

**AVONTUURGERIGTE
SPANBOU IN 'N EIETJDSE
SAMELEWING:
'N MENSLIKE
BEWEGINGSKUNDIGE
PERSPEKTIEF**

DEUR

Christo Du Plessis Heunis

VOORGELEË TER GEDEELTELIKE VERVULLING VAN DIE VEREISTES
VIR DIE GRAAD

D Phil (LO)

IN DIE DEPARTEMENT MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE
FAKULTEIT LETTERE EN WYSBEGEERTE
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

Promotor: Prof. J. L. Botha
Medepromotor: Dr. B. J. M. Steyn

PRETORIA

JANUARIE 1997

BEDANKINGS

*“To the real champions of life, those unsung heroes and heroines,
the role models, mentors, and coaches who teach us how to win,
watching quietly from the sidelines, with inner pride,
as we act out their knowledge and experience,
and claim the medals and fame as our own” Waitley (1993).*

’n Terugblik oor die afgelope 10 jaar van praktykgerigte ervaring en navorsing oor die onderhawige onderwerp manifesteer die leiding van die Allerhoogste duidelik. Tydens ’n avontuurtog waar ek van die diepste gange van grotte tot op die hoogste pieke van berge gegaan het, het Hy my altyd bewaar.

Tydens die avontuurtog is daar met ’n wye verskeidenheid kundiges op vele terreine kontak gemaak, wat as bron van inspirasie gedien het. Hierdie navorsing is die vrug van liefde, vriendskap, kollegialiteit en toewyding van mense wat onbaatsugtig meegehelp het. Dit is ’n voorreg om dankie te sê aan enkele rolspelers vir hulle bydraes:

Prof. J. L. Botha wat as promotor opgetree het. *“Prof. Botha, baie dankie vir u aanmoediging en opregte belangstelling. U kundigheid en toewyding as vakspesialis het ongetwyfeld bygedra tot hierdie navorsing. Dank vir die leiding en raad as dosent, kollega en vriend strek veel verder as hierdie proefskrif.”*

Dr. B. J. M. Steyn wat as medepromotor opgetree het. *“Dr. Steyn, baie dankie dat u bereid was om ongeag ’n hoë werkslading as medepromotor op te tree. Dit was ’n voorreg om ook onder u bekwaame leiding te kon staan.”*

Mev. M. Heunis wat altyd bereid is om haar taalkundige talente met ander te deel. *“Sedert Ma die wonderlike wêreld van die Afrikaanse Letterkunde in standerd 9 aan my bekend gestel het, was dit weer ’n voorreg om leiding te ontvang van so ’n toegewyde en talentvolle kenner van Afrikaans. Baie dankie.”*

Prof. P. H. Roodt, mnr. H. Cilliers en mnr. L. en mev. C. Nel vir taal- en tegniese versorging

Prof. Van Wyk wat altyd bereid was om my met raad te dien wanneer my kennis oor rekenaartegnologie te kort geskiet het

My vrou Susan, Marli, De Wet en Claris vir julle volgehoue ondersteuning

My ouers (Bill en Marie) wat nooit toegelaat het dat “tou opgooi” deel van my woordeskat geword het nie

Erika en Johnny, Oupa Wette en Ouma Skat vir hulle volgehoute voorbidding en aanmoediging

Dr. C. le Roux vir aanmoediging tydens die navorsing en hulp met die bind van die proefskrif

SUMMARY

ADVENTURE RELATED TEAM BUILDING IN A CONTEMPORARY SOCIETY: A HUMAN MOVEMENT SCIENCE PERSPECTIVE

BY

CHRISTO DU PLESSIS HEUNIS

Supervisor: Prof. J. L. Botha
Department: Human Movement Science
University: University of Pretoria
Degree: D Phil (Phys Ed)

After ten years of experience as team building consultant, a literature study, an overseas study tour and the attendance of several national and international seminars on the topic, pointed out that adventure as educational tool is founded in Human Movement Science. This emerging phenomenon draws on knowledge from several disciplines. This interdisciplinary character causes confusion and uncertainty amongst practitioners.

Team building is relevant especially when people have to manage the consequences of a changing environment. Contemporary science calls for a different approach to practice which coincides with the demands of a changing business environment.

Adventure experiences can be optimised to the level of an educational tool. The educational value of adventure is not a recent phenomenon but can be traced back as far as ancient Greek philosophers like Plato (427 B.C.) and Aristotle (384 B.C.). This was rediscovered by a German philosopher and educator Kurt Hahn (1886-1974) who founded Outward Bound. In 1970 Outward Bound principles were integrated within a high school Physical Education curriculum. The success of Project Adventure made adventure experiences accessible to other disciplines including organisational development through team building.

Whenever adventure experiences are optimised to a learning experience it is referred to as adventure related experiential learning. This process consists of a macro and micro phase.

This study argues that adventure related experiential learning has its roots in Physical Education and therefore holds the potential to act as interdisciplinary and intradisciplinary bridge in Human Movement Science.

The aim of this study is to revitalise the image of a discipline that became fragmented.

KEY WORDS: team building, change, new paradigm, adventure, experiential learning, recreation, reflection, metaphoric transference, interdisciplinary, intradisciplinary, human movement

AVONTUURGERIGTE SPANBOU IN 'N EIETJDSE SAMELEWING: 'N MENSLIKE BEWEGINGSKUNDIGE PERSPEKTIEF

DEUR

CHRISTO DU PLESSIS HEUNIS

Promotor:	Prof. J. L. Botha
Departement:	Menslike Bewegingskunde
Universiteit:	Universiteit van Pretoria
Graad:	D Phil (LO)

Na tien jaar praktykverwante ervaring as spanboukonsultant, 'n oorsese studiereis, literatuurstudie en die bywoning van internasionale en nasionale kongresse oor die onderhawige onderwerp, wys daarop dat avontuurgerigte spanbou binne die menslike bewegingskundige vakterrein gefundeer is. Hierdie ontluikende belangstellingsveld toon 'n sterk interdisiplinêre karakter en dit veroorsaak verwarring en onsekerheid by operateurs.

Veranderingsbestuur is 'n gemeenskaplike doelwit van spanbouprogramme. Die eise van 'n ontluikende wetenskapsfilosofie stem ooreen met dié eise van 'n veranderende besigheidsmilieu.

Avontuurbelewing kan as opvoedkundige hulpmiddel aangewend word. Die gebruik van avontuurbelewing vir opvoedkundige doeleindes kan teruggevoer word tot antieke Griekse filosofiese sienswyses (Plato 427 v.C. en Aristoteles 384 v.C.). Die opvoedkundige waarde van avontuurbelewing is deur 'n Duitse filosoof en opvoedkundige Kurt Hahn (1886-1974) herontdek. Hahn se opvoedkundige idees is praktykgerig geïmplementeer onder die vaandel van Outward Bound. Die Outward Bound-beginsels is in 1970 met 'n liggaamlike opvoedingskurrikulum by 'n hoërskool in 1970 geïntegreer. Dit het as Project Adventure bekend gestaan. Die sukses van hierdie program het vinnig uitgebrei na ander dissiplines, onder andere korporatiewe spanbou.

Wanneer avontuurbelewing tot leerervaring geoptimaliseer word, word daarna verwys as avontuurgerigte ervaringsleer. Hierdie gebeure-georiënteerde proses bestaan uit 'n makro- en mikrofasie. In hierdie studie word geargumenteer dat die oorsprong van avontuurgerigte ervaringsleer tot Liggaamlike Opvoeding teruggevoer kan word. Daarom kan avontuurgerigte ervaringsleer interdisiplinêr en intradissiplinêr brûe slaan vanuit die Menslike Bewegingskunde.

Die doel van hierdie studie is om opnuut impetus te gee aan 'n vakterrein wat gefragmenteer is.

SLEUTELWOORDE: spanbou, verandering, nuwe paradigma, avontuur, ervaringsleer, rekreasie, reflektoring, metaforiese oordrag, interdisiplinêr, intradissiplinêr, menslike beweging

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

	Bladsy
1.1 Inleiding en oriëntering	1
1.2 'n Nuwe wetenskapsbewussyn	4
1.3 Probleemstelling	8
1.3.1 Die sentrale probleem wat hierdie navorsing rig	8
1.3.1.1 Subprobleme wat met die sentrale probleem verband hou	8
1.4 Die navorsingsdoelstellings van hierdie studie	9
1.5 Navorsingsmetode	10
1.6 Sentrale teoretiese stelling	12
1.7 Bestek van die studie	12

HOOFSTUK 2: 'N KONSEPTUELE ONTLEDING VAN DIE KONSEP SPANBOU

2.1 Inleiding	14
2.2 Die ontwikkelingsverloop van die konsep spanbou	15
2.2.1 Enkele ooreenkomste tussen die rewolusie in die wetenskapsfilosofie en organisasie-ontwikkeling	17
2.2.2 Die ontstaan van die spankonsep as deel van organisasie-ontwikkeling	19
2.2.3 Die bestuur van verandering	21
2.2.3.1 Verandering en spanwerk	23
2.2.4 Manifestasie van die positivistiese denkwysie in besighede	23
2.2.4.1 Tegnologiese vooruitgang	23
2.2.4.2 Eng posbeskrywings	24
2.2.4.3 Ons-hulle-benaderings	24

2.2.4.4	Geen spangevoel	24
2.2.4.5	Isolasie van personeel	24
2.2.5	Die nuwe bewussyn en positivisme	25
2.2.6	Doelwitte van spanbou en sienings oor avontuurgerigte spanbou	27
2.3	Konseptualisering van die konsep span	30
2.3.1	Die ontstaan van die konsepte groep en span	30
2.3.1.1	Die konsep groep	30
2.3.1.2	Die konsep span	30
2.3.1.3	Etimologiese analise van die konsep span	31
2.3.1.4	Metaforiese waarde van die konsep span	31
2.3.2	Die konsep spanbou	32
2.3.2.1	Konseptuele analise van die konsep spanbou	33
2.3.2.1.1	Konnotasie van die konsep span	33
2.3.2.1.2	Konnotasie van die konsep bou	40
2.3.2.1.2.1	Letterlik-figuurlike interpretasie van die konsep bou	40
2.3.2.1.2.2	Figuurlik-figuurlike interpretasie van die konsep bou	42
2.4	Samevatting	43

HOOFSTUK 3: 'N KONSEPTUELE ONTLEDING VAN DIE KONSEP AVONTUUR

3.1	Inleiding	45
3.2	Etimologiese analise van die konsep avontuur	47
3.2.1	Avontuur en ervaringsleer	48
3.3	'n Geskiedkundige en filosofiese oorsig	50
3.3.1	Die Griekse era	50
3.3.2	Kurt Hahn	53
3.3.2.1	Hahn se siening oor Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding)	55
3.3.3	Outward Bound	60
3.4	Konseptualisering	60
3.4.1	'n Konseptuele analise van die konsep avontuur	60
3.4.2	Konnotasie van die konsep avontuur	61
3.4.3	Konstrukte	61
3.4.3.1	Die rol van ervaring in avontuur	61

3.4.3.1.1	Ervaring kan as proses of produk beskou word	62
3.4.3.1.2	Ervaring kan produktief, onproduktief of teenproduktief wees	62
3.4.3.2	Bewustelike reflektering as skeidslyn	63
3.4.3.3	Die liggaam as voorwaarde vir ervaring	64
3.4.3.3.1	Die konsep avontuur veronderstel nie noodwendig 'n aktiwiteit nie	65
3.4.3.4	Onseker resultaat	66
3.4.3.5	Probleemoplossing	67
3.4.3.6	Beloning (lonende ervaring)	67
3.4.3.7	Avontuurbeleving as beradingsinstrument	68
3.4.3.8	Opwinding (aktivering) en stres	71
3.4.3.8.1	Eustres as konstruk van avontuur- beleving	74
3.4.3.8.2	Rekreasiebeleving as konstruk van eustres	75
3.4.3.8.3	Die verwantskap tussen rekreasie- en avontuurbeleving	78
3.4.3.9	Risiko as noodsaaklike komponent van avontuurbeleving	81
3.4.3.9.1	Die rol van etiek by risiko in avontuur	82
3.4.3.9.1.1	Keuse as etiese aspek binne avontuur	83
3.4.3.9.2	Dimensies van risiko (fisiek en emosioneel)	83
3.4.3.9.2.1	Toestand een: baie hoë risiko en baie lae vermoë	86
3.4.3.9.2.2	Toestand twee: hoë risiko en lae vermoë	87
3.4.3.9.2.3	Toestand drie en vier: risiko gelyk aan vermoë	88
3.4.3.9.2.3.1	Ervaringsvloei	89
3.4.3.9.2.4	Toestand vyf: risiko baie laag en vermoë baie hoog	95
3.4.3.9.2.5	Samevattend	96
3.4.3.10	Ongewone omgewing	96
3.4.3.11	Instrumente	96
3.4.3.12	Die metafisiese dimensie van avontuurbeleving en	

	ideologieë	97
3.5	Samevattende konseptuele analise	100
3.6	Samevatting	101

HOOFSTUK 4: AVONTUUR AS KOMPONENT VAN ERVARINGS- LEER EN SPANBOU: 'N SINTESE

4.1	Inleiding	103
4.2	Project Adventure (Outward Bound)	105
4.2.1	Evaluasie van Project Adventure-programme	106
4.2.2	Teikengroepe van Project Adventure	107
4.2.3	Eienskappe van die Project Adventure-kurrikulum	109
4.2.4	Eienskappe van die Suid-Afrikaanse liggaamlike opvoeding-kurrikulum	110
4.2.4.1	Makrodoelwitte	112
4.2.4.1.1	Algemene kategorieë van die metodiek	112
4.2.4.1.1.1	Aanvullende programme tot die kurrikulum	113
4.2.5	Ooreenkomste tussen die Suid-Afrikaanse doelwitte tot Liggaamlike Opvoeding en Project Adventure	114
4.2.6	Samevattend	115
4.3	Ervaringsleer	117
4.3.1	Wanvoorstellings van ervaringsleer	117
4.3.2	Ervaringsleer: 'n gebeure-georiënteerde proses	117
4.3.2.1	Die metodiek van ervaringsleer	118
4.3.2.1.1	Enkele metodologiese beginsels	118
4.3.2.1.1.1	Die metodiek van ervaringsleer berus op 'n kombinasie van inhoud en proses	119
4.3.2.1.1.2	Die metodiek van ervaringsleer berus op 'n afwesigheid van oormatige fasiliteerderoordeel	119
4.3.2.1.1.3	Relevante inhoud	120
4.3.2.1.1.4	Holistiese denke word aangemoedig	120
4.3.2.1.1.5	Onderrig deur middel van 'n	

	veelvuldige leersiklus	120
	4.3.2.1.1.5.1 Konkrete Ervaring [K.E.]	121
	4.3.2.1.1.5.2 Reflektiewe Waarne- ming [R.W.]	122
	4.3.2.1.1.5.3 Abstrakte Konseptua- lisering [A.K.]	122
	4.3.2.1.1.5.4 Aktiewe Eksperimen- tering [A.E.]	122
4.3.2.2	Die funksie van reflekering	123
4.3.2.3	Oordrag van leerbeginsels	124
	4.3.2.3.1 Spesifieke oordrag	124
	4.3.2.3.2 Nie-spesifieke oordrag	124
	4.3.2.3.3 Metaforiese oordrag	124
4.3.2.4	Ontwikkelingsgang (strukturering)	126
4.3.2.5	Lokus van kontrole en gevoelsmatige (patiese) impak	128
4.3.2.6	Herevaluering van waardes	128
4.3.2.7	Leerervaring buite gemaksones	128
	4.3.2.7.1 Gevallestudies wat die somatiesse effek van avontuurbeleving verder beredeneer	131
4.3.2.8	Avontuurbeleving as komponent van ervaringsleer	131
4.3.2.9	Konkrete Ervaring [K.E.] en avontuurbeleving	132
4.4	'n Samevattende definisie van die konsep: ervaringsleer	134
	4.4.1 Beginsels van die ervaringsleerpraktyk	134
	4.4.2 Definisie van avontuurgerigte ervaringsleer	135
4.5	Die makrokomponent van die avontuurgerigte ervaringsleergebeure	136
	4.5.1 Fase een: kontekstualisering	136
	4.5.2 Fase twee: avontuurgerigte ervaringsleer	137
	4.5.3 Fase drie: opvolg	137
4.6	Opsommend	138
4.7	Gevallestudies	138
	4.7.1 Avontuurgerigte ervaringsleer as instrument om spanbou te bewerkstellig	139
	4.7.2 Die waarde van opvolgaksies by afloop van 'n avontuurgerigte ervaringsleer- program om metaforiese oordrag van die leerinhoud na die werksmilieu te bewerkstellig	140
	4.7.3 Die invloed van fisieke (grootspier) aktiwiteit in avontuurgerigte ervaringsleer om vertrouwe tussen deelnemers te bevorder	143
4.8	Gevolgtrekking	145

HOOFSTUK 5: AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER EN SPANBOU: SINTESE BINNE DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE

5.1	Inleiding en oorsigtelike samevatting	148
5.2	Avontuurgerigte ervaringsleer binne die agogiese en pedagogiese begeleidingsgebeure	150
5.3	Die makroproses	152
5.4	Die verhoudingstrukture binne avontuurgerigte ervaringsleer	153
	5.4.1 Die begrypingsverhouding	153
	5.4.2 Die vertrouensverhouding	154
	5.4.3 Die gesagsverhouding	154
5.5	Die verloopstruktuur binne avontuurgerigte ervaringsleer	155
	5.5.1 Omgang	155
	5.5.2 Ontmoeting	155
	5.5.3 Bemoeienisverantwoordelikheid	155
	5.5.4 Bemoeienis	156
	5.5.5 Terugkeer na omgang	156
	5.5.6 Periodieke verlating	156
	5.5.7 Opsommend	157
5.6	Die bedrywigheidstrukture binne avontuurgerigte ervaringsleer	157
	5.6.1 Betekenis	157
	5.6.2 Inspanning	157
	5.6.3 Genormeerdheid	158
	5.6.4 Waag	158
	5.6.5 Dankbaarheid	158
	5.6.6 Aanspreeklikheid	158
	5.6.7 Hoop	159
	5.6.8 Ontwerp	159
	5.6.9 Vervulling	159
	5.6.10 Agting	159
	5.6.11 Selfbegryping	160
	5.6.12 Vryheid	160
	5.6.13 Opsommend	160
5.7	Die doelstrukture binne avontuurgerigte ervaringsleer	160
	5.7.1 Sinvolheid van bestaan	160
	5.7.2 Selfbeoordeling en selfbegrip	161
	5.7.3 Menswaardigheid	161
	5.7.4 Sedelik-selfstandige besluitvorming en verantwoordelike handeling	161

5.7.5 Normidentifikasie	162
5.7.6 Lewensopvatting	162
5.7.7 Opsommende oorsig	162
5.8 Universele liggaamsessensies as gemeenskaplike grondslag vir avontuurgerigte ervaringsleer binne die Menslike Bewegingskunde	163
5.8.1 Aspekte van menslike liggaamlikheid	163
5.8.2 Menslike energie	165
5.8.3 Antropologiese tyd as tydelikheid	165
5.8.4 Gewig	166
5.8.5 Antropologiese ruimte	166
5.8.6 Ritme	166
5.8.7 Konsentrasie	167
5.8.8 Beheersing	167
5.8.9 Wag	167
5.8.10 Verdraaglik	168
5.8.11 Kommunikasie	168
5.8.12 Veiligheid	169
5.8.13 Gevoel	169
5.8.14 Luister	169
5.8.15 Opwarm	170
5.8.16 Inspanning	170
5.8.17 Ontspanning	171
5.8.18 Beweging	171
5.8.19 Liggaamlike medesyn	172
5.8.20 Uniekheid	172
5.8.21 Handeling	172
5.8.22 Funksionele harmonie	173
5.8.23 Geslagtelikheid	173
5.8.24 Seleksie	174
5.8.25 Opsommende oorsig	174
5.9 Die psigo-pedagogiese waarde van avontuurbeleving	176
5.9.1 Onsekerheid — ’n uitdaging	177
5.9.2 Bekeringswaarde van die onbekende	177
5.9.3 Verryking van emosionele beleving	178
5.9.4 Ontlading van innerlike spanning	178
5.9.5 Oorwinning van selfbewustheid	178
5.9.6 Ontwikkeling van sosialiseringvaardighede	179
5.9.7 Verbetering van konsentrasievermoë	179
5.9.8 Vrese oorwin	179

5.9.9	Verbetering van abstraheringsvermoë	180
5.9.10	Ontwikkeling van kreatiewe denke	180
5.9.11	Om verantwoordelikheid vir die gevolge van eie besluite te aanvaar	180
5.9.12	Toename in waaghouding	180
5.9.13	Geloofsontwikkeling	181
5.9.14	Opsommende oorsig	181
5.10	Sintese van avontuurgerigte ervaringsleer binne die wye wetenskapsveld van die Menslike Bewegingskunde en psigo-pedagogiese essensies	181
5.10.1	Die verwantskap tussen die Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) en avontuurbeleving	183
5.10.2	Die verwantskap tussen avontuurbeleving en rekreasie as deeldisipline van die Menslike Bewegingskunde	183
5.10.3	Interdissiplinêre oorbrugging	184
5.10.3.1	Organisasie-ontwikkeling	184
5.10.3.2	Maatskaplike Werk	185
5.10.3.3	Sielkunde	186
5.10.4	Intradissiplinêre oorbrugging	186
5.10.4.1	Deeldissiplinêre dialoog binne die Natuurwetenskappe	187
5.10.4.2	Deeldissiplinêre dialoog binne die Geesteswetenskappe	187
5.10.4.3	Intradissiplinêre oorbrugging in die Sportsielkunde	188
5.10.4.4	Intradissiplinêre oorbrugging in die Rekreasiekunde	188
5.10.4.5	Intradissiplinêre oorbrugging in Biokinetika	189
5.10.4.6	Intradissiplinêre oorbrugging in die Menslike Bewegingskunde en Bewegingsopvoeding	190
5.11	Samevattende oorsig	191

HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1	Inleiding	194
6.2	Hipoteses	194
6.3	Aanbevelings	197
6.4	Verdere navorsing	198

BRONNELYS

199

OPGAAF VAN TABELLE

Tabel 2.1	Vergelyking tussen ou en nuwe paradigmatische manifestasie in organisasies	26
Tabel 2.2	Konflik as deel van die konseptuele raamwerk	38
Tabel 2.3	Konnotasie van die konsep span	39
Tabel 2.4	Enkelvoudige argumentatiewe diskoers: saamwerkpatroon	40
Tabel 2.5	Letterlik-figuurlike interpretasie van die konsep bou	41
Tabel 2.6	Figuurlik-figuurlike interpretasie van die konsep bou	42
Tabel 2.7	Konnotasie van die konsep spanbou	43
Tabel 3.1	Rekreasiekonstrakte georden volgens insette en uitsette	79
Tabel 3.2	'n Konseptuele analise van die konsep avontuur	100
Tabel 4.1	Ooreenkomste tussen doelwitte in Liggaamlike Opvoeding in die Suid-Afrikaanse onderwys en Project Adventure	115
Tabel 4.2	Tydsindeling vir 'n liggaamlike opvoedingles	116
Tabel 4.3	Avontuurgerigte ervaringsleerinstrumente	133
Tabel 4.4	Klemverskille tussen avontuurgerigte ervaringsleer en Organisasie-ontwikkeling	147
Tabel 5.1	Avontuurgerigte ervaringsleerinstrumente	164

OPGAAF VAN FIGURE

Figuur 1.1	Die invloedseer van verandering	7
Figuur 1.2	Beligtingspunte waaruit die konsep beredeneer word	11
Figuur 2.1	Makro-uiteensetting van hoofstuk twee	15
Figuur 2.2	Proses van verandering	22
Figuur 2.3	Letterlik-figuurlike interpretasie van die konsep bou as deel van die konsep spanbou	42
Figuur 3.1	Makro-uiteensetting van hoofstuk drie	47
Figuur 3.2	Die ooreenkoms en verskil tussen oorlog en avontuur	72
Figuur 3.3	Die verskil en ooreenkomste tussen avontuur- en rekreasiebeleving	81
Figuur 3.4	Die verwantskap tussen fisieke en emosionele risiko as konstrakte van avontuurbeleving	84
Figuur 3.5	Die verhouding tussen die geleefde liggaam en die opgemerkte liggaam tydens avontuurbeleving	85
Figuur 3.6	Die onbeskikbare arbeidsliggaam	95

Figuur 4.1	Makro-uiteensetting van hoofstuk vier	104
Figuur 4.2	Die avontuurdiagram	109
Figuur 4.3	Die ervaringsleermodel	123
Figuur 4.4	Strukturering vir veralgemening en oordrag	127
Figuur 4.5	Die wisselwerking tussen die bekende en die onbekende	129
Figuur 4.6	'n Deurbraak van die bekende na die onbekende	130
Figuur 4.7	Avontuurgerigte ervaringsleer	132
Figuur 4.8	Die makrokomponent van avontuurgerigte ervaringsleer in spanbou	136
Figuur 4.9	Die invloed van opvolg op oordrag	142
Figuur 5.1	Integrasie van agogiese en pedagogiese verhoudingstrukture, liggaamlikheidsessensies en psigo-pedagogiese beginsels met avontuurgerigte ervaringsleer	151
Figuur 5.2	Die makrokomponent van avontuurgerigte e rvaringsleer	152
Figuur 5.3	Die ervaringsleermodel (mikroproses)	153
Figuur 5.4	Avontuurgerigte ervaringsleer as didaktiese gebeure	163
Figuur 5.5	Liggaamspedagogiese essensies binne avontuurgerigte ervaringsleer as didaktiese gebeure	176
Figuur 5.6	Psigo-pedagogiese waarde binne avontuurgerigte ervaringsleer as didaktiese proses	182
Figuur 5.7	Die verwantskap tussen die Menslike Beweginskunde en avontuurbelewing	183
Figuur 5.8	Interdissiplinêre manifestasie van avontuurgerigte ervaringsleer as deeldisipline van die Menslike Beweginskunde binne die Bestuurswetenskap	185
Figuur 5.9	Interdissiplinêre manifestasie van avontuurgerigte ervaringsleer as deeldisipline van die Menslike Beweginskunde binne Maatskaplike Werk	186
Figuur 5.10	Intradissiplinêre oorbrugging in die navorsingsdomein van die Menslike Beweginskunde	188
Figuur 5.11	Avontuurgerigte ervaringsleer binne die Rekreasiekunde	189
Figuur 5.12	Intradissiplinêre wisselwerking tussen avontuurgerigte ervaringsleer en Biokinetika in spanbouverband	189
Figuur 5.13	Intradissiplinêre wisselwerking tussen avontuurgerigte ervaringsleer en die Menslike Bewegingskunde	191
Figuur 5.14	Intra- en interdissiplinêre toepassing en uitbreiding van die Menslike Beweginskunde	192

HOOFTUK 1

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

“Travellers cross many rivers and climb many mountains. Plainsmen may always live within a single valley but only those seeking the truth will ever reach the summit” Fiennes (1994:23).

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Sedert die eerste demokratiese verkiesing van 27 April 1994 het ’n vloedgolf van **veranderinge** Suid-Afrika getref. Suid-Afrikaners is skielik gekonfronteer met nuwe begrippe wat die sosiale, politieke en ekonomiese lewe sou beïnvloed. Stroomlyning (downsizing) van organisasies, herstrukturering, deelnemende bestuur, netwerkaksies, transformasie, regstellende optrede en model C-skole is aan die orde van die dag in hierdie **eietydse samelewing**.

Hierdie **nuwe samelewing** word gekenmerk deur, onder andere, andersoortige gesagstrukture wat geakkommodeer moet word. ’n Gepaste voorbeeld van herstrukturering en gesagstrukture wat verander het, is die besluit om weg te doen met militêre rangstrukture binne die Suid-Afrikaanse Polisie diens soos die vervanging van Generaal met Kommissaris: *“Mr Mufamadi said the SAPS and especially its leadership ‘must become visibly more representative of the population...’ ...To be more professional and acceptable, the police had to move away from their present military rank system”* Pretoria News (1994:3).

In die sakewêreld is in die oorheersende blanke manlike bestuurskorps plek gemaak vir vroue. Hierby sluit regstellende aksie aan: *“Regstellende aksie beteken die verlening van spesiale aanmoediging en ondersteuning aan diegene wat in die verlede diskriminasie ervaar het”* Staatskoerant (1995:78).

Die begrip stroomlyning impliseer ’n afname in hiërargiese vlakke. Besluitnemingsbevoegdheid word gevolglik afgewentel na laer vlakke van die organisasie en hierdie verandering maak verhoudings tussen werknemers meer gekompliseerd: *“...downsizing usually results in the reduction of hierarchical levels... Many programs have failed because of the lack of such support and confidence from middle management ranks”* McNamara (1994:30-35).

Die onderwys word deur die veranderinge veral ten opsigte van administrasie beïnvloed. Hier word spesifiek verwys na ’n gerasionaliseerde onderwyserskorps en staatsondersteunde model C-skole.

Die kurrikulum word gefynkam en elke vak moet sy plek in die kurrikulum “verdien”, dit wil sê die mate waarin ’n vak aan die eise van die samelewing voldoen (Jansen van Rensburg, 1993:40-61).

Die Regering se siening is dat die huidige stelsel van organisasie, beheer en befondsing van skole ’n laslappiepatroon uit die verlede is. Dit druis in teen die regte op gelykheid en nie-diskriminasie wat deur die Grondwet gewaarborg word. Hierdie toedrag van sake kan nie onveranderd voortgesit word nie (Staatskoerant, 1995:72).

Die Ministerie van Onderwys is volgens Bengu (1995:5) terdeë bewus van die groot verantwoordelikheid om die onderwys- en opleidingstelsel te omskep en nuwe rigting daaraan te gee en dit te bestuur binne die bepalings van die Grondwet (Staatskoerant, 1995:5). Demokrasie word ook toenemend in die onderwys toegepas. Sonder demokratiese beheerstrukture wat die vernaamste belanghebbendes van skole verteenwoordig (ouers en personeel), is daar geen vooruitsig dat die voorsiening van ’n aanvaarbare vlak van algemene onderwys vir kinders uit staatshulpbronne behoorlik bestuur, volgehou en verbeter kan word nie (Staatskoerant, 1995:72).

Voormelde politieke, ekonomiese en sosiale veranderinge is in sinchronisme met ’n identiteitskrisis wat die Menslike Bewegingskunde tans beleef (Engelbrecht, 1995:5) en ’n vernuwingsstrategie is onafwendbaar.

Die volgende aanhaling is ’n raak beskrywing van die Suid-Afrikaanse veranderingskultuur: *“According to some observers, we are at the brink of a revolution in the educational system — sparked by wrenching economic and demographic forces and fuelled by rapid social and technological changes that render a ‘front-loaded’ educational strategy obsolete”* Kolb (1984:2).

Bogenoemde aanhaling is ook ’n beskrywing van die dilemma van die Amerikaanse onderwys meer as tien jaar gelede.

Hierdie komplekse Suid-Afrikaanse samelewing durf nie in isolasie van die res van die wêreld beskou word nie. Van der Spuy (1994:9) voer aan dat ’n totale nuwe wyse van organisasie toegepas moet word, namate Suid-Afrika deel word van die wêreld ekonomie. Die Suid-Afrikaanse ekonomie is gekoppel aan die wêreld ekonomie ondanks pogings van vorige regerings om die noodsaaklikheid van internasionale skakeling te ignoreer.

Die afleiding word gemaak dat veranderinge in die wêreld ekonomie Suid-Afrika dus direk of indirek moet beïnvloed (Templer *et al*, 1992:32-41). Daar is ’n beduidende globale stroming ter bevordering van wêreldmarkte, wêreldproduksiesentrums, kommunikasie en konglomerate van besighede wat wyer en groter markaandeel najaag. Tradisionele Oos- en Wesblok grense word afgebreek en dra verder by tot die globale besigheidsbenadering (Temporal en Burnett, 1990:58-64).

Uit voorgaande inligting is dit dus belangrik om hierdie veranderinge in verband te bring met die bestuur van verandering ook in byvoorbeeld die Verenigde State van Amerika. Die Amerikaanse ekonomie is toenemend gefokus op die verkryging en verspreiding van inligting. Daar is ’n soeke na balans tussen onpersoonlike tegnologiese ontwikkeling en betekenisvolle menslike interaksie. ’n Traagheid om op veranderinge te reageer kan negatiewe gevolge inhou: *“Change almost destroyed IBM, General Motors, Philips and several other multinationals. It poses probably an even greater*

threat in South Africa” Pretoria News (1995:14).

Holistiese benaderings in bestuur word toegepas deurdat daar wegbeweeg word van geïsoleerde en selfgerigte bestuur van die ekonomie. Die waarde van desentralisasie word toenemend ontdek. Daar is ’n bewussyn dat werknemers meer inspraak in besluite verlang wat ’n direkte invloed op hul lewens het. Naisbitt wys daarop dat die opheffing van hiërargiese burokrasieë, horisontale skakeling tussen werknemers en netwerkaksies aan die orde van die dag is (Murphy *et al*, 1991:21).

Na aanleiding van bogenoemde is dit dus realisties om te redeneer dat veranderinge in Suid-Afrika, ongeag die politieke karakter daarvan, soortgelyke tendense toon as die veranderinge wat byvoorbeeld in die Verenigde State van Amerika en ander wêrelddele ervaar word.

◆ **Dit is dus belangrik om te let op die aard van die veranderinge.**

Huszczo (1990:37) voer aan dat die Verenigde State van Amerika se sukses as ekonomiese wêreldmag in die veertiger-, vyftiger- en sestigerjare toegeskryf kan word aan ’n bestuurstyl wat as outokraties en direktief bekend staan. Hierdie besondere bestuurstyl was in daardie stadium baie funksioneel en dit het bestuurslui die geleentheid gegee om gevorderde tegnologiese uitvindings tot hulle voordeel te kon beheer. Die laat sestigerjare het ’n nuwe benadering genoodsaak.

◆ **Tegnologiese vooruitgang kon nie langer beheer word nie.**

Industrieë wat voorheen ontwikkeling kon manipuleer, het vinnig hul greep verloor. Die fokus in bestuurstyl het gevolglik dramaties verskuif, weg van ’n direkteiewe en outokratiese wyse waarmee personeel beheer is, na ’n bestuursbenadering wat gerig is op werknemertoewyding en metodes om **eienaarskap** by werknemers te bevorder. Bettenhausen (1991:370) beweer dat daar ’n verband tussen demokratiese groepsgeoriënteerde praktyke en werknemermag is. Na aanleiding van ’n studie wat deur Bramel en Friend (1987) van stapel gestuur is, is aangetoon dat daar oor ’n tydperk van sewe en veertig jaar ’n positiewe korrelasie tussen werknemermag, stakings en demokratiese groepsgeoriënteerde prosesse waargeneem kan word. Wanneer werknemermag afgeneem het, is individualistiese outokratiese bestuursbenaderings toegepas. Howell (1990:68) bevestig hierdie stelling en wys verder daarop dat die omvang van werknemergeoriënteerde optrede gaan toeneem: *“There will be greater changes in the employer-employee relationships in the 90’s than in all the decades since World War Two. Several things will bring about changes, but the major cause will be the work force itself.”*

Hierdie gevolgtrekking toon ’n sterk ooreenkoms met die toenemende stakings (werknemergeoriënteerde optrede) en wegbly-aksies ten tye van die politieke veranderinge wat tans in Suid-Afrika van krag is.

’n Terugblik oor bogenoemde dui aan dat die bestuur van veranderinge in Suid-Afrika sowel as in ander wêrelddele beslag begin kry. Op die oog af verskil die oorsake van die veranderinge. Veranderinge in Suid-Afrika is **politities** gemotiveer en veranderinge byvoorbeeld in die Verenigde State van Amerika is **tegnologies** gemotiveer. Die aard van die veranderinge toon sterk ooreenkomste.

In beide situasies (Suid-Afrika en ander wêrelddele) is die volgende strominge aan die orde van die dag: stroomlyning, netwerkaksies, werknemerinteraksie, globale bewussyn (holisme), aftakeling van burokratiese strukture en werknemermoreel (individualisme).

Die ooreenkomste met betrekking tot bogenoemde strominge wat wêreldwyd ervaar word, is opvallend. Alhoewel oorsake verskil (tegnologie as motiveringsbron vir verandering in die Verenigde State van Amerika en politiek die motiveringsbron vir verandering in Suid-Afrika) word die aanname gemaak dat hierdie nuwe globale bewussyn 'n dieperliggende **oorsprong** het.

1.2 'N NUWE WETENSKAPSBEWUSSYN

Die begrip wetenskapsbewussyn beskryf die wyse waarop die wetenskaplike inligting ingesamel, verwerk en geïnterpreteer word. Wetenskapsbeoefening is onlosmaaklik aan die samelewing verbind en Mouton en Marais (1992:10) voer aan dat Hägstrom in 1965 'n model ontwikkel het wat 'n navorsingsgemeenskap karakteriseer as 'n stelsel waar inligting uitgeruil word. Indien hierdie inligting waarde vir die navorsingsgemeenskap inhou, word die navorser beloon deurdat navorsingsresultate gepubliseer word. 'n Mate van sosiale beheer word dus aan die samelewing toegedig. Die beliggaming van die aard van die wetenskapsuitsprake wat so deur 'n gemeenskap beheer word, staan bekend as 'n paradigma (Mouton en Marais, 1992:147). Voorts kan dit beskryf word as 'n teoretiese raamwerk wat bestaan uit waardes, norme, gelowe en tegnieke wat deur 'n groep wetenskaplikes gedeel word. Buytendijk (1965:52) skryf dat wetenskapsbeoefening veel meer is as 'n blote reduksie en reiniging van kennis. Hy beskryf die proses van wetenskapsbeoefening wat sterk ooreenkom met die begrip paradigma: *“Elke wetenskap ontwerp op grond van de door eigen methoden in experimentele arbeid verkregen veelheid van gegewens, een samehangende beskouing van het gebied, dat binnen de horizon van het mogelijk onderzoek gelegen is”* Buytendijk (1965:52).

Reeds 64 jaar gelede is daar binne die wetenskapsfilosofie 'n era van verandering aangekondig. Capra (1992:7) wys daarop dat 'n nuwe wetenskapsparadigma reeds in 1930 te voorskyn gekom het. Die eienskappe van hierdie nuwe wetenskapsbewussyn (paradigma) toon sterk ooreenkoms met die veranderinge wat hierbo bespreek is. 'n Kort beskrywing van die beeld of voorkoms van die wetenskap wat die nuwe bewussyn voorafgegaan het, is nodig om hierdie saak te verhelder.

Snyman en Du Plessis (1987:i-iii) wys daarop dat die wetenskapsbeeld wat die **nuwe bewussyn** voorafgegaan het, beskryf kan word as 'n wetenskapsbeeld wat as **positivisme** of die **standaardbeeld** van die wetenskap bekend staan. Die positivistiese wetenskapsideaal is daarin geleë om alle vakwetenskappe te suiwer van subjektiewe invloede (persoonlike betekenis en waardes) om sodoende tot onbetwyfelbare kennis en waarheid deur (objektiewe) wetenskapsbeoefening te kom. Die positivistiese benadering huldig die standpunt dat die wetenskap dit onder andere ten doel het om alle stellings en data empiries te verifieer (meet, weeg en tel).

Hierdie standpunt het 'n kwantitatiewe benadering tot wetenskapsbeoefening bevorder. Buytendijk (1965:54) voer aan dat hierdie **objektiewe** benadering tot eksakte wetenskapsbeoefening 'n groot

leemte bewerkstellig: “*De methodische positie van de exacte wetenschap bepaalt dan ook een blikveld, waarin elk stoffelijk gebeuren en elke stoffelijke organisatie als een fysisch-chemies object voorkomt.*”

Die geldigheid van wetenskapsuitsprake word hierdeur bedreig, omdat alle bevindings gereduseer is tot sekerheid, betroubaarheid en meetbaarheid (eksaktheid). Begrippe en bevindings is dus empiries geverifieer of gevalsifiseer. Wetenskaplike uitsprake het ’n universele karakter gehad, dit moes dus universeel, tydloos en vry van sosiale invloede soos **subjektiwiteit** wees. Die struktuur van die wetenskaplike teorieë lê, volgens die positivistiese benadering, in die verklaring van verskynsels en gebeurtenisse in terme van algemeen-geldige wette en teorieë (Jansen, 1994:21-23).

Die problematiek rondom hierdie benadering word deur Buytendijk (1965:55) geïllustreer wanneer die menslike liggaamlikheid as studie-objek dien: “*Beziet men nu nauwlettend het omvangrijke feitemateriaal, dat door de biochemische experimenten werd bijeengebracht, dan ontbreekt, zoals gezegd, het aspect van de specifiek menselijke lichamelijkeheid, maar wel treft men, gegevens aan die erop wijzen, dat zelfs de chemische processen van de weefsels (b.v. de suikerstofwisseling) en evenzo fysische verschijnselen (b.v. de prikkelbaarheid van de perifere zenuwvezel) met de persoonlijke existentie zouden kunnen samehangen*” (navorser se beklemtoning).

Die skrywer wys daarop dat die prikkelbaarheid van die senuweestelsel nie suiwer **objektief** bestuur kan word nie, omdat prikkelbaarheid medebepaal word deur die mens se **gemoedstoestand**. Dit beklemtoon dus die **subjektiewe** invloed op chemiese reaksies in die liggaam.

’n Sleutelaspek van die positivisme was die ideaal om ’n **eenheidswetenskap** te vestig. Dit sou beteken dat alle wetenskaplikes binne groepverband saamwerk en het bekend gestaan as “**unified science**” (Mouton en Marais, 1992:147). Daar is ’n duidelike ooreenkoms tussen die positivistiese wetenskapsbeskouing en sienswyses van die tyd. Die afleiding word gemaak dat sienswyses wat veral in organisasies toegepas is, soos sentrale besluitneming en rigiede outokratiese leierskapstyl verband hou met die **eenheidswetenskapsideaal**.

Empiriese wetenskapsuitsprake wat die mens verskraal tot ’n voorspelbare organisme is kenmerkend van positivisme en manifesteer in die Sielkunde en in die besonder in behaviorisme (Kohn, 1993:3-34).

Die positivistiese benadering in die wetenskap beklemtoon algemeen-geldige wette en teorieë wat ’n bewussyn van orde, reëlmaat en die gebruik van beleidsdirektiewe in organisasies laat inslag vind het. Die menslike faktor (subjektiwiteit) het al hoe kleiner geword en die tegnologiese faktor het toenemend oorgeneem.

Die verweefdheid tussen samelewing en die wetenskap blyk hieruit opnuut duidelik.

Jansen (1994:23) beweer dat waarnemings en ontdekkings nie net in terme van die tradisionele (meganisties-deterministiese) teorieë van fisika verklaar kan word nie.

’n Dramatiese verandering van die standaardbeeld of positivisme was onafwendbaar. Hierdie verandering in die wetenskapsbeskouing staan algemeen bekend as ’n **paradigmaskuif**.

'n Paradigma kan ook beskou word as 'n kommunikasienetwerk tussen navorsers. Wanneer wetenskaplikes 'n nuwe paradigma toepas, is dit nie te sê dat ander paradigmas noodwendig verkeerd is nie (Jansen, 1994:22). Van der Merwe (1994:8) beweer dat hierdie paradigmaskuif baie drasties is.

Nuwe wetenskapsteorieë het die lig begin sien en wou die navorsersgemeenskap bewus maak dat daar dieper as die blote objektiewe feite nagevors moet word, sodat die metafisiese inligting soos sosiale verhoudings en meganismes ontbloot kon word. Positivisme is steeds relevant omdat empiriese (statistiese) data in sekere gevalle nodig is en in ander gevalle sal 'n fenomenologiese benadering en in ander byvoorbeeld 'n Neo-Calvinistiese benadering nodig wees. Die **nuwe siening** van wetenskapsbeoefening kan beskou word as 'n haltroep teen eenogige wetenskapsbeoefening en 'n rykdom van verskeie wetenskapsbenaderings en metodes word nou moontlik gemaak.

Capra (1992:xi-xv) voer aan dat die nuwe wetenskapsbeeld of paradigma aan vyf kriteria uitgeken kan word. Ter wille van duidelikheid word die kriterium wat die verandering voorafgegaan het, ook genoem:

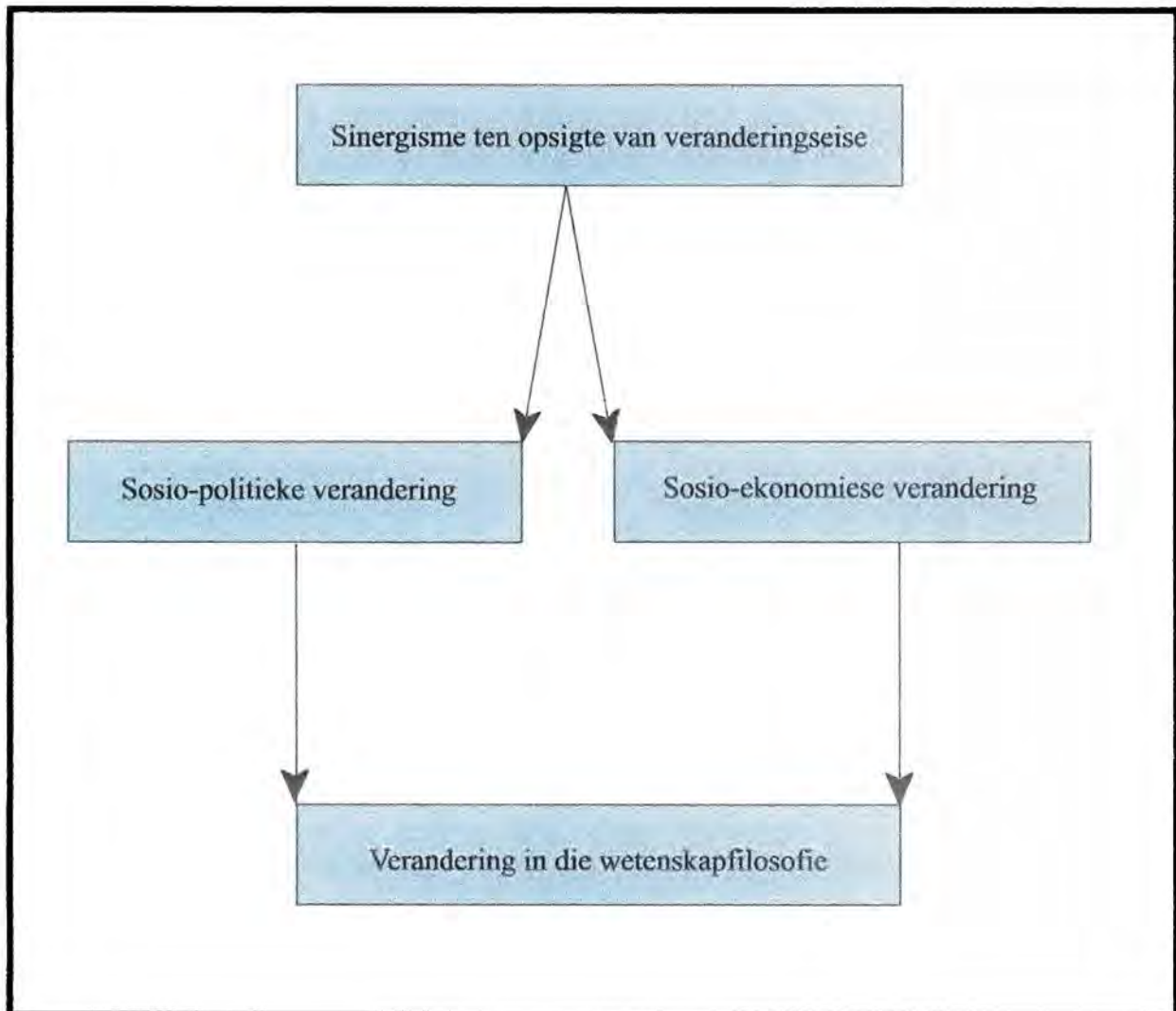
- ◆ 'n skuif van die **gedeeltelike na 'n holistiese of geheelbeeld**
- ◆ 'n skuif van **kennisbou** as metafoor van kennisuitbreiding na **kennisnetwerke** as metafoor van kennisuitbreiding
- ◆ 'n skuif van **struktuur na proses**
Binne die ou paradigma is geredeneer dat 'n proses die resultaat is van kragte wat binne aparte strukture meewerk. Die nuwe paradigma pas elke struktuur as 'n proses toe. So 'n proses word metafoories vergelyk met 'n spinnerak. Wheatley (1994:140) gebruik ook die spinnerak as voorbeeld wanneer besigheidsverhoudings binne die nuwe paradigma beskryf word: "...a seamless partnership, with interrelationships and mutual commitments"
- ◆ 'n skuif van **objektiewe wetenskapsbeoefening na epistemologiese wetenskapsbeoefening**
Die subjektiewe wyse van kennisuitbreiding (kenteorie of epistemologie) word beskou as 'n integrale deel van wetenskapsbeoefening binne die nuwe paradigma
- ◆ 'n skuif van **absolute sekerheid na benaderde beskrywings**
Die ou paradigma is gefundeer in die vertroue dat wetenskaplike kennis absolute sekerheid kan bereik. Die nuwe paradigma daarenteen erken dat alle konsepte, teorieë en bevindinge tot 'n benaderde beskrywing beperk is. Die wetenskap kan dus nooit 'n volledige en sekere begrip van die werklikheid verseker nie.

Na aanleiding van bogenoemde word die konsepte wat 'n paradigmaskuif impliseer, aangedui deur:

- ◆ holisme
- ◆ netwerke
- ◆ prosesgerigtheid
- ◆ subjektiewe waarneming
- ◆ benaderde beskrywings.

Die konsepte wat 'n paradigmaskuif impliseer, soos hierbo aangedui, toon in sekere gevalle sterk ooreenkomste met die sosiopolitieke veranderings wat binne Suid-Afrika en in ander wêrelddele ervaar word, asook sekere gemeenskaplikhede tussen wetenskapsfilosofiese en bestuursfilosofiese verandering. Dit word eksemplaries verder in hoofstuk 2 toegelig.

Dit is sinvol om te redeneer dat verandering nie net tot Suid-Afrika beperk is nie. Dit is die bewys dat hierdie nuwe benadering tot die wetenskapsfilosofie, wat reeds in die dertigerjare waargeneem is, ook internasionaal waargeneem kan word. Die bestuur van verandering is 'n aktuele saak wat wêreldwyd beredeneer word as die resultaat van 'n nuwe wetenskapsbewussyn.



FIGUUR 1.1 DIE INVLOEDSFEER VAN VERANDERING

Voorgaande redenasie in ag geneem heers daar 'n sterk vermoede dat **verandering** of die bestuur van **verandering** met **spanbou** in verband staan. Voorts is daar 'n vermoede dat **avontuur** toene-

mend in **spanboukoursusse** figureer en dat dit 'n ontluikende praktyk is wat bepaald 'n bydrae tot die uitbreiding van die menslike bewegingskundige vakgebied kan bewerkstellig.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Die rol wat avontuurgerigte spanbou binne die Menslike Bewegingskunde kan speel, word as vertrekpunt gebruik om die navorsingsprobleem akkuraat te beskryf. Avontuurgerigte spanbou is 'n konsep wat betreklik onlangs in Suid-Afrika beslag begin kry het. 'n Beter begrip van hierdie verskynsel sal die waarde daarvan vir die Menslike Bewegingskunde uitwys en gevolglik die vakdomein uitbrei.

'n Beskrywing van die veranderinge op wetenskapsfilosofiese gebied bied noodsaaklike agtergrondsinligting om die relevansie van hierdie navorsing (avontuurgerigte spanbou) as **eietydse fenomeen** te vestig.

'n Samehang en verbande tussen verskeie deeldisiplines van die Menslike Bewegingskunde (Rekreasiekunde, Sportielkunde, Liggaamlike Opvoedkunde en Biokinetika) sal gevolglik intradisiplinêre navorsing aanmoedig.

In Suid-Afrika kan Menslike Bewegingskunde gebruik word om na Biokinetika, Bewegingsopvoedkunde, Sportwetenskap en Rekreasiekunde te verwys (Engelbrecht, 1995:12). Die term Liggaamlike Opvoeding is 'n anachronisme omdat die liggaam nie opgevoed kan word nie. Liggaamlike Opvoedkunde is vervang met die term Menslike Bewegingskunde omdat dit nie meer 'n verteenwoordigende vakterm vir bogenoemde vier deeldisiplines was nie. Liggaams- en bewegingsopvoeding (wetenskapsgebied) is meer van pas, daarom dat 'n naamsverandering in 1986 onafwendbaar was. In die onderhawige navorsing verteenwoordig die begrip Menslike Bewegingskunde Liggaamlike Opvoedkunde (navorsingsdomein).

Verder word met die studie beoog om die waarde van avontuurgerigte spanbou te verken en te beskryf met spesifieke verwysing na die fasilitering van veranderingsbestuur as resultaat van 'n nuwe wetenskapsbewussyn.

1.3.1 DIE SENTRALE PROBLEEM WAT HIERDIE NAVORSING RIG

Wat is die waarde van spanbouprogramme (wat spanbou deur middel van avontuur bewerkstellig) vir die uitbreiding van die menslike bewegingskundepraktyk ?

1.3.1.1 SUBPROBLEME WAT MET DIE SENTRALE PROBLEEM VERBAND HOU

- ◆ **Heers daar tans konseptuele chaos met betrekking tot avontuur?**
- ◆ **Is die verryking van die Liggaamlike Opvoeding-kurrikulum (liggaams- en bewegingsopvoeding) met behulp van avontuurgerigte spanbou nodig?**
- ◆ **Wat is die verwantskap tussen avontuur en rekreasie?**

- ◆ **Bied avontuur die Menslike Bewegingskunde die geleentheid om interdisiplinêr (Bedryfsielkunde, Bestuurswetenskappe) inligting uit te ruil?**

1.4 DIE NAVORSINGSDOELSTELLINGS VAN HIERDIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om die fenomeen **avontuurgerigte spanbou te beskryf** en te **verken** om sodoende diepsinnigheid (insig en begrip) in die verskynsel te ontwikkel sodat 'n duidelike waardebepaling gemaak kan word van avontuurgerigte spanbou binne die bestek van die Menslike Bewegingskunde.

Wat egter opval, is dat daar grootskaalse **verwarring** heers (konseptuele chaos) oor die betekenis van die begrip **avontuur**. Hierdie tendens kom nie net in Suid-Afrikaanse databronne voor nie, maar ook op internasionale vlak. Waar avontuurbeleving in baie gevalle 'n integrale deel van spanbouprogramme uitmaak (Kezman en Connors, 1993:71-74) is die doel van die navorsing om **insig en begrip** te verkry.

Daar is 'n beduidende toename in die gebruik van avontuurverwante spanbouprogramme (Buller *et al*, 1991:58; Burdett, 1989:16; Chapman, 1992:23; Chipkin, 1990:66; Couch, 1991:4; Dyer, 1977:xi; Flor, 1991:27; Gass *et al* 1991:35; Huszczo, 1990:37; Laabs, 1991:56; Lewis, 1986:99; Patten, 1981:vi; Thompson, 1991:47). Die avontuurgerigte spanbouprogramme wat deur bogenoemde outeurs beskryf word, dui gewis daarop dat **avontuur** 'n noodsaaklike bestanddeel van elke program uitmaak.

Die vraag wat onbeantwoord bly, is die waarde van hierdie fenomeen vir die Menslike Bewegingskunde. Indien daar 'n verwantskap tussen avontuurgerigte spanbou en die Menslike Bewegingskunde is, sal die vinnige uitbreiding van die avontuurgerigte spanboupraktyk groot ontwikkelingsmoontlikhede vir die menslike bewegingskundepraktyk inhou.

Die navorser se doelstelling is dus om die fenomeen akkuraat en noukeurig te **beskryf** en ook te **verken**. Die beskrywende aard van die navorsingsdoelstelling fokus oorwegend op beskrywing van sosiale verskynsels (Mouton en Marais, 1992:46). Die fenomene **spanbou** en **avontuur** word hoofsaaklik in hoofstukke 3 en 4 beskryf. Navorsing wat weer **verkennd** van aard is, poog om nuwe modelle of hipoteses te genereer (Mouton en Marais, 1992:38). Data aangaande avontuur en spanbou kon gereedlik opgespoor word.

Die oogmerke wat met die **verkennde** aard van hierdie navorsing nagestreef word, is om:

- ◆ betekenisvolle insigte oor **avontuur** en **spanbou** as **bewegingsverskynsels** te genereer, om diepgang te verleen aan dit wat gesubstansieer is deur feite en beredenering
- ◆ die sentrale konsepte avontuur en spanbou te **ekspliseer** om sodoende verwarring uit te skakel
- ◆ te bepaal of die verryking van die Liggaamlike Opvoeding-kurrikulum wenslik is
- ◆ die verwantskap tussen avontuur en rekreasie te beredeneer

- ◆ die inter- en intradissiplinêre uitruil van inligting te ondersoek
- ◆ **nuwe hipoteses** oor avontuurgerigte spanbou te genereer en **navorsingsgeleenthede** te skep (Mouton en Marais, 1992:45).

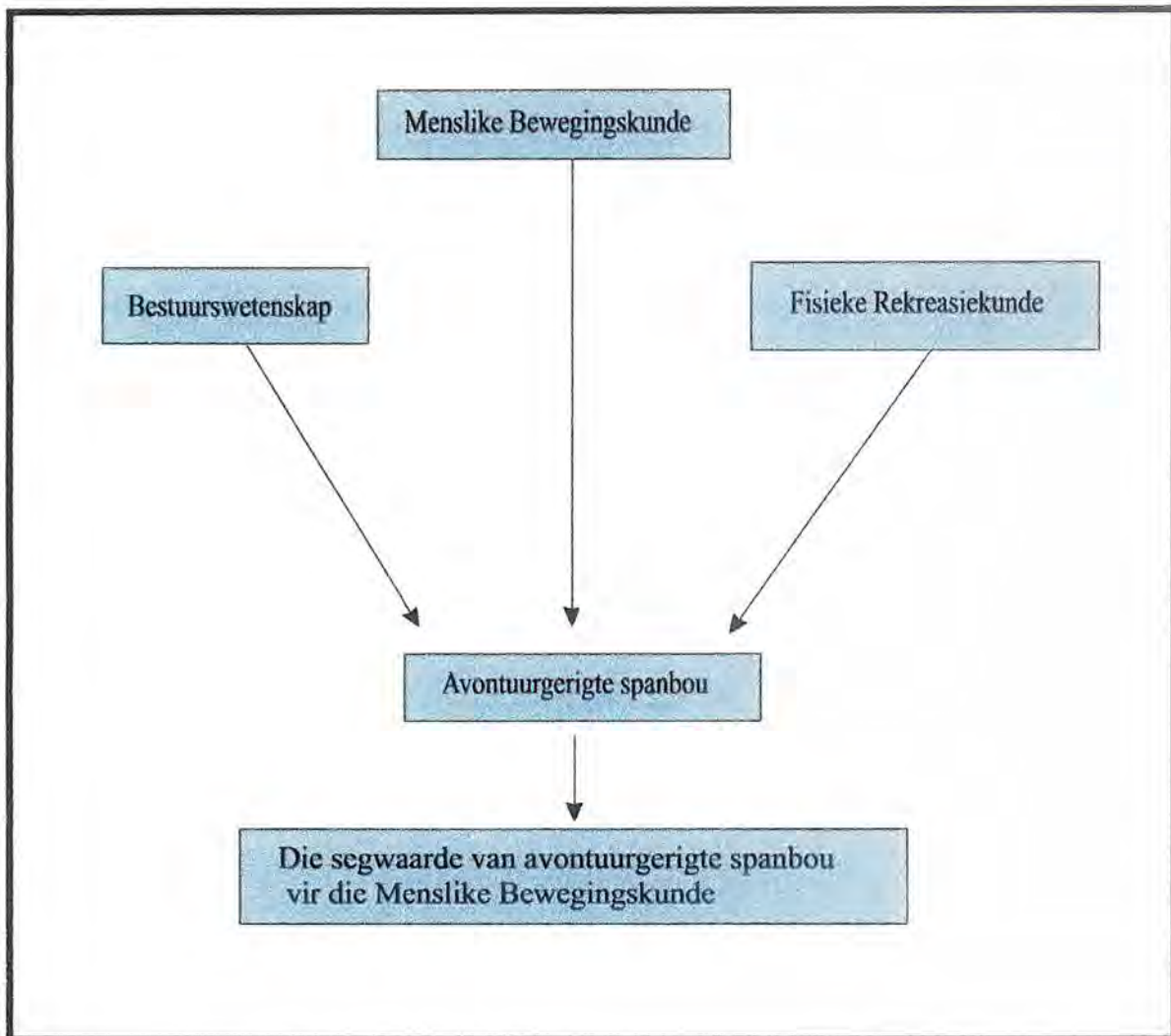
1.5 NAVORSINGSMETODE

In hierdie studie word die **verkennende navorsingsmetodologie** onderlê deur:

- ◆ 'n toepaslike literatuuoroorsig
- ◆ onderhoude met mense wat kan getuig van praktiese avontuurbeleving
- ◆ beskrywing van insig-stimulerende voorbeelde
- ◆ 'n oop en plooibare navorsingstrategie (Mouton en Marais, 1992:45).

Die tema van hierdie navorsing suggereer dat 'n sterk interdissiplinêre benadering gevolg gaan word. Die rol van avontuurbeleving tydens 'n spanbouprogram word vanuit 'n menslike bewegingskundige perspektief bestudeer. Vanuit die menslike bewegingskundige hoek waaruit die probleem benader word, word vakterreine soos die Bestuurswetenskap, Bedryfsielkunde en die Menslike Bewegingskunde wat voorheen afsonderlik nagevors is, sinvol met mekaar in verband gebring. Verbande word gevolglik tussen verskillende vakgebiede aan die hand van inter- en intradissiplinêre aksies aangedui.

Die gevolgtrekking waartoe Engelbrecht (1995:425) kom in 'n navorsing wat handel oor 'n vernuwingstrategie vir die Menslike Bewegingskunde, dui onder andere daarop dat voormelde benadering (inter- en intradissiplinêr) tot navorsing in die Menslike Bewegingskunde aanbeveel word: *“Met betrekking tot die identiteitsvraagstuk blyk dit dat die MBK/LO sal moet afsien daarvan om die identiteit of kernkarakter van die vakgebied binne afgebakende a priori raamwerke of wetenskaplike fundamente of gronde te probeer vind.”*



FIGUUR 1.2 BELIGTINGSPUNTE WAARUIT DIE KONSEP BEREDENEER WORD

Inter- en intradissiplinêre navorsingbenadering word dus aanbeveel. Dissiplinêre navorsing verwys na 'n identifiseerbare vakgebied waarbinne kennis nagevors word (Menslike Bewegingskunde). Die navorsingsproses veronderstel een of ander vorm van orde en uitbreiding. Interdissiplinêre navorsing word eksemplaries vergelyk met 'n verbinding van dissiplines (Menslike Bewegingskunde en onder meer Bestuurswetenskap) deurdat dit interfeer word om betekenisvolle insigte te genereer. Navorsingsresultate van een dissipline (Bestuurswetenskap) word byvoorbeeld toegepas binne 'n ander dissipline (Rekreasiekunde) wat 'n nuwe beligtingspunt van die dissipline (Rekreasiekunde) bewerkstellig (Rekreasiebestuur). Multidissiplinêre navorsing word bewerkstellig wanneer die perspektiewe en metodologieë (invalshoeke) van verskeie paradigmas toegepas word om 'n fenomeen na te vors (Burdge, 1989:30-31).

Die waarde van avontuurgerigte spanbou vir die Menslike Bewegingskunde sal bepaal word op grond van liggaamspedagogiese en -agogiese beredenering.

Ongeag die bydrae wat hierdie navorsing vir die Menslike Bewegingskunde inhou, moet die aktualiteit daarvan ook in pas wees met die **tydsgewrig** waarin ons lewe en wat gekenmerk word deur **verandering**. Dit vorm egter die vertrekpunt van die argumentatiewe diskoers en die probleem word konteksmatig beredeneer. Die begrip **eietydse samelewing** suggereer juis hierdie bewussyn.

Verwante ervaring met die opleiding van avontuurleiers en die aanbod van korporatiewe spanbouprogramme dui daarop dat hierdie navorsingsdomein groot moontlikhede inhou vir die uitbreiding van die menslike bewegingskundige vakterrein. Persoonlike ervarings en onderhoude vorm 'n noodsaaklike inligtingsbron en dra by tot die kwalitatiewe metodologie van hierdie navorsing.

In die onderhawige studie is **onderhoude** gevoer met respondente wat aspekte van avontuur en spanbou sinvol binne die reikwydte van die navorsingsveld kan toelig. Die **beskrywende** aard van die navorsing dui daarop dat **sosiale artefakte** soos tydskrifte, joernale, vakliteratuur, koerante, boeke, seminaarstukke en ervarings van subjekte as eenhede van ontleding bestudeer gaan word. Geselekteerde **onderhoude** dien as raamwerk om die data uit die literatuur te bevestig.

Respondente wat as belangrike rolspelers binne die veld van **avontuur** beskou word en wat steeds 'n bydrae tot die **uitbreiding** van avontuur lewer, is geïdentifiseer (avontuurkundiges). Data wat tydens die onderhoude ingesamel is, word verbatim gerapporteer om die **outentieke belewing en oordeel** van die respondente weer te gee.

Die substansiëring van die navorsingsdata word versterk wanneer **integrasie** tussen uitsprake van respondente en outeurs gerapporteer word.

Ten einde die **objektiwiteit** van die uitsprake van die respondente te bevorder met betrekking tot die waarde van avontuur vir die Menslike Bewegingskunde, is respondente wat binne die veld van **avontuur** staan, geïdentifiseer.

Vir 'n agtergrondskets oor die respondente raadpleeg hoofstuk 3.

1.6 SENTRALE TEORETIESE STELLING

Die induktiewe werkwyse van hierdie navorsing bring mee dat die **hipotese** met die verloop van die navorsing sal ontluik. Die aanname word egter gemaak dat die konteks waarbinne die konstruerte **avontuur** en **spanbou** beskryf gaan word, bepaald waarde vir die Menslike Bewegingskunde sal aandui.

1.7 BESTEK VAN DIE STUDIE

Hoofstuk 1 is 'n oriëntering en inleiding met betrekking tot die navorsingsontwerp. Hierdie hoofstuk beskryf die probleem wat nagevors word teen die agtergrond van 'n **eietydse** situasie waar verandering hoogty vier.

Hoofstuk 2 is 'n konseptuele ontleding van die begrip **spanbou**. Die historiese ontwikkeling van die konsep vestig die aandag op die ooreenkomste tussen die **tydsgewrig** waarin die nuwe wetenskapsbewussyn ontluik het en die **tydsgewrig** waartydens 'n nuwe benadering tot bestuursaspekte gevolg is. Voorts word daarop gewys dat die konstruk **bou** verskillende interpretasies van die doel van 'n spanbouprogram kan meebring. Avontuurgerigte spanbou is 'n fenomeen wat hoofsaaklik binne die bestuurs- en bedryfsielkundige praktyke voorkom. Vanweë die vermoede dat avontuurbeleving 'n sterk liggaamlike dimensie veronderstel, word 'n brug geslaan van die Bestuurswetenskap en onder meer die Bedryfsielkunde na die menslike bewegingskundige vakterrein. Die toenemende gewildheid van avontuurgerigte spanbouprogramme laat die vraag ontstaan of die Menslike Bewegingskunde baat kan vind deur hierdie dissipline te ondersoek as 'n relevante belangstellingsveld wat moontlik waarde inhou.

In hoofstuk 3 word 'n konseptuele en 'n historiese **ontleding** van die konsep **avontuur** gedoen. Die betekenisdimensies wat hieruit voortspruit, word georden van die belangrikste konstrakte tot konstrakte van minder belang. Die **aanwendingsmoontlikhede** van avontuur word beskryf. Hierdie hoofstuk bring nuwe insigte na vore wanneer avontuurbeleving as **leerhulpmiddel**, en die verwantskap tussen **avontuurbeleving** en die **Rekreasiekunde**, onder die loep kom.

Hoofstuk 4 beskryf 'n sintese van die fenomene **avontuur** en **spanbou** (avontuurgerigte spanbou). Die verskil tussen **avontuur** en **ervaringsleer** kom na vore wanneer ervaringsleer aan die hand van 'n leersiklus met avontuur verryk word. 'n Nuwe begrip wat as **avontuurgerigte ervaringsleer** uitgewys word, tree na vore. Wanneer avontuurbeleving binne een of ander **opvoedkundige** of **terapeutiese** doel aangewend word, word aanbeveel dat dit gebeurde-georiënteerd (prosesmatig) benader word. Hierdie stap bring 'n **nuwe begrip** met nuwe **aanwendingspotensiaal** na vore.

In hoofstuk 5 word die sintese verder verbesonder binne die **opvoedkundige** strukture. Avontuurgerigte ervaringsleer word beskryf met betrekking tot die bydrae wat op **inter- en intradissiplinêre** vlak gemaak kan word.

Die bevindinge (gevolgtrekkings) en aanbevelings volg in hoofstuk 6.

HOOFSTUK 2

'N KONSEPTUELE ONTLEDING VAN DIE KONSEP SPANBOU

“While the science of management has come to pervade all aspects of economic, political and social life, it was first applied to workers on the shop floor. It was the forerunner of what since came to be called ‘human engineering’” Goodale en Godbey (1988:94).

2.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk word aangedui dat **verandering** ’n wêreldwye tendens is. Daar is ’n opvallende ooreenkomst tussen die eienskappe van verandering (netwerkaksies, demokratisering, holisme, prosesmatigheid, subjektiwiteit, benaderde beskrywings) op sosiopolitieke gebied, die ekonomie, die sakektor en die ontluikende wetenskapsfilosofie.

In hierdie hoofstuk word die konsep **spanbou** onder die loep geneem. Figuur 2.1 bied ’n makro-uiteensetting van die induktiewe proses wat gevolg word. Die konnotatiewe dimensie van die geïdentifiseerde konstrakte (van die konsep spanbou) mag betekenisvolle samehange uitwys wat meer lig op die konsep sal werp.

Daar is ’n verband tussen die konsep **spanbou** en die bestuur van **verandering**.

Die konsepte wat die paradigmaskuif aandui (holisme, prosesmatigheid, subjektiwiteit, netwerk, benaderde beskrywings) vorm weer eens deel van die argumentasielyn (kyk hoofstuk 1).

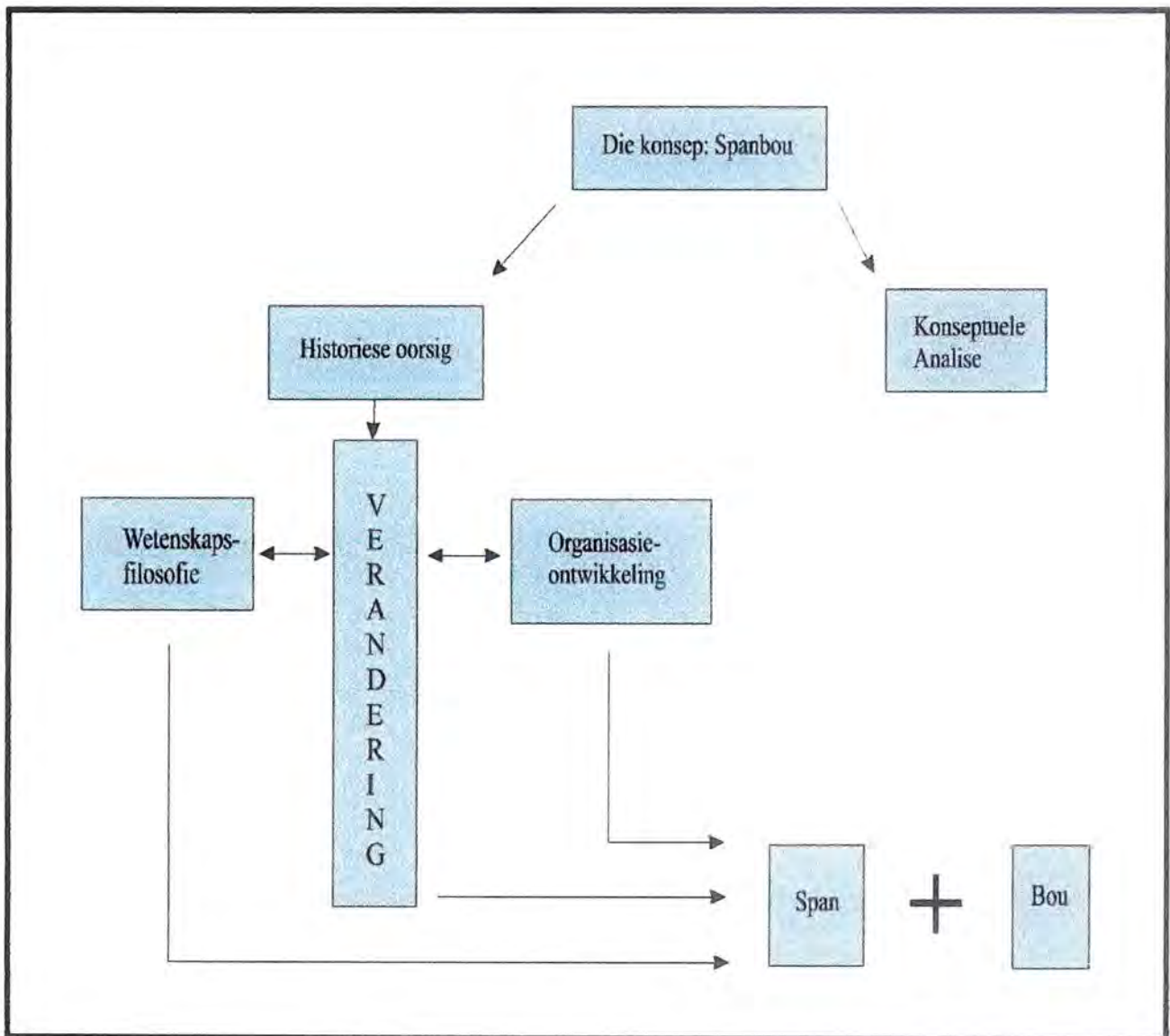
Die kenmerke van die ou paradigma wat in die bestuursbenadering van organisasies gegeld het en die faktore wat daartoe aanleiding gegee het, word uitgewys.

Die konseptualisering van die konsep **spanbou** ontbloot die moontlikheid dat spanbou as bestuursmatige ingreep ook misbruik kan word, afhangende van die betekenis wat aan die konsep toegedig word. Die kern van hierdie hoofstuk is daarop gerig om ’n beter greep op die konsep **spanbou** te verkry en om die relevansie daarvan tot veranderingsbestuur aan te dui.

2.2 DIE ONTWIKKELINGSVERLOOP VAN DIE KONSEP SPANBOU

Spanbou het bepaald 'n **historiese** oorsprong en wanneer tekens daarvan in 'n era wat as die Industriële Revolusie bekend staan, nagespeur word, kan die ontstaan daarvan aan 'n bepaalde era toegedig word.

Spanbou het sy ontstaan te danke aan 'n groepie Harvard-professore onder leiding van Elton Mayo, wat deur middel van **empiriese** navorsing die effek van beligting op werknemereffektiwiteit wou meet. Hierdie eksperiment is in die laat **twintiger-** en vroeë **dertigerjare** onderneem en staan vandag algemeen as die Hawthorne-eksperiment bekend (Dyer, 1977:7-10).



FIGUUR 2.1 MAKRO-UITEENSETTING VAN HOOFSTUK 2

Die resultaat van die eksperiment was 'n onverwagte konklusie dat werknemers nie **beheer** kan word deur hulle behavioristies aan stimulasie bloot te stel om bepaalde gedrag te voorspel nie.

Die Hawthorne-eksperiment het die begin van 'n rebellie teen 'n vorige era wat bekend gestaan het as "**scientific management**" ingelui. Die agtiende eeu het 'n ommeswaai van produksie vir oorlewendoeleindes na kommersialisering ingelui. Met Morse se uitvinding van die telegraaf en Bell se uitvinding van die telefoon is **kommunikasie** bewerkstellig tussen industrieë. Dit het stelselmatig meegebring dat produktiwiteit meer en meer 'n rol begin speel het. **Massaproduksie** was 'n konsep wat sy ontstaan aan hierdie era te danke het. Namate beter produktiwiteit toenemend nagejaag is, het die horlosie 'n noodsaaklike rol in die **verdinglikingsbeskouing** van die werknemer vertolk.

Die **standaardisering** van produkte wat 'n einde aan die era van **vakmanskap** en **sorg** by die werknemer bewerkstellig het, is opgevolg deur meganismes wat werknemerproduktiwiteit wou manipuleer. Taylor het in 1889 metodes nagevors wat 'n **masjinale leerproses** ("**scientific management**") by werknemers kon bewerkstellig ten einde werknemereffektiwiteit te bevorder (Goodale en Godbey, 1988:94). Dit is duidelik dat "**scientific management**" die werknemer vereng het tot 'n voorspelbare, beheerbare **objek** wat **meganisties** gemanipuleer kon word. Frederick W. Taylor het in sy boek *The Principles of Scientific Management* aangevoer dat 'n meer **rasionele** en **sistematiese** benadering tot werknemers, hulle tot hoër produktiwiteit sal aanspoor. Hierdie sienswyse het groot byval gevind en is toegepas, opdragte is verdeel en toegewys aan 'n **spesifieke** werknemer. Finansiële vergoeding is direk aan die effektiwiteit van die betrokke werknemer se uitsette gekoppel (Hitt, 1985:6; Wheatley, 1994:140).

Hierdie benadering was suksesvol en produktiwiteit het in sommige gevalle tussen een honderd en twee honderd persent toegeneem. Hitt (1985:6) wys daarop dat die woorde "*The Father of Scientific Management*" op Taylor se grafsteen in Germantown, Pennsilvanië, gegraveer is.

Opsommend kan die mees uitstaande kenmerke van "**Scientific Management**" beskou word as:

- ◆ beklemtoning van **objektiwiteit**, wat aanleiding gee tot 'n miskenning van emosie en vooroordeel
- ◆ beklemtoning van **empiriese** meting gebaseer op 'n kwantitatiewe benadering.

Hierdie kenmerke is toegepas met die uitsluitlike doel om **produktiwiteit** te verhoog. Die sukses van "**scientific management**" is gesetel in **objektivering**, **kwantitatiewe** meting en sogenaamde **akkuraatheid** (meet, weeg en tel).

Ongelukkig het hierdie bestuursbenadering "**scientific management**" ook in onguns laat verval.

Gedurende die vroeë sewentigerjare het die Sheetrock-staalaanleg 'n organisasiekultuurverandering van stapel laat loop wat in pas was met die beginsels van "**scientific management**". Die doel van hierdie **veranderingsproses** was uitsluitlik daarop gerig om Sheetrock as leier van die staalindustrie te vestig. Spanbouprogramme is as instrument ingespan om die verwagte kultuur te vestig. Hierdie verwagte kultuur word beskryf as **Machiavellisties**, **outokraties** en **direktief** (Glover en Hubert, 1992:9).

Die konsep **organisasiekultuur** word beskryf as groepsgedrag wat gegrond is op spesifieke veronderstellings wat die lede ontwikkel en ontdek het om hulle aan te pas by eksterne en interne probleme waarmee die groep gekonfronteer word (Schein, 1983:14).

Personeelaanstellings is gedoen met behulp van sielkundige en persoonlikheidstaksering. Individue wat alles in die stryd sal werp vir geld en **mag** is **gunstig** oorweeg. Aanvanklik het dit voorgekom of die nuwe kultuur baie suksesvol was, verkope het toegeneem en Sheetrock het floreer.

Die staalindustrie het onverwags 'n ekonomiese resessie ervaar en die **organisasiekultuur** van die Sheetrock-onderneming het aanleiding gegee tot sy ondergang. Die oorbeklemtoning van **outokratiese beheer** en die gebrek aan 'n **spangevoel** by die werksmag het meegebring dat werknemers tydens die krisis geen lojaliteit teenoor die maatskappy getoon het nie (Glover en Hubert, 1992:9). Die verwagting sou wees dat die werknemers ook tydens 'n swak ekonomie lojaal sou bly teenoor die organisasie.

'n Oorbeklemtoning van **objektiwiteit** het meegebring dat die **menslike dimensie** van bestuur afgeskeep is en werknemers het gerebelleer omdat hulle soos **objekte** (voorwerpe) en nommers behandel is. Hitt (1985:6) verwys daarna as “*dehumanising aspects of scientific management*”.

Die afleiding word gemaak dat 'n **outoritêre** bestuurstyl beperkte voordele inhou en dit bevorder nie lojaliteit nie.

2.2.1 ENKELE OOREENKOMSTE TUSSEN DIE REVOLUSIE IN DIE WETENSKAPSFILOSOFIE EN ORGANISASIE-ONTWIKKELING

Scientific management was dus 'n eerste poging om **reëlmaat** en **orde** in organisasies se benadering tot hul werknemers te bevorder. Die eienskappe van “**scientific management**” toon opvallende ooreenkoms met die **positivistiese** (Newtoniaanse) wetenskapsbeskouing (kyk hoofstuk 1).

Hierdie gebeure vestig weer die aandag op die verweefdheid tussen **wetenskap** en **praktyk**.

'n Kritikus van die positivistiese wetenskapsbeskouing beweer dat kennis in dissiplines en onderwerpe opgebreek is “...*engineering became a prized science, and people were fragmented-counseled to use different 'parts' of themselves in different settings*” Wheatley (1994:27).

Bogenoemde aanhaling bevestig die **miskenning** van die mens as **heelwese** binne die positivistiese benadering. Alhoewel groot sukses met hierdie denkrigting (paradigma) behaal is, het dit die mens verskraal tot 'n werksinstrument (Hitt, 1985:7).

Die konsepte meet, weeg, tel, reëlmaat en orde, toon sterk ooreenkoms met die standaardbeeld (positivisme) van die wetenskap. 'n Rebelle in organisasie-ontwikkeling het 'n nuwe bewussyn laat ontstaan en die klem het begin verskuif na 'n benadering wat die werknemer meer **holisties** bejeën het. In die woorde van Hitt (1985:6): “*The focus of these developments is on the worker as total human being, not merely as an object or 'pair of hands'*” (navorser se beklemtoning).

Die konsep organisasie-ontwikkeling kan beskryf word as 'n doelgerigte, deurdagte verande-

ringsingreep wat 'n verbetering in die organisasie se **effektiwiteit** en **welsyn** ten doel het. Die **effektiwiteit** van die organisasie verwys na die vermoë van die personeel om vooropgestelde doelwitte te bereik in 'n **veranderende** omgewing. Die **welsyn** van die organisasie verwys na die motivering van personeel en die integrasie van menslike hulpbronne in die organisasie as geheel (Jaeger, 1986: 178, 179).

Die Newtoniaanse karakter (positivisme) van baie organisasies is opvallend. Die **meganistiese** wyse waarop personeel benader is, is beklemtoon deurdat **strukture** en **dele** van die **geheel** gebruik is as vertrekpunt in organisasiebestuur. Wheatley (1994:27) beweer dat hierdie tendens nie net tot organisasies beperk was nie: *“This reduction into parts and the proliferation of separations has characterized not just organizations, but everything in the world the past three hundred years”*.

Die besef dat die mens 'n komplekse wese is en nie **meganisties** beheer kan word nie, het inslag gevind toe die navorsers van die Hawthorne-eksperiment met verrassende gevolgtrekkings gekonfronteer is:

- ◆ werknemers se uitsette word beïnvloed deur 'n kombinasie van faktore
- ◆ rusposes, verversings en beligting bepaal nie alleen werksuitsette nie (Dyer, 1977:8,9; Hitt, 1985:6).

Dyer (1977:7) verwys na die Hawthorne-eksperiment as een van die grootste deurbrake in organisasieteorie en -praktyk van daardie tyd. Die ooreenkoms tussen die **praktyksbewussyn** ten opsigte van bestuur (vroeë dertigerjare) kom opvallend ooreen met die eienskappe van die nuwe **paradigma** (wetenskapsbewussyn, teorie): die eienskappe van die dele van 'n komplekse stelsel kan slegs begryp word indien dit as **deel** van die **geheel** beskou word (kyk 1.2). Die klem het dramaties verskuif van die **individu** as eenheid van ontleding, na die individu as deel van 'n **geheel**.

*“In America, we raised individualism to its highest expression, each of us protecting our own boundaries, asserting our rights... Now I look carefully at how the workplace organizes its relationships; not its tasks, functions and hierarchies, but the **patterns of relationships** and the capacities available to them”* (navorsers se beklemtoning) Wheatley (1994:30, 39). Die **individu** word nou beskou as deel van 'n mosaïek.

Voorskriftelike optrede en manipulasie van ander moet staak. Ons moet leer om die individu as deel van 'n proses te fasiliteer. Almal moet leer om beter te luister, kommunikeer en fasiliteer, want dit is vaardighede wat sterk verhoudings bou. Die era van die **onverskrokke individu** word nou vervang met die era van die **spanspeler** (Wheatley, 1994:38).

Die **vroeë dertigerjare** kan beskou word as 'n tydperk van verandering in beide die **wetenskapsfilosofie** en die **bestuurspraktyk** (Hawthorne-eksperiment). Hierdie stelling word gesteun deur Wheatley (1994:140): *“Very recently, we have witnessed similar springing forth of parallel concepts in science and business. AT&T began to advertise a world of electronic networks and interconnectivity (praktyk), at the same time quantum physicists (teorie) began communicating in earnest to us lay persons about cosmic interconnectivity. Scientists and business people use surprisingly **similar language** to describe this new world of interconnections”* (navorsers se beklemtoning).

