



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**Die invloed van meerdere avontuur-gerigte
ervaringsleerprogramme (AEL) op die
retensie van individuele
gedragsverandering: 'n Gevallestudie**

Mnr. IS Coetzer

9806773-8

M.A. (Menslike Bewegingskunde)

Januarie 2007



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**Die invloed van meerdere avontuur-gerigte
ervaringsleerprogramme (AEL) op die retensie van
indiwiduele gedragsverandering: 'n Gevallestudie**

deur

Izak Stefanus Coetzer

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad:

M.A. (Menslike Bewegingskunde)

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe

in die

**Departement Biokinetika, Sport, en
Vryetydswetenskappe**

van die

Universiteit van Pretoria

Promotor: Prof. A.E. Goslin

Januarie 2007



ERKENNINGS

Elke stap van hierdie studie en elkeen van die hoofstukke hierin vervat was vir my 'n nuwe ervaring en uitdaging. Bill Quin het gesê: "Every life is worth living with the advent of a venture". Hiermee is ek seker dat hy nie noodwendig bedoel het dat elke mens moet uitgaan en Kilimandjaro of selfs Mount Everest gaan oorwin nie, maar dat die moontlikheid vir verskillende tipes uitdagings altyd bestaan. Uitdagings kan enige nuwe ervaring wees wat die persoon nog nie voorheen beleef het nie, en elke mens moet self besluit wat gewen of verloor kan word deur dit aan te pak. Daar is net een manier om uit te vind: gaan uit en gaan doen dit! Vir my was hierdie studie 'n persoonlike Kilimandjaro.

Ek wil graag net die volgende mense bedank vir hulle insette, geduld en ondersteuning:

1. My vrou Carin, sonder wie se hulp en ondersteuning ek eenvoudig nie hierdie "berg" kon uitklim nie,
2. My skoonfamilie vir hulle deurlopende ondersteuning en bystand,
3. My familie vir hulle ondersteuning,
4. Professor Anneliese Goslin – my promotor, sonder haar hulp, bystand en insig, sou hierdie avontuur 'n ramp gewees het!

En laastens maar vir seker die belangrikste:

5. Ons Hemelse Vader wat sy beskermde hand oor ons gehou het, en wat my die nodige deursettingsvermoë en geduld geskenk het.

Sonder hulle insette en steun sou hierdie avontuur net 'n droom gebly het, baie dankie aan almal.



**Die invloed van meerdere avontuur-gerigte ervaringsleerprogramme
(AEL) op die retensie van individuele gedragsveranderings:
‘n Gevallestudie**

Deur

Izak Stefanus Coetzer

Graad: M.A. (Menslike Bewegingskunde)
Departement: Biokinetika, Sport, en Vryetydswetenskappe
Studieleier: Prof. A.E. Goslin

OPSOMMING

Retensie in die avontuur-gerigte ervaringsleer- (AEL) veld is ‘n vraagstuk wat oor dekades heen strek. Hierdie studie fokus daarop om die probleem rondom die langtermynretensie van die uitkomste wat deur AEL-intervensies teweeg gebring word, te evalueer. Die doel van die studie is om vas te stel of meerdere AEL-intervensies die langtermynretensie van uitkomste wesenlik bevorder, aldan nie.

Programleiers kan die verskillende rolle wat in saamgestelde spanne voorkom, asook die werking van die mens in groepsverband, beter verstaan wanneer die teorieë en modelle wat met die AEL-veld verband hou, bestudeer word. In die opleidingsituasie word voorsiening gemaak vir ‘n wye verskeidenheid leervoorkere aangesien die AEL-fasiliteerder van verskeie oordragmetodes gebruik kan maak, wat aangepas en afgewissel kan word na aanleiding van die metodes waarby die leerders die meeste aanklank vind. As gevolg van die verskillende aktiwiteite word verveeldheid onder leerders teëgewerk, en leer vind plaas sonder dat die leerders dit werklik besef. AEL help voorts die leerder om inligting makliker en vinniger te verwerk en te

internaliseer omdat die oordrag van kennis aan 'n ervaring gekoppel kan word.

Verskillende sielkunde- en ervaringsleerteorieë en hoe hulle mekaar ondersteun ten einde leer vir die individu te vergemaklik en selfs vir langer en meer doelgerigte gedragsveranderinge te gebruik, word in die studie beskryf. Deur gebruik te maak van die bestaande onderrigstelsel en met die hulp van AEL kan die leerproses verbeter word in terme van die retensie van die leer wat plaasgevind het. Deur die twee onderrigmetodes te vermeng sal nie net die kognitiewe ontwikkeling van die leerders plaasvind nie, maar ook die affektiewe (gevoel), en daarmee saam die sintuiglike en die verlangde gedragsveranderinge. 'n Sterk teoretiese basis kan dus baie suksesvol aangevul word deur 'n AEL-ervaring, bestaande uit gereelde opleidingsessies of intervensies in lyn met die leermetodesteorie, en sodoende sal die teoretiese leer makliker geïnternaliseer word.

Die studie is op twee vlakke gedoen, naamlik 'n kwalitatiewe gevallestudie, wat poog om die uitdruklikheid en die kompleksiteit van die situasie soos dit deur die navorser waargeneem is te omskryf, sowel as 'n kwantitatiewe statistiese analiese wat poog om vas te stel of meerdere AEL-programme die retensie van die verlangde uitkomst van die programme wesenlik verhoog aldan nie. In terme van die kwalitatiewe gevallestudie blyk dit dat die AEL-programme wat oor 'n periode van ses maande aangebied is wel 'n betekenisvolle impak op die gehoorgestremde leerders gehad het wat daaraan deelgeneem het, en dat die vordering wat die leerders gemaak het duidelik waargeneem kon word. Ten spyte daarvan dat die dowe gemeenskap 'n taamlik geslote gemeenskap is wat nie maklik buite-mense inlaat nie, het die groep 'n besondere verhouding met die navorser opgebou. Dit opsigself toon reeds dat daar vordering gemaak is. Die kwantitatiewe statistiese gedeelte van die studie het bevind dat die hoeveelheid programme wat aangebied word nie noodwendig die retensie verhoog nie, maar dat die kwaliteit en die lengte van die programme wel 'n rol speel. Dit het ook getoon dat die retensie nie noodwendig in terme van al die aspekte van die verlangde



gedragsverandering verhoog het nie. Die beperkings van die studie is onder andere die taalvaardighede van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, die skool- en groepgrootte wat betreklik klein is, en die fasiliteringstegnieke wat gebruik is aangesien dit nie altyd voldoende voorsiening gemaak het vir die leerders se gehoorgebrek nie. Daar word aanbeveel dat 'n bepaalde vlak van taalvaardigheid van beide die fasiliteerders en die proefpersone vereis word vir deelname aan AEL-programme, dat die programme op 'n plek buite die leerders se normale skoolomgewing aangebied word, en dat fasiliteringstegnieke en -aktiwiteite gevind of aangepas word ten einde die leerders se gehoorgebrek voldoende te akkommodeer.



**The influence of multiple adventure-based experiential learning programmes (AEL) on the retention of individual behavioural changes:
a Case study**

By

Izak Stefanus Coetzer

Degree: M.A. (Human Movement Sciences)
Department: Biokinetics, Sport and Leisure Sciences
Study leader: Prof. A.E. Goslin

SUMMARY

Retention in the field of adventure-based experiential learning (AEL) is a question that remained over decades. This study focuses on the challenge of evaluating the retention of the outcomes of AEL programmes over the long-term. The purpose of the study is to determine whether multiple AEL interventions will significantly increase the long-term retention of the outcomes thereof or not.

Programme leaders can gain a better understanding of the roles that people play within combined teams as well as the functioning of people within such teams by studying the theories and models that relate to the field of AEL. Within the training situation a range of learning preferences can be catered for as the AEL facilitator can make use of different methods of transfer that can be changed and interchanged depending on the methods that the learners are most comfortable with. By using different activities boredom under learners is reduced and the learning takes place without the learners really realising it. AEL also helps the learner to process the learning quicker and easier, and to internalise it because the learning is linked to an experience

Different psychology and experiential learning theories and how these theories support one another in order to make learning easier for the individual, and to even use it for longer and more focussed behavioural changes, are described in this study. By making use of the existing teaching system and combining it with AEL, the learning process can be improved in terms of retention of the outcomes and the learning that took place. By combining both these educational methods the cognitive, affective, sensory and the behavioural development of the learners will take place. A strong theoretical basis can be very successfully supplemented by an AEL experience, consisting of frequent training sessions or interventions in line with the learning methods theory, which in turn will assist to internalise the theoretical learning methods theory.

The study is conducted on two levels, i.e. a qualitative case study, which aims to describe the complexity and specificness of the situation as observed by the researcher, as well as a quantitative statistical analysis which aims to determine whether multiple AEL programmes significantly increase the retention of the desired outcomes or not. In terms of the qualitative case study, an AEL programme implemented over a six month period proved to have a meaningful impact on the hearing impaired learners which took part in this study and that progress made by the learners was observed easily. The hearing impaired community is a very closed-off community and strangers are not easily welcomed into the group, but despite this the learners still built a meaningful relationship with the researcher. This in itself proves that changes took place. The quantitative statistical part of the study shows that the number of programmes presented does not necessarily increase the retention, but that the quality and the length of these programmes do play a role. It also proved that the retention does not necessarily improve in terms of all the desired outcomes. The limitations of this study include the limited language proficiency of the learners, the school and group sizes that were fairly small, and the facilitation techniques and activities that did not always allow sufficiently for the learners' hearing disability. It is recommended that a certain level of language proficiency be required of both facilitators and



learners in order to be included on AEL programmes, that the programmes be presented at a venue away from the learners' normal school environment, and that facilitation techniques and activities be found or adapted in order to sufficiently allow for the learners' hearing disability.



INHOUDSOPGAWE

	Bladsy:
1. INLEIDING, DOEL EN METODE VAN DIE STUDIE	16
1.1 INLEIDING	16
1.2 PROBLEEMSTELLING	19
1.3 DOEL VAN DIE STUDIE	23
1.4 HIPOTESESTELLING	24
1.5 NAVORSINGSONTWERP	24
1.5.1 Aard van die studie	26
1.5.2 Proefpersone	27
1.5.3 Intervensie-ontwerp	29
1.6 NAVORSINGSMETODE	32
1.6.1 Navorsingsinstrumente	32
1.6.2 Data insameling	34
1.6.3 Interpretasie van data	34
1.7 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE	35
1.8 SAMEVATTING	36
2. 'N TEORETIESE OORSIG VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER	37
2.1 INLEIDING	37
2.2 DIE ONTSTAAN VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER	37
2.3 DIE FILOSOFIE VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER	45
2.4 DIE AVONTUUR-ZENDIAGRAM	48
2.5 DIE ROL EN AANWENDINGSMOONTLIKHEDE VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER	49
2.5.1 'n Werksdefinisie van Avontuur-gerigte Ervaringsleer	49
2.5.2 Avontuur-gerigte Ervaringsleer as studieveld	50
2.5.3 Avontuur-gerigte Ervaringsleer as onderrigmetode	56



2.5.4	Avontuur-gerigte Ervaringsleer as terapeutiese intervensie	60
2.5.5	Avontuur-gerigte Ervaringsleer as intervensiestrategie vir die risikogebonde jeug	62
2.5.6	Avontuur-gerigte Ervaringsleer in korporatiewe spanbou / spanontwikkeling	65
2.6	FAKTORE WAT DIE UITKOMSTE VAN BUITELUGONDERRIG BEÏNVLOED	68
2.7	DIE IMPAK VAN BUITELUGAVONTUURAKTIWITEITE	76
2.8	SAMEVATTING	83

3. GEDRAGSVERANDERINGS EN AVONTUUR-GERIGTE

ERVARINGSLEER 84

3.1	INLEIDING	84
3.2	GEDRAGSVERANDERING	84
3.2.1	Definisie van gedragsverandering	84
3.2.2	Individuele verskille	85
3.2.3	Die verband tussen gedragsverandering en die ontwikkeling-opvoedingsbenadering	86
3.2.4	Die verband tussen gedragsverandering en rekreasie-terapie	87
3.2.5	Die verband tussen gedragsverandering en sielkundige teorieë	89
3.2.6	Die leerproses	93
3.2.7	Leermetodes	95
3.2.8	Leertempo's	101
3.2.9	Oordrag vs. leer	102
3.2.10	Oorsig van teorieë	104
3.3	GEDRAGSVERANDERING EN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER	105
3.3.1	Avontuur-gerigte ervaringsleermodelle wat lei tot gedragsveranderinge	105
3.3.2	Moontlike uitkomst van Avontuur-gerigte Ervaringsleerprogramme	114



3.3.3	Gedrag, persepsies en reaksies	116
3.3.4	Gedragsveranderinge in die Avontuur-gerigte Ervaringsleerveld	118
3.3.5	Volhoubaarheid / Retensie van Avontuur-gerigte Ervaringsleerprogramme	120
3.4	SAMEVATTING	122
4.	GEVALLESTUDIE	123
4.1	INLEIDING	123
4.2	OMSKRYWING VAN DIE PRAKTIESE PROGRAM	124
4.2.1	Doelwitte van die program	124
4.2.2	Hoofaktiwiteite van die program	125
4.2.3	Betrokkenheid by die program	131
4.2.4	Programomgewing	131
4.2.5	Wat gebeur met die mense op die program?	132
4.2.6	Invloed van die program op mense	133
4.3	SAMEVATTING	135
5.	RESULTATE: PATRONE, TEMAS, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS	136
5.1	INLEIDING	136
5.2	RESULTATE	136
5.3	BEVINDINGS	146
5.4	GEVOLGTREKKINGS	148
5.5	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	150
5.5.1	Taalvaardighede	150
5.5.2	Skool- en groepgrootte	151
5.5.3	Fasiliteringstegnieke	151
5.6	AANBEVELINGS	151
5.6.1	Taalvaardighede	151



5.6.2	Buiteprogramme	152
5.6.3	Fasiliteringstegnieke en –aktiwiteite	152
5.7	SAMEVATTING	152
	BRONNELYS	154
	ADDENDA	163
	ADDENDUM A: TOESTEMMINGSBRIEF: TRANSORANJE SKOOL VIR DOWES	163
	ADDENDUM B: TOESTEMMINGSBRIEF: GAUTENG DEPARTEMENT VAN ONDERWYS	165
	ADDENDUM C: VRAELYS	168
	ADDENDUM D: VERKLARINGS	173



LYS VAN TABELLE

	Bladsy
Tabel 1.1 Tydsraamwerk van die intervensie	29
Tabel 1.2 Aktiwiteite vervat in die intervensie-ontwerp en die verwagte uitkomste daarvan	30
Tabel 3.1: Klassieke kondisioneringstabel met moontlike reaksietye waarop leer mag volg	101
Tabel 4.1 Opsomming van aktiwiteite ingesluit in een-dag-programme	132
Tabel 5.1 Geslagsverspreiding van proefpersone	136
Tabel 5.2 Ouderdomsverspreiding van proefpersone	137
Tabel 5.3 Aanbevole statistiese tegnieke volgens metingskaal en toetsituasie	139
Tabel 5.4 Veranderlikes waar geen wesenlike veranderinge waargeneem is nie	141
Tabel 5.5 Veranderlikes waar daar wel 'n wesenlike verandering plaasgevind het	145



LYS VAN FIGURE

	Bladsy
Figuur 2.1 Die Avontuur-Zendiagram	48
Figuur 2.2 Die Ervaringsleersiklus	52
Figuur 2.3 Kolb se ervaringsleermodel	59
Figuur 2.4 Die Changes-model	62
Figuur 2.5 Jones se Interpersoonlike Verhoudingsmodel	66
Figuur 2.6 Model vir effektiewe onderrigmonitering	78
Figuur 2.7 Skematiese voorstelling van die Avontuur-gerigte Ervaringsleerervaring	79
Figuur 3.1 Gass se leerprosesmodel	94
Figuur 3.2 Avontuurervaringsparadigma	118
Figuur 5.1 Geslagsverspreiding van proefpersone	137
Figuur 5.2 Ouderdomsverspreiding van proefpersone	138



HOOFSTUK 1: INLEIDING, DOEL EN METODE VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Wêreldwye navorsing bewys dat die vraag na die avontuurbedryf besig is om toe te neem (Swarbrooke 1995:367). Die vraag na diplomas en grade in die avontuurtoerismebedryf (avontuurverwante aktiwiteite naamlik abseiling, rekspronge, brugswaai en ander) gee verder die indruk dat die avontuurbedryf besig is om te groei. Boonop word beweer dat hierdie tipe aktiwiteite gedragsveranderings in die hand kan werk as gevolg daarvan dat die deelnemer uit sy gemaksonde geneem word en streng daarop gefokus word op die verandering wat plaasvind (Darst & Armstrong 1980:8). 'n Belangrike marksegment in die avontuurbedryf is instansies wat avontuur-gerigte ervaringsleer- (AEL-) aktiwiteite aanbied ten einde gedragsveranderings te bewerkstellig. AEL behels onderrig en gedragsveranderings deur gebruik te maak van die buitelug en deur direkte ervaring. Markte wat deur AEL-fasiliteerders geteiken word, is die korporatiewe, skool- en die terapeutiese markte, waar direkte ervaring 'n onmiddellike impak toon: duidelike veranderings raak sigbaar terwyl die deelnemers nog in 'n proses van verskillende aktiwiteite is.

Meyer, Moore & Viljoen (1997:8) beskryf die mens se gedrag as kompleks deurdat daar soveel interafhanklike faktore is wat 'n rol kan speel op die uitkomst van sekere stimuli. Hier meld Meyer *et al* (1997:8) onder andere die volgende faktore:

- organe binne die menslike liggaam, byvoorbeeld die kliere en die senuweestelsel;
- omgewingsomstandighede soos die weer;
- omgewingstimuli soos wat ander mense oor jou sê;



- sosiale faktore soos verwagtings van ander mense;
- die totale sosiale milieu en die kultuur waarin 'n mens homself bevind; en
- die psigiese en geestelike sake soos 'n mens se emosies, motivering, gewoontes, houdings, opinies, godsdienstige oortuigings, waardes en doelstellings.

Vir die doel van hierdie studie verwys “verlangde gedragsveranderinge”, spesifiek na die verbetering van, onder andere, kommunikasievaardighede, vertrouwe in mede-spanlede en selfvertroue, sosiale interaksie, spanwerk, probleemoplossings-vaardighede, groepsdeelname, vinnige motoriese reaksies, verbeterde selfbeeld, sowel as die afbreek van inhibisies soos oormatige skaamheid (Rohnke 1989:157).

Die vraag of die herhaalde aanbieding van avontuur-gerigte ervaringsleerprogramme langtermyngedragsverandering bevorder, ontstaan egter onwillekeurig. Hierdie studie sal poog om 'n antwoord hierop te verskaf.

Alhoewel daar wisselwerking en oorvleueling tussen 'n aantal begrippe in die avontuurbedryf bestaan, is dit op hierdie stadium nodig om 'n aantal begrippe te definieer, en om die verband tussen hierdie begrippe aan te dui. Die begrippe is soos volg:

- **Avontuuraktiwiteite** verwys volgens Datillo (2000:14) na die spesifieke aktiwiteite wat 'n onsekere uitkoms het byvoorbeeld rotsklim, staproetes en selfs speletjies.
- **Avontuur-gerigte Ervaringsleer (AEL)** word deur Andressen, Boud en Cohen (in Foley 1996:225) beskou as die leermetode waar die ervaring van die leerder die spilpunt is waarom die leer draai. Alle leervorme het te make met 'n ervaring – 'n vorige ervaring, of alternatiewelik huidige of toekomstige leer. AEL is die fokusarea van hierdie studie.
- **Avontuuronderrig** verwys na die gebruik van buitelogaktiwiteite wat doelbewus die eienskappe van moontlike gevaar inhou. Die aktiwiteite is nie noodwendig gevaarlik nie, maar skep wel die idee van gevaar



byvoorbeeld hoëtoebane en kanovaarte op die oop see (Ibrahim & Cordes 1993:288).

- **Avonturrekreasie** verwys volgens Ibrahim & Cordes (1993:288) na die deelname aan avontuuraktiwiteite vir die genot daarvan. Daar mag leer plaasvind, byvoorbeeld die aanleer van die vaardigheid om 'n kajak behoorlik te hanteer, maar dit is nie die uitsluitlike doel van die aktiwiteit nie.
- **Buitelugrekreasie** is volgens Jensen (in Ibrahim & Cordes 1993:70), daardie rekreasie-aktiwiteite wat in die buitelug of natuurlike omgewing plaasvind.
- **Buitelugopvoeding** is die hulpmiddel-georiënteerde vorm van onderrig wat die natuur gebruik (Jensen in Ibrahim & Cordes 1993:70).
- **Ervaringsleer** is die proses waar leerders aktief deel uitmaak van 'n ervaring wat werklike gevolge het. Leerders maak ontdekkings en eksperimenteer met kennis sonder dat die kennis direk aan hulle oorgedra word of sonder om van ander se ontdekkings en eksperimente te lees (Kraft & Sakofs 1988 in Stevens & Richards 1992:1).
- **Spanbou** is volgens Heunis (Beeld 27 Februarie 2006:6) se waarnemings van industriestandaarde nie noodwendig die werklike opbou van spanne om meer effektief saam te kan werk nie, maar eerder om as 'n eenheid saam aan 'n genotvolle aktiwiteit deel te neem.
- **Terapeutiese rekreasie** is die opbouende aktiwiteite van programme wat as 'n terapeutiese middel gebruik word. Hierdie programme word in klein-groepverband aangebied, weg van die gejaag van die samelewing. Dit kan selfs totaal weg van moderne gemaklikhede soos televisie en selfone geskied (Datillo 2000:14).

Die verband tussen Buitelugrekreasie, Buitelugopvoeding, Avontuuronderrig, Avontuuraktiwiteite, Terapeutiese rekreasie, Ervaringsleer, Avontuur-gerigte Ervaringsleer, Avonturrekreasie en Spanbou, is die feit dat meeste programme in die buitelug plaasvind en op bepaalde leeruitkomste gerig is. Verder is daar sterk konnotasies met avontuur-gerigte aktiwiteite wat self leer en leer uit ervaring ondersteun.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die impak van AEL-programme gaan tweeledig bespreek word: die eerste gedeelte sal meer fokus op internasionale gebeure, spesifiek in Nieu-Seeland, en die tweede gedeelte sal meer fokus op gebeure in Suid-Afrika.

Volgens 'n studie wat in Nieu-Seeland plaasgevind het, het Mazany, Francis en Sumich (1995:97), 'n positiewe ervaring en uitkomst in terme van die ekonomiese voordeel wat AEL-programme bied, beleef. Volgens die artikel wat geskryf is nadat 'n AEL-program aan studente wat ingeskryf was vir 'n Meestersgraad in Besigheidsadministrasie (MBA) aan 'n Nieu-Seelandse Universiteit blootgestel is, het hulle die waarde van sulke programme weereens besef. Die studente is in twee groepe verdeel waarna hulle sekere gedeeltes van 'n projek moes afhandel. 'n Gedeelte van hierdie take was besluitneming en leierskap. Een van die groepe is blootgestel aan die elemente van 'n AEL-program en die ander groep nie. Die uiteinde van die studie het getoon dat die groep wat blootgestel was aan die AEL-program 'n verhoogde punt met die beantwoording van die vraelys in die leierskaps- en besluitnemingsafdelings getoon het, terwyl die kontrolegroep nie dieselfde uitgangspunt as die toetsgroep gehad het nie.

Volgens Mazany *et al* (1995:97) het 'n ander studie, ook Nieu-Seelands gebonde, getoon dat een van die hoofredes waarom die Japanese motorvervaardigers hulle Amerikaanse eweknieë uitgestof het, toegeskryf kan word aan die spanontwikkelingsprogram wat hulle deurloop het. Die konsensus-besluitnemingsproses en kwaliteit spanne was deurslaggewende faktore.

Voordele wat gelys word deur 'n latere studie van Mazany *et al* (1997:100), ten opsigte van die ekonomiese impak van AEL-programme lui soos volg:



- Afname in afwesigheid van die werknemers van die werk af;
- Verhoogde aanpasbaarheid in werkspraktyke; en
- 'n Afname in die behoefte aan bestuurders.

Salem in Mazany *et al* (1997:100), gaan verder deur te beklemtoon dat die belegging wat gemaak word, 'n belegging in die menslike hulpbron van die organisasie is. Wat egter belangrik is, is die mate waartoe die uitkomste bereik word. Hierdie feit moet wel deeglik ondersoek word deur die betrokke organisasie. Afgesien van die spankonep moet daar ook gefokus word op die belangrikheid van die *individu* in die span wat die span aanhelp om groter spandoelwitte te bereik.

Heunis (2006:6) lewer verslag oor die positiewe uitkomste soos dit deur een van Suid-Afrika se meer bekende spanboumaatskappye, *The Teambuilding Institute*, oor die afgelope dekade waargeneem is. Volgens die berig is die meeste spanbou-aksies rekreasiegebonde waar spanne van 25-200 deelnemers op 'n informele manier met mekaar omgaan. Die uitsluitlike doel van sodanige programme is om die deelnemers te vermaak en 'n blaaskans uit die werksomgewing te laat geniet. Alhoewel die uitkomste van korte duur is, word die volgende wel bespeur:

- Die groeplede is meer ontspanne;
- Verbeterde spanbewustheid;
- Informele samewerking;
- Gesonde mededinging;
- Aanvaarding;
- Respek; en
- Humor.

Die proses gaan verder deurdat die aktiwiteite meer gestruktureer word en toenemend fokus op die doeltreffendheid van die span. Uitkomste word gekenmerk deur:

- Hoe die persoon dink en voel;
- Verhoogde bewustheid van eie opleidingsbehoefte;
- Maak spanlede bewus hoe hulle bekende werksituasies kan hanteer;
- Selfrespek, gemik op die individu in die span;
- Verbeterde selfbeeld, gemik op die individu in die span;
- Groter spanbewustheid;
- Opwinding;
- Kreatiwiteit;
- Vasberadenheid;
- Humor; en
- Selfdissipline, gemik op die individu in die span.

Volgens bogenoemde stellings en waarnemings kan dus gesê word dat die individu in die span, asook die span baat by sulke spanbou- en ontwikkelingsaksies. Die totale organisasie baat ook deurdat verhoogde produktiwiteit veroorsaak dat hoër doelwitte bereik word.

Die AEL-konsep is al langer as 'n dekade in Suid-Afrika teenwoordig. Die konsep het tot so 'n mate ontwikkel en uitgebrei dat selfs maatskaplike werkers AEL-programme gebruik om pasiënte by te staan met hulle helingsproses (Hansen 2002:1). Tans is daar meer as tien Suid-Afrikaanse ondernemings in die privaat sektor wat hulle toespits op die aanbied van AEL-programme, en hoewel die programme nie wesenlik van mekaar verskil nie en die uitkomst gevolglik min of meer dieselfde is, is daar tog verskille in terme van die fasiliterings- of aanbiedingstyle wat gevolg word. In ondernemings waar finansiële gewin die hoofmotief is, word dikwels gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe "worsmasjien-benadering". Dit beteken dat minder aandag aan die individu en sy ervarings geskenk word ten einde meer en groter groepe te kan hanteer. Ander ondernemings volg 'n kleiner, meer kwalitatiewe groepbenadering en plaas baie klem op die individu en sy ondervindings.



Volgens Kurt Hahn, die stigter van die *Outward Bound*-beweging, is een van die grootste tekortkominge van AEL-opvolgprogramme die onvermoë om die verlangde gedragsveranderinge oor die langtermyn te behou (Heunis & Vermeulen 1997:26). Hedendaagse AEL-programme volg dikwels 'n "vandag-hier-en-môre-weg"-benadering, wat beteken dat geen opvolgprogramme gedoen word ten einde te verseker dat die verlangde gedragsveranderinge wel behou word nie.

Empiriese navorsing sowel as literatuurstudies (Borrie & Roggenbuck 2001:225) toon dat 'n prosesevaluering (vraelyste) direk na afloop van 'n kursus in sommige gevalle tog gedoen word, maar selde – indien ooit – word die retensie van die uitkomst van AEL-programme oor die langtermyn ontleed. Volgens hierdie navorsers bestaan daar 'n sterk moontlikheid dat daar wel retensie van uitkomst na afloop van 'n wildernisbelewenisprogram bespeur kan word. Verdere navorsing in dié verband word egter aanbeveel. Bonette (2001:196) het, op grond van 'n studie ten opsigte van die korrelasie tussen die selfkonsep en die ontwikkeling van kritiese denke onder kinders wat geklassifiseer kan word as risikogebonde jeug ("youth at risk"), aangedui dat verdere studies ten opsigte van die langtermynuitwerking van buitelugprogramme gedoen behoort te word. Die mees resente studie wat die konsep van retensie aanspreek is deur Hattie (1997 in McKenzie 2000:19) onderneem. Die retensiewaarde van die AEL-program kon nog agtien maande na die program bespeur word, alhoewel dit slegs een intervensie was. Die navorsingsvraag vir die doel van hierdie studie is dus:

"Lei meerdere AEL-intervensies tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsveranderinge wat as gevolg van die intervensies plaasgevind het?"

