vigs gehoor het, min oor die vermoë beskik om twee metodes om Vigs te voorkom, te kan identifiseer (Groenewald, 2004:35). Dit wil dus voorkom asof hierdie programme nie daarin slaag om 'n noemenswaardige verlaging in die voorkoms van MIV/Vigs te weeg te bring nie.

In die vakgebied van oorredingskommunikasie bestaan daar veranderlikes wat 'n rol kan speel ten opsigte van die mate waartoe die jeug deur oorredingsboodskappe oorreed kan word of nie. Volgens Petty en Cacioppo (1996:263) kan hierdie aspekte vanuit die uitbreidingsmoontlikheidsmodel verduidelik word.

Ten einde die Departement van Onderwys se Lewensoriënteringleerarea, wat gekenmerk word deur 'n lewensvaardigheidsinslag, 'n groter kans op sukses te gee, is dit belangrik om te bepaal watter van die intrinsieke en/of ekstrasieke veranderlikes soos veronderstel deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel 'n rol by graad 9 leerders speel. Sodoende kan die aanbieding van die oorredingsboodskappe ter bevordering van oorreding aangepas word.

Die doel van hierdie studie is dus om te bepaal watter rol die intrinsieke en ekstrasieke oorredingsveranderlikes by die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse aan geselekteerde graad 9 leerders by drie hoër skole in Potchefstroom, vervul.

1.5 NAVORSINGSVRAE

Die volgende spesifieke navorsingsvrae spruit voort uit die bogenoemde probleemstelling:

- Wat is die toepaslikheid van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel vir Lewensoriënteringsklasse?
- Wat behels die Lewensoriënteringsklasse wat vir graad 9 leerders in hoër skole aangebied word?
- Tot watter mate speel intrinsieke oorredingsveranderlikes 'n rol by graad 9 leerders se ontvangs van Lewensoriënteringsklasse?
- Tot watter mate speel ekstrasieke oorredingsveranderlikes 'n rol by graad 9 leerders se ontvangs van Lewensoriënteringsklasse?
- Tot watter mate verskil leerders van verskillende taalgroepe se ervaring van intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes ten opsigte van Lewensoriënteringklasse?
- Hoe kan die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse aangepas word om die rol van intrinsieke oorredingsveranderlikes te versterk?

1.6 NAVORSINGSDOELSTELLINGS EN -DOELWITTE

1.6.1 ALGEMENE DOELSTELLING

Die algemene doelstelling van hierdie studie is om te bepaal watter rol intrinsieke en ekstrasieke oordingsveranderlikes by graad 9 leerders speel ter aanvaarding van oordingsboodskappe soos dit deur Lewensoriënteringsklasse by drie hoër skole in Potchefstroom oorgedra word.

1.6.2 SPESIFIEKE DOELWITTE

In ooreenstemming met die genoemde navorsingsvrae kan die volgende doelwitte gestel word:

- Om te bepaal wat die toepaslikheid van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel vir Lewensoriënteringsklasse is
- Om te bepaal wat die Lewensoriënteringsklasse wat vir graad 9 leerders in hoër skole aangebied word, behels
- Om te bepaal in watter mate intrinsieke oordingsveranderlikes 'n rol by graad 9 leerders se ontvangs van Lewensoriënteringsklasse speel
- Om te bepaal in watter mate ekstrasieke oordingsveranderlikes 'n rol by graad 9 leerders se ontvangs van Lewensoriënteringsklasse speel
- Om te bepaal in watter mate leerders van verskillende taalgroepe se ervaring van intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes, ten opsigte van Lewensoriënteringsklasse, verskil
- Om te bepaal hoe die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse aangepas kan word om die rol van intrinsieke oordingsveranderlikes te versterk.

1.7 TEORETIESE KONTEKS

Verskillende teorieë het met die verloop van tyd ontwikkel om die oorsprong en ontwikkeling van oorreding te verduidelik. Sommige antieke teorieë en konsepte ten opsigte van oorreding is vandag steeds geloofwaardig en bruikbaar, terwyl nuwe teorieë en konsepte voortdurend voortspruit en ontwikkel ten einde die verskillende oorredingsaktiwiteite wat bestaan, te verduidelik.

Hierdie diversiteit van oorredingskommunikasieteorieë is 'n bewys van die kompleksiteit van oorreding. Oorredingskommunikasie is nie 'n enkele, eenvormige aktiwiteit nie, maar 'n proses wat uit verskeie gedragsaspekte bestaan. Dit is daarom moeilik om 'n enkele, gepaste teorie te gebruik om oorreding te verduidelik. Oorredingskommunikasie, soos ander dissiplines en sub-dissiplines, kan vanuit verskillende invalshoeke bestudeer word (De Wet, 1991:6). 'n Teorie is 'n interpretasie of verduideliking van die oorredingsproses en die werking daarvan. De Wet (1991:54) verduidelik dat 'n gegewe teorie in praktyk gewoonlik slegs fokus op sekere aspekte wat gedurende die oorredingsproses vir daardie studie belangrik is.

Alle teorieë wat ontwikkel het om oorreding te verduidelik, se unieke uitgangspunte en invalshoeke bied belangrike insigte. Alle teorieë is egter nie gelyk geldig of bruikbaar vir alle situasies van ondersoek en/of studies nie. Dit is daarom dat 'n spesifieke teorie of teorieë vir spesifieke ondersoeke of studies gebruik word.

Om hierdie studie binne die konteks van oorredingskommunikasie te plaas vereis dat 'n breë oorsig van die verskillende hoofbenaderings waaruit kommunikasie beskou kan word, gegee word. Dit sal dien om 'n sisteem vir die organisering van hierdie materiaal, daar te stel.

Vir die doeleindes van hierdie studie sal die vier algemene benaderings soos deur Littlejohn (1989:10) uiteengesit, gebruik word. Die vier hoofbenaderings sien soos volg daaruit:

- Die strukturele en funksionele benadering
- Die kognitiewe- en gedragsbenadering

- Die interaksie- en konvensionele benadering
- Interpretierende en kritiese benadering

TABEL 1: DIE VIER ALGEMENE BENADERINGS SOOS DEUR LITTLEJOHN (1989:10) UITEENGESIT

BENADERINGS	OORSPRONG	FOKUSPUNTE
Struktureel & Funksioneel	Sosiologie Sosiale Wetenskappe	Sosiale & kulturele strukture
Kognitief & Gedrag	Psigologie Gedragswetenskappe	Verband tussen stimuli & gedragsrespons Proses tydens inligtingsprosessering
Interaksie & Konvensioneel	Sosiologie	Interaksie as proses
Interpreterend & Krities	Max Weber, Marxisme, Hermeneutiek, Retoriese, Bybelse, Literêre teorieë	Subjektiwiteit

Hierdie benaderings (soos uiteengesit in Tabel 1), groepeer teorieë op so wyse dat belangrike filosofiese ooreenkomste en verskille tussen die kommunikasieteorieë onderskei kan word (Littlejohn, 1989:10). Littlejohn (1989:10) verdeel die verskillende benaderings op hierdie wyse op grond van elk se uitgangspunte en plek in die sosiale wetenskappe. Dit bied 'n raamwerk waaruit kommunikasie beskou kan word. Die teorieë binne elk van hierdie benaderings deel sommige filosofiese aannames, maar is nie wedersyds uitsluitend nie. Daar bestaan ooreenkomste en oorvleueling tussen die teorieë, maar verskille tussen die uitgangspunte van die onderskeie teorieë kom ook na vore (Littlejohn, 1989:10). 'n Duidelike verdeling kom voor tussen die strukturele en funksionele teorieë wat ooreenkomste met die gedrags- en kognitiewe teorieë toon en die interaksie en konvensionele teorieë wat met die interpretierende en kritiese teorieë oorvleuel (Littlejohn, 1989:10).

Die strukturele en funksionele teorieë vind hul oorsprong in die sosiologie en sosiale wetenskappe met sosiale en kulturele strukture as fokuspunte. Die kognitiewe en gedragsteorieë, daarteenoor, spruit voort uit die psigologiese- en ander gedragswetenskappe wat op die individu ingestel is en veral uit die verband tussen stimuli en gedragsresponse met spesifieke fokus op die proses wat plaasvind tussen die stimuli en respons tydens inligtingsprosessering (Littlejohn, 1989:12; Ross, 1994:68-69; Larson, 1995:75).

Sedert die 1960's het 'n fokusverskuiwing onder navorsers vanaf gedrags- na inligtingsprosessering plaasgevind. Hierdie fokusverskuiwing dui op die toenemende belang en aandag wat inligtingsprosessering binne gedragswetenskapnavorsing geniet (Littlejohn, 1989:12; Ross, 1994:61).

Teorieë binne die kognitiewe benadering poog om verwantskappe tussen belangrike kognitiewe veranderlikes uit te wys asook die wyse waarop inligting en kognitiewe prosesseringsveranderlikes sekere gedragsuitsette veroorsaak (Littlejohn, 1989:12; Dillard & Pfau, 2002:156).

Die interaktiewe en konvensionele benadering fokus op interaksie as proses. Teorieë binne hierdie benadering hanteer kommunikasie as die gom wat die samelewing bymekaar hou. Die interpreterende en kritiese benadering is saamgestel uit die werk van Max Weber, die Hermeneutiek, Marxisme, Retoriese-, Bybelse- en Literêre teorieë wat subjektiwiteit onderskryf.

Elke benadering soos beskryf, is saamgestel uit verskeie teorieë wat aannames ten opsigte van die verskillende aspekte van kommunikasie (waarvan oorreding een is) uiteensit (Larson:1995:55). Hierdie studie ondersoek oorreding uit die aannames van die uitbreidingsmoontlikheidmodel wat op inligtingsprosessering binne die kognitiewe en gedragsbenadering gegrond is. Binne die kognitiewe benadering beskryf Littlejohn (1989:73) dat gedrag beskou word as 'n reeks veranderlikes wat direk of indirek waargeneem, gemeet en geanaliseer kan word. Klem word veral gelê op die bestudering van die verstandelike prosesse wat die stimuli-respons medieer, en nie alleen op stimuli-respons patrone nie (Ross, 1994:68-69).

Hierteenoor fokus die gedragsbenadering daarop om gedrag op grond van voorafgaande toestande te voorspel. Min ruimte word vir die erkenning van die individu as kreatiewe wese met keuses gelaat. Die kognitiewe benadering neem egter aan dat individue doelgerig is en oor die vermoë beskik om aktiwiteitsalternatiewe te skep en 'n keuse tussen die alternatiewe te kan uitoefen (Littlejohn, 1989:74, Heath & Bryant, 1992:136). Dus word die interne response verbandhoudend met situatiese en individuele veranderlikes beklemtoon (Ross, 1994:69).

Met die klem op die menslike vermoë en mag is teorieë binne die kognitiewe benadering op die verstandelike prosesse wat aksie moontlik maak, ingestel. Die kognitiewe benadering veronderstel dat 'n kognitiewe sisteem bestaan waardeur individue in staat gestel word om inligting te organiseer en te verstaan, om moontlike gedrag te skep en/of te ontwikkel en ook tussen die verskillende gedragsopsies wat voorkom, te kies. Dit veronderstel dat 'n mens in werklikheid hom-/haarself deur kognitiewe herevaluering oorreed (Ross, 1994:70).

Littlejohn (1989:74) verduidelik dat teorieë binne die kognitiewe benadering tydens navorsing op drie aspekte fokus:

1. Die struktuur van die kognitiewe sisteem en die manier waarop inligting binne die sisteem georganiseer word
2. Die prosesse waardeur die organisering bereik word
3. Die inhoud van die kognitiewe sisteem.

Die struktuur verwys na die patroon waarvolgens die inhoud georganiseer is. Die inhoud behels dit wat binne die kognitiewe sisteem is, naamlik die inligting, gedagtes, gevoelens en/of houdings. Die proses verwys na die wyse waarop inhoud hanteer word.

Tipiese onderwerpe wat deur kognitiewe teorieë aangespreek word, is die betekenis van kommunikasie, watter inligting onthou word, seleksie van inligting (watter inligting gekies word), plan vir optrede en gevolgtrekking (hoe daar na inligtingsprosessering opgetree gaan word). Die analisering van hierdie kognitiewe response is veral vir oorreding van

waarde deurdat dit inligting vir die toekomstige keuse en rangskikking van argumente in die oorreringsboodskap, bied (Ross, 1994:71).

De Wet (1991:6) dui daarop dat 'n verskil tussen teorie en model bestaan. 'n Teorie is uitgebreid en omvattend, terwyl 'n model 'n beperkte grafiese verteenwoordiging van 'n sekere verskynsel (bv. oorrering) is. 'n Model beklemtoon sekere aspekte van die proses wat ondersoek word en sal, in die geval van oorrering, 'n grafiese uiteensetting van die proses gee.

Vir hierdie studiesituasie is die uitbreidingsmoontlikheidteorie 'n geskikte teorie, aangesien dit oorrering vanuit die kognitiewe benadering, wat op die verstandelike prosesse tydens inligtingsprosessering fokus, verduidelik. Dit behels 'n omvattende en uitgebreide teorie, wat vir duidelikheidshalwe ook tot 'n model vereenvoudig is. Dus bied die uitbreidingsmoontlikheidmodel, 'n grafiese uiteensetting van die inligtingsprosesseringsproses soos deur die uitbreidingsmoontlikheidsteorie veronderstel word. Vervolgens sal deurlopend na die uitbreidingsmoontlikheidmodel verwys word ten einde eenvormige verwysing te verseker.

Die uitbreidingsmoontlikheidmodel konseptualiseer dat die mate waartoe oorrering plaasvind, deur die roete waarlangs inligting verwerk word, beïnvloed word. Volgens die model verwerk die individu inligting van oorreringsboodskappe op een van twee wyses, naamlik deur die sentrale of die perifere roete (Petty & Cacioppo, 1996:263; Ross, 1994:69-71; Dillard & Pfau, 2002:156). Die verwerking van inligting deur die sentrale roete beteken dat die individu aktief oor die inligting nadink en dit teen reeds bestaande kennis oor die onderwerp opweeg. Hierteenoor beteken verwerking van inligting deur die perifere roete dat die individu nie werklik oor die boodskap nadink nie en daarom eerder deur nie-argumentatiewe appèlle beïnvloed word (Petty & Cacioppo, 1996:263).

Petty en Cacioppo (1996:266) toon verder dat indien inligting sentraal verwerk word, argumente deeglik oorweeg word en indien oorrering as gevolg daarvan intree, dit relatief permanent van aard is. Andersyds, indien die boodskap periferaal verwerk word, is argumente minder belangrik en speel ekstrasieke aspekte soos persoonlike indrukke 'n groter rol. Indien oorrering deur middel van perifere verwerking plaasvind, is die oorrering gewoonlik meer tydelik van aard.

As bepaal moet word of inligting sentraal of periferaal verwerk word, is die primêre faktor van beïnvloeding die persoonlike relevansie wat die onderwerp vir die ontvanger het. Indien die onderwerp vir die ontvanger relevant is, sal die argumente deegliker oorweeg word en sal aktief nagedink word oor die inligting wat ontvang is. Indien die onderwerp minder relevant vir die ontvanger is, sal daar nie veel tyd bestee word aan nadenke oor wat gehoor of gelees is nie (Petty & Cacioppo, 1996:267).

Ander faktore wat bepaal of inligting sentraal of periferaal verwerk word, is die vermoë van die ontvanger om inligting krities teenoor bestaande kennis van die onderwerp op te weeg. Die vermoë sluit die volgende in: die hoor van die boodskap, die verstaan daarvan, die besteding van onverdeelde aandag, tyd en energie asook die omvang van agtergrondkennis oor die onderwerp (Littlejohn, 1989:86; Dillard & Pfau, 2002:159-160).

Littlejohn (1989:86) verduidelik dat indien 'n persoon gemotiveerd is tot kritiese denke op grond van die relevansie van die onderwerp vir hom/haar en oor die vermoë beskik om inligting sentraal te verwerk, die uitkoms afhang van die aard van oorreding en die soort argumente wat gebruik word. Indien die ontvanger die aangevoerde argumente as geldig beskou, sal hy/sy oorreed word, indien nie, sal oorreding nie plaasvind nie.

Tydlike oorreding mag egter plaasvind indien 'n individu nie gemotiveerd is om inligting krities te evalueer of nie oor die vermoë beskik om dit te doen nie. In so 'n geval bestaan daar ekstrinsieke aspekte, soos die indruk wat die inligtingbron laat, wat in ag geneem moet word (Littlejohn, 1989:86, Ross, 1994:69-70; Dillard & Pfau, 2002:158/160).

1.8 SENTRALE TEORETIESE STELLING

Die uitbreidingsmoontlikheidmodel (Petty & Cacioppo, 1996:1-309) handel oor die roete waardeur inligting tydens blootstelling aan oorredingskommunikasie, verwerk word. Die model veronderstel dat intrinsieke en ekstrinsieke oorredingsveranderlikes teenwoordig is met ontvangs van oorredingsboodskappe, wat 'n rol speel by die mate van oorreding wat by die ontvanger kan plaasvind. Volgens hierdie model speel intrinsieke oorredingsveranderlikes 'n belangriker rol by langtermynoorreding as ekstrinsieke oorredingsveranderlikes.

Hierdie aannames sal gebruik word om die rol te ondersoek wat intrinsieke en ekstrasieke oordingsveranderlikes by die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse aan geselekteerde graad 9 leerders speel.

1.9 METODE VAN ONDERSOEK

1.9.1 LITERATUUR- EN BRONONTLEDING

Verskeie literatuurbronne ten opsigte van oordingsveldtogte is geraadpleeg. Daar is tydens die voorafstudie spesifiek ondersoek ingestel na die uitbreidingsmoontlikheidsmodel en die rol van verskillende faktore wat die oordingsuitkomst beïnvloed (O'Keefe, 1990:95). Relevante literatuur met betrekking tot MIV/Vigsveldtogte en -programme wat in Suid-Afrika aangepak word, is geraadpleeg. Hierdie en ander bestaande soortgelyke ondersoeke is ontleed, veral waar dieselfde teoretiese raamwerk as in hierdie studie gebruik is. Die volgende databasisse, nl. EBSCO, Emerald, Nexus, FerdiKat, SABINET en Academic Search Premiere is geraadpleeg en genoegsame inligting was beskikbaar om die studie te kon uitvoer.

1.9.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

Hierdie studie is deur metodologiese triangulasie, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes uitgevoer en toestemming is van die Departement van Onderwys verkry vir die uitvoering daarvan by drie skole in Potchefstroom. Kwantitatiewe navorsing was noodsaaklik omrede 'n groot getal leerders geteiken moes word ten einde 'n geheelbeeld van die oordingsveranderlikes wat by graad 9 leerders in Potchefstroom, Promosa en Ikageng voorkom, te vorm. Kwalitatiewe navorsingsmetodes is gebruik om dieperliggende aspekte van die oordingsveranderlikes te ondersoek.

Die volgende metodes van ondersoek is gebruik, naamlik 'n vraelysopname, kwalitatiewe fokusgroeponderhoude, persoonlike onderhoude en nie-deelnemende waarneming van kontakssessies in die geselekteerde klasse.

1.9.2.1 Kwantitatiewe metode

1.9.2.1.1 Steekproef

'n Doelgerigte steekproef is gebruik om drie skole, waarvan een in Potchefstroom, een in Ikageng en een in Promosa is, vir die studie te selekteer. Die drie skole is per hand uitgesoek ten einde te voldoen aan die vereiste dat hulle gedurende Junie 2005 lewensvaardighede wat help om MIV/Vigs die hoof te bied uit die kurrikulum van Lewensoriëntering aanbied.

'n Sistematiese steekproef is gebruik om honderd graad 9 leerders uit die geselekteerde skool in Ikageng, honderd graad 9 leerders uit die geselekteerde skool in Promosa en honderd graad 9 leerders uit die geselekteerde skool in Potchefstroom vir 'n vraelysopname te teiken. Die groep is gekies omrede dit 'n kwesbare groep vir MIV-infektering is (Desmond & Gow, 2002:9).

Daar is van die beskikbaarheidsteekproef gebruik gemaak om graad 9 leerders vir fokusgroeponderhoude te teiken asook om klasse vir nie-deelnemende waarneming te selekteer.

Onderwysers/-esse is deur middel van die vrywillige steekproef vir persoonlike diepteonderhoude geselekteer.

Al die groepe, naamlik die skole, leerders en onderwysers/-esse, is op grond van die uitvoerbaarheid van die studie geteiken.

1.9.2.1.2 Vraelysopname

Vraelyste is gebruik om te bepaal tot watter mate intrinsieke en ekstrinsieke ooredingsveranderlikes by graad 9 leerders 'n rol speel in die aanvaarding van ooredingsboodskappe soos deur die Lewensoriënteringsmodules in skole oorgedra word. Daar is van die groepadministrasiemetode gebruik gemaak, wat beteken dat die vraelyste direk tydens 'n kontakssessie met die teikengroep geadministreer is (Du Plooy, 1996:131). Vraelyste is uitgedeel tydens 'n saalperiode en ander klasperiodes waartydens alle graad 9 leerders wat vir die vraelysopname geselekteer is, beskikbaar was. Die vraelyste is in die teenwoordigheid van die navorser ingevul. Die navorser was dus beskikbaar vir

hulpverlening aan leerders wat probleme met die voltooiing van die vraelys ondervind het. Die metode was geskik omrede 'n hoë responskoers verkry kon word (Du Plooy, 1996:131).

1.9.2.2 Kwalitatiewe metode

1.9.2.2.1 Fokusgroeponderhoude

Fokusgroeponderhoude is met beskikbare graad 9 leerders van een skool in Potchefstroom, een skool in Promosa en een skool in Ikageng gevoer. Twee fokusgroeponderhoude is by elke skool gevoer. Fokusgroeponderhoude was geskik omrede dit die geleentheid aan graad 9 leerders gebied het om vryelik hul idees met mekaar te kon uitruil en intrinsieke en ekstrasieke oorreringsveranderlikes wat 'n rol kon speel in die aanvaarding van die boodskappe soos deur die Lewensoriënteringsmodules oorgedra is, te kon bespreek. Die metode is gebruik om kwantitatiewe bevindinge te verifieer (Du Plooy, 1996:118).

1.9.2.2.2 Persoonlike diepte-onderhoude

Semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers/-es wat by die aanbieding van Lewensoriëntering betrokke is, is gebruik om die aard van die modules soos dit in hoër skole aangebied word, te bepaal. Dit is verder gebruik om die graad 9 leerders se response te verifieer (Du Plooy, 1996:120).

1.9.2.2.3 Nie-deelnemende waarneming

Die navorser het een Lewensoriënteringklasaanbieding by elk van die drie skole soos geteiken in Potchefstroom, Promosa en Ikageng bygewoon ten einde die inligting te verifieer wat deur die ander genoemde metodes bekom is (Du Plooy, 1996:106). Nie-deelnemende waarneming was geskik omrede 'n aanduiding sodoende verkry is van hoe die module aangebied word en hoe graad 9 leerders daarop reageer.

1.10 VOORUITSKOUING

Voorts sal 'n diepte-literatuurstudie van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel volg ten einde die model binne die studie te kontekstualiseer. Daarna sal Lewensoriëntering in hoër skole, soos dit tans daaruit sien, bespreek word. Die metodologie van die empiriese navorsing sal volledig bespreek word en die resultate soos ingesamel en verwerk, sal weergegee word. Gevolgtrekkings en aanbevelings op grond van die interpretasie van die resultate sal ten slotte uiteengesit word.

DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEIDMODEL

2.1 INLEIDING

Die uitbreidingsmoontlikheidmodel verteenwoordig 'n poging om die verskeie ooglopende konflikterende bevindinge in ooredingsliteratuur onder een konseptuele sambreel te integreer deur die spesifisering van 'n definitiewe aantal wyses waarop die bron, boodskap en ander veranderlikes 'n impak op houdingsverandering het (Petty *et al.*, 1987:233; Dillard & Pfau, 2002:155). Vervolgens word 'n oorsig gegee van die uitbreidingsmoontlikheidmodel en watter plek die *sentrale* en *periferale* roetes tot ooreding in die model inneem. Relevante en ondersteunende studies sal bespreek word ten einde 'n geheelbeeld van die toepaslikheid van hierdie ooredingsmodel te ontwikkel.

2.2 OORSPRONG EN VERONDERSTELLINGS VAN DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEIDMODEL

Die uitbreidingsmoontlikheidmodel spruit voort uit Richard Petty en John Cacioppo se oorspronklike studie waarin hulle ondersoek ingestel het na die relatiewe effektiwiteit van hoë brongeloofwaardigheid en sterk boodskapargumente soos dit in 'n ooredingsveldtog voorkom. Die ooredingsveldtog wat as basis van hul ondersoek gedien het, het gepoog om mense te ooreed dat die ouderdom vir die verkryging van 'n rybewys, 21 jaar of ouer moes wees (Griffin, 1991:195).

Tydens hierdie studie is gevind dat die resultate afhanklik was van die impak van brongeloofwaardigheid en boodskapargumente van die respondente se keuse tussen een van twee verstandsroetes na houdingsverandering. Hierdie twee prosesse is geëtiketteer as onderskeidelik die "sentrale roete" en die "periferale roete" (Petty & Cacioppo, 1981, Griffin, 1991:195).

Voortspruitend uit die bogenoemde ondersoek het die uitbreidingsmoontlikheidsmodel ontstaan. Die model is geformuleer om aan te dui hoe die klassieke bron (naamlik kundigheid), boodskap (naamlik die aantal argumente), ontvanger (naamlik, gemoedstoestand) en kontekstuele veranderlikes (naamlik aandagafleiers) 'n impak op respondent se houdings tot onderwerpe, kwessies en mense kan hê (Petty & Wegener, 1999:42). Oor die algemeen kan die model gebruik word om te verstaan hoe enige eksterne of interne veranderlikes 'n impak op evaluerende (bv. goed-sleg) of nie-evaluerende (bv. waarskynlikheid-onwaarskynlikheid) oordeel kan hê. Petty en Wegener (1999:42) verduidelik dat die model 'n definitiewe aantal wyses illustreer waarop veranderlikes 'n impak op mense se oordeel kan hê (byvoorbeeld, die moment wanneer die veranderlikes die rol van invloed inneem asook die gevolge van die verskillende rolle wat deur die veranderlikes ingeneem word). Dus handel die uitbreidingsmoontlikheidsmodel oor die onderliggende prosesse wat tot die verandering van oordeel ten opsigte van onderwerpe lei. Dit handel ook oor die veranderlikes wat hierdie prosesse in werking stel en hoe sterk die oordele is wat uit hierdie prosesse voortspruit. Hierdie model verduidelik die twee roetes van inligtingsprosessering wat deur respondent gevolg word wanneer hul met 'n oordingsboodskap gekonfronteer word. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dus 'n tweeledige roete, met veelvuldige prosesse (Petty & Wegener, 1999:42).

Volgens die model veronderstel die “sentrale roete” dat boodskapuitbreiding plaasvind. Uitbreiding in hierdie konteks verwys na **die mate waartoe 'n persoon deeglik nadink oor kwessie-relevante argumente wat deur die oordingskommunikasie oorgedra word**. Verder behels uitbreiding in hierdie konteks meer as om aandag aan die boodskap te gee of om bloot die argumente binne die boodskap te verstaan. Uitbreiding veronderstel in hierdie konteks dat die respondent hul eie gedagtes, in reaksie op die inligting waaraan hul blootgestel is, oor die onderwerp genereer (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:156). Uitbreiding, soos deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel word, beteken dus dat mense die sentrale roete gebruik om die inligting wat aan hul voorgehou word, te prosesseer. Dit impliseer dat die idees en argumente wat gekommunikeer word noukeurig deur die respondent *ondersoek* en *bestudeer* word, die meriete van die argumente bepaal word, en die implikasies van die argumente goed ondersoek word. Kortom kan gesê word dat dit 'n poging is om die nuwe inligting rasioneel te prosesseer (Cacioppo & Petty, 1981, Griffin, 1991:196). Sentrale prosessering fokus spesifiek op die uitbreiding

van inligting wat kwessie-relevant is. Dit beteken dat **addisionele** kwessie-relevante gedagtes, naamlik gedagtes wat meer behels as wat deur die boodskap aangebied is, deur respondente gegenerer word (Petty & Wegener, 1999:37-72). Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel verder dat houdingsverandering, as gevolg van inligtingsprosessering deur die sentrale roete, voortduur met die verloop van tyd, weerstand teen teenargumente bied en tot voorspelbare gedrag lei (Petty *et al.*, 1991:241-80, Griffin, 1991:196; Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:157). Bewyse vir hierdie veronderstelling word deur Haugtvedt en Petty (1992:308-319) aangebied. Hulle demonstreer dat wanneer 'n aanvanklike houdingsverandering opgevolg word, bied respondente meer weerstand teen nuwe teenargumente wanneer hul houdings gevorm is as gevolg van inligtingsprosessering deur die sentrale roete as wat die geval is met respondente wie se houdings 'n gevolg van inligtingsprosessering deur die perifere roete was. Uit Haugtvedt en Petty (1992:308-319) se studie blyk dat hierdie effek 'n gevolg van die vormende faktore van sentrale inligtingsprosessering is, naamlik onder andere respondente se sekerheid in hul houdings en die sterk geheue-herroeping ten opsigte van kwessie-relevante inligting.

Die model stel verder dat die “perifere roete” 'n kortpad na die aanvaarding of verwerping van 'n boodskap bied. Dit beteken dat daar nie aktief oor die eienskappe van die argumente gedink word nie. Respondente sal in hierdie geval in plaas van om kognitief op die argumente uit te brei, hulle eerder op 'n verskeidenheid van wenke berus wat hul in staat stel om vinnig 'n besluit te neem ten opsigte van die posisie wat hul teenoor die oorreringsboodskap moet inneem (Cacioppo & Petty, 1984:673). Griffen (1991:196) lys ses wenke wat 'n sneller vir vinnige programresponse kan wees en wat 'n respondent sal rig om outomaties die perifere roete tot oorrering te gebruik. Die ses wenke behels:

- *wederkerigheid (vergelding – “jy skuld my”)*
- *konsekwentheid (“ons het dit nog altyd op hierdie wyse gedoen”)*
- *sosiale bewys (“almal doen dit so”)*
- *voorkeur (“hou van my, hou van my idees”)*
- *outoriteit (“omdat ek so sê”)*

- *seldsaamheid* ("vinnig, voordat alles uitverkoop is").

Daar bestaan ook ander perifere wenke soos byvoorbeeld kontekstuele boodskapelemente. Hierdie kontekstuele elemente sluit aspekte in soos die kwaliteit van die aanbieding van die boodskap en die aanbieder se reputasie (Haugtvedt & Petty, 1992:308-19; Petty *et al.*, 1991:241-80). Wanneer 'n respondente se houding op grond van die kontekstuele elemente van 'n boodskap gevorm word in plaas van deur die ernstige oorweging van die kernboodskap van die oordedingskommunikasie, kan gesê word dat die respondente van die perifere inligtingsprosesseringroete gebruik gemaak het (Cacioppo & Petty, 1984:673; Griffin, 1991:196).

Hoewel die model die twee roetes tot houdingsverandering as gemeenskaplik uitsluitend verduidelik, toon Petty *et al.* (1987:237; Petty, Cacioppo & Schumann 1983:136) dat dit nie veronderstel dat respondente nie oor die vermoë beskik om inligting deur beide roetes te prosesseer nie. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel vereenvoudig egter die twee basiese roetes as afsonderlike weë ten einde te verduidelik dat in sommige gevalle (bv. wanneer hoë persoonlike relevansie bestaan) sentrale prosessering die hoofbepaler van houdingsverandering sal wees, terwyl in ander gevalle perifere wenke die hoofbepaler van houdingsverandering sal wees (bv. wanneer lae persoonlike relevansie bestaan) (Petty *et al.*, 1987:238; Griffin, 1991:196).

Figuur 1 (p.23) is 'n vereenvoudigde weergawe van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel wat toegepas is op die oordedingsveldtog om mense te oordeel dat rybewyse aan persone bo die ouderdom van 21 jaar toegeken moet word. Daar sal deurlopend na hierdie model verwys word ten einde Petty en Cacioppo se voorspellings ten opsigte van boodskapuitbreiding (die moontlikheid dat respondente die boodskap wat deur oordeding aan hul oorgedra word, sal oorweeg en kognitief toets), te verduidelik.

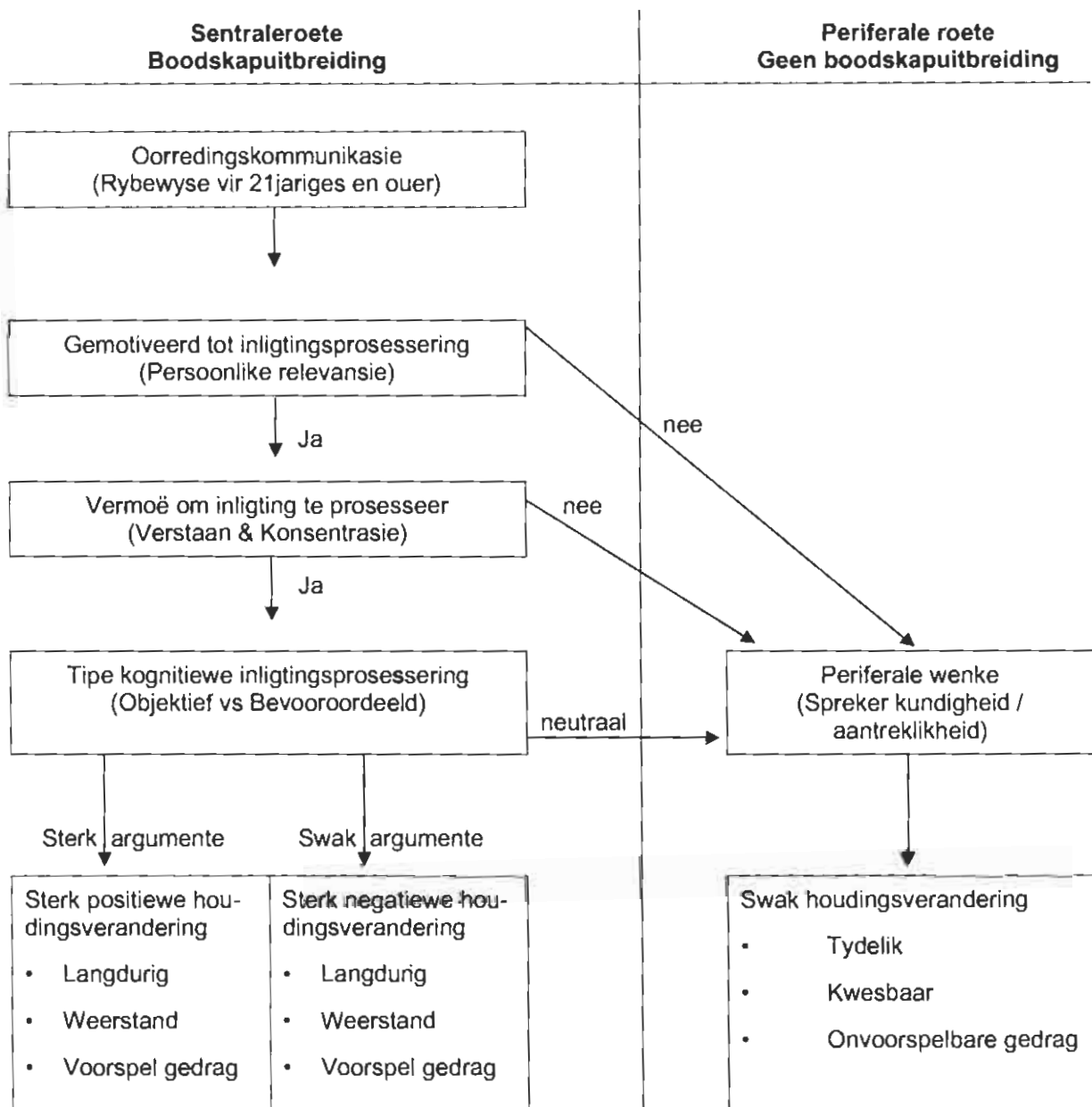
Aangesien houdings wat as gevolg van die sentrale inligtingsprosessering gevorm en/of verander word, deur langdurigheid, teenstand teen teenargumente en gedragskonsekwentheid gekarakteriseer word, is dit noodsaaklik om die veranderlikes te identifiseer wat 'n rol speel in die bepaling van die roete wat deur respondente vir inligtingsprosessering ingeneem word.

'n Studie is deur Heppner *et al.* (1995:640) gedoen ten opsigte van die houdingsveranderingsprosesse soos dit onderskeidelik by mans en vroue teenwoordig is tydens die blootstelling aan oorredingsboodskappe om verkragting te voorkom. Die studie is gebaseer op die uitbreidingsmoontlikheidmodel. Die bevindinge ondersteun Petty en Cacioppo se veronderstellings aangesien gevind is dat vroue (wat meer as mans gebruik maak het van die sentrale roete tot inligtingsprosessering) se houdingsverandering meer standhoudend van aard was as die houdingsverandering wat by mans as gevolg van inligtingsprosessering deur die perifere roete ingetree het.

Die dimensies, naamlik motivering, persoonlike relevansie, inhoudstoepaslikheid en kwessie-relevante denke is meer deur vroue as mans gedemonstreer en ondersteun dus die kernaspekte van die sentrale roete tot inligtingsprosessering soos deur die uitbreidingsmoontlikheidmodel veronderstel word (Heppner *et al.*, 1995:645). Omrede vroue die sentrale roete tot inligtingsprosessering gebruik het, is die intervensieprogram en oorredingsboodskap deur hulle as invloedryk waargeneem. Dit kan dus voorspel word dat vroue 'n groter impak van intervensieprogramme (ter voorkoming van verkragting) ervaar as mans en dat hierdie impak relatief blywend van aard sal wees omrede hulle die inligting deur die sentrale roete geprosesseer het (Heppner *et al.*, 1995:645). Verder het dit geblyk dat vroue ook meer met die program kon identifiseer as gevolg van die feit dat 'n groter persentasie vroue as mans aangedui het dat hul iemand ken wat verkrag is of vrees dat dit met hul kan gebeur.

Uit die studie blyk dat mans minder kwessie-relevante denke produseer ten opsigte van die intervensieprogram om verkragting te voorkom. Die uitslag van die resultate van hierdie studie toon verder dat meer mans as vroue die spreker as kundig, aantreklik en geloofwaardig gereken het. Heppner *et al.* (1995:645) voer aan dat die houdingsverandering wat by mans waargeneem kan word vanaf die voortoets tot en met die opvolg-toets korreleer met die perifere bronwenke van 'n spreker soos deur die uitbreidingsmoontlikheidmodel veronderstel word. In ooreenstemming met die aannames van die uitbreidingsmoontlikheidmodel was die perifere wenke sterk genoeg om korttermynhoudingsverandering by mans te weeg te bring.

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel voorspel dat respondente se keuse van 'n inligtingsprosesseringsroete hoofsaaklik deur twee faktore bepaal word, naamlik **motivering** vir die uitbreiding van die ooredingsboodskap en die **vermoë** om op die ooredingsboodskap uit te brei (Petty & Cacioppo, 1981; Petty, Cacioppo & Schumann, 1983:135-46; Petty *et al.*, 1991:241-80; Eckert & Goldsby 1997:605-8). 'n Uiteensetting van beide faktore asook ander intrinsieke veranderlikes word vervolgens breedvoerig bespreek.



FIGUUR 1: DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEIDSMODEL

2.2.1 INTRINSIEKE OORREDINGSVERANDERLIKES

2.2.1.1 *Motivering: Vereiste vir boodskapuitbreiding*

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel (Petty, Cacioppo & Goldman, 1981:847-854; Haugtvedt & Petty, 1992:308-319; Petty & Wegener, 1999:44) maak die aanname dat mense gemotiveerd is om "korrekte" houdings ten opsigte van kwessies en onderwerpe wat bespreek word, in te neem. "Korrekte" houdings verwys na houdings wat 'n individu in staat stel om binne sy/haar omgewing te funksioneer (Petty *et al.*, 1991:241-80, Eckert & Goldsby, 1997:605). Hoewel hulle erken dat 'n mens nie altyd logies redeneer nie, glo hulle dat die mens 'n sterk poging aanwend sodat hy/sy nie mislei word in die soeke na die waarheid nie. Petty en Wegener (1999:44) verduidelik dat 'n mens op verskeie wyses 'n gevoel van subjektiewe korrektheid van 'n houding kan verkry, byvoorbeeld deur die opinies van andere te ignoreer en moeite te doen om self alle relevante inligting oor 'n onderwerp te soek en te evalueer (Cacioppo, Petty & Morris, 1983:805-818; Haugtvedt & Petty, 1992:308-319). 'n Ander wyse is om die opinies van ander te oorweeg of om 'n kundige, geloofwaardige bron se opinie te aanvaar. Die opinies van ander mag dus 'n invloed hê op die mate of rigting van 'n mens se eie ondersoek oor inligting ten opsigte van 'n bepaalde onderwerp waarvoor 'n houding ingeneem moet word.

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat subjektiewe "korrektheid" die motivering vir die beoordeling van 'n onderwerp of kwessie is, ongeag die wyse waarvolgens dit beoordeel word. Dit beteken egter nie dat mense nie bevooroordeel in hul evaluering van inligting of bewyse is nie. Tog is mense nie eksplisiet gemotiveerd om bevooroordeel ten opsigte van 'n kwessie of onderwerp te wees nie. Indien mense hul vooroordeel egter openlik erken en hul houding oor 'n kwessie daarop grond, sal hul dikwels dink dat hul standpunt legitiem is of meriete inhou (Petty & Wegener, 1999:44). Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is mense dus gemotiveerd om houdings te vorm wat "korrek" is. Die behoefte om "korrek" te wees en die mens se persepsie van sy/haar vermoë om "korrek" te wees, is egter nie die enigste faktore wat die toetreding tot nadenke oor die kwessie of onderwerp ter sprake, bepaal nie.

'n Mens kan slegs 'n beperkte aantal idees of argumente deeglik oorweeg. Die mens word vandag vanuit verskeie oorde met ooredingsboodskappe gebombardeer. Indien 'n mens in interaksie met alle inligting tree, sal inligtingsoorlading plaasvind. Volgens navorsing (Petty, Cacioppo & Goldman, 1981:847; Petty *et al.* 1987:233-34, 1991:241-80; Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:156) beskik die mens oor 'n kognitiewe filter waardeur die aspekte wat mens as onbelangrik of onbeduidend beskou, deurgelaat word sonder dat dit geprosesseer word. Daarteenoor word argumente en inligting wat persoonlik relevant is, teruggehou en getoets.

'n Studie deur Siero (1993:551) ondersteun Petty en Cacioppo se bevindinge dat hoë motivering tot meer intense boodskapuitbreiding lei. Hierdie bevinding is gestaaf deur aan respondente met hoë motivering tot boodskapuitbreiding en respondente met lae motivering tot boodskapuitbreiding 'n omslag met 'n ooredingsboodskap gegee is om te bestudeer. Respondente met hoë motivering (naamlik persoonlike relevansie tot die onderwerp wat deur die boodskap aangespreek word en behoefte aan kennis) ten opsigte van die ooredingsboodskap het die inligting wat in die omslag vervat is meer aandagtig en noukeurig bestudeer. Daar is verder bevind dat die respondente met hoë motivering tot boodskapuitbreiding 'n meer positiewe houding ten opsigte van die ooredingsboodskap gehandhaaf het as respondente met lae motivering tot boodskapuitbreiding.

2.2.1.1.1 Persoonlike relevansie

Dit bring ons by die **eerste dryfkrag** agter respondente se motivering tot boodskapuitbreiding, naamlik die persoonlike relevansie van die ooredingsboodskap vir die respondent. Dit is noodsaaklik dat kennis gedra word dat sommige navorsingsmateriaal respondent-betrokkenheid as wisselterm vir persoonlike relevansie gebruik (Petty & Cacioppo, 1983:136; Cole, Ettenson & Reinke, 1990:231; Eckert & Goldsby, 1997:606). Petty en Cacioppo (1983:136) toon dat wanneer respondente hoogs betrokke by 'n boodskap is, dit beteken dat die boodskap se persoonlike relevansie tot die respondent hoog is. In hierdie studie sal die term persoonlike relevansie deurgaans gebruik word. Dit veronderstel die respondent se persoonlike betrokkenheid by 'n ooredingsboodskap.

Hierdie aanname kan verduidelik word deur die relevansie van die ooredingsboodskap dat 'n rybewys slegs aan persone ouer as 21 jaar toegeken mag word. Volgens Petty en

Cacioppo se model sal die student wat jonger as 21 jaar is meer gemotiveerd wees om tot die rasionalisering van die oorreringsboodskap (naamlik rasionalisering of 'n lisensie toegeken moet word aan persone bo 21 jaar of nie) toe te tree, as die student bo 21 jaar (wat in die ouderdomsgroep resorteer wat volgens die oorreringsveldtog as gunstige ouderdom vir die verkryging van rybewyse gekommunikeer word en waarop die boodskap dus nie van toepassing is nie, omrede hul nie werklik deur die boodskap geraak word nie). Die model veronderstel dat solank mense 'n persoonlike aandeel in die aanvaarding of verwerping van 'n idee of argument het, hul meer beïnvloed sal word deur *wat* 'n boodskap kommunikeer as deur die **eienskappe van die persoon** waardeur die boodskap gekommunikeer word. Daar kan ook gesê word dat 'n onderwerp persoonlik relevant vir 'n respondent is indien die respondent die oorreringsboodskap as instrumenteel ter bereiking van sy/haar doelwitte en vervulling van waardes beskou (Petty *et al.*, 1991:241-80). Greenwald en Leavitt (1984:581-92) se studie ondersteun die bevindinge van Petty en Cacioppo dat respondente wat hoë persoonlike relevansie ten opsigte van die oorreringsboodskap ervaar eerder tot die sentrale roete vir inligtingsprosessering sal toetree as respondente wat min persoonlike relevansie ten opsigte van die oorreringsboodskap toon.

Verdere ondersteuning word gegee deur Heppner *et al.* (1995:645) wat gevind het dat 'n intervensieprogram ter voorkoming van verkragting 'n meer blywende impak op vroue se houdings as op die houdings van mans, gehad het. As rede word aangevoer dat vroue meer gemotiveerd was om die boodskap ter voorkoming van verkragting te hoor en dat die oorreringsboodskap van hoë persoonlike relevansie vir hul was en dat die inhoudsvlak op hul van toepassing was. Daarteenoor was die mans minder gemotiveerd om die boodskap te hoor en hulle het gevoel dat die boodskap nie eintlik persoonlik vir hulle relevant was nie en dat die inhoud nie op hul van toepassing was nie.

Yungwook (2003:256) bevestig ook dat die vlak van persoonlike relevansie van respondente 'n invloed op die roete van inligtingsprosessering het. Hy verduidelik dat 'n persoon wat 'n geskiedenis ten opsigte van 'n familiesiekte het meer aandag sal gee aan 'n gesondheidsveldtogboodskap wat oor daardie siekte handel, (sentrale inligtingsprosessering). Daarteenoor sal 'n persoon wat geen direkte ervaring van 'n siekte het wat deur 'n gesondheidsveldtog aangespreek word nie eerder deur perifere wenke in 'n boodskap

geaffekteer word, bv. die kundigheid of aantreklikheid van 'n gesondheidsboodskapsbron in plaas van die boodskapinhoud. Yungwook (2003:256) meen egter dat dit noodsaaklik is om tydens gesondheidsveldtogte tussen intrinsieke bronne van persoonlike relevansie en situasiese bronne van persoonlike relevansie te onderskei.

Hierdie onderskeid word geïllustreer deur die voorbeeld dat 'n individu wie se familieledede ernstig in 'n ongeluk as gevolg van dronkbestuur beseer is, of 'n individu wat oor die algemeen meer veiligheidsbewus is, meer geïntereesed in anti-drink-en-bestuur gesondheidsveldtogboodskappe sal wees as 'n individu wat geen verwante ervaring het of nie op veiligheid oor die algemeen ingestel is nie (Yungwook, 2003:258). Verder word beklemtoon dat die teikengehore van gesondheidsveldtogte nie noodwendig ewe veel by gesondheidskwessies betrokke is nie. Yungwook (2003:264) verduidelik dat gesondheidsveldtogte maksimaal geslaag is wanneer dit op die spesifieke vlak van die ontvanger se persoonlike relevansie (intrinsieke en situasie relevansie) gemik word en dat verskillende strategieë vir die verskillende vlakke van relevansie gebruik moet word. Intrinsieke bronne van persoonlike relevansie is langdurig en stabiel, terwyl die situasie veranderlikes van persoonlike relevansie dinamies en veranderend is. Situasielikes word deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel verteenwoordig deur faktore soos die gemoedstoestand van die ontvanger en persoonlike verantwoordelikheid vir die interpretering van die boodskap. Situasielikes word byvoorbeeld verteenwoordig wanneer homoseksuele mans wie se seksuele maats aan MIV/Vigs gesterf het meer in die MIV/Vigs-voorkomingsboodskap geïntereesed is as mense wat nie deur MIV/Vigs geaffekteer is nie. 'n Ander veranderlike wat in ag geneem moet word, is die geletterdheid van die mans. Indien hierdie mans ongeletterd is, sal die moeilikheidsgraad van die boodskap ook 'n rol speel in die mate waartoe die teikengroep hul houding sal verander (Yungwook, 2003:257).

'n Studie deur Flora en Maibach (1990:759-774) dui daarop dat die MIV/Vigs-veldtogte wat gebruik gemaak het van rasonale boodskappe met sterk gefundeerde boodskapargumente, geslaag was. Dit het 'n invloed op respondente gehad wat op die een of ander wyse by die MIV/Vigs-kwessie betrokke was, gemotiveerd was om aan die boodskap aandag te gee en gemotiveerd was om oor die argumente wat aangevoer is na te dink. MIV/Vigs-veldtogte wat hoofsaaklik emosionele appèlle gebruik het, het 'n groter effek op

respondente met 'n lae persoonlike relevansie tot die MIV/Vigs-kwessie gehad. Hierdie studie ondersteun dus die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se veronderstelling dat indien 'n onderwerp persoonlik relevant vir individue is hulle tot rasonale nadenke sal toetree (sentrale inligtingsprosessering) wat tot langtermyn-houdingsverandering behoort te lei.

In 'n studie deur Igartua, Cheng en Lopes (2003:525) om affektiewe en kognitiewe prosesse te analiseer in 'n poging om die impak van nuwe fiksionele insetsels vir MIV/Vigs-voorkoming te verduidelik, is bevind dat insetsels met 'n formaat wat perifere wenke beklemtoon, naamlik die gebruik van musiek, ruimte en karakters (in plaas van sterk argumente) die perifere roete vir inligtingsprosessering by respondente geaktiveer het. Hulle het bevind dat die insetsels van dialoogformaat met sterk en hoë kwaliteit argumente, die sentrale roete na inligtingsprosessering by respondente geaktiveer het.

In verdere studies het Petty en Cacioppo (1984:668) bevind dat respondente met hoë persoonlike relevansie ten opsigte van die oordragingsboodskap tot sterker sentrale inligtingsprosessering toetree as wanneer persoonlike relevansie laag is. Indien 'n onderwerp, argument of idee volgens die respondent nie meer vir hom/haar persoonlik relevant is nie, word die oordragingsboodskap op 'n syspoor geplaas na die periferie van die brein waar geloofwaardigheidswenke 'n groter rol in die aanvaarding of verwerping van die argument speel (Petty & Cacioppo, 1981; Petty, Cacioppo & Schumann, 1983:143-144; Petty *et al.*, 1991:241-80; Eckert & Goldsby, 1997:606; Griffen, 1991:198). Dus kan gesê word dat sonder die motivering van persoonlike relevansie geen uitbreiding oftewel sentrale inligtingsprosessering op 'n boodskapargument of idee sal plaasvind nie.

Spesifieke teoretiese stelling 1

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is persoonlike relevansie een van die belangrikste kriteria vir die roete waarlangs inligtingsprosessering plaasvind. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe die onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering aangeraak word vir hom/haar persoonlik relevant is, bepaal hoe gemotiveerd hyls is om die inligting sentraal te prosesseer.

2.2.1.1.1 Behoefte aan kennis

Die **tweede dryfkrag** vir motivering tot boodskapuitbreiding is intrinsiek tot respondente. Dit verwys na respondente se inherente geneigdheid tot die prosessering van ooredingsboodskappe en tot watter mate, indien wel, die respondent van kognitiewe prosessering (denkproses) hou. Hierdie ingesteldheid tot kognitiewe prosessering is bekend as die respondent se behoefte aan kennis (Cacioppo, Petty & Morris, 1983:805-818; Cacioppo *et al.*, 1984:306-307; Haugtvedt & Petty, 1992:308-319). Hierdie behoefte aan kennis bepaal of die respondent ontvanklik is vir die kognitiewe prosessering van die ooredingsboodskap en of die boodskap eerder misken sal word. Anders gestel, kan gevra word of die respondent daarvan hou om dieper oor kwessies, ongeag die belangrikheid daarvan, na te dink (Eckert & Goldsby, 1997:607). Studies toon dat respondente meer gemotiveerd tot sentrale inligtingsprosessering is wanneer hul 'n hoë behoefte aan kennis het (Petty *et al.*, 1991:2441-80, Eckert & Goldsby, 1997:607). Daar is ook bevind dat houdingsverandering by respondente met 'n hoë behoefte aan kennis die gevolg is van nadenke oor die meriete van die argumente wat deur die kommunikasie aangebied is, maar dat die houdingsverandering van respondente met lae behoefte aan kennis eerder die resultaat van eenvoudige wenke in die ooredingskonteks is. Navorsing meld ook dat die houdingsverandering wat by respondente met 'n hoë behoefte aan kennis ingetree het, standhoudend was en sterker weerstand teen teenargumente gebied het (Haugtvedt & Petty, 1992:317).

Die behoefte aan kennis saam met die persoonlike relevansie van 'n boodskap, speel 'n bepalende rol in respondente se keuse tussen die sentrale of perifere roete vir die prosessering van ooredingsboodskappe (Eckert & Goldsby, 1997:607). Eckert en Goldsby (1997:607) verwys daarna dat die behoefte aan kennis 'n behoefte is om 'n relevante situasie op 'n betekenisvolle, geïntegreerde wyse te struktureer. Dit is dus 'n behoefte by die respondent om sy/haar ervaringswêreld te verstaan en verstaanbaar te maak. Haugtvedt en Petty (1992:308-319) verduidelik dat 'n respondent se behoefte aan kennis gebruik kan word om die moontlikheid van kognitiewe prosessering te voorspel. Dit veronderstel dat respondente met 'n hoë behoefte aan kennis meer kognitiewe moeite sal doen wanneer die ooredingsboodskap deurdink word. Dit lei verder daartoe dat denke eerder na die kernelemente van die ooredingsboodskap as na die perifere wenke neig

(Cacioppo *et al.*, 1983:805-818; Petty & Cacioppo, 1986b:123-205). Dus bied houdings ten opsigte van 'n kwessie of onderwerp weerstand teen verandering en is dit meer blywend van aard wanneer dit gevorm of verander word as gevolg van inligtingprosessering deur die sentrale roete wanneer respondente 'n hoë behoefte aan kennis het (Cacioppo & Petty, 1982:116-31; Petty & Cacioppo, 1986b:123-205; Haugtvedt & Petty, 1992:308-19).

Navorsing het ook bevind dat respondente met 'n hoë behoefte aan kennis tydens omstandighede van gelyke vermoë en situasie motivering geneig is om ooredingsboodskappe sentraal te prosesseer, wat lei tot die vorming van houdings wat meer blywend van aard is en weerstand teen verandering bied (Eckert & Goldsby, 1997:607-8).

Wegener, Petty en Klein (1994:30) het gevind dat wanneer respondente 'n hoë behoefte aan kennis het, hul gemoedstoestand 'n effek op die aanvaarding of verwerping van argumente in 'n ooredingsboodskap sal hê. Die outeurs meen dat wanneer argumente kommunikeer dat die aanneming van die ooredingsboodskap positiewe gevolge vir die respondent inhou, die respondente met 'n positiewe gemoedstoestand eerder sal glo dat die moontlikheid bestaan vir die voorgestelde positiewe gevolge om in te tree. Daar is egter bevind dat indien respondente se behoefte aan kennis laag is die gemoedstoestand van die respondent nie 'n invloed het op hul mening of die argumente se uitkomst moontlik is of nie. Die interaksie tussen gemoedstoestand en argumentformulering is slegs in werking wanneer respondente 'n hoë behoefte aan kennis het.

Spesifieke teoretiese stelling 2

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is 'n respondent se behoefte aan kennis ook 'n belangrike kriterium wat die roete van inligtingprosessering sal bepaal. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe hulle 'n behoefte aan kennis het, bepaal hoe gemotiveerd hulle is om die inligting wat hulle deur die aanbieding van Lewensoriëntering ontvang, sentraal te prosesseer.

Spesifieke teoretiese stelling 3

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is 'n respondent se gemoedstoestand wanneer behoefte aan kennis hoog is 'n belangrike kriterium wat 'n invloed op 'n respondent se

aanvaarding of verwerping van argumente in 'n oorredingsboodskap het. In hierdie studie se geval sal graad 9 leerders met 'n hoë behoefte aan kennis se gemoedstoestand 'n invloed uitoefen op die mate waartoe hulle die inligting wat hul deur die aanbieding van Lewensoriëntering ontvang, sal glo en daarvolgens sal optree of nie.

2.2.1.2 Vermoë: Vereiste tot boodskapuitbreiding

Indien 'n respondent gemotiveerd is om op die oorredingsboodskap uit te brei, is die tweede faktor wat 'n rol in boodskapuitbreiding speel die vermoë van so 'n respondent om die inligting kognitief te prosesseer. Dit is belangrik om kennis te neem dat om oor 'n argument of idee na te dink (daarop uit te brei) meer behels as die intelligensie van respondente (Griffin, 1991:198). Om na te dink oor die argument wat gevoer word (uit te brei op die boodskap) vereis ook konsentrasie, en aandagafleiding kan dus die uitbreiding van boodskapargumente onderbreek. 'n Studie deur Weilbaker en West (1992:40) ondersteun verder die noodsaaklikheid dat aandagafleiers en onderbrekings verminder en beperk moet word tydens die kommunikasieproses. Hul illustreer dat aandagafleiers psigologies of fisies van aard kan wees. Psigologiese aandagafleiers affekteer die ontvanger se vermoë om taal te dekodeer en kan byvoorbeeld verwys na terminologie wat deur die oorredingsboodskap gebruik word, maar nie deur die ontvanger verstaan word nie. Die studie ondersteun ook die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se veronderstelling dat houdingsverandering meer geneig is om in te tree wanneer die respondent oor die vermoë beskik om die oorredingsboodskap te hoor en te verstaan (Weilbaker & West, 1992:41).

In die geval van die rybewys oorredingsveldtog, sal studente moeilik nadink oor die gekommunikeerde standpunt indien hulle hulself bevind in die studentesentrum waar daar geraas en gedruis is. Indien hierdie oorredingsboodskap aangebied word wanneer studente op ander belangrike aspekte konsentreer of fokus, byvoorbeeld 'n belangrike eksamen wat voorlê of sportbeker wat verower is, sal hul ook moeilik tot kognitiewe inligtingprosessering ten opsigte van die boodskap toetree (Petty & Cacioppo, 1981; Petty *et al.*, 1996:265; Griffin, 1991:199).

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel sal studente die oorredingsboodskap wat in die bogenoemde situasies en gevalle gekommunikeer word, periferaal prosesseer en die

boodskap beoordeel op grond van wenke wat sal bepaal of die bron geloofwaardig en bekwaam is (Griffin, 1991:198).

Daar is verskeie veranderlikes wat die vermoë affekteer om op die ooredingsboodskap uit te brei. Cacioppo en Petty (1979b:97-109; 1996:265) verduidelik dat respondente se geleentheid om oor die boodskapinhoud van ooredingskommunikasie na te dink, toeneem wanneer die boodskap herhaal word. Daarmee saam bied geskrewe boodskappe aan respondente 'n groter geleentheid vir uitbreiding as oudio-boodskappe, omrede respondente geskrewe boodskappe teen hul eie pas kan prosessee (Petty & Cacioppo, 1996:265). Petty en Cacioppo (1996:265) voer verder aan dat indien respondente nie oor die vermoë beskik om die boodskap met hul bestaande beginsels in verband te bring nie, sentrale prosesering nie kan plaasvind nie al sou motivering tot boodskapuitbreiding genoegsaam wees. Beide motivering en vermoë moet dus by die respondent teenwoordig wees vir boodskapuitbreiding om plaas te vind.

Petty en Cacioppo (1996:265) motiveer dat indien respondente gemotiveerd is om op die ooredingsboodskap uit te brei en oor die vermoë beskik om oor die boodskapargumente na te dink, die volgende gebeurtenisse opeen sal volg: *daar sal aandag aan die boodskap gegee word, begrip ten opsigte van die boodskap sal intree, daar sal op die boodskap uitgebrei word, die boodskap sal by bestaande kennis geïntegreer word* en 'n *voortdurende houdingsverandering* sal as gevolg van die proses intree (Petty & Cacioppo, 1996:265).

Soos aangedui in die afwaartse vloei van die sentrale roete van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel (Figuur 1, p.23), sal motivering (persoonlike relevansie van die boodskap en behoefte aan kennis) en vermoë (respondente wat in staat is om inligting kognitief te prosessee – naamlik aandag aan ooredingsboodskappe kan gee en dit verstaan) die moontlikheid tot uitbreiding van 'n boodskap in die gedagtes van respondente verhoog.

Spesifieke teoretiese stelling 4

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat 'n respondent se vermoë om oor die ooredingsboodskap na te dink (naamlik dat die boodskap verstaan word) en sylhaar

konsentrasievlak hoog is (aandag word aan die boodskap gegee), 'n belangrike bepaler is vir die roete waarlangs inligting geprosesseer sal word. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe hulle die inligting wat deur Lewensoriëntering aan hul oorgedra word, verstaan asook die graad van hul konsentrasie tydens inligtingsoordrag 'n rol speel by die bepaling of die inligting sentraal geprosesseer sal word.

2.2.1.3 Tipe uitbreiding op die boodskap: Objektiewe teenoor bevooroordeelde denke

Dit is belangrik om kennis te neem dat inligting nie noodwendig op 'n objektiewe wyse deur respondente geprosesseer word nie. Hoewel 'n boodskap uiters relevant vir respondente mag wees en hulle onverdeelde aandag aan 'n oorreringsboodskap sou gee, moet steeds in ag geneem word dat die mens oor 'n reeds georganiseerde struktuur van kennis ('n soort verwysingsraamwerk oor die onderwerp of kwessie) ten opsigte van die oorreringsboodskap kan beskik (Griffin, 1991:198; Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:157). Petty en Wegener (1999:56) verduidelik dat sommige veranderlikes 'n impak op denke (uitbreiding) kan hê deur die denkproses op 'n relatiewe objektiewe wyse te beïnvloed. Tog kan respondente se denke oor die kwessie of onderwerp wat deur 'n oorreringsboodskap aangespreek word, bevooroordeel van aard wees. Veranderlikes soos aandagafleiers of die behoefte aan kennis is geneig om inligtingprosessering op 'n relatiewe objektiewe wyse te beïnvloed. Dit beteken dat aandagafleiers op sigself nie 'n spesifieke soort gedagte (bv. gunstige of ongunstige gedagte) teken om af te trek nie. Soortgelyk is individue met 'n hoë behoefte aan kennis meer gemotiveerd om oor die algemeen oor onderwerpe na te dink as mense wat 'n lae behoefte aan kennis het. Dus is hul nie meer gemotiveerd om oor sekere soort gedagtes, bo ander, na te dink nie. Sommige veranderlikes is egter selektief in hul effek op die denkproses (Petty & Wegener, 1999:56).

Die verskil tussen objektiewe prosessering en bevooroordeelde prosessering van inligting is dat objektiewe prosessering geneig is om inligtinggedrewe te wees (naamlik om 'n gevolgtrekking te maak van die inligting wat gegee word). Die bevooroordeelde prosessering van inligting is egter daarop gerig om die bestaande houding wat deur die respondent ingeneem word, te bevoordeel en te ondersteun (Petty & Wegener, 1999:56).

Motiveringsvooroordeel kan dus plaasvind wanneer individue een oordeel oor 'n kwessie of onderwerp bo 'n ander verkies. Belangrik is dat die bevooroordeelde motiewe 'n oordeel oor 'n kwessie of onderwerp deur die sentrale of die perifere roete kan beïnvloed. Dus kan bevooroordeelde motiewe 'n impak op houdings hê wanneer intrinsieke of ekstrinsieke ooredingsveranderlikes 'n rol by die prosessering van inligting speel.

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel hou voor dat bevooroordeelde prosessering ook kan plaasvind selfs al word geen spesifieke houding verkies nie. Die rede is dat vermoë-faktore ook vooroordeel in die inligtingsprosesseringsaktiwiteit kan inlei. Petty en Wegener (1999:57) verduidelik dit aan die hand van die voorbeeld dat in sommige omstandighede kennis in mens se geheue geberg word wat eenvoudig en ongebalanseerd is (en dus sommige gevolgtrekkings bo ander begunstig).

Vooroordeel kan intree as gevolg van wat individue kies om te prosesseer, die wyse van seleksie en hoe hulle die resultate van hul inligtingsprosessering integreer. Hierdie prosesse kan deur motiverings of vermoë, of beide faktore, gedryf word (Petty & Wegener, 1999:57).

Hierdie aspek kan verduidelik word aan die hand van die voorbeeld van die rybewys ooredingsveldtog. Indien die oorreder argumente bied wat kommunikeer dat tiener bestuurders gevaarliker as ouer motorbestuurders is, aangesien hulle in twee keer soveel ongelukke betrokke is, mag 'n student redeneer dat die rede daarvoor is dat tieners twee keer meer kilometers as ander motoriste aflê en daarom net sulke veilige motorbestuurders as ouer mense is. In die geval van hierdie soort uitbreiding op 'n ooredingsboodskap is die geldigheid van die argument wat voorgelê word nie ter sprake nie. Die punt is dat diegene wat reeds kennis ten opsigte van die ooredingsboodskap het heel waarskynlik bevooroordeel is ten opsigte van die ooredingsboodskap is. Dus kan hierdie kennis die roete van inligtingsprosessering, beïnvloed (Griffin, 1991:199). Petty en Wegener (1999:37-72) verduidelik dat bevooroordeelde inligtingsprosessering geneig is om plaas te vind wanneer respondente 'n spesifieke belang in of oor 'n ongebalanseerde hoeveelheid inligting van die boodskaponderwerp beskik.

Bevooroordeelde uitbreiding op ooredingsboodskappe kan verduidelik word as 'n denkproses waarin die gevolgtrekking wat reeds oor die onderwerp gemaak is, gebruik word om 'n geheelbeeld ooreenstemmend met die vorige gevolgtrekking te bevestig. Daarteenoor is objektiewe uitbreiding 'n denkproses waarin feite as vertrekpunt vir boodskapuitbreiding dien. Met ander woorde, indien 'n persoon reeds 'n gevestigde stel beginsels ten opsigte van 'n bepaalde onderwerp handhaaf, sal verdere denke daaroor die vooropgestelde of bevooroordeelde gedagtes daaromtrent waarskynlik versterk. Dit dui daarop dat respondente se uitbreiding op 'n boodskap (of nadenke oor 'n boodskap) nie noodwendig die boodskap sal ondersteun nie. Of die ooredingsboodskap ondersteun sal word al dan nie sal daarvan afhang of die uitbreiding van die boodskap objektief of bevooroordeeld van aard is (Griffin, 1991:199). Dit kan daarom afgelei word dat die respondent se gedagtes deur sy/haar vooropgestelde houding teenoor die ooredingsboodskap, gerig word (Petty & Cacioppo, 1996:266). Indien 'n gunstige houding tot die ooredingsboodskap reeds bestaan, sal die respondent heel waarskynlik gunstige gedagtes genereer en selfs 'n meer positiewe houding teenoor die ooredingsboodskap inneem (Petty & Cacioppo, 1996:266-68; Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:157). Indien die bestaande houding negatief is, sal verdere denke en uitbreiding op die ooredingsboodskap neig tot die generering van ongunstige gedagtes met 'n meer negatiewe houding teenoor die ooredingsboodskap. Soortgelyke bevooroordeeldheid tydens sentrale inligtingprosessering kan plaasvind wanneer respondente oor meer inligting beskik ten opsigte van die een kant van die onderwerp of kwessie as oor die opponerende kant daarvan (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:157).

Dit is dus belangrik om te bepaal wat dit is wat respondente se gedagtes rig, naamlik óf 'n vooropgestelde houding òf die boodskapargumente soos dit in die ooredingskommunikasie aangebied word (Petty & Cacioppo, 1996:266). Studies deur Petty en Cacioppo (1996:266) dui daarop dat indien respondente nie gemotiveerd is en nie oor die vermoë beskik om op die **spesifieke ooredingsboodskappe** uit te brei nie, maar wel gemotiveerd is en oor die vermoë beskik om oor die **onderwerp oor die algemeen** na te dink, die respondente se gedagtes eerder gerig sal word deur hul vooropgestelde houding teenoor die onderwerp as deur die aard van die argumente wat in die ooredingsboodskappe aangebied word.

Spesifieke teoretiese stelling 5

Volgens hierdie model is 'n respondent se bestaande kennis en houdings oor 'n onderwerp 'n kriterium wat 'n invloed op die uitkoms van sentrale inligtingsprosessering het. By graad 9 leerders sal die bestaande kennis wat hul oor die onderwerpe het wat tydens Lewensoriëntering aangespreek word asook hul houding oor hierdie onderwerpe 'n rol speel in die bepaling of die sentrale of perifere roete van inligtingsprosessering gevolg sal word.

Dit bring ons by die volgende aspek wat oorweeg moet word by die bepaling van boodskapuitbreiding, naamlik die aard van oorredingsargumente.

2.2.1.4 Die kwaliteit van oorredingsargumente

Petty en Cacioppo (1981, 1996:266) se navorsing toon verder dat indien 'n oorredingsveldtog respondente kan bereik wat nie bevooroordeel is ten opsigte van die boodskap of onderwerp is nie, die sukses van die oorreding afhang van die waargenome krag van die argumente wat aangebied word. Wielbaker en West (1992:40) se bevindinge beklemtoon die veronderstelling dat sterk argumente gelewer moet word ten einde houdingsverandering te fasiliteer. Petty en Cacioppo bied egter geen absolute standaard van hoe om 'n argument wat oortuigend is te onderskei van 'n swak argument nie (Bitner & Obermiller, 1985:420-425; Areni & Lutz, 1988:197-203; Griffin, 1991:199).

Hulle definieer slegs dat 'n sterk argument 'n argument is wat gunstige gedagtes genereer wanneer respondente die argumente hoor en daarvoor nadink (Areni & Lutz, 1988:197-203; Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:157). Petty, Cacioppo en Heesacker (1981:432-440) beskryf sterk argumente as argumente wat **logies begrond, verdedigbaar en afdwingbaar** is, terwyl swak argumente as **oop tot skeptisisme en maklik weerlegbaar** beskryf word. Die outeurs toon verder dat gunstige denke as gevolg van sterk argumente tot langdurige oorreding sal lei (Petty & Cacioppo, 1996:265).

Siero (1993:550) se studie ondersteun die uitbreidingsmoontikheidmodel se veronderstelling dat sterk argumente tot langdurige houdingsvorming lei. Hy voer verder aan dat

slegs respondente met hoë motivering tot boodskapuitbreiding in staat is om die verskil tussen swak en sterk argumente uit te wys (Siero, 1993:552).

Petty en Cacioppo se uitbreidingsmoontlikheidsmodel voorspel dat deurdagte oorweging van sterk argumente tot verandering van respondente se houdings in die verlangde rigting sal lei. Die volgende aanhaling van 'n sterk argument sal as voorbeeld gebied word om hul aanname te verduidelik.

ARGUMENT 1:

“Die Nasionale Veiligheidsraad van die VSA toon dat slegs 15 persent van die kilometers wat in die VSA afgeleë word vir motorbestuurders in die ouderdomsgroep 16 tot 20 jaar gereken word, tog is hierdie ouderdomsgroep vir 40 persent van die sterftes op snelweë verantwoordelik.”

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel sal die bewyse, soos uitgestip in argument 1, lei tot nadenke oor die gegewe feite. Voorts sal die uitgebreide denkproses van respondente wat met 'n gunstige houding reageer, daartoe lei dat hul verandering in houding oor tyd voortduur, teenargumente weerstaan en hul toekomstige gedrag voorspelbaar maak (Petty & Cacioppo, 1981; Petty *et al.*, 1991:241-80; Petty & Cacioppo, 1996:265-268).

Die sentrale prosessering van argumente kan egter ook 'n negatiewe effek ten opsigte van die oordedingsboodskap hê. 'n Voorbeeld van 'n argument wat tot ongunstige denke deur die sentrale roete kan lei, sien soos volg daaruit:

ARGUMENT 2:

“Die verhoging van die wettige ouderdom vir die verkryging van 'n rybewys sal lei tot die vermindering van sleurwerk in die Staatsekretaris se kantoor en gevolglik sal regeringsamptenare oor meer tyd beskik om bestuurrekords te kontroleer en sodoende gevaarlike motoriste van die pad te hou.”

Só 'n swak argument waarborg om respondente aanstoot te gee en sal hul rede bied om teenargumente te konstrueer (Griffin, 1991:200, Petty & Cacioppo, 1996:266-68). Uitbreiding op hierdie argument (naamlik nadenke oor die “swak” argument) kan lei tot 'n

boemerang-effek wat oor tyd voortduur, ander pogings tot houdingsverandering trotseer en gedrag realiseer wat teenoorgesteld is van die oorredingsboodskap (Griffin, 1991; Petty & Cacioppo, 1996:266-68). Dit is dieselfde effek as wat die uitgebreide sterk argument lewer, maar in die teenoorgestelde rigting (Griffin, 1991:200).

Die aanbieding van argumente kan ook 'n dubbelsinnige reaksie ontlok. Respondente wat aandagtige oorweging aan die oorredingsboodskap gee, mag voel dat hul nie vir of teen die bewyse is nie. Die neutrale respons beteken dat respondente nie hul houding sal verander as gevolg van inligtingsprosessering deur die sentrale roete nie. Soos in die geval van ongemotiveerde respondente of respondente wat nie oor die vermoë beskik om op die boodskap uit te brei nie, sal respondente met neutrale response na die perifere roete oorgaan waar hul deur omgewings- en situasiewenke tot houdingsverandering beïnvloed word (Griffin, 1991:200).

Indien 'n oorredingsargument nie swak of sterk is nie, sal respondente se gedagtes eerder deur hul oorspronklike houding gerig word as deur die argumente wat aangebied word (Petty & Cacioppo, 1996:266).

Spesifieke teoretiese stelling 6:

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat 'n belangrike kriterium vir die verandering van respondente se houdings in ooreenstemming met die oorredingsboodskap, die sentrale prosessering van sterk argumente is. In die geval van die aanbieding van Lewensoriëntering, sal die aanwesigheid van sterk argumente en die mate waartoe hierdie argumente deur graad 9 leerders sentraal geprosesseer word, lei tot houdingsverandering by graad 9 leerders ooreenkomstig die uitkomst van die module.

Spesifieke teoretiese stelling 7

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat die sentrale inligtingsprosessering van swak argumente een van die belangrikste bepalers is vir die vorming van teenargumente ten opsigte van 'n oorredingsboodskap. In die geval van die aanbieding van Lewensoriëntering sal die mate waartoe leerders die argumente wat in die klas aangevoer

word as swak beskou en dan die argumente sentraal prosessee, daartoe lei dat graad 9 leerders teenargumente ten opsigte van die boodskap vorm.