Bogenoemde argumente in ag geneem, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die veranderings in die wetenskapsfilosofie sterk ooreenkomste met die wysigings in organisasie-ontwikkeling toon. Daar kan dus van die standpunt uitgegaan word dat teorie (wetenskapsfilosofie) en praktyk (spanbou) mekaar wedersyds beïnvloed.

2.2.2 DIE ONTSTAAN VAN DIE SPANKONSEP AS DEEL VAN ORGANISASIE-ONTWIKKELING

Met die resultaat van die Hawthorne-eksperiment op die agtergrond, durf die betekenis daarvan nie onderskat word nie. Die relevansie van die Hawthorne-eksperiment se resultate tot **spanwerk** is vir die onderhawige ondersoek van besondere betekenis.

Die verrassende gevolgtrekking van die Hawthorne-eksperiment is grotendeels te danke aan **vreemde faktore** wat hoegenaamd nie in berekening gebring is nie. Daar was sekere faktore tydens die eksperiment aanwesig wat 'n **spangevoel** by die eksperimentele groep laat posvat het.

Resultate van die eksperiment is beïnvloed deur die hoofnavorser professor Mayo se optrede. Dyer (1977:9) beweer dat die volgende faktore bygedra het tot die onverwagte resultate:

- ◆ die hoofnavorser het in elke probant (eksperimentele groep) se werksuitsette **persoonlik belang gestel** (erkenning)
- ◆ die eksperimentele groep het saamgewerk om hulle **eie doelwitte** self te bepaal (spanwerk en inspraak)
- ◆ die hoofnavorser het die eksperimentele groep se prestasies **aangeprys** (aanmoediging)
- ◆ **terugvoer** oor die eksperimentele groep se vordering is gereeld gedoen (belangstelling)
- ◆ 'n gevoel van trots is ook by die eksperimentele groep aangewakker deurdat **buitestanders belang gestel** het in hulle werksuitsette (erkenning)
- ◆ daar is **geen druk** op die groep geplaas om aan te pas by die veranderings waaraan die eksperiment hulle sou onderwerp nie (afwenteling van gesag)
- ◆ voordat enige veranderinge in die eksperimentele protokol aangebring is, is die **probante eers daaroor ingelig** (demokrasie)
- ◆ die eksperimentele groep het 'n gevoel van **selfvertroue** en **openhartigheid** ontwikkel.

Die resultate van die Hawthorne-eksperiment het die klem in organisasie-ontwikkeling vinnig laat verskuif van “**scientific management**” na “**team development**” of “**human relations management**” (Dyer, 1977:7; Hitt, 1985:7). Dit is belangrik om daarop te let dat die **menslikheidsaspek** van bestuur 'n nuwe bewustheid wakker gemaak het. Patten (1981:vii) wys daarop dat organisasie-ontwikkeling 'n eklektiese en kontroversiële denkskool is wat die bestuurspraktyk verbeter het “...*by means of applying both behavioral science and technical non-behavioral knowledge*”.

Dit kom daarop neer dat beide “**scientific management**” (meganisties en behavioristies) en “**human relations management**” (gedragwetenskap) sterk punte het, daarom is dit belangrik om

swaartepunte in die bestuursbenadering op die sterk punte van elke benadering te laat val (Hitt, 1985:7).

Die fokus op die **menslikheidsaspek** van organisasie-ontwikkeling is verder beklemtoon deur publikasies wat in die sestigerjare die lig gesien het. Hitt (1985:7) wys daarop dat *The Human Side of Enterprise* deur Douglas McGregor (1960) sowel as *New Patterns of Management* deur Rensis Likert (1961) fokus op die eienskappe van 'n effektiewe span of groep mense. Bestuurslui verwys na hulle personeel as **spanne**, maar sal geskok wees as hulle ontdek hoe swak die onderlinge samewerking en hoe hoog onderlinge antagonisme is (Hitt, 1985:7).

Dyer (1977:10) verwys voorts na sogenaamde bestuurspanne as 'n versameling individuele verhoudings wat aangeknoop word met die baas. Elke onderdaan is in 'n stryd gewikkel om mag en erkenning te verkry. Die strewe na samewerking in 'n groepsverband is geïdentifiseer: "... *do so by managing individuals rather than helping to create a genuine group*".

Die regte omstandighede wat aanleiding gee tot groepsgedrag kon nooit inslag vind in organisasies nie, omdat daar 'n **gebrek aan kennis oor groepsdinamiek en spanwerk** was. Rensis Likert het 'n nuwe benadering voorgestel wat die bestuurder sou help om nie langer op **individue** te fokus nie, maar op **groepe** deurdat individue in **spanne** saamgesnoer word om saam te werk. Hierdie benadering het aanleiding gegee tot 'n nuwe begrip wat as **deelnemende groep ("participative group")** bekend gestaan het (Dyer, 1977:10-11).

Hierdie toedrag van sake bring nuwe kriteria vir die definiëring van goeie bestuur mee. Om suksesvol te wees in die bestuur van 'n organisasie word nie meer bepaal deur die vermoë van 'n **enkele individu** nie: "*In this new environment, teamwork is no longer a vague concept as advocated by textbooks and training specialists, teambuilding has become an integral part of managing complexity and change,...*" (Burdett, 1989:16).

'n Nuwe era in Besigheidsadministrasie-kurrikulering (MBA) word ook aangekondig na aanleiding van 'n verslag van die *Commission on Admission to Graduate Management Education*. Hierdie kommissie wys daarop dat instansies wat bestuurslui oplei, op die volgende aspekte moet fokus: "*Business schools need to add focus to skills development — team building, communication, leadership...*" Jenkins (1992:2).

In 1990 het 'n projekspan van die Universiteit van Tennessee se Kollege vir Besigheidsadministrasie opleidingsinhoud krities vergelyk met verwante literatuur en strominge. Na aanleiding van die inligting wat bekom is, is agt maatstawwe geïdentifiseer waarvolgens die gegradueerde gemeet moet word:

1. *an integrated framework with a cross-functional emphasis,*
2. *experiential learning and current issues,*
3. *analytical skills,*
4. *a global (international) perspective,*

5. *the management of technology,*
6. *social responsibility,*
7. *organizational reality,*
8. *interpersonal skills and persuasive leadership”* Foggin (1992:6-9).

Na aanleiding van bogenoemde aanhaling is daar ’n duidelike verskuiwing van die swaartepunt in die opleiding van studente in Besigheidsadministrasie na **menslike vaardighede** soos leierskap, sosiale aanspreeklikheid, interpersoonlike vaardighede en ervaringsleer.

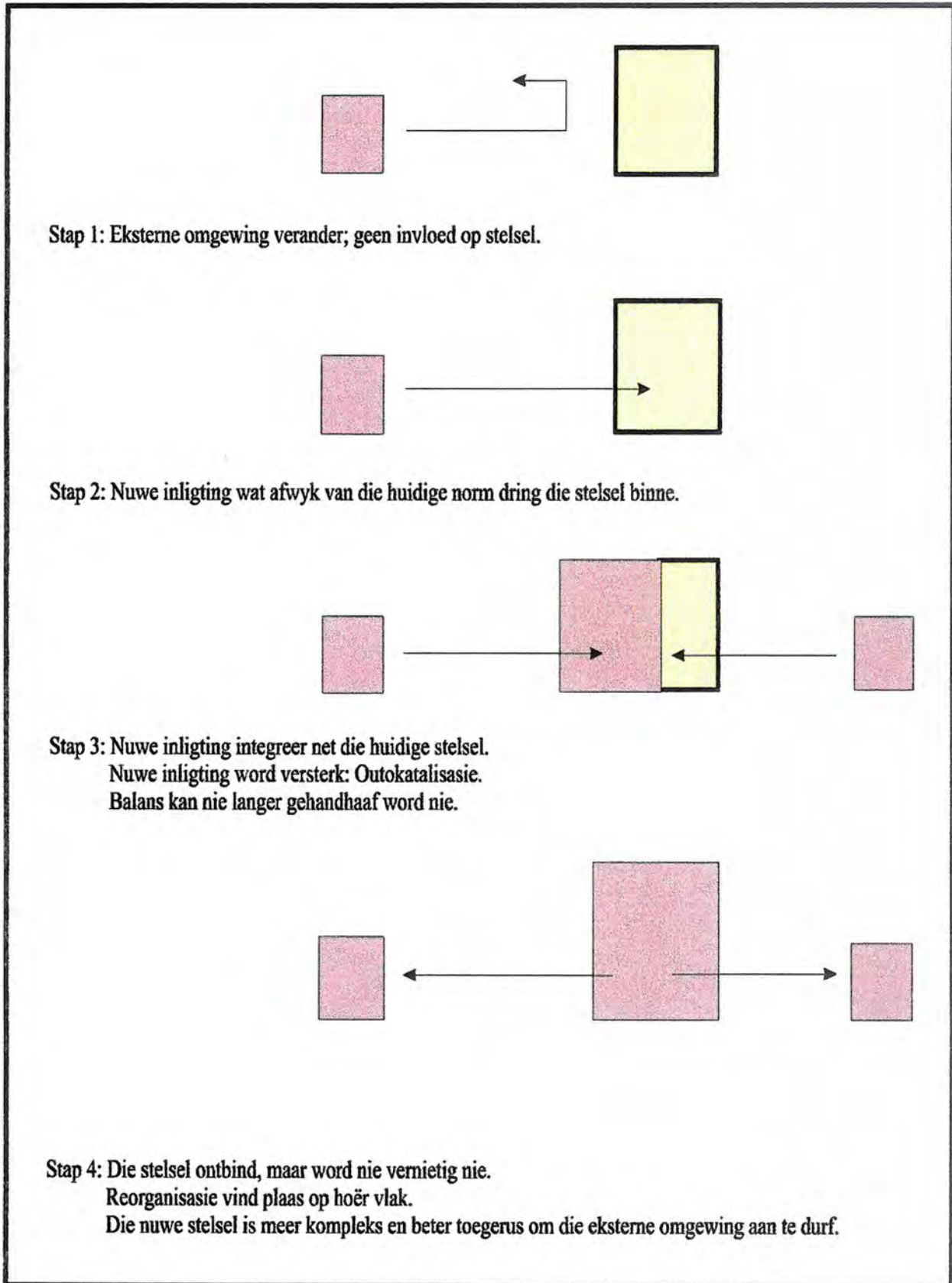
Voordat oorgegaan word tot **teoretiese definiëring** verskuif die soeklig na aspekte wat die noodsaaklikheid van **spanbou** uitwys as instrument om **verandering** te bestuur en wat die operasionalisering van die nuwe paradigma in organisasie-ontwikkeling kan bespoedig.

Die omvangryke probleme en uitdagings waarmee organisasies vandag gekonfronteer word, is die resultaat van ’n nuwe besigheidsomgewing. Hierdie nuwe besigheidsomgewing kan in twee woorde opgesom word, naamlik **kompleksiteit** en **verandering** (Burdett, 1989:16).

2.2.3 DIE BESTUUR VAN VERANDERING

Walter en Marks (1981:2) voer aan dat Cantor reeds in 1953 daarop wys dat die leergebeure **verandering** impliseer. Verandering is ’n noodsaaklike deel van die lewe. Die vermoë van die mens om aan te pas by verandering bepaal onder andere of hy sal oorlewe: *“It is not the strongest of the species that survives, nor the most intelligent but rather the most responsive to change”* Charles Darwin (bron onbekend) .

Wanneer verandering plaasvind, is daar faktore wat wanbalans en gevolglik wanorde veroorsaak. Hierdie faktore wat juis wanorde veroorsaak, is belangrike rolspelers in die totstandkoming van ’n nuwe orde. Wheatley (1994:19-20) skryf dat **verandering** ’n **proses** is. Verandering raak onvermydelik wanneer eksterne faktore die **stabiliteit** van ’n stelsel bedreig. Nuwe inligting wat afwyk van die inligting binne die stelsel dring die stelsel binne. Hierdie nuwe inligting versteur die harmonie van die huidige stelsel en word aanvanklik geïgnoreer. ’n Proses van outokatalisasie volg wanneer die nuwe inligting vanaf die bron van oorsprong versterk word. Die impak van die nuwe inligting veroorsaak ’n drastiese steuring in die balans van die stelsel en ewilibrum kan nie langer gehandhaaf word nie. Die onbeheerbare onstabiliteit van die stelsel bring mee dat dit ontbind. Hierdie ontbinding van die stelsel impliseer nie die einde van die stelsel nie, maar noodsaak **reorganisasie op ’n hoër vlak** om by die nuwe eksterne omgewing aan te pas (Wheatley, 1994:20).



FIGUUR 2.2 PROSES VAN VERANDERING

Die afleiding word gemaak dat **wanorde** 'n voorvereiste vir **orde** is en dat wanbalans groei en ontwikkeling bevorder en juis nie balans nie.

Organisasies vrees fluktuasies (skommeling), steurings en wanbalans. Hierdie situasies voorspel nie noodwendig vernietiging nie; intendeel, **onsekerheid** en **skommeling** is die primêre bron van kreatiwiteit. “*Scientists in this newly understood world describe the paths between disorder and order as ‘order out of chaos’ or ‘order through fluctuation’ (Prigogine:1984)*” Wheatley (1994:20).

Verandering is nie noodwendig 'n verleentheid nie, maar wanneer die faktore van verandering binne die soeke na orde geïnkorporeer word, sal dit orde op 'n hoër niveau verseker. Sommige organisasies het hulself onnodig probleme op die hals gehaal omdat **kontrole** en **beheer** verkeerdelik as voorvereistes vir orde beskou is (Wheatley, 1994:22).

2.2.3.1 VERANDERING EN SPANWERK

Wanneer **verandering** aan die orde van die dag is, word in organisasies toenemend op **spanwerk** gefokus. Vir baie individue is spanwerk 'n vreemde konsep en moeilik om te begryp. In baie organisasies word slegs **individue** uitgesonder vir goeie dienslewering en dalk was die sukses ter sprake te danke aan **spanwerk** (Burdett, 1989:16). Hierdie optrede kan toenemende **onkunde** oor **spanwerk** bevorder.

Die **bestuurder** of toesighouer se werk was aanvanklik daarop toegespits om die werknemers van **raad te dien** en om werksaamhede in onderlinge verband te rangskik. Namate werksopdragte meer **gekompliseerd** geraak het, is **spesialiste** aangestel. Wanneer 'n nuwe behoefte manifesteer, is 'n **nuwe posisie** geskep vir 'n volgende **spesialis**. **Werknemers** het toenemend spesifieke **gespesialiseerde take** verrig. **Individue** het slegs as 'n **groep** bymekaar gekom wanneer inligting wat almal raak oorgedra is. Die werksuïtsette van die groep is hoofsaaklik **beheer** deur die **bestuurder** of **toesighouer** (Rees, 1991:8-9). Dit bring mee dat **spanwerk** nooit inslag vind binne die organisasie nie en noodsaak 'n verandering in die **denkwyse** van bestuurslui en werknemers. Eienskappe van **positivistiese** denkwyses soos byvoorbeeld “**scientific management**” verhinder 'n spanbenadering in organisasies.

2.2.4 MANIFESTASIE VAN DIE POSITIVISTIESE DENKWYSES IN BESIGHEDE

Met die eienskappe van die positivistiese paradigma op die agtergrond (kyk 2.2) word dit nou in verband gebring met benaderings wat deur bestuurders van organisasies in die **standaardwetenskapsbeeld** (positivisme) gevolg is.

2.2.4.1 TEGNOLOGIESE VOORUITGANG

Bestuurslui kon nie meer byhou met die pas van tegnologiese vooruitgang nie. Die **bestuurder se rol as ekspert** het **uitgedien** geraak. Bestuurslui het meer begin staatmaak op die hulp van **spesialiste** om hulle van raad te dien (Rees, 1991:34).

2.2.4.2 ENG POSBESKRYWINGS

Die oorbeklemtoning van **werkspesialisasie** en **afgebakende posbeskrywings** het dit onmoontlik gemaak om probleme in departemente of afdelings van organisasies te ondervang. Rigiede afbakening van werksopdragte het situasies laat ontstaan waar probleme die volgende reaksies ontlok: “dit is nie my werk nie” of “dit is jou probleem” (Rees, 1991:34,35).

Hierdie toedrag van sake word as ’n **meganistiese** benadering tot bestuur beskryf. Die werknemer word vereng tot ’n deel van ’n **masjien** waar elke deeltjie in ’n spesifieke plekkie pas, met ’n spesifieke opdrag of funksie (objektivering). Wheatley (1994:28) verwys na organisasies waar hierdie benadering geld as “*Newtonian organizations*”.

Kenmerke van ’n **Newtoniaanse** organisasie is onder andere die **rigiede** toekenning van opdragte en verantwoordelikhede met gepaardgaande gesagstrukture en -grense. **Grense en begrening** gee aan die werknemer ’n **valse** gevoel van identiteit en sekuriteit.

Hierdie benadering bevorder egter ’n meganistiese, deterministiese denkpatroon en skep ’n onjuiste sekuriteitsgevoel. Die verweefdheid tussen **teorie** en **praktyk** kom duidelik na vore as Wheatley (1994:30) aanvoer dat hierdie meganistiese wêreldbeskouing (praktyk) aanleiding gee tot ’n valse vertrouwe in wetenskaplike objektiwiteit (teorie): “...*we prospered with this belief for many centuries, working well in a world of you-me, inside-outside, here-thereness*”.

2.2.4.3 ONS-HULLE-BENADERINGS

Wanneer bestuurslui ons-hulle-grense in die organisasie skep, word spanning tussen **bestuurslui** en **werknemers** veroorsaak. Wheatley (1994:30) verwys daarna as “...*terrifying isolation*”. Die grense tussen bestuurslui en werknemers word verder beklemtoon deur die totstandkoming van vakbonde, omdat werknemers bestuurslui nie meer vertrou nie.

2.2.4.4 GEEN SPANGEVOEL

Die **positivistiese** benadering het die uitvoering van die taak beklemtoon sonder om die sosiale dimensie van spanwerk in die werksmilieu te versterk. Die **meganistiese beskouing** van die werknemer het die mens as heelwese misken. Dit het die werknemer as sosiale identiteit gefragmenteer.

2.2.4.5 ISOLASIE VAN PERSONEEL

Die eng posbeskrywings waarna hierbo verwys word, het nie net **wantroue** en **agterdog** veroorsaak nie, maar ook ’n gevoel van **isolasie** by werknemers bewerkstellig (Rees, 1991:33-37). Elke werknemer is **net verantwoordelik** vir die fasette wat in sy of haar posbeskrywing van krag is.

Bogenoemde bespreking wys op die effek van ’n positivistiese bestuursbenadering op organisasies. Indien organisasies nie vinnig en effektief by verandering aanpas nie, sal die veranderingsproses stadig en pynlik wees. Hierdie struikelblokke rem verandering. ’n Dinamiese karakter is ’n uitstaan-

de kenmerk van suksesvolle organisasies: “...*everything is in a process of change, nothing endures. We do not seek permanence. Masatoshi Naito Chief of Design, Matsushita, Financial Times; September 3, 1991*” (navorser se beklemtoning) Peters (1994:3).

2.2.5 DIE NUWE BEWUSSYN EN POSITIVISME

Vir ’n groot aantal jare was ’n fundamentele premis van bestuur dat die bestuur van werknemers daarop gerig moet wees om **ander** so ver te kry om **opdragte uit te voer**: “*The important thing was work; the “others” were nuisances that needed to be managed into conformity and predictability*” Wheatley (1994:144).

In tabel 2.1 word die kenmerke van die **standaardbeeld van die wetenskap** (positivisme) en **nuwe paradigma** (postmodernisme) met mekaar vergelyk. ’n Duidelike **klemverskuiwing na werknemersmag** is te bespeur. Bettenhausen (1991:370) wys daarop dat ’n toename in werkersmag die voorloper van demokratiese groepsprosesse is en dit suggereer ’n behoefte aan spanwerk. Dit wil voorkom asof **spanbou** ’n effektiewe instrument kan wees om die **demokratisering** van die werksmilieu te bewerkstellig.

Na aanleiding van onderstaande (tabel 2.1) is dit duidelik dat die bestuurder of toesighouer se rol ingrypend verander het. Die volgende aanhaling van Peters (1994:13) som die verandering goed op: “*I don’t believe top management should be in the business of strategy setting at all, except as creators of a general business mission. Strategies must be set from below. (No, not ‘from’ below. Set ‘in’ below – i.e., by autonomous business units...*” (navorser se beklemtoning).

Probleme wat eers deur **individue** opgelos is, word nou deur almal wat ’n bydrae kan maak, bere-deneer. Die bestuurder word nou **afrigter, fasiliteerder, spanbouer**, ’n individu wat sy of haar werknemers ontwikkel (Dyer, 1977:22-24). Met die nuwe eise wat aan organisasies se personeel gestel word, is dit duidelik dat al wyse van oorlewing in dinamiek en aanpassingsvermoë lê. Peters (1994:17, 18) vergelyk die regte werkwyse om by die nuwe eise aan te pas met die manier hoe ’n karnaval bestuur word: “*The effective firm is much more like a carnival in Rio than a pyramid along the Nile*”. Die afleiding wat uit die voorgaande aanhaling gemaak word, is dat ’n karnaval **spontane deelname** (proses) veronderstel en ’n piramide **struktuur en orde** (positivisme).

Die omvang van die uitdagings wat organisasies vandag in die gesig staar, word veroorsaak deur ’n nuwe besigheidsomgewing. Die voorafgaande redenasie in die agtergrond word **bestuursbevoegdheid bepaal deur nuwe faktore**.

Hoofstuk 1 wys daarop dat daar ’n beduidende toename in die gebruik van spanbouprogramme te bespeur is. Spanbou is nie langer ’n vae konsep wat net in die literatuur en deur opleidingskonsultante gebesig word nie: “...*teambuilding has become an integral part of managing complexity and change*” (navorser se beklemtoning) Burdett (1989:16). Dit is belangrik om daarop te wys dat hierdie komplekse en dinamiese omgewing nie net op besighede van toepassing is nie, maar manifesteer binne die totale sosiopolitieke spektrum.

Spanbou het sy oorsprong te danke aan ’n bewussyn wat in die benadering van die bestuur van

werknemers ontstaan het, daarom word dit vanuit daardie hoek beredeneer.

Dyer (1977:xi) wys daarop dat baie min bestuurslui opgelei is in die vaardighede wat 'n bestuurder in die nuwe omstandighede benodig. Die **toenemende gewildheid** van **spanboukursusse** kan beskou word as 'n ingreep om die **veranderinge** in organisasies te vergemaklik. 'n Literatuuoroorsig wys daarop dat spanboukursusse insiggewende doelwitte nastreef.

TABEL 2.1 VERGELYKING TUSSEN OU EN NUWE PARADIGMATIESE MANIFESTASIE IN ORGANISASIES

OU PARADIGMA (positivisme)	NUWE PARADIGMA (postmodernisme)
1. bestuurder word beskou as tegniese kundige (ekspert)	1. werknemers is kundiges met unieke vaardighede
2. alle besluitneming berus by bestuur	2. dag-tot-dag besluitneming berus by werknemers
3. bestuurstyl is outokraties	3. bestuurstyl oorwegend demokraties
4. bestuur skryf werksprosesse voor	4. werknemers neem deel aan die beplanning van werksprosedure
5. bestuur verwerk alle inligting en gee selektief terugvoer	5. werknemers het insae en inspraak in verwante inligting
6. mense is vervangbaar	6. mense is die organisasie se grootste bate
7. werknemers spesialiseer in bepaalde vaardighede	7. werksopdragte word minder afgebaken en veelvuldige vaardighede is 'n bate
8. bestuur bepaal doelwitte	8. werknemers het inspraak in die proses van doelwitbepaling
9. bestuur gee selektief erkenning en deel straf uit	9. spanne neem sekere pligte van bestuur oor
10. organisasie fokus op eie belang	10. organisasie fokus op werknemers, die samelewing en eie belang
11. bestuur-werknemer-verhouding is gegrond op 'n hulle-ons-benadering	11. vennootskappe tussen bestuur en werknemers word aangemoedig
12. organisasiestruktuur is hiërargies	12.'n platter organisasiestruktuur word gebruik
13. spanne word gebruik waar nodig	13. spanwerk vorm 'n deel van die organisasiestruktuur
14. werknemers werk binne nougesette posbeskrywings	14. werksopdragte het 'n wye afbakening en werknemers word aangemoedig om meer relevante vaardighede te ontwikkel
15. werksaamhede wentel om tegnologiese steun	15.werksaamhede wentel om diens aan die kliënt
16. werksmag is hoofsaaklik homogeen in samestelling	16. werksmag is verteenwoordigend van 'n wye verskeidenheid groepe
17. verandering is die uitsondering op die reël	17. verandering is die norm

(Rees, 1991: 34-36)

2.2.6 DOELWITTE VAN SPANBOU EN SIENINGS OOR AVONTUURGERIGTE SPANBOU

'n Literatuuroorsig oor sienings van die avontuurgerigte spanboupraktyk dui op **optimisme** en **skeptisisme**. Sommige outeurs voer aan dat avontuurgerigte spanbou 'n gier, tydmors, vakansie, peperduur, oorlewingskursus en 'n ondeurdagte ingreep is. Hierdie praktyke stel bestuurspanne aan onnodige risiko bloot en om die gees van wantroue verder beslag te gee, heers daar 'n siening dat dit moeilik is om die sukses van programme te meet (Couch, 1991:6; Gass, 1992:7; Pine en Tingley, 1993:55; Thompson, 1991:49). "*We had a lot of people going back to work with lots of ideas and their managers saying: 'Look, you have been on your holiday, now get on with the job'*" (navorser se beklemtoning) Hilton (1992:46).

Ongeag teenstrydige sienings en die dramatiese toename in die gebruik van avontuurgerigte spanbouprogramme kan die **negatiewe sienings toegeskryf word aan onkunde**. Wagner *et al* (1991:53) voer aan dat die onkunde toe te skryf is aan die **swak terugvoer in vakliteratuur** oor die suksesse van programme en die **verwarring** wat die verskillende soorte programme veroorsaak. Die handhawing van veiligheidsstandaarde is volgens Wagner *et al* (1991:53) 'n faktor wat verder verwarring veroorsaak omdat voornemende kliënte nie aan **onnodige gevaar** blootgestel wil word nie.

Programme wat avontuurbeleving vir opleidingsdoeleindes gebruik, is nie beperk tot korporatiewe spanbouprogramme nie, maar word reeds sedert die sewentigerjare in die Amerikaanse skole herleef nadat Kurt Hahn destyds dieselfde beginsels in die Salem Schule in Duitsland (kyk hoofstuk 3) toegepas het.

Patten (1981:4-6) voer aan dat die volgende **doelwitte** in spanbou nagestreef word:

- ◆ wedersydse vertroue
- ◆ **spanwerk**
- ◆ vaardighedsuitbreiding (interpersoonlike verhoudings)
- ◆ konflikthantering: effektiewe kommunikasie
- ◆ motivering
- ◆ toewyding
- ◆ beplanning
- ◆ doelwitidentifisering en hulpbronbestuur.

Wagner *et al* (1991:54) som die vernaamste **doelwitte** van spanbou op as die:

- ◆ bevordering van risiko-geneigdheid
- ◆ ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede
- ◆ toename in produktiwiteit
- ◆ bevordering van leierskap en besluitnemingsvaardighede

- ◆ **spanbou**
- ◆ selfbeeldontwikkeling en om ook eienaarskap by werknemers te bevorder.

Volgens Petrini (1990:25) kan die volgende as die belangrikste doelwitte van spanbou beskou word:

- ◆ **groepsdoelwitte:** kommunikasie, probleemoplossing, effektiewe spanwerk, uitbreiding van leierskapsvaardighede
- ◆ **individuele doelwitte:** selfbeeldontwikkeling, risiko-geneigdheid, stresbeheer.

Akande (1992:11-13) wys daarop dat:

- ◆ **spanwerk**
- ◆ inter- en intrapersoonlike vaardighede
- ◆ kreatiwiteit
- ◆ leierskap
- ◆ kommunikasie
- ◆ konflikbestuur en bestuursvaardighede in spanbou nagestreef word.

Buller *et al* (1991:59) meen dat:

- ◆ selfbeeldontwikkeling
- ◆ risiko-geneigdheid
- ◆ kommunikasie
- ◆ besluitneming
- ◆ hulpbronbestuur
- ◆ konflikbestuur en die bou van **spannees** die doelwitte van spanbou is.

Howell (1990:70) verklaar dat:

- ◆ verantwoordelikheid
- ◆ samewerking
- ◆ koördinerings
- ◆ kommunikasie
- ◆ identifisering van struikelblokke
- ◆ kreatiwiteit om uitnemendheid na te streef doelwitte van spanbou is.

Na aanleiding van bogenoemde is 'n **beklemtoning van die menslikheidsaspek** in die werksmilieu duidelik waarneembaar.

Dyer (1977:24) voer aan dat veranderingsbestuur nie net op die bestuurder fokus nie, maar op die hele **werkspan**.

Enkele redes wat 'n behoefte aan spanbou veroorsaak, is:

- ◆ organisasies se behoefte aan meer vitaliteit en leierskap (Conlin, 1988:31)
- ◆ vergaderings wat onproduktief is en by gebrek aan kreatiwiteit word al meer tyd aan vergaderings toegestaan, gevolglik word doelwitte steeds nie bereik nie
- ◆ afname in wedersydse vertroue, notas word gebruik om byvoorbeeld tye vir vergaderings te bevestig
- ◆ wanneer personeel net doen wat van hulle verwag word
- ◆ personeel weerhou inligting van mekaar, vergaderings sluit ander rolspelers doelbewus uit
- ◆ swak kommunikasie
- ◆ onopgeloste konflik
- ◆ geen konstante terugvoer van bestuur ten opsigte van prestasie van personeel nie (Carey, 1992:97-100)
- ◆ afname in werksuitsette
- ◆ toename in meningsverskille tussen personeel
- ◆ insidente van konflik en onverdraagsaamheid tussen personeel
- ◆ verwarring met betrekking tot taakdelegering en onsekerheid oor verhoudings
- ◆ besluite wat verkeerd verstaan of nie reg uitgevoer word nie
- ◆ personeel wat onbetrokke is
- ◆ negatiewe teenoor die bestuurder
- ◆ deurlopende toename in uitgawes waarvoor niemand verantwoordelikheid wil aanvaar nie
- ◆ wanneer 'n nuwe span saamgestel word met 'n nuwe opdrag (Dyer, 1977:34-35).

Wanneer al bogenoemde redes aandui dat spanbou noodsaaklik is, mag personeel steeds terughoudend wees en nie effektief deelneem aan so 'n proses nie:

- ◆ personeel beskik dalk nie oor die vaardighede en ervaring om alternatiewe stappe te oorweeg nie, om data in te samel nie, om besluite te neem nie, om 'n **veranderingsproses** te beplan nie en om gekompliseerde probleme op te los nie
- ◆ personeel is dalk te bang om enige besluite te neem omdat hulle moontlike mislukking vrees
- ◆ personeel vertrou bestuur nie en mag dalk terughoudend wees om deel te neem aan 'n program wat hulle gevoelens openbaar
- ◆ personeel is dalk nie gewoond daaraan om in 'n **groepsverband** met ander saam te werk nie en mag dit moeilik vind om hulle werk met ander te deel (Rees, 1991:36,37).

Wanneer 'n organisasie 'n spanbouprogram oorweeg, word daar van personeel verwag om 'n nuwe rol te vertolk. Hierdie ingreep wat verandering by personeel se gedrag moet bewerkstellig, kan

onsekerheid en vrees meebring. Daarom is 'n **prosesmatige** benadering van kardinale belang. Deelnemers aan 'n spanbouprogram moet die waarde van **verandering** insien en begryp. Hulle moet 'n behoefte hê om byvoorbeeld meer deel te neem aan besluitneming.

Die gevolgtrekking dat die belangrikste gemeenskaplike komponent in alle spanboukursusse **veranderingsbestuur** is, word deur bogenoemde bevestig. Hierdie toedrag van sake noodsaak 'n **doelgemaakte kursusplan** vir elke organisasie se spanbouprogram.

Soos in hoofstuk 3 aangedui word, heers daar onsekerheid oor die regte benaming vir kursusse waar avontuurbeleving deel van die spanbougebeure uitmaak. Binne die korporatiewe spanbou heers daar net soveel onsekerheid: "*A number of terms have been used to describe these types of courses, including Executive Development Programs (EDP), Executive Challenge, Management Development Programs (MDP), and Executive Training Programs (ETP)*" Ewert (1990:419).

Die afleiding word gemaak dat spanboukursusse nie om dieselfde rede aangebied word nie. In die lig van die voorafgaande doelwitte word die konsepte **groep** en **span** by herhaling gebruik en sal 'n konseptuele analise die verskil(le) duidelik uitwys.

2.3 KONSEPTUALISERING VAN DIE KONSEP SPAN

2.3.1 DIE ONTSTAAN VAN DIE KONSEPTE GROEP EN SPAN

2.3.1.1 DIE KONSEP GROEP

Adair (1986:6) beweer dat almal weet wat die konsep **groep** beteken totdat 'n mens dit probeer verduidelik. Die betekenis van die konsep groep word kort en bondig verduidelik as: "*These word pictures, suggest a number of things or people together – no more than that*" Adair (1986:3). Rees (1991:38) se beskrywing van die konsep **groep** stem ooreen: "*...a collection of people...*" Volgens Odendal *et al* (1991:323) verteenwoordig die konsep groep 'n aantal persone of dinge van dieselfde soort wat bymekaar en apart van ander is.

Na aanleiding van voormelde definisies word die volgende werksdefinisie voorgestel: **'n groep is 'n versameling van mense of dinge van dieselfde soort.**

2.3.1.2 DIE KONSEP SPAN

Adair (1986:7,8) voer aan dat die konsep **span** teruggevoer kan word na die Anglo-Saksiese betekenis daarvan, naamlik **familie**: "*It (team), was applied to a number of draught animals harnessed in a row because it was found that oxen pull better if they were related*". Kinlaw (1993:16) is van mening dat 'n span beskryf kan word as 'n **groep** mense wat bymekaar kom om 'n **bepaalde taak** uit te voer, maar met die volgende voorbehoude: "*...if its members chose to do so... members interact fully with one another... make decisions by concensus...*" Rees (1991:38) se beskrywing van 'n span is beperk tot 'n groep individue wat byeen kom om 'n vooropgestelde **doel** te bereik.

Vir 'n groep mense om as 'n **span** beskryf te word, is die volgende noodsaaklik:

- ◆ 'n gemeenskaplike **doel** voor oë
- ◆ sinergie met betrekking tot die **wyse** waarop die doel bereik word.

Die konsep span het veelvuldige konnotasies en word gereeld gebruik om verandering in organisasies te bewerkstellig. Die konnotatiewe verband tussen konstruksies van die konsepte span en spanbou moet beter toegelig word. Die oogmerk van hierdie stap is om die teoretiese geldigheid van die navorsing te optimaliseer (Mouton, 1992:61).

2.3.1.3 ETIMOLOGIESE ANALISE VAN DIE KONSEP SPAN

In HAT (Odendal *et al*, 1991:1036) word die konsep **span** onder andere verklaar as:

“4. Vier, agt of meer ingespande diere... 'n Span muile, osse... 5. 'n Groep persone wat bymekaar hoort, veral so 'n groep wat in 'n spel aan dieselfde kant speel: By die spel rugby vorm 15 spelers 'n span. Krieket-, voetbalspan.”

2.3.1.4 METAFORIESE WAARDE VAN DIE KONSEP SPAN

Bogenoemde verklaring vergelyk die betekenis van die woord **span** metafories met twee beelde:

- ◆ ingespande diere:

Wanneer die konsep (span) gebruik word om byvoorbeeld 'n span osse te beskryf, toon hierdie span 'n opvallende ooreenkoms met die Anglo-Saksiese oorsprong soos hierbo beskryf.

- ◆ sportspan:

Die konsep span as metafoor vir sportspan vind nie net inslag binne die sportwêreld nie, maar ook in die bestuur van organisasies. Hierdie interessante koppeling toon ook die verweefdheid van sport in ander nuanses van die samelewing aan.

'n Beeld wat hedendaags die betekenis van die konsep **span** domineer, is die direkte koppeling met sport. Die suksesfaktore van 'n sportspan toon duidelike ooreenkomste met die eise wat aan 'n besigheid se werknemers gestel word. **'n Span is 'n groep individue wat op mekaar staatmaak om die vooropgestelde doelwit op die mees effektiewe manier te bereik.** 'n Voetbalspan moet saamspeel om punte aan te teken en vir 'n besigheidspan is dit net so belangrik om saam te werk om die doel in die oog te verweselik (Adair, 1986:97; Dyer, 1977:3-5).

- ◆ besigheidspan:

Die spanbenadering is in pas met die strominge van die nuwe paradigma. Die sorg en toewyding wat sportspanne openbaar om spelplanne en -strategieë ten uitvoer te bring, waar onder andere videobandopnames van vorige wedstryde bestudeer word om vorige foute uit te wys, is 'n voorbeeld van die regte benadering wat in die besigheidswêreld moet geld. Besigheidspanne moet ook vorige prestasies en foute bestudeer om as vertrekpunt te dien vir nuwe planne (Dyer, 1977:3-5). Besigheidslui is partykeer te stiksienig om die **ooreenkomste** tussen 'n **sportspan** en 'n **besigheidspan** raak te sien: *“Jim Thomas can spot the absence of teamwork on the playing field, but cannot*

see similar symptoms in the work plant" Dyer (1977:4).

Spanwerk in die besigheidsmilieu is vir baie mense 'n vreemde konsep. 'n Terugblik oor ons geskiedenis beklemtoon die ophef wat gemaak is van dapper individue: "*At times they may be part of a team, but they are honoured and revered mainly for their individual achievements. In the same way organisations have generally reinforced the individual rather than the team*" Burdett (1989:16). Die konsep span word nie net as metafoor vir sportspanne, ingespande diere en besigheidspanne gebruik nie.

◆ familie:

'n Familie is ook 'n groep individue wat moet saamwerk om vooropgestelde doelwitte te bereik. 'n Familie as 'n span beskik oor die volgende eienskappe: kameraadskap, 'n ontologiese verhouding tussen ouers en kinders, gemeenskaplike doelwitte soos tuinwerk, skottelgoed was en 'n tradisionele beeld van leierskap wat fokus op die pa (Adair, 1986:6).

◆ kerk:

Kerk verteenwoordig 'n groot versameling gelowiges. Die kerkraad bestaan uit 'n span kerkraadslede wat na die belange van die kerk omsien. Ten einde doelwitte effektief te bereik, word die kerkraad in kleiner spanne verdeel wat bekend staan as kommissies (Dyer, 1977:5).

◆ liggaam:

Liggaam as metafoor van die kerk van Christus impliseer 'n groep mense wat 'n gemeenskaplike doel nastreef.

◆ simfonie-orke:

Orkelede moet gereeld saam oefen om gekoördineerde samespel te verseker. Indien al die musici nie by die bladmusiek hou nie, kom 'n mens die fout dadelik agter. Daarom is dit noodsaaklik dat die musici as 'n span saamspeel en reageer op die instruksies van die dirigent (Dyer, 1977:5).

Na aanleiding van bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die konsep **span** 'n wye betekenisomvang en gebruiksfrekwensie het. Die teoretiese definiëring van hierdie konsep bring nuwe betekenis mee wanneer dit in verband gebring word met konsepte soos: ingespande diere, sportspan, besigheidspan, familie, kerk en orke.

Die konsep **span** kan met vele ander konsepte in verband gebring word en is nie beperk tot bogenoemde nie.

2.3.2 DIE KONSEP SPANBOU

Die voorafgaande gedeelte wys daarop dat mense hulle gereeld op een of ander manier in een of ander situasie bevind waar hulle in spanverband met mekaar saamwerk. Dit is duidelik dat die proses van konseptualisering kompleks is. Definisies en beskrywings van die konsep word beredeneer om meer lig op die betekenis van die konsep **spanbou** te werp.

Mouton (1992:62,133) beskryf hierdie handeling as teoretiese definiëring, wat 'n logiese ordening

van konstrunkte ten doel het en is daarop gerig om teoretiese geldigheid te bereik.

2.3.2.1 KONSEPTUELE ANALISE VAN DIE KONSEP SPANBOU

Spanbou het vandag deel geword van die alledaagse omgangstaal, daarom is dit nodig om 'n konseptuele analise van die konsep te doen ten einde die betekenis daarvan te suiwer. Deur gebruik te maak van definisies van die konsep soos dit deur gesaghebbende outeurs beskryf word, sal die sentrale betekenisdimensies na vore tree. Mouton (1992:60) voer aan dat die term betekenis twee basiese dimensies insluit:

i) konnotasie en ii) denotasie.

i) Konnotasie: Die **konnotasie** van die konsep **spanbou** dui aan wat met die konsep bedoel word. Konnotatiewe geldigheid word verkry wanneer die geïdentifiseerde sentrale konsepte duidelik en ondubbelsinnig geartikuleerd is (Mouton,1992:61). Die sentrale konsepte van **spanbou** word uitgewys deurdat dit hiërargies georden word aan die hand van 'n diagram (tabel 2.3).

ii) Denotasie: Die **denotasie** van die konsep **spanbou** dui op die eienskappe van die konsep wat dit **empiries meetbaar** maak. Omdat die klem van hierdie navorsing val op 'n kwalitatiewe beskrywing eerder as 'n kwantitatiewe meting (empiri), word die denotatiewe eienskappe van die konsep nie verder toegelig nie.

Die konsep **spanbou** is 'n samevoeging van twee konsepte:

span (selfstandige naamwoord) + **bou** (werkwoord).

Die bydraes van enkele gesaghebbende outeurs word onder die loep geneem om die konstruk verder toe te lig.

2.3.2.1.1 KONNOTASIE VAN DIE KONSEP SPAN

Die konsep **span** verwys dus na enige groep mense wat sinergisties saamwerk om 'n vooropgestelde doelwit te bereik (Dyer, 1977:17). Met die voorgaande diskoers in aanmerking genome, word die volgende konstrunkte as die bydrae van Dyer (1977:17) beskou:

- ◆ **individue**
- ◆ **samewerking**
- ◆ **doelwitbereiking.**

Adair (1986:75) beklemtoon 'n ander dimensie van die wyse waarop die span die doel bereik: “...one that achieves it's aim in the most efficient way”.

- ◆ **doelwitbereiking** (achieves it's aim)
- ◆ **doeltreffend** (efficient)(sub-konstruk)

Die konsep **doeltreffend** hou verband met die wyse waarop die doelwit bereik word (Odendal *et al*, 1991:161). Daarom word doeltreffend (effektief) as 'n sub-konstruk beskou.

Patten (1981:82) voer aan dat: “...*the group must have a reason for working together... the members of the group must be interdependent. That is, the members must need each other’s experience, abilities and commitment in order to arrive at mutual goals... the members of the team must be committed to the idea of working together as a group... the group must be accountable as an identifiable and functioning unit...*”

◆ **rede**: Die begrip “rede” word verklaar as: “*Oorsaak, grond, dryfveer vir ’n handeling...*” Odendal *et al* (1991:883). Die konstruk **doelwit**, word onder andere verklaar as: “...*iets waarna jy strewe...*” Odendal *et al* (1991:161). Die oorvleueling van hierdie twee konstrunkte is beduidend en indien dit as aparte konstrunkte beskou sou word, mag dit die geldigheid van die konseptuele eksplikasie bedreig (Mouton en Marais, 1992:70).

◆ **interafhanklik**: Hierdie konsep word duidelikheidshalwe verdeel in twee aparte konsepte – **inter**: wat beteken “tussen” of “onder” en **afhanklik**: wat beteken “wat hulp nodig het” volgens Odendal *et al* (1991:23).

Patten (1981:82) suggereer dat die konstruk **interafhanklik** deur die konsepte **ervaring**, **vermoëns** en **verbondenheid** aangedui word. Hierdie aanname regverdig verdere beredenering.

◆ **ervaring**: Hierdie konsep geld as konstruk mits die ervaring waarna Patten (1981:82) verwys relevant is ten opsigte van die doelwit wat nagestreef word.

◆ **vermoëns**: Volgens Odendal *et al* (1991:1256) word die konsep vermoë verklaar as: “*I. Krag, mag, dit waartoe ’n mens in staat is*”. Volgens hierdie verduideliking, gesien teen die agtergrond van die proses van konseptualisering, word die konsep vermoë beskou as ’n hoër orde konstruk as die konstruk ervaring. Die vermoë van die span word onder andere bepaal deur hulle relevante ervaring.

◆ **verbondenheid**: Die konsep verbondenheid het ’n hoër orde impak op die laer orde konstrunkte. Indien die lede van ’n span geen verbondenheid ervaar nie, verval baie van die reeds geïdentifiseerde konstrunkte. Die individue moet dus verbonde wees tot doelwitbereiking en tot deel van relevante ervaring.

◆ verbonde tot **samewerking**: Die noodsaaklikheid van verbondenheid word weer eens deur Patten (1981:81) beklemtoon as voorwaarde vir samewerking. Hierdie konstruk is gevolglik ’n hoër orde konstruk as die reeds geïdentifiseerde konstrunkte.

◆ **funksionele eenheid**: Volgens Odendal *et al* (1991:234), word die konsep **funksie** verklaar as: “...*die taak wat iemand of iets verrig...*” Hierdie verklaring wys daarop dat dit ook die rede is waarom die groep individue bymekaar is. Die konsep funksionele eenheid oorvleuel met die reeds geïdentifiseerde konstruk **rede**. Ten einde aan die eis vir wedersydse uitsluiting te voldoen, word hierdie konsep as ’n moontlike konstruk geïgnoreer.

Blanchard *et al* (1990:21) vestig die aandag op die volgende konstrunkte:

◆ **doelwitte**: Wanneer byvoeglike naamwoorde en bywoorde gekoppel word aan konstrunkte, kan dit verwarring veroorsaak, byvoorbeeld **effektiewe doelwitbereiking** en **duidelike doelwitte**.

Die byvoeglike naamwoorde beskryf aard en omvang van die reeds geïdentifiseerde konstruk **doelwit**.

Mouton (1991:140) wys daarop dat in 'n beskrywing van die tipiese eienskappe van 'n verskynsel (span) die **toevallige** uitgelaat word. Hy beveel aan dat klem gelê word op die gemeenskaplike en uitstaande kenmerke. Die konseptuele raamwerk van die konsepte **span** en **bou** klassifiseer verskynsels in terme van sekerer tipiese eienskappe: “*Die identifisering van die tipiese behels dus duidelik 'n proses van abstrahering,... Die gevolg van abstrahering is dat geen tipe ooit 'n eksakte weergawe van al die eienskappe van die verskynsel is nie. Juis omdat abstrahering seleksie behels, is die relasie tussen die tipe (konstruk) en die verskynsel (waarvan dit 'n tipifikasie is) 'n relasie van benadering (approximation)*” Mouton (1992:140).

Met bogenoemde relaas in ag geneem, word volstaan met die konstruk **doel**.

- ◆ **gedeelde leierskapsverantwoordelikheid**: Hieruit word afgelei dat leierskap elke lid se verantwoordelikheid is. Die konstruk **leiding** word uitgesonder as konstruk.
- ◆ **deelname**: Die verklaring van die konsep deelname is volgens Odendal *et al* (1991:138): “*Meewerk aan iets...*” Daar is 'n duidelike oorvleueling tussen die konstrunkte **samewerking** en **deelname**. Die konsep **saamwerk** word verklaar as: “*Met verenigde kragte werk; saamspan om iets te doen*” Odendal *et al* (1991:933). Die konsep **saamwerk** word steeds beskou as 'n geldige konstruk en die konsep **deelname** word weggelaat.
- ◆ **waardering en ondersteuning**: Die konsepte waardering en ondersteuning word onderskeidelik deur Odendal *et al* (1991:1336) verklaar as: “*...dankbaar wees vir; iemand se goedheid waardeer*”. Hierdie beskrywing van die konsep sinspeel op goeie gesindheid. Die konsep **ondersteuning** toon sterk ooreenkoms met die etimologiese analise van die konsep **saamwerk**. Gevolglik word die konsep **waardering** in die konseptuele raamwerk ingesluit.
- ◆ **luister na mekaar**: Hierbo word verwys na abstrahering as 'n seleksieproses tussen die konstruk en die verskynsel. Gevolglik word gemeenskaplike en uitstaande elemente beklemtoon. Die konsep **luister** word uitgesonder en vorm deel van die raamwerk.
- ◆ **respek vir 'n ander se opinie**: Respek vir 'n ander se opinie suggereer dat daar na 'n ander se voorstel(le) geluister sal word. Dit beklemtoon respek, eerbied en ontsag vir 'n ander se siening. Hierdie konstruk is aanvullend tot die konstruk **waardering**. Omgee vir mekaar (omgee) word deur Odendal *et al* (1991:749) verklaar as: “*...in ag neem...*” Hierdie verklaring toon 'n sterk ooreenkoms met die reeds geïdentifiseerde konstruk **respek**. Die konsep **respek** word verklaar as: “*...eerbied, ontsag, agting*” Odendal *et al* (1991:899). Die konsep **agting** oorvleuel beduidend en daarom word daar volstaan met die konstruk **respek**.
- ◆ **samewerking**: Hierdie konstruk is ook deur vorige outeurs geïdentifiseer en word as konstruk bevestig.

Kinlaw (1992:7) vestig die aandag op die volgende konstrunkte:

- ◆ individue kan 'n span wees indien hulle daarop **besluit**: Hierdie aanhaling suggereer 'n bepaal-

de stap of wilsbesluit wat geneem word deur die lede (vryheid van keuse). Dit dui op 'n gesindheid wat onderling teenwoordig moet wees. Patten (1981:82) verwys daarna as verbondenheid (“**commitment**”). Hierdie konsep is reeds geïdentifiseer as 'n konstruk en bevestig weer eens die noodsaaklikheid van **verbondenheid** as integrale deel van die konseptuele eksplikasie.

♦ **wisselwerking**: Die konsep **wisselwerking** word in Odendal *et al* (1991:1365) verklaar as: “*Wedersydse inwerking:wisselwerking tussen 'n enkeling en sy omgewing*”. Die konsep **wedersyds** word verklaar as: “...*van albei kante, onderling, wederkerig...*” Odendal *et al* (1991:1346).

Die konsepte “van albei kante, onderling en wederkerig”, dui aan dat daar saamgespan word om iets te doen. Volgens Odendal *et al* (1991:933) kan die konsep **saamwerk** verklaar word as: “...*saamspan om iets te doen...*” Na aanleiding van bogenoemde argument is dit duidelik dat **wisselwerking** as 'n sinoniem van die konsep **samewerking** beskou kan word. “*Eenstemmig teen iets besluit...*” Odendal *et al* (1991:189). Die afleiding word gemaak dat die konsep **eenstemmigheid** 'n integrale deel vorm van die konsep **samewerking**. Wanneer die konsepte **eenstemmigheid** en **samewerking** saamgevoeg word, klink dit min of meer so: “*Samewerking van verskillende dinge, middele sodat die geheeleeffek groter is as die som van die twee effekte afsonderlik*” Odendal *et al* (1991:966). Hierdie argument lei tot 'n konsep wat 'n meer omvangryke betekenis het, naamlik die konstruk **sinergisme**. Die betekenis van die aanhaling: “*samewerking van verskillende dinge*”, kan ook die konsep **eenstemmigheid** insluit. Die aanhaling hierbo “...*sodat die geheeleeffek groter is as die som...*”, dui daarop dat dit om meer gaan as net blote **samewerking** en skuif gevolglik een orde af.

Die konsep **sinergisme** is 'n onvermydelike resultaat van hierdie diskoers en kan nie toegeken word aan een van die outeurs nie. Indien die konsep uitgelaat sou word, het die tweede orde konstruksie los gestaan (kyk tabel 2.1).

Huszczko (1990:38) beskou die volgende **sewe komponente** as noodsaaklike voorvereistes vir 'n suksesvolle span:

1. Dui die **doelwitte** rigting aan, in hoe 'n mate is die spanlede verbonde tot **doelwitbereiking** en hoe effektief is **doelwitte** in die verlede bereik (Huszczko, 1990:38).

Uit bogenoemde kan die volgende elemente, wat deel uitmaak van die konseptuele raamwerk, aangedui word:

- **duidelikheid**
- **verbondenheid**
- **effektiwiteit**.

2. Met verwysing na die **talent** of **vaardighede** van die spanlede word vrae gevra wat betrekking het op die talent of begaafdheid van die spanlede om die **doelwit** te bereik en of die spanlede aangemoedig word om hulle talente te ontwikkel (Huszczko, 1990:38).

Die volgende konstrukte word uitgewys:

- **begaafdheid**: vermoë
- **ontwikkeling**: vaardigheidsontwikkeling of opleiding.

Wanneer die konsep **opleiding** vergelyk word met **ontwikkeling**, kom dit neer op die uitbreiding van kennis en insig, aldus Odendal *et al* (1991:776,799). Gevolglik word **opleiding** beskou as 'n komponent van die konseptuele raamwerk.

3. Wanneer **rolverdeling** as moontlike konstruk bespreek word, word die vraag gevra of elke spanlid weet watter rol hy of sy vertolk om by te dra tot die bereiking van die doelwit (Huszczo, 1990:38).

Die konsep **rolverdeling** bevestig samewerking ten einde 'n groter geheeleeffek (**sinergisme**) te verkry. Dit wil voorkom asof die konsep **rolverdeling** tog in 'n bepaalde verhouding staan tot die konsep **span**.

4. Die konstruk **prosedure** beklemtoon **beplanning**. Weet die lede van die span hoe om besluite te neem, probleme op te los en inligting te versprei (Huszczo, 1990:38). Volgens Odendal *et al* (1991:80) kan die konsep **beplan** verduidelik word as: “*n Plan uitwerk, bedink*”.

Die konsep **beplan** toon sterk ooreenkoms met die konsep **besluit** wat verklaar word as: “*Beslissing; vasgestelde plan:...*” Odendal *et al* (1991:85).

Hieruit kan afgelei word dat die konsep **besluit** volg op die konsep **beplanning**.

5. Spanne wat effektief funksioneer, benodig 'n vorm van **versterking** wat volgehoue spanwerk aanmoedig. Die manier waarop **versterking** oorgedra word, is deur waardering of erkenning vir positiewe bydraes tot doelwitbereiking. Die konsep **waardering** is reeds deur bovermelde uitgewys.
6. Huszczo (1990:38) voer aan dat 'n effektiewe span sy rol in die organisasie moet kan handhaaf, deur goeie diplomatieke **verhoudings** met ander groepe en individue in en buite die organisasie te handhaaf. Dit sal verseker dat elemente wat verandering teweegbring, betyds waargeneem word. Ten einde die konstruk **eksterne verhoudings** te verfyn om die reikwydte van die konstruk uit te brei, word die konsepte **skakeling (liaison)** ondersoek.

Die konsep **skakel** word verklaar as: “*...skakel-be-ampte. Beampte wat sorg vir goeie verhouding tussen...*” Odendal *et al* (1991:974). Die konsep **verhouding** vorm deel van die konsep skakel: “*liai'son, liaison' verbinding: liaison...; skakeling, skakelwerk...*” Bosman *et al* (1991:982). Die konsep **skakel** vorm ook 'n integrale deel van die konsep **liaison**. Hieruit word afgelei dat **eksterne verhoudings** deel uitmaak van die konsep **liaison** en word as eerste orde konstruk aangedui.

7. **Interpersoonlike verhoudings** word deur Huszczo (1990:38) op die volgende wyse beskryf:

– **kommunikeer** die spanlede effektief met mekaar? Die inwin en deel van inligting sinspeel op die beskikbaarstelling van inligting aan lede, ten einde mee te help om die doel te bereik. In wese word die kommunikasieproses hierby betrek. “*kom-mu-ni-ka-sie, mededeling...*” Odendal *et al* (1991:593).

Kommunikasie is ’n integrale deel van enige spanaksie (Akande, 1990:11; Patten, 1989:262; Petrini, 1990:25), daarom word die konsep **kommunikasie** beskou as ’n konstruk van die konseptuele raamwerk. Alhoewel die klem in hierdie stadium val op die bydrae van Huszczo (1990:38), behoort ’n beskrywing van die konstruk **kommunikasie** die konseptuele analise te verryk. Kommunikasie word in enige groep verbeter indien elke lid die volgende vaardighede bemeester: praat, luister, skryf en lees. Die fondament van effektiewe gesprekvoering (praat) is duidelikheid, eenvoud, lewendige aanbieding, voorbereid, natuurlik en bondig. ’n Goeie luisteraar aan die ander kant, luister soekend of aandagtig en meelewend (Adair, 1986:18).

Huszczo (1990:38) wys daarop dat interpersoonlike verhoudings in berekening gebring moet word wanneer oor die eienskappe van ’n span besin word. Aspekte wat van belang is by die handhawing van goeie interpersoonlike verhoudings is **kommunikasie** onderling, konflikoplossing, omgee vir mekaar, vertrouwe en konstruktiewe terugvoer. Wanneer gevra word of **konflikte** effektief en **konstruktief** opgelos word, moet **konflikoplossing** met **probleemoplossing** in verband gebring word. **Konflik** kan die oplossing van **probleme** benadeel. Die afleiding word gemaak dat **konflik** probleemoplossing voorafgaan: “...*only through the expression of difference can good problem-solving take place*” Adair (1986:76). Die eienskap van die konstruk **konstruktiewe (opbouwende) terugvoer (terugkoppeling)**, word deur Odendal *et al* (1991:1144) verklaar as: “*’n gedeeltelike terugkeer van ’n gegewe proses na sy bron of vorige stadium, om dit te wysig of te versterk*”. Dit kom daarop neer dat hierdie konstruk die **evaluering** van vordering monitor. Die konstruk **evaluering** wat in bogenoemde diskoers geïdentifiseer is, resorteer as ’n vyfde orde konstruk onder die konsep **besluit** (vierde orde konstruk). Die verhouding waarin probleemoplossing en konflikoplossing as konstrunkte teenoor mekaar staan, word in tabel 2.2 geïllustreer.

TABEL 2.2 KONFLIK AS DEEL VAN DIE KONSEPTUELE RAAMWERK

Derde orde	Vierde orde	Vyfde orde	Sesde orde	Sewende orde
Leiding	Besluit	Beplanning	Probleemoplossing	Konflikoplossing

Tabel 2.3 illustreer ’n geheelbeeld van die sentrale betekenisdimensies van die konsep **span**. Hierdie konseptuele eksplikasie is verweef met subjektiewe navorsersinterpretasie, veral met betrekking tot die ordening en uitwys van relasie tussen konsepte. Die konseptuele raamwerk soos dit in tabel 2.3 uiteengesit is, verteenwoordig konstrunkte wat deel behoort te vorm van die konsep **span** soos gede-

finieer is deur gesaghebbende en resente outeurs. By nabaat is dit moontlik om verdere uitbreidings van of weglatings uit die raamwerk te beredeneer. Hierdie bydrae is daarop gerig om 'n vertrekpunt te wees vir verdere beskrywing van die fenomeen. Die haalbaarheid van 'n definisie wat die weselike eienskappe van die konsep **span** verwoord, word aan die einde van die hoofstuk bespreek.

TABEL 2.3 KONNOTASIE VAN DIE KONSEP SPAN

Eerste orde			Span-konsep				
Tweede orde			Individue				
Derde orde			Verbondenheid				
Vierde orde	Siner-gisme	Doelwit	Vermoë	Leiding	Waardering	Skakeling (Liaison)	
Vyfde orde	Saamwerk	Een-stemmig	Effektief	Duidelikheid	Opleiding	Kommunikasie	Besluit
	Respek	Spanwerk					
Sesde orde	Rolverdeling	Beplan	Lees Skryf	Nieverbaal	Luister	Praat	Evaluering
Sewende orde		Probleem-oplossing		Liggaams-houding Gesigs-uitdrukking Gebare	Positief Soekend Aktief Behulpzaam	Duidelik Lewering Vorbereid Natuurlik Bondig	
				Konflik-oplossing			

2.3.2.1.2 KONNOTASIE VAN DIE KONSEP BOU

In die inleiding van hoofstuk 2 word daarvan melding gemaak dat **spanbou** as bestuursmatige ingreep misbruik kan word, afhangende van die (figuurlike) betekenis wat aan die konsep toegedig word. Die konsep **bou** is misleidend en kan verskillende interpretasies tot gevolg hê.

Die konsep **bou** kan **letterlik-figuurlik** of **figuurlik-figuurlik** geïnterpreteer word. Die herhaling van die woord **figuurlik** suggereer die betekenis wat die konsep binne 'n bepaalde wetenskapsfilosofiese interpretasie mag hê (met ander woorde positivisties).

2.3.2.1.2.1 DIE LETTERLIK-FIGUURLIKE INTERPRETASIE VAN DIE KONSEP BOU

Beide hoofstukke 1 en 2 verwys na 'n **nuwe wetenskapsbewussyn**. Een van die kenmerke van die **nuwe paradigma (nuwe wetenskapsbewussyn)**, is dat daar **wegbeweeg** word van kennis wat metafories met die **bouproses** vergelyk word na **kennisnetwerke**. Die **verweefdheid** van die samelewing (praktyk: besighede, skole, politiek) met die **wetenskap** is beredeneer en word deur Wheatley (1994:143) beklemtoon: *"As physicists describe this participatory universe, how can we fail to share in it and embrace it in our management practices? Will participation go away? Not until our science changes."*

Indien die konsep **bou letterlik**(bou as metafoor vir gebou)-**figuurlik** (bou as res van die positivistiese) geïnterpreteer word, kry 'n spanboukursus 'n karakter wat eienskappe van die positivistiese benadering tot die wetenskap openbaar (kyk tabel 2.4).

**TABEL 2.4 ENKELVOUDIGE ARGUMENTATIEWE DISKOERS:
SAAMWERKPATROON**

(Premis 1) Bou beteken:	Letterlik (oprig van 'n struktuur)
(Premis 2) Bou beteken:	Figuurlik (positivisties geïnterpreteer)
Konklusie:	Wanneer die konsep bou letterlik-figuurlik geïnterpreteer word, impliseer die konsep bou die manifestasie van denkbeeldige of abstrakte strukture (Capra, 1992:xi)

Wanneer die konsep **bou** deur **positivistiese** lense (ou paradigma) bestudeer word, herinner dit aan 'n sienswyse wat 'n meet- weeg- en tel-benadering nastreef. Die eienskappe van positivism is deur voormelde volledig bespreek. Die invloed van 'n sienswyse soos hierdie binne die **besigheidsmilieu** kan die volgende optrede van personeel tot gevolg hê: alles is **gestruktureerd, hiërgies organisasiestrukture, eenrigtingkommunikasie en oorbeklemtoning van beheer en kontrole** (kyk

tabel 2.1).

Die **letterlik-figuurlike** interpretasie van die konsep bou dui op 'n meganistiese en deterministiese benadering tot spanbou.

TABEL 2.5 LETTERLIK-FIGUURLIKE INTERPRETASIE VAN BOU

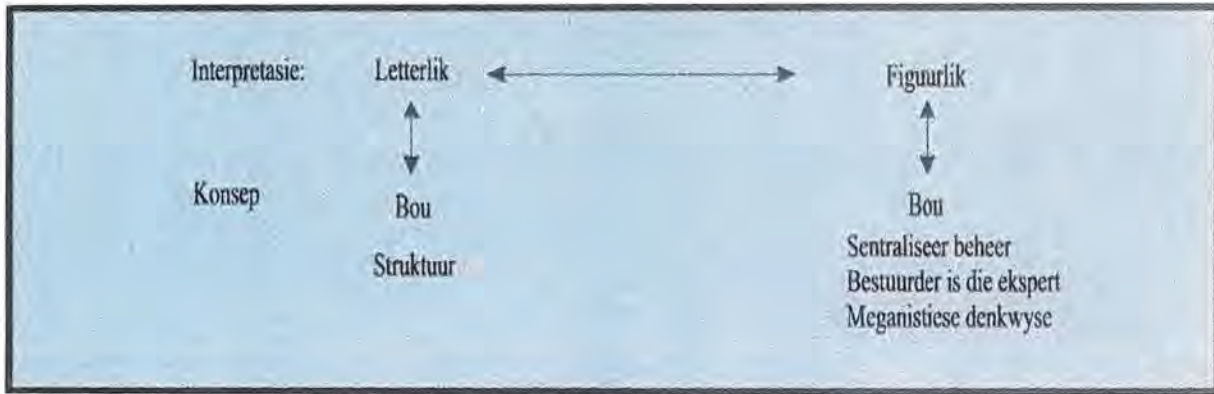
Premis 1	Bou: Letterlik-figuurlik geïnterpreteer
Premis 2	Struktuur: Positivistiese sienswyse
Konklusie	Wanneer die konsep bou positivisties beskou word kan dit letterlik-figuurlik met die konsep struktuur of hiërgargiese orde in verband gebring word

Die vermoede bestaan dat spanbou indien **letterlik-figuurlik** geïnterpreteer, aangewend kan word om die ou paradigmatische (positivisties) beginsels te vestig byvoorbeeld: reëls, wetmatighede, verobjektivering, verdingliking, meganisasie en burokratisering. Daar bestaan selfs 'n moontlikheid dat spanbouprogramme wat vir bestuurslui aangebied word as forum dien waar hulle toegerus word om **burokratiese magsbasisse** te vestig. Aanvanklik het spanbou net op bestuurslui gefokus om hulle toe te rus: “...*the initial thrust in teambuilding has identifiable structure allowing executives to recognize the concepts, tools and techniques they could apply to their company*” Patten (1981:1,3).

Bogenoemde aanhaling skets 'n tipiese **Newtoniaanse** beeld van struktuur met beklemtoning van **individue** wat **meganistiese** metodes aanleer waarmee werknemers **gemanipuleer** word.

Die aanname dat die **bou**-gedeelte van die konsep **spanbou** ou paradigmatis geïnterpreteer kan word, word versterk wanneer die volgende aanhaling van Patten (1981:5) krities bejeën word: “...*the manager needs to review and examine basic skills in such areas as, work planning, setting objectives, controlling activities, ...managing the utilization of his own and other's time, solving problems, and getting employees on the team*”.

Die beeld van die bestuurder as ekspert, doelwitbepaler, aktiwiteitsbeplanner en tydskontroleur versterk die argument dat spanbou gebruik kan word om die toesighouer toe te rus om ondergeskiktes te *manipuleer*.



FIGUUR 2.3 LETTERLIK-FIGUURLIKE INTERPRETASIE VAN DIE KONSEP BOU AS DEEL VAN DIE KONSEP SPANBOU

2.3.2.1.2.2 FIGUURLIK-FIGUURLIKE INTERPRETASIE VAN DIE KONSEP BOU

Indien die konsep **bou** figuurlik geïnterpreteer word, verander die betekenisdimensie van die konsep spanbou aansienlik. Hierdie interpretasie staan in sterk kontras met die **letterlik-figuurlike** interpretasie daarvan. Die **figuurlike** interpretasie van die konsep bou beklemtoon **vertroue**: “*bou... 2 (fig.) steun, vertrou: Ek kan op my vriend bou...*” Odendal *et al* (1991:113). Dit beklemtoon dus **dit wat as spanboudoelwit nagestreef word**.

TABEL 2.6 FIGUURLIK-FIGUURLIKE INTERPRETASIE VAN DIE KONSEP BOU (Van Veuren, 1992:14)

Premis 1 bou:	Beteken figuurlik steun en vertrou.
Premis 2 bou:	Figuurlik geïnterpreteer binne die nuwe wetenskapsfilosofie (postmodernisme) word met werkaksies beklemtoon in plaas van die bou van strukture "Under the new paradigms, employees take on more responsibility, moving into areas once reserved for management" Rees (1991:36). "The primary task of supervision is to help people trust their own instincts" Block (1988:23).
Konklusie:	Die figuurlik-figuurlike interpretasie van die konsep bou in die nuwe paradigmatische perspektief bring nuwe betekenis van die konsep spanbou mee.

Die **figuurlik-figuurlike** interpretasie van die konsep **bou** is in pas met die eise wat die nuwe paradigma aan die samelewing stel (kyk tabel 2.1). Dit hou verband met aspekte soos **vertroue**, die afwenteling van gesag en eenvoudige toeganklike netwerkaksies: “*In such a network there will be neither hierarchies nor foundations*” Capra (1992:xiv).

Die **figuurlik-figuurlike** interpretasie impliseer onder andere **vertroue**. Die konsep **vertroue** kan die volgende beklemtoon:

- ◆ vertrouwe in die individu (werknemer) wat gevolglik eienaarskap by werknemers sal bevorder, aldus Block (1988:25)
- ◆ vertrouwe tussen werknemers onderling.

Die afleiding kan gemaak word dat die **figuurlik-figuurlike** interpretasie van die konsep **bou**, **vertroue** as kursusdoelwit impliseer. Dit staan in skrilte kontras met die **letterlik-figuurlike** interpretasie.

Die outeur Carey (1992:6) wys daarop dat doelwitte vir spanboukursusse die behoeftes van die teikengroep moet aanspreek: *“The objectives can’t be as vague as working together as a team, communicating better, and feeling better about ourselves.”*

TABEL 2.7 KONNOTASIE VAN DIE KONSEP SPANBOU

		Bou (konsep)	
Eerste orde konstruk			
		Verandering	
	Letterlik-figuurlike interpretasie		Figuurlik-figuurlike interpretasie
Tweede orde konstruk			
	Struktuur (letterlik: positivisties, hiërargiese orde, gesentraliseerde beheer, burokraties.)		Vertroue (figuurlik: nuwe paradigma, netwerke, deel besluitneming.)

2.4 SAMEVATTING

Die voorafgaande proses van konseptualisering dui aan dat **verandering** ’n belangrike toevoeging tot die betekenisdimensie van die konsep maak. **Verandering** is dus nie net ’n voorvereiste vir die spanbouproses nie, maar word ook direk verbind aan die betekenis van die konsep **bou**. Om iets te bou impliseer tog ’n proses van verandering. Die letterlik-figuurlike interpretasie van die konsep kan dan aanleiding gee tot spanboupraktyke wat teenstrydig is met die eise van die nuwe wetenskapsfilosofie.

Die afleiding wat uit bogenoemde inligting gemaak word, is dat ’n klinkklare definisie of ’n omvattende konseptuele eksplikasie van spanbou nie volledig kan wees nie, omdat doelwitte nie vaag kan wees nie, maar die **spesifieke behoeftes** van die teikengroep moet aanspreek. Die enigste konstruk wat altyd teenwoordig behoort te wees tydens ’n spanboukursus is **verandering**.

Enige spanboukursus behoort daarop gerig te wees om een of ander dimensie van die groepsfunksie te verander. 'n Nuwe wetenskapsbewussyn met kenmerkende eienskappe is aan die orde van die dag. Die wetenskap is onlosmaaklik aan 'n wye verskeidenheid fasette van die lewe gekoppel en vind weerklank op sosio-ekonomiese en politieke terreine. Die nuwe paradigma (postmodernisme) word in verband gebring met **verandering** en die rol van **wanorde** as voorvereiste vir **orde op 'n hoër vlak** word uitgewys. Die aanname word gemaak dat die vraag na spanbou die resultaat is van die nuwe wetenskapsbewussyn en vestig weer eens die aandag op die verweefdheid tussen **teorie en praktyk**.

Die induktiewe wyse van konseptualisering het nuwe insigte na vore gebring. Spanboukursusse word inkonsekwent beskryf. Die gevolgtrekking wat gemaak word, is dat elke spanbou-ingreep 'n unieke samestelling behoort te hê, met slegs een gemene deler, naamlik **verandering**. Dit wil voorkom asof spanbou letterlik-figuurlik en ook figuurlik-figuurlik geïnterpreteer kan word, wat ingrypende verandering in die redes waarom dit aangebied word toelig. **Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat spanbou figuurlik-figuurlik geïnterpreteer 'n groot bydrae kan lewer om die brug tussen die verandering van 'n ou paradigmatische na 'n nuwe paradigmatische sosiopolitieke en -ekonomiese kultuur te slaan.**

Die afleiding word gemaak dat spanbou bepaald in pas is met die eietydse eise van die samelewing en die vraag daarna aansienlik sal toeneem. 'n Aspek wat onder andere in hoofstuk 3 beredeneer word, is die rol wat avontuurbeleving in sekere spanbouprogramme speel.

HOOFSTUK 3

'N KONSEPTUELE ONTLEDING VAN DIE KONSEP AVONTUUR

"If you are a brave man you will do nothing. If you are fearful you may do much, for cowards have need to prove their bravery. Some will tell you that you are mad and nearly all will say 'What is the use?' For we are a nation of shopkeepers. And so you will sledge nearly alone, but those with whom you sledge will not be shopkeepers" Fiennes (1994:226).

3.1 INLEIDING

Wanneer oor die konsep **avontuur** besin word, word beelde van ongewone aktiwiteite en programme wat ekspedisies in ongerepte oerwoude, deur arktiese poolstreke, of situasies waar die deelnemer gevaarlike rotsklimroetes moet bemeester, voor die geestesoog geroep. Vrae word gevra oor die waarde van hierdie aktiwiteite (Flor, 1991:27). Die konsep **avontuur** het baie konnotatiewe (genuanseerde) dimensies in die volksmond ontwikkel en word onder andere aan goeie rugbyspelers tot geregte op spyskaarte toegedig.

Vir die doeleindes van hierdie hoofstuk word stilgestaan by die betekenisdimensie van die konsep **avontuur** met spesifieke verwysing na die menslike bewegingskundige vakterrein, asook die segwaarde daarvan in korporatiewe konteks. Die hoofdoel van die onderhawige hoofstuk is om 'n konseptuele raamwerk wat die konstruk **avontuur** beskryf, saam te stel en te eksploreer aan die hand van data wat deur literatuurverwysings en kwalitatiewe gestruktureerde diepgaande-onderhoudvoering gegenerereer is en wat in hoofstuk 4 met die konsep spanbou geïntegreer word. Voorts word die konsep uiteengesit om 'n hiërgargiese struktuur in **avontuur** uit te wys. Op hierdie wyse word meer waarde aan sekere elemente toegeken.

Die hoofkomponente wat die konsep konstitueer, word as eerste orde konstrunkte uitgewys. 'n Verdere verbesondering van die konstrunkte word dan in die daaropvolgende afdelings aangedui. Die doel van hoofstuk 3 is om die veld van **avontuur** oop te dek en om die ordestruktuur binne die konsep uit te wys.

Hierdie kwalitatiewe benadering tot die navorsing het dit ten doel om die subjektiewe mening van respondente weer te gee, om **avontuur** akkuraat te beskryf (kyk hoofstuk 1).

Respondente is geïdentifiseer op grond van die feit dat hulle belangrike rolspelers binne die veld van **avontuur** is. Die **ervaring** en **blootstelling** van die respondente aan **avontuur** verhoog die betrou-

baarheid van hulle uitsprake oor avontuurbeleving.

Avontuurbeleving is 'n konsep wat baie aspekte van die lewe insluit. Respondente met wie onderhoude gevoer is, verteenwoordig 'n wye spektrum van die verskyningsvorme van aktiwiteite wat met avontuurbeleving geassosieer word. Sodoende word toegesien dat hulle standpunte geldigheid verleen aan die argumente wat daaruit volg.

Die onderstaande respondente is geïdentifiseer.

◆ **Subjek 1 ***, (53 jaar oud) is 'n regisseur van die televisieprogram 50/50 (S.A.B.C.) en het onder andere dokumentêre programme oor die volgende gemaak:

- die Tsjernobil-kernkragramp in Rusland (Artes-toekenning)
- Kostromargebied in Rusland (Stalin se strafkampe)
- Kilimandjaro-ekspedisie.

◆ **Subjek 2 ***, (21 jaar oud) is 'n mediese student in sy derde jaar aan die Universiteit van Pretoria. Hy is 'n ervare voetslaner en is besig met voorbereidings om Antarktika sonder ondersteuning in Oktober 1997 te voet in 90 dae te deurkruis (ongeveer 2500 km teen ongeveer 30 km per dag, 220 kg se voorrade word op 'n slee getrek).

Hy het reeds die volgende gebiede verken:

- Noorweë
- Israel: 3 maande in die Negebwoestyn
- Griekeland
- Turkye, Swartseekus
- Engeland.

◆ **Subjek 3 ***, (40 jaar oud) is vir die afgelope 15 jaar reddingsbeampte vir die Kaapstadklub van die Bergklub van Suid-Afrika en:

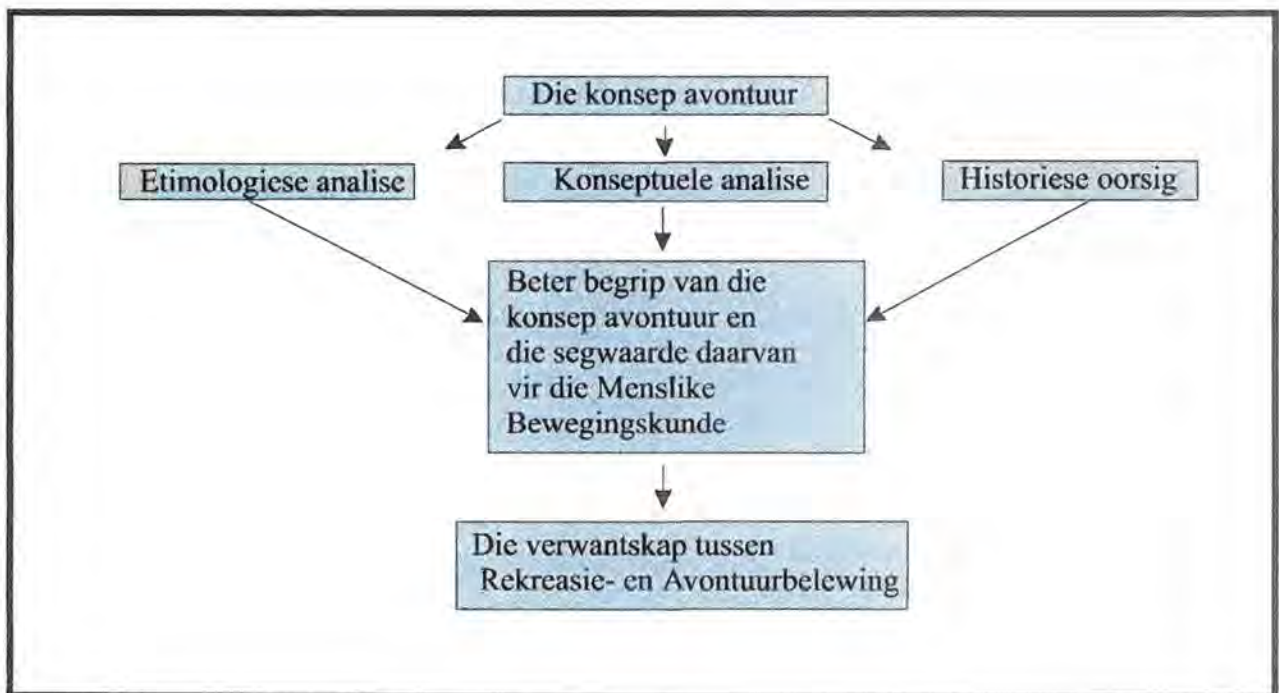
- beoefen rotsklim oor 'n tydperk van 25 jaar (Suid-Afrika, Brittanje, Skotland en Switserland)
- doen grotkruip en onderwaterduik.

◆ **Subjek 4 ***, (54 jaar oud) is 'n Springbok-kanovaarder en professor aan die Universiteit van Pretoria (Departement Landskapargitektuur). Hy gebruik rivierekspedisies om meer van landskappe te wete te kom en om te leer hoe die omgewing funksioneer soos:

-
- * Subjek 1: J. Horn
 - * Subjek 2: C. Grobler
 - * Subjek 3: D. Tromp
 - * Subjek 4: W. F. van Riet (Professor)

- ontdekkingsvaart op die Kunenerivier (1964) en na 20 jaar herhaal hy die ekspedisie
- bevaar die riviere in die Grand Canyon
- bevaar die Bio-Biorivier in Chili
- bevaar die Zambezirivier onder die Victoriawaterval (een van die eerste groep mense wat dié rivier met kajakke aangedurf het).

Figuur 3.1 bied 'n makro-uiteensetting van die induktiewe proses wat in die onderhawige hoofstuk gevolg word. Daar word gepoog om samehange en verbande wat in die geïdentifiseerde konstrunkte manifesteer, aan te toon.



3.1 MAKRO-UIEENSETTING VAN HOOFSTUK 3

3.2 ETIMOLOGIESE ANALISE VAN DIE KONSEP AVONTUUR

Die konsep **avontuur** se oorsprong kan teruggevoer word na die konsep “*adventure*” wat weer van Ou Frans afgelei is. Dit wil voorkom of die oorsprong van die konsep na Latyn teruggevoer kan word: “*adventurus*” wat beteken “*om te arriveer*” (Microsoft, Bookshelf: 1995).

In HAT (Odendal *et al*, 1991:59) word die woord onder andere verklaar as: “...*onverwagte gebeurtenis; Allerhande avonture beleef*”. Voorgaande verklaring vestig die betekenis van die konsep op:

- ◆ **avontuur** as 'n vreemde (onverwagte) lotgeval
- ◆ **avontuur** as 'n toestand (beleef).

Die betekenis van die konsep **avontuur**: “’n vreemde of onverwagte lotgeval”, word bevestig deur die volgende aanhaling: “1 a. *An undertaking of enterprise of a hazardous nature.* b. *An undertaking of a questionable nature, ...To engage in hazardous activities, take risks*” (Microsoft, Bookshelf: 1995).

’n Oorsig van die betekenisdimensies van die konsep **avontuur** beklemtoon die volgende aspekte:

- ◆ abstrakte verhoudings
- ◆ verandering
- ◆ huidige gebeure (hier en nou)
- ◆ ontdekking
- ◆ ervaring
- ◆ swaarkry
- ◆ deurleef
- ◆ risiko (Microsoft, Bookshelf: 1995).

Bogenoemde word later breedvoerig bespreek. Wanneer avontuurbeleving as deel van ’n program aangebied word, word ’n groot verskeidenheid konsepte gebruik om dit te beskryf. Dit mag aanleiding tot verwarring gee. ’n Praktiese voorbeeld sal die probleem beter uitwys: ’n Spesifieke program wat die opleiding van avontuurleiers ten doel het, staan byvoorbeeld as “*outdoor training*” bekend. Hierdie konsep word óók gebruik om **avontuurgerigte spanbouprogramme** vir die korporatiewe mark bekend te stel (Buller *et al*, 1991:58; Couch, 1991:4; Hilton, 1992:45; Wagner *et al*, 1991:51) en kan aanleiding tot verwarring gee oor die **aard** van die opleiding.

Begrippe wat gebruik word om avontuurgerigte spanbou te bemark, is onder andere: “*Executive Development Programs*”, “*Management Development Programs*”, “*Executive Training Programs*”, “*Outdoor Based Experiential Training*”, “*Experiential Learning*”, “*Outdoor Team Building*”, “*Outdoor Experiential Training*”, “*Outdoor Development*” (Bank, 1985:9; Ewert, 1991:419; Hilton, 1992:45; Wagner, 1992:61; Wiesendanger, 1993:63). ’n Sintese van die twee konstruksie **avontuur** en **spanbou** word in hoofstuk 4 beredeneer. Bogenoemde vestig slegs die aandag op die wye verskeidenheid van name wat die praktyk toegevoeg word.

3.2.1 AVONTUUR EN ERVARINGSLEER

’n Suiwering van die betekenisdimensies van **avontuur** is nie vergesog nie wanneer Chapman (1992:17) suggereer dat konsepte verwar word: “*One issue for me is precisely the degree to which many people currently do equate experiential education with various high adrenaline, high challenge, highly physical ventures.*”

Die konsep **avontuur** word ook in die media met vrees, gevaar en tragedie geassosieer. Dit wil voorkom of fisieke risiko wat die ervaring inhou, bepaal of dit **avontuurbeleving** was, al dan nie

(Rohnke, 1986:68). Wanneer slagspreuke soos: “*living on the edge*”, “*living dangerously*”, “*oor die afgrond*” en “*adrenalien-verslaafde*” die aandag fokus op sensasionele **avontuurbeleving** kan die **opvoedkundige** waarde daarvan vervaag en kan ’n indruk geskep word dat dit net toeganklik is vir ’n sekere sektor van die samelewing: “*Is jy ’n adrenalien-verslaafde wat spoed, gevaar en hoogte nie kan weerstaan nie?*” Rautenbach (1996:81).

Die konsepte **ervaringsleer** (“*experiential education*”) en **avontuur** word as sinonieme bejeën, daarom is die konseptualiseringsproses gekompliseerd. Die afleiding word gemaak dat “*experiential education/learning*” in verband staan met fisieke aktiwiteite waar uitdaging en opwinding die botoon voer. Daar heers verwarring en die oorsaak lê juis in die snelle uitbreiding en groei van hierdie ontluikende belangstellingsveld (Chapman, 1992:17).

Indien die konsep **avontuur** deeglik beredeneer is en die konstrakte aangedui is, sal onduidelikheid oor programbenaming uit die weg geruim word. Daar is sekere **aktiwiteite** wat met **avontuur** geassosieer word soos: probleemoplossingsaktiwiteite, wildernisuitstappies, rotsklim en touebane, wat deel vorm van die geheelbeeld (kyk tabel 4.3). Indien hierdie aktiwiteite doelloos aangebied word, word die opvoedingspotensiaal wat dit bied, nooit verwerklik nie en word die effek daarvan tot blote pret verskraal: “*Ropes courses, new games, and tent-camping are just tools like lectures and text books; they do not themselves represent the goal*” Chapman (1992:18).