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Soos bespreek in die voorafgaande gedeelte, is die vraagstuk die volhoubaarheid of retensie van die leeruitkomste wat deur die AEL-program aangespreek word. Daarom het die navorser besluit om 'n studie te loods ten einde die retensie van die uitkomste van 'n AEL-program te evalueer.

Die doel van hierdie studie is om:

- *Die vlak waarop individue gewensde, aangeleerde gedragsveranderinge toon as gevolg van blootstelling aan meerdere AEL-intervensies, en dit behou oor 'n tydperk van ses maande, vas te stel.*

Die doel van hierdie gedeelte van die navorsing is om vas te stel tot watter mate die leerders regtig die uitkomste van die program geïnternaliseer het en die uitkomste werklik uitleef in hulle dag tot dag bestaan.

- *Die intervensiemetodes wat lei tot verbeterde retensie van aangeleerde gedragsveranderinge te prioritiseer.*

Om te bepaal watter fasiliterings- en aanbiedingsmetodes meer effektief is vir die bereiking en uitlewing van die programuitkomste. 'n Spesifieke uitdaging in die geval van hierdie studie is die feit dat die toetsgroep uit gehoorgestremde hoërskoolleerders bestaan. Spesiale fasiliterings- en aanbiedingstegnieke sal dus gebruik moet word ten einde te verseker dat die program steeds suksesvol voltooi kan word.



- 'n Gevallestudie ten opsigte van die invloed van meerdere AEL-intervensies op die behoud van gedragsveranderinge onder spesifieke individue saam te stel.

'n Gevallestudie is kwalitatief van aard, en fokus op konstruksie wat te make het met gevoel en waarnemings eerder as statistiese waardes. Hier sal bepaal word of die uitkomst wat deur die programme aangespreek is, van dag tot dag waargeneem kan word.

1.4 HIPOTESESTELLING

Die hipotese wat deur die navorsing getoets gaan word kan soos volg omskryf word:

H_0 = Meerdere AEL-intervensies lei nie tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsveranderinge wat as gevolg van die intervensies plaasgevind het nie.

H_a = Meerdere AEL-intervensies lei tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsveranderinge wat as gevolg van die intervensies plaasgevind het.

1.5 NAVORSINGSONTWERP

Enige navorsingstudie kan volgens die volgende agt navorsingsbeskrywings geklassifiseer word (Cooper & Schindler 1998:130):

- Die *graad waartoe die navorsingsvraag uitgekristaliseer is*, wat beteken dat die studie ondersoekend of formeel kan wees. Ondersoekende studies vind gewoonlik plaas wanneer die presiese doel van die studie nie duidelik is nie, en die doel van so 'n studie is hoofsaaklik om die hipoteses vir verdere navorsing te ontwikkel. Alternatiewelik is daar formele studies, soos in hierdie geval. Formele studies begin met 'n hipotese of



navorsingsvraag, en die doel van die studie is om die hipotese te toets of om die navorsingsvraag te beantwoord.

- Die *metode van data-insameling*, wat óf deur middel van observasies óf deur middel van kommunikasie kan plaasvind. Observasies vind plaas wanneer die navorser proefpersone se gedrag dophou, maar nie poog om enige verduidelikings of antwoorde van die proefpersone te verkry nie. In gevalle waar die kommunikasiemetode gebruik word (soos in hierdie studie) ondervra die navorser die proefpersone en verkry hulle terugvoer op direkte of indirekte maniere.
- Die *mate waartoe die navorser die veranderlikes kan beheer*, waar eksperimente en *ex post facto* ontwerpe onderskei kan word. Met 'n eksperiment poog die navorser om die veranderlikes te beheer of te manipuleer, terwyl navorsers wat van *ex post facto* ontwerpe gebruik maak bloot op die resultate van gebeure verslag kan lewer – hulle kan nie die veranderlikes manipuleer of beheer nie. Hierdie studie sal van die eksperimentele ontwerp gebruik maak.
- Die *doel van die studie*, waar beskrywende studies en oorsaak-gevolgstudies geïdentifiseer kan word. Beskrywende studies poog om die wie, wat, waar, wanneer, of hoeveel van 'n bepaalde onderwerp uit te vind, terwyl oorsaak-gevolgstudies (soos hierdie een) poog om die verband tussen veranderlikes vas te stel.
- Die *tydsdimensie* – in longitudinale studies soos hierdie een word die studie oor 'n verlengde tydperk herhaal, waar kruissnitstudies eenmalig uitgevoer word en die situasie op 'n bepaalde oomblik in tyd vasvang.
- Die *tipiese (“topical”) omvang* – hier moet bepaal word of dit 'n statistiese studie, waarin 'n bepaalde populasie se eienskappe vasgelê word deur die bevindings uit 'n steekproef van die betrokke populasie te ontleed is, en of dit 'n gevallestudie (soos in hierdie geval) is waar meer klem op die volle kontekstuele ontleding van minder gebeure of toestande en die verbande daartussen ondersoek word.
- Die *navorsingsomgewing*, waar hoofsaaklik tussen laboratoria en veldwerk onderskei word – in laboratoria word sekere toestande gesimuleer ten einde proefpersone se gedrag in sodanige toestande te bepaal, terwyl

veldwerk verwys na studies waar proefpersone se gedrag in werklike omgewingstoestande waargeneem word. Hierdie studie sal onder werklike toestande plaasvind.

- Die *proefpersone se persepsies* – weet die proefpersone dat hulle bestudeer word, of is hulle onbewus daarvan? In hierdie geval is die proefpersone wel daarvan bewus dat hulle deel uitmaak van die studie.

1.5.1 AARD VAN DIE STUDIE

Wanneer 'n veldstudie gedoen word, vind dit in 'n natuurlike omgewing plaas en kan die proefpersone se reaksie nie vooraf bepaal word nie, wat beteken dat verskeie faktore buite die navorser se beheer is. Volgens Cooper en Schindler (1998:397), word die probleem van veranderlikes wat nie ten volle beheer kan word nie dikwels ondervind, en gevolglik word 'n kwasi-eksperimentele ontwerp (omgekeerde ontwerp) met slegs een groep proefpersone, aanbeveel. Die basislyn van die gedragsverandering word deur 'n vraelys bepaal (voor-toets), waarna die proefpersone aan drie verdere intervensies van agt ure elk oor 'n tydperk van ses maande blootgestel sal word. Die mate waartoe die verlangde gedragsveranderinge, soos meer vertrouwe wat in die leerder self en onder mekaar getoon word, beter spanwerk, verbeterde kommunikasievermoë tussen die leerders en individue, meer betrokke individue, beter probleemoplossingsvaardighede, 'n positiewe selfbeeld, en so meer plaasgevind het, sal na afloop van intervensie twee en drie met behulp van dieselfde vraelys bepaal word (Thomas & Nelson 1996:18). Die studie word aangevul deur gebruik te maak van 'n gevallestudie as navorsingsinstrument om die omstandighede en redes vir die moontlike gedragsveranderinge kwalitatief te beskryf.

Hierdie studie sal dus kwalitatief en kwantitatief van aard wees. Volgens Neuman (1997:328) behels kwalitatiewe navorsing die studie van subjektiewe bedoelings, definisies, metafore, simbole en beskrywings van spesifieke gevalle. Hierdie navorsingsmetode is dus praktykgerig en verwys na die dokumentering van werklike gebeure, opnames van wat mense sê (woorde,

gebare en stemtone), observasies van spesifieke gedrag, sowel as die bestudering van geskrewe dokumentasie en visuele beelde. Die konteks van situasies of gebeure speel 'n belangrike rol in kwalitatiewe navorsing. Die spesifieke waarde van kwalitatiewe navorsing lê daarin dat dit 'n in-diepte gevallestudie is. In die geval van hierdie studie sal minder proefpersone dus vir die bepaalde studie gebruik word, maar die studie sal plaasvind oor 'n tydperk van ses maande met drie intervensies van 'n volle dag per intervensie.

1.5.2 PROEFPERSONE

- Teikengroep

Die proefpersone vir die doel van hierdie studie was aanvanklik veertig leerders, twintig seuns en twintig dogters tussen Gr. 7 en 12. Aangesien die Transoranje Skool vir Dowes in Pretoria kort voor die implementering van die praktiese komponent van hierdie studie 'n buitelugonderrig-program deurloop het en baie geïnteresseerd was in die prosesse verbonde daaraan, het die navorser besluit om hulle te nader ten einde deel te neem aan die studie. Die feit dat die proefpersone gehoorgestremd is het 'n interessante dinamika aan die studie verleen aangesien programme spesifiek vir die leerders se gestremdheid voorsiening moes maak. Die skool se toestemmingsbrief vir die afneem van die studie is aangeheg as Addendum A. Die leerders wat deelgeneem het aan die studie is deur die onderwysers wat betrokke is by die Verteenwoordigende Leerlingraad (VLR) gekies en hulle verteenwoordig dus al die grade en ouderdomsgroepe in die sekondêre afdeling van die skool, en het die potensiaal om in die toekoms tot die VLR verkies te word.

- Agtergrond tot die Transoranje Skool vir Dowes

Vroeër was daar net een skool vir dowes – die Delabatskool in Worcester in die Wes-Kaapprovinsie. Daar het 'n behoefte ontstaan aan 'n skool vir dowes in die noorde van die land. Transoranje Skool vir Dowes is gevolglik geopen as eerste skool vir dowes in die noordelike provinsies, en die skool se naam dui dit ook aan: “Trans” beteken oorkant, terwyl “oranje” na die Oranjerivier verwys. Transoranje het op 16 Augustus 1954 sy deure oopgemaak, vroeër net as 'n primêre skool met 70 ingeskrewe leerders. Tog het die getalle van die skool so vinnig gegroei dat die beheerliggaam geen keuse gehad het as om die skoolgeboue en personeel dienooreenkomstig te vergroot nie. Vandag bestaan die skool uit 'n pre-primêre, primêre en sekondêre skool met meer as 40 doserende personeellede (Badenhorst & Marais 2004:13).

- Stappe gevolg om die nodige toestemming te verkry

Om toestemming te verkry van die Gauteng Departement van Onderwys, moes 'n volledige navorsingsontwerp en formele versoek gerig word aan die departement, asook aan die skoolhoof van die skool waarby die navorsing gedoen gaan word. Nadat die skoolhoof ingestem het tot die navorsingsprojek, moes 'n toestemmingsbrief van die skool saam met die voorgeskrewe navorsingsversoekvorm na die Gauteng Departement van Onderwys gestuur word. Die departementele navorsingskomitee het die navorsingsmoontlikheid ondersoek om te bepaal of die studie van waarde gaan wees vir die leerders en die departement self, waarna toestemming verleen is om met die studie te begin. (Toestemmingsbrief aangeheg as Addendum B).



1.5.3 INTERVENSIE-ONTWERP

Hierdie studie het oor 'n periode van ses maande plaasgevind en gedurende hierdie ses maande is daar op drie verskillende geleenthede 'n een-dag program aangebied. Die totale program kan soos volg uiteengesit word:

In Maand 1 is 'n voor-toets bestaande uit 'n vraelys (slegs Afdelings A en B – verwys na afdeling oor *Navorsingsinstrumente* vir meer besonderhede), afgeneem. Hierdie vraelys het as die basislyn waarteen die data van die ander maande gemeet word, gedien. In Maand 2 is daar 'n 1-dag program aangebied, waartydens die groep blootgestel is aan die AEL-konsep. Gedurende Maand 3 is 'n tussen-toets afgeneem, wat die eerste vlak van retensie van die verlangde leer geëvalueer het. In Maand 4 is die tweede 1-dag program aangebied, waarna 'n na-toets afgeneem is ten einde die uitkomst van die eerste program (vertroue, spanwerk, kommunikasie, deelname, probleemoplossing, positiewe selfbeeld) herhaal is, maar deur middel van ander aktiwiteite. In Maand 5 is die program van Maand 4 (dit wil sê 'n 1-dag program en 'n na-toets) herhaal, maar weereens met ander aktiwiteite wat dieselfde uitkomst nastreef. In Maand 6 is die finale toets afgeneem, wat uiteindelik bepaal het hoeveel retensie van die verlangde uitkomst wel plaasgevind het. Hierdie proses is in die tabel hieronder uiteengesit.

Tabel 1.1: Tydsraamwerk van die intervensie

Tydsraamwerk	Voor-toets	Intervensie	Na-toets	Tussen-toets
Maand 1	X			
Maand 2		X		
Maand 3				X
Maand 4		X	X	
Maand 5		X	X	
Maand 6			X	



Wanneer intervensies aangebied is, is gepoog om die uitkomst *vertroue*, *spanwerk*, *kommunikasie*, *deelname*, *probleemoplossing*, en *positiewe selfbeeld* te bereik. In die onderstaande tabel word die aktiwiteite met die verwagte uitkomst gelys.

Tabel 1.2: Aktiwiteite vervat in die intervensie-ontwerp en die verwagte uitkomst daarvan

Aktiwiteitskomponent	Uitkomst	Rasionaal
“Electric wave” “Stuck in the mud” “Gotcha”	<ul style="list-style-type: none">• Sosiale interaksie	Die leerders leer onbewustelik om in mekaar se persoonlike ruimte in te beweeg.
“Speed Rabbit”	<ul style="list-style-type: none">• Spanwerk	Samewerking in spanverband word aangespreek.
“Rat’s tail”	<ul style="list-style-type: none">• Sosiale interaksie• Matige mededinging	Die leerders leer om sosiaal met hulle eie portuurgroep om te gaan, asook positiewe kompetisie, waar dit nie gaan oor wen ten alle koste nie.
“Tag games”: <ul style="list-style-type: none">• “It-tag”• “Hospital tag”• “Centipede”	Vir alle “tag-games”: <ul style="list-style-type: none">• Aanleer van name• Sosialisering	Sosiale deelname, die aanleer van die groep se name en om nie skaam te wees om deel te neem nie.
“Lap game” (sirkel-sit)	<ul style="list-style-type: none">• Spanwerk• Kommunikasie• Afbreek van inhibisies• Vertroue	Samewerking van alle individue in die groep, duidelike instruksies en vertroue van die groep.
“Electric fence” “Traffic jam” “Blind polygon” “Reboot” “Chinese pyramids”	<ul style="list-style-type: none">• Spanwerk• Kommunikasie• Vertroue• Probleemoplossing	Die individue in die groep leer om deel te neem aan probleemoplossingsgesprekke, om die span te vertrou en om met behulp van ander



Aktiwiteitskomponent	Uitkomst	Rasionaal
		indiwidue se vermoëns en as 'n span die aktiwiteit te benader.
"People pass"	<ul style="list-style-type: none"> • Vertroue • Spanwerk • Kommunikasie • Probleemoplossing • Deelname 	Deur deelname van elke indiwidu in die groep word die aktiwiteit makliker. Die indiwidu wat gedra word moet vertrou dat die groep hom nie sal laat val nie.
"Two-person trustfall"	<ul style="list-style-type: none"> • Vertroue • Kommunikasie 	Duidelike kommunikasie en vertroue in die persoon agter die deelnemer word hier duidelik na vore gebring.
"Willow in the winds"	<ul style="list-style-type: none"> • Vertroue • Kommunikasie • Spanwerk • Probleemoplossing • Kommunikasie • Spanwerk • Probleemoplossing 	Die groeplede en die indiwidu in die middel moet duidelik met mekaar kommunikeer en die span moet saamwerk om 'n ongeluk te voorkom.
"Moonball"	<ul style="list-style-type: none"> • Vinnige reaksies • Spanwerk • Deelname 	Elke indiwidu moet deelneem en sy kant bring om seker te maak dat die bal nie val nie.
Muurklim – prakties	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbeeld-bevordering • Verskuif selfopgelegde grense • Uitdaging – konfronteer eie vrese 	Deur die muur stap vir stap uit te klim, groei die persoon se selfvertroue om later weer 'n moeilike aktiwiteit soortgelyk aan muurklim aan te pak. Die persepsies wat hy oor homself huldig kwyn namate hy die muur oorwin.

1.6 NAVORSINGSMETODE

1.6.1 NAVORSINGSINSTRUMENTE

‘n Vraelys en ‘n gevallestudie word as die navorsingsinstrumente gebruik. Beide instrumente sal vervolgens bespreek word.

- **Vraelys**

Die vraelys (kopie aangeheg as Addendum C) bestaan uit drie afdelings. Afdeling A versamel demografiese data van die proefpersone, terwyl Afdeling B fokus op die meting van die gewenste uitkomst van die AEL-intervensie. Proefpersone sal die vraelyste individueel beantwoord en die vrae sal poog om die algemeen-aanvaarde positiewe uitkomst van ‘n AEL-intervensie te meet. Uit die literatuur van Rohnke, Tait en Wall (1997:98) en Schoel, Prouty en Radcliffe (1988:13) is die volgende algemeen-aanvaarde positiewe uitkomst geïdentifiseer:

- *Vertroue*: Om tot ‘n groot mate staat te maak op die integriteit, vermoë of karakter van ‘n persoon of ding – die gom wat alle verhoudings bind.
- *Spanwerk*: Die groepe kry uitdagings wat hulle net deur samewerking sal kan voltooi. Met ander woorde, die uitdagings sal nie voltooi kan word as die spanlede nie saam werk nie.
- *Kommunikasie*: Die sleutel hier is die twee-rigting element van kommunikasie wat moet plaasvind. Sonder die twee-rigting kommunikasie sal die voltooiing van die uitdagings moeisam wees.
- *Deelname*: Elke lid van die groep het iets om by te dra tot die sukses van die groep, dus word deelname aan alle aktiwiteite voorgestaan.
- *Probleemoplossing*: Deelnemers aan ‘n “adventure based counselling” (ABC) program word in groepe geplaas waar hulle ‘n probleem moet oplos deur van die nodige vooraf verworwe kennis, taktiek en hulpbronne gebruik te maak.



- *Positiewe selfbeeld*: Die sambreelterm waar verbeterings deurgaans gevind word as die gevolg van 'n ABC-program wat behoorlik ontwerp en aangebied is.

Vrae in Afdeling B is dus soos volg versprei:

- Vertroue: vrae 1-7;
- Spanwerk: vrae 8-14;
- Kommunikasie: vrae 15-20;
- Deelname: vrae 21-26;
- Probleemoplossing: vrae 27-32; en
- Selfbeeld: vrae 33-38.

Afdeling C meet die proefpersone se individuele opinies (puntsgewys) oor die aangeleerde positiewe gedragverandering wat uit die intervensies verkry is.

- **'n Gevallestudie**

'n Gevallestudie beklemtoon die ontleding van die volledige konteks van minder gebeure of toestande en hulle wisselwerkinge (Cooper & Schindler 1998:133). Die beklemtoning van detail verskaf waardevolle insig vir probleemoplossing, evaluering en strategie. Hierdie inligting word deur verskillende bronne verkry en juis daarom is hierdie vorm van data-insameling waardevol. Aangesien die AEL-veld met mense en hulle emosies werk, is 'n gevallestudie in samewerking met 'n kwalitatiewe studie juis die perfekte kombinasie vir 'n meetinstrument.



1.6.2 DATA INSAMELING

Die doel van 'n AEL-program is hoofsaaklik die bevordering van uitkomstesoos hierbo uiteengesit. *Project Adventure* het 'n AEL-program ontwerp met die uitsluitlike doel dat dit in 'n liggaamlike-opvoedingklas van 'n driekwartier moet inpas (Rohnke 1989:157). Vir die doel van hierdie studie is daar sekere aktiwiteite uit *Project Adventure* se sewe-week program geneem, omdat die twee groepe se ouderdomme en ontwikkelingsfases ooreenstem, ten einde drie een-dag programme saam te stel. Hierdie drie programme het oor 'n periode van ses maande plaasgevind. Die eerste twee intervensies (een-dag programme) het in die tweede en vierde maande onderskeidelik plaasgevind en die derde intervensie in die vyfde maand. Die intervensies is op die skoolgronde van die Transoranje Skool vir Dowes gehou weens die groot aantal koshuisleerlinge wat aan die studie deelgeneem het.

Vraelyste is tydens elkeen van hierdie geleenthede deur die groep voltooi – die eerste as voor-toets voor die aanvang van die eerste intervensie, die volgende as na-toetse na afloop van elke intervensie. Daar is ook tussen intervensies vraelyste afgeneem om die proses te evalueer. Hierdeur is die vordering of verswakking van die internalisering van uitkomstesoop 'n deurlopende basis gemonitor. Proefpersone is versoek om die vraelyste op hulle eie te voltooi – sodoende is gepoog om werklik die proefpersone se individuele insette te kry. Die vraelyste het nie wesenlik van mekaar verskil nie. Slegs die eerste twee afdelings, afdeling A en B, is vir doeleindes van die voor-toets gebruik aangesien die proefpersone nog nie in 'n posisie was om Afdeling C te beantwoord nie. Met alle verdere toetse het proefpersone reeds die nodige ervaring gehad, en was hulle dus in staat om die laaste afdeling ook te voltooi.

1.6.3 INTERPRETASIE VAN DATA

Na afloop van die insameling van rou data is 'n gevallestudie-rekord geskep. Daarin is gepoog om die data in 'n omvattende, primêre hulpbronnepakket te

orden (Patton 2002:449). Vervolgens is 'n gevallestudie opgebou. Hierdie studie het voldoende detail ten opsigte van die fokus van die ondersoek gegee, sonder om verstrengel te raak in onnodige inligting. Nadat die gevallestudie geskryf is, is patrone, temas en bevindings uitgelig.

Addisioneel tot die gevallestudie is 'n statistiese ontleding van die voltooide vraelyste ook gedoen. Aangesien daar meer as twee verwante steekproewe is, is die Friedman twee-rigting variansie-analise gedoen (Cooper & Schindler 1998:503). Hiervolgens word die verwante steekproewe getoets, en elke geval word volgens rangorde gelys voordat 'n mediaan rang vir al die gevalle bereken word. Hierdie spreiding word dan gebruik om die asimptoot te bereken. 'n 5% peil van betekenis is gebruik, en in gevalle waar daar 'n wesenlike verandering opgemerk is, word die mediane van die onderskeie toetse ontleed ten einde vas te stel of die verandering positief of negatief was. Die statistiese ontwerp, werking en interpretasie van die data in hierdie studie is deur 'n statistikus gedoen.

1.7 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE

Hoofstuk 2 sal poog om sekere teorieë, beginsels en begrippe aangaande AEL te verklaar. Die hoofstuk bespreek verskillende modelle ten einde die vinnig-ontwikkelende en komplekse studieveld van AEL meer verstaanbaar en toeganklik te maak. Die ontstaan van die AEL-konsep, die *Outward Bound*-skool, die latere *Project Adventure*-beweging, en die toepassing van AEL in die hedendaagse hoofstroom onderrigstelsel sal bespreek word. Laastens sal die faktore wat die uitkomst van buitelogonderrig beïnvloed sowel as die impak van buitelogonderrig-programme bespreek word.

Hoofstuk 3 sal gedragsverandering en die teorieë wat daarmee verband hou, in detail bespreek. Klem sal geplaas word op die definisie van gedragsverandering; individuele verskille; die verband tussen gedragsverandering en die ontwikkelingsopvoeding-benadering, rekreasie-terapie en sielkundige teorieë; die leerproses, -metodes en -tempo, en die



oordrag van leer. Daarna sal die verband tussen gedragsverandering en AEL hanteer word met spesifieke verwysing na AEL-programme wat lei tot gedragsverandering; moontlike uitkomst van AEL-programme; gedrag, persepsies en reaksies in hierdie verband; gedragsverandering in die AEL-veld; kritieke suksesfaktore vir die implementering van AEL-programme; die impak van AEL-programme sowel as die retensie of volhoubaarheid van AEL-programme.

Hoofstuk 4 sal poog om die gebeure tydens die ses maande van programaanbieding in detail te omskryf, volgens die basiese beskrywende vrae soos deur Patton (2002:438) voorgestel word. Daarna sal bepaalde interpretasies en afleidings daarvoor gemaak word.

Hoofstuk 5 sal poog om vas te stel of meerdere AEL-intervensies tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsverandering wat as gevolg van die intervensies plaasgevind het, lei.

1.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig van die studie gegee deur eerstens die probleem rondom die langtermynretensie van die uitkomst wat deur AEL-intervensies teweeg gebring word, te evalueer. Die doel van die studie is om vas te stel of meerdere AEL-intervensies die langtermynretensie van uitkomst wesenlik bevorder, aldan nie. Die hipotesestelling, navorsingsontwerp en –metode is vervolgens in detail aangebied met die redes waarom hierdie metodes gekies is. Die raamwerk van die studie is ook hierbo uiteengesit.



HOOFSTUK 2: 'N TEORETIESE OORSIG VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER (AEL)

2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk sal poog om sekere teorieë, beginsels en begrippe aangaande AEL te verklaar. Die hoofstuk bespreek verskillende modelle ten einde die vinnig-ontwikkelende en komplekse studieveld van AEL meer verstaanbaar en toeganklik te maak. Die ontstaan van die AEL-konsep, die *Outward Bound*-skool, die latere *Project Adventure*-beweging, en die toepassing van AEL in die hedendaagse hoofstroom onderrigstelsel sal bespreek word. Laastens sal die faktore wat die uitkomst van buiteligonderrig beïnvloed sowel as die impak van buiteligonderrig-programme bespreek word.

2.2 DIE ONTSTAAN VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER

Alhoewel Hahn en Pieh deur ander filosowe soos Plato en Aristoteles voorafgegaan is (Andressen, Boud & Cohen in Foley 1996:3), was dit die werk van Kurt Hahn en die *Project Adventure* groep wat meer blywend is. John Stuart Mill het ervaringsleer soos volg met formele onderrig vergelyk: dit sal beter wees om 'n vreemde taal aan te leer in die land van die taal se herkoms, as wat die leerder die vreemde taal uit 'n handboek moet leer (Andressen *et al* in Foley 1996:3). Volgens die Wikipedia Ensiklopedie (2006:1) kom die geskiedenis van AEL reeds van die antieke Griekse era waar die Grieke avontuurgerigte aktiwiteite soos perdry gebruik het om hulle soldate op te lei. Volgens Parker (1992 in Wikipedia 2006:1) het avontuurterapie – 'n afdeling van terapeutiese rekreasie – so vroeg as die 1900's in die vorm van tentterapie bestaan. Hospitale vir mense met sielkundige afwykings het die pasiënte buite op die gras van die hospitale laat



uitkamp. Die meeste pasiënte het 'n verbetering getoon en die praktyk het 'n studie hieroor tot gevolg gehad. Ongelukkig kon die studie nie genoegsame bewyse lewer dat hierdie terapie wel effektief is nie en dus het hierdie metode van terapie doodgeloop. Wanneer die geskiedenis van AEL ondersoek word, is daar twee duidelik onderskeibare bewegings wat 'n rol gespeel het, naamlik eerstens die *Outward Bound*-beweging van Kurt Hahn, en voorspruitend daaruit *Project Adventure* van Jerry Pieh.

Hahn is gebore in 1888, en het grootgeword in 'n kultureel Joodse gesin in Berlyn. Tydens sy studies aan Gottingen het sy Griekse professor aanbeveel dat hy eerder aan Oxford as aan die Duitse universiteite moet studeer aangesien hy in die verlede belanggestel het ten einde die toekoms daarop te bou. Gevolglik was Hahn van 1910-1914 verbonde aan Oxford Universiteit, waar hy vinnig opgang gemaak het. Teen die einde van die oorlog was Hahn die assistent van Prins Max van Baden, Duitsland se laaste imperiale kanselier (Miles & Priest 1990:60).

Prins Max was 'n mensliewende persoon wat saam met Hahn opgewonde was oor Plato se idees ten opsigte van opvoeding, en in 1920 het Prins Max 'n dubbelgeslag kosskool, waarvan Hahn die hoof was, gestig. Die skool het bekend gestaan as die *Salem Schule*, wat "skool van vrede" beteken. Hahn het vas geglo dat, indien die jeug 'n wesenlike rol in die samelewing wil speel, hulle die reg daartoe moet verdien. Hoewel hy die Duitse jeugbeweging van daardie tyd verwelkom het, het hy sterk standpunt ingeneem teenoor die houdings van sommige volwassenes waarvolgens die jeug reeds "gearriveer" het en dus niks verder hoef te vermag nie (Miles & Priest 1990:61).

Onvermydelik het die ideale van Salem gebots met dié van Nazisme. Hahn het gepoog om die beginsels van Salem oor te dra aan die res van die Duitse gemeenskap, maar die Nazi-gety het aanhou styg. In 1932 het vyf rekrute 'n kommunistiese seuntjie voor sy ma gestorm en doodgetrap. Hulle is gearresteer, verhoor en ter dood veroordeel. In sy legendariese "Beuthen telegram" het Hitler hulle egter as kamerade gegroet en hulle vrylating geëis.

“Julle vryheid”, het Hitler gesê, “is ons eer”. Hahn kon hom nie hiermee vereenselwig nie, en het Salem alumni opgeroep om óf van Salem óf van Hitler afstand te doen (Miles & Priest 1990:62).

Met die massa-arrestasies wat op die Reichstag-vuur in Februarie 1933 gevolg het, is Hahn gevange geneem. Hahn se Britse vriende het hiervan te hore gekom en die destydse Britse Eerste Minister, Ramsay MacDonald, het ‘n spesiale amptelike versoek gerig wat gelei het tot Hahn se vrylating. Op versoek van sy weldoener begin Hahn ‘n skool soortgelyk aan Salem in die Gordonstoun Kasteel in Engeland, terwyl hy ook doelbewuste pogings aanwend om die Britse gemeenskap in te lig oor die bedreiging wat Hitler inhou, sowel as die haglike toestande in Duitsland (Miles & Priest 1990:63).