Spesifieke teoretiese stelling 8:

Volgens die teorie sal die aard van die respons op argumente bepaal of die respondent na die perifere roete van inligtingsprosessering sal oorgaan. In die geval van graad 9 leerders, sal die mate waartoe hul response op argumente neutraal is, bepaal of hul die inligting wat deur die Lewensoriëntering oorgedra word periferaal sal prosessee.

2.2.1.5 Gemoedstoestand

Verdere eksperimente is gedoen om ondersoek in te stel na die prosesse waardeur positiewe en negatiewe gemoedstoestande 'n houdingsverandering by mense kan bewerk wanneer hoë uitbreidingstoestande bestaan (Wegener, Petty & Klein, 1994:25-39). Die eerste eksperiment dui daarop dat wanneer 'n argument positief geformuleer is en respondente se gemoedstoestand positief is, respondente tot 'n groter mate voel dat die gevolge van die oorreringsboodskap soos dit deur die argument gekommunikeer word, kan intree of plaasvind. Die outeurs het gevind dat positiewe gemoedstoestande by negatief geformuleerde argumente daartoe lei dat respondente tot 'n minder mate voel dat die gevolge van die argument sal intree of plaasvind.

Indien respondente se gemoedstoestand negatief is en hulle aan negatief geformuleerde argumente blootgestel word, sal 'n groot moontlikheid bestaan dat die gekommunikeerde negatiewe gevolge kan intree of plaasvind. Daar is gevind dat wanneer 'n argument positief geformuleer is, positiewe gemoedstoestande eerder tot oorreding lei as wanneer negatiewe gemoedstoestande bestaan. Indien 'n boodskap negatief geformuleer is en respondente handhaaf 'n positiewe gemoedstoestand, sal daar 'n kleiner kans op oorreding wees. Dit kan dus gesê word dat die positiwiteit of negatiwiteit van 'n persoon se gemoedstoestand die positiwiteit of negatiwiteit van gedagtes wat gegenereer word in reaksie op die boodskap voorspel. Petty, Schumann, Richamn en Strathman (1993:5-20) het gevind dat 'n positiewe gemoedstoestand gunstige houdings tydens hoë en lae uitbreidingsomstandighede produseer, maar dat die gemoedstoestand slegs die

respondent se gedagtes gunstig beïnvloed wanneer hoë uitbreidingsomstandighede bestaan het (Wegener, Petty & Klein, 1994:26).

'n Ander studie (Mayers, Gaschke, Bravermand & Evans, 1992:119-132) ondersteun die bevindinge dat respondente wat in 'n positiewe gemoedstoestand verkeer (eerder as mense wat neutrale of negatiewe gemoedstoestande het) die gevolge van 'n positief geformuleerde argument as moontlik ag om in die werklike situasie te realiseer.

Wegener, Petty en Klein (1994:28) verduidelik dat positiewe gemoedstoestande tot groter ooredingsmoontlikhede as negatiewe gemoedstoestande sal lei, omrede positiewe gemoedstoestande beide die begeerte en moontlikheid van die gevolge wat in 'n positiewe argument uitgestip word, verhoog. Daarenteen sal negatiewe gemoedstoestande die begeerte na die gevolge verhoog, maar die moontlikheid van die gevolge verlaag. Respondente se verskillende persepsies ten opsigte van die moontlikheid dat gevolge wat deur argumente gekommunikeer word in die werklikheid kan realiseer, lei daartoe dat daar gedurende hoë uitbreidingsmoontlikheid verskille in die houdingsverandering van respondente met 'n positiewe en respondente met 'n negatiewe gemoedstoestand bestaan.

Dit is gevind dat wanneer respondente glo dat dit moontlik is vir positiewe gevolge om in te tree soos dit deur die argument uitgelig word, respondente 'n meer gunstige houding tot die argument wat gekommunikeer word, inneem (Wegener, Petty & Klein, 1994:31).

Die outeurs se navorsing (Wegener, Petty & Klein, 1994:32) sit verder uiteen dat wanneer 'n argument op 'n negatiewe wyse geformuleer word, beide positiewe en negatiewe gemoedstoestande by respondente daartoe sal lei dat ongunstige gevolge meer intens waargeneem sal word. Negatiewe gemoedstoestande sal daartoe lei dat respondente 'n groter moontlikheid insien vir die negatiewe gevolge om plaas te vind as wanneer hul gemoedstoestand positief is. Indien respondente dit beskou dat negatiewe gevolge uit die verwerping van die ooredingsboodskap sal voortspruit, sal die argumente in die boodskap lei tot 'n belangrike rede vir respondente om die ooredingsboodskap aan te neem. Dus sal 'n negatief geformuleerde argument meer ooredend vir respondente wees wat in 'n negatiewe gemoedstoestand verkeer as vir respondente met 'n positiewe gemoedstoestand. Wegener, Petty en Klein (1994:37) se tweede eksperiment bevestig dat positief

geformuleerde argumente se gevolge deur respondente met 'n positiewe gemoedstoestand as realisties beskou word teenoor respondente met 'n negatiewe gemoedstoestand. Geen gemoedstoestand en argumentformulering interaksie bestaan wanneer die behoefte aan kennis by respondente laag is nie (Mayer *et al.*, 1992:119-132; McGuire & McGuire, 1991:1-78).

Dit is dus bevind dat wanneer argumente positief geformuleer word, 'n positiewe gemoedstoestand tot gunstige houding sal lei eerder as 'n negatiewe gemoedstoestand (Wegener, Petty & Klein, 1994:38). Wanneer argumente negatief geformuleer word, lei negatiewe gemoedstoestande tot meer gunstige houdings ooreenkomstig die uitkoms van argumente as positiewe gemoedstoestande. Hierdie interaksie bestaan slegs wanneer respondente aandui dat hulle 'n hoë behoefte aan kennis het.

Indien die uitbreidingsmoontlikheid by respondente hoog is, is gevind dat gemoedstoestande die aard van respondente se gedagtes oor die inhoud van die boodskapargumente beïnvloed (Wegener, Petty & Klein, 1994:39). Hierdie effek op hoë uitbreidingsmoontlikheid oorredingsprosesse kan wees as gevolg van die verskillende persepsies wat respondente handhaaf ten opsigte van die gevolge wat oorredingsboodskappe uitstip of as gevolg van 'n motivering om 'n spesifieke prosesseringsuitkoms te bereik. Dit is egter belangrik om kennis te neem dat 'n respondent se gemoedstoestand die gedagtes van respondente as reaksie op oorredingskommunikasie kan beïnvloed en heel waarskynlik die oorredingsuitkoms beïnvloed wanneer motivering en vermoë om die inligting te prosesseer hoog is.

Die bestudering van die gemoedstoestandeffekte van respondente in hoë uitbreidingsmoontlikheidsituasies is veral relevant vir literatuur wat fokus op vrees-appèlle. Vrees kan dus die persepsie verhoog dat slegte dinge kan gebeur wanneer seksuele risikogedrag nie verander nie.

Spesifieke teoretiese stelling 9 :

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is daar interaksie tussen 'n respondent se gemoedstoestand gedurende hoë uitbreidingsomstandighede, argumentformulering en die aanvaarding of verwerping van argumente in 'n oorredingsboodskap. In hierdie studie se geval sal graad 9 leerders met 'n hoë uitbreidingsmoontlikheid se gemoedstoestand die

leerders se reaksie bepaal op die soort argument (afhangend of dit positief of negatief is) wat hul deur die aanbieding van Lewensoriëntering ontvang.

2.2.1.6 Kritiese oorweging / beoordeling van inligting

Petty en Cacioppo se onderskeie studies bevestig verder dat drie ander faktore bestaan wat die moontlikheid tot uitbreiding op ooredingsboodskappe verhoog. Griffin (1991:201) beskryf dit as volg:

1. Die motivering vir gefokusde denke is hoër wanneer respondente uitsluitlik verantwoordelik voel om die ooredingsboodskap krities te oorweeg.
2. Die motivering om op die boodskap uit te brei, neem toe wanneer die respondent 'n hoë persoonlike behoefte aan kognitiewe duidelikheid (kennis) het en oor die bewustheid beskik dat verskeie ander onafhanklike bronne dieselfde boodskap kommunikeer.
3. Die vermoë om 'n boodskap te evalueer, verhoog wanneer boodskapargumente relatief eenvoudig is, maklik verstaan word en 'n paar keer herhaal word.

Spesifieke teoretiese stelling 10:

Volgens hierdie teorie is die respondente se verantwoordelikheid om 'n boodskap krities te oorweeg of te beoordeel 'n belangrike kriterium wat die roete bepaal waarlangs inligting geprosesseer word. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe elke respondent individueel verantwoordelik voel vir die kritiese oorweging van inligting wat deur Lewensoriëntering oorgedra word, bepaal of hulle die inligting sentraal sal prosesseer.

Spesifieke teoretiese stelling 11:

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is die aard van argumente 'n belangrike kriterium wat respondente se vermoë sal beïnvloed om 'n ooredingsboodskap krities te oorweeg of te beoordeel. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe argumente van die Lewensoriënteringmodule eenvoudig en maklik verstaanbaar is en herhaal word, graad 9 leerders se vermoë om die inligting krities te beoordeel, verhoog.

2.2.2 EKSTRINSIEKE OORREDINGSVERANDERLIKES

2.2.2.1 *Periferale wenke: Alternatiewe roete tot oorreding*

Tydens oorredingskommunikasie word baie boodskappe deur die periferale roete geprosesseer. Dit beteken dat daar bakens op die weg van oorredingskommunikasie is wat die respondent in die guns van of teenoor die oorreder se standpunt rig, sonder dat die respondent tot dialoog oor die meriete van die boodskap oorgegaan het (Griffin, 1991:200). Petty en Cacioppo (1981, 1996:267) noem hierdie verandering 'n houdingsverandering sonder kwessie-relevante denke. Die mees opvallende periferale roete is om die oorredingboodskap te assosieer met ander aspekte waaroor respondente reeds positief voel (Petty & Cacioppo, 1996:267).

Die respondent wat die periferale roete tot inligtingprosessering gebruik, word deur 'n verskeidenheid van wenke (soos vroeër in afdeling 2.2, p.20 gelys), in plaas van deur argumente, gerig om vinnig 'n keuse vir of teen 'n boodskap in te neem (Griffin, 1991:200; Petty & Wegener, 1999:48). Daar bestaan dus 'n onderskeid tussen die wyse waarop mense die inligting hanteer, naamlik as 'n argument (sentrale inligtingsprosessering) of as 'n "wenk" (periferale inligtingsprosessering). Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat verskeie periferale meganismes van houdingsverandering (wat nie veel of enige denke oor die meriete van die inligting wat aangebied word, inhou nie) plaasvind wanneer die uitbreidingsmoontlikheid laag is.

'n Voorbeeld ter illustrasie is dat indien respondente 'n lang lys van argumente aangebied word, die respondente met lae motivering en vermoë tot argumentuitbreiding eerder die aantal argumente sal tel en redeneer dat "indien daar 20 redes ter ondersteuning van die standpunt is, dit die moeite werd is om die argument te ondersteun" in plaas van om die eerste paar argumente te prosesseer en daarna op te hou en 'n houding op grond van die eerste paar argumente te vorm (Petty & Wegener, 1999:48). Die meriete van die argument word dus nie oorweeg nie en die respondent berus hom/haar eerder op geheueherroeping.

Ander relatief lae-intensiteit meganismes wat tot houdingsverandering kan lei sonder dat die substantiewe meriete van die inligting wat aangebied word geprosesseer word, sluit in

klassieke kondisionering, identifisering met die bron van die boodskap en blootstellings-effekte (Petty & Wegener, 1999:49). Die mees opvallende wenke is tasbare belonings wat met die aanvaarding van die oorredingsboodskap verband hou. Brongeloofwaardigheid is een van die wenke wat die meeste aandag ten opsigte van die perifere roete in navorsing geniet.

Navorsing (Petty & Cacioppo, 1981; Petty *et al.*, 1991:241-80; Petty & Cacioppo, 1996:267) bevestig dat oorreders wat beide aantreklik en kundig ten opsigte van die oorredingsboodskap is, 'n oorredingsimpak kan hê ongeag watter argumente aangebied word. Dit kan gesê word dat *wie die aanbieder is só hard praat dat respondente nie hoor wat gesê word nie* (Griffin, 1991:200).

Dit is belangrik om kennis te neem dat houdingsverandering as 'n gevolg van die prosessering van inligting langs die perifere roete positief of negatief ten opsigte van die oorredingsboodskap kan wees. Ongeag of die uitkoms ten gunste van die oorredingsboodskap of daarteen is, sal die respondent se houdingsverandering nie voortdurend, onkwesbaar of voorspelbaar wees soos wanneer houdingsverandering vanuit boodskap-uitbreiding (sentrale roete) voortspruit nie (Griffin, 1991:201; Petty & Cacioppo, 1996:267).

Weilbaker en West (1992:42) huldig die standpunt dat die perifere roete tot inligtingsprosessering as rugsteun vir die sentrale roete tot inligtingprosessering toegepas kan word, in plaas daarvan dat dit bloot as 'n aparte benadering beskou word. Perifere wenke, naamlik voorkoms, stemtoon, aanbiedingstyl, vermaak van kliënte, gesigsuitdrukkings en ander eksterne wenke kan ondersteunend tot die sentrale roete vir inligtingprosessering gebruik word, omrede dit korttermyn-effekte meebring.

Volgens Petty en Cacioppo (1981, 1996:267) is dit noodsaaklik dat die oorreder bepaal of die moontlikheid by respondente bestaan om hul onververdeelde aandag vir die kritiese oorweging van 'n oorredingsboodskap te gee. Indien dit voorkom of respondente oor die motivering en vermoë beskik om op die boodskap uit te brei, moet die oorreder met feite en statistiek wat die oorredingsboodskap ondersteun, vorendag kom. Indien swak argumente in so 'n geval aangebied word, kan respondente wat gereed is om oor die boodskap na te dink, hul houding na 'n meer antagonistiese posisie ten opsigte van die oorredingsboodskap verskuif (Griffin, 1991:201).

Indien 'n oorreder vooraf bepaal dat respondente nie oor die vermoë beskik om op die ooredingsboodskap uit te brei nie en/of onwillig is om oor die detail van die boodskap na te dink, sal die oorreder meer sukses behaal in die keuse van 'n aanbiedingstrategie wat die verpakking eerder as die inhoud beklemtoon. Dit kan wissel van 'n goed saamgestelde aanbieding van die ooredingsboodskap tot 'n poging om vriendskappe of vertrouensverhouding met die respondente te versterk. Beloning van die een of ander aard (byvoorbeeld die aanbied van pryse) kan ook die bronaantreklikheid verhoog. Die gebruik van gewilde en/of gerespekteerde openbare figure is een van die mees effektiewe perifere wenke wat deur die oorreder oorweeg kan word (Petty & Cacioppo, 1981; Petty *et al.*, 1991:241-80, Petty & Cacioppo, 1996:267). Die assosiasie van ooredingsboodskappe met geloofwaardige bronne kan lei tot 'n verandering in houding ten gunste van die oorreder se standpunt. Die verandering sal waarskynlik nie lank voortduur nie, nie standhou teen teenargumente nie en nie die respondente se gedrag affekteer nie. Petty en Cacioppo (1981, Petty *et al.*, 1991:241-80, Petty & Cacioppo 1996:267) toon dat slegs 'n klein verandering verwag kan word wanneer houdingsverandering op inligtingsprosessering deur die perifere roete gebaseer is.

Dit is egter belangrik om kennis te neem dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veelvuldige rolle vir veranderlikes veronderstel, wat beteken dat enige gegewe veranderlike 'n invloed op die respondente se houdings deur verskillende prosesse kan hê (Petty & Wegener, 1999:51). Dit beteken dat veranderlikes verskillende rolle op verskillende punte op die uitbreidingskontinuum kan inneem. Kortliks kan verduidelik word dat veranderlikes as wenke by die lae punt van die uitbreidingskontinuum dien (of deur die perifere meganisme werk), terwyl veranderlikes as argumente of bevooroordeelde inligtingsprosessering by die hoë punt van die uitbreidingskontinuum dien.

Aangesien veranderlikes verskillende rolle kan inneem, kan die impak van 'n gegewe veranderlike wat as 'n perifere wenk onder lae uitbreidingsomstandighede funksioneer óf bevorder, verminder óf omgekeer word, of dieselfde bly, indien die uitbreidingsomstandighede verhoog (Petty & Wegener, (1999:51). Dit is belangrik dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel nie verkeerd verstaan word dat dit voorhou dat die bron (en ander nie-boodskap veranderlikes) slegs perifere veranderlikes is en dat slegs boodskapveranderlikes sentrale veranderlikes is nie. Petty en Wegener (1999:51)

verduidelik dat daar verskeie wyses is waarop bronne (en ander nie-boodskapveranderlikes), soos wat die persoon hoër op in die uitbreidingskontinuum beweeg, die impak op 'n persoon se houding verhoog. 'n Voorbeeld is wanneer inligting oor 'n bron goed deurgegaan en ondersoek word tesame met ander inligting, wat daartoe lei dat vertroue in die geldigheid van die boodskap kan toeneem (m.a.w. wanneer die bron as 'n argument geprosesseer word, kan vertroue in die "korrektheid" van die posisie wat aangedui word, vermeerder of verminder word of dieselfde bly).

Die perifere roete word dus gebruik wanneer ooredingsboodskappe se argumente nie persoonlik relevant vir respondente is nie. Respondente sal dus dan eerder deur brongeloofwaardigheidswenke ooreed word.

Spesifieke teoretiese stelling 12:

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel stel dat die ongemotiveerdheid en onvermoë van respondente om op 'n boodskap uit te brei 'n kriterium is wat sal bepaal dat respondente langs die perifere inligtingsprosesseringsroete moontlik 'n houding vir of téén die ooredingsboodskap sal inneem. In die konteks van hierdie studie sal die gebrek aan motivering en vermoë by graad 9 leerders om op die inligting wat deur Lewensoriëntering aan hul gekommunikeer word uit te brei daartoe lei dat hul deur middel van die perifere inligtingsprosesseringsroete moontlik 'n houdings vir of téén die module uitkoms sal vorm.

2.3 KRITIESE OORWEGING VAN DIE UITBREIDINGS- MOONTLIKHEIDMODEL

Hoewel die uitbreidingsmoontlikheidsmodel 'n betekenisvolle bydrae ten opsigte van ooreding lewer, is daar kritiek ten opsigte van die aannames van die model. Vervolgens sal hierdie kritiese oorwegings asook die outeurs van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se reaksie daarop kortliks uitgelig word.

Verskeie dispuutpunte bestaan ten opsigte van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se aanname van **persoonlike relevansie** oftewel **persoonlike betrokkenheid**. Binne die sielkunde, is kontroversie ten opsigte van die effek van persoonlike relevansie/-

betrokkenheid op die moontlikheid van uitbreiding en gevolglike houdingsverandering deur Johnson en Eagly (1989:290-314) uitgelig. 'n Onderskeid tussen twee tipes persoonlike relevansie/betrokkenheid is deur hierdie outeurs voorgestel, naamlik uitkoms-relevante betrokkenheid (wanneer 'n boodskap met die persoon se huidige doelwitte en uitkomsteverband hou) en waarde-relevante betrokkenheid (wanneer 'n boodskap met die persoon se waardes verband hou). Daar is aangetoon dat die manipulerings van persoonlike relevansie/betrokkenheid, soos gebruik word deur tipiese uitbreidingsmoontlikheidsstudies, op uitkomsbetrokkenheid in plaas van waarde-betrokkenheid fokus. 'n Meta-analise deur Johnson en Eagly (1989:209-314) uitgevoer en daar is tot die gevolgtrekking gekom dat uitkomsbetrokkenheid en waarde-betrokkenheid die oorreringsproses op verskillende wyses affekteer.

Ettenson en Reinke (1990:231) lewer ook kritiek ten opsigte van die gebrek aan spesifisering van die soort persoonlike relevansie. In reaksie verduidelik Petty en Cacioppo (1990:367-374) dat 'n onderskeid tussen die twee soorte betrokkenheid onnodig is. Hulle voer verder aan dat hoewel daar 'n verskil is in hoe uitkoms-relevansie teenoor waarde-relevansie die betrokkenheid van 'n persoon gekonseptualiseer, "persoonlike belangrikheid" die kritieke dimensie onderliggend aan beide soorte betrokkenheid is. Hulle stel ook voor dat die verskillende effekte van waarde-betrokkenheid en uitkomsbetrokkenheid, soos in die meta-analise voorgekom het, deur die faktore (bv. vlak van kennis, sekerheid oor ingenome houding) wat waarde-betrokkenheid manipulasies vergesel het, gemotiveer word. Hul het ook data van Johnson en Eagly se 1989 meta-analise gebruik om te demonstree dat argumentkwaliteit in beide soorte betrokkenheid 'n groter invloed op houdings het wanneer hoë vlakke van betrokkenheid bestaan.

Op die terrein van kommunikasie het Stiff (1986:75-89) ook 'n meta-analise-prosedure gebruik om kritiek teen die uitbreidingsmoontlikheidsmodel ten opsigte van die rol van betrokkenheid in die oorreringsproses uit te spreek. Die ondersoek het spesifiek gefokus op die effek van argumentkwaliteit en brongeloofwaardigheid op houdingsverandering op verskillende vlakke van persoonlike relevansie/betrokkenheid. Uit die resultate van die meta-analise is aangevoer dat persoonlike relevansie/betrokkenheid 'n positiewe liniêre verhouding met argumentkwaliteit toon en 'n kromlynige verhouding met brongeloofwaardigheid. Die standpunt is geopper dat hierdie kombinasie van bevindinge eerder

Kahneman se “Elastic Capacity Model”, as die uitbreidingsmoontlikheidmodel ondersteun. Stiff het voorgestel dat die “Elastic Capacity Model” as ‘n algemene inligtingsprosesseringsmodel aangepas kan word vir ‘n uitgebreide alternatief ten opsigte van oorerdende inligtingsprosessering.

Die outeurs van die uitbreidingsmoontlikheidmodel het hierop gereageer deur aan te dui dat Stiff se veronderstellings op ‘n wanpersepsie van die uitbreidingsmoontlikheidmodel en ‘n foutiewe metodologiese meta-analise prosedure gebaseer is. Eerstens verduidelik Petty *et al.* (1987:233-249) dat Stiff se voorstel dat die “Elastic Capacity Model” ‘n meer uitgebreide model vir oorerdingsprosesse is, gebaseer is op ‘n enkele ondersoek na voorspellings wat slegs met persoonlike relevansie/betrokkenheid verband hou. Daarteenoor voorspel die uitbreidingsmoontlikheidmodel dat daar verskeie veranderlikes is wat ‘n invloed op die uitbreidingsmoontlikheid met gevolglike houdingsverandering het. Stiff se analise het gefokus op persoonlike relevansie/betrokkenheid en het nie aangetoon hoe die “Elastic Capacity Model” rekenskap vir ander veranderlikes soos vermoë, kennis, behoefte aan kennis, verantwoordelikheid vir kritiese oorweging/beoordeling en aandagafleiding (wat ook veranderlikes is wat ‘n invloed op oorerdingsprosesse het) kan gee nie.

Verskeie metodologiese aspekte bevraagteken die resultate van Stiff se meta-analise. Eerstens is veranderlikes wat by die meta-analise ingesluit is, geklassifiseer as óf “sentrale” óf “periferale” veranderlikes. ‘n Belangrike eienskap van die uitbreidingsmoontlikheidmodel is egter dat ‘n enkele veranderlike veelvuldige rolle (argument, uitbreidingsmoderator) afhangend van die omstandighede, kan inneem. Of ‘n veranderlike ‘n sentrale of periferale funksie inneem, hang af van die feit of uitbreidingsmoontlikheid hoog of laag is. Die feit dat ‘n enkele veranderlike veelvuldige rolle kan inneem, het ernstige implikasies vir die resultate van Stiff se meta-analise. In Stiff se studies, spesifiek, is veranderlikes as óf sentraal óf periferaal geklassifiseer, al sou verskeie van hierdie veranderlikes veelvuldige funksies kon inneem, afhangend van die vlak van uitbreiding in die gegewe studie. Vir die doel van die meta-analise is die aantal argumente binne die boodskap altyd as ‘n boodskapeienskap geklassifiseer, maar dit kon ook gedemonstreer word as ‘n veranderlike wat as periferale wenk onder lae-uitbreidingsomstandighede kon dien. Petty *et al.* (1987:233-249) voer aan dat op grond van hierdie verduideliking die

resultate van Stiff se meta-analise ongeldig is, aangesien dit op die wankategorisering van veranderlikes gebaseer is.

Verskeie ander aspekte van die meta-analise is ook in twyfel getrek, naamlik dat 'n klein steekproef (19 studies) gebruik is en dat daar geen toetsing van statistiese betekenis vir die liniêre argumentkwaliteit en kromlynige brongeloofwaardigheidseffekte gerapporteer is nie.

Nog 'n kritiese oorweging was of die uitbreidingsmoontlikheidsmodel multi-kanal prosessering uitskakel. Hierdie "sentrale-periferale ruiling" lei daartoe dat navorsers die uitbreidingsmoontlikheidsmodel interpreteer asof die model impliseer dat individue slegs aandag gee aan perifere wenke van die boodskap wanneer die uitbreidingsmoontlikheid laag is en slegs aandag gee aan sentrale aspekte as die uitbreidingsmoontlikheid hoog is. Op grond hiervan word die uitbreidingsmoontlikheidsmodel gekritiseer dat dit multikanaal inligtingsprosessering sou uitskakel (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:162-163). Indien verdere ondersoek ingestel word na die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se veronderstellings, is dit duidelik dat die model nie die moontlikheid van multikanaal inligtingsprosessering uitsluit nie.

Die eerste misverstand wat uit die weg geruim moet word, is dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel nie daarna verwys of sentrale en perifere aspekte van die boodskap geprosesseer word nie, maar eerder na die impak wat hierdie eienskappe op kommunikasie en die gevolglike houdings sal hê. Met ander woorde, dit kan gesê word dat by hoë vlakke van uitbreidingsmoontlikheid 'n persoon steeds kennis sal neem en 'n positiewe reaksie sal toon ten opsigte van die mooi persoon wat 'n huishoudelike artikel op televisie adverteer, maar dat hierdie perifere wenk 'n kleiner impak op die persoon se houding teenoor die artikel sal hê as wanneer laer vlakke van uitbreidingsmoontlikheid teenwoordig is. Voorts lei dié konseptualisering van die uitbreidingsmoontlikheid as 'n *kontinuum* tot die gevolgtrekking dat 'n statiese afbakening tussen perifere en sentrale roetes voorkom. Daar word egter voorgestel dat op die meeste plekke van die kontinuum die sentrale en perifere prosesse albei 'n invloed op houdings sal hê (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:163). Wat wel belangrik is, is dat die ruiling tussen sentrale en perifere prosesse, soos deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel word, slegs voorstel

dat wanneer die impak van die sentrale prosesse op houdings verhoog (tesame met die uitbreidingsmoontlikheid), die impak van die perifere prosesse op houdings verlaag.

'n Verdere vraag wat ontstaan het, is of die uitbreidingsmoontlikheidsmodel rekenskap kan gee van die empiriese bewyse ten opsigte van die "boemerang-effek" wat by oorreding voorkom. Hamilton *et al.* (1993:50-66) kritiseer die uitbreidingsmoontlikheidsmodel op grond van die feit dat dit verkeerde voorspellings ten opsigte van die "boemerang-effek" in oorreding maak. Eerstens interpreteer hierdie navorsers dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel voorstel dat die "boemerang-effek" (naamlik negatiewe houdingsverandering in reaksie op 'n oorredingsboodskap) in alle gevalle plaasvind waar meer negatiewe as positiewe gedagtes as reaksie op die oorredingsboodskap gegenereer word. Hul voer egter aan dat daar wel gevalle is waar negatiewe gedagtes domineer, maar die "boemerang-effek" nie intree nie (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:163-164).

In reaksie op hierdie kritiek verduidelik Petty *et al.* (1993:336-363) dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel nie so 'n ekstreme veronderstelling ten opsigte van "boemerang-effekte" maak nie. Die veronderstelling wat wel gemaak word, is dat wanneer gedagtes/denke oor 'n boodskap hoofsaaklik negatief is, 'n minder positiewe houdingsverandering sal plaasvind teenoor wanneer gedagtes/denke hoofsaaklik positief is. In sommige gevalle mag 'n "boemerang-effek" intree, selfs al sou gedagtes/denke hoofsaaklik positief wees.

Mongeau en Stiff (1993:67-72) kritiseer die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se sterk berusting op die analise van variansie (ANOVA) en meld dat daar eerder van ander statistiese toetse (spesifiek, oorsaak-strukturmodellering) om die oorsaak-verwantskappe tussen veranderlikes te toets, gebruik gemaak moet word.

Dit is egter verbasend dat hierdie outeurs die uitbreidingsmoontlikheidsmodel ten opsigte van teoretiese spesifikasie kritiseer, terwyl dit juis 'n beskrywing van spesifieke omstandighede bied, soos byvoorbeeld die omstandighede waartydens veranderlikes die perifere, sentrale of uitbreidingsmoderator funksies inneem en spesifieke voorspellings vir interaksie tussen argumentkwaliteit, perifere wenke en modererende veranderlikes soos persoonlike relevansie/betrokkenheid. 'n Voorbeeld is dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel die spesifieke voorspelling doen dat daar interaksie tussen persoonlike

relevansie/betrokkenheid, argumentkwaliteite en perifere wenke is (byvoorbeeld wanneer persoonlike relevansie/betrokkenheid hoog is) sal houdings hoofsaaklik deur argumentkwaliteit en minder deur perifere wenke beïnvloed word. Indien persoonlike relevansie/betrokkenheid laag is, sal houdings hoofsaaklik deur perifere wenke en minder deur argumentkwaliteit beïnvloed word.

Mongeau en Stiff het verder getoon dat die mediëringsprosesse nie altyd duidelik binne die uitbreidingsmoontlikheidsmodel uitgestippel word nie. In reaksie hierop wys Petty *et al.* (1993:336-363) daarop dat 'n universele mediëringsproses nie in die uitbreidingsmoontlikheidsmodel gespesifiseer word nie omrede voorgestel word dat die mediëringsprosesse varieer afhangend van die spesifieke veranderlike wat ondersoek word. Daarom word spesifieke mediëringsveranderlikes vir elke spesifieke versagtende veranderlike (bv. betrokkenheid, kundigheid) eerder as vir die model in die geheel, uitgespel. In reaksie op die kritiek dat die model te swaar op die ANOVA statistiese toets rus, word daarop gewys dat ander statistiese toetse (bv. ANCOVA, korrelasie, roete-analise) ook gebruik is om die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se aannames suksesvol te toets (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:164).

Op die vraag of die sentrale en perifere roetes metodologies en teoreties onderskei kan word, is die volgende argumente uiteengesit. Daar is getoon dat dit nie moontlik is om die sentrale en perifere roetes van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel metodologies en teoreties te onderskei nie (Allen & Reynolds, 1993:73-82). Daar is spesifiek op empiriese bewyse gewys, naamlik dat verskille in die standhoudendheid tussen perifere en sentrale gevormde houdings nog nie gedemonstreer is nie. Dit word voorgestel dat hierdie bevinding bewys word sodat daar metodologies tussen die twee roetes ter oorrading onderskei kan word. Petty *et al.* (1993:336-363) verdedig dat hierdie kritiek ongegrond is. Eerstens is hierdie soort empiriese bewyse reeds gedemonstreer in uitbreidingsmoontlikheidsnavorsing. Bewyse vir hierdie aanname van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is gegee deur Chaiken (1980:752-766), Haugtvedt en Petty (1992:308-319) en Petty en Cacioppo (1986b:123-205). Tweedens, al is maatstawwe van tydelike stabiliteit een wyse vir metodologiese onderskeid tussen die twee roetes tot oorrading, is dit nie die enigste metode nie. Prosesmaatstawwe soos gedagtelyste en selfverslag oor uitbreiding kan ook

vir die metodologiese ontknoping van die twee roetes gebruik word (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:164).

Verwant aan bogenoemde kritiek toon Allen en Reynolds (1993:73-82) dat die tydelike voorspelling van houdings soos deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel gebruik word, nie met die empiriese literatuur ten opsigte van die "sleeper-effek" verenigbaar is nie. 'n "Sleeper-effek" vind plaas wanneer 'n oorredingsboodskap met die verloop van tyd 'n uitgestelde effek op houdings het as gevolg van die skeiding tussen die boodskap en 'n lae-geloofwaardigheidsbron. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel voorspel dat die "sleeper effek" eerder sal plaasvind wanneer 'n lae-geloofwaardigheidsbron gebied word nadat die oorredingsboodskap aangebied is (eerder as voor die tyd). Allen en Reynolds voer aan dat hierdie patroon van bevinding nie deur empiriese bewyse gedemonstreer word nie. Petty *et al.* (1993:336-363) weerlê egter hierdie kritiek deur die heruitvoering van 'n meta-analise wat deur Allen en Stiff (1989:411-426) uitgevoer is en sluit die veranderlike (naamlik of 'n lae-geloofwaardigheidsbron voor of na die boodskap onthul moet word) in. Die resultate toon dat bronplasing tot so 'n mate 'n betekenisvolle effek het dat die hoeveelheid houdingsverandering mettertyd verskil het, afhangend daarvan of die bron voor of na die boodskap onthul is. Ander verslae ten opsigte van die "sleeper-effek" vat dit saam dat die "sleeper-effek" meestal plaasvind wanneer die bron op die boodskap volg – 'n gevolgtrekking wat ooreenstem met die voorspellings van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:165).

Kritiek bestaan ook ten opsigte van die perifere roete tot oorreding soos deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel word. Eerstens word aangevoer dat die prosesse en teorieë wat binne die perifere roete beskryf word, teenstrydig is (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:165). Daar is deur Hamilton *et al.* (1993:50-66) aangedui dat die perifere prosesse soos versterking, balans en sosiale oordeel nie almal gelyktydig kan plaasvind nie en dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel foutief is met die voorspelling dat al hierdie prosesse gelyktydig kan plaasvind. Petty *et al.* (1993:336-363) wys egter daarop dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel nie veronderstel dat al hierdie prosesse gelyktydig plaasvind nie, maar stel voor dat enigeen van die prosesse geneig is om eerder plaas te vind wanneer lae uitbreidingsomstandighede bestaan as wanneer hoë-uitbreidingsomstandighede bestaan. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel nie

dat versterking, balans en sosiale oordeel prosesse is wat universeel korrek is of gelyktydig plaasvind nie. Daar word slegs aangevoer dat hierdie soorte of tipes prosesse is wat geneig is om onder lae-uitbreidingsomstandighede plaas te vind. Dit blyk dus dat hierdie kritiek gebaseer is op 'n eenvoudige misverstand ten opsigte van die prosesse waardeur perifere houdingsverandering plaasvind en dat die aannames van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel in ooreenstemming is met die kwessie wat Hamilton opper (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:165).

Verdere kritiek teen die perifere oorreringsprosesse soos deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel aangedui, is dat hierdie prosesse houdingsvorming karakteriseer, maar nie houdingsverandering nie (Hamilton *et al.*, 1993:50-66). 'n Groot hoeveelheid empiriese studies toon egter aan dat perifere prosesse houdings kan beïnvloed ten opsigte van 'n kwessie waarvoor voorafkennis en houdings gehuldig word. Daar is reeds gedemonstreer dat perifere prosesse houdings oor wapenbeheer, omgewingsbewaring en verskeie ander maatskaplike kwessies beïnvloed het (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:166).

Ten slotte is kritiek teen die uitbreidingsmoontlikheidsmodel dat dit nie daarin slaag om betekenisvolle verbetering by die tradisionele houding en inligtingprosesseringsteorieë aanbring nie en dat dit nie 'n betekenisvolle verbetering op die terrein van oorrering bied nie. Hamilton *et al.* (1993:50-66) verwys spesifiek daarna dat die uitbreidingsmoontlikheidsmodel slegs 'n herstelling van die tradisionele inligtingprosesseringsteorie is. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel het egter op drie belangrike wyses vorige houdingsteorieë en navorsing verbeter.

Eerstens veronderstel die uitbreidingsmoontlikheidsmodel dat daar verskeie wyses is waardeur waarnemers 'n boodskap kan prosesseer en beoordeel, naamlik deur meer kognitiewe moeite (sentrale roete) of deur minder kognitiewe moeite deur op wenke te berus (perifere roete). Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel brei uit op vroeëre houdingsteorieë om die presiese omstandighede te voorspel waaronder spesifieke prosesse van houdingsverandering sal plaasvind. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel spesifiseer nie slegs die spesifieke bepalers van uitbreidingsmoontlikheid nie, maar voorspel ook onder watter omstandighede 'n veranderlike as 'n sentrale eienskap, 'n perifere wenk of 'n uitbreidingsmoderator sal dien (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:166). Verder het die uitbreidingsmoontlikheidsmodel op vorige oorreringsteorieë en

inligtingsprosessering verbeter deurdat dit verskillende gevolge vir houdingsvorming deur die verskillende prosesse voorspel. Die model beskryf spesifiek die verskille in sterkte, langdurigheid, weerstand teen teenargumente en gedragskonsekwentheid asook wat in plek moet wees vir houdings om deur die sentrale en perifere roetes gevorm te word (Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:166).

2.4 SAMEVATTING

Petty en Cacioppo het met die verloop van tyd meer as vyftig eksperimente uitgevoer om die basiese aannames van die model te toets (Griffin, 1991:201). Die tipiese studie varieer persoonlike relevansie, argumentkrag en brongeloofwaardigheid. Die resultate van die studies verifieer dat motivering 'n beslissende faktor ten opsigte die roetes tot houdingsverandering is.

Navorsing ten opsigte van houdingsverandering bied gewoonlik resultate wat verwarrend en weersprekend van aard is. Petty en Cacioppo se uitbreidingsmoontlikheidsmodel neem verskeie onsamehangende resultate en integreer dit tot 'n verenigbare geheel (Griffin, 1991:203). Hierdie integrerende funksie van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel maak dit 'n waardevolle teorie met baie invloed.

In die volgende hoofstuk sal 'n oorsig gegee word van studies oor die implementering van lewensvaardigheidsprogramme in Amerika, Afrika en Suid-Afrika in 'n poging om MIV/Vigs-infektering te voorkom. Die ontwikkeling van Lewensoriëntering sal ook breedvoerig bespreek word.

OORSIGTE OOR STUDIES TEN OPSIGTE VAN MIV/VIGS VOORKOMINGSPROGRAMME GERIG OP LEWENSWAARDIGHEDE

3.1 INLEIDING

Verskeie redes wat wissel van die gebrek aan inligting en kulturele vooroordele tot verhoudings tussen die teenoorgestelde geslagte en gebrek aan vaardighede om daaglikse druk te hanteer, word as oorsake vir jong mense se weerloosheid teen MIV/Vigs aangevoer (Mohoebi, 1997:7). Adolessensie is 'n periode van fisiese, geestelike en emosionele verandering. Jong mense eksperimenteer met gedrag wat die moontlikheid vir MIV-infeksie verhoog, naamlik dwelm- en alkoholmisbruik en seksuele omgang sonder dat behoorlike voorsorgmaatreëls getref word. Jong mense word op steeds jonger ouderdomme seksueel aktief (Crewe, 1997:8). Individuele waardes, portuurgroepe, familie, die gemeenskap, samelewingsnorme en die vertrouwe wat jong mense in hul eie vermoë het om standpunt oor kwessies in te neem, het 'n vormende invloed op jong mense se keuses. Dit is dus nie 'n vreemde verskynsel dat al meer programme wat fokus op MIV/Vigs-voorkoming op die jeug gerig is nie. Om hierdie redes word die belangrikheid van lewensvaardigheidsonderrig in skole wêreldwyd erken. Hierdie soort onderrig word onder andere in Amerika, Zimbabwe, Uganda en ander lande geïmplementeer.

Voordat daar na lewensvaardigheidsonderrig gekyk word soos dit in Suid-Afrika daaruit sien, word 'n oorsig gegee van vorige navorsing ten opsigte van die implementering van verskillende MIV/Vigs-voorkomingsprogramme, spesifiek met betrekking tot lewensvaardighede. Jong mense se persepsies ten opsigte van MIV/Vigs en lewensvaardigheidsonderrig word kortliks in oënskou geneem ten einde in perspektief geplaas te word binne die breë raamwerk waarin hierdie onderrig geïmplementeer word. Daarna word spesifiek gekyk na die situasie in Suid-Afrika en hoe die Lewensvaardigheidsonderrig, soos dit

vandag daaruit sien, ontwikkel het. Ten slotte word spesifiek verwys na wat Lewensvaardigheidsonderrig vir Graad 9 leerders in die Noordwes Provinsie in Suid-Afrika behels.

3.2 MIV/VIGS-VOORKOMINGSPROGRAMME TEN OPSIGTE VAN LEWENSWAARDIGHEDE: SKOLE IN AMERIKA

'n Breë oorsig oor die ontplooiing van lewensvaardigheidsonderrig en die leerders se ontvangs daarvan sedert die 1990's in Amerika skets dat hierdie hoogs ontwikkelde land ook 'n pad van MIV/Vigs-veldtogte en onderrig met die jeug moes stap voordat gedragsverandering, soos dit vandag daaruit sien, ingetree het. Vervolgens word die situasie soos dit sedert die dekade van 1990 daaruit gesien het, bespreek.

3.2.1 LEWENSWAARDIGHEIDSOPVOEDING IN AMERIKA: 1990-1999

Navorsing wat gedurende die jare 90 onder jong mense gedoen is, sit uiteen dat baie moeite met Vigs onderrig in laer en hoër skole in Amerika gedoen is (Reardon, 1990:268). Die probleem wat egter bestaan het, was dat dié leerders wat die grootste gevaar geloop het om met die virus geïnfekteer te word, die skool gewoonlik vroeg verlaat of klasse op 'n ongereelde basis bywoon (kyk ook afdeling 3.4.1). Reardon (1990:268) het gevind dat jong mense oningelig was oor die verspreiding van MIV/Vigs en ongemaklik was om oor kondoomgebruik of hul seksuele maats se seksuele geskiedenis te praat.

Reardon (1990:268) toon dat inligting wat deur die massamedia oorgedra is dikwels nie die mense bereik wat dit die meeste nodig het nie. Verwarrende artikels ten opsigte van die toename en/of stabilisering van die verspreiding van die virus het daartoe gelei dat die meeste Amerikaners verward was oor die werklike toedrag van sake en daarom die mite geglo het dat hul nie met die MI-virus geïnfekteer kan word nie.

In Amerika is kommunikasie oor MIV/Vigs ook 'n groot uitdaging. Dit is naamlik 'n uitdaging om die jeug daarvoor te onderrig en tot gedrag te motiveer wat MIV/Vigs-infektering voorkom. Navorsing het reeds in die negentiger jare bewys dat onderrig oor

MIV/Vigs alleen nie 'n verskil in die toename van die verspreiding van die virus sal maak nie (Reardon, 1990:268). Daar is bevind dat hoewel Amerikaners oor die kennis van MIV-infektering beskik en weet hoe om dit te vermy of te voorkom, dit nie noodwendig tot voorsorg daarteen lei nie (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.1). Die rede hiervoor is ondersoek en daar is gevind dat jong Amerikaners se bedoeling om voorsorg te tref nooit in werklike gedrag realiseer nie. Dit was as gevolg van veranderlikes soos groepsdruk, selfbeeld probleme, dwelm- en alkoholisbruik wat 'n invloed op hul keuses uitoefen (Reardon, 1990:268). Voorts word die feit dat min jong mense direk met Vigs pasiënte te doen kry as 'n moontlikheid aangevoer waarom die bedreiging van die siekte geringskat word (verwys na hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.1).

Navorsing gedurende hierdie tydperk het voorgestel dat veldtogte ontwerp moet word sodat diégene wat hulself in gevaar stel om met die MI-virus geïnfekteer te word, bereik en onderrig word (Reardon, 1990:268). Reardon se studie wys ook daarop dat in toekomstige navorsing jong mense van laer sosio-ekonomiese status by steekproewe ingesluit moet word. Studies wat onder kollegestudente uitgevoer is, toon dat hul dit moeilik vind om oor veiligheidsmaatreëls teen MIV/Vigs met hul seksuele maats te praat. Indien dit die geval is onder jong mense wat onderrig en opleiding ontvang, sal dieselfde probleem waarskynlik ook deur ongeletterde of minder opgevoede jong mense ervaar word.

Navorsing oor die invloed van MIV/Vigs-onderrig is voortgesit en dit blyk dat deursettingsvermoë om met MIV/Vigs-onderrig voort te gaan, vrug gedra het. Gill en Beazley (1993:24-27) dui daarop dat graad 6 leerders na drie ure van MIV/Vigs-onderrig reeds 'n toename in kennis, maar ook **houdingsverandering**, getoon het. Na 'n verloop van drie maande was hierdie houdingsverandering en kennis steeds waarneembaar. 'n Studie deur Osborne, Kistner en Helgemo (1993:177-192) illustreer dat 'n 40-minute Vigs-onderrigprogram leerders in graad 4, 5, 7 en 8 se kennis oor MIV/Vigs asook hul houding teenoor mense met MIV/Vigs, effektief verander het. Die blywendheid van hierdie houdings is egter nie bepaal nie.

'n Studie is deur Sigelman *et al.* (1996:253) gedoen wat Mexikaans-Amerikaanse en Anglo-Amerikaanse kinders se reaksie op 'n teorie-gebaseerde MIV/Vigs-onderrigprogram ondersoek het. Sigelman *et al.* (1996:254) verduidelik dat leerders deur Vigs-onderrig voorberei kan word om hoë risiko gedrag te vermy en dat hulle in staat gestel

kan word om sin te maak uit die inligting waaraan hul blootgestel en in die toekoms aan blootgestel sal word. Voorts is bewys dat so 'n program ook kan lei tot die verhoging van 'n kind se deernis teenoor en medelye met mense wat reeds MIV/Vigs het en dat die vrese wat as gevolg van wanpersepsies met betrekking tot die oordrag van die virus ontstaan, aangespreek en gekorrigeer kan word.

Sigelman *et al.* (1996:254) het 'n leemte in navorsing geïdentifiseer ten opsigte van die bepaling of MIV/Vigs-onderrig slegs nuwe feitelike kennis oor die siekte oordra en of dit ook tot die verbetering van konseptuele begrip lei deur nadenke oor die siekte te verhoog. Hierdie leemte blyk 'n verdere rede te wees waarom leerders, hoewel hul met kennis oor MIV/Vigs gebombardeer word, nie hierdie kennis in die gepaste gedrag omskakel nie.

Om bloot nuwe feite aan leerders oor te dra en te verwag dat 'n leerproses intree, is volgens Sigelman *et al.* (1996:255) nie billik nie. Beginsels wat by kinders bestaan, ongeag of dit reg of verkeerd is, kan hoë weerstand teen verandering bied indien dit deel van 'n koherente struktuur van interverwante konsepte vorm (verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.2.3:14/15). Byvoorbeeld, kinders wat 'n sterk verbintenis tot 'n speeksel-uitruilingteorie ten opsigte van MIV/Vigs-oordrag het, sal:

- a) boodskappe weerstaan wat inlig dat die virus wat MIV/Vigs veroorsaak nie deur speeksel oorgedra kan word nie
- b) terugval op hul oorspronklike (foutiewe) beginsels selfs al sou hul aanvanklike reaksie op die inligting ondersteunend van aard wees. Die rede hiervoor is dat leerders eerder inligting wat konsekwent en ooreenkomstig hul bestaande kennis is hul eie sal maak as om inligting te assimileer wat hul bestaande kennis weerspreek.

Indien leerders intuitiewe teorieë aangaande MIV/Vigs geformuleer het, sal MIV/Vigs-onderrig daarop gerig moet wees om die leerders se kennis en begrip te verbeter deur die gebreke in hul bestaande kennis bloot te lê en akkurate alternatiewe daarvoor te bied (Sigelman *et al.*, 1996:255). Dus is dit belangrik wanneer MIV/Vigs-onderrig toegepas word om te weet wat kinders se bestaande kennis ten opsigte van MIV/Vigs is en watter mites daaromtrent geglo word.

Sigelman *et al.* (1996:256) se studie toon dat teoreties gesentreerde, empiries gebaseerde en kultureel sensitiewe MIV/Vigs-onderrig nie slegs kinders se kennis van MIV/Vigs verbeter nie, maar ook die kompleksiteit van hul oorsaak-gevolg denke oor MIV/Vigs verbeter. Die studie (Sigelman *et al.* 1996:256) beklemtoon verder dat gesondheids-onderrig vir kinders effektief kan wees indien dit op die aanname berus dat selfs relatiewe jong kinders reeds oor koherente idees oor die oorsake van siektes beskik en dat bestaande kennis wat verkeerd is wel gekorrigeer kan word. Korrekte idees kan deur toepaslike onderrig geleer word (verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.2.3:14/15).

'n Studie oor 'n MIV/Vigs-voorkomingsprogram ("Safer Choices") wat in hoër skole in Kalifornië en Texas geïmplementeer is, is deur Coyle *et al.* (1999:181) gedoen. "Safer Choices" was 'n teoreties gebaseerde, MIV/Seksueel oordraagbare-siektes (SOS)/swangerskapvoorkomingsprogram wat op die skoolgaande jeug gerig was.

Verskeie MIV/SOS- en swangerskapvoorkomingsprogramme word al dekades lank by skole in Amerika aangebied. Die meeste van die programme verhoog studente se kennis ten opsigte van MIV/SOS en swangerskappe, maar slegs enkeles het 'n betekenisvolle impak op seksuele risikogedrag (Coyle *et al.*, 1999:181). Programme wat wel tot gedragsverandering lei, toon meestal dat die verandering in gedrag slegs kortstondig van aard is.

Coyle *et al.* (1999:181) meen dat die skool en familie van die belangrikste kragte is wat adolessente se risikogedrag kan beïnvloed. Die "Safer Choices"-program is vir twee jaar by hoër skole in Kalifornië en Texas geïmplementeer. Die hoofdoelwit van die program was om die hoeveelheid jong mense te verminder wat onbeskermd seksuele omgang het en om die gebruik van kondome onder diegene wat seksueel aktief is, te verhoog. Die program het die volgende aspekte aangespreek:

- kennis oor die MI-virus en ander seksueel-oordraagbare siektes
- houdings ten opsigte van seksuele gedrag en kondoomgebruik
- normatiewe beginsels ten opsigte van seksuele omgang en kondoomgebruik

- jong mense se vermoë om seksuele omgang van die hand te wys
- waargenome risiko om MIV-infeksie op te doen
- kommunikasie met ouers

Hierdie intervensieprogram is op die sosiale kognitiewe teorie, sosiale invloedteorie en modelle vir skoolverandering gebaseer en het op die skoolomgewing as geheel se invloed op leerders se gedrag gefokus.

Die korttermynimpak wat die “Safer Choices”-program op graad 9 leerders gehad het, is deur Coyle *et al.* (1999:186) ondersoek. Nadat die program vir 'n jaar geïmplementeer is, is bevind dat dit die meeste invloed op kennis oor MIV en ander seksueel-oordraagbare siektes asook op die gebruik van kondome gehad het. Teen die verwagting in het die program nie 'n betekenisvolle effek gehad op leerders se vermoë om omgang of onbeskermd omgang van die hand te wys nie. Daar is ook bevind dat die program geen betekenisvolle effek gehad het op leerders se onderhandelingsvermoë ten opsigte van kondoomgebruik en weiering tot seksuele omgang nie. Die studie toon dat die program wel tot die verhoging van kondoomgebruik tydens seksuele omgang gelei het. Dit het egter nie tot 'n afname van leerders se getal seksuele maats gelei nie.

Aangesien die implementering van die “Safer Choices”-program na een jaar tot 'n toename in kondoomgebruik by leerders gelei het, meen Coyle *et al.* (1999:187) dat dit tog op 'n verlaging van leerders se risikogedrag dui, wat die impak van die program in beginsel betekenisvol maak (Coyle *et al.*, 1999:187). Die resultate van Coyle *et al.* (1999:188) se studie bevestig die belangrikheid van skoolgebaseerde programme ten einde 'n afname in riskante seksuele gedrag te bewerkstellig. Die studie versterk voorstelle dat teoriegedrewe, skoolgebaseerde, multikomponentprogramme die psigo-sosiale veranderlikes by respondente kan verhoog en risikogedrag ten opsigte van MIV, ander seksueel-oordraagbare siektes en swangerskapvoorkoming kan verlaag.

Dit blyk dus dat die omskakeling van kennis na gedragsverandering steeds 'n uitdaging is. Navorsing oor die invloed van MIV/Vigs-onderrig in Amerika gedurende die jare negentig dui daarop dat veranderlikes soos groepsdruk, alkohol- en dwelmmisbruik, bestaande houdings en beginsels onder leerders op grond van hul bestaande kennis (wat moontlik

foutief is) 'n invloed het op die omskakeling van kennis en feite na gedrag. Tog blyk dit dat programme teen laat 1990 suksesvol was om die jeug kondome tydens seksuele omgang te laat gebruik. Die navorsing wat gedoen is, dui daarop dat MIV/Vigs-onderrig in die laat jare negentig wel tot 'n afname in risikogedrag gelei het, aangesien kondoomgebruik onder die jeug toegeneem het. Ongelukkig blyk dit dat die programme nie daarin slaag om 'n afname in seksuele omgang en die hoeveelheid seksuele maats onder die jeug te bewerkstellig nie.

3.2.2 LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN AMERIKA: 2000 EN VORENTOE

Navorsing ten opsigte van MIV/Vigs-programme by skole is voortgesit om te bepaal op watter wyse dit aangepas kan word om meer suksesvolle resultate onder die jeug op te lewer. 'n Studie deur Lohrmann *et al.* (2001:207) bied insiggewende resultate ten opsigte van die evaluering van skoolgebaseerde onderrigprogramme ter voorkoming van MIV soos uitgevoer is deur New Jersey se Departement van Onderwys.

Hierdie ondersoek deur New Jersey se Departement van Onderwys wou bepaal of onderwysers/-esse wat aangestel is om MIV onderrig te gee indiensopleiding ontvang het, wat die omvang en impak van MIV-programme was en wat die opleidingsbehoefte was van personeel wat die MIV kurrikulum moes aanbied. Voorts is gepoog om te bepaal wat die omvang van die plaaslike kurrikulum was, watter benadering gevolg is, die mate waartoe die plaaslike kurrikulum vaardigheidsgeoriënteerd is en watter verwagtinge ten opsigte van die programuitkomst gekoester word.

Dit blyk uit hierdie ondersoek dat die eienskappe van personeel en die soort kurrikulum altwee 'n invloed op die kwaliteit van MIV-onderrig het. Die studie beklemtoon dat indien die beleid, personeelontwikkeling en die kurrikulum as 'n eenheid funksioneer, leerders kennis en vaardighede sal bekom om MIV- infektering te voorkom.

Daar is ook gevind dat die opleiding van onderwysers/-esse vir die aanbieding van MIV/Vigs-onderrig 'n positiewe impak op die onderrigpraktyk gehad het. Opleiding lei daartoe dat onderwysers/-esse uitgebreide MIV/Vigs-onderrig kan bied, dat onderwerpe wyer dekking geniet en dat onderrig gegee word wat leerders se vaardighede ontwikkel en

nie slegs die kennis en houdings van die leerders aanspreek nie (Lohrmann *et al.*, 2001:211). Voorts dui resultate daarop dat onderwysers/-esse wat opleiding in MIV/Vigs-onderrig ontvang het meer geneig was om vaardigheidsgebaseerde onderrig te inisieer wat 'n afname in MIV-risikogedrag tot gevolg het.

Die program wat ondersoek is se kurrikulum het bestaan uit die oordrag van basiese, korrekte inligting, sosiale vaardighede (bv. kommunikasie), individuele waardes, groepsnorme (bv. besluitneming) en sosiale norme. Die nadruk van die kurrikulum was egter op die uitbreiding van leerders se kennis en nie op vaardigheidsontwikkeling en risikovermyding nie. 'n Probleem wat geïdentifiseer is, was dat slegs ses klasperiodes per maand aan MIV/Vigs-onderrig gewy is, terwyl effektiewe onderrig ten minste 12 klasperiodes per maand vereis (Lohrmann *et al.*, 2001:211).

Ander navorsing in Amerika toon dat hoërskoolgebaseerde onderrigprogramme wat deur onderwysers/-esse geïmplementeer word 'n blywender effek op die voorkoming van seksuele risikogedrag toon as programme wat deur portuuroopvoeders gelei word (Anon, 2002:13).

3.2.3 GEVOLGTREKKING

'n Belangrike aspek wat deur navorsing in Amerika na vore gekom het, is dat die verskuiwing van blote kennisoordrag na intensiewe vaardigheidsontwikkeling vir die voorkoming van MIV/Vigs-infektering 'n groter effek op gedrag meebring. Die rol van ouers kan ook nie geringskat word nie. Voorts blyk dit dat die implementering van MIV/Vigs-onderrig deur skole suksesvoller is as wanneer van portuuroopvoeders gebruik gemaak word.

Uit die bogenoemde studies is dit duidelik dat Amerika ook voor 'n uitdaging gestel word om die MIV/Vigs-pandemie onder die jeug aan te spreek. Die noodsaaklikheid van programme wat lewensvaardighede van adolessente aanspreek, is deur Amerika herken en verskeie programme is reeds aangepak om nie net leerders se kennis oor MIV/Vigs uit te brei nie, maar om hulle ook vaardighede aan te leer ten einde MIV-infektering die hoof te bied.

3.3 MIV/VIGS-VOORKOMINGSPROGRAMME GERIG OP LEWENSWAARDIGHEDE: SKOLE IN AFRIKA

3.3.1 LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN ZIMBABWE

Sedert 1994 word nasionale programme ten opsigte van MIV/Vigs-onderrig in Zimbabwe aangepak en vandag is MIV/Vigs-onderrig in alle skole in Zimbabwe verpligtend. Onderwysers/-esse is opgelei om gesondheidskwessies en ander aspekte wat verwant is aan seksualiteit te bespreek en te onderrig. Die gebruik van deelnemende onderrigtegnieke word aanbeveel en onderrigmateriaal word voortdurend aangepas om die gebrek aan vroue-bemagtiging in besluitneming en onderhandeling vir veilige seksuele omgang aan te spreek (Desmond & Gow, 2002:321).

Die resultate van deurlopende monitering van MIV/Vigs-programme soos dit in skole in Zimbabwe aangebied word, dui telkens daarop dat deelnemende onderrig en leermetodes, lewensvaardighedsopleiding en die inkorporering en deelname van die gemeenskap noodsaaklik vir die suksesvolle uitvoering van hierdie programme is (Desmond & Gow, 2002:321). Die monitering het ook uitgelig dat dit belangrik is dat onderwysers/-esse opgelei word om 'n deelnemende lewensvaardighedskurrikulum te vestig en te implementeer, aangesien dit tot dialoog in die samelewing kan lei wat noodsaaklik is om mites te weerlê en "die stilte" ten opsigte van MIV/Vigs te verbreek (Desmond en Gow, 2002:326; Patel *et al.* 2002; O'Donoghue, 2002:387-396). Die skepping van dialoog in die gemeenskap is belangrik omrede skoolgebaseerde MIV/Vigs-programme, hoewel dit 'n groot deel van Afrikalande se jeug bereik, nie die kinders wat op straat leef en werk, bereik nie (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.2.1). Patel *et al.* (2002:320) verwys daarna dat die "muur van stilte" in Afrika deurbreek kan word deur 'n kultuur van oop en ingeligte gesprekvoering te skep. Lewensvaardigheidsonderrig in skole kan hierdie kultuur fasiliteer. Verskeie outeurs (Desmond en Gow, 2002:326; Patel *et al.*, 2002; O'Donoghue, 2002:387-396) onderskryf dat skole waardevolle institusionele vennote vir die fasilitering van gedragsverandering by die jeug is, aangesien skole in die posisie is om deur hul kurrikulum grootskaalse gedragsbeïnvloeding te kan bewerkstellig.

In Zimbabwe behels die hoofdoelwitte van Lewensvaardigheidsonderrig vir skole

- om begrip by leerders te ontwikkel ten opsigte van die mediese en sosiale aspekte van Vigs en om die vooroordele wat mense met MIV/Vigs stigmatiseer, uit te daag.
- om waardes en lewensvaardighede by leerders te ontwikkel wat 'n positiewe, verantwoordelike en gesonde leefstyl en gedrag bevorder en die risiko minimaliseer om seksueel-oordraagbare siektes en Vigs op te doen.
- om leerders te help om hul beangstheid oor puberteit, seksualiteit en verhoudings te verstaan en te hanteer en kindermishandeling te kan herken.
- om selfhandhawing te bevorder en om selfvertroue by leerders in hul verhoudings met hul portuur en volwassenes te verbeter.
- om waardering vir meisies en vroue as seuns en mans se gelykes te ontwikkel.

Die handboek en materiaal is daarom ontwikkel om temas van verhoudings, lewensvaardighede, menslike groei en ontwikkeling asook gesondheid te dek.

Aangesien houdings- en gedragsverandering die fokus van die lewensvaardighedsprogram vir skole in Zimbabwe is, fokus die onderrig op die ontwikkeling van positiewe houdings en lewensvaardighede soos byvoorbeeld probleemoplossing, ingeligte besluitneming, kommunikasie, bewustheid van die self en vermyding van onnodige risiko's (O'Donoghue, 2002:388). Die noodsaaklikheid van leerders se aktiewe deelname by die onderrig is erken en deelnemende leermetodes is by die lewensvaardighedsprogram geïnkorporeer. Leermetodes wat in die program gebruik word, is onder andere groepsbesprekings, die gebruik van "duiwelsadvokate" gedurende gesprekvoering, groepswerk, rolspel, poësie, sang, slagspreuke en stories.

Navorsing dui daarop dat die implementering van lewensvaardigheidsonderrig in Zimbabwe se skole daartoe gelei het dat dialoog ten opsigte van die MIV/Vigs in die gemeenskap ontstaan het. O'Donoghue (2002:394) stel dat lewensvaardigheidsonderrig soos dit in Zimbabwe skole aangebied word, ook deur ander lande geïmplementeer kan word deur dit by die land se unieke kultuur en situasie aan te pas.

3.3.2 LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN UGANDA

Daar is ook in die Masaka Distrik, Uganda 'n uitgebreide MIV/Vigs-onderrigprogram onderneem wat op grond van dieselfde beginsels as die lewensvaardigheidsonderrig in Zimbabwe, funksioneer. Hierdie program is in 1998 in laer en hoër skole geïmplementeer. Die program het erken dat die kennis van gesondheidsgevaar nie voldoende is om gedragsverandering te weeg te bring nie. 'n Deelnemende benadering, wat verskeie aktiwiteite insluit, is vir die uitvoering van die program gevolg (Kinsman *et al.*, 1999:592).

Die kurrikulum van die Masaka-skool intervensieprogram het soos volg daaruit gesien:

Eenheid 1: Basiese inligting oor SOS/MIV/Vigs

- Verskille tussen SOS/MIV/Vigs
- Wysies van oordrag van SOS/MIV
- Wysies hoe SOS/MIV nie oorgedra word nie
- Vlakke van gevaar

Eenheid 2: Verantwoordelike gedrag: Uitstel van seksuele omgang

- Redes om seksuele omgang uit te stel
- Alternatiewe wysies om affeksie te wys
- Rolspel-aktiwiteite om assertiewe response op ongevraagde seksuele gunste te bevorder

Eenheid 3: Verantwoordelike gedrag: Veilige seksuele omgang

- Kondome

Eenheid 4: Versorging van mense met MIV/Vigs

- Beskerming van die pasiënt en versorgers
- Praktiese en emosionele kwessies

Onderwysers/-esse was baie positief en entoesiasies teenoor die program. Kinsmen *et al.* (1999:596) noem dat die taal waarin die program aangebied is (nie alle leerders kon Engels goed verstaan nie) 'n probleem met die implementering van die program was. Dit het daartoe gelei dat die meeste van die tyd daaraan gewy is om taalprobleme aan te spreek en min tyd om die konsepte en lewensvaardighede vas te lê (kyk ook hoofstuk 5, afdeling 5.4.2.1). Daar is bevind dat onderwysers/-esse die onderrig van die eenhede van rolspel en veilige seksuele omgang uitgestel het. Die konsep van rolspel was nie aan onderwysers/-esse of leerders bekend nie. Leerders was te skaam om die rolspel uit te voer en het verkies dat onderwysers/-esse hulle moes voorsê wat om te doen. Dit kan gesien word as die gevolg van die dominant didaktiese benadering van onderrig in Ugandese skole. Daar is ook gevind dat druk uit die gemeenskap en van kerke en ouers daartoe gelei het dat onderrig oor kondoomgebruik nie baie aandag geniet het nie. 'n Derde probleem was die homogeniteit van die program. Aangesien dit vir die ouderdomsgroep 12 tot 16 jaar ontwerp is, moes onderwysers/-esse die inhoud aanpas en inligting bywerk sodat dit van toepassing kan wees op die spesifieke klas waaraan hul onderrig gee. Onderwysers/-esse het aangedui dat die program te min leiding en inligting vir die aanvulling van eenhede gegee het.

Praktiese probleme wat ondervind is ten opsigte van die lewensvaardigheidsonderrig was onder andere tydsbeperking, onderwyser/-esse verskuiwing (onderwysers/-esse aanvaar poste by ander skole) en kommunikasie (taalprobleme). Die meeste van hierdie probleme is toegeskryf aan die feit dat die program nie 'n nasionale program was nie en dit word aangevoer dat die implementering van só 'n program as deel van die skool se kurrikulum die meeste van die probleme sal oplos (Kinsmen *et al.*, 1999:599).

3.3.3 GEVOLGTREKING

Probleme wat wel algemeen verwant aan MIV/Vigs-onderrig in Afrika se skole is, is die weerstand teen onderrig oor kondoomgebruik. Voorts is die deelnemende benadering tot onderrig onbekend en daarom is ekstra opleiding van onderwysers/-esse noodsaaklik om te verseker dat deelnemende tegnieke suksesvol toegepas word.

Volgens Kinsmen *et al.* (1999:600) sal die insluiting van MIV/Vigs-onderrig in die nasionale kurrikulum regdeur Afrika 'n betekenisvolle en positiewe impak op die lewens van jong mense en die bevolking as geheel hê.

3.4 OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN SUID-AFRIKA

Die bespreking wat hierop volg, bied as agtergrond die resultate van die jongste RHRU¹-statistiek aangaande MIV/Vigs onder die Suid-Afrikaanse jeug. Daarna volg 'n oorsig oor die ontstaan van die lewensvaardigheidsinslag vir MIV/Vigs-onderrig soos dit in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer word. 'n Uiteensetting van Lewensoriëntering, die verpligte vakmodule in skole wat daarop fokus om leerders verskeie vaardighede aan te leer ten einde toegerus te wees om verskeie probleme (waarvan MIV/Vigs een is) en fasette van die lewe te hanteer, word gegee.

3.4.1 MIV/VIGS STATISTIEK: DIE SUID-AFRIKAANSE JEUG

Die eerste Nasionale Jeugpeiling² om die voorkoms van MIV/Vigs en seksuele gedrag onder die Suid-Afrikaanse jeug in die ouderdomsgroep 15 tot 24 jaar te bepaal, is in 2004 uitgevoer (RHRU, 2004:8).

Dit blyk uit die studie dat 10,2% van die respondente in die ouderdomsgroep 15 tot 24 jaar, MIV-positief is. Die studie toon verder dat die meerderheid (77%) van diegene wat MIV-positief is, meisies is. Respondente onder wie die voorkoms van MIV/Vigs die hoogste is, blyk in informele stedelike gebiede gevestig te wees. Uit die ondersoek blyk verder dat 67% van die respondente tussen 15 en 24 jaar reeds seksuele omgang gehad het, waarvan 48% in die ouderdomsgroep 15 tot 19 jaar is. Daar word aangedui dat 'n groter persentasie meisies as seuns (15 tot 19 jaar) wat reeds voorheen seksueel aktief was, ten tye van die studie ook in die laaste 12 maande seksueel aktief was. Die studie

¹ Reproductive Health Research Unit

² Die Nasionale Jeugpeiling is uitgevoer deur die Reproductive Health Research Unit (RHURU) van die Universiteit van die Witwatersrand, SA vir die loveLife konsortium in samewerking met die Mediese Navorsingsraad van Suid-Afrika onder die onafhanklike toesig van 'n tegniese adviserende raad gebaseer in die Center for AIDS Prevention Studies (CAPS) van die Universiteit van Kalifornië, San Francisco.

het bevind dat respondente wat ten tye van die studie aangedui het dat hulle nie die laaste 12 maande seksueel aktief was nie, se gedrag nie gemotiveer is deur die behoefte om hulself teen MIV/Vigs te beskerm nie, maar dat daar gedurende daardie 12 maande 'n gebrek aan die geleentheid en/of seksuele maats was.

Verdere kommerwekkende resultate is dat slegs 35% van die seksueel aktiewe respondente aangedui het dat hul net een seksuele maat ten tye van die studie gehad het. Van die 67% wat aangetoon het dat hul reeds seksuele omgang gehad het, het slegs 17% aangedui dat hul nie die voorafgaande 12 maande seksueel aktief was nie.

Daar is bevind dat die gemiddelde ouderdom waarop respondente die eerste keer seksuele omgang het by seuns 16 jaar en by meisies 17 jaar is. Daar is ook 8% van die respondente wat aangedui het dat hul reeds op 'n ouderdom van jonger as 15 jaar vir die eerste keer seksuele omgang gehad het.

In die ouderdomsgroep 20 tot 24 jaar het 23% van diegene wat MIV positief is nie hul hoërskoolloopbaan voltooi nie en 56% het aangedui dat hul werkloos is (sien ook hoofstuk 3, afdeling 3.2.1).

Die RHRU studie toon aan dat die voorkoms van MIV/Vigs onder die Swart bevolkingsgroepe (11,8%) hoër is as onder Kleurlinge (3,8%), Blankes (2,0) en Indiërs (0,9%). Verdere statistiek uit die studie dui aan dat 71% van die Swart bevolkingsgroep tussen 15 en 24 jaar aangedui het dat hulle voorheen seksuele omgang gehad het, teenoor 58% van die Kleurlinge, 43% van die Blankes en 43% van die Indiërs.

Hoewel die respondente te kenne gegee het dat kondoomgebruik infektering met die MI-virus voorkom, is gevind dat van die 56% van die respondente wat ten tye van die studie aangetoon het dat hulle in die voorafgaande 12 maande seksuele omgang gehad het, 31% nooit gedurende daardie tyd van 'n kondoom gebruik gemaak het nie. 'n Ander tendens is dat meisies minder geneig is om van kondome gebruik te maak as seuns/mans.

Die RHRU-studie (2004:53) benadruk dat dit belangrik is dat die vestiging van goeie kennis en die verandering van bestaande houdings en beginsels, gedragsverandering voorafgaan. Die studie het daarom ook die kennis, kommunikasie en waargenome risiko

onder die jeug tussen 15 en 24 jaar ondersoek. Resultate toon dat 77% van die respondente aangedui het dat kondoomgebruik MIV-infektering kan voorkom.

Die ondersoek lig verder toe dat daar wel dialoog ten opsigte van MIV/Vigs onder die Suid-Afrikaanse jeug bestaan en dat 44% van die totale steekproef aangedui het dat hulle met hul ouers en/of voogde oor MIV/Vigs praat. Respondente het ook gevoel dat die meeste van hierdie gesprekke oor MIV/Vigs betekenisvol is. Die meeste respondente (80%) het aangedui dat hul nie slegs met ouers en voogde oor MIV/Vigs in gesprek tree nie. Dit blyk uit die resultate dat 72% van die respondente met hul vriende oor MIV/Vigs praat en dat 18% van die respondente by die skool oor MIV/Vigs in gesprek tree (naamlik met onderwysers/-esse of klasmaats). Dus is die skool 'n omgewing wat dialoog ten opsigte van MIV/Vigs kan versterk (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.3.1).

Die skool is as die mees algemene bron aangedui waar die respondente kennis oor MIV/Vigs kry. Dit is dus duidelik dat die skool reeds 'n belangrike rol speel in die opvoeding oor MIV/Vigs en ook in die toekoms 'n waardevolle invloed op gedragsverandering kan hê. Verder is gevind dat die skool ook 'n belangrike bron is wat die jeug leer hoe om groepsdruk ten opsigte van seksuele gedrag te hanteer. Die studie het gevind dat 24% van die respondente gevoel het dat hulle by hul vriende leer hoe om groepsdruk te hanteer, terwyl 13% van die respondente die skool as die belangrikste inligtingsbron vir die hantering van groepsdruk aangedui het.

Dit is kommerwekkend dat die jeug se waargenome risiko om met die MI-virus geïnfekteer te word nie verhoog nie, aangesien risiko-gedrag toeneem (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.2.1). Dit blyk uit die resultate dat 62% van die respondente aangedui het dat hul van mening is dat hulle nie gevaar loop om MIV/Vigs op te doen nie.

Indien die houdings en norme ondersoek word, toon 53% van die jeug dat dit aanvaarbaar is om op hulle ouderdom seksueel aktief te wees. In die ouderdomsgroep 15 tot 19 jaar het 43% seuns saamgestem dat seksuele omgang op hul ouderdom aanvaarbaar is. Daarteenoor het 25% meisies aangedui dat dit aanvaarbaar is om op hul ouderdom (15 tot 19 jaar) seksueel aktief te wees.

Statistiek wat verdere opvoeding oor MIV/Vigs ondersteun, is dat 31% van die respondente steeds glo dat kondoomgebruik 'n aanduiding is dat jy jou maat nie vertrou

nie. 'n Verdere bron van kommer is dat 20% van die respondente saamgestem het dat dit "cool" is om 'n seksuele maat te hê wat ouer as hulle is (RHRU, 2004:58-59).

Die studie het ook ondersoek ingestel na die jong mense se vermoë om die gedrag wat MIV/Vigs die hoof kan bied, te implementeer. Die meeste respondente het gevoel dat hulle in staat is om oor kondoomgebruik te onderhandel. Die realiteit weerspieël egter dat slegs 33% van die seksueel aktiewe respondente gedurende die voorafgaande 12 maande (ten tye van studie) kondome gebruik het (RHRU, 2004:71).

Ten slotte toon die resultate van die RHRU-ondersoek (2004:72-74) dat 'n hoë risiko vir jong Suid-Afrikaners bestaan om met die MI-virus geïnfekteer te word, aangesien een uit elke tien 15 tot 24 jariges tans MIV-positief is.

Die studie het bevind dat daar 'n tendens by jong Suid-Afrikaners bestaan (wat in die hoë risiko groep vir die verwerwing van MIV/Vigs resorteer) dat hulle die moontlikheid onderskat dat hulle met die MI-virus geïnfekteer kan word. Dit is verder bevind dat jong meisies 'n hoë risiko vir MIV-infektering het, aangesien gevind is dat meisies minder van kondome gebruik maak wanneer hul seksuele omgang het as seuns/mans, meer dikwels seksuele omgang het as seuns/mans en daarom hulle blootstelling en risiko vir MIV-infektering verhoog.

Jong mans het ook 'n risiko vir MIV-infektering, aangesien hul reeds op 'n baie jong ouderdom seksueel aktief raak en hulself dus nie beskerm nie. Seuns/mans word ook aan meer groepsdruk blootgestel om tot seksuele aktiwiteite toe te tree.