Indien aktiwiteite soos rotsklim, kanovaart, touebane en uitstappies in die ongerepte natuur slegs **instrumente** is, waar pas die konsep avontuur dan in? Dit is duidelik dat die konsep **avontuur** wel ’n belangrike betekenis inhou: “*The root of many of these programs (urban, school and corporate settings), both for the staff and the organizations, lie in wilderness adventure-based programs*” Flor (1991:27). Dit kom dus daarop neer dat baie van die hedendaagse **avontuurprogramme** tot ’n **buitelugbedeling** teruggevoer kan word.

Avontuurgerigte opvoeding as opvoedkundige opgaaf was die visie van ’n Duitse filosoof en opvoeder, Kurt Hahn. Die impak van Hahn se bydrae tot hierdie belangstellingsveld is omvangryk: “*What Kurt Hahn caused to happen was larger than the program he created to prevent men from dying in lifeboats when their ships were sunk by German U-boats in the North Atlantic. It was larger than the educational methods he applied to solve the problem at hand. It was above all, a renewal of social vision*” James (1990:39).

Dit wil voorkom asof avontuur meer bied as wildernisuitstappies, voetslaan, rotsklim en kanovaart. Die vele verskyningsvorme van avontuurbeleving verdien nadere toeligting, omdat dit in hierdie ondersoek as fasiliteringshulpmiddel bestudeer word.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing is dit noodsaaklik om op die rol van avontuurbeleving as spanbou-instrument in die Menslike Bewegingskunde en die Bestuurswetenskap te fokus. ’n Geskiedkundige en filosofiese oorsig van die ontstaan van gestruktureerde avontuurbeleving as fasiliteringshulpmiddel sal meer duidelikheid aan hierdie groeiende industrie verleen.

3.3 'N GESKIEDKUNDIGE EN FILOSOFIESE OORSIG

Die toepassing van avontuurbeleving om opvoedkundige doelwitte te bereik, is nie in die twintigste eeu ontwikkel nie. Die indruk bestaan dat **avontuurbeleving** as opvoedingsmedium sy ontstaan aan “Outward Bound”, die “Boy Scouts” of die “Girl Guides” te danke het.

Die toepassing van avontuurbeleving as opvoedkundige hulpmiddel kan tot ongeveer 427 v.C. teruggevoer word (Ibrahim en Cordes, 1993:288). Dit is belangrik om daarop te let dat die filosofiese uitsprake gefynkam word om te bepaal of hulle sienings waarde vir **avontuur** inhou.

3.3.1 DIE ANTIEKE GRIEKSE ERA

Plato, die Griekse filosoof, (427 v.C. tot 347 v.C.) het in 387 v.C. die Akademie in Athene gestig. Dit word vandag as die eerste Europese universiteit beskou. Die Republiek is 'n politieke verhandeling wat deur Plato geskryf is en waarin die volgende aspekte beredeneer word:

- ◆ 'n beskrywing van die ideale staatsbestel
- ◆ sy teorie oor hoe 'n mens kennis verwerf
- ◆ 'n beskrywing van 'n deugsame sameleving en deugsame burgers.

Plato se beskrywing van die ideale staatsbestel in *Die Republiek* het veral waarde vir hierdie navorsing. Hy beskryf die ideale staat as een wat uit drie verskillende klasse bestaan (Goodale en Godbey, 1988:21,22). Die staat se ekonomie word beman en in stand gehou deur die handelaarsklas. Sekuriteit is die verantwoordelikheid van die militêre klas en politieke leierskap is die verantwoordelikheid van die filosofiese adelstand. **Gematigdheid** is 'n unieke eienskap van die ambagslui; **moed** is 'n unieke eienskap van die militêre klas en **wysheid** is 'n eienskap van die adelstand. 'n Vierde eienskap van die burgers wat in die verhandeling beskryf word en op almal van toepassing is, is **regverdigheid**. Die versamelnaam vir die eienskappe beskryf Plato as **deugsamhede**. In Deel 5 word opvoedingsmetodes wat verantwoordelikheid en deugsamheid by kinders vestig, beskryf. Deugsamheid is bepaal deur uitnemendheid in die **praktyk** te bereik. Die deugsamheid van 'n uitnemende pottebakker word gebruik as voorbeeld (metafoor) van deugsamheid wat ook in die vorming en opvoeding van die jeug nagestreef word (Microsoft, Bookshelf:1995).

Die wyse waarop hierdie kardinale deugsamhede aan die jeug oorgedra moet word, vorm die sentrale tema van *Die Republiek*. Dieselfde metafoor wat deur Plato gebruik word om deugsamheid te verduidelik, word ook gebruik om oorlogvoering as leermoment toe te lig. Die gebruik was dat jong seuns saam deelgeneem het aan die voorbereidings vir 'n oorlog. Oorlogvoering is beskou as 'n belangrike opvoedingsmoment, omdat deugde soos hulpverlening en naastediens deur waarneming inslag kon vind (Hunt, 1990:120).

Bogenoemde beklemtoon die waarde van **ervaring** (waarneming, hulpverlening, naastediens) in die opvoeding van die jong seuns. Hulle moet dus nie net toekyk nie, maar moet **hulp verleen**. In Athene het elke seun verpligte militêre diens verrig vir 'n termyn van twee jaar. Militêre opleiding het reeds op twaalfjarige ouderdom begin. Swaardgevegte, boogskiet en stoei het deel uitgemaak

van die voorbereiding waaraan die aspirantsoldate blootgestel is. Die Olimpiese Spele het juis sy ontstaan aan hierdie oorlogsimulerende oefeninge te danke (Microsoft, Ancient Lands: 1995).

Die waarde van oorlog as **opvoedkundige modaliteit** word deur Plato se gespreksgenoot bevestigteken en hy reageer deur daarop te wys dat 'n mens nie alle gevaar moet probeer vermy nie. Indien die resultaat van die blootstelling bydra tot die jong seuns se opvoeding moet dit nie vermy word nie (Hunt, 1990:120). Plato wil nie die blootstelling van jong seuns aan gevaar vermy nie, omdat sukses in 'n oorlogstryd 'n vormende effek op die jong soldaat het.

Die **onvoorspelbaarheid van gevaar of oorlog** is 'n eienskap wat vir Plato **opvoedkundige** waarde het. Plato meld, tong in die kies, dat indien gevaar onvermydelik is, die kinders met vlerke toegerus moet word, sodat hulle kan wegvlieg indien die gevaar te dreigend raak (Hunt, 1990:120).

Hieruit word afgelei dat ervaring as opvoedkundige hulpmiddel deur Plato beklemtoon word. Hierdie ervaring is uniek, **omdat lewensgevaarlike omstandighede as opvoedkundige hulpmiddel gebruik word**. Dit is interessant om daarop te let dat Plato nie 'n ortodokse klaskamersituasie beskryf waar die leerlinge in reguit rye sit en lesings aanhoor oor deugsaamheid nie. Hy wys daarop dat die beste manier waarop deugsaamheid aangeleer kan word, deur **direkte ervaring** is (Hunt, 1990:120). Plato wys daarop dat jong seuns lesse geleer kan word wanneer hulle aan **gevaarlike** situasies blootgestel word wat aanspraak maak op deugsaamheid.

Die fokus van Plato se bespreking gaan dus nie noodwendig oor oorlogvoering nie, maar die opvoedkundige waarde daarvan. Die afleiding wat gemaak word is dat oorlogvoering (wat met avontuurbeleving gepaard gaan) reeds eeue gelede gebruik is as **opvoedingsinstrument om deugsaamheid** by jong seuns inslag te laat vind (Hunt, 1990:120).

Dit is duidelik dat daar 'n sterk ooreenkoms tussen **oorlogvoering** en **avontuurbeleving** is en dat **direkte ervaring** 'n beduidende rol in die **opvoedingsgebeure** speel.

Die waarde van direkte ervaring as opvoedingshulpmiddel is ook deur Aristoteles, (384-322 v.C.) 'n student van Plato, beklemtoon: "*With a view to action, experience seems in no respect inferior to art, and men of experience succeed even better than those who have theory without experience*" Kraft (1990:9).

Aristoteles het ook **deugsaamheid** as 'n **opvoedingsdoelwit** beskou. Hy stem saam met Plato dat die enigste manier om deugsaamheid by jong mense te vestig is deur deugsaam te lewe. Aristoteles beskou die **regte gewoontes** (lewenstyl) as die vertrekpunt vir deugsaamheid. 'n Deugsame lewenstyl verseker 'n deugsame mens. Aristoteles vergelyk hierdie ontwikkelingsproses met die werk van 'n bouer en 'n lierspeler. Hy wys daarop dat deugsaamhede eers beoefen of ervaar moet word, voordat 'n mens deugsaam is. Die dinge wat 'n bepaalde vaardigheid verg, kan net bemeester word deur waarneming en dan **praktiese ervaring**, byvoorbeeld, 'n bouer word 'n bouer deurdat hy bouwerk **doen** en lierspelers ontwikkel hulle vaardigheid deur die lier te **bespeel**. Aristoteles wys verder daarop dat 'n mens regverdig word deur regverdig op te tree en dapper deur dapper dade (Hunt, 1990:121).

'n Deugsame karakter word begrond deur die regte gewoontes te ervaar en uit te leef. Die afleiding word gemaak dat die klem by Plato se opvoedingsmetodes val op **oorlogbeleving** en by Aristoteles val die klem op die waarde van **direkte ervaring**. Die konsepte **oorlog** en **ervaring** is gemeenskaplike opvoedkundige **hulpmiddels**.

Dieselfde tema word ook deur 'n filosoof van die negentiende eeu aangespreek. William James (1842-1910) word beskou as die eerste erkende pragmatist. Avontuurbeleving beteken vir die **pragmatiese** denker “die fisieke doen van dinge”. Deur praktiese ondervinding word kennis opgedoen. Met ander woorde, hoe meer blootstelling die deelnemer aan verskillende aktiwiteite gehad het, hoe groter is sy of haar ondervinding. Die omvang van die deelnemer se ondervinding strek tot die welsyn van die samelewing (Meiring, 1988:35).

Dit wil voorkom of James se filosofiese uitsprake oor oorlogvoering gewis waarde vir hierdie navorsing kan hê. In een van James se werke *The Moral Equivalent of War* wys hy daarop dat **oorlogvoering**, ongeag die negatiewe aspekte waarmee dit geassosieer word, tog ook 'n **positiewe bydrae** tot die mens se ontwikkeling kan maak. James se uitsprake toon 'n sterk ooreenkoms met die gemeenskaplikhede wat in Plato en Aristoteles se werke te bespeur is. James voer aan dat oorlog verklaar moet word teen die mens se **drang** na oorlog. Hy wys daarop dat die mens se drang na oorlogvoering te diep gewortel is in sy gene en dat die mens altyd op die oorlogskreet sal reageer en die wapens opneem. 'n **Morele ekwivalent** vir oorlogvoering moet gevind word en hierdie soeke na 'n plaasvervanger is geen maklike opgaaf nie (kyk 3.4.3.7).

Volgens James sal daar nooit vrede wees alvorens 'n **plaasvervangende ervaring** vir oorlog (uitdaging en opwinding) geïdentifiseer word nie (James, 1990:54; Richards, 1990:73). Die aanname word op hierdie stadium van die studie gemaak dat **avontuurbeleving** aan hierdie vereistes voldoen, veral as **avontuurbeleving** 'n bepaalde effek op die deelnemer het. (James se siening kan 'n rol speel om 'n oplossing te bied tot jeugmisdaad in Suid-Afrika. Dit word verder bespreek in 3.4.3.7).

Die gevolgtrekking word gemaak dat Plato, Aristoteles en James die opvoedkundige waarde van oorlogvoering (gevaar en risiko) en direkte ervaring besef het. Wanneer Plato noem dat die kinders met vlerke toegerus word wanneer die gevaar en risiko te dreigend raak, stem dit ooreen met James se soeke na 'n morele plaasvervanger vir oorlog.

Die filosoof John Dewey het in 1938 bekendheid verwerf vir sy kritiek teen opvoedingsmetodes van die tyd en word later beskou as die simboliese vader van die Progressiewe Onderwysbeweging. Die kritiek wat Dewey uitgespreek het, openbaar ooreenkomste met die pragmatiese karakter wat bogenoemde filosowe ook as onderrigmetode nagestreef het. Dewey wys daarop dat die onderwys nie kreatiewe denke en ondernemingsgees bevorder nie, maar “goeie” burgers oplei wat 'n gemeenskapskultuur sal handhaaf wat kenmerkend lineêr is en 'n eensydige wêreldbeskouing huldig. Ongelukkig sal so 'n gemeenskapskultuur nie kan aanpas by die toekomstskokke van die snelveranderende tegnologie nie (Wichmann, 1990:67). Onderwyservorming moet 'n direkte bydrae lewer tot die oorlewing en gelukkige voortbestaan van die mens.

Wichmann (1990:71) voer aan dat tekens soos wetteloosheid, toenemende selfmoord, kindermishandeling, hulpbronnuitputting, besoedeling en kerngevaar bewyse is van die mens se onvermoë om by die **veranderende** tegnologie aan te pas en dit te beheer. 'n Filosoof en onderwyservormer wat dieselfde besorgdheid as Wichmann (1990) oor die verval van die samelewing gehad het, het avontuurbeleving as instrument gebruik om die probleme van die tydsgewrig waarin hy gelewe het aan te spreek.

3.3.2 KURT HAHN

Hahn is in 1886 in Berlyn gebore. As opvoeder en filosoof was hy besorg oor die agteruitgang van die Westerse samelewing. Sy besorgdheid toon dieselfde kenmerke as Plato se besorgdheid oor die geërodeerde waardes van die Atheners. Plato was besorg oor die korrupsie en sagte lewenswyse van die Atheners. Sy doelwit was om 'n leierskorps te ontwikkel wat die samelewing weer kon suiwer. Hahn het **liggaamlike oefening** gebruik om sy opvoedingstrategie te begrond. Dit wil voorkom of sy metodes besondere betekenis vir die Menslike Bewegingskunde inhou: “...*through continuity of purposeful athletic training every normal boy and girl can be brought to attain maximum standards within their reach. They can develop resilience, stamina and ...the experience of defeating their own defeatism remained a strengthening memory*” (navorser se beklemtoning) Hahn (1964:1).

Tydens sy studentejare by Oxford Universiteit het Hahn sonsteek opgedoen. Gedurende sy siekteverlof in 1913 het hy aan 'n vriend in Skotland sy visie as onderwyser verduidelik. Hahn het as 28-jarige 'n ideaal gekoester om 'n skool te stig wat volgens Plato se riglyne bedryf word soos hy die ideale samelewing in sy filosofiese werk *Die Republiek*, beskryf: “*A thread running from Plato through Hahn and through Outward Bound is the responsibility of individuals to make their personal goals consonant with social necessity*” James (1990:41).

Die werke van die Griekse filosowe, Plato en Aristoteles, het sy unieke benadering tot opvoeding begrond. William James se pragmatisme het ook in sy onderrigpraktyk inslag gevind (Hunt, 1990:122; James, 1990:39,40; Nolds, 1990:53).

As opvoeder het Hahn 'n ongekompliseerde benadering tot die onderwys gehad. Hy het skoolopleiding as 'n vormingsproses bejeën en het die see en berge gebruik as hulpmiddel om die mens as **heelwese** op te lei (James, 1964:xiii). Die volgende aspekte is beklemtoon:

- ◆ om waaksame, regverdige landsburgers op te lei
- ◆ om landsburgers op te lei wat 'n passie vir naastediens en godsdiens handhaaf.

Die **holistiese** opvoedingsbenadering van Hahn was in stryd met die kompartementalisering van die mens. Die feit dat die menslike bewegingskundige vakterrein bly vaskleef het aan 'n praktyk wat gelei het tot die kompartementalisering van die mens in beweging het: “...*'n verantwoorde, holistiese mensbeeld verhoed ...wat die identiteitskrisis van die vak verder momentum gee*” (navorser se beklemtoning) Engelbrecht (1995:129).

Dit wil voorkom of die ware karakter van die Menslike Bewegingskunde alreeds in 1934 deur Kurt Hahn toegepas is en dat sy holistiese benadering tot opvoeding in pas was met die nuwe wetenskapsfilosofie.

Daar is vier duidelike fases in Hahn se lewe waarneembaar:

1. Jeugjare tot en met sy opleiding wat hy deurloop het by Duitse en Britse universiteite.
2. 34-jarige leeftyd toe hy die eerste skool (Salem Schule 1920) in Duitsland geopen het waar sy onderwysbeginsels inslag gevind het. Hierdie fase in sy lewe sluit ook sy gevangeneskap deur Hitler in (Februarie 1933). Hahn was baie uitgesproke teen Fascisme en Naziïsme.
3. Gedurende die derde fase van Hahn se lewe het hy die rol wat avontuur in die opvoedingsgebeure in die praktyk kan speel, laat inslag vind. In sy laat veertigerjare het hy Gordonstounskool in Skotland en Anavrytaskool in Griekeland gestig. As middeljarige het hy die toepassing van avontuur as opvoedingsmedium verder uitgebrei tot die Outward Bound-konsep wat vandag nog internasionaal toegepas word.
4. Die vierde fase van Hahn se lewe begin op 67-jarige leeftyd. Hierdie tydperk word gekenmerk deur swak gesondheid wat aanleiding gegee het tot sy bedanking as hoof van Gordonstounskool.

Ongeag hierdie omstandighede het hy voortgegaan om avontuurverwante projekte van stapel te stuur. Hoogtepunte in hierdie fase van sy lewe was onder andere die **Duke of Edinburgh Award Scheme** en die totstandkoming van die **Atlantic College** in Engeland 1962.

Die opvoedingsdoelwit wat Hahn nagestrewre het, was daarop gerig om regverdig waaksame, godsdienstige landsburgers op te lei wat diens aan sy of haar medemens sal uitleef en toepas. Hierdie opvoedingsdoelwit is nie juis uitsonderlik nie, maar die metode wat gevolg is om dit te realiseer, word as 'n **filosofie** eerder as 'n blote didaktiese metode beskou (Richards, 1990:68,69).

Sy besorgdheid oor die sosiale agteruitgang van die samelewing word beklemtoon wanneer die beskrywende name wat hy die samelewing toegedig het in ag geneem word.

Hahn se beskrywing van die samelewing as 'n "diseased society" het die volgende eienskappe gehad (Richards, 1990:69):

- ◆ 'n afname in **fiksheid** as gevolg van moderne metodes van vervoer
- ◆ 'n afname in **ondernemingsgees**, omdat daar meer toeskouers as deelnemers is ("**spectatoritis**")
- ◆ 'n afname in **geheue en verbeelding** as gevolg van die onrustige moderne lewenstyl
- ◆ 'n afname in **vaardighede en vakmanskap**, omdat die proses van industrialisasie vakmanskap uitskakel
- ◆ 'n afname in **selfdisipline** as gevolg van die alomteenwoordige beskikbaarheid van pynpille en verdowingsmiddels
- ◆ 'n afname in **meegevoel en medemenslikheid** as gevolg van die gejaagdheid van die

moderne samelewing.

Bogenoemde ses sosiale siektes van die tyd in ag geneem en met die sentrale probleem wat die navorsing rig, spreek Hahn die **liggaamlikheid** van die mens direk aan. Die metodes wat Hahn gevolg het om die sosiale verval te remedieer, toon verder opvallende raakpunte met die Menslike Bewegingskunde (Richards 1990:69).

Hahn het na die afname van 'n **fiksheidsbewussyn** verwys as **fisieke ongeletterdheid** (“**physical illiteracy**”). 'n Periode van 45 minute liggaamlike oefening wat daaglik vir alle leerlinge gevolg is, was daarop gerig om die gebrek aan fiksheid aan te spreek. Elke leerling was verplig om aan baan- en veldnommers wat hardloop-, gooi- en springaktiwiteite ingesluit het, deel te neem. 'n Aantal minimum standaarde waaraan elke leerling moes voldoen, is opgestel.

Hahn het nie saamgestem met die wyse waarop sport op skoolvlak en in die samelewing bedryf is nie: “*Everything was done to encourage the gifted athlete, practically nothing to induce the average performer to go into training. That applied to boys at work and boys at school*” Hahn (1964:3). Dit was belangrik dat leerlinge hulle eie swak prestasies en vorige pogings moes verbeter en nie daarop ingestel moet wees om ander se swak prestasie uit te buit nie. Hahn het in hierdie opsig daarna verwys as “*defeat your defeatism*”. Die liggaamlike opvoedingperiode het waardevolle leermomente laat realiseer (Richards, 1990:70).

Hahn verwys na die voorbeeld van die kortafstandatleet wat as gevolg van 'n besering begin om deel te neem aan items wat meer uithouvermoë verg en gevolglik uitblink in 'n plaasvervangende item. Hierdie situasie het 'n lewensfilosofie van Hahn toepassingswaarde gegee, “*your disability is your opportunity*” (Richards, 1990:70). Die afleiding wat hieruit gemaak word is dat 'n individu eerder sy of haar verleentheid as 'n geleentheid sal beskou en gee gevolglik aanleiding tot sielkundige taatheid.

3.3.2.1 HAHN SE SIENING OOR LIGGAAMLIGE OPVOEDING (LIGGAAMS- EN BEWEGINGSOPVOEDING)

Hahn het aangevoer dat die liggaamlike oefeningperiode beter persoonlike ontwikkeling en gevolglik beter akademiese prestasie by leerlinge tot gevolg het. Die bevordering van die fisieke vermoë van die leerling sal seker nie sy of haar intellektuele vermoë verbeter nie, maar wel die wyse waarop aangebore intelligensie funksioneer (Botha, 1982:20). Die rol van 'n liggaamlike dimensie in die ontwikkeling van 'n mens se intelligensie is reeds in 1774 deur Johann Bernard Basedow bereken. Basedow het 'n skool met die naam van Philantropinum gestig wat destyds as 'n pelgrimsoord vir opvoedkundige radikale beskou is. Basedow se benadering het Guts Muths (1795-1839) en Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) se filosofie oor die waarde van fisieke aktiwiteit begrond. Jahn het Duitse patriotisme aangewakker deur gimnastiekbewegings en dit het bekend gestaan as “Deutsche Turnkunst”. Hy het die menslike liggaam **meganisties** as werktuig beskou. Sy invloed op Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) is vandag nog waarneembaar in Suid-Afrikaanse skole (Botha, 1982:20; Engelbrecht, 1995:21-23).

Dit kan wees dat Hahn se meganistiese beskouing die **affektiewe** (genotsaspek) en **kognitiewe** (reflektering) dimensies van Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) verskraal het. Voorgaande stelling word later verder beredeneer.

Bladergroen (1967) bevestig die vermoede van Basedow (1774) en merk deur observasie op dat kinders en volwassenes met motoriese en sensoriese ontwikkelingstekorte oneffektief kommunikeer. Normale, gesonde kinders daarenteen, kommunikeer deur spel en spelpatrone. Die gevolgtrekking wat gemaak is, is dat 'n liggaamlike dimensie 'n bydrae tot die leerproses lewer (De Bruyn, 1981:20).

Hierdie siening word bevestig deur die resultate van die Vanves-eksperiment en bied weer eens 'n belangrike aanknopingspunt met die Menslike Bewegingskunde.

Die Vanves-eksperiment het die waarde van Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) met verstandelike prestasie vergelyk. Ongeveer die helfte van die aantal skoolperiodes is afgestaan vir liggaamsoefeninge en handewerk. Die ander helfte is aan ander skoolvakke gewy. Na 'n tydsverloop is 'n opname gemaak van die leerlinge se ontwikkeling en is 'n merkwaardige verbetering in die eksperimentele groep se gesondheid, fiksheid en standaard van werk in die ander skoolvakke gedokumenteer. Die toename in hulle werkstandaard het selfs die eksamenuitslae van die kontroleskool oortref. Hierdie eksperiment is by verskeie Franse en Belgiese skole herhaal en ongeag beter liggaamlike en verstandelike prestasies het interpersoonlike verhoudings tussen onderwysers en leerlinge verbeter (Botha, 1982:21).

Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) op skool kon volgens Hahn ook 'n verrykende effek op die lewe van 'n volwassene oordra. Hy was besorg oor die lae fiksheidspoil van middeljariges van wie die passie vir **beweging** alreeds tydens puberteit geblus is (Richards, 1990:70).

Hahn het beweer dat die siekte "**spectatoritis**" sy oorsprong te wyte het aan die Amerikaners se ontwikkeling van die bioskoop. Hy het aangevoer dat 'n jong seun wat na 'n radioprogram luister of na 'n filmvertoning kyk, wel die **opwinding** van **avontuur** ervaar, maar dit is 'n valse sensasie: "*the sensation was bogus and transitory but was always hotly desired*" Richards (1990:70). Ekspedisies na berglandskappe of op die wye oseaan was volgens Hahn die oplossing vir hierdie afname in inisiatief en ondernemingsgees. Hy het geglo dat die avontuurlus in jong mans die voortbestaan van 'n samelewing verseker (Richards, 1990:70).

Die inspanning en swaarkry waarmee die ekspedisies gepaard gegaan het, het die innerlike karakter van die seuns ontbloot tot op die einde van hulle geduld, weerstand en voorwendsels. Die doel van hierdie ekskursies was om die buitelig te gebruik as klaskamer om 'n karaktervaste individu te ontwikkel waarop die hele samelewing kon steun. Hahn het graag die storie vertel van die seun wat 'n ekspedisie op 'n seilboot op die oseaan voltooi het en deur drie storms geworstel het. Op 'n vraag van Hahn of hy dit geniet het, het hy daarna verwys as "manjifiek", **maar nie tydens die ervaring nie**. Hierdie antwoord van die seun het Hahn by baie geleenthede aangehaal om die vormende waarde van ekspedisies en avontuur as 'n integrale deel van die skoolkurrikulum

te beklemtoon (James, 1990:41; Richards, 1990:71). Bogenoemde uitlating van die seun hou verder verband met die sielkundige aspek van avontuurbeleving (kyk randbeleving 4.3.2.7).

Die snelle lewenspas van die moderne mens het volgens Hahn bygedra tot die afname in geheue en verbeelding. Hahn het aangevoer dat geen liefde in 'n mens kan inslag vind sonder dat 'n persoon afsondering ervaar nie (Richards, 1990:71). Ongeveer veertig jaar later spreek Botha (1982:21) hom uit oor 'n soortgelyke tendens in die Suid-Afrikaanse milieu wat veroorsaak word deur die dilettantiese wyse waarop Liggaamlike Opvoeding in skole aangebied word: “*Industrialisasie, verstedeliking, lewenstempo, inperking van woonruimte en die toenemende eise van 'n oordrewe stelsel van intellektualistiese eksamens, stel al meer eise aan die menslike liggaam wat na fisieke ontlading hunker.*”

Stiltetye was volgens Hahn noodsaaklik om vir die toekoms te beplan en te **reflekteer** oor wat verby is (kyk 3.4.3.2). By die skool Gordonstoun moes die leerlinge in stilte na die kapel toe loop en gereelde dagboekinskrywings byhou om reflektoring aan te moedig.

Tegnologiese vooruitgang het 'n afname in die vraag na vakmanne teweeggebring. Hierdie afname in die vraag na vakmanne het ook die **trots en vakmanskap** waarmee take in die verlede aangepak is, laat verdwyn. Die moderne mens het meer en meer begin hunker na vinnige resultate wat ongeduld en swak kwaliteit tot gevolg het. Elke skolier by Gordonstoun moes self 'n projek aanpak. Die finale produk is nie noodwendig 'n aanduiding van slaag of druip nie, maar die **toewyding en geduld** waarmee die taak aangepak is.

Hierdie projekte wat die leerlinge moes voltooi, het volgens Hahn as 'n sekondêre doel gedien; dit was 'n middel tot 'n doel: om **uitnemendheid** na te streef.

Hahn was baie besorg oor probleme wat met die puberteitsjare verband hou. Indien 'n projek met opregte belangstelling aangepak is, sou dit die jong seuns beskerm teen die “*deforming influences of puberty*”, wat aanleiding tot rusteloosheid, geïrriteerdheid en swak geestelike en fisieke koördinasie gee. Hy het beweer dat plaasvervangende belangstellings gevind moet word om puberteit te vergemaklik (Hahn, 1964:1,2; Richards, 1990:72). Hahn het hierdie stelling beskou as 'n opvoedkundige deurbraak: “*...the so-called deformity of puberty... You can avoid those loutish years, that dim and irritable period when even movements become sluggish and awkward, you can preserve a child's strength, the undefeatable spirit, the joy of movement, the power of compassion, the eager curiosity – all those treasures of childhood, on one condition: that you kindle on the threshold of puberty and subsequently sustain the so-called nonpoisonous passions – the zest for building, the craving for adventure, the joy of exploration, the love of music, painting or writing, the devotion to a skill demanding patience and care*” Hahn (1964:1,2). 'n Beter begrip oor die omvang en impak wat die **puberteitsfase** op jong seuns het, is nodig wanneer voorgaande bydrae deur Hahn gesien word teen die agtergrond van 'n outobiografie van 'n seun wat aan 'n Britse private seunskool gestudeer het: “*The Eton fagging system meant that a small boy became a personal servant to a senior prefect and the boundary between being a personal servant and being a slave is a narrow one. 'I won't send you on errands; clean my boots and so on if you come to bed with me'*” Fiennes (1987:23).

Die **afname in selfdisipline** as een van die ses sosiale siektes is aangespreek deur 'n strategie wat as die "*training plan*" bekend gestaan het. Studente is slegs toegelaat om aan hierdie program deel te neem, indien hulle bewys het dat hulle oor die nodige selfdisipline beskik om dit toe te pas. Hierdie program het die volgende ingesluit: 'n warmwaterstortbad, twee koue storte, dertig spronge, hoogspring, hardloop, gooi, geen voedselname tussen maaltye, alle siektes moet aangemeld word en die byhou van 'n verslagboek (Richards, 1990:72).

Hierdie aksieplan is gebruik om selfdisipline by die seuns te temper, omdat die vrylike beskikbaarheid van pynpille, verdowingsmiddels, sigarette, alkohol en pornografie hulle sal verswelg (Richards, 1990:72).

Die gebrek aan **medemenslikheid** was volgens Hahn een van die ergste dimensies van sosiale verval. Hy het gereeld die gelykenis van die barmhartige Samaritaan gebruik as metafoor om die doel van gemeenskapsdiensprojekte te verduidelik.

Gemeenskapsdiensprojekte is tot stand gebring deur kuswagdiensbeurte, brandweerdienstbeurte, bergredding- en lewensreddingsdienste by strande. Hahn het geglo dat die hoofdoel van die onderwys daarop gerig moet wees om die noodsaaklikheid van naastediens uit te leef. In hierdie opsig het Hahn die filosofiese uitsprake van William James oor 'n soeke na 'n morele ekwivalent vir oorlog gesteun. Die begroning van Kurt Hahn se opvoedkundige idees vind aanknopings by bogenoemde ses tekens van sosiale verval en agteruitgang.

Op 47-jarige leeftyd (1933) word Hahn, na drie maande van tronkstraf deur die Britse Regering, vrygelaat. Sy gevangenskap was die resultaat van uitsprake teen Hitler se regime van Naziïsme. Hy bevind hom as banneling in 'n vreemde land (Brittanje). Op grond van sy sukses wat hy as opvoeder by die Salemskool in Duitsland gehad het en sy vriendskapsbande met sy Britse alma mater (Oxford Universiteit) het die Eerste Minister van Engeland, Ramsay MacDonald, tussenbeide getree en is sy vrylating na ses maande bewerkstellig. Hahn het naby 'n vissersdorp, Moray, in die noordelike deel van Skotland gaan bly. Hy was bevriend met vissers van die distrik en het gereeld op die kaai van Hopemanhawe meegevoer geluister na die visserstories van **ontbering en deursettingsvermoë** teen die mag van die see. Lord Malcolm Douglas-Hamilton het op 'n dag 'n ou bouvallige kasteel aan Hahn gewys en hom gevra of hy nie weer 'n skool volgens dieselfde opvoedingsbeginsels as die Salemskool daar wou vestig nie (Miner, 1990:58).

Hahn het die geleentheid aangegryp en in April 1934 word die Gordonstounskool amptelik geopen. Teen September van dieselfde jaar was daar een en twintig seuns ingeskryf onder wie 'n Griekse prins (Philip), wat later jare met die koningin van Engeland getrou het. Die leerlingtalle het stelselmatig gegroei en die personeelkorps is ook uitgebrei (Miner, 1990:59).

Prins Philip het lank na die Tweede Wêreldoorlog en sy huweliksbevestiging met prinses Elizabeth op 'n dag by Gordonstoun opgedaag. **Tydens sy besoek het hy skielik verdwyn en by sy terugkeer vertel dat hy gaan kyk het of die varkhok wat hy as student gebou het nog gebruik word.** Hierdie insident bring weer die kruks van die Outward Bound-filosofie na vore: die opleiding by Gordonstoun het oor meer as net fisieke deelname gegaan, daar was bepaald 'n kognitiewe,

diens- en geestelike dimensie in die onderrig ingewef. Die afname in **trots en vakmanskap** as een van die dimensies van sosiale agteruitgang wat Hahn bekommer het, is dus suksesvol aangespreek deurdat prins Philip, as oudstudent, weer sy eie handewerk wou aanskou (James, 1990:40).

Ongelukkig hang daar vandag 'n donker skaduwee oor die metodes wat Hahn aangewend het om sy opvoedingsdoelwitte te bereik. Die Gordonstoun- en ook Outward Bound-metodiek is skielik in die kruisvuur van kritiek en agterdog. Richards (1990:72) wys daarop dat Hahn se opvolgers by Gordonstoun nie die grondrede vir die "*Training Plan*" begryp het nie en dit is misbruik as 'n strafmaatreeël, eerder as 'n voorreg.

Prins Philip het in 1962 sy troonopvolger en seun, Charles, by sy alma mater Gordonstoun ingeskryf. **Wat destyds as 'n hoogtepunt vir Prins Philip was, word vandag as 'n groot fout beskou:** "*...Charles at 13, is dispatched to his father's alma mater, the rigorous Gordonstoun School on the bleak shores of Scotland's Moray Firth*" Green *et al* (1994:55).

Die begin van Charles se hoërskoolloopbaan word beskryf as die ongelukkigste jare van sy lewe. Prins Philip het nooit gedink dat die opleiding wat so goed vir hom was, sy seun enigsins kon skade aandoen nie. Die seuns was verplig om kortbroeke te dra en moes elke dag voor ontbyt hardloop. Daarna het 'n yskoue stortbad gevolg (Green *et al*, 1994:55). Met hierdie inligting op die agtergrond, is dit verstaanbaar dat prins Charles sy seun William op 1 Oktober 1995 by die vooraanstaande Britse skool Eton ingeskryf het.

Die gevolgtrekking word gemaak dat die Hahn-filosofie onberekenbare fisieke en emosionele skade kan aanrig, indien die programmeiers nie die etiese beginsels waarop dit gebaseer is, begryp nie.

Met die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog gee die Britse leër opdrag dat Gordonstounskool ontruim moet word en moet plek maak vir 'n leërhoofkwartier. Die skool het toe sy werksaamhede in Wallis voortgesit. Die ontwrigtings wat die skuif na Wallis meegebring het, het nuwe geleenthede geskep.

Lawrence Holt was die eienaar van 'n groot verskeppingsmaatskappy (Alfred Holt & Company). Holt se seun het voor die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog skoolgegaan by Gordonstoun. Holt was besorg oor die onnodige hoë lewensverlies onder veral jong seelui tydens die aanvalle van Duitse duikbote op Britse vragsepe (Miner, 1990:59). Holt was oortuig daarvan dat die gebrekkige lewenservaring en selfkennis bygedra het tot die merkbare hoër sterftesyfer by jong manskappe. Hy het aan Kurt Hahn voorgestel dat die Gordonstoun-metodiek in 'n opleidingsprogram vir matrose geïntegreer moet word. In 'n gesprek met Hahn het Holt die waarde van ervaring in die opvoedkundige gebeure beklemtoon en daarop gewys dat hy dit eerder sal waag om in die middel van die Atlantiese oseaan in 'n reddingsbootjie rond te dobber as om dit op die see te waag saam met jong seetegnici wat deeglik opgelei is in moderne tegnologie, maar wat nog nooit die sproeiëre van die seewater ervaar het nie (Miner, 1990:59).

3.3.3 OUTWARD BOUND

Kurt Hahn se versoek aan Lawrence Holt om 'n unieke opleidingsprogram, ter voorbereiding van die jeug vir die eise wat die oorlog aan hulle sou stel, te ontwikkel, het in 1941 gelei tot die opening van die eerste Outward Bound-skool in Wallis (Aberdovey). Die kursusse is deur Holt se maatskappy (Blue Funnel Line) geborg en het die volgende teikengroepe ingesluit: polisie, brandweer, kadette en skoolverlaters (Miner, 1990:59).

Die naam Outward Bound is afgelei van die konsep "*outward bound*" wat aandui dat 'n skip gereed is om die hawe te verlaat. Hierdie naam beskryf dus die Outward Bound-beginsel as 'n voorbereidingsprogram vir die lewenspad (Schoel *et al*, 1989:4).

Die eerste Outward Bound-sentrum is in 1962 in die Amerikaanse staat Colorado gevestig. Die Outward Bound-metodiek is gedurende die laat sewentigerjare deur die **korporatiewe mark** verfyn. Sedert 1985 is hierdie konsep ontwikkel tot 'n reuse-industrie (Bolt, 1990:83; Couch, 1991:4; Flor, 1991:27; Laabs, 1991:56; Thompson, 1991:47; Wagner *et al*, 1991:51-53).

Bunting (1995:5) bevestig hierdie bogenoemde stelling: "*Not only are challenge courses being used in wilderness programs and schools, but their value has been discovered by psychologists, management trainers, and corporate executives*". Ook Thomas (1964:144) wys daarop dat die Outward Bound-filosofie vinnig na ander sfere van die samelewing uitgebrei het: "*There is a partnership, therefore, to be fostered between school, the technical college and the industrial firm*".

In die Verenigde State van Amerika is daar meer as honderd organisasies wat die Outward Bound-metodes inspan om een of ander korporatiewe doelwit te bereik. Deelnemers aan hierdie programme sluit onder andere "Fortune 100"-maatskappye in. Hierdie programme staan bekend as "*Outdoor Training*", "*Experiential Learning*" en avontuuropleiding (Wagner, 1991:51).

Met voormelde as agtergrond oor die wyse waarop **avontuurbeleving** ontwikkel het, word stilgestaan by 'n konseptuele analise van die fenomeen, ten einde die betekenis van die konsep verder te beskryf.

3.4 KONSEPTUALISERING

3.4.1 'N KONSEPTUELE ANALISE VAN DIE KONSEP AVONTUUR

Definisies van die konsep soos dit in die literatuur geformuleer word, sal help om die essensie van die konsep bloot te lê. Die konnotatiewe betekenisdimensie is vir hierdie navorsing van belang, omdat sodanige betekenis-kategorieë van die konsep **avontuur** verhelderend kan wees in die presiesering daarvan.

Die opwinding wat avontuurbeleving in 'n mens se lewe meebring en die betekenis daarvan moet ondersoek word. Hoekom is dit dat die uitdaging van die "onbekende" na 'n mens wink om buite die sekuriteit van gemaksones te beweeg? "*Certainly there is a curiosity: desire to know what lies over the next hill... on the moon and beyond the stars*" Fiennes (1994:28).

3.4.2 KONNOTASIE VAN DIE KONSEP AVONTUUR

Op grond van die data-insameling word daar in hoofstuk 1 melding gemaak dat gesaghebbende outeurs en rolspelers se uitsprake gebruik word om die wetenskaplikheid van die data te verhoog.

Gass *et al* (1991:41) se beskrywing dien as vertrekpunt vir die induktiewe analise van die konsep avontuur: “*Since adventure experiences are very much a state of mind that fluctuates according to clients’ perceptions of situational risks and personal competence, staff need to provide a variety of options for clients... solving problems they encounter... This approach maintains a true spirit of adventure (i.e. by keeping the outcome uncertain).*”

Bogenoemde aanhaling in ag geneem wil dit voorkom of die mens as geheel by avontuur betrokke is: **ervaring** ’n beduidende rol speel; **risiko** ’n faktor is; die **vermoë** van die deelnemer in ag geneem moet word; en dat die resultaat van die ervaring onbekend moet wees (Ibrahim en Cordes, 1993:288; McAvoy en Dustin, 1986:66; Priest, 1990:114). Voorts word daar dieper gedelf om die konsep **avontuur** verder oop te dek om aspekte (konstrukte) van die konsep **avontuur** te identifiseer. Sodoende kan bepaal word watter **waarde avontuurbeleving** vir die Menslike Bewegingskunde kan inhou (kyk hoofstuk 1).

3.4.3 KONSTRUKTE

3.4.3.1 DIE ROL VAN ERVARING IN AVONTUUR

Die betekenis van die konsep **ervaring** word as vertrekpunt gebruik om die rol daarvan in avontuurbeleving beter te verstaan. Odendal *et al* (1994:208) beskryf die konsep as: “*Ondervinding; verwerwing van kennis... Die ervaring het my geleer dat...*”

Dit is duidelik dat **avontuur** in verband staan met een of ander **ervaring**. Die konsep **ervaring** kan verwys na die konstruk **eksperiment** of **eksperimentering**.

Heuristies (ontdekkend) wys die konsep **ervaring** op ’n reeks **ontdekkings**. Deur ’n proses van sistematiese ontdekkings of eksperimentering bepaal ’n persoon watter metode produktief, onproduktief of teenproduktief is (McKenzie, 1990:1,2). Die konsep kan ook dui op **aktiewe deelname** aan ’n **proses**, **gebeure** of ’n passiewe registrasie van gebeure namate dit ontvou. Die mens neem van geboorte tot sy dood deel aan die lewenswerklikheid. Die mens is intens betrokke by sy leefwêreld. Hierdie **openheid** en **gerigtheid** op die wêreld gee die mens die geleentheid om sy of haar potensiaal te verwerklik. Die verwerklikingsgebeure word voltrek deur **ervaring** en die ervaring bring **verandering** (kyk hoofstuk 1) in die mens se begrip oor sy of haar potensiaal mee (Meiring, 1988:53).

’n Mens kan gebeurlikhede as ’n toeskouer waarneem of bewustelik daaraan deelneem om sodoende betekenis te gee aan die ervaring (McKenzie 1990:1,2). **Ervaring het te doen met die “mens-in-wording”, met ander woorde: die konsep ervaring hou verband met “op-weg-wees” na leer.** Die mens-in-wording word voltrek deur **verkenning**, **emansipasie**, **distansiëring** en **differensiëring**. **Avontuurbeleving** bied die deelnemer die geleentheid om die wêreld **verkennend**

te ondersoek. Namate die deelnemer verkennend tot die wêreld toetree, raak hy of sy meer selfstandig (**geëmansipeer**). Hierdie toenemende selfstandigheid **distansieer** die deelnemer van 'n onervare toestand en nou kan hy of sy self verantwoordelike keuses maak (**differensieer**) ten opsigte van deelname (Meiring, 1988:53).

3.4.3.1.1 ERVARING KAN AS PROSES OF PRODUK BESKOU WORD

Daar is 'n duidelike verskil in die volgende twee stellings ten opsigte van die betekenisdimensies van die konsep ervaring:

- ◆ hierdie is voorwaar 'n **leerervaring**
- ◆ sy is 'n **ervare** avontuurleier.

Die eerste stelling wys daarop dat 'n persoon of 'n groep mense iets ervaar wat tans besig is om te gebeur en die tweede stelling wys daarop dat 'n spesifieke eienskap of kwaliteit (gebeurlikheid) aanleiding gegee het tot iets wat positief beleef word en wat 'n positiewe uitkoms het.

'n Individueel kan byvoorbeeld vir 'n tydperk van tien jaar 'n spesifieke pos beklee en daar is geen waarborg dat die persoon iets uit daardie omstandighede geleer het nie. Dit is moontlik om **onnadenkend** by 'n situasie betrokke te wees sonder om iets konkreet daaruit te leer (McKenzie, 1990:1,2).

3.4.3.1.2 ERVARING KAN PRODUKTIEF, ONPRODUKTIEF OF TEENPRODUKTIEF WEES

Praktiese ervaring is 'n vorm van ervaring wat konkrete terugvoer bied. Indien die data reg geïnterpreteer word, kan **leer** plaasvind. Kolb (1984:1) verwys na die mens as 'n lerende spesie. Ons oorlewing hang af van ons vermoë om proaktief 'n leefwêreld om ons te skep en te vorm en reaktief om ons aan te pas by ons veranderende fisiese en sosiale omgewings. Hierdie proaktiewe en reaktiewe prosesse van aanpassing vorm deel van die leerproses: *“That learning is an increasing preoccupation for everyone is not surprising. The emerging ‘global village’, where events in places we have barely heard of quickly disrupt our daily lives, the dizzying rate of change, and the exponential growth of knowledge all generate nearly overwhelming needs to learn just how to survive”* Kolb (1984:2).

Die veranderende wêreld en die gepaardgaande eise wat dit aan die mens stel, noodsaak aanpassing om te oorleef. Die konseptuele analise van die konsep **spanbou** (kyk hoofstuk 2) bevestig dat spanbou 'n instrument is om **verandering** te bestuur.

Die afleiding word gemaak dat **ervaring** 'n konstruksie van die konsep **avontuur** is en dat **leer** gekoppel word aan ervaring. Daar is 'n duidelike verskil tussen ervaring en leer. *“All learning implies experience, but not every experience produces learning”* McKenzie (1990:3). Ervaring waarborg dus nie dat leer plaasgevind het nie, alhoewel alle leer wel heenwys na een of ander ervaring. Die verengde siening dat ervaringsleer slegs *“...learning by doing...”* veronderstel, is

aanvegbaar en die werklike aard van die fenomeen word verder in hoofstuk 4 bespreek (Ibrahim en Cordes, 1993:288).

3.4.3.2 BEWUSTELIKE REFLEKTERING AS SKEIDSLYN

'n Deelnemer aan **avontuurbeleving** kan die aktiwiteit dus doelloos ervaar of die **avontuurbeleving** kan geoptimaliseer word tot 'n **leerervaring**.

Wanneer 'n ervaring **bewustelik deurleef** word, soos byvoorbeeld avontuurbeleving of wanneer **gestruktureerde reflektoring** by afloop van 'n ervaring plaasvind, ontstaan 'n gebeure-georiënteerde proses wat bekend staan as **ervaringsleer** ("**experiential learning**"). Hierdie verklaring mag die **onsekerheid** oor die verskil tussen **avontuur** en **ervaringsleer** en die onduidelikheid oor programbenaming ophef (kyk 3.2.1). Flor (1991:28) beweer dat **reflektoring** 'n integrale deel van avontuurbeleving uitmaak. Die konsep **reflektief** word verklaar as: "...*nadenkend*" Odendal *et al* (1991:885).

Nadenke of te wel **reflektoring** is 'n proses waartydens die individu die **ervaring** by afloop van die avontuurbeleving **terugkaats** (kyk 3.3.2). 'n **Bewustelike reflektoringfase** (terugkaats) om leermomente uit die avontuurervaring te genereer is die skeidslyn tussen avontuurbeleving en ervaringsleer. McKenzie (1990:3) bevestig dat reflektoring 'n bewustelike proses kan wees: "*Reflection is a 'looking back' on experience to wring some kind of gain from it.*"

Die proses van reflektoring kan deur die deelnemer self toegepas word, of met behulp van fasilitering waar 'n fasiliteerder die proses beheer. Die proses van reflektoring is 'n noodsaaklike komponent van leer: "*Learning, the creation of knowledge and meaning, occurs through the active extension and grounding of ideas and experiences in the external world and through internal reflection about the attributes of these experiences and ideas*" Kolb (1984:52).

Proudman (1992:20 en 22) bevestig hierdie aanname dat **bewustelike reflektoring** (self of deur middel van fasilitering) die **kwaliteit** van die proses of gebeure bepaal: "*Good experiential learning combines direct experience that is meaningful to the student with guided reflection and analysis... The need to mix experience with associated content and guided reflection is critical.*"

Alhoewel reflektoring wel deel kan wees van die avontuurbeleving, wil dit voorkom of **doelbewuste reflektoring** waar onder andere van fasilitering gebruik gemaak word, die verskil tussen avontuurbeleving en ervaringsleer blyk te wees. Die proses van reflektoring is gewis 'n konstruk van die konseptuele uiteensetting, maar indien dit **verabsoluteer** word tot 'n integrale deel van avontuurbeleving as proses, word avontuurbeleving verhef tot avontuurgerigte ervaringsleer. "*What is necessary is that people problem solve by developing a plan, and then test out this plan in reality. Dewey (1916) refers to this process as the reflective experience which includes perplexity, surveying the information at hand, formulating a hypothesis, and testing this plan against reality*" Wurdinger (1994:311).

Bovermelde diskoers oor die rol van **reflektering** as aspek van **ervaringsleer** beteken nie dat ander dimensies van die reflekteringsproses nie bestaan nie. Dit is nie 'n opgaaf van hierdie navorsing om die proses van reflektering in ander dimensies as avontuurbeleving verder te beredeneer nie.

Ervaringsleer het wyer toepassingswaarde as blote avontuurbeleving: dit is 'n opvoedkundige modaliteit en nie 'n dissipline nie. Dit het toepassingswaarde in vakke soos Wiskunde, Biologie en Fisika. “...when students collect water samples to test pollution levels, or mix chemicals to produce certain reactions, they are learning experientially” Wurdinger (1994:311). In hierdie verband moet die uitspraak van Proudman (1992:20) ernstig opgeneem word: “*Experiential education is not simply a matter of replacing flag football in the physical education curriculum with a ropes course. The introduction of a tool such as a ropes course does not guarantee that the learning will be experiential.*”

Wanneer **avontuurbeleving** as fasiliteringsmodaliteit gebruik word, ontstaan 'n nuwe konsep: **avontuurgerigte ervaringsleer**. Dit kom dus daarop neer dat wanneer avontuurbeleving verryk word deur die proses van ervaringsleer wat onder meer reflektering behels, is dit: “...a field that has a specific content area and well-defined educational goals” Wurdinger (1994:311).

Die volgende konstruk **onbewustelike (spontane) reflektering** word beskou as 'n eerste orde konstruk omdat 'n deelnemer onbewustelik oor die ervaring kan reflekteer. Bogenoemde diskoers word in hoofstuk 4 verder beredeneer, omdat bewuste reflektering 'n beduidende rol in avontuurgerigte ervaringsleer as gebeure-georiënteerde proses speel (kyk 4.3.2.2. tot 4.3.2.3.2).

3.4.3.3 DIE LIGGAAM AS VOORWAARDE VIR ERVARING

Na aanleiding van bogenoemde staan **ervaring in avontuurbeleving** in een of ander verhouding tot die **proses** van **reflektering**. Ervaring suggereer ook een of ander **verhouding van die mens tot sy wêreld**. Sonder ervaring kan die mens hom kwalik ten opsigte van sy leefwêreld oriënteer.

Buytendijk (1965:49) huldig die standpunt: “*De ervaring die ik van het voorgestelde heb, maakt het mij echter mogelijk ook een andere aanblik ‘voor de geest’ te halen, maar de beperktheid van onze ervaring verklaart, dat er onvoorstelbare aspecten moeten bestaan, die slechts door een werkelijke waarneming vanuit voorheen nog niet ingenomen standpunt en gekend kunnen worden*” (navorser se beklemtoning).

Botha (1993:9) wys daarop dat: “...die mens se verhouding tot sy wêreld altyd 'n liggaamlike verhouding is...”, want hy het deel aan die wêreld **deur** sy liggaam. Die liggaam is altyd gerig op die omringende werklikheid en word georiënteer ten opsigte van sekere situasies. Dit wys daarop dat **avontuurbeleving** 'n **subjektiewe** aangeleentheid is en dat die liggaamsdimensie wat individue daaraan toevoeg kan verskil van persoon tot persoon: “*I have to be physically involved to experience adventure... it might be very interesting reading a book about someone else's adventure, watching a film or something... it's not the same, where as I find it much better to go out and have a 10 percent adventure compared to what you see in the movies... but you are experiencing it for yourself*” Subjek 3 (1996).

Subjek 4 (1996) se standpunt ondersteun dié van Subjek 3 (1996): “...vir my is avontuur nie net ’n fisieke ding nie... dit is eintlik ’n **emosionele ondervinding van gebeurtenisse... nie net fisiek nie**”. Subjek 1 (1996) se beskrywing van sy liggaamsdialoog tydens ’n ekspedisie op die berg Kilimanjaro bevestig ’n **liggaamsbewussyn** tydens avontuurbeleving: “*Jy meet later elke ding in jou liggaam... dis of jy hom monitor... jy voel jy het ’n kopseer hier agter die regteroor... jy neem kennis daarvan, jy praat met jouself daaroor... kopseer... hy moenie versprei nie as hy versprei dan is ek in die moeilikheid ek moet hom monitor want dit is my monitor oor hoeveel suurstof ek het. Jy voel jy het ’n effense pyn hier agter in jou been dan dink jy...o,o...dis ’n ou besering van rugby wat hierso praat... Jou liggaam sê vir jou wat gebeur, as jy nie daarna luister nie gaan jy in die moeilikheid raak, jy moet na jou liggaam luister.*”

Subjek 3 (1996) verduidelik die waarde wat hy tot **fisieke deelname** toevoeg aan die hand van ’n praktiese voorbeeld. Hy wys daarop dat hy eerder self ’n twintig meter hoë rotswand sal klim as om op televisie na ’n dokumentêre program oor ’n ekspedisie na Everest te kyk.

Hierdie dimensie van die konsep **avontuur** hou gewis segwaarde in vir die Menslike Bewegingskunde omdat avontuurbeleving ’n liggaamsdimensie veronderstel. Avontuurbeleving is ’n menslike belewenis en die liggaam is ’n **verkenningsmedium** na sy omgewing. **Beleving is dus ’n handeling waardeur iets deurleef word**. Ervaringsleer omsluit dus ervaring wat vergeestelik word, deurdat sin en betekenis daaraan toegedig word en ervaring impliseer die liggaam as middelpunt van oriëntasie. **Liggaamlike ervaring** word dus as ’n eerste orde konstruk beskou.

3.4.3.3.1 DIE KONSEP AVONTUUR VERONDERSTEL NIE NOODWENDIG ’N AKTIWITEIT NIE

Voormelde bespreking suggereer dat risikobeleving en gevolglik avontuur nie ’n spesifieke aktiwiteit is nie, maar ’n **gemoedstoestand**. Hierdie beginsel hou verreikende gevolge vir die avontuurbedryf in. Omdat avontuur tradisioneel met buitelugverwante aktiwiteite gekoppel word, (kyk 3.2.) word na bekende buitelugaktiwiteite verwys as avontuuraktiwiteite. Dit is belangrik om daarop te let dat avontuurbeleving nie beperk is tot grootspier fisieke aktiwiteite soos in die geval van fisieke rekreasie nie (Botha, 1982:9). **Avontuur is ’n gemoedstoestand daarom word daar na avontuurbeleving verwys.**

Subjek 4 (1996) bevestig hierdie vermoede: “...as jy kyk na **estetika** of ’n **estetiese reaksie** dan kan jy of emosioneel of fisiek reageer... avontuur is tog maar ’n ding wat jy deur jou sintuie ondervind... as jy avontuur definieer as ’n **estetiese ervaring van die kragte in ’n omgewing, dan het jy nou jou fisieke reaksies wat te doen het met spiere, reaksies en sweet ... die vermoë om goed te bereik,... dan het jy ook ’n emosionele reaksie, wanneer jy klaar so iets bereik het of ’n stroomversnelling gery het dan kry jy ’n baie emosionele ‘sense of achievement’ ...avontuur is ’n algemene woord vir ’n baie wetenskaplike gebeurtenis, as jy dit so wil noem, wat eintlik fisiek en emosioneel is. Vir my het dit te doen met **estetika** want dit is die gevoel, ruik ...alles wat jou sintuie kan ervaar.” Hierdie bydrae van Subjek 4 (1996) ontbloot ’n nuwe dimensie van avontuurbeleving. Die konsep **esteties** word verklaar as: “*Volgens die skoonheidsleer; gevoelig vir die skone; kunssinnig: Estetie-***

se genot, gevoel” Odendal *et al* (1991:209). Die verwantskap tussen die konsepte **esteties** en **genot** wys op ’n verwantskap tussen **genot** en **avontuurbeleving**. **Genot** is dus ’n resultaat van **avontuurbeleving**.

’n Persoon kan selfs avontuur in ’n **gespreksituasie** ervaar (Priest, 1990:115,158). Fiennes (1994:24) beskryf Ernest Shackleton (Antarktiese ekspedisie 1914) se verlange na avontuurbeleving en vestig hierdeur die aandag op avontuur as **gemoedstoestand**: *“Yearning for that what was out of reach seemed to the Irishman in him a necessary state of mind”* (navorser se beklemtoning). Subjek 1 (1996) verwys na ’n besoek aan Indië as ’n avontuur, maar tref hierin ’n duidelike onderskeid: *“Dit was ’n avontuur van die ’mind’ en van die gees waar ek al baie fisieke avontuur in my lewe gehad het, ... ’n paar keer wat ek byna dood was in my lewe ook. ‘I went on a spiritual journey...’ ...in ‘adventure’,...”*

Hierdie nuanse van die konsep kan misleidend wees omdat die liggaam die mens se toegang tot sy wêreld bepaal en die konsep “mind” impliseer liggaam en die konsep liggaam impliseer “mind”. Daar is dus integrasie en die twee konsepte is nie in stryd met mekaar nie. *“Die mens beweeg en oriënteer hom deur sy liggaam; daarmee ondersoek en kommunikeer hy met die wêreld. Deur sy liggaam beleef en ervaar hy die wêreld en stig hy vir hom ’n eie besondere betekeniswêreld. Sy liggaam open hom na die wêreld toe en sodoende word die wêreld vir hom ook geopen”* Botha (1993:9).

Ongeag die feit dat avontuurbeleving ’n gemoedstoestand is, wil dit na aanleiding van bogenoemde voorkom of dit waarde vir die Menslike Bewegingskunde inhou (vanweë die liggaamsdimensie daarvan).

Wanneer bogenoemde in aanmerking geneem word, beteken dit nie dat **avontuurbeleving** noodwendig sonder **aktiwiteit** gepaard gaan nie. Avontuurervarings manifesteer ook in deelname en aktiewe betrokkenheid as komponent van die lewe (Quinn, 1990:145).

Die konstruk **gemoedstoestand** is ’n eerste orde konstruk van die konsep **avontuur**.

3.4.3.4 ONSEKER RESULTAAT

Die onvoorspelbaarheid van ’n avontuurervaring bepaal of die ervaring avontuurbeleving gaan bewerkstellig (Gass *et al*, 1991:41; Priest, 1990:158). Die **onvoorspelbaarheid** (onseker uitkoms) van ’n bepaalde situasie dra by tot die persoon se indruk van die omstandighede wat weer verder die individu se gemoedstoestand (beleving) beïnvloed. Avontuurervaring is eenvoudig rekreasiedeelneme met ’n onseker resultaat (kyk 3.4.3.8.2) (Priest 1990:114).

Voorgaande stelling suggereer dat avontuurbeleving en rekreasiebeleving (Kelly, 1982:26) slegs verskil met betrekking tot ’n **onseker resultaat** en word later breedvoerig bespreek.

Die **onsekerheid** wat met die ervaring gepaard gaan, word veroorsaak deur die **risiko-element** wat die deelnemer in elke aktiwiteit waarneem. Dit is alreeds as ’n eerste orde konstruk geïdentifiseer. Die aktiwiteit word ’n uitdaging wanneer die deelnemer sy **vermoë** weeg teen die eise wat die **risiko** daarstel in ’n poging om die onsekerheid oor die uitkoms op te hef.

Die wisselwerking tussen die konstruke **risiko** en **onseker resultaat** word later bespreek.

Hoe verder 'n deelnemer sy of haar self-evaluatiewe grense (verwagtings) oorskry, soveel te meer intens en kragtig word die avontuurbeleving ervaar. Hoe *langer* die uitslag van die avontuurbeleving verborge bly, met ander woorde hoe nader die deelnemer aan die **grens** of **rand** van sy of haar gemaksone beweeg, "...*the edge, the deadline,...*" soveel te meer intens die funksionaliteit van avontuurervaring.

Die interpretasie van die omvang van die risiko en die gevolglike impak van die avontuurbeleving verskil van persoon tot persoon.

Die **grens** ("edge") waarna hierbo verwys word, dui op die grens tussen die bekende (gemaksone) en die onbekende (Nadler, 1995:52) (kyk 4.3.2.7). 'n Deelnemer kan slegs avontuur ervaar indien daar onsekerheid bestaan oor sy of haar self-evaluatiewe fisieke of emosionele vermoë. Dit is onmoontlik om avontuurbeleving te ervaar indien selfvertroue volkome heers (Quinn, 1990:146-147).

Die gevolgtrekking word gemaak dat die onvoorspelbaarheid van 'n situasie tog 'n mate van onvoltooidheid en geheimsinnigheid suggereer. Dit rig 'n appèl tot die individu om dit te ondersoek of om dalk terug te gaan indien die eerste poging nie suksesvol was nie. Subjek 1 (1996) beskryf dit as 'n oorlog: "...voor dit (avontuurbeleving) *you're at war with yourself...*" Die mens streef dus daarna om die uitdaging af te handel.

Die volgende konstruke word afgelei: **onvoorspelbaarheid** beskryf die konsep *onseker uitkoms*, daarom word dit beskou as 'n eerste orde konstruk; **verwagting(s) oortref** en **gemaksone** word ook as 'n eerste orde konstruke beskou.

3.4.3.5 PROBLEEMOPLOSSING

Gass *et al* (1991:41) wys daarop dat **probleemoplossing** 'n integrale deel vorm van die konsep **avontuur**. Hierdie konstruk vestig die aandag op die appèl wat die situasie tot die deelnemer rig en noop tot ondersoek en aktiewe deelname. Tydens avontuurbeleving word **planne** beraam om die risiko die hoof te bied. **Probleemoplossings** as aktiwiteit word ook as een van die avontuurgerigte ervaringsleerinstrumente in tabel 4.3 aangedui. Deelnemers aan 'n probleemoplossingsaktiwiteit moet byvoorbeeld as 'n groep oor 'n hindernis beweeg en word beperk tot sekere hulpmiddels, beskikbare tyd en sommige deelnemers word geblinddoek. Die aard van die aktiwiteit bewerkstellig 'n gevoel van dringendheid by die deelnemers en bring aktiewe deelname mee. Die konstruk **probleemoplossing** word as 'n eerste orde konstruk aangedui.

3.4.3.6 BELONING (LONENDE ERVARING)

Die toegevoegde waarde van avontuurbeleving is dat die deelnemer nuwe insigte oor sy of haar vermoë ontdek. Alhoewel die konstruk *onseker resultaat* reeds geïdentifiseer is, kan die psigiese effek as **lonend** gewaarborg word. Die toegevoegde waarde van avontuurbeleving is dat nuwe insigte deur die deelnemer aangeleer word oor sy of haar vermoë. Ongeag die onseker uitkoms of

resultaat kan 'n gevoel van *vrede* bereik word deur avontuurbeleving. D. H. Lawrence wys daarop dat *vrede* die diepste hunkering van elke siel is. Die toestand van *vrede* word bewerkstellig deur 'n gevoel van voltooidheid en sukses (Quinn, 1990:147). Subjek 2 (1996) beskryf 'n ervaring wat hy onthou as optimale avontuurbeleving: "...*met optimum avontuur* (kruinbeleving) *is daar geweldig baie vrede in jouself, jy het vrede met jou vermoëns het ek gevind...*" Subjek 1 (1996) bevestig die aanname dat die resultaat van avontuurbeleving 'n gevoel van *vrede* by die deelnemer bewerkstellig: "...*as jy nou bo uitkom* (die kruin van Kilimandjaro) *dan vergeet jy van al die swaarkry en al daai goeters,... heel bo... daars 'n stilte ... 'n geweldige tevredenheid, jy het iets reggekry... vrede, ...you're at peace with yourself.*" Subjek 4 (1996) bevestig hierdie aanname as hy sy gevoel beskryf wanneer hy 'n stroomversnelling suksesvol oorgesteek het: "*Wanneer jy 'n 'sense of achievement' het, as jy iets bereik wat jy eintlik gedink het jy nie sou kon doen nie.*" Hierdeur word die uniekheid van die individu versterk en bevorder selfkennis.

Avontuurbeleving (kruinbeleving) bewerkstellig dus 'n gevoel van **voltooidheid** en **sukses**. Gevoelens van voltooidheid en sukses bewerkstellig 'n gevoel van *vrede* (kyk 3.3.1; 3.4.3.7)

3.4.3.7 AVONTUURBELEWING AS BERADINGSINSTRUMENT

Wanneer die uitsprake van voormelde respondente in verband gebring word met die versugting van die filosoof William James (kyk 3.3.1.) is die resultaat van avontuurbeleving 'n gevoel van *vrede* en **voltooidheid** (Nolds, 1990:53).

Swart (1996:4) berig oor 'n supertronk wat vir booswigte gebou word: "*Die projek wat sowat R30 miljoen sal kos by voltooiing oor enkele maande, is verlede jaar deur pres. Nelson Mandela self geloods*". Hierdie projek staan bekend as "Ekuseni" (Zoeloe woord vir Nuwe Dag).

Jeugmisdaad het veral sedert die verkiesing van 1994 'n fokuspunt in die Suid-Afrikaanse politiek geword. "*Mnr. Carl Niehaus, voorsitter van die parlementêre komitee oor Korrektiewe Dienste, het na die algemene verkiesing aanbeveel dat jeugdige nie meer in tronke aangehou mag word nie*" Swart (1996:4). Die aanhouding van jeugmisdadigers in sogenaamde plekke van veiligheid was 'n algehele mislukking omdat hulle nie in tronke aangehou is nie en: "...*duisende moordenaars, rowers en verkragters het uit aanhouding ontsnap*" Swart (1996:4).

Om jeugmisdadigers in tronke aan te hou waarborg nie rehabilitasie nie. Die jeugdige se energie moet op gesonde weë **herlei** word. Nolds (1990:53) wys daarop dat William James verklaar dat pasifisme geen oplossing bied vir die mens se **hunkering** na **oorlog** nie. 'n **Plaasvervangende ekwivalent** vir **oorlog** moet gevind word, maar dit moet **voldoen aan dieselfde eienskappe van oorlogvoering**: "...*that stirs his loyalty and galvanises his energy that draws on his need for daring and excitement*" Nolds (1990:53).

Baie van die oortredings waaraan bogenoemde jeugmisdadigers skuldig is, hou verband met **geweld**. Die navorser is deur die organiseerders van die projek (Ekuseni) gevra om 'n hoë en lae touebaan op die terrein op te rig en verder behulpsaam te wees met die opleiding van beraders. Hoë en lae touebane word in tabel 4.3 as een van die **instrumente** aangedui wat deur **avontuurgerigte**

ervaringsleerfasiliteerders gebruik word.

Plato het die waarde van oorlogvoering as **vormingsinstrument** vir jong seuns beskryf en het die negatiewe gevolg van oorlog weggedink: “...*we must provide is the avoidance of all danger? To provide against such chances, then, we must wing the children from the start so that if need arises they may fly away and escape*” (navorsers se beklemtoning). Hierin lê ’n belangrike verklaring omdat Plato by gebrek aan ’n meer dinamiese opvoedingsinstrument **oorlogvoering** eufemisties probeer voorstel, deurdat die jong seuns op een of ander onverklaarbare wyse met vlerke toegerus moet word om weg te vlieg as die gevaar te dreigend raak. Die essensie van hierdie argument word duidelik deur Quinn (1990:146) beskryf: “...*but peace is an outcome of adventure*”.

Die waarde van avontuurbeleving as beradingshulpmiddel om **sosiopolitieke verandering** te fasiliteer word verder beskryf. Ongeveer 40 jaar gelede is die sienings van deelnemers aan ’n **Outward Bound-program** gedokumenteer: “*With the watch system I have learnt, through necessity to keep the watch going, how to live, understand and get on with people, that I would never otherwise have wanted to associate with. And I don't regret now having to live with them. I have learned that there are some very fine chaps from among the people I used to shun. I used to think it a point of honour to do better than these chaps but now I consider it an honour to have the chance to run and jump and throw together with them*” (navorsers se beklemtoning) James (1964:80).

Blykens die navorsing van Engelbrecht (1995:121) sal opnuut kennis geneem moet word van die **reste** van rassisme, seksisme en ondemokratiese praktyke rakende die onderwys: “*Op die terrein van rassisme behoort ernstige pogings aangewend te word om spoedig meer te wete te kom oor die liggaamlike en bewegingslewe van anderskleuriges sodat sillabusinhoud op tersiêre vlak voldoen aan die behoeftes in die verband.*”

Avontuurbeleving kan binding tussen groepe van **verskillende sosiopolitieke** agtergrond bewerkstellig. Gedurende 1993 het die Amerikaanse Departement van Verdediging die Universiteit van Iowa genader om kragte met Fort Valley College saam te span om gemeenskapsdiensprojekte vir die kinders van weermagpersoneel aan te bied. Die Universiteit van Iowa beskik oor ’n **volydse avontuurprogram** en die studente wat aan die Fort Valley College studeer, bestaan hoofsaaklik uit swart studente. Hierdie projek is deur honderd studente van beide instansies vir ’n termyn van twee jaar aangebied. Die unieke samestelling van die groep studente het meegehelp om ’n opwindende program wat in pas is met die teikengroep se behoeftes aan te bied.

Behalwe die sukses van die gemeenskapsdiensprojek het die studente wat die program aangebied het ook baat daarby gevind:

- ◆ avontuurprogramverryking (idees is uitgeruil – dus meer diversiteit)
- ◆ studente tree op as rolmodelle (die teikengroep identifiseer met die studente-leiers van verskillende kultuurgroepe)
- ◆ ’n laboratorium vir verskeidenheid word geskep (nuwe strategieë is geskep om kulturele verskille te waardeer, soos byvoorbeeld gewoontes, geskiedenis en verskillende tale van verskillende kultuurgroepe)

- ◆ programbestuur ('n beter bestuursmodel is ontwikkel wat aspekte soos werwing, opleiding en programuitbreiding aanspreek)
- ◆ ontmoedig stereotipering en mites van verskillende kultuurgroepe
- ◆ bevorder wedersydse vertrouwe (Edginton en Martin, 1995:7).

“Unique benefits of the partnership make the Camp Adventure program more vibrant, culturally relevant, and in tune with the needs of the youth served...” Edginton en Martin (1995:7).

Subjek 3 (1996) fundeer sy siening oor die waarde van **avontuurbeleving** as instrument om mense van **verskillende** agtergronde saam te snoer. Sy ervaring van nagenoeg vyftien jaar as reddingsbeampte vir die Kaapstadtak van die Bergklub van Suid-Afrika bied 'n waardevolle beligtingspunt: *“You might end up having to rescue a group of people, from **another community** who done something really stupid and your initial feelings when going out there is that these **people have been so irresponsible and stupid...** but once you meet them and you start speaking to them and relating to them those feelings of antagonism disappear... because of the silly things that they have been doing and the inconvenience and the danger they've exposed everyone to. **Those feelings pass quite rapidly** and I've noticed that some of the rescue team members... by the time they get back to the road they are talking to people as though they've known them for twenty years, and you've only been out for 2 or 3 hours basically. But you've actually been through an **adventure together.**”*

Subjek 1 (1996) huldig die standpunt dat avontuurbeleving verskille tussen mense kan laat wegval. Hy weerspreek homself as hy later daarop wys dat avontuurbeleving 'n mens wel bewus maak van verskille en dat jy dit later nie meer agterkom nie, maar in 'n **verrykende** vorm: *“...die ander se kultuur is verrykend vir jou... Jy begin agterkom mense is mense en soos jy gebore is of jy nou 'n wit Afrikaner in Suid-Afrika is, **daai omstandighede gee vir jou 'n spesifieke denkrigting,**... kom jy in Rusland..., 'n Rus... hy het 'n spesifieke denkrigting op die ou end het julle dieselfde behoeftes... dit (avontuurbeleving) is nie 'n gelykmaker nie,... dit is 'n verryker.”*

Subjek 4 (1996) is baie uitgesproke oor die **positiewe invloed** wat **avontuurbeleving** op die gebied van **sosio-politieke verandering** kan hê. Die respondent vestig vir 'n oomblik die aandag op die rol van avontuurbeleving binne sportdeelname. Sy eie ervaring as Springbokroeier bied 'n nuwe dimensie van avontuurbeleving in sport wat verdere ondersoek regverdig. Subjek 4 (1996) laat hom soos volg uit oor hierdie aangeleentheid: *“...as jy die sportmanne (sportlui) gelos het was daar nooit diskriminasie nie. Die sportbedrywers (sportlui) het nooit omgee nie. Ek is gekies om Mexikostad toe te gaan met die Olimpiese Spele in 1968 saam met die eerste swart spanlede... g'n sportman het ooit omgee om teen 'n swart ou te hardloop of deel te neem nie. Ek raai dat sport en ek noem nou maar... jy kry **avontuurlike sport...** het nog nooit 'n probleem mee gehad nie. Ek dink hulle (die Regering) kan nog meer geld insit in sport en **avontuur** as in konferensies en goed wat hulle glo help om mense bymekaar te bring. As hulle die Grondwetskrywende Komitee op 'n vlot op die Zambezi vasgemaak het, het hulle hierdie Konstitusie geskryf voor hulle by die 'rapid (stroomversnelling) 24' gekom het...”*

Avontuurbeleving het 'n positiewe effek op die afbreek van sosiale vooroordele en versperrings tussen mense. Hier gaan dit nie oor kleur, ras of stand nie, want die deelnemers is op **mekaar aangewese**. Die emosionele impak van die ervaring bewerkstellig 'n diepe kontak tussen mense. *“Avontuurbeleving kan met vrug gebruik word as **interstratifikasie**middel. In Suid-Afrika behoort alle moontlike middels wat lei tot beter kennis en verbeterde verhoudings tussen sosiale groepe ten volle benut te word”* Meiring (1988:59).

Die Suid-Afrikaanse tak van Outward Bound (kyk 3.3.3) is nou betrokke by die **opheffingsproses van jeugmisdadigers en randstandige jeug**.

Daar word beraam dat 27 persent van die Suid-Afrikaanse bevolking binne die 16-jarige tot 30-jarige ouderdomsgroep val. Die Outward Bound-program gebruik die Outward Bound-filosofie van Kurt Hahn (kyk 3.3.2) om sodoende 'n bydrae te maak in die stryd teen **jeugmisdaad**. Die ongewone omgewing en die ongewone aard van die aktiwiteite (seiljagvaart, rotsklim en voetslaan) bied betekenisvolle **metafore** wat as 'n **probleemoplossingsmeganisme** gebruik kan word in hulle lewensomstandighede wat gekenmerk word aan konflik en geweld.

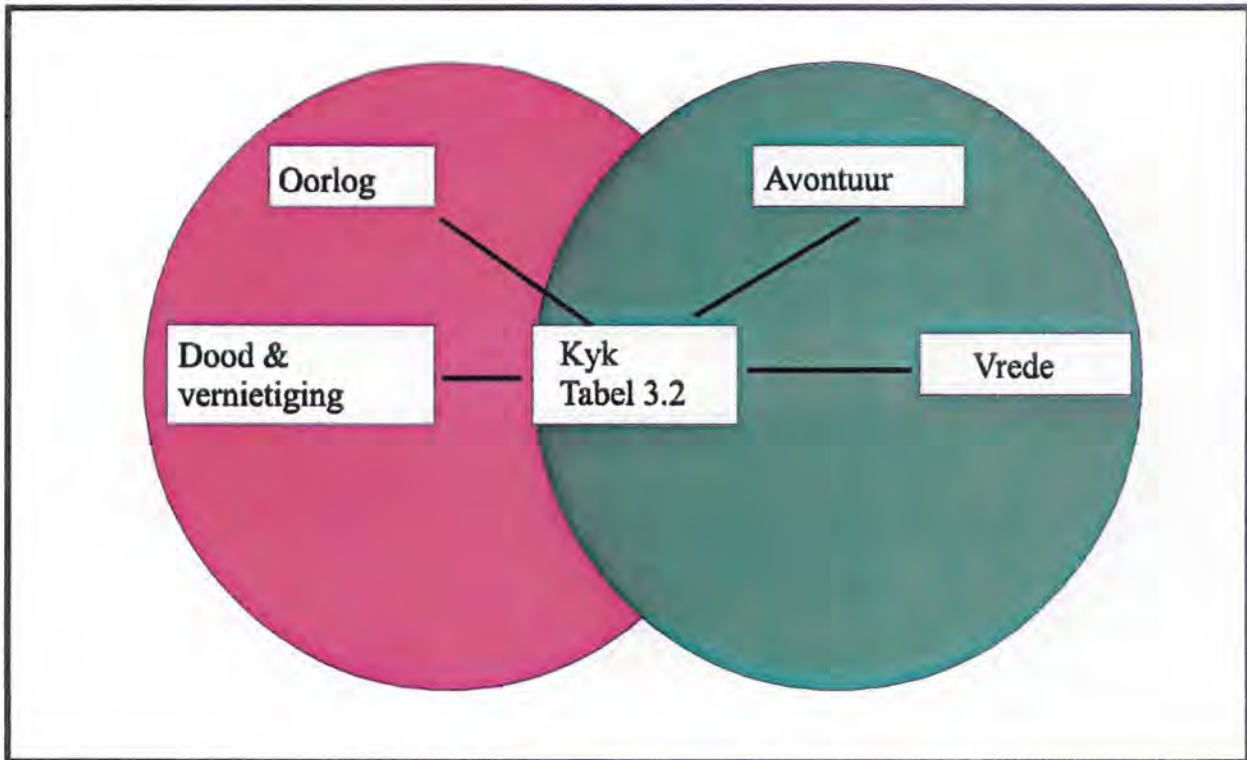
Wanneer effektiewe kommunikasie tussen die deelnemers bewerkstellig word, kan jeugdige wat veral in bendeverband die program meemaak gevoelens van wedersydse haat en agterdog bespreek. Die deelnemers kry geleentheid om hulle **agtergrondverskille** wedersyds te deel, deurdat saamgespan word met kosvoorbereiding en die uitdagings wat die program bied (avontuurbeleving). Dit bewerkstellig 'n nuwe gevoel van **verdraagsaamheid** (McCrea, 1996:4). *“You may never hear much of the positive changes that are afoot in this country. As a South African instructor working at this school (Outward Bound) I find it incredible that people from such volatile surroundings are trying to work together... The future of this country exists in the youth”* McCrae (1996:4).

Avontuurbeleving as **beradingsinstrument** kan ook van waarde wees met die rehabilitasie van dwelmverslaafdes. Navorsing het aan die lig gebring dat die “stimuli-honger” van die dwelmverslaafde sinvol bevredig kan word. Dwelmverslaafdes se drang na dwelmmiddels het 'n duidelike afname getoon nadat hulle aan valskermspring deelgeneem het. 'n Aanbeveling in hierdie verband is dat rehabilitasieprogramme verryk moet word met **uitdagende aktiwiteite** wat **avontuurbeleving** by die deelnemer kan bewerkstellig (Potgieter en Steyn, 1986:185-186) (kyk figuur 3.2).

Die konstruk **lonend** word as 'n eerste orde konstruk beskou en tweede orde konstrunkte wat hieruit voortvloei is **vrede** en **selfkennis**.

3.4.3.8 OPWINDING (AKTIVERING) EN STRES

Aktivering dui op 'n wye spektrum emosies wat kan wissel van angs, vrees, **opwinding**, blydskap, haat en woede tot aggressie. Aktivering kan gesien word as 'n proses wat die deelnemer aanwakker, stimuleer en opwek of energie beskikbaar stel as deel van 'n **voorbereidingsproses** vir aksie (Potgieter en Steyn 1986:61). Voormelde suggereer dat aktivering bestaan uit 'n **psigologiese** en 'n **fisiologiese** dimensie (kyk 4.3.2.7). Dus wil dit voorkom of beide dimensies 'n rol speel. Die **psigologiese** dimensie word vervolgens bespreek.



FIGUUR 3.2 DIE OOREENKOMS EN VERSKIL TUSSEN OORLOG EN AVONTUUR

Cox (1994:94) voer aan dat aktivering met gevoelens van genot, of met gevoelens van ang en vrees geassosieer word. Uiteraard gaan avontuurbeleving gepaard met aangename gevoelens. Daar is 'n baie dun skeidslyn tussen optimale avontuurbeleving en ang (kyk figuur 3.4).

Odendal *et al* (1991:209) vergelyk die konstruk opwinding met 'n toestand van **oorspanning**. Die konsep spanning (stres) word beskryf as 'n sosiaal-psigologiese toestand waartydens 'n gevoel van **dringendheid**, noodsaaklikheid en beduidendheid geassosieer word met mense of gebeure. Cox (1994:102) beklemtoon ang as 'n faktor: "*Stress as defined by Martens (1982) refers to the process that is associated with the occurrence of state anxiety*". Stresbelaaide omstandighede rig 'n appèl en is dringend (Mitchell, 1982:50). 'n Dwarssnit deur die vele definisies van die konsep **stres** belig die volgende beskrywings van die fenomeen:

- ◆ slytasie op die liggaam
- ◆ 'n eienskap van omstandighede wat 'n bedreiging vir die individu inhou
- ◆ kragte teenwoordig in 'n gegewe stelsel wat veroorsaak word deur 'n vraag
- ◆ 'n subjektiewe beskrywing van 'n gebeurlikheid
- ◆ 'n stimulus wat veranderings meebring in rustende homeostase

- ◆ 'n organisme se reaksie op omstandighede wat die organisme se vermoë tot aanpassing oorskry het (Potgieter, 1992:13).

Potgieter en Steyn (1986:22) en Potgieter (1992:80) wys daarop dat mense juis deelneem aan sekere aktiwiteite, omdat hulle 'n **soeke** na spanning en opwinding ondervind. 'n Eienskap van **avontuurbeleving** is dat dit 'n appèl tot 'n mens rig om deel te neem aan ervarings waaraan die individu normaalweg nie deelneem nie; om die sekuriteit van die **bekende** gemaklike en voorspelbare wêreld vir 'n oomblik te verruil vir die ongemak en uitdagings van die **onbekende**. Die uitnodiging wat hierdie omstandighede tot die mens rig om uit haar of sy **gemaksone** te beweeg en deur te breek na nuwe onbekende terrein, bewerkstellig 'n gevoel van opwinding. Die gevoel van opwinding staan algemeen bekend as **aangename stres** (Nadler, 1995:52).

Hans Selye het twee vorme van spanning (stres) geïdentifiseer: **distres** en **eustres** (Mitchell, 1982:50). Ongeag die negatiewe konnotasie aan stres wil dit voorkom of die mens tog 'n hunkering na 'n **nuanse van stres** ervaar. Hierdie **soeke** na spanning suggereer dat daar 'n aangename element aan spanning toegedig kan word. Die **teenpool** van stres is aangename stres, ook bekend as **eustres**. “'n Benaming wat aan hierdie tipe aangename spanning gegee word, is eustres” Steyn (1986:22). Eustres bestaan uit die volgende elemente: opwinding, gretige afwagting, uitdaging, optimisme, vertroue, geluk en 'n gevoel van vervulling, 'n verwagting dat deelname suksesvol sal wees, trots, kalm emosioneel, vol energie, nie-evaluatiewe benadering, **genot** (Mitchell, 1982:50; Steyn, 1994:5).

Subjek 2 (1996) vertel van 'n ervaring wat hy onthou as avontuurbeleving. Hy het as 19-jarige seun 'n voetslaanroete van vyfhonderd kilometer in Engeland aangepak. Die roete het oor 'n berg gegaan: “... toe ek die berg sien toe begin dit sneeu en daai stimulus van die sneeu... die berg... en die feit dat ek alleen was en die feit dat ek iets gedoen het en die feit dat ek 'n ding gesien het wat ek glo baie min mense gesien het en die feit dat ek dit **geniet** het... alles was wonderlik... ek was verskriklik bly gewees... as 'n ou moet reflekteer oor optimum avontuur (kruinbeleving) gaan dit gepaard met **blydskap**... daai avontuur was op daardie stadium so lekker gewees...”

Subjek 4 (1996) spreek hom sterk daarvoor uit dat **genot** wel met **avontuurbeleving** verbind word, omdat dit uiteraard gaan oor doelwitbereiking: “...**genot** het te doen met die feit dat jy iets bereik het”. Subjek 4 verduidelik (aan die hand van 'n praktiese voorbeeld) die rol wat **genot** as deel van avontuurbeleving speel, waar 'n avonturier vir die eerste keer aan 'n riviervaart deelneem: “...nou 'achieve' jy dit (die ekskursie was suksesvol) ...vir die eerste driekwart uur het jy hierdie ...'hoog' wat jy kry. Na die avontuurbeleving gaan jy huis toe jy's moeg en honger en nou het jy 'n 'sense of achievement' vir die res van die dag... Vir die volgende drie dae dink jy terug aan jou sukses en die ervaring... so **genot** is deel van die feit dat jy iets bereik het en dan soek jy weer na iets nuuts.”

Die konstruk **eustres** word aangedui as eerste orde konstruk en die konstruksie **opwinding, gretige afwagting, uitdaging, optimisme, vertroue, vervulling, trots, kalm, energiek en genot (vreugdevol)** kan as tweede orde konstruksie beskou word.