Toe die oorlog ook in Brittanje uitbreek, het die Britse weermag Gordonstoun beveel om na die hoofkwartiere vir oorlogstye in Wallis te trek. Hahn het op daardie stadium probeer om ‘n *County Badge Scheme* van die grond af te kry – ‘n ambisieuse nasionale plan wat sou lei tot verhoogde fisieke fiksheid, volharding en barmhartigheid onder die Britse jeug, wat ook ‘n bydrae sou kon lewer tydens die oorlog. Terselfdertyd was Lawrence Hold, ‘n Gordonstoun-ouer en vurige Hahn-ondersteuner, sowel as vennoot in die Alfred Holt & Company handelskeepmaatskappy, diep bekommerd oor die menslike tol wat die *Battle of the Atlantic* geëis het. Hy was daarvan oortuig dat swak opleiding daartoe gelei het dat baie seemanne op handelskepe wat gebombardeer is, onnodig gesterf het. Hahn het voorgestel dat hulle saamspan en ‘n nuwe tipe skool begin wat maandlange kursusse aanbied wat Hahn se *County Badge Scheme* sal gebruik om in Holt se behoefte aan opleiding en die omkeer van houdings aan te spreek. Holt het ingestem, en sy onderneming het finansiering en seemanne verskaf. Die skool, wat op Holt se aandrang *Outward Bound* genoem is, word in 1941 in Aberdovey, Wallis, geopen. Hoewel baie van die studente jong seemanne was, is vakmanne uit ander dissiplines ook op dié kursusse gestuur. Die maandlange kursus het bestaan uit ‘n mengsel van klein-boot-opleiding, atletiese uithouvermoë wat ‘n bepaalde vlak van vaardigheid moes bereik, oor-land (“cross-country”)

roetevinding met behulp van kaart en kompas, reddingsopleiding, 'n ekspedisie ter see, 'n landekspedisie oor drie bergreekse, en diens aan die plaaslike gemeenskap (Miles & Priest 1990:64).

Outward Bound was van meet af aan 'n sukses. Die studente wat by *Outward Bound* aangemeld het, was die resultaat van Brittanje se langtermyn depressie, en vir baie het die doelwitte wat hulle binne dertig dae moes bereik, onrealisties en onhaalbaar gelyk. Hahn se leuse “Verslaan verslaentheid”, het egter vinnig posgevat (Miles & Priest 1990:64).

Outward Bound het baie verander sedert die Aberdovey-dae, maar dit het nie afgewyk van Hahn en Holt se kernkonsep van 'n intense ervaring bestaande uit uitdagings in 'n natuurlike omgewing nie. Binne hierdie omgewing word 'n individu se sin vir eiewaarde gebou, bewustheid ten opsigte van die interafhanklikheid van groeplede word verhoog, en groei in medemenslikheid of medelye vind plaas. Hahn se rolmodel was die Bybelse barmhartige Samaritaan oppad na Jerigo, en voortspruitend hieruit het hy 'n onbevredigbare behoefte gehad om mense in nood en gevaar te help (Miles & Priest 1990:65).

Aanvanklik het *Outward Bound* net seuns en jong mans ingeneem, maar later is programme vir meisies en jong vroue ook bygevoeg, en teen alle verwagtings in was dit 'n klinkklare sukses. Met die verloop van tyd het die *Outward Bound School* gegroei tot die internasionale *Outward Bound Movement*, met skole in Engeland, Duitsland, Afrika, Australië, Nieu Seeland, Kanada en die Verenigde State van Amerika (Miles & Priest 1990:65).

Toe Kurt Hahn uiteindelik afgetree het in Hermannsburg, Duitsland, het hy alleen gewoon in 'n woonstel by een van Salem se satellietskole. Hy is oorlede op 15 Desember 1974 in die ouderdom van ses-en-tagtig (Miles & Priest 1990:65).

Meier, Morash en Welton (1980:111) som die *Outward Bound Recipe* soos volg op:

“Take the broadest selection of people.
Bring them to the starting line,
Where they are all apprehensive.
Present them with challenges.
Give them goals-stress.
Downplay individual contribution.
Make people face situations where they think they can’t do it.
Then they actually do it through group dynamics.
Under conditions of peak excitement and stress it is a good time to learn.
We must all exist together.”

In die 1970’s het die *Outward Bound*-beweging herleef. In ‘n poging om *Outward Bound* strategieë na die skoolopset te bring, het Jerry Pieh teruggegaan tot by die wortels van die *Outward Bound* beginsels. Kurt Hahn was ‘n eersteklas onderwyser, en sy oorspronklike idee was om te werk binne die raamwerk van die “tradisionele skool”. Pieh het probeer om deur *Project Adventure* weer hierdie idees te herwin. Soortgelyke pogings is reeds deur ander instansies aangewend, maar het misluk aangesien dit deur *Outward Bound* personeel, en nie openbare onderwysers nie, aangebied is. Dié aktiwiteite was meestal geïsoleer van die standaard kurrikula en was grootliks afhanklik van onderwysers se belangstelling. Pieh wou meer as dit gehad het – hy wou die *Outward Bound* proses ‘n deel van die standaard hoërskool kurrikulum gemaak het (Miles & Priest 1990:97).

In 1970 is die volgende vrae al meer bespreek deur opvoeders wat in hervorming belanggestel het (Miles & Priest 1990:97):

“Can any of the insights traditionally gained in a wilderness Outward Bound setting be learned in the course of a twice a week, forty-five minute high school Physical Education programme? Can lessons about how to solve problems in a group learned in a Physical Education class be transferred to cooperative work in a Biology class? Can new physical activities be invented to help students to go beyond previously set limits to risk taking? Can public



school teachers and councillors learn to use cooperative education which challenges them to be a bit more vulnerable to students? ... And learn to like it? Can students help solve problems for groups in their communities, serve real needs, and learn valuable curricula and social lessons in the process?"

Die *Outward Bound Movement* het belangstelling in verskeie alternatiewe opvoedingsmetodes geprikkel. Jerry Pieh, die jong skoolhoof van die Hamilton-Wenham Junior / Senior High School in Hamilton, Massachusetts, was een van hierdie opvoeders. As jong opvoedkundige het Pieh sy vader gehelp om die *Minnesota Outward Bound School* in 1962 te stig, en was dus deel van die opgewondenheid wat daarmee saamgegaan het. Hy het ook die waarde van die *Outward Bound*-konsep besef, en as skoolhoof van Hamilton-Wenham Jr./Sr. High, het hy die geleentheid gehad om praktiese antwoorde op bogenoemde vrae te verskaf. Saam met 'n kollega, Gary Baker, het Pieh 'n drie-jaar ontwikkelingsvoorstel aan die federale Kantoor vir Onderwys gestuur waarin hulle gepoog het om aan te dui hoe om die *Outward Bound* deel van die hoofstroom sekondêre onderrig te maak. Hulle het hierdie nuwe program *Project Adventure* genoem (Miles & Priest 1990:97).

In 1971 is befondsing vir *Project Adventure* bekom, en Pieh kon sleutelpersoneellede met *Outward Bound* agtergrond aanstel om met die ontwikkeling van 'n nuwe kurrikula-benadering te begin. Verskeie persone het 'n bydrae gelewer tot die proses. Die hoofdoel van die proses was die ontwikkeling van 'n Graad 10 Liggaamlike Opvoedingsleerplan, maar aandag is ook geskenk aan vakke soos Engels, geskiedenis, wetenskap, teaterkunste en raadgewing ("counselling"). Dié vakke het later as "avontuur-aktiwiteite", bekend gestaan aangesien daar 'n onbekende uitkomst-persepsie aan die aktiwiteite gekoppel was (Miles & Priest 1990:98).

Bob Lentz was die eerste direkteur van *Project Adventure*. Lentz was 'n onderwyser, skoolhoof, en was voorheen betrokke by *Outward Bound* as direkteur vir onderwyser-opleidingsprogramme. Hy het ook 'n goeie begrip van die mag van die ervaringsleerproses gehad. In *Project Adventure* het Lentz die geleentheid gesien om kinders meer "lewendig, paraat en

verantwoordelik” te maak in skole, asook om die proses te institutionaliseer. Miner en Joe Boldt het in 1981 reeds die volgende oor die geskiedenis van *Project Adventure* te sê gehad (Miles en Priest 1990:98):

“No other innovative educational proposal spinning off from Outward Bound has enjoyed a greater success with the educational establishment than Project Adventure.”

Die rede vir hierdie sukses is die gewilligheid en vermoëns van die personeel, onder die leiding van Bob Lentz, om met onderwysers en skole te werk en hulle te bemagtig om kurrikulumveranderinge te institutionaliseer (Miles & Priest 1990:98).

Die aard van die leerplanveranderinge was kreatief en uitnemend, maar nie so drasties dat onderwysers hulle nie daarmee kon vereenselwig nie. Die oorspronklike Hamilton-Wenham model was ‘n interdisciplinêre konsep wat gefokus het op die Graad 10’s. Elke Graad 10 het vir ‘n jaar lank *Project Adventure* liggaamlike opvoedingsklasse bygewoon, en ‘n proses van innoverende opwarmingsoefeninge, vertrouwe-bou oefeninge, inisiatief-probleme sowel as hoë- en lae-touebane deurloop. Twee basiese doelwitte word deurlopend nagestreef en beklemtoon, naamlik dat (Miles & Priest 1990:98):

- studente leer hoe om probleme meer effektief en kreatief in ‘n groep op te los, en dat
- vooropgestelde struikelblokke dikwels die groep en die individu gekeer het om ‘n bepaalde prestasie te behaal.

Terselfdertyd het die leerplanne in die Graad 10’s se Engelse, sosiale wetenskappe en biologiese eenhede bevat waarin onderwysers hierdie selfde doelwitte verder versterk het (Miles & Priest 1990:98).



Gedurende die tweede en derde jaar van die toepassing van *Project Adventure*, is dit aan streng evaluering deur een van die volttydse personeellede, Mary Smith, onderwerp. Met die voltooiing van die evaluering aan die einde van 1974, is elke Graad 10 leerder wat aan die program onderworpe was – 224 in 1971 en 231 in 1972 – deur die evalueringsproses. Ses instrumente is gebruik om voor- en na-resultate te meet. Die spesifieke doelwitte van die program was soos volg (Miles & Priest 1990:99):

- Verbetering van die selfbeeld, selfvertroue, en 'n sin van persoonlike vermoë tussen ander deelnemers;
- Ontwikkeling van psigo-motoriese vaardighede, veral in die areas van balans en koördinerings; en
- Oorkoming van oordedende passiwiteit, ongevoeligheid, en onbetrokkenheid onder studente.

Die volle evalueringsverslag dui op positiewe resultate met statisties wesenlike veranderinge op die Tennessee Selfbeeld Skaal en op die Rotter Skaal van Interne vs. Eksterne Beheer. Die volgende verklaring is uit die kwalitatiewe geskrewe afdeling van die 1974-verslag verkry (Miles en Priest 1990:99):

“Not as shy as I used to be but I am still quite shy. Have stayed after school more to get involved in other things. Got up enough courage to stand in front of about twenty sixth grade kids and conduct a lesson.”

Hierdie verandering in selfbeeld, soos vervat in die evalueringsverslag, dui waarskynlik meer aan as wat blote syfers op 'n metingskaal sou gedoen het. Dit dui op die oordrag van “betrokkenheid” en “waagmoed”, om die skrywerstudent se eie woorde te gebruik, en dit was 'n tipiese respons van die gemiddelde student wat aan *Project Adventure* deelgeneem het.



2.3 DIE FILOSOFIE VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER

Volgens Kolb (1984) bestaan daar drie hooftradisies in ervaringsleer, wat dit onderskei van ander leermetodes. Hierdie hooftradisies behels die volgende:

- Leer word beskou as 'n proses, maar nie in terme van uitkomst nie: Ervaringsleer verskil in beginsel met die teorieë van die gedragsielkunde en die empiriste, soos Skinner en Locke onderskeidelik (in Kolb 1984:26). In hierdie teoretici se werk moet daar altyd 'n konstante wees – in die geval van Skinner is daar byvoorbeeld altyd 'n respons wat volg op stimuli. Leer word verder gedefinieer in terme van die uitkomst wat bereik moet word. Ervaringsleer verskil van bogenoemde teorieë deurdat daar net een konstante is, naamlik die ervaring self. Selfs in die mees ideale situasie verander ervarings altyd volgens die uitdaging wat voorlê.
- Tweedens is leer 'n aaneenlopende proses gegrond op ervaring. Kennis word daaglik getoets teen die ervarings wat mense gehad het. Volgens Kolb (1984:28) leer 'n persoon nie van voor af nie, maar hy “herleer” deur die ervarings wat hy reeds opgedoen het. Piaget (in Kolb 1984:28) het twee sisteme voorgestel waarvolgens die mens leer, naamlik:
 - Integrasie: Met integrasie word die nuwe inligting by die bestaande relevante inligting in die brein se heuristieke gestoor vir latere gebruik.
 - Vervanging: Vervanging vind plaas wanneer die bestaande data deels onvolledig is as gevolg van ouderdom of waar die data totaal en al verouderd en ongebruik is.

In die geval van integrasie word die data net gereeld opgedateer en dus gereeld gebruik, waar vervanging die ongebruikte data eenvoudig vervang met nuwe, meer relevante data.

- Leer is 'n transaksie tussen die mens en die omgewing volgens die basiese begin- en eindpunte wat deur die gedragsielkundiges en ander tradisionele onderrigmetodes gehuldig word. Die fokus word geplaas op

die omgewingsinvloede wat 'n invloed op die mens se gedrag het. Volgens hierdie stellings word die mens meer beïnvloed deur die omgewing, en nie omgekeerd soos wat die mens geneig is om te dink nie. Ervaringsleer moet hier gesien word as 'n transaksie tussen die mens en die omgewing. Leer in hierdie geval beteken vir verskillende mense verskillende waarhede, en leer is op hierdie oomblik 'n aktiewe, selfaangedrewe proses wat in 'n groep, individuele en alledaagse opset kan plaasvind.

Alhoewel filosowe soos Plato, Aristoteles, William James, Lawrence Holt, John Dewey, Thoreau en Alfred North Whitehead in verskillende eras geleef het, het hulle filosofieë grotendeels ooreengestem. Hulle sienings oor leer, en spesifiek ervaringsleer, het gelei tot die huidige beoefening van avontuurrekreasie. Sommige van hierdie filosofieë het 'n groot invloed gehad op buitelugskole soos *Outward Bound*. Een van hierdie filosofieë is dié van Holt (Miles & Priest 1990:119):

“The training at Aberdovey must be less training for the sea than through the sea and so benefit all walks of life.”

Plato het deur middel van sy boek, *Republic*, avontuuropleiding aangespreek. Hy het geglo dat die samelewing aan sy jeug sekere waardes wil oordra, byvoorbeeld wysheid, geregtigheid, dapperheid en matigheid. Hierdie waardes het ten doel om die jeug te ontwikkel in volwaardige volwassenes wat sodoende die rol van stadsvaders kon oorneem. Plato het verder geglo dat hierdie waardes net aangeleer kan word deur middel van observasie – die soldaat se seun kon die “kuns” van oorlog net aanleer deur self op die gevegsfront te wees, en die pottebakker se seun kon die kuns van pottebakkerij aanleer deur sy pa dop te hou (Miles & Priest 1990:119).

Kritici van Plato se werk wou egter weet wat die gevolge van te veel gevare op die gevegsfront vir die jeug sou wees. Plato het soos volg gereageer (Miles & Priest 1990:119):

“Ons moet hulle toerus met vlerke sodat hulle kan wegvlieg wanneer die gevaar te veel word...”

Plato het egter nie bedoel dat die jeug in onnodige gevaar gestel moes word nie, maar eerder dat hulle moet leer uit dit wat hulle aanskou en beleef het. Hy het verder ook nie voorgestel dat die jeug in ‘n klaskamer geplaas moes word en inligting moes inwin deur middel van boeke nie. Vir Plato moes die jeug alles self beleef en ontdek. Aristoteles, ‘n leerling van Plato, het geglo dat waardes net aangeleer kan word as dit die vorm van die regte gewoontes aanneem. Deur die regte gewoontes aan te leer word gewoontes ‘n lewenswyse en uiteindelik ‘n belewenis (Miles & Priest 1990:119).

Bogenoemde skrywers het almal dieselfde boodskap in gedagte gehad, naamlik die beoefening van risiko-aktiwiteite. Deur middel van deelname aan risiko-aktiwiteite sal die jeug die waardestelsel aanleer en ontwikkel wat volwassenheid sal inlei. Hierdie risiko’s sal net in die buitelug gevind kan word. Die jeug sal voorts ‘n keuse moet uitoefen om die risiko te aanvaar al dan nie, en gevolglik bestaan die moontlikheid dat die jeug die kans om sommige waardes aan te leer kan verbeur. Risiko’s word ook in menslike denkprosesse aangetref aangesien die toekoms onvoorspelbaar is en dus ook ‘n mate van risiko inhou. Die enigste sekerheid wat die mens kan hê is in die verlede, en dit is reeds verby (Dewey in Miles & Priest 1990:126). Die genoemde skrywers – Plato, Aristoteles, William James, Lawrence Holt, John Dewey, Thoreau en Alfred North Whitehead – stem ook saam dat avontuuropleiding aan die jeug ‘n “voertuig” vir groei en ontwikkeling bied, wat hulle in staat stel om die waardestelsel wat hulle ontwikkel het, uit te leef (Miles & Priest 1990:119).

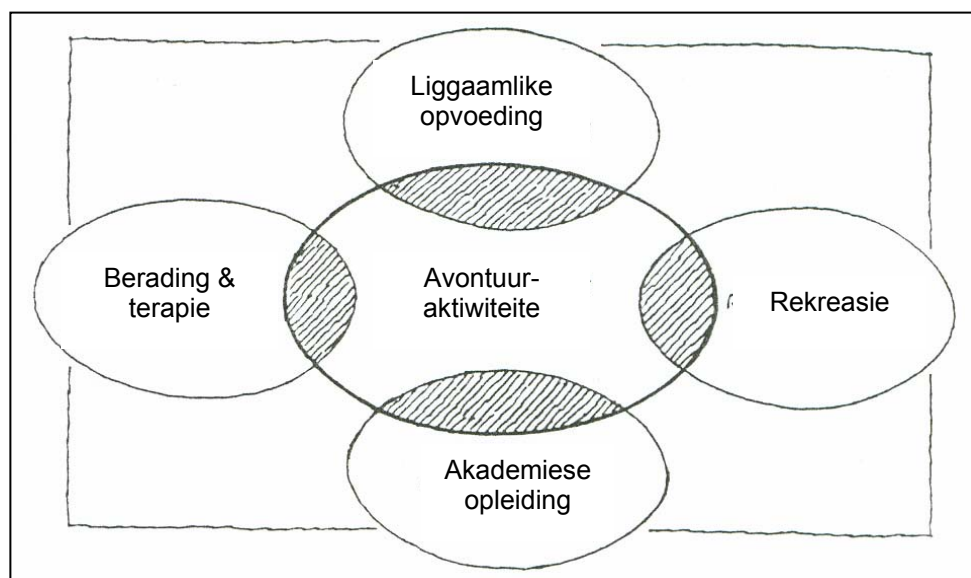
Doelwitte van avontuuronderrig varieer baie, maar sluit gewoonlik die volgende in (Darst & Armstrong 1980:8):

- Verkry kennis en waardering vir die omgewing;
- Ontwikkel sosiaal deur beplanning in groepsverband;

- Ontwikkel kennis, vaardighede en die regte houding ten opsigte van buitelig-rekreasie aktiwiteite;
- Leer meer oor die sterk- en swakpunte in jouself en ander om jou; en
- Leer meer oor verantwoordelikheid, selfvertroue en leierskap.

2.4 DIE AVONTUUR-ZENDIAGRAM

Avontuuraktiwiteite het raakvlakke met 'n hele aantal ander aktiwiteite. Schoel, Prouty en Radcliffe (1988:38) illustreer hierdie raakvlakke deur middel van die Avontuur-Zendiagram, wat soos volg uitgebeeld kan word:



Figuur 2.1: Avontuur-Zendiagram (Schoel, Prouty & Radcliffe 1988:38)

Die Avontuur-Zendiagram toon die raakvlakke tussen die verskillende dissiplines waar leer kan plaasvind, aan. Hierdie raakvlakke sluit onder andere die volgende in:

- Liggaamlike opvoeding, waar bande tussen deelnemers gesmee word, en waar liggaamlike gesondheid en verskillende uitdagings verskaf word;
- Berading en terapie, waardeur die deelnemers aangemoedig word om na hulle gedrag te let en dit te verander soos nodig;



- Rekreasie, waar die leer strek van die aanleer van nuwe rekreasie aktiwiteite tot persoonlike groei; en
- Akademiese onderrig, waar die deelnemers kan leer om uitdagings van 'n avontuur-gerigte aktiwiteit om te skakel in 'n akademiese veld en die akademie met net soveel durf aan te pak.

2.5 DIE ROL EN AANWENDINGSMOONTLIKHEDE VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER

2.5.1 'N WERKSDEFINISIE VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER

Die *Association for Experiential Education* (AEE) beskou ervaringsleer as studente se aktiewe betrokkenheid by die leerproses. Hierdie ideale vorm van ervaringsleer dra by tot die groei en ontwikkeling van die individu.

Volgens Henry (1989 in Saddington n.d:1) is ervaringsleer as studieveld baie breed. Ervaringsleer strek vanaf boerdery tot persoonlike ontwikkeling, en dek alles tussenin. Vir die doel van hierdie studie sal gekonsentreer word op ervaringsleer as middel tot gedragsverandering, en die retensie van die verandering wat plaasgevind het. Vanuit die eerste internasionale konferensie oor ervaringsleer wat in 1987 in London gehou is, is daar besluit om, as gevolg van die baie verskillende definisies wat ervaringsleer kan omskryf, 'n omvattende definisie te gebruik (Weil & McGill 1989:29). Hierdie konferensie het ervaringsleer in vier aspekte ingedeel (Weil & McGill 1989:29):

- Die assesering en akkreditering van leer deur lewens- en werkservaring as die basis vir die skep van nuwe roetes in die hoër onderwys, werksomgewing, opleidingsgeleentheid en professionele liggame.
- Die voortbrenging van verandering in die strukture, doel, en kurrikula van die hoër onderrig deur ervaringsleer.



- Gebruik ervaringsleer as die middel om groepskohesie, gemeenskapsaksie en sosiale verandering teweeg te bring.
- Die laaste denkskool gebruik ervaringsleer om persoonlike groei en ontwikkeling sowel as ervarings te kweek wat selfbewustheid en groepseffektiwiteit aanspreek.

Die oorgrote meerderheid van ervaringsleerprogramme is daarop gemik om die leerder so na as moontlik aan 'n direkte ervaring te neem, sonder om die leerder te druk tot by 'n negatiewe avontuur ervaring, of om die leerder skade te berokken. Die oordrag of internalisering van kennis en gedragsverandering spruit direk uit ervaring as gevolg van die feit dat 'n persoon deur direkte ervaring, hetsy positief of negatief, homself deur die oë van sy mededeelnemers sien. Wat dus belangrik is, is dat die deelnemer self verantwoordelikheid moet aanvaar vir die leer wat moet plaasvind en boonop selfgemotiveerd moet wees (King 1988:4).

Volgens Kolb kan ervaringsleer beskryf word as die proses waarby 'n leerder deur 'n ervaring gaan, reflekteer daaroor en uit hierdie refleksie tot nuwe insigte of leer kom (Kolb 1971:10). Vir die doel van hierdie studie sal hierdie omskrywing as die definisie van ervaringsleer beskou word.

2.5.2 AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER AS STUDIEVELD

Volgens Gillis (1996:3) word daar selfs onder die Avontuurterapeute – professionele persone wat avontuuraktiwiteite gebruik om die terapeutiese proses van hulle kliënt of pasiënt aan te spreek – nie goed genoeg gekommunikeer nie. Daar bly onbeantwoorde vrae, en navorsing hieroor kan die hele navorsingsveld van AEL- en avontuurterapie vergemaklik. Alhoewel die meeste van *Outward Bound* se navorsing gepubliseer word, word die programme ongelukkig nie in detail bespreek nie. In die meeste gevalle word slegs die uitkomstegelys, terwyl daar geen omskrywing is van hoe die aanbieders te werk gegaan het om die genoemde uitkomst te bereik nie. Die meeste beskikbare navorsing wentel rondom sielkundige aspekte soos

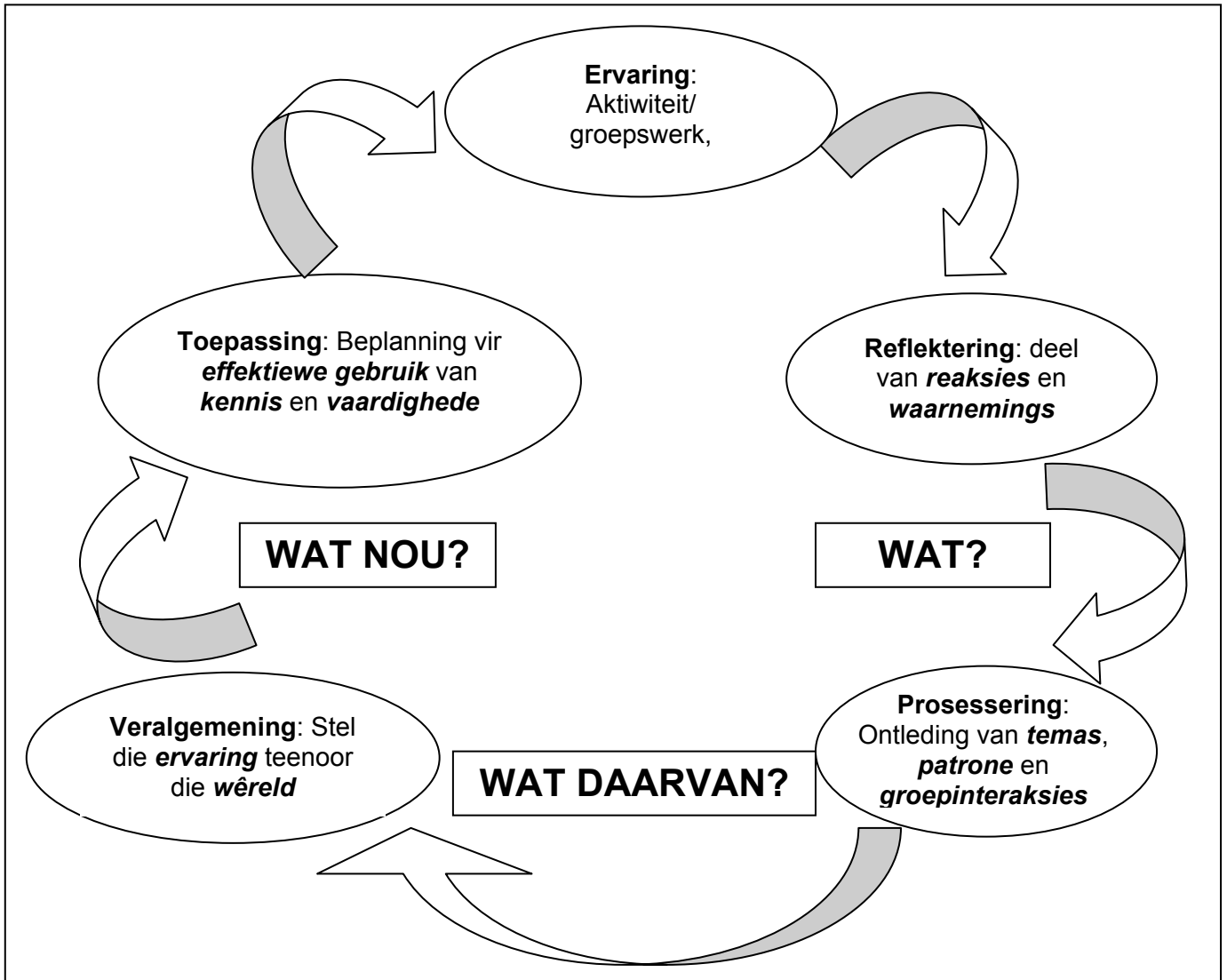


selfbeeld, self-effektiwiteit en gedragsverbeterings. Die gedragsverandering word nie bespreek nie, daar word bloot gemeld dat daar wel 'n verbetering was. Verder word daar net genoem dat die ervaring 'n positiewe uitwerking op die deelnemer gehad het. Die navorsingsdeelnemers word gewoonlik uit die populasie wat jeugmisdadigers, risiko-jeug, persone met algemene gedragsafwykings en pasiënte uit sielkundige inrigtings verteenwoordig, getrek. Gillis (1996:5) versoek dat inligting aangaande prosedures, programme en navorsingsbevindings met ander terapeutiese rekreasie-navorsers gedeel moet word.

Die ervaringsleerskema het sy oorsprong in Dewey se teorie dat alle leer direk uit ervaring spruit (Rohnke, Tait & Wall 1997:89). Volgens Rohnke *et al* (1997:89) spreek hierdie skema drie stadia of vrae aan. Hierdie vrae is generies en kan op enige onderwerp van leer toegepas word. Die vrae is soos volg:

- Wat?;
- Wat daarvan?; en
- Wat nou?