Uit bogenoemde statistiek en resultate is dit duidelik dat die jeug (15 tot 24 jaar) steeds 'n belangrike teikengroep is ten einde MIV-infektering die hoof te bied. Die rol van die skool kan nie onderskat word nie, want die jeug vertrou die skool as bron van inligting. Die skool is ook 'n omgewing waar dialoog gestimuleer kan word ten einde mites en wanpersepsies te weerlê.

Suid-Afrika het (soos ander lande) die belangrike rol ingesien van lewensvaardighede wat reeds aan die jong kind geleer moet word. Die MIV/Vigs pandemie het die belangrikheid van die vestiging van lewensvaardighede beklemtoon en skole het beweeg na 'n

lewensvaardigheidsbenadering om MIV/Vigs-inligting gedurende voorligtingsklasse aan leerders te bied. Voorts sal die oorsprong van lewensvaardigheidsonderrig, soos dit nou deel van Lewensoriëntering in skole is, in oënskou geneem word.

3.4.2 AANLOOP TOT EN DIE IMPLEMENTERING VAN LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

Lewensvaardigheidsonderrig soos dit vandag in Suid-Afrika daaruit sien, het met die verloop van ongeveer 13 jaar ontwikkel tot die formaat waarvolgens dit vandag aangebied word. Vervolgens sal na die verloop van gebeure gekyk word.

Die konsep van lewensvaardigheidsonderrig het reeds in 1992 die lig gesien toe begin is om 'n onderrigpakket vir leerders in hoër skole te ontwikkel in 'n poging om die MIV/Vigs pandemie aan te spreek. Hierdie pakket het daarop gefokus om leerders toe te rus met noodsaaklike lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom. Nadat die konsep in 1992 vrygestel is, is gereelde werkswinkels gehou om die implementering te monitor. Daar is sterk gesteun op die behoeftes van tieners, hul ouers en onderwysers/-esse in die bepaling van die wyse waarop die MIV/Vigs pandemie deur die konsep onderrigpakket aangespreek is. Dit is ontwikkel om 'n breë teikengroep te dien en skoolgemeenskappe moes die program by hul unieke situasie aanpas (Anon., 1992:190).

Die inhoud van die konsepprogram is ontwikkel op grond van die feit dat die oordrag van inligting rakende MIV/Vigs in daardie stadium onvoldoende was en dat verhoudings wat tot die infektering deur MIV/Vigs aanleiding gee ook aangespreek moes word (Zaaiman, 1992:26). Die noodsaaklikheid om tieners toe te rus met vaardighede om doeltreffend met hul portuurgroep, die teenoorgestelde geslag, ouers en ander volwassenes om te gaan, is geïdentifiseer.

Die konsepprogram is so ontwerp dat wegbeweeg is van 'n teoretiese of didaktiese klasaanbiedingstyl na 'n meer informele, ontspanne en interaktiewe benadering (Zaaiman, 1992:26). Die program wat in konsepvorm in 1992 van stapel gestuur is, was 'n

werksmodel wat voortdurend aangepas is om te verseker dat dit toepaslik bly ten opsigte van die teikengehoor en die veranderende MIV/Vigs pandemie.

Zaaiman (1992:28) voer verder aan dat die program 'n uitvloeisel van navorsing oor spesifieke toestande in Afirka was en dus die probleme en situasies ten opsigte van MIV/Vigs wat in Afirka bestaan, aangespreek het. Die program is so ontwerp dat dit jong mense se selfhandhawing en besluitnemingsvaardighede aanspreek sodat hul bemagtig word om verantwoordelikheid vir hul eie lewe te aanvaar en druk deur portuurgroepe kan weerstaan.

Die doelwitte van die program soos dit in 1992 daaruit gesien het, was (Zaaiman, 1992:28-30; Anon., 1992:191):

- Die oordrag van inligting rakende MIV/Vigs en ander seksueel oordraagbare siektes
- Die aanleer van doeltreffende kommunikasie
- Verantwoordelike besluitneming
- Selfgeldende optrede
- Toepaslike verhoudingsvaardighede
- Vermindering van vrees vir toevallige infektering
- Bevordering van nie-blamerende en positiewe houdings teenoor persone met MIV/Vigs

Met hierdie doelstellings in ag genome, het die inhoud van 1992 se lewensvaardigheidsonderrig soos volg daaruit gesien (Zaaiman, 1992:28-30; Anon., 1992:191):

Module 1: Adolessensie – 'n tyd van verandering

- Bespreek fisiese en emosionele ontwikkeling tydens tienerjare
- Doel is om sin vir beheer te verbeter

Module 2: Vigs en seksueeloordraagbare siektes

- Belangrike aspekte

Module 3: Ons verhoudings

- Verhoudings met vriende, gesin en die teenoorgestelde geslag
- Doeltreffende kommunikasie, selfgelding, besluitnemingsvaardighede

Module 4: Lewensvaardighede

- Besluitneming
- Selfhandhawing
- Selfvertroue
- Toekomsprojeksie
- Onderhandeling

Module 5: Veilige seksuele gedrag

- Onthouding word aanbeveel
- Doel is om MIV/Vigs te voorkom

Module 6: Praktiese idees om die program uit te brei

- Idees en voorstelle vir opvolgwerk

Hierdie modules is tydens voorligtingklasse aangebied. Daar is reeds in 1992 bepaal dat die sukses van hierdie en soortgelyke programme afhanklik is van aspekte soos die keuring en opleiding van onderwysers/-esse wat hierdie soort onderrig moet gee. Die opleiding van onderwysers/-esse was noodsaaklik ten einde te verseker dat hulle die onderwerpe en interaktiewe benadering met gemak kan hanteer. Daar is ook gevind dat die volgende aspekte die sukses van so 'n program beïnvloed: *die ouers se betrokkenheid, die steun van meningsvormers (kerkleiers, gemeenskapsleiers en politici), terugvoer en voortgesette navorsing ten opsigte van deelnemende en interaktiewe onderrigbenaderings.*

Die toename in MIV/Vigs onder die jeug het vereis dat skole klem moes lê op die verdere ontwikkeling van lewensvaardighede by leerders, die daarstelling van positiewe houdings en waardes en die beskikbaarstelling van ondersteuningstelsels ten einde gedragsverandering te motiveer. Gedurende die negentigs is daar in die Noordwes Provinsie 'n intersektorale werkgroep gevorm waaruit die stigting van die "National Consultative Forum on Life Skills and HIV/Aids Education" gevloei het. Hierdie groep het die volgende aanbevelings gedoen:

- dat só 'n struktuur in al nege provinsies tot stand gebring moes word
- dat 'n balans tussen die wetenskaplike benadering om die MIV/Vigs-kwessie aan te spreek en die dringendheid van uitvoering van 'n plan ten einde resultate te verkry, gevind moes word
- dat samewerking tussen alle gemeenskappe, nie-regeringsorganisasies en regeringsorganisasies bewerkstelling moes word (Coetzee, 1999:23).

Hierdie aanbevelings is deur die sogenaamde "Heads of Education Department Committee" en die Departement van Gesondheid goedgekeur. 'n Projekplan is ontwikkel om die volgende doelstellings te bereik:

- Die daarstelling van 'n wyse om lewensvaardighede en MIV/Vigs opvoeding by die skoolkurrikulum te inkorporeer sodat leerders
 - nodige inligting rakende MIV/Vigs kan bekom
 - relevante, basiese lewensvaardighede kan begryp, aanleer en inoefen
 - verantwoordelike, verantwoordbare gedrag en leefstyl kan ontwikkel.
- Die beplanning en strategiese implementering van 'n kontekstueel verantwoordbare program
- Die ondersteuning, betrokkenheid en totale verbintenis van belangrike rolspelers by die implementering van die lewensvaardighedsprogram in skole te verseker.

- Die opleiding van twee onderwysers/-esse per skool in samewerking met ander relevante rolspelers asook om die opgeleide onderwysers/-esse se motivering vir die aanbieding van die program te verseker;
- Bydraes te maak tot die menslike hulpbronontwikkeling van die regering.

In 1996 het die Nasionale Projektkomitee tot stand gekom. Hierdie Projektkomitee het bestaan uit die nasionale en provinsiale departemente van gesondheid en onderwys, professionele onderwysverenigings, studente, jeugbewegings, verteenwoordigers van tersiêre instellings en nasionale nie-regeringsorganisasies wat by MIV/Vigs- en lewensvaardighedsprogramme betrokke is (Coetzee, 1999:24). Die komitee moes riglyne ontwikkel vir die implementering van 'n projek vir lewensvaardighede, voorstelle indien vir die ontwikkeling van 'n beleid en ondersteuning vir die projek op provinsiale en nasionale vlak werf.

In 1997 is die voorgestelde tussentydse kurrikulum vir Lewensoriëntering in vier provinsies (Gauteng, Vrystaat, Limpopo en Noordkaap) van stapel laat loop. Die uitkomst van hierdie projek het die uiteindelige wyse van implementering van die program in 1998 gerig.

Die tussentydse kurrikulum vir Lewensoriëntering het vereis dat minstens twee periodes per klas per week aan lewensvaardighede gewy moes word. Die MIV/Vigs-opvoeding is dan binne die konteks van lewensvaardighede aangebied wat 'n tussentydse reëling was tot en met die implementering van Kurrikulum 2005 toe dit 'n verpligte deel van die leerarea Lewensoriëntering vorm (Coetzee, 1999:29; Bezuidenhout, 2005).

Die aanspreek van die MIV/Vigs pandemie deur skole het verskeie strukturele en organisatoriese uitdagings meegebring ten einde die implementering van MIV/Vigs-onderrig in werking te stel. 'n MIV/Vigs-beleid moes deur skole opgestel word. Volgens Coetzee (1999:32) en Bezuidenhout (2005) is skoolhoofde verantwoordelik vir die implementering van 'n MIV/Vigs-beleid by hul skole. Die bestuursliggaam dien as ondersteuningstelsel vir die hoof en moet toesien dat die skool oor die middele beskik ten einde aan die voorkomingsmaatreëls teen MIV/Vigs-infektering te voldoen (National Education Policy Act, 1996 Notice no 926 of 1999:26). Elke skool is egter verantwoordelik om sy eie operasionele beleid binne die raamwerk van die nasionale onderwysbeleid ten opsigte van MIV/Vigs op te stel. Indien dit egter nie gebeur nie, geld die nasionale

onderwysbeleid en is die adjunkdirekteur-generaal van onderwys en die hoofde van die provinsiale onderwysdepartemente verantwoordelik vir die implementering van die beleid (Coetzee, 1999:32; Bezuidenhout, 2005).

Voorts word vereis dat elke provinsiale onderwysdepartement 'n Vigs-programbestuurder en werkgroep aanwys om die beleid aan alle personeel oor te dra, die program te implementeer, te monitor en te evalueer (National Education Policy Act, 1996 Notice no. 926 of 1999:25).

Die lewensvaardighedsprogram is 'n spesiale program wat saamgestel is om te fokus op die oordrag van inligting, die ontwikkeling van lewensvaardighede en die bevordering van positiewe en verantwoordelike houdings. Die program benadruk dat 'n holistiese benadering gevolg moet word wanneer die MIV/Vigs-kwessie aangespreek word en dat dit op deelname en leerdergesentreerdheid gebaseer moet wees (Coetzee, 1999:27).

Die program is ontwerp om 'n onlosmaaklike deel van die Kurrikulum 2005 te vorm wat tot en met graad 12 ingefaseer moet word (Coetzee, 1999:27; Bezuidenhout, 2005).

Uit die perspektief en basis dat persoonlike groei en die aanleer van lewensvaardighede die kern moet wees van die kurrikulum, het elke provinsie 'n eie program saamgestel wat gebaseer is op die spesifieke behoeftes in daardie provinsie (Coetzee, 1999:27; Bezuidenhout, 2005).

In die Noordwes Provinsie is 'n groep meesteropleiers deur werknemers van die departemente van Onderwys en van Gesondheid, deur dosente verbonde aan onderwyskolleges en universiteite en verteenwoordigers van nie-regeringsorganisasies opgelei. Na opleiding moes diegene wat opgelei is, twee onderwysers/-esse per skool in 12 onderwysdistrikte van die Noordwes Provinsie oplei. Opleidingspanne wat bestaan uit twee/drie meesteropleiers het weer opleiding aan onderwysers/-esse in verskillende distrikte gegee. 'n Gelykvormige opleidingsprogram is gevolg en 'n totaal van 1 230 onderwysers/-esse is op hierdie wyse opgelei. Daar is verder aan skole voorgestel dat onderwysers/-esse met spesifieke eienskappe geselekteer moes word vir die aanbidding van lewensvaardigheidsonderrig. Die kriteria is uiteengesit waaraan onderwysers/-esse moes voldoen. Die onderwysers/-esse moet:

- Gerespekteer word deur leerders.
- Verkieslik getroud wees.
- 'n Gesonde leefstyl projekteer.
- Ferm, dog ontspanne wees.
- Dissipline kan handhaaf.
- 'n Positiewe houding en gedrag openbaar.
- Die waardigheid van mense respekteer.
- Deur leerders vertrou word.
- 'n Klimaat kan skep vir die bespreking van sensitiewe sake.
- Ouers ook kan begelei.
- Empatie met andere kan betoon.
- Bereid wees om te help.
- Kennis van sosiale verandering hê.
- Bereid wees om verdere opleiding te ondergaan.

Bezuidenhout (2005) verduidelik egter dat die aanbieding van Lewensoriëntering deur onderwysers/-esse wat aan die voorgestelde eienskappe voldoen, nie gerealiseer het nie.

In 1999 is daar gepoog om programbeplanning en –samerwerking tussen die verskillende regeringsdepartemente te integreer en is 'n groep bestaande uit die Departement van Onderwys, die Departement van Gesondheid en die Departement van Sosiale Ontwikkeling deur die Nasionale Inter-Ministeriële Komitee in die lewe geroep. Die doel van die samevoeging was dat die verskillende departemente moes saamwerk aan 'n plan om die MIV/Vigs pandemie en die effek daarvan op die jeug in Suid-Afrika aan te spreek. Die samevoeging moes lei tot 'n holistiese integrering van MIV/Vigs-verwante dienste waarin die Departement van Onderwys die verantwoordelikheid vir die implementering van lewensvaardighede in skole moes opneem (Ncgobo, 2002:96).

Die ontwerp en samestelling van die program het nie sonder stampe en stote plaasgevind nie. Botsende ideologieë en benaderings, soos om toenemende infektering die hoof te

bied teenoor moraliteitskwessies (byvoorbeeld ouers se kommer oor die aanmoediging om kondome te gebruik), het die taak aansienlik bemoeilik. Onderrig ten opsigte van MIV/Vigs en verantwoordelike gedrag moes gekanaliseer word deur eerlike, openlike en opregte besprekings. Die epidemie moes beheer word deur veral appèlle op jong mense se waardes (Crewe, 1996:18). Die waarde van die gebruik van verskillende benaderings moes erken word. Die uitdaging was egter dat die lewensvaardigheidsonderrig vir skole buigsaam en ontvanglik vir aanpassing moes wees. Dit moes interessant en 'n uitdaging vir leerders en onderwysers wees (Crewe, 1996:18).

3.4.3 ONDERSOEKE NA DIE IMPLEMENTERING VAN LEWENSWAARDIGHEIDSONDERRIG IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

In 'n studie deur Coetzee en Kok (2001:7-8) word probleme uitgelig wat sedert 1999 tydens die implementering van lewensvaardigheidsonderrig by skole ervaar is. Daar is gevind dat die onderwysers/-esse wat die programme aanbied nie geselekteer word soos deur die program aanbeveel word nie en dat die onus dikwels op vrywillige onderwysers/-esse geval het om die onderrig te behartig (Coetzee, 1999:52). Voorts is gevind dat skoolroosters nie voorsiening gemaak het vir lewensvaardigheidsperiodes nie, maar dat die tyd eerder gebruik is om op vakke waarin eksamen geskryf word, te fokus. Die tussentydse leerplan het egter bepaal dat twee periodes per week aan voorligting en lewensvaardighede gewy moes word. Coetzee en Kok (1999:52) het egter gevind dat dit nie by die skole waar die studie uitgevoer is, gebeur het nie. In gevalle waar onderwysers wel probeer het om die program aan te bied, is weens 'n gebrek aan tyd slegs inligting oor MIV/Vigs oorgedra (Coetzee, 1999:51-53; Coetzee en Kok, 2001:7-8).

Die gebrek aan hulpbronne, veral by plaasskole, is aangedui as faktore wat suksesvolle implementering belemmer het. Onderwysers by hierdie skole het gevoel dat toegang tot elektrisiteit hulle in staat sal stel om relevante video's te vertoon en gefotostateerde materiaal aan kinders te gee. Die diverse samestelling van klasse is ook as probleem aangedui. Klasse bestaan uit leerders met verskillende agtergronde in terme van ras, kultuur, geloof en taal. Dit het veral die taak van lewensvaardigheidsonderrig bemoeilik

(Goliath, 1995:162; Coetzee, 1999:54, Coetzee & Kok, 2001:8). Hierdie aspekte onderskryf die noodsaaklikheid daarvan dat die program die ondersteuning van ouers en die breër gemeenskap geniet ten einde die sukses van die onderrig te verseker.

Uit Coetzee en Kok (2001:8) se studie blyk dit verder dat die suksesvolle implementering van die program verhinder word deur kulturele faktore en die houdings, waardes en norme binne die spesifieke gemeenskappe waarin die skool geleë is. Daar is ook gevind dat min ondersteuning deur die distrikspersoneel aan onderwysers gegee word, wat 'n verdere vertraging in die implementering van die program veroorsaak het (Coetzee, 1999:56).

Dit is noodsaaklik dat bogenoemde probleme by die implementering van lewensvaardigheidsonderrig aangespreek word ten einde die sukses van die program te bevorder. Hierdie basiese aspekte, naamlik genoegsame hulpbronne, tyd en ondersteuning deur distrikspersoneel en die breër gemeenskap moet in plek wees sodat gefokus kan word op die inhoud van die program en verbetering daarvan sodat jong mense se risikogedrag ten opsigte van MIV/Vigs uitgeskakel kan word.

In 'n studie deur Henning (1999:56) is gevind dat leerders bepaalde behoeftes ten opsigte van die aanbieder van die sogenaamde lewensvaardigheidsprogramme het wat gedurende die tussentydse periode tydens voorligtingsklasse aangebied is. Graad 9 leerders het byvoorbeeld aangedui dat hul verkies dat die persoon wat die program aanbied, persoonlike ondervinding rakende die kwessie het, dat hul met die persoon moet kan identifiseer en dat die aanbieder iemand buite skoolverband moet wees. Odum en Drodet (1997:20) bevestig dat adolessente eerder na 'n persoon sal luister wat self MIV-positief is as na 'n persoon wat geen persoonlike ervaring van die Vigs-kwessie het nie. Sommige leerders is egter tevrede dat onderwysers/-esse die aanbieders van hierdie programme is, maar kritiek is uitgespreek dat onderwysers/-esse te bang of skaam is om Vigs-kwessies te bespreek (Henning, 1999:57; Matthews, 1995:27). Daar is ook gevind dat adolessente soms bang is om vrae oor seksuele aangeleenthede met onderwysers/-esse te bespreek. 'n Behoefte bestaan by hulle dat aanbieders van 'n ouderdom moet wees wat met hul eie generasie kan identifiseer (Matthews, 1995:44; Henning, 1999:57). Meisies toon veral dat hul negatief voel om met die voorligtingonderwyser oor MIV/Vigs te gesels en verkies dat die aanbieder van die Vigsprogram van buite die skoolverband moet wees (Matthews, 1995:27; Henning, 1999:58). Ander kritiek teen onderwysers/-esse as

aanbieders van die program is dat hulle 'n gebrek aan opleiding het en te verleë is om oor geslagsake te praat (Matthews, 1995:40; Scott & Thompson, 1992:132; Goliath, 1995:108).

Henning (1998:58) se studie dui daarop dat leerders presies weet wat MIV/Vigs is, hoe die MI-virus oorgedra word, die werking daarvan binne die liggaam en dat hulle die simptome van Vigs ken. Leerders het egter aangetoon dat daar nie diepte-gesprekke oor die onderwerp plaasvind nie.

Tydens die studie het leerders aangedui dat hulle oor die vermoë wil beskik om 'n persoon wat MIV-positief is te kan uitken en meer kennis oor die simptome van Vigs wil hê (Henning, 1998:59). Leerders het aangevoer dat die inhoud van so 'n program om MIV/Vigs teen te werk meer moet behels as die oordrag van feite en dat hulle 'n behoefte daaraan het om self besluite oor seksuele gedrag te neem asook aan riglyne om hul te help met besluitneming (Goliath, 1995:188). Leerders wil redes hê waarom gedrag verander moet word. In aansluiting hierby voer ander outeurs (Olivier et al., 1998:116; Pelser, 1992:25; Jameson & Glover, 1993:677) aan dat waardes, norme en sosiale verantwoordelikheid deel moet vorm van Vigs-onderrig. 'n Studie deur Esterhuyse (2001:29) het gevind dat die inhoud van so 'n program adolessente moet leer om voorbereid te wees op situasies wat moontlik tot seksuele omgang kan lei. Daarmee saam moet onderhandelings- en besluitnemingsvaardighede aangeleer word ten einde hierdie situasies te kan hanteer. Esterhuyse (2001:30) beklemtoon dat Vigs-onderrig gekoppel moet word aan die individu se kennis oor MIV/Vigs, sy/haar oortuiging ten opsigte van die risiko om met die MI-virus geïnfekteer te word en hoe daardie risiko gehanteer kan word. Voorts word verduidelik dat individue verskillend gemotiveer word om seksuele verantwoordelikheid te aanvaar en dat adolessente gehelp moet word om struikelblokke te identifiseer wat opgelos moet word alvorens hulle sosiale en selfhanteringvaardighede kan ontwikkel (Esterhuyse, 2001:30). Esterhuyse (2001:31) is verder van mening dat adolessente emosioneel, kognitief en gedragsgewys bemagtig moet word voordat verantwoordelike keuses deur hul gemaak kan word.

In 'n ondersoek na die wyse van aanbieding verduidelik Henning (1998:60) dat leerders die mondelinge oordrag van inligting as onvoldoende reken en dat 'n behoefte by leerders

bestaan aan 'n aanbiedingswyse wat meer indrukwekkend van aard is. Die oordrag van dieselfde inligting herhaaldelik en op dieselfde wyse lei tot verveling en 'n versadigingspunt word bereik wat daartoe lei dat leerders afgestomp raak en nie meer luister of in die klas oplet nie (Goliath, 1995:170; Henning, 1998:60). Leerders het voorgestel dat meer gebruik gemaak moet word van visuele materiaal, byvoorbeeld foto's en video's oor persone wat Vigs het (Dockrell & Dockrell, 1995:45). Ander navorsing (Henning, 1998:68-69; Esterhuyse, 2001:29) stel voor dat gebruik gemaak word van videomateriaal, kleingroepbesprekings en rollespel. Goliath (1995:197-203) stel die volgende onderrigstrategieë voor na aanleiding van sekondêre leerders se persepsie van Vigs en Vigs-onderrig en hul voorkeur aan multi-metodebenaderings vir klasaanbiedings, naamlik: *rollespel, dramatisering, uitstallings/plakate, oudivisuele hulpmiddels, klaskamerbiblioteek, kreatiewe skryfwerk, debatte, besprekings, joernaal-dagboek, massamedia en marionette.*

Hoewel hierdie studies bepaalde probleme met die implementering van lewensvaardigheidsonderrig met die fokus op MIV/Vigs geïdentifiseer het, blyk dit dat leerders onderrig en opvoeding rakende MIV/Vigs en verhoudinge wat daartoe aanleiding kan gee, verwelkom. Nieteenstaande die leerders se behoefte aan vaardighede wat hul spesifiek met die oplossing van die MIV/Vigs probleem kan help, is die lewensvaardighedsprogram wat op MIV/Vigs gefokus het en tydens voorligtingsklasse aangebied is, vervang met die verpligte leerarea Lewensoriëntering. Hoewel Lewensoriëntering leerders onderrig oor lewensvaardighede in 'n wyer konteks (nie slegs gefokus op MIV/Vigs nie), maak MIV/Vigs-opvoeding 'n baie klein deel van die totale module uit. Vervolgens word die ontstaan, toepassing en rol van Lewensoriëntering as module, soos in die Noordwes provinsie geïmplementeer word, bespreek.

3.4.4 LEWENSORIËNTERING: ONTSTAAN, TOEPASSING EN ROL TEN OPSIGTE VAN MIV/VIGS-ONDERRIG

Ngwena (2003:195) is van mening dat die hoë MIV/Vigs-voorkomsyfer onder die jeug van Suid-Afrika nie die gevolg van 'n gebrek aan bewustheid van die virus en gebrekkige kennis oor onveilige gedrag is nie, maar eerder die gevolg is van die onvoldoende

bemagtiging van mense om die kennis waaroor hul beskik in gedrag om te skakel. Die lewensvaardigheidsgeoriënteerde kurrikulum probeer juis hierdie probleem aanspreek.

Ngwena (2003:191) verduidelik dat lewensvaardigheidsonderrig ten doel het om leerders toe te rus met kennis en vaardighede wat nodig is om alle situasies in die lewe positief en effektief te onderhandel. Oor die algemeen sluit lewensvaardighede alle vaardighede in wat relevant is vir alle areas van die lewe, insluitend alles wat in die skool geleer word, nie slegs MIV/Vigs nie (Ngwena, 2003:192). Daar kan met ander woorde gesê word dat lewensvaardighede bedoel is om mense te help om "persoonlik verantwoordelike besluite" te neem wat tot hul lewensvervuldheid kan bydra. Die konsep is positief en bemagtig die mens sodat wanneer dit reg geïmplementeer word 'n mens in staat gestel word om 'n reserwebron van vaardighede wat nodig is vir die uitvoering van ontwikkelingstake, die hantering van probleme en uitdagings, op te bou.

Die uitgangspunt vir die onderrig van lewensvaardighede in Suid-Afrikaanse skole is dat nie alle kinders noodwendig gedurende die tyd wanneer hul opgroei, geleer word hoe om ondermynende en onderdrukkende situasies te hanteer nie. Sulke vaardighede moet dus aan hulle oorgedra word en in die klaskamer inge oefen word (Ngwena, 2003:192).

Lewensvaardigheidsonderrig in Suid-Afrika is vandag deel van die Lewensoriëntering-leerarea wat een van agt leerareas in die nuwe kurrikulum vir uitkomsgebaseerde onderrig in skole is. Lewensoriëntering word as sentraal ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van leerders gesien (Ngwena, 2003:193).

By die bestudering van die inhoud van MIV/Vigs-onderrig in Suid-Afrikaanse skole is dit belangrik om die onderskeid tussen seksonderrig en seksualiteitsonderrig te verstaan. Seksualiteitsonderrig is deel van die lewensvaardigheidsonderrig wat in skole geïmplementeer word. Om beter te verstaan wat seksualiteitsonderrig behels, word die spesifieke doelstellings en doelwitte uiteengesit (Ngwena, 2003:194). Dit dien naamlik

- om die kind se selfbeeld en selfwaarde te verbeter.
- om die beskouing by die kind te vestig dat seksualiteit 'n natuurlike, positiewe deel van die lewe uitmaak.

- om akkurate inligting aan die kind oor te dra.
- om vaardighede by die kind te ontwikkel sodat ingeligte, verantwoordelike besluite geneem kan word, insluitend keuses oor seksuele verhoudings.
- om optredes te illustreer wat ooreenkom met eie waardes wat gevestig is.
- om begrip, toleransie en respek vir verskillende seksuele behoeftes, oriëntasies en waardes te bewerkstellig.
- om verantwoordelike optrede op grond van respek in alle verhoudings te bewerkstellig.
- om die kind te leer hoe om hom- of haarself te beskerm teen uitbuiting en om nie ander mense uit te buit of te misbruik nie.
- om die kommunikasie en uitdrukking van behoeftes en gevoelens aan te leer.
- om kinders te leer hoe om gesondheidsdienste te gebruik en hulle in staat te stel om die inligting wat nodig is, te bekom.

Die bemagtiging van die leerder is dus 'n sleuteluitkoms van die lewensvaardigheidsonderrig wat 'n integrale deel van die Lewensoriënteringleerarea vorm. Soos in Amerika en ander lande word daarvan wegbeweeg dat leerders slegs oor kennis moet beskik en fokus daarop dat vaardighede ontwikkel word vir oorlewing in 'n wêreld vol keuses.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (2002:2) sit uiteen dat 'n inklusiewe benadering in skole gevolg word om 'n bewustheid oor die verband tussen sosiale geregtigheid, menseregte, 'n gesonde omgewing en inklusiwiteit by leerders te skep. Volgens hierdie dokument word leerders aangemoedig om kennis van en begrip vir die ryk diversiteit van Suid-Afrika, insluitend die kulturele, godsdienstige en etniese komponente van die diversiteit, te ontwikkel.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) bestaan uit agt Leerareaverklarings. Een van hierdie leerareaverklarings is Lewensoriëntering. Aangesien hierdie studie fokus op die lewensvaardighedsaspekte soos dit deur die Lewensoriënteringleerareaverklaring geïmplementeer word, sal daar vervolgens

ondersoek ingestel word na die inhoud en aard van Lewensoriëntering as leerareaverklaring.

3.4.4.1 Lewensoriëntering

Hoewel hierdie studie spesifiek op die MIV/Vigs gedeelte van Lewensoriëntering gefokus is, is leerders se persepsie en opinies oor die totale module ook aangeraak. 'n Uiteensetting van die totale module word gegee ten einde 'n geheelbeeld te gee van die lewensvaardigheidsopvoeding, waarvan MIV/Vigs-voorkoming 'n deel uitmaak.

3.4.4.1.1 Definisie en doel

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) (2002:4), staan die Lewensoriënteringleerarea sentraal in die holistiese ontwikkeling van leerders. Hierdie leerarea is gemoeid met leerders se sosiale, persoonlike, intellektuele, emosionele, geestelike en liggaamlike groei asook die verband tussen elk van hierdie fasette. Die fokus van die leerarea is die ontwikkeling van die self-in-die-samelewing. Die visie van die leerarea is om persoonlike groei by die leerder te bewerkstellig.

Die doel van die Lewensoriënteringleerarea is om leerders te bemagtig om hul talente te gebruik om hul volle liggaamlike, geestelike, intellektuele, persoonlike, emosionele en sosiale potensiaal te verwesenlik. Daar word gepoog om vaardighede te ontwikkel wat die leerder in staat stel om toe te tree tot positiewe interaksie en sodoende 'n bydrae tot die gesin, familie, gemeenskap en samelewing te lewer. Verder het hierdie leerarea ten doel om leerders te leer om hul grondwetlike regte en verantwoordelikhede uit te oefen, ander se regte te respekteer en verdraagsaamheid vir kultuur- en geloofsdiversiteit te toon ten einde 'n demokratiese samelewing te bou. Die doel om leerders in staat te stel om ingeligte, moreel verantwoordelike en verantwoordbare besluite oor hul gesondheid en die omgewing te neem, word ook voorop gestel.

3.4.2.1.2 Fokusareas

Vyf fokusgebiede vorm die leeruitkomste wat die leerder se ontwikkelingsbehoefte in die samelewing sal aanspreek en sien soos volg daaruit (Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole), 2002:5, 37):

LEERUITKOMS 1: Gesondheidsbevordering

Hierdie leeruitkoms stel dat die leerder in staat moet wees om ingeligte besluite te neem oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid. Dit is ook in hierdie leeruitkoms wat MIV/Vigs as gesondheidsprobleem behandel word. Skole kan egter hul eie diskresie gebruik tot watter mate hul MIV/Vigs wil behandel en hoeveel hulle daarop wil uitbrei.

Die dokument verduidelik dat die leerder in die senior fase aan 'n groter verskeidenheid gevaarlike situasies blootgestel word. Die leerder moet dus vaardighede verwerf om ingeligte keuses te maak. Deur hierdie leeruitkoms word gepoog om leerders 'n gesonde lewenstyl, gebaseer op omgewingsbewustheid en ander gesondheids- en veiligheidskwessies, te laat ontwikkel. Daar word in ag geneem dat lewenstylkeuses wat verband hou met seksualiteit gedurende puberteit noodsaaklik is en dat dit sensitief gehanteer moet word.

LEERUITKOMS 2: Sosiale Ontwikkeling

Die leeruitkoms verduidelik dat die leerder in staat gestel moet word om sy grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede te verstaan, asook begrip vir diverse kulture en gelowe te kan toon.

Die program erken dat die leerder tydens sosiale ontwikkeling toenemend deur maats beïnvloed word, hoewel die gesin en familie 'n belangrike rol speel. Die leerder moet gemotiveer word om aan burgerlike en menseregteprogramme deel te neem. Kennis van diverse kulture en gelowe moet uitgebrei word ten einde by te dra tot die leerder se eie oriëntering in die wêreld. Verder moet die leerder in staat gestel word om ingeligte besluite oor menseregte, sosiale verhoudings en morele vraagstukke te kan neem.

LEERUITKOMS 3: Persoonlike Ontwikkeling

Hierdie uitkoms stel dat die leerders in staat gestel moet word om verworwe lewensvaardighede te gebruik om hul persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde doeltreffend op uitdagings in sy of haar wêreld te reageer.

Die dokument toon aan dat hierdie leeruitkoms poog om die leerder in staat te stel om voort te gaan met die vorming van 'n positiewe selfbeeld ten spyte van die emosionele en liggaamlike verandering wat deur adolessensie gekenmerk word. Die ontwikkeling van emosionele intelligensie ten einde die leerder te bemagtig om uitdagings te hanteer, word veral as noodsaaklik beskou.

LEERUITKOMS 4: Liggaamlike Ontwikkeling en Beweging

Die uitkoms het ten doel dat die leerder in staat gestel moet word om begrip te toon vir en deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en liggaamlike ontwikkeling bevorder.

Daar word aandag daaraan gegee om lewenslange deelname aan liggaamlike aktiwiteite aan te moedig wat fiksheid bevorder.

LEERUITKOMS 5: Oriëntering ten opsigte van die wêreld en werk

Die uitkoms het ten doel dat die leerder in staat gestel moet word om ingeligte besluite oor verdere studies en beroepskeuses te neem.

Daar word gepoog om 'n realistiese begrip van die leerder se eie belangstellings, vermoëns en aanleg te kweek. Kennis van verskillende beroepskeuses en die implikasies daarvan word aan die leerder oorgedra. Inligting aangaande die verskeidenheid moontlikhede vir verdere studies asook die oriëntering ten opsigte van die beroepswêreld word deur hierdie leereenheid aangebied.

3.4.4.1.3 Leerprogramme

Terwyl die leerareas die begrippe, vaardighede en waardes wat per graad bereik moet word stipuleer, spesifiseer leerprogramme die omvang van leer- en assesseringsaktiwiteite per fase. Die leerprogramme bevat werkskodes vir die tempo en orde van aktiwiteite,

asook voorbeelde (wat tydloos is) van lesplanne (Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole), 2002:3). Die leerprogramme word aan skole gegee sodat verseker word dat die voorgeskrewe leeruitkomste doeltreffend en volledig gedek word. Skole word egter die ruimte gelaat om self die aantal en aard van ander leerprogramme te bepaal, mits dit die nasionale prioriteite en ontwikkelingsbehoefte van leerders in ag neem.

3.5 GEVOLGTREKKING

Sedert 1992 het skole in Suid-Afrika begin fokus op lewensvaardigheidsonderrig. Onderwysers/-esse is opgelei om hierdie onderrig te fasiliteer. Groot hoeveelhede materiaal is en word saamgestel om by die behoeftes van onderwysers/-esse, leerders en ouers te pas. Hoewel die aanvanklike fokus van lewensvaardigheidsonderrig was om die MIV/Vigs pandemie aan te spreek, maak MIV/Vigs tans slegs 'n klein deel uit van die totale prentjie van Lewensoriëntering. Dit blyk dat die lewensvaardighedsinslag gebore is om die MIV/Vigs-krisis onder die jeug aan te spreek en verdere verspreiding hok te slaan, maar vandag op die holistiese ontwikkeling fokus. MIV/Vigs word slegs as 'n gesondheidskwessie aangespreek, afhangende van die onderwyser/-es en/of skool se keuse van onderwerp wat hul as voorbeeld wil gebruik. Hoewel die verskillende lewensvaardighede wat deur middel van Lewensoriëntering aangeleer en inge oefen behoort te word, word die toepassing van lewensvaardighede in dié verband nie noodwendig in skole verduidelik en uiteengesit nie.

Uit beriggewing (Anon., 2004:8) blyk dit ook dat daar ondanks die implementering van lewensvaardigheidsonderrig, oftewel 'n fokus op lewensvaardighede as deel van die nasionale kurrikula, geen bewyse is dat jong mense hulle aan seksuele aktiwiteit onthou nie. Die enigste verandering wat ingetree het, is 'n toename in kondoomgebruik. Die beriggewing toon verder dat ondanks hoë vlakke van Vigsbewustheid, 'n groot hoeveelheid jong mense steeds nie dink dat hulle persoonlik gevaar loop om met die MIV-virus geïnfekteer te word nie. Dit blyk dat voorkomingsboodskappe dus nie deur jong mense ter harte geneem word nie.

Die blik op vorige navorsing ten opsigte van lewensvaardigheidsonderrig beklemtoon die relevantheid van hierdie studie. Vorige studies fokus veral op die evaluering van die

leuensvaardigheidsonderrig vanuit die oogpunt van gesondheidsbeginselmodelle, sosiale leerteorieë en selfgeldende teorieë. 'n Leemte bestaan dus ten opsigte van navorsing en ondersoek vanuit die respondent se posisie. Navorsing gegrond op die uitbreidingsmoontlikheidmodel (wat fokus op die inligtingsprosessering van die respondent) kan dus waardevolle insig lewer ten opsigte van hoe leerders in die toekoms benader kan word ten einde die kennis wat deur leuensvaardigheidsonderrig oorgedra word, na houdings- en gedragsverandering om te skakel.

4.1 INLEIDING

Navorsing behels die inwin van bewyse en/of inligting om 'n bepaalde teorie te ondersteun en/of nuwe teorie te ontwikkel. Navorsingmetodes verwys na die spesifieke strategieë wat gebruik word om die inligting wat nodig is in te win ten einde die teorieë te bou of te toets (Frey *et al.*, 1991:13)

Omrede kommunikasie 'n komplekse verskynsel is, is dit noodsaaklik dat metodologiese triangulasie toegepas word wanneer navorsing uitgevoer word. Triangulasie is die term wat verwys na die gebruik van verskillende metodes of konseptualiserings tydens die ondersoek van dieselfde probleem (Bauer & Gaskell, 2000:367). In kommunikasienavorsing beteken dit dat wanneer verskillende navorsingstegnieke konsekwente resultate lewer, 'n meer effektiewe basis geskep word vir die beskrywing, verduideliking, interpretering, voorspelling, kontrolering en kritisering van 'n kommunikasieproses of gebeurtenis as wanneer slegs een enkele navorsingstegniek 'n enkele resultaat oplewer (Frey *et al.*, 1991:14, Bauer & Gaskell, 2000:90). In hierdie studie is daar dus van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak om te bepaal of graad 9 leerders die sentrale of perifere inligtingsprosesseringsroete gebruik.

Vervolgens sal beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings kortliks bespreek word. Daarna word 'n oorsig oor steekproeftrekking in die algemeen gegee. Die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes wat gebruik is, sal daarna bespreek word met 'n oorsig oor die wyse waarop die steekproewe by elk van die metodes toegepas is.

4.2 KWALITATIEWE NAVORSING

Kwalitatiewe navorsing poog om die vorm en inhoud van menslike gedrag te behou en die kwaliteite daarvan te ontleed. Kwalitatiewe navorsingsmetodes word onderskei van kwantitatiewe metodes deurdat bewyse nie op die logika van wiskundige of statistiese ontleding berus nie (Anderson & Meyer 1988:247). Ware gesprekke, liggaamsbewegings en sosiale interaksie vorm die rou materiaal wat ontleed word. Studies wat van kwalitatiewe metodes gebruik maak, fokus dikwels slegs op 'n gedeelte van verhoudings in 'n groepopset of slegs op een aspek van 'n omgewing, sodat dit in detail ontleed kan word (Lindlof, 1995:21).

Kwalitatiewe navorsingsmetodes word aangehang deur byna alle benaderings wat poog om menslike interaksie te verstaan. Aspekte soos hoe mense artikuleer en hoe hulle sosiale en persoonlike belange interpreteer, word deur middel van kwalitatiewe navorsing ondersoek.

Lindlof (1995:21) dui die volgende as karaktereienskappe van die kwalitatiewe benadering tot navorsing aan:

- 'n teoretiese belangstelling in die mens se wyse van interpretasie
- 'n belangstelling in die studie van sosiale menslike aksie en artefakte
- 'n fokus op mense as primêre navorsingsinstrumente (met toepassing van reflektiewe ontleding)
- die hantering van data op 'n narratiewe wyse wat beskrywend van aard is

Kwalitatiewe navorsing behels onder andere veldaktiwiteite waartydens die navorser sy/haar aandag fokus op die vorme en funksies van die verskynsel wat ondersoek word soos dit in die natuurlike konteks funksioneer.

Die doelwitte van kwalitatiewe navorsing word soos volg deur Leedy en Ormrod (2001:148-149) uiteengesit. Die doelwitte is:

- om te beskryf, ten einde die aard van die spesifieke situasie, ruimte, prosesse, verhoudings, stelsels of mense te onthul
- om te interpreteer en die navorser daardeur in staat te stel om insigte oor die aard van 'n spesifieke verskynsel te gee, nuwe konsepte of teoretiese perspektiewe oor 'n verskynsel te ontwikkel en/of die probleme wat binne die verskynsel bestaan, te ontdek
- om te verifieer ten einde die navorser toe te laat om die geldigheid van sekere aannames, vereistes, teorieë of veralgemenings binne die werklike konteks te toets
- om te evalueer deur 'n wyse te bied waarmee 'n navorser die effektiwiteit van spesifieke beleide, praktyke of innovasies kan beoordeel.

Dus kan gesê word dat die kwalitatiewe navorsingskonteks ten doel het om deur die verduideliking van resultate begrip te bewerkstellig in plaas daarvan om voorspellings te maak en/of beheer uit te oefen (Lindlof, 1995:56). Kwalitatiewe navorsing is verder ook ten gunste van 'n induktiewe wyse van ondersoek. Dit beteken dat inligting stadig in konsepte en spesifieke navorsingsvoorstelle ontwikkel deurdat die navorser se eie vaardigheid om die verskynsel te verstaan, verbeter. Kwalitatiewe interpretasie is die resultaat van die intense ontleding van 'n enkele geval of 'n paar gevalle. Kennis wat verkry word oor en van individuele families, subkulture, organisasies, gemeenskappe of individue word op so wyse opgeteken dat dit die outeur se insig weerspieël (Lindlof, 1995:57). Hoewel daar veralgemeen word, is dit nie op 'n wyse om 'n universele wet te vorm nie, maar eerder om die rykheid van die spesifieke elemente wat opgeteken is en die patrone of temas wat waargeneem is, te veralgemeen (Lindlof, 1995:57).

Creswell (2003:181-183) lys die volgende karaktereienskappe van kwalitatiewe navorsing, naamlik dat:

- dit in die natuurlike opset plaasvind
- dit gebruik maak van multi-metodes wat interaktief en menslik van aard is
- dit onmiddellik van aard is eerder as streng vooraf voorspelbaar
- dit hoofsaaklik interpreterend van aard is
- die navorser die sosiale verskynsel holisties beskou
- die navorser sy/haar rol in die ondersoek sistematies verduidelik en duidelik aandui hoe dit die studie vorm
- die navorser gebruik maak van gelyklopende navorsingsmetodes wat buigsaam en aanpasbaar is
- die kwalitatiewe navorser een of meer strategieë as riglyn vir die prosedures van die ondersoek en studie gebruik.

Monsen (2003:127) noem dat kwalitatiewe navorsing ook bepaalde beperkinge inhou. Die mees algemene beperking is die vergelykbaarheid met ander studies, aangesien 'n kwalitatiewe studie sterk konteksgebonde is. Verder is die data-insameling baie afhanklik van die persoon wat die data-insameling uitvoer en beïnvloed die opleiding en ervaring van die persoon wat die data insamel die kwaliteit van die data-insamelingsproses. 'n Ander beperking is dat die ontleding van die data baie tyd in beslag neem.

Die kwalitatiewe benadering tot data-insameling is hoofsaaklik gebaseer op:

- *konstruktivisme* (wat behels dat daar verskillende betekenis aan individuele ervarings geheg kan word, en dat betekenis sosiaal en histories gekonstrueer word om 'n teorie of patroon te ontwikkel) of op
- *deelnemende perspektiewe* (naamlik perspektiewe wat polities, kwessie-georiënteerd, samewerkend of veranderingsgeoriënteerd van aard is) of op
- beide konstruktivisme en deelnemende perspektiewe.

Die werkswyse en strategie wat tydens die uitvoering van kwalitatiewe navorsing gevolg word, is filosoferend van aard. Dit veronderstel dat daar veral van narratiewe, fenomenologie, etnografie en/of gevallestudies gebruik gemaak word om 'n verskynsel te ondersoek. Die navorser samel data in deur middel van oop vrae ten einde ontplooiende data te verkry met die primêre doel om temas uit die data te ontwikkel (Creswell, 2003:18-19).

4.3 KWANTITATIEWE NAVORSING

Die beginpunt van kwantitatiewe navorsing is gewoonlik 'n bestaande teorie, aangesien dit teorie voorspellings en aannames bevat waaruit hipoteses ontstaan. Creswell (2003:120) verduidelik dat in kwantitatiewe navorsing 'n teorie as 'n wetenskaplike voorspelling of verduideliking beskou word. 'n Teorie is 'n verduideliking van hoe dinge in mekaar steek. Dit is 'n samestelling van aannames wat volgens metodes en perspektiewe vasgelê is met eksplisiete stellings oor die onderwerp wat ter sprake is. Die hipoteses wat uit 'n teorie ontstaan, het 'n drie-voudige doel:

- dit is 'n verfyning van die teorie
- dit definieer die waarneembare vereistes vir opvolgnavorsing
- dit stel navorsers in staat om te onderskei tussen onbruikbare en bruikbare verwantskappe (Anderson, 1987:97).

Dus begin kwantitatiewe navorsing by die punt waar die ondersoek na 'n kwessie gemotiveer word deur die feit dat kennis omtrent daardie kwessie of verskynsel onvoldoende is. 'n Voorgestelde byvoeging of verfyning van die bestaande kennis kan dan in die vorm van hipoteses gegee word. Die hipoteses is tipies stellings wat saamgestel is uit veranderlikes in 'n verhouding. Hipoteses is voorspellings wat die navorsers maak oor die verhouding tussen veranderlikes. Dit is numeriese vooruitskattings van populasiewaardes wat gebaseer is op data wat uit steekproewe ingesamel word. Die toetsing van hipoteses behels statistiese prosedures op grond waarvan die navorser gevolgtrekkings oor die populasie uit die studie steekproef maak (Creswell, 2003:108). Die hipoteses wat gestel word, is onderhewig aan 'n toets vir geldigheid binne aanvaarbare protokolle van

bewyse. Wanneer die hipoteses ondersteun word deur die toetsing en dit deur die wetenskaplike gemeenskap aanvaar word en dit 'n bydrae tot die bestaande teorie gemaak het, is die navorsingsiklus voltooi (Anderson, 1987:115).

Kwantitatiewe navorsing berus op objektiewe data wat die resultaat van empiriese waarnemings en meting is (Creswell, 2003:153). Creswell (2003:125) verduidelik verder dat teorieë deduktief gebruik word in kwantitatiewe studies en dus word die teorie aan die begin van die plan vir die studie geplaas. Die doel is dikwels om 'n teorie te toets of te verifieer in plaas van te ontwikkel. Die navorser bevorder dus die teorie, samel data in wat die teorie toets en weerspieël die bevestiging of verwerping van die teorie deur die aanbieding van die resultate wat deur die studie verkry is. Die teorie word 'n raamwerk vir die hele studie, 'n model vir die organisasie van navorsingsvrae of hipoteses en die data-insamelingsprosedures. Die navorser toets of verifieer 'n teorie deur die hipoteses of navorsingsvrae van die teorie te ondersoek. Hierdie hipoteses of navorsingsvrae bevat veranderlikes wat die navorser moet definieer. 'n Instrument word bepaal wat gebruik word vir die meting of waarneming van die houdings of gedrag van deelnemers aan 'n studie. Die navorser bereken dan die data en verkry numeriese resultate om die teorie te bevestig of te verwerp, aan te val of te wysig.

'n Kwantitatiewe benadering is een waarin die navorser hoofsaaklik gebruik maak van post-positivistiese veronderstellings vir die ontwikkeling van kennis (naamlik, oorsaak-gevolg denke, die beweging na spesifieke veranderlikes, hipoteses en vrae, die gebruik van meting en waarneming asook die toetsing van teorieë). Die strategieë van ondersoek wat deur die kwantitatiewe benadering gebruik word om inligting in te samel, behels eksperimente en opnames deur middel van voorafbepaalde instrumente wat statistiese data bied (Creswell, 2003:18-19). Dus word presiese bevindings in syfers en kragtige statistiek weergegee. Die metodes wat gebruik word, is geformaliseer en gekontroleerd en sluit meestal geslote vrae en numeriese data in. Die verwerking van data wat deur middel van kwantitatiewe navorsingsmetodes ingesamel is, berus op statistiese analise.

4.4 KOMBINASIE VAN KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE NAVORSINGSMETODES

Hierdie studie is gebaseer op 'n kombinasie van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsbenaderings omrede dit neig tot veronderstellings wat op pragmatiese gronde (naamlik gevolg-georiënteerd, probleemgesentreerd en pluralisties) gebaseer is. Verder neig so 'n kombinasie om strategieë vir ondersoek te implementeer waarvan data-insameling gelyklopend, opeenvolgend of voortvloeiend van aard is ten einde die navorsingsprobleem die beste aan te spreek. Die data-insameling betrek verder beide numeriese inligting (naamlik op grond van die gebruik van meetinstrumente) asook kontekstuele inligting (naamlik op grond van onderhoude en waarneming) sodat die finale databasis beide kwantitatiewe en kwalitatiewe inligting verteenwoordig (Creswell, 2003:19-20).

TABEL 2: OPSOMMING VAN DIE KWALITATIEWE, KWANTITATIEWE EN 'N KOMBINASIE VAN DIE BENADERINGS TOT NAVORSING (CRESWELL, 2003:19)

	Kwalitatiewe Benadering	Kwantitatiewe Benadering	Kombinasie Benadering
Filosofiese aannames	Konstruktivisme Aannames gebaseer op deelname	Post-positivisme	Pragmatiese aannames
Strategieë vir ondersoek	Fenomonologie, Etnografie, Gevallestudies, Die narratief	Opnames Eksperimente	Opeenvolgende, gelyklopende en transformatiewe strategieë
Metodes	Oop vrae Ontwikkellende benaderings Teks of beeld data	Geslote vrae Voorafbepaalde benaderings Numeriese data	Oop en geslote vrae Beide ontwikkelende en voorafbepaalde benaderings, beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data en analise

	Kwalitatiewe Benadering	Kwantitatiewe Benadering	Kombinasie Benadering
Navorsingspraktyke & rol van navorser	Posisioneer self.	Toets of verifieer teorie of verduidelikings.	Data insameling beide kwanitatief en kwalitatief.
	Deelnemers se betekenis word ingesamel.	Identifiseer veranderlikes ten opsigte van die studie.	Ontwikkel denkrede vir kombinasie.
	Fokus op 'n enkele konsep of verskynsel.	Bring veranderlikes in verband met vrae of hipoteses.	Integreer data by verskillende fases van ondersoek.
	Bring persoonlike waarde tot studie	Gebruik standarde van geldigheid en betroubaarheid.	Bied visuele beelde van prosedures in studie.
	Bestudeer konteks of ruimte van deelnemers.	Neem waar en meet inligting numeries.	Gebruik beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingspraktyke.
	Valideer akkuraatheid van bevindinge.	Gebruik onbevooroordeelde benaderings.	
	Maak interpretasies van data.	Gebruik statistiese prosedures.	
	Skep agenda vir verandering of hervorming.		
Werk saam met deelnemers.			

Die volgende navorsingsmetodes is vir hierdie studie gekies ten einde 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings te volg: naamlik vraelyste as kwantitatiewe

metode en fokusgroeponderhoude, persoonlike diepte-onderhoude asook nie-deelnemende waarneming as kwalitatiewe metodes. Alvorens die onderskeie metodes bespreek word, word 'n kort uiteensetting van steekproeftrekking oor die algemeen gegee.

4.5 STEEKPROEFTREKKING

Die proses van steekproeftrekking behels die seleksie van 'n deel (eenhede) van die geheel (populasie) op so 'n wyse dat dit gebruik kan word om inligting oor die geheel (populasie) te verskaf (Anderson, 1987:145). Dus word 'n klein deel van die totale populasie vir die doel van veralgemening ten opsigte van die hele populasie bestudeer (Frey *et al.*, 1991:130). Die populasie bestaan uit 'n aantal elemente. 'n Element is 'n enkellid van 'n populasie en kan 'n persoon, interaksie of 'n organisasie wees. Steekproeftrekking behels dus die selektering van elemente om 'n populasie te verteenwoordig (Anderson, 1987:146). Vir 'n steekproef om volledig verteenwoordigend van die populasie te wees, moet die steekproef oor dieselfde eienskappe in dieselfde proporsie as die populasie beskik. Dit is belangrik dat 'n steekproef verteenwoordigend sal wees van die eienskappe wat bestudeer word. Hierdie eienskappe is bekend as parameters en kan onder andere aspekte soos houdings, inkomste, ouderdom, geslag of stemgedrag insluit (Anderson, 1987:146; Frey *et al.*, 1991:130).

Die elemente vir 'n steekproef word volgens 'n steekproefraamwerk geselekteer. 'n Steekproefraamwerk is 'n lys of prosedure wat alle individuele steekproef-eenhede in die populasie identifiseer (Anderson, 1987:146). 'n Steekproefeenheid kan 'n enkele element of 'n versameling van elemente wees. Tipiese steekproefraamwerke sluit telefoongidse, kieserslyste en residensiële kaarte in. Die steekproefraamwerk sluit selde alle lede van die teikenpopulasie in. Die verskil word die "gaping" genoem. Hierdie gaping kan vergroot tydens die data-insamelingsproses as gevolg van die verlies van steekproefeenhede deur middel van die prosedure wat gevolg word (bv. wanneer 'n eenheid nie beskikbaar is nie of weier om deel te neem).

Navorsers (Frey *et al.*, 1990:131; Babbie, 1991:75) onderskei tussen ewekansige en nie-ewekansige steekproewe. Verder verduidelik hulle dat die beste waarborg vir 'n verteenwoordigende steekproef die gebruik van ewekansige steekproefprosedures is.

Ewekansige steekproefprosedures behels die selektering van eenhede van 'n populasie op so 'n wyse dat elke eenheid 'n gelyke kans het om geselekteer te word. Hierdie prosedure elimineer die kans dat navorsersvooroordeel die selekteringsproses op grond van hul eie opinies of behoeftes rig en dien as 'n kontrole vir die doelbewuste en/of onderbewuste vooroordeel wat by die navorser kan bestaan. Tweedens maak dit die vooruitskatting van populasie parameters en die steekproeffout moontlik (Frey *et al.*, 1991:131; 186-188; Babbie,1990:75). Die eliminerings van vooroordeel is die beste waarborg dat die eienskappe van 'n populasie op dieselfde wyse in 'n steekproef versprei sal wees.

Dit is egter belangrik om te weet dat geen enkele ewekansige steekproef ooit 'n perfekte verteenwoordiging van die populasie waarvan dit getrek is, sal wees nie. 'n Steekproef is dus slegs tot 'n sekere graad verteenwoordigend van die populasie. Die steekproeffout bied by ewekansige steekproewe 'n aanduiding van die mate waartoe die eienskappe van 'n steekproef van die parameters van die populasie verskil (Frey *et al.*, 1991:131).

Ewekansige steekproewe laat navorsers toe om die steekproeffout te bereken, terwyl dit nie moontlik is wanneer 'n nie-ewekansige steekproef gedoen word nie. Die verskillende ewekansige steekproefprosedures word gewoonlik binne die kwantitatiewe navorsingsbenaderings toegepas en sluit onder andere die eenvoudig-ewekansige steekproef, die sistematiese steekproef, die gestratifiseerde steekproef en die groepsteekproef in.

Nie-ewekansige steekproewe word gebruik wanneer ewekansige steekproewe te duur is of wanneer daar nie volledige populasielyste vir eenhede beskikbaar is nie. Nie-ewekansige steekproewe is ook aanvaarbaar vir verduidelikende of ontwikkelende studies binne die kwalitatiewe navorsingsbenaderings. Aangesien nie-ewekansige steekproewe nie gebruik maak van prosedures om te verseker dat elke eenheid van 'n populasie 'n gelyke kans het om vir die studie geselekteer te word nie, kan die steekproeffout by hierdie steekproefprosedures nie bereken word nie. Vyf nie-ewekansige steekproefprosedures word onderskei, naamlik die beskikbaarheids-, die vrywillige-, doelgerigheids-, kwota- en netwerksteekproewe (Frey *et al.*, 1991:134; Babbie, 1990:75-76).

Die spesifieke steekproefprosedures wat gedurende hierdie studie toegepas is, sal breedvoerig by elke metode bespreek word (kyk ook afdelings 4.6.2.2; 4.6.3.2; 4.6.4.2; 4.7.1.2).

4.6 KWALITATIEWE METODEDES

Soos vroeër genoem, is van die volgende kwalitatiewe metodes vir die doeleindes van hierdie studie gebruik gemaak, naamlik fokusgroeponderhoude met graad 9 leerders, persoonlike diepte-onderhoude met onderwysers/-esse wat Lewensoriëntering by die geselekteerde skole aanbied en nie-deelnemende waarneming van die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse.

Monsen (2003:129) bevestig dat waarneming en onderhoudvoering die twee hoofmetodes van kwalitatiewe data-insameling is. Die noodsaaklikheid van waarneming en fokusgroeponderhoude is dat dit in die natuurlike omgewing waarin Lewensoriënteringsklasse aangebied word, plaasvind. Dit berus dus op die kwalitatiewe basis dat gebeure en waarneming slegs binne die konteks waarin dit plaasvind, verstaan kan word (Monsen, 2003:129). Vervolgens sal die algemene prosedure, en elk van die kwalitatiewe metodes en die toepaslikheid daarvan, in besonderhede bespreek word.

4.6.1 ALGEMENE PROSEDURES

Alvorens die skole genader is om reëlins vir die data-insamelingsproses te tref, is goedkeuring van die Noordwes Provinsie se Departement van Onderwys: Suidelike Streek vir die uitvoering daarvan verkry. Daarna is al drie die geteikende skole twee weke voordat die data-insameling begin het telefonies geskakel. 'n Afspraak is gemaak met die onderwysers/-esse wat die Lewensoriënteringsklasse aanbied. Briewe is aan al drie die skole se hoofde gefaks met bewys van die toestemming wat van die Departement van Onderwys verkry is (kyk bylae 1a, 1b, 10, 11, 12). 'n Brief is aan die uitvoerende hoof van die Departement van Onderwys: Suidelike Streek gerig ter verkryging van finale toestemming (sien ook bylaag 1c). Die skrywe is opgevolg deur die uitvoerende hoof persoonlik te besoek waartydens die doel van die studie verduidelik is. Mondelinge toestemming is verkry. 'n Brief gerig aan ouers is ook aan al die skole gestuur (Janesick,

1998:38) (kyk bylae 2, 3, 4). Nadat toestemming verkry is, is datums vir die fokusgroeponderhoude gereël. Die datums is 'n paar dae voordat die onderhoude moes plaasvind, weer bevestig.

Daar is besluit om die waarneming van die skole se Lewensorënteringsklasaanbieding wat oor MIV/Vigs handel eerste uit te voer. Die fokusgroeponderhoude is gevoer direk na die klasaanbieding wat waargeneem is. Hierdie besluit het berus op die feit dat leerders se houding teenoor die spesifieke les oor MIV/Vigs en die verskeie oorreringsveranderlikes se rol ten opsigte van die werk oor MIV/Vigs bepaal moes word. Nadat alle graad 9 leerders die klasaanbieding ontvang het oor die module wat oor MIV/Vigs handel, is die vraelysopname uitgevoer. Dit was noodsaaklik dat alle graad 9 leerders die werk oor MIV/Vigs behandel het alvorens die vraelysopname uitgevoer kon word, aangesien die vrae spesifiek oor die MIV/Vigs-module van Lewensoriëntering gehandel het. Nadat die data verwerk is en 'n algemene oorsig oor die response verkry is, is persoonlike diepte-onderhoude met die onderwysers/-esse van die Lewensoriënteringsklasse gevoer. Dit was noodsaaklik om 'n oorsig te verkry oor die resultate soos dit uit die waarneming, fokusgroepe en vraelyste na vore gekom het voordat die onderhoude met die onderwysers/esse uitgevoer kon word. Dit het die navorser in staat gestel om sekere tendense wat volgens graad 9 leerders se response na vore getree het, deur middel van vrae en temas gedurende die persoonlike onderhoude te verifieer.

4.6.2 FOKUSGROEPONDERHOUE

4.6.2.1 Metodologie

Fokusgroeponderhoude bied 'n metodologiese respons op die probleme van persoonlike onderhoude, in die sin dat dit die dinamiese prosesse van natuurlike groepsinteraksie of kollektiewe interpretasie vasvang (Lindlof, 1995:174). Fokusgroepe is oor die algemeen 'n geskikte kwalitatiewe metode van ondersoek, aangesien dit 'n omgewing skep waarin deelnemers verskeie persepsies, oordele en ervarings aangaande spesifieke onderwerpe na vore kan bring (Krueger, 1994:17). Die deelnemers van fokusgroepe word dikwels gestimuleer om hul eie perspektiewe te artikuleer deurdat die ander lede in die groep hul

ervarings met die groep deel. Die wyses waarop hul mekaar se sienswyses ondersteun, debateer of kwessies oplos, kan weergawes wees van die dinamika van die alledaagse sosiale diskoers. Die krag van hierdie ondersoekmetode is dus daarin geleë dat die eksplisiete gebruik van groepsinteraksie inligting en insigte bied wat andersins sonder die interaksie soos dit in 'n groep voorkom, nie blootgelê sou wees nie (Lindlof, 1995:174; Janesick, 1998:125). Die respondente se lewenswyses is toeganklik en word nie slegs deur woorde gekommunikeer nie, maar ook deur stemtoon, uitdrukkings en gebare tydens hul natuurlike gespreksvloei (Krueger, 1994:34; Kvale, 1996:125). Gaskell (2002:41) verduidelik die doel van kwalitatiewe fokusgroepe as die ondersoek na 'n reeks opinies oor en verteenwoordigers en ondersteuners van bepaalde kwessies en standpunte.

Fokusgroeponderhoude is 'n metode waarop die elemente van beide individuele onderhoude en deelnemende waarneming (die twee hoofdata-insamelingstegnieke van kwalitatiewe navorsing) gekombineer word. Die interaksie tussen deelnemers vervang die interaksie met die onderhoudvoerder wat tot groter begrip ten opsigte van deelnemers se standpunte lei (Janesick, 1998:36). Die fokusgroeponderhoud word dus ontwerp om onderwerp-relevante bespreking tussen verteenwoordigers van die teikenpopulasie te stimuleer en te fasiliteer. Ander voordele van die fokusgroeponderhoud is onder andere dat dit 'n goedkoop metode is, ryk aan data is, buigbaar is, stimulerend vir die respondente is en uitgebreide response lewer (Fontana & Frey, 1998:55; Krueger, 1994:34-36).

Navorsers (Lindlof, 1995:180; Leedy & Ormrod, 2001:160; Kvale, 1996:125; Monsen, 2003:131) beklemtoon dat die vestiging van rapport met die deelnemers belangrik is. Dit beteken dat die deelnemers en die onderhoudvoerder moet saamstem oor die kommunikasiestyl wat gebruik gaan word asook die onderwerpe waarvoor gepraat mag word. Dit lei daartoe dat die kans op misverstande verminder word. Rapport beteken dat die fasiliteerder die deelnemers respekteer, waarde aan hul opinies heg en hul nie veroordeel op grond van hul opinies en persepsies nie (Patton, 1990:317). Dit is verder die onderhoudvoerder se verantwoordelikheid om die grondslag vir 'n gemeenskaplik bevredigende gesprek daar te stel.

Monsen (2003:131) verduidelik dat rapport verkry kan word deur die onderhoud met algemene aktiwiteite te begin en daarna op te volg met algemene vrae of onderwerpe wat die deelnemers tot die onderwerp oriënteer en tot die bespreking betrek. Verder word

voorgestel dat soos die onderhoud voortduur en deelnemers meer gemaklik hul standpunte in die groep uiter, daar na meer gefokusde onderwerpe beweeg kan word deur spesifieke vrae progressief in te lei (Monsen, 2003:131).

Lindlof (1995:182) stel voor dat die fasiliteerder selfonthulling gebruik om deelnemers 'n idee te gee van wat die onderhoud behels en van die mate van detail wat van hul verwag word. Dit sal ook rapport met deelnemers versterk. Deelnemer(s) se selfonthulling kan gebruik word om die ys te breek.

Fokusgroeponderhoude berus op die basis dat dit uit 'n steekproef van 6 tot 12 persone wat demografies homogeen is of persone wat sekere ervarings of eienskappe gemeen het, bestaan (Stewart & Shamdasani, 1990:57; Krueger, 1994:17).

Navorsing veronderstel egter (Stewart & Shamdasani, 1990:44) dat groter konformiteit tussen lede van heterogene groepe (nl. groepe bestaande uit seuns en meisies) bestaan as gevolg van die lede se ingesteldheid op interpersoonlike verhoudings. Dus is die gevolgtrekking dat die diversiteit van opinies wat in 'n heterogene groep (bestaande uit seuns en meisies) uitgedruk word, kleiner behoort te wees as in 'n homogene groep (bestaande uit slegs seuns of slegs meisies). Stewart en Shamdasani (1990:44) voorspel dat die twee tipes groepe verskillende groepsdinamika en verskillende soorte inligting kan produseer.

Verskeie steekproefprosedures bestaan waarvolgens deelnemers aan 'n fokusgroep-onderhoud geselekteer kan word. Aangesien daar van die beskikbaarheidsteekproef gebruik gemaak is (soos in afdeling 4.6.2.2 bespreek word), sal die teorie slegs op die hantering van hierdie prosedure fokus.

Die beskikbaarheidsteekproef is gebaseer op die fundamentele aanname dat die eienskappe wat ondersoek word algemeen ten opsigte van alle lede van die teikenpopulasie is (Anderson, 1987:150). Dus kan enige lid of lede van die groep as basis dien van die studie waarvoor hul geselekteer is. Dit is noodsaaklik om vooroordeel met die beskikbaarheidsteekproefprosedure teen te werk. Sekere prosedures kan gebruik word om die voor die handliggende oorsake van vooroordeel te elimineer. Hierdie oorsake is

onder andere die navorser/onderhoudvoerder se voorkeur en respondente se selfseleksie (Anderson, 1987:166).

Navorser-voorkeur is teenwoordig in wyses wat die "vinnigste" en "maklikste" is, bv. om met mense onderhoude te voer wat ooreenkomste met hul eie kultuur toon, wat daartoe kan lei dat ander kulture van die selekteringsproses uitgesluit word. Anderson (1987:166) toon dat hierdie vooroordeel beheer kan word wanneer die navorser alle moontlike beskikbare steekproewe binne die beperking van tyd en koste oorweeg.

Bo en behalwe die selektering van groeplede moet bepaal word hoeveel fokusgroeponderhoude gevoer moet word. Gaskell (2002:43) dui daarop dat wanneer een navorser vir die studie verantwoordelik is, daar nie meer as agt fokusgroepe vir gekies behoort te word nie. Meer onderhoude sal daartoe lei dat dit vir die navorser moeilik word om elke situasie te herroep en te herleef. Dit kan daartoe lei dat inligting verlore gaan en sal dit vir die navorser moeilik maak om die redes vir spesifieke vrae in spesifieke situasies, te herroep (Gaskell, 2002:43).

Ander aspekte wat deur literatuur benadruk word, is die posisionering van die deelnemers van 'n fokusgroeponderhoud, die plek van onderhoudvoering en die tydsduur van 'n fokusgroeponderhoud. Volgens Stewart en Shamdasani (1990:88) voel groeplede meer gemaklik wanneer hul rondom 'n tafel geposisioneer is, aangesien die tafel 'n soort beskermende grens tussen respondente vorm wat 'n mate van sekuriteit bied vir lede wat meer gereserveerd van aard is. Voorts word aanbeveel dat in 'n sirkel gesit word sodat oogkontak tussen almal behou kan word. Lindlof (1995:179) verduidelik dat 'n kwalitatiewe fokusgroeponderhoud enige plek uitgevoer kan word indien geen spesiale tegnologie of sitplekplasing vereis word nie. Die basiese vereistes is dat dit op 'n plek plaasvind waar daar nie geraas is wat respondente se aandag aftrek nie, 'n plek waar onderbrekings vermy kan word en waar 'n mate van gemak is.

Volgens Gaskell (2002:49) duur 'n fokusgroeponderhoud tussen een en twee ure. Die onderhoud moet plaasvind op 'n tyd wanneer deelnemers ontspanne is en nie té energiek of té moeg is nie en wanneer daar nie ander aspekte is wat meeding om hul aandag nie (Lindlof, 1995:180; Frey *et al.*, 1991:200; Leedy & Ormrod, 2001:159).

Die voorbereiding vir die fokusgroeponderhoud word ook in die literatuur beklemtoon. Navorsing (Lindlof, 1995:184-185; Frey *et al.*,1991:200; Krueger, 1994:20; Stewart & Shamdasani, 1990:60-61) toon aan dat die onderhoudvoerder van onderhoudskedules of onderhoudriglyne gebruik kan maak ten einde die onderhoud te rig. Onderhoudskedules word gebruik wanneer die fokusgroeponderhoud die hoofmetode vir inwinning van materiaal is of wanneer inligting deur middel van meer gefokusde sessies met deelnemers ingewin moet word. Daarenteen is die doel van die onderhoudsriglyn om 'n lys van onderwerpe te organiseer wat bespreek moet word (Kvale, 1996:129; Stewart & Shamdasani, 1990:61). Die presiese orde en artikulasie word egter deur die onderhoudvoerder tydens die onderhoud bepaal. Die onderhoudvoerder beskik dus oor die vryheid om addisionele vrae te stel of selfs van 'n onverwagte gespreksroete gebruik te maak. Die onderhoudsriglyn laat die onderhoudvoerder toe om aan te pas by die verbale styl van die deelnemers. Lindlof (1995:185) som op dat die onderhoudskedule die wyse beklemtoon waarop inligting ingewin word. Daarteenoor beklemtoon die onderhoudsriglyn die doel van die onderhoud in terme van die onderwerp wat ondersoek moet word asook op grond van die kriteria van relevante response wat verkry word.

Volgens Kvale (1996:127) varieer onderhoude op 'n intellektueel-emosionele dimensie van 'n rasioneel logiese diskoers tussen onderhoudvoerder en respondente wat analitiese verklarings bied van konsepte van die verskynsel wat ondersoek word, tot 'n onderhoudvoerder wat poog om spontane en emosionele beskrywings en reaksies oor die onderwerp te verkry.

Die inligting wat deur fokusgroeponderhoude ingewin is, word hoofsaaklik deur middel van transkribering verwerk, waarna dit deur middel van inhoudsanalise ontleed word.. Krueger (1994:143) verwys egter na 'n ontledingsmetode bekend as "die bandopname gebaseerde analise" wat verskil van die transkripsie gebaseerde analise. Hoewel dit ook die transkribering van die gesprekke wat tydens die fokusgroeponderhoude plaasgevind het behels, word intensief na die bandopname geluister waarna 'n verkorte transkripsie saamgestel word. Hierdie transkripsie bevat kommentaar en opinies wat direk verband hou met die onderwerpe tesame met die onderhoudvoerder se opsomming gedurende die afsluiting van die fokusgroeponderhoud (Krueger, 1994:143).

Kvale (1996:166) verduidelik dat daar geen ware, objektiewe oordrag van die mondelinge na geskrewe kommunikasie is nie. Die geldigheid van die beskrywende notas is daarin geleë of dit vir die beantwoording van die navorsingsvrae bruikbaar is.

Vervolgens word steekproeftrekking, soos dit in hierdie metode toegepas is, bespreek.

4.6.2.2 Steekproeftrekking

Fokusgroeponderhoude is met graad 9 leerders gevoer, aangesien hierdie leerders sedert hul primêre skoolloopbaan aan lewensvaardigheidsonderrig blootgestel is. Volgens statistiek en navorsingsbevindinge (RHRU,2004:8-80; Crewe, 1996:18-19), betree graad 9 leerders 'n lewensfase van eksperimentering wat hul baie vatbaar vir die infektering met die MI-virus, maak.

Vir hierdie studie is 'n beskikbaarheidsteekproef gebruik om twee groepe van agt graad 9 leerders uit elk van die drie skole wat geteiken is, te selekteer. Dit is 'n steekproef-prosedure wat 'n gedeelte van 'n populasie teiken wat dadelik vir die navorser toeganklik is.

Die 16 graad 9 leerders per skool wat aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem het, was leerders wat tyd tot hul beskikking gehad het en bereid was om aan die onderhoud deel te neem en wat van hul ander klasse verskoon kon word. In totaal is ses fokusgroeponderhoude met graad 9 leerders gevoer.

Die fokusgroepe is so saamgestel dat dit heterogene (seuns en meisies) en homogene (slegs seuns en slegs meisies) groepe ingesluit het. Die rede hiervoor is dat navorsing daarop dui dat die aard van interaksie en die kwaliteit van inligting wat deur 'n fokusgroep bekom word deur die geslagsamestelling van die groep beïnvloed sal word (Stewart & Shamdasani, 1990:43, kyk ook hoofstuk 4, afdeling 4.6.2.3:20-21).

Fokusgroeponderhoude is met graad 9 leerders uit drie verskillende woongebiede in groter Potchefstroom gevoer in 'n poging om tendense te identifiseer in die persepsies en opinies wat deur graad 9 leerders uit verskillende sosio-ekonomiese gebiede uitgedruk word (Marshall & Rossman, 1999:114; Krueger, 1994:17). Hoewel leerders uit tradisioneel wit, tradisioneel bruin en tradisioneel swart skole geselekteer is, het die integrasie van

verskillende kultuurgroepe in skole daartoe gelei dat leerders uit verskillende taalgroepe in een skool verteenwoordig is. Dus is daar nie noodwendig per skool, een taalgroep verteenwoordig nie wat tot die ongelyke verteenwoordiging met betrekking tot taalgroepering gelei het. Vergelykings tussen leerders van die verteenwoordigende taalgroepe se persepsies, opinies, houdings en gedrag ten opsigte van MIV/Vigs en Lewensoriëntering (wat lewensvaardighede aanleer om MIV/Vigs te voorkom) is wel getref.

4.6.2.3 Verloop van die onderhoude

Die doel van die fokusgroeponderhoude in hierdie studie was om die spesifieke teoretiese stellings ten opsigte van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel te toets en 'n beskrywing van graad 9 leerders se opinies, houdings en ervarings te verkry van die lewensvaardighede wat tydens die Lewensoriëntering aangebied word (Kvale, 1996:127). Daar is gepoog om spontane, emosionele beskrywing en/of reaksie oor die onderwerpe verbandhoudend met die aannames van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel, te verkry. Vrae is op so 'n wyse gevra dat deelnemers aangemoedig is om die vrae en onderwerpe onder mekaar te bespreek (Monsen, 2003:131).