Priest (1994d) gaan sover om te beweer dat wanneer avontuurbeleving ervaar word, vertrouwe (vertrouenswaardigheid) uit die volgende vyf onderafdelings bestaan:

- ◆ aanvaarding (voorstelle en idees van ander)
- ◆ aanmoediging (wanneer ander risiko's neem)
- ◆ vertroulikheid (gevoel en emosie)
- ◆ vertrouenswaardig (kan op die persoon reken)
- ◆ geloofwaardig (opregtheid).

Bogenoemde vyf onderafdelings word beskou as derde orde konstrukte.

Die navorser is van mening dat die **teenpool** van voorgenoemde konstrukte ook tydens onsuksesvolle avontuurbeleving, risiko-avontuur of rampspoed teenwoordig is. Met die beskrywing van die konstruk eustres in die agtergrond kan die vraag gevra word: **Hoekom speel eustres 'n rol in die hedendaagse besigheidsmilieu?**

3.4.3.8.1 EUSTRES AS KONSTRUK VAN AVONTUURBELEWING

Stres is 'n integrale komponent van die eietydse samelewing. Daar heers 'n sienswyse dat die moderne mens wat gebuk gaan onder onhanteerbare sosiale druk en spanning wat gekenmerk word deur fisiologiese afwykings soos hartaanvalle en maagswere, 'n oormaat stres ervaar. Hierdie letsels wat kenmerkend is van die stryd om vordering te maak op die spreekwoordelike "korporatiewe leer" van bevordering kan kwalik deelname regverdig aan aktiwiteite wat "aangename stres" meebring. Dit wil voorkom asof hierdie individue behoefte sal hê aan 'n toestand van algehele geluksaligheid waar geen spanning of stres ervaar word nie. Die teendeel is egter van toepassing: "*Erling Kagge (South Pole, 1993), a lawyer by profession, is straightforward enough. 'Excitement', he maintains, 'has disappeared from our lives which are secure, too secure. I don't feel guilty about spending \$150 000 on living out my urge for adventure'*" Fiennes (1994:28).

Subjek 2 (1996) laat homself soos volg uit oor die samelewing se aandeel in die mens se **soeke na avontuurbeleving**: "*...ek dink elke mens hunker daarna om uniek te wees... as ek wil sê ek wil anders wees as die gemeenskap dan moet ek sê dat ...ek dink baie mense is,... is,... anti..., ek dink wat bekend staan as anti-establishment en ek dink hierdie anti-establishment het baie die verkeerde rigting ingeslaan, ek dink baie jong mense voel maar..., ek kyk na die wêreld daar buite en sê ek wil nie so wees nie, ek gaan alternatief wees, of ek wil 'n verskil maak, ek wil myself wees binne die wêreld wat alreeds gedefinieerd is waarin ek in elk geval niks kan doen nie en dan beweeg hulle in die verkeerde rigting, dwelms, verkeerde lewenstyl ...drank hoe ook al..., maar inherent is daai kind, daai persoon se soeke ook amper dieselfde, dis dieselfde motivering wat hom gaan aanmoedig of gaan dryf daarna ...die gemeenskap is besig om individualisme te onderdruk... om uniekheid te onderdruk en ek sou sê dit is baie belangrik vir my om 'n unieke ding te doen... ek sou sê die krag van my boodskap (die tog te voet deur Antarktika om geld vir Sending in Afrika in te samel) sou verlore gegaan het as ek nie iets uniek gedoen het nie...*"

Subjek 2 (1996) beskryf die **dilemma waarin die moderne mens verkeer**: “...*daar is kragte binne die samelewing wat hierdie drang van die mens onderdruk en die mens stuur na dwelms en drank... ons leef in 'n tyd van multimedia van massakommunikasie... ek wil amper sê die menslike gees is al so dood dat 'n mens nog net daai skop gaan voel as jy nog jonk is... as 'n ou ouer word en 'n ou het jousef al gekondisioneer binne 'n spesifieke area en omgewing... gaan jy nie meer daardie stem (die roepstem van avontuur) hoor nie...*”

Eustres is 'n noodsaaklike komponent van die lewe. Die toenemende misbruik van dwelmmiddels is 'n noodroep van die mens in sy soeke na sin en betekenis in 'n steriele wêreld waar alles voorspelbaar is.

3.4.3.8.2 REKREASIEBELEWING AS KONSTRUK VAN EUSTRES

Die herskeppende waarde van avontuurbeleving wat eustres by die deelnemer bewerkstellig hou gewis waarde vir die rekreasiepraktyk in. Voorgaande diskoers suggereer dat die eienskappe van industriële en sosiale wisselwerking 'n groter aanspraak op die mens se aanpassingsvermoë maak in 'n wêreld waar uiting van persoonlike siening en kreatiwiteit minder erken word. Werknemers word minder blootgestel aan komplekse besluite, die werknemer se rol word verskraal tot oorvereenvoudigde take wat **sekerheid en voorspelbaarheid** waarborg. Hierdie toestand is nie net kenmerkend van klerklike en monteerbandposbeskrywings nie. Die ingenieur wat opgelei is in die teoretiese beginsels van sy of haar vakgebied sien met afwagting uit daarna om wolkekrabbers te beplan. Hierdie verwagtings word gou verydél wanneer die persoon deurhingsels vir koelkaste moet ontwerp (Mitchell, 1982:51).

Die gebrek aan opwinding, afwisseling en besluitnemingsbevoegdheid skep 'n behoefte om deel te neem aan **rekreasie**-aktiwiteite wat die leemte vul. Fiennes (194:24) is van mening dat kaptein R. F. Scott se tog te voet deur die Suidpoolvasteland in 1910, aangevuur is deur die **frustrasies** wat die **moderne lewenswyse** veroorsaak: “*It was clear that Scott's quest for the Pole was an almost Arthurian wish to retrieve a sense of nobility for his race. But also, for himself, there was the desire to exercise his frustrated energies.*”

Navorsing is in die Verenigde State van Amerika, Kanada en Europa van stapel gestuur om die professionele profiel van rotsklimmers te beskryf. **Daar is bevind dat die meeste rotsklimmers besigheidslui en wetenskaplikes is.** Hierdie individue word beskryf as verbeeldingryke en kreatiewe mense wat na **eustres** en optimale aktivering hunker: “...*people seek neither an absence nor an excess of stimulation, but rather an optimal level*” Iso-Ahola (1989:248).

Wanneer kreatiewe individue deur burokratiese strukture bedreig word, skep hulle geleenthede waar hulle energie en kreatiwiteit, waaghouding en individualiteit binne hulle beskikbare vrye tyd tot uiting kan kom. Hulle soek na geleenthede waar hulle besluite 'n **daadwerklike invloed** op die uitkoms van die situasie het (Mitchell, 1982:51). Subjek 2 (1996) bevestig hierdie aanname as hy daarop wys dat hy sy soeke na avontuur beskryf as: “*In 'n sin probeer ek die lewe verdien... Ek dink in 'n sin probeer ek dalk die lewe moeiliker maak as wat dit is, want ek voel my lewe is te gemaklik, mens staan op na 'n nag se slaap en jy dink, dit is maar net nog 'n dag, more oggend as ek opstaan*”

gaan ek presies dieselfde voel, wat bly oor? Waarna kan ek uitsien? Dis nie net 'n kwessie van bestaan nie maar 'n kwaliteit bestaan...'

Die moderne tegnologie skep die indruk dat mense deur masjiene beheer word (kyk hoofstuk 2). Avontuurbeleving kan beskou word as 'n poging van die mens om respek terug te wen en te verstaan watter lewensopdrag hy of sy moet volbring.

Daar bestaan ook 'n teenpool vir bogenoemde redenasie. Subjek 4 (1996) is bewus van sy behoefte aan avontuur in sy werk as landskapargitek. Hy verduidelik hoe hy te werk gaan om **avontuurbeleving** met sy akademiese werksverpligtinge te integreer: *"...meeste wetenskaplikes of ingenieurs wat riviere (be)studeer roei nie daar nie, hulle ry tot by 'n brug en kyk hoe lyk dit... in die Lesotho Hooglandskema... het ons baie werk gedoen, oor die ekologiese impak van damme. Daar het ek gevind ek is die enigste persoon wat weet hoe lyk dit (die landskap) hulle het nog nie daar gery nie. Hulle vlieg of hulle ry met jeeps na plekke toe, maar hulle ondervind (ervaar) nie die rivier nie. So die avontuur en die akademie het eintlik nog nader aanmekaar gekom totdat dit eintlik half een geword het... Vir my het ek die twee bymekaar gebring (avontuurbeleving en werk)."*

Die respondent wys daarop dat hy daarop ingestel is om **avontuurbeleving** in sy **werk** te ervaar deurdat hy geleenthede skep wat avontuurbeleving in sy werk bewerkstellig. Voorts wys Subjek 4 daarop dat **rekreasie** altyd 'n komponent van **avontuurbeleving** verteenwoordig: *"...rekreasie gaan juis daarvoor om iets te bereik, al bestudeer jy voëls probeer jy vandag meer voëls sien as wat jy gister gesien het, so hierdie idee van iets bereik is deel van rekreasie. Om iets te bereik is deel van die avontuur want avontuur lê in die onsekerheid van die resultaat van die uitdaging"*.

Met die beskrywing van die kenmerke van *distres* en *eustres* op die agtergrond word die gevolgtrekking gemaak dat *distres* wel in die moderne besigheidsmilieu bestaan en dat die hunkering na *eustres* (om uit 'n gemaksone te beweeg) in **vrye tyd** 'n metode is om die balans te herstel. Die gevolgtrekking word gemaak dat hierdie wanbalans veroorsaak word deur 'n **meganistiese** beskouing van die werknemer (kyk hoofstuk 2). Hiermee word nie gesuggereer dat *distres* beperk is tot die moderne besigheidsmilieu nie.

Die hunkering na *eustres* in vryetydspatrone **vrywaar** nie die individu van **distres** in deelname aan aktiwiteite waar avontuurbeleving hoogty vier nie. In hierdie verband reageer Subjek 2 (1996) bevestigend: *"Ek het nou, wil ek sê in 'n sekere sin amper by die punt gekom dat ek avontuur net kan ervaar as ek moet veg...as ek teen myself moet veg as ek teen die elemente moet veg, ek kan nie meer gaan stap in die park nie... ek moet nou 'n ding gaan doen wat my gaan 'tax', soos die Engelsman sê..."* Subjek 2 (1996) beklemtoon dat dit vir hom belangrik is om op die grens tussen avontuurhoogtepunt (kruinbeleving) en risiko-avontuur te beweeg (kyk 3.4.3.9.2.3): *"...daar moet nie 'back up' wees nie, 'n ou moenie kan sê jy druk nou knoppie en hier kom die helikopter jou haal of jy praat in die radio en hier kom die kar jou haal nie. Want dan gaan 'n ou nooit optimum avontuur beleef nie en ek wil loop soos 'n balansarties wat op die punt van 'n mes loop. Ek weet ek kan op die mes loop, maar een glips van my gaan beteken dat ek gaan afval"*.

Stresbeleving is 'n noodsaaklike bestanddeel van die moderne mens se **rekreasiepatroon** om die

wanbalans van 'n avontuurlose werksmilieu te herstel. *“Some may be drawn in their leisure to the bright but shallow allure of synthetic play, of endless electric distraction and stressless eratz experience. For others, stress remains the essential leisure ingredient that provides meaning and clarity to social experience”* Mitchell (1982:50-51). Algehele uiting van kreatiwiteit en vryheid is slegs moontlik wanneer die individu ten volle gefokus is op die aktiwiteit (Mitchell, 1982:50).

Hierdie siening strook met dié van Botha (1993:17) wat die **spelposisionaaliteit** van die volwassene onderskei van dié van die kind. Die volwassene gebruik **spel** as 'n metode om die afmatting van die **geroetineerde beroepslewe** te ontvlug. “Zauli (69:57) stel dit so: *‘Homo Faber, prisoner of the mounting social structures that constrict him in his working life, desperately seeks freedom in Homo Ludens, in sport, which more than any other recreational activity allows him, with the full liberty of movement, to be himself...’* Dit is 'n soeke na vryheid en onbesorgdheid” Botha (1993:17).

Spel word beskou as “oergegewene” omdat die drang na **spel** in elke mens teenwoordig is. Rijsdorp in Botha (1993:17) wys daarop dat die *“‘spelposisionaaliteit’ van die volwassene en van die kind fundamenteel anders is. Die volwassene soek die andersheid in spel naamlik die liggaamlikheid, die organiese vitaliteit; hy wil sy primêre posisionaaliteit weer vind ...”* Die **spelpatroon** van 'n kind daarenteen verskil ten opsigte van die **gerigtheid** van die kind: *“Het komt mij voor dat deze vrij verlopende, niet op een doel gerichte, maar op pure lust aan het functioneren geënte bewegingen bij kinderen...”* Rijsdorp (1977:139).

Die afleiding word gemaak dat die konsep **avontuur** ook **spelmomente** insluit. Die **spelfenomeen** is fundamenteel in sport (Botha 1993:16). Huszczo (1990:39,40) voer aan dat sekere **sportverwante strategieë** sekere organisasies beter pas as ander. Party korporatiewe werkspanne word met sagtebal-, ander met rugby- en ander word met basketbalspanne vergelyk. **Die speeldrang is aan die mens gegee, daarom is hy of sy 'n spelende wese.** Die behoefte aan spel is nie aan 'n spesifieke leeftyd verbonde nie. Die speeldrang laat die behoefte aan sportdeelname ontwikkel.

Spanwerk en algemene probleemoplossingsprosedure word onder andere deur spel aangeleer (Bolt, 1990:83; Carey, 1991:98, 100; Dwyer en Simpson, 1989:9-18; Petrini, 1990:30; Wiesendanger, 1993:36). Die **spelfenomeen** vorm 'n integrale deel van **avontuurbeleving** en word ook gebruik in korporatiewe spanboukursusse (Bolt, 1990:83-87; Dwyer en Simpson, 1989:12; Flor, 1991:28; Lewis, 1986:104; McAteer, 1991:19-22; Solomon, 1993:100-102; Thompson en Pearce, 1992:42; Wiesendanger, 1993:36-41; Petrini, 1990:25-36).

Die Griekse filosoof Plato het gesê dat een individu 'n ander beter leer ken na een uur se **saamspeel** as na een jaar se gesprekvoering. Nietzsche het aangedui dat daar in elke mens 'n kind is wat wil speel. Spel is nie net vir die jong kind van belang nie, die mens se skeppende vermoë verswak tensy die skeppingsdrang uiting vind. Die waarde van deelname aan spel manifesteer in **vreugdebeleving** en deelname (Botha, 1982:23). Tradisie en onkunde mag die oorsaak wees dat die mens vandag nie die waarde van die spelmoment erken nie. *“But we continue this slavish attendance to the ten-hour work day notwithstanding overwhelming evidence that a playful, creative attitude produces a happier more productive worker”* Rohnke en Butler (1995:xv).

Spel word beskou as een van die vele instrumente wat 'n belangrike deel uitmaak van enige **avontuurproses**. 'n Etimologiese analise van die konsep **spel** sal die rol van die spelfenomeen in avontuurgerigte spanbou beter toelig.

Die werkwoord “speel” word deur Odendal *et al* (1991:1038) verklaar as: “*Jou vermaak; iets doen om jou aangenaam besig te hou...*” Die konsep **aangenaam** word onder andere verklaar as: “*Wat plesier, genot gee:...*” Odendal *et al* (1991:5). Hieruit word die afleiding gemaak dat **spel** met die konsep **genot** geassosieer word. In tabel 3.2 word **genot** aangedui as 'n konstruk van die konsep **avontuur**. Alle mense hunker na die vryheid om self besluite te neem, om erkenning en liefde te ervaar en om die lewe te **geniet**. Hierdie kategorieë van menslike behoeftes is 'n belangrike bron vir motivering. Wanneer hierdie behoeftes geïgnoreer word, ontstaan frustrasie en mislukking (Gillette, 1990:20). Rijsdorp voer aan dat Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) daartoe bydra om ook lewensvreugde by die kind te bevorder (Rijsdorp, 1977:46).

In die voorgaande bespreking word daarop gewys dat **avontuurbeleving** en **rekreasiëbeleving** ongetwyfeld tot een of ander verhouding staan.

3.4.3.8.3 DIE VERWANTSKAP TUSSEN REKREASIE- EN AVONTUURBELEWING

Hoofstuk 1 wys daarop dat 'n subprobleem (kyk 1.3.1.1) wat in hierdie studie nagevors word daarop gerig is om die verwantskap tussen avontuurbeleving en rekreasie uit te wys.

Vervolgens word na die essensiële konstrunkte van die konsep **rekreasie** gekyk. 'n Oorsig oor die beskrywings van rekreasie bring die volgende konstrunkte onder die soeklig:

- ◆ individu (Butler, 1976:10)
- ◆ vrywillig (Kelly, 1982:26)
- ◆ nie werk verwant (Kelly, 1982:27)
- ◆ ervaring (Butler, 1976:10; Kelly, 1982:26)
- ◆ georganiseerd (Kelly, 1982:27)
- ◆ deelname aan aktiwiteit (Kelly, 1982:26)
- ◆ waardering vir aktiwiteit (Kelly, 1982:28)
- ◆ waardering vir omgewing (Kelly, 1982:28)
- ◆ waardering vir verhoudings (Kelly, 1982:28)
- ◆ aangenaam en genotvol (Butler, 1976:10; Kelly, 1982:26)
- ◆ optimale aktivering (Iso-Ahola, 1989:249)
- ◆ positiewe resultaat (Kelly, 1982:26)
- ◆ persoonlike voordele (Kelly, 1982:27)

- ◆ herskep en herstel (Kelly, 1982:27)
- ◆ liggaam siel en gees (Butler, 1976:10; Kelly, 1982:28)
- ◆ sosiale binding (Kelly, 1982:27)
- ◆ bewerkstellig 'n gevoel van welsyn (Butler, 1976:10)
- ◆ ongebonde aan tyd en plek (Kelly, 1982:26)
- ◆ appèl rig tot deelname (Kelly, 1982:26)
- ◆ gedurende vryetyd (Kelly, 1982:26)
- ◆ enige tyd (Butler, 1976:10).

Bogenoemde konstrunkte kan verder georden word aan die hand van insette en uitsette.

**TABEL 3.1 REKREASIEKONSTRUKTE GEORDEN VOLGENS INSETTE
EN UITSETTE**

Insette:	Uitsette:
rig appèl tot deelname	waardering vir omgewing
optimale aktivering	waardering vir aktiwiteit
individue	waardering vir verhoudings
vrywillig	aangenaam en genotvol
nie werk verwant	positiewe resultaat
enige tyd	persoonlike voordele
in vrye tyd	herskep en herstel
ongebonde aan tyd en plek	sosiale binding
liggaam, siel en gees	bewerkstelling 'n gevoel van welsyn
deelname aan aktiwiteit	ervaring.
georganiseerd.	

Die ooreenkoms tussen avontuur- en rekreasiebelewing is ooglopend (vergelyk tabelle 3.1 en 3.2). Omdat **avontuur-** en **rekreasiebelewing** beide 'n **gemoedstoestand** veronderstel, moet 'n beskrywing daarvan eerder die **resultaat** van deelname beklemtoon. Die enigste verskil blyk 'n klemverskuiwing by avontuurbelewing na aktiwiteite waar **risiko** en **beheerde risiko** 'n beduidende rol speel.

Die feit dat beide konsepte een of ander **gemoedstoestand** veronderstel, vestig weer eens die aandag daarop dat 'n aktiwiteit wat **rekreasiëbeleving of avontuurbeleving by een individu bewerkstellig nie noodwendig rekreasië- of avontuurbeleving by 'n ander waarborg nie**.

Die verskil en ooreenkomste tussen avontuur- en rekreasiëbeleving kan beter beskryf word wanneer 'n stelselbenadering wat deur Mannell en Stynes (1991:464-465) gebruik is om die voordele van ontspanning te illustreer, aangepas word (kyk figuur 3.3). Die stelsel sluit die volgende veranderlike konstrunkte in:

- ◆ insette
- ◆ uitsette
- ◆ resultaat of effek.

Figuur 3.3 wys dus daarop dat die enigste verskil tussen rekreasië- en avontuurbeleving duidelik in die **waardebepaling** van die aktiwiteit na vore tree.

Die een bewerkstellig 'n **avontuurtoestand** en die ander 'n **rekreasiëtoestand**.

Voormelde bespreking en figuur 3.3 in ag geneem is dit duidelik dat die ooreenkomste tussen **rekreasië- en avontuurbeleving** meer omvangryk is as die verskille en dat die konsepte nie hiërargies georden kan word nie maar eerder langs mekaar staan.

Die bestudeerde literatuur wys daarop dat rekreasiëbeleving slegs van toepassing kan wees gedurende **vrye tyd**. Wanneer Subjek 4 (1996) se uitsprake oor die opwinding en avontuur wat hy in sy **professie** ervaar, oorweeg word, is dit duidelik dat avontuurbeleving nie net beperk is tot **vrye tyd** nie maar gewis deel kan uitmaak van **werk en vryetydspatrone**. Vergelyk ook Butler (1976:10) se definisie van rekreasië.

Die mees opvallende eienskap van **avontuurbeleving** wat nie noodwendig deel van **rekreasiëbeleving** uitmaak nie, is die **aard** van die aktiwiteite en die **impak** wat die **effek** van die aktiwiteite op die deelnemer se **gemoedstoestand** het. Die onsekere resultaat van deelname aan 'n aktiwiteit wat avontuurbeleving bewerkstellig, vestig die aandag weer eens op die wisselwerking tussen **self-evaluatiewe risiko** wat die aktiwiteit inhou en die **vermoë** van die deelnemer (kyk figuur 3.4).

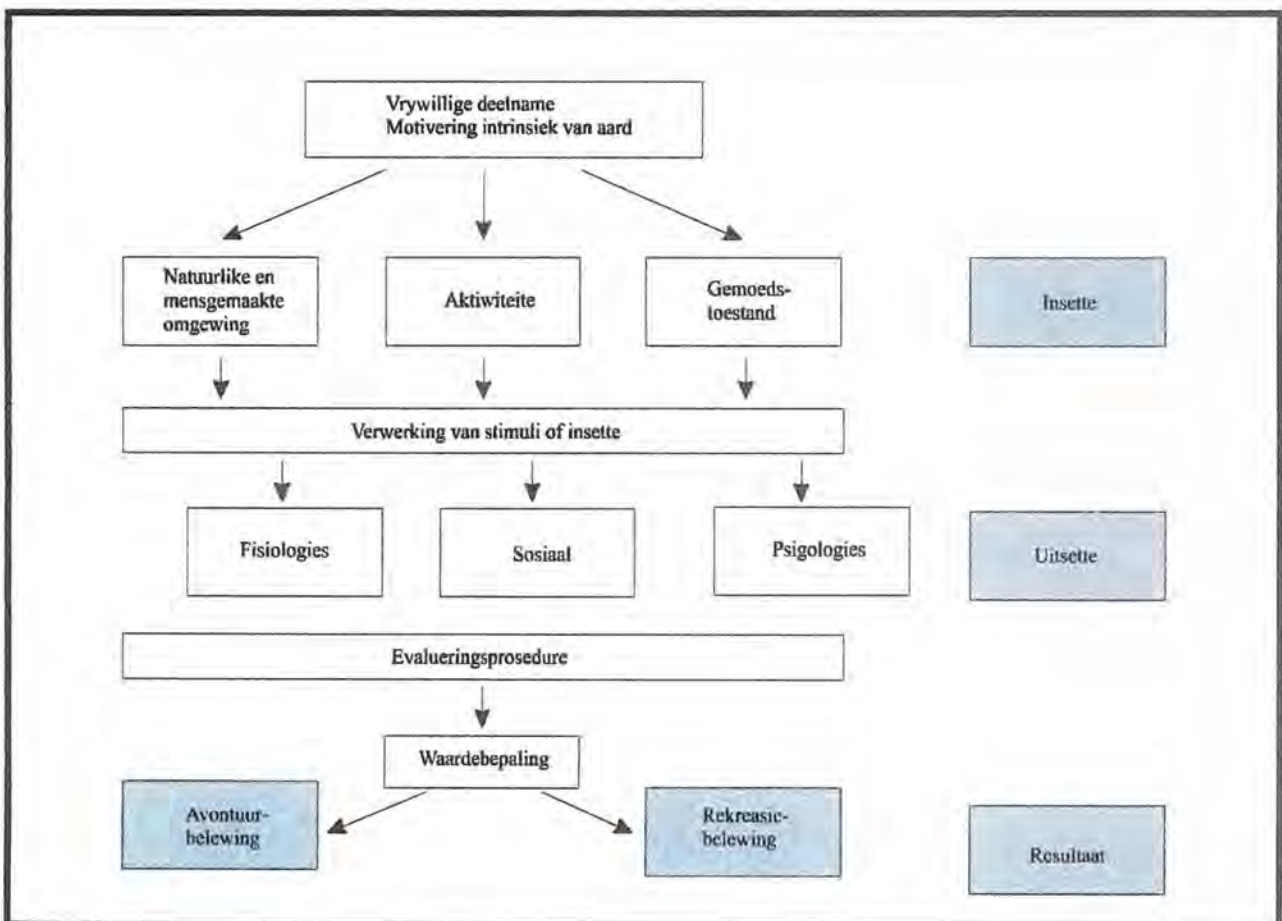
Die afleiding word gemaak dat **avontuurbeleving** die **resultaat** is van 'n behoefte wat by die deelnemer ontstaan en deelname **nie noodwendig beperk tot vrye tyd nie**. Dit kan ook **rekreasiëbeleving** insluit en tydens **vrye tyd** plaasvind: “...*die herskepping van die menslike gees deur geestelike, intellektuele, fisieke en sosiale ervaringe, wat die mens se vermoë beïnvloed en volheid aan die lewe gee*” Botha (1982:9).

Die konstrunkte **fisiëk** en **buitelug** wat 'n ander dimensie van rekreasiëbeleving beskryf, bring nie noodwendig die konsepte (avontuur en rekreasië) nader aan mekaar nie omdat avontuur en rekreasië beide 'n gemoedstoestand (-beleving) veronderstel wat die soeke na ooreenkomste en verskille meer afspits op 'n **metafisiese dimensie**.

3.4.3.9 RISIKO AS NOODSAAKLIKE KOMPONENT VAN AVONTUURBELEWING

Odendal *et al* (1991:905) verklaar die konstruk **risiko** as: “Gevaar... gevaarlike kans...” **Risiko** bestaan wanneer daar ’n kans is dat ’n mens iets waaraan waarde geheg word, kan verloor. Die intensiteit van die risiko hang af van die individu se vorige ervaring. Om deel te neem aan ’n aktiwiteit wat avontuurbeleving tot stand bring en om te misluk, impliseer een of ander vorm van verlies. Indien die mens avontuurbeleving uit vrees vir moontlike mislukking vermy, kan die verlies baie groter wees: “*The price is torpidity, and the result is stagnation... Without actively seeking, without attempting to, and going beyond what one already knows one can accomplish, there is no growth*” Quinn (1990:147).

Hieruit kan afgelei word dat avontuurbeleving (**risiko**) ’n noodsaaklike deel van die lewe is. Indien ’n mens nie doelgerig uitreik na die onbekende nie, is die resultaat stagnasie. Indien alle risiko’s uit ’n avontuurprogram weggelaat word, sou dit ’n totale teenstrydigheid wees, want **sonder risiko** kan daar **geen avontuurbeleving** wees nie.



FIGUUR 3.3 DIE VERSKIL EN OOREENKOMSTE TUSSEN AVONTUUR- EN REKREASIEBELEWING

Potgieter en Steyn (1986:185-186) voer aan dat daar 'n verwantskap bestaan tussen persoonlikheidstipe en deelname aan aktiwiteite wat avontuurbeleving bewerkstellig. 'n Deelnemer wat 'n **ekstrovertiese persoonlikheidsbeeld** handhaaf kan inkomende stimuli (prikkel) beter weerstaan as die gevoelige **introvert** en sal gevolglik meer geneig wees om aan aktiwiteite wat avontuurbeleving bewerkstellig, deel te neem (Ibrahim en Cordes, 1993:50,51; Potgieter en Steyn, 1986:185).

Die **risiko**-element in avontuurgerigte spanbouprogramme is noodsaaklik om programdoelwitte te realiseer (Priest, 1993:50; Rohnke, 1986:69; Schoel *et al* 1989:x).

Die risiko-element bevorder ook hoofsaaklik twee aspekte van avontuurgerigte programme, naamlik:

- ◆ groepsdinamika: kommunikasie, kreatiewe probleemoplossing, effektiewe spanwerk, leierskap
- ◆ selfontwikkeling: selfbeeld, risiko-geneigdheid, streshantering (Buller *et al*, 1991:58; Petrini, 1990:25).

Avontuurgerigte spanbouprogramme **integreer** aktiwiteite in die program wat gevaarlik voorkom vir die deelnemer maar nie werklik gevaarlik is nie. Die gesimuleerde risikobeleving is noodsaaklik om die deelnemer te fokus en speel 'n belangrike rol in die **leerproses**.

3.4.3.9.1 DIE ROL VAN ETIEK BY RISIKO IN AVONTUUR

Etiek het te doen met waardeoordele rakende menslike aktiwiteite. Die essensie van etiek binne avontuur lê opgesluit in respek vir 'n ander se veiligheid liggaamlik (fisiek) en emosioneel. Botha (1993:33) voer aan dat liggaamsetiek grondliggend gaan om die behoud van **menswaardigheid**. Die oomblik wanneer die mens se **waardigheid** tydens avontuurbeleving aangetas word, is die optrede wat daartoe aanleiding gegee het, immoreel en **oneties**.

Aktiwiteite wat sonder **veiligheidsbystandstelsels** aangebied word behoort nie binne die avontuurparadigma aangewend te word nie (rekspronge, brugspronge). Hierdie feit vestig die aandag op die handhawing van **etiese (eties)** beginsels binne die **avontuurpraktyk**. Die bykomende gevaar waarvoor 'n fasiliteerder nie beheer het nie, is onnodig (Gass *et al*, 1991:40; Proudman, 1992:23).

Die element van denkbeeldige risiko (nie werklike risiko) bied die uitdaging aan die deelnemer om te waag (Potgieter, 1992:79). Die deelnemer maak dus 'n **ei** opname van die risiko-omvang. Die slotsom is dus 'n **subjektiewe** interpretasie van die omvang van die risiko.

Dit is belangrik om daarop te wys dat risikobeleving 'n **fisieke** en **emosionele** dimensie het. Daarom word **fisieke** en **emosionele self-evaluatiewe risiko** beskou as 'n eerste orde konstruk. Die konstruk **eties** word ook tot die eerste orde toegevoeg. Chapman (1992) se beskrywing van die effek van avontuurbeleving wys daarop dat die beleving die deelnemer noop om te waag: "*A learner needs to be stretched by a new experience*" Chapman (1992:23).

3.4.3.9.1.1 KEUSE AS ETIESE ASPEK BINNE AVONTUUR

Omdat **fisieke** en **emosionele** risiko regstreeks met aktiwiteite wat avontuurbelewing bewerkstellig in verband staan, kan die **deelnemer besluit** of hy of sy dit wil meemaak.

Deelname aan 'n aktiwiteit wat avontuurbelewing bewerkstellig moet intrinsiek gemotiveer wees en die individu moet **vrywillig** deelneem (Priest, 1990:115). Hierdie konstruk beklemtoon 'n **fundamentele voorwaarde** vir avontuurbelewing. Indien die deelnemer nie self kan besluit of hy of sy wil deelneem nie, verander die konsep. Schoel *et al* (1989:94-102) maak melding van 'n "kontrak" (Full Value Contract) of 'n onderneming wat tussen deelnemer en fasiliteerder gesluit word om te verseker dat die deelnemer kan **kies** of hy of sy aan die aktiwiteit gaan deelneem. Die deelnemer word ook gevra om, ongeag hy of sy deelneem, steeds **betrokke** te bly en groeplede wat fisiek deelneem aan te moedig. Hierdie prosedure wys daarop dat bepaalde **etiese** norme binne die avontuurparadigma gehandhaaf moet word. Die konstruk **etiesk** word reeds as eerste orde konstruk geïdentifiseer en die konstruk **vrywillig** word toegevoeg as tweede orde konstruk.

3.4.3.9.2 DIMENSIES VAN RISIKO (FISIEK EN EMOSIONEEL)

Risiko is reeds as eerste orde konstruk geïdentifiseer. **Die omvang van die self-evaluatiewe risiko word bepaal deur die vermoë van die deelnemer.**

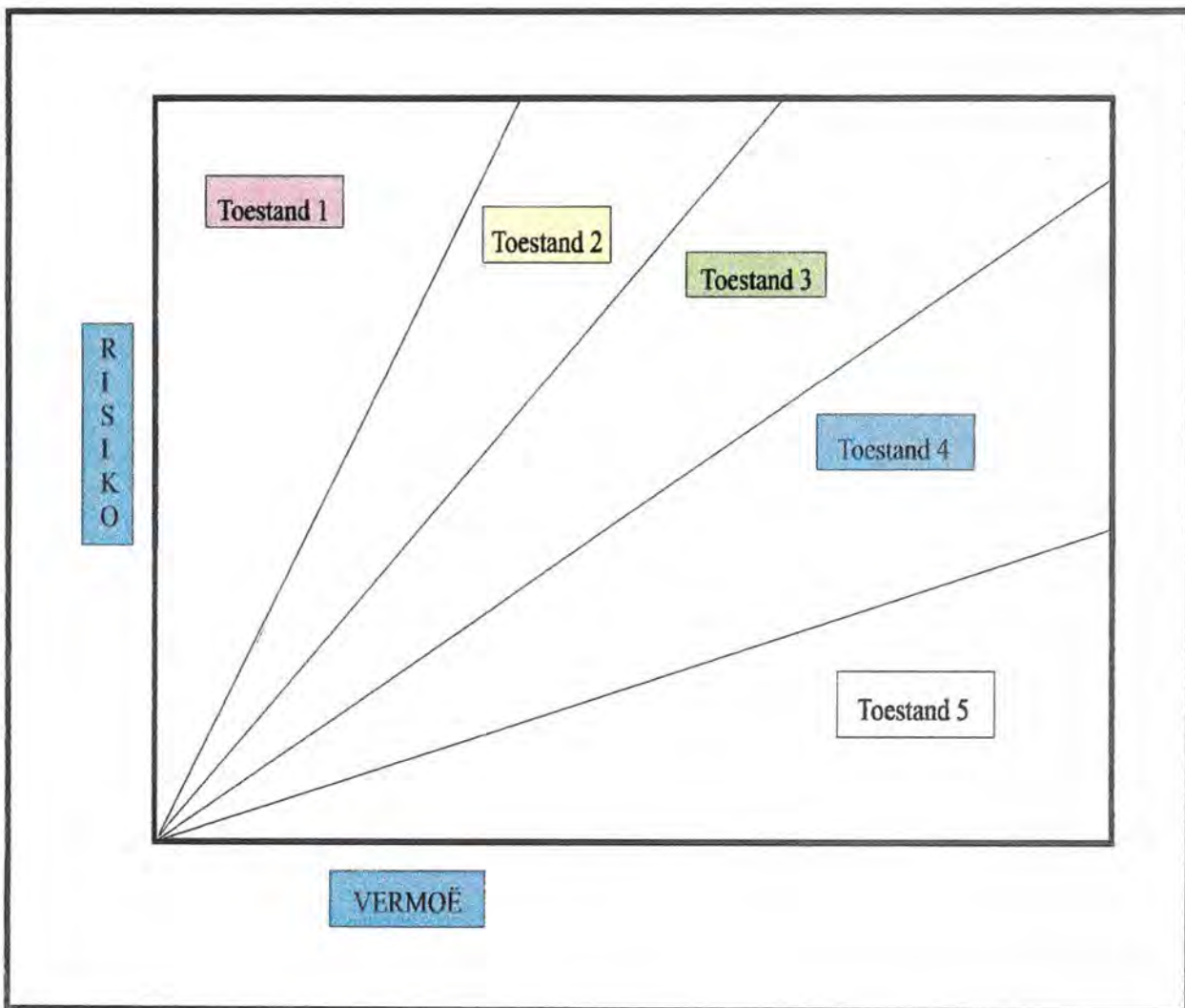
Daar blyk 'n wisselwerking by avontuurbelewing tussen **risiko** en **vermoë** te wees. Subjek 2 (1996) is van mening: "*...om 'n hele situasie op te stel aan die begin van die avontuur wat vir jou die optimum (kruinbelewing) gaan bied ... dit gaan nou nie help om te sê ek gaan Sahara toe gaan en ek gaan dit 'n groter avontuur maak deur sonder skoene te gaan nie. 'n Ou moet absoluut weet wat die ding vir jou teen die optimum gaan laat beweeg sonder om dit vir jou gerieflik of gemaklik te gaan maak... die oomblik as 'n avontuur te gevaarlik (risiko) is dan is jy besig om te dobbel, die oomblik as 'n avontuur te maklik (vermoë) is, dan is jy besig om jouself te verveel... ek moet altyd my bes doen om die lyn tussen die twee (risiko en vermoë) te vind, wat vir my die beste is...*"

Uit voormelde onderhoud is dit duidelik dat die respondent bewus is van 'n **balans** in avontuurbelewing. Die "swaartekragstryd" lê tussen die konstrunkte **vermoë** en **risiko**. Subjek 3 (1996) beskou ook **risiko** as deel van avontuurbelewing, maar wys op die belangrike rol van **beheer** (vermoë). Subjek 3 (1996) verklaar in hierdie verband: "*...the activities that attract me from an adventure point of view are those which... you want to know that you are in control of... what is going on... so it mustn't be an uncontrolled risk... but it must be a very real risk...*"

Bogenoemde in ag geneem is dit belangrik om **vermoë** as eerste orde konstruk aan te dui. Dit is noodsaaklik om die wisselwerking tussen **risiko** en **vermoë** te beredeneer om die volgende konstrunkte te kontekstualiseer:

- ◆ distres
- ◆ eustres
- ◆ ervaringsvloei

- ◆ gemaksone
- ◆ avontuurhoogtepunt
- ◆ avontuurlaagtepunt
- ◆ vernietiging en rampspoed
- ◆ verkenning en eksperimentering
- ◆ transendering
- ◆ ko-eksistensie
- ◆ tematiese bewussyn
- ◆ taakgerigtheid.

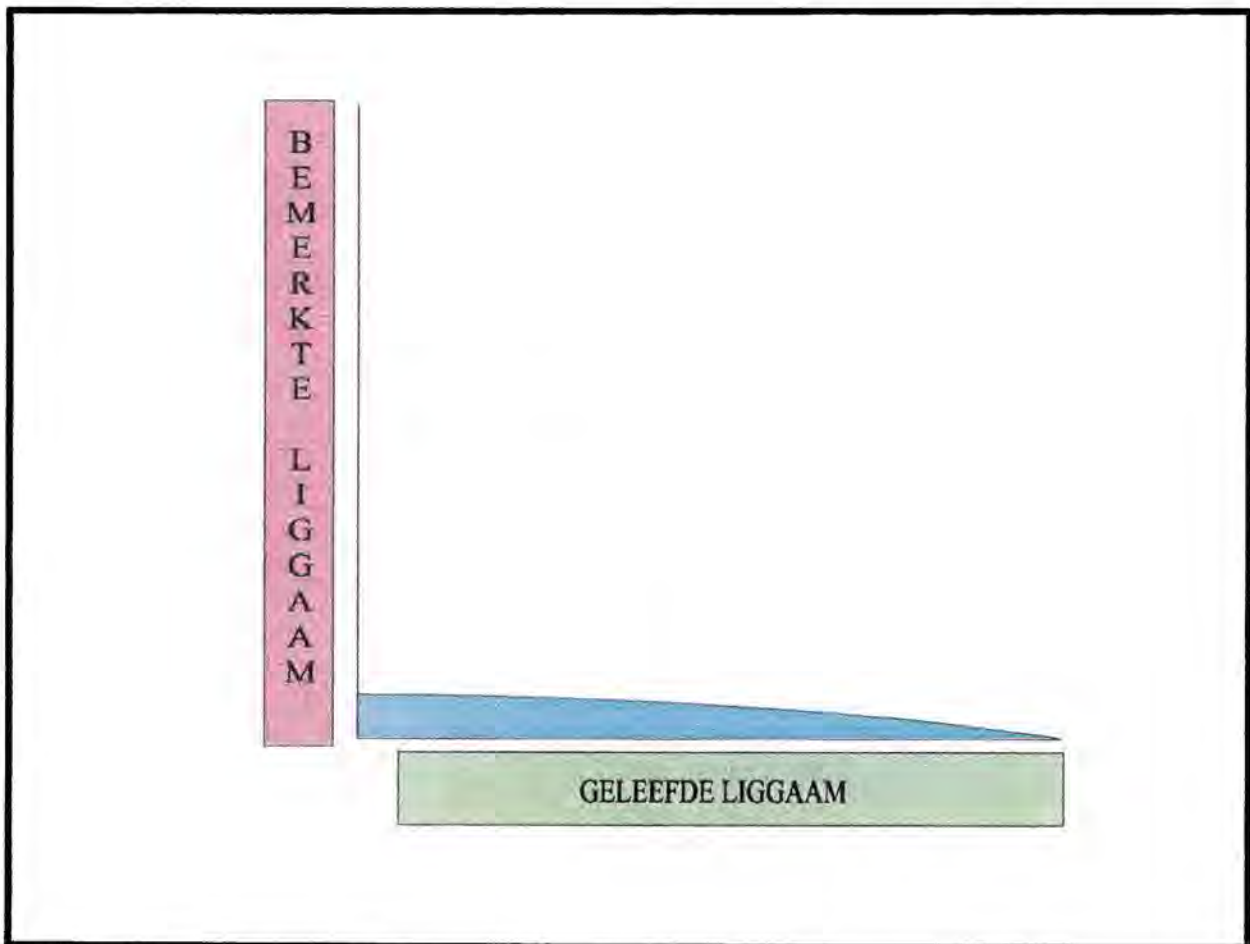


FIGUUR 3.4 DIE VERWANTSKAP TUSSEN FISIEKE EN EMOSIONELE RISIKO AS KONSTRUKTE VAN AVONTURBELEWING

Bogenoemde figuur 3.4 dui aan dat **risiko** en **vermoë** in 'n verhouding tot mekaar staan (Priest, 1990:158). Die wisselwerking tussen die konstrukte **vermoë** en **risiko** (figuur 3.4) stem ooreen met die patiese (gevoelsmatige) aspek van die liggaam. Dit verwys na die **geleefde** liggaamlikheid (is-liggaam) en die **bemerkte** liggaamlikheid (het-liggaam). In ervarings wat avontuurbelewung bewerkstellig tree 'n onoplosbare dualiteit in liggaamsbelewung na vore. Daar bestaan dus 'n **subtiele verhouding** tussen die **geleefde** liggaam en die **bemerkte** liggaam, aldus Botha (1993:14).

Verder word aangevoer dat die mens meesal **marginaal bewus** is van die **bemerkte** liggaam (het-liggaam) met betrekking tot een of ander taak waarmee ons besig is (grondtema), byvoorbeeld deelname aan 'n hoëtoeubaanelement of opwarmingsaktiwiteite. Die **bemerkte** liggaam bly marginaal teenwoordig tydens avontuurbelewung omdat **self-evaluatiewe risiko** 'n geleefde of **beskikbare** liggaam afdwing (noodsaak).

Figuur 3.5 stel die marginale teenwoordigheid van die **bemerkte** liggaam tydens avontuurbelewung voor. Die **bemerkte** of **opgemerkte** liggaam is in verhouding tot die **geleefde** liggaam kwalik binne die bewussynsvlak van die deelnemer.



FIGUUR 3.5 DIE VERHOUDING TUSSEN DIE GELEEFDE LIGGAAM EN DIE OPGEMERKTE LIGGAAM TYDENS AVONTUURBELEWING

Die **geleefde** liggaam kan ook vergelyk word met die “**is**”-**liggaam**. Marcel verwys daarna as “*een lichaam hebbend-zijn*” (Botha, 1974:2). Die **is**-liggaam word beskryf as die **pre-reflektiewe**, spontane geleentheidsliggaam (Steyn en Goslin, 1994:70; Steyn *et al*, 1993:55). Die teenpool van die **is**-liggaam is die **het**-liggaam wat as **weerstand** of verleentheid en objektief beleef kan word (Steyn en Goslin, 1994:70; Steyn *et al*, 1993:55). In hierdie verband word die **het**-liggaam as sinoniem beskou van die **bemerkte** (opgemerkte) liggaam.

Daar bestaan dus ’n spanningsveld tussen die **is**-liggaam (geleefde liggaam) en die **het**-liggaam (bemerkte liggaam) (Steyn en Goslin, 1994:70; Steyn *et al*, 1993:55) en toon sterk ooreenkoms met die spanningsveld wat tussen **risiko** en **vermoë** ontstaan by avontuurbeleving.

3.4.3.9.2.1 TOESTAND EEN: BAIE HOË RISIKO EN BAIE LAE VERMOË

Indien ’n deelnemer ’n aktiwiteit sou aandurf wat sy of haar vermoë geheel en al oortref, ontstaan ’n toestand wat beskryf word as **vernietiging** en **rampspoed**. Die deelnemer het geen beheer oor die omstandighede nie. Die gedrag wat aanleiding kon gee tot hierdie situasie word bejeën as selfvernietiging. Dit is kenmerkend dat toestand een ontstaan in omstandighede waar **risiko**, in die soeke na **opwinding (eustres)** die grense van veiligheid oorskry (kyk figuur 3.4).

Subjek 3 (1996) beskryf ’n insident waar ’n ekskursie tot die dood van ’n avonturier (Wayne Clausen) gelei het: “...*he was starting with cave diving... and it was wrong... it was... he should have got involved in the normal channels... approaching people who had the experience... Wayne... he was a pusher... he enjoyed pushing the boat all the time, he was a good rock climber as well very experienced and accomplished rock climber, but he would possibly tend to overestimate his ability (vermoë) or underestimate the difficulty (risiko)...*”

Hierdie omstandighede toon sterk ooreenkoms met die negatiewe sy van stresbeleving: **distres**. Die konsep **angs** word ook as sinoniem beskou met stres en dit wil voorkom of **angs** twee dimensies het: ’n **kognitiewe** dimensie, asook ’n **somatiese** dimensie (Cox, 1994:106). Die somatiese dimensie van **distres** regverdig verdere bespreking (kyk 4.3.2.7.1). Dit sou verkeerd wees om te aanvaar dat **angs** net tydens **rampspoed** ervaar word, omdat **angs** ook net voor deelname ervaar kan word. Sportsielkundig word daarna verwys as: “...*precompetitive anxiety*” Cox (1994:106). **Voor-kompetiese-angs** by sportlui toon opvallende ooreenkoms met randbeleving (kyk 4.3.2.7) by avontuurbeleving.

Stres is dus ’n toestand wat gekenmerk word deur twee kragte wat in wisselwerking verkeer. Die konsep **stres** verwys na eksterne kragte wat op die deelnemer toegepas word. Die volgende konsep ter sprake is **spanning**. Hierdie aspek verwys na die reaksie (subjektief) van die individu op die eksterne krag en wat die individu gevolglik as bo sy of haar vermoë ervaar (Potgieter, 1992:13; Priest, 1990:157).

Rampspoed (**distres**) is een van die vele konstrunkte van die konsep **avontuur**. Al is dit geen deelnemer se wens om **rampspoed** te ervaar nie, kan dit nie uit die vergelyking weggelaat word nie, want dit is juis die kans dat die ervaring in **rampspoed** mag ontaard wat die moontlikheid vir **kruinbele-**

wing verhoog. **Rampspoed** word as 'n tweede orde konstruk beskou (Stres as eerste orde konstruk).

3.4.3.9.2.2 TOESTAND TWEE: HOË RISIKO EN LAE VERMOË

Indien die deelnemer blootgestel word aan omstandighede wat sy of haar **vermoë** net oortref is die uitkoms nie so vernietigend as in die eerste geval nie. 'n Toestand wat bekend staan as **risiko-avontuur** word dan ervaar. Die deelnemer is deeglik bewus daarvan dat hy of sy **rampspoed** vrygespring het.

Wanneer respondente gevra is om 'n situasie te beskryf wat hulle as 'n avontuurhoogtepunt (kruinbeleving) sal beskou, word situasies genoem wat byna **rampspoed** tot gevolg gehad het. Subjek 3 (1996) beskryf 'n insident wat byna tot rampspoed gelei het tydens 'n grotkruipekspedisie, omdat daar eksterne faktore was waarvan hy nie bewus was nie.

In die kalksteengordel aan die voorgebergte van die Swartberge naby Oudtshoorn is daar, behalwe die bekende Kangogrotte, 'n hele aantal kleiner grotstelsels wat vir die avonturier unieke uitdagings bied. Subjek 3 (1996) was deel van 'n span wat wou uitvind of daar 'n gang is wat twee van die grotstelsels met mekaar verbind. Die twee grotstelsels wat hulle verken het, staan bekend as Conflux en Efflux. Die spesifieke gang wat volgens hulle vermoede as verbinding dien, is onder die watertafel en die ekspedisielede moes die donker dieptes met behulp van duiktoerusting aandurf. Pleks daarvan om die Suid-Afrikaanse Speleologiese Vereniging (SASA) om meer inligting te nader, het hulle besluit om met die inligting tot hul beskikking die onbekende aan te durf.

Die verklaring wys op die rol van **eksterne faktore** wat die avontuurbeleving amper in **rampspoed** laat eindig het: *“...we put our climbing, caving and diving experience together and we made a couple of really big mistakes and when it was time to come back out of the cave, ...to the entry point where the dive started we didn't really have an idea which way to go back... but I, I had a line attached round my waist... we were diving singularly there was not enough space for two people so it was solo diving... you've got a back-up, another diver waiting at the surface... the visibility was nil... the passage is too narrow to dive with an aqualung on your back so we took the backpack off the tank ... we held the pillar valve so you were pushing the tank in front of you and we took the DV (aanvraagklep) and put it in our mouths and taped it to our mouths with some masking tape... cause we were scared if we lost the DV (aanvraagklep) you would never find it at all ... there was no visibility at all ... and we only had one torch and it wasn't an underwater torch it was waterproof... these are all mistakes... the rope we tied around our waist ...a long climbing rope and we payed out... the person which was at the shore... the tender, payed it out as you went into the sump and when it was time to come back, there was a series of signals... tugs on the rope then you were pulled back to the entrance, which is completely wrong...”*

Subjek 3 (1996) verduidelik breedvoerig die korrekte prosedure wat hulle moes gevolg het. Hy verduidelik dat die duiker nooit teruggetrek moet word na die oppervlak toe nie. Die duiker moet slegs die gidslyn wat met gewiggies op die bodem gehou word, terug volg. Die **eksterne faktore** waarmee die respondent nie rekening gehou het nie, het amper sy lewe gekos.

Hy verduidelik verder: “...because we tied a rope around our waists, when it was time to come back the person pulled me into another direction... and I followed this for a bit and you couldn't see... you could see maybe two inches or so in front of you... and then suddenly I was pulled up against a rock... there was a gap of about four inches... the rope went through this lot... and as far as I could feel to the side it was just that four inch gap the whole way and I thought... this is it... (doodsgedagte/rampspoed) when I've gone down the passage and I dislodged a rock and the rock has now fallen down ... it blocked my passage back... and I had... twelve minutes of air left...”

Subjek 4 (1996) sluit aan by Subjek 3 hierbo, wanneer hy verslag doen van 'n ervaring wat hom herinner aan avontuurbeleving. Die respondēt wys daarop dat die meeste ervarings wat hom herinner aan avontuurhoogtepunte plaasgevind het op die Kunenerivier. Hy verwys na 'n deel van die rivier waar die stroomversnellings uitdagend word en gevaarlike komponente (watervalle) gereeld voorkom. Subjek 4 (1996) gaan voort: “...daar is 'n series van watervalle waar die rivier vreeslik breed vloei, dan suid draai ...toe ons die vorige dag by 'n groot waterval aankom toe is ons al vreeslik uitgeput na 'n maand op die rivier,... ons kos was op en ons... gemoedstoestand was swak. Ons het geen energie gehad nie. Die volgende dag toe ons nou aan roei na hierdie waterval toe... reg op die laaste stukkie van die waterval... net voor ons wou uitklim, net voor ons in 'n sloepie wou ingaan... kom daar 'n krokodil afgeswem in die sloepie wat ons moet gebruik om uit te klim. Want nou was dit klaar te laat ons kon nou nie meer weg van die waterval afroei nie. Toe het jy nou daai skielike besluit moes neem... of jy gaan na benede stort oor die waterval, of jy roei in die krokodil vas, want daar was **nie 'n ander opsie nie**. Daar is nie 'n derde veilige opsie gewees nie... toe val ons oor die waterval en ons altwee val uit ons bote. Ons het byna daar onder verdrink... dit was nou een situasie om te onthou waar daar nie 'n ander opsie was nie. Al twee opsies was lewensgevaarlike opsies gewees... ons was net gelukkig gewees... dit was ongelooflik.”

Bogenoemde diskoers laat die indruk dat die deelnemer die **omgewing** tydens toestand twee (**rampspoed**) as 'n **weerstand** ervaar, amper asof daar **vyandigheid** teenoor die omgewing ervaar word [“...it blocked my passage...” Subjek 3 (1996); “jy gaan na benede stort oor die waterval...” Subjek 4 (1996)]. Hierdie gewaarwording stem ooreen met die **dualiteitswêreld** van die sportman. Tydens hierdie weerstandsbeleving kan die is-liggaamsbeleving (geleefde liggaam) oorgaan tot 'n afstandsbeleefde het-liggaam (bemerkte liggaam): “die totale menslike eenheidsbelevinge ook verskuif na 'n vyandige, antagonistiese dualiteitswêreld” Steyn en Goslin (1994:72).

Risiko-avontuur word as 'n tweede orde konstruksie beskou.

3.4.3.9.2.3 TOESTAND DRIE EN VIER: RISIKO IS GELYK AAN VERMOË

Wanneer die risiko waaraan die deelnemer blootgestel word, gelyk is aan die deelnemer se vermoë, ontstaan die toestand waarna elke avontuurentoesias strewe: **avontuurhoogtepunt**, **kruinbeleving**, **spitservaring** of **avontuurbeleving**. Subjek 4 se beskrywing oor avontuurbeleving beklemtoon die rol wat die deelnemer se vermoë speel en ook dat die impak van die beleving verskil van persoon tot persoon: “Dit het te doen met die **onsekerheid**, jy weet nie of jy ...die einde van die rivier gaan bereik of die einde van die stroomversnelling nie, want dit lyk vir jou groter as die

vermoë wat jy het om dit te kan oorwin. Die maklike riviere of die maklike stroomversnellings oorwin jy maklik, jy het nie 'n vreeslike 'sense of achievement' nie, want jy het nie iets bereik wat bokant jou vuurmaakplek is nie. Die gedagte is: ... elke persoon het sy eie perk..."

Hierdie toestand beskik oor 'n ryke verskeidenheid konstruksies wat met die konsep **avontuur** in verband staan. Tydens kruinbeleving (avontuurhoogtepunt) beleef die deelnemer 'n toestand van volkome geluksaligheid en harmonie wat ook bekend staan as **ervaringsvloei** ("Flow").

Die konsep **ervaringsvloei** het sy ontstaan gehad uit navorsing op probante wat aan aktiwiteite deelgeneem het en byna geen eksterne erkenning (finansieel, motivering en aanmoediging) vir hulle deelname ontvang het nie. Voorbeelde van aktiwiteite wat min of geen eksterne erkenning bied nie is aktiwiteite soos rotsklim, dans, komponering en amateuratletiek. Die konklusie is dat faktore wat hulle wel tot deelname gemotiveer het gevoelens is wat beskryf is as: **genot (vreugde); algehele welsyn en bevoegdheid. Verder is dit die aktiwiteit self en die kwaliteit van die ervaring wat hulle tot deelname motiveer en waar die effek van deelname beskryf kan word as intrinsiek** (Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi, 1990:149).

Dit is belangrik om die konstruk **ervaringsvloei** van naderby te beskou om die konnotatiewe verband met die konsep **avontuur** te ondersoek. Ongelukkig ontstaan ervaringsvloei nie net as gevolg van suiwer deelname nie. Sommige mense word deur ekstrinsieke erkenning oortuig tot deelname. Daarom speel elemente soos geld, erkenning, aansien en selfs risiko 'n rol om die proses van **ervaringsvloei** te bewerkstellig.

Die vraag word gevra: wat aktiveer die deelnemer tot deelname aan 'n aktiwiteit wat ervaringsvloei bewerkstellig?

3.4.3.9.2.3.1 ERVARINGSVLOEI

Ervaringsvloei soos hierbo beskryf, stem ooreen met die gevoelsmatige ingesteldheid van die persoon. Hierdie ingesteldheid verbind die persoon tot die wyse waarop die individu hom- of haarself in die werklikheid bevind: "... *een gesitueerd zijn door onze lichamelijkheid heen*" (Buytendijk, 1965:64). Die toestand waardeur die liggaam beleef word, hang af van die wyse waarop die omstandighede geïnterpreteer word. Iemand wat avontuur beleef, het 'n "ander" liggaam as iemand wat slaap. Tydens ervaringsvloei word die deelnemer se liggaamlikheid ten volle geleef. Csikszentmihalyi en Pirsig beweer dat ervaringsvloei geassosieer word met **hoogtepuntbelevinge, spitservaring** of **kruinbeleving** wanneer die deelnemer volledig taakgeoriënteerd is (Steyn *et al*, 1993:53). Hierdie hoogtepuntbeleving hou dus verband met **avontuurhoogtepunt** en **ervaringsvloei**. Die is-liggaam (geleefde liggaam) word ook met hoogtepuntbelevinge geassosieer en die deelnemer **transendeer** homself in die proses. Tydens avontuurbeleving kan die geleefde liggaam (is-liggaam) verder beskryf word met 'n betekenisveld rondom 'n tematiese kern (marginaal teenwoordig) waarbinne alle relevante inligting tot 'n sinvolle geheel (konteksmatig) saamgestel word.

Wanneer 'n deelnemer **avontuurhoogtepunt (kruinbeleving)** ervaar, is die belevingsingesteldheid van die deelnemer in pas met sy of haar **vitale funksies**. Subjek 2 (1996) beskryf dit aan die hand van

sekere fisiologiese prosesse: “...*jou hart begin vinniger te klop, jou pupille word groter, die bloedvloei word van jou maag afgesny...*” Subjek 2 (1996) se uitspraak moet teen die agtergrond van sy mediese kennis gesien word.

Dit wil voorkom of **eustres** tydens avontuurhoogtepunt verband hou met sekere van die fisiologiese prosesse van die liggaam wat **onbewustelik** (marginaal bewustelik) plaasvind. Die afleiding wat gemaak word, is dat liggaamlikheid onbewustelik “geleef” word tydens avontuurbeleving (ervaringsvloei). Met ander woorde avontuurbeleving aktiveer ’n **liggaamsbeskikbaarheid** wat as voorbereidingsfase beskou kan word vir ervaringsvloei: “*Reeds in het voornemen, de ‘attitude’ (set) om op bepaalde wijze iets te doen, reorganiseert zich het lichaam in sensomotorisch en vegetatief opzicht -- op grond van de specifieke situationele actualiteit...*” (navorser se beklemtoning) Buytendijk (1965:67).

Die aanloop tot avontuurbeleving verg nie net ’n liggaamsbeskikbaarheidsbewussyn nie, maar ook ’n **fisiologiese bruikbare liggaam wat aanmeld**: “*De beschikbaarheid blijkt in het volbrengen van een voornemen, maar is ook manifest in het welbehagen van het normale (gezonde) bestaan*” Buytendijk (1965:68).

Die **psigosomatiese beskikbaarheid** van die deelnemer is ’n voorvereiste vir avontuurbeleving, kruinbeleving of spitservaring. Die konstruk **beskikbare arbeidsliggaam** word as derde orde konstruk aanbeveel.

Die verweefdheid van **verantwoordelike** optrede voor, tydens en na avontuurbeleving word met risiko in verband gebring. Indien verantwoordelike optrede ontbreek, sal avontuurbeleving in rampspoed ontaard. Daarom word die konstruk **verantwoordelikheid** as eerste orde konstruk aanbeveel.

Daar moet ’n hoë mate van opwinding, onsekerheid, spanning en uitdaging wees om **optimale aktivering** teweeg te bring (Potgieter en Steyn, 1986:61).

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat optimale aktivering ’n voorvereiste is vir avontuurhoogtepunt (kruinbeleving, spitservaring) en gevolglik ervaringsvloei.

Wanneer die aktiwiteit self die doelwit word en die ekstrinsieke faktore opsy geskuif word, is die volgende kenmerkend van die toestand van **ervaringsvloei**:

◆ **dat die deelnemer weet presies wat gedoen moet word**

Hy of sy moet op die taak fokus. ’n Voorwaarde vir ervaringsvloei is **identifisering** met die taak en nie op die “self” nie. Die handhawing van hierdie **taakgerigtheid** word bepaal deur die vermoë van die deelnemer om optimaal te konsentreer. Stimuli wat nie verband hou met die ervaring nie, mag nie die aandagsveld van die deelnemer binnedring nie.

In die opsig dokumenteer Fiennes (1994:99), Will Steger (Antarktika met behulp van honde deurkruis) se siening: “*When I get into a dangerous situation, my mind and my spirit go into a kind of peaceful ‘overdrive’. I don’t allow anger and frustration to absorb me. Travel in these conditions is seventy percent mental*”.

Subjek 1 (1996) vertel van sy ervaring teen die berg Kilimandjaro: “*Jy verloor totaal kontak... van waar jy is, en later is dit net jy en jou brein en jou liggaam... jy raak soos ’n masjien en dit dryf jou aan, daai masjien jy verloor kontak met die mense om jou. Jy weet as jy gaan stilsit dan gaan jy dood...*”

Potgieter en Steyn (1986:99-100) wys daarop dat ’n afname in die handhawing van **taakgerigheid** nie noodwendig ’n gebrek aan konsentrasie is nie, maar “...*eintlik ’n geval van konsentrasie op die verkeerde dinge*”. In hierdie verband word aanbeveel: “*When you’re [climbing] you’re not aware of other problematic life situations. It becomes a world onto its own, significant only to itself*” Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi (1990:151).

Uitnemendheid in die uitvoering van die aktiwiteit kan net bereik word indien die deelnemer hom- of haarself **verloor** tydens deelname. Daar is geen pouse om vordering te monitor nie. Die deelnemer is optimaal gefokus op die taak, met ander woorde **taakgerig** (Potgieter, 1991:57; Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi, 1990:150).

◆ **die deelnemer is so betrokke dat hy of sy totaal opgeneem word deur die aktiwiteit**

“...*You don’t see yourself as separate from what you are doing*” Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi (1990:151). Dit kom dus daarop neer dat die liggaam **onnadenkend** ervaar word wanneer die deelnemer **ervaringsvloei** ervaar: “...*die feit dat niemand weet hoe hy dit doen wat hy doen nie!*” Botha (1993:14). Konsentrasie is optimaal. Alhoewel die uitvoering van die taak metodies en inspanningloos mag voorkom, kan die deelnemer wel onder groot fisieke inspanning optree. Buytendijk (1965:66-68) verwys daarna as die **arbeidsliggaam**. Dit kan ook verduidelik word as die **beskikbaarheid** van die liggaam. Die onbeskikbaarheid van die liggaam word later in die onderhawige hoofstuk verder bespreek.

’n Voorvereiste vir optimale konsentrasie is ’n aandagspan wat aan sekere vereistes voldoen. Die vereistes is vervat in ’n model wat bekend staan as Nideffer se Aandagsmodel (Potgieter en Steyn, 1986:97-119).

Daar is drie dimensies ter sprake, naamlik aandagsbreedte (fokus vanaf baie nou tot baie wyd); aandagsrigting (fokus van intern tot ekstern) en aandagsaanpassing (’n kombinasie van aandagsbreedte en -rigting: dit dui dus op die individu se vermoë om aan te pas na gelang van omstandighede).

Die gevolgtrekking word gemaak dat die **aard** van die aktiwiteit die aandagsstyl vooraf bepaal. Wanneer die eienskappe van ’n **nou-eksterne** aandagsstyl vereis word, stem dit ooreen met die eienskappe van **ervaringsvloei**.

’n Verdere eienskap van ervaringsvloei is **self-transendering**. Die konsep transendering is afgelei van die Latynse woord “*trascendere*” wat beteken: “*to rise above in excellence...*” Steyn *et al* (1993:54). Die deelnemer word in so ’n mate opgeneem deur die aktiwiteit dat hy of sy hom- of haarself oorslaan. Hierdie toestand staan ook bekend as **depassering**.

’n Dimensie wat tot hierdie analise van ervaringsvloei toegevoeg kan word, is **ware self**. Die ware self is die teenpool van die vals self. **Ware self** waardes manifesteer in avontuurhoogtepunt in die

volgende wyses: omgee, aangetrokkenheid, persoonlike uitnemendheid, selfkennis en selfaanvaarding in die strewende na selfaktualisering. “*When a man cannot release himself from his own ego he is not genuine (false)*” Potgieter (1992:57).

Wanneer die konstruk **ware self** met bogenoemde aanhaling in verband gebring word, bied die konstruk **egoloos** ’n beter konnotatiewe beskrywing.

Die **egolose toestand** van die deelnemer bring ’n dimensie in die mens na vore wat onder normale omstandighede verborge is. Ervaringsvloei tydens avontuurbeleving stel die deelnemer bloot en hy of sy word in so ’n mate ontbloot dat die persoon figuurlik mooi en verhewe bo belasting voorkom: “*When a man yields himself implicitly to the suggestion which transcends him, when he accepts gently and honorably his own creative fate, he is beautiful and beyond aspersion*” Quinn (1990:147).

◆ **die handhawing van taakgerigte konsentrasie gee dus aanleiding tot die “ego” wat vervaag**

Hierdie toestand word ook beskryf as: “*self-forgetfulness*” Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi (1990:151). Wanneer die deelnemer totaal opgeneem word in ’n aktiwiteit is dit nie langer nodig dat die **ego** namens die persoon intree nie. Die deelnemer beskik oor die nodige selfvertroue om die uitdagings onbevrees te aanvaar. **Ervaringsvloei** gee aanleiding daartoe dat die deelnemer **egoloos** funksioneer.

’n Individue wat ’n moeilike helling klim, moet konsentreer op die aksies van ’n goeie rotsklimmer en nie aspekte van die **ek** of **self** daarby betrek nie. Wanneer die **ego** vervaag, ontstaan ’n **eenheidsgevoel** met die omgewing.

Die egolose toestand gee verder aanleiding tot ’n verandering **in die deelnemer se belewing van tyd**: “*Hours may seem to pass in minutes, or the intensity of the concentration and the heightened awareness may give seconds a feeling of incredible depth and infinity*” Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi (1990:152). Die sportsielkundige betekenis van die verband tussen **tyd** en **liggaam** bevestig dat **liggaams-** en **tydsbelewinge** belangrike belewingsindikatore vir optimale belewinge (*peak experiences*) by sportlui kan wees (Steyn *et al*, 1993:53). **Hierdie verandering in tydsbeleving is ook teenwoordig in avontuurhoogtepunt** (spitservaring of kruinbeleving). Die resultaat is ’n gevoel van transendering.

Die rotsklimmer wat ’n gevoel van **ervaringsvloei** beleef is dus in **harmonie** met die omgewing. Die rotswand word beleef as ’n verlengstuk van hom- of haarself. Hierdie **verlenging** van die **self** staan as **ko-eksistensie** bekend. Wat hier van belang is, is dat die liggaamsbeskikbaarheid onnadankend ervaar word in die voltrekking van die handeling wat amper metodies voorkom (Botha, 1993:14,15). Die konstruk wat hiermee verband hou, is **tematiese bewussyn** en dit het direkte toepassing op **transendering** wat as ’n eerste orde konstruk en **ko-eksistensie** en **tyd-ruimtelike beleving** wat as tweede orde konstruksie beskou word.

◆ 'n volgende eienskap van ervaringsvloei is 'n gevoel van beheer

In hierdie opsig spreek Subjek 2 (1996) hom sterk uit oor die waarde van **beheer** tydens avontuur-belewing: “...ek wil van die standpunt uitgaan dat optimum avonturiers die mees beheerste mense is wat mens gaan kry binne 'n bepaalde situasie want dit is soos die SAS sê; ‘panic kills’... die oomblik as jy **nie meer in beheer** van 'n situasie is nie, is jy nie meer 'n avonturier nie... die oomblik as jy verby jou eie limiete gaan, dan is jy nie meer 'n avonturier nie, dan's jy 'n kansvatter... 'n avonturier kan slegs 'n avonturier bly as hy beheer aan die dag lê en beheersing op elke vlak...”. Hierdie gevoel word bedreig deur twee faktore: **eksterne gevare** en **interne gevare**. 'n Rotsklimmer moet alle **eksterne** gevare so ver as moontlik probeer uitskakel. Weersomstandighede, los rotse en onvoldoende toerusting is byvoorbeeld eksterne gevare wat deur goeie beplanning uitgeskakel kan word. Goeie beplanning versterk die deelnemer se gevoel van **beheer**.

Die oorsaak van Subjek 3 (1996) se beskrywing (kyk 3.4.3.9.2.2) van 'n grotkruipekspedisie wat byna tot **rampspoed** gelei het, kan toegeskryf word aan die teenwoordigheid van **eksterne** faktore waarvan hy nie bewus was nie. Die respondent is skielik verras deur **eksterne** faktore wat aanleiding gegee het tot **negatiewe gedagtes** (interne gevaar).

Interne gevaar (negatiewe gedagtes) mag die gevoel van **beheer** bedreig wanneer die deelnemer nie goed genoeg vir die aktiwiteit voorberei is nie. In die dagboekinskrywings van Ranulph Fiennes na 75 dae van hulle tog te voet deur Antarktika in aanvoelbare temperature van -85 grade Celcius, is die effek van **negatiewe** gedagtes op die gevoel van **beheer** duidelik waarneembaar: “*I dislike people who whinge when they are uncomfortable, and now I started disliking myself, for my thoughts dwelt increasingly on my various sources of bodily discomfort... I spent the next hour ruminating on how extremely unpleasant I must be as a travelling companion and ended up being quite thankful that Mike was not carrying the revolver which in the Arctic was usually his responsibility*” Fiennes (1994:165-166). Indien die roete wat aangedurf word bo die deelnemer se vermoë is, sal gevoelens van **ontoereikendheid** sy prestasie nadelig beïnvloed soos Subjek 3 (1996) verklaar: “...and I thought... **this is it...**”

Die gevoelens van **ontoereikendheid** wat die **besikbaarheid** van die liggaam bedreig, veroorsaak **verwarring**. Hierdie gevoel van ontoereikendheid bring 'n verandering in die onderlinge samehang van aspekte wat op die liggaamsbelewing van die persoon betrekking het aldus Buytendijk (1965:59). Wanneer die liggaam as gevolg van siekte of vermoeidheid transendering by die deelnemer beperk, word die liggaam ervaar as **onbruikbaar** en 'n **weerstand** (Buytendijk, 1965:68). Hierdie gevoelens van ontoereikendheid toon sterk ooreenkoms met die **het-liggaam (bemerkte liggaam)** wat hierbo bespreek is. In hierdie opsig verwys Buytendijk (1965:66) daarna as 'n fisiologiese wanorganisasie wat 'n **verlies** in natuurlikheid meebring. Die persoon beleef sy liggaam as 'n **aangemelde liggaam** (het-liggaam) wat afstand gedoen het van sy natuurlikheid. Die **geleefde liggaam (is-liggaam)** word dan voorgestel of beleef as 'n **bemerkte liggaam (het-liggaam)**.

Negatiewe gedagtes (**interne gevaar**) kan die **tematiese gerigtheid** van liggaamlikheid intensioeneel verander en faktore soos onrustigheid, spanning of pyn dwing die **marginale liggaamsbewussyn** tot 'n **tematies-intensionele bewussyn** (Buytendijk, 1965:66).

In hierdie verband toon Buytendijk (1965:65) aan dat **tydsbeleving** ook direk in verband staan met die **tematiese bewussyn**: “*Deze wees er op, dat elk thematisch bewustzijn steeds marginaal begeleid is door de tegenwoordigheid (co-presentie) van de geleefde tijd, de geleefde lichamelikhed en de geleefde waarneembare buitenwereld.*”

Avontuurhoogtepunt neem die mens as heelwese op, vergelyk Subjek 2 (1996) se uitspraak in dié verband: “...*die oomblik as ek self avontuur ervaar gaan ek sielkundig, fisiologies, geestelik iets ervaar...*” ’n Oorskryding van die grense waarbinne avontuurhoogtepunt ervaar word, lei tot onsekerheid en dit gee aanleiding tot ’n **onbeskikbare arbeidsliggaam**. “*Die onvermoënde liggaam bring ’n versteurde leefruimte na vore, ’n veranderende wêreld, en dit onderstreep die onmag van die liggaam in terme van beskikbaarheid*” Botha (1993:15).

Die afleiding word gemaak dat die **beskikbare arbeidsliggaam** (is-liggaam) (ervaringsvloei) skielik opgehef kan word wanneer die liggaam begrens word deur byvoorbeeld **interne** en **eksterne** faktore wat verwarring of onsekerheid (distres) meebring. Daarom is ’n **beskikbare liggaam** ’n voorvereiste vir **ervaringsvloei** en bevestig dit bogenoemde aanbeveling.

♦ **die deelnemer wil die aktiwiteit herhaal**

Die intrinsieke beloning wat met deelname aan aktiwiteite gepaard gaan, laat ’n behoefte by die deelnemer ontstaan om dit te **herhaal** (outotelise). (Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi, 1990:152).

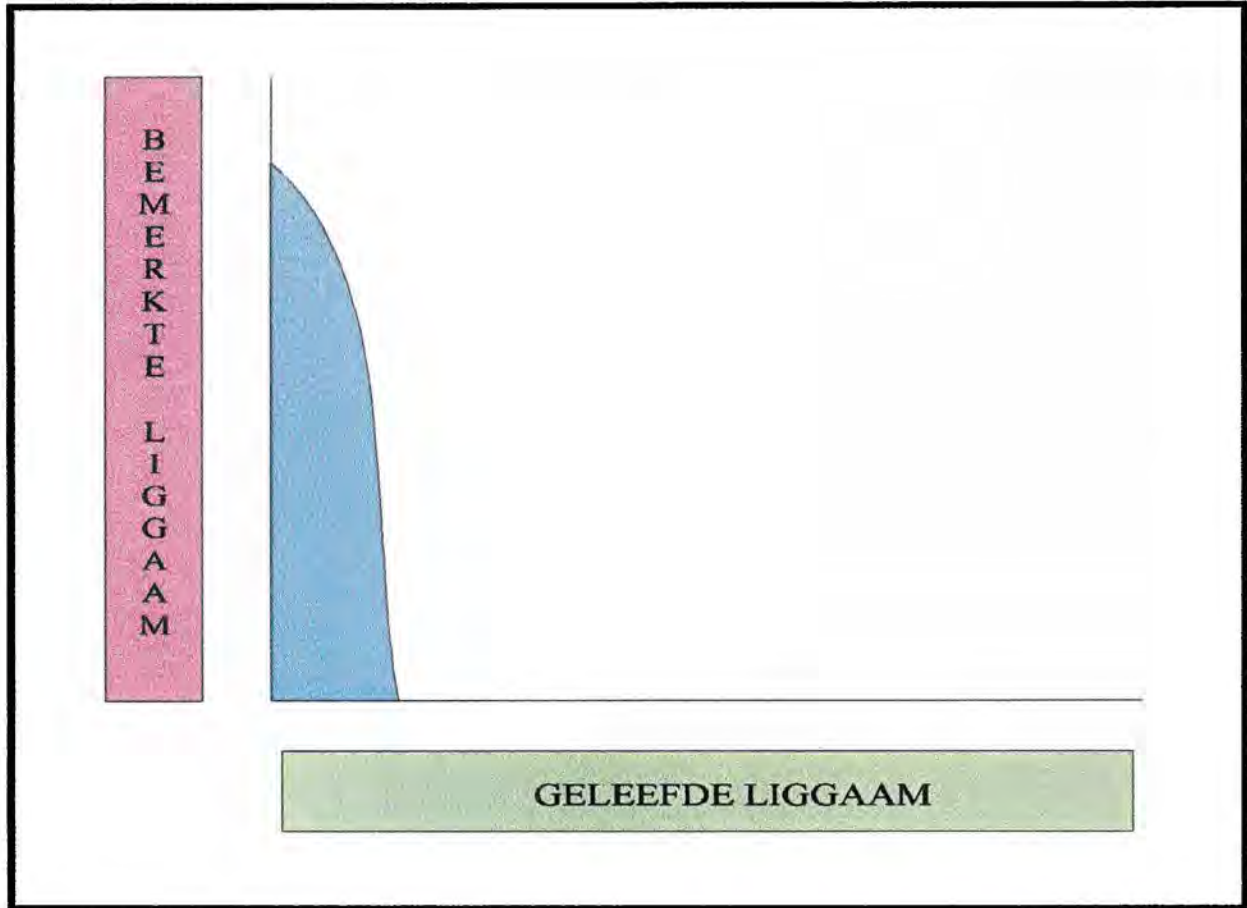
Outotelise word as ’n tweede orde konstruksie beskou.

Samevattend word die volgende konstruksies geïdentifiseer:

Eerste orde: **aktivering**

Tweede orde: **avontuurhoogtepunt, outotelise**

Derde orde: **ervaringsvloei (taakgerig, afwesige beskikbaarheid, aandag-styl: nou-ekstern, transendering, depassering, egoloos, ko-eksistensie, tyd-ruimtelike beleving).**



FIGUUR 3.6 **DIE ONBESKIKBARE ARBEIDSLIGGAAM**

3.4.3.9.2.4 TOESTAND VYF: RISIKO BAIE LAAG EN VERMOË BAIE HOOG

'n Program wat avontuurbeleving ten doel het, kan baie maklik die vermoë van die deelnemers onderskat. Hierdie situasie mag ontstaan wanneer die risiko-element nie die deelnemer aangryp nie. Die navorser is van mening dat hierdie toedrag van sake aanleiding kan gee tot roekelose optrede wat die veiligheid van die deelnemers direk bedreig. 'n Toestand wat beskryf word as **ontdekking en eksperimentering** ontstaan.

Vir die deelnemer wat uitgesien het na avontuurhoogtepunt is hierdie 'n groot teleurstelling en kan dit as **avontuurlaagtepunt** beskryf word.

Ontdekking en eksperimentering word as eerste orde konstrukte beskou.

3.4.3.9.2.5 SAMEVATTEND

Subjek 3 (1996) redeneer dat daar 'n baie delikate grens tussen avontuurhoogtepunt en rampspoed is en bevestig die outoteliese eienskap daarvan: “...*the more adventure you get the more you want, and what happens is well... what I've experienced and seen is that you've taken adventure up to a certain point and then hopefully you've got... either the experience, ...maturity... where you can actually say: '...this is adventure now and it's adventure to that point and if I go one step beyond that'... if I go a little bit further it's not adventure anymore it's disaster... you must know the border between the two, and sometimes it's very fine. There are times where it's nice to actually put your foot over the border, where you feel you're pushing it a little bit, but it must not be totally disastrous if things go wrong. You've got to have your safety mechanisms in place.*”

Die afleiding word gemaak dat avontuurbeleving 'n delikate balans tussen die vermoë van die deelnemer en die omvang van die risiko verg.

3.4.3.10 ONGEWONE OMGEWING

'n Vreemde omgewing dra by tot die intensiteit van die avontuurbeleving van 'n deelnemer. Vandaar die koppeling van hierdie programme aan die buitelug. Baie entoesiaste het nie normaalweg toegang tot ongerepte natuur nie. 'n Ongewone omgewing dra by tot die intensiteit van avontuurbeleving omdat die deelnemer buite sy of haar gemaksonde deelneem: “...*learning is enhanced when students are given the opportunity to operate outside of their own perceived comfort zones*” Proudman (1992:23)(kyk 4.3.2.7). Subjek 4 (1996) laat hom soos volg uit oor die invloed van 'n vreemde omgewing op die deelnemer: “*Wanneer jy in 'n vreemde omgewing kom waar daar kragte werk, wat jou bedreig dan verander jou perspektief net daar*”.

Die konsepte **ongewone omgewing** word beskou as 'n eerste orde konstruk.

3.4.3.11 INSTRUMENTE

Aktiwiteite soos spel, oefeninge, probleemoplossing, touebane, rotsklim en wildernistogte word tradisioneel met avontuurbeleving geassosieer. Hierdie **instrumente** word in die literatuur en algemene omgangstaal beskryf as **avontuuraktiwiteite**. Dit mag verwarring meebring veral wanneer pogings aangewend word om sekere aktiwiteite as avontuuraktiwiteite van ander nie-avontuuraktiwiteite uit te wys (kyk tabel 4.3). “*While society tempts many educators to market a cookbook approach, I believe that experiential educators, like all good educators, are artists using a palette of tools and abilities that are ever expanding and changing*” Proudman (1992:23). “*Agencies should not assume that a given activity will be evaluated as risky or hazardous by all individuals...*” Allen en Meier (1982:50).

Die konstruk **instrumente** word as eerste orde konstruk en **aktiwiteite** as tweede orde konstruk beskou. Die konstruk **aktiwiteite** word as 'n versamelnaam vir bogenoemde aktiwiteite gebruik.

3.4.3.12 DIE METAFISIËSE DIMENSIE VAN AVONTUURBELEWING EN IDEOLOGIEË

Deelname aan avontuurbeleving gee die mens opnuut respek en insig in die wêreld wat buite die beheer van die mensdom staan. Hierdie bewussyn tree op die voorgrond wanneer Fiennes (1994:225; 226-227) soos volg dokumenteer nadat hy die langste onondersteunde sleetog deur Antarktika suksesvol deurgevoer het (2 170 km in 95 dae): *“Until one is committed there is hesitancy, the chance to draw back, always ineffectiveness. Concerning all acts of initiative there is one elementary truth, the ignorance of which kills countless ideas and splendid plans... That the moment one definitely commits oneself, the Providence moves too. All sorts of things happen to help one that would otherwise have never occurred.”*

Avontuurbeleving lei die mens tot **begrip** van sy swakheid en beperkte vermoëns en maak die deelnemer ontvanklik vir **ideologiese berading**. In hierdie opsig reageer Subjek 2 (1996): *“...as ek op die punt staan om avontuur te beleef... ek doen dit (die aktiwiteit) omdat dit uniek is... ek doen dit om deel te word van die skepping ek is nie meer 'n skepper in 'n sin nie ... ek is nou 'n skepsel... ek is nou onderhewig aan kragte van die natuur, ek is onderhewig aan God... ek is aan niks anders onderhewig nie soos sosiale verwagtings nie...”*

Subjek 3 (1996) se siening stem in 'n groot mate ooreen met voormelde en beklemtoon hoe hy **bewus** word van die nietigheid van die mens wanneer hy in die berge stap: *“...there,... there is that feeling, an awareness...”* Subjek 1 (1996) se siening oor 'n godsbewussyn verskil van bogenoemde wanneer hy bevestigend daarop wys dat daar wel 'n soortgelyke bewussyn as 'n godsbesef is, maar hy beskryf dit as: *“...nie noodwendig die godsbesef wat ons sou wou gehad het nie, of wat ons sou wou gehad het in terme van 'n Christelike godsbesef of iets van die aard nie. In my eie geval my pa... was eers 'n N.G. predikant en toe 'n boer na hy uit die oorlog gekom het, het hy gesê, nee hy kan vir die mense beter preek vanuit 'n trekker se sitplek... hy was reg. Hy't baie keer vir my gesê: 'Jan al jou reise oor die hele wêreld, al die plekke wat jy was, het jy nou ...ooit God ontmoet?', toe sê ek vir hom: 'Pa nee,... maar ek het die signposts gesien... en ek het Sy spore gesien...”* Subjek 1 (1996) verduidelik verder: *“Jy besef die wêreld is groot... groter as jy, die heelal en die kosmos is groter as jy... jy besef daar is unieker dinge waarvoor jy sal moet terugtree. Die godsbesef kom geweldig sterk voor, maar nie noodwendig... die God die Vader wat bo in die Hemel sit nie... ek dink dit is 'n innerlike... besef wat op jou in... a divinity (goddelikheid) that exists inside you, which makes you part of the cosmos...”*

Subjek 4 (1996) antwoord ook **bevestigend** oor 'n godsbewussyn wat hy ervaar: *“...jy sit nie spesifiek en dink dat iemand 'n hand oor jou gehad het nie. Maar jy besef dat in die breë was daar iets wat êrens na jou omgesien het. Jy raak bewus van die kragte in die omgewing wat so verskriklik magtig is en hoekom is dit daar, dit kon tog nie van niks af gekom het nie. Vir my,... die gevoel daarvoor is dat dit 'n baie groter ding is die... as dit wat gewoonlik in die kerk is... jy weet... wat jy sien. Dit is maar net my eie gevoel. Dit maak jou bewus van 'n groter wese wat oor hierdie goed dryf deur middel van kragte...”*

In 'n redaksionele verslag oor die dood van die Britse fotograaf wat Mount Everest as lid van die Suid-Afrikaanse bergklimspan aangedurf het, word verwys na 'n **metafisiese teenwoordigheid**: *"Top mountaineers have also spoken about a certain 'something', a force which has 'protected' them in times of trouble... many who have spoken of a warm presence that cared for them and helped them safely down"* Redaksie: Pretoria News (1996:13).