Volgens Henry (1989:4 in Saddington n.d.:1) kan Rohnke *et al* se drie vrae skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 2.2: Die Ervaringsleersiklus (Henry 1989:4 in Saddington n.d.:1)

Elkeen van hierdie vrae sal nou in meer besonderhede bespreek word.

- Wat? Hierdie vraag omskryf die ervaring – wat moet gebeur? Wat behels die uitdaging? Hier kan hulp verleen word in terme van moontlike oplossings vir die uitdagings. Rohnke (1989:24) stel voor dat die deelnemers gebruik maak van die “go around” beginsel waar elke deelnemer ‘n beskrywende woord met die groep deel rakende wat hy beleef het.
- Wat daarvan? Gedurende hierdie fase word gereflekteer – wat het in die aktiwiteit op al drie die vlakke – kognitief, die affektiewe en gedragsgewys



- gebeur? Wat was die individu en die groep se gedrag en sal die individu en/of die groep dit enigsins kan verbeter? In hierdie fase kry die deelnemers ook die geleentheid om te verduidelik wat die aktiwiteit vir hulle beteken het in terme van persoonlike leer. Rohnke (1989:26) stel voor dat die deelnemers fokus op die interpreterende gevoel, eerder as die beskrywende.
- Wat nou? Gedurende hierdie fase – die toepassingsfase – bespreek die deelnemers hoe hulle persoonlik die leer wat plaasgevind het gaan toepas in hulle werksituasie, skoolsituasie en algemene lewens. In hierdie fase het die oordragbeginsel plaasgevind.

Kaye Richards van die Brathay Academy is van mening dat die oorsaak vir die min navorsing wat in die buitelugopvoedingsveld gedoen word, die ingesteldheid van die operateurs in die veld self is. Volgens Richards (2004:32) beskou sekere operateurs hulleself net as buitelugopvoeders en nie as navorsers nie, waar ander hulleself weer eerder uitsluitlik as navorsers beskou. Die operateurs het gevoel dat hulle nie hulself wou vasdraai in die administrasie verbonde aan buitelugnavorsing nie, waar die navorsers weer met nog meer onbeantwoorde vrae vorendag gekom het. 'n Groot aantal van die opvoeders sien nie kans om navorsing ook nog deel te maak van hulle programme nie. Richards voel dat die geringste hulp van die opvoeders hulle (die navorsers) kan bystaan in die versameling van navorsingsdata, wat die hele industrie tot voordeel sal strek. Deur die navorsers te help met data sal die teorie aangaande die veld van buitelugopvoeding verbeter en kan die navorsers seker wees van hoë kwaliteit opvoeding, aangesien die opvoeders die teorie internaliseer en kwaliteit programme na buite stuur.

Kirby (2002:36) het kwalitatiewe navorsing by die *Summer Activities Initiative* (SAI), wat plaasgevind het te Portworth, gedoen. Die rasionaal van die SAI programme is om vir die jeug te leer om weldeurdagte besluite te neem, aangesien sommige besluite lewenslange gevolge kan hê. Verder is die idee om vir die jeug meer lewensvaardighede aan te leer, wat besluitneming sal

vergemaklik. Een van die fasiliteerders het die volgende oor die program te sê gehad:

“This programme will not radically change your life. It will affect how you think and approach things. You will then go on to approach challenges with this new knowledge.” – Paul, Day 1 (Horizons: 37).

Probleme rakende buitelogonderrignavorsing wat in die Verenigde State van Amerika (VSA) ondervind is, word duidelik in die artikel van Cason en Gillis (1994:40) uitgelig. Die genoemde navorsers is van mening dat, wanneer avontuurpraktisyns hulle werk moet verantwoord, hulle kortkom as gevolg van die geringe navorsing wat in hierdie spesifieke veld geskied. Die navorsers meen daar is te min kwantitatiewe navorsing en statistiese verwysings wat kan help om die voordele van AEL uit te lig. Verder is die gebruik van kwantitatiewe meetinstrumente nie sensitief genoeg vir die kwalitatiewe veranderinge wat wel plaasgevind het nie. Tot en met die vrystelling van hierdie artikel in 1994 was daar geen statistiese integrasie van die navorsing wat reeds in dié veld gedoen is wat sin maak het vir navorsers, praktisyns en selfs befondsingsmaatskappye nie. Volgens Neill & Dias (2002:32) bly die vraag van die impak van buitelogopvoeding op die uitkomste nog steeds by die navorser en die operateur. Volgens Neill & Richards (1998:1) is vyf relevante studies gedoen, (Bunting & Donley 2002; Cason & Gillis 1994; Hans 2000; Marsh, P.E. 1999; en Marsh, H.W., Neill, & Richards, 1998), om te bepaal wat die impak van buitelogopvoeding werklik is. Hierdie navorsing toon dat buitelogopvoeding maar 'n beperkte effek op uitkomste soos selfkonsep, lokus van kontrole en spanwerk het. Verder is daar gevind dat die retensie van hierdie uitkomste oor tyd behou is. Neill en Richards (1998:3) meld egter nie vir hoe lank hierdie retensie behou is nie. Volgens die meta-analitiese studie wat die bogenoemde navorsers in 1998 gedoen het, is bevind dat twee en sestig persent (62%) van leerlinge wat deelgeneem het aan 'n avontuurprogram in terme van selfkonsep, lokus van kontrole en spanwerk, beter daaraan toe was as die ander leerlinge wat nie deelgeneem het nie. Volgens die studie van Hattie *et al* (1997 in Neill & Richards 1998:6),



was daar 'n verskil aan die uitkomste van tussen 26% en 34% in die deelnemers aan 'n avontuurprogram.

'n Interessante verskynsel is die vergelyking wat getref word tussen tradisionele psigo-analitiese terapie en avontuurterapie. Psigo-analitiese terapie is 'n sielkundige metode, meestal staties van aard, om gedragsprobleme soos kompulsiewe handewas te bepaal en dan te korrigeer deur middel van tegnieke soos vrye assosiasie en droominterpretasie. Hierteenoor is avontuurterapie 'n aktiewe benadering tot psigoterapie deur middel van avontuur- (groeps-) aktiwiteite of wildernisprogramme vir mense wat gedragsverandering wil bewerkstellig. Volgens Neill en Richards (1998:3) is dit 'n onregverdigde vergelyking omdat die kliëntebasis verskillend is. Hattie *et al* (1997 in Neill en Richards 1998:6) is egter van mening dat AEL in avontuurterapie aangewend kan word aangesien dit 'n wesenlike verskil kan maak en die nodige bewyse daarvoor gelewer kan word. Tog is avontuurterapie nie noodwendig altyd die beste terapie vir alle persone nie. Burton (1981 in Neill & Richards 1998:6) ondersteun Hattie *et al* (1997 in Neill & Richards 1998:6), hierin. Volgens sy navorsing met die oog op uitkomste het buitelugonderrig net 'n skrale 36% 'n "effektiewe verbetering" en sowat 26% 'n "verbetering" getoon. Verder het Hattie *et al* (1997 in Neill & Richards 1998:6) gevind dat die effektiwiteit van die uitkomste nie net by die deelnemer berus nie, maar ook by die maatskappy wat die program aanbied, die ouderdom van die deelnemers, asook die lengte van die program. Programme langer as twintig dae het 'n groter impak op die deelnemer en dus op die uitkomste wat bereik is, gehad. Peters (1997:8) se meta-analise het gevind dat semi-inwoning en volle inwoning 'n groter impak op uitkomste het as wat nie-inwonende programme het. Die navorsing het getoon dat die omgewing 'n belangrike rol in die program speel aangesien die deelnemer uit sy normale woon- en werksomgewing is.

Verdere navorsing deur Hattie *et al* (1997 in Neill & Richards 1998:5) toon dat die lang-termyn effek van die uitkomste leierskap; selfkonsep (akademiese vaardighede, selfvertroue, fisieke vaardigheid, verhouding met eie jaargroep,

self-effektiwiteit, onafhanklikheid); persoonlikheid (vroulikheid / manlikheid, prestasie); lokus van beheer; volwassenheid; interpersoonlike samewerking; interpersoonlike kommunikasie; sosiale vaardighede; gedrag; interpersoonlike vaardighede; en avontuurlustigheid (aanpasbaarheid, fisieke fiksheid, uitdagings) wel blywend is.

In 'n opvolgstudie, agtien maande na afloop van die program, is getoon dat die program so effektief was dat die deelnemers verdere ontwikkeling getoon het na die staking van die program.

2.5.3 AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER AS ONDERRIGMETODE

Reeds in 1961 het Minister B.J. Vorster in sy destydse hoedanigheid as Adjunk-Minister van Onderwys, Kuns en Wetenskap in sy rede by die SA Natuurunie se Kongres aangevoer dat avontuuraktiwiteite opvoedkundige verdieping meebring, die jeug versterk en die gemeenskap stabiliseer (Heunis 1991:34). Die meeste instellings stem saam dat die buitelug-benadering lei tot meer betekenisvolle en langer-blywende kennis- en ervaringverrykings as formele, hoogs gestruktureerde leersituasies. Buitelugopvoeding is nie 'n studieveld op sigself nie, en daarom kan 'n verskeidenheid kurrikula verryk word deur middel van onderrig in die buitelug.

Die toename in die vraag na avontuuropleiding, ook bekend as buitelugopvoeding, spruit voort uit die wêreldwye toename in buitelugaktiwiteite. Heunis (1991:6) noem dat buitelugopvoeding deur die meeste instansies beskou word as 'n middel om kurrikula te verryk en uit te brei. Dit fasiliteer die leerproses in verskeie vakgebiede, veral waar die klaskamer-situasie nie die nodige ruimte vir die bereiking van die onderrigdoelwitte bied nie. Redes vir die toename in gewildheid sluit persoonlike faktore, ekonomiese en sosio-psigologiese redes in. Onder persoonlike faktore word verwys na die behoefte aan nuwe ervarings, spesifiek hoë-risiko ervarings, die behoefte aan ontsnapping van die alledaagse roetine sowel as aan sukses, kennis en fisieke fiksheid.

Ekonomiese redes fokus veral op die relatiewe lae kostes verbonde aan buitelig rekreasie-aktiwiteite, en sosio-psigologiese redes verwys na die behoefte aan sosialisering, eenheid, samewerking en vertroue sowel as die behoefte aan die natuur en die buitelewe (Darst & Armstrong 1980: 6).

Richard Thompson het die volgende waardes van buiteligopvoeding in Zambië beskryf (2003:10): buiteligopvoeding en leierskapkursusse ontwikkel en toets kwaliteite wat belangrik is vir goeie leierskap, naamlik die moed om iets nuuts te probeer, die deursettingsvermoë om nooit op te gee nie, die integriteit om standvastig te wees, die vermoë om ander eerste te plaas, die samewerking om hulle te ondersteun, die kreatiwiteit om wyer te dink, die inisiatief om ideale te verwesenlik en die geestelike krag om al bogenoemde kwaliteite 'n doel te gee. Vele jong Zambiërs het persoonlike groei getoon wat deur buiteligopvoedingskursusse aangespreek is. Verder kan baie ouer Zambiërs hulle eie ervarings en lewenslesse, wat deur dieselfde kaliber programme van die *Outward Bound*-beweging aan hulle geskenk is, onthou.

'n Zambiese spreekwoord lui: "Die jong bome van vandag is môre se woud". Hierdie spreekwoord het te make met die jonger geslag wat die leiers van môre is. Hulle sal die land moet lei wanneer dit hulle tyd is, en net die regte opleiding kan hierdie taak vergemaklik. Aangesien daar net 'n paar opsies vir die jeug in Zambië oop is om hulle eie karakterontwikkeling te ontdek, kan buiteligopvoeding hulle help om hulleself te help.

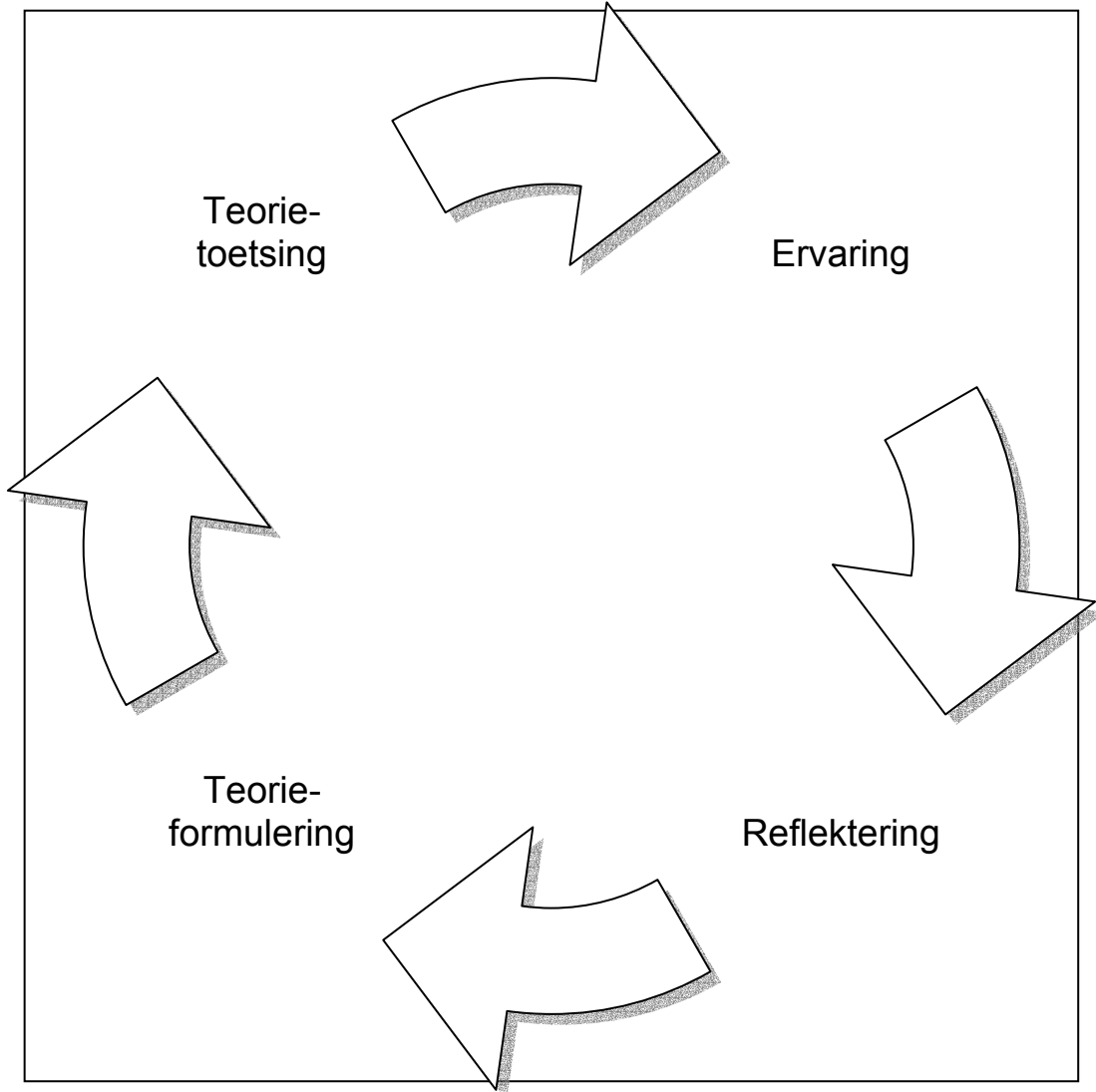
'n Studie van Geoff Cooper (2004:10) lig die volgende verdere voordele van buiteligervarings vir skoolgroepe uit:

- 85% van die respondente het gesê dat daar ontwikkeling op persoonlike en sosiale vlakke was;
- meer as 45% het die belangrikheid van bewustheid rakende omgewingsleer voorgehou; en
- 34% het aangevoer dat daar wel geleenthede bestaan vir die buiteligklaskamer om deel uit te maak van die formele kurrikulum.



Ervaringsleer, wat 'n belangrike rol speel in buitelugonderrig, is een van die oudste vorms van onderrig, van die antieke Grieke tot vandag, en tog het die opvoeders 'n baie moeilike taak om hierdie vorm van onderrig te regverdig teenoor al die ander vorms van onderrig, veral in die een-en-twintigste eeu. Ervaringsleeropvoeders bemark hierdie styl van onderrig as deelnemend, reflektief en relevant tot die betrokke situasies (Hendricks 1994:119). Ten spyte van sommige opvoeders se geloof in die effektiwiteit van AEL-programme, word hierdie programme steeds deur buitestaanders met ongelooft bejeën.

Kolb se model (1971:10) is seker die mees ontwikkelde ervaringsleermodel. Hierin beskryf Kolb dat die mens deur 'n ervaring gaan, dit wil sê 'n konkrete ervaring-probleem situasie, wat gevolg word deur reflektoring. Leer word hieruit gehaal deur middel van reflektoring en observasie. Die refleksie word geassimileer in 'n teorie, waarna abstrakte konseptualisering volg, en laastens word hierdie nuwe "teorie" weer getoets in nuwe situasies, met ander woorde aktiewe eksperimentoring. Hierdie model is 'n aaneenlopende siklus waarby die leerder nuwe konsepte toets en uitbou deur middel van die refleksie en konseptualisering. Kolb se ervaringsleermodel kan skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 2.3: Kolb se ervaringsleermodel (1971:10)

Dit was nog altyd baie moeilik om die rykheid van die omgewing in kwantitatiewe studies vas te vang. Met die tyd het dit makliker geword om die interaktiewe sosiale aard van die omgewing te differensieer. Die toename in fondse, professionele bedrywighede, onderrig en kommunikasie het duidelik oor die laaste twee dekades beter geleenthede geskep vir sekere eienskappe om deur middel van die omgewing na vore te tree, en duidelike vergelykings is al getref met beter wiskundige en grammatikale gebruik teenoor die verbeterde abstrakte probleemoplossing van die jeug in die tydgleuf na die 1950's.

Die boodskap aan die hedendaagse onderwyser is duidelik: die leerders van vandag moet blootgestel word aan soveel as moontlik ervarings en belewenisse sodat hulle persoonlik baat kan vind by hierdie belewenisse. Die gevoel wat leerders ervaar deur die ontdekking van nuwe vaardighede lei tot verbeterde sosiale terugvoer, selfversekerdheid en die bereiking van eie doelwitte. Hiermee het die selfvervullingsprofessie 'n hupstoot gekry.

Menige buitelogopvoeder het 'n ryk bron van verhale waar die leergestremde leerder meer baat gevind het by die belewenisse en ervarings in die buitelogklaskamer omdat die boei van uitlewing en uitdrukking in die geskrewe vorm weggeval het. 'n Verdere ontdekking wat die buitelogopvoeders gemaak het is die waarde wat die jeug nog steeds kan toevoeg, sonder om stil te sit, opstelle te skryf, te lees of selfs by abstrakte denke betrokke te raak.

2.5.4 AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER AS TERAPEUTIESE INTERVENSIE

Die dissipline van Terapeutiese Rekreasie is gefokus op gesondheid, nie noodwendig in die sin van die afwesigheid van siekte nie, maar in die sin van 'n verhoogde lewenskwaliteit vir mense met permanente gebreke. Hier word gefokus op die fisieke, kognitiewe, sosiale en affektiewe ontwikkeling van die mense om weer deel uit te maak van die hoofstroom-samelewing, sodat gestremde persone weer so normaal as moontlik kan funksioneer.

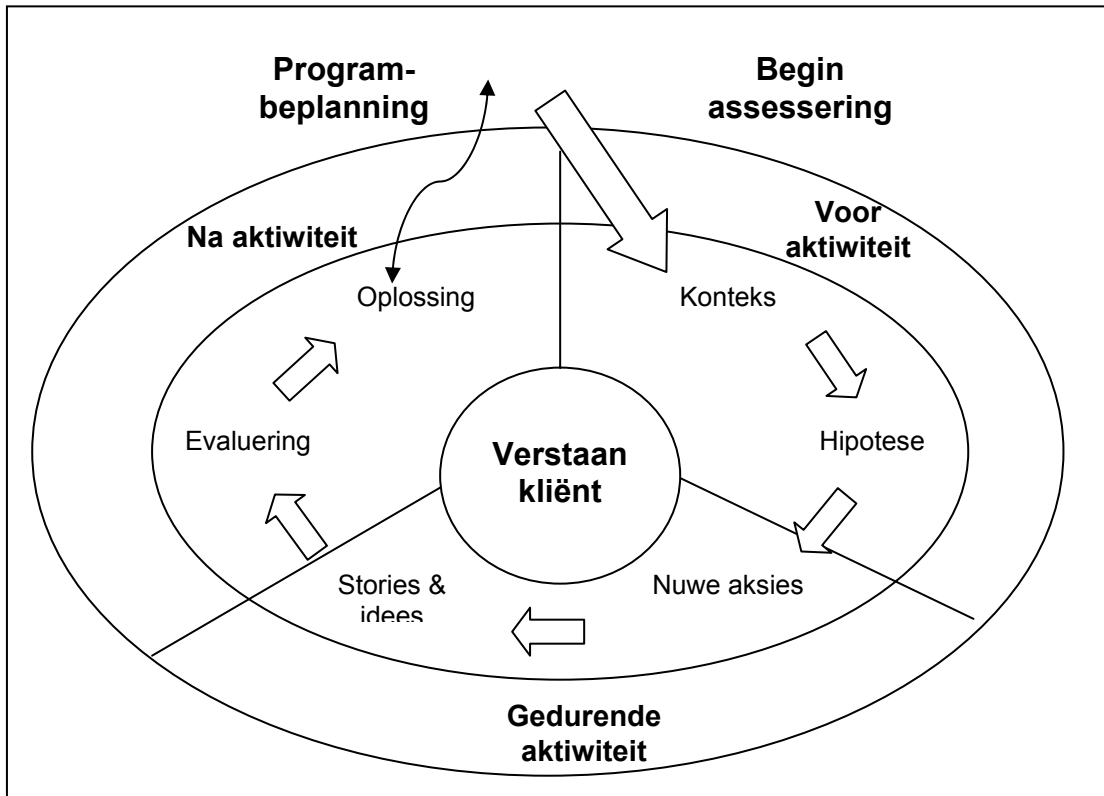
Creal en Florio (in Gass & Gillis 1995:34) meen dat sekere eienskappe uit avontuurervarings die terapeut kan bystaan met die verkryging en assessering van inligting wat andersins moeilik verkrygbaar sou wees. Verder het hierdie avontuurervarings selfs die potensiaal om inligting te verifiëer of teë te staan. Gass het 'n model ontwerp – *The Changes model* – wat avontuurervarings assesser ten einde funksionele veranderings teweeg te bring. Hierdie model bestaan uit ses aktiewe stappe wat fokus op die inwin van inligting vir die funksionele verandering van die kliënt, en sluit die volgende in (Gass & Gilles 1995:37):



- Konteks: Die terapeut is hier op soek na inligting van vorige ervarings (voor die “changes”-ervaring) wat kan help om die volgende stap te beplan.
- Hipotese: Hier ontwikkel die terapeut ‘n hipotese (idee) van die kliënt se gedragspatrone, gebaseer op inligting wat die kliënt aan die terapeut verskaf oor sy gedrag en die kennis van die terapeut self oor menslike gedragspatrone.
- ‘n Nuwe aksie: In hierdie afdeling is dit die ware self van die kliënt wat na vore kom aangesien die kliënt nie presies weet wat die regte gedrag is en hoe om reg op te tree nie. Die gedrag van die kliënt is natuurlik. Die terapeut toets hier sy hipotese om seker te maak dat hy wel reg is oor die kliënt se gedrag.
- Generering van inligting, stories en idees: Hier word die hipoteses van die terapeut bevestig of verwerp as gevolg van die inligting wat bekom is deur die eerste twee fases van die “Changes”-model. Deur hierdie inligting kan die terapeut die werklike behoeftes van die kliënt bepaal en ‘n toepaslike program daarvoor voorberei.
- Evaluering: Die terapeut gebruik die inligting van die vorige fases om ‘n diagnose, gebaseer op die hipoteses wat gevorm en deur die kliënt se gedrag versterk is, te formuleer. Moontlike programme wat die behoeftes van die kliënt sal aanspreek kan hieruit saamgestel word.
- Oplossings: Die terapeut ontwikkel saam met die kliënt moontlike oplossings wat die problematiese gedrag kan aanspreek.

Die “Changes”-model is tydsgebonde, wat daarop neerkom dat die eerste twee stappe (konteks en hipotese) voor die assesseringsaktiwiteit geskied, die volgende twee stappe (‘n nuwe aksie en generering van inligting, stories en idees) gedurende die assesseringsaktiwiteit, en die laaste twee stappe (evaluering en oplossings) na afloop van die assesseringsaktiwiteit.

Die Changes-model kan grafies soos volg geïllustreer word:



Figuur 2.4: Die Changes Model (Gass & Gilles 1995:37)

Gass & Gilles (1995:37) stel die verhouding tussen ervaringsleer en avontuurterapie soos volg:

“Avontuurterapie is ‘n verlengstuk vir die geestesgesondheid, alhoewel sy oorsprong, beginsels en filosofieë van die ervaringsleerveld geleen is”.

2.5.5 AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER AS INTERVENSIESTRATEGIE VIR DIE RISIKOGEBONDE JEUG (“YOUTH AT RISK”)

Gevoelens van bitterheid, alleenheid, doelloosheid, geen geloof in die toekoms en die gevoel dat hulle nêrens hoort nie, is algemene gevoelens wat baie adolossente deel. Adolossensie is ‘n moeilike oorgangsfase tussen kindwees en volwassenheid, en dit is ook die fase waarin adolossente die sin en doel asook hulle plek in die wêreld soek.

Tog is die adolossent nie meer 'n kind nie, maar 'n volwassene. Die verwarring ontstaan nou hierin dat die adolossent nie die regte en voorregte het wat met volwassenheid gepaardgaan nie. Die samelewing het nog nie definitiewe rolle uitgespel vir hierdie oorgangsfase nie, maar tog moet die adolossente twee hoofake verrig in hierdie fase, naamlik identiteitsvorming en die vind van sy selfwaarde met min tot geen hulp van die volwasse samelewing (Nightingale & Wolverton 1993 in Cross 2002:247).

Volgens Bronfenbrenner (1986 in Cross 2002:247) bestaan die adolossent se lewe uit vier fases of sfere, naamlik familie, skool, eie generasie vriende en werk of speel. Hierdie vier sfere het uiteindelik 'n invloed op die manier waarop die adolossent dink en reageer in lewensituasies. Wanneer hierdie vier sfere ongebalanseerd is, beleef die adolossent vervreemding.

- Vervreemding: Vervreemde kinders besit 'n hoë potensiaal om met die gereg te bots, en wanneer dit wel gebeur word hulle as risikogebonde beskou. 'n Risikogebonde leerder word geormerk as 'n persoon wat nie goed inpas by die sosiale en skoolverwante eenhede nie, 'n persoon van 'n laer sosio-ekonomiese agtergrond wat deel vorm van 'n etniese minderheidsgroep. Hierdie persone word bestempel as benedeelde, en dus mense wat deelneem aan onwettige bedrywighede. Hierdie stereotipering is egter nie reg of regverdig nie. Risikogebonde jeug is persone wat in 'n negatiewe omgewing grootword en wat nie die vaardighede en waardes besit om hulle deel te maak van verantwoordelike lede van die samelewing nie (Kallusky 1997 in Cross 2002:248). Die oorsake vir vervreemding kan in alle fasette van 'n mens se lewe gevind word. Die probleem waarin adolossente vasstaar, is wanneer een faset oorloop na die volgende een, byvoorbeeld van die huis na die skool. Dean (1961 in Cross 2002:248) definieer vervreemding as gevoelens van magteloosheid, normloosheid en sosiale isolasie. Magteloosheid het seker die grootste impak omdat dit 'n persoon se vermoë om keuses te maak beïnvloed. Normloosheid word gevind wanneer 'n persoon se waardesistiem teenstrydig is met dié van die samelewing. Sosiale isolasie is die gevoel



dat die persoon konstant alleen en afgesny is van sy sosiale groep. Hierdie gevoelens word dalk deur die volwasse samelewing geskep deurdat die adolossent nie die rolle en verantwoordelikhede van 'n volwassene kan vertolk nie, maar ook nie meer welkom is in die kinderrol nie.

- Gebrek aan beheer: 'n Verdere probleem wat geassosieer kan word met vervreemding is die gebrek aan beheer oor 'n persoon se eie lewe, dit wil sê die toerekening van 'n persoon se lokus van kontrole aan ongewenste bronne, byvoorbeeld sukses wat toegereken word aan geluk of kans in plaas van 'n persoon se eie talente of vaardighede. Teenoorgesteld reken hulle mislukkings toe as gevolg van ander persone of hulle eie tekortkomings eerder as aan ongewenste gedrag. Geen van die bogenoemde steun die adolossent positief nie, en dus voel hulle dat hulle weinig keuses het en dat ander meer mag as hulle besit in die beheer van hulle lewens.