Tydens al die fokusgroeponderhoude is gebruik gemaak van 'n onafhanklike persoon (en nie die onderhoudvoerder nie) wat die response van die deelnemers aangeteken het om te verseker dat alle response vasgelê word. Soos die fokusgroeponderhoude verloop het, is besluit om een groep swart meisies van die swart seuns te skei as gevolg van 'n aanduiding dat swart meisies se vrymoedigheid om oor MIV/Vigs-onderwerpe te praat in die teenwoordigheid van swart seuns afneem.

Die leerders van al die fokusgroeponderhoude is in 'n sirkel geposisioneer ten einde die maksimum oogkontak tussen leerders en die onderhoudvoerder te bewerkstellig (Stewart & Shamdasani, 1990:88).

Alvorens met die onderhoud begin is, is toestemming van die leerders verkry dat die navorser van 'n bandopname gebruik kon maak. Die gebruik en rede vir die gebruik van die bandopnemer is aan leerders verduidelik en hul is verseker dat die opname ook

vertroulik gehanteer sou word (Stewart & Shamdasani, 1990:92). 'n Gemaklike, ondersteunende en veilige omgewing en atmosfeer is vir al die onderhoude geskep, gefokusde vrae is gevra en bespreking asook die uitdrukking van verskillende opinies en standpunte is aangemoedig (Marshall & Rossman, 1999:114; Kvale, 1996:125; Stewart & Shamdasani, 1990:87/92). Aangesien rapport met deelnemers reeds met die verduideliking van die doel van die studie begin, is eerlike redes waarom deelnemers vir die onderhoud genader is, duidelik aan die begin van die fokusgroeponderhoud aan deelnemers gekommunikeer. Die doelwitte, waarde van die ondersoek, die interaksie-reëls asook hoe die onderhoud gevoer gaan word, is duidelik aan deelnemers gekommunikeer (Lindlof; 1995:181).

Ten einde 'n gemaklike atmosfeer te bewerkstellig, is deelnemers gevra om kortliks te vertel wat hul stokperdjies/sport/belangstellings is. Dit het die deelnemers op hul gemak gestel en hul het gesien dat dit nie moeilik is om in die groepskonteks waarin hul hul bevind, te praat nie. Dit het ook die onderhoudvoerder in staat gestel om die deelnemers se gesprekspatrone en vermoë om 'n storie te vertel, vas te stel. Die onderhoudvoerder kon ook vasstel wie van die groepslede spontaan kommunikeer en wie meer teruggetrokke van aard is.

Op grond van Lindlof (1995:181) se aanbeveling is aan elke deelnemer gekommunikeer dat daar geen regte of verkeerde antwoord is nie en dat *die wyse waarop* hul kommunikeer van belang is. Die belangrikheid dat die leerders hul opinies en persepsies in hul eie woorde uitdruk, is verduidelik. 'n Gespreksatmosfeer is geskep en deelnemers is in kennis gestel dat hul na ander onderwerpe wat vir hul belangrik en toepaslik is, maar nie deur die vrae en stellings geantisipeer is nie, kon uitbrei deur daarvoor te gesels. Die onderhoudvoerder het die situasie gedefinieer, die onderwerpe vir gesprek aan respondente bekend gestel en deur verdere vrae die rigting van die onderhoud gestuur (Kvale, 1996:126). Die groepsdinamika is gebruik om inligting oor gedrag, houdings en opinies van graad 9 leerders te verkry. Die deelnemers is tydens die fokusgroeponderhoud in staat gestel om op mekaar se kommentaar en standpunte uit te brei, response te help verklaar of daarvan te verskil (Monsen, 2003:131). Sorg is gedra dat alle persone die geleentheid kry om te praat.

'n Empatiese houding is teenoor deelnemers gedemonstreer deur aktief te luister. Daar is deurgaans gepoog om aan deelnemers te kommunikeer dat hulle geloofwaardig en hul response interessant is.

Die gebruik van 'n bandopnemer het dit vir die onderhoudvoerder moontlik gemaak om die dieper, meer komplekse vlakke van wat gesê is, te prosesseer. Dit het die onderhoudvoerder verder in staat gestel om tydens die onderhoud op emosionele aksente, beeldspraak, inkonsekwentheid, verwysings en herhalings te fokus (Lindlof, 1995:183). Indien dit voorgekom het of 'n respondent iets anders kommunikeer as wat bedoel is, is die respons teruggelees en die respondent gevra of dit sy/haar respons korrek weergee (Leedy & Ormrod, 2001:160).

Die verloop van die onderhoude soos dit by die onderskeie skole plaasgevind het, word vervolgens bespreek.

Promosa Sekondêre Skool

Die eerste graad 9 groep van agt lede het direk na een van hul Lewensoriënteringsklasse waartydens MIV/Vigs as deel van die gesondheidshoofstuk behandel is saam met die onderhoudvoerder na 'n plek weg van die ander leerders beweeg. Die leerders het verkies om op 'n stil plek buite te sit. Die agt leerders het in 'n sirkel saam met die onderhoudvoerder gesit (Stewart & Shamdasani, 1990:88). Die groep het bestaan uit vier seuns en vier meisies waarvan almal Engelsprekend was en hul ouderdomme het tussen 14 en 16 jaar gewissel.

Die tweede groep graad 9 leerders het bestaan uit agt seuns waarvan almal Afrikaanssprekend was. Die groepslede se ouderdomme het ook van 14 tot 16 jaar gewissel. Die tweede groep het ook direk na die Lewensoriënteringsklasaanbieding wat dieselfde inhoud behandel het (maar die keer in Afrikaans) tot die fokusgroeponderhoud toegetree. Die fokusgroeponderhoud is in 'n klaskamer gevoer en leerders het in 'n sirkel rondom 'n tafel plek ingeneem.

Beide fokusgroeponderhoude het ongeveer een uur geduur. Dit was die maksimum tyd wat deur die skool afgestaan kon word om leerders van hul ander klasse te verskoon.

Botoka Comprehensive School

Soos in die geval van Promosa Sekondêre Skool, het die eerste groep van agt graad 9 leerders direk na een van hul Lewensoriënteringsklasse (wat MIV/Vigs as gesondheidskwessie behandel het) saam met die onderhoudvoerder na 'n stil omgewing beweeg waar die onderhoud gevoer is. Die eerste groep het bestaan uit drie seuns en vyf meisies met ouderdomme wat tussen 16 en 18 jaar gewissel het. Die groep het bestaan uit leerders met onderskeidelik Xhosa, Setswana en Sotho as hul moedertaal. Tydens die onderhoud is van 'n tolk gebruik gemaak om die kommunikasie tussen die onderhoudvoerder en leerders te fasiliteer. Die tolk het ook notas geneem van gesprekke wat tussen leerders ontstaan het. Die tweede groep het op dieselfde plek byeengekom en bestaan uit vier seuns en vier meisies. Die groepslede se ouderdomme het gewissel tussen 17 en 19 jaar. Leerders van hierdie groep se moedertaal was onderskeidelik Xhosa, Sotho en Setswana. Beide fokusgroepe het ongeveer een uur geduur vanweë die beskikbaarheid van leerders en ander klasse wat bygewoon moes word.

Hoër Tegniese Skool

Soos by die skole in Promosa en Ikageng, het die eerste groep graad 9 leerders direk na hul Lewensoriënteringsklasaanbieding oor MIV/Vigs saam met die onderhoudvoerder na 'n stil plek vir die onderhoud beweeg. Die eerste groep leerders het bestaan uit vier seuns en vier meisies waarvan almal in die groep Afrikaanssprekend was. Die leerders se ouderdomme het tussen 14 en 15 jaar gewissel. Die tweede groep het op dieselfde plek bymekaargekom en bestaan uit agt meisies met onderskeidelik Setswana, Xhosa en Sotho as hul moedertaal.

Aangesien dit in vorige fokusgroeponderhoude na vore gekom het dat swart meisies se vrymoedigheid om oor MIV/Vigs onderwerpe te praat in die teenwoordigheid van swart seuns afneem, is besluit om 'n groep wat slegs uit swart meisies bestaan, vir 'n onderhoud te selekteer om te bepaal of hierdie groep (bestaande uit slegs meisies) meer vrymoedig is om hul opinies en persepsies in die groepsituasie, te deel. Hul ouderdomme het tussen 15 en 16 jaar gewissel.

Die eerste fokusgroeponderhoud by die Hoër Tegniese Skool het ongeveer 30 minute geduur, vanweë die deelnemers se gereserveerdheid en terughoudendheid ten opsigte van die onderwerp. Die tweede fokusgroep het ongeveer een uur geduur.

Die wyse waarop die data soos tydens die fokusgroeponderhoude ingesamel is, verwerk is asook die meetinstrumente wat vir die data-insameling gebruik is, sal voorts bespreek word.

4.6.2.4 Dataverwerking en meetinstrumente

Tabel 3 illustreer die verband tussen die navorsingsvrae en die verskillende vrae en onderwerpe wat met graad 9 leerders bespreek is (kyk teoretiese stellings aan einde van hoofstuk 4).

TABEL 3: NAVORSINGSVRAE SE VERBAND MET FOKUSGROEPONDERHOUDVRAE

MEETINSTRUMENT / VRAE	NAVORSINGS-VRAAG	TEORETIESE STELLING ³
Gedagtelys	3,4	1,5,6,7,8,11,12
Reisgids	2, 3, 4, 5	2, 5, 12
ONDERWERP 1: Motivering Persoonlike Relevansie: Vraag 1	3, 5	1
ONDERWERP 1: Motivering Behoefte aan kennis: Vraag 2, 3, 4	3, 5	2, 3, 4, 5, 9, 10
ONDERWERP 2: Vermoë Verstaan: Vraag 5 Konsentrasie: Vraag 6	3, 5	4, 5, 9, 10, 12
ONDERWERP 3: Argumentkwaliteit Vraag 7.1 Vraag 7.2	3, 5	6, 7, 8, 9, 12

³ 'n Volledige lys met teoretiese stellings word aan die einde van hoofstuk 4 uiteengesit

MEETINSTRUMENT / VRAE	NAVORSINGS-VRAAG	TEORETIESE STELLING⁴
ONDERWERP 4: Periferale wenke Onderwyser/es: Vraag 8.1, 8.2 Aanbieding: Vraag 9	2, 4, 5, 6	7, 9, 10, 12
ONDERWERP 5: Gemoedstoestand Vraag 10	3, 5	3, 9
ONDERWERP 6: Kritiese oorweging Vraag 11	2, 3, 5, 6	1, 2, 9, 11, 12
ONDERWERP 7: Sensitiewe vrae MIV/Vigs: Vraag 12.1, 12.2, 12.3	3, 5, 6	1, 2, 10
ONDERWERP 8: Effek Vraag 13	2, 3, 4, 5, 6	1, 5, 6, 7, 11, 12

Vir hierdie studie is gebruik gemaak van 'n onderhoudsriglyn (kyk bylaag 5) wat so ontwerp is dat dit op die doelstellings en navorsingsvrae van die studie gebaseer is (Gaskell, 2002:40). Die onderwerpe wat bespreek moes word, is in die onderhoudsriglyn gelys. Algemene vrae en stellings is gelys om 'n gemaklike raamwerk vir bespreking te skep asook om 'n logiese progressie deur die kwessies waarop gefokus moes word, te lei (Gaskell, 2002:40). 'n Goed georganiseerde onderhoudvolgorde is gevolg met hoofkategorieë as gestandaardiseerde vrae wat geformuleer is ten einde die rigting van die onderhoud te bepaal. Subvrae is gebruik om deelnemers se response verder te ondersoek. Die doel van vrae in die kwalitatiewe ondersoek is om die deelnemers se ervaring in hul eie woorde te ontlok (Lindlof, 1995:185). Die doel is verder om die deelnemer te help om effektief tot introspeksie oor sy/haar kommunikasiepraktyk te tree. Daarom is algemene, nie-direktiewe vrae gebruik om die onderhoud te begin.

Die onderhoud is met 'n gedagtelys begin. Die groepsbespreking is deur 'n algemene, inleidende "reisgids-vraag" begin. Die vraag is so geformuleer dat leerders gevra is om hul te verbeel dat hul reisgids is en die onderhoudvoerder op 'n reis of toer deur hul

⁴ 'n Volledige lys met teoretiese stellings word aan die einde van hoofstuk 4 uiteengesit

Lewensoriënteringswerk neem. Deur gebruik te maak van die “reisgids-vraag”, is deelnemers se kennis oor die programinhoud en lewensvaardighede wat tot dusver geleer is, bekom. Die deelnemers het as reisgidse opgetree en beskryf hoe hulle die lewensvaardighede ervaar wat tydens Lewensoriëntering geleer word. Die deelnemers het die geleentheid gekry om hul ervaring en kundigheid te deel.

Die gesprekke is aangemoedig deur gedurig kop te knik, belangrike woorde te herhaal en deur aktiewe luister na onderwerpe wat vir respondente belangrik is. Onderzoekende vrae soos bv. “Kan julle voorbeelde gee van lewensvaardighede wat julle in julle alledaagse situasies toepas?” is gebruik om response verder te verklaar. Spesifieke vrae is gebruik wanneer algemene response gegee en herhaal is om deelnemers aan te moedig om daarop uit te brei (Stewart & Shamdasani, 1990:95). Die ervaringsvrae is gebruik om deelnemers uit te vra oor hul spesifieke ervarings wat hulle in spesifieke rolle of situasies gehad het. Direkte vrae is gebruik om te verseker dat alle kategorieë van navorsingsvrae gedek word. Dit was slegs enkele kere nodig om deur middel van strukturende vrae, bv. “Ek wil ‘n nuwe onderwerp aan julle bekend stel...” te gebruik ten einde lang herhalende antwoorde kort te knip (Kvale, 1996:129-134). Daar is van interpreterende stellings gebruik gemaak ten einde voortdurend te toets of antwoorde korrek geïnterpreteer word.

Oor die algemeen is gepoog om beskrywings te verkry van die verskynsel wat ondersoek is (Kvale, 1996:127). Die vrae is op so wyse gevra dat die vloei van die gesprekke aangemoedig is. Respondente is voortdurend gemotiveer om oor hul eie ervarings en gevoelens te praat (Kvale, 1996:130). Die vrae is op so wyse geformuleer dat voorbeelde gebruik is wat verseker dat respondente dit verstaan. Daar is gewaak teen die gebruik van akademiese taal (Kvale, 1996:130).

Die onderhoudvoerder was voortdurend sensitief ten opsigte van wat vir die deelnemers belangrik was, wat hulle in staat was om te vertel en die emosionele atmosfeer van die onderhoud (Lindlof, 1995:187). Vrae wat hoogs sensitief is, is uitgestel en teen die einde van die onderhoud gevra. Los punte (naamlik vrae wat ontstaan het as gevolg van deelnemers se antwoorde en kommentaar) is teen die einde van die onderhoud aangespreek. Dit het die onderhoudvoerder die geleentheid gegee om duidelikheid te kry oor antwoorde en nuwe, relevante kwessies wat geopper is (Lindlof, 1995:192).

Die onderhoud is afgesluit deur aan respondente te sê dat daar geen verdere vrae is nie, maar dat aan hul geleentheid gegee word om vrae te vra en om ter samevatting menings te lug wat hul graag wil aanraak wat nie deur die vrae na vore gebring aangeraak is nie. Ten slotte is weer gekommunikeer dat die resultate aan die skool beskikbaar gestel sal word en dat dit hopelik tot voordeel van toekomstige Lewensoriënteringsinhoud en klasaanbieding sal wees.

Na elke onderhoud wat gevoer is, is nagedink oor wat uit die spesifieke onderhoud geleer is, ook ten opsigte van interpersoonlike interaksie en nie-verbale gedrag (Kvale, 1996:129). Leerders het aktief aan die gesprekke deelgeneem en was bereid om hul opinies te bespreek oor die relevantheid van MIV/Vigs en klasse oor lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom. Leerders was veral opgewonde om oor die mites oor MIV/Vigs te gesels en die verwarring wat dit meebring. 'n Atmosfeer van "inligting uitruiling" het onder leerders geheers.

Direk na elke fokusgroeponderhoud is 'n kort opsomming van die hoofpunte van die onderhoud gemaak. Die bandopname is getoets om te bevestig dat die opname voldoende is (Janesick, 1998:39; Krueger, 1994:148).

Nadat fokusgroeponderhoude gevoer is, is beskrywende notas saamgestel van die onderhoude wat op band opgeneem is. Ten einde te verseker dat nie-verbale kommunikasie wat in fokusgroepe teenwoordig was nie verlore gaan nie, is dit ook ingesluit in die verkorte transkripsies (Krueger, 1994:154). Dus is bandopnames en veldnotas volgens kategorieë ingesamel. Veldnotas is volgens kategorieë hersien en 'n verkorte transkripsie is saamgestel.

4.6.3 PERSOONLIKE DIEPTE-ONDERHOUDE

4.6.3.1 *Metodologie*

Marshall en Rossman (1999:108) beskryf 'n onderhoud as "'n gesprek met 'n doel". Tydens diepte-onderhoude word 'n paar algemene onderwerpe ondersoek om deelnemers se standpunte te ontdek, maar die wyse waarop die deelnemer sy/haar response struktureer, word gerespekteer. Dus ontvou die deelnemer se perspektief oor die

verskynsel wat ondersoek word en word die deelnemer se standpunt ontbloot en nie die navorser se standpunt nie (Marshall & Rossman, 1999:108).

Persoonlike van-aangesig-tot-aangesig-onderhoude maak dit vir die onderhoudvoerder moontlik om dadelik terugvoer van die respondente te kry. Dit stel die navorser ook in staat om te bepaal of respondente die vrae korrek verstaan. Dit maak dit verder moontlik om te bepaal wanneer dit nodig is om vrae te herhaal of 'n kwessie verder te ondersoek (Frey *et al.*, 1991:198). Dit is egter 'n duur en tydsame wyse van inligtinginsameling. Omrede dit van-aangesig-tot-aangesig plaasvind, mag dit moeilik wees om inligting oor persoonlike en riskante onderwerpe te bespreek. Respondente moet goed ingelig word oor die belangrikheid van die navorsing en dat die bydrae wat hul lewer, belangrik is (Frey *et al.*, 1991:199).

Die semi-gestruktureerde onderhoud bied 'n algemene riglyn wat eenvormig genoeg is om vergelykbare response te genereer, maar ook buigbaar genoeg is om die verskeidenheid mense te akommodeer wat tot die onderhoudsomgewing toetree. Dit laat dus toe dat spesifieke vrae gevra word, maar bied ook die vryheid om ondersoek in te stel na addisionele inligting nadat response op primêre vrae verstrek is (Frey *et al.*, 1991:110).

Die semi-gestruktureerde riglyn bied ook 'n basiese raamwerk om alle onderwerpe te bestryk wat nodig is vir die beantwoording van die navorsingsvrae, maar laat aan die onderhoudvoerder die ruimte om respondente as individue te benader en om antwoorde op te volg met vrae wat nie geantisipeer is nie (Monsen, 2003:134).

Die voordele van die persoonlike onderhoud is dat dit diepte-inligting verskaf, synde antwoorde wat deur respondente verklaar kan word. Deelname kan voortdurend aangemoedig word en nie-verbale gedrag wat waargeneem word, kan bydra tot die geheelbeeld van respondente se terugvoer (Frey *et al.*, 1991:112-113).

4.6.3.2 Steekproeftrekking

In hierdie studie is 'n vrywillige steekproef vir die selektering van onderwysers/-esse vir semi-gestruktureerde, persoonlike diepte-onderhoude gebruik. Semi-gestruktureerde

persoonlike onderhoude is gevoer met onderwysers/-esse wat Lewensoriëntering vir graad 9 leerders by die geselekteerde skole aanbied.

4.6.3.3 *Verloop van die onderhoud*

Die onderhoude is telkens begin deur die doel van die studie breedweg uiteen te sit en te verseker dat die vrae nie ten doel het om die onderwyser, materiaal of aanbieding te evalueer of te beoordeel nie. Die vertroulikheid en anonimiteit van die respondent is verseker. Ruimte is gelaat vir bykomende kwessies wat die onderwysers/-esse dalk sou wou bespreek.

Die persoonlike onderhoude is telkens op 'n positiewe wyse afgesluit waartydens die onderwysers vir hul deelname bedank is. Daar is verduidelik hoe die inligting gebruik en weergegee sal word (Gaskell, 2002:53).

4.6.3.4 *Dataverwerking en meetinstrumente*

'n Semi-gestruktureerde onderhoudsriglyn (kyk bylaag 6) is vir die persoonlike onderhoude in hierdie studie gebruik waarin spesifieke primêre vrae uiteengesit is. Die onderwerpe en vrae wat geformuleer is, het voortgespruit uit die response wat van graad 9 leerders deur middel van fokusgroeponderhoude en 'n vraelysopname verkry is asook uit die navorsingsvrae wat beantwoord moes word.

Tabel 4 bied 'n opsomming van die temas en vrae wat die spesifieke teoretiese stellings en navorsingsvrae deur middel van die persoonlike onderhoud beantwoord het (kyk ook teoretiese stellings en persoonlike onderhoudsriglyn aan die einde van hoofstuk 4).

TABEL 4: TEORETIESE STELLINGS EN NAVORSINGSVRAE WAT DEUR MIDDEL VAN DIE PERSOONLIKE ONDERHOUDE AANGESPREEK IS

MEETINSTRUMENT/VRAE	NAVORSINGSVRAAG	TEORETIESE STELLING
ONDERWERP 1: L.O. inhoud Vraag 1, 2, 3, 4	2	1, 5, 12
ONDERWERP 2: Motivering Persoonlike Relvansie: Vraag 5, 6, 7	3, 5	1, 5, 9
ONDERWERP 2: Motivering Persoonlike Behoeftte aan kennis: Vraag 8, 9, 10, 11	3, 5	2, 9
ONDERWERP 3: Vermoë Verstaan: Vraag 12 Konsentrasie: Vraag 13, 14	3, 5	4, 5, 12
ONDERWERP 4: Argumentkwaliteit Vraag 15	3, 5	6, 7, 8, 9
ONDERWERP 5: Periferale wenke Onderwyser/es: Vraag 16, 17 Aanbieding: Vraag 18, 19, 20, 21, 22	4, 5	9, 12
ONDERWERP 6: Kritiese oorweging Vraag 23	2, 3	10, 11, 12
ONDERWERP 7: Effek Vraag 24	3, 4, 5, 6	1, 11, 12

Die onderhoud is ingelei deur 'n algemene, direkte, nie-bedreigende vraag om die agtergrond van die skool te beskryf (Gaskell, 2002:52; Fontana & Frey, 1998:67). Dit het gelei tot 'n gespreksatmosfeer en het die onderwysers/-esse op hul gemak geplaas. Tydens die onderhoud is daar van ondersoekende vrae gebruik gemaak om spesifieke besonderhede ten opsigte van response en antwoorde in te win (Frey *et al.*, 1991:201; Gaskell, 2003:51; Fontana & Frey, 1998:67). Spesifieke vrae is gebruik om response wat te kort of te algemeen was, te ondersoek. Daar is hoofsaaklik van algemene, oop vrae gebruik gemaak om die standpunte en opinies van die onderwysers te ontlok (Creswell, 2003:158).

4.6.4 NIE-DEELNEMENDE WAARNEMING

4.6.4.1 Metodologie

Waarneming behels die sistematiese notering en opname van gebeure, gedrag en artefakte in die sosiale ruimte wat vir die studie gekies is (Marshall & Rossman, 1999:107). Waarneming verskil van onderhoude en vraelysopname in die sin dat daar direk deur die navorser ondersoek ingestel word na die kommunikasie-verskynsel, in plaas daarvan om op respondente se eie verslag daaromtrent te berus (Frey *et al.*, 1991:113). Waarneming in die natuurlike opset word gebruik om gedrag en interaksie in die natuurlike konteks te ontdek en te beskryf (Monsen, 2003:130).

Waarneming behels aandag, interpretasie en uitgebreide verslaggewing. Dit fokus op menslike interaksie en betekenis binne die alledaagse lewensituasie en ruimte (Jorgensen, 1991:23). Anderson (1987:326) toon dat dit belangrik is om aan die standaarde van intensionaliteit, intensiwiteit, ekstensiwiteit en uitgebreide dokumentering te voldoen wanneer waarneming as metode gebruik word.

Intensionaliteit beteken dat waarneming die konteks bewerkstellig vir alle aktiwiteite wat deur die navorser uitgevoer word. Waarneming is 'n doelbewuste aktiwiteit van die navorser waarvoor verslag gedoen word. Die waarneming moet dus plaasvind gedurende of binne die tydskedule van die aktiwiteit/aksie waarvoor verslag gedoen word (Anderson, 1987:326).

Intensiwiteit verwys na die verwagte moeite en die lae van aksie/aktiwiteit wat deur waarneming binnegedring moet word. Dus moet die navorser gereed wees vir die verwagte en onverwagte toedrag van sake.

Ekstensiwiteit is noodsaaklik, aangesien gebeurtenisse (in hierdie studie se geval, opvoeding in lewensvaardighede) binne 'n tydsverloop plaasvind. Dit is daarom noodsaaklik dat verbande getrek kan word tussen verskillende tye en plekke (Anderson, 1987:327).

Laastens moet die waarneming goed gedokumenteer word deur middel van uitgebreide notas (Anderson, 1987:327).

Waarneming stel ondersoek in na die kritieke oomblikke wanneer die onderliggende betekenis van aksies/aktiwiteite onthul word (Anderson, 1987:327). Enige veranderinge wat ten opsigte van die alledaagse intree, mag betekenisvol wees. Stories en rituele kan moontlik metaforiese betekenis onthul.

Anderson (1987:328) verwys na 'n kontrolelys bevattende nege elemente om waarneming te rig; naamlik **ruimte, objek, aksie, aktiwiteit, gebeurtenis, tyd, deelnemers, doelwit en gevoel**. Jorgensen (1991:96) noem dat **datums, tyd, plekke, status, rolle en aktiwiteite van sleutelpersone, belangrike aktiwiteite en gebeure** opgeneem of gelys moet word. Notas aangaande **persoonlike gevoelens, voorspellings, spekulasie en voorgevoelens** kan ook bruikbaar wees (Jorgensen, 1991:96&100). Die kontrolelys kan dien as 'n "herinnering" aan die aspekte waarna tydens waarneming opgelet moet word. Dit is egter belangrik dat die kontrolelys vir die spesifieke studie aangepas word, aangesien geen spesifieke kontrolelys universeel is en vir alle situasies toepaslik is nie.

Tydens waarneming moet onderskei word tussen waarnemingsnotas en veldwerknoras. Waarnemingsnotas word geneem gedurende die aktiwiteit wat waargeneem word. Veldwerknoras is die uitgebreide narratief wat 'n reflektiewe ondersoek is na wat gebeur het en word direk na die waarneming en aktiwiteit saamgestel. Veldwerknoras bestaan uit nie-veroordelende, volledige, konkrete beskrywings van wat waargeneem is (Marshall & Rossman, 1999:107). Die veldwerknoras sluit die gedrag en aktiwiteite in van die individue wat waargeneem is asook ander aktiwiteite by die navorsingsplek (Creswell, 2003:188). Jorgensen (1991:96) noem dit 'n letterlike opnoem van alles wat in die veld (klaskamer) gebeur het. Komplekse aksies en interaksies word gedokumenteer en beskryf. Die waarnemingsnotas is die bakens wat die rekonstruksie rig van die ervaring wat in die veldwerknoras opgeskryf word (Anderson, 1987:328). Betekenisvolle gebeure word neergeskryf of deur middel van 'n bandopname vasgevang.

Monsen (2003:133) beskryf die veldwerknoras as 'n proses waardeur die waarnemer sy of haar persoonlike opsomming noteer van die konteks en aksies wat waargeneem is.

Daar moet in ag geneem word dat wanneer 'n waarnemer 'n klas besoek, die blote teenwoordigheid van 'n addisionele volwassene wat nie normaalweg teenwoordig is nie, die klassituasie kan beïnvloed (Wragg, 1999:15). Dit kan daartoe lei dat die onderwyser en

leerders kan poog om op so wyse op te tree as wat hul dink van hul verwag word. Dit sal varieer na aanleiding van die indruk of stereotipe wat leerders en onderwysers oor die waarnemer gevorm het. Wragg (1999:15) verduidelik dat onderwysers en leerders geïrriteerd of opgewonde oor die besoek mag wees en daarom anders as normaalweg kan optree. Wragg (1999:16) stel voor dat die waarnemer op so wyse optree dat die minste aandag moontlik op hom/haar gefokus word.

4.6.4.2 Steekproeftrekking

In hierdie studie is 'n doelgerigte steekproef toegepas. Die klasaanbieding van Lewensoriëntering vir graad 9 leerders oor die werk wat handel oor MIV/Vigs en lewensvaardighede om infektering met die MI-virus te voorkom, is vir die doel van waarneming geselekteer soos dit by die drie geselekteerde skole, Promosa, Botoka en die Hoër Tegniese Skool aangebied is. Ten einde skole so min as moontlik gedurende die onderrigperiodes te ontwig, is slegs een klasaanbieding per skool waargeneem.

4.6.4.3 Verloop van waarneming

Die waarneming is uitgevoer ten einde verbande te trek tussen die response soos van die fokusgroep-, persoonlike onderhoude en vraelysopname verkry is. Verder was die doel van die waarneming om vas te stel tot watter mate die klasaanbieding deur die Departement van Onderwys se kurrikulum gerig word en graad 9 leerders se reaksie daarop te bepaal.

Tydens hierdie studie is veldwerknote so gou moontlik na die waarneming opgeteken (direk na die klasaanbiedinge) om volledigheid en geldigheid te verseker (Anderson, 1987:328; Jorgenson, 1991:96).

Dit is moeilik om te bepaal tot watter mate die teenwoordigheid van die waarnemer in hierdie studie leerders se gedrag in die klaskamer beïnvloed het. Indien die resultate van die waarneming met die resultate van die fokusgroeponderhoude en persoonlike onderhoude vergelyk word, kom dit egter nie voor of die teenwoordigheid van die waarnemer gedurende die klasaanbieding in hierdie studie 'n groot impak op die leerders se gedrag gehad het nie.

Soos voorgestel deur Wragg (1999:16) het die navorser die doel en uitkoms van die waarneming vooraf aan die onderwysers/-esse verduidelik. Dit is duidelik aan hulle gekommunikeer dat die waarneming nie ten doel het om die klasaanbieding te evalueer nie, maar uitgevoer word om die leerders se gedrag en deelname gedurende die klasaanbieding te beskryf. Die onderwysers/-esse het bygedra tot die minimalisering van die navorser se invloed op leerders se gedrag, aangesien hulle die navorser aan die leerders voorgestel en die doel van die studie en waarneming verduidelik het. Die aandag van leerders is verder deur die toepassing van dissipline deurgaans behou.

Die onderwysers/-esse is ook versoek om, indien dit moontlik is, die navorser 'n diskrete posisie in die agterste hoek van die klaskamer te laat inneem sodat die teenwoordigheid van die waarnemer die minste effek op die gebeure in die klaskamer kon hê. Die uitleg van die klaskamers by Botoka en die Hoër Tegniese Skool was egter van so 'n aard, dat die navorser plek moes inneem in een van die voorste hoeke van die klaskamer. Leerders by die laasgenoemde twee skole se gedrag het egter nie noemenswaardig van die leerders van Promosa se gedrag verskil nie. Dit blyk dus dat die plasing van die navorser nie 'n groot invloed op leerders se gedrag uitgeoefen het nie.

4.6.4.4 Dataverwerking en meetinstrumente

Kategorieë vir gebeure is geskep en as waarnemingsriglyn (kyk bylaag 7) gebruik om die aard van die kommunikasiegedrag onder graad 9 leerders te beskryf en om spesifieke kommunikasiegedrag wat op moontlike sentrale inligtingsprosessering dui, te beskryf (Frey *et al.*, 1991:116).

Tabel 5 gee die uiteensetting van die teoretiese stellings en navorsingsvrae wat deur middel van die waarneming van Lewensoriënteringsklasse aangespreek is (kyk ook teoretiese stellings aan die einde van hoofstuk 4).

TABEL 5: TEORETIESE STELLINGS EN NAVORSINGSVRAE WAT DEUR WAARNEMING AANGESPREEK IS

MEETINSTRUMENT/VRAE	NAVORSINGSVRAAG	TEORETIESE STELLING
KATEGORIE 1: Motivering Persoonlike relevansie	3	1
KATEGORIE 1: Motivering Behoeftte aan kennis	3	2, 3, 5
KATEGORIE 2: Vermoë Begrip en konsentrasie	3	4, 5, 12
KATEGORIE 3: Gemoedstoestand	3, 5	3, 9
KATEGORIE 4: Interaksie	2, 4, 5	3, 6, 7, 8, 9, 10, 12
KATEGORIE 5: Argumentkwaliteit	2, 3, 5	6, 7, 8, 10
KATEGORIE 6: Ruimte	2, 4, 5, 6	3, 5, 9, 11, 12
KATEGORIE 7: Tyd	2, 4, 5, 6	9, 11

Verder is bepaal of leerders vrae tydens klasse vra, wat 'n aanduiding is van moontlike sentrale inligtingsprosessering. Daar is ook opgelet na die soort vrae wat gevra is. Aandag is gegee aan gesigsuitdrukkings, stemtoon, beweging en ander nie-verbale aksies wat bepaalde houdings ontbloot (Wragg, 1999:12-14).

Daar is gebruik gemaak van 'n waarnemingsprotokol wat bestaan het uit bladsye wat verdeel is in twee kolomme vir beskrywende notas (rekonstruering van dialoog, beskrywing van fisiese ruimte, spesifieke gebeure, ens.) en reflektiewe notas (eie persoonlike gedagtes, soos spekulasie, gevoelens, idees, probleme, indrukke en vooroordele) (Creswell, 2003:189, kyk ook bylaag 8). Demografiese inligting soos tyd, plek en datum van die waarneming is ook op hierdie protokol aangedui.

4.7 KWANTITATIEWE NAVORSINGSMETODE

4.7.1 VRAELYSOPNAME

4.7.1.1 Metodologie

Die gebruik van vraelysopnames is 'n gemaklike metode om beskrywende inligting van verteenwoordigers van 'n populasie te verkry. Tweedens is dit 'n relatiewe direkte navorsingstrategie: vrae word gevra en antwoorde word geanaliseer. Dit word veral gebruik om mense se beginsels, houdings en gedrag te ondersoek (Frey *et al.*, 1991:180). Die doel van 'n vraelysopname is om 'n kwantitatiewe of numeriese beskrywing van tendense, houdings of opinies van 'n populasie te gee deur 'n steekproef van daardie populasie te bestudeer. Die resultate wat gekry word, word dan gebruik om veralgemenings of veronderstellings oor die populasie te maak (Creswell, 2003:153).

Die gebruik van vraelysopnames is veral geskik, aangesien dit aan 'n groot hoeveelheid mense op 'n slag gegee kan word en is goedkoper as telefoonopnames (Leedy & Ormrod, 2001:197). 'n Verdere voordeel van die gebruik van vraelys as metode vir data-insameling is dat daar 'n afstand tussen die navorser en die respondente is. Respondente voel dus veilig dat hul response anoniem is en dus bestaan die moontlikheid dat hul meer openlike en eerlike response sal gee as byvoorbeeld gedurende 'n persoonlike onderhoud waartydens die respondent response op 'n wyse mag formuleer wat hulle voel die onderhoudvoerder graag sal wil hoor (Leedy & Ormrod, 2001:197).

Die vraelysopname se responskoers asook die soorte response wat verkry word, word beïnvloed deur die wyse waarop dit geadministreer word (naamlik telefonies, pos of persoonlik). Frey *et al.* (1991:185) beklemtoon ook dat noukeurige aandag aan die bewoording van vrae en die rangskikking en orde daarvan gegee moet word.

Die ontwerp van die vraelys word meestal deur die navorsingsvrae wat beantwoord moet word, beïnvloed. Volgens Frey *et al.* (1991:188-189) is dit beter om van 'n longitudinale vraelysontwerp in plaas van 'n kruis-seksionele ontwerp gebruik te maak aangesien dit lei tot die insameling van inligting oor 'n verloop van tyd. Dit lei ook daartoe dat die impak van

die program (wat ondersoek word) op die populasie asook die standhoudendheid van die houdings en/of gedrag oor 'n verloop van tyd vasgestel kan word. Verder help dit met die vaslegging van die professionele aard van menslike kommunikasie.

4.7.1.2 Steekproeftrekking

Die populasie wat vir hierdie studie geteiken is, sluit graad 9 leerders van die groter Potchefstroom in die Noordwes Provinsie in. 'n Lys van al die hoër skole in Potchefstroom is van die Noordwes Departement van Onderwys: Suidelike Streek, verkry. 'n Doelgerigtheidsteekproef is gebruik om drie skole, waarvan een in Potchefstroom, een in Ikageng en een in Promosa vir die studie geselekteer is. Die drie skole is per hand uitgesoek ten einde te voldoen aan die vereiste dat hulle gedurende Junie 2005 lewensvaardighede wat help om MIV/Vigs die hoof te bied uit die kurrikulum van Lewensoriëntering aanbied. Die drie skole wat ingestem het om aan die studie deel te neem en wat aan die vereistes vir die studie voldoen het, was Botoka Comprehensive School in Ikageng, Promosa Sekondêr in Promosa en die Hoër Tegniese Skool in Potchefstroom. Elk van die drie skole het volledige klaslyste van hul graad 9 leerders verskaf wat as steekproefraamwerk vir die selektering van die graad 9 leerders gedien het.

Frey *et al.* (1991:185) beklemtoon dat die gepastheid van die steekproef vir die beantwoording van die vraelys belangrik is en dat dit die soort response en die veralgemeenbaarheid van die inligting wat verkry word, beïnvloed. Daar is besluit om van die sistematiese steekproefmetode gebruik te maak ten einde te bepaal watter graad 9 leerders aan die vraelysopname moes deelneem. Hierdie metode vir die selektering van graad 9 leerders verhoog die betroubaarheid en geldigheid van die response.

Die gebruik van 'n sistematiese steekproef behels dat die elemente van die populasie volgens die interval-berekening uit die steekproefraamwerk geselekteer word. Ten einde te verseker dat geen menslike vooroordeel by die gebruik van die metode betrokke is nie, word die eerste element op 'n toevallige basis geselekteer (Babbie, 1991:84).

Daar is besluit om in die geheel 'n steekproefgrootte van 300 graad 9 leerders te selekteer sodat die steekproef groot genoeg was om statistiese vergelykings tussen subgroepe te tref. Honderd graad 9 leerders per skool is geselekteer ten einde 'n eweredige

verteenwoordiging vir elke skool te bewerkstellig. Volgens Du Plooy (1996:53) beïnvloed die steekproefgrootte die vertrouensvlak van response. 'n Vertrauensvlak van 95 persent vir response word oor die algemeen gebruik as riglyn vir die verkryging van verteenwoordigende response. Volgens 'n tabel wat as riglyn vir die bepaling van 'n steekproefgrootte met 'n 95 persent vertrouensvlak gebruik kan word, behoort 'n steekproefgrootte van 278 leerders 'n vertrouensvlak van 95 persent vir 'n populasiegrootte van 1000 te bied (Du Plooy, 1996:53). Die populasiegrootte (naamlik die totale hoeveelheid graad 9 leerders van die drie skole) was 483. Dus lewer die steekproef van 300 graad 9 leerders uit 'n totaal van 483 graad 9 leerders, gemaklik 'n vertrouensvlak van 95 persent. Ander faktore soos tyd, koste en die homogeniteit van die populasie het egter ook 'n rol in die bepaling van die steekproefgrootte gespeel (Du Plooy, 1996:54).

Die steekproeftrekking is by elk van die drie skole op dieselfde wyse toegepas.

Daar is op die volgende wyse te werk gegaan om 'n steekproefgrootte van 100 leerders by elk van die onderskeie skole, te verky:

- a) Die populasie parameter was alle graad 9 leerders van onderskeidelik Promosa Sekondêre Skool, Botoka Comprehensive School en die Hoër Tegnieuse Skool (HTS).
- b) 'n Volledige lys van alle graad 9 leerders in bogenoemde skole is verkry.
- c) Uit die klaslys van Promosa is daar aan elke leerder op die lys 'n nommer van 001 tot 204 (die hoeveelheid graad 9 leerders in Promosa Sekondêr) toegeken.
- d) Uit die klaslys van Botoka is daar aan elke leerder op die lys 'n nommer van 001 tot 122 (die hoeveelheid graad 9 leerders in Botoka) toegeken.
- e) Uit die klaslys van HTS is daar aan elke leerder op die lys 'n nommer van 001 tot 157 (die hoeveelheid graad 9 leerders in HTS) toegeken.
- f) Daar is vir elk van die drie skole, 'n nommer uit die ewekansige getaltabel op 'n lukraak wyse gekies wat as die beginpunt vir die selektering van die 100 leerders per skool gebruik is.
- g) Die interval berekeninge het soos volg daaruit gesien:

- i. tweede leerder op Promosa Sekondêre Skool se klaslyste moes vir die vraelysopname geselekteer word.
- ii. Elke opvolgende leerder op Botoka Comprehensive School se klaslyste moes vir die vraelysopname geselekteer word.
- iii. Elke tweede leerder op die Hoër Tegniese Skool se klaslyste moes vir die vraelysopname geselekteer word.

Die steekproefmetode is gepas, aangesien elke individu in die populasie 'n gelyke kans gehad het om geselekteer te word (Babbie, 1990: 358 & Creswell, 2003:157). Dit is verder 'n betroubare en geldige wyse van steekproeftrekking aangesien dit verteenwoordigend van die populasie is teenoor nie-ewekansige steekproefprosedures waar die mate van verteenwoordiging nie gewaarborg kan word nie (Frey *et al.*,1991:131; Creswell, 2003:156).

Uit die totaal van 300 graad 9 leerders wat vir die vraelysopname geselekteer is, het 248 leerders die vraelyste voltooi, wat 'n steekproefrealisering van 82,6% verteenwoordig.

4.7.1.3 Meetinstrumente

Die vraelys⁵ is so ontwerp dat 'n inleiding die lesers bekend stel aan die doel en denkrede vir die ondersoek (Creswell, 2003:154). Die metingskale wat in die vraelys gebruik word, is die Likertskaal, Semantiese Differensiaalskaal asook 'n aantal oop vrae.

Tabel 6 gee 'n uiteensetting van die teoretiese stellings wat deur die vraelys aangespreek word (kyk ook teoretiese stellings aan die einde, hoofstuk 4).

⁵ Die volledige vraelys is beskikbaar as bylaag 9

TABEL 6: TEORETIESE STELLINGS DEUR DIE VRAELYS AANGESPREEK

TEORETIESE STELLING	NAVORSINGS-VRAAG	MEET-INSTRUMENT	UITKOMS
1	3, 5	10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 36,38	Antwoorde het aangedui of MIV/Vigs en lewensaardighede wat die oordrag daarvan aanspreek, persoonlik relevante kwessies vir graad 9 leerders is (dus intrinsieke veranderike wat 'n rol by graad 9 leerders speel). Die rol van persoonlike relevansie, verhoog die moontlikheid dat inligting wat deur Lewensoriëntering aangebied word sentraal geprosesseer word en dan sal lei tot 'n houding by graad 9 leerders ooreenkomstig die boodskap wat deur Lewensoriëntering aan hul oorgedra word.
2	3, 5	13, 25, 26, 27, 28, 41, 42, 43	Antwoorde op hierdie vrae het daarop gedui of graad 9 leerders 'n behoefte het aan kennis oor MIV/Vigs en lewensvaardighede wat MI-infektering die hoof bied (intrinsieke veranderlike speel 'n rol). Dit het die moontlikheid dat inligting wat deur Lewensoriëntering oorgedra word, sentraal geprosesseer word, verhoog. Dit verhoog die kans dat leerders 'n houding ooreenkomstig die boodskap inneem.
4	3, 5	12.3, 12.4, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	Antwoorde op die vrae het aangedui of leerders kon konsentreer terwyl MIV/Vigs en lewensvaardighede om dit die hoof te bied, behandel is en of hul die werk daarvoor verstaan het (intrinsieke veranderlikes speel dan wel 'n rol) wat die moontlikheid vir sentrale inligtingprosessering verhoog en die kans laat toeneem dat leerders 'n houding ooreenkomstig die lesinhoud inneem.

TEORETIESE STELLING	NAVORSINGS- VRAAG	MEET- INSTRUMENT	UITKOMS
5	3, 5, 6	7.1-7.5, 10, 11, 12, 14, 15, 32, 37	<p>Antwoorde op hierdie vrae het aangedui watter bestaande kennis graad 9 leerders oor MIV/Vigs en lewensvaardighede het om dit te voorkom. Indien die kennis korrek is en 'n positiewe houding teenoor die bestaande kennis ingeneem word, behoort dit 'n positiewe invloed te hê op addisionele inligting wat leerders ontvang. Indien leerders nie bestaande kennis oor MIV/Vigs het nie, sal dit daartoe lei dat hulle slegs op bronwenke berus om hul houding oor die bepaalde kwessie te bepaal. Indien hulle bestaande houding positief t.o.v. inligting oor MIV/Vigs is en hul die inligting as belangrik beskou, sal dit die addisionele inligting wat hul gedurende Lewensoriënteringsklasse kry, versterk. Die aard van bestaande kennis en houding teenoor die bestaande kennis het 'n invloed op die ontwikkeling van teenargumente en die bepaling van 'n houding ooreenkomstig die boodskap wat deur Lewensoriëntering oorgedra word.</p>
6	4, 5, 6	9.8, 37, 38	<p>Antwoorde op hierdie vrae het aangedui of leerders die redes/argumente wat in die klas aangevoer word as sterk beskou. Indien dit as sterk beskou word, sal die moontlikheid dat hul dit sentraal prosessee, verhoog.</p>
8	4, 5, 6	37, 38	<p>Antwoorde op die vrae het aangetoon of leerders die redes/argumente wat deur Lewensoriënteringsklasse aangebied word as swak beskou. Indien dit as swak beskou word, verhoog dit die moontlikheid dat teenargumente ontstaan en 'n houding teen die gekommunikeerde boodskap ingeneem kan word. (Indien ander intrinsieke veranderlikes 'n rol speel, en sentrale prosesering van hierdie swak waargenome argumente plaasvind, sal teenargumente ontstaan.)</p>

TEORETIESE STELLING	NAVORSINGS- VRAAG	MEET- INSTRUMENT	UITKOMS
9	4, 5, 6	37, 38	Indien antwoorde aandui dat leerders die argumente as neutraal beskou, sal periferale wenke hul houding rig of bepaal.
10	4, 5, 6	39, 40, 41	Antwoorde op hierdie vrae het aangetoon of ekstrinsieke veranderlikes by graad 9 leerders 'n rol speel, wat 'n tydelike invloed op leerders se houding ooreenkomstig of teen die boodskap sal hê, of die sentrale prosessering van inligting versterk of teenwerk.
11	3, 4, 5, 6	44, 45, 46, 47	Die mate waartoe leerders alleen vir die uitvoering en voltooiing van huiswerk en opdragte verantwoordelik is, verhoog die moontlikheid van sentrale inligtingprosessering wat die kans dat 'n houding ooreenkomstig die boodskap ingeneem word, verhoog.
12	3, 5, 6	22, 23, 24, 29, 30, 37.8, 37.10, 37.11	Indien leerders in staat is om die Lewensoriënteringsmodule na te gaan (m.a.w. die werk eenvoudig is, herhaal word en verstaan word), verhoog dit die moontlikheid van sentrale inligtingprosessering, wat die kans verhoog dat leerders hul houdings ooreenkomstig die les rig.

Die tabel sit duidelik uiteen dat die vrae vir die vraelysopname gestruktureer en saamgestel is om te bepaal watter van die intrinsieke en ekstrinsieke ooredingsveranderlikes (soos veronderstel deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel), wel by graad 9 leerders 'n rol speel. Die mate waartoe intrinsieke en ekstrinsieke ooredingsveranderlikes wel 'n rol by graad 9 leerders ten opsigte van Lewensoriëntering, speel, het 'n invloed op die mate waartoe hierdie module 'n langtermyn- of korttermyn- effek op graad 9 leerders se gedrag sal hê.

4.7.1.4 Loodsstudie

'n Loodsstudie is uitgevoer om te bepaal of graad 9 leerders van verskillende taalgroepe die bewoording, instruksies en vrae in die vraelys verstaan. Die loodsstudie het die duidelikheid van vrae geëvalueer aangesien ondersoek ingestel is na leerders se interpretasie van die vrae, hul vermoë om die vrae te beantwoord asook die verstaanbaarheid van die instruksies (en ooreenkomstige uitvoering daarvan).

Die formaat van die vraelys is ook geëvalueer deur te bepaal watter vrae nie beantwoord is nie (oop spasies gelaat is). Daar is ook ondersoek ingestel na die redes waarom sekere vrae nie beantwoord is nie (byvoorbeeld het hulle dit nie raakgelees nie of was daar begrippe wat hul nie verstaan het nie). Die moontlikheid dat die uitleg (of die vraelys dalk te klein gedruk was) daartoe kon lei dat vrae uitgelaat is en die invul van die vraelys langer geduur het, is ook geëvalueer (Babbie, 1990:228-233). Die loodsstudie het ook gepoog om vas te stel hoe lank dit die graad 9 leerders neem om die vraelys te voltooi.

Die loodsstudie was noodsaaklik ten einde die inhoudsgeldigheid van die vraelys en die meetinstrumente te bewerkstellig, asook om die vrae, formaat en skale van die vraelys te verbeter (Creswell, 2003:158; Monsen, 2003:134; Leedy & Ormrod, 2001:200; Babbie, 1990:226).

Nege graad 9 leerders uit die taalgroepe Afrikaans, Engels, Tswana en Xhosa is gevra om die vraelys vir die loodsstudie te voltooi. Die steekproef van die loodsstudie het dus die kulturele samestelling van die studie weerspieël. Vraelyste is slegs in Afrikaans en Engels opgestel en soos in die geval van die studie is Engelse vraelyste aan leerders uit die Tswana en Xhosa taalgroepe gegee om ingevul te word. Die nege leerders is in twee groepe verdeel, naamlik 'n Engelse en 'n Afrikaanse groep, wat ook 'n weerspieëling is van die wyse waarop die studie uitgevoer is.

Nadat hul die vraelyste voltooi het, is die vraelys met albei groepe afsonderlik bespreek. Sommige woorde is geselekteer en is die leerders gevra wat dit beteken om te bepaal of hulle die woorde geïnterpreteer het soos wat die navorser se bedoeling was. Dieselfde is met sommige vrae gedoen. Leerders is gevra watter woorde en stellings vir hul onbekend was of moeilik was om te interpreteer. Die volgende aanpassings en veranderinge is tot

die vraelys gemaak as uitvloeisel van die terugvoer soos dit van die leerders in die loodsstudie verkry is (kyk ook bylaag 9):

Vraag 7.1 het aanvanklik soos volg daaruit gesien:

7.1 HIV/Aids is an incurable disease

Engelsprekende graad 9 leerders was onseker oor die betekenis van “*incurable*” en daarom is die stelling soos volg verander:

7.1 HIV/Aids is a disease that cannot be cured

Die Afrikaanse vraelys is ooreenkomstig verander, vir konsekwentheid, sodat dit soos volg lees

7.1 MIV/Vigs is 'n siekte wat nie genees kan word nie

By vraag 7.4 (The spread of HIV/Aids can be prevented by abstinence) het Engelsprekende graad 9 leerders nie geweet wat die woord “*abstinence*” beteken nie, en Afrikaanssprekendes (Die verspreiding van MIV/Vigs kan voorkom word deur onthouding) het nie geweet wat met “*onthouding*” bedoel word nie.

Vraag 7.4 is daarom in Engels en Afrikaans soos volg verander:

7.4 The spread of HIV/Aids can be prevented by being true to one partner

7.4 Die verspreiding van MIV/Vigs kan voorkom word deur getrou te wees aan een maat

By vraag 8 waar leerders moes aandui hoe gereeld hul inligting van verskillende bronne ontvang, het die kategorie “*Ander*” / “*Other*” die leerders verwar. Daar is besluit om die kategorie weg te laat, aangesien hul nie ander bronne genoem het nie en die kategorieë wat gegee word, voldoende was. Dieselfde verwarring het by vraag 9 ontstaan waar hul moes aandui watter van hierdie bronne waarvan hul die inligting ontvang, hulle die meeste glo. Die kategorie “*Ander*” / “*Other*” is weggelaat, aangesien dit lei tot verwarring en dit nie 'n invloed op die kategorieë se volledigheid het nie.

By vraag 10 het Engelssprekende leerders aangedui dat hul die woord “*relevant*” in daardie sinverband nie goed verstaan nie. Die vraag was soos volg uiteengesit:

Vraag 10: *Which information that was discussed in class regarding life skills to prevent infection with the HI virus, was most relevant to you?*

Die vraag is soos volg verander:

Which information that was discussed in class regarding life skills to prevent infection with the HI virus, was most important to you?

Die woord “*important*” is gebruik om “*relevant*” te vervang, op grond van die aanname dat inligting wat irrelevant is, nie vir mens belangrik sal wees nie.

Die Afrikaanse vraelys is ooreenkomstig aangepas ter wille van konsekwentheid.

Vraag 10: *Watter inligting oor lewensvaardighede (om infektering met die HI virus te voorkom) wat tydens die Lewensoriënteringsklas bespreek is, het jy die belangrikste gevind?*

By vraag 11 en 18 het die Engelssprekende groep aangedui dat die byvoeglike naamwoord “*arousing*” vir hul onbekend is. Daar is besluit om dit weg te laat en nie met 'n ander byvoeglike naamwoord te vervang nie, omrede die betekenis deur “*interesting*” wat ook as 'n opsie gelys word, gedek word. Die Afrikaanse vraelys is ooreenkomstig verander en die byvoeglike naamwoord “*prikkelend*” is weggelaat ten einde konsekwentheid tussen vraelyste te verseker.

Graad 9 leerders (van die Engelse groep) het by vraag 40 aangetoon dat hul nie die woord “*competent*” verstaan nie. Dit is vervang met die woord “*skillful*” en ooreenkomstig in die Afrikaanse vraelys is die woord “*bevoeg*” met “*bekwaam*” vervang.

Die instruksie vir die beantwoording van die semantiese differensiaalskaal is uitgebrei ten einde die wyse waarop dit beantwoord moet word, duideliker te stel. Oor die algemeen het die meeste van die loodsstudie groep verstaan hoe die skaal werk, maar een leerder het aangedui dat dit moeilik was om in te vul.

Die instruksie het aanvanklik soos volg gelees:

LISTED BELOW ARE SEVERAL PAIRS OF WORDS THAT DESCRIBE STATEMENTS. CIRCLE THE NUMBER BETWEEN EACH PAIR TO INDICATE HOW YOU FEEL.

HIERONDER IS VERSKEIE PARE WOORDE GELYS WAT DIE VOORAFGAANDE STELLINGS BESKRYF. OMKRING DIE NOMMER TUSSEN ELKE PAAR WOORDE WAT AANDUI HOE JY OOR DIE STELLING VOEL.

Die instruksie is soos volg uitgebrei:

LISTED BELOW ARE SEVERAL PAIRS OF WORDS THAT DESCRIBE STATEMENTS. CIRCLE THE NUMBER BETWEEN EACH PAIR TO INDICATE HOW YOU FEEL. **PLEASE MAKE SURE THAT YOU CIRCLE ONE NUMBER AT EACH PAIR!**

HIERONDER IS VERSKEIE PARE WOORDE GELYS WAT DIE VOORAFGAANDE STELLINGS BESKRYF. OMKRING DIE NOMMER TUSSEN ELKE PAAR WOORDE WAT AANDUI HOE JY OOR DIE STELLING VOEL. **LET ASB DAAROP DAT JY EEN NOMMER BY ELKE STEL WOORDE OMKRING!**

4.7.1.5 *Uitvoering van die vraelysopname*

Die vraelysopname is gebruik om die teoretiese aannames van die uitbreidingsmoontlikheidmodel ten opsigte van ooredingskommunikasie onder graad 9 leerders te toets. Daar is gepoog om vas te stel of daar enige verfyning of aanpassings in die kurrikulum voorgestel kan word om graad 9 leerders tot 'n groter mate tot die sentrale prosessering van die inligting (soos deur Lewensoriëntering verkry word) te rig.

As gevolg van die tydsbeperking is daar eerder van 'n kruis-seksionele vraelysontwerp vir hierdie studie gebruik gemaak wat die huidige eienskappe van die verteenwoordigende graad 9 leerder steekproef op 'n bepaalde tydstip beskryf (Creswell, 2003:15). Volgens Frey *et al.*, (1991:188) is dit 'n effektiewe wyse vir die beskrywing van die status quo van graad 9 leerders se huidige posisie ten opsigte van hoe inligting oor lewensvaardighede tydens die aanbieding van Lewensoriëntering geprosesseer word.

Dit moet dus in ag geneem word dat die resultate van hierdie vraelysopname tydsgebonde is en moontlik ander resultate mag oplewer wanneer dieselfde studie op 'n ander tydstip uitgevoer word.

Die vraelysopname is deur middel van die groepadministrasiemetode hanteer en bestuur wat die geldigheid van die inligting wat ingewin is, verhoog (Frey *et al.*, 1991:190/194; Babbie, 1990:187; Creswell, 2003:155). Dit bied ook die geleentheid om die opname onder 'n groot hoeveelheid respondente binne 'n kort tydperk uit te voer. Vrae wat nie verstaan is nie, is verduidelik en respondente is aangemoedig om vraelyste te voltooi ten einde 'n verteenwoordigende responskoers te verkry (Babbie, 1990:188).

Die doel en noodsaaklikheid van die studie is aan die graad 9 leerders verduidelik. Die versekering van anonimiteit is gegee en respondente is professioneel, vriendelik en met respek hanteer.

4.7.1.6 Dataverwerking

Nadat al die vraelysopname voltooi is, is vraelyste genommer, die veranderlikes is getel en benoem. 'n Datastel is geskep en die data is deur middel van 'n statistiese program, Statistica, ingelees. Die korrektheid van die data-inlesing is nagegaan. Frekwensietabelle is gebruik om inleesfoute op te spoor en elke 10de vraelys is geselekteer en in geheel gekontroleer. Vir die verwerking van die data is gebruik gemaak van frekwensietabelle, kruistabulasies, gemiddeldes en chi-kwadrate.

Die data is geïnterpreteer en die resultate word in hoofstuk 5 weergegee. Gevolgtrekkings op grond van elke doelwit is gemaak en word in hoofstuk 6 bespreek.

4.8 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID

4.8.1 ALGEMEEN

Gedurende die uitvoering van navorsing is dit belangrik dat die aspekte wat oorweeg moet word om die studie betroubaar en geldig te maak deurgaans in ag geneem en aangespreek moet word. Kvale (1996:111) onderskei tussen betroubaarheid en

geldigheid. Betroubaarheid word gedefinieër as die mate waartoe konsekwente resultate deur die navorsing verkry is, terwyl geldigheid ter sprake is wanneer dit wat bedoel was om ondersoek te word, wel ondersoek is en die resultate van die navorsing dus veralgemeen kan word. Miles en Huberman (1994:278) verduidelik betroubaarheid as 'n studie se vermoë om konsekwente en stabiele resultate met die verloop van tyd deur verskillende navorsers en metodes te lewer. Kortom kan gesê word dat betroubaarheid 'n kwaliteitskontrolle is.

Ten einde die betroubaarheid van hierdie studie te verhoog, is die volgende aspekte voortdurend oorweeg en verseker (Miles & Huberman, 1994:278):

- Data-insameling is ontwerp in ooreenstemming met navorsingsvrae (ten einde die navorsingsvrae te beantwoord).
- Die navorser se rol en posisie is voortdurend eksplisiet verduidelik.
- Basiese paradigmas en vorige studies gegrond op die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is bestudeer en gespesifiseer ten einde bevindinge met die studie in verband te bring.

'n Ander aspek wat met die betroubaarheid en geldigheid van 'n studie gepaard gaan, is etiese oorwegings. Kvale (1996:111) verwys daarna dat 'n etiese oorweging onder andere behels dat die studie lei tot die verbetering van mense se situasies wat ondersoek word. Hierdie etiese oorweging word ondersteun, aangesien die resultate van hierdie studie tot die verbetering van Lewensoriënteringsklasaanbieding kan lei om dit meer oordedend vir graad 9 leerders te maak.

Toestemming vir alle data-insamelingsmetodes is van die Noordwes Departement van Onderwys, die betrokke skole en onderwysers verkry is. Die respondente en deelnemers aan die studie is by alle onderhoudsituasies en tydens die vraelysopnames van die vertroulike hantering van response verseker en daar is teen die gebruik van leidende vrae gewaak (Kvale, 1996:155-157). Etiese oorweging is gegee aan die interpretering van deelnemers se response. Stellings en response wat deur fokusgroeponderhoude en persoonlike onderhoude verkry is, is terug gekommunikeer aan deelnemers ten einde te verseker dat die interpretasie van die respons die respondente se sienings weerspieël.

Tydens alle onderhoudsgesprekke is deurgaans gevra of die respondente se stellings en antwoorde korrek geïnterpreteer en verstaan is. Wanneer respondente algemene stellings gemaak het, is gevra dat voorbeelde ter uitbreiding daarvan gegee word. Daar is ook gepoog dat groeplede verder uitbrei op voorbeelde wat gegee is deur te vra of hulle aan ander voorbeelde kan dink om hul opinie te verduidelik (Gaskell, 2002:50).

Metodologiese triangulasie (Bauer & Gaskell, 2000:367) is gebruik om response te verifieër en die studie se betroubaarheid en geldigheid te versterk.

Volgens Creswell (2003:195) speel betroubaarheid en veralgemeenbaarheid (eksterne geldigheid) 'n kleiner rol in die kwalitatiewe ondersoek. Interne geldigheid is andersyds egter 'n sterk punt in kwalitatiewe navorsing. Die interne geldigheid van kwalitatiewe navorsing berus op die konsekwente patrone of tema- ontwikkeling uit resultate.

Verder word geldigheid bepaal op grond van die akkuraatheid van die bevindinge uit die navorser en deelnemers se perspektief (Creswell, 2003:196). Een of meer strategieë moet dus in plek wees om die akkuraatheid van bevindinge te bepaal.

Die volgende strategieë is toegepas ten einde die geldigheid van die kwalitatiewe navorsing te verhoog (Creswell, 2003:196):

- *Triangulasie van inligtingsbronne:* Onderwysers en leerders is genader vir die inwin van inligting.
- *Deelnemer-kontrole:* Tydens onderhoude is die interpretasie van response deurgaans aan lede terug gekommunikeer ten einde die akkuraatheid daarvan te verseker.
- *Navorserinterpretasie en/of refleksie* word aangedui en verduidelik om 'n oop en eerlike narratief met lesers te vestig.
- *Metodologiese triangulasie:* Verskeie metodes is gebruik om inligting in te win om 'n samehangende regverdiging van temas te bied.
- *Ryk beskrywings* word gegee sodat lesers die potensiële oordraagbaarheid en gepastheid van die studie aan hul eie ruimte en situasie kan meet.

Interne geldigheid van die studie veronderstel dat die bevindinge van die studie sin maak (Miles & Huberman, 1994:278). Verder behels dit dat die bevindinge geloofwaardig is vir die mense wat bestudeer is asook vir die lesers.

Interne geldigheid van hierdie studie is verhoog, deur:

- Betekenisvolle beskrywings te gee van die konteks en data wat ingesamel is.
- Triangulasie tussen komplementerende metodes en inligtingsbronne.
- Die inligting deurgaans met die teorie in verband te bring, asook die verskeie veronderstellings van die teorie te weerspieël.

Shepherd en Achterberg (2003:142-143) verduidelik dat vier onderskeie aspekte die geldigheid van 'n kwalitatiewe studie verhoog, naamlik betroubaarheid, geloofwaardigheid, bevestiging en oordraagbaarheid.

Die aspek van betroubaarheid is in hierdie studie aangespreek deur ondersoekende en opvolg vrae voortdurend tydens fokusgroep- en persoonlike onderhoude gevra is om die betekenis van wat gesê is, te verklaar en te bevestig.

Die geloofwaardigheidsaspek is versterk deur deurgaans 'n volledige en ryk beskrywing van die verskynsel wat ondersoek word uit verskeie perspektiewe te beskryf in plaas daarvan om slegs die oppervlakkige eienskappe van 'n beperkte aantal standpunte te beskryf.

Bevestiging is verkry deurdat die bevindinge en gevolgtrekkings deur bewyse van data wat ingesamel is, ondersteun word.

Die studie is nie geïsoleerd nie, maar oordraagbaar en behoort deur toekomstige navorsing herhaal te kan word deur dieselfde veranderlikes op 'n nuwe steekproef uit 'n soortgelyke populasie onder dieselfde omstandighede, toe te pas.

4.8.2 VRAELYSOPNAME

Geldigheid en betroubaarheid van die studie word ook beïnvloed deur die wyse waarop die vraelysopname hanteer word. Soos deur Creswell (2003:157) uitgewys word, word die

geldigheid van die vraelysresultate getoets op grond van die geldigheid van die inhoud (naamlik of gemeet word wat bedoel is om gemeet te word), die geldigheid van voorspellings (naamlik korreleer die resultate met ander resultate wat reeds verkry is) en konstruktgeldigheid (naamlik, meet items hipotetiese konstrunkte of konsepte). Die geldigheid van die kwantitatiewe vraelysopname is verhoog deur gebruik te maak van die sistematiese steekproefmetode wat aan elke graad 9 leerder 'n gelyke kans gegee het om vir die steekproef geselekteer te word. Dus kan die steekproef tot die groter populasie (naamlik al die graad 9 leerders van Promosa, Botoka en HTS) veralgemeen word (Creswell, 2003:220).

Volgens Frey *et al.* (1991:190) moet die ontwerp van vraelyste gepas wees vir die spesifieke respondente wat ondersoek word. Gepaste metingstegnieke om geldigheid te verhoog, sluit die inagneming van respondente se opleidingsvlak en kulturele agtergrond in. Vrae wat in vraelyste gebruik is, weerspieël daarom taal en idees waarmee graad 9 leerders bekend is.

Creswell (2003:158) verduidelik ook dat die betroubaarheid van meetinstrumente noodsaaklik is vir die algemene betroubaarheid en geldigheid van die studie. Akkuraatheid is die maatstaf van die geldigheid van 'n meetinstrument. Die verskil tussen wat gemeet is en die ware waardes dui die akkuraatheid van die instrument aan. Die betroubaarheid van 'n meetinstrument word dus bepaal deur die konsekwente resultate wanneer dit herhaaldelik aan dieselfde populasie geadministreer word (Leedy & Ormrod, 2001:99). Die betroubaarheid is verhoog omdat konsekwente resultate by die drie skole (met dieselfde populasie, naamlik graad 9 leerders) deur middel van vraelysopnames verkry is.

Die geldigheid van vrae soos dit in die vraelys gestel is, is verhoog deur die uitvoering van 'n loodsstudie (Monsen & Cheney, 2003:11). Die inhoudsgeldigheid van die vrae is verhoog deur die toepassing van 'n uitgebreide literatuurstudie (Perkin, 2003:223). Die meetinstrumente wat gebruik is, se vrae en skale gee die verskillende dele van die inhoudsarea weer wat gemeet word (Leedy & Ormrod, 2001:98).

4.8.3 FOKUSGROEPONDERHOUDE

Die geldigheid van die resultate van fokusgroeponderhoude is ook in ag geneem. Krueger (1994:31) verduidelik dat fokusgroepe geldig is indien hul gebruik word vir data-insameling om 'n probleem aan te spreek wat geskik is vir fokusgroeponderzoek. Soos met ander metodes moet ook bepaal word of die fokusgroeponderhoud gemeet het wat gemeet moes word. Response is direk van leerders verkry en dus berus die resultate nie op tweedehandse hoorsê-inligting nie. Verder blyk die resultate van die verskillende groepe met mekaar ooreen te kom, wat voorspellings vir toekomstige gedrag moontlik maak (Krueger, 1994:30-32).

4.8.4 NIE-DEELNEMENDE WAARNEMING

Die geldigheid van die data wat deur middel van waarneming ingewin is, moet ook verseker word. Die probleem met waarneming is dat die interpretasie hoofsaaklik op die navorser se eie persepsie oor die gebeure en aktiwiteite berus. Dit kan lei tot vooroordeel, wat die geldigheid van die data kan beïnvloed (Adler & Adler, 1998:88). Die waarneming wat tydens klasse uitgevoer is, korreleer egter met leerders se response soos verkry uit die fokusgroeponderhoude. Hierdie korrelasie verryk en bevestig die navorser se ontleding tydens waarneming.

'n Probleem aangaande die betroubaarheid van waarneming bestaan vanweë die feit dat indien geen statistiese ontleding die betekenisvolheid van die waarneembare patrone of tendense bevestig nie, daar nie verseker kan word dat die bevindinge 'n werklikheid is in plaas van die effek van blote toeval nie (Adler & Adler, 1998:88). Dit is om hierdie rede dat waarneming as ondersteunende metode in hierdie studie gebruik is. Die gebruik van fokusgroep-, persoonlike onderhoude en vraelysopname verhoog dus die geldigheid en betroubaarheid van die waarneming. Vir toekomstige studie word egter aanbeveel dat meer as een klasaanbieding per skool waargeneem moet word. Verder word voorgestel dat waarneming met die verloop van tyd herhaal word (Adler & Adler, 1998:89).

4.9 PROBLEME EN UITDAGINGS

Vervolgens sal die probleme, oftewel uitdagings, wat gedurende elke metode van data-insameling ervaar is, uiteengesit word tesame met die wyse waarop dit deur die navorser hanteer is.

4.9.1 VRAELYSOPNAME

Probleme wat tydens die vraelysopname ervaar is, is dat sommige leerders uit die steekproef wat getrek is op die dag van die vraelysadministrasie afwesig was. Die eerste opname was by Promosa Sekondêre Skool wat op 'n Vrydag geadministreer is. Aangesien dit geblyk het dat leerders veral op Vrydae afwesig is, is die vraelysopname by die ander twee skole op ander weksdae geadministreer. Hoewel vraelyste by HTS op 'n Maandag en by Botoka op 'n Donderdag geadministreer is, was daar steeds leerders afwesig. Die hoeveelheid leerders wat afwesig was, het egter nie die uiteindelijke steekproefgrootte beduidend beïnvloed nie.

By Botoka is Engelse vraelyste aan leerders gegee. Dit is egter leerders se tweede taal en die navorser het voorsien dat probleme met die interpretasie van die vrae en die gebruik van skale kon ontstaan. Dieselfde persoon wat by die fokusgroeponderhoude as tolk opgetree het, het die navorser se instruksies na Tswana vertaal. 'n Paar voorbeelde ter verduideliking van die semantiese differensiaalskaal is gegee en vrae is gevra ten einde te verseker dat die groep die hantering en beantwoording van die skaal verstaan. 'n Onafhanklike onderwyser het elke vraag oorsigtelik saam met die leerders deurgelees. Onsekerhede oor vrae is mondelings in Tswana uitgesorteer.

Die algemene probleem met vraelyste, naamlik dat dit nie terug ontvang word nie, is die hoof gebied deur gebruik te maak van die groepadministrasiemetode waartydens die navorser gedurende die beantwoording van die vraelyste teenwoordig was. Alle vraelyste is direk van die respondente ingeneem nadat dit voltooi is.

Die groepadministrasiemetode het ook die probleem van waninterpretasie as gevolg van leerders se lees- en skryfvaardighede aangespreek, aangesien die navorser healtyd

gedurende die beantwoording en invul van die vraelys beskikbaar was om onsekerhede uit die weg te ruim.

Daar is by geen skool 'n 100% responskoers verkry nie vanweë die afwesigheidsyfer by graad 9 leerders. Gedurende wintermaande is die afwesigheidsyfer gewoonlik hoër as gevolg van die koue en siektesyfer wat styg.

4.9.2 FOKUSGROEPONDERHOUDE

Die beskikbaarheid van graad 9 leerders vir fokusgroeponderhoude het dit problematies gemaak om direk na die aanbieding van die Lewensoriënteringsklas wat die werk oor MIV/Vigs behandel het met elke fokusgroep te voer. Dit was slegs moontlik by Promosa Sekondêre Skool waar die Engelse en Afrikaanse Lewensoriënteringsklasse op dieselfde dag direk opmekaar gevolg het. Dus was dit moontlik om die eerste fokusgroeponderhoud met die Engelse graad 9 leerders te voer, terwyl die Afrikaanse graad 9 leerders dié spesifieke Lewensoriënteringsklas bygewoon het. Nadat die fokusgroeponderhoud met die Engelse graad 9 leerders voltooi is, het die Afrikaanse graad 9 leerders reeds verdaag uit die Lewensoriënteringsklas en kon daar met die tweede groep ook direk na hul klasbywoning onderhoude gevoer word.

Dit kon egter nie op hierdie basis by Botoka Comprehensive School in Ikageng en die Hoër Tegniese Skool in Potchefstroom realiseer nie, aangesien die dag waarop die waarneming en fokusgroeponderhoude by hierdie skole gevoer kon word, nie 'n dubbelperiode vir Lewensoriëntering vir graad 9 leerders ingesluit het nie. Hierdie probleem is aangespreek deur een fokusgroeponderhoud by elk van die twee skole te voer direk na hul Lewensoriënteringsklasaanbieding oor MIV/Vigs. Die tweede fokusgroeponderhoud met leerders van Botoka in Ikageng, is twee periodes nadat hul aan die Lewensoriënteringsklasaanbieding oor MIV/Vigs blootgestel was, gevoer. Dieselfde prosedure is by die Hoër Tegniese Skool in Potchefstroom gevolg.

Hoewel daar gepoog is om telkens op 'n stil plek bymekaar te kom om onderwerpe wat relevant tot die studie is sonder onderbrekings te bespreek, is die tweede fokusgroep by Promosa blootgestel aan 'n paar onderbrekings deur kinders wat in en uit die klaskamer

beweeg het. Die aandag van die leerders betrokke by die fokusgroeponderhoud is weer herlei na die onderwerp onder bespreking deurdat die navorser die stelling wat bespreek is, herhaal het. Ook by Botoka in Ikageng is beide fokusgroeponderhoude soms onderbreek deur ander leerders wat die vertrek binne gekom en verlaat het. Hierdie in- en uitgaan van ander leerders het egter nie inbreuk gemaak op die fokusgroeponderhoud nie. Die leerders wat by die fokusgroeponderhoud betrokke was, het slegs omgekyk wie inkom, maar dadelik weer hul aandag tot die gesprekke bepaal en die persoon wat aan die woord was, het voortgegaan om opinies te uiter terwyl die ander leerders aandagtig daarna geluister en daarop reageer het. Geen onderbrekings is by die Hoër Tegniese Skool ondervind nie.

Respondente was oor die algemeen samewerkend, goed gemotiveerd en het oor genoegsame kennis beskik. Antwoorde was konsekwent en min kontradiksies het voorgekom. Vrae wat nie dadelik beantwoord kon word nie, is herhaal en anders geformuleer ten einde te verseker dat dit korrek verstaan word. Leerders het soms van die onderwerp afgedwaal, maar daar is meestal relevante antwoorde gegee en op die onderwerpe uitgebrei.