Voorgaande data in ag geneem bewerkstellig avontuurbeleving 'n godsbewussyn by die deelnemer, wat wel 'n geleentheid kan skep vir een of ander vorm van geestelike berading.

Kezman en Connors (1993:71) beweer dat avontuurgerigte spanbouprogramme in twee kategorieë verdeel kan word, naamlik avontuurprogramme en programme wat beskryf word as New Age. Engelbrecht (1995:354) wys daarop dat menslike bewegingskundige vaklui 'n gebalanseerde visie op die New Age-bewussyn behoort te handhaaf en dat daar 'n duidelike onderskeid getref moet word tussen New Age en Nuwe Era. Buitendag (1995:354) voer aan: *"Die verskil wat my betref tussen Nuwe Era en New Age is dat die oomblik wat hulle met 'n 'religieuse sous' oorgegooi word, het jy met 'geloof' te doen. Dan het jy te doen met 'n godsdienstige oortuiging wat nie meer verifieerbaar is nie, met ander woorde daardie objek element in die subjek-objek wisselwerking vervaag en daar word te veel klem gelê op die individuele oortuiging self en dan verval jy in 'n '-isme' wat die werklikheid niks anders maak soos ek dit alleen verstaan nie. En hierdie 'sous' is wat die New Age uit die astrologie gaan uithaal het."*

Daar heers kommer oor sekere instrumente wat gebruik word om spanwerk by groepe te bevorder: *"These sessions often take on the aura of group therapy, occult worship, or mysticism... There has been an outcry against these types of management programs, especially at companies that force employees to attend"* Conlin (1988:34-35).

Chipkin (1990:69) voer aan dat New Age-beginsels stadig maar seker besig is om die korporatiewe spanboumark binne te dring. *"Performance Edge ...takes this new spiritualism and runs with it straight back to the late 1960's... program features such throwback concepts as meditation, martial arts, poetry writing, and yoga..."* Kezman en Connors (1993:74) is van mening dat programme wat van New Age-beginsels gebruik maak aanleiding gee tot diskriminasie ten opsigte van geloofsbeginsels. Die "Equal Employment Opportunity Commission" (EEOC) beveel aan dat klagtes van werknemers met betrekking tot New Age-opleiding geakkommodeer moet word en alternatiewe vorms van opleiding aanbeveel word. Die werknemer mag ook kies om geen verdere opleiding te ontvang nie.

New Age-koppeling met spanbouprogramme is nie ongegrond nie. Tydens avontuurbeleving is die deelnemer ontnem van 'n gemaksonne en voel kwesbaar. Daar bestaan verskillende sienings oor die bron van krag wat deelname moontlik maak. *"TFC opened me up to the fact that I had choices I had control over... The thrust of both my business and personal life changed... once I was reminded that you are the creator of your own destiny. TFC enabled me to see that"*. Werthamer (1988:34) en Buitendag (1995:355) voer aan dat die New Age die beginstadium van 'n nuwe godsdien is. Die mens word verhef tot goddelike wat in 'n sekere mate God van Sy metadimensie ontnem. Hiermee rig Buitendag (1995) 'n duidelike waarskuwing aan die Menslike Bewegingskunde omdat die mens

beskou word as 'n superwese en uitbeweeg na 'n metavlak: “... *en dit is juis hiervan wat die Menslike Bewegingskunde deeglik bewus moet wees, wanneer hulle gebruik maak van Oosterse bewegingsaktiwiteite ('martial arts') in hul kurrikula.*”

New Age-koppeling met avontuurbeleving binne die liggaamlike opvoedingskurrikulum kan die aanwending van avontuurbeleving **inperk**, indien nie deeglik oor die gebeure-georiënteerde proses **besin** word nie.

Tydens spanbouprogramme word deelnemers aan omstandighede **blootgestel** wat vir hulle vreemd en onbekend is en hulle is meer **ontvanklik** vir geestelike verdieping. Subjek 1 (1996) is baie uitgesproke oor die ontvanklikheid van die deelnemer vir geestelike verdieping tydens avontuurbeleving: “...*dit maak jou denke oop jy begin dink... dit maak jou brein oop, jy kom agter daar is dinge wat groter as jy is. Party goed kry jy reg en party goed kry jy nie reg nie... jy begin dink en jy begin praat met mense om jou.*”

Avontuurbeleving word ook toenemend gebruik vir pastorale berading (Steenkamp, 1995:4-7). Die geldigheid van die konseptuele analise sal meer volledig wees as **ideologieë** as eerste orde konstruk in die konseptuele raamwerk ingesluit word.

TABEL 3.2 'N KONSEPTUELE ANALISE VAN DIE KONSEP AVONTUUR

Eerste orde konstrukte							
	Liggaamlike ervaring	Onbewustelik reflektoring	Selfevaluatiewe fisieke & emosionele risiko	Gemoedstoestand	Onvoorspelbaar	Oortrefverwagtings	Gemaksone
	Etiek	Probleemoplossing	Lonend	Eustres	Aktivering	Ontdekking en eksperimentering	Oorwonne omgewing
	Instrumente	Ideologieë	Verantwoordelikheid	Vermoë			
Tweede orde konstrukte							
	Vrywillig	Vrede	Selfkennis	Opwinding	Gretige afwagting	Uitdaging	Optimisme
	Vertroue	Vervulling	Trots	Kalmte	Energiek	Vreugdevol (genot)	Rampspoed
	Risiko-avontuur	Avontuurhoogtepunt		Outotelise	Aktiwiteit		
Derde orde konstrukte							
	Ervaringsvloei: (taakgerig; beskikbare arbeidsligaam aandagstyl; nou-intern; transendering; egoloos; ko-eksistensie; tyd-ruimtelike beleving).	Aanvaarding; aanmoediging; konfidensialiteit; vertrouenswaardig; geloofwaardig					

3.5 SAMEVATTENDE KONSEPTUELE ANALISE

Die konseptuele raamwerk soos dit in tabel 3.2 uiteengesit is, verteenwoordig konstrukte wat met die konsep **avontuur** in verband gebring kan word. Die konstrukte kan verander, omdat die avontuurbedryf groei en uitbrei.

Die konseptuele eksplikasie wys daarop dat daar onduidelikheid bestaan oor die benaming van die konsep **avontuur** en **ervaringsleer**. Die konsep **avontuur** is dus 'n **gemoedstoestand** wat 'n deelnemer ervaar en wat gekenmerk word deur die geïdentifiseerde konstrukte (kyk tabel 3.2).

Die **keuse** om deel te neem lê by die deelnemer en wanneer die individu deelneem, word hy of sy as **heelwese** by die ervaring betrek. Avontuurbeleving bied 'n dinamiese **uitlaatklep** vir die frustrasies wat binne ons maatskaplike opset ontwikkel. Avontuurgerigte rekreasie bied die deelnemer weer die

geleentheid om persoonlike vryheid en ook verantwoordelikheid te ervaar vir besluite en optrede tydens deelname.

Wanneer avontuurbeleving binne 'n fasiliteringsproses aangewend word, kan 'n unieke didaktiese situasie rondom die **opvoedingsgebeure** bewerkstellig word. Dit beteken dat in enige milieu waar onderrig word en **avontuurbeleving** as voertuig ingespan word, 'n **vormingsgebeure** ontstaan wat as ervaringsleer bekend staan. *“Die sin en doel van buiteligavontuurbeleving moet gesien word teen die agtergrond van die uiteindelijke opvoedingsideaal naamlik 'n selfstandige deelname aan die lewe en die wêreld, sigbaar en onsigbaar, ten einde 'n optimale ontplooiing van alle potensialiteite in alle lewensfasette te bewerkstellig”* Meiring (1988:63). Avontuurgerigte spanbou-programme is 'n goeie voorbeeld van so 'n **vormingsgebeurlikheid**.

Die voorafgaande wys daarop dat **reflektering** die grens tussen avontuurbeleving en ervaringsleer onderskei. Die konseptuele analise wys verder daarop dat 'n **beskikbare liggaam** (is-liggaam) 'n moontlikheidsvoorwaarde vir avontuurbeleving is, omdat die bruikbare liggaam 'n voorvereiste is vir **ervaringsvloei**.

Na aanleiding van bogenoemde hou avontuurgerigte ervaringsleer waarde vir die menslike bewegingskundige vakterrein in.

3.6 SAMEVATTING

Voorgaande inligting wys daarop dat enige ervaring wat as **avontuurlik** beskryf word, aan 'n subjektiewe dimensie onderwerp word. Dit is dus foutief om na spesifieke **aktiwiteite** te verwys as **avontuuraktiwiteite**, omdat avontuurbeleving 'n gemoedstoestand bewerkstellig. 'n Individuele interpretasie van die ervaring is nie noodwendig dieselfde as 'n volgende se interpretasie van dieselfde aktiwiteit nie.

Die gebruik van avontuurbeleving vir opvoedkundige doeleindes kan so ver teruggevoer word as die Antieke Griekse era. Plato se pleidooi vir die betrokkenheid van jong seuns in oorlogvoering is nie ongevoelig nie. Dit is duidelik dat hy die opvoedkundige waarde van oorlogvoering besef en nie die jong seuns hierdie vormende modaliteit wil ontsê nie. Sy versugting om die seuns te vrywaar van onnodige beserings is deur hulle met vlerke toe te rus. Die waarde van ervaring in die opvoedingsgebeure is ook deur 'n student van Plato, Aristoteles, waargeneem as hy daarop wys dat die jeug deugsamhede kan ontwikkel deur deugsam te lewe. 'n Moderne filosoof William James wys opnuut op die mens se ingebore drang na oorlog en vergelyk avontuurbeleving metafoeries met oorlogvoering. Wanneer avontuur oorlogvoering vervang is avontuurbeleving immers moreel aanvaarbaar. James se standpunt oor avontuurbeleving as **morele metafoer** blyk die vlerke te wees wat Plato bepleit het.

Die konseptuele analise van die konsep avontuur toon aan dat avontuurbeleving nie dieselfde as ervaringsleer is nie. Avontuurbeleving veronderstel een of ander dimensie van liggaamlikheid. Die mens se beleving van sy liggaam is onvervreembaar omdat die liggaam die mens is.

Die liggaam staan dus in die sentrum van avontuurbeleving en hou waarde vir die Menslike Bewegingskunde in.

Dit wil voorkom of die waarde van avontuurbeleving groot potensiaal as beradingsinstrument, veral ten opsigte van die rehabilitasie van jeugmisdadigers, inhou. Die effek van massaproduksie en industrialisasie laat die mens se drang na individualiteit onbevredig. Hierdie toedrag van sake kan die rede wees vir die skielike toename in die gewildheid van **avontuurbeleving** in **vryetydspatrone**.

Wanneer **avontuurbeleving** met **rekreasiebeleving** vergelyk word, blyk daar meer ooreenkomste as verskille te wees. Die aard van die aktiwiteite wat avontuurbeleving bewerkstellig (onseker resultaat) blyk te verskil van aktiwiteite wat rekreasiebeleving bewerkstellig. Hiermee beteken dit nie dat **avontuurbeleving** nie deel van **rekreasiebeleving** is nie. Avontuurbeleving kan die effek of eindresultaat van deelname aan aktiwiteite gedurende vrye tyd wees.

'n Verdere ontleding van die konsep **avontuur** beklemtoon die teenwoordigheid van 'n godsbewussyn by die deelnemer en dit wil voorkom of avontuurbeleving met vrug gebruik kan word as instrument vir ideologiese berading.

In hoofstuk 4 word enkele benaderings tot spanbou met **avontuurbeleving** as voertuig bespreek. Voorts word die unieke onderrigpotensieel wat avontuurbeleving bied op die keper beskou.

HOOFSTUK 4

AVONTUUR AS KOMPONENT VAN ERVARINGSLEER EN SPANBOU: 'N SINTESE

"It is wrong to coerce people into opinions, but it is our duty to impel them into experience" Kurt Hahn (1964:68).

4.1 INLEIDING

Die opskrif van die onderhawige hoofstuk suggereer dat die konstruëte **avontuur** en **spanbou** gesintetiseer gaan word. Die induktiewe diskoers van voormelde wys daarop dat avontuur en spanbou konstruëte is wat saamgevoeg kan word en ook as afsonderlike konsepte onafhanklik van mekaar toegepas kan word. Die doel van hierdie hoofstuk is om die konsep **avontuur** as 'n gebeure-georiënteerde proses verder te beskryf. Die rol van avontuurbeleving as spanbou-instrument word beredeneer om nuwe insigte oor die strukturering van avontuurbeleving as deel van die spanbou-proses te genereer.

Die beperktheid van hierdie studie laat dit nie toe om 'n omvattende ondersoek van stapel te stuur nie, daarom word daar gefokus op spesifieke aspekte wat waarde vir die Menslike Bewegingskunde inhou. Die aanwending van **avontuur** as spanbou-instrument is om die potensiaal van 'n **span** ten volle te ontsluit en te aktualiseer met die gepaardgaande ontwikkeling van die individu. Voormelde hoofstuk wys daarop dat avontuurbeleving 'n ryke aantal verskyningsvorme verteenwoordig.

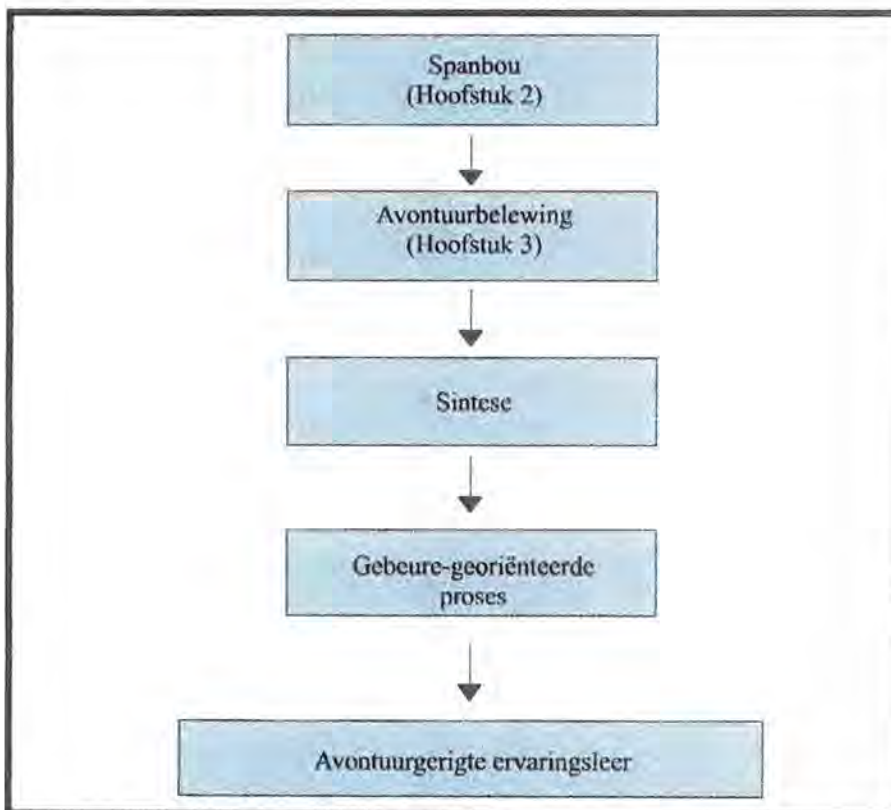
Die toenemende gewildheid van programme wat avontuurbeleving bewerkstellig, bring mee dat min aandag aan die beginsels wat hierdie ontluikende studieveld onderlê, gegee word. Die doel van hierdie hoofstuk is om onder andere die verskil tussen avontuur (beleving) en avontuurgerigte ervaringsleer uit te wys. Voorts sal die insigte wat uit hierdie hoofstuk en uit hoofstuk 3 na vore gekom het getoets word aan agogiese en pedagogiese, liggaamsagogiese en liggaamspedagogiese essensies wat binne die Menslike Bewegingskunde inslag vind (kyk hoofstuk 5). Die konseptuele raamwerk wat die konstruëte avontuur beskryf (kyk tabel 3.2) word in die onderhawige hoofstuk uitgebrei as deel van die teorie-ontwikkeling van hierdie fenomeen.

Die rasionaal van onderstaande is dat **data** met betrekking tot spanbouprogramme nie toeganklik is nie. **Toeganklikheid** tot spanbouprogramme wat op die korporatiewe mark fokus, is beperk en dit

bemoelijk navorsing. Operateurs is huiwerig om aan eksterne evaluasies deel te neem. Indien 'n evaluasie van 'n program nie gunstige resultate oplewer nie, bestaan die moontlikheid dat die operateur geld kan verloor (Couch, 1991:6).

Daar heers ook 'n siening dat kursusinhoud maklik **gedupliseer** kan word en dit bevorder 'n gees van agterdog en jaloesie. Die **generiese karakter** van die spanbou-instrumente wat avontuurbeleving bewerkstellig, word deur menige operateur beskou as die sleutel tot sukses. Programinhoud en hulpmiddels word net vir geselekteerde groepe wat nie daarop ingestel is om programkomponente te dupliseer nie, aangebied. Hierdie siening is totaal verkeerd. Alhoewel avontuurbeleving ryke metafore bied, hang die sukses van die program van die mate van **oordrag** wat bewerkstellig word af en dit word hoofsaaklik bepaal deur die vaardigheid van die fasiliteerder om die **ontwikkelingsgang** van die kursus te beheer (Wagner en Roland, 1992:66). Meer as 'n honderd organisasies wat een of ander vorm van avontuurbeleving as medium vir die opleiding van korporatiewe personeel gebruik, is teen 1991 in die Verenigde State van Amerika geïdentifiseer (Wagner en Roland, 1992:66).

Hoofstuk 3 wys daarop dat die gebruik van avontuurbeleving as onderrigmedium na Kurt Hahn teruggevoer kan word. Die bydrae van **Project Adventure** (kyk 4.2) het nuwe impetus gegee aan avontuurbeleving as **unieke didaktiese** modaliteit in spanbou en ook as **opvoedkundige** opgaaf. Figuur 4.1 bied 'n uiteensetting van die induktiewe diskoers wat in die onderhawige hoofstuk gevolg word.



FIGUUR 4.1 **MAKRO-UITEENSETTING VAN HOOFSTUK 4**

4.2 PROJECT ADVENTURE (OUTWARD BOUND)

Outward Bound-sentrums word in wildernisgebiede gevestig, omdat die ongerepte natuur deel uitmaak van die buitelugklaskamer, soos Kurt Hahn dit toegepas het. Die sukses van Outward Bound-beginsels het belangstelling in die benadering by opvoedkundiges gaande gemaak.

Die werkbaarheid van Outward Bound-beginsels in 'n liggaamlike opvoedingsprogram om bestaande kurrikulums te verryk, is 'n vraag wat by Hamilton-Wenham Regional High School in Hamilton Massachusetts gevra is:

- ◆ kan die **proses** (unieke didaktiese gebeure) wat toegepas word om probleme deur middel van aktiwiteite (avontuur) op te los, **oorgedra** word om dieselfde beginsels toe te pas met die oplos van probleme in die biologiese klas
- ◆ kan **nuwe en ongewone aktiwiteite** 'n appèl tot leerlinge rig om meer **waagmoed** aan die dag te lê
- ◆ sal **leerkragte** bereid wees om **meer toeganklik** te wees tydens die didaktiese gebeure, deur met die leerlinge in klasverband **saam te werk**
- ◆ kan **leerlinge behulpsaam** wees en betrokke raak by plaaslike **gemeenskapsdiensprojekte** as deel van hulle sosiale vorming? (Prouty, 1990:97; Schoel *et al*, 1989:5-6).

Bogenoemde vrae het 'n nuwe benadering tot bewegingsopvoeding teweeggebring: “...*we need to provide room in the development of young people (and probably in the continuing development of other people) for an approach to physical activity which combines a joyful sense of Adventure, a willingness to move beyond previously set limits, and the satisfaction of solving problems together*” Rohnke (1989:vi).

Die ooreenkoms tussen bogenoemde stellings met die opvoedingsdoelstellings van Kurt Hahn (kyk hoofstuk 3) is opvallend. Wanneer die vraag oor die **opvoedkundige waarde** en die moontlike integrasie van avontuurbeleving binne die skoolkurrikulum gevra word, spreek Subjek 3 (1996) hom so daaroor uit: “...*you can relay a lot of things through an adventure activity, it's one thing talking about something in a classroom and it doesn't really matter what it is, but if you can take someone out and let them do an activity they have a feeling of adventure you can then relate to something else and they get an idea of what you are talking about... it also focuses people a lot.*”

Jerry Pieh het as pas afgestudeerde onderwysstudent sy pa, Bob Pieh, gehelp om die Minnesota Outward Bound-skool in 1962 te stig. Hy is later as hoof van die Hamilton-Wenham Junior/Senior skool aangestel. Sy Outward Bound-ervarings as student het hom altyd bygebly. Die sukses van die Outward Bound-beginsels as onderrigmetode wou hy in die **Liggaamlike Opvoeding** (liggaams- en bewegingsopvoeding) laat inslag vind.

Pieh en 'n kollega Gary Baker, het 'n strategiese plan wat oor drie jaar strek aan die federale onderwyshoofde voorgelê. Hierdie strategie is **Project Adventure** genoem en sou poog om Outward Bound-beginsels in die skoolkurrikulum te integreer (Bunting, 1985:2; Prouty, 1990:97; Rohnke, 1986:68).

Die onderwysowerheid het hierdie strategie goedgekeur en die projek finansiëel ondersteun. Met die geld tot sy beskikking, kon Jerry Pieh personeel, wat behulpsaam moes wees met die ontwikkeling en uitbreiding van 'n kurrikulum, aanstel. Project Adventure-inhoud is vir die eerste keer vir standerd sewe hoërskoolleerlinge aangebied. Die eerste kursus het een jaar lank geduur en was deel van 'n **Liggaamlike Opvoeding-kurrikulum** wat oor 'n proeftydperk van vier jaar geëvalueer is.

Die positiewe impak van die kurrikulum op die leerlinge het gou rugbaar geword en werkwinkels oor die ontwikkeling van die avontuurkurrikulum met gepaardgaande opleidingskursusse vir onderwyspersoneel het vinnig toegeneem (Prouty, 1990:98; Rohnke, 1986:68).

Die generiese en interdisiplinêre karakter van die programme het onderwysers spoedig laat besef dat die **beginsels** van die avontuurgebeure by ouderdom en onderwysdisipline **aangepas** kan word.

Die kursusinhoud waaraan die leerlinge vir een jaar lank blootgestel is, het hoofsaaklik bestaan uit:

- ◆ innoverende opwarmingsoefeninge
- ◆ oefeninge wat onderlinge vertroue tussen deelnemers beklemtoon
- ◆ inisiatiefaktiwiteit of probleemoplossingsoefeninge
- ◆ lae- en hoëtoeubaanelemente (Prouty, 1990:98; Rohnke, 1986:68).

Die proses kan prakties verduidelik word met behulp van die volgende voorbeeld: 'n Leerling het dalk tydens die **liggaamlike opvoedingperiode** deelgeneem aan 'n probleemoplossingsaktiwiteit wat die waarde van beplanning, samewerking en tydsbestuur prakties uitgewys het. Dieselfde leerling word in die biologiese opdrag gegee om die effek van besoedeling in 'n spruit naby die skool vas te stel. Die leerbeginsels wat in die **liggaamlike opvoedingles** geleer is, word nou **oorge-dra** na die biologiese. In hierdie verband wys Rohnke (1986:68) daarop dat leerkragte wat deur Project Adventure opgelei is, spoedig hul eie programme met avontuurbeleving as grondslag binne die Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) geïntegreer het.

4.2.1 EVALUASIE VAN PROJECT ADVENTURE-PROGRAMME

Gedurende die tweede en derde jaar waartydens onderstandsgeld deur die onderwysowerhede toegestaan is, is die program aan deeglike evaluasie onderwerp. Die evaluasie is toegepas op die leerlinge wat vir die eerste keer in 1971 aan die projek deelgeneem het.

Die volgende empiriese toetse is toegepas:

- ◆ Tennessee-selfbeeldskaal
- ◆ School Climate Survey
- ◆ Rotterskale vir interne teenoor eksterne lokus van kontrole gestel
- ◆ AAPHERD-fiksheidstoets (Prouty, 1990:99).

Die kwantitatiewe resultaat van die evaluering dui op 'n statisties-beduidende positiewe verandering op die Tennessee- en Rotterskale.

Die positiewe kwalitatiewe uitslag van die evaluasie was oorweldigend: *“Got up enough courage to stand in front of about 20 sixth grade kids and conduct a lesson. The ‘change in self-concept’ that the evaluation indicates somehow makes more sense through this girl’s comments than through the dry numbers. This particular comment from what might be termed a reluctant participant in the P.E. component, demonstrates the type of carryover in ‘involvement’ and ‘courage’, to use the girl’s own words, we have found to be typical of an average student’s participation”* Prouty (1990:99).

Bob Lentz, ’n voormalige Outward Bound-werknemer is aangestel as die eerste direkteur van Project Adventure. Hy het hom beywer vir die institusionalisering van Project Adventure-beginsels in skole. Die positiewe resultate van die evaluering het tot verskeie toekennings aanleiding gegee: *“... ‘the award in 1974 by Federal Office of Education of National Demonstration School Status’ ‘National Diffusion Network Model (NDN) program’”* Prouty (1990:99-100); (Bunting, 1985:2; Schoel *et al*, 1989:5-6). Meer as vier honderd skole het die Project Adventure-beginsels teen 1980 begin toepas (Prouty, 1990:100).

In 1981 is Project Adventure as ’n nie-winsgewende maatskappy geregistreer met Dick Prouty en Karl Rohnke as die eerste direkteure. Die hoofdoel van Project Adventure was om die programme te versprei. Die personeelkorps van die maatskappy het in 1981 bestaan uit ses voltydse en tien deeltydse aanstellings. Hierdie personeelkorps het in 1989 uitgebrei na 73 voltydse personeel en vyftig deeltydse personeellede.

Programme is nie net vir skoliere aangebied nie. Ander teikengroepe het vinnig uitgebrei en die hoofrede daarvoor was die vermoë van die personeel om programme aan te pas by die behoeftes van die nuwe teikengroepe (Prouty, 1990:104).

4.2.2 TEIKENGROEPE VAN PROJECT ADVENTURE

Gedurende die tagtigerjare het die Project Adventure-teikenmark vinnig uitgebrei. Programme is voortdurend by die spesifieke behoeftes van die kliënt aangepas. Die teikengroepe sluit die volgende in:

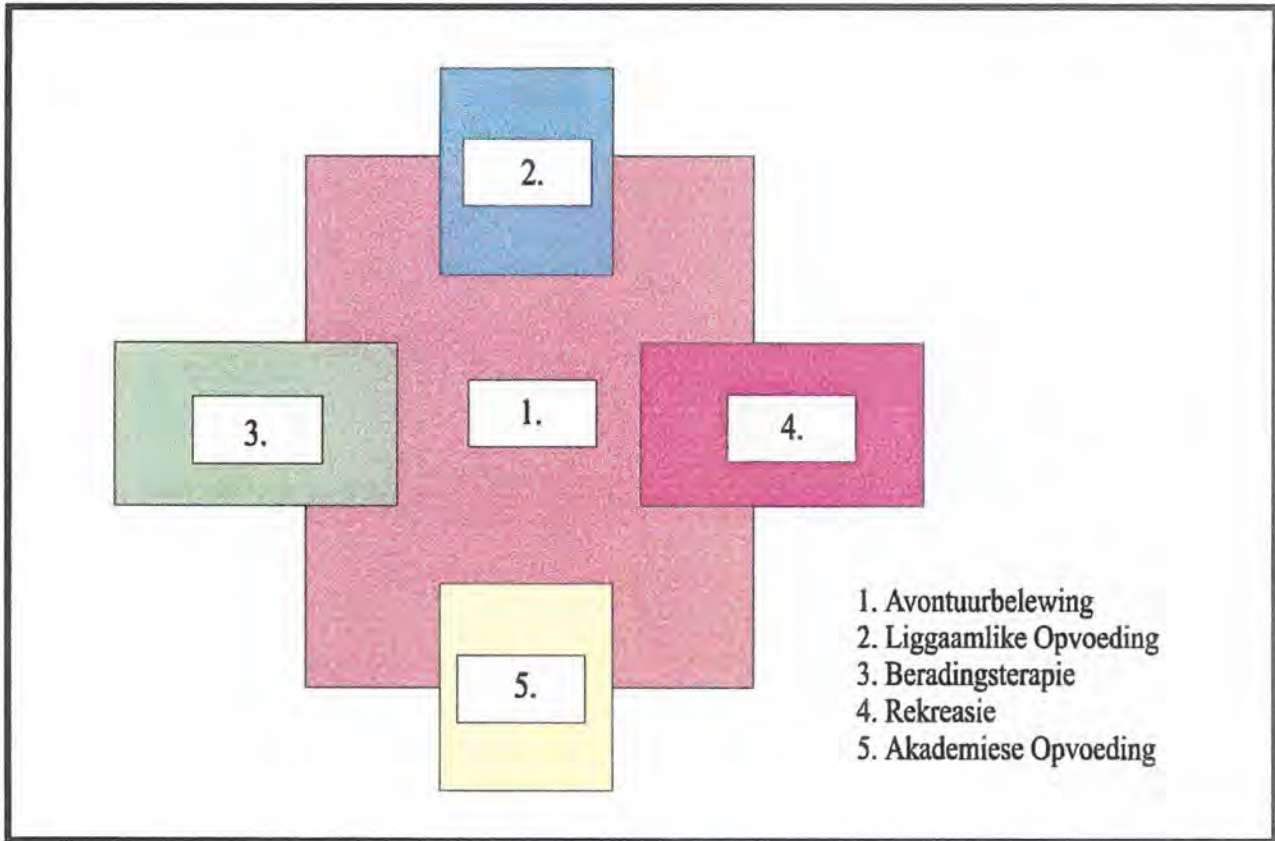
- ◆ jeugorganisasies (Boy Scouts en Girl Scouts)
- ◆ terapeutiese diensorganisasies
- ◆ sentrums waar dwelm-en alkoholverslaafdes gerehabiliteer word
- ◆ hospitale vir psigiatriese gevalle
- ◆ kolleges
- ◆ konferensies
- ◆ korporatiewe opleidingsentrums
- ◆ kindertehuse
- ◆ buitelugopvoedingsentrums.

Uit bogenoemde teikengroepe kan vier hoofstrominge geïdentifiseer word:

- ◆ avontuur: hierdie dissipline fokus op **liggaamlike opvoeding- en rekreasieprogramme**
- ◆ avontuurberading: hierdie dissipline fokus op terapeutiese programme
- ◆ akademiese programme: hierdie dissipline fokus op akademiese opleiding
- ◆ personeelontwikkelingsprogramme: hierdie dissipline beklemtoon opleiding vir die **korporatiewe mark** en opvoedkundige instansies (Prouty, 1990:104).

Schoel *et al* (1998:38) identifiseer ook vier hoofstrominge, maar verskil ten opsigte van die afbakening van die spesifieke dissiplines:

- ◆ **Liggaamlike Opvoeding** (liggaams- en bewegingsopvoeding): Hier word deelname in groot groepe beklemtoon. Doelwitte wat nagestreef word, sluit die volgende in: groepsamewerking, probleemoplossing, uitdagings op individuele vlak en fisieke welsyn
- ◆ **berading en terapie**: Deelnemers word aangemoedig om hulle gedrag te verander en volgens vooropgestelde riglyne aan te pas
- ◆ **rekreasië**: Vaardigheidsuitbreiding met die oog op sinvolle vryetydsbesteding word beklemtoon
- ◆ **akademiese opvoeding**: Avontuur word aangewend deur 'n meer aktiewe kurrikulum ter bevordering van betrokkenheid en deelname by die skoliere. **Spanbouprogramme** word binne hierdie afdeling gebruik waar probleemoplossingsituasies as voertuig geld, om as metafoor vir die oplos van werklike lewensprobleme te dien.



FIGUUR 4.2 DIE AVONTUURDIAGRAM
(Schoel *et al*, 1989:38)

Alhoewel bogenoemde outeurs nie dieselfde vier strominge wat binne Project Adventure ontwikkel het uitwys nie, is dit betekenisvol om daarop te let dat **avontuurbeleving** steeds die gemene deler bly, ongeag die doelwit wat nagestreef word (Schoel *et al*, 1989:37).

4.2.3 EIENSKAPPE VAN DIE PROJECT ADVENTURE-KURRIKULUM

Bogenoemde bespreking dui daarop dat **Project Adventure** by twee dissiplines wat hierdie navorsing aanspreek, naamlik **Bestuurswetenskap (Bedryfsielkunde)** en die **Menslike Bewegingskunde** betrokke is. Met die hoofprobleem wat hierdie navorsing rig, bly die fokus steeds gerig op die waarde wat hierdie ontluikende belangstellingsveld vir die uitbreiding van die **menslike bewegingskundepraktyk** inhou.

Bunting (1985:2) en Rohnke (1986:68) wys daarop dat die Project Adventure-idee baie suksesvol was en dat dit veral gewild is binne die liggaamlike opvoedingsveld. 'n Nadere beskouing van die eienskappe van die avontuurkurrikulum mag sekere ooreenkomste met die doelwitte wat in Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) nagestreef word, toon. 'n Kenmerkende eienskap van die Project Adventure-kurrikulum is **avontuurbeleving**.

Die volgende is tipies van die avontuurkurrikulum:

- ◆ konstante en bereikbare strewe na **doelwitbereiking**
- ◆ 'n atmosfeer waar **aanmoediging, onderlinge ondersteuning en interpersoonlike belangstelling** teenwoordig is
- ◆ **aangename atmosfeer** waar **pret, vreugde** en **geleenthede** vir **humoristiese** situasies geskep word
- ◆ 'n benadering tot die leerproses waar **probleemoplossingsituasies** die geleentheid bied waar almal saam aan die oplossing deelneem
- ◆ 'n leerproses wat 'n **sosiale, intellektuele, fisieke** en **emosionele dimensie** insluit
- ◆ 'n leeromgewing wat interessant is en appèl tot **deelname** rig. Dit is ook **minder voorspelbaar** as 'n klaskamersituasie
- ◆ 'n **samevoeging** van **intellektuele, sosiale, fisieke** en **emosionele** leergeleenthede
- ◆ **kognitiewe prosesse** wat in **direkte verband** met vrae wat voorheen in klasverband onbeantwoord gebly het staan
- ◆ kombinasie van **aktiwiteit** en **reflektering**
- ◆ geleenthede waar deelnemers hulle **verwagtinge** kan deel, **besluite** kan neem, **keuses** kan uitoefen en waar selfs **foute toegelaat** word (Prouty, 1990:100-101).

4.2.4 EIENSKAPPE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE LIGGAAMLIKE OPVOEDING-KURRIKULUM

As gevolg van veranderinge in die kurrikulering van skoolsillabusse en, onder andere in Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding), word Kernsillabuskomitees sedert 1993 in onderwysgeledere saamgestel om nuwe sillabusinhoud te bepaal.

In 'n verslag van die Subkomitee vir Liggaamlike Opvoedkunde word die volgende gesigspunte beklemtoon:

- ◆ Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding)
- ◆ bied die leerling **perseptuele** en **motoriese** stimulasie vir vroeë akademiese voorbereiding
- ◆ stel die leerling bekend aan sport, fisieke rekreasie en aktiwiteite vir **positiewe vryetydsgebruik** wat sal bydra tot fisieke ontwikkeling en bewegingsprestasie
- ◆ stimuleer die leerling om te **sosialiseer**; dit bevorder **selfbeeld, liggaamsbeeld** en **gesondheid**
- ◆ gebruik leergeleenthede wat 'n vormende effek op die leerlinge het in 'n **aangename atmosfeer** en dit onderskei Liggaamlike Opvoeding van ander skoolvakke
- ◆ is 'n instrument wat **genotvolle stresontlading** kan bewerkstellig en wat verder 'n

gebalanseerde lewenstyl bevorder wat persoonlike welsyn teweegbring (KODH, 1993:2).

Voordat enige doelwitte, inhoudelike aspekte, onderrig- en evalueringstrategieë gefinaliseer kon word, is besluit om algemene **waardes** te identifiseer om sodoende aan die behoeftes van al die leerlinge in Suid-Afrika te voldoen. Hierdie **waardes** dien dan as 'n riglyn waarbinne 'n kurrikulum ontwikkel word. Gevolglik word die volgende aspekte vir die kernsillabus in berekening gebring:

- ◆ die vermoë, behoeftes en belangstellingsveld van die leerlinge
- ◆ die behoeftes van die gemeenskap in die algemeen
- ◆ die gemeenskap se begrip van die onderrigproses en opvoedingsbeleid
- ◆ die unieke aard van die skoolvak ter bespreking
- ◆ die infrastruktuur en fasiliteite tot die skool se beskikking (KODH, 1993:3).

Die KODH-verslag (KODH, 1993:4) wys daarop dat al die inligting met betrekking tot bogenoemde nie beskikbaar is nie en dat daar nie opgeleide personeel by al die skole beskikbaar is om hierdie vakverwante inligting te kon insamel nie. 'n Faktor wat die insameling van data verder bemoeilik, is onkunde oor die waarde van Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding).

Ongeag die tekortkominge is besluit om sekere **algemene waardes** wat kenmerkend is van eietydse skoolkurrikulums te gebruik. Die voorgaande in ag geneem is besluit om die volgende **waardes** as vertrekpunt te gebruik:

- ◆ die program moet die **leerling se behoeftes** as vertrekpunt gebruik (algemene behoeftes, vermoëns, belangstellings en ideale)
- ◆ **leerlingbetrokkenheid** moet nagestreef en bewerkstellig word
- ◆ die sillabus moet binne die **konteks van die sosiale en kulturele agtergrond** van die leerling gestruktureer word
- ◆ **inspraak** in die inhoudsbepaling en -aanbieding moet in die senior-sekondêre fase bewerkstellig word, ten einde verantwoordelikheid by die leerlinge aangaande lewenstyl te ontwikkel (KODH, 1993:4-5).

Die algemene doelwit van Liggaamlike Opvoedkunde (liggaams- en bewegingsopvoeding) is om **bewegingservaring** aan te bied wat: **fisieke, perseptueel-motoriese, affektiewe, sosiale en kognitiewe vaardighede** ontwikkel. Voorts is hierdie doelwit daarop gerig om die leerling te bemagtig en daardeur, word die volgende dimensies aangespreek: 'n **gesonde lewenstyl** wat **selfaktualisering, onafhanklikheid** en 'n **verantwoordelike bewussyn teenoor hom- of haarself, ander** en die **omgewing**, fundeer in 'n eie en **sosiale waardestelsel** (KODH, 1993:6).

Op makrovlak is opleidingsdoelwitte domeingerig. Dit beteken dat **beweging en fisieke ontwikkeling** beskou word as unieke eienskappe van Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding). **Affektiewe, sosiale en kognitiewe** ontwikkeling vorm 'n integrale deel van liggaams- en bewegingsopvoeding. Op meso- en mikrovlakke kan die doelwitte verder uitgebrei

word om die spesifieke behoeftes van die gemeenskap, streek of skool aan te spreek (KODH, 1993:6).

4.2.4.1 MAKROVLAKDOELWITTE

Die makrovlakdoelwitte kan die volgende insluit:

- ◆ **bewegingsontwikkeling:** aanleer van 'n verskeidenheid algemene en spesifieke bewegings.
- ◆ **fisieke ontwikkeling:** hierdie doelwit beklemtoon die ontwikkeling, stimulering en instandhouding van fisieke vermoëns soos krag, uithouvermoë en soepelheid as 'n voorvereiste vir liggaamlike beweging en liggaamskondisionering. Heilsame gesondheidsgewoontes en 'n positiewe gesindheid jeens fisieke aktiwiteit word ook nagestreef.
- ◆ **affektiewe ontwikkeling:** die invloed van bewegingsvaardigheid, om 'n positiewe liggaamsbeeld en 'n positiewe selfbeeld by die leerling te bewerkstellig, word nagestreef. **Genotsbeleving, tevredenheid, selfvertroue, aanpasbaarheid, onafhanklike besluitneming, 'n positiewe gesindheid en verantwoordelikheid** word nagestreef tydens deelname. 'n Gevoel van **voltooidheid** moet by die leerling bewerkstellig word wanneer hy of sy deelneem aan 'n aktiewe lewenstyl.
- ◆ **ontwikkeling van sosiale vaardighede:** die vermoë om gesonde **interpersoonlike verhoudings, span- of groepsamehorigheid, lojaliteit** en die vermoë om **leiding** te neem en **te volg** terwyl deelgeneem word in groeps- of spanverband, word aangeleer. Vorming van 'n kulturele en **sosiale identiteit** en 'n **sosiale verantwoordelike bewussyn**. Verder word basiese waardes nagestreef ten opsigte van die leerling se eie waardes, gemeenskapswaardes en die omgewing.
- ◆ **kognitiewe ontwikkeling:** insig en kennisuitbreiding oor verskeie bewegingsbeginsels asook veilige bewegingsinoefening en 'n etiese gedragskode word nagestreef. Die toepassing van **kennis en insig** deurdat die leerling blootgestel word aan die proses van **probleemoplossing** en **kreatiewe denke**. Die toepassing van **inisiatief** ten einde kennis verder uit te brei en daardeur bewegingsmoontlikhede vir die leerling self en vir ander toeganklik te maak (KODH, 1993:7).

Die leerinhoud stel **leerervarings** voor wat direk in verband met die doelwitte wat nagestreef word staan:

LEERINHOUD = LEERDOELWITTE + METODIEK

4.2.4.1.1 ALGEMENE KATEGORIEË VAN DIE METODIEK

Die algemene kategorieë wat die **metodiek** insluit, is die volgende:

- ◆ **aktiwiteite** (fisiek en perseptueel-motories): hierdie afdeling word verder ingedeel in algemene en spesifieke aktiwiteite. Die spesifieke aktiwiteite-afdeling sluit veral komponente in wat vir hierdie navorsing waarde inhou: **buitelugavontuur-aktiwiteite en spele**.

- ◆ **leersituasies (affektiewe en sosiale gedrag):** onderrig- en leerstrategieë word gestruktureer om **individuele** en **groepsdeelname** aan te moedig. Die gedrag wat die groep tydens deelname openbaar, vorm 'n verdere fokuspunt van die metodiek: *“This refers to the learner involvement and the teaching strategies applied which relate directly to the learning process experienced”* KODH (1993:8).

Leeropdragte word doelbewus gestruktureer om gebeure-georiënteerd te wees ten einde affektiewe, sosiale en kognitiewe doelwitte inslag te laat vind.

Voorbeelde van bewegingservarings en onderrigstrategieë wat toepassingswaarde het: **spele, groepwerk, spanwerk, kommunikasie, uitdaging, probleemoplossing, kreatiwiteit, dialoogvoering en leierskap.**

- ◆ **teoretiese konsepte (kognitiewe vermoë):** teoretiese konsepte verwys in hierdie dokument na kennis en begrip wat 'n deel vorm van waarde-identifisering:
 - 'n positiewe gesindheid en gedrag ten opsigte van 'n gesonde lewenstyl wat pas binne die samelewingsnorme
 - 'n holistiese benadering tot opvoeding speel 'n belangrike rol: *“Gaining knowledge and understanding are integral components of establishing values, positive attitudes and behaviour concerning a physically active and healthy lifestyle within the norms of society”* KODH (1993:8).

Wanneer **programinhoud** geselekteer word, moet die outentieke behoeftes, vermoëns, belangstelling en verwagtinge van die leerling gekontekstualiseer (huislike omstandighede, skool en gemeenskap) word. Namate die leerling ontwikkel van **afhanklikheid** na **onafhanklikheid** behoort die leerlinge die geleentheid te kry om **inspraak** te hê in die **seleksie, beplanning** en **aanbieding** van die **programinhoud**. Die leerlinge se vermoëns, belangstellingsvelde en verantwoordelikebegrip rig hierdie gebeure.

4.2.4.1.1.1 AANVULLENDE PROGRAMME TOT DIE KURRIKULUM

Met bogenoemde in ag geneem word die kurrikulum (wat oor 'n periode van 12 jaar strek) onderverdeel in programme wat die opleidingsfasas aanvul:

- ◆ **ontdek:** hierdie program help die leerling om veilig te voel wanneer hy of sy liggaamsbewegings moontlikhede ontdek met behulp van die **avontuurbeleving** wat die leeromgewing bewerkstellig.
- ◆ **bemeester:** hierdie program fokus hoofsaaklik op die bemeestering van bewegingspatrone en op metodes wat aanbeveel word en segwaarde vir avontuurbeleving inhou soos **spel** en **groepwerk**.
- ◆ **afroning:** hierdie program integreer kognitiewe betrokkenheid bewustelik om motoriese prestasie te verbeter. Kennis oor konsepte soos **beweging** en **spel** dien byvoorbeeld as vertrekpunt vir die toepassing van **probleemoplossingsituasies**. Die deelnemers word getak-

seer ten opsigte van hulle gedrag tydens deelname.

- ◆ **verryking:** hierdie afrondingsprogram berei die leerling voor vir sy of haar laaste skooljare om op sosiale vlak in **gemeenskapsverband** ’n beduidende rol te speel: *“Self or joint study of selected physical activities and relevant information, shared through discussion and presentation creates an opportunity for developing a sense of responsibility towards others and for leadership”* KODH (1993:10).

Gemeenskapsdiensprojekte word in groepsverband deur die leerlinge aangebied en dien as instrument om ’n sin vir sosiale verantwoordelikheid aan te wakker (KODH, 1993:10). **Hierdie benadering toon sterk ooreenkoms met die opvoedingsdoelstellings wat Kurt Hahn nagestreef het (kyk 3.3.2).**

Die doelstellings van Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) soos bepaal deur die Transvaalse Onderwysdepartement (1987:1) beklemtoon die volgende aspekte:

- ◆ fisieke en psigomotoriese ontwikkeling
- ◆ fisieke fiksheid, psigomotoriese koördinasie, gesondheid en higiëne
- ◆ kognitiewe ontwikkeling
- ◆ kennis, probleemoplossing en kreatiwiteit
- ◆ affektiewe ontwikkeling
- ◆ self-uiting, **genotsbeleving (geluk, vreugde)**, esteties en gesindheidsvorming
- ◆ sosiale ontwikkeling
- ◆ leierskap en samewerking (spanwerk).

’n Aanvullende tussentydse kernsillabus vir Liggaamlike Opvoeding met 1995 as implementeringsdatum, voeg die volgende beginsels wat waarde het vir hierdie navorsing by bogenoemde:

- ◆ **holistiese benaderings**
- ◆ onderwysers moet bedag en sensitief wees vir die multi-kulturele konteks waarin Liggaamlike Opvoeding aangebied word
- ◆ kompetisiesport mag nie met Liggaamlike Opvoeding verwar word nie (Departement van Onderwys, 1995:2,3).

4.2.5 OOREENKOMSTE TUSSEN DIE SUID-AFRIKAANSE DOELWITTE TOT LIGGAAMLIKE OPVOEDING EN PROJECT ADVENTURE

Wanneer voorgaande gekorreleer word, blyk dit dat sinergisme moontlik is (kyk tabel 4.1).

**TABEL 4.1 OOREENKOMSTE TUSSEN DOELWITTE IN LIGGAAMLIKE OPVOEDING
IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS EN PROJECT ADVENTURE**

Suid-Afrikaanse onderwys	Project Adventure
1. Fisieke en psigomotoriese ontwikkeling	1. 'n Kombinasie van aktiwiteit en reflektoring
2. Kognitiewe ontwikkeling	2. 'n Leerproses wat sosiale intellektuele, fisieke en emosionele dimensies insluit: kognitiewe prosesse probleemoplossingsituasies. Leeromgewing wat 'n appèl rig tot deelname wat minder voorspelbaar is as in 'n klaskamer.
3. Affektiewe ontwikkeling	3. Aangename atmosfeer waar pret en vreugde geleenthede vir humoristiese situasies geskep word. Geleentheid waar deelnemers hulle verwagtinge kan deel, besluite kan neem, keuses kan uitoeven en waar foute toegelaat word.
4. Sosiale ontwikkeling	4. 'n Atmosfeer waar aanmoediging, onderlinge ondersteuning en interpersoonlike belangstelling teenwoordig is.

4.2.6 SAMEVATTEND

Die **sinergie** tussen die onderwysdoelwitte van bogenoemde instansies is insiggewend. Project Adventure het 'n aantal leerdoelwitte ontwikkel wat volgens Rohnke (1986:69) maklik inpas by die tipiese doelwitte wat gewoonlik met **liggaamlike opvoeding- en rekreasieprogramme nagestreef word**:

Om die deelnemer se selfvertroue te ontwikkel: Hierdie doelwit kan bereik word deurdat die deelnemer deelneem aan aktiwiteite wat stelselmatig moeiliker word. Aktiwiteite sluit gewoonlik fisieke of emosionele **risikobelewing** in wat plaasvind in 'n ondersteunende groepsatmosfeer.

Om wedersydse ondersteuning in 'n groep aan te moedig: **Deelname** aan die gebeurde-georiënteerde proses is belangriker as om te slaag of te presteer.

Om behendigheid en koördinasie te bevorder: **Balans, koördinasie en behendigheid** kan gewoonlik met inoefening verbeter. Wanneer die deelnemer sukses ervaar, is dit 'n persoonlike deurbraak wat meer bevredigend is, omdat die deelnemer hierdie nuut verworwe vaardighede op ander bewegingsterreine kan toepas.

Om die lyflikheid positief te beleef: Om **lyflik** saam met ander te verkeer wanneer almal deelneem

aan aktiwiteite wat vir elkeen vreemd en onbekend is (Rohnke, 1986:69).

'n Terugblik oor die ontwikkelingsverloop van avontuur maak dit duidelik dat die opvoedingsbeginsels wat Hahn nagestreef het, steeds relevant is: "*Hahn's original impulse was however, to work within the confines of a traditional school. Jerry Pieh sought in his Project Adventure program to bring these ideas back to the setting in which they were first practised*" (navorser se beklemtoning) Schoel *et al* (1989:5). Wanneer voorgaande leerdoelwitte van die betrokke instansies vergelyk word, is daar nie net sterk **ooreenkomste onderling** nie, maar toon dit ook 'n duidelike ooreenkoms met die **makro- en mikroprosesse** van avontuurgerigte ervaringsleer wat later volledig bespreek word.

Voorgaande dui ook op sinergie tussen **ou** en **nuwe doelwitte** binne die Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding). Ongeag die teenwoordigheid van doelwitte wat die bevordering van kognitiewe prosesse insluit, heers daar kommer oor die **toename van reglementering, sistematiesing en 'n meganistiese toepassing** van die vak (Botha 1982:17). Die indruk word geskep asof naturalisties-positivistiese raamwerke waar aspekte soos weeg, meet, tel en statistiek 'n hoë prioriteit in die menslike bewegingskundepraktyk geniet (Engelbrecht, 1995:73).

Dit is opvallend dat die vakbeleid vir laer- en hoërskole die volgende **tydsindeling** voorskryf vir die Liggaamlike Opvoeding-periode waar geen voorsiening gemaak word vir **kognitiewe prosesse** soos **konseptualisering** van die leerinhoud nie:

TABEL 4.2 TYDSINDELING VIR 'N LIGGAAMLIGE OPVOEDINGLES
(Tranvaal Education Department, 1992:17).

Aktiwiteit	Verklee	Inleidende aktiwiteit	Strukturele oefening	Onderrig	Algemene aktiwiteit	Aantrek
Tyd	4 min.	2 min.	5 min.	4 min.	12 min.	3 min.

Hierdie toedrag van sake het 'n oorbeklemtoning van die **fisieke** dimensie van die Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) teweeggebring. Met die wyse waarop 'n **kognitiewe** dimensie met Project Adventure-kurrikulum geïntegreer word, kan dit 'n positiewe effek hê op die wanbalans wat tans heers.

Voorgaande voer aan dat daar grootskeepse verwarring heers oor die betekenis wat aan die konsep **avontuur** toegevoeg word. Hoofstuk 3 wys daarop dat 'n **bewustelike reflekteringsmoment** as skeidslyn tussen **avontuur** en **ervaringsleer** dien (kyk 3.2.1). In hoofstuk 2 word geargumenteer dat 'n spanboukursus een of ander vorm van gedrags**verandering** by deelnemers probeer bewerkstellig en dat die gebruik van avontuurbeleving in die praktyk merkbaar toeneem. Die vraag wat nou gevra word, is of die reflekteringsfase wat **avontuurbeleving** en **ervaringsleer** skei 'n beduidende invloed op die spanbougebeure het (kyk 4.7.1). Alvorens hierdie vraag beantwoord kan word moet **ervaringsleer** van nader beskou word.

4.3 ERVARINGSLEER

Die fokus verskuif vir 'n wyle weg van avontuurbeleving en **spanbou** na **ervaringsleer** wat **sommige** avontuur- en spanbouprogramme metodologies onderlê.

'n Definisie van die konsep **ervaringsleer** is nie 'n maklike opgaaf nie: *“Experiential education can not be understood simply as a particular set of activities. Yes, outdoor adventures, new games and ropes courses all are linked to ‘experiential education’ in the minds of many people”* Chapman (1992:16). Die literatuur beweer dat aktiwiteite soos pakstap, rotsklim, kanovaart, kampering en touebane deel uitmaak van hierdie dissipline (kyk tabel 4.3). Ongeag die doel van die program, poog **ervaringsleer** om die leerling of student in 'n **direkte verhouding** tot die **inhoud** te plaas (Chapman, 1992:17).

Die Opvoedkunde en die korporatiewe sektor begin merkbaar meer van avontuurbeleving as opleidingsinstrument gebruik maak (kyk hoofstukke 2 en 3). Die konsep **ervaringsleer** bestaan uit die konstruk: **ervaring** en die konstruk: **leer** (kyk hoofstuk 3).

4.3.1 WANVOORSTELLINGS VAN ERVARINGSLEER

Ervaringsleer darf nie op so 'n verengde wyse voorgestel word nie as: **leer deur dinge fisiek te doen nie**. Baie operateurs verwys in hul programbeskrywings na ervaringsleer as 'n faset van hul programme en is dit in die ware sin van die woord slegs deelname aan buitelugaktiwiteite. Belangstellendes beskryf ervaringsleer soms as: ...studente moet dan meer aktief wees, is dit wat jy bedoel? Dit hang af wat die vraagsteller bedoel met die begrip **aktief**. Wanneer 'n groep skoliere tydens 'n besoek aan die dieretuin agter die onderwyser aan drentel, is hulle wel **aktief**, hoewel hulle bewus-syn net so **ongefokus** is as wanneer hulle in 'n klaskamer sit (Chapman, 1992:17).

Die **avontuurkomponent** wat 'n deel van baie ervaringsleerprogramme uitmaak, is nie noodwendig die fokus van **ervaringsleer** nie. Baie mense dink ervaringsleer is aktiwiteite wat met adrenalien en uitdagings geassosieer word: *“Group initiative problems, wilderness programs, rock climbing and ropes courses are especially fun and motivating. But if used thoughtlessly they become mere diversions — fun, but educationally pointless”* Chapman (1992:17). Voorgaande aanhaling rig 'n belangrike waarskuwing en bevestig die vermoede dat die opvoedkundige waarde van ervaringsleer in die gedrang kom wanneer dit ondeurdag aangebied word.

4.3.2 ERVARINGSLEER: 'N GEBEURE-GEORIËNTEERDE PROSES

Die kern van ervaringsleer is dat die toepassing van 'n **prosesmatige** benadering tot ervaring **leer** by die student of deelnemer bewerkstellig. McPhee (1992:19) wys daarop dat die gemiddelde kollegekursus 126 uur duur en dat sy kwalik die vakke wat sy geneem het, kan onthou. In teenstelling hiermee, kan sy die verskillende wyses waarop die Antieke Grieke en Romeine steeds vandag die moderne argitektuur beïnvloed, onthou. Dit is te danke aan 'n skooluitstappie wat sy as skolier meegemaak het. Mevrouw Cambell, 'n onderwyseres, het dit georganiseer.

Bogenoemde beklemtoon die impak van **fisieke ervaring** op die individu se vermoë om iets te onthou. Voorts is dit duidelik dat die uitstappie na New York beleef is as 'n **avontuur** of **ontdekkingsreis** na die onbekende. Hierdie uitstappie het so 'n indruk op die outeur gemaak dat sy (Pam McPhee) selfs die toerleidster of organiseerder se naam en van onthou het.

Ervaringsleer **dompel** die **student emosioneel** en **fisiek** in gebeure wat verhoudings tussen bepaalde komponente begrens. Die ervaringsleergebeure kan beskryf word as gebeure-georiënteerde verhoudings: die student tot hom- of haarself, die student tot die fasiliteerder en die student tot die omgewing (Proudman, 1992:20).

4.3.2.1 DIE METODIEK VAN ERVARINGSLEER

Die aard en karakter van ervaringsleer lê daarin dat inligting georden word binne 'n bepaalde perspektief deur inligting van ander dissiplines te "leen". Hierdie eklektiese karakter **verhoog** die **toepassingswaarde** van ervaringsleer in ander dissiplines en belangstellingsvelde. "*Drawing from the intellectual origins of experiential learning in the works of John Dewey, Kurt Lewin, and Jean Piaget, ...and proposes a model of the underlying structure of the learning process based on research in psychology, philosophy, and physiology*" Kolb (1984:xi).

Ervaringsleer word tans toenemend gebruik en hou veral waarde vir ontwikkelende lande in: "*For so many non-traditional students — minorities, the poor, and mature adults — experiential learning has become the method of choice for learning and personal development. Experience-based education has become widely accepted as a method of instruction in colleges and universities across the nation*" (navorsers se beklemtoning) Kolb (1984:3).

Die **metodologiese** beginsels ter sprake by ervaringsleer is in baie omstandighede moeilik versoenbaar met tradisionele onderrig-omstandighede:

- ◆ lesings word aangebied volgens 'n **rooster** wat kontaktyd beperk en twee tot drie uur- of dagsessies is moeilik om te skeduleer. **Groot lesingsale** wat met vaste sitplekke toegerus is **bemoeilik onderlinge student-interaksie**. Ruim lokale word benodig waar projekte aangepak kan word en waar **spanspele en oefeninge** gedoen kan word
- ◆ die tradisionele onderwyser-student-verhouding **ontmoedig dialoog** tussen **fasiliteerder (onderwyser) en student**
- ◆ die tradisionele graderingstelsels **beklemtoon die retensievermoë van feite** by studente en **onderbeklemtoon vaardigheidsverwerwing**
- ◆ begrotings is beperk en reflekteer **nie die behoeftes** aan geld vir navorsing om die dissipline verder te ontwikkel nie (Lewis, 1986:105).

4.3.2.1.1 ENKELE METODOLOGIESE BEGINSELS

Die metodiek van ervaringsleer berus op sekere beginsels wat altyd teenwoordig moet wees en wat ewe belangrik in die leerproses is, ongeag die tipe aktiwiteit wat as leerinstrument gebruik word.

4.3.2.1.1.1 DIE METODIEK VAN ERVARINGSLEER BERUS OP 'N KOMBINASIE VAN INHOUD EN PROSES

Kritiek wat teen ervaringsleerfasiliteerders uitgespreek word, is dat **ervaring** (proses of gebeure) die **inhoud** (teorie) oorheers. Fasiliteerders moet daarop let dat daar 'n goeie balans gehandhaaf word tussen die **proses** en **inhoud** (Proudman, 1992:21). "*As Kurt Lewin, one of the founders of experiential learning, said in his most famous remark, 'There is nothing so practical as a good theory'*" (navorsers se beklemtoning) Kolb (1984:4). Teorie word in sommige gevalle beskou as die gom wat die leerervarings sinergisties bymekaar hou. Die afleiding word gemaak dat **teorie** en **praktyk** ewe belangrike komponente in ervaringsleer is.

4.3.2.1.1.2 DIE METODIEK VAN ERVARINGSLEER BERUS OP 'N AFWESIGHEID VAN OORMATIGE FASILITEERDEROORDEEL

Die fasiliteerder moet 'n omgewing en atmosfeer waarin die student **geborge** voel, skep. Indien die fasiliteerder te veel raad gee, byvoorbeeld met die oplos van 'n probleem of die keuse vir die regte rotsklimroete, sal dit die student verwar. Hierdie verwarring ontstaan wanneer die student sy sukses of mislukkings aan die **fasiliteerder** se **insette** toeskryf. Proudman (1994:21) beweer dat onderwysers en fasiliteerders onbewustelik toelaat dat hulle **eie ervarings** met die **ervarings** van die **deelnemers** inmeng. Rees (1991:26) wys daarop dat 'n **fasiliteerder** 'n persoon is wat nie vir **ander** (deelnemers) doen wat hulle (deelnemers) vir **hulself** kan doen nie. Die fasiliteerder se rol is dus daarop gerig om die grense van die **leerraamwerk** te definieer en 'n leeromgewing te skep wat fisiek, emosioneel en intellektueel veilig is. Hierdie raamwerk wat die fasiliteerder skep, voorsien orde en dissipline aan die leerbeure.

Die **fasiliteerder** se rol is dus om 'n geleentheid aan die student te bied om **betekenis** tot **ervarings** toe te voeg. 'n Atmosfeer waar foute 'n deel van die leerervaring is, moet geskep word. Die fasiliteerder se rol kan vergelyk word met dié van middelaar en afrigter (Proudman, 1992:20). Die afleiding word gemaak dat die ervaring deur die **fasiliteerder geïnterpreteer** word.

Die **interpreteerder** neem die proses (gebeure) versigtig waar, reflekteer oor wat gebeur het en probeer om **betekenis tot die gebeure toe te voeg**. Die betekenis wat tot die ervaring toegevoeg word, moet toepassingswaarde hê in die toekoms (McKenzie, 1990:3,4). "*It is recounted that in the world of antiquity, people would gather in sacred groves to listen to the whispers of the gods in the rustling leaves. Since the whispers were always ambiguous, it was necessary to employ the services of a priest to interpret the sounds*" (navorsers se beklemtoning) McKenzie (1990:3).

Kinlaw (1993:119) verskil van bogenoemde sienings en beklemtoon dat die fasiliteerder juis **nie die betekenis van die ervaring moet interpreteer nie**: "*The skill of reflecting describes responses that briefly restate what another team member has said or what the other team member is feeling. Reflecting does not mean interpreting what the other person has said*" (navorsers se beklemtoning).

Die fasiliteerder is 'n persoon wat **onbevooroordeeld** die ervaring moet **terugkaats** en vier belangrike funksies moet verrig tydens die reflekeringsproses (by afloop van die ervaring). Hy of sy is verantwoordelik om:

- ◆ 'n **raamwerk** te voorsien
- ◆ **inligting** te genereer wat op die student se ervaring en verwysingsraamwerk van toepassing is
- ◆ **hulpbronne** beskikbaar te stel wat in die behoeftes van die student sal voorsien
- ◆ 'n **gids** wat die student tot insig begelei, te wees (McKenzie, 1990:10,11).

Die **leeromgewing** sluit die kursusinhoud, die deelnemers, fasiliteerder en die fisiese omgewing in. Elke **student interpreteer** die leeromgewing op 'n baie subjektiewe wyse. Die fasiliteerder moet waak daarteen om die student se leerervaring in te kleur met sy of haar persoonlike sienings en verwysingsraamwerk. Dit is voor die hand liggend dat elke student se interpretasie van die ervaring uniek is.

Hieruit is dit belangrik om daarop te let dat die rol van die fasiliteerder hoegenaamd nie met 'n didaktiese situasie vergelyk kan word nie. Die fasiliteringsrol verg 'n unieke benadering tot didaktiese praktyke.

4.3.2.1.1.3 RELEVANTE INHOUD

Dit is noodsaaklik dat die fasiliteerder die kursusinhoud gedurende die programbeplanningsfase aanpas by die verwagtinge van die studente om **hulle interpretasie** van die inhoud te vergemaklik. Dit wil voorkom asof die deelnemers aangemoedig moet word om **hulle vertolking** van gebeure weer te gee. Daarom word aanbeveel dat groepe in pare opgedeel word: *“Dyads give students the opportunity to be listened to, rather than to be questioned or evaluated by others”* Proudman (1992:21). Die relevansie van programinhoud sal dus bepaal word deur dié mate wat die programinhoud ervarings bewerkstellig wat metafories in pas is met die **kursusganger** se leefmilieu.

4.3.2.1.1.4 HOLISTIESE DENKE WORD AANGEMOEDIG

Ervaringsleer bied aan studente die geleentheid om hulself ten opsigte van hulle verhouding teenoor die wêreld te posisioneer. Hierdie **gebeure-georiënteerde proses** skep onbeperkte geleenthede om nuwe vriendskapsbande te ontwikkel en om **in te skakel by die samelewingstruktuur**. Hierdie blootstelling help deelnemers om hulle plek in die samelewing raak te sien en te **waardeer** (Proudman, 1992:22).

4.3.2.1.1.5 ONDERRIG DEUR MIDDEL VAN 'N VEELVULDIGE LEERSIKLUS

Bogenoemde inligting suggereer dat ervaringsleer 'n balans tussen **teorie** en **praktyk** nastreef. Dit beteken dat daar **wisselwerking** tussen twee pole is. Die beste manier om hierdie **wisselwerking** te demonstreer, is deur die gebruik van 'n model. Kolb (1984:25-38) beweer dat die leerbeure 'n

beklemtoning van die volgende teenpole verg:

- ◆ **konkrete** ervaring en **reflektiewe** waarneming
- ◆ **abstrakte** konseptualisering en **aktiewe** eksperimentering.

Die konstrakte **konkreet** en **aktief** verteenwoordig die **praktiese toepassing van die leergebeure** en die konstrakte **reflekteer** en **abstrak** verteenwoordig die **teoretiese toepassing** van die leergebeure.

Die leergebeure kan die beste gefasiliteer word wanneer 'n **geïntegreerde gebeure-georiënteerde leerproses**, wat begin met 'n **hier-en-nou-ervaring** (praktyk) gevolg word deur **data-insameling** en **waarnemings (reflektering)** oor die ervaring.

Die data word deur die **teikengroep** geanaliseer en gevolgtrekkings aangaande die analise word bespreek. Die **teikengroep** stel dan **aanpassings** voor ten opsigte van **hulle gedragskeuses** wanneer **hulle** in soortgelyke omstandighede verkeer.

Hier-en-nou-ervaring toets en bekragtig abstrakte konsepte. Onmiddellike persoonlike ervaring is die fokuspunt van enige leergebeure en verryk ervaring, deurdat **subjektiewe** betekenis aan abstrakte konsepte gegee word. Terselfdertyd dien die betekenis wat aan die ervaring toegevoeg word as 'n konkrete verwysingspunt vir 'n verdere uitbreiding van idees gedurende die leerproses. Mense beskik oor die vermoë om ervarings ten volle met ander in 'n konkrete en abstrakte dimensie te kan deel.

Data-insameling of terugvoerprosesse dien as vertrekpunt om die leergebeure konstant en doelgerig te fokus. Oneffektiwiteit ten opsigte van data-insameling kan die waarde van die ervaring verskraal. Hierdie oneffektiwiteit is dus die gevolg van 'n wanbalans tussen waarneming (data-insameling) en **aksie (ervaring)**. Hierdie toedrag van sake sal die effektiwiteit van die **reflekteringsfase** ook verskraal (Kolb, 1984:22).

Die leergebeure word prosesmatig beskryf as 'n vier-fase siklus (kyk figuur 4.3).

Kolb (1984:41-59) wys daarop dat die ervaringsleergebeure in vier fases begrond is:

4.3.2.1.1.5.1 KONKRETE ERVARING [K.E.]

Hierdie fase staan ook bekend as die **affektiewe stadium** en die volgende kenmerke kan onderskei word:

- ◆ **konkrete ervaring** of gebeure word beklemtoon
- ◆ aktiwiteite is daarop gerig om ander te **help**
- ◆ inligting word saamgestel uit hier-en-nou **gevoelens, indrukke en waardes** van deelnemers
- ◆ die prosedure is daarop gerig om deelnemers aan te moedig om **ongebonde** aan persoonlike behoeftes en gevoelens uitdrukking te gee.

Die rol van die **fasiliteerder** in hierdie fase van die proses (leergebeure) is om vriendelik te **luister** en

as **berader dadelik subjektiewe terugvoer** aan die deelnemer te gee.

4.3.2.1.1.5.2 REFLEKTIEWE WAARNEMING [R.W.]

Hierdie fase staan ook bekend as die **perseptuele stadium** en die volgende kenmerke kan onderskei word:

- ◆ **waarneming** word beklemtoon
- ◆ die proses is daarop gerig om die **verwantskap tussen gebeure te begryp**
- ◆ inligting wat gegenerer word, beklemtoon **hoe** die gebeure ontplooi het en **hoe dit met mekaar in verband staan**
- ◆ **nuwe perspektiewe** word aangemoedig.

Die rol van die **fasiliteerder** in hierdie fase van die proses (gebeure) is om die bespreking te rig.

4.3.2.1.1.5.3 ABSTRAKTE KONSEPTUALISERING [A.K.]

Hierdie fase staan ook as die **simboliese stadium** bekend en die volgende kenmerke kan onderskei word:

- ◆ inligting wat tydens hierdie fase gegenerer word, is gerig op 'n **daar-en-dan** situasie (toepassing)
- ◆ 'n groot impak word tydens hierdie fase op die deelnemer (student) se **geheue** gemaak om oor die onderwerp te **reflekteer**.

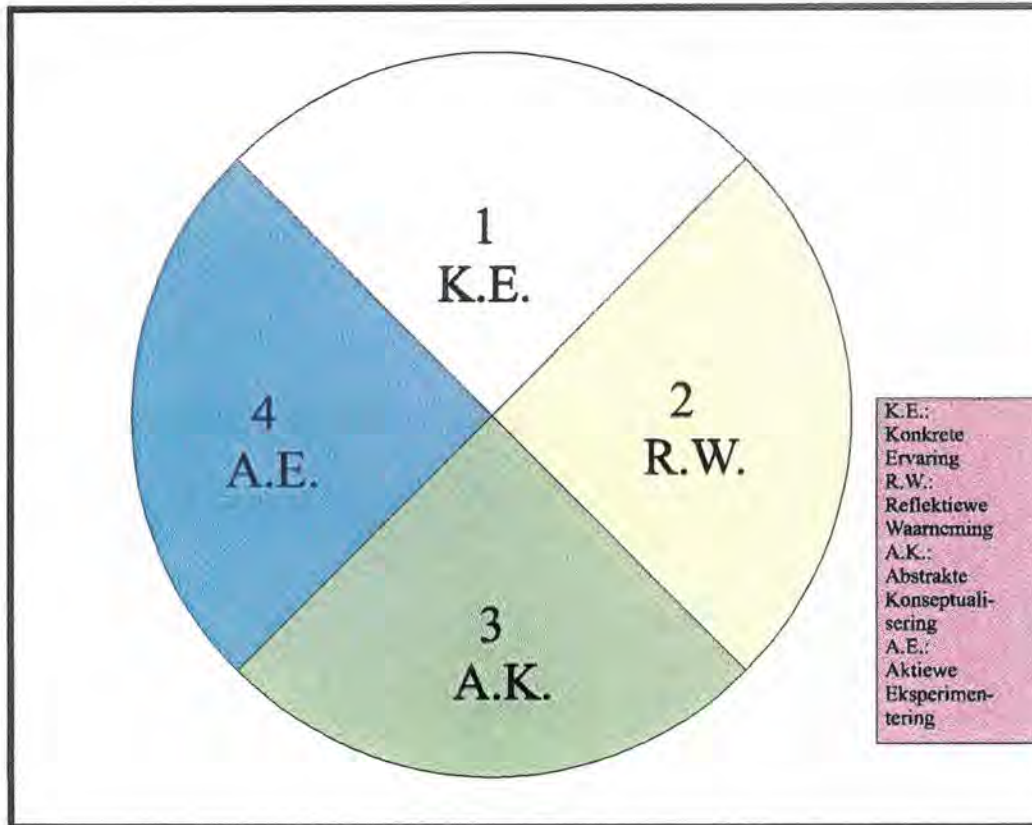
Die rol van die **fasiliteerder** in hierdie fase van die proses is om die interpretasie van die student te reflekteer en die student te rig.

4.3.2.1.1.5.4 AKTIEWE EKSPERIMENTERING [A.E.]

Hierdie fase staan ook as die **behavioristiese stadium** bekend en die volgende kenmerke kan onderskei word:

- ◆ **aksiestappe** word gedoen
- ◆ die aktiwiteite word **aangepas** sodat die student nuut verworwe kennis en vaardighede kan toepas om uitdagings die hoof te bied.

Die outonomie waarmee die student toevertrou word, dwing hom of haar om verantwoordelikheid vir sy of haar optrede te aanvaar (Kolb, 1984:41-52; Lewis, 1986:99-104).



FIGUUR 4.3 **DIE ERVARINGSLEERMODEL** (Kolb, 1984:42).

Die toepassing van bogenoemde model (figuur 4.3) gee die student die geleentheid om die relevantheid van idees teen die agtergrond van persoonlike ervaring te toets. Die realisme van die ervaringsleergebeure is dat dit 'n **interaktiewe** leermetode is, wat **teorie en praktyk** effektief integreer. *“Without experiences serving to propagate and reinforce theories, the constructs that exist become academic exercises that produce irrelevant solutions for those real problems that are in desperate need of resolution”* Gass (1992:7).

Ervaringsleer moet beide **teoretiese en praktiese** beginsels op 'n **sinergistiese** wyse inkorporeer, anders sal dit altyd geloofwaardigheidsprobleme hê wat die volgende reaksie ontlok: *“...experiential education is like a 'black box', where we put people in at one end and they come out better at the other end, but we don't really know what happens inside the box, but it works”* Gass (1992:6).

4.3.2.2 **DIE FUNKSIE VAN REFLEKTERING (KYK 3.4.3.2)**

Die reflektierungsproses help die student om aan **teorie** toepassingswaarde te gee en insig te kry oor hom- of haarself en die wêreld (Proudman, 1992:22). **Die rol van bewustelike reflektoring is reeds breedvoerig bespreek.** Wanneer reflektoring prosesmatig toegepas word, is daar beginsels ter sprake wat leer bewerkstellig. Die ervaringsleergebeure het net waarde vir die deelnemer as die

leerinhoud op een of ander manier in sy of haar daaglikse doen en late toegepas kan word.

Wanneer waardes (byvoorbeeld liefde, eerlikheid, deurstellingsvermoë) wat tydens die ervaring [**K.E.**] met die deelnemer se leefwêreld geïntegreer [**R.W.: A.K.**] word en in so 'n mate gestruktureer is dat die leerervaring toepassingswaarde het [**A.E.**], is die program suksesvol en het betekenisvolle **oordrag** plaasgevind.

Ervaringsleer moet dus in 'n bepaalde **konteks** aangebied word om **ononderbroke** toegepas te word. Hierdie proses vorm die kern van die ervaringsleermetodiek en staan as **oordrag** bekend (Gass *et al*, 1991:38).

4.3.2.3 OORDRAG VAN LEERBEGINSELS

Om betekenisvolle oordrag te bewerkstellig beveel Gass (1992:7) drie oordragprosesse aan (kyk 4.7.2):

4.3.2.3.1 SPESIFIEKE OORDRAG

Spesifieke oordrag kom voor wanneer die vaardighede wat die aktiwiteit bied byvoorbeeld rotsklim of kanovaart [**K.E.**] **oorgedra** word na die deelnemer se leefwêreld.

Hierdie dimensie van die ervaringsleergebeure het veral waarde vir die uitbreiding van die **rekreasiëpraktik**. 'n Deelnemer wat tydens 'n avontuurgerigte spanbouprogram die eerste keer aan rotsklim blootgestel is, kan besluit om hierdie aktiwiteit vir **recreatiewe doeleindes binne sy of haar vryetydsprogram in te pas** (Gass, 1991:6).

4.3.2.3.2 NIE-SPESIFIEKE OORDRAG

Hierdie vorm van oordrag kom voor wanneer **spesifieke beginsels** van die aktiwiteit **oorgedra** word na die deelnemer se **leefwêreld**. Tydens die program moet die deelnemers byvoorbeeld **saamwerk** om 'n probleem op te los. **Probleemoplossing is nie noodwendig 'n spesifieke doelwit van die kursus nie**. Op 'n dag, na afloop van die program word die deelnemer met 'n situasie gekonfronteer wat **samewerking** verg. Die beginsels wat hy of sy tydens die ervaringsleerprogram in verband met **samewerking** geleer het, word dan spontaan **toegepas** (oorgedra) in bepaalde omstandighede (Gass, 1991:6).

4.3.2.3.3 METAFORIESE OORDRAG

Die gebruik van die metafoor vorm 'n integrale deel van die avontuurgerigte ervaringsleergebeure. 'n Metafoor is 'n beeld of voorstelling wat 'n koppeling tussen onbekende en bekende begrippe kan bewerkstellig. Engelbrecht (1995:412) beweer in hierdie verband: "*Die menslike liggaam leen homself by uitstek tot 'metaforiese ontsluiting'*" Hierdie stelling bevestig die vermoede dat ervaringsleer sinvol met die Menslike Bewegingskunde geïntegreer kan word.

Avontuurbeleving bied ryke metafore. Dit bewerkstellig metaforiese ontsluiting wanneer **beelde en**

begrippe oorgedra word. Die Everest-ekspedisie lede se ontberinge word byvoorbeeld gerieflik ingespan om donateurs te oortuig om 'n projek wat **niks** met 'n bergklimekspedisie te doen het nie finansiële te ondersteun: *“We are calling on our readers to lead the way in supporting our Everest Team’s pledge campaign to help our disadvantaged children conquer their own Everest”* (navorsers se beklemtoning) Vernon en Cooper (1996:1).

Die “National Institute for crime prevention and rehabilitation of offenders” (NICRO) het gedurende 1995 'n projek van stapel gestuur wat as **The Journey** bekend staan. Die jong mens se lewe word metafories vergelyk met 'n reis (“journey”). Hierdie program beoog om die jeug vir die toekoms voor te berei deurdat hulle bewus gemaak word van hulle **lewensverantwoordelikhede**. Avontuurbeleving word met die programinhoud geïntegreer: *“The programme thereby teaches life skills in their purest sense through experiential education”* Branken (1995:1).

Subjek 1 (1996) verduidelik dat hy tydens 'n Kilimandjaro-ekspedisie tot die insig gekom het dat: *“... op Kilimandjaro is daar twee berge wat jy klim... die een klim jy Kilimandjaro en die ander berg is die een binnekant jou... teen Kilimandjaro (letterlik) kan jy terugdraai maar die een binne in jou (figuurlik) kan nie terugdraai nie, dis waar die groot avontuur lê... is die een binnekant jou.”* Hierdie aanhaling beklemtoon weer eens die potensiaal van avontuurbeleving om lewenslesse **metafories** te illustreer.

Metaforiese oordrag vind plaas wanneer 'n leermoment analogies (gedeeltelike ooreenkoms tussen twee dinge wat in ander opsigte verskil) **of metafories is tot 'n ander situasie in die deelnemer se lewêreld**. Hierdie vorm van oordrag vorm die kern van **ervaringsleer** asook **avontuurgerigte ervaringsleer**. Wanneer 'n deelnemer aan 'n **avontuurgerigte ervaringsleerprogram** deelneem en die beginsels van byvoorbeeld 'n probleemoplossingsituasie begryp (byvoorbeeld: samewerking, luister en beplanning) word **oordrag** bewerkstellig van dié **leerbeginsels** (van die probleemoplossingsituasie) as **metafoer** van **dieselfde beginsels** wat binne die korporatiewe milieu geld (Gass, 1991:6).

Dit is belangrik om daarop te let dat die **beginsels** wat **oorgedra** word, 'n **positiewe** effek op die deelnemer se lewe moet hê. Daarom word na **positiewe oordrag** verwys. In hierdie opsig verklaar Subjek 4 (1996) dat sy avontuurervarings op riviere vir hom 'n beter begrip gegee het van **tydsbestuur** wat hy met groot vrug in sy **professionele** hoedanigheid gebruik: *“...als is tydsgebonde en as jy aanhou (tydens 'n kajakekspedisie) sal jy die tog voltooi. Dit maak nie saak hoe swaar of hoe miserabel of hoe afgrysig die uitdaging is nie. Jy het byvoorbeeld nou net in 'n stroomversnelling omgeval en nou is jy op die rand van 'n volgende waterval, jy sit op 'n rots en jy weet nie watter kant om nie, dan dink jy,... maar hier is nou mos nie 'n manier wat ek ooit hier sal uitkom nie... Tyd bevry jou uit enige ongewenste situasie, al lyk dit ook hoe onmoontlik. In daai onsekere toestand kan jy amper 'n sekere soort rustigheid put uit die feit dat die tyd sal maak dat jy onder kom (aan die einde van die stroomversnelling). Ek het gevind jy moet net leer om aan te hou, al lyk dit ook hoe ver en onmoontlik. Doen net die ding stappie-vir-stappie... Ek gebruik dit presies op dieselfde manier in die werk... jy kan baie groter hoogtes in die lewe bereik deur avontuurlesse toe te pas...”*

Die effek van die metafoor word verder bepaal deur die graad van **isomorfisme** [*“Eenders, gelykvormig ten opsigte van uiterlike voorkoms... Die relasies tussen ’n land en ’n kaart daarvan is isomorf”* Odendal *et al* (1991:483)] tussen die **metafoor** en die **werklike lewensomstandighede** van die deelnemer.

Die konsep **isomorfisme** beteken dus **dieselfde struktuur**. Wanneer al die hoofelemente van **een ervaring** ooreenstem met die elemente van ’n **ander ervaring** en wanneer die **struktuur** van die ervarings ooreenstem, is die twee **ervarings isomorfistiese metafore** van mekaar. Dit beteken nie dat die ooreenstemmende elemente **letterlik** dieselfde moet wees nie, liever **simbolies** eenders (Gass, 1990:201).

Eienskappe waaraan ’n metafoor moet voldoen, sluit die volgende vier komponente in:

- ◆ die metafoor moet die deelnemer se **aandag fokus**
- ◆ dit moet ’n **sukcesvolle resultaat** (uitkoms) hê wat ooreenkom met ’n werklike lewensituasie
- ◆ dit moet voldoen aan die eise van **isomorfisme**
- ◆ die elemente van die ervaring moet in die **deelnemer se verwysingsraamwerk pas**.

Metaforiese oordrag kan slegs bewerkstellig word as die aktiwiteite waaraan die deelnemer blootgestel word, noukeurig gekies word om te voldoen aan die eis van **isomorfisme**.

4.3.2.4 ONTWIKKELINGSGANG (STRUKTURERING)

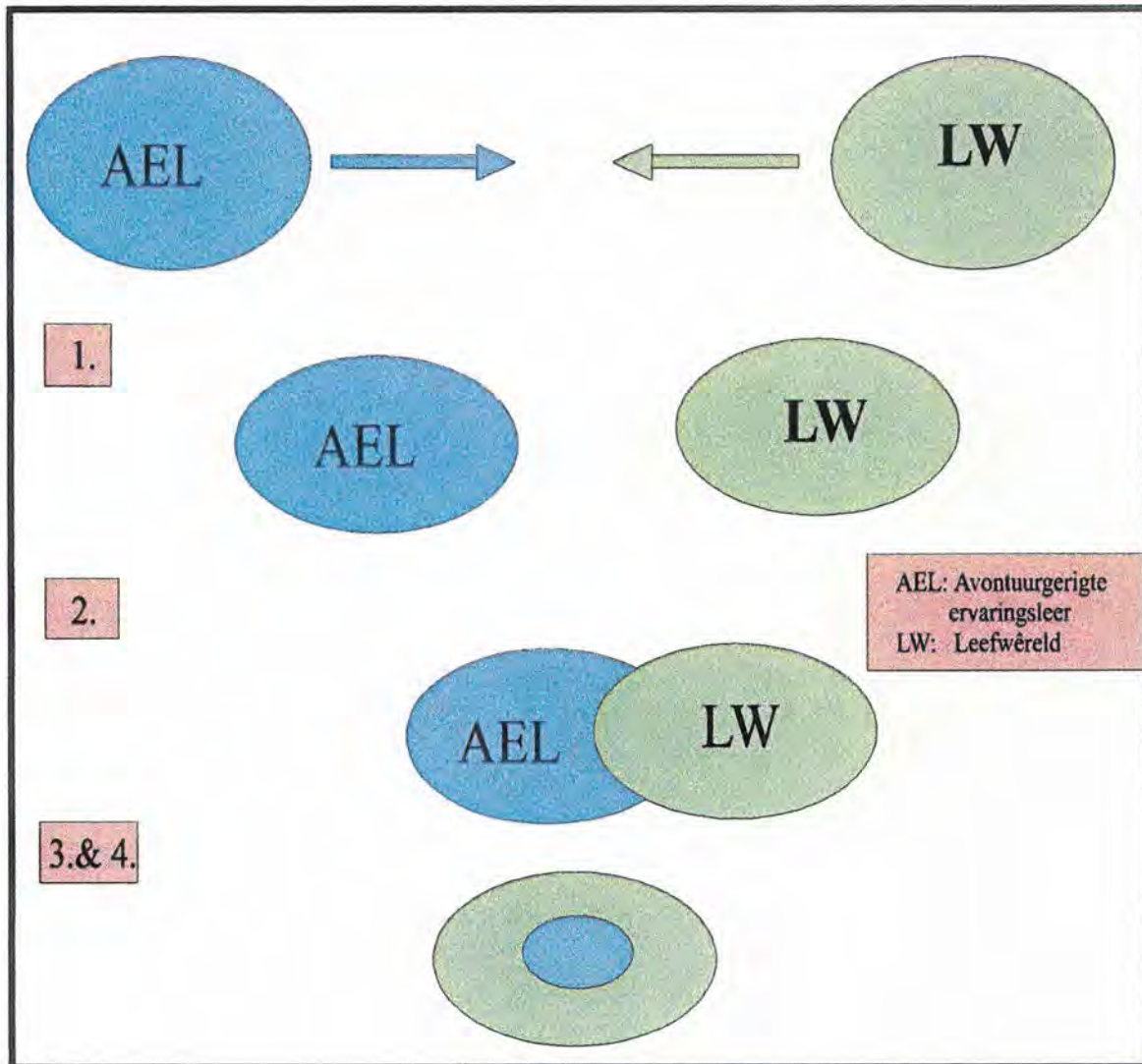
Behoorlike **strukturering** van **isomorfistiese metafore** is die sleutel tot blywende verandering van gedrag en toepassing van die leerbeginsels. ’n Duidelike **ontwikkelingsgang** help die deelnemers om verantwoordelikheid te aanvaar om die leerbeginsels toe te pas. Hierdie komponent van die ervaringsleerbeure sluit nou aan by bogenoemde drie dimensies wat aanbeveel word om **oordrag** van die leerervaring te verseker.