Huidige navorsing het getoon dat, binne die veld van avontuuronderrig, die adolossent se aandag meer gevestig is op die gemeenskap waaraan hulle behoort. 'n Eenvoudige een-dag buiteluguitstappie het 'n verhoging in die deelnemer se belangstelling en "sin vir behoort" getoon (Arnould & Price 1993, Bannister 1996 in Sharpe 2005:4). Anders gestel: met 'n intensiewer program mag hierdie adolossente 'n gemeenskap met 'n omgeekultuur stig, wat op sy beurt weer die risikogebonde jeug kan beïnvloed en hulle tyd en energie fokus op 'meer positiewe aspekte en lewenstyl.

Volgens Hansen (2002:v) is avontuurgebaseerde programme van die effektiëste en opwindendste intervensiestrategieë wat die risikogebonde jeug kan aanspoor om hulle gedragpatrone en waardes in oënskou te neem. Hansen gaan verder deur te sê dat navorsing in die veld van avontuurgebaseerde programme (avontuuronderrig) maar weinig is. Volgens navorsing deur Hansen self, is blote avontuurprogramme in die buitelug nie

genoeg nie, maar moet die programme tot opvoedkundige hulpmiddel verhef word deur doelgerigte beplanning, reflektoring, opvolging en evaluasie.

2.5.6 AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER IN KORPORATIEWE SPANBOU / SPANONTWIKKELING

Ondernemings wat spanbou as produk aanbied, baseer die sukses van AEL-spanbouprogramme op die verhoogde korttermyn samewerking van individuele groeplede tydens die programme. Die aard van die gewenste uitkomst (leierskap, kommunikasie, vertroue, samewerking, deelname, probleemoplossing en 'n positiewe selfbeeld) is egter van so 'n aard dat dit oor die langtermyn ontwikkel en in stand gehou moet word.

Met 'n ontwikkelingsanalise van Jones (1982:1) het hy gevind dat, wanneer mense in organisasies saamwerk, hulle in een van drie verhoudings binne die organisasie ontwikkel:

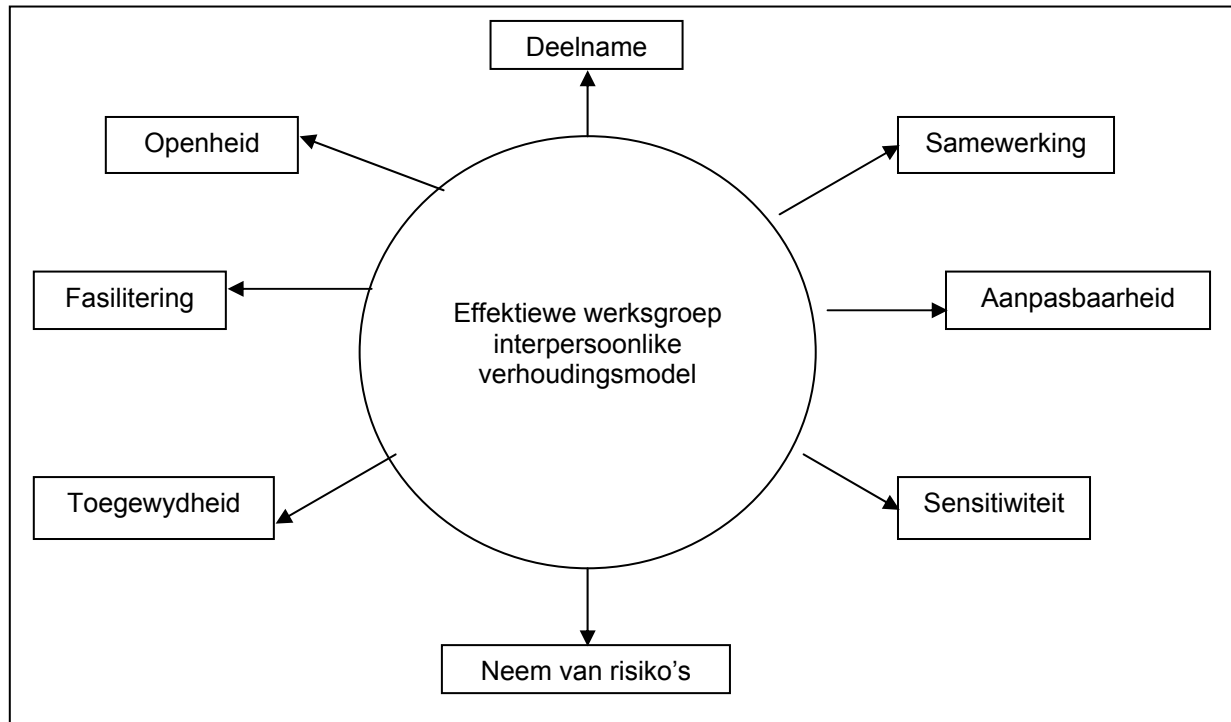
- Onafhanklik, waar hulle outonomie ontwikkel en kompetend met die res van die werksgroep omgaan;
- Afhanklik, waar almal op een persoon steun vir die nodige leiding en ondersteuning; of
- Interafhanklik, waar die span die waarde van die individu besef, en weet dat 'n gekombineerde aanslag beter as 'n gedeelde aanslag is.

Die uitkomst van elke taak sal bepaal tot watter mate samewerking sal plaasvind tussen spanne, asook tussen individue binne hierdie spanne. 'n Maatstaf vir die samewerking tussen individue kan soos volg bepaal word:

- Die duidelikheid en bereikbaarheid van 'n span se doelwitte en probleme;
- Die effektiwiteit van die span se vergaderings en die vlak van die span se interpersoonlike verhoudings; en
- Die konkreetheid, toewyding en die opvolg-deurvoer wat gesien kan word in die span se beplanning en besluite.

As die drie bogenoemde faktore onduidelik is of die span dit nie volg as die basis van die projek nie, sal die span nie hulle doelwitte bereik nie.

Die regte atmosfeer in die werksomgewing is positief en ondersteunend. Die interpersoonlike verhoudingsmodel (Jones 1982:1) sal help om die taak te vergemaklik. Hierdie model kan grafies soos volg voorgestel word:



Figuur 2.5: Jones se Interpersoonlike Verhoudingsmodel (Jones 1982:1)

Die interpersoonlike verhoudingsmodel bestaan uit deelname, samewerking, aanpasbaarheid, sensitiwiteit, neem van risiko's, toegewydheid, fasilitering en openheid. Die veronderstelling hier is dat elke span wat die model aanneem werklik die verbetering kan sien en beleef in hulle organisasie. Elkeen van die genoemde fasette sal vervolgens bespreek word (Jones 1982:1):

- Deelname is die psigiese en fisieke deelname aan alle besprekings, besluite en beplanning in die organisasie wat van toepassing is op die span.



- Samewerking is die aspek wat 'n gegewe is in die spanopset. Die samewerking in 'n span bepaal of hulle die doelwitte gaan bereik aldan nie.
- Aanpasbaarheid verg van die span om oop te wees vir alle aspekte van die bereiking van die doelwitte. Die spanlede moet mekaar 'n kans gee om hulle standpunte te stel. Deur aanpasbaar te wees kan die ander spanlede moontlik 'n ander manier leer om 'n probleem meer effektief op te los.
- Sensitiwiteit impliseer dat die spanlede psigies na mekaar moet omsien – omsien in die sin dat hulle mekaar moet ondersteun as sommige spanlede 'n swaar tyd beleef.
- Met die neem van risiko's kom die spreekwoord “nothing ventured is nothing gained” onwillekeurig na vore. Die grootste risiko wat 'n span kan neem is waarskynlik om mekaar emosioneel te ondersteun. Die mens het 'n ondersteuningsnetwerk nodig om ten volle te kan funksioneer. Om emosionele ondersteuning te bied is om 'n deel van jouself, miskien 'n swakheid, aan ander bloot te stel. Die harde feite is egter dat, as die span nie risiko's neem nie, die hele span daaronder ly. Die probleem lê gewoonlik daarin dat die neem van die risiko nie die werklike risiko is nie, maar wel die uitkomst daarvan.
- Toegewydheid in die sin van spanwerk is daarop gerig om almal se beste eienskappe na vore te bring tot voordeel van die span. Toegewydheid in die span beteken om die doelwitte na te jaag, die belange van die span op die hart dra en om die span sover moontlik te ondersteun in alle besluite en aksies wat geneem word. Dit verg gewoonlik dat die spanlede se persoonlike doelwitte eers opsy geskuif moet word ten einde die spandoelwitte eerste te bereik.
- Fasilitering in die span gee noodwendig die mandaat aan spanlede om in die leierskap te deel. Die span het die reg om seker te maak dat sy lede op koers bly en so gestelde doelwitte bereik.
- Openheid en eerlikheid gaan in sommige gevalle hand aan hand. Openheid is belangrik vir die span se moraal, aangesien dit 'n atmosfeer

van deursigtigheid, waar die hele span presies weet wat aangaan en daar geen rede vir wantroue kan ontstaan nie, skeep.

Navorsing gedoen deur Priest (1997:2) ten opsigte van die *Corporate Adventure Training* (CAT) programme het bevind dat:

- CAT doeltreffend kan wees om spanne te ontwikkel;
- Ervaringsleer ten opsigte van spanwerk meer doeltreffend was as die gelykstaande klaswerk;
- 'n Mengsel van metaforiese oordrag en isomorfiiese oordrag die beste retensie en verbetering van spangees getoon het;
- Rekreasie- of onderrigprogramme ontwikkeling in die span teweeg kan bring; en dat
- Die CAT-programme kan help om veranderinge in die motivering en kulture in maatskappye teweeg te bring.

Die bereiking van span- en persoonlike doelwitte kan vergemaklik word deur gebruik te maak van hierdie model. Deur gebruik te maak van AEL het die individu in die span dieselfde basis waarvandaan hulle kan werk sowel as gemeenskaplike gedeelde ervarings wat hulle verder kan help met aspekte soos openheid, fasilitering, toegewydheid, die neem van risiko's, sensitiwiteit, deelname, samewerking en aanpasbaarheid, wat andersins moeilik sou gewees het (Jones 1982:5).

2.6 FAKTORE WAT DIE UITKOMSTE VAN BUITELUGONDERRIG BEÏNVLOED

Tans is daar nie klinkklare bevestiging van die sukses van AEL-aktiwiteite nie. 'n Fasiliteerder op die *Summer Activities Initiative* (SAI), Kirby (2002:18), het byvoorbeeld vir die groep kinders gesê dat wanneer hulle pret het, hulle makliker sal leer. Deurdat die fasiliteerders die program soveel pret as moontlik gemaak het, is daar aanvaar dat die groep se ervaring van die SAI-



program sal verbeter. Die klem van die SAI-program was eintlik om vir die groep oordraagbare vaardighede aan te leer deur middel van die aktiwiteite. Die aktiwiteite het wel vir ervarings gesorg, maar volgens die navorsing van Kirby (2002:18) het die program gefaal in sy doelwitte aangesien die groep geensins 'n aanduiding getoon het dat hulle die oordrag na hulle alledaagse lewens kon maak nie. Die *wyse waarop aktiwiteite aangebied word* is dus krities belangrik in gevalle waar konneksies tussen die aktiwiteit en die deelnemer se alledaagse lewe gemaak moet word. Kirby stel voor dat fasiliteerders die deelnemers moet help om die inhoud en doelwitte van die programme te verstaan ten einde die suksesvolle internalisering van die uitkomst van die SAI-programme te verseker.

Waar die individu uit dieselfde skool of omgewing kom, stel Kirby (2002:18) voor dat hulle in *ander groepe gedeel* moet word as gedragsverandering 'n doelwit van die program is. Kirby het in die Portworth SAI-groep bevind dat groepe uit vriendekringe bestaan het, en dat die gedrag wat deur die vriende verwag word versterk is, dus is die persoon geen kans gegun om ander gedrag te toets en die effek daarvan te ondersoek nie.

'n Verdere faktor wat die program kan beïnvloed is die *intellektuele volwassenheid* van die persoon. Om seker te maak dat die leeroordrag van die aktiwiteit wel plaasgevind het, moet daar vasgestel word of die persoon die oordrag van leer herken en verstaan. 'n Belangrike aspek vir die oordrag van leer is gemaksones. Die mate van sukses van 'n taak (aktiwiteit), hang direk af van die motivering van die deelnemer om homself te strek deur sy gemaksones te verlaat ten einde 'n nuwe belewenis te ervaar en sodoende sy eie verwysingsraamwerk te verbreed. Kirby sluit af deur die volgende stelling te maak (2002:18):

“From this research, in terms of the young people observed, the aim of the SAI need to be put into perspective, in that the project will not affect all those involved, and for those who are affected, the difference may only be marginal.”



Neill en Dias (2002:32) dui aan dat, volgens sielkundige navorsing, *sosiale ondersteuning* 'n bepalende faktor is as dit by vlak van fisieke en geestelike gesondheid kom. In groeps- en werksmilieu sal die groep hulle doelwitte bereik as hulle die regte ondersteuning het. Hierdie wenformule kan maklik oorgedra word na buiteligonderrig, aangesien dit ook deel uitmaak van sosiale onderrig, behalwe dat buiteligonderrig 'n meer uitdagende ondertoon het. Sosiale ondersteuning is 'n natuurlike eienskap en kan maklik deur die instrukteur getoon en dan deur die groeplede nagevolg word. Hierdie ondersteuning kan voorts ook lei tot positiewe groei van die groep en die lede. Wanneer die atmosfeer positief en aanvaardend is, sal groeplede moeiliker take aanpak en selfs uitdagings wat hulle onder ander omstandighede nie sou oorweeg het nie, aanvaar. Sosiale ondersteuning kan selfs die oplossing wees vir sekere probleme wat gepaard gaan met buiteligaktiwiteite. Neill en Dias (2002:32) stel voorts voor dat, wanneer 'n program ontwerp word, daar eerstens gekyk moet word na die sosialisering van groeplede deur middel van aktiwiteite wat ondersteuningselemente bevat.

Deur die krag van sosiale ondersteuning te gebruik, kan die volle potensiaal van die leerervaring bereik word. In 'n studie deur Neill & Dias (2002:32) in 'n *Outward Bound*-program, is gevind dat die sielkundige aanpasbaarheid van 41 volwasse deelnemers met redelike akkuraatheid bepaal kon word, hoofsaaklik as gevolg van sosiale ondersteuning. In hierdie groep was daar drie vorme van ondersteuning:

- Ondersteuning van die instrukteur;
- Ondersteuning van die groepslid wat ander lede die meeste ondersteun het; en
- Ondersteuning van die groepslid wat ander lede die minste ondersteun het.

Die aanpasbaarheid van 'n persoon (groeplid) is bepaal deur vas te stel watter persoon die minste steun aan die res van die groep verleen het. Neill en Dias (2002:32) se slotsom gaan egter verder met hulle bevinding dat die

negatief-onderbrekende persoon ernstige inbreuk gemaak het op die groep se potensiaal om verder te ontwikkel en groei. Deur hierdie inbreuk het die leerkurwe afgeplat en tot stilstand gekom, terwyl as die leergeleentheid verder benut kon word, die groep meer sou kon inneem en groei.

In latere studies dui Neill aan dat buitelugprogramme verskil as gevolg van hulle filosofie, metodes en aktiwiteite, en daarom is dit so moeilik om presies vas te stel wat die sleutelemente is. Hy dui egter aan dat die volgende faktore 'n sleutelrol speel in die effektiwiteit van buitelugprogramme (Neill 2006:2):

- **Indiwiduele verskille: geslag, ouderdom, persoonlikheid, gereedheid vir verandering:** Elke individu is anders in die sin dat sy persoonlike geskiedenis en ervaring verskil van die volgende persoon s'n, asook die motivering, fiksheid, doelwitte en gereedheid vir verandering waarmee die individu aan die program deelneem. Filosofies word die kwaliteit van die individu se ervaring deur John Dewey se beginsel van kontinuïteit en situasionele omstandighede, dit wil sê die program, bepaal. In sielkundige terme word na persoonlike verskille verwys as sielkundige konstrakte wat verskil tussen mense, soos byvoorbeeld persoonlikheidsfaktore soos introversie of ekstroversie, emosionele stabiliteit of onstabiliteit, motivering en lokus van kontrole. Tradisioneel is die fokus in buitelug-onderrig nog altyd op geslag, ouderdom en ander demografiese faktore geplaas.
- **Organisatoriese filosofie en kultuur:** Buitelugonderrigprogramme se filosofie en kultuur bepaal tot 'n groot mate die res van die elemente wat belangrik is vir die effektiwiteit van so 'n program. Hierdie elemente sluit personeel, programontwikkeling, personeel-indiensname en kommunikasie met deelnemers in. Die kwaliteit van die program word regstreeks gemeet aan die kwaliteit en professionalisme van die organisasie wat die program aanbied. Neill (2006:4) bepleit 'n sterk fokus op ontwikkeling deur die filosofie ten einde die verlangde uitkomst van die program te bereik. Volgens hom is die rede vir die sukses wat die *Outward Bound-*



groep bereik het die feit dat die filosofie van die program gerig is op ontwikkeling, terwyl die kultuur daarop ingestel is om die uitkomst van die program te bereik. 'n Kenmerk van 'n suksesvolle program is dus die feit dat die program na afloop daarvan onderwerp word aan 'n evalueringsproses, en dat die terugvoer wat uit die evaluasies verkry word, gepubliseer word.

- **Ervarings, konkrete en konsekwente probleemoplossingstake:** Priest en Gass (1997:22) is van mening dat ervaringsleer in die ware sin van die woord aangebied moet word. Die ervaring moet prakties en konkreet wees, en die program moet “leer deur middel van doen” aanmoedig in 'n omgewing waar die gevolg van 'n deelnemer se insette, hetsy mislukking of sukses, werklike implikasies het en nie arbitrêr is nie.
- **Dramatiese aktiwiteite in 'n nuwe konteks:** Neill (2006:5) stel voor dat die konteks waarin die program aangebied word uniek, intens, avontuurlik en uitdagend moet wees. Die rede hiervoor is dat die brein en liggaam meer energiek en gefokus word. Verder stel Neill voor dat van drama-beginsels gebruik gemaak word ten einde 'n meer holistiese avontuur-gebaseerde program te bewerkstellig.
- **Teoriegebaseerde, beginselgedrewe en kliënt-spesifieke programstrukture** gebruik weldeurdagte onderrig- en sielkundige teorieë in die ontwerp van die program. In hierdie geval stel Neill (2006:6) voor dat die program spesifiek vir die kliënt se behoeftes ontwerp moet word, maar daar moet ook op goeie programontwerpbeginsels gelet word. Goeie programontwerpbeginsels sluit onder andere die volgende in (Priest & Gass 1997:22):
 - Die moeilikheidsgraad van die program moet geleidelik opwaarts aangepas word. Begin by 'n basiese vlak en maak die aktiwiteite geleidelik moeiliker. Die spoed waarmee die program aangebied word moet maklik aangepas word – stadiger as sekere konsepte

verduidelik moet word, of vinniger as die groep die konsepte verstaan.

- Maak seker dat daar na die ritme en patrone in die programstruktuur gekyk word: let spesifiek op na die avontuurgolf (“adventure wave”) en verseker sodoende dat die vloei van die program holisties is deur die kognitiewe, affektiewe (sosiale en emosionele) en die fisieke aspekte van die leeraktiwiteite aan te spreek.
- Probeer om gebruik te maak van al die sintuie (gesig, gehoor, gevoel, reuk en smaak) in die ervaring en aktiwiteite.
- **Versigtig gekeurde en opgeleide leiers (personeel):** Die personeel moet met oorleg gekies word. Faktore soos warmte, egtheid, deursigtigheid en intelligensie is belangrik. Die gekose personeel moet deurgaans goeie opleiding kry sodat hulle professioneel maar ook persoonlik kan groei en ontwikkel.
- **Fasiliteringstegnieke:** Simon Priest (1997:1) het ‘n aantal studies gedoen om die verskil in fasiliteringstegnieke te toets, en hy het gevind dat daar meerdere effektiewe tegnieke is om leeroordrag te laat plaasvind. Volgens Priest (1997:1) is die volgende elemente belangrik vir die vaslegging van leer en spesifiek die retensie van die uitkomst:
 - *Oordrag (“Transfer”):* Die les wat geleer moet word, moet koppel aan die werklike lewe, oftewel die werksituasie.
 - *Skep ruimte waar die ervaring self “praat”:* In hierdie metode word daar ruimte geskep sodat die deelnemer self kan bepaal wat hy geleer het sonder om dit formeel met ander te deel. Hierdie metode is goed genoeg op sigself, maar is nie voldoende in gevalle waar uitkomst in diepte behandel moet word nie.
 - *Praat namens die ervaring:* Die fasiliteerder praat namens die ervaring en vertel die deelnemers wat hulle uit die ervaring geleer het. Hierdie metode is net bruikbaar wanneer die uitkomst vooraf bepaal kan word, maar gevaarlik wanneer die uitkomst van ‘n ervaring nie bepaal kan word nie.



- *Nabetragting / Tregtermetode (“Debriefing / funneling”)* van die ervaring: Tydens die nabetrugting van die ervaring laat die fasiliteerder die groep toe om vir hulleself te dink en eienaarskap te neem van die uitkomst wat hulle wil bereik. Dit is ‘n oop formaat waar die groep tussen verskillende onderwerpe kan beweeg in hulle bespreking. Met die tregtermetode skep die fasiliteerder die regte beweegruimte en vrae om die groep na spesifieke uitkomst te lei.
- *Direkte voorlading (“Direct frontloading”)*: Die fasiliteerder maak die leerders bewus van die leer wat sal plaasvind nog voordat hulle die ervaring gehad het. In effek skep hy die geleentheid vir die leerders om gedurende die ervaring te ontwikkel eerder as na afloop van die ervaring.
- *Raming (“Framing”)*: Raming is die manier waarop die fasiliteerder die ervaring vir die leerders aanbied. Daar bestaan drie wyses, naamlik:
 - die fantasie, waar sprokies deel uitmaak van die ervaring,
 - die realiteit, waar toerusting se korrekte name gebruik word, en
 - isomorfiëse raming, waar die hele ervaring onmiddellik na die leerder se werksomgewing terugverplaas word. In isomorfiëse raming word die realiteit van die leerder se werkplek gebruik om die ervaring aan te vul en direkte verbande mee te trek.
- *Indirekte voorlading (“Indirect frontloading”)*: Word gebruik waar daar geen ander uitweg is vir die groep nie aangesien alle ander metodes misluk het. Die leeruitkomst word vooraf, soos met direkte voorlading, vir die leerders gegee. Die verskil is net dat daar van dubbelebinding (die wen-wen benadering) gebruik gemaak word. As die groep besluit om nog steeds die ervaring te benader soos hulle aanvanklik sou, wen die groep, want hulle gedrag is dan duidelik uitgespel. As hulle besluit om die ervaring anders te benader, wen hulle ook deurdat hulle bewys het dat hulle wel in staat is om hulle gedrag te verander.
- *Oplossinggefokusde fasilitering vs. probleemgefokusde fasilitering*: Gebruik ‘n ander metode om na fasilitering te kyk. Hier gaan dit

spesifiek oor die hoek waaruit die groep gesien word. Uit die hoek van die probleemgefokusde fasilitering word daar spesifiek gekyk na waar die groep misluk het en waar hulle beter kan doen, terwyl die oplossingsgefokusde hoek na die groep kyk waar hulle goed en reg gedoen het, en hoe hulle daarop kan voortbou.

Mits dit reg gebruik word kan die bogenoemde fasiliteringstegnieke help om die retensiewaarde van programme se uitkomst te verhoog. Deur soveel as moontlik van die metodes te gebruik en hulle af te wissel sal beter kwaliteit programme aangebied word en die retensiewaarde van die programme se uitkomst sal verbeter.

- **Program vir oordrag wat die gade(s) insluit, ontdekking van persoonlike stories en metaforiese betragting:** Die vaardighede wat aangeleer is, moet direk verband hou met die alledaagse. Die wederhelftes kan ook geleer word om die oordrag wat plaasgevind het, te help onderhou en te versterk sodat die persoon nie terugkeer na sy vorige ongewenste gedrag nie. Spesifieke aandag moet geskenk word aan metaforiese oordragstrukture om die persoon te help om die verbande makliker raak te sien en te onderskei.
- **Duur of lengte van die program en effektiwiteit:** Volgens Neill (2006:5) is programme wat oor 'n langer tydperk, byvoorbeeld 'n maand, geskied meer effektief as programme wat net vir een dag aangebied word. Alhoewel die verhouding tussen die lengte van die program en die effektiwiteit van die program positief is, is die verskil tussen die voor-meting en die na-meting baie klein. 'n Lang program kan dus nie sukses waarborg nie, terwyl 'n korter program wel 'n hoër en meer blywende effek kan hê. Volgens Neill (2006:5) is daar 'n geneigdheid van die programmeffek om afwaarts te beweeg namate die program aanhou. Daar is 'n groter moontlikheid om die gewenste gedrag te internaliseer tussen dag een en dag twee, maar hierdie moontlikheid neem af na dag ses en sewe. Hoe langer die program dus aanhou, hoe groter word die kans dat die gewenste gedrag totaal en al sal verdwyn. Gevolglik is daar 'n sterk



beweging na korter programme, wat lynreg teenoor die effektiwiteit van die langer programme staan. Deur die programte te verkort, moet die beplanning van die programme en die aktiwiteite soveel beter en meer doeltreffend gedoen word ten einde steeds die verlangde uitkomst te bereik.

- **Omgewing en logistieke gebeure:** Die weersomstandighede, toerusting en ondersteuningsdienste is gewoonlik nie 'n probleem as alles volgens plan verloop nie. Dit is wanneer hierdie elemente buite beheer van die instrukteurs is en die program nie volgens plan verloop nie wat die ervaring van die program in een van twee kategorieë geplaas kan word, naamlik:
 - *Kategorie 1:* Voordelig, byvoorbeeld waar die span beter saamwerk en groepsvorming plaasvind soos wanneer hulle 'n spanmaat op 'n draagbaar in slegte toestande moet dra; of
 - *Kategorie 2:* Nadelig, byvoorbeeld wanneer die nodige veiligheidstoerusting breek.

- **Programmodaliteit of –area:** Daar is geen uitkomsteverskille tussen die verskillende programmodaliteite, hetsy land- of watergebonde programme nie. Natuurlik is daar die uitsonderings op die reël, maar vir die meeste deelnemers kan 'n landprogram net so effektief wees as 'n watergebaseerde program waartydens dieselfde uitkomst bereik moet word.

2.7 DIE IMPAK VAN BUITELUGAVONTUURAKTIWITEITE

Die doel van avontuuropleiding is om 'n bewustheid ten opsigte van die veranderinge in bepaalde aspekte te kweek, en die resultaat daarvan is persoonlike groei en ontwikkeling. Individue word in staat gestel om beperkings om te skakel in vermoëns en dientengevolge leer hulle baie oor hulleself en hoe hulle met ander skakel (Miles & Priest 1990:114).



Avontuuronderrig kan die volgende bydraes lewer (Ibrahim & Cordes 1993:293):

- 'n Helende en groei-skeppende verhouding in die natuurlike omgewing;
- Bevordering van sensitiwiteit; teenoor die medemens en sake wat empatie benodig;
- Bystand in die ontwikkeling van gewoontes van onttrekking en hernubaarheid, wat fundamenteel is vir fisieke en geestelike gesondheid in die moderne lewe; en
- Ten beste, die vertroeteling van die gees en die voortbring van kommunikasie met die aarde.

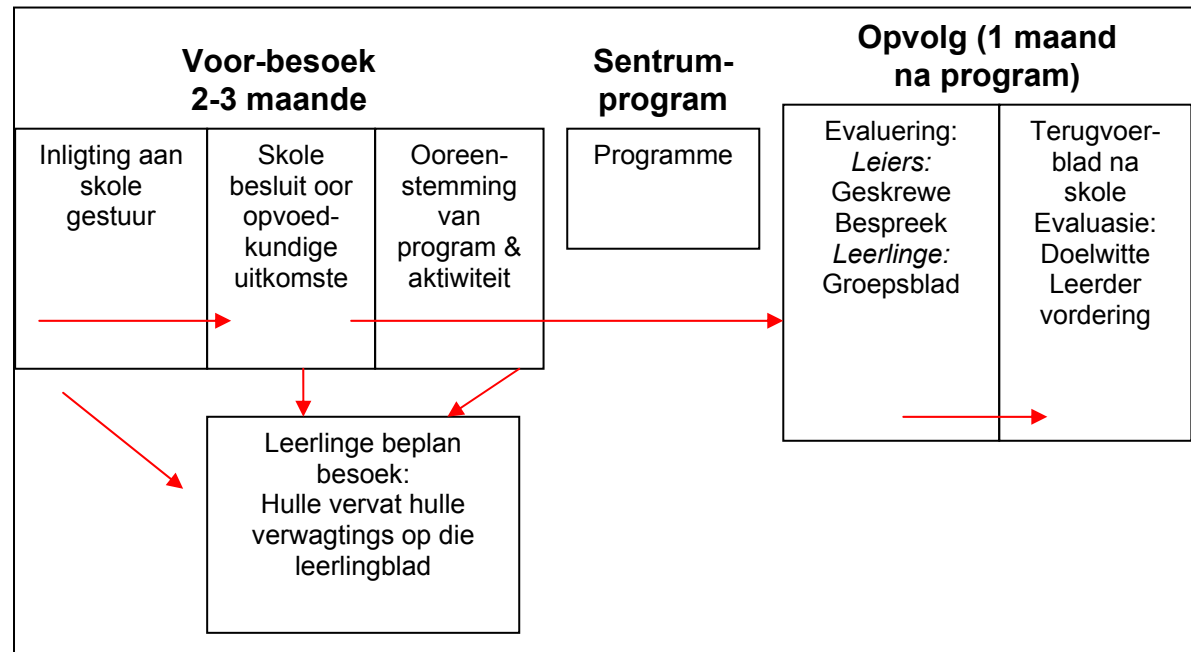
Bogenoemde kan saamgevat word met behulp van 'n aanhaling van Opie (1990:4):

“Ons moet 'n onderwysmetode probeer daarstel wat die geleidelike agteruitgang van natuurlike hulpbronne, veral die grond, sal aanspreek en besorgdheid, sorgsaamheid en betrokkenheid sal kweek. Dit geld vir elke kind en jongmens, want die land se voortbestaan is belangriker vir hulle as vir die huidige geslag volwassenes. Die Raad van die Omgewing is oortuig dat om hierdie ideaal in die onderwys te bereik, dit noodsaaklik is om die leerling na die buitelugklaskamer te neem, waar daar geleentheid sal wees vir die leerling om geïntegreerde en interdisciplinêre ondervinding op te doen. Dit is eenvoudig om inligting aan die leerlinge deur te gee, maar dit is ook waar dat meer as inligting nodig is om die bewaringsbewuste gedrag en gesindheid te kweek wat noodsaaklik is om ons voortbestaan te verseker. Opvoeding vir oorlewing moet omgewingsopvoeding, in die klaskamer sowel as in die buitelug, insluit. Dit is noodsaaklik vir die mense van Suid-Afrika, en nie 'n ingevoerde luukse van die Eerste Wêreld nie.”