Die onderhoudvoerder het deurentyd gepoog om sensitief ten opsigte van die deelnemers te wees, aktief na die inhoud van die antwoorde te luister, oop te wees vir nuwe onderwerpe wat deur respondente aangeraak wou word en dit op te volg (bv. leerders het aangedui dat hul daarvan hou om storieboeke te lees. Daar is gevra waarom hul daarvan hou om storieboeke te lees). Die rigting van die onderhoud is voortdurend beheer (Kvale, 1996:148-149).

Nadele van die fokusgroeponderhoud is dat die onderhoudvoerder minder beheer oor 'n groepsituasie as oor 'n individuele onderhoud, het. Dit kan daartoe lei dat baie tyd verlore gaan wanneer irrelevante kwessies bespreek word. Verder is data moeilik om te analiseer, omrede dit essensieël is dat die konteks herroep word ten einde die deelnemers se kommentaar en stellings te verstaan. Die inwin van inligting van hoogstaande kwaliteit kan problematies wees, aangesien die deelnemers se gesprekke terselfdertyd bestuur moet word (Marshall & Rossman, 1999:115; Kvale, 1996:101). Hierdie probleme is geantisipeer en daarom het die onderhoudvoerder gebruik gemaak van 'n addisionele persoon wat ook die fokusgroeponderhoud bygewoon het met die uitsluitlike doel om die

response van die deelnemers te noteer. Hierdie notas is saam met die bandopname ontleed om volledige resultate te verkry. Aangesien die onderhoudvoerder nie nodig gehad het om notas af te neem nie, kon met volle aandag op die groepsdinamika en interaksie gefokus word, kon gesprekke doelgerig bestuur word en opvolgvrae geformuleer word.

Dit is belangrik dat die respondente wat by die onderhoude ingesluit is in staat is om duidelik en reflektief oor hul ervaring te kan praat (Lindlof, 1995:179). Aangesien fokusgroeponderhoude met verskillende taalgroepe gevoer is, moes voorsiening gemaak word vir die moontlikheid dat misverstande ten opsigte van response en vrae kon intree. Ten einde hierdie misverstande teen te werk en te minimaliseer, is 'n tolk gebruik om elke vraag na deelnemers se moedertaal te vertaal en die response na die navorser se moedertaal te vertaal. Lindlof (1995:179) meen dat sommige lede van die groep skaam mag wees of nie oor die vermoë beskik om duidelik te artikuleer nie vanweë hul onvermoë om dit wat hul waarneem, hoor en ervaar weer te gee. Hierdie moontlike probleem is geantisipeer deur voortdurend aan deelnemers te vra om deur middel van voorbeelde uit hul alledaagse lewe 'n beskrywing te gee van hul gevoelens oor die stellings en vrae wat aan hul voorgehou is.

Daar is gevind dat die tweede groep leerders by Promosa baie energiek was. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die onderhoud met hierdie groep direk na hul pouse plaasgevind het. Die tweede groep leerders by Botoka, Ikageng se fokusgroeponderhoud het ook direk na hul pouse (oftewel etenstyd) plaasgevind. Dit was reeds laat in die oggend en het daartoe gelei dat leerders moeg voorgekom het en aanvanklik gesukkel het om deel te neem. Humor is gebruik om leerders tot deelname aan te moedig. Daar is ook langer tyd bestee om elke deelnemer se stokperdjies en belangstellings te bespreek ten einde die gesprekvoering te stimuleer.

4.9.3 NIE-DEELNEMENDE WAARNEMING

Hoewel gepoog is om nie op die natuurlike klasopset inbreuk te maak nie, deur byvoorbeeld 'n plek in te neem wat nie leerders se aandag voortdurend aftrek nie, was leerders tog nuuskierig en het soms omgekyk of oogkontak met die navorser probeer maak. Die onderwysers/-esse van die klasse het egter die situasie gehanteer deur die

leerders se aandag na die klasaanbieding te herlei deur middel van vrae wat gevra is. Slegs een klasaanbieding per skool is bygewoon. Vir die doel van hierdie studie is die waarneming van een klasaanbieding wel voldoende, aangesien dit ondersteunend vir die ander data-insamelingsmetodes was. Die doel was nie om die program te evalueer nie, maar om graad 9 leerders se reaksie en optrede wanneer die onderwerp oor MIV/Vigs in Lewensoriëntering behandel word, te bepaal en sodoende 'n idee van die intrinsieke en ekstrasieke oorreringsveranderlikes wat by hul aanwesig is, te vorm. Indien gedragsverandering egter bepaal moet word, word voorgestel dat waarneming oor 'n verloop van tyd plaasvind.

4.9.4 PERSOONLIKE DIEPTE-ONDERHOUDE

Tyd was oor die algemeen 'n probleem en onderwysers kon nie langer as een uur vir die deelname aan die onderhoud afstaan nie. 'n Goeie onderhoudsriglyn is dus saamgestel ten einde te verseker dat geen onderwerp wat belangrik is, uitgelaat word vanweë die tydsbeperking nie. Die feit dat slegs een uur vir die onderhoud beskikbaar was, het tog daartoe gelei dat sommige onderwerpe nie in detail bespreek kon word nie. Elke onderwerp en kwessie kon dus nie diepgaande bespreek word nie. Sover moontlik is die meeste onderwerpe diepgaande ondersoek en is vooraf bepaal watter onderwerpe meer oppervlakkig bespreek kon word indien daar nie tyd sou wees om alle onderwerpe diepgaande te ondersoek nie. Aangesien tyd veral by een skool 'n faktor was, is sommige van die vrae nie volledig beantwoord nie en enkele vrae is geensins beantwoord nie. Hierdie tekort aan inligting is aangespreek deur die ontbrekende inligting telefonies met die onderwysers/es van Lewensoriëntering te bespreek. Addisionele inligting is deur die onderskeie onderwysers/-esse per in geskrewe vorm aangebied.

4.10 SAMEVATTING

Die gebruik van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes bied verskillende, maar komplementerende wyses vir die operasionalisering en meting van konsepte (Frey *et al.*, 1991:99). Die kwantitatiewe metode bied 'n hoë vlak van metingspresiesheid en statistiese krag, terwyl die kwalitatiewe metodes meer diepgaande inligting bied oor hoe

respondente die gebeurde in die werklike situasie waarin hul is, weergee. Deur die gebruik van albei metodes word 'n wyse van assessering van die akkuraatheid van die bevindinge van een operasionele prosedure gebied deur dit met 'n ander operasionele prosedure te vergelyk (Frey *et al.*, 1991:100).

TABEL 7: SAAMGESTELDE UITEENSETTING VAN TEORETIESE KOMPONENTE IN SAMEHANG MET GEKOSE METODOLOGIE

TEORETIESE STELLING	NAVORSINGS-VRAAG	MEETINSTRUMENT	VRAAG/INHOUD
1	2, 3, 4, 5, 6	Fokusgroep	Gedagtelys, 1,12.1, 12.2,12.3, 13
	3, 5	Vraelys	10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 36, 38
	3	Waarneming	Kategorie 1
	2, 3, 4, 5, 6	Persoonlike onderhoud	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 24
2	3, 5	Vraelys	13, 25, 26, 27, 28, 41, 42, 43
	2, 3, 4, 5	Fokusgroep	Reisgids, 2, 3, 4, 12.1, 12.2, 12.3
	3	Waarneming	Kategorie 1
	3, 5	Persoonlike onderhoud	8, 9, 10, 11
3	3, 5	Fokusgroep	1, 10
	3, 5	Waarneming	Kategorie 3, 4
4	3, 5	Vraelys	12.3, 12.4, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35
	3, 5	Fokusgroep	2, 3, 4, 5, 6
	3	Waarneming	Kategorie 2
	3, 5	Persoonlike onderhoud	12, 13, 14
5	3, 5, 6	Vraelys	7.1-7.5, 10, 11, 12, 14, 15, 32, 37
	2, 3, 4, 5	Fokusgroppe	Gedagtelys, Reisgids, 2, 3, 4, 5, 6
	3	Waarneming	Kategoie 1
	2, 3, 5	Persoonlike waarneming	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14
6	4, 5, 6	Vraelys	9.8, 37, 38
	3, 4, 5	Fokusgroep	Gedaglys, 7.1, 7.2
	2, 3, 4, 5	Waarneming	Kategorie 4, 5
	3, 5	Persoonlike onderhoud	15

TEORETIESE STELLING	NAVORSINGS- VRAAG	MEETINSTRUMENT	VRAAG/INHOUD
6	4, 5, 6	Vraelys	9.8, 37, 38
	3, 4, 5	Fokusgroep	Gedaglys, 7.1, 7.2
	2, 3, 4, 5	Waarneming	Kategorie 4, 5
	3, 5	Persoonlike onderhoud	15
7	2, 3, 4, 5, 6	Fokusgroep	Gedagtelys, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9
	2, 3, 4, 5	Waarneming	Kategorie 4, 5
	3, 5	Persoonlike onderhoud	15
8	4, 5, 6	Vraelys	37, 38
	3, 4, 5	Fokusgroep	Gedagtelys, 7.1, 7.2, 10
	2, 3, 4, 5	Waarneming	Kategorie 4, 5
	3, 5	Persoonlike waarneming	15
9	4, 5, 6	Vraelys	37, 38
	2, 3, 4, 5, 6	Fokusgroep	2, 3, 4, 5, 6, 7.1, 8.1, 8.2, 9, 10, 11
	2, 4, 5, 6	Waarneming	Kategorie 4, 6, 7
	3, 4, 5	Persoonlike onderhoude	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
10	4, 5, 6	Vraelys	39, 40, 41
	3, 5, 6	Fokusgroep	2, 3, 4, 5, 6, 8.1, 8.2, 9, 12.1, 12.2, 12.3
	2, 3, 4, 5	Waarneming	Kategorie 4, 5
	3, 4, 5, 6	Vraelys	44, 45, 46, 47
11	2, 3, 4, 5, 6	Fokusgroep	Gedagtelys, 11, 13
	2, 4, 5, 6	Waarneming	Kategorie 6, 7
	2, 3, 4, 5, 6	Persoonlike onderhoud	23, 24
	3, 5, 6	Vraelys	22, 23, 24, 29, 30, 37.8, 37.10, 37.11
12	2, 3, 4, 5, 6	Fokusgroep	Gedagtelys, Reisgids, 5, 6, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9, 11
	2, 3, 4, 5	Persoonlike onderhoud	1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	2, 4, 5	Waarneming	Kategorie 2, 4

TABEL 8: VOLLEDIGE UITEENSETTING VAN TEORETIESE STELLINGS

Spesifieke teoretiese stelling 1

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidmodel is persoonlike relevansie een van die belangrikste kriteria vir die roete waarlangs inligtingsprosessering plaasvind. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe die onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering aangeraak word vir homlhaar persoonlik relevant is, bepaal hoe gemotiveerd hylsy is om die inligting sentraal te prosesseer.

Spesifieke teoretiese stelling 2

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidmodel is 'n respondent se behoefte aan kennis ook 'n belangrike kriterium wat die roete van inligtingsprosessering sal bepaal. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe hulle 'n behoefte aan kennis het, bepaal hoe gemotiveerd hulle is om die inligting wat hulle deur die aanbieding van Lewensoriëntering ontvang, sentraal te prosesseer.

Spesifieke teoretiese stelling 3

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidmodel is 'n respondente se gemoedstoestand wanneer behoefte aan kennis hoog is 'n belangrike kriterium wat 'n invloed op 'n respondent se aanvaarding of verwerping van argumente in 'n ooredingsboodskap het. In hierdie studie se geval sal graad 9 leerders met 'n hoë behoefte aan kennis se gemoedstoestand 'n invloed uitoefen op die mate waartoe hulle die inligting wat hul deur die aanbieding van Lewensoriëntering ontvang, sal glo en daarvolgens sal optree of nie.

Spesifieke teoretiese stelling 4

Die uitbreidingsmoontlikheidmodel veronderstel dat 'n respondent se vermoë om oor die ooredingsboodskap na te dink (naamlik dat die boodskap verstaan word) en sylhaar konsentrasievlak hoog is (aandag word aan die boodskap gegee), 'n belangrike bepaler is vir die roete waarlangs inligting geprosesseer sal word. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe hulle die inligting wat deur Lewensoriëntering aan hul oorgedra word, verstaan asook die graad van hul konsentrasie tydens inligtingsoordrag 'n rol speel by die bepaling of die inligting sentraal geprosesser sal word.

Spesifieke teoretiese stelling 5

Volgens hierdie model is 'n respondent se bestaande kennis en houdings oor 'n onderwerp 'n kriterium wat 'n invloed op die uitkoms van sentrale inligtingsprosessering het. By graad 9 leerders sal die bestaande kennis wat hul oor die onderwerpe het wat tydens Lewensoriëntering aangespreek word asook hul houding oor hierdie onderwerpe 'n rol speel in die bepaling of die sentrale of penferale roete van inligtingsprosessering gevolg sal word.

Spesifieke teoretiese stelling 6

*Die uitbreidingsmoontlikheidmodel veronderstel dat 'n belangrike kriterium vir die verandering van respondente se houdings in ooreenstemming met die ooredingsboodskap, die sentrale prosessering van **sterk argumente** is. In die geval van die aanbieding van Lewensoriëntering, sal die aanwesigheid van sterk argumente en die mate waartoe hierdie argument deur graad 9 leerders sentraal geprosesser word, lei tot houdingsverandering by graad 9 leerders ooreenkomstig die uitkomst van die module.*

Spesifieke teoretiese stelling 7

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat die sentrale inligtingsprosessering van swak argumente een van die belangrikste bepalers is vir die vorming van teenargumente ten opsigte van 'n oorredingsboodskap. In die geval van die aanbieding van Lewensoriëntering sal die mate waartoe leerders die argumente wat in die klas aangevoer word as swak beskou en dan die argumente sentraal prosesser, daartoe lei dat graad 9 leerders teenargumente ten opsigte van die boodskap vorm.

Spesifieke teoretiese stelling 8

Volgens die teorie sal die aard van die respons op argumente bepaal of die respondent na die perifere roete van inligtingsprosessering sal oorgaan. In die geval van graad 9 leerders, sal die mate waartoe hul response op argumente neutraal is, bepaal of hul die inligting wat deur die Lewensoriëntering oorgedra word periferaal sal prosesseer.

Spesifieke teoretiese stelling 9

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is daar interaksie tussen 'n respondent se gemoedstoestand gedurende hoë uitbreidingsomstandighede, argumentformulering en die aanvaarding of verwerping van argumente in 'n oorredingsboodskap. In hierdie studie se geval sal graad 9 leerders met 'n hoë uitbreidingsmoontlikheid se gemoedstoestand die leerders se reaksie bepaal op die soort argument (afhangend of dit positief of negatief is) wat hul deur die aanbieding van Lewensoriëntering ontvang.

Spesifieke teoretiese stelling 10

Volgens hierdie teorie is die respondente se verantwoordelikheid om 'n boodskap krities te oorweeg of te beoordeel 'n belangrike kriterium wat die roete bepaal waarlangs inligting geprosesseer word. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe elke respondent individueel verantwoordelik voel vir die kritiese oorweging van inligting wat deur Lewensoriëntering oorgedra word, bepaal of hulle die inligting sentraal sal prosesseer.

Spesifieke teoretiese stelling 11

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is die aard van argumente 'n belangrike kriterium wat respondente se vermoë sal beïnvloed om 'n oorredingsboodskap krities te oorweeg of te beoordeel. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe argumente van die Lewensoriënteringmodule eenvoudig en maklik verstaanbaar is en herhaal word, graad 9 leerders se vermoë om die inligting krities te beoordeel, verhoog.

Spesifieke teoretiese stelling 12

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel stel dat die ongemotiveerdheid en onvermoë van respondente om op 'n boodskap uit te brei 'n kriterium is wat sal bepaal dat respondente langs die perifere inligtingsprosesseringsroete moontlik 'n houding vir of téén die oorredingsboodskap sal inneem. In die konteks van hierdie studie sal die gebrek aan motivering en vermoë by graad 9 leerders om op die inligting wat deur Lewensoriëntering aan hul gekommunikeer word uit te brei daartoe lei dat hul deur middel van die perifere inligtingsprosesseringsroete moontlik 'n houding vir of téén die module uitkoms sal vorm.

RESULTATE

5.1 INLEIDING

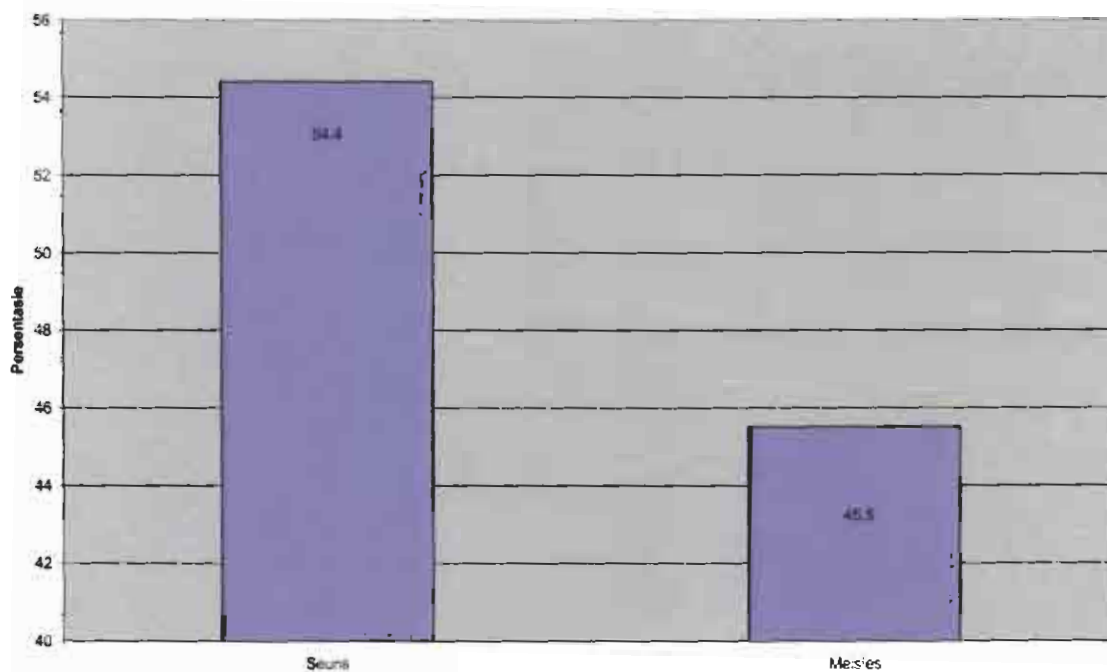
Die navorsingsvrae en spesifieke teoretiese stellings wat vir hierdie studie geformuleer is, dien as die sentrale vertrekpunt vir die ontleding van die data wat in die loop van hierdie studie ingesamel is. Vir die data-insameling is beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes toegepas. Die navorsingsbevindinge wat hier aangebied word, spruit dus voort uit data wat deur middel van die volgende metodes ingesamel is:

- 'n vraelysopname onder graad 9 leerders
- fokusgroeponderhoude met graad 9 leerders
- persoonlike onderhoude met die onderwysers/-esse wat Lewensoriëntering by die geselekteerde skole aanbied
- nie-deelnemende waarneming van Lewensoriënteringsklasaanbieding.

Die bespreking van die resultate wat volg, is gebaseer op 'n geïntegreerde benadering tot die ontleding en interpretasie van die data wat ingesamel is. Die wyse waarop resultate aangebied word, behels eerstens 'n oorsig oor demografiese data en die responskoers. Daarna word elke navorsingsvraag tematies hanteer.

5.2 ALGEMENE EN DEMOGRAFIESE INLIGTING

'n Steekproefgrootte van 100 graad 9 leerders by elk van die drie geselekteerde hoër skole in Potchefstroom is geteiken. Uit die totaal van 300 graad 9 leerders wat vir die vraelysopname geselekteer is, het 248 leerders die vraelyste voltooi. Seuns het 54,4% (n=135) van die steekproef uitgemaak, terwyl 45,5% (n=113) meisies was (Figuur 1).



FIGUUR 2: UITEENSETTING VAN GESLAGSVERTEENWOORDIGING

Die ouderdomme van respondente het gewissel van 13 tot 20 jaar. Die gemiddelde ouderdom van die graad 9 leerders was 15 jaar (n=236).

Leerders is gevra om hulle woonplek gedurende die skoolsemester aan te dui. Die resultate sien soos volg daaruit:

Waar woon jy tydens die skoolsemester?

	%	n-waarde
Koshuis	12,2	29
Privaat	87,7	237

Dit is dus duidelik dat die meeste leerders gedurende die skoolsemester privaat inwoon.

Leerders moes ook aandui in watter woongebied hulle ouers woon. Die volgende tabel illustreer die verspreiding van leerders se ouerhuise volgens woongebied.

Waar woon jou ouers?

	%	n-waarde
Potchefstroom	15,1	37
Ikageng	45,9	112
Promosa	22,1	54
Ander	16,9	41

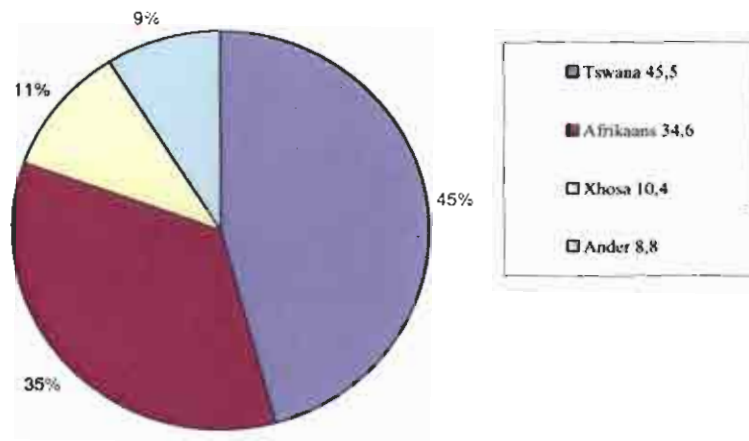
Leerders wie se ouers in Ikageng woon, maak die grootste gedeelte van die steekproef uit. 'n Relatief groot getal leerders se ouers woon in Promosa. Leerders wie se ouers in Potchefstroom woon, is in die minderheid. Enkele leerders se ouers woon in gebiede buite die gegewe opsies.

'n Eweredige verteenwoordiging van skole wat in verskillende woongebiede geleë is, is verkry. Die resultate sien soos volg daaruit:

In watter skool is jy?

	%	n-waarde
HTS	33,8	84
Botoka	31,8	79
Promosa	34,2	85

Die samestelling van die totale steekproef (248 graad 9 leerders) volgens leerders se moedertaal is vasgestel en word deur die volgende grafiek uitgebeeld:



FIGUUR 3: SAMESTELLING VAN GRAAD 9 LEERDERS VOLGENS HUL MOEDERTAAL

Dus het Tswanasprekende graad 9 leerders die grootste deel van die graad 9 steekproef uitgemaak. Slegs een leerder het Engels as moedertaal aangedui.

5.3 DIE INHOUD VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASSE VIR GRAAD 9 LEERDERS BY SKOLE IN POTCHEFSTROOM

5.3.1 BOTOKA COMPREHENSIVE SCHOOL

Botoka Comprehensive School dien die Ikageng-gemeenskap sedert Januarie 1987. Tans is die skool 980 leerders sterk. Die vakke wat deur graad 9 leerders geneem word, sluit die volgende in:

- Setswana: Language Literacy and Communication
- English: Language Literacy and Communication
- Life Orientation

- Natural Science
- Mathematical Literacy, Mathematics and Mathematical Sciences
- Human Social Science
- Economic and Management Sciences
- Technology
- Arts and Culture

5.3.1.1 Lewensoriëntering

Die Departement van Onderwys se Kurrikulum vir Lewensoriëntering (soos uiteengesit in hoofstuk 3, afdeling 3.4.2) word deur die skool ondersteun en gevolg. Die handboek wat vir Lewensoriëntering gebruik word, is Shuters se “Life Orientation Grade 9” wat vir uitkomsgebaseerde onderwys geskryf is.

Uit die onderhoud met die onderwyser van Lewensoriëntering by dié skool, blyk dit dat die skool veral op die volgende onderwerpe gedurende Lewensoriëntering fokus om leerders as goeie burgers van die gemeenskap en land toe te rus:

- Gesondheid
 1. Die verskillende siektes (bewustheid van verskillende siektes soos MIV/Vigs en ander seksueel oordraagbare siektes)
 2. Tienerseks
 3. Seksuele misbruik en verkragting
 4. Gesonde leefstyl (eet gesond en oefen)
 5. Eetgewoontes
- Loopbane – die voorbereiding vir ‘n keuse van ‘n loopbaan
- Geloofsooriëntasie (waartydens daar aan leerders ‘n uiteensetting van die verskillende godsdienste en gelowe gegee word)

Die Lewensoriënteringsonderwyser by Botoka is van mening dat leerders daarvan bewus moet wees dat MIV/Vigs 'n dodelike, ongeneeslike siekte is. Die aanbieding van klasse wat leerders oor MIV/Vigs inlig, fokus dus daarop om leerders daarvan bewus te maak dat hulle risiko's neem indien hul tot seksuele omgang, met of sonder 'n kondoom, toetree.

Die onderwyser van die Lewensoriënteringsklasse beklemtoon dat by Botoka gepoog word om leerders met praktiese lewensvaardighede toe te rus om die MIV/Vigs pandemie aan te spreek. Lewensoriënteringsklasse word op so 'n wyse gestruktureer dat wanneer MIV/Vigs-inligting oorgedra word, leerders met praktiese lewensvaardighede toegerus kan word om die MIV/Vigs pandemie aan te spreek. 'n Voorbeeld wat deur die onderwyser van die Lewensoriënteringsklasse by Botoka gegee is, is dat kliniekpersoneel genooi is om die korrekte gebruik van kondome aan leerders te demonstreer.

Die Lewensoriënteringsonderwysers het uitgelig dat die gebruik van kondome as vaardigheid en die vestiging van respek vir die self en ander mense by leerders as houding belangrike aspekte is wat aan leerders oorgedra moet word om MIV/Vigs te voorkom.

Dit blyk uit die persoonlike onderhoud met die onderwyser van die Lewensoriënteringsklasse dat die inligting oor MIV/Vigs in die handboek wat vir die aanbieding van Lewensoriëntering by Botoka Comprehensive School gebruik word gering is. Leerders word daarom na die biblioteek in Ikageng verwys om meer inligting oor MIV/Vigs in te win.

5.3.2 PROMOSA SEKONDÊRE SKOOL

Promosa Sekondêre Skool is in Januarie 1970 gestig en het gegroei tot 'n leerdertal van 1 164 in 2005. Die skool is in die Promosa-woongebied geleë en dien hoofsaaklik lede van die Promosa-gemeenskap. Die volgende vakke word vir graad 9 leerders aangebied:

- English, Afrikaans
- Mathematical Literacy and Numeracy
- Life Orientation
- Arts and Culture

- Natural Science
- Human Social Sciences
- Economic Management Sciences
- Technology

5.3.2.1 Lewensoriëntering

Promosa Sekondêre Skool ondersteun en volg die Kurrikulum en beleid vir Lewensoriëntering soos deur die Departement van Onderwys uiteengesit is (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.2). Die skool maak van die handboek “Dynamic Life Orientation” vir klasaanbieding gebruik. Die Lewensoriënteringonderwyseres het die volgende algemene onderwerpe uitgelig wat deur Lewensoriëntering vir graad 9 leerders behandel word:

- Loopbane
- Hoe om jou omgewing te beskerm
 1. Reënwoorde
 2. Veldbrande
- Gesondheid
 1. Vigs
 2. Hoe om na jouself om te sien
 3. Verantwoordelikheid vir jou eie gesondheid
 4. Wees bewus van ‘n oop wond
 5. Gesonde eetgewoontes

Die onderwyseres van die Lewensoriënteringsklasse by Promosa Sekondêr dui aan dat tydens die behandeling van die werk oor MIV/Vigs veral gefokus word op die leerder se verhouding met en teenoor mense wat MIV-positief is. Die leerders word tydens klasse geleer hoe om teenoor 'n persoon wat MIV-positief is op te tree en hoe om daardie persoon te respekteer. Die onderwyseres beklemtoon dat voorbeelde gebruik word om die konsep van respek aan leerders oor te dra. 'n Voorbeeld wat aan leerders gedurende die klas geskets is, is dat indien een van die leerders se onderwysers/-esse MIV-positief sou wees, leerders nie die onderwyser/-es hoef te vermy uit vrees dat hulle die virus sal opdoen nie, maar steeds met daardie onderwyser/-es in gesprek moet tree en hom/haar menswaardig laat voel. Daar word getrag om leerders te leer om sensitief te wees teenoor mense wat siek is en om begrip vir hul fisiese en emosionele omstandighede te hê.

Aspekte wat volgens die Lewensoriënteringsonderwyseres belangrik is en herhaal word, is dat leerders nie sonder beskerming aan ander mense se bloed moet vat nie en dat kontak met ander mense se liggaamsvloeistowwe te alle tye vermy moet word. Die onderwyseres maak gebruik van voorbeelde waarmee leerders kan identifiseer om hierdie aspekte aan hul oor te dra. 'n Voorbeeld wat aan leerders gegee is, is dat wanneer hulle buite speel en een van hul maats val en bloei, leerders liever 'n volwasse persoon moet roep om daardie kind te help of hulle hande beskerm sodat hul nie direk met die bloed in aanraking kom nie. Dit is die onderwyseres se mening dat onthouding van seksuele aktiwiteite kragtig onder leerders aangemoedig moet word en dat leerders geleer moet word dat seksuele omgang nie vir kinders van hul ouderdom of voor die huwelik geskik is nie.

Volgens die Lewensoriënteringsonderwyseres by Promosa is onthouding die belangrikste inligting aangaande MIV/Vigs wat aan leerders geleer moet word. Leerders word daarom geleer dat seksuele omgang voor die huwelik verkeerd is, aangesien dit daartoe lei dat mens meer as een seksuele maat het wat die risiko verhoog om MIV/Vigs op te doen.

5.3.3 HOËR TEGNIESE SKOOL (HTS)

Die Hoër Tegniese Skool in Potchefstroom funksioneer reeds sedert 1903. Dit is 'n dubbelmedium, tegniese skool wat tot en met graad 9 klasse in Engels en Afrikaans aanbied. Klasse vir graad 10, 11 en 12 sal in die nabye toekoms in dubbelmedium aangebied word. Die skool het 630 leerders. Die vakke wat vir graad 9 leerders aangebied word, sien soos volg daaruit:

- Taalgeletterdheid en kommunikasie (Afrikaans en Engels)
- Wiskunde
- Lewensoriëntering
- Natuurwetenskappe
- Ekonomiese en Bestuurswetenskappe
- Menslike en Sosiale wetenskappe
- Tegnologie
- Kuns en Kultuur

5.3.3.1 *Lewensoriëntering*

Net soos die ander twee skole volg HTS die kurrikulum en beleid vir Lewensoriëntering soos deur die Departement van Onderwys uitgereik is (kyk hoofstuk 3, afdeling 3.4.2). Die skool maak van die “Lewensoriëntering Graad 9 Leerderboek” vir die aanbieding van klasse gebruik. Uit die onderhoud met die Lewensoriënteringsonderwyser sien die onderwerpe wat in Lewensoriëntering behandel word, soos volg daaruit:

- Gesondheid
 1. Lewenstyl en dieet
 2. Omgewingsgesondheid
 3. Middelmisbruik

4. Gesondheidshulpbronne

5. Gesondheidsbevordering

- Sosiale ontwikkeling
- Persoonlike ontwikkeling
- Fisieke ontwikkeling
- Beroepsontwikkeling

Die werk wat oor MIV/Vigs handel wat deur middel van Lewensoriëntering aan leerders oorgedra word, behels:

- Geskiedenis van MIV/Vigs
- Mites
- Oorsprong:
 - Definisie
 1. Die immuunsisteem
 2. Die werking van die Vigsvirus
- Metodes van oordrag
 - Seksuele omgang
- Metodes van nie-oordrag
- Behandeling

Uit die aard van die Christelike uitgangspunt en perspektief van die skool, word hoofsaaklik klem gelê op onthouding, hoewel ander wyses van beskerming en voorkoming, soos byvoorbeeld kondoomgebruik, ook behandel word.

5.4 DIE ROL VAN INTRINSIEKE OORREDINGS- VERANDERLIKES BY GRAAD 9 LEERDERS TYDENS LEWENSORIËNTERINGSKLASSE

5.4.1 MOTIVERINGSVERANDERLIKES

5.4.1.1 *Persoonlike relevansie van Lewensoriënteringsonderwerpe*

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat die mate waartoe die onderwerpe wat tydens Lewensoriënteringsklasse behandel word vir graad 9 leerders persoonlik relevant is die leerder se motivering bepaal om die inligting sentraal te proses. Indien die onderwerpe vir leerders persoonlik relevant is, verhoog dit die leerder se motivering om op die inligting uit te brei, wat beteken dat die inligting sentraal geproses word. Die sentrale proses van die inligting wat tydens die Lewensoriënteringsklas aangebied word, sal lei tot 'n groter moontlikheid dat die leerder ooreenkomstig die gedrag wat geleer word, ooreed sal word.

'n Oop vraag uit die vraelysopname is gevra om te bepaal watter inligting oor *lewensvaardighede* (om infektering met die MI-virus te voorkom) wat tydens die Lewensoriënteringsklas bespreek is vir leerders die belangrikste is. Die volgende temas het herhaaldelik by leerders uit al drie die geselekteerde skole na vore gekom. Die temas is gerangskik volgens onderwerpe wat die meeste deur leerders herhaal is na onderwerpe wat minder herhaal is:

- Onthouding (geen seksuele omgang voor die huwelik nie)
- Veilige seksuele omgang (kondoomgebruik)
- "Love life" / "Get Attitude" / "Love to be there 2010"
- Om getrou te wees aan jou maat / net een seksuele maat te hê
- Voorkoming van die MI-virus
- Alles oor MIV/Vigs

- Nie teen mense wat MIV-positief is diskrimineer nie, hul nie veroordeel nie; moet hul bystaan en hulp verleen
- Nie ander mense se bloed aanraak sonder handskoene nie
- Die wyse waarop die MIV-virus versprei word
- Dat mense nie doodgaan van die virus nie, maar dat ander siektes tot die dood lei

Die gesprekke tydens die fokusgroeponderhoude ondersteun die bogenoemde resultate. Die volgende onderwerpe aangaande MIV/Vigs het herhaaldelik tydens die fokusgroeponderhoudgesprekke na vore gekom as inligting wat vir graad 9 leerders persoonlik relevant is:

- Die simptome van MIV/Vigs
- Die emosies wat verband hou met MIV/Vigs (Die emosionele effek van MIV/Vigs op die persoon wat dit het en op sy/haar familie)
- Die effek wat MIV/Vigs op mense se daaglikse lewe het
- Die versorging en ondersteuning van mense wat MIV-positief is
- Die aanmoediging van onthouding
- Die probleme wat Vigs in die land tot gevolg het
- Die hantering van groepsdruk om tot seksuele omgang of 'n seksuele verhouding toe te tree
- Onderwerpe wat leer hoe om nie Vigs op te doen nie
- Onderwerpe wat leer om die lewe te waardeer, 'n verwagting en hoop te hê
- Onderwerpe wat leer hoe leerders met hul ouers in gesprek kan tree oor seksuele omgang en Vigs
- Onderwerpe wat leer hoe om ander mense wat nog nie van Vigs weet nie daarvan bewus te maak en te leer
- Vigs statistiek

- Seksualiteitsopvoeding
- Hoe om 'n kondoom te gebruik (hoe om jouself teen Vigs te beskerm as jy seksueel aktief is)
- Die verskillende oorsake van Vigs
- Onderwerpe wat die realiteit van Vigs in 'n leerder se daaglikse lewe uitlig; bv. hoe dit verband hou met die situasies waarmee leerders in die straat, "pubs" en "taverns" gekonfronteer word
- Onderwerpe wat scenarios skep van situasies en omstandighede waarmee leerders gekonfronteer word, wat hul leer hoe om probleme in die situasie op te los
- Onderwerpe wat leer hoe mense kan saamwerk om MIV/Vigs uit hul lewe te kry
- Onderwerpe wat mites van die waarheid onderskei
- Nuwe inligting wat deur navorsing oor MIV/Vigs uitgevind is, bv. die behandeling daarvan
- Onderwerpe oor die realiteit en probleme waarmee mense met Vigs gekonfronteer word:
 - Gesondheidsgewys (wat gebeur fisies met hulle)
 - Emosioneel (hoe voel hulle)
- Die hantering van oop wonde en ander mense se bloed
- Tienerswangerskappe en seksuele verhoudings by tieners (dit lei ook tot MIV/Vigs)

Graad 9 leerders het die redes waarom die bogenoemde onderwerpe vir hulle persoonlik relevant is, bespreek. Die volgende direkte aanhalings van leerders gee 'n aanduiding waarom hul voel dat MIV/Vigs en optredes wat daarmee verband hou vir hulle persoonlik relevant is:

"Because HIV is here and it's a fact."

"This virus is hurting everybody, like our families, because they have to see their children killed by this virus."

"Aids is a disease that affects us all, our families and friends."

"It is important to learn about Aids, will help us to teach other children that don't have the information or don't have access to information on HIV/Aids."

"We want a course about HIV."

"To teach us how to not get Aids – it is very important."

"Dit is beter om oor Vigs te praat en in die klas van Vigs te praat."

"As ek onderwyser is, sal ek die meeste met die kinders praat oor die siekte wat vandag op hierdie wêreld is, want baie van die jong mense word verniel deur hierdie siekte, baie mense verloor hul mense, bv. ons kinders ons verloor ons ouers, boeties, sussies en in 2010 is daar nie meer jong mense nie, ek sal daarom met kinders praat oor Vigs, want die kinders word verniel deur hierdie siekte."

"Aids is 'n ernstige probleem want Aids maak die mense klaar, moet idee hê hoe om met dit te deal."

"Dit is belangrik om oor Aids te leer, as ons almal Aids het in die wêreld dan gaan daar niks oorbly nie, ook nie kinders nie, so ons moet daarvan leer, is baie belangrik."

"Werk oor Vigs is lekker, ons leer elke keer iets nuut, hoor elke keer iets wat ons nie voorheen gehoor het nie, bv. vandag oor die antiretrovirale middel."

"Vigs is 'n ernstige probleem, elke jaar is die syfer van mense met Vigs hoër."

"Ek was opgewonde oor die klas wat oor Vigs gegaan het, want die vrae wat ek gehad het is hier behandel oor Vigs – ek het daarvoor gewonder."

"Aids is dangerous to humankind."

"I know some people who have Aids."

"When I came into class I wasn't in mood to work, but when I heard what the topic was about (Aids), I actually get the feeling I want to talk now..."

"I feel that HIV should be attacked and we all should work together to get HIV out of our lives."

"It is better to know more about HIV."

"Aids, we would like to see how does this get into our lives."

Dus blyk dit dat omdat graad 9 leerders die impak waarneem wat MIV/Vigs op mense het, hulle dit as relevante onderwerp vir bespreking gedurende die Lewensoriënteringsklasse beskou.

Uit die gesprekke gedurende die fokusgroeponderhoude het leerders vertel dat daar ook ander onderwerpe (buiten MIV/Vigs) is wat tydens Lewensoriënteringsklasse bespreek word wat vir hul persoonlik relevant is. Hierdie onderwerpe sluit die volgende in:

- Loopbane
- Gesondheid
 - Kanker / T.B. / Seksueel Oordraagbare Siektes
- Verhoudingsaspekte
 - Die rol van seuns en meisies in 'n verhouding
 - Vertroue
 - Hoe om in 'n verhouding op te tree
 - Emosies wat mens in 'n verhouding ervaar
 - 'n Gesonde ouderdom om in 'n verhouding te tree
 - Ware stories van mense waaruit geleer kan word hoe om in 'n verhouding of situasie op te tree
- Die hantering van groepsdruk oor die algemeen, nie net ten opsigte van seksuele verhoudings nie

- Die verskillende gelowe en godsdienste in die wêreld
- Menseregte
- Dwelm- en drankprobleme
- Hoe om met eerbied teenoor ander mense op te tree
- Hoe meisies die emosies wat hul ervaar, kan hanteer en verstaan
- Probleemoplossing en besluitneming in moeilike situasies
- Selfverdediging
- Onderwerpe waarmee hul in die lewe te doen gaan kry
- Spesifieke lewensvaardighede soos 'n mens dit toepas in interpersoonlike verhoudings

Die volgende direkte aanhalings van die graad 9 leerders is sommige response wat motiveer waarom hulle voel dat die bogenoemde onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering bespreek word, wat nie oor MIV/Vigs handel nie, ook vir hulle persoonlik relevant is:

"I would teach the children what they want to learn, e.g. when they are on the streets, in the pubs, what are happening there that they would like to discuss and learn about, how to handle the things they are confronted with in the streets and pubs."

"One wants to know more about the religions in South Africa."

"Wat ook lekker is van Lewensoriëntering is dat dit gaan oor jou regte, is ook baie lekker."

"Some people have eating disorders and problems and one should learn about it, e.g. people can say I am fat and I will submit under peer pressure to stop eating if I'm not taught how to handle the peer pressure and what is good and healthy eating."

"If I was the teacher I will give situations as examples, then teach the children how to handle difficult situations."

"We want to learn about drugs."

"We want to learn more about relationships."

"Drugs are a major problem and reality."

"In high school you are more mature and are confronted with other emotions than in primary school and would want to know more about these emotions and how to control and handle it."

Op grond van die response van graad 9 leerders kan die gevolgtrekking gemaak word dat MIV/Vigs vir graad 9 leerders 'n onderwerp is wat vir hulle persoonlik relevant is. Dit word ook deur die nie-verbale gedrag en leerders se optrede tydens fokusgroeponderhoude bevestig. Die leerders in al die groepe het aktief deelgeneem wanneer daar oor MIV/Vigs gesels is. Elke leerder wou sy/haar opinie oor MIV/Vigs gee en aktief deel van die gesprek wees. Leerders was gretig om oor MIV/Vigs te gesels. Slegs die wit Afrikaanssprekende groep was effens geïnhibeer, gereserveerd en versigtig om hul opinies oor MIV/Vigs te gee.

Leerders uit die geselekteerde drie skole het eenderse gedrag gedurende die aanbieding van die Lewensoriënteringsles oor MIV/Vigs, geopenbaar. Die meeste leerders het gedurende die kontakssessie oogkontak met die onderwysers/-esse van die klasse behou en aandagtig voorgekom. Die feit dat leerders gedurende die klasaanbieding aktief aan die bespreking deelgeneem het en sommige leerders vrae gevra het, dra by tot die gevolgtrekking dat MIV/Vigs wel 'n onderwerp is wat vir graad 9 leerders persoonlik relevant is. Slegs die wit Afrikaanssprekende leerders het eeffe verveeld voorgekom en moes deur die onderwyser van die klas aangemoedig word om aan die gesprek oor MIV/Vigs deel te neem.

Die tendens dat leerders die onderwerpe oor MIV/Vigs as persoonlik relevant beskou, word verder ondersteun deur die kwantitatiewe data wat ingewin is. Graad 9 leerders moes op 'n 7-punt semantiese differensiaalskaal hul houding ten opsigte van die *MIV/Vigs-*

inligting wat hulle tydens hul Lewensorienteringsklasse ontvang, aandui. Tabel 9 illustreer leerders se opsies.

TABEL 9: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN DIE MIV/VIGS-INLIGTING WAT HULLE TYDENS LEWENSORIËTERING ONTVANG:

Die MIV/Vigs-inligting wat ek tydens die Lewensoriënteringsklasse ontvang, is:

	OPSIES								
	1		2		6		7		
	%	n	%	n	%	n	%	n	
Onbruikbaar	5,3	12	0,8	2	10,6	24	77,8	176	Bruikbaar
Vervelig	3,0	7	0,4	1	7,8	18	81,6	187	Interessant
Onbelangrik	3,3	8	0,8	2	7,6	18	83,8	198	Belangrik
Irrelevant	9,2	20	4,1	9	13,3	29	54,8	119	Relevant
Raak my nie	8,4	19	2,2	5	12,9	29	66,5	149	Raak my
Onprakties	8,5	19	0,8	2	10,7	24	63,6	142	Prakties

Uit die graad 9 leerders se response blyk dus dat hulle oor die algemeen 'n positiewe houding openbaar ten opsigte van die MIV/Vigs-inligting wat hulle deur middel van hul Lewensoriënteringsklasse ontvang. In vergelyking met die ander beskrywings, het leerders 'n meer gematigde opinie ten opsigte van die opsie dat MIV/Vigs inligting "relevant" is, uitgeoefen. Dit mag wees dat leerders onseker oor die betekenis van die die woord was, hoewel daar geen bewyse daarvoor is nie.

Graad 9 leerders moes op 'n 7-punt semantiese differensiaalskaal aandui hoe hulle voel wanneer hulle besig is met aktiwiteite (bv. opdragte en klaswerk) oor MIV/Vigs. Op die kontinuum 1 tot 7, verteenwoordig die verskeie opsies by nommer 7 persoonlike relevansie. Die negatiewe pool verteenwoordig 'n houding dat die aktiwiteite irrelevant vir leerders is.

TABEL 10: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN AKTIWITEITE WAT HULLE OOR MIV/VIGS DOEN

Terwyl ek die Lewensoriënteringsaktiwiteit oor MIV/Vigs gedoen het, het ek:

	OPSIES								
	1		2		6		7		
	%	n	%	n	%	n	%	n	
Nie baie daarby betrokke geraak nie	7,8	18	1,3	3	7,4	17	70,7	162	Baie daarby betrokke geraak
Dit nie geniet nie	9,7	22	1,7	4	10,1	23	65,9	149	Dit geniet
Min gekonsentreer	8,1	19	1,2	3	8,9	21	65,3	153	Hard gekonsentreer
Min aandag gegee	8,3	19	0,8	2	11,8	27	67,1	153	Baie aandag gegee
Ongemotiveerd gevoel	3,0	7	1,7	4	11,3	26	69,8	160	Gemotiveerd gevoel

Uit die bogenoemde tabel is dit dus duidelik dat die meeste graad 9 leerders voel dat wanneer hul besig is om die Lewensoriënteringsaktiwiteite oor MIV/Vigs te doen, hul baie daarby betrokke raak, dit geniet, hard konsentreer, baie aandag gee en gemotiveerd voel. Die afleiding kan dus gemaak word dat die Lewensoriënteringsaktiwiteite oor MIV/Vigs vir die meeste graad 9 leerders persoonlik relevant is.

Graad 9 leerders moes hul mening of hulle met verskeie stellings saamstem of verskil op 'n 5-punt Likertskaal aandui. Die stellings en gekose opsies deur graad 9 leerders sien soos volg daaruit:

TABEL 11: GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN DIE NOODSAAKLIKHEID VAN MIV/VIGS ONDERWERPE

Ek beskou die MIV/Vigs-onderwerpe wat tydens die Lewensoriënteringsklasse bespreek word as **NOODSAAKLIK**

Stem volkome saam	54,3% (n=132)
Stem saam	36,2% (n=88)
Neutraal / Onseker	4,9% (n=12)
Stem nie saam nie	1,6% (n=4)
Stem glad nie saam nie	2,8% (n=7)

Indien die totale vir die opsies "stem saam" en "stem volkome saam" bymekaar getel word is dit duidelik dat die swaarste gewig (90,5%) voorkom by leerders wat saamstem dat MIV/Vigs 'n noodsaaklike onderwerp ter bespreking tydens Lewensoriënteringsklasse is.

TABEL 12: GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN DIE TOEPASLIKHEID VAN MIV/VIGS-ONDERWERPE

Ek beskou die MIV/Vigs-onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering bespreek word as **TOEPASLIK**:

Stem volkome saam	28,1 (n=69)
Stem saam	37,9 (n=93)
Neutraal / Onseker	16,7 (n=41)
Stem nie saam nie	8,5 (n=21)
Stem glad nie saam nie	8,5 (n=21)

Die opsies "stem volkome saam" en "stem saam" is weer eens bymekaar getel ten einde die samestemming van graad 9 leerders vas te stel. Die resultate toon dat die meerderheid (66,0%) leerders van mening is dat die MIV/Vigs-onderwerpe wat hulle tydens Lewensoriënteringsklasse bespreek, toepaslik is.

TABEL 13: GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN DIE RELEVANSIE VAN LEWENSORIËTERING SE MIV/VIGS-LESINHOUD

Die inhoud van die Lewensoriënteringsles oor MIV/Vigs is relevant vir my daaglikse situasie

Stem volkome saam	35,9 (n=87)
Stem saam	39,2 (n=95)
Neutraal / Onseker	15,7% (n=38)
Stem nie saam nie	6,1 (n=15)
Stem glad nie saam nie	2,8% (n=7)

Die som van die response “stem volkome saam” en “stem saam” dui daarop dat die meeste (75,1%) graad 9 leerders van mening is dat die inhoud van die les wat hul oor MIV/Vigs behandel het, relevant vir hulle daaglikse situasies is.

Vorige studies (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.1.1) bevestig dat die persoonlike relevansie van 'n onderwerp verband hou met die mate waartoe 'n kwessie, in hierdie geval MIV/Vigs, 'n realiteit vir die mens is asook die mate waartoe mens met die kwessie gekonfronteer word.

Die volgende resultate weerspieël die mate waartoe graad 9 leerders vrees dat hulle of hulle families met die MI-virus geïnfekteer kan word. Hoewel die meerderheid leerders, naamlik 66,2 % (n=163), aangedui het dat hul bekommerd is dat hulle met die MI-virus geïnfekteer kan word, blyk dit dat meer kommer onder leerders bestaan dat hulle vriende of familie met die MI-virus geïnfekteer kan word (73,5% n=181). Hierdie resultate versterk die feit dat MIV/Vigs 'n persoonlik relevante onderwerp vir graad 9 leerders is, aangesien hulle bekommerd is dat hulleself of een van hul vriende of familieledede met die virus geïnfekteer kan word.

Die persoonlike relevansie van die MIV/Vigs onderwerp sal verder verhoog indien leerders se vriende of familie reeds met die MI-virus geïnfekteer is (sien hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.1.1; Yungwook, 2003:256-264). Leerders is gevra om aan te dui of hulle iemand, byvoorbeeld 'n vriend of familielid, ken wat MIV-positief is. Die resultate toon dat 44,4% (n=109) leerders wel iemand (vriend of familielid) ken wat met die MI-virus geïnfekteer is.

Hoewel die meeste graad 9 leerders, 55,5% (n=136), nie iemand ken wat MIV/Vigs het nie, is die hoeveelheid leerders (44,4% n=109) wat wel iemand wat MIV-positief is ken, steeds hoog. Dit verhoog die persoonlike relevansie van die onderwerp vir graad 9 leerders.

Die geredelikheid waarmee 'n mens oor 'n onderwerp in gesprek tree, is ook 'n aanduiding van die relevansie van die onderwerp vir 'n persoon. Graad 9 leerders is gevra om aan te dui hoe gereeld hulle met onderskeidelik hul vriende, familie en onderwyser/-es in gesprek tree oor lewensvaardighede wat hulle kan help om MIV/Vigs te voorkom. Die resultate sien soos volg daaruit:

TABEL 14: GRAAD 9 LEERDERS SE GESPREKSGEREELDHEID MET VRIENDE OOR LEWENVAARDIGHEDEN OM MIV/VIGS TE VOORKOM

Hoe gereeld praat jy met jou VRIENDE oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom?

Gereeld	22,3% (n=55)
Soms	59,7% (n=147)
Selde	11,3% (n=28)
Nooit	6,5% (n=16)

TABEL 15: GRAAD 9 LEERDERS SE GESPREKSGEREELDHEID MET FAMILIE OOR LEWENSWAARDIGHEDE OM MIV/VIGS TE VOORKOM

Hoe gereeld praat jy met jou FAMILIE oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom?

Gereeld	25,3% (n=62)
Soms	46,5 (n=114)
Selde	13,4 (n=33)
Nooit	14,6 (n=36)

TABEL 16: GRAAD 9 LEERDERS SE GESPREKSGEREELDHEID MET ONDERWYSERS OOR LEWENSWAARDIGHEDE OM MIV/VIGS TE VOORKOM

Hoe gereeld praat jy met jou ONDERWYSER/-ES oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom?

Gereeld	29,6% (n=72)
Soms	49,7% (n=121)
Selde	9,4% (n=23)
Nooit	11,1% (n=27)

Indien die resultate met mekaar vergelyk word, is daar 'n ooreenkoms in die gereeldheid waartoe graad 9 leerders met hul vriende, familie en onderwysers/-esse oor lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom, in gesprek tree. Dit blyk nie dat daar meer gereeld met vriende as met onderwysers/-esse of familieleden oor die onderwerp gepraat word nie. Verder is dit duidelik dat dit nie 'n onderwerp is wat gereeld met vriende, onderwysers/-esse en familie bespreek word nie. Die feit dat 'n groot hoeveelheid leerders wel *soms* met hul vriende, onderwysers/-esse en familie oor lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom in gesprek tree, is 'n aanduiding dat die onderwerp tog wel vir hul persoonlik relevant is.

Leerders moes ook die relevansie van lewensvaardighede as 'n wyse om MI- infektering te voorkom op 'n 7-punt semantiese differensiaalskaal aandui. Die waardes van opsies 5, 6 en 7 is bymekaar getel om die positiewe seleksie uit te beeld en die waardes 1, 2 en 3 is bymekaar getel ten einde die negatiewe seleksies te weerspieël.

TABEL 17: LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN LEWENSWAARDIGHEDEN AS WYSE OM MIV-INFEKTERING TE VOORKOM

Oor die algemeen, hoe beskou jy lewensvaardighede as 'n manier om MIV-infektering te voorkom?

	%		%	Totale N-waarde
Waardevol	86,2	Waardeloos	9	219
Goed	89,5	Swak	7,4	223
Noodsaaklik	90,9	Onnodig	5,1	211
Hulpvaardig	95,7	Nie hulpvaardig	2,7	216

Dit blyk uit die bogenoemde resultate dat die meerderheid graad 9 leerders lewensvaardighede as waardevol, goed, noodsaaklik en hulpvaardig beskou. Dus kan gesê word dat hierdie leerders van mening is dat lewensvaardigheidsonderrig as 'n wyse om MIV-infektering te voorkom, vir hul relevant en bruikbaar is.

'n Ander aspek wat die relevansie van 'n onderwerp aandui, is die mate waartoe 'n mens oor die onderwerp of kwessie nadink. Die meeste (47,9% n=115) graad 9 leerders het aangedui dat hulle **gereeld** nadink oor hoe lewensvaardighede hul kan help om infektering met MIV/Vigs te voorkom. Uit die totale groep het 39,1% (n=94) leerders aangedui dat hulle **soms** oor hoe lewensvaardighede hul kan help om MIV infektering te voorkom, nadink. Hierdie resultate bevestig dus verder dat lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom wel vir graad 9 leerders persoonlik relevant is.

Die relevansie van algemene lewensvaardighede (nie vaardighede wat op die voorkoming van MIV/Vigs gerig is nie) vir graad 9 leerders is ook ondersoek, aangesien Lewens-

oriëntering daarop fokus om lewensvaardighede wat alle aspekte van die leerder se lewe aanspreek in leerders se lewens te vestig.

Leerders moes op 'n 7-punt semantiese differensiaalskaal hulle houding uitdruk ten opsigte van die inligting aangaande algemene lewensvaardighede wat hulle tydens die Lewensoriënteringsklasse ontvang. Verreweg die meeste leerders het 'n keuse by opsies 5, 6 en 7 uitgeoefen. Die totale van opsies 5, 6 en 7 is bymekaar getel en word in die onderstaande tabel uiteengesit.

TABEL 18: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN DIE INLIGTING OOR ALGEMENE LEWENVAARDIGHEDE WAT AAN HULLE GEDURENDE LEWENSORIËNTERING GELEER WORD

Die lewensvaardigheidsinligting wat ek deur die Lewensoriënteringsklasse ontvang, is:

	%	n
Bruikbaar	92,3	210
Interessant	92,9	216
Belangrik	95,0	217
Relevant	81,2	174
Raak my	85,5	192
Prakties	85,9	189

Aangesien leerders aangedui het dat die Lewensoriënteringinligting bruikbaar, interessant, belangrik, relevant en prakties is, kan die gevolgtrekking gemaak word dat leerders die lewensvaardighede wat hulle gedurende Lewensoriëntering aanleer, as persoonlik relevant beskou.

Die wyse waarop die Lewensoriënteringkurrikulum aangebied word, versterk die persoonlike relevansie vir leerders. Twee van die drie geselekteerde skole se onderwysers/-esse van Lewensoriëntering het verduidelik dat die werk nie chronologies

volgens die handboek behandel word nie. Die behoefte van leerders op 'n gegewe tydstip dien as die hoofbepaler vir die skedulering van die aanbieding van onderwerpe.

'n Onderwyser van een van die skole het verduidelik dat indien 'n hoë selfmoordsyfer onder tieners byvoorbeeld op 'n bepaalde tydstip voorkom, die werk wat hierdie probleem aanspreek, in daardie gegewe tydperk gedurende Lewensoriëntering bespreek word. Indien dwelmmisbruik op 'n gegewe tydstip 'n tendens vorm, word die werk oor dwelm- en ander verslawings gedurende daardie tyd behandel. Een van die ander onderwysers/-esse het aan die hand van die volgende voorbeeld verduidelik dat spesifieke hoofstukke van Lewensoriëntering behandel word op die tydstip wat daardie onderwerp vir leerders relevant is:

“Gedurende verkiesingstyd word daar klem gelê op stemreg en hoe om te stem – menseregte en stemreg word dan behandel. Beroepsontwikkeling word in die middel van jaar (na die Julievakansie) behandel, aangesien 'n mens nie kan wag tot aan einde van die jaar wanneer leerders al vakkeuses moet uitoefen nie. Die werk oor beroepsontwikkeling moet vroegtydig behandel word sodat leerders weet waar hulle inligting oor verskillende beroepe se vereistes kan kry sodat hulle ingelig is oor die vakkeuses wat uitgeoefen moet word. Leerbestuur en studiemetodes word vroeg in die jaar behandel, sodat hul dit kan toepas en dit hulle kan help met wanneer hulle vir toetse of eksamens moet voorberei. Gewoonlik kyk 'n mens maar waar haak die werk wat behandel moet word aan by wat in die spesifieke tyd in jaar gebeur.”

Tydens die onderhoude met die onderwysers/-esse van Lewensoriëntering is gevra in watter onderwerpe leerders die meeste belangstelling toon. Twee van die onderwysers/-esse het sonder twyfel aangedui dat die graad 9 leerders veral belangstelling toon in die onderwerpe wat oor seksuele en gesondheidsopvoeding handel.

“They always like the health work, when you discuss Aids and other lifestyle diseases. Learners like that. Then they talk and participate in class, then they ask lots of questions. They like the topics about health.”

"I am not really sure, it is difficult to say. It seems as if they enjoy the sex education and they know more about these issues. The issue of sex education – they like it."

Ander onderwerpe waarin leerders van die ander skool eerder belangstelling toon, is onder andere die *regte van kinders*, die *omgewing* en *beroepsontwikkeling*.

Die bespreking van onderwerpe op 'n tydstip wat dit vir die leerders toepaslik is, verhoog die persoonlike relevansie van die onderwerpe. Onderwysers/-esse van Lewensoriëntering het daarop gewys dat dit gereeld gebeur dat leerders na 'n jaar of twee terugkeer en vertel hoe dit wat hulle geleer het, hulle in sekere situasies gehelp het.

Dus kan gesê word dat aangesien dit blyk dat sommige leerders wel toepas wat hul geleer het, die onderwerpe beslis vir hulle persoonlik relevant is. Bewyse dat leerders toepas wat hul gedurende Lewensoriënteringsklasse leer, het ook tydens fokusgroeponderhoude na vore gekom. Die volgende direkte aanhalings bevestig dat leerders die werk wat hulle tydens Lewensoriëntering leer, toepas:

"Ek help die grootmense as hul verkeerd weet, ek gee hul kondome as hulle wil seks hê, byvoorbeeld, sodat hulle kan safe wees die volgende dag."

"Ek hou my liggaam gesond en eet gesond sodat ek altyd gesond kan bly."

"Ek is nie bang om goed, bv. 'n koppie, met iemand wat Aids het te deel nie"

"Ek praat met my ma oor die saak (Vigs) dat sy kan help, ek is nie meer skaam om daaroor te praat nie."

"Ek leer my broertjie om grootmense te respekteer en dat hy nie mense moet uitlag wat siektes het nie."

"I have learned to care for the environment and try to work on it and I am giving more water to my plants now."

"When I'm with my friends, they smoke and drink, but I cannot smoke or drink, I don't do it, because I learn in Life Orientation that I cannot smoke, so even if I

go with my friends here in school and they smoke, I cannot do that and I tell my friends when I don't want to do what they are doing."

Die toepaslikheid van die onderwerpe en die feit dat leerders dit toepas, bied dus 'n verdere bewys dat die onderwerpe persoonlik relevant is, wat dus die motivering om na te dink oor die onderwerpe wat behandel word, verhoog.

'n Vergelyking is getref om te bepaal of daar enige verskille tussen die verskillende taalgroepe bestaan ten opsigte van die persoonlike relevansie van MIV/Vigs-onderwerpe wat tydens die Lewensoriënteringsklasse bespreek word. Die resultate bied egter bewys dat daar geen beduidende verskille tussen Afrikaans-, Tswana-, en Xhosaspreekende graad 9 leerders is ten opsigte van die relevansie van MIV/Vigs-onderwerpe soos dit tydens Lewensoriëntering behandel word nie.

5.4.1.2 Graad 9 leerders se behoefte aan kennis

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is 'n respondent se behoefte aan kennis ook 'n belangrike kriterium wat die roete van inligtingsprosessering sal bepaal. In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe leerders oor die *algemeen* 'n behoefte aan kennis het, hulle motivering om die inligting wat hulle tydens die Lewensoriënteringsklasse ontvang sentraal te prosesseer, bepaal.

In die fokusgroeponderhoude is eerstens ondersoek ingestel na graad 9 leerders se algemene behoefte aan kennis. 'n Gesprek is ingelei oor die onderwerp van "lees" ten einde vas te stel of graad 9 leerders daarvan hou om te lees en watter materiaal hulle lees. Dit gee 'n aanduiding of daar by leerders 'n behoefte bestaan om nuwe dinge te leer en ook oor watter onderwerpe hulle meer inligting en kennis wil opdoen deur daarvoor na te lees.

Die fokusgroeponderhoude het aangetoon dat graad 9 leerders wel oor die algemeen 'n behoefte het om hulle kennis uit te brei en om nuwe dinge te leer. Die meerderheid graad 9 leerders hou van lees en slegs enkeles het gesê dat hulle nie van lees hou nie, maar slegs na die prente in boeke kyk.

Die drie gewildste soorte materiaal wat leerders lees is:

- Koerante
- “Chatroom”⁶ van tydskrifte
- (Romantiese) Storieboeke

Koerante is veral onder graad 9 seuns gewild wat graag meer oor land- en wêreldgebeure wil leer. Die “chatroom”-afdeling van tydskrifte is gewild onder graad 9 meisies en seuns in al die taalgroepe wat aan die studie deelgeneem het. Die “chatroom” is ‘n afdeling waar die briewe van lesers gepubliseer word waarin hulle hul probleme en vrae oor verskeie kwessies weergee. ‘n Voorgestelde antwoord om die probleem op te los, word dan saam met die vraag gepubliseer. Leerders het verduidelik dat hulle daaruit leer wat hulle te doen staan as hulle in ‘n soortgelyke situasie beland as wat in die “chatroom”-afdeling beskryf word.

Meisies het veral oor (romantiese) storieboeke gesels en gemeld dat hulle daarvan hou om hierdie boeke te lees omrede dit hulle leer hoe om in verhoudings op te tree en wat om in ‘n verhouding te wagte te wees.

Dit is ook belangrik om te noem dat die Tswana- en Xhosasprekende graad 9 leerders veral daarvan hou om die inligtingspamflette en brosjures van loveLife te lees, aangesien dit hulle presiese leiding gee ten opsigte van die situasies wat vir hul bekend is en waarmee hul daaglik gekonfronteer word (byvoorbeeld die soorte groepsdruk wat op hul uitgeoefen kan word).

Uit die onderhoude met die onderwysers/-esse van die Lewensoriënteringsklasse blyk dit dat leerders uit die Promosa-gemeenskap graag vrae gedurende klastyd vra. Die waarneming van die klasaanbieding by Promosa Sekondêr bevestig dat leerders baie vrae gedurende klastyd vra. Uit die fokusgroeponderhoude blyk dit dat leerders uit Promosa veral baie vrae oor MIV/Vigs en verhoudings het. Die feit dat leerders met vrae na die klas gaan, dui daarop dat hul ‘n behoefte aan kennis het. Volgens die onderwyser van

⁶ Chatroom verwys na ‘n afdeling in tydskrifte waar tieners hul vrae en probleme rig. Antwoorde en oplossings word saam met die vrae en probleme gepubliseer.

Lewensoriëntering, het leerders uit die Potchefstroomse gemeenskap ook dikwels vrae met betrekking tot MIV/Vigs, maar nader hom ná afloop van die klas om hulle vrae te beantwoord.

Tydens die waarneming van die klasaanbieding vir leerders by die Hoër Tegnieuse Skool het leerders egter gemaklik vrae oor die aspekte van MIV/Vigs wat hulle nie verstaan het nie, gevra. Dit is twee van die onderwysers/-esse van Lewensoriëntering se mening dat leerders meer vrae vra wanneer die onderwerp wat bespreek word vir hulle interessant en persoonlik relevant is.

Die volgende opmerkings van leerders ondersteun dat hul oor die algemeen 'n behoefte aan kennis het:

"I like to ask many questions."

"I like to know many things."

"I like to be asked questions and answer them correctly."

"I like it when we get to the part in class where we get to ask questions."

"We want to ask more questions in class."

"Dit is lekker om in die klas te luister en te weet oor wat als aangaan."

"Ek het vandag met baie vrae klas toe gegaan."

"Die tuiswerk is die lekkerste part, om nuwe inligting in die biblioteek te gaan opsoek."

"Meer inligting oor Vigs moet na ons kom, sodat die jongmeisies en seuns besef wat Vigs is."

"I want to listen and focus when the teacher is teaching."

Die volgende kwantitatiewe resultate gee 'n aanduiding van graad 9 leerders se behoefte aan kennis oor MIV/Vigs en lewensvaardighede om dit te voorkom. Hierdie behoefte aan

kennis is 'n intrinsieke veranderlike wat, indien dit by graad 9 leerders teenwoordig is, die moontlikheid verhoog dat inligting wat deur Lewensoriëntering aan hul oorgedra word, sentraal geprosesseer word.

Soos reeds in tabel 11 (kyk ook hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.1) aangedui is, vind die meerderheid graad 9 leerders, naamlik 90,5% (n=162), dat MIV/Vigs 'n **noodsaaklike** onderwerp vir bespreking gedurende Lewensoriënteringsklasse is. Dit dui nie slegs op die relevansie van die onderwerp nie, maar ook op leerders se behoefte om meer kennis daarvoor op te doen.

Uit 'n totaal van 247 response, was slegs 47 (19%) leerders van mening dat die hoeveelheid inligting wat hulle gedurende klastyd oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom ontvang, **te min** is. Die meerderheid, 54,2% (n=134), leerders het aangedui dat die inligting **genoeg** is.

Tydens fokusgroeponderhoude het dit na vore gekom dat Xhosa-, Tswana- en Sothosprekende leerders oor die algemeen voel dat die inligting wat hulle oor MIV/Vigs deur middel van Lewensoriëntering ontvang nie genoeg is nie en dat daar nog baie inligting is wat hulle oor MIV/Vigs wil ontvang.

"In Life Orientation they don't tell us about that Aids, how you get it, we would like to see how does this get into our lives."

"The information they're giving is not enough."

"The information is not enough."

Twee van die onderwysers/-esse van Lewensoriëntering stem egter nie met die bogenoemde opmerkings van leerders saam nie. Hierdie onderwysers/-esse is van mening dat graad 9 leerders reeds genoegsame inligting oor MIV/Vigs het en dat die inligting wat deur die Lewensoriënteringsklasse oorgedra word, voldoende is.

Die wit Afrikaanssprekende leerders het gevoel dat die inligting genoeg is, wat ooreenstem met hul onderwyser se mening dat die inligting oor MIV/Vigs wat aan graad 9 leerders deur middel van Lewensoriëntering oorgedra word, genoegsaam en voldoende is. Die bruin Afrikaanssprekende leerders, daarteenoor, het aangedui dat daar altyd meer

inligting oor MIV/Vigs gegee kan word, aangesien daar steeds baie kinders is wat dit wat hul reeds geleer het nie in hul lewe toepas nie. Dit stem ooreen met hul onderwyseres se mening dat die inligting oor MIV/Vigs vir graad 9 nie genoeg is nie.

In die vraelysopname is oop vrae geformuleer om te bepaal watter inligting wat leerders in hul klas oor MIV/Vigs ontvang, te veel of te min is.

Die volgende tabel gee 'n opsomming van die temas wat herhaaldelik deur leerders aangehaal is in antwoord op die oop vraag oor onderwerpe wat onderskeidelik *te veel* en *te min* tydens Lewensoriëntering behandel word.

TABEL 19: GRAAD 9 LEERDERS SE KATEGORISERING VAN ONDERWERPE WAT TE VEEL EN TE MIN TYDENS LEWENSORIËNTERING BEHANDEL WORD

TE VEEL IN KLAS BEHANDEL	TE MIN IN KLAS BEHANDEL
Hoe MIV/Vigs oorgedra / versprei word	Hoe om gesond te leef wanneer jy MIV-positief is
Konddoombgebruik	Wat behels die behandeling vir Vigs?
Voorkoming / Beskerming teen MIV/Vigs	Die ontstaan van die MI-virus (Waar kom dit oorspronklik vandaan?)
Dat Vigs lei tot die dood	Hoe om jouself op te pas / te beskerm
Onthouding	Hoe om mense wat MIV+ is te help
MIV/Vigs (in die algemeen)	Hoe lyk mense wat MIV+ is?
	Watter stories oor MIV/Vigs is mites?
	Inligting oor ander siektes, bv. kanker, TB en ander seksueel oordraagbare siektes
	Inligting oor dwelms, rook, alkohol
	MIV/Vigs inligting in algemeen
	Ander maniere van infektering
	Hoe verspreiding verminder kan word
	Klem op onthouding
	Konddoombgebruik

Dit blyk dat sommige leerders voel dat kondoomgebruik en onthouding te veel behandel word, maar dat ander leerders weer van mening is dat die inligting daaromtrent te min is. Die bogenoemde temas het egter herhalend uit die oop vrae na vore gekom.

Daar is ook met graad 9 leerders tydens fokusgroeponderhoude in gesprek getree oor onderwerpe waaroor hulle meer inligting sou wou ontvang. Dit weerspieël nie slegs dat hierdie onderwerpe vir hulle persoonlik relevant is nie, maar dui ook op *watter* inligting hulle wil hê oor die onderwerpe wat vir hulle relevant is.

Die herhalende temas wat deur gesprekke na vore gekom het, word in die volgende tabel uiteengesit. Die mees herhaalde temas word uitgelig.

TABEL 20: TEMAS WAAROO GRAAD 9 LEERDERS MEER INLIGTING WIL ONTVANG

Hoe MIV/Vigs ontstaan het (waar kom dit vandaan)
Die effek van MIV/Vigs
Emosionele effek van MIV/Vigs
Verhoudings
Probleemoplossing
Besluitneming
Toepassing van lewensvaardighede
Dwelms
Seksueel Oordraagbare Siektes (STD's & STI's)

Die volgende aanhalings ondersteun die feit dat graad 9 leerders oor die intrinsieke veranderlike, naamlik 'n behoefte aan kennis, beskik. Die direkte aanhalings van leerders sit duidelik uiteen waarom leerders 'n behoefte aan kennis oor die betrokke genoemde onderwerpe het.

“All of the learners want to know about the infection of Aids and what causes Aids.”

"Must show you how it (Aids) affect your life."

"If I had Aids, how would it feel like."

"Mense met sekondêre oorsake, hoe voel hulle."

"As jy so pas positief getoets is, hoe voel jy, wat dink jy?"

"Hoe voel mense wat dit het?"

"Children should present problems and in class situation, together solve it and work it out."

"We do not receive enough information on how to make decisions."

"Give in class examples, like peer pressure, that makes it easier to know how to apply knowledge in life."

"Need more information on life and your body."

"Drugs are a major problem and reality, we want to learn more about the different drugs and dangers. The symptoms, reactions (should make use of videos to show how body react to drugs). Then you can see if your friend may show the symptoms of drug abuse and can help them."

"We want to learn how to apply skills in life."

"Apply information about HIV/Aids. We want to go to hospitals and see this is how it looks like, this is how one looks if you have HIV/Aids – see it is real."

"Important to learn more in-depth about issues of life in high school."

Hoewel die meeste graad 9 leerders aangedui het dat die inligting wat hulle ontvang om MIV/Vigs te voorkom genoeg is, blyk dit dat 74,1% (n=182) van mening is dat hul meer **diepte-inligting** wil ontvang oor hoe lewensvaardighede hulle kan help om MIV/Vigs te voorkom. Dit is dus duidelik dat graad 9 leerders wel 'n behoefte aan kennis het, 'n intrinsieke veranderlike wat die moontlikheid op langdurige oorrëding versterk.

Die aanname dat graad 9 leerders 'n behoefte aan kennis het, word versterk deur hulle response wat aandui dat die meerderheid, 88,8% (n=216), van mening is dat hul onderwyser/-esse opgelei moet word om Lewensoriëntering aan te bied. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat leerders 'n behoefte aan nuwe kennis het wat hul kan bekom deurdat hul onderwysers/-esse vir opleiding gestuur word en sodoende nuwe inligting na die klaskamer bring.

'n Eweredige verspreiding van response het voorgekom ten opsigte van graad 9 leerders se mening of die skool wat hul bywoon genoeg materiaal vir Lewensoriëntering bied of nie. 'n Totaal van 91 leerders (37,4%) het aangetoon dat die materiaal vir Lewensoriëntering wat die skool bied, genoeg is, terwyl 36,6% (n=89) van mening is dat dit nie genoeg is nie. Vyf en twintig persent leerders (n=63) het aangedui dat hul nie weet of die materiaal vir Lewensoriëntering genoeg is nie.

Leerders se behoefte aan kennis kan ook bepaal word deur hul mening of hulle oor voldoende resente bronne ten opsigte van MIV/Vigs en lewensvaardighede beskik. Die meeste leerders, 44,2% (n=107), voel dat hulle oor genoeg resente bronne beskik ten opsigte van inligting oor lewensvaardighede en MIV/Vigs.

Uit die vergelyking tussen die verskillende taalgroepe ten opsigte van kennis blyk oor die algemeen geen beduidende verskille te wees nie.

Tydens fokusgroeponderhoude het leerders verduidelik dat MIV/Vigs as onderwerp nie sy relevansie verloor het nie, maar dat die leerders meer wil leer oor nuwe aspekte met betrekking tot MIV/Vigs. Leerders wil weet hoe hulle die kennis wat hulle reeds oor MIV/Vigs het, kan toepas. Leerders het ook 'n behoefte aan nuwe inligting oor MIV/Vigs en verbandhoudende onderwerpe.

5.4.2 GRAAD 9 LEERDERS SE VERMOË OM NA TE DINK OOR LEWENSORIËNTERINGSONDERWERPE

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat 'n respondent se vermoë om oor die oordedingsboodskap na te dink, naamlik dat die boodskap verstaan word en sy/haar

konsentrasie hoog is wanneer die boodskap oorgedra word, 'n belangrike bepaler is vir die roete waardeur inligting geprosesseer sal word.