Figuur 4.4 illustreer die doel van die **ontwikkelingsgang** (strukturering), om die ervaringsleerbeginsels en insig wat tydens die kursus beleef is, **oor te dra na die deelnemer se leefwêreld**.

Om sinvolle **ontwikkelingsgang** van die ervaringsleerbeure te bewerkstellig, verg deeglike voorbereiding en beplanning. Normaalweg kom ervarings natuurlik voor, maar wanneer **ervaring** gebruik word as ’n instrument om leer te laat plaasvind, moet die **aktiwiteite** noukeurig gekies en toegepas word. Die gestruktureerde ervaring is die eerste stap van die leerbeure. Die eerste stap (nommer een: figuur 4.4) word beskou as die fase waartydens data gegenereer moet word.

Die tweede en derde stap (nommers twee en drie: figuur 4.4) demonstreer hoe die agtergrondinligting en ervaringsveld van die deelnemer sinergisties by die leersiklus geïnkorporeer word. Die doel van hierdie fase is om op ’n taktvolle wyse inligting in te samel wat as riglyn dien om die kursusinhoud saam te stel. Die vierde stap stel die **gestruktureerde** ervaring voor en die fasiliteerder gebruik dan beleving van die deelnemer om dit **reflektief** met die deelnemer te **deurleef** op **kognitiewe** en **gevoelsmatige** vlak. Tydens hierdie fase word die deelnemer inductief gelei om gedagtes, gevoelens

en gedragspatrone wat tydens die praktiese ervaring beleef is, te koppel aan **soortgelyke** aspekte (isomorfies) van sy of haar leefwêreld [LW]. Die deelnemer besluit **self** watter stappe geneem moet word om aanpassings te maak ten opsigte van toekomstige optrede. Die laaste fase van die leersiklus is belangrik, omdat die proses aanpassing enverandering wat in die deelnemer se leefwêreld [LW] moet inslag vind, ten doel het. *“Individuals apply what they have learned during this experience to actual situations in which they are involved in on the course, or at home, school, or work”* (navorsers se beklemtoning) Nadler en Luckner (1992:2).



FIGUUR 4.4 STRUKTURERING VIR VERALGEMENING EN OORDRAG
(Nadler en Luckner, 1992:5)

Die sukses van ervaringsleer lê in die vermoë van die deelnemer om die leerervaring in **stand te hou** nadat oordrag **effektief** na die leefwêreld [LW] plaasgevind het. Oordrag vorm dus 'n deel van

die **ontwikkelingsgang**. Die impak van oordrag word bepaal deur:

- ◆ 'n duidelike **ooreenkoms** tussen situasies tydens die **kursus** (program) en situasies in die kursusganger se **leefwêreld**
- ◆ ervaring van die deelnemers tydens die kursus sodat die gedragspatrone (wat aanbeveel word) toepaslik is, byvoorbeeld **samewerking** tydens 'n probleemoplossingsaktiwiteit.

4.3.2.5 LOKUS VAN KONTROLE EN GEVOELSMATIGE (PATIESE) IMPAK

Hierdie aspek verteenwoordig een van die grootste faktore wat ervaringsleer van ander vorme van leer onderskei. Die impak van die **leerervaring (-gebeure)** word drasties verskraal indien 'n fasiliteerder nie die waarde van **emosionele (gevoelsmatige) betrokkenheid** erken nie. 'n Kritiese moment in die leergebeure word bereik wanneer die **leerinhoud** en die **ervaring** die deelnemer in so 'n mate **opneem** dat die **deelnemer** (student) se **motiveringsbron intrinsiek** (lokus van kontrole) van aard is en nie ekstrinsiek gerig is op erkenning van die fasiliteerder en ander deelnemers nie (Proudman, 1992:23).

Die fasiliteerder moet daarop fokus om 'n omgewing te skep wat emosionele en fisieke geborgenheid aan die deelnemer bied. Vertroue en aanvaarding is sleutelemente in die strewe na 'n atmosfeer waar studente hulle eie emosionele betrokkenheid sal bepaal (Proudman, 1992:23).

4.3.2.6 HEREVALUERING VAN WAARDES

Wanneer studente mekaar wedersyds erken en waardeer, sal hulle dit waag om hulle **waardes** in oënskou te neem. Die kentekens van effektiewe ervaringsleer is persoonlike groei (Proudman, 1992:23). Voormelde diskoers wys daarop dat die opvoedingsgebeure **begronde** word deur die **waardes** van die teikengroep. Daarom is dit so belangrik om 'n deeglike voorafevaluering van stapel te stuur om te verseker dat die programinhoud nie lukraak aangebied word nie. Dit bring mee dat nuwe betekenis toegevoeg word (herevaluering) tot waardes wat dalk voorheen 'n beperkte betekenis gehad het. Hierdie feit hou veral waarde vir avontuurgerigte spanbou in. Die fasiliteerder kan die programinhoud kies volgens die waardes van die teikengroep. Hierdie stap bring mee dat elke deelnemer sy of haar waardes in oënskou neem. Dit bewerkstellig ook 'n gevoel van eienaarskap by die teikengroep.

4.3.2.7 LEERERVARING BUITE GEMAKSONES

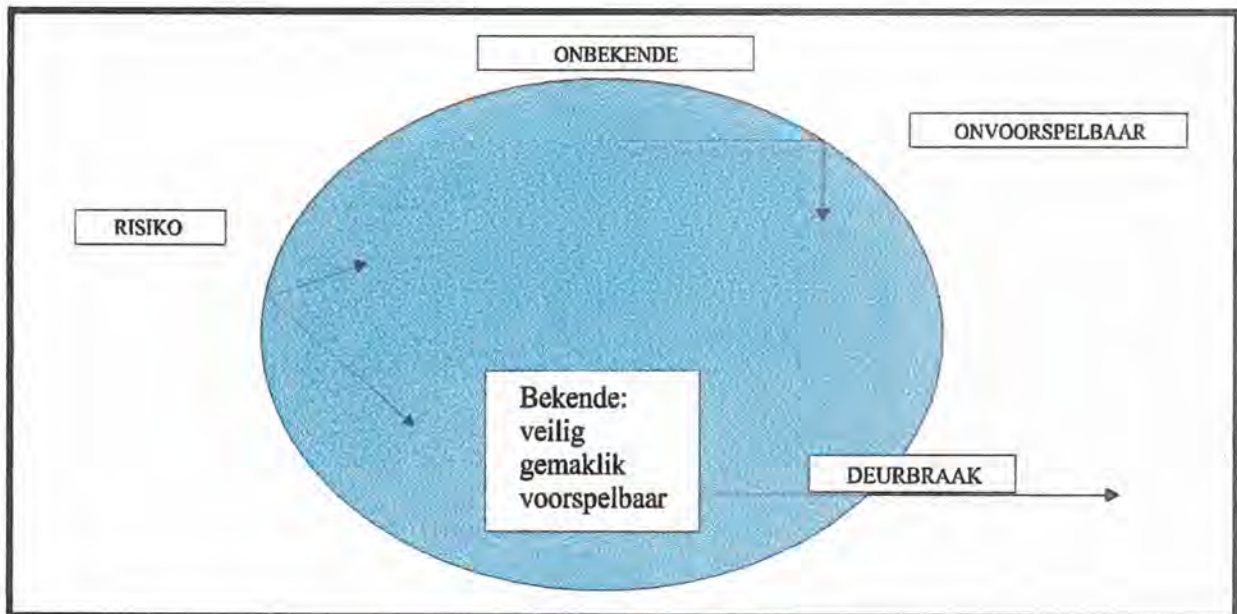
Verandering word veroorsaak wanneer die ewewig van 'n organisme versteur word (kyk 2.2.3). Dit geld vir individue, stelsels en organisasies. Wanneer stabiliteit en ewewig bedreig word, ontstaan **kreatiewe spanning**.

Nadler en Luckner (1992:59) noem dat Smith (1984) beweer vir organisasies om te oorleef, word aanbeveel dat dit belangrik is om van tyd tot tyd weg te beweeg uit geïkonne roetines wat deur vorige sukses ingegroef is.

Deelnemers word aangemoedig om dinge te doen wat hulle normaalweg nie op hulle eie sou aandurf nie. Dit suggereer dat deelnemers aan 'n situasie blootgestel word wat vir hulle vreemd is en

waarvan die uitslag of resultaat onbekend is. Stabiliteit en ewewig moet bedreig word om kreatiewe spanning by deelnemers te bewerkstellig. Met ander woorde, deelnemers verruil die veilige **bekende** en gemaklike vir die **onbekende** en onvoorspelbare. Die student moet uitgedaag word om buite sy of haar gemaksones te beweeg. Hierdie gebeure optimaliseer die **leergebeure**. Die gemaksones sluit **fisieke** sowel as **emosionele** dimensies in (Nadler 1995:52; Nadler en Luckner, 1992:59; Proudman, 1992:23).

Die leergebeure veronderstel 'n tog of 'n reis ("journey") tussen die **bekende** en die **onbekende** (kyk 3.4.3.7) en die tog word metafoories vergelyk met 'n stryd: "*What is gained from the struggle can lead to learning that can be used in the future*" (navorser se beklemtoning) Nadler en Luckner (1992:59). Die leergebeure manifesteer wanneer die deelnemer deurbreek deur die **grens** of **rand** ("edge"): "*It is at the edge of the breakthrough where processing the experience is most important*" Nadler en Luckner (1992:59). Die reis ("journey") tussen die bekende en die onbekende bewerkstellig **randbeleving** by die deelnemer (kyk figuur 4.5).



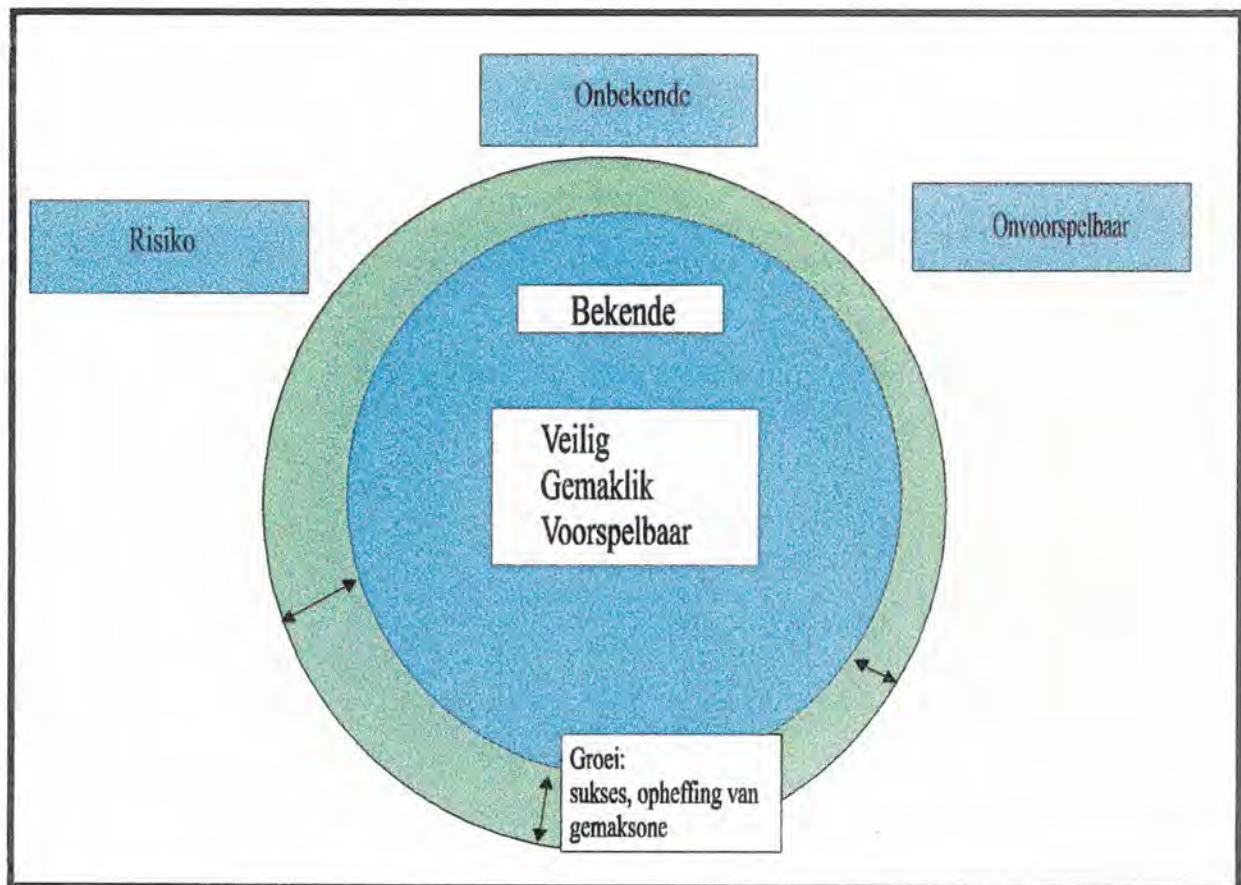
FIGUUR 4.5 DIE WISSELWERKING TUSSEN DIE BEKENDE EN DIE ONBEKENDE (Nadler en Luckner, 1992:60).

Wanneer die deelnemer die uitdaging aandurf en die onbekende betree, word groei (leer) bewerkstellig. Figuur 4.6 illustreer die leergebeure en stel die bekende en gemaksones voor met 'n stippellyn. Die nuutverworwe insigte word toegevoeg tot die bekende en word deur 'n aaneenlopende lyn geïllustreer.

Wanneer deelnemers nader aan die **rand** of **grens** kom, word die **ongerief** wat die **wanbalans** veroorsaak, merkbaar (**randbeleving**). Subjek 1 (1996) beskryf dit as 'n oorlog: "*...voor dit (kruinbeleving of spitservaring) you're at war with yourself...*"

Die deelnemer ervaar nou 'n gevoel van **onvoltooidheid** omdat die uitdaging sterker word: *"...people's feelings intensify at the edge; they may be fearful, anxious, confused, excited or feeling alone. Their physiological symptoms change, palms sweat, hearts race, respiration quickens, pupils dilate, posture stoops, faces become flushed, and individuals may pace"* (Nadler en Luckner, 1992:61). Cox (1994:98-99) rapporteer dat daar sekere somatiese indikatore is wat angs aandui. Verhoogde aktivering word in verband gebring met 'n toename in die sweetafskeiding van die sweetkliere in die handpalms. 'n Verhoogde weerstand teen die vloei van 'n elektriese stroom word in die vel waargeneem tydens verhoogde aktivering by deelnemers (Cox, 1994:98).

Die voorgaande hoofstuk (kyk 3.4.3.3) bevestig dat **liggaamlike ervaring** 'n voorwaarde is vir avontuurbeleving. Die kwalitatiewe verslaggewing dui verder op 'n **liggaamsbewussyn** wat in sekere gevalle sterk in die bewussyn van die deelnemer figureer tydens avontuurbeleving. In hoofstuk 3 (kyk 3.4.3.8) word daar melding gemaak dat angs uit twee dimensies bestaan, naamlik **kognitiewe angs** en **somatiese angs**. Voorts word aangedui dat angs nie net tydens deelname ervaar word nie, maar dit kan ook voor deelname 'n rol speel.



FIGUUR 4.6 'N DEURBRAAK VAN DIE BEKENDE NA DIE ONBEKENDE
(Nadler en Luckner, 1992:60).

Wanneer deelnemers met aktiwiteite gekonfronteer word wat avontuurbeleving bewerkstellig, is dit belangrik om daarvan bewus te wees dat 'n deelnemer net voor deelname gekonfronteer word met **randbeleving**. Dit is noodsaaklik dat fasiliteerders van die **kognitiewe** en **somatiese** dimensies van **randbeleving** kennis dra.

4.3.2.7.1 GEVALLESTUDIES WAT DIE SOMATIESE EFFEK VAN AVONTUURBELEWING VERDER BEREDENEER

Die somatiese effek van avontuurbeleving word verder beredeneer en kan die noodsaaklikheid vir verdere navorsing uitwys.

'n Kwantitatiewe navorsingprojek wat deur Priest (1994e) van stapel gestuur is om die **hoogste harttempo** van **korporatiewe** (avontuurgerigte spanbou) deelnemers te identifiseer en te voorspel, kan verder lig werp op die somatiese effek van avontuurbeleving.

Die eksperimentele groep het uit 68 deelnemers bestaan wat deelgeneem het aan hoëtoeubaanelemente (kyk tabel 4.3). Priest (1994e) bevind dat die hoogste harttempo's van deelnemers gewissel het van 126 tot 197 slae per minuut. Die **gemiddelde harttempo** van die probante was **167.1 slae per minuut** (manlike probante). Hierdie studie gee nie die gemiddelde ouderdom van die probante nie.

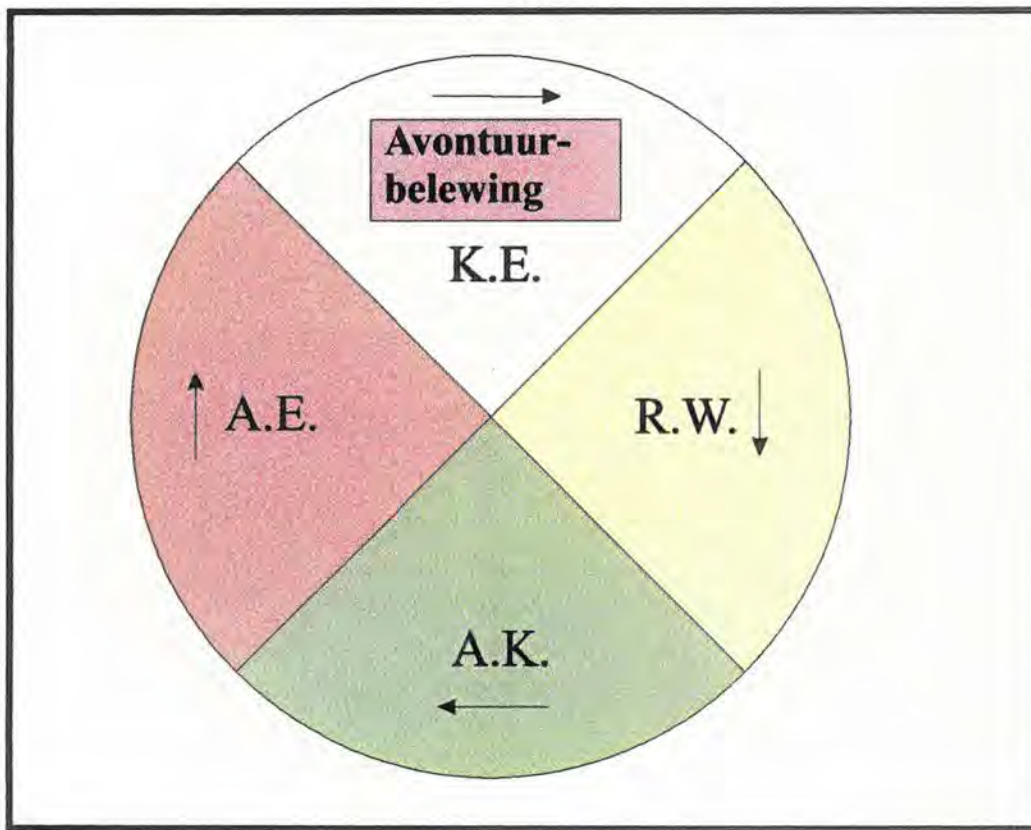
Operateurs wat avontuurgerigte spanbouprogramme vir die korporatiewe sektor aanbied sal baat vind by verdere navorsing in dié verband. Priest (1994e) waarsku dat deelnemers aan 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram bedag moet wees op die volgende **risikofaktore** wat 'n hartaanval kan meehelp: die rookgewoonte, oormassa, hoë bloeddruk en 'n sedentêre lewenstyl.

Die verweefdheid van **avontuurbeleving** met **fisiologiese liggaamsprosesse** word treffend deur Subjek 2 (1996) geïllustreer as hy gedurende die verloop van die onderhoud verwys na die gevoel van **afwagting** wat met sy voorbereiding vir die tog deur die Suidpool gepaard gaan: "...*nou dat jy die woord Suidpool noem... begin ek... ek onmiddellik daai gevoel op my maag... hierso kry...*"

Bogenoemde vestig weer die aandag op die rol van **liggaamlike beleving** tydens deelname aan avontuur. Hierdie gevallestudie bevestig dat die veld uitbrei en ontwikkel met 'n brug wat geslaan word na ander dissiplines. In bogenoemde geval kan biokinetiese navorsing waardevolle inligting verskaf vir die veilige aanwending van avontuurprogramme.

4.3.2.8 AVONTUURBELEWING AS KOMPONENT VAN ERVARINGSLEER

Wanneer 'n deelnemer **avontuur** ervaar, is daar dus geen **waarborg** dat hy of sy by afloop van die aktiwiteit iets geleer het nie. Aan die ander kant waarborg **ervaringsleer** nie dat **avontuurbeleving** deel van die leergebeure is nie. "*Whatever the activity, it is the learning and teaching process that defines whether a learning experience is experiential. Further an experiential learning process can be conducted almost anywhere and with any type of activity or learning medium*" (navorsers se beklemtoning) Proudman (1992:20).



FIGUUR 4.7 AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

Avontuurbeleving pas dus binne die konkrete ervaringfase [K.E.] van die avontuurgerigte ervaringsleergebeure in.

4.3.2.9 KONKRETE ERVARING [K.E.] EN AVONTUURBELEWING

Hierdie fase staan ook bekend as die **affektiewe stadium** en die volgende kenmerke onderskei hierdie fase:

- ◆ **konkrete ervaring** of gebeure word beklemtoon wat **avontuurbeleving (gemoedstoestand)** by die deelnemer bewerkstellig
- ◆ alle aktiwiteite is daarop gerig om die deelnemer te help omdat 'n deelnemer wat avontuur beleef, **blootgestel en kwesbaar** is (kyk hoofstuk 3)
- ◆ inligting word saamgestel uit **hier-en-nou** gevoelens en indrukke en waardes van deelnemers (kyk 4.3.2.6)
- ◆ die prosedure is daarop gerig om deelnemers aan te moedig om ongebonde **uitdrukking** te gee aan persoonlike behoeftes en gevoelens.

Die wyse waarop hierdie komponent of fase gefasiliteer word, bepaal dus die verskil tussen ongereflekteerde **avontuur** as geïsoleerde ervaring (ongereflekteerd) en **avontuurgerigte**

ervaringsleer. Dit verg deeglike voorbereiding, begrip en tydsberekening om die avontuurbeleving van 'n deelnemer tot **leerervaring** te optimaliseer. Nadler en Luckner (1992:61) wys in hierdie verband daarop dat: *“A wealth of valuable information is lost when we wait until everyone has completed an activity before asking individuals to reflect and process”* (kyk 3.4.3.2). Avontuurbeleving maak 'n ingrypende **emosionele, geestelike en fisieke** impak op die deelnemers en indien die fasiliteerder nie **dadelik** die veelvuldige leersiklus toepas nie, kan die leergebeure verskraal word tot geïsoleerde avontuurbeleving met die volgende negatiewe gevolge: *“As a result, future struggles at the edge are devoid of this knowledge, and they may simply react to these symptoms rather than act on, act with, or act in spite of them”* (navorsers se beklemtoning) Nadler en Luckner (1992:61).

Wanneer die een avontuurbeleving dus op die ander volg sonder **reflektering** word die deelnemer nooit bewus van die foute wat herhaal word nie en word die leergeleenthede wat konstruktiewe gedragsverandering tot gevolg kon hê, nooit raakgesien nie.

Die **fasiliteerder** moet goed **opgelei** wees in die **tegniese** aspekte van avontuur om ook die fisieke welsyn van die deelnemers te verseker. Wanneer avontuurbeleving deel uitmaak van die **ervaringsleergebeure** is dit noodsaaklik dat die fasiliteerder al die verskillende instrumente (kyk tabel 4.3) kan aanbied sonder om 'n deelnemer aan onnodige risiko bloot te stel.

TABEL. 4.3 AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERINSTRUMENTE

Oefeninge:	Spele:	Vertroue:	Probleem-oplossing:	Lae touebaam:	Hoë touebaam:	Buitelug:
Fokus: Groepe & individue Soort aktiwiteit: opwarming strek	Fokus: Groepe & individue Soort aktiwiteit: ysbrekers sosialiseerder	Fokus: Groepe & individue Soort aktiwiteit: vertroueval	Fokus: Groepe Soort aktiwiteit: Probleem-oplossings: binnenshuis buitenshuis	Fokus: Groepe Soort aktiwiteit: elemente 3m & laer	Fokus: Individue Soort aktiwiteit: elemente 10m & hoër	Fokus: Groepe & Individue Soort aktiwiteit: rotsklim & abseil kanovaart voetslaan vlotbou oriëntering seil

Die aktiwiteite (instrumente) (tabel 4.3) in oënskou geneem, is dit duidelik dat **avontuurgerigte ervaringsleer** 'n groot aantal **aktiwiteite** (instrumente) gebruik om leergebeure te bewerkstellig. Bogenoemde **aktiwiteite** (instrumente) word normaalweg met avontuurbeleving geassosieer, daarom dat daarna verkeerdelik verwys word as **avontuuraktiwiteite**. Hierdie siening is misleidend, omdat **avontuur** 'n gemoedstoestand is (kyk hoofstuk 3). Die aktiwiteite (tabel 4.3) word toenemend gebruik omdat dit ryk is aan **simboliek** en **metafore**. Verder is dit **ongewoon** en nie vir almal **toeganklik** nie, veral omdat **risiko** 'n deel van die ervaring uitmaak. Die regte **bepanning** verg insig in die proses (gebeure) om spesifieke gedragspatrone by deelnemers te bewerkstellig.

Deelnemers aan **avontuurgerigte ervaringsleer** word oorweldig deur nuwe indrukke. Vreemde

aktiwiteite, intense emosionele ervarings, 'n vreemde omgewing en nuwe verhoudings met ander deelnemers moet verwerk word. Die avontuurervarings laat deelnemers gevoelens van vrees, angs, uitbundigheid, moegheid, rustigheid, kameraadskap, pyn, woede, vervreemding, hartseer, frustrasie en genot, meer intens ervaar as in 'n werksmilieu, liggaamlike opvoedingles, gesinsituasie of in die leefwêreld. Hierdie unieke omstandighede bied deelnemers die geleentheid om hulself en hul medekursusgangers se potensiaal vanuit 'n nuwe gesigspunt te benader. Hoe meer 'n deelnemer ervarings verwerk en internaliseer, soveel te meer ontwikkel sy of haar selfkennis om te kan verander.

Die avontuurgerigte ervaringsleerfasiliteerder sal dus bogenoemde instrumente integreer met fase een [K.E.] van die proses (figuur 4.7) (Nadler en Luckner, 1992:3).

Met bogenoemde bydrae in die agtergrond mag begrip oor die spesifieke rol wat avontuurbeleving in die ervaringsleerbeure vertolk onduidelikheid en konseptuele verwarring ophef.

4.4 'N SAMEVATTENDE DEFINISIE VAN DIE KONSEP: AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

Gedurende 1994 het die AEE (Association for Experiential Education) 'n taakgroep byeengeroep om die konsep ervaringsleer te definieer. Op 8 Oktober 1994 is 'n definisie en 'n uiteensetting van die **beginsels** van die ervaringsleerpraktik aan die AEE voorgelê en in November 1994 is die definisie deur die Direkoraat goedgekeur (Proudman 1995:1). "*Experiential education is a process through which a learner constructs knowledge, skill, and value from direct experiences*" Proudman (1995:1).

4.4.1 BEGINSELS VAN DIE (AVONTUURGERIGTE) ERVARINGSLEERPRAKTYK

Die volgende beginsels van die ervaringsleerpraktik is ook deur die taakgroep saamgestel:

- ◆ ervaringsleer vind plaas wanneer ervarings wat noukeurig gekies is, deel is van 'n proses van **reflektering, kritiese analise en sintese**
- ◆ ervarings word so gestruktureer dat die **deelnemer verantwoordelikheid** aanvaar vir die neem van besluite en die resultaat van die ervaring
- ◆ die deelnemer is deurlopend **aktief betrokke**: vrae word gevra, daar word geëksperimenteer, die deelnemer is nuuskierig, pogings word aangewend om probleme op te los, verantwoordelikheid word aanvaar, kreatiewe denke en betekenis word toegevoeg tot ervarings
- ◆ deelnemers is ten volle betrokke by die proses (gebeure): **intellektueel, emosioneel, sosiaal, geestelik en fisiek**. Hierdie betrokkenheid skep 'n indruk dat die leerproses outentiek is
- ◆ die resultaat van die leerproses is persoonlik en vorm die **basis** (vertrekpunt) vir toekomstige ervaring en leer wat daaraan toegevoeg word

- ◆ onderlinge verhoudings ontwikkel en word onderling in stand gehou: die deelnemer tot hom- of haarself, die deelnemer tot ander en die deelnemer tot die wêreld as geheel
- ◆ die fasiliteerder en student mag suksesvol wees of faal, avontuur beleef, risiko's en onsekerheid ervaar. Die **resultaat van die ervaring kan nie voorspel word nie**
- ◆ geleentheid waar deelnemers hulle **eie waardes** weer verken en evalueer, word gekoester
- ◆ die **fasiliteerder** se primêre funksie is om **geleentheid** te skep: vir geskikte **ervarings**, **probleme** wat opgelos moet word, die **riglyne waarbinne die ervaring moet plaasvind**, vir die **ondersteuning van deelnemers**, die waarborg van **emosionele en fisieke veiligheid** en om die **leergebeure (proses)** te fasiliteer
- ◆ die fasiliteerder moet **geleentheid wat spontaan** ontwikkel en wat kan bydra tot die leerproses, erken en aanmoedig
- ◆ die fasiliteerder moet bedag wees daarop dat **eie vooroordeel** en **eie indrukke** nie die deelnemer sal beïnvloed nie
- ◆ die ervaring moet in so 'n mate aangebied word dat situasies wat ontstaan vanuit die **natuurlike sameloop van gebeure**, wat mislukkinge en suksesse insluit, geoptimaliseer word tot die voordeel van die deelnemer (Proudman, 1995:1).

Bogenoemde uiteensetting van die eienskappe van die **ervaringsleerpraktik** sluit **avontuurbeleving** en konseptuele dimensies daarvan in. **Hierdie sienswyse bevorder konseptuele chaos, omdat avontuurbeleving nie noodwendig deel van die gebeure-georiënteerde proses uitmaak nie. Wanneer avontuurbeleving by die deelnemers nagestreef word, is dit doelbewus en word randbeleving deel van die gebeure.**

4.4.2 DEFINISIE VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

Na aanleiding van bogenoemde uiteensetting word die volgende definisie aanbeveel:

Avontuurgerigte ervaringsleer is 'n interaktiewe gebeure-georiënteerde proses (Kolb:1984) waardeur 'n deelnemer kennis, vaardighede en waarde tot deelname aan ervarings wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig, toevoeg.

Die navorser beveel aan dat die definisie van **avontuurgerigte ervaringsleer** daarop moet dui dat dit 'n **interaktiewe gebeure-georiënteerde proses** tussen: die deelnemer en die fasiliteerder is; die deelnemer en hom- of haarself; en die deelnemer en die omgewing. **Avontuurbeleving** moet vermeld word in 'n beskrywing van die dissipline, omdat die **instrumente** (kyk tabel 4.3) wat gebruik word, tradisioneel **avontuurbeleving** by deelnemers bewerkstellig.

Na aanleiding van bogenoemde uiteensetting kan die **resultaat** van die ervaring nie gewaarborg word nie. Met ander woorde, omdat avontuur 'n **gemoedstoestand** is, kan 'n fasiliteerder nie seker wees dat die deelnemer avontuur sal ervaar nie. Hierdie probleem kan aangespreek word deur die ervaringsleergebeure tot op **makrovlak** uit te brei, wat deeglike **voorafevaluering** insluit om te verseker dat die leergebeure nie lukraak plaasvind nie.

4.5 DIE MAKROKOMPONENT VAN DIE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERGEBEURE

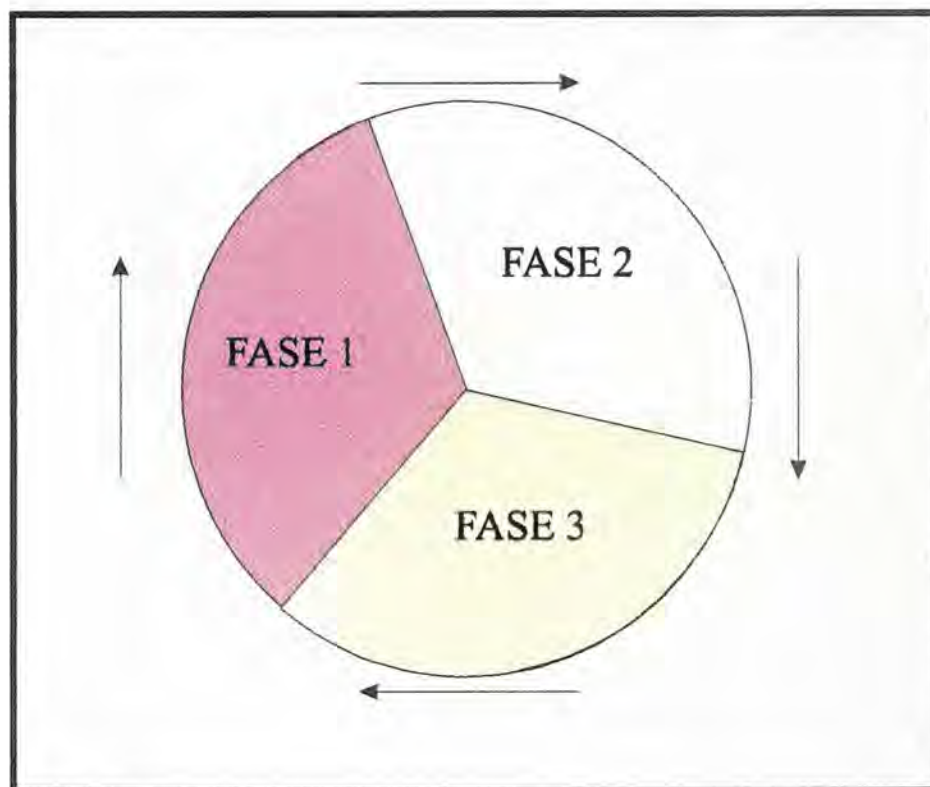
Voorgaande bespreking van **avontuurgerigte ervaringsleer** en die komponente van hierdie gebeure-georiënteerde proses word vir die doeleindes van hierdie diskoers beskou as die **mikrokomponent** van avontuurgerigte ervaringsleer. Wanneer 'n avontuurgerigte ervaringsleer-program beplan word, is daar **twee siklusse** (prosesse), naamlik 'n mikro- en 'n **makroproses** ter sprake.

Die **makroproses** bestaan uit drie fases en sluit die **mikrokomponent** in.

Die makrokomponent bestaan uit die volgende fases (figuur 4.8):

4.5.1 FASE EEN: KONTEKSTUALISERING

Kontekstualisering behels 'n deeglike **data-insamelingsproses** om te verseker dat die program nie lukraak aangebied word nie. Hierdie fase kan die sukses van die spanbouprogram uitwys deurdat data aan die einde van die program vergelyk kan word met die **kontekstualiseringsdata** wat vooraf ingesamel is (Hilton, 1992:46; Huszczo, 1990:39).



FIGUUR 4.8 DIE MAKROKOMPONENT VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER IN SPANBOU

Vir data-insameling kan die volgende metodes gebruik word:

- ◆ vraelyste
- ◆ onderhoudvoering.

Data-insameling moet daarop gerig wees om te bepaal watter **verwagtings** die teikengroep koester. Hierdie inligting behoort die volgende vrae te beantwoord:

- ◆ hoe moet die program **gestruktureer** wees om die verwagte doelwitte te bereik
- ◆ watter maatstaf word gebruik om te bepaal of die teikengroep **wel die doelwitte bereik het?**

4.5.2 FASE TWEE: AVONTURGERIGTE ERVARINGSLEER

Hierdie fase kombineer **avontuurbeleving** met die **ervaringsleermodel (mikroproses)** (figuur 4.3) van Kolb (1984). Die kontinuïteit moet gedurende hierdie fase behoue bly deurdat die inligting wat tydens fase een ingesamel is, sinergisties deurgevoer word. Sukses is hoogs waarskynlik wanneer die aktiwiteite [**K.E.**] wat **isomorfiëse ervarings** en **avontuurbeleving** bewerkstellig noukeurig gekies word. Hierdie aspek moet nougeset toegepas word, omdat operateurs geneig is om dieselfde aktiwiteite vir alle kliënte aan te bied: “...research has shown that ***tailor-making the team training approach for individual teams is superior to applying the same package to all teams. Too many organizations and trainers take the easy way out***” (navorsers se beklemtoning) Huszczo (1990:41).

Die kursusinhoud (mikroproses) moet dus **gestruktureer** word na die **unieke** behoeftes van die teikengroep (Carey, 1992:98; Gass *et al*, 1991:39; Huszczo, 1990:39; Petrini, 1990:25).

Verskeie opsies kan gevolg word tydens die toepassing van hierdie fase. Indien die data wat tydens fase een ingesamel is, byvoorbeeld daarop dui dat **wedersydse vertroue** ’n knelpunt is, mag **rotsklim, hoë touebane en vertroue-oefeninge** van pas wees. Hierdie doelwit kan binne ’n bestek van een of twee dae bereik word. Indien data aandui dat daar ’n atmosfeer van **onverdraagsaamheid** in die teikengroep voorkom, kan **voetslaan** as instrument gebruik word. In hierdie geval mag die kursus vir ’n tydperk van drie tot vier dae duur.

Dit is duidelik dat verskillende aktiwiteite verskillende **leernuanses** bewerkstellig, daarom moet fasiliteerders toegang tot die verskillende **avontuurgerigte ervaringsleerinstrumente** (kyk tabel 4.3) hê en dit ook met die nodige **veiligheidsmaatreëls** kan toepas.

4.5.3 FASE DRIE: OPVOLG

Opvolgaksies na die program is noodsaaklik om te bepaal in watter mate **metaforiese oordrag** (kyk 4.3.2.3) plaasgevind het (Gass *et al*, 1991:41; Hilton, 1992:46; Thompson, 1991:52). Opvolgaksies kan verskeie vorme aanneem:

- ◆ **groepbesprekings** in die werkmilieu
- ◆ **videoverslag** waartydens die deelnemers kyk na hoogtepunte van die program en weer reflekteer oor hulle ervarings.

Tydens die avontuurgerigte ervaringsleerprogram skryf elke deelnemer aan hom- of haarself 'n **brief** waarin 'n persoonlike strategie uiteengesit word om die nuut verworwe vaardighede en kennis in die werkmilieu toe te pas. Hierdie brief word deur die fasiliteerder ongeveer twee maande na die program aan die deelnemers geos.

Tydens die opvolgaksie moet 'n datum bespreek word vir **fase een** van die makroproses vir die volgende avontuurgerigte ervaringsleer-ingreep.

4.6 OPSOMMEND

Avontuurgerigte ervaringsleer is dus 'n interaktiewe gebeure-georiënteerde proses (kyk 4.4.2) waardeur 'n deelnemer kennis, vaardighede en waarde toevoeg tot deelname aan ervarings wat **avontuurbeewing** by die deelnemer bewerkstellig. Dit kan verder beskryf word as 'n **holistiese leerbenadering** wat die mens in totaliteit opneem gedurende die leergebeure. Die **leergebeure** kan metafories vergelyk word met 'n reis van die bekende na die onbekende.

Leer word bewerkstellig wanneer 'n individu uit sy of haar **gemaksone** beweeg. Die **gemaksone** stel die **bekende** (voorspelbaar) voor en die nuwe inligting (leerinhoud) stel die **onbekende** (onvoorspelbaar) en dit wat vreemd is, voor.

Avontuurbeewing kan met groot sukses aangewend word as unieke didaktiese opgaaf, omdat die aard van die ervaring ideale **leermomente** kan bewerkstellig. Om avontuurbeewing as leergebeure te optimaliseer moet die deelnemer aan twee prosesse blootgestel word. Die makroproses bestaan uit drie fases en die mikroproses wat as komponent van die makroproses geïdentifiseer is, bestaan uit vier fases. Die mikroproses (kyk figuur 4.3) kan as die struktuur van ervaringsleer beskryf word. Wanneer avontuurbeewing binne die mikroproses gebruik word, ontstaan 'n nuwe begrip, naamlik avontuurgerigte ervaringsleer (kyk 4.3).

Die **navorsingsvraag** van hierdie studie is nie 'n kwantitatief-bewysgeoriënteerde vraag nie, maar poog om die verskynsel van avontuur binne veral spanbouverband te **eksploreer** (verken) en te **beskryf** met die oog op die **segwaarde** van hierdie fenomeen vir die Menslike Bewegingskunde.

Die kwalitatiewe data (onderhoude) word as klankbord met data uit ander bronne (literatuur) van die vorige hoofstuk verweef en word in hierdie hoofstuk as empiriese bron gebruik.

Voorts word gekonsentreer op etlike kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsresultate ten einde verder as riglyn te dien. Dit sal die menslike bewegingskundige vakterrein sinvol met avontuurgerigte ervaringsleer verbind.

4.7 GEVALLESTUDIES

Enkele gevallestudies uit die **literatuur** word ondersoek om meer lig te werp op die waarde van avontuurbeewing as spanbou-instrument, die oordragbeginsel (kyk 4.3.2.3) en om die waarde van avontuurgerigte ervaringsleer vir die Menslike Bewegingskunde verder te beskryf. Die gevallestudies bewerkstellig verder integrasie tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe data.

4.7.1 AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER AS INSTRUMENT OM SPANBOU TE BEWERKSTELLIG

Benewens die data wat oor die konsepte **spanbou** en **avontuur** in die voorgaande hoofstukke ingewin is, word die induktiewe proses voortgesit deur kwalitatiewe data in te win deur diepte-onderhoude met avonturiers.

Die rol van avontuurbeleving as instrument om spanbou te bewerkstellig word nou onder die loep geneem.

Subjek 3 (1996) is baie uitgesproke oor die waarde wat avontuurbeleving inhou vir **spanbou** en illustreer sy standpunt soos volg: *“Definitely... I’ve seen it many times where, it can either **enhance the team work** or depending on certain individuals it **can break it down completely**... and I think it depends on the individual and the type of adventure as well... specifically in terms of climbing and rescue you’ll find a **sense of danger** will draw people together and make them work well together.”* Die vorige aanhaling wys daarop dat **avontuur binding** tussen deelnemers kan bewerkstellig asook **afstand** en **spanning**. Die agtergrondservaring van die respondent moet in gedagte gehou word, omdat sy deelname gerig is op **avontuurbeleving** en nie noodwendig op **spanbou** nie.

Na aanleiding van Subjek 3 word die aanname gemaak dat **gevaar** ’n rol speel om individue saam te snoer, maar indien avontuur **ongestruktureerd** ervaar word (kyk 4.5) kan persoonlike verskille in geskille ontaard. Hy verwys verder na die vernietigende rol wat ’n **oordrewe ego-bewustheid** kan speel: *“...at times and I’m not quite sure why... certain individuals might not like to mesh with the team and it could also be because that particular person wants more of the glory, he **doesn’t want to be part of the team** and he would like to be seen as the person who is either in control or doing the most dramatic thing... It’s **really a glory trip**... possibly and it happens on expeditions quite regularly...people are friends before they go... **they come back and they are not friends any longer**”* Subjek 3 (1996).

Subjek 4 (1996) rapporteer oor die sinergistiese **waarde** van **avontuurbeleving** as **spanbou-instrument**: *“Sekere goed kan jy net oorwin deur gebruik te maak van **iemand anders** se vermoë. As jy in ’n sekere eienskap swak is of dit nou te doen het met moed of ‘guts’ of wat ook al of met fisiese krag en uithouvermoë, is daar sekere soort goed wat jy nie op jou eie kan doen nie. Roei is ’n aktiwiteit wat jy die meeste van die tyd op jou eie doen. Maar nogtans as jy by ’n stroomversnelling kom en jy moet omdra, (die kano word verby die stroomversnelling gedra indien die versnelling te gevaarlik is) moet **een** die kano vashou, terwyl die **ander een** aan die ander kant afklim... Dit hang af hoe jy die avontuurmedium gebruik... dit... ontwikkel **spanbou absoluut**... veral as die omstandighede só ontwikkel dat jy nie alleen anderkant kan kom nie en jy moet dit **saam met iemand doen, dan ontwikkel dit beslis spanbou**”. Die geheel is dus meer as die onderdele.*

Uit beide respondente se opvatting kom die gedagte sterk na vore dat **ongestruktureerde avontuurbeleving** spanbou kan **bewerkstellig** tussen deelnemers of dit kan **bederf**.

Hierdie standpunt word ondersteun wanneer ’n Suid-Afrikaanse koerant die volgende voorbladopskrif gebruik om verslag te doen oor ’n dispuut tydens ’n ekspedisie na Everest in die Himalaja-

bergreeks: “*Men drop out in high-altitude row on way to top of world*” Vernon en Cooper (1996:1). Drie van die ekspedisielede Andy Hackland, Ed February en Andrew de Klerk het hulle aan die geskiedkundige ekspedisie onttrek om hulle **ontevredenheid met die leierskapstyl** van die spanleier Ian Woodall te demonstreer. Die oogmerk van die ekspedisie is om die Suid-Afrikaanse vlag na die bekende Everest-bergpiek te neem. Die **persoonlikheidsbotsing** tussen die avonturiers het wyd uitgekring: “*President Nelson Mandela, patron of the expedition, this week sent a message to both camps to ‘take their lead from South Africa’s other sportspeople and settle the dispute’*” Vernon en Cooper (1996:1).

Subjek 1 (1996) beweer in hierdie verband dat Ian Woodall aanvoer dat dit lyk of die blanke Suid-Afrikaanse en Amerikaanse mans ’n **oordrewe ego-bewustheid** handhaaf. Hy verklaar dat Woodall sê dat die Suid-Afrikaanse man die berg probeer **aanval**: “*...hulle sê jy klim ’n berg met spoed... there is an assault on the mountain,... Ian Woodall... sê: ‘You don’t assault it (die berg) you survive’..., daai berg sit net daar dit is net ’n stuk klip, jy werk nie teen die berg nie, jy werk teen jouself en daarom moet jy dissipline van binnekant hê,... dis waar die konflik inkom... hy (Woodall) sê jy vat dit stap vir stap, stadig, jy lees jou tekens, jy lees jou berg, jy lees die weer, hierdie ander ouens (Hackland, February en De Klerk) want ‘to conquer the mountain...’, dis ’n geweldige konflik*” Subjek 1 (1996).

Voorgaande wys daarop dat die deelnemer die regte gemoedstoestand tydens avontuurbeleving moet ervaar om in spanverband suksesvol te wees.

Wanneer avontuurbeleving gebruik word om spanbou te bewerkstellig, is dit noodsaaklik dat **avontuurbeleving nie los** van die leergebeure staan nie.

Avontuurbeleving waarborg dus nie dat daar binding tussen deelnemers sal plaasvind nie. Wanneer avontuurbeleving binne die raamwerk van ’n unieke didaktiese gebeure-georiënteerde (proses) gebruik word om **randbeleving** (kyk 4.3.2.7) by die deelnemers te bewerkstellig, om byvoorbeeld die waarde van kommunikasie en vertrouwe in spanverband te demonstreer, **kan avontuurbeleving spanbou meehelp. Ongereflekteerde avontuurbeleving waarborg nie spanbou nie.** Wanneer avontuurbeleving met ervaringsleer geïntegreer word, is avontuurgerigte ervaringsleer ter sprake en word die **oordrag** van die leerbeginsels gemonitor wat konstruksie van spanbou (kyk hoofstuk 2) kan insluit. Dit hou verreikende gevolge in vir spanbou-operateurs wat ongereflekteerde avontuurbeleving aanbied en spanbinding by die deelnemers waarborg.

4.7.2 DIE WAARDE VAN OPVOLGAKSIES BY AFLOOP VAN ’N AVONTURGERIGTE ERVARINGSLEERPROGRAM OM METAFORIESE OORDRAG VAN DIE LEERINHOUD NA DIE WERKSMILIEU TE BEWERKSTELLIG

Oordrag (kyk 4.3.2.3) by afloop van ’n avontuurgerigte ervaringsleerprogram van die leerbeginsels **na** die leef- of werksmilieu van die deelnemer bepaal die **blywendheid** van die leerbeginsels.

Die **oordragspotensiaal** van **avontuurbeleving** (ongereflekteerd) word eers **kwalitatief** by wyse

van 'n onderhoud ondersoek en dan belyn met 'n kwalitatiewe verslag van Priest (1994b).

Subjek 3 (1996) vertel van 'n noue ontkoming tydens 'n grotkruipekspedisie. Die **insig en kennis** wat hy verwerf het wanneer hy daaroor rapporteer, wys op **oordrag** van sekere beginsels: “...*you realise you've been incredibly stupid and got away with it... it was not a sense of bravado, it was almost a sense of regret or disgrace... but you can learn so much in one dive... as a result of that I'm disinclined to just reinvent the wheel again, I'd rather get involved... do research and speak to people who have actually been there before because you can learn a lot from speaking to people and watching them do things and go in (in die grot) with better equipment after I've trained specifically for that type of thing...*”

Subjek 3 (1996) is baie uitgesproke oor die **opvoedkundige waarde** van avontuurbeleving: “*You can relay a lot of things through an adventure activity, it's one thing talking about something in a classroom... but if you can take someone out to do an activity,... have a feeling of adventure you can then relate it to something else, and get an idea of what you are talking about. It also focuses people a lot.*” Subjek 3 (1996) verwys onbewustelik na avontuurgerigte ervaringsleer, omdat hy onwetend die proses van metaforiese **oordrag** verduidelik as 'n produk van reflekering.

Wagner en Roland (1992:65) identifiseer 'n **behoefte** aan navorsing wat die waarde van **opvolgaksies** by afloop van 'n spanbouprogram met betrekking tot **oordrag** van sekere beginsels meet. Priest (1994b) het 'n navorsingsprogram van stapel gestuur om te bepaal of daar enige waarde in opvolgprogramme lê.

Die navorsingsdoel bestaan uit twee komponente:

- ◆ die **tydsvolgorde** van veranderings in die spangedrag van die deelnemers gedurende hulle deelname aan 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram en
- ◆ om die effektiwiteit van drie verskillende **opvolgmetodes** te bepaal met spesifieke verwysing na die **retensie (oordrag)** van die veranderings wat tydens die program waargeneem is.

Agtergrond: Die teikengroep het bestaan uit:

- ◆ 'n kontrolegroep (n = 20)
- ◆ drie eksperimentele groepe (n = 20, n = 15, n = 20).

Die eksperimentele groepe is onderskeidelik aan die volgende **behandeling** blootgestel:

- ◆ geen opvolg (n = 20)
- ◆ opvolg (n = 15)
- ◆ self-gefasiliteerde opvolg (n = 20).

Behandeling: Die teikengroep het deelgeneem aan 'n residensiële avontuurgerigte ervaringsleerprogram wat drie dae lank geduur het. Die eerste helfte van elke dag is binnenshuis aangebied en die tweede helfte het bestaan uit probleemoplossingsaktiwiteite wat hoofsaaklik buitenshuis aangebied is.

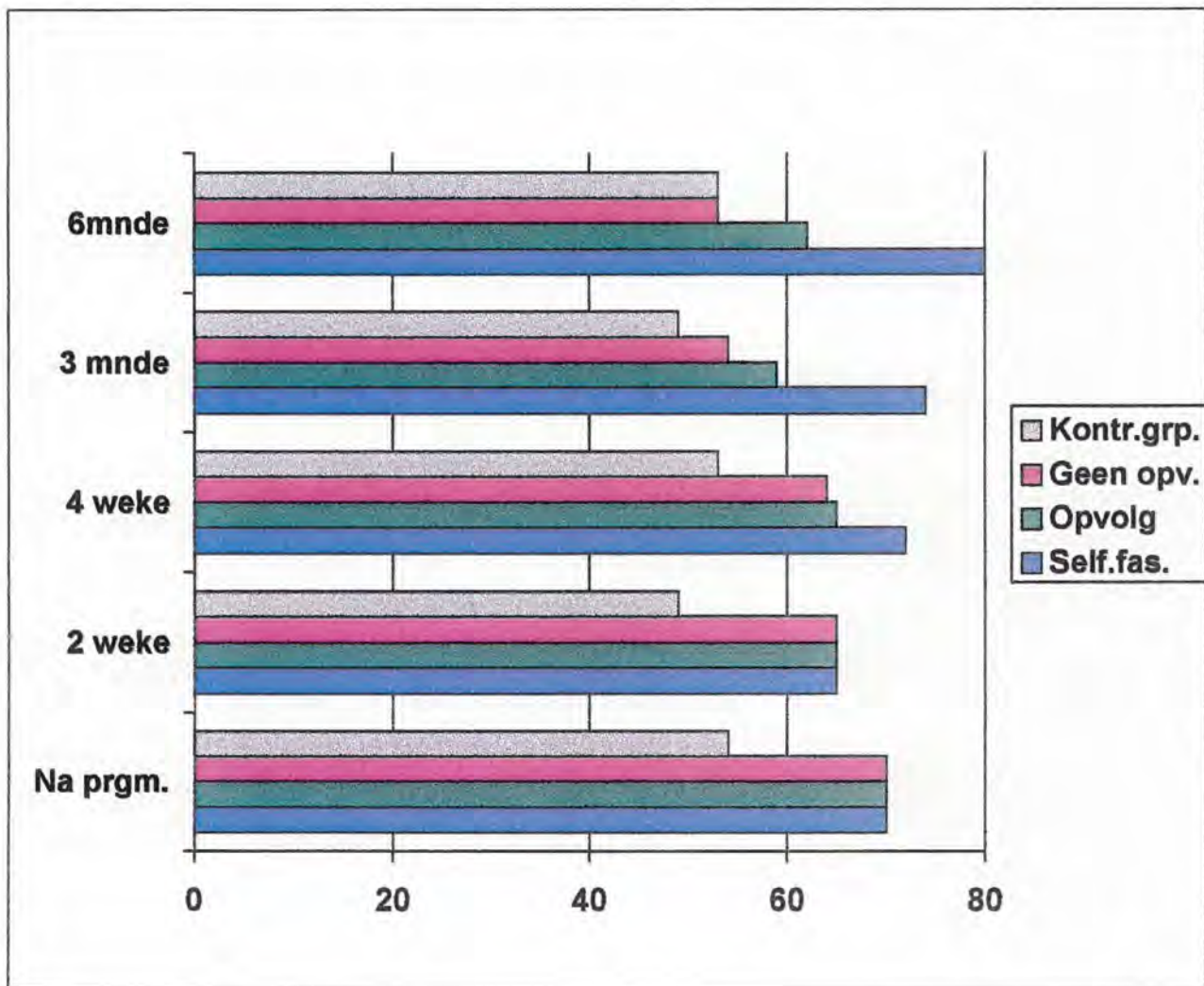
Teikengroep: Personeel van 'n Kanadese bankgroep wat bestaan uit topbestuurslede (visepresident, direkteure en areabestuurders) en intakte werkgroepe van die rekenaarafdeling.

Navorsingsmetode: 'n Verkorte weergawe van 'n spanontwikkelingsopgaaf (Team Development Inventory) is gebruik.

Gevolgtrekking en bevindings: Na afloop van die program is daar 'n beduidende toename gevind in al tien afdelings van die spanontwikkelingsopgaaf (TDI) by al drie eksperimentele groepe (kyk figuur 4.9).

Die kontrolegroep het geen verandering aangedui nie, wat bewys dat die program positiewe veranderinge in spanwerk bewerkstellig het. 'n Beduidende toename in die spanontwikkeling is tussen middagetes en aandetes en tussen aandetes en die einde van die aandessies gemeet.

Die gevolgtrekking word gemaak dat probleemoplossingsaktiwiteite 'n positiewe bydrae ten opsigte van spanontwikkeling maak. Alhoewel die klaskamersessies (binnenshuise komponent) geen beduidende effek op die spanontwikkeling gehad het nie, het die deelnemers aangedui dat die konseptuele karakter van die oggendsessies tot die sukses van die middagsessies bygedra het.



FIGUUR 4.9 DIE INVLOED VAN OPVOLG OP OORDRAG

(Priest, 1994b).

Al drie groepe het aanvanklik 'n afname in hulle spangedrag getoon (twee weke na die program). Hierdie fenomeen staan bekend as **Post Group Euphoria** en kom volgens Priest (1994b) algemeen voor by programme waar aan 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram deelgeneem is. **Die groep wat aan geen opvolgprogramme deelgeneem het nie, se groepsgedrag het na ses maande teruggedaal tot op dieselfde vlak as die kontrolegroep (kyk figuur 4.9).**

Die eksperimentele groep wat deelgeneem het aan die volgende opvolgaksies het die volgende spangedragvlakke by afloop van die program **gehandhaaf**:

- ◆ spanontmoetings
- ◆ opvolgopleiding
- ◆ sosiale geleenthede
- ◆ middagetes vir personeel
- ◆ raadgeewing aan ander spanne.

Die eksperimentele groep wat hulle spangees **self-fasiliterend** in stand gehou het, het 'n beduidende groei in spangedrag getoon (figuur 4.9).

Gevolgtrekking: Al drie die eksperimentele groepe het 'n toename in spangedrag by afloop van die avontuurgerigte ervaringsleerprogram (50-70%) getoon. Die groep wat **geen opvolg**-ondersteuning ontvang het nie se spangedrag het na ses maande teruggeval tot ongeveer 50%. Die groep wat wel **opvolgondersteuning** van 'n eksterne fasiliteerder ontvang het, se spangedrag het konstant gebly (60-65%). Die groep wat **self opvolgaksies** van stapel gestuur het, soos om **saam te reflekteer** oor spandoelwitte en spansuksesse, se spanbewussyn het toegeneem tot ongeveer 80%.

Priest (1994b) voer aan dat hierdie longitudinale studie bewys dat die spanbinding wat deur avontuurgerigte ervaringsleer bewerkstellig word, na ses maande verlore kan gaan, indien daar nie opvolgstrategieë is nie.

Bogenoemde in ag geneem is dit duidelik dat avontuurbeleving wel **oordrag** van avontuurverwante leerervarings kan bewerkstellig. Die **blywendheid** van die leerbeginsels word dus bepaal deur **bewustelike reflektoring** en deur gestruktureerde opvolgaksies.

4.7.3 DIE INVLOED VAN FISIEKE (GROOTSPIER) AKTIWITEIT IN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER OM VERTROU TUSSEN DEELNEMERS TE BEVORDER

Vertrou is 'n voorvereiste vir spanbou (Akande, 1992:15; McClenahan, 1990:22; Patten, 1981:244; Thompson en Pearce, 1992:42). Hoofstukke 2 en 3 wys onderskeidelik daarop dat **vertrou** 'n integrale komponent van die konsepte **span** en **avontuur** uitmaak en dit vorm wel deel van menige spanbou-operateur se programinhoud (Akande, 1992:15; Chipkin, 1990:67; Proudman, 1992:23).

Die rol wat **grootspieraktiwiteit** in die programinhoud speel tydens avontuurgerigte spanbouprogramme sal waarde vir die menslike bewegingskundige vakterrein uitwys.

Navorsing wat deur Priest (1994c) van stapel gestuur is, was daarop gerig om te bepaal of die **fisieke** aard van avontuurgerigte ervaringsleer in 'n spanbouprogram wel **vertroue** tussen deelnemers kan bevorder.

Agtergrond: Die eksperimentele groep het bestaan uit werknemers van 'n maatskappy wat as gevolg van 'n verandering in die organisasiestruktuur gereeld by verskillende werkspanne moes inskakel.

Deelnemers: Die deelnemers het bestaan uit drie groepe van 25 deelnemers elk. Die groepe is deur dwaalseleksie bepaal.

Behandeling: 'n Program wat twee dae duur en waarvan die programinhoud hoofsaaklik fokus op spanbou-aktiwiteite is gebruik. Die programinhoud het 'n element van uitdaging vir beide groepe ingehou, maar die programinhoud van een span het aktiwiteite gebruik wat hoofsaaklik **fisiek** van aard is. Die kontrolegroep het aan **geen grootspieraktiwiteite** deelgeneem nie en het by afloop van die eksperiment 'n kombinasie van beide programme ervaar.

Instrument: 'n Meetinstrument wat interpersoonlike **vertroue** meet (Interpersonal Trust Inventory-group version) is gebruik om die mate wat deelnemers mekaar vertrou op die volgende vlakke te bepaal:

- ◆ aanvaarding
- ◆ geloofwaardigheid
- ◆ vertroulikheid
- ◆ betroubaarheid
- ◆ aanmoediging.

Priest (1994c) wys daarop dat hierdie meetinstrument aan die toets vir betroubaarheid, voorspelbaarheid en geldigheid voldoen. Die deelnemers het **vyf keer** gedurende die navorsing aan die meetinstrument deelgeneem:

- ◆ een maand voordat die navorsingprojek 'n aanvang sou neem
- ◆ een week voordat die projek begin het
- ◆ tydens die aanvangsfase van die projek
- ◆ twee maande nadat die program aangebied is, terwyl die teikengroep hulle terug by die werksmilieu bevind.

Gevolgtrekkings en bevindings:

- ◆ 'n toename in die konstrakte aanvaarding en geloofwaardigheid is by **beide** die eksperimentele groepe waargeneem
- ◆ die groep wat deelgeneem het aan aktiwiteite wat **fisiek** van aard is, het 'n **groter toename** in **betroubaarheid** en **aanmoediging** getoon. Die deelnemers het daarop gewys dat die **fisieke**

aard van die risiko's hulle gedwing het om op 'n buitengewone manier vir mekaar se veiligheid om te gee.

Priest (1994c) wys daarop dat die program die volgende **fisieke aktiwiteite** (grootspieraktiwiteite) ingesluit het:

- ◆ die muur (laetouebaanelement, kyk tabel 4.3)
- ◆ nitro-oorsteking (laetouebaanelement, kyk tabel 4.3)
- ◆ spinnerak (laetouebaanelement) (raadpleeg Rohnke, 1989: 79-117).

Die navorser is van mening dat hoëouebaanelemente 'n groter bydrae sal maak om wedersydse **vertroue** by deelnemers te bewerkstellig. Die **fisieke** aard van die aktiwiteite is dieselfde, maar die self-evaluatiewe **risiko** lyk groter.

Hierdie navorsingsresultaat wys daarop dat avontuurgerigte ervaringsleer 'n bydrae tot wedersydse **vertroue** lewer deur middel van **fisieke** aktiwiteite wat enersyds 'n hoë self-evaluatiewe risiko en andersyds **samewerking** in spanverband, deur middel van **laetouebaanelemente** bewerkstellig. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat laetouebaanelemente meer doeltreffend vir **spanbou** sal wees, omdat dit samewerking en vertroue in spanverband verbeter.

4.8 GEVOLGTREKKING

Die sukses van Project Adventure (kyk 4.2) dien as 'n goeie voorbeeld en bron van motivering om vernuwing in Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) in Suid-Afrikaanse skole na te streef. Dit is veral insiggewend wanneer die duidelike sinergisme in die doelwitte wat met die Project Adventure-kurrikulum en die doelwitte in die Suid-Afrikaanse kurrikulum vir Liggaamlike Opvoeding uitgewys word (kyk 4.2.3 en 4.2.4).

Dit impliseer nie noodwendig dat daar fout is met die doelwitformulering by die Suid-Afrikaanse kurrikulum nie, maar die metodiek wat gevolg word om die doelwitte te realiseer, laat veel te wense oor (raadpleeg Engelbrecht, 1995).

Met genotsbeleving as onderrigdoelwit wat onder andere in die Liggaamlike Opvoeding-kurrikulum nagestreef word en wat ook deel uitmaak van avontuurbeleving, kan **avontuurgerigte ervaringsleer** nuwe betekenis gee aan 'n vak wat in baie skole nie tot sy reg kom nie. Dit is duidelik dat avontuurgerigte ervaringsleer **sosiokulturele** begrip en verdraagsaamheid kan bevorder (kyk 3.4.3.7). Die **fisieke** (beweging) karakter van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme dra by tot spanbou en dit en hou groot belofte in vir uitbreiding van die menslike bewegingskundige vakterrein.

Hierdie nuwe siening van 'n bekende doelwit noodsaak deeglike personeelseleksie, omdat avontuurgerigte ervaringsleer deur fasiliteerders aangebied moet word wat die verantwoordelikheid van **voorlewe** begryp.

Subjek 3 (1996) is terdeë bewus van die invloed wat hy (sy lewenstyl as voorbeeld) op kursusgangers het wanneer hy as kursusleier optree: *"I think if you're doing the type of work I'm doing now..."*

*

people will inevitably not just look at the skills that you're giving them, but they actually look at the way you move or what you do and what you say. So from that point of view, I suppose you are aware that some people might be critical of the training because the person giving the training doesn't look professional. He might just be too casual or his language... he might swear or smoke... so from that point of view I am aware of it. ...You have to relate to the people you are training."

Subjek 1 (1996) verklaar in hierdie verband dat hy voel hy het 'n volgehoue verantwoordelikheid teenoor mense wat hom as **rolmodel** beskou. Hy verklaar dat hy diegene wat hom vir **raad** en **leiding** nader daarop wys dat 'n mens die gevolge van jou besluite moet dra. Die verhouding tussen die student en die fasiliteerder is baie belangrik, omdat hierdie verhouding die **raamwerk** bied vir interaksie tussen **student** en **leeromgewing** (pedagogies en agogies: hoofstuk 5).

Die mandaat vir hierdie uitdaging lê in die skoot van die menslike bewegingskundige vakterrein, omdat die vertrekpunt steeds **liggaamlike ervaring** is.

Die verwantskap tussen die Liggaamlike Opvoeding, korporatiewe spanbou en **avontuur**, mag die navorsingsproblematiek van die Menslike Bewegingskunde direk aanspreek met betrekking tot die voortbestaanskrisis van die Menslike Bewegingskunde: "*...dit bring die MBK as vakwetenskap voor die taak om nie net inter- en kruisdissiplinêre brûe te slaan nie, maar ook altyd multiparadigmatiese benaderings te ondersoek, aangesien brugbou-aksies in 'n groot mate deur die paradigma medebeïnvloed sal word*" (navorser se beklemtoning) Engelbrecht (1995:346).

Hoofstuk 1 verwys na die paradigmaskuif wat in die wetenskapsfilosofie sowel as die bestuurswetenskap waargeneem is. Hierdie nuwe bewussyn oor die beoefening van die wetenskap het ook 'n beduidende impak gehad op die wyse waarop werknemers binne die werksmilieu bejeën is. Die nuwe paradigma beklemtoon onder andere netwerkaksies, prosesmatigheid, subjektiwiteit en bevorder holistiese denkwyses (kyk hoofstuk 1). Die Hawthorne-navorsing word vandag beskou as die keerpunt in die Bestuurswetenskap, waar die nuwe bewussyn sy beslag binne die Bestuurswetenskap gekry het en vandag bekend staan as organisasie ontwikkeling. Avontuurgerigte ervaringsleer het sy beslag gekry met die aanwending van avontuurbeleving as didaktiese instrument deur Kurt Hahn.

Hierdie navorsing kan ook beskou word as 'n metafoor van die paradigmaskuif en 'n brug word geslaan tussen die menslike bewegingskundige vakterrein, avontuurgerigte ervaringsleer (didaktiese proses), organisasie ontwikkeling (korporatiewe spanbou) en ideologiese en psigologiese (Maatskaplike) berading (kyk hoofstuk 1). Ongeag netwerkaksies en die vrylike vloei van inligting is dit tog nodig om bakens te gebruik wat as rigsgoere kan dien om hierdie ontluikende dissipline te rig. Die verskille en gemeenskaplikhede van die klemverskil in avontuurgerigte ervaringsleer as spanbou-instrument en in organisasie-ontwikkeling word in tabel 4.4 uitgewys.

**TABEL 4.4 KLEMVERSKILLE TUSSEN AVONTUURGERIGTE ERVARINGS-
LEER EN ORGANISASIE-ONTWIKKELING** Flor (1991:27-34)

Avontuurgerigte ervaringsleer:	Organisasie-ontwikkeling:
fokus op enige (nuwe groep)	fokus op 'n spesifieke organisasie (spesifieke groep)
gedragsverandering fokus op individue	gedragsverandering fokus op die organisasiekultuur
oordrag van leerbeginsels help die individu om by die samelewing in te pas	oordrag van die individuele waardes in harmonie met die organisasie- of groeps-kultuur
beklemtoon die mikroproses (fig. 4.4)	beklemtoon die makroproses (fig. 4.5)
benodig kennis van Sielkunde	benodig kennis van Bedryfsielkunde en organisasiekultuur
bied hoë-impak-instrumente ryk aan metafore	geneig om op klaskamerverwante onderrig te fokus

Die navorser is van mening dat avontuurgerigte ervaringsleer 'n beduidende bydrae tot die Bedryfsielkunde maak en kan maak. Die **impak** en gevolge van avontuurbeleving fokus die deelnemer en oorspoel die deelnemers in 'n gebeure-georiënteerde proses waarvan die resultaat onseker is. Hulle aktiewe en liggaamlike betrokkenheid vorm deel van 'n delikate balans wat tussen risiko (self-evaluatiewe fisieke en emosionele risiko) en vermoë gehandhaaf word.

Organisasie-ontwikkeling sluit soms lesingsaal-georiënteerde onderrigmetodes in. Die risiko-element beklemtoon aktiwiteite waar daar byvoorbeeld van **speelgoedgeld** en **strooitjies** gebruik gemaak word. Die **gevolge** van foute deur die deelnemers is fiktief en minder ernstig as wanneer avontuurbeleving in die gebeure-georiënteerde proses ingesluit word.

'n Dimensie van **avontuurgerigte ervaringsleer** wat nog nie deeglik beredeneer is nie, is die agogiese, pedagogiese en psigo-pedagogiese waarde daarvan. Hierdie beligtingspunt is noodsaaklik, omdat hierdie dimensie die opvoedkundige waarde van avontuurgerigte ervaringsleer sal versterk of bevraagteken. Dit word met 'n verdere beskouing van avontuurgerigte ervaringsleer binne die Menslike Bewegingskunde in hoofstuk 5 verder beredeneer.

HOOFSTUK 5

AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER EN SPANBOU: SINTESE DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE

*“I hear; and I forget... I see and I may remember... I do and I
understand...”* Confucius

5.1 INLEIDING EN OORSIGTELIKE SAMEVATTING

Avontuurgerigte ervaringsleer se bydrae tot die menslike bewegingskundige vakterrein word bepaal deur die mate waartoe dit as ’n pedagogiese en agogiese gebeurlikheid inslag vind. ’n Primêre doelstelling van die Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) as vakgebied is om te fokus op onderrig deur middel van beweging en dit sluit nie volwassenes uit nie, want avontuurgerigte ervaringsleer binne ’n korporatiewe spanboubedeling manifesteer deur dinamiese liggaamlike beweging. Avontuurgerigte ervaringsleer binne die Menslike Bewegingskunde gaan dus oor vorming op pedagogiese en agogiese vlakke deur liggaams- en bewegingsopvoeding. Hierdie studie is gerig op die toepassingswaarde van avontuurgerigte ervaringsleer op die Menslike Bewegingskunde en die betekenis daarvan vir menslike vorming.

Die ontstaan van avontuurgerigte ervaringsleer kan tot die Antieke Griekse era en die filosofiese werke van Plato en Aristoteles teruggevoer word. Die waarde van ervaring as leerinstrument is ook deur ’n negentiende eeuse filosoof William James beklemtoon (kyk hoofstuk 3). Die opvoedingswaarde van praktiese ervaring is later deur Kurt Hahn op skoolvlak geïntegreer, met soveel sukses dat Britse adelstand die waarde van die benadering raakgesien het. Hahn se visie om **avontuurbeleving as opvoedingsmedium** uit te brei, het beslag gekry met die stigting van die eerste Outward Bound-skool in Aberdovey in Skotland. Outward Bound het gou internasionaal bekendheid verwerf en Outward Bound-sentrums het na ander wêrelddele uitgebrei. Outward Bound-beginsels was hoofsaaklik beperk tot buitelogaktiwiteite wat in die ongerepte natuur plaasgevind het.

’n Nuwe era in die aanwending van hierdie onderrigmetode is ingelui met die hervestiging van Outward Bound-beginsels binne die Liggaamlike Opvoeding-kurrikulum. Jerry Pieh, hoof van die Hamilton-Wenhamskool, het ’n nuwe dimensie aan avontuurbeleving met die totstandkoming van Project Adventure gegee (hoofstuk 4). Die suksesvolle evaluasie van Project Adventure bewys onteenseglik op die opvoedingswaarde van avontuurbeleving binne ervaringsleerbeginsels en bevestig die aanname dat avontuurgerigte ervaringsleer segwaarde vir die menslike bewegingskun-

dige vakterrein het. Navorsing dui daarop dat fisieke aktiwiteit die spanbou effek vergemaklik en verryk (kyk 4.7.3). Dit bied die menslike bewegingskundige vakterrein nuwe toepassingsmoontlikhede.

Met die rol van ervaring as leermedium onder die soeklig, beweeg die waarde van **ervaringsleer** as **didaktiese modaliteit** na die voorgrond. 'n Belangrike aspek wat hieruit ontwikkel, is die feit dat ervaringsleer nie noodwendig **avontuurbeleving veronderstel** nie. Daarom is dit meer korrek om na **avontuurgerigte ervaringsleer** te verwys wanneer aktiwiteite wat tradisioneel **avontuurbeleving** by deelnemers bewerkstellig, gebruik word. Ervaringsleer streef daarna om **teorie** en **praktyk** te **integreer**. Hierdie doelwit word bereik deurdat ervaringsleer voltrek word met behulp van 'n veelvuldige leersiklus (kyk figuur 4.3) (Kolb, 1984). Die belangrike rol van **metafore** wat **isomorfities** ooreenkom, word bespreek. Die wesensaard van die **aktiwiteite** of **instrumente** (tabel 4.3 en 5.1) is ryk aan **metafore** en mag die rede wees waarom **avontuurbeleving** toenemend deel van die **ervaringsleerpraktyk** word.

Avontuurbeleving toon duidelike **integrasië** met die **rekreasiëpraktyk** (kyk 3.4.3.8.3). Die Rekreasiëkunde en die avontuurpraktyk staan nie in 'n hiërargiese verhouding tot mekaar nie maar eerder aanvullend tot mekaar (gelykwaardig). Die verskil tussen die twee belangstellingsgebiede lê in die waardebeplanning. Met ander woorde die deelnemer interpreteer sy of haar ervaring subjektief as rekreasië- of avontuurbeleving (kyk 3.4.3.8.3). **Die mees insiggewende bydraë wat avontuurgerigte ervaringsleer tot die rekreasiëpraktyk kan maak, is wanneer spesifieke oordrag gedurende die ervaringsleergebeure plaasvind** (kyk 4.3.2.3.1). Dit is belangrik om hier te let op die verskil tussen avontuurbeleving en avontuurgerigte ervaringsleer.

'n Dieper beskouing van die verskyningsvorme van avontuurgerigte ervaringsleer maak dit verstaanbaar hoekom die spanboupraktyk toenemend gewild word:

- ◆ spanbou is relevant in hierdie tydsgewrig waarin ons lewe, omdat daar veranderinge binne die Wetenskapsfilosofie (**teorie**) plaasvind en dit **beïnvloed organisasie-ontwikkeling** (praktyk) (kyk hoofstuk 2) deurdat **spanbou** 'n belangrike rolspeler as **veranderingsagent** is in die sosio-ekonomiese en sosio-politiese omwenteling. Die toenemende gebruik van avontuurgerigte ervaringsleer as instrument om spanbou te bewerkstellig, kan **begron**d word in die Menslike Bewegingskunde en hou groot moontlikhede vir die **uitbreiding** van loopbaan keuses soos byvoorbeeld spanboufasiliteerders in en
- ◆ avontuurgerigte ervaringsleer hou nie net belofte in binneorganisasie-ontwikkeling nie, maar ook as vernuwingsinstrument vir die Liggaamlike Opvoedkunde (liggaams-en bewegingsopvoeding)
- ◆ terreine voorheen ontoeganklik vir die Menslike Bewegingskunde kan nou deur middel van avontuurgerigte ervaringsleer oopgebreek word waar terapeutiese en beradingsdienste multidissiplinêr in spanverband gelewer kan word.

So kan die Menslike Bewegingskunde 'n integreringsrol vertolk.

In die onderhawige hoofstuk word avontuurgerigte ervaringsleer konteksmatig binne die **opvoedingsmilieu** beredeneer. Die opvoedingsgebeure is 'n **begeleidingsproses** wat uitval in verskeie strukture.

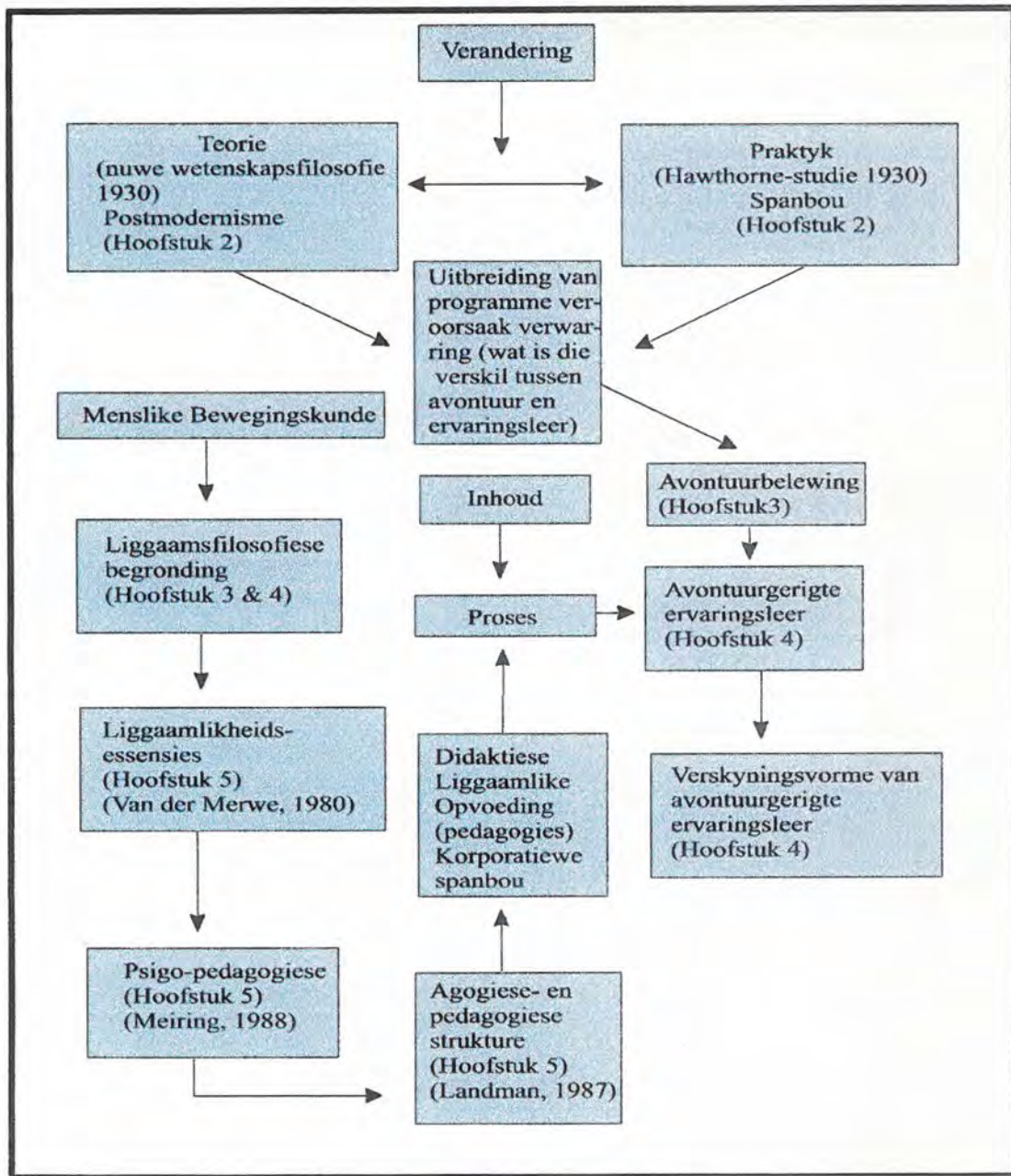
Die **unieke invalshoek** van die **begeleidingsproses** binne avontuurgerigte ervaringsleer word ondersoek. Voorts word die **liggaamlikheidsessensies** wat onwegredeneerbaar en fundamenteel tot die Menslike Bewegingskunde is, gebruik as verwysingsraamwerk. Dit sal die **relevansie** van avontuurgerigte ervaringsleer binne die Menslike Bewegingskunde en ook die Fundamentele Pedagogiek verder regverdig. Ten laaste word avontuurgerigte ervaringsleer geëvalueer met betrekking tot die **psigo-pedagogiese** waarde daarvan. Figuur 5.1 bied 'n makro-uiteensetting van die argumentasielyn van die vorige hoofstukke en die induktiewe proses wat in die onderhawige hoofstuk gevolg word, word verduidelik. Daar word gepoog om samehange en verbande wat in die vorige hoofstukke geïdentifiseer is, aan te toon

Figuur 5.1 gee 'n opsommende oorsig van die argumentatiewe diskoers wat tot dusver gevolg is en word opsommend verder toegelig. **Verandering** in beide die **wetenskapsfilosofie** en die **bestuurspraktyk** kan teruggevoer word tot dieselfde tydvak. Die eienskappe waaraan die verandering uitgesien kan word, **beklemtoon opnuut die waarde van spanwerk as uitvloeisel van die nuwe bewussyn** (post modernisme) (hoofstuk 2). Die toenemende gebruik van spanbouprogramme en die gepaardgaande avontuurbeleving wat daarmee gekombineer word, laat die soeklig val op 'n konseptuele analise van die konsep avontuur (hoofstuk 3). Die induktiewe navorsingstrategie wat gevolg word, beredeneer 'n nuwe konsep in hoofstuk 4, **avontuurgerigte ervaringsleer**. Die waarde wat hierdie konsep vir die Menslike Bewegingskunde inhou, word in die onderhawige hoofstuk verder beskryf aan die hand van liggaamsfilosofiese begronding.

Die begripsmatige (konseptuele) analise van die konsepte, **spanbou** (hoofstuk 2), **avontuur** (hoofstuk 3) en die 'n beskrywing van **avontuurgerigte ervaringsleer** met enkele eksemplariese ontledings (hoofstuk 4) dien nou as riglyn om die waarde van avontuurgerigte ervaringsleer vir die **Menslike Bewegingskunde** verder te beskryf.

5.2 AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER BINNE DIE AGOGIESE EN PEDAGOGIESE BEGELEIDINGSGEBEURE

Avontuurgerigte ervaringsleer is 'n **interaktiewe** gebeure-georiënteerde proses (Kolb:1984) waardeur 'n deelnemer kennis, vaardighede en waarde toevoeg tot deelname aan ervarings wat **avontuurbeleving** by die deelnemer bewerkstellig (hoofstuk 4).