Volgens Cooper (2004:10) is 'n studie onderneem waarin die onderwysers moes beskryf hoe die leerlinge ontwikkel het na die program, en die resultate het aangedui dat die totale persoon (die leerling) ontwikkel het. Weereens het

die onderwysers melding gemaak dat die buitelugprogramme inderdaad 'n belangrike bydrae kan maak tot die nasionale onderrig kurrikulum.

Cooper (2004:10) dui voorts aan dat gereelde terugvoer van die bywonende skole die moontlikheid om die programme te verbeter sodat al die uitkomste doeltreffend bereik word, bevorder. Cooper (2004:10) het 'n diagram opgestel om die monitering van onderrigeffektiwiteit te bevorder:



Figuur 2.6: Model vir effektiewe onderrigmonitering (Cooper 2004:10)

Sommige van die voltooide vraelyste wat terug ontvang is, het duidelike veranderinge in die leerlinge aangemeld. Die volgende veranderinge is aangedui:

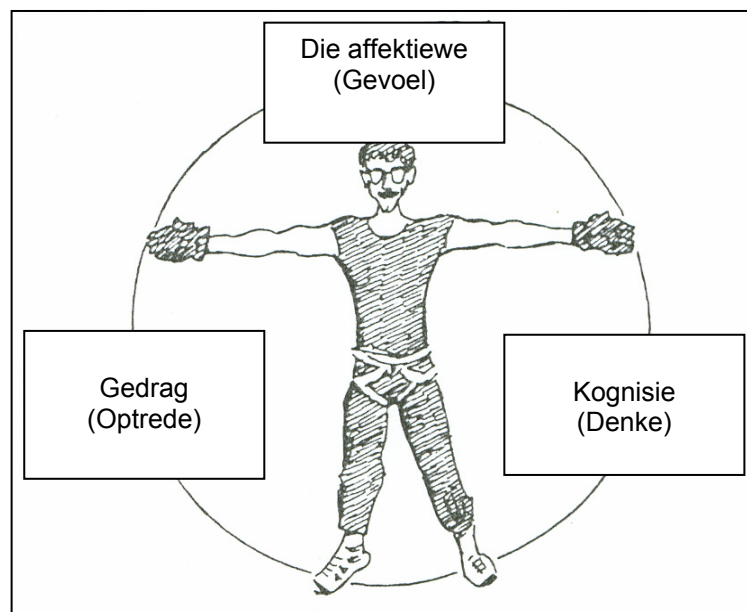
- verbeterde gesindheid (“attitude”);
- verbeterde gedrag; en
- verbeterde motivering.

Die meer behoeftige leerlinge, veral die leerlinge met laer skolastiese vaardighede, het die volgende verbeterings getoon:

- onafhanklikheid;
- selfbeeld;
- samewerking; en
- verbeterde verhoudings by die skool.

Schoel *et al* (1988:24) beskryf drie areas waarby leer in AEL plaasvind: gedrag, kognisie en die affektiewe. Gedrag en kognisie is reeds in die voorafgaande gedeelte bespreek, en gevolglik sal daar nou slegs op die affektiewe gefokus word. Die affektiewe dui daarop dat die emosionele en kognitiewe gevoelswaarde hanteer word, en AEL-aktiwiteite voeg waarde toe deurdat deelnemers voel dat hulle iets oorwin het – hetsy deur 'n vrees te oorwin of deur selfwaarde bekom. Deur al drie die aspekte (gedrag, kognisie en die affektiewe) in 'n program in te sluit sal die deelnemers aan die volle AEL-ervaring blootgestel word, met die gevolglike leerervarings en uitkomst.

Schoel *et al* se model (1988:24) kan soos volg uitgebeeld word:



Figuur 2.7: Skematiese voorstelling van die AEL-ervaring (Schoel *et al* 1988:24)

Volgens navorsing deur Rickenson, Dillon, Teamye, Morris, Choi, Sanders en Benefield (2004:5), is daar voordele verbonde aan die beoefening van



buitelugavontuuraktiwiteite. Nadat 'n wye verskeidenheid uitkomste ondersoek is, het hierdie navorsing bepaal dat die voordele nie tot die korttermyn beperk is nie, maar dat dit ook oor die langtermyn van waarde kan wees. Hierdie voordele hou spesifiek verband met die jeug se houdings, geloof en selfbeeld en behels onder andere uitkomste soos onafhanklikheid, selfvertroue, selfbeeld, selfeffektiwiteit, lokus van kontrole en verwerkingstrategie.

- **Interpersoonlike en sosiale vaardighede: sosiale effektiwiteit, kommunikasie, groepkohesie en spanwerk:** Alhoewel die kognitiewe en fisieke gedragsvoordeelbasis van bewyse minder is as vir die affektiewe, interpersoonlike en sosiale uitkomste, is daar tog bewyse van verbeterde algemene prestasies, spesifieke akademiese prestasies, positiewe gedrag en verbeterde selfbeeld en fiksheid. Aan die negatiewe kant sien baie opvoeders nie buitelugopvoeding as 'n integrale deel van die holistiese opvoedingsmodel nie, en opmerkings soos “dit klink na pret, maar is dit werklik opleiding?” en “hierdie tipe opleiding maak nie deel uit van hierdie maatskappy se kultuur nie”, is al geopper. Volgens Rickenson *et al* (2004:6) word buitelugopvoeding nie as realisties gesien nie, maar voeg hulle by dat die fokus op die aktiwiteite was en nie op die leer wat verbonde was aan die program nie.
- **Teenstanders van die denkskool en implementering van AEL-prosesse:** Volgens Greenaway (2002:1) is die grootste kritiek teen AEL gegrond op Kolb se teorie (sien paragraaf 2.5.3 hierbo). Kritiek kom uit alle oorde van die onderrig- en professionele arena, en fokus spesifiek op Kolb se ervaringsleerteorie. Dit is interessant om waar te neem dat daar slegs in een geval voorstelle ter verbetering van die model gemaak word. Die kritiek teen Kolb se model kan soos volg saamgevat word:



- *Sielkundige en filosofiese perspektief:* Heron (1992 in Greenaway 2002:1) beskou Kolb se teorie soos volg:
 - Kolb se teorie is te eng en onderontwikkeld;
 - die fenomenale basis wat gesetel is in die sielkunde is te beperk;
 - die filosofiese regverdiging is ongeldig;
 - alles is gerangskik om Kolb se verkose paradigma van wetenskaplike ondersoek te ondersteun; en
 - Kolb gebruik ander metodes soos intuïsie en verbeelding in 'n onbevredigende manier om op te maak vir die struktuur se beperkings.
- *Ervaringsleerperspektief:* Uit argiewe van die buitelugnavorsingsbesprekingsgroep kom Lyones se bewerings dat Kolb se teorie die onbewuste ontwikkeling van die psigomotoriese vaardighede meet (2000:5 in Greenaway 2002:2). Die bewyse dat ander soorte leer hierdie patroon volg, is onvolledig. Verder voer Lyones aan dat die toepassing van Kolb se teorie, wat gegrond is op 'n intrinsieke proses, nog nooit oortuigend die pedagogiese onderriggeleentheid gesteun het nie. Volgens Lyones is daar geen daadwerklike bewys dat leer van een konteks na 'n ander oorgedra kan word nie, alhoewel hy aanvoer dat hierdie model nog steeds goed is vir fasiliteerders se beplannings- en denkraamwerk. Tracey Dickens (2000 in Greenaway 2002:3) voeg by dat hierdie model nie rekening hou met mense van verskillende agtergronde soos byvoorbeeld kulture, sosio-ekonomiese klasse en ouderdomme, of die navorsing daarvan nie. Verder sê Dickens dat die simplistiese liniêre aard van die model mense wat nie in so 'n liniêre manier dink en werk nie, sal laat regresseer. Die sirkelmodel laat ook volgens Dickens die indruk dat die stadiums van die model gelyk is in tyd, belangrikheid ensovoorts.
- *Lewenslange onderrig:* Miettinen en Reijo (2000 in Beard & Wilson 2002:37), voer aan dat Kolb se model nie illustreer dat empiriese denke oor aksies ook tekortkominge het nie. Volgens hulle mag dit lei tot valse gevolgtrekkings, mag dit nie van hulp wees in die



verstaan en verduideliking van verandering en nuwe ervarings nie, en mag dit die oorsaak wees van kognitiewe luiheid en dogmatiese denke. Miettinen en Reijo is verder van mening dat Kolb se ervaring en reflektoring in isolasie staan en dat die individu nodig het om in interaksie met ander mense en die omgewing te wees om die nodige verhoogde beredenerings en afleidings te vorm.

- *Bestuursonderrigperspektief:* Beard en Wilson (2002 uit Reynolds 1997:115) is van mening dat Kolb se teorie van waarde is in die bestuursonderrigarena, en dat daar weinig probleme bestaan met die gebruik daarvan. Tog is daar sekere elemente waarvoor hulle graag 'n opinie wil lug. Volgens Beard en Wilson is Kolb se teorie van toepassing op die kognitiewe sielkunde tradisie, en beskou dit mense buite hulle sosiale, historiese en kulturele aspekte. Die idee van die bestuurder wat in isolasie reflekteer, is dieselfde as 'n intellektuele Robinson Crusoe. Die sosiale interaksie van 'n persoon is belangrik vir die ontwikkeling van die self, gedagtes en leer. Om in 'n doelgerigte volgorde deur die model te beweeg word bevraagteken, aangesien leer deel uitmaak van 'n proses van argumentering. Denke, reflektoring, ervaring (beleving) en die neem van stappe vorm almal deel van hierdie proses. Dit is praktiese redenering met ander en die self wat uiteindelik die basis van leer vorm.
- *Pedagogiese perspektief:* James Atherton (2002:6) het 'n ander benadering tot kritieklewing op Kolb se model. Volgens Atherton moet daar stappe wees tot die opbou of verbetering van die model. As al die verbeterende stappe gevolg word, sal die model heel anders lyk. Aan die positiewe kant is Kolb se model volgens Atherton een van die beste modelle beskikbaar vir aanwending by volwasse opleiding. Die direkte aanwending daarvan is om die onderrig- en die tutorproses te noodsaak om volle waarde toe te voeg. Die negatiewe kant lyk 'n bietjie anders. Volgens Atherton mag Kolb van tyd tot tyd 'n bietjie oorboord gaan met sy teorie, wat dan lei tot die verheffing van die teorie as die lewe, heelal en alles.



- *Menslike potensiaal perspektief:* Volgens Tosey & Gregory (2000:8) is die model van Kolb invloedryk in baie gevalle – van onderrig tot by bestuursontwikkeling. Dit is op 'n totaal simplistiese en stereotipiese manier toegepas, en gevolglik het dit die diepte en variasie wat deel was van Kolb se model, kortgekom. Die voorbeeld wat aangehaal word, is die manier waarop Kolb volgens Lewin en ander die teenoorgestelde pole van die konkrete ervaring en abstrakte konseptualisering gesien het. Die manier waarop hierdie teenoorgesteldes opgelos is, het bepaal tot watter mate leer plaasgevind het. Kolb se model is dus gekritiseer dat dit eerder 'n konsepsuele model as 'n akkurate voorstelling van die manier waarop mense leer, is.

2.8 SAMEVATTING

Programleiers kan die verskillende rolle wat in saamgestelde spanne voorkom, asook die werking van die mens in groepsverband, beter verstaan deur middel van die teorieë en modelle soos hierbo uiteengesit. In die opleidingsituasie word voorsiening gemaak vir 'n wye verskeidenheid leervoorkeure aangesien die AEL-fasiliteerder van verskeie oordragmetodes gebruik kan maak, wat aangepas en afgewissel kan word na aanleiding van die metodes waarby die leerders die meeste aanklank vind. As gevolg van die verskillende aktiwiteite word verveeldheid onder leerders teëgewerk, en leer vind plaas sonder dat die leerders dit werklik besef. AEL help voorts die leerder om inligting makliker en vinniger te verwerk en te internaliseer omdat die oordrag van kennis aan 'n ervaring gekoppel kan word.

HOOFSTUK 3: GEDRAGSVERANDERING EN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal gedragsverandering en die teorieë wat daarmee verband hou, in detail bespreek word. Klem sal geplaas word op die definisie van gedragsverandering; individuele verskille; die verband tussen gedragsverandering en die ontwikkelingsopvoeding-benadering, rekreasie-terapie en sielkundige teorieë; die leerproses, -metodes en -tempo, en die oordrag van leer. Daarna sal die verband tussen gedragsverandering en AEL hanteer word met spesifieke verwysing na AEL-programme wat lei tot gedragsverandering; moontlike uitkomst van AEL-programme; gedrag, persepsies en reaksies in hierdie verband; gedragsverandering in die AEL-veld; kritieke suksesfaktore vir die implementering van AEL-programme; die impak van AEL-programme sowel as die retensie of volhoubaarheid van AEL-programme.

3.2 GEDRAGSVERANDERING

Dit is dus eerstens nodig om die term *gedragsveranderinge* te omskryf, waarna individuele verskille aangespreek sal word aangesien dit gedrag ten sterkste beïnvloed. Vervolgens sal die verband tussen die gedragsverandering en die ontwikkelingsopvoedingsbenadering, rekreasie-terapie, onderwysgerigte en sielkundige teorieë bespreek word.

3.2.1 DEFINISIE VAN GEDRAGSVERANDERING

Gedrag kan omskryf word as bestaande uit twee elemente, naamlik stimuli en response, wat met mekaar verbind word deur die organisme se leerervarings (Meyer, Moore & Viljoen 1997:284). Volgens French & Bell (1999:2) verwys

verandering na 'n nuwe stand van sake, wat op belangrike wyses verskil van die ou stand van sake. *Gedragverandering* vind dus plaas wanneer 'n organisme anders op stimuli reageer as in die verlede.

3.2.2 INDIWIDUELE VERSKILLE

Alle individue verskil, en die enkele grootste bepaler van 'n deelnemer se ervaring is die individu se persoonlike geskiedenis (gestoorde ervarings) sowel as die motivering, fiksheid, doelwitte en gereedheid vir verandering waarmee die individu op die program gaan (French & Bell 1999:2).

Filosofies volg hierdie belangrikheid van die individu op John Dewey se beginsel van kontinuïteit wat, saam met interaksie met die situasieveranderlikes (die program), eindelik die kwaliteit van 'n individu se ervarings bepaal (French & Bell 1999:2).

In sielkundige terme verwys individuele verskille na psigologiese konstrakte wat van persoon tot persoon verskil, byvoorbeeld persoonlikheidsfaktore soos introversie-ekstroversie en emosionele stabiliteit-onstabiliteit. Dit kan ook ander faktore soos motivering, verwerkingsvermoëns, self-effektiwiteit, lokus van kontrole, en so meer insluit. Vyf areas van individuele verskille wat moontlikhede vir verdere ondersoek inhou, sluit die volgende in (French & Bell 1999:2):

- Self-effektiwiteit;
- Verwerkingsvermoë (“coping”);
- Gereedheid vir verandering;
- Self-handhawing (“resilience”); en
- Doelwitstelling.

Tradisioneel was die fokus in terme van individuele verskille in buitelogopvoedingsnavorsing op veranderlikes soos geslag, ouderdom en demografiese faktore. Volgens Hattie *et al* (1997:5 in Neill & Richards

1998:7) is daar geen duidelike verskille in die bereiking van die algehele of spesifieke uitkomste tussen die twee geslagte, of groepe wat uit een of albei geslagte bestaan het nie. Hieruit blyk dit dat, hoewel geslagsverskille 'n onbetwisbare individuele verskil is, dit nie 'n duidelike of sterk bepaler van empiries meetbare verskille in die uitkomste van buitelogopvoedingsprogramme is nie. Navorsing het egter bewys dat daar groter verskille in die bereiking van uitkomste van buitelogopvoedingsprogramme onder volwassenes as onder kinders is (Hattie *et al* 1997 in Neill & Richards 1998:7). Dit kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat programme vir volwassenes meer aan gemotiveerde vrywilligers aangebied word, terwyl jeugprogramme dikwels 'n element van verpligting, hetsy van die ouers of die onderwysers se kant af, insluit.

Noudat individuele verskille en die invloed daarvan op die behaling van die uitkomste van buitelogopvoedingsprogramme duidelik is, kan die verband tussen gedragsverandering en die ontwikkelingsopvoeding-benadering bespreek word.

3.2.3 *DIE VERBAND TUSSEN GEDRAGSVERANDERING EN DIE ONTWIKKELING-OPVOEDINGSBENADERING*

Ontwikkingsopvoeders is kenners op die gebied van gedragsveranderinge en suksesverhale in 'n wye aantal velde, waaronder gestremde persone, persone met gesondheidsprobleme, persone wat die wet oortree het, sowel as mense wat arbeidsterapie ondergaan, kan vertel word. Hulle is van mening dat dit moontlik is om programme wat bepaalde positiewe gedragsveranderinge teweeg bring, byvoorbeeld om gesonder lewenswyses aan te kweek, te ontwikkel. Ontwikkingsopvoeders het 'n verskeidenheid vaardighede wat mense help om die gevolge van hulle aksies te ondersoek, diep te reflekteer op hulle langtermyn doelwitte en waardes, en wat mense in meer positiewe gemoedstemmings kry deur langtermyn ondersteuningsverhoudings te gebruik om op klein suksesse te bou en sodoende die

verlangde gedragsverandering te onderhou (Everand, Hudson & Lodge, 2004:1).

‘n Geskikte buiteligugprogram, byvoorbeeld ‘n seiljagvaart, kan gebruik word as ‘n beloning wanneer gereelde stappe na ‘n aktiewer of gesonder lewenstyl geneem is. Hierdie benadering was besonder suksesvol in die Merseyside Polisie se “PAYES”-skema oor ‘n periode van 10 jaar, in samewerking met ‘n leierverskaffer van buiteligugontwikkelingsopvoeding, naamlik die *Brathay Hall Trust*, ook genoem die *Brathay Academy*. ‘n Sleutelkenmerk van ontwikkelings- en buiteligugopvoeding is die beklemtoning van die oordrag van dít wat geleer is in die buiteligug na ander omgewings. Die vermoë om leer oor te dra na ander omgewings lei tot ‘n “goed-voel-faktor” wat deur die oorgrote meerderheid van deelnemers aan buiteligugsentrumaktiwiteite ondervind word (Everand, Hudson & Lodge 2004:1).

3.2.4 DIE VERBAND TUSSEN GEDRAGSVERANDERING EN REKREASITERAPIE

Volgens die *American Therapeutic Recreation Association* (ATRA) (2006:1) verteenwoordig persone met ontwikkelingsgestremdhede, dit wil sê persone wat gestremd is in terme van intellektuele, sosiale, volwassenheids- of fisieke funksionering, ‘n wesenlike deel van individue wat in openbare, private en gemeenskapsgebaseerde fasiliteite woon. Rekreasiterapeute werk met hierdie persone in al die genoemde omgewings ten einde die fisieke, kognitiewe, sosiale en gedragsareas aan te spreek. Rekreasieprogramme het ten doel om ouderdomsgeskikte en onafhanklike gemeenskapsfunksionering, soos toepaslik op die individu se potensiaal, te bewerkstellig. Intervensies mag gestruktureerde vaardighedsontwikkelingsprogramme, ouderdomsgeskikte speel- en sosialiseringseleenthede en gemeenskapsfunksionerende opvoeding, insluit. Dit kan ook geïntegreerde ervarings met persone uit dieselfde portuurgroepe sonder ontwikkelingsgebreke en individuele onderrigssessies ten einde progressiewe integrasie in normale gemeenskapsomgewings te bewerkstellig, behels. Die volgende is uitkomst

van 'n verskeidenheid intervensies wat deel kan uitmaak van 'n rekreasie-terapeut se praktyksomvang (ATRA 2006:3):

- Verbetering van fisieke funksionering: Deelnemers aan rekreasie-aktiwiteite demonstreer verbeterings in perseptueel-motoriese vaardighede, balans, soepelheid en atletiese vermoëns.
- Verbetering in kognitiewe funksionering: Deelnemers aan aktiwiteits- en rekreasievaardigheidsonderrig demonstreer verhoogde konsentrasie-vermoëns sowel as verbeterde probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede.
- Verbetering in kommunikasie en sosiale vaardighede: Deelnemers aan sosiale vaardigheidsonderrigaktiwiteite demonstreer verhoogde vaardigheid in gesprekvoering, versekerdheid, samewerking en mededinging.
- Afname in nie-aanpasbare of onvanpaste gedrag: Deelnemers aan gestruktureerde fisiese en sosiale aktiwiteite, spesifiek dié wat keuse en beheer aanmoedig, demonstreer wesenlike afnames in self-stimulerende, stereotipiese, self-misbruikende en ander nie-aanpasbare of onvanpaste gedrag.
- Toename in ouderdomsgeskikte gedrag in die gemeenskap: Deelnemers aan sosiale en aktiwiteitsvaardigheidsprogramme demonstreer verhoogde ouderdomsgeskikte keuses en aktiwiteitsdeelname in geïntegreerde gemeenskapsomgewings.
- Bevordering van vriendskaps- en sosiale ondersteuningsnetwerke: Deelnemers aan geïntegreerde kampondervindings demonstreer verhoogde sosiale interaksievaardighede en vriendskappe met beide ontwikkelingsgestremde en nie-ontwikkelingsgestremde deelnemers.

Die effektiwiteit van gestruktureerde rekreasie-terapie intervensies as afdeling van AEL is in verskeie studies ondersoek, en die volgende uitkomst is bevestig (ATRA 2006:3):

- Geïntegreerde rekreasieprogramme het wesenlike toenames in sosiale vaardighede en interaksie, die verkryging van rekreasievaardighede, en



vriendskappe met nie-ontwikkelingsgestremde portuurgroeplede gedemonstreer; en

- Gestruktureerde opvoedingsintervensies wat rekreasie, sosiale, besluitnemings- en gemeenskapsfunksioneringsvaardighede insluit, het wesenlike verbeterings in selfversekerdheid, inisiatief en betrokkenheid in aktiwiteite van keuse ten einde onvanpaste of stereotipiese gedrag te verminder en gepaste gedrag te bevorder, tot gevolg gehad.

3.2.5 *DIE VERBAND TUSSEN GEDRAGSVERANDERING EN SIELKUNDIGE TEORIEË*

Verskeie teorieë in die sielkunde veld hou verband met gedragsveranderinge. Hierdie teorieë sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

3.2.5.1 DIE SKOOL VAN RADIKALE BEHAVIOURISME

Die denkskool van radikale behaviourisme (Meyer, Moore & Viljoen 1997:291) verskaf 'n verduideliking in terme van die gedragswetenskap. Volgens Skinner, die vader van hierdie denkskool, kan slegs direkte omgewingsinvloede die gedrag van mense bepaal. Hy het die meeste van sy eksperimente op diere uitgevoer en direkte verwantskappe met die mens getrek, omdat hy geglo het dat daar geen wesenlike verskille tussen mense en diere is nie. Hy het wel later eksperimente op mense ook gedoen om die geldigheid van sy bevindings te bevestig. Volgens Skinner se Teorie van Radikale Behaviourisme, is daar twee tipes gedrag, naamlik:

- Respondente gedrag, waar gedrag deur 'n stimulus voorafgegaan word. Alle aangeleerde gedrag sowel as natuurlike response word by óf die stimulus óf die respons ingesluit.
- Operante gedrag, waar die respons nie voorafgegaan word deur spesifieke stimuli nie en dat die organisme die gedrag spontaan produseer. Verder word hierdie tipe gedrag gekoppel aan kondisionering, waar die organisme sekere response aanleer deurdat hulle versterkings ontvang met die aanvang van die regte response op die stimuli.



In die versterking van gedrag kan daar twee tipes van versterking plaasvind:

- Positiewe versterking, waar die gedrag herhaal sal word as die regte tipe stimuli teenwoordig is, byvoorbeeld, as 'n werknemer oortyd werk en hy beloon word daarvoor, hetsy finansiëel of andersins, sal hy die gedrag weer herhaal wanneer die stimulus, byvoorbeeld geld, weer betrokke is.
- Negatiewe versterking sal plaasvind wanneer 'n aversive stimulus betrokke is, dit wil sê die gedrag sal steeds toeneem met die afwesigheid van die beloning. 'n Voorbeeld van negatiewe versterking kan wees wanneer 'n werknemer van 'n maatskappy oortyd werk maar geen erkenning daarvoor kry nie, en gevolglik besluit om aan te hou oortyd werk totdat hy erkenning daarvoor kry, ongeag wie daaronder moet ly. Uitwissing van gedrag vind plaas wanneer daar geen response op stimuli volg nie.

Bandura (in Meyer, Moore & Viljoen 1997:291) brei nog verder uit op die waarde van versterking en straf van gedrag. In sy teorie kyk hy na die volgende aspekte:

- Direkte versterking, wat geskied wanneer 'n persoon 'n positiewe beloning ontvang vir sy gedrag;
- Direkte straf, wat geskied wanneer die persoon 'n negatiewe respons op sekere gedrag ontvang;
- Plaasvervangende versterking, wat geskied wanneer 'n persoon sien hoe 'n ander persoon positief beloon word vir bepaalde gedrag;
- Plaasvervangende straf, wat plaasvind wanneer 'n persoon sien hoe 'n ander persoon gestraf word vir bepaalde gedrag;
- Selfversterking, wat plaasvind wanneer 'n persoon homself beloon vir gewensde gedrag; en
- Selfstraf, wat geskied wanneer 'n persoon homself straf vir negatiewe gedrag.

In terme van gedragsvorming kan van Skinner se teorie gesê word dat gedrag in kleiner eenhede opgebreek word totdat 'n spesifieke nuwe gedrag

aangeleer is. Die vergelyking wat hier getref kan word, is die aanleer van die regte “belay”-metode wat by touebane, rotsklim en abseil gebruik word. Om die regte bewegings aan te leer, moet die student eers al die bewegings in dele opgebreek sien ten einde die aaneenlopende, vloeiende “belay”-beweging te bemeester.

3.2.5.2 GEMATIGDE GEDRAGSIELKUNDE

‘n Teorie wat nie oor die hoof gesien behoort te word nie, is die gematigde gedragsielkunde van Dollard en Miller (Meyer, Moore & Viljoen 1997:319). Hierdie twee teoretici is van mening dat die persoonlikheid van ‘n mens hoofsaaklik uit gewoontes bestaan. Hulle definisie is dat ‘n gewoonte ‘n verbinding tussen ‘n stimulus en ‘n respons is en dat die stimulus tot ‘n sekere respons lei. Die teorie beweer dat ‘n persoon met ‘n sekere hoeveelheid response gebore word en deur kondisionering leer die mens die res van die gedrag aan wat hy deur sy lewe vertoon. By geboorte toon ‘n baba beperkte primêre drange soos eet en slaap. Die volwasse mens besit nog steeds die primêre drange soos in die geval van die baba, maar deur kondisionering toon hy ook sekondêre drange. Wat leer betref, beskou Dollard en Miller die verskil tussen ‘n volwassene en ‘n kind as die stimulus-respons verbindings (s-r verbinding) , die responshierargie en die sekondêre drange. Volgens hierdie teorie is die belangrikste elemente in die leerproses die volgende:

- Drang – die persoon moet motivering toon teenoor ‘n stimulus.
- Wenk – die persoon moet leer om op nuwe stimuli te reageer.
- Respons – die persoon moet leer om ‘n respons met ‘n spesifieke stimulus te verbind. Die respons mag dalk laer in die responshierargie voorkom as wat nodig is en dus moet die persoon die respons “optrek” om dit geriefliker te maak.
- Versterking – die persoon se gedrag moet drange verminder deur repetisie van die spesifieke gedrag, sodat hierdie gedrag uiteindelik ‘n natuurlike respons word. Wanneer die gedrag nie so gereeld versterk word nie, vind

uitwissing plaas, wat beteken dat die gedrag weer terug of laer af in die responshierargie skuif.