5.4.2.1 Die vermoë om die werk te verstaan

In die geval van graad 9 leerders sal die mate waartoe die Lewensoriënteringswerk verstaan word, beïnvloed of die inligting sentraal geprosesseer sal word.

Uit die kwantitatiewe response blyk dat die meerderheid graad 9 leerders die werk wat hul in Lewensoriëntering oor MIV/Vigs behandel, verstaan. Dit blyk uit die feit dat 36,3% (n=89) leerders van mening is dat die werk wat hulle oor MIV/Vigs in Lewensoriëntering doen, **baie maklik** is. Uit die totale response het 28,1% (n=69) aangedui dat die werk vir hul **maklik** is. Slegs 7,7% (n=19) het gevoel dat die werk **moeilik** is en 'n minderheid van 4,8% (n=12) het aangetoon dat die werk **baie moeilik** is.

Die gesprekke met graad 9 leerders het onthul dat Lewensoriëntering oor die algemeen vir hul maklik is. Die leerders het verduidelik dat dit maklik is omrede die werk oor onderwerpe handel waarmee hulle in hul alledaagse lewe te doen kry. Dit blyk egter uit die interaksie met die leerders dat hoewel hulle die werk verstaan, hul soms die opdragte as 'n uitdaging beskou en daarom daarvan hou.

Sommige response van leerders sluit die volgende in:

"The work is not difficult, the words and work are familiar."

"The work is easy."

Ondersoek is op 'n kwantitatiewe wyse ingestel na graad 9 leerders se bekendheid met die woorde, terme en taalgebruik wat in die materiaal en Lewensoriënteringsklasse gebruik word. Die resultate wys dat 37% (n=90) leerders **baie bekend** met die woorde, terme en taal is soos dit in die Lewensoriënteringsklasse en materiaal gebruik word. 'n Verdere 50,2% (n=122) leerders het aangedui dat hulle daarmee **bekend** is teenoor 7,8% (n=19) leerders wat voel dat dit **onbekend** is en 'n skrale 4,9% (n=12) wat aangetoon het dat die terme, woorde en taal **baie onbekend** is.

Dit blyk egter uit die waarneming dat sommige leerders uit een van die skole nie bekend is met die woorde; *verworwe, homoseksueel, syphillis* en *anti-retrovirale middel* nie. Leerders het gevra dat die onderwyser/-es hierdie woorde aan hulle verduidelik. Tydens die fokusgroeponderhoud was dit duidelik dat die leerders die genoemde woorde verstaan nadat dit aan hul verduidelik is en dat daar slegs nog verwarring ten opsigte van die *anti-retrovirale middel* onder leerders bestaan het.

Die meeste graad 9 leerders, 88% (n=201) het aangedui dat die redes waarom lewensvaardighede belangrikheid is om MIV/Vigs te voorkom, **verstaanbaar** is.

Dit het egter by twee groepe na vore gekom dat hoewel die werk nie moeilik is nie, die taal waarin dit aangebied word die begrip van alle aspekte daarvan moeilik maak (sien ook hoofstuk 3, afdeling 3.3.2). Aangesien die inligting nie in hulle moedertaal oorgedra word nie, neem dit leerders soms langer om die werk in konteks te verstaan. Dit was veral 'n probleem vir Tswana-, Xhosa- en Sothosprekende leerders by een skool. Hierdie leerders het verduidelik dat dit goed is dat die klasse in Engels aangebied word, maar indien daar iets is wat hulle nie verstaan nie of wat vir hulle onduidelik is, dit vir hul beter sal wees as daardie spesifieke aspek of deel van die werk vir hul in hul moedertaal verduidelik kan word. Hier volg aanhalings van sommige leerders se response:

"If I was a Life Orientation teacher, I will teach in English, but I will also explain the work in Setswana, the problem is the Xhosa speaking learners, it is very difficult for them to understand the work – language is a problem."

"Language is a problem, they don't explain the work in our mother tongue"

Die tekort aan handboeke is deur een van die Afrikaanssprekende groepe as 'n rede aangedui waarom die werk soms vir leerders moeilik is. Taal is ook as 'n rede geopper wat die begrip van werk soms moeilik maak. Leerders het gesê dat hoewel sommige van hulle Engels verstaan, hulle nie altyd die werk presies soos dit aan hulle in Engels verduidelik word, verstaan nie.

Dit is ook uit die resultate duidelik dat daar nie verskille ten opsigte van die taalgroeperinge voorkom aangaande graad 9 leerders se vermoë om die werk wat deur Lewensoriëntering behandel word, te verstaan nie.

Die gevolgtrekking wat uit die resultate gemaak kan word, is dat graad 9 leerders die Lewensoriëntering se inhoud redelik goed verstaan. Dus kan afgelei word dat hierdie intrinsieke veranderlike by graad 9 leerders teenwoordig is en die moontlikheid op sentrale inligtingsprosessering verhoog en so ook die moontlikheid van langtermyn-oorroeding.

5.4.2.2 Die vermoë om te konsentreer

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat respondente se vermoë om gedurende die boodskapoordrag te konsentreer 'n belangrike bepaler is vir die roete waardeur inligting geprosesseer sal word. Dus sal die mate waartoe graad 9 leerders se konsentrasie tydens Lewensoriënteringsklasse hoog is, beïnvloed of die inligting sentraal geprosesseer sal word of nie.

Oor die algemeen blyk dit uit die gesprekke gedurende die fokusgroepe dat graad 9 leerders tydens klasse konsentreer en hul konsentrasie min onderbreek word. Die rede hiervoor is dat die dissipline wat in die klas uitgeoefen word, hulle dwing om te luister en aandag te gee al sou hulle dalk nie lus voel om aandag te gee nie. Waarneming van die klasaanbiede bevestig dat dissipline in die klasse gehandhaaf word. Dit blyk uit die response van twee van die onderwysers/-esse, soos hieronder uiteengesit:

"They concentrate well in class, discipline is important, learners know they must listen in class."

"Konsentrasie gaan saam met dissipline. As jy met hulle streng is en jy hou hulle besig, met enige les, en jy hou hulle aktief besig, jy hou hulle die hele tyd besig, dan konsentreer hul maklik"

Geraas en oninteressante onderwerpe is aandagafleiers wat dit wel soms vir die meeste graad 9 leerders moeilik maak om te konsentreer. 'n Groot hoeveelheid leerders het saamgestem dat dit vir hul moeilik is om die hele tyd in die klas te konsentreer as hulle nie by die klasaanbiede betrek word deur middel van vrae, besprekings of ander aktiwiteite nie.

Ander aandagafleiers wat soms 'n invloed het op leerders se konsentrasie in die klas sluit die volgende in:

- Die meeste leerders uit een skool het vertel dat honger hulle konsentrasie beïnvloed
- Wanneer ander kinders in die klas stout is
- Wanneer hulle moeg is
- As hulle nie die werk verstaan nie
- Persoonlike probleme

Leerders voel egter dat dit belangrik is dat hul tydens klasse konsentreer sodat hulle die werk vir die eksamen sal verstaan.

Die kwantitatiewe data ondersteun die inligting wat deur leerders tydens fokusgroeponderhoude gegee is. Leerders moes op 'n 5-punt Likertskaal aantoon of hulle met die volgende stellings saamstem om vas te stel tot hoe 'n mate hulle in die klas konsentreer. Die resultate word in die onderstaande tabelle uiteengesit:

TABEL 21: GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN HUL KONSENTRASIEVERMOË

Dit is maklik om van die begin tot die einde van die Lewensoriënteringsklas op die werk te fokus:

	%	n
Stem volkome saam	40	98
Stem saam	42,8	105
Neutraal / Onseker	10,2	25
Stem nie saam nie	3,6	9
Stem glad nie saam nie	3,2	8

Dit blyk uit die resultate dat 82,8% (n=203) leerders dit maklik vind om heelyd op die werk te fokus wat tydens die Lewensoriënteringsklas behandel word. Uit die waarneming blyk dit dat leerders se konsentrasie veral op werk gevestig bly wanneer daar voortdurend vrae oor die onderwerp ter bespreking aan hulle gevra word.

TABEL 22: GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN GERAAS AS AANDAGAFLEIER

Terwyl ek in die Lewensoriënteringsklas is, word my aandag afgetrek deur geraas:

	%	n
Stem volkome saam	18,3	45
Stem saam	34,2	84
Neutraal / Onseker	11	27
Stem nie saam nie	20	49
Stem glad nie saam nie	16,3	40

Die meeste graad 9 leerders, 52,5% (n=129) het aangedui dat hulle aandag wel maklik deur geraas afgetrek word, terwyl hulle in hulle Lewensoriënteringsklas is. Leerders van een skool het tydens die fokusgroeponderhoud bevestig dat geraas, as gevolg van ander leerders wat grappe maak, hulle aandag tydens klasse aftrek. Slegs een klasaanbieding per skool is waargeneem. Dissipline is goed gehandhaaf tydens die waarnemings. Enkele leerders, by elk van die drie skole, se aandag is wel deur hul vriende wat met hulle wou gesels, afgetrek. Dit is egter belangrik dat in ag geneem moet word dat dit moontlik is dat dissipline nie altyd so goed is soos tydens die waarnemingsklas nie.

TABEL 23: GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN ANDER SKOOLWERK AS AANDAGAFLEIER

Terwyl ek in die Lewensoriënteringsklas is, dink ek aan my ander skoolvakke:

	%	n
Stem volkome saam	12,1	30
Stem saam	18,6	46
Neutraal / Onseker	11,7	29
Stem nie saam nie	35,7	88
Stem glad nie saam nie	21,5	53

Hoewel heelwat graad 9 leerders voel dat hul aandag deur geraas afgetrek word, blyk uit die resultate dat 57,2% (n=121) leerders nie aan hul ander skoolvakke dink terwyl hul in die Lewensoriënteringsklas is nie.

TABEL 24: GRAAD 9 LEERDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN SPORT EN FAMILIE AS AANDAGAFLEIERS

Terwyl ek in die Lewensoriënteringsklas is, dink ek aan my sport of familie:

	%	n
Stem volkome saam	10,6	26
Stem saam	20,4	50
Neutraal / Onseker	13,0	32
Stem nie saam nie	33,0	81
Stem glad nie saam nie	22,8	56

Resultate bewys verder dat die meerderheid graad 9 leerders, 55,8% (n=137), nie aan hul sport of familie dink terwyl hul in die Lewensoriënteringsklas is nie.

Leerdere het op 'n 7-punt semantiese differensiaalskaal aangedui dat hul baie aandag gee terwyl hul besig is met aktiwiteite wat handel oor MIV/Vigs, en dat hulle hard konsentreer terwyl hul daarmee besig is. Die tabel gee 'n uiteensetting van die resultate soos verkry deur die som van opsies 5, 6 en 7:

TABEL 25: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN KONSENTRASIE TERWYL HULLE MET AKTIWITEITE WAT OOR MIV/VIGS HANDEL, BESIG IS

Terwyl ek die Lewensoriënteringsaktiwiteite oor MIV/Vigs gedoen het, het ek:

	%	n
Hard gekonsentreer	83,6	196
Baie aandag gegee	86,3	197

Gedurende die waarneming van die klasaanbiedinge oor MIV/Vigs is opgemerk dat aktiwiteite gedurende klastyd slegs by een skool toegepas is. Alle leerdere by hierdie skool het terwyl hul met die aktiwiteit besig was aandag daaraan gegee en daarop gefokus. Sommige leerdere het vrae oor die werk wat gedoen moes word aan die onderwysers/-es gevra. Dit blyk dus dat wanneer leerdere fisies besig is met aktiwiteite, hulle daaraan aandag gee en daarop konsentreer. By die ander skole het onderwysers/-esse nie gedurende die waarnemingsklas aan leerdere aktiwiteite gegee om in klastyd te voltooi nie.

Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat graad 9 leerdere se konsentrasie en aandag wel deur fisiese aandagafleiers, maar nie soveel psigologiese aandagafleiers nie, afgetrek word. Dit blyk egter dat die leerdere se konsentrasie oor die algemeen tydens Lewensoriënteringsklasse redelik goed is.

Vergelykende resultate dui daarop dat daar geen beduidende verskille ten opsigte van taal bestaan met betrekking tot graad 9 leerdere se vermoë om te konsentreer nie.

5.4.3 BESTAANDE KENNIS EN HOUDING TEN OPSIGTE VAN MIV/VIGS EN LEWENSORIËTERING

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is 'n respondent se bestaande kennis en houding oor 'n onderwerp 'n kriterium wat 'n invloed op die uitkoms van sentrale inligtingsprosessering het. Dus sal graad 9 leerders se bestaande kennis oor die onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering aangespreek word, asook die mate waartoe hul houding met die kennis wat hul oor die onderwerpe het ooreenstem, beïnvloed of die inligting sentraal geprosesseer sal word.

Die graad 9 leerders se bestaande kennis oor MIV/Vigs is kwantitatief getoets deurdat hulle tydens die vraelysopname moes aandui watter stellings oor MIV/Vigs “waar” of “vals” is. Leerders kon egter ook die opsie “weet nie” uitoefen wat 'n gebrek aan kennis oor die spesifieke stelling, aandui.

Die resultate sien soos volg daaruit:

TABEL 26: GRAAD 9 LEERDERS SE BESTAANDE KENNIS OOR MIV/VIGS

	Waar		Vals		Weet nie	
	%	n	%	n	%	n
MIV/Vigs is 'n siekte wat nie genees kan word nie	86,3	209	9,9	24	3,9	9
Vigslyers sterf nie aan Vigs nie, maar aan ander siektes	38,3	92	50	214	10,8	26
Vigs kan van een persoon na 'n ander oorgedra word wanneer jy nies	16,1	39	78,8	190	4,9	12
Die verspreiding van MIV/Vigs kan voorkom word deur getrou te wees aan een maat	57,0	138	29,7	72	13,2	32
Vigs is 'n siekte wat slegs verkry word deur persone wat homoseksueel is	23,3	56	58,7	141	17,9	43

Hoewel dit uit die resultate blyk dat graad 9 leerders oor basiese kennis en feite oor MIV/Vigs beskik, is die persentasie leerders wat steeds onseker oor sommige basiese feite is, steeds hoog. Dit kan geïllustreer word deur die groot aantal leerders, 42,9% (n=104) wat nie met die stelling : “Die verspreiding van MIV/Vigs kan voorkom word deur getrou te wees aan een maat” saamgestem het nie of nie geweet het nie. Indien die hoeveelheid leerders wat nie weet of Vigs slegs ‘n siekte is wat deur mense wat homoseksueel is verkry word nie en diegene wat van mening is dat dit waar is bymekaar getel word, maak dit 41,2% (n=99) van die totale response uit.

Dit blyk ook, soos geïllustreer in die ondergenoemde tabel, dat beduidende verskille voorkom tussen die taalgroepe se bestaande kennis ten opsigte van die volgende stelling se beoordeling ($X^2=37,59233$; v.g.=24; $p=0,03$):

TABEL 27: TAALVERSKILLE TEN OPSIGTE VAN BESTAANDE KENNIS

Vigslyers sterf nie aan Vigs nie, maar aan ander siektes

	Waar	Vals	Weet nie	N-waarde
% Afrikaans	52,9	36,4	10,5	85
% Tswana	31,4	59,2	9,2	108
% Xhosa	25	62,5	12,5	24
% Ander	27,2	54,5	18,8	22

Dit blyk dus dat minder van die Tswana-; Xhosa- en ander sprekendes beseft dat mense wat MIV-positief is aan sekondêre oorsake beswyk.

Graad 9 leerders se bestaande kennis oor twee aspekte van lewensvaardighede en houdings as ‘n wyse om MIV/Vigs die hoof te bied, is ondersoek. Dit is aspekte wat in die klas behandel is en dus is leerders reeds aan die inligting blootgestel voordat hulle die vraelys beantwoord het.

Die eerste aspek handel oor selfassertiwiteit as ‘n lewensvaardigheid om MIV/Vigs te voorkom. Leerders moes op ‘n 5-punt Likertskaal aandui of hulle daarmee saamstem dat

dit 'n lewensvaardigheid is wat kan help om MIV/Vigs te voorkom. Die resultate weerspieël dat 69,3% (n=168) leerders die stelling ondersteun.

Leerders moes ook aandui of hulle met die volgende stelling saamstem al dan nie: "*Respek vir jou medemens is belangrik om MIV/Vigs te voorkom*". Die meerderheid leerders, 75,7% (n=184) het die stelling ondersteun.

Uit die ondergenoemde tabel is dit verder duidelik dat graad 9 leerders van mening is dat hul baie bekend is met hoe lewensvaardighede MIV/Vigs kan voorkom.

TABEL 28: GRAAD 9 LEERDERS SE BEKENDHEID MET HOE LEWENVAARDIGHEDEN MIV/VIGS KAN VOORKOM

Ek is baie bekend met hoe lewensvaardighede MIV/Vigs kan voorkom:

	%	n
Stem volkome saam	31,5	78
Stem saam	34,8	86
Neutraal / Onseker	13,3	33
Stem nie saam nie	10,9	27
Stem glad nie saam nie	9,3	23

Die oop vraag waarin leerders moes aandui watter inligting ten opsigte van lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom vir hul die belangrikste was, bied ook 'n insiggewende raamwerk van kennis waaroor graad 9 leerders reeds beskik.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat leerders basiese kennis oor die volgende onderwerpe met betrekking tot MIV/Vigs beskik:

- Hoe die virus versprei
- Hoe verspreiding voorkom kan word
- Die simptome van MIV/Vigs
- Getrouheid tot maat / slegs een seksuele maat te hê

- Veilige seksuele omgang (kondoomgebruik)
- Onthouding
- Hoe om vir die virus getoets te word
- Die hantering van mense wat reeds Vigs het
- Behandeling van Vigs
- Die hantering van ander mense se bloed

Uit die fokusgroeponderhoude wat die geleentheid vir leerders gebied het om in gesprek oor MIV/Vigs te tree, blyk dit dat graad 9 leerders se bestaande basiese kennis oor MIV/Vigs goed en sterk is. Leerders kon uitbrei op hul opinies wat 'n duidelike aanduiding kon gee of hulle kennis oor MIV/Vigs het al dan nie. Afgelei uit die gesprekke tydens fokusgroeponderhoude, kan gesê word dat leerders se kennis oor die volgende aspekte ten opsigte van MIV/Vigs goed is:

- Hoe MIV/Vigs oorgedra word
- Die hantering van 'n oop wond / bloed
- Dat mense wat MIV-positief is met respek te hanteer moet word
- Hoe leerders hulleself gesond kan hou – wat is 'n gesonde lewenstyl
- Hoe om 'n kondoom te gebruik
- Dat daar nie 'n geneesmiddel vir MIV/Vigs is nie
- Dat dit beter is om nie seksuele omgang voor die huwelik te hê nie
- Kondome is nie 100% veilig nie
- MIV/Vigs val die immuunstelsel aan
- Dat 'n mens nie teen mense met MIV/Vigs moet diskrimineer nie
- 'n Mens moet net een seksuele maat hê en getrou wees aan een maat
- Vertroue is belangrik in 'n verhouding
- Seksuele omgang moenie deel van 'n verhouding uitmaak nie

- Vigs maak mense dood
- 'n Mens moenie seksuele omgang sonder 'n kondoom hê nie

Uit die waarneming by die drie skole, blyk dit ook dat leerders by al drie die skole oor goeie basiese kennis beskik.

Hoewel die graad 9 leerders goeie kennis oor die basiese feite van MIV/Vigs het, blyk dit dat daar steeds baie mites onder leerders versprei en bespreek word. Dit word beaam deur twee van die onderwysers/es wat van mening is dat hoewel die werk oor MIV/Vigs voortdurend gedurende leerders se skoolloopbaan herhaal word, hul steeds nie die werk goed genoeg ken nie.

Die een onderwyser/es is van mening dat: *“They don’t really know everything that is important about Aids, because they still believe a lot of myths (e.g. that you get Aids from a dog or a cat.)”*

'n Ander voorbeeld wat gegee is, is dat tydens die evaluering dit onder andere na vore gekom het dat 'n leerder dink dat MIV/Vigs 'n siekte is wat die bloed “aanval” en dan die lewer “opeet”.

Dit blyk egter die minderheid van die groep te wees wat nog nie die basiese feite oor MIV/Vigs bemeester het nie.

Die volgende mites het na vore getree uit die besprekings tydens fokusgroeponderhoude:

“Some believe you get Aids by just shaking hands.”

“I heard that story that Aids was already here in South Africa, it had other targets, the elderly people.”

“I heard that soldiers came with Aids from another country.”

“Vigs kom van aap.”

“Vigs kom uit VSA.”

“'n Mens het saam met apie geslaap.”

"Vigs kom van piesang wat aap geëet het en toe slaap mens by aap en toe kry mens Vigs."

"Vigs is veroorsaak deur 'homoseksueles'."

"Gelees dat man lemoen gevat het en Vigs in lemoen gespuit het en hy het dit toe verkoop."

"In tronke is Aids die hoogste."

"Mens en dier het saamgeslaap."

"Vigs kom uit mansmense wat saamgeslaap het."

Dit is duidelik dat mites rondom die oorsprong van MIV/Vigs bestaan en versprei. Dit is ook die vraag wat die meeste deur leerders gevra word en waaroor hulle 'n behoefte aan kennis het. Dit mag wees dat hierdie mites ontstaan en versprei, aangesien leerders nog nie oor die kennis beskik oor hoe die virus ontstaan het nie.

Tydens fokusgroeponderhoude het sommige leerders die volgende vrae gevra wat 'n aanduiding is dat daar steeds basiese inligting is wat leerders nog nie bemeester het nie. Dit versterk ook die gevolgtrekking dat leerders steeds 'n behoefte aan kennis oor MIV/Vigs het.

Die vrae wat gevra is, sien soos volg daaruit:

"Is it really necessary to wait until you are married before you have sex?"

"If you have oral sex, can a girl get pregnant."

"As jy 'n bloedoortapping kry, kan mens Vigs kry?"

"Waar kom Vigs oorspronklik vandaan."

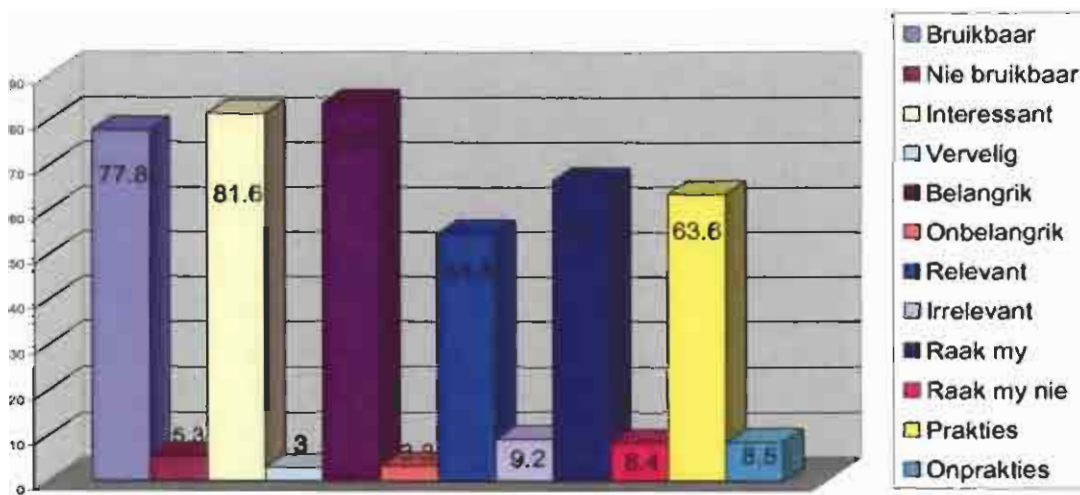
"Hoekom sien mens nie witmense met Vigs nie?"

Uit die interaksie van die fokusgroepe was sommige van die ander leerders in die groep in staat om van die vrae wat gevra is, korrek te beantwoord. Die meeste vrae het egter onbeantwoord gebly.

Oor die algemeen blyk dit dat graad 9 leerders oor 'n relatief goeie basiese kennis beskik ten opsigte van MIV/Vigs en lewensvaardighede om dit te help voorkom.

'n Volgende veranderlike wat ook 'n rol speel in die bepaling van graad 9 leerders se roete van inligtingprosessering wanneer hulle gekonfronteer word met inligting oor MIV/Vigs en lewensvaardighede om dit te voorkom, is die mate waartoe hulle houding met die bestaande kennis waaroor hul beskik, ooreenstem.

Uit tabel 9 (soos vroeër uiteengesit, 5.4.1.1) blyk dit dat graad 9 leerders oor die algemeen 'n positiewe houding openbaar ten opsigte van MIV/Vigs inligting wat hulle deur Lewensoriëntering ontvang. Dit blyk uit die feit dat die swaarste gewig telkens by opsie 7 geleë is, wat 'n gunstige houding teenoor die inligting openbaar. 'n Opsomming van die resultate word deur middel van 'n grafiek geïllustreer. Slegs die persentasies van opsie 1 en opsie 7 word deur die grafiek uitgebeeld.



FIGUUR 4: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN MIV/VIGS INLIGTING WAT HUL DEUR LEWENSORIËNTERING ONTVANG

Die feit dat die meeste graad 9 leerders, 83,9% (n=190), aangedui het dat hulle die aktiwiteite met betrekking tot MIV/Vigs wat hulle in Lewensoriëntering doen, geniet, is 'n verdere aanduiding dat die leerders 'n positiewe houding huldig ten opsigte van die feit dat hul meer oor MIV/Vigs leer.

Verder word graad 9 leerders se houding teenoor die lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom, soos dit deur Lewensoriëntering oorgedra word, uitgedruk deur die resultate soos verkry deur leerders se keuses van opsies 5, 6 en 7 bymekaar te tel:

TABEL 29: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENSVAARDIGHEDE OM MIV/VIGS TE VOORKOM

Die redes wat deur die Lewensoriënteringsklasse gegee word hoekom lewensvaardighede belangrik is om MIV/Vigs te voorkom, is

	%	n
Waar	95,7	230
Bruikbaar	90	209
Oorredend	79,9	180
Insiggewend	86,5	195
Sterk	90	212
Geloofwaardig	86,8	200
Relevant	81,3	184
Prakties	84,4	191

Daar bestaan geen beduidende verskille tussen taalgroepe ten opsigte van graad 9 leerders se algemene houding teenoor MIV/Vigs-onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering bespreek word nie.

Hoewel daar geen beduidende verskille bestaan tussen taalgroepe ten opsigte van graad 9 leerders se algemene houding teenoor MIV/Vigs-onderwerpe wat tydens Lewens-

oriëntering bespreek word nie, is daar tydens fokusgroeponderhoude ondersoek ingestel na moontlike verskille in houdings ten opsigte van spesifieke onderwerpe soos kondoomgebruik teenoor onthouding. Beide verskille tussen taalgroepe en verskille tussen seuns en meisies ten opsigte van hulle houding oor die spesifieke onderwerpe, het na vore gekom.

Seuns is oor die algemeen meer positief teenoor kondoomgebruik, terwyl meisies meer positief ten opsigte van onthouding voel. Dit blyk egter dat daar 'n groot groep Afrikaanssprekende seuns is wat ook meer positief ten opsigte van onthouding is. Dit is ook duidelik dat veral meisies van al die fokusgroepe positief voel om mense wat MIV-positief is, te help en te versorg.

Die bogenoemde bevindinge uit die fokusgroeponderhoude word versterk deur die kwantitatiewe resultate wat beduidende verskille tussen seuns en meisies openbaar ten opsigte van hulle houding teenoor MIV/Vigs-onderwerpe oor die algemeen.

Kwantitatief bestaan daar 'n beduidende verskil ($\chi^2=13,17070$; v.g.=6; $p=0,04$) ten opsigte van seuns en meisies se mening oor die mate waartoe die MIV/Vigs inligting wat hulle deur Lewensoriëntering ontvang hulle persoonlik raak. Die resultate soos in tabel 30 uiteengesit, dui die verskil aan tussen seuns en meisies in hulle keuse van opsie 7 op 'n semantiese differensiaalskaal wat aandui dat hulle tot 'n *groot mate* voel dat die MIV/Vigs inligting hulle wel raak.

TABEL 30: DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES TEN OPSIGTE VAN DIE MATE WAARTOE MIV/VIGS-INLIGTING HUL RAAK

Die MIV/Vigs-inligting wat ek tydens Lewensoriëntering ontvang:			
	RAAK MY (OPSIE 7)		
	%	n	N-waarde
Seuns	58,9	76	129
Meisies	76,8	73	95

Dus kan gesê word dat hoewel 'n groot hoeveelheid seuns ook aangedui het dat die MIV/Vigs inligting wat hulle tydens Lewensoriëntering ontvang hulle raak, dit duidelik is dat meer meisies as seuns van mening is dat die inligting hulle raak. Hierdie bevinding stem ooreen met Heppner *et al.* (1995:640-645) wat gevind het dat vroue meer as mans van mening was dat die inligting van 'n verkragtingsvoorkomingsveldtog hulle raak (sien ook hoofstuk 2, afdeling 2.2).

Dit blyk ook dat meer meisies as seuns voel dat die MIV/Vigs inligting wat hulle gedurende Lewensoriëntering ontvang, prakties is ($X^2=12,53091$; v.g.=6; $p=0,05$). Tabel 31 beeld die persentasie seuns en meisies uit wat opsie 7 op die semantiese differensiaalskaal uitgeoefen het.

TABEL 31: DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES TEN OPSIGTE VAN DIE MATE WAARTOE HUL VOEL MIV/VIGS-INLIGTING PRAKTIES IS

Die MIV/Vigs-inligting wat ek tydens Lewensoriëntering ontvang, is:

	PRAKTIES (OPSIE 7)		
	%	n	N-waarde
Seuns	56,1	73	130
Meisies	74,1	69	93

Die feit dat meer meisies as seuns 'n positiewe houding ten opsigte van MIV/Vigs openbaar, word deur die kwantitatiewe resultate dat meer meisies as seuns by die MIV/Vigs-onderwerpe betrokke raak wanneer hul aktiwiteite daarvoor doen, ondersteun ($X^2=17,80168$; v.g.=6; $p=0,006$). Dit word geïllustreer deur tabel 32 wat die verskil tussen die aantal meisies wat opsie 7 op die semantiese differensiaalskaal uitgeoefen het teenoor die aantal seuns aandui:

TABEL 32: DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES SE BETROKKENHEID BY AKTIWITEITE WAT OOR MIV/VIGS HANDEL

Terwyl ek die Lewensoriënteringsaktiwiteite oor MIV/Vigs gedoen het, het ek:

	BAIE DAARBY BETROKKE GERAAK (OPSIE 7)		
	%	n	N-waarde
Seuns	60,7%	79	130
Meisies	83,8%	83	99

Die verskil in die mate van 'n positiewe houding by meisies en seuns teenoor MIV/Vigs onderwerpe word ondersteun deur die resultate wat daarop dui dat meisies Lewensoriënteringsaktiwiteite wat oor MIV/Vigs handel, meer as seuns geniet ($X^2=12,70752$; v.g.=6; $p=0,04$).

TABEL 33: DIE VERSKIL IN DIE MATE WAARTOE SEUNS EN MEISIES DIE AKTIWITEITE GENIET WAT OOR MIV/VIGS HANDEL

Terwyl ek die Lewensoriënteringsaktiwiteite oor MIV/Vigs gedoen het, het ek:

	DIT GENIET (OPSIE 7)		
	%	n	N-waarde
Seuns	58,9	76	129
Meisies	75,2	73	97

'n Vergelyking is tussen die verskillende taalgroepe getref om te bepaal of enige beduidende verskille na vore tree. Hoewel Tswana-, Xhosa- en Sothosprekende seuns 'n houding openbaar om eerder kondome te gebruik as om te wag vir seksuele omgang tot hulle tot die huwelik toetree; ondersteun hulle die beginsel dat 'n mens aan een maat getrou moet wees en slegs een seksuele maat moet hê.

Uit die resultate is dit duidelik dat graad 9 leerders oor die algemeen 'n positiewe houding inneem teenoor die lewensvaardighede wat hul deur middel van Lewensoriëntering aanleer. Leerders openbaar veral 'n positiewe houding ten opsigte van onthouding en kondoomgebruik, asook oor die respekvolle behandeling van mense wat MIV-positief is.

5.4.4 DIE AARD VAN ARGUMENTE IN DIE LEWENSORIËNTERINGS-MATERIAAL

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat die sentrale prosessering van *sterk argumente* 'n belangrike kriterium is vir die verandering van respondente se houdings ooreenstemmend met 'n oorredingsboodskap. In hierdie studie behels "sterk argumente", redes en argumente wat graad 9 leerders voel oorredend, sterk, oortuigend en goed is (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.4). Dus is die fokus nie op die samestelling van die argumente nie, maar op graad 9 leerders se persepsie en waarneming of feite en redes wat deur Lewensoriëntering aangebied word uit sterk argumente bestaan.

Indien graad 9 leerders dus van mening is dat Lewensoriëntering se inhoud sterk argumente bevat en hulle daardie inligting sentraal prosessee, bestaan daar 'n groter moontlikheid dat die inhoud van die Lewensoriënteringsmateriaal graad 9 leerders ooreenkomstig die verlangde gedrag wat geleer word, kan oorreed.

Tydens die gesprekke met leerders uit al die fokusgroeponderhoude het dit na vore gekom dat die redes hoe en waarom lewensvaardighede kan help om MIV/Vigs te voorkom deur leerders as die waarheid beskou word. Voorts het hulle verduidelik dat dit inligting is waaraan hulle waarde kan heg. Die mees algemene rede wat die meeste leerders in al die fokusgroepe hiervoor gegee het, is dat hulle kan sien dat die werklikheid en die lewe 'n weerspieëling is van die argumente wat in die klas gevoer word. Sommige aanhalings wat dit in graad 9 leerders se eie woorde uitdruk, lui soos volg:

"Dinge werk in die samelewing soos wat ons in die Lewensoriënteringsklas en die skool leer dit werk."

"It is true, you see that it really happens in life."

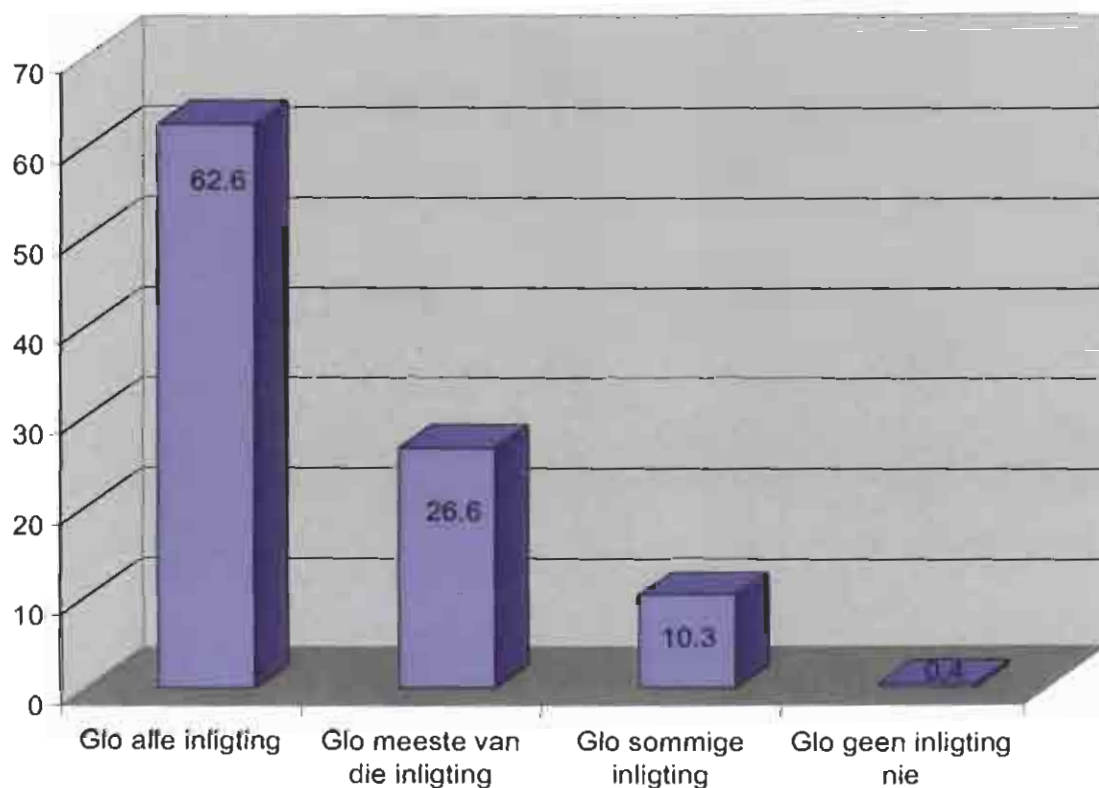
"The teacher makes use of examples that make it believable."

'n Groep Tswana-, Xhosa- en Sothosprekende meisies voel dat die argumente wat aangebied word sterk is, maar dat ander materiaal en bronne ook gebruik moet word om die argumente te ondersteun. Dit is dus vir leerders belangrik dat onderwysers/-esse nie net van die handboek se argumente in die klas gebruik maak nie, maar ook van addisionele materiaal se argumente.

'n Ander Tswana-, Xhosa- en Sothosprekende groep het verduidelik dat hulle waarde aan die argumente ten opsigte van MIV/Vigs heg omdat hulle die onderwyser/-es glo wat die inligting oordra. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat hulle eerder waarde aan die ekstrinsieke veranderlike, die onderwyser/-es heg, en 'n perifere roete tot inligtingprosessering moontlik deur hierdie leerders gevolg sal word. Die bron is geloofwaardig, daarom ervaar hulle die argumente as sterk. Dit het ook tydens die persoonlike onderhoud met die onderwyser/-es van hierdie groep na vore gekom dat die leerders nooit die inligting wat aan hulle oorgedra word, bevraagteken nie. Dit bevestig dus die leerders se response dat hulle die onderwyser/-es as bron glo en daarom die argumente as waar en sterk beskou.

Die wit Afrikaanssprekende groep het verduidelik dat hulle die argumente as sterk beskou, omrede dit in 'n handboek gepubliseer is en dat dit daarom belangrike en "korrekte" argumente en feite bevat. Die verdere rede waarom argumente as sterk beskou word, is as gevolg van die vertroue wat hulle in die onderwyser/-es het.

Uit die grafiek, wat die resultaat van die kwantitatiewe data illustreer, is dit duidelik dat die meeste graad 9 leerders enige soort inligting wat deur die skool gekommunikeer word, as geloofwaardig beskou. Dit versterk die moontlikheid dat leerders die argumente wat deur skole aangebied word as sterk argumente vir of teen bepaalde gedrag mag beskou.



FIGUUR 5: DIE MATE WAARIN GRAAD 9 LEERDERS DIE INLIGTING WAT HUL VAN DIE SKOOL ONTVANG, GLO.

Die volgende tabel bied 'n opsomming van graad 9 leerders se houding teenoor die argumente wat gedurende Lewensoriëntering oor lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom, gevoer word. Opsies 5, 6 en 7 is bymekaar getel om die positiewe kant van die kontinuum te verteenwoordig, terwyl opsies 1,2 en 3 bymekaar getel is om die negatiewe kant van die skaal te verteenwoordig.

TABEL 34: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENSORIËNTERING SE REDES VIR DIE BELANGRIKHEID VAN LEWENSWAARDIGHEDE OM MIV/VIGS TE VOORKOM

	%	n		%	n
Waar	95,7	230	Vals	2,8	7
Bruikbaar	90	209	Onbruikbaar	7,6	18
Oorredend	79,9	180	Nie oorredend	9,6	22
Insiggewend	86,5	195	Nie insiggewend	8,3	19
Sterk	90	212	Swak	5,8	14
Geloofwaardig	86,8	200	Ongeloofwaardig	6,4	17
Relevant	81,3	184	Irrelevant	9,2	21
Prakties	84,4	191	Onprakties	9,1	21

Graad 9 leerders se opinies dat die argumente ten gunste van lewensvaardighede as 'n wyse om MIV/Vigs te voorkom waar, bruikbaar, insiggewend en geloofwaardig is, dui daarop dat leerders die argumente as sterk beskou.

Aangesien die meeste graad 9 leerders, 47,9% (n=115) aangedui het dat hulle **gereeld** nadink oor hoe hierdie lewensvaardighede hulle kan help om MIV/Vigs te voorkom, kan daar op grond van die aanname van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel gesê word dat die nadenke oor inligting wat graad 9 leerders as waar, bruikbaar, geloofwaardig en oorredend

beskou, tot moontlike houdingsverandering by graad 9 leerders ooreenkomstig die uitkomst van die module kan lei.

Indien graad 9 leerders die argumente wat hulle as swak beskou, sentraal prosessee, naamlik daaroor nadink, bestaan die moontlikheid dat teenargumente ten opsigte van die inligting wat deur Lewensoriëntering aangebied word, geformuleer kan word. Wanneer daar na die resultate soos in tabel 34 hierbo ondersoek ingestel word, blyk dit dat die moontlike formulering van teenargumente slegs by 'n klein persentasie van die totale groep respondente kan intree.

In die geval van leerders wat neutraal ten opsigte van die argumente wat tydens Lewensoriëntering gevoer word voel, kan (op grond van die aannames van die uitbreidingsmoontlikheidsmodel) gesê word dat hierdie leerders eerder die inligting wat hul tydens die Lewensoriënteringsklas ontvang, periferaal sal prosessee. Die gevolg hiervan is dat indien oorreding plaasvind, dit slegs tydelik van aard mag wees. Die kwantitatiewe data dui daarop dat 10,2% (n=45) leerders neutraal voel ten opsigte van die ooredendheid van argumente wat gedurende Lewensoriëntering gevoer word.

Kwantitatiewe resultate toon dat geen beduidende verskille ten opsigte van Afrikaans-, Tswana-, Xhosa- en Engelssprekende graad 9 leerders bestaan met betrekking tot hul mening oor die argumentkwaliteit van die MIV/Vigs werk wat tydens Lewensoriëntering aangebied word nie.

5.4.5 GRAAD 9 LEERDERS SE GEMOEDSTOESTAND EN ARGUMENTFORMULERING DEUR LEWENSORIËNTERING

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is 'n respondent se gemoedstoestand wanneer die behoefte aan kennis hoog is 'n belangrike kriterium wat 'n invloed op 'n respondent se aanvaarding of verwerping van argumente in 'n ooredingsboodskap het. In hierdie studie se geval sal graad 9 leerders met 'n hoë behoefte aan kennis se gemoedstoestand beïnvloed of hulle die inligting wat hulle deur die aanbieding van Lewensoriëntering ontvang, sal aanvaar of verwerp. Dus is daar deur middel van gesprekke tydens fokusgroeponderhoude probeer vasstel watter gemoedstoestand leerders oor die

algemeen ervaar wanneer hulle 'n Lewensoriënteringsklas bywoon. Aangesien drie van die ses fokusgroepe se onderhoude direk na die behandeling van die les oor MIV/Vigs gevoer is, was dit moontlik om vas te stel wat leerders se gemoedstoestand voor en gedurende die spesifieke klas was.

Die gesprekke met die graad 9 leerders bevestig dat die meeste leerders van mening was dat hulle gemoedstoestand 'n invloed het op die wyse waarop hulle die inligting ontvang wat deur die klas aangebied word. Dit meerderheid leerders voel egter dat indien die onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering bespreek word, vir hulle persoonlik relevant is (interessant is), die klasaanbieding hulle gemoedstoestand, indien dit negatief was, positief sal beïnvloed. Leerders het verduidelik dat indien hulle kan voel dat Lewensoriëntering hulle iets bied om na uit te sien, hulle gemoedstoestand positief gestem sal word en hulle meer positief oor die werk en inligting sal laat voel.

Een groep het egter gemeld dat hulle altyd negatief is wanneer hulle die Lewensoriënteringsklas moet bywoon as gevolg van die wyse waarop die klas aangebied word. Dit veroorsaak dat hulle ook negatief oor die onderwerpe voel wat tydens die klas bespreek word, ten spyte van die feit dat sommige onderwerpe vir hulle persoonlik relevant is. Hierdie groep het ook verduidelik dat hoewel hulle voel dat MIV/Vigs 'n persoonlik relevante onderwerp vir bespreking tydens Lewensoriënteringsklasse is, die wyse waarop dit aangebied word irrelevant is vir die situasies waarmee hulle gekonfronteer word. Dit veroorsaak dat hulle nie na die argumente wat gevoer word, wil luister nie. Hierdie groep se negatiewe gemoedstoestand lei dus tot die algemene verwerping van inligting en argumente wat tydens Lewensoriëntering ontvang word, ook van die onderwerpe wat hulle eintlik voel vir hulle relevant is.

Dit blyk uit die gesprekke met leerders van hierdie groep dat taal en die inkonsekwente gedrag van die onderwyser/-es met betrekking tot wat gedurende klastyd van leerders verwag word, die hoofredes vir die negatiewe gesindheid by hierdie leerders is. Aangesien daar slegs een klasaanbieding by elke skool waargeneem is, kon die bogenoemde probleme nie deur middel van waarneming bevestig of weerlê word nie.

Dit blyk wel uit die waarneming dat onderwysers/-esse van al drie die skole van humor gebruik maak om 'n gemaklike en ontspanne atmosfeer in die klas te skep wat bespreking

en gespreksvoering aanmoedig. Hoewel humor deur onderwysers/-esse tydens die klasaanbieding gebruik is, het dit nie afbreuk gedoen aan die orde en dissipline gedurende die kontakssessies nie.

Die humor laat leerders lag en op 'n informele wyse vrymoedig deelneem. Dit blyk ook asof die humor leerders positief stem ten opsigte van die sensitiewe kwessies wat oor MIV/Vigs bespreek moet word. Die gevolgtrekking word gemaak dat leerders se gemoedstoestand deur die wyse van aanbieding beïnvloed word. Gesprekke uit die fokusgroeponderhoude bevestig dat die meeste leerders voel dat wyse waarop die klasse aangebied word hulle gemoedstoestand en houding teenoor die onderwerpe wat bespreek word, beïnvloed.

5.4.6 KRITIESE NADENKE OOR DIE LEWENSORIËTERINGSWERK DEUR GRAAD 9 LEERDERS

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel is die respondente se verantwoordelikheid om krities oor 'n boodskap na te dink 'n belangrike kriterium wat die roete waardeur inligting prosesseer word, beïnvloed. Die mate waartoe leerders alleen verantwoordelik is om die lesse en inhoud van Lewensoriëntering na te gaan en te oordink, kan die moontlikheid van sentrale inligtingprosessering van daardie inhoud verhoog. Dit kan die kans verhoog dat leerders hulle houding en gedrag ooreenkomstig die boodskap wat oorgedra is verander.

Die wyse waarop graad 9 leerders gerig word om die werk wat hulle in Lewensoriëntering behandel, krities na te gaan en te oordink, word deur die volgende kwantitatiewe resultate saamgevat:

TABEL 35: DIE VERSKILLENDE WYSES WAAROP LEERDERS OORGEHAAL WORD OM DIE WERK WAT HULLE TYDENS LEWENSORIËNTERING BEHANDEL KRITIES NA TE GAAN EN TE OORDINK

Graad 9 leerders evalueer werk wat deur Lewensoriëntering behandel word, deur middel van:

	JA		NEE	
	%	n	%	n
Klastoetse	81,3	200	18,6	46
Eksamen	92,7	230	7,2	18
Tuiswerk	94,3	233	5,6	14

Aangesien die resultate daarop dui dat graad 9 leerders op verskeie wyses verantwoordelik is om die werk wat in die Lewensoriënteringsklas behandel is, na te gaan en te hersien, kan die afleiding gemaak word dat dit tot die sentrale prosessering van inligting kan lei.

Die uitbreidingsmoontlikheidmodel brei egter uit deurdat dit veronderstel dat wanneer 'n persoon alleen verantwoordelikheid is vir die nagaan en kritiese beoordeling van 'n boodskap dit die moontlikheid verhoog dat die inligting wat nagegaan word, sentraal geprosesseer word.

Kwantitatiewe data dui daarop dat 'n totaal van 73,3% (n=179) graad 9 leerders aangedui het dat hulle die Lewensoriënteringstuiswerk wat hulle kry, *alleen* voltooi. Dus kan daar uit die resultate afgelei word dat die meeste graad 9 leerders moontlik tot sentrale inligtingsprosessering sal toetree, aangesien die meeste aangedui het dat hulle hulle tuiswerk individueel moet verrig. Die feit dat leerders op 'n individuele basis tuiswerk doen, verhoog nadenke en die oorweging van die argumente wat oor die lesinhoud aangebied is.

Die kwalitatiewe data ondersteun die bogenoemde resultate deurdat uit die fokusgroep- en persoonlike onderhoud blyk dat tuiswerk en opdragte meestal individueel gedoen word, maar soms ook in groepe, afhangend van die aard van die tema wat behandel word.

Dit blyk uit die persoonlike onderhoud met 'n onderwyser/-es van Lewensoriëntering dat die belangrikheid van 'n onderwerp vir die leerder as individu die hoofbepaler is vir die voltooiing van opdragte, individueel of in groepe. Indien die betrokke werk vir die leerder in sy/haar individuele hoedanigheid belangrik is, word van leerders verwag om die opdragte en tuiswerk, individueel te voltooi. Dus sal opdragte oor gesondheidsorg individueel gedoen word, omrede dit vir elke leerder in sy/haar individuele hoedanigheid belangrik is en spesifieke gevolge vir die individu inhou. Hierdie onderwyser van Lewensoriëntering het aan die hand van voorbeelde verduidelik dat 'n onderwerp soos byvoorbeeld Openbare Vakansiedae 'n projek is wat deur vier leerders uitgewerk moet word. Onderwerpe wat 'n mens direk as individu raak, byvoorbeeld MIV/Vigs en beroepskeuse, sal egter opdragte wees wat individueel gedoen moet word.

Die groepe van een skool het aangedui dat hulle die tuiswerk oor MIV/Vigs individueel moes verrig. Inligting uit die persoonlike onderhoud met die onderwyser/-es van Lewensoriëntering vir hierdie groepe ondersteun hul response. Die ander twee skole se graad 9 leerders het die tuiswerk oor MIV/Vigs in groepe verrig.

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel behoort die feit dat heelwat leerders hulle tuiswerk op individuele basis moes doen en individueel terugvoer daarvoor moes gee, die moontlikheid van sentrale inligtingsprosessering te verhoog.

Oor die algemeen blyk dit dat die meeste leerders groepwerk verkies op grond van die feit dat hulle mekaar se kennis en inligting oor die onderwerp deur middel van gesprekvoering kan uitbrei. Leerders voel dat hulle tydens groepwerk meer uit die verskeie insette van elke leerder leer.

Dit het nie uit fokusgroeponderhoude geblyk of daar enige verskille tussen die onderskeie taalgroepe is met betrekking tot die voorkeur van groep- of individuele werk nie.

Dus kan hieruit afgelei word dat hoewel die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel dat terugvoer op grond van die feit dat respondente individueel verantwoordelik is om boodskapargumente na te gaan en terugvoer op individuele basis daarvoor te gee, tot sentrale inligtingsprosesering lei, leerders tog vertel dat hulle met mekaar oor die onderwerp waarvoor hulle tuiswerk doen, redeneer en saam oplossings vind. Dit veronderstel dat leerders ook tydens groepwerk tot sentrale inligtingsprosesering toetree.

Uit die persoonlike onderhoude met onderwysers/es van Lewensoriëntering by twee skole, blyk dit dat daar 'n probleem met die voltooiing en ingee van opdragte en tuiswerk is. Onderwysers/es het egter aangedui dat daar individueel is wat moeite met die opdragte en tuiswerk doen. Een onderwyser/-es het aangedui dat 'n mens die normale kurwe sien. Dit is naamlik dat daar 'n kleinerige persentasie is wat baie moeite met die werk doen, die meerderheid leerders wat 'n gemiddelde standaard werk lewer en 'n klein persentasie leerders wat min of geen moeite met hulle tuiswerk doen nie.

Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel egter ook dat die aard van die argumente die beoordeling daarvan beïnvloed. Dit veronderstel dat die blote nagaan van inligting wat oorgedra is, sonder die vermoë om die inligting sinvol met bestaande kennis te integreer, nie noodwendig tot sentrale inligtingsprosesering sal lei nie. Volgens die model sal die mate waartoe argumente van die Lewensoriënteringmodule dus eenvoudig en maklik verstaanbaar is en herhaal word, graad 9 leerders se vermoë verhoog om die argumente en werk te beoordeel en inligting krities na te gaan.

Die meerderheid graad 9 leerders, 77,2% (n=181), is van mening dat die argumente vir die belangrikheid van lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom *eenvoudig* van aard is. Verder weerspieël die resultate dat die meeste graad 9 leerders, 88% (n=201), die argumente wat deur Lewensoriëntering aangebied word, *verstaanbaar* vind. Die resultate wat daarop dui dat die meeste graad 9 leerders die Lewensoriënteringswerk oor MIV/Vigs as maklik beskou en ook met die meeste terme, woorde en taal bekend is (kyk ook hoofstuk 5, afdeling 5.4.2.1), bevestig dat leerders oor die vermoë beskik om die werk te beoordeel en die daarom die moontlikheid verhoog om dit krities na te gaan. Geen beduidende verskille ten opsigte van die taalgroepe het na vore gekom nie.

Die herhaling van werk behoort, volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel, graad 9 leerders se vermoë om die werk krities te beoordeel, te vergemaklik. Die meeste leerders, 78,1% (n=180), het aangedui dat die argumente oor die belangrikheid van lewensvaardigheid om MIV/Vigs te voorkom, *herhaal* word. In 'n vergelyking tussen die verskillende taalgroepe blyk dit dat geen beduidende verskille voorgekom het nie.

Inligting uit persoonlike onderhoude met onderwysers/es van Lewensoriëntering ondersteun die kwantitatiewe data. Onderwysers/es van Lewensoriëntering verduidelik dat MIV/Vigs-werk voor eksamens, hersien word. Dit behels nie dat die hele les weer herhaal word nie, maar dat die hoofpunte van die les wel hersien word. MIV/Vigs-inligting word ook op ander wyses, bo en behalwe deur Lewensoriëntering, by skole herhaal deurdat persone van buite, bv. susters van klinieke en verteenwoordigers van loveLife, uitgenooi word om die leerders by die skole toe te spreek of 'n aanbieding oor MIV/Vigs te gee. By een skool word daar ook twee tot drie keer per jaar mense genooi om gedurende saalopening aan leerders 'n aanbieding oor bv. MIV/Vigs, kanker, ens. te gee.

Leerders uit vier fokusgroepe het die inligting bevestig soos wat deur die persoonlike onderhoude verkry is toe hulle vertel het dat loveLife hulle skool besoek het.

Die feit dat die meeste graad 9 leerders aangedui het dat hulle met onderskeidelik hulle vriende, familie en/of onderwysers/-esse oor die onderwerp in gesprek tree (verwys na hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.1:21), is ook 'n vorm van herhaling wat die uiteindelijke nadenke oor die MIV/Vigs inligting makliker behoort te maak.

Aangesien die meeste graad 9 leerders, met geen beduidende verskille ten opsigte van taal nie, die argumente *eenvoudig* en *verstaanbaar* vind en die werk baie *herhaal* word, kan afgelei word dat leerders se vermoë om die werk en inligting krities na te gaan en te beoordeel, versterk sal word.

5.5 DIE ROL VAN EKSTRINSIEKE OORREDINGS- VERANDERLIKES BY GRAAD 9 LEERDERS TYDENS LEWENSORIËNTERINGSKLASSE

Oor die algemeen blyk uit resultate dat graad 9 leerders wel oor die motivering en vermoë beskik om op die inligting wat hulle deur Lewensoriëntering ontvang te kan uitbrei en dus heel waarskynlik daarvoor sal nadink (of tot sentrale inligtingsprosessering toetree).

Dit is egter steeds belangrik om te bepaal watter ekstrinsieke oorredingsveranderlikes wel by graad 9 leerders 'n rol speel, aangesien dit ook versterkend ten opsigte van intrinsieke oorredingsveranderlikes kan funksioneer.

Die volgende resultate wat bespreek gaan word, bied 'n uiteensetting van perifere wenke (ekstrinsieke veranderlikes) wat by graad 9 leerders 'n rol gespeel het en 'n moontlike invloed uitoefen op die mate waartoe leerders 'n posisie vir of teen die inligting om MIV/Vigs teen te werk sal inneem soos dit deur Lewensoriëntering aangebied word.

5.5.1 AANBIEDING VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASSE

Dit blyk uit die waarneming van die klasaanbiedinge dat kontakssessies met leerders ongeveer 30 minute duur. Elke onderwyser/-es het 'n unieke styl en wyse van aanbieding. Slegs een onderwyser/-es het die kontakssessie so gestruktureer dat 15 minute aan die bespreking van die les oor MIV/Vigs gewy is en 15 minute gebruik is vir die aktiwiteit wat deur leerders gedoen moes word is. Die aktiwiteit het behels dat leerders vrae wat op die skryfbord was, moes beantwoord. Hierdie vrae het leerders se kennis getoets ten opsigte van die werk wat oor MIV/Vigs behandel is. 'n Ongeruimde atmosfeer het geheers en die onderwyser/-es het deurentyd leerders aangemoedig om vrae te vra en tot dialoog toe te tree. Leerders beskik nie oor handboeke nie en daar word nie aantekening gemaak terwyl die les aangebied word nie.

Een van die ander onderwysers/es het gebruik gemaak van die vraag-en-antwoord metode om dialoog en kritiese denke gedurende klastyd te stimuleer. Die onderwyser/-es het gebruik gemaak van die skryfbord en 'n plakaat om die werk oor MIV/Vigs te

verduidelik. Geen aktiwiteit is gedurende klastyd gedoen nie. Hoewel die onderwyser/es van humor gebruik gemaak het om 'n ontspanne atmosfeer in die klas te skep, was die interaksie tussen leerders en die onderwyser/-es formeel van aard. Ongeag die formaliteit, het die meeste leerders met vrymoedigheid die vrae beantwoord wat gevra is. Leerders volg nie in handboeke terwyl die onderwyser/-es die les aanbied nie. Gesprekke met die leerders bevestig dat die onderwyser/-es verkies dat hulle nie lees en skryf terwyl die klas aangebied word nie, maar eerder luister en die vrae beantwoord wat gevra word.

Die derde skool se wyse van aanbieding was relatief informeel van aard. Geen aktiwiteit is gedurende die klastyd gedoen nie. Leerders het handboeke op hulle tafels gehad. Aangesien die meeste leerders egter aktief na die onderwyser/-es geluister het, het hulle nie in hulle handboeke gevolg terwyl die werk oor MIV/Vigs behandel is nie. Gedurende hierdie klasaanbieding het die onderwyser/-es veral van metafore en stories gebruik gemaak om die werking van die immuunstelsel en hoe MIV/Vigs die mens se liggaam aanval, te verduidelik. Daar is ook gedurende hierdie aanbieding van humor gebruik gemaak om leerders se aandag te behou en by die bespreking te betrek. 'n Informele gespreksatmosfeer is deurentyd gehandhaaf en die onderwyser/-es het leerders deur middel van vrae by die bespreking betrek.

Graad 9 leerders se houding ten opsigte van die aanbieding van Lewensoriënterings-klasse is ook kwantitatief getoets en word weerspieël deur die resultate van 'n 7-punt semantiese differensiaalskaal:

TABEL 36: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENSORIËTERINGSKLASAANBIEDING

	OPSIES								
	1		2		6		7		
	%	n	%	n	%	n	%	n	
Vervelig	2,1	5	0,8	2	5,6	13	83,1	193	Interessant
Eentonig	5,3	12	3,5	8	9,7	22	68,4	154	Vermaaklik
Nie waardevol	2,7	6	0,9	2	13,6	30	73,5	161	Waardevol
Nie insiggewend	0,9	2	0,4	1	12,8	28	68,8	150	Insiggewend
Swak	1,2	3	0,4	1	9,9	23	79,6	184	Goed
Nadelig	13,4	29	5,0	11	9,7	21	53,7	116	Voordelig
Onbevredigend	4,4	10	0,8	2	12,7	29	62,5	142	Bevredigend

Resultate toon aan dat graad 9 leerders veral voel dat die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse interessant, waardevol en goed is.

Die gesprekke uit die fokusgroeponderhoude dui egter daarop dat hoewel leerders oor die algemeen tevrede met die aanbieding van die klasse is, dit goed vind en 'n positiewe houding daarteenoor openbaar, die meeste leerders van mening is dat die Lewensoriënteringsklasaanbiedinge meer persoonlik relevant vir die leerder gemaak behoort te word. Die onderwerpe wat bespreek word, is merendeels relevant, maar die leerders wil graag aan die aanbieding deelneem. Leerders wil betrek word by die bespreking en die behandeling van die werk. Hierdie tendens kom by leerders uit al die verskillende taalgroepe voor en geen beduidende verskille is in die opsig waarneembaar nie.

Soos vroeër verduidelik, het slegs een groep 'n negatiewe houding teenoor die wyse van klasaanbieding geopenbaar. Gevolglik kan gesê word dat indien hierdie groep wat negatief ten opsigte van die onderwyser/-es en die wyse van aanbieding is die inligting periferaal

prosesseer, hulle 'n negatiewe houding sal inneem ten opsigte van dit wat in die klas oor MIV/Vigs geleer word en moontlik nie ooreenkomstig die boodskap sal optree nie of slegs tydelik oorreed sal word.

Die gevolgtrekking wat hieruit gemaak kan word, is dat leerders dus merendeels inligting sentraal prosessee en as gevolg daarvan het hulle die behoefte om hulle menings oor MIV/Vigs en die kwessies verbandhoudend daarmee uit te druk, daaroor te praat en ander mense as klankbord vir hulle opinies te gebruik.

Dus kan die wyse van aanbieding die sentrale inligtingsprosessering by graad 9 leerders versterk. Leerders het gedurende fokusgroeponderhoude voorstelle gemaak in terme van hoe klasaanbiedinge meer persoonlik relevant kan wees:

- Onderwysers/-esse moet die opinies van leerders in die klas vra
- Debatte
- Dialoog en interaksie
- Meer van videos gebruik maak
- Opvoedkundige uitstappies (bv. na hospitale om die werklikheid van MIV/Vigs te sien)
- Kundiges van buite die skoolverband nooi om oor die onderwerp te praat
- Toneel of rollespel gedurende die klas
- Inligting toepas met voorbeelde en scenarios
- Meer aktiwiteite gedurende periodes doen

Kwantitatiewe resultate het geen beduidende verskille ten opsigte van leerders uit die verskillende taalgroepe se algemene houding teenoor die klasaanbieding aangedui nie. Dit is egter belangrik om uit te wys dat verskille ten opsigte van die taalgroeperinge met betrekking tot die *soort aktiwiteite* wat in die klas verkies word, tydens fokusgroeponderhoude na vore gekom het. Xhosa-, Tswana- en Sothosprekende meisies uit een groep het op 'n sterk verbale en nie-verbale wyse gekommunikeer dat hulle nie van rolspel en debatte gedurende klastyd sal hou nie. Dit stem ooreen met bevindinge van studies dat

leerders in Uganda geïnhibeerd is om aan rolspel in klastyd deel te neem (sien ook hoofstuk 3, afdeling 3.3.2).

In 'n vergelyking tussen seuns en meisies se houdings teenoor die Lewensoriënteringsklasaanbieding is slegs 'n beduidende verskil ($X^2=12,88909$; v.g.=6; $p=0,04$) ten opsigte van die mate waartoe die klas vir hulle waardevol is, aangetref.

Die volgende tabel illustreer die verskil tussen seuns en meisies se houding ten opsigte van Lewensoriënteringsklasaanbieding:

TABEL 37: SEUNS EN MEISIES SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASAANBIEDING

Lewensoriënteringsklasse is:

	WAARDEVOL (OPSIE 7)		
	%	n	N-waarde
Seuns	67,4	83	123
Meisies	81,2	78	96

Dus voel meer meisies as seuns dat die Lewensoriënteringsklasse waardevol is.

Dit blyk uit die onderhoude met die onderskeie onderwysers/-esse van Lewensoriëntering dat wel gepoog word om die klasaanbieding vir die leerders persoonlik relevant te maak, deur gebruik te maak van onder andere die vraag-antwoord-metode, die vertoning van video's, die uitvoering van evalueringsaktiwiteite gedurende die klas (met die bespreking van die antwoorde nadat die evalueringsaktiwiteit uitgevoer is).

5.5.2 DIE ROL VAN DIE LEWENSORIËNTERINGSONDERWYSER/-ES

Die aanbieder van die klas (naamlik die onderwyser en/of onderwyseres) is 'n ander ektrinsieke oorredingsveranderlike wat 'n invloed op die oorreding van graad 9 leerders

kan uitoefen om hulle gedrag ooreenkomstig die inhoud van die Lewensoriënteringsmateriaal te verander. Die leerders se houding teenoor die onderwyser/-es en opinie van die onderwyser/-es sal, wanneer die perifere inligtingsprosesering roete gevolg word, 'n direkte invloed op oorrading vir of teen 'n boodskap hê of dit kan die sentrale prosessering van inligting ondersteun of aanval.

'n Verskeidenheid opinies is van graad 9 leerders ten opsigte van hulle siening en ervaring van hulle onderskeie Lewensoriënteringsonderwysers/-esse verkry. Vir die doel van hierdie studie is dit egter slegs belangrik om te bepaal of daar oor die algemeen gevoel word dat die Lewensoriënteringsonderwysers/-es kundig is ten opsigte van die onderwerpe oor MIV/Vigs, dat die onderwysers/-es vertrou kan word en of 'n algemene positiewe of negatiewe gesindheid teenoor die onderwysers/-es by leerders bestaan.

Indien 'n algemeen negatiewe houding bestaan, kan dit daartoe lei dat indien leerders op die perifere roete vir inligtingsprosessering berus, hulle ten spyte van die geldigheid van die argumente moontlik 'n houding teen die boodskap inneem as gevolg van die negatiewe houding teenoor die persoon wat die boodskap oordra.

Die teenoorgestelde is ook waar, naamlik dat indien leerders positief oor die onderwyser/-es wat die onderwerpe oor MIV/Vigs aanbied voel, hulle die boodskap mag aanvaar en dienoooreenkomstig optree omdat hulle van die onderwyser/-es hou, ongeag van wat die boodskapinhoud behels. Die positiewe gesindheid teenoor die onderwyser/-es kan ook lei tot die versterking van die sentrale inligtingsprosessering en beteken nie dat leerders slegs die perifere roete van inligtingsprosessering volg omdat hulle positief teenoor die onderwyser/-es voel nie.

Die leerders van die fokusgroepe wat aangedui het dat hulle die argumente wat gevoer word as sterk beskou omrede hulle waarde aan die onderwyser/-es heg, het ook gevoel dat die onderwyser/-es oor genoeg kundigheid ten opsigte van MIV/Vigs- onderwerpe beskik om daarvoor klas te gee.

Leerders uit drie fokusgroepe was egter van mening dat die onderwyser/-es van hulle Lewensoriënteringsklas nie oor genoegsame nuwe inligting oor MIV/Vigs beskik nie en dat onderwysers/es voortdurend kursusse behoort by te woon ten einde die beste en nuutste

inligting oor MIV/Vigs vir die leerders te kan gee. Hierdie resultate is in ooreenstemming met die bevindinge uit vroeëre studies dat leerders van mening is dat onderwysers/-esse voortdurend vir lewensvaardigheidsonderrig opgelei moet word (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.4.3).

Dit blyk dus asof die helfte van die graad 9 leerders waarmee gesprekke gevoer is die onderwyser/-es se spesifieke kundigheid ten opsigte van MIV/Vigs in twyfel trek. Die ander helfte glo dat hulle onderwyser/-es 'n kundige op die gebied van MIV/Vigs en lewensvaardighede is.

Die gesprekke het verder onthul dat die seuns uit twee van die drie groepe wat nie in hulle onderwyser/-es se kundigheid twyfel nie, egter nie die onderwyser (hoewel 'n man, met wie hulle sou kon identifiseer) genoeg vertrou om hul probleme met hom te bespreek nie. Die meisies van hierdie groepe vertrou egter hulle onderwyser genoeg om hul probleme te bespreek. Kwantitatief bestaan daar egter geen beduidende verskille tussen seuns en meisies se houding oor die kundigheid van die Lewensoriënteringsonderwyser/-es nie.

Die meerderheid graad 9 leerders het egter gevoel dat hulle die Lewensoriëntering onderwysers/-es kan raadpleeg oor probleme en kan vertrou. Dit word versterk deur Lewensoriëntering onderwysers/-es se response dat leerders hulle wel raadpleeg oor hoe om probleme op te los.

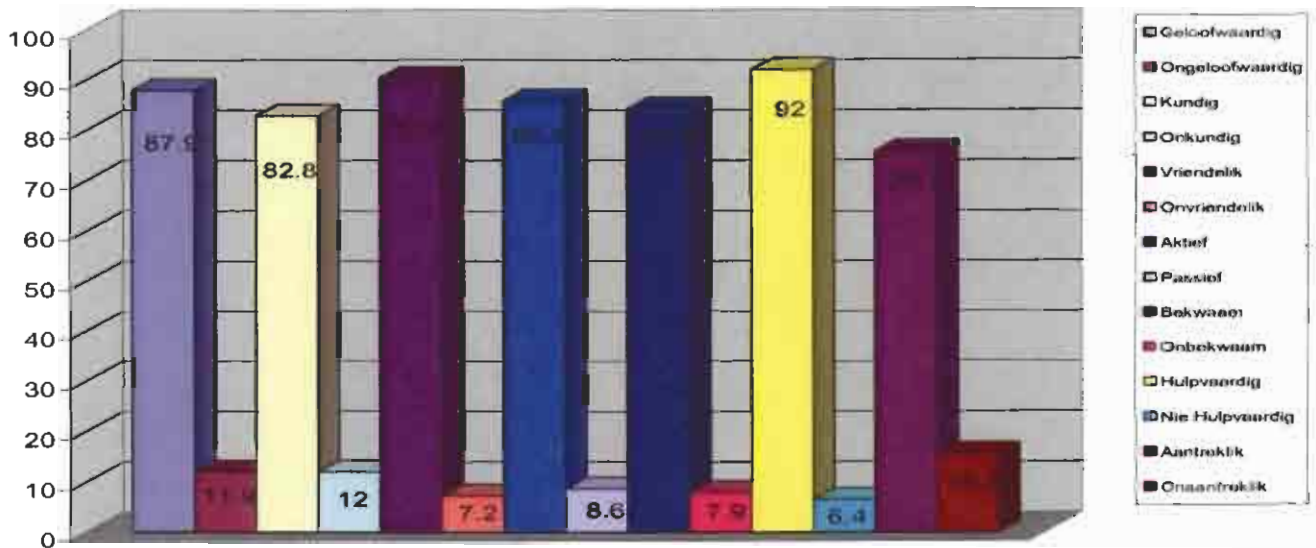
Oor die algemeen is daar slegs een groep wat baie negatief teenoor hulle Lewensoriënteringsonderwyser/-es voel. Die meerderheid leerders uit die fokusgroepe het 'n positiewe houding teenoor die onderwyser/-es van hulle Lewensoriënteringsklasse. Dit word deur die onderstaande kwantitatiewe data ondersteun.

Graad 9 leerders kon hulle houding teenoor hulle onderwyser/-es uitbeeld deur op 'n 7-punt semantiese differensiaalskaal aan te dui tot watter mate hulle hul die meeste kan vereenselwig met die byvoeglike naamwoorde wat verstrekk is om hulle onderwyser te beskryf, of nie.

Die resultate soos dit in die grafiek uiteengesit word, verteenwoordig die som van opsie 1, 2 en 3 om die negatiewe pool van die byvoeglike naamwoord te verteenwoordig, terwyl

opsie 5, 6 en 7 bymekaar getel is om die positiewe pool van die byvoeglike naamwoord te verteenwoordig. Die neutrale response word nie op die grafiek uitgebeeld nie.

Die graad 9 leerders se houding en opinie oor hulle onderwyser/-es sien dus soos volg daaruit:



FIGUUR 6: GRAAD 9 LEERDERS SE HOUDING TEN OPSIGTE VAN HUL LEWENSORIËNTERINGSONDERWYSER/-ES

Die resultate dui daarop dat graad 9 leerders oor die algemeen 'n positiewe houding en mening ten opsigte van hulle Lewensoriënteringsonderwyser(-es) inneem. Waarneming bevestig verder dat die meeste leerders die gesag van hulle Lewensoriënteringsonderwyser(-es) respekteer.

Leerders wat 'n positiewe houding teenoor hulle Lewensoriënteringsonderwysers inneem en tot die periferale roete vir inligtingsprosessering toetree, sal moontlik beïnvloed word deur die onderwyser(-es) se standpunt ten opsigte van die inhoud van die materiaal.

Die meeste graad 9 leerders (88,8% n=216) is van mening dat dit belangrik is dat hulle onderwyser(-es) voortdurend vir die aanbieding van Lewensoriëntering opgelei moet word.

Aangesien leerders ag slaan op wat hulle Lewensoriënteringsonderwyser(-es) sê, kan dit as rede beskou word waarom leerders dit belangrik vind dat hulle Lewensoriënteringsonderwyser(-es) voortdurend met nuwe inligting toegerus moet word. Dit blyk weer eens duidelik uit die kwantitatiewe resultate ten opsigte van graad 9 leerders se houding teenoor die Lewensoriënteringsonderwyser/es dat daar geen beduidende verskille ten opsigte van die taalgroeperinge teenwoordig is nie.

5.6 DIE EFFEK VAN LEWENSORIËNTERING OP GRAAD 9 LEERDERS SE GEDRAG

Die mate waartoe intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes by graad 9 leerders 'n rol speel, sal bepaal watter roete leerders sal volg vir die prosessering van die inligting wat hulle tydens Lewensoriënteringsklasse ontvang. Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel sal die prosessering van inligting deur die sentrale roete tot langdurige, standhoudende oorreding en gedragsverandering by respondente lei. Dit veronderstel dat indien die intrinsieke veranderlikes, naamlik dat leerders gemotiveerd is om oor die inligting na te dink en oor die vermoë beskik om oor die inligting na te dink, 'n rol by graad 9 leerders speel, dit die moontlikheid tot sentrale inligtingsprosessering verhoog.

Uit die resultate blyk dit dat die intrinsieke oorredingsveranderlikes wel 'n belangrike rol speel by die meeste graad 9 leerders wat aan die studie deelgeneem het. Die sentrale prosessering van die inligting behoort dus volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel 'n effek op graad 9 leerders se gedrag te hê.

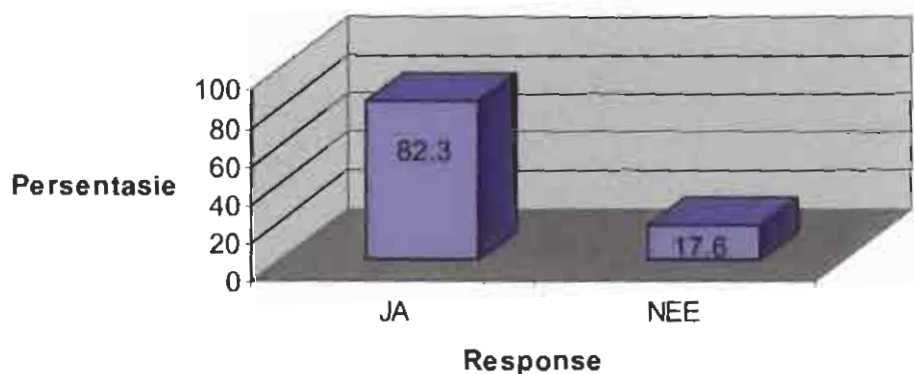
Dit is egter belangrik om kennis te neem dat die bepaling van die effek van Lewensoriëntering op graad 9 leerders se gedrag nie alleen deur die mate waartoe intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes deel van leerders se lewe uitmaak, bepaal word nie. Ander aspekte, soos byvoorbeeld leerders se godsdienstige waardes, opvoeding en beginsels, kan ook 'n invloed op hulle gedrag uitoefen.