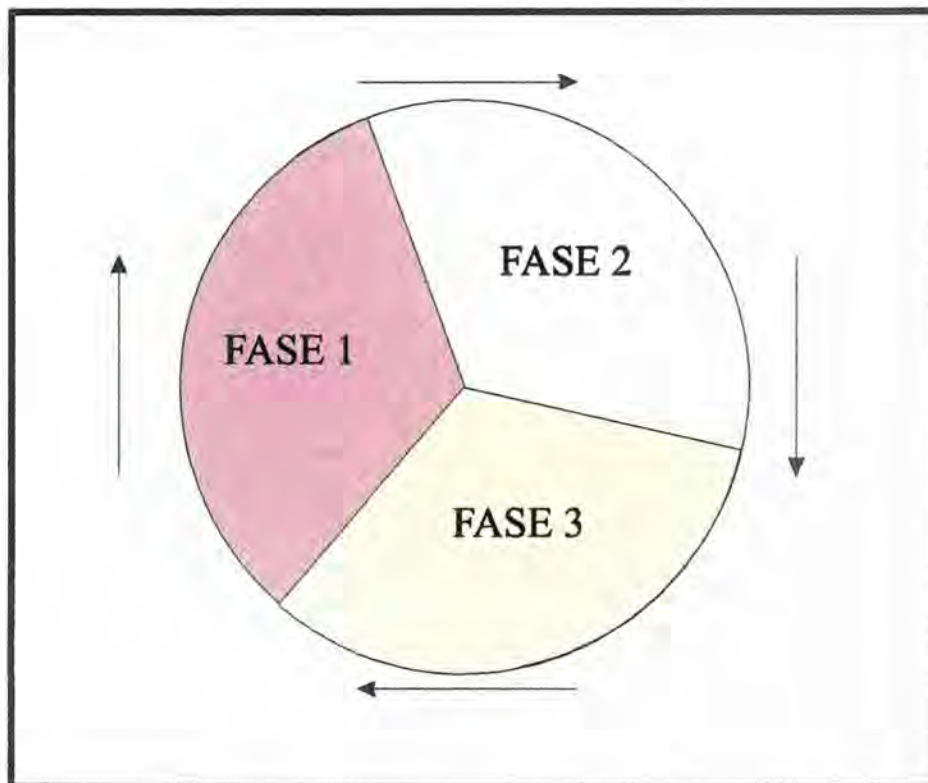


FIGUUR 5.1 INTEGRASIE VAN AGOGIESE- EN PEDAGOGIESE VERHOUDINGSTRUKTURE LIGGAAMLICHEIDSESENSIES EN PSIGO-PEDAGOGIESE BEGINSELS MET AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

Binne die avontuurgerigte ervaringsleer ontstaan daar 'n situasie tussen 'n volwassene (fasiliteerder) en 'n groep ander volwassenes (agogies) of kinders (pedagogies) wat deur avontuurbeleving begelei word om 'n leerproses te bewerkstellig en waar van toepassing, die waarde van spanwerk oorgedra word. Hierdie situasie of gebeure wat deur die fasiliteerder bewerkstellig word, word beskryf aan die hand van essensies wat tydens **agogiese en pedagogiese situasies** te voorskyn tree. Dit is belangrik om daarop te let dat die pedagogiese nie aan die agogiese gelyk gestel word nie. Daarom is dit belangrik dat die fasiliteerder aan die hand van deeglike evaluering eers bepaal watter elemente van die opvoedingsgebeure toepassingswaarde het, sodat die deelnemer blootgestel word aan relevante inhoud.

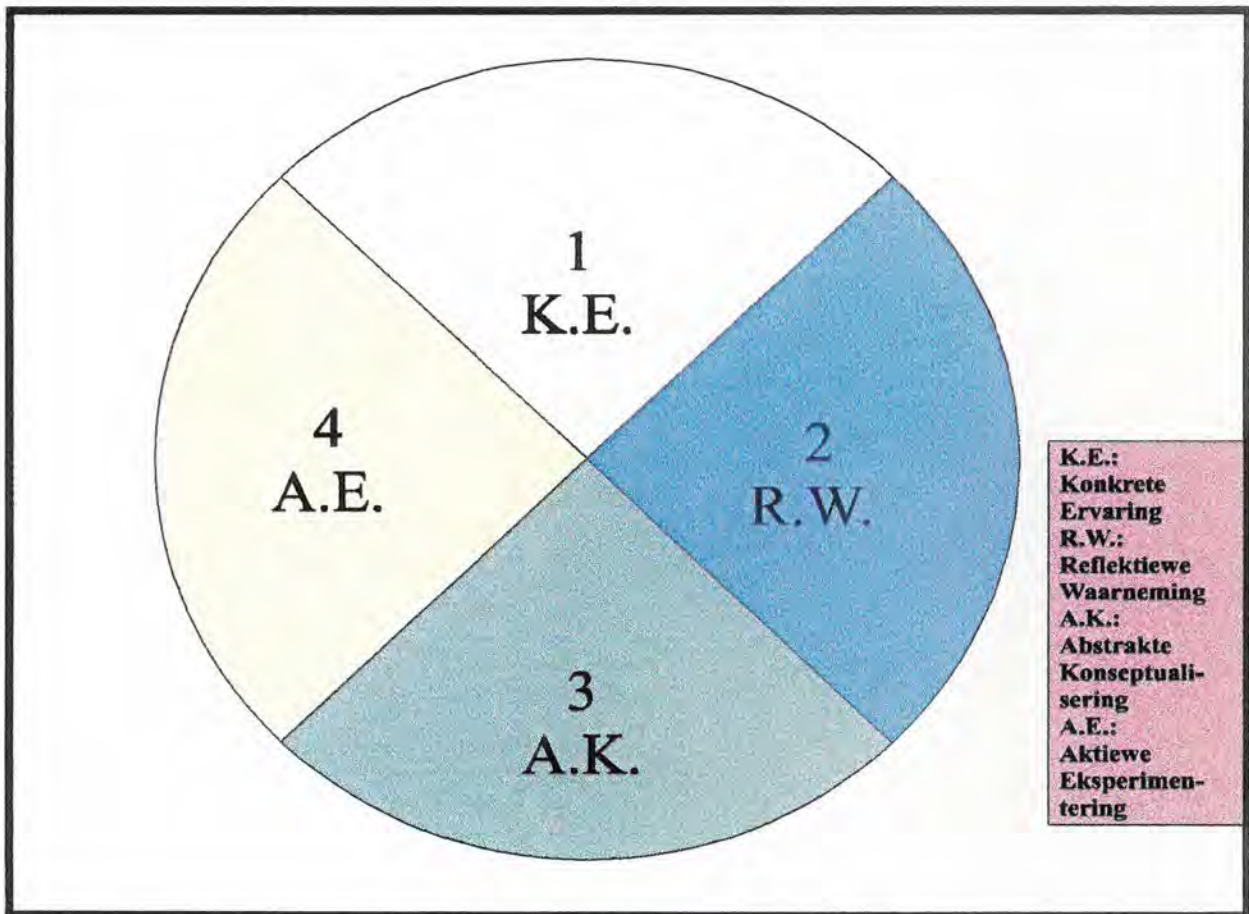
Die **onderhawige uiteensetting** van die **makro-** (figuur 5.2) en **mikroproses** (figuur 5.3) is 'n **herhaling** van die uiteensetting in hoofstuk 4 om die verloop van die diskoers en integrasie te vergemaklik.

5.3 DIE MAKROPROSES



FIGUUR 5.2 **DIE MAKROKOMPONENT VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER**

Die makrokomponent bestaan uit die volgende fases (figuur 5.2.).



FIGUUR 5.3 DIE ERVARINGSLEERMODEL (MIKROPROSES)
(Kolb, 1984:42)

5.4 DIE VERHOUDINGSTRUKTURE BINNE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

5.4.1 DIE BEGRYPINGSVERHOUDING

Wanneer die fasiliteerder en 'n deelnemer bymekaar is, ontstaan daar 'n unieke fasiliteringsproses. Die fasiliteerder moet die deelnemers wat avontuur ervaar, ken, sodat die manier wat die deelnemers begelei word versoenbaar is met die deelnemer(s) se vermoë en die programdoelwitte.

Daar moet 'n **band** tussen hulle bewerkstellig word. Om hierdie band in stand te hou en te versterk, is die volgende nodig (Landman, 1978:1):

- ◆ fase een van die makroproses (kyk 5.3) wat deel vorm van avontuurgerigte ervaringsleer word beskryf as **kontekstualisering** en dié fase het in die **begrypingsverhouding toepassingswaarde**. Hierdie stap behels data-insameling aangaande die deelnemer.
- ◆ wanneer spanbou as kursusdoelwit nagestreef word, behoort die fasiliteerder spanwerk aan die hand van voorbeelde te verduidelik, óf sy of haar vaardigheid as lid van die span te demonstreer om deur middel van **spanspele** (tabel 4.3) die **spanbehoorlikheidseise** te

demonstreer. 'n Volgende dimensie van die **begrypingsverhouding** binne avontuurgerigte ervaringsleer is dat die deelnemer die **toepassingswaarde** van die leerbeginsels moet kan begryp en dit na sy of haar unieke leefmilieu **oordra**.

5.4.2 DIE VERTROUENSVERHOUDING

Die deelnemer moet die fasiliteerder **vertrou** en glo dat hy of sy daartoe in staat sal wees om lewenswaarhede oop te breek (Landman, 1978:2). Hier is sprake van **vertroue** wat by die deelnemer gewek word en **vertroue** wat in die deelnemer gestel word (Landman, 1978:2).

Die mate waartoe **vertroue** by die deelnemer gewek word tydens die avontuurgerigte ervaringsleer-program word deur die vaardigheid van die fasiliteerder en die akkuraatheid van inligting wat vooraf ingesamel is bepaal (fase een makroproses).

Die stel van **vertroue** in die deelnemer dat die leerbeginsels toegepas sal word (oordrag), word binne avontuurgerigte ervaringsleer bewerkstellig deur **opvolgaksies** (fase drie makroproses).

Die avontuurgerigte ervaringsleergebeure bou hierdie dimensie verder uit deurdat **emosionele** en **fisieke vertroue** 'n integrale deel van die gebeure uitmaak (kyk tabel 4.3).

Hierdie dimensie wat avontuurgerigte ervaringsleer tot die **vertrouensverhouding** toevoeg, bemagtig die deelnemer om te besluit of daar genoeg vertroue in sy of haar eie vermoë bestaan of andersyds in die fasiliteerder om deel te neem.

5.4.3 DIE GESAGSVERHOUDING

Landman (1978:2) voer aan dat indien die “kind” goed begryp en daar voldoende vertroue bestaan en die “kind” sou om een of ander rede nie wil toelaat dat daar vir hom of haar voorgesê word wat behoorlik is nie, sal die verhouding verswak en uiteindelik verdwyn. *“Die kind moet hom dus laat gesê wat behoorlik is deur iemand wat i) met gesag oor behoorlikheidseise kan praat en; ii) wat blyke gee daarvan dat hy self die gesag van daardie eise gehoorsaam.”*

Engelbrecht (1995:122,123) wys daarop dat die skoolsituasie vir die moderne kind in baie gevalle 'n wrede ontugnugtering is: *“...dat die nuwe kind (student) nie reggeslaan, reggestamp of reggeskop kan word nie, en vra vir 'n nuwe soort dissipline wat moet spruit uit 'n nuwe soort opleiding, opvoeding en onderrigstyl”* en verder: *“Nie alleen word die belangrikheid van gesonder rekreatiewe gewoontes beklemtoon nie, maar spreek dit die leermeester ook aan wat betref die deeglike voorbereiding en innoverende aanbieding van lesings”* (navorser se beklemtoning).

Die indruk dat die gesagsverhouding verkeerd geïnterpreteer en toegepas word, is nie vergesog nie. Die navorser is die mening toegedaan dat die fasiliteerder binne avontuurgerigte ervaringsleer as didaktiese gebeure gesag **verdien** en wanneer daar sprake is dat die verhouding tot niet mag gaan, kan dit heenwys op onvoldoende **voorafevaluering** (fase drie makroproses). Avontuurgerigte ervaringsleer plaas die deelnemer opnuut in die fokusarea van die leergebeure en die fasiliteerder is van sekondêre belang (kyk 4.3.2.1).

5.5 DIE VERLOOPSTRUKTUUR BINNE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

Landman (1978:2) beweer dat wanneer daar 'n besondere verhouding tussen 'n volwasse begeleier en 'n nie-volwasse begeleide bestaan, sal opgemerk word dat hierdie verhouding nie altyd ewe sterk is nie. Daar is sprake van 'n **voortbeweging** of **gang** van die verhouding(e) waarna verwys word as **verloop**.

Die **verloopstruktuur** word aan ses fases wat opmekaar volg uitgeken. Na die eweknie van die **verloopstruktuur** in avontuurgerigte ervaringsleer word verwys as “**sequencing**” wat uitval binne 'n plan wat bekend staan as “*the adventure wave plan*” (Schoel *et al*, 1989:65-87).

In hoofstuk 4 word avontuurgerigte ervaringsleer (as verloopstruktuur) breedvoerig bespreek en in voorgaande gedemonstreer met behulp van die makro- en mikroproses (kyk figuur 5.2 en 5.3). Hierdie gebeure-georiënteerde prosesse verseker dat inligting nie lukraak aangespreek word nie en rig die voorbereidingsproses vir 'n avontuurgerigte ervaringsleerkursus. Landman (1978:3) wys op moontlike wyses waarop verhoudinge **verloop**.

5.5.1 OMGANG

Die volwassene-kind-verhouding begin wanneer hulle van mekaar se teenwoordigheid bewus word en dan word **omgang** tussen hulle moontlik. Die deelnemer-fasiliteerder-verhouding begin reeds tydens fase een van die makroproses en fase een van die mikroproses (kyk figure 5.2 en 5.3). Hierdie fase (omgang) vorm 'n integrale deel van die avontuurgerigte ervaringsleerproses. **Omgang** word **bewustelik** bewerkstellig deur middel van aktiwiteite (opwarmingsaktiwiteite, ysbrekers en sosialiserende aktiwiteite) (kyk tabel 4.3) en word met elke avontuurgerigte ervaringsleerprogram geïntegreer.

5.5.2 ONTMOETING

Tydens fases twee en drie van avontuurgerigte ervaringsleer (kyk figuur 5.3: reflekerende waarneeming [R.W.] en abstrakte konseptualisering [A.K.]) word **ontmoeting** bewerkstellig.

Avontuurbeleving gaan gepaard met avontuurhoogtepunt (spitservaring of kruinbeleving) (kyk hoofstuk 3). Dit voorsien die inhoud (stof) wat met behulp van fasiliteringfases twee en drie verwerklik en word deur gefasiliteerde reflekering ten einde metafore te identifiseer wat voldoen aan isomorfisme, bewerkstellig (kyk 4.3.2.3.3).

5.5.3 BEMOEIENISVERANTWOORDELIKHEID

Die derde fase staan bekend as “*opneem van bemoeienisverantwoordelikheid*”. Volgens Landman (1978:3) neem die volwassene 'n besluit dat hy die verantwoordelikheid op hom gaan neem om hom met die kind se wyse van lewe te **bemoei** indien dit nodig sou wees. Die doel van hierdie besluit is daarop gerig om **bemoeienisverantwoordelikheid** te bewerkstellig (Landman, 1978:3).

Hierdie fase verskuif die klem ten opsigte van die voorwaardes van die leergebeure soos dit in hoofstuk 4 beredeneer word. Die fasiliteerder kan slegs omstandighede bewerkstellig wat die leergebeure kan laat plaasvind, maar die **verantwoordelikheid om te leer** berus by die deelnemer. Indien fase een van die makroproses (kyk 5.3) deeglik gedoen is, sal die fasiliteerder oor die nodige inligting beskik om 'n leeringesteldheid by die deelnemer te bewerkstellig.

5.5.4 BEMOEIENIS

Hierdie fase beskryf 'n werklike **bemoeienis** deurdat die volwassene afkeur of goedkeur wat die kind doen (Landman, 1978:3).

Avontuurgerigte ervaringsleer beperk persoonlike uitsprake van die fasiliteerder en hy of sy moet daarteen waak om die ervaring van die deelnemer in te klee met **subjektiewe** menings (kyk 4.3.2.1.1.2).

5.5.5 TERUGKEER NA ONGANG

Die volgende fase word gekenmerk deur 'n geleentheid waar die kind in die teenwoordigheid van die volwassene nadink oor dit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar is binne die samelewingseise en om besluite daaroor te neem. Dit beteken dat daar **teruggekeer** word na bogenoemde **omgangfase** (Landman, 1978:3).

Tydens fase twee [R.W.] van die mikroproses (figuur 5.3) reflekteer die deelnemer oor die konkrete leerervaring. Die deelnemer word induktief gelei tot 'n besluit oor watter beginsels sinvol toegepas kan word deur 'n proses van konseptuele analise [A.K.] (kyk 5.4) en verteenwoordig terugkeer na omgang.

5.5.6 PERIODIEKE VERLATING

Die laaste fase in die verloopstruktuur wys daarop dat die kind die geleentheid moet kry om in die **lyflike afwesigheid** van die volwassene te handel. Die kind doen dit in die lig van besluite in verband met dit wat afgekeur en/of goedgekeur is (Landman, 1978:3).

Hierdie fase sinspeel op die finale fase van die mikro- en makroprosesse van avontuurgerigte ervaringsleer. Die leerbeginsels wat tydens fase drie, abstrakte konseptualisering [A.K.] geïdentifiseer is, word oorgedra na die leefmilieu waar in die afwesigheid van die fasiliteerder, met die nuwe insigte geëksperimenteer (aktiewe eksperimentering) [A.E.] word. Die makrofase (figuur 5.3) maak in die voorgaande hoofstuk melding van **opvolgaksies**. Hierdie stap behels onder andere 'n besoek van die fasiliteerder aan die deelnemer na afloop van die program om te verseker dat **oordrag** plaasgevind het (kyk 4.7.2). Anders gestel, die kind word deur die waardes gelei wat hy of sy tydens avontuurgerigte ervaringsleer geleer het.

Indien daar struikelblokke ontstaan het wat die toepassing van die nuut verworwe vaardighede belemmer, begin die proses van voor af.

5.5.7 OPSOMMEND

Die verloopstruktuur toon 'n opvallende ooreenkoms met die gebeure-georiënteerde proses wat deel van avontuurgerigte ervaringsleer uitmaak. Wanneer blote avontuurbeleving sonder bewustelike reflektering ter sprake is, soos in die geval van avontuurbeleving (ongereflekteerd) tydens vrye tyd, is daar geen waarborg dat leer plaasgevind het nie.

5.6 DIE BEDRYWIGHEIDSTRUKTURE BINNE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

Die kinders voer allerlei handeling saam uit en sommige van die handeling of bedrywighede bied die geleentheid vir ondersteuning van die kind (Landman, 1978:3,4). Voorgaande toon opvallende sinergisme met avontuurgerigte ervaringsleer. Die element van ondersteuning word op fisieke en emosionele vlak aangespreek.

Avontuurgerigte ervaringsleer is juis daarop ingestel om die deelnemer te **begelei** om self aan te dui wanneer hy of sy ondersteuning benodig, of tot op watter vlak hy of sy bereid is om deel te neem: Schoel *et al*, (1989:94-102) maak melding van 'n **kontrak** (Full Value Contract) of 'n onderneming wat tussen deelnemer en fasiliteerder gesluit word om te verseker dat die deelnemer kan **kies** of hy of sy aan die aktiwiteit gaan deelneem.

Die deelnemer word ook gevra om, ongeag hy of sy deelneem, steeds **betrokke** te bly en groeplede wat deelneem **aan te moedig** (kyk hoofstuk 3). Dit is belangrik om daarop te let dat avontuurgerigte ervaringsleer klem laat val op die feit dat die deelnemer kan **kies** en dat enige vorm van deelname nie **afgedwing** word nie. Die **Full Value Contract** beskerm die fasiliteerder ook, omdat die deelnemer sy of haar **bereidwilligheid verbaal** bekend maak voordat hy of sy deelneem. Voorts word verklaar dat deelname uit vrye wil is en dat daar geen groepsdruk uitgeoefen is nie.

Landman (1978:4) identifiseer sekere **bedrywighede** waaraan die verloop van die verhouding gekenmerk word.

5.6.1 BETEKENIS

Die onderwyser moet hulp aan die kind verleen om betekenis toe te voeg tot die werklikheid om hom (Landman, 1978:4). Toevoeging van **betekenis** tot ervaring en die toepassing van die leerbeginsels wat deur die ervaring (konkreet) beskikbaar gestel word deur reflektering, vorm 'n integrale deel van ervaringsleer. Om seker te maak dat die deelnemer wel **betekenis** tot die werklikheid toevoeg, word **metafore** gebruik wat **isomorfisties** van die werklikheid is (kyk hoofstuk 4).

5.6.2 INSPANNING

Die onderwyser moet hulp aan die kind verleen om met **inspanning** te lewe (Landman, 1978:4). Die konsep **inspanning** suggereer veeleisende werk (Odendal *et al*, 1991:462) en wys daarop dat die deelnemer **taakgerig deelneem**.

Die fisiese aard van avontuurgerigte ervaringsleer veronderstel 'n liggaamsdimensie (kyk hoofstuk 3) wat die konsep **inspanning** direk met avontuurgerigte ervaringsleer koppel. Voorts is dit belangrik om daarop te wys dat optimale taakgerigtheid ervaringsvloei kan bewerkstellig (kyk tabel 3.2) wat weer 'n voorvereiste is vir avontuurhoogtepunt (kruinbeleving of spitservaring).

5.6.3 GENORMEERDHEID

Die onderwyser moet die kind begelei om in ooreenstemming met besondere **behoorlikheidseise** (norme) te lewe (Landman, 1978:4).

Fase een van die makroproses van avontuurgerigte ervaringsleer (figuur 5.2) dui op 'n fase van data-insameling om te verseker dat die kursusinhoud nie lukraak aangebied word nie. Hierdie prosedure help die fasiliteerder om die unieke lewensomstandighede en waardes van die kursusganger(s) waar te neem wat as rigsgoer dien om die regte aktiwiteite te kies wat metafories tydens die program sal inslag vind (hoofstuk 4). Die fasiliteerder moet **self behoorlikheidseise voorleef**. Die fasiliteerder dra dus self sekere waardes uit wat tydens die gebeure ontluik deur sy of haar optrede.

5.6.4 WAAG

Hulp word aan die kind verleen om 'n **waaghouding** te ontwikkel (Landman, 1978:4). Avontuurgerigte ervaringsleer rig 'n appèl tot die deelnemer om sy of haar **gemaksones** te verlaat en die uitdagings wat die onbekende werklikheid inhou, te ondersoek. Wanneer die deelnemer gereed is om te waag, emosioneel, fisiek of beide, is 'n deeglike voorbereidingsproses afgehandel om kruinbeleving by die deelnemer te bewerkstellig wat die fondament van ervaringsleer is.

Avontuurgerigte ervaringsleer bied die deelnemer uitdagings wat metafories 'n **waaghouding** kan bewerkstellig in die deelnemer se lewe.

5.6.5 DANKBAARHEID

Hulp moet aan die kind verleen word om **dankbaar** te wees (Landman, 1978:4). Deelname aan avontuurbeleving bewerkstellig 'n **gevoel van voldoening**. Hierdie **erkentlikheid** kan gerig wees van een deelnemer tot 'n ander wat hom of haar beveilig het of tot 'n metafisiese vlak waar 'n bewuswording van die goddelike die deelnemer oorspoel (kyk hoofstuk 3).

Die resultaat van avontuurbeleving is 'n gevoel van **vrede**. Die aanwendingsmoontlikhede van avontuurbeleving as beradingsinstrument word in hoofstuk 3 onder die loep geneem (kyk 3.4.3.6).

5.6.6 AANSPREEKLIKHEID

Die volwassene moet hulp aan die kind verleen om **aanspreeklikheid** (verantwoordelikheid) te aanvaar vir die verhoudinge waarin hy of sy hom of haar bevind (Landman, 1978:4). Voorgaande skep die indruk dat die kind begelei word om **verantwoordelikheid** te aanvaar en om sy of haar keuses met betrekking tot verhoudinge te kan regverdig. Die avontuurgerigte ervaringsleer **bemagtig** die deelnemer om deur middel van byvoorbeeld die **Full Value Contract self besluite** te

neem en sodoende bly die fasiliteerder se insette beperk tot die deelnemer se **eie verantwoordelikeheidsfeer**. Hoofstuk 3 spreek die etiese aspek van keuse tot deelname binne avontuurbeleving aan (kyk 3.4.3.9.1).

5.6.7 HOOP

Volgens Landman (1978:4) moet die volwassene die kind help om te **hoop** op die toekoms. **Hoop** op die toekoms suggereer 'n **optimistiese verwagting**.

Tydens die derde fase van die mikroproses van avontuurgerigte ervaringsleer [A.K.] (kyk figuur 5.3) word die metaforiese leerbeginsels beredeneer en die oordraagbaarheid daarvan na die deelnemer se leefmilieu bespreek. Hierdie handeling skep 'n **verwagting** by beide die **deelnemer** en die **fasiliteerder** oor die positiewe impak wat die nuut verworwe vaardighede op die deelnemer se vermoë gaan hê.

5.6.8 ONTWERP

Landman (1978:4) verklaar: "*Hulp aan die kind om aan sy moontlikhede te werk, d.w.s. om dit te ONTWERP.*" Avontuurgerigte ervaringsleer maak gebruik van 'n wye verskeidenheid instrumente (aktiwiteite) (kyk tabel 4.3) wat die fasiliteerder aanpas of **ontwerp** volgens die deelnemer se unieke leerbehoefte.

5.6.9 VERVULLING

Landman (1978:4) redeneer dat die volwassene hulp aan die kind moet verleen om geleidelik sy bestemming te **vervul**. Hierdie konstruk (kyk tabel 3.2) kan ook verduidelik word as die **aktualisering** van die deelnemer se potensiaal. Avontuurgerigte ervaringsleer is 'n didaktiese gebeure-georiënteerde proses wat uiteraard leer by die deelnemer bewerkstellig en sodoende die deelnemer help op sy of haar lewenspad om sy of haar bestemming te **vervul**.

5.6.10 AGTING

Hulp word aan die kind verleen om **agting** of eerbied te hê vir sy eie menswees en vir ander mense (Landman, 1978:4). Fase een van die makroproses van avontuurgerigte ervaringsleer word beskryf as **kontekstualisering** (kyk figuur 5.2). Die doel hiervan is om die kursusinhoud te fokus op die spesifieke waardes wat selektief bepaal is.

Indien **agting** vir ander, vir jouself en vir die programinhoud as waarde geïdentifiseer is (fase een van die makroproses) word die kursusinhoud sodanig saamgestel om leermomente te bewerkstellig wat isomorfistiese metafore bewerkstellig. Die begrip **agting** veronderstel dat die deelnemer die gebeure **waardeer** en dus ook geniet (Odendal *et al*, 1991:1336). Die konstruk **genot** of **vreugdevol** word ook in tabel 3.2 as konstruk van die konsep **avontuur** aangedui. 'n Hiërargiese volgorde van agting, waarde en genot kan hier waargeneem word.

5.6.11 SELFBEGRYPING

Die volwassene moet hulp aan die kind verleen om homself te begryp en te beoordeel (Landman, 1978:4). Selfkennis (begryping) word aangemoedig deur 'n proses van selfbeoordeling. In figuur 5.3 wys fase twee van die ervaringsleermodel daarop dat die deelnemer **reflektief terugkyk** na die konkrete ervaring en verder in hoofstuk 4 word die funksie van reflektiewe waarneming beskryf as 'n proses wat **betekenis** toevoeg tot die ervaring. Uiteraard kom dit neer op selfbegrip en -beoordeling aan die hand van **die doelwitte** en nie ander deelnemers se doelwitte nie. Dit is belangrik om daarop te let dat dit hier gaan oor 'n konstruktiewe beoordeling van die self.

5.6.12 VRYHEID

Die volwassene moet hulp aan die kind verleen om egte **vryheid** te verower (Landman, 1978:4). Die konstruk **vryheid** kan verband hou met **blydschap** en **geluk** en kan duidelik met avontuurgerigte ervaringsleer verbind word omdat die deelnemer self kan besluit om deel te neem of nie. Dit hou ook verband met doelwitbereiking.

Subjek 4 (1996) spreek hom sterk daarvoor uit dat **genot** wel met avontuurbeleving verbind kan word omdat dit uiteraard gaan oor doelwitbereiking: “...*genot het te doen met die feit dat jy iets bereik het*”.

5.6.13 OPSOMMEND

Wanneer die bedrywigheidstruktuur geprojekteer word op avontuurgerigte ervaringsleer, is die ooreenkoms opvallend. Die praktiese toepassingswaarde van avontuurgerigte ervaringsleer maak die **bedrywigheidstruktuur** meer toeganklik wanneer die makro- en mikroproses praktykgerig toegepas word.

5.7 DIE DOELSTRUKTURE BINNE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER

Voorgaande dui daarop dat die opvoedingsgebeure uitgeken kan word aan **verhoudings**, wat 'n besondere **verloop** vertoon en gedy deur betrokkenheid by sekere **bedrywighede**. Die begeleiding is doelgerig en word uitgeken aan sekere **doelstellings** (Landman, 1978:5). Voorgaande skep die indruk dat Landman (1978) antisipeer dat al die onderhawige doelstellings (strukture) binne elke pedagogiese gebeurlikheid moet inslag vind. Soos dit vroeër reeds uitgewys is, word elke avontuurgerigte ervaringsleerprogram beskou as 'n unieke samestelling van kursusinhoud wat daarop toegespits is om die **doelwitte** wat tydens fase een van die makroproses geïdentifiseer is, te bereik.

5.7.1 SINVOLHEID VAN BESTAAN

“...*dat 'n lewe waarin 'n mens rekenskap gee van jou keuses en handeling en waarin dit wat waardevol is werklik word, SINVOL is*” Landman (1978:5).

Wanneer die deelnemer die risiko en uitdagings wat met avontuurbeleving gepaard gaan suksesvol

aangedurf het, gee die deelnemer rekenskap van sy of haar besluite en handeling (kyk tabel 4.3, figuur 5.3 [R.W.]). Hierdie handeling staan bekend as reflektoring of reflektiewe waarneming wat meehelp om **sinvolle** besluite te selekteer, te konseptualiseer [A.K.] en aktief toe te pas in sy of haar leefwêreld [A.E.]. Die deelnemer gee dus **rekenskap** van sy of haar besluite. Na aanleiding van bogenoemde aanhaling is dit juis rekenskap wat **sinvolheid** tot die mens se bestaan toevoeg omdat waardevolle optrede en besluite beklemtoon word.

5.7.2 SELFBEOORDELING EN SELFBEGRIP

“...dat 'n lewe wat gelei word deur selfkennis en selfbeoordeling behoorlik is...” Landman (1978:5).

Die konstruk **selfkennis** is in hoofstuk 3 as geldige konstruk van die konsep **avontuur** geïdentifiseer (kyk tabel 3.2). Voorts dui hoofstuk 3 daarop dat **reflektoring** of selfbeoordeling die skeidslyn tussen die konsepte **avontuur** en **ervaringsleer** bepaal. Dit beteken dus dat **bewustelike konstruktiewe selfbeoordeling deel uitmaak van avontuurgerigte ervaringsleer**. Wanneer blote avontuurbeleving (ongereflekteerd) nagestreef word, is daar geen waarborg dat selfbeoordeling (reflektoring) sal plaasvind nie. Uiteraard is **selfbegrip** (selfkennis) ook deel van avontuurgerigte ervaringsleer omdat selfbeoordeling aanleiding gee tot 'n beter selfbegrip.

5.7.3 MENSWAARDIGHEID

“...dat 'n lewe waarin gehandel word soos dit 'n mens betaam, 'n **WAARDIGE** wyse van lewe is...” Landman (1978:5).

In hierdie geval geld dieselfde proses as wat hierbo bespreek is. Fase een van die makroproses (kyk figuur 5.2) van avontuurgerigte ervaringsleer word beskryf as kontekstualisering (kyk hoofstuk 4). Die doel hiervan is om die **kursusinhoud te fokus** op die waardes wat selektief vooraf bepaal is. Indien menswaardigheid as waarde (doelwit) geïdentifiseer is, word die kursusinhoud sodanig saamgestel om leermomente te bewerkstellig wat isomorfistiese metafore skep wat die beginsels van **menswaardigheid** sal oordra. Hier is dit weer belangrik om daarop te let dat fase een van die makroproses agogiese of pedagogiese elemente sal bepaal.

5.7.4 SEDELIK-SELFSTANDIGE BESLUITVORMING EN VERANTWOORDELIKE HANDELING

“...dat 'n lewe waarin op **SELFSTANDIGE** en **VERANTWOORDELIKE** wyse **GEKIES** en **GEHANDEL** word in die lig van **behoorlikheidseise**, **waardevol** is...” Landman (1978:5).

Selfstandigheid en **verantwoordelike** optrede wanneer keuses gemaak word, as deel van die opvoedingsdoelstellings, word met avontuurgerigte ervaringsleerprogramme bereik, mits die proses soos dit in hoofstuk 4 beskryf is, toegepas word. **Verantwoordelike** optrede word in tabel 3.2 as 'n eerste orde konstruk van die konsep avontuur geïdentifiseer. Avontuurgerigte ervaringsleer lê klem daarop dat die deelnemer **keuses** moet uitoefen (kyk Full Value Contract) sonder dat groepsdruk of enige ander vorm van oorreding gebruik mag word.

Die aard van avontuurgerigte ervaringsleer wys in hierdie geval weer daarop dat bogenoemde doelwit nie noodwendig in elke program 'n agogiese of pedagogiese implikasie sal hê nie, omdat die programsamestelling aan die deelnemers se unieke behoeftes moet voldoen.

5.7.5 NORMIDENTIFIKASIE

“...dat 'n lewe waarin daar vereensewig word met besondere behoortlikheidseise (NORME) wat as hoogs waardevol aanvaar word, goedkeurenswaardig is...” Landman (1978:5).

Avontuurgerigte ervaringsleer maak in fase een van die makroproses voorsiening vir voorafevaluering of **kontekstualisering** (kyk hoofstuk 4). Avontuurgerigte ervaringsleerinstrumente (kyk tabel 4.3) bied die fasiliteerder aktiwiteite wat **norme** as kursusdoelwit metafores in die program kan laat reflekteer.

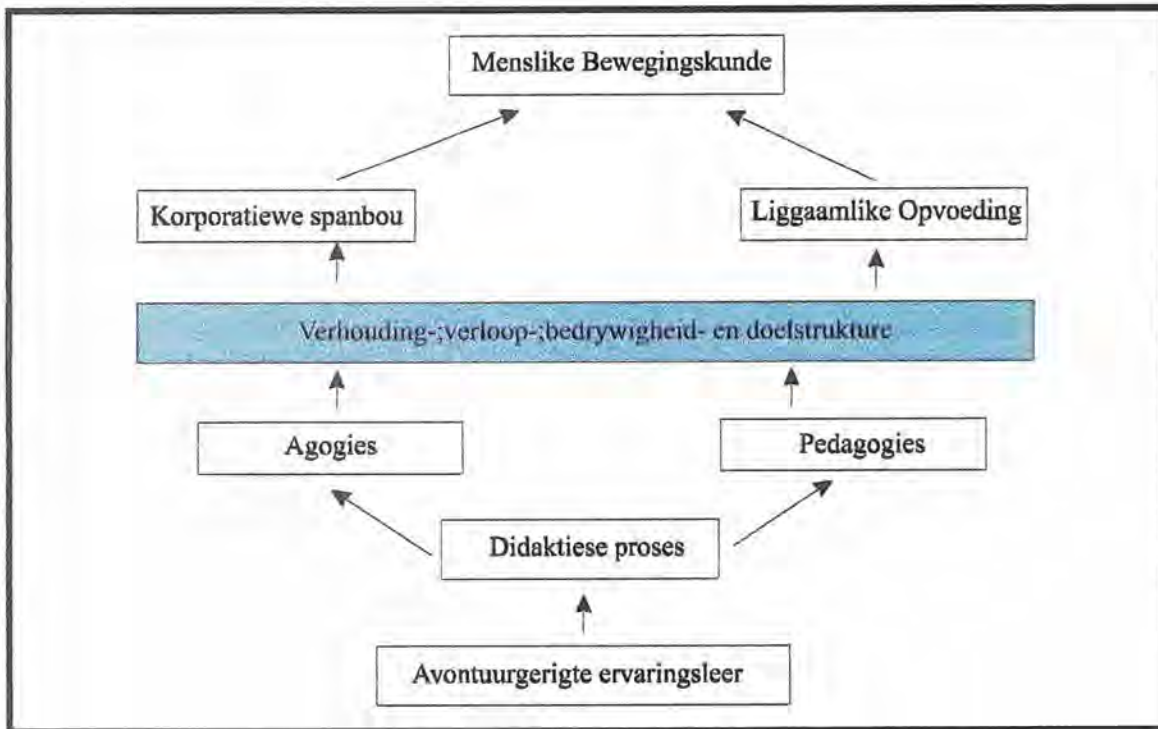
5.7.6 LEWENSOPVATTING

“...dat 'n wyse van lewe wat bepaal word deur gehoorsaamheid aan waardes wat 'n mens hom verplig ag om werklik te maak, essensieel vir egte menswees is. D.w.s. daar word gelewe in die lig van 'n bepaalde LEWENSOPVATTING” Landman (1978:5).

Avontuurgerigte ervaringsleer bied deelnemers die geleentheid om **lewensopvatlike waardes** sinvol te laat ervaar omdat lewensopvatlike **waardes** soos verdraagsaamheid, etiek, liefde, respek en vele meer deur die aktiwiteite (instrumente) gesimuleer kan word.

5.7.7 OPSOMMENDE OORSIG

Die versoenbaarheid van avontuurgerigte ervaringsleer met die pedagogiese gebeure soos dit deur Landman (1978:1-9) beskryf word, hou groot vernuwingspotensiaal vir die onderwys en didaktiese programme in die algemeen in. Die rol wat voorgenoemde opvoedingstrukture in avontuurbeleving vertolk, word in figuur 5.4 geïllustreer. Dit is belangrik om daarop te let dat avontuurgerigte ervaringsleer nie los van die Menslike Bewegingskunde kan staan nie.



FIGUUR 5.4 AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER AS DIDAKTIESE GEBEURE

5.8 UNIVERSELE LIGGAAMSESENSIES AS GEMEENSKAPLIKE GRONDSLAG VIR AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER EN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE

Die studie-objek van die Menslike Bewegingskunde is **menslike beweging**. Dit impliseer dat die aanknopingspunt die **liggaam** is. Vanweë die opvallende liggaamlike inslag van avontuurgerigte ervaringsleer (kyk hoofstukke 3 en 4) moet die plek daarvan binne die spektrum van die Menslike Bewegingskunde verder getoets word aan die hand van **liggaamlikheidsessensies**.

5.8.1 ASPEKTE VAN MENSLIKE LIGGAAMLIKHEID

Met 'n ondersoek na die essensies van liggaamlikheid moet die vraag gevra word: op grond waarvan is liggaamlike lewenswyse moontlik? Hierdie vraag is deeglik en sinvol deur Van der Merwe (1980) beantwoord. Die opgaaf van hierdie studie is om die verband en versoenbaarheid van die **liggaamsessensies** met **avontuurgerigte ervaringsleer** te beredeneer. Wanneer die **liggaamlikheidsessensies** met bogenoemde **opvoedingsbeginsels** in verband gebring word, word **liggaamlike opvoeding** moontlik.

Dit is belangrik om daarop te let dat **liggaamlike opvoeding** nie net pedagogies inslag moet vind nie, maar ook agogies. **Tot op hierdie stadium is avontuurgerigte ervaringsleer ten volle versoenbaar met opvoedingsbeginsels soos voorgaande aandui.** 'n Dimensie wat nog nie beredeneer is nie, is die versoenbaarheid van **liggaamsessensies** met **avontuurgerigte ervaringsleer**.

Van der Merwe (1980:41) beweer dat liggaamsessensies pedagogiese sin en betekenis kry wanneer dit met behulp van die pedagogiese essensies wat dit dra, in funksie kom. Wanneer dit in funksie kom, word 'n situasie geskep wat as die liggaamlik-pedagogiese situasie bekend staan (Van der Merwe, 1980:41). **Die vraag wat nou gevra word is: watter liggaamlike essensies wat wel die liggaamlike opvoedingswerklikheid bepaal, speel ook 'n rol in avontuurbeleving en avontuurgerigte ervaringsleer?**

In hierdie verband is dit noodsaaklik om daarop te let dat die **instrumente** wat die avontuurgerigte ervaringsleerfasiliteerder gebruik, aan die hand van die liggaamsessensies getoets word. Die vraag wat dus gevra word, bevraagteken die manifestasie van liggaamlikheidsessensies in die avontuurgerigte ervaringsleerinstrumente. In hoofstuk 4 word 'n taksonomie gebruik om die instrumente van die ervaringsleerfasiliteerder te verduidelik. Tabel 5.1 is 'n herhaling van voorgenoemde om die verloop van die diskoers in die onderhawige hoofstuk te vergemaklik.

TABEL 5.1 AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEERINSTRUMENTE

Oefeninge:	Spele:	Vertroue:	Probleem-oplossing:	Lae touebaai:	Hoë touebaai:	Buitelug:
Fokus: Groepe & individue Soort aktiwiteit: opwarming strek	Fokus: Groepe & individue Soort aktiwiteit: ysbrekers sosialiseerder	Fokus: Groepe & individue Soort aktiwiteit: vertroueval	Fokus: Groepe Soort aktiwiteit: Probleem-oplossings: binnenshuis buitenshuis	Fokus: Groepe Soort aktiwiteit: elemente 3m & laer	Fokus: Individue Soort aktiwiteit: elemente 10m & hoër	Fokus: Groepe & Individue Soort aktiwiteit: rotsklim & abseil kanovaart voetslaan vlotbou oriëntering seil

Tabel 5.1 gee 'n breë uiteensetting van die verskillende **instrumente** wat tydens 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram gebruik word. Hierdie uiteensetting dien as 'n belangrike rigsgnoer vir die fasiliteerder, omdat die inligting wat tydens fase een van die makroproses (kyk figuur 5.2) geïdentifiseer is, as vertrekpunt dien in die samestelling van die programinhoud. Dit is belangrik om daarop te let dat sekere instrumente meer as ander gebruik sal word.

Vanweë die **fisieke** aard van avontuurgerigte ervaringsleer is dit noodsaaklik dat opwarming- en strekaktiwiteite in elke program gebruik sal word. 'n Noukeurige seleksie van die programinhoud sal verhoed dat die program lukraak saamgestel word.

5.8.2 MENSLIKE ENERGIE

“Die liggaamlikheid is dus moontlikheidsvoorwaarde vir die denke as in-die-wêreld-bewus wees”
Van der Merwe (1980:43).

Avontuurgerigte ervaringsleer het dit juis ten doel om avontuurbeleving wat uiteraard met **menslike energie** gepaard gaan, te optimaliseer tot betekenisvolle werklikhede. Deelname aan ervarings van die gebeure as eksponent van **menslike energie** kry nuwe betekenis wanneer avontuurbeleving as ’n gebeure-georiënteerde proses aangebied word (vergelyk makroproses figuur 5.2).

Die begrip **proses** wys daarop dat **betekenis** toegevoeg word tot deelname aan ’n aktiwiteit. Die **fisieke** karakter van avontuurgerigte ervaringsleerprogramme maak ’n groot impak op die deelnemers se **energie** wat maklik tot uitputting of ooreising kan lei. Die fasiliteerder moet die proses reg aanpak en monitor. Die **fisiologiese** impak van avontuurbeleving op die liggaam wat deeglik in hoofstuk 4 (kyk 4.7.3) bespreek is, bevestig dat avontuurgerigte ervaringsleer direk met menslike energie in verband staan. Daarom word **menslike energie** as liggaamlikheidsessensie ook beskou as essensie van avontuurgerigte ervaringsleer.

5.8.3 ANTROPOLOGIESE TYD AS TYDELIKHEID

“Die mens het kennis van tyd omdat hy bewus is van ruimte. Deur dus voorwerpe waar te neem in ruimte en die ‘tyd’ wat dit neem tussen voorwerpe bepaal die afstand... Dit is juis die bewustheid van tyd wat die mens as biologiese laat funksioneer...” Van der Merwe (1980:54). Bogenoemde verklaring van Van der Merwe (1980) wys daarop dat die mens se bewussyn van sy tydelikheid (verganklikheid) beskou word as ’n liggaamsessensie.

Avontuurbeleving word voorafgegaan deur ’n gevoel van onsekerheid of deelname suksesvol sal wees al dan nie. ’n Deelnemer kan slegs avontuur ervaar indien daar **onsekerheid bestaan** oor sy of haar self-evaluatiewe fisieke of emosionele vermoë. Dit is onmoontlik om avontuurbeleving te ervaar indien volkome selfvertroue heers (Quinn, 1990:146-147) (hoofstuk 3). Wanneer die deelnemer die uitdaging wat die aktiwiteit bied, evalueer, ontstaan randbeleving (kyk 4.3.2.7). Hoe verder ’n deelnemer sy of haar self-evaluatiewe grense oorskry, (verwagtings) soveel kragtiger word die avontuurbeleving ervaar. Hoe **langer** die uitslag van die avontuurbeleving **verborge** bly, met ander woorde hoe nader die deelnemer beweeg aan die grens, “...*the edge, the deadline*...” soveel te meer **intens** die funksionaliteit van avontuurervaring. Subjek 4 (1996) beskryf ’n kajakekskursie en koppel avontuurbeleving aan lewensgevaarlike omstandighede: “*Altwee opsies was lewensgevaarlike opsies gewees... ons was net gelukkig gewees... dit was ongelooflik.*” Subjek 3 (1996) verwys na ’n grotkruipekspedisie wat hy sal onthou as avontuurhoogtepunt of kruinbeleving. Hy verklaar: “...*and I thought... this is it*...” (kyk 3.4.3.9.2.2 rampspoed).

Hier is dit belangrik om daarop te let dat **die doodsgedagte (antropologiese tydelikheid) met avontuurbeleving** gepaard gaan.

5.8.4 GEWIG

“Dit is die krag waarmee die menslike liggaam aangetrek word na die aarde toe...” Van der Merwe (1980:54).

Tabel 5.1 en tabel 4.3 gee ’n uiteensetting van die verskillende instrumente wat gebruik word in avontuurgerigte ervaringsleerprogramme. Deur aktiwiteite waar daar geduik, gespring (hoëtoeubaanelemente) en gehang (rotsklim en abseil) word, word die deelnemer opnuut bewus van sy of haar **liggaamsgewig** wat aangetrek word na die aarde (swaartekrag). Die invloed van swaartekrag op die mens se regophouding as mees prominente oriëntasieposisie, speel ’n belangrike rol in avontuurgerigte ervaringsleer.

Van der Merwe (1980:54) wys verder na gewig as in terme van liggaamstruktuur: *“Dit is die grootte van die liggaamstruktuur wat eie en ’n eenmalige en unieke samestelling is by die mens.”*

Die rol van **gewig**, met verwysing na liggaamstruktuur as liggaamsessensie word geopenbaar waar deelgeneem word aan aktiwiteite soos hoëtoeubaanelemente, rotsklim en abseil waar deelnemers mekaar beveilig deur ’n veiligheidstou. **Liggaamsgewig is altyd ’n faktor by hierdie aktiwiteite omdat die beveiliging in staat moet wees om die deelnemer se val te kan stuit.**

5.8.5 ANTROPOLOGIESE RUIMTE

“Die mens is ruimtewus deur te beweeg of te ontwerp, omdat hy juis ruimte inneem deur sy struktuur” Van der Merwe (1980:54). Wanneer kursusgangers gekonfronteer word met ’n probleemoplossingsaktiwiteit, wat deelnemers byvoorbeeld noodsaak om mekaar te ondersteun, moet hulle letterlik **persoonlike ruimte** (private ruimte) afstaan om toe te laat dat die een die ander **fisiëk** ondersteun.

Tydens die programfase (tabel 5.1 en tabel 4.3) waar ysbreker- en sosialiserende aktiwiteite gebruik word, word **persoonlike ruimte** opgehef deurdat hulle spontaan deelneem aan spele om sodoende vertrouwe wedersyds aan te wakker wat ander aspekte van die programdoelwitte verder ondersteun. Wanneer grotkruip as avontuurgerigte ervaringsleerinstrument gebruik word, raak die deelnemer opnuut bewus van **antropologiese ruimte**. Die nou donker gange waardeur die liggaam geforseer word, beklemtoon antropologiese ruimte as noodruimte.

5.8.6 RITME

“Die hartklop, asemhaling en biologiese ritme van die spysverteringstelsel is voorbeelde” Van der Merwe (1980:55). Dit is belangrik om daarop te let dat hartklop en asemhaling slegs voorbeelde is wat die liggaamsessensie **ritme** uitbeeld. **Ritme** vorm ook uiteraard deel van avontuurgerigte ervaringsleer. Die proses van programaanbieding waar daar sprake is van ontwikkelingsgang of strukturering (kyk 4.3.2.4) suggereer juis ritme. Dit vorm ook deel van die biologiese prosesse, omdat die mens gevoelsmatig opgeneem word in die ervaring. Opwinding, uitdaging en afwagting (kyk tabel 3.2) vorm deel van avontuurbeleving. **Avontuurbeleving word ongetwyfeld geassosieer met verhoogde hartklop, asemhaling en vele ander fisiologiese prosesse wat die liggaam**

voorberei vir deelname. Aktivering vorm deel van avontuurbeleving en Cox (1994:98) bevestig in hierdie verband dat 'n toename in harttempo algemeen met hoë aktiveringsvlakke in verband gebring word. Harttempo as enigste parameter om verhoogde aktiveringsvlakke te bepaal, word nie aanbeveel nie omdat daar te veel ander faktore is wat die harttempo van die deelnemer kan beïnvloed (Cox, 1994:98).

Die liggaamsessensie **ritme** suggereer reëlmaat en afwisseling. Voormelde aanhaling bevestig dat ook die deelnemer se hartklop tydens aktivering wissel. Avontuurgerigte ervaringsleer word prosesmatig voltrek deurdat die programinhoud gekenmerk word deur inspanning en ontspanning byvoorbeeld **avontuurbeleving** (hoofsaaklik liggaamlik aktief) en **reflektering** (liggaamlik passief).

5.8.7 KONSENTRASIE

“Die vermoë van die mens vanweë sy bewustheid en intelligensie om met inspanning die aandag te vestig op iets” Van der Merwe (1980:55). Optimale konsentrasie vind plaas wanneer 'n deelnemer wat avontuur beleef taakgerig (tematies bewus) deelneem wat ook verklaar kan word as ervaringsvloei. Die deelnemer weet presies wat gedoen moet word. Hy of sy kan op hom- of haarself gefokus wees, of op die taak.

'n Voorwaarde vir ervaringsvloei is **identifisering** met die taak en nie op die **self** nie. Die handhawing van hierdie **taakgerigtheid** word bepaal deur die vermoë van die deelnemer om optimaal te konsentreer. Stimuli wat nie verband hou met die ervaring nie, mag nie die aandagsveld van die deelnemer binnedring nie. Konsentrasie beteken dus dat korrek gefokus word op die relevante en 'n uitskakeling van irrelevante stimuli.

In dié opsig dokumenteer Fiennes (1994:99), Will Steger (Antarktika met behulp van honde deurkruis) se siening: *“When I get into a dangerous situation, my mind and my spirit go into a kind of peaceful ‘overdrive’. I don’t allow anger and frustration to absorb me. Travel in these conditions is seventy percent mental.”* Subjek 1 (1996) vertel van sy ervaring teen die berg Kilimandjaro: *“Jy verloor totaal kontak... van waar jy is, en later is dit net jy en jou brein en jou liggaam... jy raak soos 'n masjien en dit dryf jou aan, daai masjien,... jy verloor kontak met die mense om jou. Jy weet as jy gaan stilsit dan gaan jy dood...”* Potgieter en Steyn (1986:99-100) wys daarop dat 'n afname in die handhawing van **taakgerigtheid** nie noodwendig 'n gebrek aan konsentrasie is nie, maar *“...eintlik 'n geval van konsentrasie op die verkeerde dinge.”* In hierdie verband word aanbeveel: *“When you're [climbing] you're not aware of other problematic life situations. It becomes a world onto its own, significant only to itself”* Csikszentmihalyi en Csikszentmihalyi (1990:151).

Die liggaamlikheidsessensie **konsentrasie** vind inslag binne avontuurgerigte ervaringsleer.

5.8.8 BEHEERSING

“Die mens kan heers oor sy liggaam en dit in bedwang hou,... Vele biologiese stelsels word outomaties deur die biologiese beheers soos bv die sensuieweestelsels” Van der Merwe (1980:55). Die

volgende twee komponente van selfbeheersing word deur Van der Merwe uitgewys: outomatiese prosesse en wilsprosesse.

Avontuurbeleving word voorafgegaan deur fisiologiese prosesse wat deur die deelnemer se emosionele toestand in werking gestel word waar daar byvoorbeeld 'n toename in harttempo, bewerigheid, pupille wat vergroot en selfs 'n hol gevoel op die maag, ervaar word. Baie van die fisiologiese prosesse kan selfs plaasvind sonder dat die deelnemer daarvan weet (outonome sensuweestelsel). Die deelnemer probeer die liggaam se outomatiese reaksie op die opwinding en onsekerheid wat avontuurbeleving voorafgaan (randbeleving) **beheers**, deur te fokus en taakgerig te bly. So kan angs en uitputting byvoorbeeld sinvol oorheers word deur effektiewe beheersing. Beheersing hou verband met konsentrasie waar die relevante bo die nie-relevante uitgekies word.

Subjek 1 (1996) se beskrywing van sy liggaamsdialoog tydens 'n ekspedisie op die berg Kilimandjaro **bevestig 'n liggaamsbewussyn tydens avontuurbeleving** wanneer hy tydens die ekspedisie ou beserings monitor. wat sy vordering teen die berg uit kan hinder.

5.8.9 WAG

“Omdat tyd die opeenvolging van gebeurtenisse is, moet die mens leer om te wag vir die bekende (verwag) en onbekende (wag)” Van der Merwe (1980:55).

In tabel 3.2 word die konstruk **gretige afwagting** as 'n tweede orde konstruk van die konsep **avontuur** aangedui. Die fundamentele liggaamsessensie **wag** hou verband met bogenoemde essensie **ritme** omdat **tydsberekening** ook direk hiermee verband hou.

Deelnemers moet by aktiwiteite waar daar gespring, geduik, geval of gevang word **wag** vir die regte oomblik. **Afwagting** as liggaamsessensie speel bepaald ook 'n rol by avontuurbeleving en is veral teenwoordig voordat deelname begin, as gevolg van 'n verrassingselement wat die situasie soms buite beheer kan maak. Die hol gevoel wat Subjek 2 (1996) op sy maag ervaar as hy in afwagting aan die Antarktiese ekspedisie dink, dien as 'n goeie voorbeeld om ook daardie dimensie van **wag** as liggaamsessensie binne avontuurbeleving te beskryf.

5.8.10 VERDRAAGLIK

“Die vermoë wat die mens ontwikkel om uithoubaar, uitstaanbaar en duldbaar te wees ten opsigte van bv pyn, koue...” Van der Merwe (1980:55). Avontuurbeleving ontnem die deelnemer 'n gemaksones (wat ontwikkel wanneer 'n persoon vertrouwd met 'n situasie is) wat baie keer gepaard gaan met koue, hoogte of enige omstandighede waartydens 'n mate van self-evaluatiewe risiko ervaar word. Die data in hoofstukke 3 en 4 is gegrond op ervarings van deelnemers wat in omstandighede verkeer het waar 'n aanspraak gemaak is op hulle vermoë om **verdraaglik** (uithoubaar) te wees, terwyl hulle hulself buite hul gemaksones moes handhaaf.

In die dagboekinskrywings van Ranulph Fiennes na 75 dae van hulle tog te voet deur Antarktika in aanvoelbare temperature van -85 grade Celsius is die effek van negatiewe gedagtes op die gevoel van beheer (**verdraaglikheid**) duidelik waarneembaar: *“I dislike people who whinge when they are*

uncomfortable, and now I started disliking myself, for my thoughts dwelt increasingly on my various sources of bodily discomfort... I spent the next hour ruminating on how extremely unpleasant I must be as a travelling companion and ended up being quite thankful that Mike was not carrying the revolver which in the Arctic was usually his responsibility” Fiennes (1994:165-166).

5.8.11 KOMMUNIKASIE

“Dit is tekens wat die mens gee om met mekaar in verbinding te kom en wat verskeie vorme kan aanneem” Van der Merwe (1980:56). Wanneer die deelnemer avontuur beleef en hy of sy gevolglik buite hul gemaksones en aan ongewone omstandighede blootgestel word, ontstaan kommunikasie in verskeie dimensies. ’n Goeie voorbeeld van **kommunikasie** is die insident wat Subjek 3 (1996) beskryf het, tydens ’n grotkruipekspedisie toe ’n veiligheidstou ingespan is om **kommunikasie** tussen deelnemers te bewerkstellig. Tydens en voor avontuurbeleving neem **liggaamsdialoog** toe (kyk 3.4.3.3) en tydens avontuurgerigte ervaringsleer word geleentheid vir **reflektering** bewerkstellig (kyk 3.4.3.2 en 4.3.2.2). Twee dimensies van kommunikasie wat hier ter sprake is, is interpersoonlike en intrapersoonlike kommunikasie.

5.8.12 VEILIGHEID

“Juis vanweë die mens se tydelikheid en vernietigbaarheid op aarde, speel veiligheid waar die mens vry van gevaar met gerustheid en vertrouwe met mekaar kan verkeer, ’n fundamentele rol” Van der Merwe (1980:56). Deelname aan aktiwiteite wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig, ontnem die deelnemer vir die duur van die ervaring sy of haar gevoel van **veiligheid**. Die self-evaluatiewe risiko waaraan die deelnemer hom- of haarself blootstel, maak die deelnemer opnuut bewus van sy of haar tydelikheid en vernietigbaarheid. Dit is dan ook hierdie besef wat die deelnemer blootstel aan die metafisiese dimensie van avontuurbeleving en die geleentheid vir ideologiese berading (kyk 3.4.3.12) optimaliseer. Subjek 3 (1996) se siening stem in ’n groot mate ooreen met voormelde en beklemtoon hoe **hy bewus word van die nietigheid van die mens wanneer hy in die berge stap**.

Subjek 4 (1996) se beskrywing van avontuurbeleving handel oor ’n situasie waar hulle met hulle kajakke by ’n waterval moes aftuimel of die kake van ’n krokodil moes trotseer (kyk 3.4.3.9.2.2). Hy beklemtoon die nietigheid van die mens wanneer hy verwys na altwee opsies as **lewensgevaarlik en wys uit dat daar nie ’n derde veilige opsie was nie**.

Dit is belangrik om daarop te let dat **veiligheid** as eindbestemming of grondreël en kerndoelwit nagestreef word tydens avontuurbeleving.

5.8.13 GEVOEL

“Die vermoë wat die mens besit om bewus te word van iets wat hom aanspreek. Die mens moet dus vatbaar en ontvanklik wees vir indrukke” (navorsers se beklemtoning) Van der Merwe (1980:56).

Buytendijk (1965) voer aan dat die mens se gevoelsmatige stemming sinoniem is met sy ervaring van 'n situasie op daardie oomblik. Die mens se **stemming** (gemoed, gevoel of patiese aspek) is dus 'n direkte aanduiding van die wyse waarop ons daardie unieke oomblik van **in-die-wêreld-wees** interpreteer. Die voorbereidingsfase vir avontuurbeleving verskerp die deelnemer se bewussyn om inligting in te win oor sy of haar lewensomstandighede (liggaamlik, emosioneel en fisiek) (kyk 3.4.3.3).

Avontuurgerigte ervaringsleer beklemtoon die deelnemer se **gevoelsmatige** interpretasie van 'n avontuurervaring, deurdat die gebeure prosesmatig beredeneer word. Sodoende word die effek van avontuurbeleving as leermoment geoptimaliseer. Die **gevoelsmatige** of patiese dimensie van die ervaring dien as rigsnoer (kyk figuur 5.3).

5.8.14 LUISTER

“Die mens moet sy ingebore gewes ontwikkel deur aandag te gee aan iets wat hom aanspreek. Sintuie: voel, sien,...” Van der Merwe (1980:56). 'n Essensie van die konsep **avontuur** is **kommunikasie** en ondervang **luister** as liggaamsessensie. Die **sintuie** voorsien die deelnemer van inligting aangaande vordering tydens avontuurbeleving.

Somtyds word 'n sintuig opsetlik ingeperk deurdat deelnemers aan 'n probleemoplossingsaktiwiteit (kyk tabel 5.1 en 4.3) geblinddoek word om hulle **luistervermoë** te verbeter. Deelnemers aan rotsklim, abseil en hoëtoeubaanelemente moet baie mooi **luister** om tydens deelname te **hoor** wat hulle moet doen omdat die verkeerde handeling lewensgevaarlike gevolge kan inhou.

Daar bestaan drie dimensies van **luister** binne avontuurgerigte ervaringsleer ook op interpersoonlike vlak. Dit gaan in avontuurgerigte ervaringsleer oor meer as om net na woorde te luister:

- ◆ **luister** na en verstaan **verbale boodskappe**
- ◆ **luister** na en verstaan **nie-verbale boodskappe**
- ◆ **luister** na en verstaan die **persoon** (Nadler en Luckner, 1992:28).

Avontuurgerigte ervaringsleer bied die deelnemer 'n geleentheid waar daar nie net na verbale en nie-verbale boodskappe **geluister** word nie, maar waar **luister** die begin van 'n proses is om die **persoon of deelnemer** te verstaan.

5.8.15 OPWARM

“Hierdie handeling behels nie net die normale psigologies en fisiese opwarming nie, maar in der waarheid die terugbring van vergete bewegingsvorme” Van der Merwe (1980:56). Avontuurgerigte ervaringsleerprogramme word vanweë die fisieke aard van die aktiwiteite (kyk 4.7.3) normaalweg met **opwarmingspele** en **sosialiserende** aktiwiteite (kyk tabel 5.1 en tabel 4.3) ingelui om die deelnemer fisiek en emosioneel voor te berei. Opwarmingsoefeninge vorm 'n integrale deel van avontuurgerigte ervaringsleer.

5.8.16 INSPANNING

“Die mens kom aan die beweeg deur inspanning, en deur konsentrasie en volharding leer die mens sy uiterste bes doen” Van der Merwe (1980:56). Schoel *et al* (1988:60) rapporteer dat ’n leerling wat aanvanklik as leergereemd geklassifiseer was, gereeld aan avontuurgerigte ervaringsleerprogramme blootgestel is en later as groepleier opgetree het vir ander kursusgangers met soortgelyke probleme: *“Originally diagnosed as ‘retarded’, he was engaged by a counselor at the middle school, who placed him in an Adventure group. This move kept him in school and gave him a positive community of friends... The mixture of the Adventure group and the learning disabled classes proved ideal: he graduated from high school, was named the outstanding Adventure student, and now manages a sandwich shop.”*

Wanneer die volgende konstrukte (kyk tabel 3.2) wat verband hou met **avontuurbeleving** in verband gebring word met bogenoemde begrippe (**inspanning** en **konsentrasie**) byvoorbeeld: aktiwiteit, uitdaging, taakgerig, beskikbare arbeidsliggaam, aktivering en energiek en die kognitiewe ontwikkeling wat dit meebring, is dit duidelik dat avontuurbeleving en ook avontuurgerigte ervaringsleer versoenbaar met bogenoemde liggaamsessensie is.

5.8.17 ONTSPANNING

“Die mens beskik oor tye waarin hy sonder spanning kan rus en selfs rekreatiewe bedrywighede kan beoefen om as afleiding te dien” Van der Merwe (1980:56). Avontuurgerigte ervaringsleer toon ongetwyfeld sterk ooreenkomste met die **rekreasiëpraktyk** (kyk 3.4.3.8.2). Hans Selye het twee vorme van spanning (stres) geïdentifiseer, distres en eustres (Mitchell, 1982:50). Ongeag die negatiewe konnotasie aan stres wil dit voorkom of die mens tog ’n hunkering na ’n nuanse van stres ervaar. Hierdie soeke na spanning suggereer dat daar ’n **aangename** element aan **spanning** toegevoegdig kan word. Die teenpool van stres is aangename stres, ook bekend as **eustres**.

Die mens het ’n behoefte aan ’n toestand van algehele ontspanning waar geen spanning of stres ervaar word nie. Die **teendeel** is egter van toepassing omdat opwinding uit die moderne mens se lewe verdwyn het (Fiennes, 1994:28; Subjek 2, 1996). Stresbeleving is ’n noodsaaklike bestanddeel van die moderne mens se rekreasiepatroon om juis die wanbalans van ’n avontuurlose werksmilieu te herstel (Mitchell, 1982:50-51). Algehele uiting van kreatiwiteit en vryheid is slegs moontlik wanneer die individu ten volle gefokus is op die aktiwiteit (Mitchell, 1982:50). Hierdie siening strook met dié van Botha (1993:17) wat die spelposisionaaliteit van die volwassene onderskei van dié van die kind. Die volwassene gebruik spel as ’n metode om die afmatting van die gerotineerde beroepslewe te ontvlug.

Spesifieke oordrag kom voor wanneer deelname aan ’n aktiwiteit wat as leermedium gebruik is (kyk figuur 5.3 [K.E.]) tydens ’n avontuurgerigte ervaringsleerprogram soos byvoorbeeld rotsklim, oorgedra word na die deelnemer se vryetydspatroon. **Hierdie dimensie van avontuurgerigte ervaringsleer het veral segwaarde vir die uitbreiding van die rekreasiepraktyk** (Gass, 1991:6).

Hieruit word afgelei dat avontuurbeleving die resultaat is van ’n behoefte wat by die deelnemer

ontstaan en deelname is nie noodwendig beperk tot **vrÿe tyd** nie en kan rekreasiebelewing insluit wat dus die herstel van die geestelike, intellektuele, fisieke en sosiale dimensies van die mens nastreef.

Ontspanning as liggaamlikheidsessensie vind ook toepassing binne die fisiologiese prosesse van die liggaam (asemhaling). Dit vind bepaald binne avontuurbelewing en avontuurgerigte ervaringsleer inslag.

5.8.18 BEWEGING

“Die menslike beweging vind plaas binne ruimte en tyd en is afhanklik van die samestelling van die ander liggaamsessensies...” Van der Merwe (1980:57). In hoofstuk 4 word onder andere verslag gedoen oor die invloed wat **fisieke** (grootspier) **aktiwiteit** op deelnemers aan ’n avontuurgerigte spanbouprogram het, om vertroue tussen deelnemers te bevorder. Avontuurgerigte ervaringsleer sluit ook passiewe fases in soos byvoorbeeld gestruktureerde reflekering waartydens daar nie van veel fisieke aktiwiteit sprake is nie. Ongeag passiewe reflekering is die deelnemers steeds aktief en is hulle dit tog eens dat die **fisieke** karakter van die program die spanbouproses meegehelp het (kyk 4.7.3).

Priest (1994:14) wys daarop dat die **fisieke karakter** van avontuurgerigte ervaringsleer ’n beduidende effek op die ontwikkeling van **vertroue** en **interafhanklikheid** het.

5.8.19 LIGGAAMLIKE MEDESYN

“Die mens se koms in die wêreld en voortbestaan in die wêreld is onlosmaaklik toe te skryf aan die feit dat hy saam met ander mense die ruimte, tyd, ens belewe. Hy is dus medeverantwoordelik vir die inagneming van sy medemens se eie unieke samestelling van liggaamsessensies... Weer eens dui die wyse waarop die mens in die wêreld kom op sy noodwendige medesyn en ook die sin van sy struktuur dui daarop dat hy onvolledig is sonder sy medemens” Van der Merwe (1980:57). Avontuurgerigte ervaringsleer bewerkstellig **ontmoeting** tussen fasiliteerder en deelnemers. Die gebeure is onvoltooid sonder ander mense, daarom dat avontuurgerigte ervaringsleer ’n ideale instrument is om spanbou te bewerkstellig.

Liggaamlike medesyn is bepaald ’n essensie van avontuurbelewing en vorm ’n integrale deel van ’n program wat juis daarop gerig is om **medesyn** in **spanverband** te bevorder. Deur deelname in groepsverband kan die selfbeeld van deelnemers ook verbeter.

5.8.20 UNIEKHEID

“Omdat die mens unikum is, is hy onvergelykbaar en enig in sy soort wat die samestelling van sy liggaamsessensies betref; daarom die agting en aanvaarding van liggaamlike andersheid” Van der Merwe (1980:57). Bogenoemde aanhaling wys daarop dat elke mens uniek is en dat daardie **uniekheid** juis mense van mekaar onderskei. In avontuurgerigte ervaringsleer word die **uniekheid** van elke deelnemer erken en word dit gebruik as vertrekpunt om die selfbeeld van die deelnemer te

verbeter. Carl Rogers definieer die begrip selfbeeld as die interpretasie van optrede van ander teenoor jouself. Indien 'n swak selfbeeld by 'n individu aanwesig is, is dit iets wat oor 'n aantal jare ontwikkel (Schoel *et al*, 1989:13). 'n Negatiewe of swak selfbeeld word hoofsaaklik veroorsaak deur negatiewe ervarings. Hierdie negatiewe ervarings wat in sommige gevalle reeds vanaf 'n vroeë ouderdom ervaar is, veroorsaak 'n gebrek aan selfvertroue om enige nuwe uitdaging te aanvaar, vriende te maak of om gewigtige besluite te neem. Avontuurgerigte ervaringsleer kan instrumenteel wees in die verligting en verbetering van voorgenoemde simptome (Schoel *et al* 1989:14).

Agting en aanvaarding van liggaamlike andersheid of **uniekheid** kan deur middel van avontuurgerigte ervaringsleer bewerkstellig word.

5.8.21 HANDELING

“Dui op die aktiewe deelname en optrede van die mens en die vermoë om met sy hande kultuur te stig” Van der Merwe (1980:58). Wanneer bogenoemde aanhaling in 'n avontuurgerigte ervaringsleerkonteks beskou word, is dit duidelik dat **handeling betekenisvol en doelgerig** moet wees, omdat **kultuur** die resultaat is van betekenisvolle handeling: *“Kultuur is wat oorgebly het nadat jy vergeet het wat jy opsetlik geleer het”* Odendal *et al* (1991:625).

Die gevolgtrekking word gemaak dat **handelinge** wat segwaarde het, beskou word as liggaamsessensie. Voorgenoemde beskrywing is in wese 'n beskrywing van avontuurgerigte ervaringsleer (kyk figure 5.2 en 5.3). Handelinge wat avontuurbeleving by deelnemers bewerkstellig word gebruik as **raamwerk waarvan beginsels geleer word, met die oog op kultuurvorming** (dit wat onthou word en dus geleer is).

5.8.22 FUNKSIONELE HARMONIE

“Wat die korrekte funksie vervul vir die juiste verhouding van onderdele tot mekaar. As die biologiese spanninge en bindinge in die korrekte verhoudings is, heers daar funksionele harmonie; dus genoeg energie, rus en al die ander liggaamsessensies” Van der Merwe (1980:58). Voormelde aanhaling beskryf 'n liggaamlike toestand wat 'n voorvereiste is vir sinvolle deelname aan 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram.

Indien daar fisiologiese afwyking is, sal die deelnemer nie gefokus kan deelneem nie. **Wanneer daar 'n fisiologiese wanbalans of gebrek is, sal die deelnemer marginaal bewus word van hierdie toestand totdat dit later sy of haar bewussyn tematies beheers.** Die opgemerkte liggaamlikheid dwing die marginale liggaamsbewussyn tot 'n tematies- intensionele bewussyn (Botha, 1993:14). Subjek 1 (1996) se beskrywing van sy liggaamsdialoog tydens die Kilimandjaro-ekspedisie is 'n raak beskrywing van 'n marginale bewussyn wat neig om die kern te word van die tematiese bewussyn (kyk 3.4.3.3).

Die **liggaamsessensie funksionele harmonie** is 'n voorvereiste vir avontuurbeleving wat met die volgende konstrunkte in verband staan: ervaringsvloei, taakgerigtheid, egoloos, ko-eksistensie en 'n

gevoel van beheer (kyk 3.4.3.9.2.3.1 en figuur 3.5 en 3.6). Die deelnemer moet dus psigo-fisiek beskikbaar wees.

5.8.23 GESLAGTELIKHEID

“Die sinvolheid van die bou van die liggaamstruktuur dui op die besondere wyse van lewe wat vervul moet word” Van der Merwe (1980:58). Wagner en Roland (1992:61-66) het ’n navorsingprojek van stapel gestuur wat onder andere die invloed van **geslagtelikheid** op deelnemers aan ’n avontuurgerigte spanbouprogram bepaal. Hierdie navorsing dui op ’n statistiese beduidende verwantskap tussen ’n heterogene groepsamestelling en die volgende twee veranderlikes:

- ◆ probleemoplossing
- ◆ algemene groepseffektiwiteit.

Groepe wat uit **mans** en **dames** bestaan het, het opvallend beter presteer ten opsigte van bogenoemde. Die **heterogene** groepe het die programme ook meer **geniet** as die homogene groepe. Hierdie navorsing wys dus daarop dat **geslagtelikheid** ’n rol speel binne die avontuurgerigte ervaringsleerpraktik.

Voorts is dit noodsaaklik om daarop te let dat daar duidelike verskil bestaan in die manier hoe mans en dames beweeg. Die **bewegingsgang** van ’n man is verskillend van dié van ’n vrou. Buytendijk (1966:530-535) beweer dat die verskil in bewegingsgang by ’n man en ’n vrou gesetel is in **intensionaliteit** wat die beweging begrond. Die manlike gang toon ’n duidelike versnelling aan die einde van die tree. Dit laat die indruk dat die eindfase van bewegings by mans beklemtoon word. Die vroulike bewegingsnuanses kan beskou word as die teenoorgestelde van dié van die man. Kleiner treetjies, reëlmatig en vloeiend, asof die vroulike bewegingsgang elke oomblik die verlede met die toekoms verbind (Buytendijk, 1966:533). Geslagsverskille kan dus ook kreatief hanteer word en dit word in avontuurgerigte ervaringsleer erken.

5.8.24 SELEKSIE

“Die mens het die vermoë om na eie keuse te kies” Van der Merwe (1980:58). Hierdie liggaamlikheidsessensie spreek ’n **etiese** dimensie van die avontuurgerigte ervaringsleerpraktik direk aan.

Die kernreël word beskryf as ’n sosiale ooreenkoms (“social contract”) met ’n persoonlike en interpersoonlike dimensie. Hierdie reël beklemtoon respek vir die individu en die groep as geheel. Hierdie ooreenkoms (Full Value Contract) beklemtoon positiewe aspekte: vandaar die benaming Full Value. Die volgende drie beloftes dien as ’n raamwerk waarbinne die ooreenkoms toegepas word:

- ◆ om saam te werk in groepsverband om individue se persoonlike doelwitte en groepsdoelwitte te verwerklik
- ◆ om veiligheidsregulasies en groepsgedragsreëls te gehoorsaam
- ◆ om deel te neem aan terugvoer tydens die program deur positiewe en negatiewe inligting met

ander te deel en bereid te wees om ander se oordeel (positief en negatief) te aanvaar en ook om gedragsaanpassings te maak wanneer dit nodig is (Schoel *et al*, 1989:93).

Die afleiding word gemaak dat die deelnemer self kan **kies** om saam te werk. Die **Full Value Contract** bemagtig die deelnemer om self te **kies** om deel te neem. Hierdie ooreenkoms word verbaal tussen die deelnemers en fasiliteerder gesluit en die gees waarin die belofte gemaak word, dien as raamwerk waarbinne deelnemers kan optree.

Rohnke (1989:13-15) beskryf die konstruk uitdaging (kyk tabel 3.2) as 'n kragtige instrument wat deur die fasiliteerder beheer word. Uitdaging word beskryf as 'n tweesnydende swaard. Dit bied die geleentheid vir verandering en suksesbelewing aan die een kant en ontbloot dinge oor onself wat ons liever verberg (kwesbaarheid, om te misluk, besering(s) op te doen) aan die ander kant.

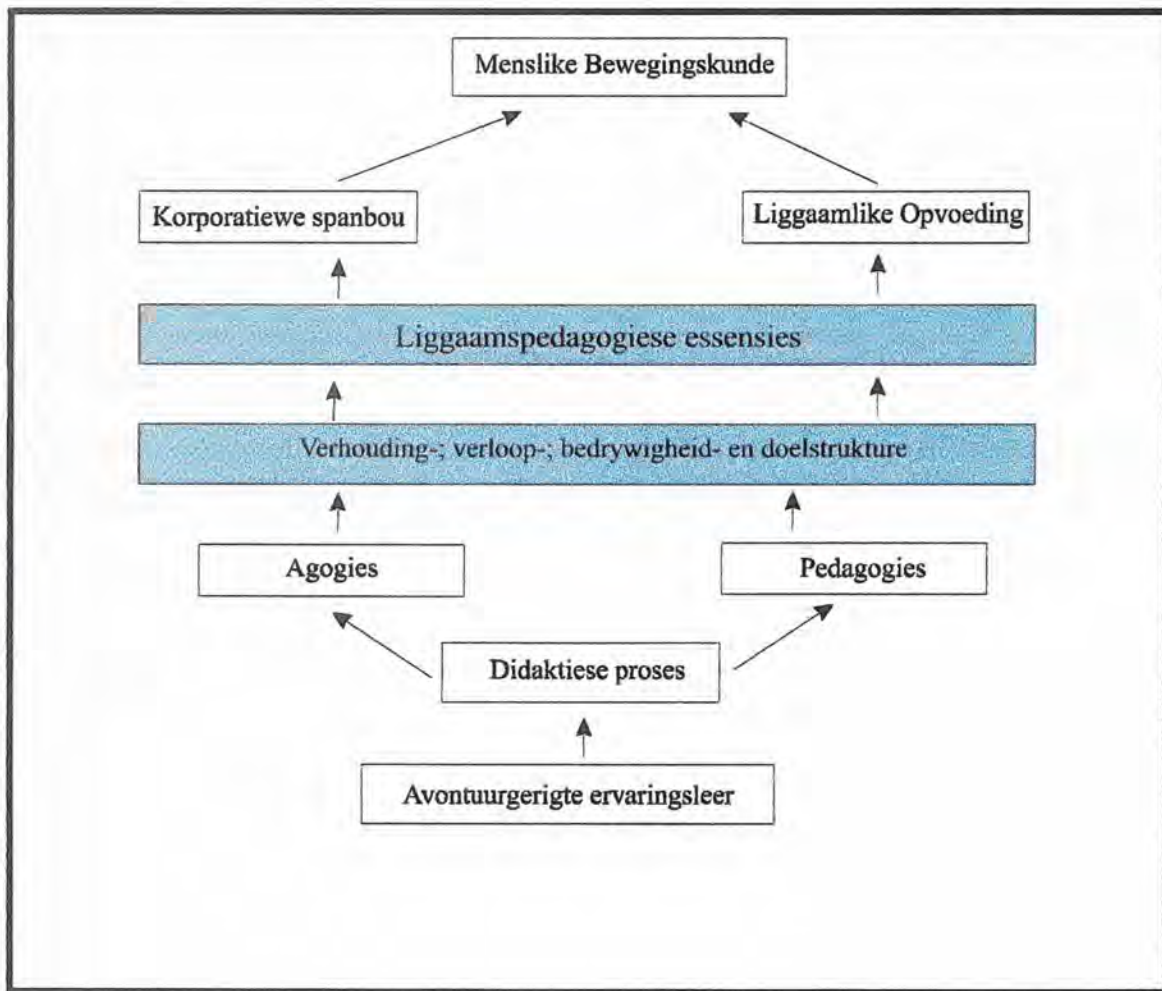
Waar daar 'n geleentheid is vir groei is die moontlikheid ook daar dat grense te ver oorskry word wat die leerkurwe van die deelnemers nadelig beïnvloed. Daarom is dit so dat die beginsel van **Challenge by Choice** toegepas word.

Die **Challenge by Choice**-beginsel bied die deelnemer die volgende:

- ◆ die geleentheid om te **probeer** om aan aktiwiteite deel te neem wat moeilik en selfs vreesaanjaend lyk in 'n ondersteunende atmosfeer
- ◆ die **keuse** om kop uit trek wanneer vrees en wantroue die oorhand kry, met die wete dat daar wel weer 'n geleentheid sal wees om weer te probeer
- ◆ om deel te neem aan moeilike aktiwiteite met die wete dat **deelname** belangriker is as prestasie
- ◆ respek vir ander deelnemers se **idees en keuses** (Rohnke, 1989:14).

Die toepassing van sekere etiese beginsels binne avontuurgerigte ervaringsleer beskerm die deelnemer teen **groepsdruk** of enige ander vorm van **oorreding** wat die deelnemer teen sy of haar sin laat deelneem (kyk 3.4.3.9.1) en toon 'n sterk ooreenkoms met bogenoemde liggaamlikheidsessensie (seleksie).

5.8.25 OPSOMMENDE OORSIG



FIGUUR 5.5 *LIGGAAMPEDAGOGIESE ESSENSIES BINNE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER AS DIDAKTIESE GEBEURE*

Figuur 5.5 toon opsommenderwys aan hoe avontuurgerigte ervaringsleer as didaktiese gebeure-georiënteerde proses, agogiese en pedagogiese toepassingswaarde het nadat dit getoets is aan die hand van die verhouding-, verloop-, bedrywigheid- en doelstrukture. Voorgaande diskoers het die segwaarde van avontuurgerigte ervaringsleer verder getoets aan die hand van die **liggaampedagogiese essensies**. Die gevolgtrekking word gemaak dat avontuurgerigte ervaringsleer sinvol interdisiplinêr met die Organisasiesielkunde (korporatiewe spanbou) en intradissiplinêr met die Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) verbind kan word.

5.9 DIE PSIGO-PEDAGOGIESE WAARDE VAN AVONTUURBELEWING

Die onderhawige beskouing is onder andere die resultaat aan navorsing deur Meiring (1988:56-63). Die volgende elemente word as konstrunkte beskou wat die psigo-pedagogiese waarde van avontuurbeleving uitwys.

5.9.1 ONSEKERHEID — 'N UITDAGING

Die **onsekerheid** oor die verloop van gebeure, die uitkoms oor die deelnemer se vermoëns en vaardighede en of die regte besluit geneem is, dra by tot die element van uitdaging wat met avontuurbeleving verweef is (Meiring, 1988:56). Die element van **uitdaging** wat deel van avontuurbeleving uitmaak hou inderdaad psigo-pedagogiese segwaarde in.

Dit is juis **uitdaging** en **onsekerheid** oor die resultaat wat die deelnemer beweeg tot deelname. Die Challenge by Choice-beginsel dien as bemagtigingsmetode. Schoel *et al* (1989:131,132) doen verslag van 'n gevallestudie wat hierdie **bemagtigingsproses** verduidelik. 'n Pasiënt (prokureur) wat aan depressie gely het is na die Pennsilvanië-hospitaal verwys vir behandeling. Hierdie hospitaal bied beradingsterapie vir pasiënte met psigologiese afwykings. Avontuurgerigte ervaringsleer word as terapeutiese ingreep aangewend. Die pasiënt was aanvanklik terughoudend en bang om die hoëtoeubaanelemente aan te durf. Die sukses wat hy op die ou end na deelname aan van die hoë elemente behaal het skryf hy toe aan die feit dat hy **self kon besluit of hy die uitdagings wat die program bied, wou aanvaar** (Schoel *et al*, 1989:132).

Uitdaging as konstruk van avontuurbeleving bied psigo-pedagogiese berading 'n funksionele aanwending, mits dit reg aangewend word:

- ◆ alle deelnemers hoef nie aan al die aktiwiteite deel te neem nie
- ◆ aktiwiteite moet prosesmatig reg gekies word om die element van uitdaging optimaal te gebruik (kyk 4.5.1 fase een, kontekstualisering)
- ◆ wanneer genoeg tyd bestee word aan doelwitbereiking sal die element van **uitdaging** wat die program bewerkstellig deeglik beredeneer word as leermoment
- ◆ groepsdruk is 'n element van 'n program wat altyd in gedagte gehou moet word. Al die deelnemers se individuele doelwitte stem nie noodwendig ooreen nie. Daarom is dit belangrik dat die programsamestelling wedersydse vertroue vestig as voorbereiding vir aktiwiteite waar uitdaging 'n rol speel (Schoel *et al*, 1989:133).

5.9.2 BEKORINGSWAARDE VAN DIE ONBEKENDE

Die mens voel **aangetrokke** tot die **onbekende** om meer te wete te kom en dus om te leer van homself en die wêreld om hom. “*Deur 'n wilshandeling moet hy hierdie leersituasie aandurf*” Meiring (1988:57). Die bekoring van die onbekende word deur die beroemde rotsklimmer Chris Bonington beskryf as onweerstaanbaar: “*Confronted with steep and difficult climbing at an altitude higher than all but four of the world's highest summits... the lure of the South-West Face was strong*

and in mid-June 1972 I committed myself to it" Bonington (1986:22-23).

Saam met die besluit om die **onbekende** tegemoet te gaan kom die besef by die deelnemer dat daar op eie **innerlike krag** staatgemaak moet word. Bogenoemde aanhaling beklemtoon die gedagte dat 'n deelnemer by 'n keerpunt ("point of no return") te staan kom. Hierdie wilsbesluit om tot die onderneming verbonde te bly versterk die deelnemer se deursettingsvermoë. Die **verbondenheid** tot doelwitbereiking lewer 'n positiewe bydrae tot persoonlikheidsontwikkeling (Meiring, 1988:57).

5.9.3 VERRYKING VAN EMOSIONELE BELEWING

Die geroetineerdheid van die moderne mens se lewe onderdruk individualiteit en bring mee dat die mens 'n lewenspatroon handhaaf wat egalig is en waar emosionele situasies vermy word (Meiring, 1988:57). Avontuurgerigte ervaringsleer konfronteer die deelnemer met belewinge wat **vrees, spanning, vreugde en genot laat gedy**. Die resultaat van deelname is 'n leerervaring en 'n oorweldigende gevoel van fisieke en **emosionele** voltooidheid (kyk 3.4.3.8.1). Avontuurbelewing bied die ideale geleentheid om die mens-in-wording te lei tot emosionele volwassenheid (Meiring 1988:57-58).