3.2.5.3 SOSIAAL-KOGNITIEWE LEERBENADERING

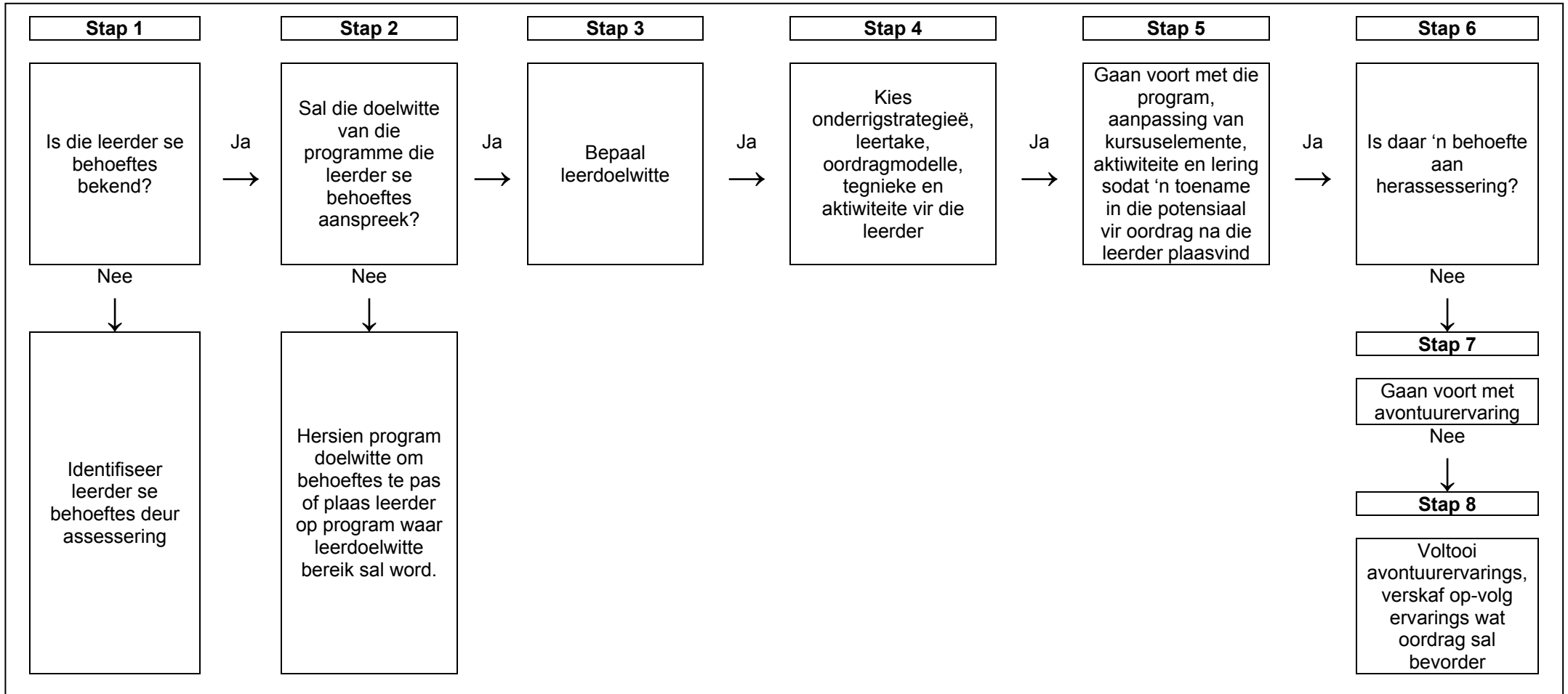
Volgens Meyer, Moore & Viljoen (1997:339) is die grondbeginsel van die sosiaal-kognitiewe leerbenadering die interaksie tussen die persoon en die situasie. Hierdie leerteorie het vele aanhangers met Bandura as belangrikste voorstaander. Bandura beskou die mens nie as iets wat vaste konstrukte besit nie, maar eerder as 'n dinamiese wese. Bandura in Meyer *et al* (1997:339), het die mens deur sekere kognitiewe vermoëns soos volg beskryf:

- Om te simboliseer – die persoon kan ervarings kognitief bewaar en later weer gebruik om ander gedrag te manipuleer;
- Om vooruit te dink – kan die persoon in staat stel om nie onmiddellik te reageer op 'n situasie nie, maar planne en doelstellings saam te stel vir die toekoms;
- Om vikaries te leer, dit wil sê om te leer deur ander se waarnemings;
- Om sy eie gedrag te reguleer, wat die persoon in staat stel om volgens sy eie standarde en redelik onafhanklik van ander se goedkeuring en beheer te leef; en
- Om oor homself te reflekteer – die vermoë om homself te evalueer, 'n selfbeeld te hê en ook om oor homself na te dink.



3.2.6 DIE LEERPROSES

Volgens Gass (1990:12) se Leerprosesmodel, wat die klem plaas op die oordrag van leer, stel Gass agt stappe voor wat die oordrag van leer vir die leerder so gemaklik as moontlik maak. Hierdie proses is totaal leerdergesentreerd, wat beteken dat dit teen die spoed van die leerder werk sodat geen leerder agter sal raak en van die noodsaaklike leer verlore sal gaan nie. Hierdie model help die leerder om soveel as moontlik uit die leerervarings van die avontuurervaring te kan haal en weer terug te ploeg in sy eie lewe. Deurdat die leerder teen sy eie tempo werk, kan daar seker gemaak word dat die leerder wel al die konsepte begryp en nie net met halwe waarhede moet werk nie. Figuur 3.1 op die volgende bladsy illustreer Gass se Leerprosesmodel.



Figuur 3.1: Gass se Leerprosesmodel (1990:12)



3.2.7 LEERMETODES

Die volgende verskillende metodes waardeur individue leer, kan geïdentifiseer word (Meyer, Moore & Viljoen 1997:291):

3.2.7.1 LEER DEUR DIREKTE ERVARING

Volgens Bandura (in Meyer, Moore & Viljoen 1997:291) vind leer nie net deur middel van die omgewingsinsette plaas, soos wat die gedragsielkundiges beweer nie, maar deur 'n konstante kognitiewe proses wat daarmee gepaard gaan. Bandura is van mening dat leer wel plaasvind deur middel van waarnemingsleer en selfregulering. Deur middel van die kognitiewe prosesse kan die persoon nie net op die stimuli reageer nie, maar kan die inligting geïnterpreteer en geïnternaliseer word. Hier speel die denke van 'n persoon 'n baie belangrike rol deurdat die gedrag kognitief gestoor word, en die persoon dit later weer kan gebruik.

3.2.7.2 WAARNEMINGSLEER

Leer deur waarneming van ander se gedrag is die belangrikste vorm van leer volgens die sosiaal-kognitiewe benadering (Meyer, Moore & Viljoen 1997:354). Voorstanders van hierdie benadering beskryf drie aspekte verbonde aan waarnemingsleer wat noodsaaklik is vir leer om plaas te vind (Meyer, Moore & Viljoen 1997:355):

- *Aandag*: die waarnemer moet aandag gee aan die model – die persoon wat die gedrag demonstreer – se gedrag anders sal die gedrag nie suksesvol oorgedra word nie. Daar bestaan ook 'n verskeidenheid faktore wat die waarnemer se aandag sal beïnvloed, byvoorbeeld die gedrag en eienskappe van die model, sowel as die verhouding tussen die model en die waarnemer. Hierdie faktore beïnvloed voorts ook die retensie van die waargenome leer.

- *Retensie* is die memoriseer van die gemodelleerde gedrag, wat kan lei tot reproduksie van die gemodelleerde gedrag.
- *Reproduksie* van die gemodelleerde gedrag kan spontaan geskied nadat die gedrag aangeleer is, of dit kan rustend wees totdat dit op versoek ten toon gestel kan word.

Aspekte wat gedrag beïnvloed moet altyd ingedagte gehou word, veral as gedrag gewysig of verander wil word. Die sosiaal-kognitiewe leer teoretici (Meyer, Moore & Viljoen 1997:291) spandeer baie tyd om die faktore wat waarnemingsleer beïnvloed, na te vors. Die algemeenste faktore is die volgende:

- Die *aard van die gemoduleerde gedrag* beïnvloed gewoonlik aspekte soos nuutheid, vreemdheid, aksie en opvallendheid. Hierdie aspekte trek gewoonlik meer aandag as normaal vertoonde gedrag, afhangende van die waarnemer se belangstelling en motivering, asook die situasie waarin die modulering plaasvind.
- Die *eienskappe van die model*, soos ouderdom, geslag, status en persoonlikheidseienskappe speel 'n belangrike rol in interaksie by waarnemingsleer.
- Die *eienskappe van die waarnemer*, soos motivering, belangstellings, waardes, selfvertroue, beskouings, intelligensie en opletendheid, speel ook 'n belangrike rol by al drie aspekte van waarnemingsleer. Die waarnemer se persoonlikheid bepaal in 'n groot mate watter modelle geselekteer sal word, op watter gedrag gefokus sal word, en watter gedrag verwerp en gereproduseer sal word.
- Die *resultate van die model se gedrag*, want gedrag word onthou ongeag of dit beloon is of gestraf word, alhoewel gedrag makliker gereproduseer word as dit positief beloon is as gedrag wat gestraf is, in welke geval die gedrag eerder uitgewis word.
- *Selfeffektiwiteit* dui op wat die persoon van sy eie vermoë dink, wat gevolglik bepaal of die gedrag nageboots sal kan word. Die gedrag is klaar aangeleer deurdat die persoon die bewegings kan verduidelik.

In 'n groot mate maak AEL gebruik van gemoduleerde gedrag, met ander woorde waarneembare gedrag. Baie van die aktiwiteite word deur 'n eerste deelnemer voorafgegaan en die res van die span moet eers kyk wat gebeur met die eerste persoon. Sou die plan wat die span beraam het voor die aktiwiteit nie werk nie, sal hulle terug moet gaan na die beplanningsfase en die aktiwiteit oorbeplan na aanleiding van die nuwe kennis en ervaring wat hulle nou verwerf het deur die eerste probeerslag.

3.2.7.3 LEER DEUR SELFREGULERING

Selfregulering dui daarop dat mense oor die vermoë beskik om hulle eie gedrag, en veral hulle leerprosesse, te kan reguleer. Bandura (in Meyer, Moore & Viljoen. 1997:339) onderskei twee verskillende selfregulerings-aspekte, naamlik:

- Interne selfregulering, wat dui op subjektiewe beoordeling van 'n persoon se eie gedrag. Hier geld beide selfregulerings: selfversterking en selfstraf.
- Eksterne selfregulering, wat verwys na die mens se vermoë om die dag se aktiwiteite so te reël dat hy homself beloon vir gewenste gedrag, byvoorbeeld deur homself tyd te gee, of om homself te straf vir negatiewe gedrag deur homself byvoorbeeld te weerhou van iets aangenaams.

In die AEL-proses word daar van reflektoring gebruik gemaak, waarvolgens die deelnemers na afloop van die aktiwiteit sit en hulle gedrag, waarde en uitkomst evalueer. Selfbeloning of selfstraf kom dikwels tydens hierdie sessies na vore. Die AEL-program bestaan gewoonlik uit meer as een aktiwiteit, en dus kan die groep leer uit ervarings van voorafgaande aktiwiteite. Hulle het dan die geleentheid om hulle gedrag aan te pas na mate hulle deur die programme beweeg.



3.2.7.4 AKSIELEER / ERVARINGSLEER

McGill, Segal-Horn, Bournier & Frost (1989:4) beskryf aksieleer as 'n voertuig vir persoonlike en groepservaringsleer wat gedryf word deur uitkomst. Volgens Hackman (in McGill *et al* 1989:4) bestaan daar drie verskillende uitkomst, naamlik:

- *Inligtinggewende uitkomst:* Dit bestaan uit die geloof en kennis van groeplede of leerders – feite oor mekaar se lewens, gemeenskaplikhede in die probleme wat groeplede in die gesig staar en sake waarvan ander lede weet wat hulle kan deel of waarmee hulle ander kan help.
- *Emosionele uitkomst:* Hierdie uitkomst maak 'n impak op lede se houdings, waardes en emosies. Dit dui byvoorbeeld aan dat daar niks mee verkeerd is om oor jousef te praat of om dinge verkeerd te doen nie – dit is veilig om ander te vertrou.
- *Gedragsuitkomst:* Dit bestaan uit sosiale en individuele gedrag, waaronder die bring-en-uitdeel van geskenke en die uitdrukking van emosies. Dit is nou verwant aan die vind van plesier in die geselskap of vriendekring en gewoontes.

Volgens McGill *et al* (1989:125) lei aksieleermetodes na werklike leer, en nie bloot tot 'n gewone bespreking soos met vele werkswinkels nie. Met hierdie metode word geleer terwyl gewerk word. In hierdie proses verstaan die persoon die taak en word hy deel van die begin van die beplanningsfase af tot en met die evaluering van die projek.

Navorsing deur Thorndike (in Mitchell & Meier 1983:89) het gelei tot die onderstaande bevindings aangaande ervaringsleer en leer in die algemeen. Volgens Thorndike bestaan daar wette van leer ("laws of learning") wat beraders en kamporganiseerders help om mense se gedrag beter te verstaan. Die wette kan soos volg beskryf word:



- **Die wet van beoefening:** Hierdie wet bepaal dat die gereelde beoefening van verlangde gedrag sal veroorsaak dat dit eers 'n aksie en later 'n gewoonte word. Die omgekeerde van hierdie wet is ook waar vir negatiewe of sosiaal onaanvaarbare gedrag. Deur net te praat van goeie of sosiaal aanvaarbare gedrag sal geen gedragsverandering plaasvind nie.
- **Die wet van gereedheid:** Hierdie wet bepaal dat die leerder sielkundig gereed moet wees om deel te neem aan die leerproses. Die skade wat plaasvind wanneer leerders in 'n leersituasie ingedwing word, is van so 'n aard dat die leerder sielkundige letsels kan oorhou vir die res van sy lewe. Hierdie afgedwingde les word gesien as 'n straf en is nie noodwendig goed vir die groeiproses nie. Die teenoorgestelde is egter ook waar, naamlik dat wanneer die behoefte om te leer by 'n leerder ontstaan, die onderwyser die geleentheid met beide hande moet aangryp en dit 'n onvergeetlike oomblik vir die leerder maak.
- **Die wet van uitwerking ("effect"):** Mense vind dit makliker om aangename gedrag na te boots of te herhaal. Lesse wat aan leerders oorgedra word moet verkieslik deur die leerders in 'n positiewe lig beskou word om die leerervaring so aangenaam as moontlik te maak. Die wet van uitwerking sluit nou aan by die wet van versterking.
- **Die wet van versterking:** Hierdie wet behels die positiewe versterking van 'n respons op 'n stimulus. Dit sluit ook nou aan by die gedragsielkundige teorie van Skinner (in Meyer, Moore & Viljoen 1997:299), sowel as die sosiale leerteorie. Met die versterking van die respons op die stimulus sal die respons in gedrag verander en sal hierdie gedrag meer geneig wees om herhaal te word. Response wat nie versterk word nie, sterf net eenvoudig af. Wanneer daar geen terugvoer plaasvind nie, word die leerproses beïnvloed deurdat die persoon nie weet of die gedrag wat getoon word aanvaarbaar is, aldan nie (Mitchell & Meier 1983:89).

Volgens Bilton (1999:83) bestaan daar drie wyses waarop leer vergemaklik kan word, naamlik:

- **Beweging:** Van geboorte af leer die mens deur voorwerpe rond te skuif en te manipuleer. Spraak is vir die eerste paar jaar bloot 'n fase om 'n voorwerp tussen ander te kan uitken. Die werklike uitken van die voorwerpe is om daaraan te vat, ruik, proe en dit van alle hoeke af te bestudeer. Deur met voorwerpe te speel en dit te manipuleer span die mens nie net spiere in nie, maar ook kognitiewe prosesse soos om verskillende voorwerpe op mekaar te stapel en te sien hoe dit val of bly staan. Emosies lei telkemale tot beweging. Daar kan maar net opgelet word hoe mense fluit, sing, spring, en ander emosies toon deur die beweging wat uitgevoer word. 'n Voordeel van beweging is dat dit deur gereelde beoefening ander areas van die persoon se lewe mag verbeter, byvoorbeeld beter hand-oogkoördinasie wat mag lei tot die verkiesing in 'n provinsiale sportspan, wat verder mag lei tot beter selfvertroue en 'n verbeterde selfkonsep.
- **Spel:** Volgens Lally (uit Bilton 1999:83), is spel seker die beste manier om te leer aangesien die persoon deel uitmaak van persoonlike interaksie, beweging, verbeeldingsvlugte (kreatiwiteit en dus kognitiewe prosesse), asook om verskillende metodes vir verskillende take aan te leer.
- **Sensoriese ervaring:** Deur die vyf aangebore sintuie, naamlik gesig, gehoor, gevoel, smaak en reuk, kan die persoon die omgewing verken en so leer waaruit die onmiddellike omgewing bestaan. Die inligting word kognitief gestoor vir 'n latere geleentheid wanneer die persoon terugkeer na dieselfde omgewing. Die omgewing word onmiddellik herken deur die sintuie te gebruik en gestoorde data te herroep. Die uitdaging lê daarin om die sintuie ten volle te ontwikkel om maksimum leer te laat plaasvind. Tesame met sensoriese ervaring vind emosionele uitdrukking plaas. 'n Voorbeeld hiervan is die plesier en genot wat beleef word wanneer 'n persoon terugkeer na 'n bakkerij met vars gebak (sig en reuk word hier ingespan).

Die bogenoemde wette en metodes word ook in AEL-programme aangewend om leer te vergemaklik. Daar word onder andere gebruik gemaak van speletjies, oftewel sosialiseerders, om die statusvlakke van die groep op gelyke grondslag te bring. Verder word die wette hierbo vermeld, so verweef in die program dat positiewe gedrag nagestreef word en alle sensoriese ervarings optimaal benut word. Wanneer die sensoriese elemente so ver as moontlik almal gebruik word, kan die oordrag van leer vergemaklik word.

3.2.8 LEERTEMPO'S

Die vraag wat ontstaan, is hoe vinnig kan 'n mens leer? Volgens Sternberg (1995:247) is die antwoord duidelik: leer vind plaas met die eerste ervaring wat die persoon het. Dink byvoorbeeld aan die eerste abseil-ervaring wat 'n persoon het. Hy voel onhandig met die ongewone toerusting waarmee hy die berg moet afseil. Met die tweede probeerslag het die gevoel nie veel verander toe hy oor die afgrond gekyk het nie, maar sy hande en voete het beter geweet wat om te doen.

Die volgende klassieke kondisioneringstabel gee 'n aanduiding van moontlike reaksietye waarop leer mag volg (Sternberg 1995:247):

Tabel 3.1: Klassieke kondisioneringstabel met moontlike reaksietye waarop leer mag volg

Fisiologiese reaksie	Reaksietyd
Motoriese reaksie (bv. oogknip)	Een (1) sekonde
Visserale (ingewande) outomatiese reaksie (bv. hartklop)	Vyf (5) tot vyftien (15) sekondes
Emosioneelgebonde reaksies (bv. angs)	Sekondes tot minute
Verteringsprosesse (bv. vergiftiging)	Tot en met ure



3.2.9 OORDRAG VS. LEER

Gass (uit Heunis 1997:6) identifiseer drie tipes oordrag:

- **Spesifieke oordrag** vind plaas wanneer die aktiwiteit gebruik word as 'n leermedium. 'n Deelnemer mag dalk vir die eerste keer gedurende 'n AEL-program aan rotsklim blootgestel word, en dan daardie aktiwiteit insluit by sy normale rekreasie-aktiwiteite.
- **Nie-programspesifieke oordrag** vind plaas wanneer 'n deelnemer 'n vaardigheid aanleer wat nie noodwendig deel is van die AEL-program nie, maar waarvan die uitkomst wel op 'n latere stadium van sy lewe gebruik kan word. Tydens 'n vlotbou-aktiwiteit kan 'n deelnemer leer hoe om stewige knope te maak. Binne die konteks van die AEL-program word die fokus nie op die maak van knope geplaas nie, maar wel op die interaksie tussen individue binne die groep. Die spesifieke deelnemer kan egter nou ook byvoorbeeld meer funksionele knope gebruik wanneer hy goedere op 'n voertuig moet vas maak.
- **Metaforiese oordrag** vind plaas wanneer leer "gesien" kan word, of anders gestel mense leer deurdat hulle die einddoel kan visualiseer. Metaforiese oordrag word versterk na gelang van die graad van isomorfisme wat behaal is, dit wil sê die mate waartoe 'n ooreenkoms tussen die metafoer en die werklike situasie van die deelnemer gevind kon word.

Die effektiëste manier om oordrag te laat plaasvind, is deur seker te maak dat die werklike leefwêreld en die AEL-ervaring van die deelnemer een word. Nadler en Luckner (uit Heunis 1997:5) se struktuur van oordrag wat hierby aanklank vind, is verhaalkuns oftewel "story telling". Volgens hierdie skrywers is die deelnemers aktief besig om te leer uit die inligting waarmee hulle gebombardeer word.

Die waarde van AEL kan duidelik uit die volgende gevallestudie verkry word: Steve is 'n redelike normale vyftienjarige seun met eietydse probleme –



probleme wat drank- en dwelmmisbruik en onnodige wegbly-aksies van skool insluit, wat vererger word deur mishandeling deur sy pa. Steve en sy ouers het ingestem dat hy sal deelneem aan 'n terapeutiese rekreasieprogram wat aktiwiteite soos touebane, rotsklim, 'n solo-ervaring en 'n weeklange wilderniskampeerprogram, met onder andere 'n staptog en kanovaart, insluit. Simptome van Steve se afwykende gedrag was nie net die drank- en dwelmmisbruik nie, maar onbetroubaarheid en die gevoel dat hy niemand anders kan vertrou nie. Na afloop van die program het talle aspekte van Steve se gedrag verbeter deurdat hy meer klasse bygewoon het, geen dwelmmiddels gebruik het nie en meer staat kon maak op ander se hulp. Hy het wel gebieg dat hy weer alkohol gebruik het in die twee maande tussen die program en die opvolgonderhoud (Datillo 2000:33).

Aandag het 'n direkte invloed op leer. Wanneer die aandag van die leerder nie gefokus is op die aktiwiteit en die uitkomst daarvan nie, bestaan daar 'n moontlikheid dat die leerder kan seerkry of dat die leer wat moet plaasvind, by die leerder kan verbygaan. Meer as 'n eeu gelede het James (1890:403 in Green n.d.:1) beweer:

"It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought. It implies withdrawal from somethings in order to deal effectively with others".

Jare later het Posner en Bois (in Potgieter 1997:57) drie fasette van aandag geïdentifiseer, naamlik:

- *Wakkerheid* – die taak om op relevante stimuli te reageer. Daar kan nie van moeë, honger, of selfs verveelde deelnemers verwag word om effektief te reageer op relevante stimuli nie. Wanneer daar dus nie voldoende aandag geskenk kan word nie, sal die leerproses skade ly en oordrag sal tot 'n minimum beperk wees.



- *Selektiewe aandag* moet geskenk word wanneer net sekere inligting relevant is tot die situasie, ander onbruikbare inligting moet uitgesluit word sodat net bruikbare inligting (leer) opgeneem kan word vir latere gebruik.
- *Kapasiteit* verwys na die hoeveelheid relevante inligting wat gestoor kan word vir latere gebruik. Ongelukkig besit elke persoon 'n sekere kapasiteit wat net beperkte aandag (leer) toelaat en dus gaan 'n bepaalde hoeveelheid leer ook verlore.

In AEL word die programme op 'n boublokmetode, met direkte verwysing na die boublokteorie van Mike Woodcock (1989:1) hieronder, geskep. Dit wil sê, elke faset van die program bou op die vorige. Die moontlikheid bestaan dat aspekte van die leer uit 'n spesifieke aktiwiteit verlore kan gaan, maar die deelnemer het die moontlikheid om dit weer te herwin by die volgende aktiwiteit.

3.2.10 OORSIG VAN TEORIEË

Uit die bostaande is dit duidelik dat individue verskil, en dat die verlangde uitkomst (gedragsverandering) dus op verskillende wyses bereik kan word. Volgens die ontwikkelingsopvoedingsbenadering is een van die sleuteleenskappe van 'n suksesvolle buitelogopvoedingsprogram die vermoë van die deelnemers om dit wat hulle geleer het, ook na ander omgewings oor te dra en dit suksesvol daar toe te pas. In terme van die sielkundige teorieë is drie modelle bestudeer, naamlik die skool vir radikale behaviourisme, die gematigde gedragsielkunde en die sosiaal-kognitiewe leerbenadering. Volgens die eerste teorie is enige gedrag altyd 'n respons op 'n bepaalde stimulus, en kan dit geklassifiseer word as respondente of operante gedrag. Verskeie benaderings kan ook gevolg word om die verlangde gedrag aan te moedig of om ongewenste gedrag te ontmoedig. Die gematigde gedragsielkunde model is van mening dat gedrag uit 'n aantal gewoontes bestaan, waarvan sommige ingebore en ander aangeleer is. Individuele leer word beïnvloed deur drange, wenke, response en versterkings. Laastens is die sosiaal-kognitiewe benadering gegrond op die veronderstelling dat alle

gedrag voortspruit uit die mens se interaksie met 'n situasie, en dat die mens 'n dinamiese wese met kognitiewe vermoëns is wat nie uit vaste konstrukte bestaan nie.

3.3 GEDRAGSVERANDERING EN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER

3.3.1 AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEERMODELLE WAT LEI TOT GEDRAGS-VERANDERINGE

In die volgende afdeling gaan daar op die modelle van AEL wat kan help om volhoubare, positiewe sosiaal aanvaarbare gedrag te kweek, gefokus word.

3.3.1.1 DIE BOUBLOKTEORIE

Volgens Mike Woodcock (1989:1) berus die krag van elke effektiewe span in die verskeidenheid vermoëns van die som van sy lede. Die span kan enige taak aanpak en suksesvol afhandel deur die regte mengsel van persoonlikhede en vermoëns bymekaar uit te bring. Dit is dus belangrik om die verskillende persoonlikhede in 'n span te verstaan en sodoende spanlede die geleentheid te gee om by mekaar te leer en mekaar beter te verstaan, sodat die harmonie wat gevolglik in die span ontstaan nie maklik omvergewerp kan word nie. 'n Verdere beginsel van hierdie teorie is dat, wanneer 'n aspek aangeleer word, dit deeglik verstaan moet word om die werking daarvan in die werksomgewing te kan begryp. Wanneer hierdie basiese "boublokke" deeglik verstaan word, vorm dit deel van die span se samestelling en dan kan die volgende laag bakstene (boublokke) gelê word. Die verskillende boublokke sal vervolgens bespreek word.



- Boublok 1: Gebalanseerde rolle

Deur gebruik te maak van verskillende rolle en rolverdelings word die taak van 'n span vergemaklik aangesien die regte persone die regte rolle vertolk. Die volgende rolle kom in die meeste spanne voor:

- Die **leier** – die persoon wat moet seker maak dat die span die gestelde doelwitte bereik. Hy is ook verantwoordelik daarvoor om seker te maak dat alle spanlede optimale bydraes lewer aangesien hulle (die leiers) die volle sterkte en swakpunte van die span ken en verstaan. Alhoewel verskillende persone die rol van leier mag inneem gedurende die taak is daar altyd slegs een leier wat moet sorg dat die proses vlot verloop.
- Die **uitdager** – die persoon wat alle idees bevraagteken. Telkemale is dié persoon onpopulêr as gevolg van sy benadering. Alhoewel nie al die idees van die uitdager suksesverhale is nie, sorg hierdie persoon dat die span nie té gerus word met die bereiking van doelwitte nie. Sommige idees van uitdagings is al met groot sukses aangewend in talle maatskappye.
- Die **kundige** (ekspert) – die persoon met die taak om die nodige kennis van spesialisasie in die maatskappy te versprei sodat die doelwitte so spoedig moontlik bereik kan word.
- Die **ambassadeur** – die persoon wat die “water toets”. Dit is normaalweg die persoon wat vriendskapsbrûe oor grense heen bou.
- Die **regter** – die lid wat sy tyd neem met besluite, en nie toelaat dat iets of iemand hom aanjaag nie. Die regter se rol is ook om seker te maak dat die span nie die spoor byster raak wanneer entoesiasme oorneem nie.
- Die **innoveerder** – die oplosser van menigte probleme. Hierdie persoon het altyd 'n vars uitkyk op die probleem. Hy maak ook seker dat daar uit alle hoeke na die probleem gekyk word.
- Die **diplomaat** – die lid met die taak om almal te laat inkoop in idees. Die persoon gebruik verskillende tegnieke om seker te maak dat die hele span in een rigting trek.