Aangesien dit nie prakties moontlik is om leerders se gedrag te ondersoek nie en omdat dit moeilik is om presies te bepaal *watter* effek verskillende veranderlikes op 'n individu se

gedragsverandering gehad het, is graad 9 leerders se eie *persepsies* ondersoek ten opsigte van die effek wat Lewensoriëntering op hulle gedrag gehad het.

Die volgende kwantitatiewe resultate, soos in die grafiek uitgebeeld, bied bewys dat die meerderheid graad 9 leerders van mening is dat Lewensoriëntering 'n effek op hulle lewe het en gehad het.

Het die Lewensoriënteringsklasse jou in die verlede gehelp om gedrag te verander wat jou moontlik in die gevaar kon stel om met MIV/Vigs geïnfekteer te word?



FIGUUR 7: GRAAD 9 LEERDERS SE PERSEPSIE VAN LEWENSORIËNTERING SE EFFEK OP HUL GEDRAG

Graad 9 leerders het tydens fokusgroeponderhoude en deur middel van 'n ope vraag tydens die vraelysopname gemotiveer waarom hulle van mening is dat Lewensoriënteringsklasse hulle in die verlede gehelp het om gedrag te verander wat hulle in gevaar kon stel om met MIV/Vigs geïnfekteer te word. Die meeste response dui daarop dat leerders nou meer aandag gee om hulleself teen die oordrag van die MI-virus te beskerm, deur middel van onthouding, kondoomgebruik of deur slegs een seksuele maat te hê en aan die een maat getrou te bly. Ander redes wat genoem is, sluit in dat leerders weet hoe om hulle teen 'n oop wond te beskerm en dat hulle mense wat MIV/Vigs het met respek moet behandel.

Hier volg 'n aantal leerders se direkte response op die vraag of Lewensoriënteringsklasse hulle in die verlede gehelp om hulle gedrag wat hulle moontlik in die gevaar kon stel om met MIV/Vigs geïnfekteer te word, te verander:

"Ja, want dit het my gelear om nie met seuns rond te slaap nie en om nie sonder 'n kondoom te slaap nie."

"Ja, ek gebruik nou kondome."

"Ja, Lewensoriëntering het my gehelp om nie seks te hê voor die regte ouderdom nie, om nie mites te vertel nie, om een maat te seks, nie baie nie, om nie te soen tydens skrapies op tong is nie."

"Ja, ek bly weg van seks af."

"Yes, because sometimes I think about doing these things and then I end up asking myself whether it's true or not whether it does easily affect other people around us or affect everyone who knows me or are part of my life."

"Yes, because if it was not for L.O. I would have been too much involved."

"Yes, most of all I think that if I get the girls I am going to have sex with them then the Life Orientation have changed my behaviour."

"Yes. It help me to be scared of blood, having sex and changing partners."

"Yes, because I like to think that sex was everything in my life and could think I cannot live without sex and L.O. classes motivated me to have a good life and showed me that there is more to life than sex."

"Yes, I liked to have sex but L.O. help me with lot of things that make me love myself and not want to have sex anymore."

"Yes, cause I like partying and I am a virgin so everytime I go partying and I am with my boyfriend and he would want us to have sex, then I think of all the bad unnecessary things that I can get like Aids and illnes like STD so I think it is

good to get Life Orientation classes and I sometimes get motivated to talk to my mom and friends and every Sunday me, my sister and cousins love girl talks."

"Yes, I was a very naughty boy that like girls and I just know that I can change and I did I have only one partner today and I don't think I am her only partner and I was very violent person. I just looked in the mirror I saw a very nice person and I stopped!"

"Yes, the first time I told myself when I reach 2005 May, I am going to have sex or break up my virginity but life orientation made me make the right choice, I will wait till I am ready. Life Orientation is very interesting, I enjoy it."

"Yes, because when I was 15 years, I like girlfriends and I had sex with her without using a condom, but now I use condom because I have information about HIV/Aids"

"Yes, because life orientation realise me having sex without condom I can get Aids or HIV from my partner."

"Yes, because firstly I was influenced by my friends to have a boyfriend, and I did it come so close for me to have sex with him, but because of the information I got from my L.O. class, I stopped myself to have sex with him because of the risks that one could face, after having sex. So I believe that if life orientation was taught in the past, we wouldn't have so many people who are infected with this unacceptable virus."

"Yes, because I will go and sleep with different boys without condom and believe that HIV is not there, but I will abstain from sex."

"Yes, it helps me change my attitude that I will not be infected, because I was doing somethings that is not right to do and teach me how to get protected and use condom or play safe sex."

"Yes, because I don't want to make a big mistake, I behave myself from Aids, not having sex before marriage. I behave or if I have sex I use condom with my

partner and when my friends had AIDS/HIV when I have a scratch on my hands and she have a scratch and she needs my help, I take a glove and help him/her when I hear about the words AIDS, I feel sorry for my friend because she have Aids. If I have sex without condom I will never be a person."

"Yes, because if they had not telling me about HIV/Aids I will be now be infected because I did not know how to take care of myself"

"Yes, I am not interested to sleep with boys because sex is not my culture and if I will make it, I will make sure that I will use a condom to protect my life."

"Yes, because everybody is talking about HIV/Aids that it is there you can't see it but when you are infected you can feel it. And they have seen that can't delay so they have given us a message to condomise. And have us a chance to think of what want to be in life, so I decided to abstain."

"Yes, Life Orientation help me to say no if a girl want to have sex with me and other things life orientation teach me how HIV can be passed from one person to another for example: blood to blood contact; by sleeping around; by when someone is bleeding, you must wear plastic gloves."

"Yes, because it change my behaviour and help me to protect my life. To know what is wrong and what is right. To respect each other, know people are dying with Aids, must use a condom."

"Yes, Life Orientation help me a lot because I was going to be in trouble, I was going to sleep with boys without using condom and I was going to become ill and pregnant. So now I am wise I am using a condom."

"Yes, because the Life Orientation help us to watch what we're doing and when you have sex the L.O. helps us to do the correct thing and have the good behaviour in your school or in the township and respect the others."

"Yes, because in the past I was playing unsafe. I never know about healthy skills, I now know to protect myself."

"Yes, the information has helped me through many behaviours of mine. I have stop sleeping around, having many boyfriends. I have stopped going with friends out at night. Now I know that I must not have sex without a condom. I thank the information I got about HIVIAids."

"Yes, because I can be aware about HIVIAids when I'm just thinking about making love, I willl remember, oh no, I should use a condom."

"Ja, sodat as ek groot is nie mag rond slaap met 'n ander vrou nie, wat ek nie eers weet of sy Vigs het of nie."

"Yes, it made me realise that in life you must wait till your age before doing things that aren't your age. Also taught me a lot about waiting for having sex at this age."

"Cause when they tell me about the virus I am asking myself that I don't want to be like that and I don't want the virus on my blood. I stopped walking around at night cause they rape and going without my mom's permission so the life orientation class have helped me a lot for the information you have given me!!!"

"Yes, it changed my behaviour because of having the girls because I was one of those who liked the girls so that class showed helped me to remember that there is a virus that kills which is HIVIAids. So we have to watch our backs. Protect ourselves."

"Yes, because I wanted to have sex one day and so I've remembered that safe sex and with the right person and when I am married, I will have sex."

"Last term I used to sleep around. Sometimes I used condoms, sometimes not. I thought young children couldn't contract HIVIAids. Until in Life Orientation class we started learning about HIV. That's when I started learning that I can get Aids, so I'm being careful for now and ever."

"Because I was a child who didn't listen to what my mother was saying about boys that I hanged around and when my L.O. teacher told us about the virus

and boys, I started listen to my mom and doing what she told me cause she wasn't doing it for stupidity, it was for a reason that she didn't want me to have the disease. To be fair and honest, I slept around with my parent not know where I was, but I have decide to be someone else if it wasn't for my life orientation I wouldn't be where I am, a good girl."

"Toe ek by die hoërskool gekom het was ek bietjie rof, nie geweet die siekte was hier nie, nou eers uitgevind, so nou gaan ek bietjie oppas."

"It really help us to abstain and stay out of sexual relationships and sexual intercourses (previous years there was Aids but the rates weren't so high, now everything changed, the parents can't take care of themselves, we must take care of them)."

Uit die bogenoemde aanhalings blyk dit dat baie leerders van mening is dat Lewensoriëntering veral 'n effek het op die wyse waarop hulle in verhoudings optree. Dit is interessant dat dit merendeels Tswana-, Xhosa- en Sothosprekende leerders is wat van mening is dat Lewensoriëntering 'n rol gespeel het in die wyse waarop hulle gedrag in hulle verhoudings verander het.

Sommige leerders het aangedui dat hulle gedrag, as gevolg van Lewensoriëntering, teenoor mense wat MIV-positief is, verander het:

"Yes, because in the past I used to laugh at other people who are infected by HIVAids."

"It did help me, because in the past I saw people with HIV, I just want to get away from them, maybe I'm just going to get infected by just sitting next to you, but then I learned that you must have sex and all that to get the virus and I learned also that you must care for someone else, it aren't just your world, you must think about how they struggle everyday, how it feels for them to have HIV and all that."

I also learned that people with diseases, if they have diseases it doesn't mean that you can't play with them or talk to them or do stuff with them, because they're not going to give you the disease by only talking to them or playing with them or stuff like that (that's what I learn, where I changed behaviour)."

"In my family there was one person who had Aids, so my other family said, no we're not going to him, his HIV positive, he will spread the disease to us. I said no, stop saying that because you're hurting the person inside, he will pass away with that feeling: you said to me you hate me, I have Aids. You must try to help that person, with gloves help him, don't discourage a person"

"Ek het geleer om mense wat Vigs het dieselfde te hanteer as diegene wat nie Vigs het nie."

Die response dui daarop dat Lewensoriëntering 'n effek het op leerders se vrees om met mense wat MIV positief is, in aanraking te kom. Dit blyk ook dat Lewensoriëntering veral 'n rol speel om respek by leerders vir mense wat MIV/Vigs het, te kweek.

Ander leerders was van mening dat hulle meer versigtig is wanneer hulle mense hanteer wat oop wonde het en bloei:

"Ja, soos byvoorbeeld, moenie aan iemand vat wat bloei sonder handskoene nie."

"Ja, as mens seerkry en hy bloei dan moet mens jou onderwyser gaan roep dat hy hom help."

"Ja, want anders sou ek as iemand seergekry het hulle gaan help het en dan kon ek ook dalk Vigs gekry het."

"Ja, ek weet nou ek moet met handskoene werk as ek met iemand werk wat bloei."

"Ja, want eenkeer het iemand geval en ek sou aan sy bloed gevat het as dit nie vir die L.O. was nie."

Uit die resultate is dit duidelik dat Lewensoriëntering se invloed op wit Afrikaanssprekende leerders se gedrag, grotendeels behels dat hulle versigtiger is wanneer hulle met mense in aanraking kom wat bloei.

Die redes wat gegee is, waarom sommige leerders (wat die minderheid van die steekproef uitmaak) voel dat Lewensoriëntering hulle nie gehelp het om hulle gedrag te verander nie, is as volg uiteengesit:

"I have never been in a case that I did something that could infect me with HIV."

"Because my behaviour has not changed since last year."

"No, because I have never had sex, because there is too much at risk e.g. my partner would get pregnant. I would have to leave school to support her and the baby. I could get infected with HIV virus."

"No, I've always been at home and also don't have a boyfriend, but I think for my friend yes, she even sleeps around and her grandma is suffering of heart disease for her sake. She doesn't even care. But I pray to God that everything would be fine, and they may be blessed."

"I have never been in a situation where HIV/Aids is involved. Also the information I get from the L.O. classes is not convincing enough."

"No, because I don't get important information in class, I only get that information when I go with my mother at her work. Some teacher can't teach Life Orientation good, to be truthful with you."

"Because I already trusted myself enough to know what I was gonna do with my life and I respect my body and myself."

"No, because I have never been in risk to be infected with HI virus. Because I respect myself. I don't sleep around. I don't have any partner to hang around."

"Nee, maar dit sal my nog help in die toekoms met so 'n geval."

"Nee, want ons het nie opgelet na die onderwyser nie en glad nie omgegee nie want ons hoor te veel van Vigs elke dag."

"Nee, ek was nog nooit in so geval nie."

"Nee, ek het nog nie met iemand wat MIV het in aanraking gekom waarvan ek weet nie en ook nie aan ander mense se monde gemeng om in gevaar gestel te word nie."

"Nee, ek het nog nie in aanraking gekom nie, nie waarvan ek weet nie."

"Nee, want ek het nog nooit met die soorte dinge geëksperimenteer nie want ek dink ek is nog te jonk vir sulke dinge."

"Nee, ek het nog nooit in kontak gekom met 'n persoon wat erg bloei of met 'n persoon bed toe gegaan nie en my ouers het my goed groot gemaak."

"Nee, want ek was nog nie in so situasie nie."

"Nee, want meneer doen dit nie so prakties en intensief nie."

"No, because in my life I never changes behaviour, I would take risk to be infected of HIV/Aids, is still my life."

"Nee, ek het nie aandag geskenk, ek het saam met my vriende gepraat."

"Nee, want my gedagte was partykeer op 'n ander plek dan hoor ek niks wat hulle verduidelik nie."

"Nee, ons leer min van HIV by lewensoriëntering, meeste oor besoedeling en rampe."

"LO classes of this year haven't help us to change behaviour, but the LO classes of primary school helped us alot in directing and guiding our behaviours."

Die meeste leerders wat aangedui het dat Lewensoriëntering nie 'n effek op hulle gedrag het nie, was nog nie met 'n situasie gekonfronteer wat hulle in gevaar gestel het om met die MI-virus geïnfekteer te word nie. Dit blyk ook dat sommige leerders op grond van die opvoeding wat hulle by hulle ouerhuise kry reeds 'n standpunt laat inneem het om nie tot risiko-gedrag toe te tree nie.

Hoewel sommige leerders aangedui het dat hulle tot op hede nog nie in 'n situasie was wat tot risiko gedrag lei nie, meld hulle dat die inligting wat hulle deur Lewensoriëntering ontvang wel in die toekoms, indien hulle met risiko-gedrag gekonfronteer word, 'n invloed op hulle keuse van hulle gedrag sal hê.

Geen beduidende verskille bestaan volgens die kwantitatiewe resultate ten opsigte van taal en geslag met betrekking tot graad 9 leerders se mening dat Lewensoriëntering 'n effek op hulle gedrag gehad het.

5.7 SAMEVATTING

Uit die resultate verkry, is dit duidelik dat intrinsieke en ekstrasieke oorredings-veranderlikes wel 'n rol by graad 9 leerders van Botoka, Promosa en die Hoër Tegnies skole in Potchefstroom, speel wanneer hulle inligting oor MIV/Vigs gedurende Lewensoriëntering ontvang. Die resultate soos dit uit hierdie studie blyk, toon verwantskappe met vroeëre studies onder hoërskoolleerders asook ander uitbreidingsmoontlikheidsmodelstudies. Die verwantskappe en verdere bevindinge word vervolgens in hoofstuk 6 bespreek.

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die algemene doelstelling van hierdie studie was om vas te stel watter intrinsieke en ekstrinsieke ooredingsveranderlikes by graad 9 leerders 'n rol speel ter aanvaarding van ooredingsboodskappe soos dit deur die Lewensoriënteringsklasse by drie hoër skole in Potchefstroom oorgedra is.

Die gevolgtrekkings en aanbevelings op grond van die resultate soos verkry deur middel van nie-deelnemende waarneming, fokusgroeponderhoude, persoonlike diepteonderhoude en 'n vraelysopname sal vervolgens uiteengesit word.

Die resultate wat verkry is, bevestig die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se veronderstellings. Die numeriese en kwalitatiewe data wys daarop dat die intrinsieke ooredingsveranderlikes soos deur die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel word, wel 'n belangrike rol by graad 9 leerders speel wanneer MIV/Vigs-inligting deur middel van Lewensoriëntering, aan hul oorgedra word. Dus kan afgelei word dat graad 9 leerders van die drie geselekteerde skole in Potchefstroom die inligting oor MIV/Vigs soos dit deur Lewensoriëntering aan hul oorgedra word, sentraal behoort te prosesseer. Dit blyk dat die ekstrinsieke ooredingsveranderlikes, 'n versterkende of teenwerkende rol ten opsigte van die uitkoms van graad 9 leerders se sentrale inligtingsprosessering van die werk oor MIV/Vigs in Lewensoriëntering kan speel.

Hierdie algemene gevolgtrekking sal verder in hierdie hoofstuk toegelig en gemotiveer word deur die bespreking van die onderskeie doelwitte wat vir die studie gestel is.

6.2 GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 1

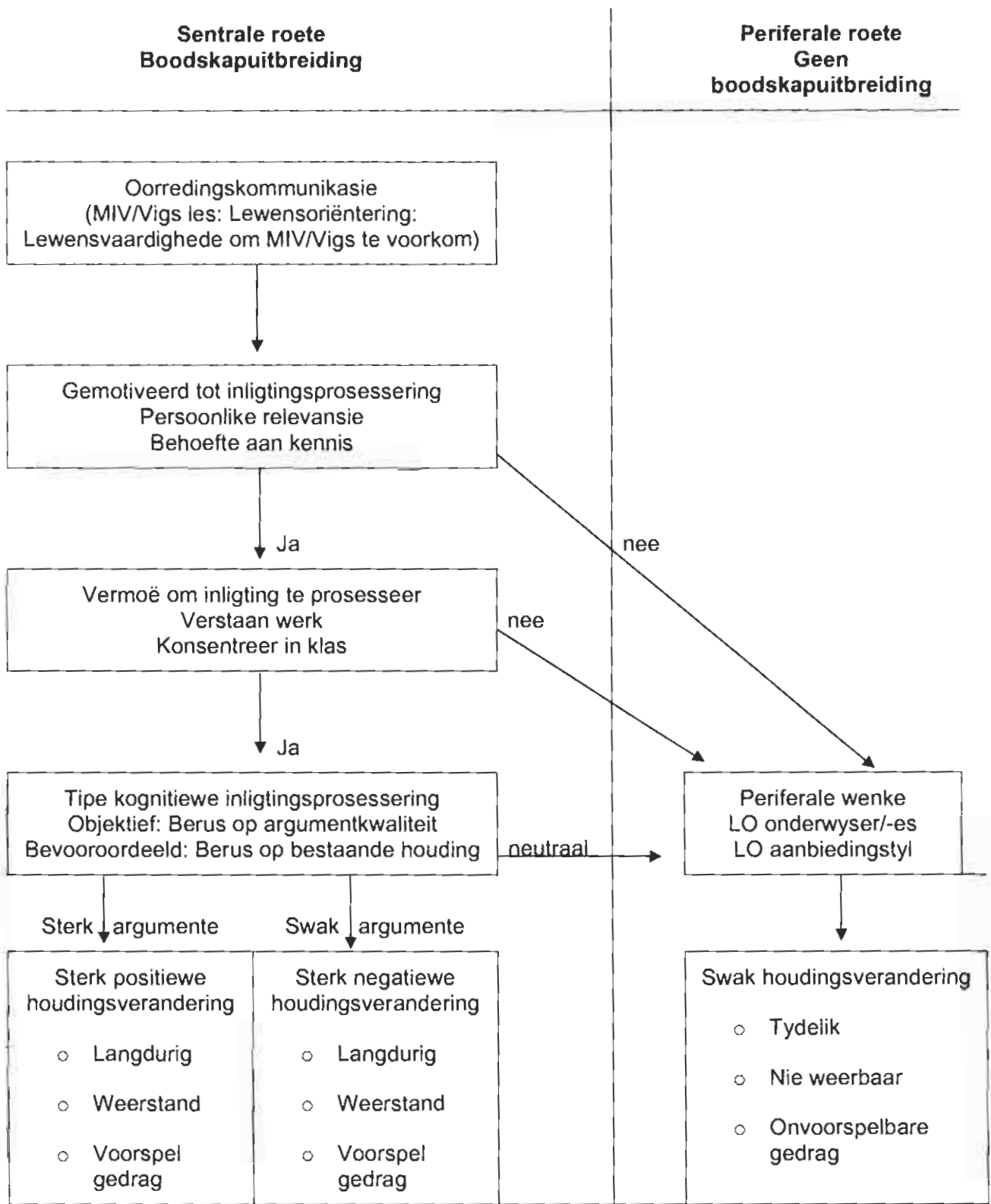
Om te bepaal wat die toepaslikheid van die uitbreidingsmoontlikheidmodel vir Lewensoriënteringsklasse is:

'n Omvattende literatuurstudie is uitgevoer ten einde te bepaal of die uitbreidingsmoontlikheidmodel op die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse toegepas kan word soos dit by die drie geselekteerde hoër skole in Potchefstroom aangebied word.

Die wyse waarop die uitbreidingsmoontlikheidmodel veronderstel dat intrinsieke en ekstrinsieke veranderlikes 'n rol speel by respondente wat met ooredingsboodskappe gekonfronteer word, is deeglik ondersoek en op die aanbieding van Lewensoriëntering toegepas.

Teoretiese stellings is geformuleer wat die kernaannames van die uitbreidingsmoontlikheidmodel saamvat (kyk ook hoofstuk 2, afdelings 2.2.1.1.1; 2.2.1.1.2; 2.2.1.2; 2.2.1.3; 2.2.1.4; 2.2.1.5; 2.2.1.6; 2.2.2.1 en hoofstuk 4 tabelle 7 en 8). Hierdie teoretiese stellings is gebruik om die toepaslikheid van die model op Lewensoriëntering te toets. Die mate waartoe elke stelling van die teorie geïdentifiseer kan word tydens die ooredingsituasie by graad 9 leerders wat Lewensoriënteringsklasse bywoon, is getoets deur middel van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes. Daar is gevind dat die kernaannames van die uitbreidingsmoontlikheidmodel wel op graad 9 leerders met betrekking tot hulle ontvangs van Lewensoriëntering toepaslik is.

Die volgende diagram illustreer die toepassing van die uitbreidingsmoontlikheidmodel op Lewensoriëntering:



FIGUUR 8: TOEPASSING VAN DIE UITBREIDINGSMOONTLIKHEIDSMODEL OP LEWENSORIËNTERING VIR GRAAD 9 LEERDERS

Die toepaslikheid van die model sal verder deur die bespreking van die res van die gevolgtrekkings ondersteun word.

6.3 GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 2

Om te bepaal wat die Lewensoriënteringklasse behels wat vir graad 9 leerders in hoërskole aangebied word:

Literatuur is bestudeer om te bepaal hoe Lewensoriëntering as skoolmodule ontwikkel het. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad 9 (2002) is geraadpleeg om vas te stel wat Lewensoriëntering ten doel het en watter uitkomst daardeur bereik moet word.

Daar is bevind dat Lewensoriëntering die produk van deurdagte en intensiewe navorsing, materiaalontwikkeling, implementering, evaluering en aanpassing is (kyk ook hoofstuk 3, afdelings 3.4.1-3.4.2.1).

Lewensoriëntering is dus nie 'n leerarea wat oornag die lig gesien het nie. Ondersoeke ten opsigte van die geslaagdheid van lewensvaardigheidsonderrigprogramme in ander Afrika-lande is gedoen (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.3-3.4). In Suid-Afrika, is die behoefte van ouers en kinders ten opsigte van lewensvaardigheidsonderrig ondersoek. 'n Lewensvaardigheidsprogram is deur die Departement van Onderwys ontwikkel wat as tussentydse kurrikulum vir Voorligtingsklasse aangebied is om die geslaagdheid en leemtes van die program te identifiseer (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.4.2-3.4.4).

Daar is bevind dat lewensvaardigheidsonderrig met die implementering van die tussentydse kurrikulum gering geskat is, aangesien geen assessering ten opsigte van die programinhoud bestaan het nie (Coetzee & Kok, 1999:52; kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.3).

Dit het gelei tot die ontwikkeling van Lewensoriëntering as verpligte leerarea binne Kurrikulum 2005 wat tans stelselmatig tot en met graad 12 ingefaseer word. As een van die agt verpligte leerareas word Lewensoriëntering met dieselfde erns as enige ander leerarea behandel en die inhoud daarvan soos die ander leerareas geassesseer.

Hoewel elke skool die ruimte gegee word om die Lewensoriënteringsklasse aan te bied volgens die unieke behoeftes en situasie van die gemeenskap waarbinne die skool funksioneer, bied die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad 9 (2002) (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.3.4) 'n raamwerk waarvolgens Lewensoriëntering aangebied moet word.

Daar is gevind dat die drie hoër skole in Potchefstroom wat vir hierdie studie geselekteer is wel hierdie raamwerk volg. Elk van die drie skole het egter 'n unieke styl waarvolgens die raamwerk gevolg of toegepas word. Hoewel nie een van die skole van dieselfde handboek vir graad 9 se Lewensoriëntering gebruik maak nie, word elk van die temas en modules soos dit deur die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad 9 (2002) uiteengesit is, deeglik behandel.

Verder is gevind dat Lewensoriëntering 'n lewensvaardigheidsprogram is wat poog om 'n milieu te skep waarin leerders vaardighede soos probleemoplossing en besluitneming kan inoefen.

Lewensoriëntering behels dus die ontwikkeling van leerders se lewensvaardighede ten einde hulle voor te berei om verskillende aspekte van die lewe te kan hanteer.

Hoewel die Departement van Onderwys skole aanmoedig om van deelnemende en interaktiewe metodes vir onderrig gebruik te maak, is bevind dat die drie geselekteerde skole in Potchefstroom meestal op die didaktiese aanbieding van klasse berus.

MIV/Vigs is 'n baie klein deeltjie van Lewensoriënteringsonderrig. Die inhoud van die module vir graad 9 leerders waarin MIV/Vigs behandel word, fokus op die oordrag van MIV/Vigs asook die werking van die immuunstelsel en hoe die virus dit aanval. Die onderwysers/-es beklemtoon egter dele van die inhoud wat blyk relevant vir die leerders te wees, bv. hoe om oordrag van die MI-virus te voorkom.

6.4 GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 3

Om te bepaal tot watter mate intrinsieke oorredingsveranderlikes 'n rol by graad 9 leerders se ontvangs van Lewensoriënteringsklasse speel:

6.4.1 MOTIVERINGSVERANDERLIKES

6.4.1.1 *Persoonlike relevansie*

Die mate waartoe 'n boodskaponderwerp vir die ontvanger persoonlik relevant is, beïnvloed die ontvanger se motivering om oor die boodskap na te dink. Indien die ontvanger oor die boodskap nadink, word die inligting sentraal geprosesseer en volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel, verhoog die moontlikheid vir standhoudende oorreding.

Daar is bevind dat MIV/Vigs beslis vir graad 9 leerders 'n persoonlik relevante onderwerp is. Hoewel graad 9 leerders voel dat MIV/Vigs 'n relevante onderwerp is waaroor hul inligting moet ontvang, was sommige leerders van mening dat hulle 'n versadigingspunt vir die herhaling van *dieselfde inligting* bereik het.

Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat die relevansie van MIV/Vigs vir graad 9 leerders verskuif het vanaf die belangrikheid van basiese inligting (soos byvoorbeeld hoe die MI virus oorgedra word) na die toepassing van hierdie inligting, asook die emosionele en fisiese effek van MIV/Vigs op mense se daaglikse take. Leerders wil die realiteit waarneem. Dit blyk dus dat die persoonlike relevansie van die onderwerp verhoog kan word, deur leerders in te lig oor hoe mense wat MIV/Vigs het, emosioneel en fisies voel (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.3; hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.1 en 5.4.1.2).

Daar kan gesê word dat die onderwerp van MIV/Vigs vir graad 9 leerders relevant is op grond van die emosionele en verhoudingsaspekte daarvan. Verhoudings is 'n baie persoonlik relevante onderwerp vir graad 9 leerders en die rol en invloed wat MIV/Vigs ten opsigte van graad 9 leerders se verhoudings het, maak die onderwerp van MIV/Vigs vir hul persoonlik relevant. 'n Ander onderwerp wat ook spesifiek vir graad 9 leerders

persoonlik relevant is, is die hantering van groepsdruk om tot seksuele omgang toe te tree (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.1; hoofstuk 5, afdeling 5.4.1)

Die feit dat die intrinsieke ooredingsveranderlike, naamlik persoonlike relevansie van MIV/Vigs, wel 'n belangrike rol by graad 9 leerders speel, dui daarop dat graad 9 leerders waarskynlik sal nadink oor die inligting wat hul oor MIV/Vigs gedurende Lewensoriëntering ontvang. Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel dui dit op die sentrale prosessering van die inligting, wat die moontlikheid van standhoudende ooreding verhoog.

6.4.1.2 *Behoeftes aan kennis*

Die behoefte wat graad 9 leerders aan kennis het, sal volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel die moontlikheid van sentrale inligtingsprosessering beïnvloed. Hoe groter die behoefte aan kennis is, hoe meer geneig sal graad 9 leerders wees om oor die inligting wat hulle tydens Lewensoriëntering ontvang het na te dink en om dit te analiseer.

Daar is gevind dat graad 9 leerders 'n behoefte het om nuwe dinge te leer en hulle bestaande kennis wil uitbrei. Dit blyk dat Xhosa-, Tswana- en Sothosprekende en bruin Afrikaanssprekende graad 9 leerders veral 'n behoefte het om hulle algemene kennis uit te brei deur gereeld koerant te lees en hulself van wêreldgebeure te vergewis. Wit Afrikaanssprekende graad 9 leerders daarenteen, verkies om hul kennis oor onderwerpe waarin hul spesifiek belangstel, soos byvoorbeeld oor hul stokperdjies of sport wat hul beoefen, in te win. Wit Afrikaanssprekende leerders verkies ook om storieboeke en tydskrifte eerder as koerante te lees.

Betreffende inligting rakende MIV/Vigs is gevind dat graad 9 leerders oor die algemeen voel dat hulle genoeg inligting oor die onderwerp ontvang. Die resultate bevestig egter dat hoewel leerders van mening is dat die inligting oor MIV/Vigs genoeg is, hulle graag meer wil weet oor nuwe navorsingsbevindinge oor MIV/Vigs. Daar bestaan verder ook 'n behoefte aan kennis om die inligting wat hul reeds oor MIV/Vigs het in hul lewe te kan toepas en met hul daaglikse lewe in verband te bring. Hierdie resultate stem ooreen met vroeëre navorsing (Henning, 1999:58) wat bevind het dat hoewel leerders presies weet wat MIV/Vigs is, hoe die MI-virus oorgedra word en wat die werking daarvan binne die liggaam

is, hulle egter diepgaande kennis oor die onderwerp wil bekom (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.4.3). Uit die resultate blyk dit dat graad 9 leerders 'n versadigingspunt bereik het ten opsigte van die *basiese inligting* wat hulle oor MIV/Vigs ontvang. Leerders is goed bekend met hierdie inligting en het 'n behoefte om te sien hoe hierdie inligting in hul alledaagse situasies van toepassing is. Leerders wil weet hoe MIV/Vigs pasiënte lyk en wil inligting ontvang oor die emosies wat hierdie mense ervaar. Die oordrewe herhaling van die basiese, oorbekende inligting oor MIV/Vigs kan leerders se motivering en behoefte om meer oor MIV/Vigs te wete te kom laat afneem en dus sentrale inligtingsprosesering teenwerk.

Verder toon die resultate ooreenkomste met Henning (1999:59) en Goliath, (1995:188) se navorsing dat leerders 'n behoefte daaraan het om self besluite oor gedrag te neem en ook 'n behoefte het aan riglyne om hulle met besluitneming te help (sien ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.3; hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.2). Resultate, soos in hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.2 vervat (tabel 19 en 20 asook direkte aanhalings van leerders), beklemtoon dat leerders graag diepgaande inligting aangaande lewensvaardighede wil ontvang wat hulle in staat stel om MIV/Vigs te voorkom.

Die feit dat die intrinsieke ooredingsveranderlike, naamlik behoefte aan kennis oor die algemeen en spesifiek ten opsigte van MIV/Vigs, 'n groot rol by graad 9 leerders speel, sal volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel daartoe bydra dat graad 9 leerders waarskynlik tot sentrale inligtingsprosesering sal toetree wanneer hulle tydens Lewensoriëntering inligting oor MIV/Vigs ontvang. Dit verhoog ook die moontlikheid dat langtermynoorreding sal plaasvind by die leerders wat die inligting sentraal geprosesseer het.

6.4.2 VERMOË

6.4.2.1 Die mate waartoe graad 9 leerders die Lewensoriënteringsinhoud verstaan

Indien graad 9 leerders die inhoud van Lewensoriëntering verstaan, verhoog dit die moontlikheid verder om die inligting sentraal te prosesseer wat die moontlikheid vir standhoudende ooreding verhoog.

Resultate bewys dat graad 9 leerders die inhoud van die Lewensorientering, en spesifiek die werk oor MIV/Vigs, as baie maklik beskou. Daar is gevind dat leerders baie bekend is met die terminologie en woorde wat gebruik word om lewensvaardighede aan leerders oor te dra.

Die taal waarin klasse aangebied word, blyk in sommige gevalle egter 'n probleem te wees. Graad 9 leerders verkies dat die onderwyser/-es in staat moet wees om die moeilike konsepte of begrippe in hul moedertaal aan hulle te verduidelik. Dit blyk ook dat die taalprobleem tot die distorsie van die inligting kan lei en hoe dit met die leerder se alledaagse lewe in verband gebring kan word (verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.3.2; hoofstuk 5, afdeling 5.5.2.3.1).

'n Ander probleem wat deur die studie geïdentifiseer is, is die feit dat sommige leerders nie oor handboeke beskik nie. Dit mag 'n invloed hê op hulle vermoë om die inligting te verstaan (Cacioppo & Petty, 1979b:97-109; 1996:265). Dit lei ook daartoe dat leerders nie genoegsaam toegerus word om teen hulle eie pas die werk wat hulle dalk nie in die klas kon verstaan nie op 'n later stadium deur te gaan nie (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.2; hoofstuk 5, afdeling 5.5.1).

Aangesien graad 9 leerders egter oor die algemeen toon dat hulle die werk oor MIV/Vigs verstaan soos dit gedurende Lewensorientering aan hul verduidelik word, kan die gevolgtrekking gemaak word dat hierdie intrinsieke veranderlike se rol by graad 9 leerders die sentrale inligtingsprosessering van die inligting versterk wat hulle gedurende klastyd oor MIV/Vigs ontvang.

6.4.2.2 Graad 9 leerders se konsentrasievermoë

Indien graad 9 leerders se konsentrasievermoë hoog is, behoort dit (volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel) die moontlikheid van die sentrale prosessering van inligting te verhoog.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die graad 9 leerders wat aan die studie deelgeneem het oor die algemeen goed in die klas konsentreer. Die taalprobleem (soos vroeër verduidelik) veroorsaak egter 'n verbreking van konsentrasie by sommige leerders.

Daar is gevind dat indien die leerders as gevolg van die taal waarin die klas aangebied word 'n begrip of konsep nie dadelik begryp nie, hulle konsentrasie verbreek word en dat hulle nie verder hulle volle aandag aan die klasaanbieding gee nie (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.3.2; hoofstuk 5, afdeling 5.5.4.2.1).

Daar is ook gevind dat leerders se konsentrasievermoë afneem namate hul nie by die klasaanbieding betrek word deur middel van vrae, aktiwiteite of besprekings nie. Deelnemende aanbieding sou gebruik kon word ten einde leerders se konsentrasie te verbeter.

Indien die onderwerpe of klasaanbieding nie vir leerders relevant of interessant is nie, blyk dit dat sommige leerders vir wie die onderwerpe vervelig is, in die klas onderlangs met hul maats gesels. Hierdie "geraas", oftewel steurnis, verbreek dan die ander leerders se konsentrasie. Dit stem ooreen met vorige navorsingsresultate wat daarop dui dat die oordrag van dieselfde inligting, herhaaldelik en op dieselfde wyse, daartoe lei dat leerders verveeld en afgestomp raak en nie meer gedurende klastyd luister, konsentreer of oplet nie (Goliath, 1995:170; Henning, 1999:60; kyk ook hoofstuk 5, 5.5.1 & 5.4.2.2).

Dus kan uit die studie afgelei word dat graad 9 leerders oor 'n hoër en beter konsentrasievermoë beskik wanneer dissipline gehandhaaf word en wanneer leerders in die onderwerpe wat bespreek word, belangstel. Dit blyk egter dat graad 9 leerders se belangstelling in die onderwerpe ter bespreking afneem wanneer hulle nie die taal waardeur die inligting oorgedra word goed verstaan nie.

6.4.3 SITUASIE VERANDERLIKES

6.4.3.1 *Graad 9 leerders se bestaande kennis van en houding teenoor MIV/Vigs en Lewensoriëntering*

Daar is gevind dat die meeste graad 9 leerders se bestaande kennis oor MIV/Vigs, soos deur Lewensoriëntering behandel word, goed is (Henning, 1999:58). Mites in verband met die oorsprong van die MI-virus is egter steeds in omloop.

Die gevolgtrekking wat gemaak word, is dat mites ontstaan oor aspekte van MIV/Vigs waarvoor leerders nie genoeg inligting het nie. Mites of stories word dan gevorm in 'n poging deur leerders om dit wat hulle nie van MIV/Vigs verstaan of weet nie vir hulleself verstaanbaar te maak. Graad 9 leerders het aangedui dat hulle nie weet hoe die MI-virus ontstaan het nie en dat hulle graag meer inligting daarvoor sou wou hê. Aangesien leerders nie weet hoe hierdie virus ontstaan het nie, versin hulle stories of glo hulle gerugte om dit wat vir hulle onbekend is, verstaanbaar te maak en met hulle lewe in verband te bring (kyk ook hoofstuk 5, afdeling 5.4.3).

Graad 9 leerders se houding ten opsigte van die bestaande kennis oor MIV/Vigs waarvoor hulle beskik, sal volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel 'n invloed hê op die mate waartoe hulle ooreed is op grond van sentrale of perifere inligtingsprosessering. Hierdie veronderstelling word ondersteun deur resultate wat bewys dat Vigs-onderdig gekoppel moet word aan die individuele kennis oor MIV/Vigs, sy/haar oortuiging ten opsigte van die risiko om met die MI-virus geïnfekteer te word en hoe daardie risiko gehanteer kan word (Esterhuyse, 2001:30; verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.4.3).

Die model veronderstel ook dat vasgestel moet word of respondente se gedagtes deur 'n vooropgestelde houding of die boodskapargumente gerig word (Petty & Cacioppo, 1996:266; kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.3). Uit hierdie studie blyk dit dat graad 9 leerders se gedagtes veral deur hulle bestaande houding ten opsigte van die bestaande kennis waarvoor hulle beskik, gerig word.

'n Belangrike bevinding ten opsigte van die graad 9 leerders se houding met betrekking tot hul bestaande kennis is dat daar beduidende verskille tussen seuns en meisies na vore kom. Dit blyk dat meisies 'n vooropgestelde houding handhaaf wat onthouding (geen seksuele omgang voor die huwelik nie) bo kondoomgebruik ondersteun. Seuns het op hulle beurt 'n vooropgestelde houding wat kondoomgebruik en getrouheid aan een seksuele maat ondersteun. Hoewel kondoomgebruik én onthouding tydens Lewensoriëntering behandel word, kan gesê word dat meisies die argumente wat pro-onthouding is, eerder sal ondersteun (en hulle gedrag ooreenkomstig dié boodskapargumente rig) as seuns (met 'n pro-kondoomgebruik houding) wat eerder hulle gedrag sal rig ooreenkomstig

boodskapargumente wat kondoomgebruik en getrouheid aan *een* seksuele maat ondersteun.

In hierdie studie is gevind dat meisies die onderwerp oor MIV/Vigs meer as seuns as relevant vir hul situasie beskou. 'n Verskil is ook aangetref tussen meisies en seuns se houding ten opsigte van aktiwiteite en/of opdragte wat oor MIV/Vigs-werk handel. Meer meisies as seuns het hierdie opdragte en/of aktiwiteite prakties gevind, daarby betrokke geraak en geniet (kyk ook hoofstuk 5, afdeling 5.4.3). Hierdie bevinding stem ooreen met Heppner *et al.* (1995:645) se navorsing wat gevind het dat daar verskille bestaan tussen mans en vroue ten opsigte van die houding wat hulle teenoor die boodskappe van 'n veldtog teen verkragting inneem (verwys na hoofstuk 2, 2.2.1.1.1 & 2.2.1.3; hoofstuk 5, afdeling 5.4.3). Die studie deur Heppner *et al.* (1995:645) het bevind dat vroue die onderwerpe oor verkragting meer relevant vir hulle situasies ervaar het as mans (verwys na hoofstuk 2, 2.2.1.1.1 & 2.2.1.3; hoofstuk 5, afdeling 5.4.3).

Dus kan gesê word dat graad 9 leerders reeds oor 'n raamwerk van kennis beskik waaroor hulle 'n positiewe en ondersteunende houding ingeneem het. Meisies se bestaande kennis en houding ondersteun onthouding bo kondoomgebruik.

Verdere denke oor bykomende inligting wat graad 9 meisies verkry oor gedrag om MIV/Vigs te voorkom, sal dus waarskynlik hulle bevooroordeelde gedagtes en houding ten opsigte van voorkoming van MIV/Vigs-oordrag (nl. onthouding bo kondoomgebruik) versterk (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.3). Indien 'n oorredingsboodskap deur Lewensoriëntering onthouding voorstaan, behoort graad 9 meisies wanneer hulle oor die boodskap nadink hulle gedrag ooreenkomstig die boodskap te rig. Dit sal waarskynlik tot die generering van meer gunstige gedagtes en 'n houding lei wat die boodskap verder ondersteun.

Indien die oorredingsboodskap die gedagte ondersteun dat kondoomgebruik die beste opsie is, sal hierdie meisies (wat reeds 'n positiewe houding teenoor onthouding ingeneem het) se nadenke oor die oorredingsboodskap waarskynlik tot teenargumente ten opsigte van kondoomgebruik lei.

Aangesien graad 9 leerders gemotiveerd is en oor die vermoë beskik om oor MIV/Vigs na te dink, sal die leerders se vooropgestelde houding teenoor die MIV/Vigs-onderwerpe wat

in die klas bespreek word, hulle gedagtes rig (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.3). Daar is gevind dat graad 9 leerders die aktiwiteite en/of opdragte wat oor MIV/Vigs handel, geniet. Dus word oor die algemeen uit die resultate van hierdie studie afgelei dat graad 9 leerders wel 'n positiewe houding handhaaf om in Lewensoriëntering oor MIV/Vigs te leer.

6.4.3.2 Die aard van die argumente in die Lewensoriënteringsmateriaal

Petty en Cacioppo bied geen absolute standaard om 'n argument wat oortuigend is van 'n swak argument te onderskei nie (Griffin, 1991:199; verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.4; hoofstuk 5, afdeling 5.4.4). Soos blyk uit vorige navorsing is besluit dat die aard van argumente in die Lewensoriënteringsklasse (ten opsigte van MIV/Vigs) bepaal sal word op grond van graad 9 leerders se persepsie daarvan. Soos in vorige navorsing is argumente wat by graad 9 leerders gunstige gedagtes genereer het, of deur hulle as sterk beskou is, as sterk argumente geïdentifiseer (Areni & Lutz, 1988:197-203; Booth-Butterfield & Welbourne, 2002:157).

Daar is gevind dat graad 9 leerders van mening is dat die argumente wat deur die Lewensoriënteringsmateriaal ten opsigte van MIV/Vigs aangebied word, ooredend, sterk, goed en oortuigend is (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.4; hoofstuk 5, afdeling 5.4.3 & 5.4.4). Leerders het aangedui dat die gevolge van MIV/Vigs wat in die werklike lewe sigbaar is (mense sterf daagliks), bewys is dat die argumente wat gevoer word, sterk en waar is (Petty & Cacioppo, 1981; Petty *et al.*, 1991:241-280; Petty & Cacioppo, 1996:265-268; kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.4).

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat indien graad 9 leerders nadink oor die inhoud wat deur Lewensoriëntering behandel word en die inligting sentraal prosesseeer, hulle hulle gedrag waarskynlik ooreenkomstig die gekommunikeerde boodskap sal rig, aangesien hul die argumente wat gevoer word as sterk en ooredend beskou (Petty & Cacioppo, 1981; Petty *et al.*, 1991:241-280; Petty & Cacioppo, 1996:265-268; verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.2.4).

Aangesien dit blyk dat die onderwerpe oor MIV/Vigs vir graad 9 leerders persoonlik relevant is en dat hulle 'n behoefte aan kennis daaroor het, dat hulle konsentrasie in die

klas meerendeels goed is en die werk vir hul relatief maklik verstaanbaar is, kan die gevolgtrekking gemaak word dat graad 9 leerders wel die inligting wat hul gedurende Lewensoriëntering oor MIV/Vigs kry, sentraal behoort te prosesseer.

Omrede graad 9 leerders die argumente wat gedurende Lewensoriënteringsklasse gevoer word as sterk beskou, behoort die prosessering van hierdie argumente deur die sentrale roete daartoe te lei dat graad 9 leerders hulle gedrag ooreenkomstig die boodskap sal verander (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.4). Indien oorreding ooreenkomstig die boodskap intree, behoort dit langdurig te wees, teenargumente te kan weerstaan en tot gedrag lei wat in die toekoms redelik voorspelbaar sal wees (verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.2.4).

6.4.3.3 Graad 9 leerders se gemoedstoestand as veranderlike wat oorreding beïnvloed

Die rol van gemoedstoestand is slegs op 'n baie beperkte skaal in hierdie studie verreken. Die verskil tussen positief en negatief geformuleerde argumente en die invloed van gemoedstoestand op die uitkoms daarvan is egter as gevolg van die beperkte omvang van die studie nie getoets nie.

Uit hierdie studie blyk dat graad 9 leerders 'n hoë behoefte aan kennis oor die algemeen en ten opsigte van MIV/Vigs het. Dus behoort die leerders volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel se gemoedstoestand 'n invloed uit te oefen op die aanvaarding of verwerping van die inligting wat hulle tydens Lewensoriëntering ontvang.

Dit blyk egter uit hierdie studie dat graad 9 leerders voel dat die soort werk wat in Lewensoriëntering behandel word 'n invloed op hul gemoedstoestand het.

Daar is gevind dat indien graad 9 leerders aktief by die klasaanbieding oor nuwe MIV/Vigs-inligting betrokke is hulle gemoedstoestand positief beïnvloed word, ongeag wat hulle gemoedstoestand is voor hulle die klas binnegaan.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die klein groepie leerders (uit hierdie studie) wat aangedui het dat hulle gemoedstoestand negatief is wanneer hul na die Lewensoriënteringsklas moet gaan, teenargumente sal formuleer ten opsigte van die inhoud wat oor

MIV/Vigs handel, aangesien die intrinsieke veranderlikes, naamlik motivering om oor die onderwerp na te dink en die vermoë om oor die werk na te dink, wel by die groep leerders 'n rol speel (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.5).

Aangesien graad 9 leerders wel glo dat die gevolge van die argumente oor MIV/Vigs, soos dit deur Lewensoriëntering aangebied word, kan intree (Petty & Cacioppo, 1981; Petty *et al.*, 1991:241-280; Petty & Cacioppo, 1996:265-268; verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.5; hoofstuk 5, afdeling 5.4.3 & 5.4.4), behoort die meeste leerders 'n ondersteunende houding teenoor die argument wat gekommunikeer word, in te neem (Wegener, Petty & Klein, 1994:31).

Daar is gevind dat graad 9 leerders in hierdie studie oor die algemeen 'n houding en gesindheid openbaar dat dit wat Lewensoriëntering oor MIV/Vigs leer wel in die werklikheid realiseer (kyk ook hoofstuk 5, afdeling 5.4.5).

Indien respondente voel dat die verwerping van die ooredingsboodskap tot negatiewe gevolge sal lei, sal die soort argumente wat gevoer word 'n groot rol in die aanneming van die boodskap speel (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.5). Aangesien gedrag wat nie ooreenkomstig die gekommunikeerde gedrag is nie tot infektering met die virus sal lei, veronderstel dit dat die verwerping van die lesinhoud negatiewe gevolge vir die graad 9 leerder inhou. Daarom kan gesê word dat graad 9 leerders die inhoud van die MIV/Vigs-les gedurende Lewensoriëntering waarskynlik as belangrik sal beskou om hul gedrag daarby aan te pas.

6.4.3.4 Die wyse waarop graad 9 leerders die Lewensoriënteringswerk krities oorweeg / daaroor nadink

Die meeste graad 9 leerders doen en voltooi hulle werksopdragte en/of take oor MIV/Vigs individueel. Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.3) verhoog dit leerders se moontlikheid tot sentrale inligtingsprosessering. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat graad 9 leerders waarskynlik inligting oor MIV/Vigs wat in Lewensoriëntering oorgedra word sentraal sal prosesseer, aangesien hulle alleen verantwoordelik is vir die voltooiing van hulle tuiswerk, opdragte en/of take oor MIV/Vigs.

Leerders word dus in die situasie gestel om hul eie gevolgtrekkings oor die kwessie ter sprake in hul tuiswerk, te maak. Indien hulle in 'n groep werk, mag dit daartoe lei dat sommige van die groeplede nie aktief oor die vrae en taak nadink nie, maar slegs die ander leerders se gedagtes passief aanvaar.

Die wyse waarop leerders die werk wat hulle oor MIV/Vigs gedoen het krities nagaan, word ook beïnvloed deur leerders se vermoë om die werk krities te oorweeg en te beoordeel. Die uitbreidingsmoontlikheidsmodel veronderstel (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.3) dat eenvoudig en maklik verstaanbare argumente en/werk wat herhaal word leerders se vermoë om die werk te beoordeel, verbeter.

Daar is gevind dat die werk oor MIV/Vigs gedurende leerders se skoolloopbane herhaal word en dat die argumente wat gevoer word eenvoudig saamgestel is en dat leerders dit verstaan.

Volgens die uitbreidingsmoontlikheidsmodel (verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.3), behoort graad 9 leerders dus die werk oor MIV/Vigs soos dit in Lewensoriëntering hanteer word, waarskynlik maklik te kan beoordeel.

6.5 GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 4

Om te bepaal tot watter mate ekstrasieke ooredingsveranderlikes 'n rol by graad 9 leerders se ontvangs van Lewensoriënteringsklasse speel:

6.5.1 DIE AANBIEDING VAN LEWENSORIËNTERINGSKLASSE

Die wyse waarop Lewensoriënteringsklasse aangebied word, is 'n ekstrasieke ooredingsveranderlike wat wel 'n rol speel in die wyse waarop graad 9 leerders die inligting oor MIV/Vigs soos dit deur Lewensoriëntering oorgedra word, prosesseer.

Aangesien intrinsieke ooredingsveranderlikes in hierdie studie wel 'n belangrike rol by graad 9 leerders speel, behoort die inligting wat leerders gedurende Lewensoriëntering ontvang hoofsaaklik sentraal deur leerders geprosesseer te word. Die feit dat leerders die wyse van aanbieding as interessant, waardevol en goed beskou, sal volgens die

uitbreidingsmoontlikheidsmodel (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.2.1) daartoe lei dat 'n positiewe houding tot die wyse van klasaanbieding (ekstrinsieke veranderlike) die inligting versterk wat sentraal geprosesseer word (Weilbaker & West, 1992:42). In hierdie studie het die meeste leerders positief gevoel oor die aanbieding van die Lewensoriënteringsklas en behoort hierdie positiewe houding gunstige gedagtes by leerders te versterk as gevolg van die sentrale prosessering van inligting (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.2.1).

Daar kan oor die enkele leerders wat 'n negatiewe ingesteldheid ten opsigte van die aanbiedingstyl gehandhaaf het, afgelei word dat indien leerders van hierdie groep die inligting wat hulle in die klas ontvang het periferaal prosesseer, oorreding (indien dit plaasvind) waarskynlik slegs tydelik van aard sal wees.

Indien hierdie groep die inligting sentraal sou prosesseer, mag dit daartoe lei dat teenargumente as gevolg van die negatiewe houding teenoor die aanbiedingstyl oor die inligting gevorm kan word.

Daar is gevind dat graad 9 leerders se behoefte om by die klasaanbieding betrek te word met vorige studies se resultate ooreenstem. Dit blyk dat dit nie noodwendig die inhoud is wat irrelevant is nie, maar dat die wyse van aanbieding soms daartoe kan bydra dat leerders hulle belangstelling in die werk verloor (Henning, 1998:60; Goliath, 1995:170; Dockrell & Dockrell, 1995:45; verwys na hoofstuk 3, afdeling 3.4.3; hoofstuk 5, afdeling 5.5.1 & 5.4.2.2).

Hoewel leerders aangedui het dat hulle meer by klasaanbieding betrek wil word, is gevind dat sommige van die swart leerders se reaksie dat hulle nie daarvan hou om gedurende klasaanbieding by rolspel betrek te word nie ooreenstem met resultate uit studies wat in Uganda uitgevoer is (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.3.2; hoofstuk 5, afdeling 5.5.1).

6.5.2 DIE AANBIEDER VAN DIE LEWENSORIËNTERINGSKLASSE

Die Lewensoriënteringsonderwysers/-esse word oor die algemeen deur graad 9 leerders uit hierdie studie as geloofwaardig, kundig en bekwaam beskou.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat indien leerders die inligting oor MIV/Vigs (soos in Lewensoriëntering oorgedra word) sentraal prosessee, die feit dat hulle die bron van die inligting as geloofwaardig, kundig en bekwaam beskou daartoe sal lei dat dit die sentrale prosessee van die inligting sal versterk en leerders hulle gedrag ooreenkomstig die inligting sal rig.

By die leerders wat nie die inligting wat hulle oor MIV/Vigs tydens Lewensoriëntering ontvang sentraal prosessee nie, maar die perifere roete volg, sal op grond van die positiewe beeld wat die onderwyser/-es by hulle het tot tydelike oorrading ooreenkomstig die inligting wat oorgedra is, lei.

Daar kan ook gesê word dat vanweë die oorwegend positiewe houding wat leerders teenoor die onderwyser/-es van Lewensoriëntering inneem, die onderwyser/-es se ingesteldheid en houding teenoor MIV/Vigs en Lewensoriëntering 'n invloed kan uitoefen op leerders se houding daaroor.

Dit is belangrik om te meld dat uit hierdie studie slegs een groep meisies, soos by vorige navorsing (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.3), aangedui het dat hulle sou verkies het dat hul Lewensoriënteringsklas deur 'n vrou aangebied moet word. Kwantitatiewe data het egter nie hierdie tendens bevestig nie. Daar is wel gevind dat 'n groep seuns, hoewel die aanbieder van hul Lewensoriënteringsklas 'n man is, verkies om nie vertroulike sake met hom te bespreek nie. Uit hierdie studie blyk dus nie dat leerders se vertroue as gevolg van die geslag van die Lewensoriënteringsaanbieder benadeel of beïnvloed word nie.

Hierdie studie se resultate ondersteun ook vorige navorsing se bevindinge dat leerders van mening is dat die onderwysers/-esse van Lewensoriëntering voortdurend opleiding in lewensvaardigheidsonderrig moet ontvang, aangesien hulle nie oor genoegsame nuwe MIV/Vigs-inligting beskik nie (kyk ook hoofstuk 3, afdeling 3.4.3; hoofstuk 5, afdeling 5.5.2).

Die beïnvloedingsrol van die onderwyser/-es verhoog indien leerders die perifere roete tot inligtingprosessee volg (verwys na hoofstuk 2, afdeling 2.2.5). Indien leerders nie gemotiveerd is of oor die vermoë beskik om oor die werk na te dink nie, sal hulle op grond van die onderwyser/-esse en die aanbiedingstyl 'n keuse vir of teen die boodskap oor MIV/Vigs inneem soos dit deur Lewensoriëntering oorgedra word. Aangesien graad 9

leerders soos uit hierdie studie blyk die Lewensoriënteringsonderwysers/-es as kundig en bekwaam beskou, sal hierdie onderwysers/-es se houding teenoor die werk oor MIV/Vigs 'n direkte invloed uitoefen op die posisie wat die leerders daarvoor sal inneem.

6.6 GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 5

Om te bepaal tot watter mate leerders van verskillende taalgroepe se ervaring van intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes ten opsigte van Lewensoriënteringsklasse verskil:

Vergelykings tussen die verskillende taalgroepe, naamlik Afrikaans-, Engels-, Xhosa-, Sotho- en Tswanasprekende graad 9 leerders is kwantitatief getref om vas te stel of enige beduidende verskille ten opsigte van die rol van intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes by die taalgroepe voorkom.

Beduidende verskille, soos kwantitatief bepaal, is slegs by die intrinsieke veranderlike, naamlik bestaande kennis, gevind. Resultate dui daarop dat minder van die Tswana-, en Xhosasprekende graad 9 leerders beseft dat mense wat MIV-positief is as gevolg van sekondêre oorsake (en nie MIV/Vigs nie) sterf (kyk hoofstuk 5, afdeling 5.4.3)

Hoewel geen beduidende verskille met betrekking tot die ander intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes se rol by die verskillende taalgroepe voorgekom het nie, is dit belangrik om ook die verskille aan te dui wat gedurende fokusgroeponderhoude en waarneming na vore gekom het.

Oor die algemeen verskil Tswana-, Xhosa-, Sotho- en wit en bruin Afrikaanssprekende graad 9 leerders ten opsigte van hulle vrymoedigheid om hulle opinies oor die MIV/Vigskwessie en Lewensoriëntering in die algemeen te gee. Die wit Afrikaanssprekende leerders was baie meer geïnhibeerd en versigtig om hulle opinies uit te spreek en daarop uit te brei as die leerders van die ander taalgroepe (verwys na hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.1).

Die fokusgroeponderhoude het ook onthul dat Xhosa-, Tswana-, Sotho- en bruin Afrikaanssprekende graad 9 leerders veral daarvan hou om koerant te lees en sodoende

hul algemene kennis uit te brei. Daarteenoor verkies wit Afrikaanssprekende leerders storieboeke en tyskrifte as leesstof (kyk hoofstuk 5, afdeling 5.4.1.2).

Daar is gevind dat Tswana-, Xhosa- en Sothosprekende graad 9 leerders veral argumente as sterk beskou wanneer dit deur 'n geloofwaardige bron (onderwyser/-es) oorgedra word. Hoewel die wit Afrikaanssprekende graad 9 leerders ook aangedui het dat hul argumente as sterk beskou vanweë die geloofwaardigheid van die onderwyser/-es van die klas, het hulle hoofsaaklik gevoel dat die argumente sterk is danksy die geloofwaardigheid wat hulle aan die handboek heg (verwys na hoofstuk 5, afdeling 5.4.4).

Dit het ook na vore gekom dat verskille tussen die taalgroepe bestaan ten opsigte van die *soort aktiwiteite* wat leerders verkies om gedurende klastyd uit te voer. Xhosa-, Tswana- en Sothosprekende meisies uit een groep verkies dat hulle nie rolspel en debatte gedurende klastyd moet uitvoer nie, terwyl die Afrikaanssprekende leerders (beide wit en bruin) aangedui het dat hulle veral van debatte oor die MIV/Vigs-kwessie en ander Lewensoriënteringswerk sal hou (kyk hoofstuk 3, afdeling 3.3.2 en hoofstuk 5, afdeling 5.5.1).

Daar is ook gevind dat wit Afrikaanssprekende seuns net soos wit Afrikaanssprekende meisies, 'n positiewe houding oor onthouding inneem. Daarteenoor blyk dit dat Xhosa-, Tswana- en Sothosprekende seuns meer positief is ten opsigte van kondoomgebruik of getrouheid aan een seksuele maat, eerder as onthouding.

Dit blyk dat daar verskille voorkom ten opsigte van die soort impak wat Lewensoriëntering op leerders uit die verskillende taalgroepe, het. Dit blyk dat meer Tswana-, Xhosa- en Sothosprekende leerders voel dat Lewensoriëntering 'n rol speel in die wyse waarop hulle gedrag in hulle verhoudings verander het. Daarteenoor blyk dit dat Lewensoriëntering grotendeels 'n invloed op wit en bruin Afrikaanssprekende leerders se gedrag het met betrekking tot die hantering van bloed en die respekvolle hantering van mense met MIV/Vigs (verwys na hoofstuk 5, afdeling 5.6).

6.7 GEVOLGTREKKINGS: DOELWIT 6

Om te bepaal hoe die aanbieding van Lewensoriënteringsklasse aangepas kan word om intrinsieke ooredingsveranderlikes te versterk

Alvorens die aanbevelings vir die programaanpassing bespreek word, is dit noodsaaklik om graad 9 leerders se menings oor die effek wat Lewensoriëntering op hul gedrag het, saam te vat.

In ag genome dat verskeie aspekte, byvoorbeeld die leerder se opvoeding deur ouers, waardes, beginsels en geloofsoortuigings ook 'n rol in die bepaling van leerders se gedrag speel, is gevind dat Lewensoriëntering wel 'n effek op graad 9 leerders se gedrag ten opsigte van MIV/Vigs-voorkoming het.

Gesprekke met graad 9 leerders het onthul dat Lewensoriëntering beslis 'n effek op hulle gedrag het, aangesien die meeste graad 9 leerders nou deur middel van onthouding, kondoomgebruik of deur slegs een seksuele maat te hê en aan die een maat getrou te bly hulleself teen die oordrag van die MI-virus beskerm.

Dit is egter noodsaaklik om in gedagte te hou dat gedragsverandering dikwels intree as gevolg van verskeie ooredingspropagandaveldtogte en opvoedingsaspekte.

6.7.1 AANBEVELINGS VIR DIE LEWENSORIËNTERINGSPROGRAM

Hoewel dit uit hierdie studie blyk dat Lewensoriëntering oor die algemeen 'n belangrike rol in graad 9 leerders se opvoeding speel en ook deur die graad 9 leerders as noodsaaklik erken word, is daar sekere aspekte wat gedurende die studie na vore gekom het wat kan bydra om die program te verbeter en die ooredingsimpak te verhoog.

Die volgende aanbevelings word na aanleiding van graad 9 leerders se response gemaak ten einde tot 'n meer suksesvolle implementering van die program te lei.

Daar word aanbeveel dat

- Lewensoriëntering, waar moontlik, in leerders se moedertaal aangebied word of deur iemand aangebied word wat die werk in hul moedertaal kan verduidelik, wanneer nodig. Dit sal daartoe lei dat leerders se begrip van die werkinhoud verder kan verhoog.
- Leerders in klastyd debatte voer oor die onderwerpe wat gedurende Lewensoriëntering behandel word.
- Dialoog en interaksie tussen leerder en onderwyser/-es gestimuleer word.
- Meer van video's gebruik gemaak word;
- Opvoedkundige uitstappies gereël en geïmplementeer word (bv. na hospitale om die werklikheid van MIV/Vigs te sien).
- Kundiges genooi word om te praat oor die onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering behandel word.
- Toneel of rollespel gedurende klastyd geïmplementeer word.
- Die inligting en feite deur middel van voorbeelde en scenarios toegelig word.
- Die emosionele impak en implikasies van MIV/Vigs op verhoudings toegelig en diepgaande bespreek word;
- Meer groepwerk toegepas word (sodat leerders geleer word om saam oplossings vir sosiale probleme te vind);
- Handboeke en studiemateriaal aan alle leerders voorsien word.
- Deelnemende aanbieding gebruik word ten einde leerders se konsentrasie te verbeter.
- Persone wat openlik is oor hul positiewe MIV status kan na klasse genooi word om leerders toe te spreek. Dit sal leerders se behoefte aan kennis oor die gevolge van MIV/Vigs aanspreek.
- Die oorsprong of gebrek aan inligting oor die oorsprong van MIV/Vigs diepgaande met leerders bespreek word.

Daar word ook op grond van vorige navorsing (kyk ook hoofstuk 2, afdeling 2.2.1.5) aanbeveel dat die groep meisies wat 'n negatiewe gemoedstoestand ten opsigte van Lewensoriëntering openbaar aan negatief geformuleerde argumente blootgestel moet word. Vroeëre navorsing het gevind dat 'n negatief geformuleerde argument meer oorredend vir respondente met 'n negatiewe gemoedstoestand is. Die ander noodsaaklike veranderlike vir die geslaagdheid van hierdie aanbeveling, naamlik dat respondente 'n hoë behoefte aan kennis moet hê, is reeds by hierdie groep meisies teenwoordig.

Verder word aanbeveel dat onderwysers veral gemotiveer word om 'n positiewe houding ten opsigte van MIV/Vigs-inligting handhaaf, aangesien graad 9 leerders hul onderwysers/-esse as geloofwaardige bronne beskou. Dit sal daartoe lei dat leerders die onderwyser/-esse se voorbeeld in meningsvorming oor die belangrikheid en geldigheid om MIV/Vigs as onderwerp gedurende Lewensoriëntering te behandel, moontlik sal navolg.

6.8 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Verskeie uitdagings ontstaan as gevolg van die beperkinge wat in die verloop van die studie na vore gekom het. Die volgende beperkinge is geïdentifiseer:

- Die kruis-seksionele studie bied slegs 'n oorsig van die status quo onder graad 9 leerders betreffende die intrinsieke en ekstrinsieke oorredingsveranderlikes wat tans 'n rol speel. 'n Longitudinale studie sal die navorsers in staat stel om vergelykings te tref tussen die rol van die onderskeie oorredingsveranderlikes oor 'n tydsverloop.
- Die kwaliteit van argumente is op grond van leerders se persepsie oor die kwaliteit van argumente vasgestel (m.a.w. op grond van leerders se beskouing of die argumente oor MIV/Vigs sterk of swak was). Die argumentkwaliteit soos dit in die Lewensoriënteringsmateriaal van graad 9 leerders voorkom, is dus nie ontleed nie.
- Die gemoedstoestand van graad 9 leerders is slegs deur middel van fokusgroeponderhoude ondersoek. Leerders se gemoedstoestand is dus nie vooraf gemanipuleer om die effek te toets van positiewe en negatiewe gemoedstoestande op die uitkoms van hoe die klas ervaar is nie.

- Slegs een klas per skool is waargeneem en beperk die moontlikheid om tendense ten opsigte van leerders se gedrag en houding teenoor MIV/Vigs en Lewensoriëntering te identifiseer. Ekstensiwiteit is 'n belangrike element van waarneming, aangesien gebeurtenis (in hierdie studie se geval, onderrig in lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom) oor tyd plaasvind. Dit is daarom noodsaaklik dat verbande tussen die verskillende tye en plekke van Lewensoriënteringaanbieding en graad 9 leerders se reaksie daarop, getrek kan word (Anderson, 1987:327; hoofstuk 4, afdeling 4.6.4.1).
- Vraelyste is slegs in Engels en Afrikaans uitgedeel. Dit het daartoe gelei dat die anderssprekende leerders langer geneem het om die vraelyste te voltooi en die vrae moes deur 'n tolk vertaal word. Dit kon daartoe lei dat sommige vrae, woorde en frases anders geïnterpreteer kon word as wat die bedoeling was.
- Die materiaal-inhoud is slegs beskryf en nie ontleed nie as gevolg van die diversiteit van die materiaal wat by die verskillende skole gebruik word. Dus kon daar nie 'n vergelyking tussen die drie skole se materiaal vir Lewensoriëntering getref word nie.
- As gevolg van die integrasie van verskillende taalgroepe in skole het dit daartoe gelei dat die steekproef van een skool uit 'n tradisioneel wit Afrikaanssprekende gebied, een skool uit 'n tradisioneel bruin Afrikaanssprekende gebied en een skool uit 'n tradisioneel swart Xhosa-, Tswana- en Sothosprekende gebied, 'n klein minderheid wit Afrikaanssprekende groep leerders by die groter steekproef ingesluit het.

6.9 AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE STUDIES

Op grond van die beperkings wat uit die studie na vore gekom het, word die volgende aanbevelings vir toekomstige studies gemaak:

- Die uitvoering van longitudinale studies om die houdings- en gedragsveranderinge na die blootstelling van oorreringsboodskappe oor tyd te ondersoek en te toets.
- Leerders se gemoedstoestande voor klasaanbiedings manipuleer deur hul bloot te stel aan boodskappe wat een groep se gemoedstoestand positief stem en die ander groep se gemoedstoestand negatief stem. Sodoende kan die effek van die

gemoedstoestand op die wyse waarop leerders die inligting soos dit gedurende Lewensoriëntering oorgedra word, bepaal word.

- Alle klasgroepe se klasperiodes moet waargeneem word. Waarneming moet ook met die verloop van tyd plaasvind ten einde tendense te identifiseer. Daar word aanbeveel dat dieselfde groepe ook tydens die aanbieding van ander modules/vakke, waargeneem word ten einde te vergelyk of die mate waartoe intrinsieke en ektrinsieke oorreringsveranderlikes 'n rol by leerders speel, verskil ten opsigte van die onderwerpe waaraan hulle blootgestel word.
- Daar word voorgestel dat vraelyste ook in een van die Afrika-tale beskikbaar gestel word om te verseker dat leerders die vrae korrek verstaan en interpreteer.
- Die ontleding van materiaal deur middel van 'n inhoudsanalise sal daartoe lei dat 'n vergelyking tussen die werk soos dit deur die verskillende skole aangebied en hanteer word (asook die verskil in effek op leerders se gedrag as gevolg van die verskillende invalshoeke wat deur die skole gevolg word) gemaak kan word.
- Die insluiting van 'n groter groep wit Afrikaanssprekende leerders en ook wit Engelssprekende leerders is noodsaaklik vir toekomstige studies ten einde vergelykings tussen die verskillende taalgroepe te kan trek.
- Ondersoek kan onderneem word na leerders van ander grade se opinie, persepsie en die rol van intrinsieke en ektrinsieke veranderlikes om dit met die resultate van hierdie studie te vergelyk.

6.10 SLOT

Die resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings lewer bewys dat hierdie studie belangrik was om 'n aanduiding van die geslaagdheid van die Lewensoriënteringsprogram by graad 9 leerders te gee. Hoewel die resultate aandui dat die Lewensoriënteringsprogram geslaagd was onder die geselekteerde groep respondente, is dit nie noodwendig die geval vir alle graad 9 leerders of leerders in ander ouderdomsgroepe nie ('n moontlike rede waarom die Vigsstatistieke (RHRU) nog nie aan die afneem is nie). Dit is daarom belangrik dat soortgelyke studies op 'n groter skaal onder 'n groter hoeveelheid van die jeug

uitgevoer behoort te word, ten einde vas te stel hoe geslaagd Lewensoriëntering is, die impak daarvan op gedrag asook die gevolglike invloed van die program op die MIV/Vigs infekteringstatistieke. Aanbevelings is gemaak op grond van die verkreeë resultate ten einde die program verder te ontwikkel en te verbeter om meer relevant vir graad 9 leerders te wees.

BIBLIOGRAFIE

- ADLER, P.A. & ADLER, P. 1998. Observational Techniques. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. Eds. *Collecting and Interpreting Qualitative Material*. London : Sage p. 79-109.)
- ALLEN, M., & REYNOLDS, R. 1993. The Elaboration Likelihood Model and the sleeper effect: An assessment of attitude change over time. *Communication Theory*, 3:73-82.
- ANDERSON, J.A. 1987. *Communication Research: Issues and Methods*. New York : McGraw-Hill. 423p.
- ANON. 2002. School-based program effective in lowering teens' HIV risk. *TB & Outbreaks Week*:13, Apr. 2.
- ANON. 2004. 'n Donker prentjie. *Finansies en Tegnies*:57, Okt. 22.
- ANON. 1992. Die Vigs- en Lewensvaardigheidsprogram vir sekondêre skole. *Die Unie*,88(9):190-191, Jun.
- ARENI, C.S. & LUTZ, R.J. 1988. The role of argument quality in the Elaboration Likelihood Model. *Advances in Consumer Research*, 15(1):197-204.
- BABBIE, E. 1990. *Survey Research Methods*. 2de uitg. California : Wadsworth. 395p.
- BAUER, M.W. & GASKELL, G. 2000. *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A practical handbook*. London : Sage. 374p.
- BEZUIDENHOUT, R. 2005. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom
- BITNER, M.J. & OBERMILLER, C. 1985. The Elaboration Likelihood Model: Limitations and extensions in marketing. *Advances in Consumer Research*, 12(1):420-425.

- CAELERS, D. 2004. Schools targeted as HIV figures rise. *Cape Argus*:7, Oct. 8.
- CACIOPPO, J.T. 1984. The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Consumer Research*, 11(1):673-675.
- CACIOPPO, J.T., & PETTY, R.E. 1984a. The Elaboration Likelihood Model. *Advances in Consumer Research*, 11:673-675.
- CACIOPPO, J.T., & PETTY, R.E. 1984b. The need for cognition: Relationship to attitudinal processes. (In McGlynn, R. Maddux, J. Stoltenberg, C. & Harvey, J. Eds. *Social perception in clinical and counseling psychology*. Lubbock : Texas Tech University Press. p. 113-139.)
- CACIOPPO, J.T., & PETTY, R.E. 1982. Effects of message repetition on argument processing, recall, and persuasion. *Basic and Applied Social Psychology*, 42:116-131.
- CACIOPPO, J.T., & PETTY, R.E. 1979. Effects of message repetition and position on cognitive responses, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37:97-109.
- CACIOPPO, J.T., PETTY, R.E. & MORRIS, K.J. 1983. Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4):805-818.
- CARROLL, J.L. 1991. An exploration of Aids education and teaching methods. *Aids Care*,3(1):101-103.
- CHAIKEN, S. 1980. Heuristic versus systematic information processing in the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and social Psychology*, 39:752-766.
- CHAIKEN, S & TROPE, Y. 1999. *Dual-process theories in social psychology*. New York : Guilford Press. 657p.

- COETZEE, A. 1999. Struikelblokke in die implementering van die HIV/Vigs opvoedingsprogram van die Noordwes Provinsie. Johannesburg : RAU. (Proefskrif – M.A. Ed) 88p.
- COETZEE, A. & KOK, J.C. 2001. Wat verhoed die suksesvolle implementering van die HIV/VIGS, seksualiteit en lewensvaardighedeprogram in skole? *South African Journal of Education*, 21(1):6-10.
- COLE, C., ETTENSON, R. & REINKE, S. 1990. The Elaboration Likelihood Model (ELM): Replications, Extensions and Some Conflicting Findings. *Advances in Consumer Research*, 17(1):231-236.
- COYLE, K., BASEN-ENGQUIST, K., KIRBY, D., PARCEL, G., BANSPACH, S., HARRIST, R., BAUMLER, E., WEIL, M. 1999. Short-term impact of Safer Choices: A multicomponent, school-based HIV, Other STD, and Pregnancy Prevention Program. *Journal of School Health*, 69(5):181-188, **May**.
- CRESWELL, J.W. 2003. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 2de uitg. London : Sage. 245p.
- CREWE, M. 1996. Reflections on the introduction of a comprehensive HIV/Aids and life skills programme for South African youth. *Aids bulletin*, 5(2):18-19, **Sept**.
- CREWE, M. 1997. Life skills and Aids education in schools. *Aids bulletin*, 5(2):8-10, **Sept**.
- DAYA, M. 2004. New AIDS figures are a cause for alarm. *Business Times Tanzania*:15, Jul. 29.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. 1998. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. London : Sage. 462p.
- DEPARTEMENT van Onderwys. **Kyk** SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys.
- DESMOND, C. & GOW, J. 2002. The current and future impact of the HIV/AIDS epidemic on South Africa's children. (*In* AIDS, Public Policy and Child Well-Being. Verslag van studie deur UNICEF-IRC Junie 2002. Florence. p. 3-47.)