5.9.4 ONTLADING VAN INNERLIKE SPANNING

Die moderne mens word blootgestel aan samelewingseise wat geen **ontlading** bied van innerlike spanning (gil, lag of huil) nie (Meiring, 1988:58). Avontuurgerigte ervaringsleer bewerkstellig **ontlading** op 'n natuurlike wyse. Meiring (1988:58) nooi die goeie pedagoog uit om avontuurbelewing in die opvoedingsmilieu toe te pas.

5.9.5 OORWINNING VAN SELFBEWUSTHEID

Die alledaagse lewe speel voortdurend af tussen mense waar optrede onderling goed- of afgekeur word. Die avontuurgerigte ervaringsleerbeginsel, die Full Value Contract (kyk 3.4.3.9.1.1), bewerkstellig 'n geleentheid vir die deelnemer om sy of haar aandag ten volle op die aktiwiteit te fokus. Die aard van die gebeure kan die geleentheid bied om **selfbewustheid** aan te spreek en 'n positiewe selfbeeld op te bou. Die volgende drie dinge is nodig om 'n **impak op 'n persoon se selfbeeld** te bewerkstellig:

- ◆ om aan te pas by 'n **veranderende** omgewing
- ◆ om **beskikbaar** te wees vir ander
- ◆ om **terugvoer** van ander in verband met jouself te ontvang (Meiring, 1988:58-59).

Avontuurgerigte ervaringsleer bied 'n ideale geleentheid vir bogenoemde om toegepas te word wat bepaald 'n positiewe impak op die deelnemer se **selfbeeld** sal hê.

5.9.6 ONTWIKKELING VAN SOSIALISERINGSVAARDIGHEDE

Avontuurbeleving **breek sosiale versperrings** af omdat dit 'n gevoel van **interafhanklikheid** by die deelnemers bewerkstellig. Deelnemers verleen hulp aan mekaar en bied wedersyds fisieke en emosionele ondersteuning. Die emosionele beleving bewerkstellig diepe kontak tussen deelnemers en word voltrek aan die hand van die mikroproses (kyk figuur 5.3 en 3.4.3.7) (Meiring, 1988:59). Edginton en Martin (1995:7) doen verslag oor 'n projek wat deur die Universiteit van Iowa van stapel gestuur is en bevind dat behalwe die sukses wat behaal is met die gemeenskapsdiensprojek, het die studente wat die program aangebied het ook baat daarby gevind deur:

- ◆ avontuurprogramverryking (idees is uitgeruil – dus meer diversiteit)
- ◆ optrede van studente as rolmodelle (die teikengroep identifiseer met die studenteleiers van verskillende kultuurgroepe)
- ◆ die skepping van 'n laboratorium vir verskeidenheid (nuwe strategieë is geskep om kulturele verskille te waardeer, soos byvoorbeeld: gewoontes, geskiedenis en verskillende tale van verskillende kultuurgroepe)
- ◆ programbestuur ('n beter bestuursmodel is ontwikkel wat aspekte soos werwing, opleiding en programuitbreiding aanspreek)
- ◆ ontmoediging van stereotipering en mites van verskillende kultuurgroepe
- ◆ bevordering van wedersydse vertrouwe en onderlinge begrip.

Avontuurgerigte ervaringsleer bied aan die pedagoog die geleentheid om die deelnemer te help om te **sosialiseer**.

5.9.7 VERBETERING VAN KONSENTRASIEVERMOË

Deur deelname aan avontuurbeleving kan die deelnemer leer om beter waar te neem, intensief mee te doen en ten volle te beleef (Meiring, 1988:60). 'n Voorvereiste vir optimale **konsentrasie** is 'n **aandagspan** wat voldoen aan sekere vereistes. Die vereistes is vervat in 'n model wat bekend staan as Nideffer se Aandagsmodel en word volledig in hoofstuk 3 bespreek (kyk 3.4.3.9.2.3.1) (Potgieter en Steyn, 1986:97-119).

Meiring (1988:60) voer aan dat die hedendaagse stadsmens se gejaagde leefwyse 'n gedragspatroon veroorsaak waarby hy of sy dikwels sonder aandag besig is met aktiwiteite. Die leerproses waaraan avontuurgerigte ervaringsleer die deelnemer onderwerp, bevorder **konsentrasie** tot op die hoogste vlak.

5.9.8 VRESE OORWIN

Die aard van avontuurbeleving is dat die deelnemer uitgedaag word deur die **self-evaluatiewe risiko** wat die aktiwiteit inhou. Die begrip self-evaluatiewe risiko wys daarop dat die deelnemer self besluit wat die omvang van die risiko is (“perceived risk”). Elke deelnemer word een of ander tyd

gedurende die program met een of ander vrees gekonfronteer. Dit is juis hierdie vrees wat onder andere as 'n leermoment geïdentifiseer kan word tydens fase een van die makroproses (kyk figuur 5.2 en 4.3.2.4) en die deelnemer uitnooi om sy of haar gemaksonne te verlaat (kyk 4.3.2.7). Die leermoment word dan metafories oorgedra na die deelnemer se leefmilieu.

Avontuurbeleving kan deur die pedagoog gebruik word om vrese te oorwin aldus Meiring (1988:60).

5.9.9 VERBETERING VAN ABSTRAHERINGSVERMOË

Avontuurbeleving verg **abstrakte denke: vooruitskatting, beplanning en besinning** oor moontlike gevolge. Wanneer besin word oor die moontlike resultaat van deelname aan die betrokke aktiwiteit dien dit as 'n noodsaaklike voorvereiste vir suksesvolle deelname. Pasques in Meiring (1988:61) wys daarop dat onbewustelike denke wat vloei van abstraksie tot abstraksie die **abstraheringsvermoë** van die kind verhoog. Gevolglik is die reflekeringsfase in avontuurgerigte spanbou in wese die versterking van abstraheringsvermoë.

5.9.10 ONTWIKKELING VAN KREATIEWE DENKE

Die kreatiewe denke van die deelnemer word veral ingespan tydens probleemoplossingsituasies (tabel 5.1 en tabel 4.3).

Hierdie instrumente help die deelnemer om:

- ◆ in ander **dimensies** te dink (dieper, breër, hoër en wyer)
- ◆ te verstaan dat daar nie altyd net een regte antwoord is nie
- ◆ dit wat algemeen aanvaar word te bevraagteken
- ◆ dit wat ooglopend is nie altyd as vanselfsprekend te aanvaar nie (Meiring, 1988:61).

Kreatiwiteit as psigo-pedagogiese konstruk vind bepaald inslag binne avontuurgerigte ervaringsleer.

5.9.11 OM VERANTWOORDELIKHEID VIR DIE GEVOLGE VAN EIE BESLUITTE TE AANVAAR

Die **Challenge by Choice-** en **Full Value Contract-**beginsels wat breedvoerig in hoofstuk 3 en in hoofstuk 5 (kyk 5.10.1) bespreek is wys daarop dat die deelnemer uit **vrye wil** deelneem en die **gevolge** van deelname moet dra. Meiring (1988:61) wys daarop dat hierdie dimensie van avontuurbeleving van onskatbare opvoedingswaarde is.

5.9.12 TOENAME IN WAAGHOUDING

“Vir Pasques (1982:11-12) lê die hoogste pedagogiese waarde wat hoë risiko-opleiding vir die kind inhou moontlik daarin opgesluit dat hy hierdeur geleer word om met behulp van geloof in sy eie kragte, met steun van die groep waarmee hy homself identifiseer en 'n onwrikbare vertroue in sy Skepper daartoe in staat is om die onbekende aan te durf” Meiring (1988:62). Verhoogde

waaghouding sal slegs psigo-pedagogies van waarde wees indien die **waagmoment** tydens avontuurbeleving die vertrekpunt is om as 'n metafoor te dien wat isomorfisties is van gedrag wat in die leefmilieu van toepassing is (kyk hoofstuk 4).

5.9.13 GELOOFSONTWIKKELING

Tydens avontuurbeleving word deelnemers aan omstandighede blootgestel wat vir hulle vreemd en onbekend is en maak hulle meer ontvanklik vir **geestelike verdieping**. Subjek 1 (1996) is baie uitgesproke oor die ontvanklikheid van die deelnemer vir **geestelike verdieping** tydens avontuurbeleving (kyk 3.4.3.12). Avontuurbeleving word ook toenemend gebruik vir pastorale berading (Steenkamp, 1995:4-7). Avontuurbeleving bewerkstellig 'n **godsbewussyn** by die deelnemer, wat wel 'n geleentheid kan skep vir een of ander vorm van geestelike berading.

“Avontuurbeleving gee 'n mens weer respek vir en insig in (understanding of) die wêreld wat bestaan bokant en buite die beheer van die mensdom... Kennis van die menslike beperkings en verganklikheid lei tot 'n gevoel van solidariteit met die wêreld en eenheid met die natuur, omdat die wêreld en die natuur, net soos die mens, onderhewig is aan die Wil van die Skepper” Meiring (1988:62).

5.9.14 OPSOMMENDE OORSIG

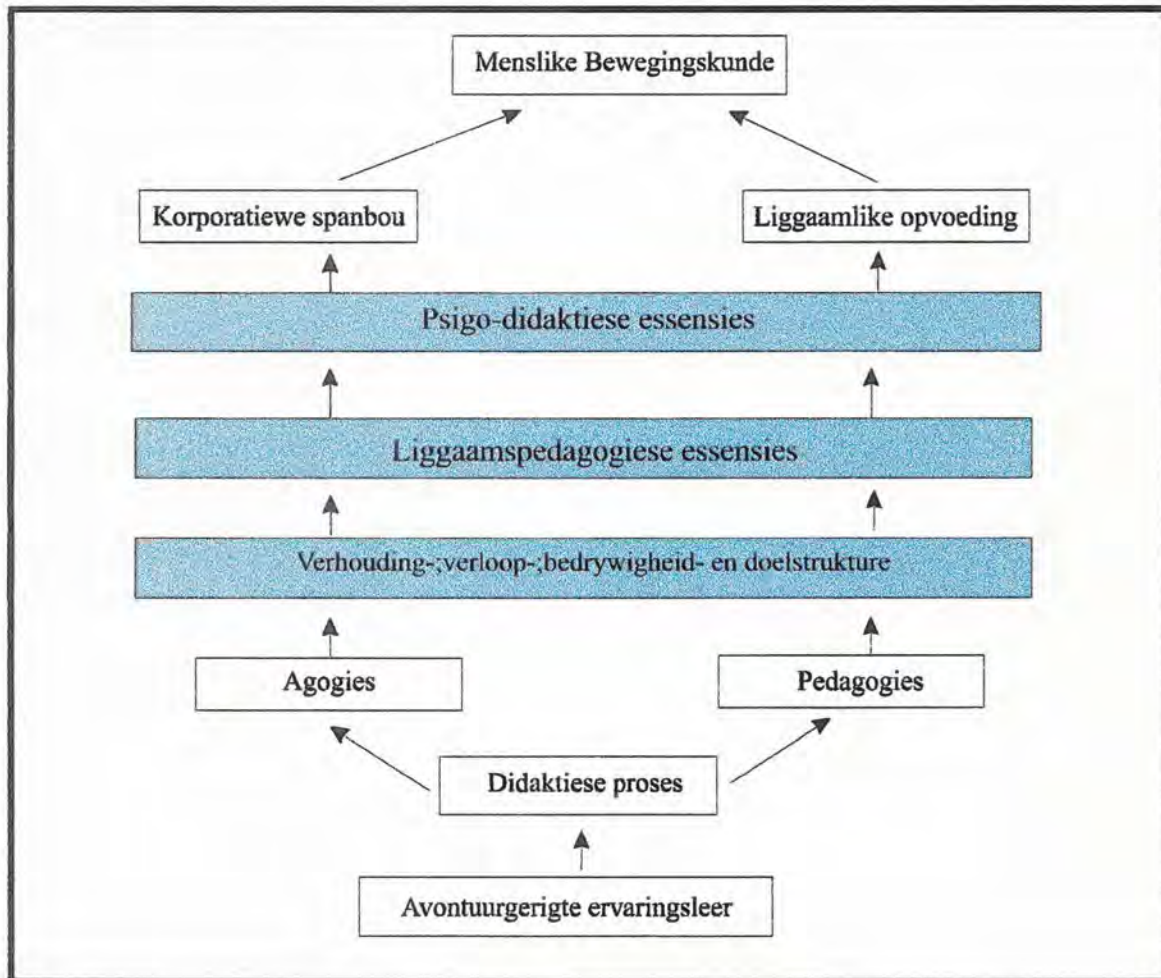
Avontuurbeleving is 'n vrye wilsaktiwiteit wat bevorderlik is vir al die psigo-pedagogiese dimensies wat hierbo aangespreek word. **Wat egter nie uit die oog verloor mag word nie, is dat avontuurbeleving as doel in sigself oor beperkte pedagogiese waarde beskik.** Daarom is dit noodsaaklik dat avontuurbeleving in enige didaktiese gebeure-georiënteerde proses deel uitmaak van die ervaringsleerproses ten einde avontuurgerigte ervaringsleer te bewerkstellig. Figuur 5.6 bied 'n oorsig van die proses wat gevolg is om die opvoedkundige, liggaamsopvoedkundige en psigo-pedagogiese waarde van avontuurgerigte ervaringsleer te demonstreer.

5.10 SINTESE VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER BINNE DIE WYE WETENSKAPVELD VAN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE EN PSIGO-PEDAGOGIESE ESSENSIES

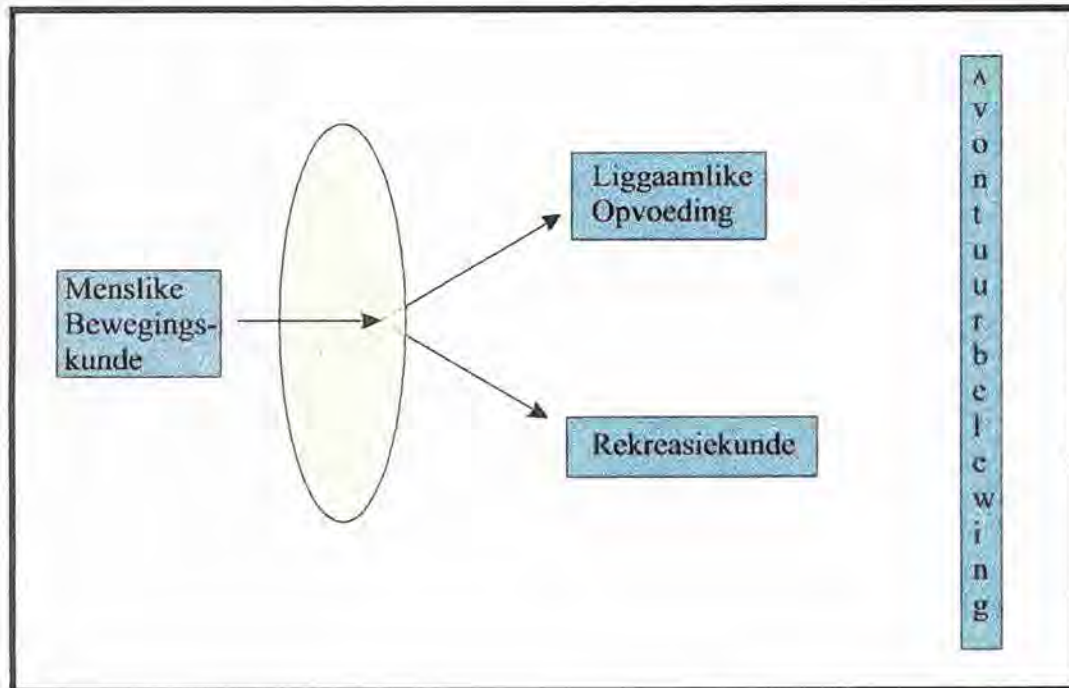
Die inter- en intradissiplinêre werkwyse wat in hierdie studie gevolg is, het vakverwante temas in ander dissiplines en deeldissiplines geïdentifiseer. Die verwantskap tussen die Menslike Bewegingskunde en avontuurbeleving, avontuurbeleving en die Rekreasiekunde (rekreasiebeleving) dien as vertrekpunt vir inter- en intradissiplinêre oorbrugging.

Avontuurbeleving as **nuanse van Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding)** kan teruggevoer word tot 1971 na die Hamilton Wenhamskool in Massachusetts. Die skoolhoof Jerry Pieh wou avontuurbeleving toeganklik maak vir alle skoliere omdat avontuurprogramme beperk was tot Outward Bound-sentrums. **Project Adventure** is binne die Liggaamlike Opvoeding-kurrikulum gestruktureer.

Avontuurbeleving as **didaktiese opgaaf** kan teruggevoer word tot by Plato en later Kurt Hahn, maar **Project Adventure** was die eerste formele toepassing van avontuurbeleving in 'n deeldisipli- ne van die Menslike Bewegingskunde (kyk 3.3 tot 3.3.3 en 4.2 tot 4.2.3).



FIGUUR 5.6 PSIGO-PEDAGOGIESE WAARDE BINNE AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER AS DIDAKTIESE PROSES



FIGUUR 5.7 DIE VERWANTSKAP TUSSEN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE EN AVONTUURBELEWING

5.10.1 DIE VERWANTSKAP TUSSEN DIE LIGGAAMLIKE OPVOEDING (LIGGAAMS- EN BEWEGINGSOPVOEDING) EN AVONTUURBELEWING

Voorgaande in ag geneem kan avontuurbeleving beskou word as 'n integrale komponent van die Menslike Bewegingskunde en spesifiek die Liggaamlike Opvoeding (liggaams- en bewegingsopvoeding) met die integrasie van avontuurgerigte ervaringsleer binne die Liggaamlike Opvoeding-kurrikulum.

5.10.2 DIE VERWANTSKAP TUSSEN AVONTUURBELEWING EN REKREASIE AS DEELDISCIPLINE VAN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE

Voormelde dui in hoofstukke 3 en 4 op 'n opvallende ooreenkoms tussen die eienskappe van avontuur en rekreasie. Die verskyningsvorm van beide suggereer 'n gemoedstoestand wat afbakening, beskrywing en voorspelling byna onmoontlik maak. Die raakvlakke tussen die fenomene wat in hierdie navorsing geïdentifiseer is, word duidelikheidshalwe weer aangehaal.

Daar is 'n **nuanse verskil** tussen **rekreasie** en **avontuur**. Die verskil is nie 'n reël nie, maar behoort liewer gesien te word as die **metafisiese manifestasie** van 'n **gemoedstoestand** (kyk figuur

3.3). Avontuurbeleving kan dus 'n oorkoepelende fenomeen wees wat rekreasiebeleving kan insluit.

Hiermee word rekreasie nie aan avontuurgerigte ervaringsleer gelykgestel nie.

5.10.3 INTERDISSIPLINÊRE OORBRUGGING

5.10.3.1 ORGANISASIE-ONTWIKKELING

Die teenwoordigheid van die begrip **spanbou** in die titel van hierdie navorsing suggereer van meet af aan dat 'n menslik bewegingskundige vraagstuk wat wentel om die bewegingswerklikheid as verskyningsvorm binne die Bestuurswetenskap (Organisasiesielkunde) ondersoek word.

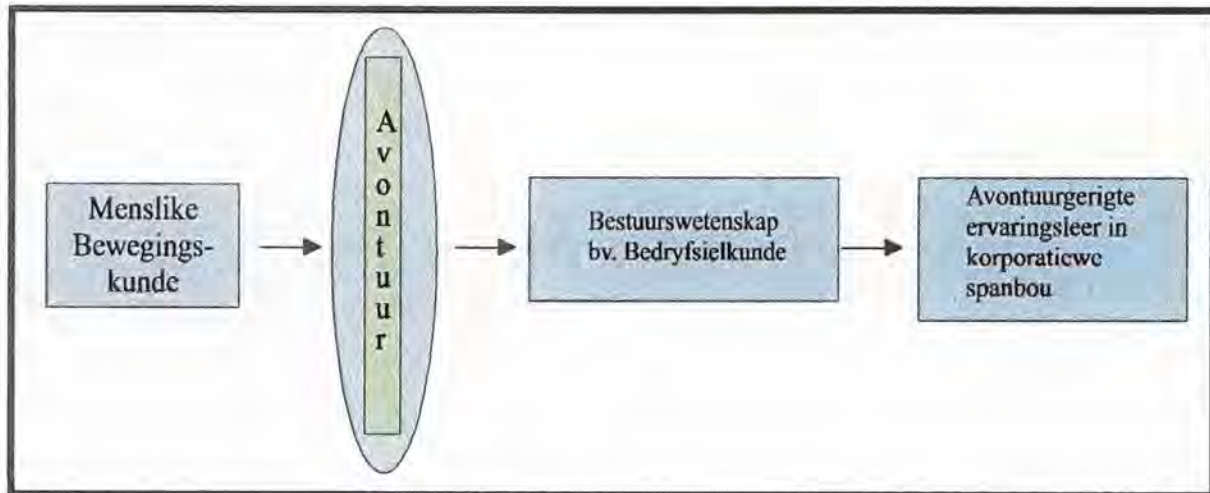
Die insigte wat hierdie induktiewe proses genereer het, is dat die spanbouverskynsel voortvloei uit 'n nuwe wetenskapsbeskouing; dat daar 'n duidelike toename is in die gebruik van avontuurbeleving in korporatiewe spanbouverband. Die interpretasie van die navorsingsdata in hoofstuk 4 dui op 'n toenemende teenwoordigheid van **fisieke** deelname en gepaardgaande avontuurbeleving tydens spanbouprogramme. Navorsing deur Priest (1994c) bevestig die rol van **fisieke** deelname aan avontuurgerigte spanbou as medium om **vertroue** tussen deelnemers te bevorder (kyk 4.7.3). Die groep wat deelgeneem het aan aktiwiteite wat **fisiek** van aard is, het 'n **groter toename in betroubaarheid en aanmoediging** getoon. Die deelnemers het daarop gewys dat die **fisieke** aard van die risiko's hulle gedwing het om in 'n buitengewone manier om te gee vir mekaar se veiligheid. Dit is belangrik om daarop te let daar wel spanbouprogramme bestaan wat nie fisiek ingestel is nie.

Avontuurgerigte ervaringsleer maak 'n bydrae met betrekking tot wedersydse **vertroue** deur middel van **fisieke** aktiwiteite. Die implikasie van 'n fisieke karakter in korporatiewe spanbou hou groot moontlikheid in vir **die beroepsgerigte uitbreiding van die bewegingskundige praktyk**. Avontuurgerigte spanbou binne sommige organisasies is beskou as rekreasie-instrument. Voormelde navorsing kon nie hierdie verwantskap in die literatuur naspoor nie, omdat spanbou as nuanse van organisasie-ontwikkeling dalk meer “verantwoordelik” klink as binne “rekreasieverband”. Ter verduideliking word daarop gewys dat 'n spanbouprogram wat met organisasie-ontwikkeling verband hou, meer na “werk” mag klink as 'n spanbouprogram wat verband hou met rekreasie. Die navorser kan getuig daarvan dat avontuurgerigte spanbou binne Eskom sy oorsprong binne die rekreasiedepartement by Lethaba Kragstasie gehad het.

Nietemin is dit nou tyd dat die bewegingskundige sy plek opeis binne 'n praktyk wat onomwonde instrumente gebruik wat liggaamsbeleving as leermedium gebruik.

'n Revolusie in bestuursontwikkeling is duidelik waarneembaar. Tot vyftien jaar gelede is bestuurslui en personeel opgelei deur middel van lesingsaalsessies wat gekenmerk is deur lesings en akademiese gevallestudies. Hierdie benadering was onsuksesvol en het selde 'n impak op ervare bestuurslui gemaak. Opleidingsprogramme is in sommige gevalle as straf bejeën en het aanleiding gegee dat kursusgangers die geleentheid aangryp om 'n bestuursontwikkelingskursus in 'n vakansie-ekskursie te laat ontaard (Francis en Woodcock, 1982:viii). Voorts wys Francis en Young

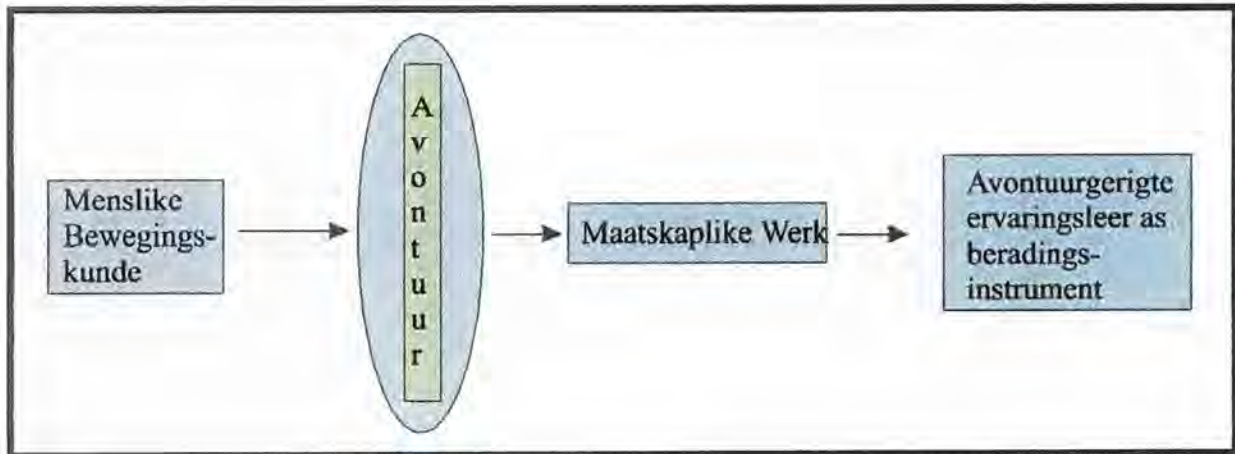
(1982:viii) dat al die aktiwiteite in die publikasie die volgende leerbeginsel toepas: *“All of the activities employ the principle of ‘learning by doing’ — which has proved so important in helping management training and development become more relevant and practical.”*



FIGUUR 5.8 INTERDISSIPLINÊRE MANIFESTASIE VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER AS DEELDISSIPLINE VAN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE BINNE DIE BESTUURSWETENSKAP

5.10.3.2 MAATSKAPLIKE WERK

Die toepassing van avontuurbeleving vir beradingsdoeleindes word binne ’n wye verskeidenheid situasies aangewend. Hierdie dimensie van avontuurgerigte ervaringsleer regverdig deeglike navorsing en ook in hierdie interdisiplinêre verband hou avontuurgerigte ervaringsleer groot belofte vir die uitbreiding van die professionele mondering van die menslike bewegingskundige in. ’n Praktiese voorbeeld van die aanwending van avontuurgerigte ervaringsleer as **beradingsinstrument** word in hoofstuk 3 gegee. Avontuurbeleving as **beradingsinstrument** kan ook van waarde wees met die rehabilitasie van dwelmverslaafdes. ’n Aanbeveling in hierdie verband is dat rehabilitasieprogramme verryk moet word met uitdagende aktiwiteite wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig (Potgieter en Steyn, 1986:185-186).



FIGUUR 5.9 INTERDISSIPLINÊRE MANIFESTASIE VAN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER AS DEELDISSIPLINE VAN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE BINNE MAATSKAPLIKE WERK

5.10.3.3 SIELKUNDE

Dimensies van avontuurgerigte ervaringsleer as beradingsinstrument word gebruik vir stresberading, dieetafwykings (voedselonthouding: Anorexia Nervosa), huweliksberading, gedragsafwyking en selfbeeldontwikkeling.

Die beradingspotensiaal van avontuurgerigte ervaringsleer in psigoterapie en ander deeldissiplines van die **Sielkunde** regverdig verdere ondersoek.

5.10.4 INTRADISSIPLINÊRE OORBRUGGING

Die intradissiplinêre oorbrugging wat avontuurgerigte ervaringsleer die Menslike Bewegingskunde bied kan beskou word as 'n aksie wat die onderskeie deeldissiplines voed en gevolglik die toepassingsveld van die Menslike Bewegingskunde uitbrei. *“Deur middel van deeldissiplinêre dialoog, diskussie en debat moet onder andere gemeenskaplikhede vasgestel word wat aangewend kan word om die onderskeie domeine te voed”* Engelbrecht (1995:381).

Avontuurgerigte ervaringsleer toon belofte vir deeldissiplinêre dialoog in die volgende deeldissiplines van die Menslike Bewegingskunde (kyk figuur 5.10) binne die **natuurwetenskappe** asook die **geesteswetenskappe**. Deelperspektiewe fokus op 'n bepaalde wyse op die liggaam en sy bewegingsnuanse om:

- ◆ die veelkantigheid van menslike beweging beter te begryp
- ◆ relevante inligting uit te kies wat lig werp op menslike beweging
- ◆ relevante inligting nie-eklekties te interpreteer
- ◆ funksionele ordening van die vakinhoud te bewerkstellig
- ◆ die ontwikkeling en uitbreiding van 'n selfstandige, wetenskaplike vakteorie te bevorder

- ◆ 'n verabsoluttering van **enkeldissiplines** te voorkom (Botha, 1993).

5.10.4.1 DEELDISSIPLINÊRE DIALOOG BINNE DIE NATUURWETENSKAPPE

Avontuurgerigte ervaringsleer bied geleentheid vir deeldissiplinêre dialoog binne die volgende **natuurwetenskaplike** deeldissiplines wat die menslike bewegingskundige vakterrein van tersaaklike inligting voorsien:

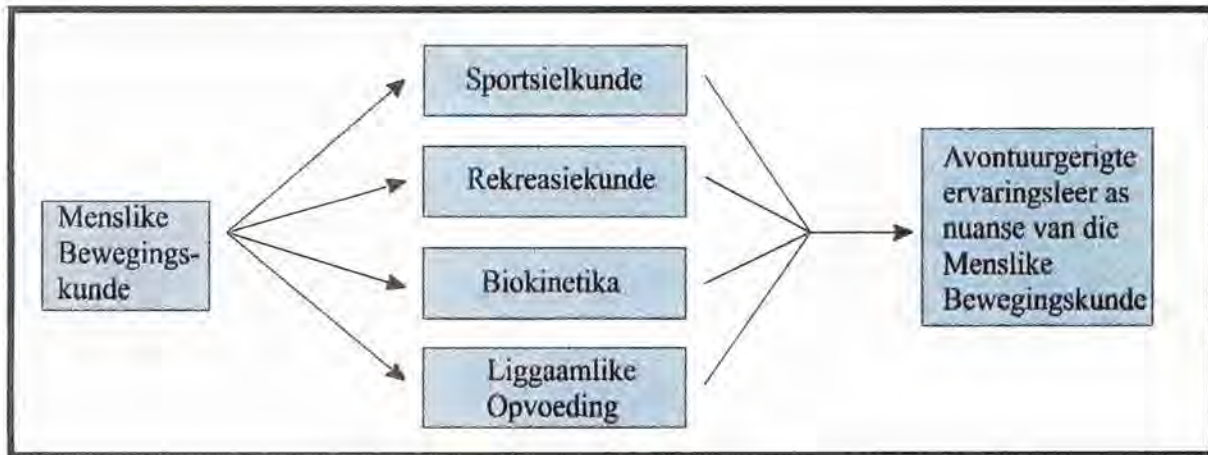
- ◆ biologie
- ◆ anatomie
- ◆ fisiologie en toegepaste fisiologie
- ◆ voedingsleer
- ◆ kinesiologie
- ◆ biomeganika
- ◆ antropometrie (Botha, 1993).

5.10.4.2 DEELDISSIPLINÊRE DIALOOG BINNE DIE GEESTESWETENSKAPPE

Avontuurgerigte ervaringsleer bewerkstellig deeldissiplinêre dialoog binne die volgende **geesteswetenskaplike** deeldissiplines van die menslike bewegingskundige vakterrein:

- ◆ opvoedkunde
- ◆ wysgerige antropologie
- ◆ etiek
- ◆ rekreasiekunde
- ◆ sosiologie
- ◆ psigologie (Botha, 1993).

Dit is belangrik om daarop te let dat daar nie veel navorsingsdata bestaan wat die segwaarde van avontuurgerigte ervaringsleer beredeneer nie. Die deeldissiplines wat wel in hierdie navorsing geïdentifiseer kon word, word in figuur 5.10 aangedui.



FIGUUR 5.10 INTRADISSIPLINÊRE OORBRUGGING IN DIE NAVORSINGSDOMEIN VAN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE

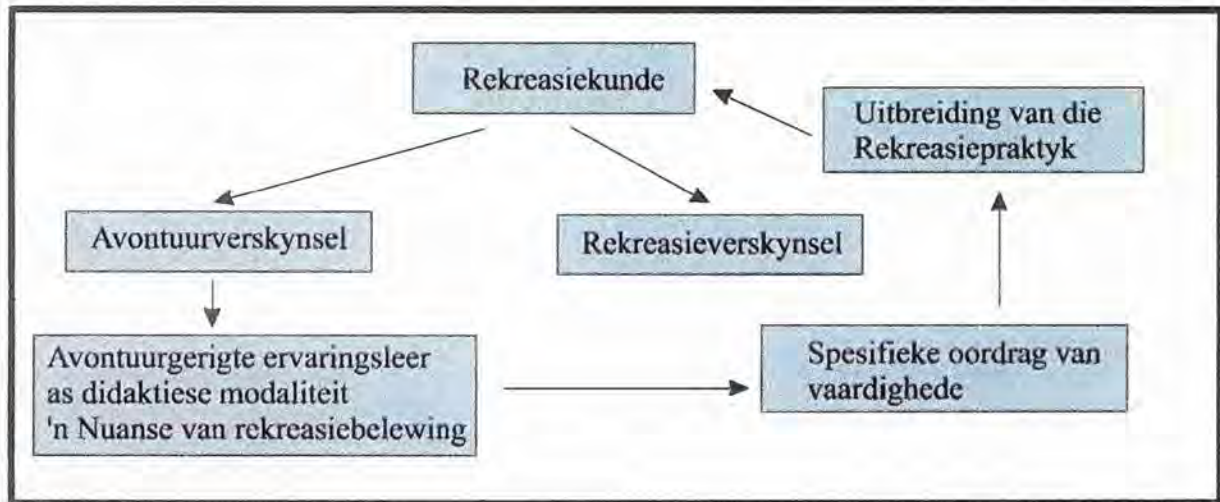
5.10.4.3 INTRADISSIPLINÊRE OORBRUGGING IN DIE SPORTSIELKUNDE

In hoofstuk 2 word onder andere verwys na die gebruik van die sportspan as metafoor vir 'n werkspan in 'n korporatiewe milieu (kyk 2.3.1.4). Die gebruik van avontuurgerigte ervaringsleer vir sportspanne om spanbou te bewerkstellig bied 'n nuwe navorsingsveld vir die **Sportsielkunde**.

Avontuurgerigte ervaringsleer hou veral groot potensiaal in vir die verbetering van spanwerk in spansportsoorte soos rugby, sokker en netbal. Aktiwiteite waar self-evaluatiewe risiko 'n rol speel kan veral die waaghouding by deelnemers inskerp as metafoor van wat van hulle verwag word in 'n spesifieke spelsituasie. Voorts kan avontuurgerigte ervaringsleer dien as 'n nuttige instrument om kompetisievrees en angs te beraad. Sportsielkundige beginsels soos byvoorbeeld die selftransenderende aard van die mens en die rol wat dit in kruinbelewing speel bied ruim navorsingsgeleentheid binne avontuurgerigte ervaringsleer in spanbouverband. Die aanwending van avontuurgerigte ervaringsleer binne die Sportsielkunde regverdig verdere navorsing.

5.10.4.4 INTRADISSIPLINÊRE OORBRUGGING IN DIE REKREASIEKUNDE

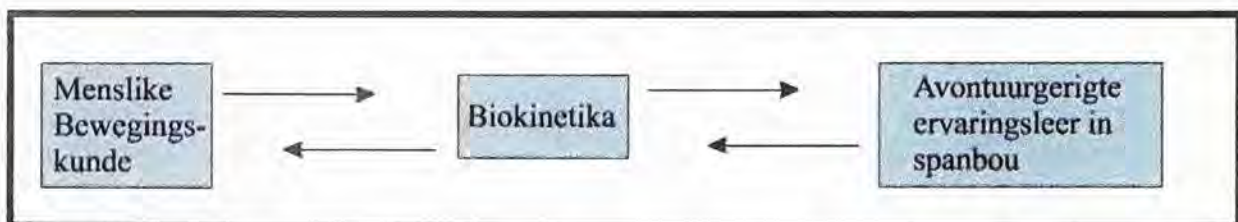
Die Rekreasiekunde as wetensgebied wat die vryetydsgedrag van die verbruiker onder andere bestudeer (KUH:1987), mag vryetyds- en rekreasiegedragsverryking waarneem as gevolg van **spesifieke oordrag** wat plaasvind na aanleiding van avontuurgerigte ervaringsleer (kyk 4.3.2.3.1 en 5.11.2). Dit is belangrik om daarop te let dat rekreasiebelewing nie gelyk gestel word aan avontuurgerigte ervaringsleer nie, want **avontuurgerigte ervaringsleer is 'n metodiek en nie 'n dissipline of deeldissipline nie**. Die rekreasiekunde kan ook geleenthede bied vir die toepassing van avontuurgerigte ervaringsleer (kyk figuur 5.11).



FIGUUR 5.11 AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER BINNE DIE REKREASIEKUNDE

5.10.4.5 INTRADISSIPLINÊRE OORBRUGGING IN BIKINETIKA

Wanneer die instrumente (kyk tabel 5.1 en tabel 4.3) van avontuurgerigte ervaringsleer op die keper beskou word, is dit duidelik dat die aard van die aktiwiteite 'n fisieke impak op die deelnemer(s) maak. Dit is juis die fisieke aard van die programmelemente asook die impak van emosionele stres op die deelnemer dat die Biokinetika 'n **noodsaaklike navorsingsbydrae kan lewer ten einde deelnemers fisiologies te toets of voor te berei vir deelname**. Avontuurgerigte ervaringsleer bied nie net groot navorsingsgeleentheid binne die Biokinetika nie, maar kan 'n nuwe invalshoek bewerkstellig om ook binne korporatiewe verband 'n gesonde leefstyl te propageer. Die standpunt is dat wanneer fase een van die makrofase (kyk figuur 5.2) gekoppel word aan biokinetiese evaluering, sal deelnemers met dreigende gesondheidsprobleme betyds aan remediëring blootgestel word ter voorbereiding vir fase twee van die avontuurgerigte spanbouprogram. Die veronderstelling is dat wanneer die resultaat van 'n sedentêre lewenstyl die werknemer beperk tot deelname in spanwerk hy of sy die noodsaaklikheid van 'n gesonder lewenstyl sal insien. Die Biokinetikus kan weer by fase drie van die makroproses 'n rol speel om die rehabilitasie van die werknemer verder te monitor.



FIGUUR 5.12 INTRADISSIPLINÊRE WISSELWERKING TUSSEN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER EN BIKINETIKA IN SPANBOUVERBAND

5.10.4.6 INTRADISCIPLINÊRE OORBRUGGING IN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE EN BEWEGINGSOPVOEDING

Die verwantskap tussen avontuurbeewing as didaktiese opgaaf en die Menslike Bewegingskunde is reeds beredeneer (kyk 5.5 tot 5.11). Met Project Adventure as die eerste formele toepassing van avontuurbeewing in 'n deeldisipline van die Menslike Bewegingskunde, naamlik Bewegingsopvoeding (Liggaamlike Opvoeding) (kyk 3.3 tot 3.3.3 en 4.2 tot 4.2.3) word avontuurbeewing as 'n integrale komponent van die Menslike Bewegingskunde beskou. Die implementering van avontuurgerigte ervaringsleer binne die Liggaamlike Opvoeding-periode (Bewegingsopvoeding) verdien verdere navorsing. Moore (1986:61-63) beskryf die integrasie van avontuurbeewing binne Liggaamlike Opvoeding (Bewegingsopvoeding) in die Amerikaanse skole:

- ◆ drie weke van avontuurgerigte ervaringsleer word in elke jaargroep (standerd ses tot tien) se kurrikulum toegelaat
- ◆ addisionele avontuurbeewing word verweef met spanspele en die bekendstelling van sportsoorte
- ◆ LO-sale en ander sportfasiliteite word aangepas om avontuurbeewing te bewerkstellig: (Huszcz, 1990:39)

* binnenshuise rotsklimmure:

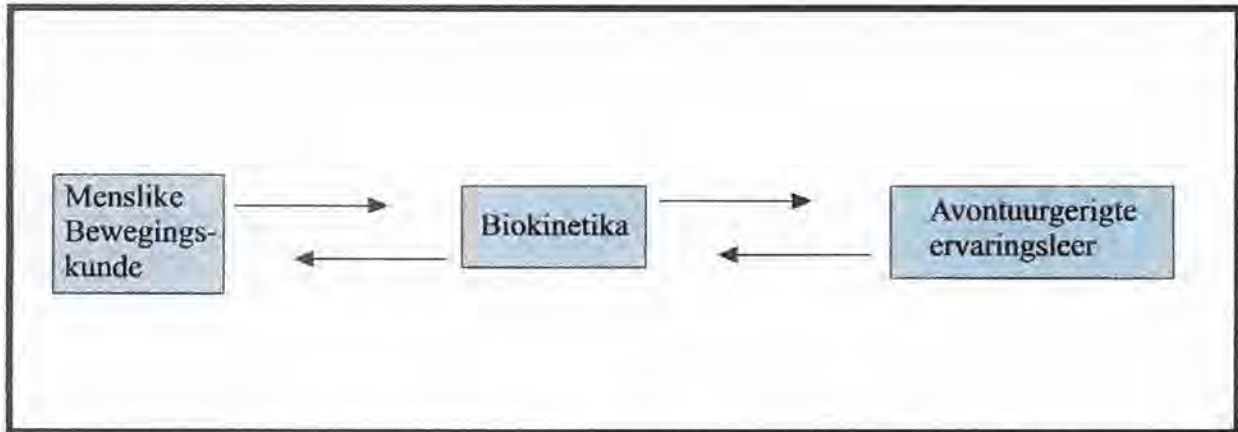
— horisontale klimmuur: stel die leerlinge bekend aan basiese beveiligingstegnieke en rotsklimreëls. Die grepe word vooraf vervaardig en aan die muur vasgeskroef. Die hoogte van die grepe word by die horisontale klimmuur beperk tot 'n hoogte van 1.5 meter. Verskillende klimroetes word uitgewerk deurdat kleurkodes bokant elke greep moet ooreenstem met die vorige. Sodoende kan maklike en moeilike roetes ontwikkel word. In die agtergrond kan natuurtonele geveer word om die roete interessant te maak.

— vertikale klimmure: wanneer die leerlinge die horisontale muur bemeester het vorder hulle na een van die twee vertikale rotsklimmure. Veiligheidsreëls word eers verduidelik en gedemonstreer voordat hulle die mure, wat wissel tussen 'n hoogte van tien en vyftien meter kan bestyg. Kleurkodes wat sekere roetes aandui kan ook hier gebruik word. Op die bergpiek kan daar voorsiening gemaak word vir die leerling om sy of haar naam agter 'n sekere roete te skryf of die deelnemer kan 'n klok lui om sy of haar sukses aan te kondig. Dit is belangrik om daarop te let dat die deelnemer nie 'n opponent probeer uitskakel nie: elkeen probeer sy of haar eie vooropgestelde doelwitte bereik.

Die uiteensetting van die verskillende instrumente (tabel 5.1 en tabel 4.3) bied 'n goeie riglyn van watter aktiwiteite binne en watter buite skoolverband aangebied kan word. Die voorbeelde wat Moore (1989) voorhou, moet nie gesien word as 'n poging om alle aspekte van bestaande programme te vervang nie. Avontuurgerigte ervaringsleer moet beskou word as 'n verrykende komponent om klemverskuiwings by bestaande programme te bewerkstellig, weg van sportafrigting vir uitgesonderde talent-volle leerlinge na deelname vir almal. Die Liggaamlike Opvoeding-onderwyser kan

voorts intradissiplinêr aangewend word deur binne die voorgestelde deeldissipline “bewegingsterapie” en ’n beradings- en terapeutiese rol te vertolk waar leerlinge met byvoorbeeld konsentrasie-, alkohol-, dwelm-, huislike en selfbeeldprobleme ondersteuning kan ontvang.

Figuur 5.13 illustreer die intradissiplinêre wisselwerking tussen avontuurgerigte ervaringsleer en Menslike Bewegingskunde.



FIGUUR 5.13 INTRADISSIPLINÊRE WISSELWERKING TUSSEN AVONTUURGERIGTE ERVARINGSLEER EN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE

5.11 SAMEVATTENDE OORSIG

’n Studie van die Menslike Bewegingskunde bring die navorser in kontak met ’n wye verskeidenheid deeldissiplines wat anatomiese, fisiologiese, biomeganiese, psigologiese, bestuurskundige en rekreasiekundige aspekte insluit. Wanneer navorsing binne een van die voorgenoemde deeldissiplines oorweeg word mag die **grondfenomeen** van die Menslike Bewegingskunde (menslike beweging) nie verloën word nie. Wanneer dit gebeur, staan die navorsingsresultaat los en betekenisloos.

Bogenoemde in ag geneem is hierdie navorsing daarop gerig om toepassingsvelde vir die Menslike Bewegingskunde oop te dek deur inter- en intradissiplinêre toepassingsmoontlikhede te beskryf. Die avontuurgerigte ervaringsleer bied inter- en intradissiplinêre toepassingsmoontlikhede. Dit is ’n proses wat toenemend in verskeie wetensgebiede inslag vind.

Avontuurgerigte ervaringsleer is in pas met die eise van die nuwe wetenskapsbewussyn (kyk hoofstukke 1 en 2). Die Menslike Bewegingskunde het raakvlakke met beide die natuurwetenskappe en geesteswetenskappe. Die besondere karakter van avontuurgerigte ervaringsleer stem ooreen met dié van die Menslike Bewegingskunde en gevolglik word relevansie en toepassingsmoontlikhede ’n unieke eienskap van die belangstellingsveld.

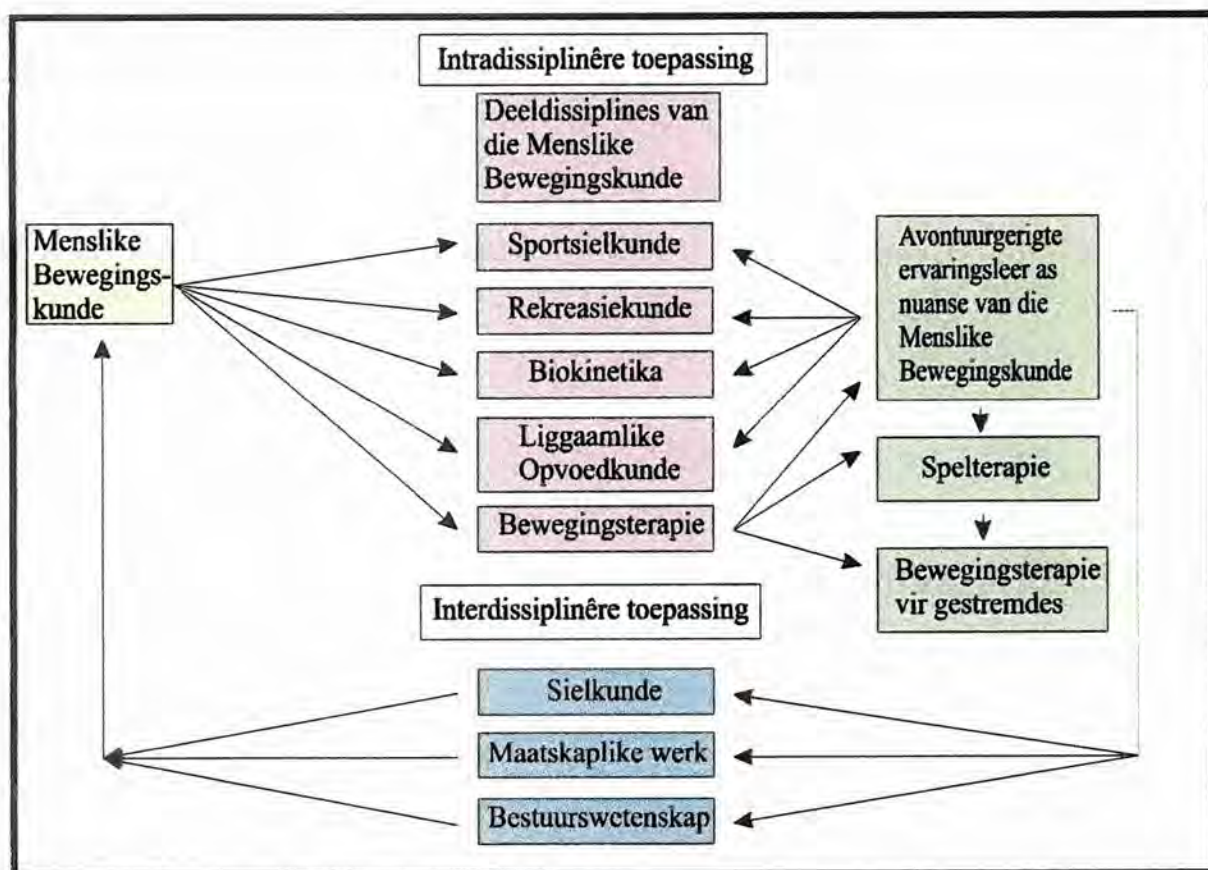
Avontuurgerigte ervaringsleer is ’n fenomeen wat die aard en karakter van die Menslike Bewegingskunde ondersteun. Dit is belangrik dat die bydrae wat hierdie navorsing maak in die regte lig gesien word.

Avontuurgerigte ervaringsleer is beredeneer en ondersoek vanuit ’n bewegingskundige perspektief,

daarom durf dit nie verhef word tot onafhanklike dissipline nie, omdat voorgaande bewys dat die Menslike Bewegingskunde avontuurgerigte ervaringsleer histories en filosofies begrond (kyk hoofstukke 3 en 4).

Avontuurgerigte ervaringsleer kan beskou word as funksionele fenomeen wat weer die waarde van menslike beweging in al sy opvoedkundige, terapeutiese, sosiologiese en fisiologiese dimensies na die oppervlak bring nadat dit verdring is deur deeldissiplines wat voeling verloor het met die kenobjek en aanvanklik beskou is as die vertrekpunt vir wetenskaplike uitbreiding.

Figuur 5.14 bied 'n geïntegreerde voorstelling van die hoofbydrae van hierdie navorsing tot die Menslike Bewegingskunde.



FIGUUR 5.14 INTRA- EN INTERDISSIPLINÊRE TOEPASSING EN UITBREIDING VAN DIE MENSLIKE BEWEGINGSKUNDE

Figuur 5.14 stel die toepassing van avontuurgerigte ervaringsleer voor binne intra- en interdisiplinêre verband. Die vrug van die induktiewe beredeneringsproses wat in hierdie studie gevolg is, is 'n nuwe deeldissipline naamlik **bewegingsterapie**. Avontuurgerigte ervaringsleer, speltherapie en bewegingsterapie vir gestremdes gebruik uiteraard **beweging** binne 'n terapeutiese verband en word

beskou as onderafdelings van **bewegingsterapie**. Die terapeutiese ingreep is primêr fisiek van aard, maar het fisieke en geestelike impak.

Die Menslike Bewegingskunde het steriel geraak en die wese van die vak word maklik misken. Bewegingsterapie as deeldisipline bevorder die kenobjek van die vak en vind nuwe toepassingsmoontlikhede binne ander dissiplines en deeldisiplines deur middel van avontuurgerigte ervaringsleer.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 word die navorsingsproses georden aan die hand van hipotetiese oortuigings, subprobleme wat met die sentrale probleem in verband staan en die navorsingsdoelstellings. Die navorser is induktief gelei om die wesenskenmerke van die fenomene spanbou en avontuur te beskryf. Die hipoteses wat oor die konsepte **avontuur** en **spanbou** as **bewegingsverskynsels** gegeneer is, kan as vertrekpunt in toekomstige studies dien (kyk 6.3). Voorgaande getuienis in ag geneem kan die volgende hipoteses afgelei word.

6.2 HIPOTEESES

Die primêre hipoteses wat direk met die navorsingsprobleem in verband staan, kan soos volg saamgevat word:

- ◆ avontuurgerigte ervaringsleer hou **uitbreidingsmoontlikhede** vir die menslike bewegingskundige vakterrein in
- ◆ 'n konseptuele analise van die konsep avontuur kan die **konseptuele verwarring** wat tans heers effektief teenwerk
- ◆ **avontuurgerigte ervaringsleer** toon duidelike integrasie met die **rekreasiëpraktik**
- ◆ avontuurbeleving is 'n essensie van menswees en die **rekreasiëpraktik** kan verryk word deur avontuurbeleving in programme te inkorporeer
- ◆ **avontuurgerigte ervaringsleer** maak 'n insiggewende bydrae tot die **rekreasiëpraktik** wanneer **spesifieke oordrag** (kyk 3.4.3.8.3) gedurende die gebeure-georiënteerde proses plaasvind
- ◆ **vrywillige deelname** en 'n **intrinsieke motiveringsbron** is beide essensiële konstrunkte van **avontuur** en **rekreasie**
- ◆ die toenemende gebruik van avontuurgerigte ervaringsleer binne **spanbouverband** kan sinvol begrend word in die **Menslike Bewegingskunde** en dit hou groot uitbreidingsmoontlikhede vir die **Menslike Bewegingskunde** in

- ◆ terreine voorheen ontoeganklik vir die **Menslike Bewegingskunde** kan deur middel van avontuurgerigte ervaringsleer toeganklik word waar korporatiewe spanbou, terapeutiese en beradingsdienste in 'n **multi-dissiplinêre** verband gelewer kan word.

Die volgende sekondêre hipoteses is deur die studie gegeneer:

- ◆ 'n definisie van avontuurgerigte ervaringsleer: avontuurgerigte ervaringsleer is 'n gebeure-georiënteerde proses waardeur die deelnemer kennis, vaardighede en waarde tot deelname aan ervarings wat avontuurbeleving by die deelnemer bewerkstellig, toevoeg
- ◆ die nuwe wetenskapsbewussyn staan in noue verband met die toenemende gewildheid van spanbouprogramme. **Die tema van hierdie navorsing suggereer 'n eietydse perspektief en wys daarop dat spanbou as 'n uitvloeisel van die nuwe wetenskapsbewussyn beskou kan word**
- ◆ korporatiewe spanbou hou inderdaad verband met die bestuur van verandering. Die konseptuele analise van die begrip **spanbou** bestaan uit 'n wye verskeidenheid konstruksie omdat elke spanbouprogram **ander doelwitte** kan nastreef. Die bestuur van **verandering** kan dus sinvol gefasiliteer word deur **spanbouprogramme**
- ◆ die **gewildheid** van spanbouprogramme en die gevolglike **uitbreiding** van die praktyk kan verwarring meebring omdat aktiwiteite soms **doelloos** aangebied word
- ◆ **avontuurbeleving** is 'n effektiewe instrument om **spanbou** by 'n groep mense te bewerkstellig en te fasiliteer
- ◆ **ongereflekteerde avontuurbeleving** waarborg nie dat **spanbou** by 'n groep mense sal plaasvind nie. Wanneer avontuurbeleving met **ervaringsleer** geïntegreer word, is **avontuurgerigte ervaringsleer** ter sprake
- ◆ **avontuur** is 'n **subjektiewe** aangeleentheid en nie 'n spesifieke **aktiwiteit** nie
- ◆ die sukses van Project Adventure in die Amerikaanse skole kan as riglyn dien om **vernuwing** in Bewegingsopvoeding (Liggaamlike Opvoeding) in Suid-Afrikaanse skole te bewerkstellig
- ◆ **avontuur** kan ook binne **skoolverband** ervaar word
- ◆ avontuurgerigte ervaringsleer hou belofte in as **vernuwingsinstrument** vir die Liggaamlike Opvoedkunde
- ◆ die avontuurgerigte ervaringsleerfasiliteerder moet **gesag verdien**. Dit vorm deel van die gebeure-georiënteerde proses
- ◆ avontuurgerigte ervaringsleer plaas die **deelnemer** opnuut in die **fokusarea** van die leerbeure en die fasiliteerder is slegs in 'n ondersteunende rol betrokke
- ◆ die eienskappe van die **fundamenteel-pedagogiese verloopstrukture** toon opvallende ooreenkomste met avontuurgerigte ervaringsleer

- ◆ die praktiese toepassingswaarde van avontuurgerigte ervaringsleer maak die **fundamenteel-pedagogiese bedrywigheidstrukture** meer toeganklik
- ◆ avontuurgerigte ervaringsleer is met die **fundamenteel-pedagogiese doelstruktuur** versoenbaar
- ◆ die **liggaampedagogiese essensies** word sinvol binne avontuurgerigte ervaringsleer voltrek
- ◆ **psigo-pedagogiese** doelwitte kan met avontuurgerigte ervaringsleer bevorder word
- ◆ die **fisieke** aard van avontuurgerigte ervaringsleeraktiwiteite bevorder **vertroue** en **samewerking** tussen deelnemers
- ◆ avontuurbeleving is 'n menslike belewenis en die **liggaam** dien as **verkenningmedium** om die gebeure te verwerklik
- ◆ ervaringsleer veronderstel die **vergeesteliking** van **ervaring** omdat sin en betekenis daaraan toegedig word
- ◆ **ervaringsleer** veronderstel nie noodwendig **avontuurbeleving** nie
- ◆ **avontuurbeleving** is nie 'n waarborg dat **ervaringsleer** plaasgevind het nie
- ◆ die wesensaard van die aktiwiteite wat gewoonlik **avontuurbeleving** by deelnemers bewerkstellig, is ryk aan **metafore**. Dit is dus verstaanbaar dat avontuurbeleving **toenemend** deel van die **ervaringsleerpraktik** word. Dit bring mee dat die begrippe avontuur en ervaringsleer **verwar** word
- ◆ wanneer avontuur as **unieke didaktiese modaliteit** aangewend word, behoort dit as avontuurgerigte ervaringsleer bekend te staan
- ◆ **bewustelike reflektoring** is die skeidslyn tussen **avontuurbeleving** en **avontuurgerigte ervaringsleer**
- ◆ avontuurbeleving kan **oordrag** van leerervarings bewerkstellig. Die blywendheid van die leerbeginsels word bepaal deur **bewustelike reflektoring** en deur **gestruktureerde opvolgaksies**
- ◆ avontuurgerigte ervaringsleer is 'n **gebeure-georiënteerde** proses wat uit 'n makro- en mikrofase bestaan
- ◆ verskillende avontuurgerigte ervaringsleerinstrumente bewerkstellig verskillende leernuanses, daarom is voorafevaluering (makroproses fase een) so belangrik
- ◆ hoe langer die uitslag van die avontuurbeleving verborge bly, met ander woorde hoe nader die deelnemer aan die **grens** of **rand** van sy of haar **gemaksone** beweeg, intensifiseer die impak van die avontuurhoogtepunt of kruinbeleving
- ◆ leer word bewerkstellig wanneer 'n individu uit sy of haar **gemaksone** beweeg
- ◆ **randbeleving** gaan avontuurhoogtepunt of kruinbeleving vooraf. Die deelnemer ervaar

emosionele ongerief omdat hy of sy met die onvoltooidheid van die situasie gekonfronteer word

- ◆ **kruinbelewing** (avontuurhoogtepunt) bewerkstellig ’n gevoel van **voltooidheid** en **sukses**. ’n Gevoel van voltooidheid en sukses bewerkstellig ’n gevoel van **vrede**. **Vrede** kan dus ’n resultaat van **avontuurbelewing** wees. Hierdie feit hou veral segwaarde vir **berading** van jeugmisdadigers in
- ◆ avontuurgerigte ervaringsleer kan **sosio-kulturele begrip** en **verdraagsaamheid** bevorder.

6.3 AANBEVELINGS

Die volgende primêre aanbevelings dien as aksiestappe om die bevordering van die geïdentifiseerde hipoteses te operasionaliseer:

- ◆ die Menslike Bewegingskunde-**kurrikulum** moet met avontuurgerigte ervaringsleer verryk word
- ◆ bewegingsopvoedkundiges moet as avontuurgerigte ervaringsleerfasiliteerders **opgelei** word om nie net nuwe betekenis aan Menslike Bewegingskunde te gee nie, maar ook bewegingsterapeutiese dienste binne skoolverband te lewer
- ◆ avontuurgerigte ervaringsleerfasiliteerders moet in sowel tegniese as menslike aspekte **opgelei** word, om die fisieke sowel as emosionele veiligheid van deelnemers te waarborg
- ◆ **rekreasië**programme moet verryk word met aktiwiteite wat avontuurbelewing by deelnemers bewerkstellig
- ◆ die **inter-** en **intradisiplinêre** skakeling wat avontuurgerigte ervaringsleer kan bewerkstellig, moet geoperasionaliseer word om die voortbestaanskrisis van die Menslike Bewegingskunde direk aan te spreek
- ◆ ’n Menslike Bewegingskunde **deeldisipline** is geïdentifiseer wat as Bewegingsterapie bekend sal staan. Die volgende afdelings daarvan word aanbeveel:
 - avontuurgerigte ervaringsleer
 - speltherapie
 - bewegingsterapie vir gestremdes.

Sekondêre aanbevelings (aksiestappe) ten opsigte van avontuurgerigte ervaringsleer:

- ◆ die korporatiewe sektor moet geskool word oor die rol wat spanbou kan vertolk as instrument wat die bestuur van verandering kan vergemaklik
- ◆ die moderne mens word toenemend gekonfronteer met ’n avontuurlose bestaan. Avontuurbelewing moet toeganklik gemaak word deur fasiliteite soos hoë- en laetouebaanelemente wat betekenisvolle buitelugervarings vir stedelinge bied
- ◆ rekenaarsimulering bied dus ook avontuurbelewing en kan dus as substituuat aangewend word,

maar werk soms vereensaming in die hand en beperk grootspierontwikkeling

- ◆ die praktiese toepassing van die veelvuldige leersiklus deur avontuurbeleving kan weerklank vind in ander skoolvakke waar ervaring ook gebruik kan word om die leerinhoud oor te dra
- ◆ die hoë fisieke impak van avontuurgerigte spanbouprogramme hou 'n groot gesondheidsgevaar vir sedentêre besigheidslui in, met betrekking tot isgemiese hartsiektes. Deeglike biokinetiese evaluering moet in fase een van die makroproses toegepas word.

6.4 VERDERE NAVORSING

Verdere navorsing wat uit hierdie studie onderneem behoort te word:

- ◆ kurrikulering van avontuurgerigte ervaringsleer om die operasionalisering van avontuurbeleving binne die Menslike Bewegingskunde en as didaktiese modaliteit op skoolvlak te integreer (magistervlak)
- ◆ die verryking van bestaande munisipale rekreasieprogramme met behulp van avontuurbeleving (magistervlak)
- ◆ biokinetiese navorsing van die somatiese impak van avontuurbeleving op deelnemers (magistervlak)
- ◆ 'n biokinetiese protokolnavorsing vir Suid-Afrikaanse korporatiewe kliënte wat aan avontuurgerigte spanbou deelneem (magistervlak)
- ◆ die waarde van avontuurgerigte ervaringsleer om spanwerk by spansportsoorte te bevorder (magistervlak)
- ◆ die invloed van avontuurbeleving op die uitdrukkingsbewegingsverskille by dié van die man en dié van die vrou (magistervlak)
- ◆ die regs aanspreeklikheid en vrywaring van fasiliteerders met betrekking tot beserings van deelnemers aan avontuurgerigte ervaringsleerprogramme (magistervlak)
- ◆ kwantitatiewe navorsing wat die waarde van avontuurgerigte ervaringsleer as spanbouingreep evalueer in terme van produktiwiteit binne die Suid-Afrikaanse korporatiewe sektor (doktorale vlak)
- ◆ die waarde van avontuurgerigte ervaringsleer as instrument om die mate van sosiaal-maatskaplike verval in Suid-Afrika aan te spreek (doktorale vlak).

BRONNELYS

- Adair, J. 1986.** *Effective teambuilding*. Great Britain: Cox en Wyman Bpk.
- Akande, A. 1992.** Team skills development: An experience-based framework for management training. *Journal of European Industrial Training*, 16(1):10-16.
- Allen, S. & Meier, J. F. 1982.** Let's take a risk with adventure recreation. *Parks and Recreation*, 17(2):47-50.
- Bank, J. 1985.** *Outdoor development for managers*. England: Gower.
- Bengu, S. M. E. 1995.** Boodskap van die Minister van Onderwys, Professor S M E Bengu. *Staatskoerant*, 357:5-6.
- Bettenhausen, K. L. 1991.** Five years of groups research: What we have learned and what needs to be addressed. *Journal of Management*, 17(2):345-381.
- Blanchard, K; Carey, D.; Parisi-Carey, E. 1990.** *The One Minute Manager builds high performing teams*. Harper Collins: London.
- Block, P. 1988.** *The empowered manager: positive political skills at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolt, J. F. 1989.** Executive development as a competitive weapon. *Training and Development Journal*, 43(7):71-76.
- Bolt, J. F. 1990.** How executives learn: the move from glitz to guts. *Training and Development Journal*, 44(5):83-87.
- Bonington, C. 1986.** *The Everest Years A Climber's Life*. Great Britain: Hodder and Stoughton Limited.
- Bonnet, C. 1993.** 'n Persoonlike onderhoud met C. Bonnet. 20 Maart.
- Bosman, D. B., Van der Merwe, I. W. & Hiemstra, L. W. 1991.** *Tweetalige Woordeboek*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers Beperk.
- Botha, J. L. 1974.** Die Liggaamlike Opvoedkunde: Geesteswetenskap? *Publikasies van die Universiteit van Pretoria*, 85:1-11.
- Botha, J. L. 1982.** *Sport in Perspektief* 2de uitgawe. Universiteit van Pretoria: Pretoria.
- Botha, J. L. 1993.** Grondslae van die MBK: Module 2. *Departement Menslike Bewegingskunde B. A. L. O. HONS, Die Universiteit van Pretoria*, 1. 1: 2-22.
- Branken, N. 1995.** *The Journey: A Programme for Youth at Risk*. Pretoria: Mantlebe Books.
- Buitendag, J. 1995.** Indiepte onderhoud: kwalitatiewe verslaggewing. In: Engelbrecht, S. A. *Menslike Bewegingskunde: 'n Strategie vir vermuwing* (red.). Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Buller, P. F., Cragun, J. R. & McEvoy, G. M. 1991.** Getting the most out of outdoor training. What are the essential elements of an effective outdoor training program? *Training and Development Journal*, 45(3):58-61.
- Bunting, C. J. 1985.** *Venture Dynamics The Challenge Course as an Educational Tool*. Texas: Outdoor Education Institute.
- Bunting, C. J. 1995.** Physiological measurements of stress during outdoor adventure activities. *The Journal of Experiential Education*, 18(1):5-11.
- Burdett, J. 1989.** Team building: A manager's construction guide. *Canadian Manager*, 14(4):16-19.
- Burdge, R. J. 1989.** The evolution of leisure and recreation research from multidisciplinary to interdisciplinary. In: Jackson, E. L. en Burton, T. L. (ed.). *Understanding Leisure and Recreation Mapping the past Charting the future*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing Incorporated.
- Butler, G. D. 1976.** *Introduction to Community Recreation*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Buytendijk, F. J. J. 1965.** *Prolegomena van een antropologische fysiologie*. Utrecht: Aula-boeken.
- Buytendijk, F. J. 1966.** *Algemene Theorie der Menselijke Houding en Beweging*. Antwerpen: Aula-boeken.
- Capra, F., Steindl-Rast, D. & Matus, T. 1992.** *Belonging to the universe: New Thinking About God and Nature*. London: Penguin Books.
- Carey, R. 1992.** Is your team tired? *Successful Meetings*, 41(12):97-100.
- Chambers, J. & Switzer, T. 1993.** Adventure-based professional development: management by climbing around. *Library Administration and Management*, 7(4):238-243.
- Chapman, S. 1992.** What is the question? *The Journal of Experiential Education*, 15(2):16-17.
- Chipkin, H. 1990.** Executive retreats: A team builder's guide to the galaxy. *Business Month*, 135(3):66-69.
- Conlin, J. 1988.** The making or brainwashing of a manager. *Successful Meetings*, 37(13):30-36.
- Couch, R. L. 1991.** Outdoor training: Can you afford teamwork? *Financial Executive*, 7(3):4-6.
- Cox, R. H. 1994.** *Sport Psychology: Concepts and Applications*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Communications, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. 1990.** Adventure and the flow experience. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education*. Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- De Bruyn, N. J. 1981.** Die plek van liggaamsterapie in die Ortopedagogiese hulpverlening – 'n Liggaamspedagogiese ondersoek. Ongepubliseerde D. Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Departement van Onderwys. 1995.** *Aanvullende Tussentydse Kernsillabus vir Liggaamlike Opvoeding Graad 1 tot Standaard 10.*
- Departement van Onderwys. 1995.** Witskrif oor onderwys en opleiding. *Staatskoerant.* 357:5-79.
- Dwyer, R. & Simpson, D. 1989.** The business flight simulator. *Journal of European Industrial Training.* 13(3):9-18.
- Dyer, W. G. 1977.** *Team Buidling: Issues and Alternatives.* Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co.
- Edginton, R. C. & Martin, C. E. 1995.** Camp adventure: promoting cultural diversity. *JOPERD.* 66(4):31.
- Engelbrecht, S. A. 1995.** Menslike Bewegingskunde: 'n Strategie vir Vernuwing. Ongepubliseerde D. Phil-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Ewert, A. 1990.** Professional development courses PDP: A case for prescription programming. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education.* Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Fiennes, R. 1987.** *Living Dangerously.* London: Macmillan Ltd.
- Fiennes, R. 1994.** *Mind over Matter.* Great Britain: Cox and Wyman Ltd.
- Flor, R. 1991.** Building bridges between Organization Development and Experiential/Adventure Education. *The Journal of Epriential Education,* 14(3):27-34.
- Foggin, J. H. 1992.** Meeting customer needs. *Survey of Business,* 28(1):6-9.
- Ford, P. & Blanchard, J. 1985.** *Leadership and Administration of Outdoor Pursuits.* Pennsylvania: Venture Publishing.
- Francis, D. & Young, D. 1982.** *Fifty Activities for Self-Development.* San Diego: University Associates.
- From The Half-Deck. 1964.** Reports by some boys who have been on courses. In: James, D. (red.). *Outward Bound.* London: Routledge and Kegan Paul.
- Gass, M. 1990.** Transfer of learning in adventure education. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education.* Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Gass, M. 1991.** Enhancing metaphor development in adventure therapy programs. *The Journal of Experiential Education,* 14(2):6-13.
- Gass, M.; Goldman, K.; Priest, S. 1991.** Constructing effective corporate adventure training programs. *The Journal of Experiential Education,* 15(1):35-42.
- Gass, M. 1992.** Theory and practice. *The Journal of Experiential Education,* 15(2):6-7.
- Gillette, T. 1990.** O. T. O. — Opportunities to teach ourselves: a classroom community. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education.* Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Glover & Hubert. 1992.** Bron onbekend.

- Goodale, T. & Godbey, G. 1988.** *The Evolution of Leisure*. State College Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Green, M., Wright, M., Denworth, L. & Terry, E. 1994.** The “prison” that was Gordonstoun: an excerpt from The Prince of Wales. *People Magazine*, October. p. 55.
- Grobler, L. C. 1996.** ’n Persoonlike onderhoud met mnr. L. C. Grobler. 20 Maart. Subjek 2.
- Hahn, K. 1964.** Origins of the Outward Trust. In: James, D. (red.). *Outward Bound*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hastie, P. A. 1994.** Redefining “enjoyment”: prospective Physical Education teacher’s appraisal of “enjoyment” following an outdoor adventure camp. *The Journal of Experiential Education*, 17(3):29-33.
- Hilton, P. 1992.** Alien rope tricks. *Personnel Management*, 24(1):45-46.
- Hitt, W. D. 1985.** *Management in action*. Ohio: Battelle Memorial Institute.
- Horn, J. 1996.** ’n Persoonlike onderhoud met mnr. J. Horn. 10 April. Subjek 1.
- Howell, A. 1990.** Working on our work force. *Bobbin*, 32(2):68- 72.
- Hunt, J. S. 1990.** Philosophy of adventure education. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education*. Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Huszcz, C. E. 1990.** Training for team building. *Training and Development Journal*, 44(2):37-34.
- Ibrahim, H. & Cordes, K. A. 1993.** *Outdoor Recreation*. Dubuque: Wm. C. Brown Communications, Inc.
- Iso-Ahola, S. E. 1989.** Motivation for leisure. In: Jackson, E. L. en Burton, T. L. (ed.). *Understanding Leisure and Recreation: Mapping the Past, Charting the Future*, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Jaeger, A. M. 1986.** Organization development and national culture: where’s the fit? *Academy of Management Review*, 11(1):178-190.
- James, D. 1964.** *Outward Bound*. Great Britain: Percy Lund & Co. Ltd.
- James, T. 1990.** Sketch of a moving spirit: Kurt Hahn. In: Kraft, R. en Sakofs, M. (ed.). *The Theory of Experiential Education* 2nd edition. Boulder Colorado: Association for Experiential Education.
- Jansen, C. P. 1994.** Verandering in die siening van wetenskap en die implikasies daarvan vir Opvoedkundekurrikulums. *Suid- Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 14(4):21-27.
- Jansen van Rensburg, J. S. 1993.** Onderwysbulletin. *Departement van Onderwys en Kultuur*, Desember 2:40-61.
- Jenkins, R. L. 1992.** A new era in MBA education: Tennessee’s leadership role. *Survey of Business*, 28(2):2.

- Kelly, J. R. 1982.** *Leisure*. New Jersey Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Kezman, S. W. & Connors, E. K. 1993.** Avoid legal pitfalls traditional training. *HR Magazine*, 38(5):71-74.
- Kinlaw, D. C. 1993.** *Team Managed Facilitation: Critical Skills for Developing Self-Sufficient Teams*. San Diego California: Pfeiffer Co.
- Kohn, A. 1993.** *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston New York: Houghton Mifflin Company.
- Kolb, D. A. 1984.** *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Komitee vir Onderwysdepartementshoofde. 1993.** *Konsep besprekingsdokument: Liggaamlike Opvoeding*:1-11.
- Kraft, R. J. 1990.** Towards a theory of experiential learning. In: Kraft, R. en Sakofs, M. (ed.). *The Theory of Experiential Education* 2nd (ed). Colorado: The Association for Experiential Education.
- Laabs, J. J. 1991.** Team training goes outdoors. *Personnel Journal*, 70(6):56-63.
- Landman, W. A. 1978.** Oriëntering. In: Landman, W. A., Barnard, F., Gerber, A. E., Roos, S. G., Van der Westhuizen en Smit, G. J. R. J. (red.). *Opvoedkunde vir Onderwysstudente* tweede druk. Kaap: Citadel-Pers.
- Lewis, L. H. 1986.** *Experiential and simulation techniques for teaching adults*. London: Jossey-Bass Inc.
- Malan, J. S. 1991.** *Gevare van die Nuwe Era- Beweging*. Alberton: Basuin Uitgewers.
- McAteer, P. F. 1991.** Simulations: learning tools for the 1990's. *Training and Development Journal*, 45 (10):19-22.
- McClenahan, J. S. 1990.** Not fun in the sun. *Industry Week*, 239(20):22-24.
- McCrae, T. 1996.** Children and Violence:A South African Instructor Perspective. Unpublished manuscript, Sedgefield: Outward Bound South Africa.
- McKenzie, L. 1990.** Supervision: learning from experience. *Health Care Supervisor*, 8(2):1-11.
- McNamara, K. 1994.** Empowering workteams. *People Dynamics*, 12(8):20-35.
- McPhee, P. 1992.** Asking the question. *The Journal of Experiential Education*, 15(2):19.
- McAVoy, L. H. & Dustin, D. L. 1986.** Outdoor adventure recreation. Gymnasiums beyond the school. *JOPERD*, 57(5):66-67.
- Meiring, W. 1988.** Die stand van Buitelugavontuuropleiding in Suid-Afrika. Ongepubliseerde M. A.-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Microsoft. 1995.** *Ancient Lands*.

- Microsoft. 1995.** *Bookshelf*.
- Miner, J. L. 1990.** The creation of Outward Bound. In: Miles, J. C. en Priest, S. (ed.). *Adventure Education*. Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Mitchell, R. G. 1982.** The benefits of leisure stress. *JOPERD*. October:50-51.
- Moore, G. K. 1986.** Elementary physical education involving outdoor adventure activities. *JOPERD*. May/June:61-63.
- Mouton, J. & Marais, H. C. 1992.** *Basiese Begrippe: metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN-uitgewers.
- Murphy, J. F. et al. 1991.** *Leisure Systems Critical Concepts and Applications*. Champaign: Sagamore Publishing Co. Inc.
- Nadler, R. S. & Luckner, J. L. 1992.** *Processing the Adventure Experience Theory and Practice*. Iowa: Kendall/Hunt Co.
- Nadler, R. S. 1995.** Edgework: stretching boundaries and generalizing experiences. *The Journal for Experiential Education*, 18(1):52-55.
- Nolds, J. 1990.** Excerpts from the first Kurt Hahn address. In: Kraft, R. en Sakofs, M. (ed.). *The Theory of Experiential Education* 2nd ed. Boulder Colorado: Association for Experiential Education.
- Odendal, F. F., Schoonees, P. C., Swanepoel, C. J., du Toit, S. J. & Booysen, C. M. 1991.** *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)*. Johannesburg: Perskor Uitgewery.
- Parlement van die Republiek van Suid-Afrika. 1995.** Witskrif oor onderwys en opleiding. *Staatskoerant*, Maart:71-81.
- Patten, T. H. 1981.** *Organizational Development Through Teambuilding*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Peters, T. 1994.** *Liberation Management. Necessary Disorganization for the Nanosecond Nineties*. New York: Ballentine Books.
- Petrini, C. M. 1990.** Over the river and through the woods. *Training and Development Journal*, 44(5):25-36.
- Pine, J. & Tingley, J. C. 1993.** ROI of soft-skills training. *Training*, 30(2):55-66.
- Potgieter, J. R. 1992.** *Readings in Sport Psychology*. Stellenbosch: Institute for Sport and Movement Studies University of Stellenbosch.
- Potgieter, J. & Steyn, B. 1986.** *Sielkundige Aspekte van Fisieke Aktiwiteit, Spel en Sport*. Stellenbosch: Universiteit Uitgewers Bpk.
- Pretoria News. 1994.** May 23:3.

- Pretoria News. 1995.** December 20:14.
- Pretoria News. 1996.** May 30:13.
- Priest, S. 1990.** The adventure experience paradigm. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education*. Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Priest, S. 1993.** A new model for risk taking. *The Journal of Experiential Education*, 16(1):50-53.
- Priest, S. 1994a.** *CATInate: A research update # 8*. Association for Experiential Education 22nd International Conference. Austin, Texas.
- Priest, S. 1994b.** *CATInate: A research update # 3*. Association for Experiential Education 22nd International Conference. Austin, Texas.
- Priest, S. 1994c.** *CATInate: A research update # 14*. Association for Experiential Education 22nd International Conference. Austin, Texas.
- Priest, S. 1994d.** *CATInate: A research update # 13*. Association for Experiential Education 22nd International Conference. Austin, Texas.
- Priest, S. 1994e.** *CATInate: A research update # 19*. Association for Experiential Education 22nd International Conference. Austin, Texas.
- Priest, S. 1990.** The semantics of adventure education. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education*. Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Proudman, B. 1992.** Experiential education as emotionally-engaged learning. *The Journal of Experiential Education*, 15(2):19-23.
- Proudman, B. 1994.** Project define. *The AEE Horizon*, 13(4).
- Proudman, B. 1995.** AEE adopts definition. *The Horizon. Newsletter of the Association for Experiential Education*, 15:(1 & 21).
- Prouty, D. 1990.** Project Adventure: a Brief history. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education*. Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Quinn, B. 1990.** The essence of adventure. In: Miles, J. C. en Priest, S. (red.). *Adventure Education*. Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Rautenbach, E. 1996.** Oor die afgrond. *De Kat*, Maart:81-83.
- Rees, F. 1991.** *How to lead work teams: Facilitation Skills*. San Diego: Pfeiffer Co.
- Richards, R. 1990.** Kurt Hahn. In: Miles, J. C. en Priest, S. (ed.). *Adventure Education*, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Rijsdorp, K. 1977.** *Gymnologie*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Rohnke, K. 1986.** Project Adventure a widely used generic product. *JOPERD*. May/June:68-69.

- Rohnke, K. 1989.** *Cowstails and Cobras II. A Guide to Games, Initiatives, Ropes Courses, & Adventure Curriculum.* Iowa: Kendall/Hunt.
- Rohnke, K. & Butler, S. 1995.** *Quicksilver adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership.* Iowa: Kendall/Hunt.
- Rutherford, L. 1994.** Embracing change. *People Dynamics*, 12(5):5.
- Schein, E. H. 1983.** The role of the founder in creating organisational culture. *Organizational Dynamics*, 12(1):13-28.
- Schoel, J., Prouty, D. & Radcliffe, P. 1989.** *Islands of Healing. A Guide to Adventure Based Counseling.* Massachusetts: Project Adventure.
- Snow, H. 1992.** *The Power of Team Building: Using ropes techniques.* Johannesburg: Pfeiffer.
- Snyman, J. J. & Du Plessis, P. G. W. 1987.** *Wetenskapsbeelde in die geesteswetenskappe.* Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Solomon, C. M. 1993.** Simulation training builds teams through experience. *Personnel Journal*, 72(6):100-102.
- Staatskoerant. 1995.** Volume 357 no. 16313, 15 Maart:72, 78.
- Steenkamp, P. J. 1995.** Finalejaarkamp: geloof is om seker te wees van die dinge wat ons hoop en oortuig te wees van die dinge wat ons nie sien nie. *Wapadrantkroniek*, 47(11):4-7.
- Steyn, B. J. M. & Goslin, A. E. 1994.** Die rol van die aantrekkingsbeginsel vir optimale taakgerigtheid in sport. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*. 24(2):69- 77.
- Steyn, B. J. M., Goslin, A. E. & Botha, J. L. 1993.** The value of the principle of transcendence to optimal task-orientation in sport. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoedkunde en Ontspanning*. 16(2):53- 63.
- Swart, P. 1996.** Supertronk vir jong booswigte byna klaar. *Rapport*, 28 April.
- Templer, A., Beaty, D. & Hofmeyr, K. 1992.** The challenge of management development in South Africa: So little time and so much to do. *Journal of Management Development*, 11(2):32-36.
- Temporal, P. & Burnett, K. 1990.** Strategic corporate assignments and international management development. *Journal of Management Development*, 9(5):58-64.
- Thomas, D. R. O. 1964.** The Outward Bound Schools and Industry. In D. James (red.). *Outward Bound.* Great Britain: Percy Lund Humphries & Co. Ltd.
- Thompson, B. L. 1991.** Training in the great outdoors. *Training*, 28(5):46-52.
- Thompson, G. & Pearce, P. F. 1992.** The team-trust game. *Training and Development*, 46(5):42-43.

- Transvaal Education Department. 1992.** *Subject Policy for Physical Education Primary and Secondary Schools.* Departement of Education and Culture Administration: House of Assembly.
- Tritch, C. 1988.** Can you change employees? *Successful Meetings*, 37(13):32.
- Tromp, D. 1996.** 'n Persoonlike onderhoud met mnr. D. Tromp. 31 Maart. Subjek 3.
- Van der Merwe, P. A. B. 1980.** 'n *Fundamentele begroning van Liggaamspedagogiese strukture.* M. A. L. O. -verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Van der Merwe, P. A. B. 1994.** Die vakfilosoof as oorbruggingskatalisator. *Referaat: Opvoedkunde-vereniging van Suid-Afrika.* Stellenbosch.
- Van der Spuy, C. 1994.** Integrating affirmative change. *People Dynamics*, 12(5):9.
- Van Riet, W. F. 1996.** 'n Persoonlike onderhoud met prof. W. F. van Riet. 30 April. Subjek 4.
- Van Veuren, P. 1991.** *Argumente Kriteria Kritiek.* Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Vernon, K. & Cooper, M. 1996.** Men drop out on high-altitude row to top of world. *Sunday Times*, 7 April: 1&3.
- Viljoen, H. 1994.** 'n Konsultasiebesoek met mnr. H. Viljoen: 7 Desember.
- Wagner, R. J., Baldwin, T. T. & Roland, C. C. 1991.** Outdoor training: revolution or fad? *Training and Development Journal*, 45(3):51-57.
- Wagner, R. J. & Roland, C. C. 1992.** How effective is outdoor training? *Training and Development Journal*, 46(7):61-66.
- Waitley, D. 1993.** *The New Dynamics of Winning.*
- Walter, G. A. & Marks, S. E. 1981.** *Experiential Learning and Change. Theory Design and Practice.* New York: John Wiley & Sons.
- Wheatley, M. J. 1994.** *Leadership and the New Science. Learning about Organization from an Orderly Universe.* San Francisco: Berrett-Koehler Inc.
- Werthamer, C. 1988.** Banker finds direction with "New Age" training program. *Successful Meetings*, 37(13):34.
- Wichmann, T. F. 1990.** Babies and bath water: two experiential heresies. In: Kraft, R. en Sakofs, M. (ed.). *The Theory of Experiential Education.* 2nd ed. Boulder Colorado: Association for Experiential Education.
- Wiesendanger, B. 1993.** Games managers play. *Sales and Marketing Management*, 145(2):36-41.
- Wurdinger, S. 1994.** Experiential education, traditional education, and adventure education: how they are alike and how they differ. *Association for Experiential Education, 22nd Annual International Conference: proceedings manual*:310-311.