- DE VILLIERS, J. 2004. Toename in Vigs onder jeug kwel. *Burger* :5, Okt. 8.
- DE WET, J.C. 1991. The art of persuasive communication. 2ed. Kenwyn : Juta. 186p.
- DILLARD, J.P. & PFAU, M. 2002. The Persuasion Handbook : Developments in Theory and Practice. London : Sage Publications. 874p.
- DOCKRELL, J. & DOCKRELL, W.B. 1995. An evaluation of teaching of fifteen year olds about HIV/Aids. *Studies in Educational Evaluation*,21:43-56.
- DU PLOOY, G.M. 1996. Introduction to communication research. Cape Town : Rustica. 187p.
- EAGLY, A.H. & CHAIKEN, S. 1998. Attitude structure and function. (In Gilbert, D.T., Fiske, S.T. & Lindzey, G. Eds. The Handbook of Social Psychology. Vol. 1. 4de uitg. Boston : McGraw-Hill. p. 269-322.)
- ECKERT, J.A. & GOLDSBY, T.J. 1997. Using the Elaboration Likelihood model to guide customer service-based segmentation. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 27(9/10):600-615, **Febr.**
- EMMERT, P. & BARKER, L.L. 1989. Measurement of Communication behaviour. New York : Longman. 390p.
- ESTERHUYSE, E.A. 2001. Self-effektiwiteit en MIV/Vigs-voorkomende gedrag by 'n groep hoërskoolleerlinge. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch. (Tesis – M.A.) 37p.
- FLORA, J.A. & MAIBACH, E.W. 1990. Cognitive responses to Aids infromation: The effects of issue involvement and message appeal. *Communication Research*, 17(6):759-774.
- FONTANA, A & FREY, J.H. 1998. Interviewing: The art of science. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. Eds. Collecting and Interpreting Qualitative material. London : Sage. p. 47-79.)

- FREY, L.R. & BOTAN, C.H. 1991. Investigating Communication: An Introduction to Research Methods. Englewood Cliffs : Prentice Hall. 401p.
- GILL, N.J. & BEAZLEY, R.P. 1993. Grade 6 students benefit from Learning About AIDS. Canadian Journal of Public Health, 84 (Suppl.1):S24-S27.
- GOLIATH, C.G. 1995. Sekondêre skoolleerlinge se persepsies van Vigs en Vigs-opvoeding. Port Elizabeth : Universiteit van Port Elizabeth. (Proefskrif – D.Ed.) 351p.
- GREENWALD, A.G., & LEAVITT, C. 1984. Audience Involvement in Advertising: four Levels. Journal of Consumer Research, 11(1):581-592, **June**.
- GRIFFEN, E.M. 1991. A first look at Communication Theory. New York : McGraw-Hill. 412p.
- GROENEWALD, Y. 2004. Youth: Last frontier in Aids war. Weekly Mail and Guardian:35, Jul. 15.
- HAMILTON, M., HUNTER, J., & BOSTER, F. 1993. The Elaboration Likelihood Model as a theory of attitude formation: A mathematical analysis. Communication Theory, 3:50-66.
- HAUGTVEDT, C., & PETTY, R. 1992. Personality and persuasion: Need for cognition moderates the persistence and resistance of attitude changes. Journal of Personality and Social Psychology, 63:308-319.
- HENNING, A. 1998. Riglyne vir 'n Vigs-Voorligtingsprogram vir graad nege leerlinge. Johannesburg : RAU (Proefskrif – M.A. Ed) 98p.
- HEATH, R.L., & BRYANT, J. 1992. Human Communication theory and research: Concepts, Contexts, & Challenges. New Jersey : Lawrence Erlbaum. 337p.
- HEPPNER, M.J., GOOD, G.E., HILLENBRAND-GUNN, T.L., HAWKINS, A.K., HACQUARD, L.L., NICHOLS, R.K., DEBORD, K.A., BROCK, K.J. 1995. Examining Sex Differences in Altering Attitudes About Rape: A test of the Elaboration Likelihood Model. Journal of Counseling and Development, 73(6):640-647, **Jul/Aug**.

- HUGHES-D'AETH, A. 2002. Evaluation of HIV/AIDS peer education projects in Zambia. *Evaluation and Program Planning*, 25:397-407.
- IGARTUA, J.J., CHENG, L. & LOPES, O. 2003. To think or not to think: Two pathways towards persuasion by short films on Aids prevention. *Journal of Health Communication*, 8:513-528.
- 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*, 83:675-679, **Sept.**
- JANESICK, V.J. 1998. "Stretching" exercises for qualitative researchers. London : Sage. 135p.
- JOHNSON, B., & EAGLY, A. 1989. Effects of involvement on persuasion: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 106:290-314.
- JORGENSEN, D.L. 1989. Participant Observation: A methodology for human studies. London : Sage. 133p.
- KAHN, T. 2004. AIDS figures show numbers still growing. *Business Day*:3, Sept. 23.
- KINSMAN, J., HARRISON, S., KENGEYA-KAYONDO, J., KANYESIGYE, E., MONSEN, E.R. & CHENEY, C.L. 2003. Descriptive research designs. (*In* Monsen, E.R. ed. *Research: Successful Approaches*. 2de uitg. USA : American Dietetic Association. p. 3-14.)
- KRUEGER, R.A. 1994. Focus Groups: A practical guide for applied research. 2nd ed. London : Sage 255p.
- KVALE, S. 1996. Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing. London : Sage. 326p.
- LARSON, C.U. 1995. Persuasion: Reception and Responsibility. 7de uitg. London : Wadsworth. 447p.

- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical Research: Planning and Design. 7de uitg. New Jersey : Merrill Prentice Hall. 318p.
- LINDLOF, T.R. 1995. Qualitative Communication Research Methods. London : Sage. 314p.
- LITTLEJOHN, S.W. 1989. Theories of human communication. 3de uitg. California : Wadsworth. 310p.
- LOHRMANN, D.K., BLAKE, S., COLLINS, T., WINDSOR, R., PARRILLO, A.V. 2001. Evaluation of school-based HIV prevention education programs in New Jersey. *Journal of School Health*, 71(6):207-212, **Aug**.
- MAKALIMA, C.S. 2003. Perceptions of grade six and seven Xhosa learners with regard to the HIV/Aids life skills education programme. Port Elizabeth : Universiteit van Port Elizabeth. (Proefskrif – M.A.) 97p.
- MANKAYI, A. 2003. A situation analysis of sex education and communication and the implications thereof for HIV/Aids prevention work. Eastern Cape : Rhodes University (Thesis – M.A.) 89p.
- MANNING, P.K. & CULLUM-SWAN, B. 1998. Narrative, Content, and Semiotic Analysis. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. Eds. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London : Sage. p.246-274.)
- MARSHALL, C & ROSSMAN, G.B. 1999. Designing qualitative research. 3de uitg. London : Sage. 224p.
- MASON, J. 1996. Qualitative researching. London : Sage. 176p.
- MATTHEWS, E.J.M. 1995. Riglyne vir leerling-gesentreerde geslagsopvoedingsprogram. Jhb : RAU (M.Ed.-Skripsie).
- MAYER, J., GASCHKE, Y., BRAVERMAN, D. & EVANS, T. 1992. Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social psychology*, 63:119-132.

- MCGUIRE, W.J. & MCGUIRE, C.V. 1991. The content, structure, and operation of thought systems. (In Wyer, R. & Srull, T. Eds. *Advances in Social Cognition*, Vol IV. Hillsdale, NJ : Erlbaum. p.1-78.)
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. 2de uitg. London : Sage. 338p.
- MNDEBELE, J. 2004. *Men can make a difference*. Johannesburg : University of Witwatersrand. (Thesis – M.A.) 65p.
- MONGEAU, P., & STIFF, J. 1993. Specifying causal relationships in the Elaboration Likelihood Model. *Communication Theory*, 3:67-72.
- MONSEN, E.R. 2003. *Research: Successful Approaches*. 2de uitg. VSA : American Dietetic Association. 482p.
- MUSOKE, S., WHITWORTH, J. 1999. Implementation of a comprehensive AIDS education programme for schools in Masaka District, Uganda. *AIDS Care*, 11(5):591-601.
- NCGOBO, S. 2002. The Department of Education's Life Skills, sexuality and HIV/AIDS programme. *Agenda*, 53:96-98.
- NDAKI, K. 2004. Risky business: SA youth and HIV/Aids. *Daily Dispatch*:8, Apr. 21.
- NGWENA, C. 2003. Aids in schools: A human rights perspective on parameters for sexuality education. *Acta Academica*, 35(2):184-204, **Aug**.
- NOORDWES DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002. HIV/AIDS Life Skills Education. Inligtingspamflet. Potchefstroom. 8p.
- NYATI, M. 2004. How to turn two wrongs into a right. *Business Day*:9, Oct. 11.
- ODUM, B.R. & DROLET, J.C. 1997. Knowledge level of HIV/Aids among high school drop-outs. *Journal of Health Education*, 28(6):17-21.
- O'DONOGHUE, J. 2002. Zimbabwe's AIDS action programme for schools. *Evaluation and Program Planning*, 25:387-396.

- O'KEEFE, D.J. 1990. Persuasion: Theory and research. London : Sage. 270p.
- OLIVIER, M.A.J. 1996. Adolescents's perceptions of sexuality. *South African Journal of Education*, 16(1):5-8.
- OSBORNE, M.L., KISTNER, J.A., & HELGEMO, B. 1993. Developmental progression in children's knowledge of AIDS: A case of sexual stereotyping. *Journal of Pediatric Psychology*, 18:177-192.
- PELSER, H.J.M. 1992. Die waarde en betekenis van Vigs-voorligting vir standerd 5 leerlinge. Jhb : RAU (M.Ed.-Skripsie).
- PATEL, M., ALLEN, K.B., KEATLEY, R., JONSSON, U. 2002. *Evaluation and Program Planning*, 25:317-327.
- PATTON, M.Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd ed. California : Sage.
- PERKIN, J.E. 2003. Design and use of questionnaires in research. (In Monsen, E.R. Ed. Research: Successful approaches. USA : American Dietetic Association. p. 211-226.)
- PETTY, R.E., & CACIOPPO, J.T. 1981. Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- PETTY, R.E., & CACIOPPO, J.T. 1983. Central and peripheral routes to persuasion: Application to advertising. (In Percy, L. & Woodside A. Eds. Advertising and consumer psychology. Lixington, MA : C.C. Heath.)
- PETTY, R.E. & CACIOPPO, J.T. 1984. Source Factors and the Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Consumer Research*, 11(1):668-672.
- PETTY, R., & CACIOPPO, J. 1986b. The Elaboration Likelihood Model of persuasion. (In Berkowitz, L. Ed. Advances in experimental social psychology (Vol.19). San Diego : Academic Press. p. 123-205.)

- PETTY, R.E., UNNOVA, R.H., & STRATHMAN, A.J. 1991. Theories of attitude change. (In Robertson, T.S. & Kassarian, H. Eds. Handbook of Consumer Behavior. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. p. 241-80.)
- PETTY, R.E. & CACIOPPO, J.T. 1996. Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches. Colorado : Westview. 309p.
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T. & SCHUMANN, D. 1983. Central and Peripheral Routes to Advertising Effectiveness: The Moderating Role of Involvement. *Journal of Consumer Research*, 10:135-145, **Sept.**
- PETTY, R., CACIOPPO, J., & HEESACKER, M. 1981. The effects of rhetorical questions on persuasion: A cognitive response analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40:432-440.
- PETTY, R.E., KASMER, J.A., HAUGTVEDT, C.P. & CACIOPPO, J.T. 1987. Source and Message Factors in Persuasion: A Reply to Stiff's Critique of the Elaboration Likelihood Model. *Communication Monographs*, 54(3):233-249, **Sept.**
- PETTY, R., WEGENER, D., FABRIGAR, L., PRIESTER, J., CACIOPPO, J. 1993. Conceptual and methodological issues in the Elaboration Likelihood Model of persuasion: a reply to the Michigan State critics. *Communication Theory*, 3:336-363.
- PETTY, R., & WEGENER, D. 1999. The Elaboration Likelihood Model: Current status and controversies. (In Chaiken, S. & Trope, Y. Eds. Dual process theories in social psychology. New York : Guilford. p. 37-72.)
- PETTY, R.E. & WEGENER, D.T. 1991. Thought systems, argument quality, and persuasion. (In Wyer, R.S. & Srull, T.K. Eds. Advances in Social Cognition. Vol. 4. Hillsdale, NJ : Erlbaum. p. 143-161.)
- PETTY, R.E. & WEGENER, D.T. 1998. Attitude change: Multiple Roles for Persuasion Variables. (In Gilbert, D.T., Fiske, S.T. & Lindzey, G. Eds. The Handbook of Social Psychology. Vol. 1. 4de uitg. Boston : McGraw-Hill. p. 323-390.)

- PETTY, R.E., HAUGTVEDT, C.P. & SMITH, S.M. 1995. Elaboration as a determinant of Attitude Strength: Creating Attitudes that are persistent, resistant and predictive of behavior. (In Petty, R.E. & Krosnick, J.A. Eds. *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*. New Jersey : Lawrence Erlbaum. p. 93-130.)
- PETTY, R. & CACIOPPO, J. 1990. Involvement and persuasion: Tradition versus integration. *Psychological Bulletin*, 107:367-374.
- PETTY, R., GLEICHER, F., & BAKER, S. 1991. Multiple roles for affect in persuasion. (In Forgas, J. Ed. *Emotion and social judgments*. New York : Pergamon. p. 181-200.)
- PETTY, R.E., SCHUMANN, D., RICHMAN, S. & STRATHMAN, A. 1993. Positive mood and persuasion: Different roles for affect under high and low elaboration conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64:5-20.
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T. & GOLDMAN, R. 1981. Personal Involvement as a determinant of argument-based persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(5):847-855.
- PHILLIPS, M. 2004. Vigs-verslag skilder donker prentjie vir toekoms. *Volksblad*:11, Nov. 17.
- REARDON, K.K. 1990. Meeting the Communication/Persuasion Challenge of AIDS in Workplaces, Neighborhoods, and Schools: A Comment on AIDS and Public Policy. *Health Communication*, 2(4):267-270.
- REANEY, P. 2004. The face of AIDS is young and female. *Star*:7, Nov. 24.
- RICHIE, N.D. & GETTY, A. 1994. Did an AIDS peer education program change first-year college students' behaviors? *Journal of American College Health*, (42)4:163-166, Jan.
- ROSS, R.S. 1994. *Understanding persuasion*. 4de uitg. New Jersey : Prentice Hall. 259p.
- SCOTT, L. & THOMPSON, R. 1992. School sex education: More a patchwork than a pattern. *Health Education Journal*, 51(3):132-135.

- SHISANA, O. & SIMBAYI, L. 2002. South African National HIV prevalence, behavioural risks and mass media. (*In* Nelson Mandela HSRC Study of HIV/Aids. Cape Town : HSRC. 24p.)
- SIERO, F.W. & DOOSJE, B.J. 1993. Attitude change following persuasive communication: Integrating Social Judgment Theory and the Elaboration Likelihood Model. *European Journal of Social Psychology*, 23(5):541-554, **Sept.**
- SIGELMAN, C., DERENOWSKI, E., WOODS, T., MUKAI, T., ALFELD-LIRO, C., DURAZO, O., MADDOCK, A. 1996. Mexican-American and Anglo-American Children's Responsiveness to a Theory-Centered AIDS Education Program. *Child Development*, 67:253-266.
- SHEPHERD, S.K. & ACHTERBERG, C.L. 2003. Qualitative Research Methods: Sampling, Data Collection, Analysis, Interpretation and Verification. (*In* Monsen, E.R. *Ed. Research: Successful Approaches*. 2de uitg. USA : American Dietetic Association. p. 129-145.)
- SMETHERHAM, J. 2004. Alarming leap in HIV infections in teenagers. *Cape Times*:4, Oct. 8.
- STEWART, D.W. & SHAMDASANI, P.N. 1990. Focus groups: Theory and Practice. London : Sage. 153p.
- SUID-AFRIKA. 1999. National Education Policy Act, Notice no. 926 of 1999. Pretoria : Staatsdrukkers.
- SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9. Beleid vir Lewensoriëntering. Pretoria : Staatsdrukkers.
- SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002. North West Department of Education Auxiliary Services, Potchefstroom District. HIV/Aids Life Skills Education. Potchefstroom. 8p.

- VAN DYK, A. 2001. HIV/AIDS Care and Counselling: A multidisciplinary approach. 2de uitg. Cape Town : Pearson Education SA. 442p.
- VAN ROOYEN, L. & LOUW, C.D. 1994. Sexuality Education. A guide for educators. Pretoria : Van Schaik.
- VISSER, M. 1996. Evaluation of the First AIDS Kit: The AIDS and lifestyle education programme for teenagers. *South African Journal of Psychology*, 26(2):103-115, **June**.
- WEILBAKER, D.C. & WEST, J.S. 1992. Application of the Elaboration Likelihood Model to Teaching Personal Selling. *Marketing Education Review*, 2(2):37-44.
- WRAGG, E.C. 1999. An introduction to classroom observation. 2de uitg. London : Routledge. 160p.
- YUNGWOOK, K. 2003. Conceptualizing health campaign strategies through the level of involvement. *Corporate Communications: An International Journal*, 8(4):255-267.
- ZAAIMAN, D. 1992. New in schools. *South African panorama*, 37(5):26-31, **Sept-Okt**.

BYLAE

BYLAAG 1A

MAY 2005 14:12

DEPT OF EDUCATION

Old Parliament Bldg 574

P. 1



Department of
Education
Lefapha la Thuto



Dr. Modisile Molema Drive
Kimberley
Private Bag 20244
Kimberley 2136
Tel: (+27) 6 387 2071/8
387 2018
Fax: (+27) 6 387 2123
E-mail: eganz@nwedep.org.za



INCLUSIVE EDUCATION & HIV/AIDS

ENQUIRIES: CES LIFE SKILLS HIV/AIDS: MR. EW GANZ

TO : ELMARI BESTER

FROM : MR EW GANZ
CES: LIFE SKILLS HIV/AIDS
DEPARTMENT OF EDUCATION NORTH WEST

DATE : 03 MAY 2005

SUBJECT IMPACT RESEARCH HIV/AIDS: UNIVERSITY OF THE NORTH WEST,
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Your letter dated 28 April 2005 has reference.


This is to inform you that we gladly grant you permission to conduct your research on behavioural change impact of Life Orientation classes on learners in Grade 9, through content analysis, questionnaires, class observation and focus group interviews, in order to complete your M.A. studies. We kindly request a copy of your final report and findings.

However, in order to enter the schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa, you will have to follow the new protocol communication lines through the office of the Regional Executive Manager for Southern Region, Mr. M Mwelli to obtain permission. You may attach a copy of this letter to your application to him. He may be contacted at (018) 299 8294 (T) or (018) 299 8290 (F).

Regarding the Khufisa Report, you surely may make use of this document for your literature study, but unfortunately, I only have one hard copy left. The document has 100 pages and it will not be possible to fax it to you.

We trust that you will find it in order.

Thanking you


EW Ganz

21. JUL. 2003 14:01

DEPT OF EDUCATION

NO. 729 P. 2



NORTH WEST PROVINCE

Department of Education
Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys

2nd Floor
 Garone Building
 Mmabatho
 Private Bag X2044
 Mmabatho 2735
 Tel: (+2718) 387 3429 / 387 3404
 Fax: (+2718) 387 3430
 E-mail: means@nwppg.org.za
xyambo@nwppg.org.za

Ref. Mr. EW Ganz
 CES: Life Skills HIV/AIDS
 Tel. (018) 387 2018
 Fax. (018) 387 2123
 Cell 082 928 5012
 E-mail eganz@nwppg.org.za

Life Skills & HIV/AIDS Education
 Old Parliament Building
 Office 171
 MMABATHO
 2735
 21 July 2003

TO: **MR. M MWELI**
REGIONAL MANAGER
SOUTHERN REGION
POTCHEFSTROOM

PRINCIPALS OF SCHOOLS

FROM: **MR. EW GANZ**
DEPUTY DIRECTOR: LIFE SKILLS & HIV/AIDS
NORTH WEST DEPARTMENT OF EDUCATION
MAFIKENG

SUBJECT: **IMPACT RESEARCH HIV/AIDS: PU for CHE**

This services to inform you that we have given permission to Ms. CM Bestor, Junior Lector of the Potchefstroom University for Christian Higher Education, to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa. Please see attached letter in this regard.

The research will be on the behavioural change impact of HIV/AIDS prevention intervention strategies on learners in Grade 10. Ms. Bester will use the information to complete her M.A studies and has been requested to furnish us with a copy of the final report and findings.

We kindly request you to allow her to visit the said schools in order to collect data through interviews and questionnaires.

We trust that you will find it in order and appreciate your collaboration in this regard.

Yours sincerely

Mr. EW Ganz

CC Mr. ZP Tolo: MEC Education NWED
 Dr. AM Karodia: Superintendent General NWED

12 Wandrag Avenue
Potchefstroom, 2531
Tel: 294 8285
Cell: 073 234 3329

Department of Education
Regional Executive Manager for Southern Region
Tel: 018 299 8294
Fax: 018 299 8290

4 May 2005

Dear Mr. Mveli

**IMPACT RESEARCH HIV/AIDS: UNIVERSITY OF THE NORTH WEST,
POTCHEFSTROOM CAMPUS**

In 2003, I have asked the Department of Education for permission to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa for the completion of my M.A. studies. In April 2005, I have sent a letter to Mr. Ganz to confirm permission to continue with my studies as the conceptualisation, literature study and research with regards to similar studies, as well as other circumstances have caused a delay in the collection of data. Herewith, please find attached the response.

As recommended by Mr. Ganz, I herewith kindly request your permission to enter the schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa. The research will focus on the behavioural change impact of the Life Orientation classes on learners in Grade 9. The data collection procedures are content analysis, questionnaires, class observation and focus group interviews. I need to start collecting data during the weeks of 9 and 17 May 2005, if I am permitted to continue my research at schools. The schools sampled are HTS (Potchefstroom), Botoka (Ikageng) and Promosa Secondary (Promosa).

I trust that you will understand the situation and hope to continue my study. Please contact me if you need any further information with regards to the study. I will gladly provide the Department of Education with a copy of my final report and findings.

Yours sincerely

Elmari Bester

12 Wandrag Avenue
Potchefstroom, 2531
Tel: 294 8285
Cell: 073 234 3329

28 April 2005

Parents of grade 9 learners: Botoka Secondary School

CONSENT FOR EXECUTING M.A. STUDY AT BOTOKA SECONDARY

Herewith, please find attached the Department of Education's letter of consent to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa, for the completion of my M.A. studies.

Please note that the letter of consent of the Department of Education is dated 2003. I have sent a fax to Mr. Ganz, explaining the reason for the delay of my study and await his response.

I have also written a letter to the principal to ask for his permission to conduct my research at Botoka Secondary. All information will be treated confidentially and anonymously. I will appreciate your permission to collect data through questionnaires and to interview your children by means of focus groups. The final report and findings will be made available to the school.

I trust you will find this in order. Please contact me if you need any further information.

Yours sincerely

Elmari Bester

12 Wandrag Avenue
Potchefstroom, 2531
Tel: 294 8285
Cell: 073 234 3329

28 April 2005

Parents of grade 9 learners: HTS

CONSENT FOR EXECUTING M.A. STUDY AT HTS

Herewith, please find attached the Department of Education's letter of consent to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa, for the completion of my M.A. studies.

Please note that the letter of consent of the Department of Education is dated 2003. I have sent a fax to Mr. Ganz, explaining the reason for the delay of my study and await his response.

I have also written a letter to the principal to ask for his permission to conduct my research at HTS. All information will be treated confidentially and anonymously. I will appreciate your permission to collect data through questionnaires and to interview your children by means of focus groups. The final report and findings will be made available to the school.

I trust you will find this in order. Please contact me if you need any further information.

Yours sincerely

Elmari Bester

12 Wandrag Avenue
Potchefstroom, 2531
Tel: 294 8285
Cell: 073 234 3329

28 April 2005

Parents of grade 9 learners: Promosa Secondary School

CONSENT FOR EXECUTING M.A. STUDY AT PROMOSA SECONDARY

Herewith, please find attached the Department of Education's letter of consent to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa, for the completion of my M.A. studies.

Please note that the letter of consent of the Department of Education is dated 2003. I have sent a fax to Mr. Ganz, explaining the reason for the delay of my study and await his response.

I have also written a letter to the principal to ask for his permission to conduct my research at Promosa Secondary. All information will be treated confidentially and anonymously. I will appreciate your permission to collect data through questionnaires and to interview your children by means of focus groups. The final report and findings will be made available to the school.

I trust you will find this in order. Please contact me if you need any further information.

Yours sincerely

Elmari Bester

BYLAAG 5

FOKUSGROEP ONDERHOUDSRIGLYN

BEKENDSTELLING

Goeie more! Ek is Elmarie Bester en is besig met die voltooiing van my Meestersgraad by die Potchefstroom kampus van die Noordwes Universiteit. Ek stel baie belang om te weet wat vir leerders belangrik en noodsaaklik is om te leer en daarom fokus my studie daarop. Die doel van my studie is om te bepaal of leerders nadink oor wat aan hul geleer word tydens Lewensoriënteringsklasse en watter ander aspekte 'n invloed het op leerders se keuse om wat in die klas geleer word, te aanvaar of te verwerp. Dit is daarom vir my noodsaaklik om met die leerders self onderhoude te voer, omrede julle in jul eie woorde kan verduidelik hoe jul die lesse, veral die les oor gesondheidsorg, beleef. Alle inligting wat deur jul gegee word, sal konfidensieël en anoniem hanteer word. Geen antwoord word aan 'n naam gekoppel nie.

INTERAKSIE-REËLS

Dit is vir my belangrik dat elkeen 'n beurt kry om sy/haar mening te gee. Indien iemand anders besig is om te praat en jy graag by daardie punt wil aansluit of nog inligting wil byvoeg, steek asb jou hand op, sodat jy die volgende spreekbeurt kan kry. Daar is geen reg of verkeerde antwoorde nie. Julle kan dus ander inligting of onderwerpe uitlig wat vir jul belangrik is, al het ek nie 'n vraag daarvoor gevra nie.

Dit is belangrik dat jul gemaklik met die situasie moet wees en ontspanne is, daarom sal ek graag wil weet of dit vir jul aanvaarbaar is as ek 'n paar onderwerpe rondom MIV/Vigs aanraak, en watter aspekte rondom MIV/Vigs nie aanvaarbaar is om oor te gesels nie.

INLEIDING

Jul weet nou wie ek is, wat die doel van die onderhoud is. Voordat ons die spesifieke onderwerpe van die onderhoud hanteer, vertel elkeen my asb bietjie van jouself, bv. waarvan jy hou, watter vak jy die meeste geniet, wat jou gunsteling sport is ens. Dit sal die ys breek en help dat ons gemaklik met mekaar kan gesels.

Gedagtelys : *Maak vir my 'n lys van wat nou in jul gedagtes opkom as jul aan vandag se les oor lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom, terugdink. Skryf jou eerste gedagte op die eerste lyn van die bladsy, jou tweede gedagte op die tweede lyn ens.*

Reisgids : *Verbeel jou jy is 'n toergids. Neem my op 'n toer en vertel my hoe jy Lewensoriëntering en die lewensvaardighede wat jy daardeur leer, ervaar (ook spesifiek vaardighede t.o.v. MIV/Vigs)*

LYS VAN ONDERWERPE VIR BESPREKING

Onderwerp 1: Motivering:

Persoonlike relevansie:

Vraag 1:

Vertel my hoe jul die lewensvaardighede wat jul in Lewensoriëntering leer, elke dag toepas (leef / doen)

- Kan jul die voorbeelde van vaardighede wat jul in die klas bespreek, gebruik (hoekom / nie)
- Gee my 'n paar voorbeelde van lewensvaardighede wat jul in Lewensoriëntering geleer het, wat jul in jul eie lewe toegepas / gebruik het.
- Hoe help hierdie lewensvaardighede jou in jou rol as:
 - kind by die skool
 - kind by die huis
 - tussen jou vriende
- Hoekom voel jy dat hierdie lewensvaardighede jou help / nie help nie?

Onderwerp 1: Motivering

Behoefte aan kennis:

Vraag 2:

Indien jul die Lewensoriënteringsklas moes aanbied, hoe sou jul dit doen?

- Watter werk sal jul behandel? (Hoekom) Hou jul daarvan om inligting oor MIV/Vigs te kry, of het jul al te veel inligting daarvoor ontvang? Sou jul graag meer oor ander lewensvaardighede wou leer? Hoekom?
- Watter hulpmiddels sal jul gebruik? (Hoekom) Hou jul daarvan om meer bronne as net 'n handboek (bv. videos, ander boeke) te hê wanneer Lewensoriënteringslesse gegee word? Hoekom / hoekom nie?
- Watter aktiwiteite sal jul doen? (Hoekom)

Vraag 3:

Hou jul daarvan om te lees?

- Watter soort leesstof? (Tydskrifte / koerante / storieboeke)
- Hou jul daarvan om nuwe dinge te leer deur daarvoor na te lees?

Vraag 4:

Is die inligting wat jul in die klas oor lewensvaardighede en hoe dit MIV/Vigs kan voorkom kry, genoeg? Hoekom / hoekom nie?

- Waaroor wil jul meer leer?

Onderwerp 2: Vermoë

Begrip / Verstaan:

Vraag 5:

Is die werk wat jul in Lewensoriëntering doen maklik of moeilik? Motiveer.

- Verstaan jul al die begrippe / woorde wat verduidelik word? Motiveer.
- Wat is bekend / onbekend?
- Voorbeelde van wat moeilik is?
- Hoe kan die lewensvaardighede wat jul in LO leer met jul toegepas word?

Konsentrasie:

Vraag 6:

Wat maak dit vir jul moeilik om te luister in die klas of om aandag te gee in die klas?

- Is die LO klasse te lank of te kort? Motiveer.
- Dink jul soms aan ander dinge terwyl klas aangebied word? Noem paar voorbeelde.

Onderwerp 3: Argumentkwaliteit

Vraag 7.1:

- Dink jul dat die redes wat in die klas en deur die handboek vir jul geleer word waarom lewensvaardighede belangrik is om MIV/Vigs te voorkom, waar is? Bv. dat indien jy respek vir jouself en ander het, dit 'n houding is wat daartoe sal lei dat die verdere verspreiding van MIV voorkom sal word. Motiveer.
- Hoekom glo jul dat dit waar is / of nie waar is nie?
- Watter inligting dink jul is onwaar? Hoekom?

Vraag 7.2:

Wat is jul opinie oor die inhoud van vandag se Lewensoriënteringsles oor MIV/Vigs?

- Eenvoudig / maklik?
- Genoeg herhaal?

Onderwerp 4: Periferale wenke

Onderwyser/es:

Vraag 8.1:

Dink jul dat die onderwyser/es oor genoeg kennis beskik om lewensvaardighede t.o.v. die voorkoming van MIV/Vigs aan te bied en vir jul te leer? Motiveer.

Vraag 8.2:

Watter eienskappe maak dat jul van jul onderwyser/es hou of nie hou nie?

- Vertrou jul die onderwyser/es? Motiveer.
- Is jul bang vir die onderwyser/es? Motiveer.

Aanbieding

Vraag 9:

As jul iets kon verander aan hoe die klas aangebied word, wat sou jul verander?

- Motiveer – hoekom / hockom nie?

Onderwerp 5: Gemoedstoestand

Vraag 10:

Hoe 'n mens die dag voel, beïnvloed soms hoe ons luister of hoe ons goed rondom ons ervaar. Het enige van jul vandag op 'n manier gevoel wat jul dink 'n invloed kon hê op hoe jul in die klas gevoel en geluister het?

- Bv. gelukkig / opgewonde / moeg / kwaad
- Hoe het dit jul beïnvloed?

Onderwerp 6: Kritiese oorweging

Vraag 11:

Moet jul terugvoer gee oor 'n les in die klas? Bv. deur middel van opdragte / huiswerk / toetse?

- Op watter wyse?
- In groepe of individueel
- Hoe verkies jul om dit te doen? Hoekom?

Onderwerp 7: Sensitiewe vrae

MIV/Vigs:

Vraag 12.1:

Dink jul MIV/Vigs is 'n ernstige gesondheidsprobleem?

- Moet dit aangespreek word in Lewensoriëntering? Hoekom / nie?

Vraag 12.2:

Hoe voel jul oor al die verskillende Vigs-veldtogte?

- Is dit belangrik? Motiveer

Vraag 12.3:

Watter inligting in die LO klas t.o.v. MIV/Vigs les was vir jul die belangrikste inligting? Hoekom?

Onderwerp 8: Effek

Vraag 13:

Het die Lewensoriënteringsklasse jul in die verlede gehelp om gedrag te verander wat jul moontlik in die gevaar kon stel om met MIV/Vigs geïnfekteer te word?

- Hoe?
- Hoekom / nie?

Nuwe kwessies?

PERSOONLIKE ONDERHOUDSRIGLYN

BEKENDSTELLING

Goeie more! Baie dankie vir die tyd wat u bereid is om af te staan vir die onderhoud. Ek noem net graag weer aan u wat die fokus van my studie is, naamlik dat ek belangstel om te weet wat vir leerders belangrik en noodsaaklik is om te leer en of die MIV/Vigs en lewensvaardigheidsonderwerpe wat tans deur Lewensoriëntering behandel word, vir hul relevant is. Die doel van my studie is om te bepaal of leerders nadink oor wat aan hul geleer word tydens Lewensoriënteringsklasse en watter ander aspekte 'n invloed het op leerders se keuse om wat in die klas geleer word, te aanvaar of te verwerp. Hoewel ek reeds die vraelyste, fokusgroeponderhoude en waarneming voltooi het, is dit ook vir my belangrik om met die onderwyser wat die vak aanbied te gesels, ten einde 'n geheelbeeld oor die inhoud en aanbieding van L.O. te kry. Ek sal graag in u eie woorde wil hoor hoe u oor L.O. voel, spesifiek ten opsigte van lewensvaardighede om MIV/Vigs te voorkom. U werk ook daaglik met die leerders en ag ek u opinie oor hul gedrag en houding ten opsigte van L.O. waardevol. Ek wil u weer verseker dat alle inligting wat u verskaf, konfidensieël en anoniem hanteer word. Geen antwoord word aan 'n naam gekoppel nie.

INLEIDING

Voordat ons oorgaan na die spesifieke onderwerpe waaroor ek met u wil gesels, gec my asb 'n agtergrond van die skool, bv. die fokus van die skool (visie, missie, doelwitte – waarheen op pad met leerders), die omgewing waarin die skool funksioneer (sosiale konteks), min of meer hoe groot / hoeveel kinders, soort atmosfeer wat heers (kompetierend met ander skole, samewerkend onderling, lojaliteit, gemaklike informele verhoudings, streng dissipline – onderwysers tot mekaar en onderwysers/leerders).

LYS VAN ONDERWERPE VIR BESPREKING

Onderwerp 1: L.O. inhoud

Vraag 1:

Gee my asb 'n oorsig oor die inhoud van L.O. vir graad 9's wat by hierdie skool behandel word?

- Die onderwerpe in die algemeen
- Chronologiese verloop (streng volgens handboek of watter lesse word eerste behandel / in watter volgorde word inhoud behandel)
- Word lesse eenmalig aangebied, word sommige herhaal deur die jaar

Vraag 2:

Gee my asb 'n oorsig oor die samestelling van die Gesondheidsorg hoofstuk

- Wat word behandel?
- Voorbeelde (van waarop klem gelê word)

Vraag 3:

Gee asb 'n oorsig oor die inhoud oor MIV/Vigs wat behandel word

- Wat word behandel (waarop word gefokus: feitelike kennis, vaardighede)
- Wat is uitkomst van MIV/Vigs les in L.O
- Voorbeelde (van lewensvaardighede wat aan leerders geleer word om MIV/Vigs te voorkom (of houdings/gedrag waarop klem gelê word)
- Word hierdie lewensvaardighede in verband gebring met die rolle wat leerders inneem (bv. as kind by huis, as vriend/in, as lid van gemeenskap)
- Vbe van aktiwiteite wat in klas doen, vbe van aktiwiteite vir huiswerk
- Hoeveel keer word werk oor MIV/Vigs in 'n jaargroep herhaal
- Hoeveel keer word werk oor MIV/Vigs & lewensvaardighede in skoolloopbaan herhaal

Vraag 4:

Wat is volgens u die belangrikste inligting aangaande Vigs om vir die leerders te leer?

- Waarop lê u klem (fokus u in die klas)

Onderwerp 2: Motivering

Persoonlike Relevansie

Vraag 5:

Dink u dat die materiaal en voorbeelde wat tydens LO klasse aangebied word van toepassing is op leerders se lewe en situasies? (Algemeen & MIV/Vigs)

- Indien nie, hoe dink u kan dit meer toepaslike gemaak word?

Vraag 6:

In watter onderwerpe / inhoud van L.O. toon leerders veral belangstelling?

Vraag 7:

Gee leerders terugvoer oor hoe L.O. hul in hul daaglikse keuses help?

- Bv. Kom vertel leerders soms dat wat hul geleer het, hul gehelp het om verantwoordelike keuses uit te oefen
- Bv. Nader leerders u soms vir raad oor kwessies waarmee hul gekonfronteer word (bv. hoe om moeilike situasies by huis te hanteer, of hoe om groepsdruk te hanteer)

Onderwerp 2: Motivering Persoonlike

Behoefte aan kennis

Vraag 8:

Vra leerders in die algemeen baie vrae in die klas oor die werk wat behandel word?

- Word hierdie vrae in klastyd gevra of spreek hul u privaat

Vraag 9:

Vra leerders baie vrae oor MIV/Vigs

- Nader leerders u na klas of word vrae gedurende klastyd gevra

Vraag 10:

Vra leerders watter ander bronne (boeke in biblioteek, videos, loveLife ens.) geraadpleeg kan word?

- Toon leerders belangstelling om ander bronne te raadpleeg om meer inligting oor MIV/Vigs te verkry?

Vraag 11:

Dink u dat die inligting oor MIV/Vigs wat aan leerders oorgedra word, voldoende is?

- Waarom/nie
- Watter ander inligting dink u is belangrik

Onderwerp 3: Vermoë

Verstaan

Vraag 12:

Dink u dat leerders net die feitelike kennis ten opsigte van lewensvaardighede wat hul kan help om infektering met MI virus te voorkom bemeester het of kan hul dit in situasies toepas?

- Hoe evalueer u of leerders dit wat hul geleer het, kan toepas

Konsentrasie

Vraag 13:

Vind u dat leerders maklik of moeilik tydens L.O. klasse konsentreer? Hoekom / nie?

Vraag 14:

Vra leerders vrae oor terminologie?

- Oor watter werk / inhoud word die meeste vrae oor woorde en terme gevra?

Onderwerp 4: Argumentkwaliteit

Vraag 15:

Vind u dat leerders die inhoud oor MIV/Vigs in twyfel trek -- of blyk dit dat hul dit as geloofwaardig aanvaar?

Onderwerp 5: Periferale wenke

Onderwyser/es

Vraag 16:

Moes u vir opleiding gaan vir die aanbieding van L.O. / lewensvaardigheidsonderrig tov MIV/Vigs?

- Wat behels hierdie opleiding?

- Is opleiding eenmalig, word dit opgevolg?
- Voel u dat die opleiding noodsaaklik is / of 'n mors van tyd (waarom/nie)?

Vraag 17:

Dink u dat dit belangrik is om 'n vertrouensverhouding met leerders te vestig?

- Hoekom/nie?
- Wat doen u om 'n vertrouensverhouding met leerders daar te stel?

Aanbieding

Vraag 18:

Hoe bied u klasse in die algemeen aan? (Bv. Gee les, vra vrae daarna, maak gebruik van swartbord/truprojektor, wys videos)

- Wissel u dit af na gelang van inhoud?
- Wat is u gunsteling metode wat u die meeste (amper altyd) gebruik vir onderrig?
- Watter materiaal gebruik u as primêre bron vir MIV/Vigsonderrig?
- Watter ondersteunende materiaal buiten die handboek of primêre bron gebruik u?
- Is u bekend met die materiaal wat deur Dept v Onderwys versprei word (wys vbe en vra watter van die materiaal by hul skole beskikbaar is en watter hul as bruikbaar en ondersteunend beskou)?

Vraag 19:

Watter hindernisse bestaan in die aanbied van L.O. klasse?

- Spesifiek tov MIV/Vigs opvoeding (bv. kultureel, taal, toerusting)

Vraag 20:

Wat is u mening omtrent die feit dat MIV/Vigsonderrig dm.v L.O. klasse gegee moet word?

Vraag 21:

Wat sal u in die vak L.O. verander as u kon?

Onderwerp 6: Kritiese oorweging

Vraag 22:

Verwag u van leerders terugvoer oor 'n les wat aangebied is?

- Op watter wyses? (direk na klas dmv vrae, of dmv huiswerk)
- Hoe moet terugvoer plaasvind – individueel of in groepe?
- Kan u breedweg leerders se gesindheid tov huiswerk / aktiwiteite mbt MIV/Vigs skets / verduidelik? Bv. doen hul moeite of is werk afgerammel

Onderwerp 7: Effek

Vraag 23:

Watter vordering of verandering merk u by leerders ten opsigte van hul houding / gedrag ten opsigte van die risiko om MIV/Vigs te bekom?

Nuwe kwessies?

WAARNEMINGSRIGLYN

AARD VAN KOMMUNIKASIEGEDRAG

Kategorie 1: Motivering

Persoonlike relevansie

- Nie-verbale wenke:
 - gesigsuitdrukkings:
 - belangstellend
 - verveeld
 - uitdrukkingloos
 - frons
 - lag / glimlag
 - oogbewegings:
 - staar by venster uit / staar op een plek
 - oogkontak met onderwyser/es
 - afkyk / lees / volg in handboek of materiaal
 - kyk op bord
 - postuur:
 - regop / attent
 - lê terug in stoel / passief
- Vrae / Ondersoek
 - Vra lecrders vrae?
 - Watter soort vrae is dit? Bring dit die inligting i.v.m hul eie leefwêreld?

Behoefte aan kennis

- Nie-verbale leidrade:
 - Passiewe luister
 - Aktiewe luister (volg in handboek / kyk op bord)
 - Nie-verbale reaksie op aktiwiteite / opdragte:
 - Sug
 - Praat (entoesiasme / kla)
 - Samewerkend / nie-samewerkende houdings
 - Vinnig tot orde om te luister / nie

- Vrae / Ondersoek
 - Vra leerders vrae oor onderwerpe wat nie tydens die klas aangeraak is nie, maar wel verband hou met die les – dui dat hul dieper delf vir inligting

Kategorie 2: Vermoë:

Begrip

- Nie-verbale wenke:
 - Gesigsuitdrukking:
 - Frons
 - Ontspanne
 - Ongemaklik
 - Postuur:
 - Skuif rond
 - Steek hande op
 - Praat ywerig
 - Oogkontak:
 - Vermy
 - Behou / soek
- Vrae / Ondersoek
 - Kan leerders vrae wat deur onderwysers gevra word, beantwoord?

Konsentrasie

- Nie-verbale leidrade:
 - Oogkontak:
 - Staar
 - Behou kontak met onderwyser
 - Attent besig om in materiaal te volg met oë
 - Postuur:
 - Aktiewe luister (knik kop, maak aantekeninge)
 - Passiewe houding (kyk rond, praat onderlangs, teken prentjies)
- Vrae / Ondersoek:
 - Kan leerders die onderwyser hoor?
 - Is daar geraas

Kategorie 3: Gemoedstoestand

- Atmosfeer van klas – optrede van kinders:
 - Rasering / ordelik
 - Lag / gedemp

- Gelukkig / ongelukkig
- Entoesiasies / traag

ategorie 4: Interaksie met onderwyser/-es

- Formeel / informeel
- Vrymoedig / Stram
- Oop / Geslote
- Vertroue / Wantroue

Vrae & Ondersoek:

- Wyc hoe vrae en antwoorde hanteer word:
 - Gesprekstrant
 - Formeel
 - Humor
 - Ernstig
- Daag leerders die onderwyser/-es uit d.m.v. ongemaklike vrae?
- Word gesag ondermyn / gehoorsaam
 - Luister as vir stilte vra / nie
 - Voer opdragte uit / nie
 - Apaties tov vrae / nie

Kategorie 5: Argumentkwaliteit

- Ontlok bespreking / aktiwiteite:
 - Negatiewe reaksie
 - Positiewe reaksie
- Terwyl leerders werk aan aktiwiteite, word daar oor die werk wat behandel is of oor ander irrelevante onderwerpe gesels?
- Vrae / Ondersoek
 - Positief tov inhoud van les
 - Negatief tov inhoud van les
- Dwaal leerders van spoor of bly hul by onderwerp wat bespreek word?
- Houding:
 - Skepties tov uitkoms van materiaal
 - Gunstig tov uitkoms van materiaal

Kategorie 6: Ruimte

- Atmosfeer in klas
 - Opgeruimd
 - Negatief
 - Opstandig
 - Leerbaar

- Materiaal wat tydens klasaanbieding gebruik word (addisioneel)
 - Handboek
 - Video
 - Plakate
 - Uitdeelstukke / stories
 - Geen
 - Ander

- Aktiwiteite gedurende klas
 - Rolspel
 - Plakaat-ontwerp
 - Groepbesprekings
 - Opvoering
 - Geen
 - Ander

Kategorie 7: Tyd

- Is les voltooi in die periode?
- Genoeg tyd vir vrae & aktiwiteite?
- Te min of te veel tyd:
 - Ander huiswerk begin doen
 - Begin praat
 - Volle tyd aan les bestee

Hoe lank is die periodes?

BYLAAG 8

WAARNEMINGSPROTOKOL

Skool: _____ Datum: _____ Tyd: _____

KATEGORIE 1: MOTIVERING		
Persoonlike Relevansie		
	Beskrywend	Reflektief
Gesigsuitdrukkings		
Oogbewegings		
Postuur		
Vrae		

KATEGORIE 1: MOTIVERING

Behoefte aan kennis

	Beskrywend	Reflektief
Luister		
Reaksie tov opdragte		
Soort vrae / hoeveelheid		

KATEGORIE 2: VERMOË

Begrip

Beskrywend

Reflektief

Gesigsuitdrukking

Oogkontak

Postuur

Vrae

KATEGORIE 2: VEMOË

Konsentrasie

	Beskrywend	Reflektief
Oogkontak		
Postuur		
Vrae		
Ander		

KATEGORIE 3: GEMOEDSTOESTAND

	Beskrywend	Reflektief
Klas atmosfeer		
Kinders		
Onderwyser/es		

KATEGORIE 4: INTERAKSIE MET ONDERWYSER/ES		
	Beskrywend	Reflektief
Soort vrae / hoeveelheid		
Hantering van vrae		
Gesag		
Algemeen		
KATEGORIE 5: ARGUMENTKWALITEIT		
	Beskrywend	Reflektief
Reaksie op bespreking / aktiwiteite		
Onderwerpe ter bespreking		
Soort vrae / hoeveelheid		
Houding		
Konsentrasie		

KATEGORIE 6: RUIMTE		
	Beskrywend	Reflektief
Klas atmosfeer		
Soort materiaal		
Aktiwiteite		

KATEGORIE 7: TYD		
	Beskrywend	Reflektief
Tydsduur van klas		
Geleentheid / hoe lank vir vrae		
Tydsduur vir aktiwiteite		

BYLAAG 9

VRAELYS VIR GRAAD 9 LEERDERS

Inleiding

MIV/Vigs is 'n ernstige gesondheidsprobleem. Skole poog om jong mense na die beste van hul vermoë oor MIV/Vigs in te lig. Hierdie ondersoek is geloods om te bepaal hoe jy oor Lewensoriëntering se lewensvaardigheidsbenadering om die MIV/Vigs probleem aan te spreek, voel. Jou samewerking in die voltooiing van hierdie vraelys sal waardeer word. Alle inligting sal vertroulik en anoniem hanteer word. **Moet daarom asseblief nie jou naam op die vraelys skryf nie. JOU ONDERWYSER/ES SAL NIE IN STAAT WEES OM JOU TE IDENTIFISEER OP GROND VAN DIE ANTWOORDE, WAT JY GEE NIE.** Daar is geen "regte" of "verkeerde" antwoorde nie! Beantwoord asseblief al die vrae op grond van hoe jy dit verstaan, hoe jy daarvoor voel, en jou kennis en ervaring daaromtrent. Die voltooiing van die vraelys sal nie langer as 25 minute neem nie.

LEES ELKE VRAAG NOUKEURIG EN OMKRING DIE NOMMER WAT MET JOU ANTWOORD OOREENSTEM.

1. Geslag

Manlik	Vroulik
1	2

2. Waar woon jy tydens die skoolsemester?

Koshuis	Privaat
1	2

3. Waar woon jou ouers?

Potchefstroom	Ikageng	Promosa	Ander
1	2	3	4

4. In watter skool is jy?

HTS	Botoka	Promosa
1	2	3

5. Wat is jou huistaal / moedertaal?

Afrikaans	Engels	Tswana	Xhosa	Ander
1	2	3	4	5

6. Hoe oud is jy?

7. Lees elke stelling en omkring die nommer wat met jou antwoord ooreenstem

	Waar	Vals	Weet nie
7.1 MIV/Vigs is 'n siekte wat nie genees kan word nie	1	2	3
7.2 Vigslyers sterf nie aan Vigs nie, maar aan ander siektes	1	2	3
7.3 Vigs kan van een persoon na 'n ander oorgedra word wanneer jy nies	1	2	3
7.4 Die verspreiding van MIV/Vigs kan voorkom word deur getrou te wees aan een maat	1	2	3
7.5 Vigs is 'n siekte wat slegs verkry word deur persone wat homoseksueel is	1	2	3

8. Hoe gereeld ontvang jy inligting oor MIV/Vigs vanaf die volgende bronne (Merk asb meer as een keuse indien dit van toepassing is)?

	Gereeld	Soms	Selde	Nooit
8.1 TV	1	2	3	4
8.2 Radio	1	2	3	4
8.3 Tydskrifte	1	2	3	4
8.4 Kerk	1	2	3	4
8.5 Ouers	1	2	3	4
8.6 Ander familie (bv. broers/susters/oom/tannie)	1	2	3	4
8.7 Gesondheidsklinieke	1	2	3	4
8.8 Skool	1	2	3	4
8.9 Vriende	1	2	3	4

9. In watter mate glo jy die inligting wat jy van die volgende bronne ontvang (Merk asb meer as een keuse indien dit van toepassing is):

	Glo alle inligting	Glo meeste van die inligting	Glo sommige inligting	Glo geen inligting nie
9.1 TV	1	2	3	4
9.2 Radio	1	2	3	4
9.3 Tydskrifte	1	2	3	4
9.4 Kerk	1	2	3	4
9.5 Ouers	1	2	3	4
9.6 Ander familie (bv. broer/suster/oom/tannie)	1	2	3	4
9.7 Gesondheidsklinieke	1	2	3	4
9.8 Skool	1	2	3	4
9.9 Vriende	1	2	3	4

10. Watter inligting oor lewensvaardighede (om infektering met die MI virus te voorkom) wat tydens die Lewensoriënteringsklas bespreek is, het jy die belangrikste gevind?

HIERONDER IS VERSKEIE PARE WOORDE GELYS WAT DIE VOORAFGAANDE STELLINGS BESKRYF. OMKRING DIE NOMMER TUSSEN ELKE PAAR WOORDE WAT AANDUI HOE JY OOR DIE STELLING VOEL. LET ASB DAAROP DAT JY EEN NOMMER BY ELKE STEL WOORDE OMKRING!

11. Die MIV/Vigs-inligting wat ek tydens die Lewensoriënteringsklasse ontvang, is:

11.1 Onbruikbaar	1	2	3	4	5	6	7	Bruikbaar
11.2 Interessant	7	6	5	4	3	2	1	Vervelig
11.3 Onbelangrik	1	2	3	4	5	6	7	Belangrik
11.4 Relevant	7	6	5	4	3	2	1	Irrelevant
11.5 Raak my	7	6	5	4	3	2	1	Raak my nie
11.6 Onprakties	1	2	3	4	5	6	7	Prakties

12. Terwyl ek die Lewensoriënteringsaktiwiteite oor MIV/Vigs gedoen het, het ek:

12.1 Baie daarby betrokke geraak	7	6	5	4	3	2	1	Nie baie daarby betrokke geraak nie
12.2 Dit nie geniet nie	1	2	3	4	5	6	7	Dit geniet
12.3 Hard gekonsentreer	7	6	5	4	3	2	1	Min gekonsentreer
12.4 Min aandag gegee	1	2	3	4	5	6	7	Baie aandag gegee
12.5 Gemotiveerd gevoel	7	6	5	4	3	2	1	Ongemotiveerd gevoel

13. Ek beskou die MIV/Vigs onderwerpe wat tydens die Lewensoriënteringsklasse bespreek word as **NOODSAAKLIK**:

Stem volkome saam	5
Stem saam	4
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	2
Stem glad nie saam nie	1

14. Selfsassertiwiteit as 'n lewensvaardigheid is belangrik om MIV/Vigs te voorkom:

Stem glad nie saam nie	1
Stem nie saam nie	2
Neutraal / Onseker	3
Stem saam	4
Stem volkome saam	5

15. Respek vir jou medemens is belangrik om MIV/Vigs te voorkom:

Stem volkome saam	5
Stem saam	4
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	2
Stem glad nie saam nie	1

16. Ek beskou die MIV/Vigs onderwerpe wat tydens Lewensoriëntering bespreek word as **TOEPASLIK**:

Stem glad nie saam nie	1
Stem nie saam nie	2
Neutraal / Onseker	3
Stem saam	4
Stem volkome saam	5

17. Die inhoud van die Lewensoriënteringsles oor MIV/Vigs is relevant tot my dag tot dag situasie:

Stem volkome saam	5
Stem saam	4
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	2
Stem glad nie saam nie	1

18. Die lewensvaardigheidsinligting wat ek deur die Lewensoriënteringsklasse ontvang, is:

18.1 Onbruikbaar	1	2	3	4	5	6	7	Bruikbaar
18.2 Interessant	7	6	5	4	3	2	1	Vervelig
18.3 Onbelangrik	1	2	3	4	5	6	7	Belangrik
18.4 Relevant	7	6	5	4	3	2	1	Irrelevant
18.5 Raak my	7	6	5	4	3	2	1	Raak my nie
18.6 Onprakties	1	2	3	4	5	6	7	Prakties

19. Ken jy iemand (bv. 'n vriend/familielid) wat met die MI virus geïnfecteer is?

JA	NEE
1	2

20. Is jy soms bekommerd dat jy met die MI virus geïnfecteer kan word?

JA	NEE
1	2

21. Is jy soms bekommerd dat een van jou vriende of familieledede met die MI virus geïnfecteer kan word?

JA	NEE
1	2

22. Hoe gereeld praat jy met jou VRIENDE oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom?

Gereeld	4
Soms	3
Selde	2
Nooit	1

23. Hoe gereeld praat jy met jou FAMILIE oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom?

Gereeld	4
Soms	3
Selde	2
Nooit	1

24. Hoe gereeld praat jy met jou ONDERWYSER(ES) oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom?

Gereeld	4
Soms	3
Selde	2
Nooit	1

25. Die hoeveelheid inligting wat ek gedurende klastyd oor lewensvaardighede as 'n manier om MIV/Vigs te voorkom ontvang, is:

Te veel	1
Genoeg	2
Te min	3

26. Indien jy voel die inligting is te veel, watter van die inligting wat jy ontvang voel jy is te veel of onnodig?

27. Indien jy voel dit inligting is te min, watter ander inligting oor MIV/Vigs en lewensvaardighede wil jy graag ontvang?

28. Ek sal daarvan hou om meer in-diepte inligting te ontvang oor hoe lewensvaardighede die infektering van MIV/Vigs kan voorkom:

Stem volkome saam	5
Stem saam	4
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	2
Stem glad nie saam nie	1

29. Die werk wat tydens die Lewensoriënteringsklasse bespreek is met betrekking tot MIV/Vigs en lewensvaardighede, was:

Baie maklik	5
Maklik	4
Nie maklik of moeilik nie	3
Moeilik	2
Baie moeilik	1

30. Die terme, woorde en taal wat in die materiaal en Lewensorënteringsklasse gebruik word, is:

Baie bekend	4
Bekend	3
Onbekend	2
Baie onbekend	1

31. Dit is maklik om op die werk te fokus van die begin tot die einde van die Lewensoriënteringsklas:

Stem volkome saam	5
Stem saam	4
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	2
Stem glad nie saam nie	1

32. Ek is baie bekend met hoe lewensvaardighede MIV/Vigs kan voorkom:

Stem glad nie saam nie	1
Stem nie saam nie	2
Neutraal / Onsekers	3
Stem saam	4
Stem volkome saam	5

33. Terwyl ek in die Lewensoriënteringsklas is, word my aandag afgetrek deur geraas:

Stem volkome saam	1
Stem saam	2
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	4
Stem glad nie saam nie	5

34. Terwyl ek in die Lewensoriënteringsklas is, dink ek aan my ander skoolvakke:

Stem glad nie saam nie	5
Stem nie saam nie	4
Neutraal / Onseker	3
Stem saam	2
Stem volkome saam	1

35. Terwyl ek in die Lewensoriënteringsklas is, dink ek aan my sport of familie:

Stem volkome saam	1
Stem saam	2
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	4
Stem glad nie saam nie	5

36. Oor die algemeen, hoe beskou jy lewensvaardighede as 'n manier om MIV infektering te voorkom?

36.1 Waardevol	7	6	5	4	3	2	1	Waardeloos
36.2 Swak	1	2	3	4	5	6	7	Goed
36.3 Noodsaaklik	7	6	5	4	3	2	1	Onnodig
36.4 Nie hulpvaardig	1	2	3	4	5	6	7	Hulpvaardig

37. Die redes wat deur die Lewensoriënteringsklasse gegee word hoekom lewensvaardighede belangrik is om MIV/Vigs te voorkom, is:

37.1 Waar	7	6	5	4	3	2	1	Vals
37.2 Onbruikbaar	1	2	3	4	5	6	7	Bruikbaar
37.3 Oorredend	7	6	5	4	3	2	1	Nie oorredend
37.4 Nie insiggewend	1	2	3	4	5	6	7	Insiggewend
37.5 Sterk	7	6	5	4	3	2	1	Swak
37.6 Ongeloofwaardig	1	2	3	4	5	6	7	Geloofwaardig
37.7 Relevant	7	6	5	4	3	2	1	Irrelevant
37.8 Onverstaanbaar	1	2	3	4	5	6	7	Verstaanbaar
37.9 Prakties	7	6	5	4	3	2	1	Onprakties
37.10 Eenmalig	1	2	3	4	5	6	7	Herhalend
37.11 Eenvoudig	7	6	5	4	3	2	1	Kompleks

38. Hoe gereeld dink jy aan hoe lewensvaardighede jou kan help om infektering met MIV/Vigs te voorkom?

Gereeld	4
Soms	3
Selde	2
Nooit	1

39. Lewensoriënteringsklasse is:

39.1 Interessant	7	6	5	4	3	2	1	Vervelig
39.2 Eentonig	1	2	3	4	5	6	7	Vermaaklik
39.3 Waardevol	7	6	5	4	3	2	1	Nie waardevol
39.4 Nie insiggewend	1	2	3	4	5	6	7	Insiggewend
39.5 Goed	7	6	5	4	3	2	1	Swak
39.6 Voordelig	1	2	3	4	5	6	7	Nadelig
39.7 Bevredigend	7	6	5	4	3	2	1	Onbevredigend

40. My Lewensoriënteringsonderwyser(es) is:

40.1 Nie geloofwaardig	1	2	3	4	5	6	7	Geloofwaardig
40.2 Kundig	7	6	5	4	3	2	1	Onkundig
40.3 Onvriendelik	1	2	3	4	5	6	7	Vriendelik
40.4 Aktief	7	6	5	4	3	2	1	Passief
40.5 Onbekwaam	1	2	3	4	5	6	7	Bekwaam
40.6 Hulpvaardig	7	6	5	4	3	2	1	Nie hulpvaardig
40.7 Onaantreklik	1	2	3	4	5	6	7	Aantreklik

41. Dit is belangrik dat onderwysers opgelei word om Lewensoriënteringsklasse aan te bied:

Stem volkome saam	5
Stem saam	4
Neutraal / Onseker	3
Stem nie saam nie	2
Stem glad nie saam nie	1

42. Voorsien die skool genoeg materiaal (handboeke/videos ens) vir Lewensoriënteringsklasse?

JA	NEE	WEET NIE
1	2	3

43. Is daar genoeg nuwe inligting oor lewensvaardighede en MIV/Vigs by die skool beskikbaar?

JA	NEE	WEET NIE
1	2	3

QUESTIONNAIRE FOR GRADE 9 LEARNERS

Introduction

HIV/Aids is a serious health problem. Schools are trying to find the best ways to teach young people about HIV/Aids. This survey has been launched to determine how you feel about Life Orientation's life skills approach to address the HIV/Aids problem. Your co-operation in completing this questionnaire will be greatly appreciated and all information will be treated **confidential** and **anonymously**. Therefor, **please do not write your name on it. YOUR TEACHERS WILL NOT BE ABLE TO IDENTIFY YOU BY VIRTUE OF YOUR ANSWERS.** There are no "right" or "wrong" answers! Please answer the questions based on how you see it, your feelings, knowledge and experience. Completing the questionnaire would not take longer than 25 minutes.

READ EACH QUESTION CAREFULLY, THEN CIRCLE THE NUMBER WHICH CORRESPONDS WITH YOUR ANSWER

1. Gender

Male	Female
1	2

2. Where do you live during the school semester?

Hostel	Private
1	2

3. Where do your parents live?

Potchefstroom	Ikageng	Promosa	Other
1	2	3	4

4. Which school are you attending?

HTS	Botoka	Promosa
1	2	3

5. What is your home language / mother tongue?

Afrikaans	English	Tswana	Xhosa	Other
1	2	3	4	5

6. How old are you?

7. Read each statement, then circle the number which corresponds with your answer

	True	False	Don't know
7.1 HIV/Aids is a disease that cannot be cured	1	2	3
7.2 Aids sufferers do not die from Aids, but from other diseases	1	2	3
7.3 Aids can be passed on from one person to the other by sneezing	1	2	3
7.4 The spread of HIV/Aids can be prevented by being true to one partner	1	2	3
7.5 Aids is a disease which only happens to homosexuals	1	2	3

8. How often do you receive information regarding HIV/Aids from the following sources (Please tick more than one choice if it is applicable)?

	Often	Sometimes	Seldom	Never
8.1 TV	1	2	3	4
8.2 Radio	1	2	3	4
8.3 Magazines	1	2	3	4
8.4 Church	1	2	3	4
8.5 Parents	1	2	3	4
8.6 Other family (e.g. brothers/sisters/aunt/uncle)	1	2	3	4
8.7 Health Clinics	1	2	3	4
8.8 School	1	2	3	4
8.9 Friends	1	2	3	4

9. To what extent do you believe the information you receive from the following sources (Please tick more than one choice if it is applicable):

	All information is believable	Most information is believable	Some information is believable	No information is believable
9.1 TV	1	2	3	4
9.2 Radio	1	2	3	4
9.3 Magazines	1	2	3	4
9.4 Church	1	2	3	4
9.5 Parents	1	2	3	4
9.6 Other family (brother/sister/uncle/aunt)	1	2	3	4
9.7 Clinics	1	2	3	4
9.8 School	1	2	3	4
9.9 Friends	1	2	3	4

10. Which information that was discussed in class regarding life skills to prevent infection with the HI virus, was most important to you?

LISTED BELOW ARE SEVERAL PAIRS OF WORDS THAT DESCRIBE STATEMENTS. CIRCLE THE NUMBER BETWEEN EACH PAIR TO INDICATE HOW YOU FEEL. PLEASE MAKE SURE THAT YOU CIRCLE ONE NUMBER AT EACH PAIR!

11. The HIV/AIDS information I receive through Life Orientation classes, is:

11.1 Not useful	1	2	3	4	5	6	7	Useful
11.2 Interesting	7	6	5	4	3	2	1	Boring
11.3 Unimportant	1	2	3	4	5	6	7	Important
11.4 Relevant	7	6	5	4	3	2	1	Irrelevant
11.5 Involving	7	6	5	4	3	2	1	Not involving
11.6 Not practical	1	2	3	4	5	6	7	Practical

12. While I am doing the lesson activities of the Life Orientation work regarding HIV /Aids, I am:

12.1 Very involved	7	6	5	4	3	2	1	Very uninvolved
12.2 Not having fun	1	2	3	4	5	6	7	Having fun
12.3 Concentrating hard	7	6	5	4	3	2	1	Concentrating little
12.4 Paying little attention	1	2	3	4	5	6	8	Paying a lot of attention
12.5 Motivated	7	6	5	4	3	2	1	Not motivated

13. I view the HIV/AIDS topics that are being discussed during Life Orientation as NECESSARY:

Strongly agree	5
Agree	4
Neutral / Uncertain	3
Disagree	2
Strongly disagree	1

14. Selfassertiveness as a life skill is important to prevent HIV/AIDS:

Strongly disagree	1
Disagree	2
Neutral / Uncertain	3
Agree	4
Strongly agree	5

15. Respect towards other people is important to prevent HIV/AIDS:

Strongly agree	5
Agree	4
Neutral / Uncertain	3
Disagree	2
Strongly disagree	1

16. I view the HIV/AIDS topics that are being discussed during Life Orientation as APPLICABLE:

Strongly disagree	1
Disagree	2
Neutral / Uncertain	3
Agree	4
Strongly agree	5

17. The content of the Life Orientation lesson on HIV/Aids is relevant to my day to day situation:

Strongly agree	5
Agree	4
Neutral / Uncertain	3
Disagree	2
Strongly disagree	1

18. The life skills information I receive through Life Orientation classes, are:

18.1 Not useful	1	2	3	4	5	6	7	Useful
18.2 Interesting	7	6	5	4	3	2	1	Boring
18.3 Unimportant	1	2	3	4	5	6	7	Important
18.4 Relevant	7	6	5	4	3	2	1	Irrelevant
18.5 Involving	7	6	5	4	3	2	1	Not involving
18.6 Not practical	1	2	3	4	5	6	7	Practical

19. Do you know someone (friend, family member) whom is infected with the HI virus?

YES	NO
1	2

20. Are you sometimes worried that you could be infected with the HI virus?

YES	NO
1	2

21. Are you sometimes worried that one of your friends or family members could be infected with the HI virus?

YES	NO
1	2

22. How often do you talk with your FRIENDS about life skills as a means to prevent HIV/Aids?

Often	4
Sometimes	3
Seldom	2
Never	1

23. How often do you talk with your FAMILY about life skills as a means to prevent HIV/Aids?

Often	4
Sometimes	3
Seldom	2
Never	1

24. How often do you talk with your TEACHER about life skills as a means to prevent HIV/Aids?

Often	4
Sometimes	3
Seldom	2
Never	1

25. The amount of information I receive in class with regards to life skills as a means to prevent HIV/Aids, is:

Too much	1
Enough	2
Too little	3

26. If you feel the information you receive in class is too much, which of these information do you feel is too much or unnecessary?

27. If you feel the information is too little, what other information regarding HIV/Aids and life skills would you like to receive?

28. I would like to receive more in-depth information with regards to life skills as a means to prevent infection with HIV:

Strongly disagree	1
Disagree	2
Neutral / Uncertain	3
Agree	4
Strongly agree	5

29. The work that was discussed through Life Orientation classes with regards to preventing HIV infection, was:

Very easy	5
Easy	4
Neither easy nor difficult	3
Difficult	2
Very difficult	1

30. The terms, words and jargon that are used in the material and classes during Life Orientation, are:

Very familiar	4
Familiar	3
Unfamiliar	2
Very unfamiliar	1

31. It is easy to focus on the work from the beginning of my Life Orientation class to the end:

Strongly agree	5
Agree	4
Neutral / Uncertain	3
Disagree	2
Strongly disagree	1

32. I am very familiar with how life skills can prevent HIV/Aids:

Strongly disagree	1
Disagree	2
Neutral / Uncertain	3
Agree	4
Strongly agree	5

33. While I am attending the Life Orientation classes, I am distracted by noise:

Strongly agree	1
Agree	2
Neutral / Uncertain	3
Disagree	4
Strongly disagree	5

34. While I am attending the Life Orientation classes, I think of my other school subjects:

Strongly disagree	5
Disagree	4
Neutral / Uncertain	3
Agree	2
Strongly agree	1

35. While I am attending the Life Orientation classes, I think of my sport or family:

Strongly agree	1
Agree	2
Neutral / Uncertain	3
Disagree	4
Strongly disagree	5

36. In general, how do you view life skills as a means to prevent HIV infection?

36.1 Valuable	7	6	5	4	3	2	1	Worthless
36.2 Bad	1	2	3	4	5	6	7	Good
36.3 Necessary	7	6	5	4	3	2	1	Unnecessary
36.4 Not helpful	1	2	3	4	5	6	7	Helpful

37. The reasons that are given for the importance of life skills to prevent HIV/Aids by the Life Orientation classes, are:

37.1 True	7	6	5	4	3	2	1	False
37.2 Not useful	1	2	3	4	5	6	7	Useful
37.3 Persuasive	7	6	5	4	3	2	1	Unpersuasive
37.4 Uninformative	1	2	3	4	5	6	7	Informative
37.5 Strong	7	6	5	4	3	2	1	Weak
37.6 Unbelievable	1	2	3	4	5	6	7	Believable
37.7 Relevant	7	6	5	4	3	2	1	Irrelevant
37.8 Not understandable	1	2	3	4	5	6	7	Understandable
37.9 Practical	7	6	5	4	3	2	1	Impractical
37.10 Once given	1	2	3	4	5	6	7	Repeated
37.11 Simple	7	6	5	4	3	2	1	Complex

38. How often do you think about how life skills can help you prevent the infection of HIV / Aids?

Often	4
Sometimes	3
Seldom	2
Never	1

39. The Life Orientation classes are:

39.1 Interesting	7	6	5	4	3	2	1	Boring
39.2 Dull	1	2	3	4	5	6	7	Entertaining
39.3 Valuable	7	6	5	4	3	2	1	Not valuable
39.4 Not informative	1	2	3	4	5	6	7	Informative
39.5 Good	7	6	5	4	3	2	1	Bad
39.6 Unfavourable	1	2	3	4	5	6	7	Favourable
39.7 Satisfactory	7	6	5	4	3	2	1	Not satisfactory

40. My Life Orientation teacher, is:

40.1 Not trustworthy	1	2	3	4	5	6	7	Trustworthy
40.2 Expert	7	6	5	4	3	2	1	Not an expert
40.3 Unfriendly	1	2	3	4	5	6	7	Friendly
40.4 Active	7	6	5	4	3	2	1	Passive
40.5 Not skillful	1	2	3	4	5	6	7	Skillful
40.6 Helpful	7	6	5	4	3	2	1	Not helpful
40.7 Unattractive	1	2	3	4	5	6	7	Attractive

41. It is important that the teacher be trained to present Life Orientation classes:

Strongly agree	5
Agree	4
Neutral / Uncertain	3
Disagree	2
Strongly disagree	1

42. Does the school provide enough material for Life Orientation?

YES	NO	DON'T KNOW
1	2	3

43. Are there enough recent (new) sources available with regards to life skills and HIV/Aids?

YES	NO	DON'T KNOW
1	2	3

44. Do you write tests on work that was discussed during Life Orientation classes?

YES	NO
1	2

45. Do you write exams on Life Orientation?

YES	NO
1	2

46. Do you get homework for Life Orientation classes?

YES	NO
1	2

47. If you get homework in Life Orientation, do you do it by yourself, or in a group?

BY MYSELF	IN A GROUP
1	2

48. Has the Life Orientation classes helped you in the past to change behaviour that could have put you at risk to be infected with HIV/Aids? Why / Motivate?

YES	NO
1	2



12 Wandrag Avenue
Potchefstroom, 2531
Tel: 294 8285
Cell: 073 234 3329

Principal: Botoka Secondary School
P.O. Box 2489
POTCHEFSTROOM, 2520
Fax: 018 295 2009

28 April 2005

Mr. Koboekae

CONSENT FOR EXECUTING M.A. STUDY AT BOTOKA SECONDARY

Herewith, please find attached the Department of Education's letter of consent to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa, for the completion of my M.A. studies.

I have sampled three schools and has selected Botoka Secondary School for the Ikageng area. I herewith kindly request your permission to collect data through questionnaires, focus group / personal interviews and observation of classes during the weeks of 9 and 17 May 2005.

Please note that the letter of consent of the Department of Education is dated 2003. I have sent a fax to Mr. Ganz, explaining the reason for the delay of my study and await his response.

I trust that it will still be in order to conduct my research at your school and would appreciate your consent. All information will be treated confidentially and the final report and findings will be made available to the school.

I am looking forward to hearing from you soon!

Yours sincerely

Elmari Bester

(Please also find attached letter addressed to parents for consent!)

12 Wandrag Avenue
Potchefstroom, 2531
Tel: 294 8285
Cell: 073 234 3329

Principal: Hoër Tegniese Skool
Privaatsak 921
POTCHEFSTROOM, 2520
Fax: 018 290 5388

28 April 2005

Mr. De Villiers

CONSENT FOR EXECUTING M.A. STUDY AT HTS

Herewith, please find attached the Department of Education's letter of consent to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa, for the completion of my M.A. studies.

I have sampled three schools and has selected HTS for the Potchefstroom area. I herewith kindly request your permission to collect data through questionnaires, focus group / personal interviews and observation of classes during the weeks of 9 and 17 May 2005.

Please note that the letter of consent of the Department of Education is dated 2003. I have sent a fax to Mr. Ganz, explaining the reason for the delay of my study and await his response.

I trust that it will still be in order to conduct my research at your school and would appreciate your consent. All information will be treated confidentially and the final report and findings will be made available to the school.

I am looking forward to hearing from you soon!

Yours sincerely

Elmari Bester

(Please also find attached letter addressed to parents asking for their consent!)

12 Wandrag Avenue
Potchefstroom, 2531
Tel: 294 8285
Cell: 073 234 3329

Principal: Promosa Secondary School
P.O. Box 9007
POTCHEFSTROOM, 2520
Fax: 018 296 0262

28 April 2005

Mr. Lion

CONSENT FOR EXECUTING M.A. STUDY AT PROMOSA SECONDARY

Herewith, please find attached the Department of Education's letter of consent to conduct research in schools in Potchefstroom, Ikageng and Promosa, for the completion of my M.A. studies.

I have sampled three schools and has selected Promosa Secondary School for the Promosa area. I herewith kindly request your permission to collect data through questionnaires, focus group / personal interviews and observation of classes during the weeks of 9 and 17 May 2005.

Please note that the letter of consent of the Department of Education is dated 2003. I have sent a fax to Mr. Ganz, explaining the reason for the delay of my study and await his response.

I trust that it will still be in order to conduct my research at your school and would appreciate your consent. All information will be treated confidentially and the final report and findings will be made available to the school.

I am looking forward to hearing from you soon!

Yours sincerely

Elmari Bester

(Please also find attached letter addressed to parents asking for their consent!)