- Die **staatmaker** – die persoon waarop almal kan staatmaak. Dis die persoon wat seker maak dat alle aspekte van die probleem aangespreek word. Hierdie persoon word ook maklik die werkesel van die span. Dit mag dalk wees dat die persoon geen uitstaande kundigheid of vaardighede het nie en dus die posisie van die staatmaker inneem.
 - Die **uitsetbevorderaar** – 'n selfgemotiveerde persoon wat daarna streef om tasbare resultate te lewer. Hy sal gewoonlik die span herinner aan die uitsetteikens, en is die persoon wat teikenresultate najaag vir groter winste. Uitsetbevorderaars is uitkoms georiënteerd en sal enigiets doen om te verseker dat gestelde teikens bereik word.
 - **Kwaliteitkontroleerder** – die persoon wat seker maak dat hoë kwaliteit gehandhaaf word. Hierdie spanlid word waarskynlik telkemale daarvan beskuldig dat vordering vertraag word, maar tog inspireer hy die span om hoër kwaliteit na te jaag.
 - Die **ondersteuner** – hierdie spanlid is mens-georiënteerd. Hy maak seker dat almal in die span so gemaklik as moontlik is en hulle werk geniet. Hy is ook die persoon wat die konflik binne die span oplos, sonder om dit net toe te smeer.
 - Die **oorsiener** – die persoon wat proses-georiënteerd is. Hy maak seker dat die span hulleself verbeter deur 'n terugblik van die verlede aan hulle te verskaf.
- Boublok 2: Duidelike doelwitte

Geen persoon in enige organisasie sal sy volle samewerking kan gee as hy nie ten volle ingelig is ten opsigte van die doelwitte wat bereik moet word nie. Met die daarstel van duidelike doelwitte kan die spanlede hulle eie sowel as organisasiedoelwitte organiseer sodat die nodige aandag gegee kan word om die gestelde doelwitte te bereik. Wanneer al die spanlede ingekoop het in die daarstel van duidelike doelwitte, kan die span makliker by mekaar kers opsteek om op 'n informele manier bymekaar te leer deur middel van ervaringsleer. Die eindresultaat sal beter motivering, minder druk op die bestuur, minder konflik, meer

kreatiwiteit en inisiatief, verlaagde behoefte aan straf en dreigemente en natuurlik beter besteding van tyd en energie insluit.

- Boublok 3: Openheid en konfrontasie

Deur die regte atmosfeer in die span te skep in terme van byvoorbeeld openheid oor relevante sake, sal daar 'n laer mate van konfrontasie gedurende prosesse wees. Deur die regte vorm van terugvoer in kommunikasie te gebruik, kan daar 'n rustige atmosfeer in die span heers en die moontlike rugstekery en agteraf geskinder sal die nekslag toegedien word. Die regte vorm van terugvoer is voordelig wanneer:

- die ontvanger en die sender se behoeftes in aanmerking geneem word;
- dit konsentreer op die beskrywing van gevoelens en gebeure eerder as die evaluering daarvan;
- die ontvanger 'n positiewe verandering daaraan kan maak;
- dit so spesifiek as moontlik is;
- dit kort na die gebeurtenis plaasvind, teen die tyd wanneer die ontvanger die meeste ontvanklik is daarvoor; en
- die begrip daarvan nagegaan word.

- Boublok 4: Ondersteuning en vertroue

'n Verband kan getref word tussen ondersteuning en vertroue, naamlik dat die een nie regtig kan bestaan sonder die ander een nie. Wanneer daar genoeg vertroue en ondersteuning tussen spanlede is sonder dat daar gebiedsafbakening en die gevolglike beskerming daarvan is, kan die spanlede maklik met mekaar kommunikeer oor hulle vrese en uitdagings. Die spanlede kan hulp verwag en aanvaar van mede-spanlede, sonder om te voel dat hulle mislukkings is. Verder kan die lede voel dat hulle sterk- en swakpunte aanvaar word sonder om uitgebuit te word. 'n Struikelblok wat duidelike kommunikasie, en gevolglik ook ondersteuning verhinder, is die duidelike gemerkte afdelings waarin mense werk. Die mens voel instinktief hy moet sy afdeling beskerm teen indringers. Dus word inligting nie so maklik gedeel met mede-lede nie aangesien dit kan lei tot meer mag vir die ander persoon. 'n Verdere hindernis vir ondersteuning is



vertroue. Wanneer daar min tot geen vertroue in 'n span is nie, sal die doelwitte met moeite bereik word. Van die spanleier word daar verwag om die woorde in aksies te omskep. 'n Paar handelingte kan verseker dat vertroue en ondersteuning makliker in 'n span ontwikkel, naamlik:

- Eerlike handelingte sal daartoe lei dat die spanlede op mekaar kan vertrou en mekaar makliker kan ondersteun;
 - Pragmatiese bestuur, die kuns van die moontlike, sal die span motiveer om te glo dat alles moontlik is, as die span mekaar net kan vertrou en ondersteun;
 - Voorspelbaarheid in die leier laat die res van die span op hulle gemak voel, en gemaklike mense vertrou en ondersteun ander makliker;
 - Lojaliteit teenoor die span maak die bereiking van doelwitte net soveel makliker aangesien die span in mekaar glo en in dieselfde rigting beweeg,
 - Sodra mense mekaar ondersteun, voel hulle dat hulle deel is van die span en dat hulle benodig word om die span volledig te maak.
- Boublok 5: Samewerking en konflik

Samewerking in die span en tussen die spanlede beteken juis dat die spanlede die spandoelwitte voor hulle eie doelwitte plaas. Op hierdie punt beteken dit die uitruil van inligting om ander te help om hulle doelwitte makliker te bereik, sodat die ander spanlede moontlik 'n makliker manier kan aanleer om die taak af te handel. Samewerking in die span beteken ook noodwendig om die spanlede te help wat agter raak met die afhandeling van take. Met samewerking kom daar ook 'n mate van konflik. Hierdie konflik sal eerder 'n interne konflik wees van die persoon, omdat hy nie voor sy kollegas verspot wil voorkom nie. 'n Pluspunt vir samewerking is dat wanneer dit in 'n span voorkom, daar mildelik kennis en inligting met ander lede gedeel word, en dat daar 'n hoër sin vir moraal heers. Konflik in 'n samewerkende span word ook as opbouend gesien en lei tot beter idees en die bereiking van doelwitte.



- Boublok 6: Gepaste prosedures

Daar is sekere vrae wat aandag moet geniet in die skep van gepaste prosedures. Dit sluit onder andere die volgende in:

- Hoe word besluite geneem?
- Is dit formeel of informeel?
- Op watter vlakke vind besluitneming plaas?
- Hoe word die mense betrokke, beïnvloed?
- Is die inligting wat ingesamel is op die regte manier gedoen, deur die regte persone?
- Het die regte mense die regte inligting?
- Is daar agteraf praatjies?
- Is daar magsgroepe, en hoe beïnvloed hulle die res?

Deur gebruik te maak van bogenoemde vrae kan die span makliker inkoop in die doelwitte van die organisasie, en sal daar 'n gesonde atmosfeer met die nodige vertroue en ondersteuning in die span heers.

- Boublok 7: Korrekte leierskap

Daar bestaan verskeie maniere om die leiding van 'n groep te neem, hetsy op 'n deeltydse of 'n permanente basis. Namate die groep meer gereeld saamwerk, kan gedagtes van verkeerde bestuurswyses geopper word, wat 'n direkte invloed op die produktiwiteit van die groep sal hê. Leierskap van 'n groep val op 'n kontinuum, wat aan die eenkant deur vrees oorheers word terwyl die anderkant deur 'n totale "laissez faire" of "laat maar vaar" houding oorheers word. Deur die regte benadering te volg kan die leier die groep se produktiwiteit verhoog. Die leier kan dit doen deur:

- in homself te glo;
- gebruik te maak van delegering om ander te help ontwikkel;
- duidelik te wees omtrent die standarde wat gestel is;
- bereid te wees om vertroue en lojaliteit aan sy span te toon en om dit terselfder tyd te ontvang;
- die persoonlike eienskappe wat nodig is om integriteit en posisie te handhaaf te toon;
- ontvanklik te wees vir ander se hoop en behoeftes;



- feite eerlik en opreg te aanvaar;
 - span- en persoonlike ontwikkeling aan te moedig;
 - goeie werksverhoudings en -prosedures daar te stel; en deur
 - die werksplek sover as moontlik 'n aangename kultuur te gee.
- Boublok 8: Gereelde hersiening

Suksesvolle spanne weet dat hulle net verbeter deur gereelde terugvoersessies te hou. Die kuns lê egter daarin dat hierdie terugvoersessies positief gehou moet word, sodat geen een van die spanlede voel dat hy te nagekom word nie. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar net op drie tipes terugvoersessies gefokus word, naamlik:

 - *Die span hersien hulle eie prestasie* – hierdie metode is sekerlik een van die moeilikste aangesien die span hulleself moet punte gee ten opsigte van die werk wat hulle verrig het. Aangesien hierdie metode totale openheid en eerlikheid vereis, sal dit dalk makliker wees om eerder van positiewe terugvoer gebruik te maak.
 - *Die gebruik van 'n buitestaander* – hierdie metode kan oorweeg word wanneer die groep nie bevoeg genoeg geag word om hulleself te evalueer nie. Somtyds is die hulp van 'n buitestaander juis wat die span nodig het om optimaal te kan funksioneer. Die buitestaander se plig is om die prosesse van die groep te ontleed en die feite weer te gee sonder om die prentjie in te kleur met sy eie opinies.
 - *Geslotebaantelevisie* – hierdie metode is by verre die duurste van die drie metodes wat bespreek is. In hierdie geval verg dit 'n deskundige met die regte toerusting en weereens 'n buitestaander wat die proses moet ontleed. Die span word op band opgeneem terwyl hulle 'n taak moet verrig. Nadat die taak voltooi is word die band teruggespeel en die proses word ontleed met die insae van die groep. Hierdie is 'n vorm van aksieleer, wat weer op sy beurt deel vorm van ervaringsleer. Die groep het as't ware geleer terwyl hulle die taak verrig het.



- Boublok 9: Persoonlike ontwikkeling

Alhoewel die span uit verskillende individue opgebou word, is die totaal van die span groter as die som van die individue in die span. Die ontwikkeling van die individue strek tot voordeel van die span. Elke geslag word geskool in die kunste en gebruike van sy kultuur. Die jongmense wat deel vorm van multikulturele spanne het 'n struikelblok wat hulle moet oorkom, naamlik die verskillende kulture waaruit hulle gebore is. Met elke kultuur is daar 'n verwysingsraamwerk waaruit gewerk word. Die geleentheid lê juis hierin dat elke lid iets nuuts het om by te dra, wat lei tot spanontwikkeling.

- Boublok 10: Intergroepverhoudings

Die eeue-oue spreekwoord wat lui “geen mens is 'n eiland nie”, is ook waar in die geval van spanne. Die spanne wat gereeld sukses beleef met of sonder eksterne hulp, sal met die verloop van tyd in hulle loopbaan gedwing word om gebruik te maak van eksterne hulp. Hier moet die individue weet hoe om met ander in die span en selfs buitestaanders te werk om die nodige hulp te kan bekom. Effektiewe eksterne verhoudings behels die volgende:

- Die versekering dat alle aksies en besluite van die span gekommunikeer en verstaan word;
- Die erkenning dat, alhoewel spanne verskil, dit geen verskoning is om nie saam te werk nie;
- Begrip vir die ander span se siening en die erkenning van hulle swakhede, saam met die verskaffing van hulp as dit benodig word;
- 'n Soeke na maniere om meer effektief saam te werk;
- 'n Waaksaamheid om nie spangrense rigied te beskerm nie;
- 'n Erkenning dat grense tussen spanne gereeld hersien en die nodige aanpassings gemaak moet word;
- Die verwagting en verwydering van enige span- en interspanprobleme voordat dit gebeur;
- Aktiewe luister na ander;
- Die benutting van ander as 'n bron van idees en vergelyking; en

- Die optimale begrip en gebruik van die verskille wat tussen mense bestaan.

Om met ander spanne saam te werk kan soveel meer voordele inhou as wat besef word. Elke kans om met ander spanne saam te werk wat oor die hoof gesien word, is 'n geleentheid om iets nuuts te leer wat verlore gegaan het.

- Boublok 11: Goeie kommunikasie

Die vrae wat beantwoord behoort te word met betrekking tot goeie kommunikasie is wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoeveel. Aangesien die woord kommunikasie vele dinge in vele velde beteken, kan die volgende metafoor van groot hulp wees om kommunikasie te beskryf. Volgens Woodcock (1989) is kommunikasie: “die olie in die masjienerie wat verseker dat die metaal vrylik kan beweeg en geen onnodige haakplekke veroorsaak nie”. Sonder hierdie olie sal die enjin beskadig en nutteloos word. Kommunikasie is nie 'n aangebore eienskap nie, maar wel 'n aangeleerde eienskap waaraan konstant gebou moet word totdat dit vervolmaak is. Deur te streef na beter kommunikasie is daar 'n verbeterde vloeï van inligting en idees. Om beter te kommunikeer kan die volgende kommunikasievereistes, wat in vyf persoonlike eienskappe, vyf vaardighede en tien aksies ingedeel kan word, aangespreek word:

- *Persoonlike eienskappe:*
 - Selfkennis;
 - Eerlikheid;
 - Sensitiwiteit;
 - Buigbaarheid; en
 - Selfversekerdheid.
- *Vaardighede:*
 - Interpersoonlike vaardighede;
 - Luistervaardighede;
 - Opleidings- en beradingsvaardighede;
 - Skryfvaardighede; en



- Voorsitterskapvaardighede.
- *Aksies:*
 - Meningsopnames;
 - Berading;
 - Massa kommunikasie;
 - Kommunikasielyne;
 - Leer ander ken;
 - Werksverteenvoerwoordigers;
 - Sistematiese beplanning;
 - Werksomgewing;
 - Uitskakel van onverdiende statussimbole; en
 - Waarde duidelikheid.

3.3.2 MOONTLIKE UITKOMSTE VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER-PROGRAMME

Voordat die toenemende belangstelling in AEL as onderrigmedium ondersoek word, moet eers gefokus word op wat dit is wat hierdie programme probeer bereik. Gevolglik sal hierdie afdeling fokus op die verlangde uitkomst wat dikwels met AEL-programme geassosieer word.

In die *Journal of Experiential Education* (Cason & Gillis 1994:40), word die volgende as AEL-uitkomst gelys:

- Groepsdoelwitte: die verstaan en na-jaag van groepsdoelwitte;
- Belangstelling: werklike belangstelling in mekaar;
- Konflik: openlike erkenning, en konstruktiewe konfrontering daarvan;
- Luister: luister na mekaar met sensitiwiteit;
- Besluite: tydsgerigte neem van besluite en uitvoer van oplossings;
- Hoë standaard: behoud van hoë standaard vir eie en groeps pogings;
- Hulp en advies: verskaffing van hulp en advies gedurende uitdagings;
- Verheerliking: erkenning, verskaffing van beloning en verheerliking van groeps pogings; en



- Terugvoer: aanmoediging en aanvaarding van terugvoer op groepsprestasie.

Volgens die eenheidstandaarde van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAQA) word die volgende kruisuitkomste vir alle opleidingsektore verskaf (SAQA, 2006:1):

- Probleemidentifisering en -oplossing deur kritiese en kreatiewe denke;
- Effektiewe samewerking in 'n span;
- Organisering van self en eie aktiwiteite;
- Versameling, analisering en kritiese evaluering van inligting;
- Effektiewe kommunikasie;
- Wêreldbeskouing as verwante sisteme;
- Kulturele en estetiese sensitiwiteit oor 'n reeks sosiale kontekste heen;
- Bewys van verantwoordelikheid teenoor mekaar en gesondheid van ander deur die gebruik van die wetenskap en tegnologie; en
- 'n Bydrae lewer tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder en die ontwikkeling van die sosiale ekonomiese gemeenskap.

Die algemene AEL-industrie beskou die volgende, wat die kruisuitkomste soos deur SAQA bepaal insluit, as belangrik vir die voortbestaan van besighede:

- Sosiale interaksie;
- Spanwerk;
- Matige mededinging;
- Afbreek van inhibisies;
- Kommunikasie;
- Vertroue;
- Probleemoplossing;
- Deelname;
- Vinnige reaksies;
- Vertroue (selfvertroue);
- Selfbeeld bevordering;

- Verskuif selfopgelegde grense; en
- Uitdaging: konfronteer eie vrese.

Ten spyte daarvan dat denkwyses ten opsigte van buitelugopvoeding oor kontinente heen verskil, is daar merkwaardige ooreenstemmings in die veld van AEL. Die volgende ooreenstemmende uitkomst word deur Suid-Afrikaanse sowel as Amerikaanse programme nagestreef:

- Identifisering en oplossing van probleme;
- Effektiewe spanwerk;
- Effektiewe kommunikasie, met 'n onderafdeling van positiewe terugvoer;
- Verbetering op standarde;
- Sensiwiteit teenoor mekaar, met onderafdelings van kultuur- en selfbeeld; en
- Bereiking van groepsdoelwitte.

Die doel van AEL kan dus redelik maklik saamgevat word deur te verduidelik dat AEL daarop gemik is om die deelnemers aktief te bind met self-ondersoekende vrae wat hulle as relevant, beide in terme van hulle persoonlike lewe en by die werksituasie, en betekenisvol beleef.

3.3.3 GEDRAG, PERSEPSIES EN REAKSIES

Volgens Jones (1982:3) word individue se gedrag en reaksies volgens die persepsie wat spanlede teenoor mekaar huldig, bepaal. Telkemale het individue in 'n groep 'n onvanpaste grap gemaak en daardie grap is deur die groep verwerp. Aksies-reaksies uit die bogenoemde voorbeeld kan soos volg daaruit sien:

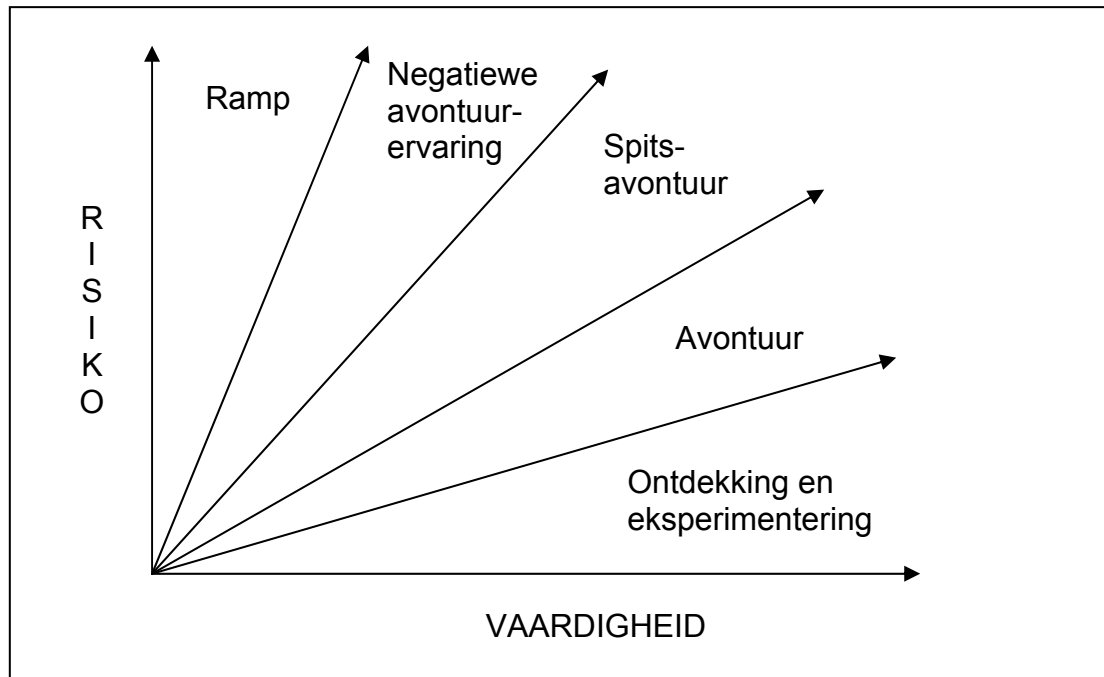
- Die onvanpaste grap is die leidende gedrag;
- Die groep se persepsie oor die persoon word as beledigend beskou; en
- Die reaksie op die persoon se grap is 'n toesnouery.

Groepe moet 'n kultuur van gedrag wat die belange van die groep op die hart dra, aanleer. Wat belangrik is om so 'n kultuur aan te leer, is om die persepsies wat sekere reaksies by die groeplede ontlok so duidelik as moontlik te definieer en dit te verduidelik. Wanneer die hele span weet waar hulle in die groep en met groeplede staan, behoort negatiewe gedrag teenoor die groep en groepsdoelwitte tot 'n minimum beperk word.

Avontuur-gerigte ervaringsleerprogramme funksioneer volgens die Avontuurervaringsparadigma (AEP), wat gebaseer is op die volgende twee teoretiese dimensies: persoonlike vaardigheidsvlakke en die situasie-uitdagingsvlak (Priest 2004:1). Hierdie twee dimensies skep die sielkundige ervaring wat vyf vlakke van stimulasie teweeg bring, naamlik:

- Ontdekking en eksperimentering;
- Avontuur;
- Spits- ("peak") avontuur;
- Mis-avontuur; en
- Ramp.

Priest beskou die onderliggende dimensies as risiko en vaardigheid. Die AEP is van toepassing op vele menslike ervarings en dus nie net tot buitelugopvoeding beperk nie. Die volgende diagram is gebaseer op die AEP en stel die bogenoemde vyf vlakke van stimulasie voor:



Figuur 3.2: Avontuurervaringsparadigma (Priest 2004:1)

Die afleiding word gemaak dat situasies met hoë risiko's en lae vaardigheidsvlakke tot rampe kan lei, terwyl hoë vaardigheidsvlakke en lae risiko na verveling sal lei. Die balans tussen die risiko van die aktiviteit en die vaardigheid van die persoon is dus van uiterste belang om 'n optimale vlak van avontuur te beleef. Deur van AEL gebruik te maak kan die individu op 'n veilige manier self bepaal waar hulle optimale vlak is op die AEP. Sodoende kan die gewenste gedrag aangeleer word, rampe vermy word en die ervaring oorgedra word na die individu se regte leefwêreld.

3.3.4 GEDRAGSVERANDERINGE IN DIE AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEERVELD

Die sielkunde as wetenskap beskryf gedragsverandering onder die opskrif gedragsmodifikasie (Plug, Louw, Gouws & Meyer 1997:116), waar dit deur die kondisioneringsbeginsels en/of die leerproses teweeggebring word.

'n Werkgroep op die Twaalfde Australiese Nasionale Buitelugonderrig Konferensie (Humberstone 2001:14) het aangevoer dat buitelugonderrig poog om deur interaksie met die natuurlike wêreld 'n verstandhouding in terme van

die ontwikkeling van verhoudings met ander, die omgewing en met deelnemers self te skep. Die totale uitgangspunt van buitelogonderrig is om 'n volhoubare bydrae tot 'n gemeenskap te maak. Hierdie stelling som die totale werking, doel, doelstellings en doelwitte van buitelogonderrig-programme op. Deur bogenoemde prosesse te volg en 'n verstandhouding tussen deelnemers, ander en die omgewing te bewerkstellig, sal deelnemers ontwikkel, waardevolle lewenslesse leer en selfs 'n volhoubare bydrae kan maak tot die gemeenskap.

Om gedragsverandering en AEL te kan verstaan, moet dit duidelik wees dat 'n persoon van 'n sekere ongewensde gedragspatroon moet afstand doen in ruil vir 'n meer gewensde gedragspatroon. AEL is dus bloot die voertuig of 'n middel tot 'n doel. Sielkundiges beskryf leer as 'n permanente gedragsverandering wat moet plaasvind in 'n organisme in terme van gedagtegangpatrone, gevoelens sowel as die gedrag van die organisme, en hierdie verandering kan net plaasvind deur middel van ervaring. (Sternberg 1995:236). AEL kan dus die nodige ervaring verskaf wat daartoe kan lei dat die persoon die negatiewe gedragspatroon eerstens beleef en verstaan en dan uiteindelik oorgaan om die nodige positiewe gedragsveranderinge aan te bring.

'n Verdere vraag wat ontstaan is waarom wend groepe hulle na instansies wat gebruik maak van AEL as metodologie? Wat maak AEL so 'n waardevolle en gewilde leermedium in die hedendaagse tyd? Om hierdie vrae en nog ander te beantwoord sal verskillende teorieë in hierdie hoofstuk ondersoek word. Teorieë van buitelogrekkreasie en tradisionele sielkunde gaan ingespan word om die AEL fenomeen te verduidelik.

Volgens Heunis (1997:4) kan die aard van AEL soos volg omskryf word:

“Adventure-related experiential learning is a process through which a learner constructs knowledge, skill and value from direct adventure-related experiences.”



3.3.5 VOLHOUBAARHEID / RETENSIE VAN AVONTUUR-GERIGTE ERVARINGSLEER-PROGRAMME

Die vraag wat nou ontstaan, is hoe die inligting wat deur deelname aan AEL programme oorgedra is, behou word? Volgens Sternberg (1995:275) bestaan daar drie geheestore waar inligting gestoor word vir latere gebruik.

Die eerste stoor is die *sensoriese stoor*, wat 'n baie beperkte hoeveelheid inligting kan stoor en hierdie inligting word net 'n kort tyd behou. 'n Voorbeeld hiervan is 'n boodskap wat aan iemand gegee word twee kantore verder. Die tweede stoor is die *korttermyn geheue*, wat ook beperk is in terme van die hoeveelheid inligting wat gestoor kan word. Die verskil tussen die sensoriese stoor en die korttermyn geheue is dat laasgenoemde inligting vir langer periodes behou. 'n Gepaste voorbeeld is 'n telefoonnommer wat 'n persoon moet skakel, wat onthou word vir 'n week of wat en dan later net self uit die geheue verdwyn. Die derde stoor is die *langtermyn geheue* wat die meeste inligting vir 'n onbepaalde tyd kan stoor. 'n Voorbeeld hiervan is 'n persoon se gunsteling dis wat van kindsbeen af in die geheue is.

In sielkundige navorsing is daar redelik konsensus oor hoe die mens sy inligting behou in die bogenoemde store, veral die langtermyn-stoor. Retensie van inligting vind plaas wanneer die persoon van gereelde herhaling gebruik maak, met ander woorde wanneer die persoon gereeld die inligting hersien en onnodige inligting vervang met meer relevante inligting.

Volgens die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek (Plug, Louw, Gouws & Meyer 1997:315) word *retensie* beskryf as “die hoeveelheid aangeleerde materiaal wat op enige tydstip ná die leerproses nog onthou word. Die retensie is dus die hoeveelheid wat aangeleer is minus die hoeveelheid wat al vergeet is.”

3.3.5.1 DIE METODES OM RETENSIE TE MEET

Die volgende metodes kan gebruik word om retensie te meet (Plug *et al.* 1997:315):

- *Direkte metode:* Hierdie metode sluit herroeping, vrye herroeping, herkenning en die rekonstruksiemetode in.
- *Indirekte metode:* Hierdie metode sluit die besparingsmetode, waar dieselfde materiaal tydens 'n tweede sessie herhaal word, in.

3.3.5.2 EVALUERING VAN PROGRAMINHOUD EN LEERGELEENTHEDE

Die inhoud en leergeleentede wat geskep is deur die program moet gereeld geëvalueer word om te bepaal of daar wel aan die program se doelwitte voldoen is. Een manier om dit te doen is om elemente van ou en nuwe aktiwiteite in 'n program te vermeng. Hierdie eksperiment kan die beste moontlike mengsel vir leergeleentede skep deurdat die ou aktiwiteite beslis werk en die nuwe aktiwiteite getoets word, sodat leereffektiwiteit van die nuwe aktiwiteite bepaal kan word.

Aktiwiteite moet op die leervlak van die studente wees sodat dit maksimum leer kan verseker. Die aktiwiteite moet op datum wees met die kurrikula van die onderrigstelsel. Terugvoer is ook baie belangrik deurdat daar genoeg positiewe terugvoer en versterking moet plaasvind sodat die leerders gemotiveerd sal bly om te leer. Ten slotte moet daar rekening gehou word met verskille in persone asook die koste van aktiwiteite en reisreëlings. (Darst & Armstrong 1980:6).



3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aangedui hoe die verskillende sielkunde- en ervaringsleerteorieë mekaar ondersteun ten einde leer vir die individu te vergemaklik en selfs vir langer en meer doelgerigte gebruik te behou. Deur gebruik te maak van die bestaande onderrigstelsel en met die hulp van AEL kan die leerproses verbeter word in terme van die retensie van die leer wat plaasgevind het. Deur die twee onderrigmetodes te vermeng sal nie net die kognitiewe ontwikkeling van die leerders plaasvind nie, maar ook die affektiewe (gevoel) en daarmee saam die sintuiglike en die verlangde gedragsveranderinge. 'n Sterk teoretiese basis kan dus baie suksesvol gevolg word deur 'n AEL-ervaring bestaande uit gereelde opleidingsessies of intervensies in lyn met die Leermetodesteorie soos hierbo bespreek, en sodoende sal die teoretiese leer makliker geïnternaliseer word.

HOOFSTUK 4: GEVALLESTUDIE

4.1 INLEIDING

Gevallestudies word gebruik om die kompleksiteit van 'n bepaalde situasie vas te vang. 'n Situasie word slegs bestudeer wanneer dit inherent 'n spesiale belang het. Aandag word geskenk aan die besonderhede van interaksie binne bepaalde omstandighede – dit is dus 'n studie van die uitdruklikheid en kompleksiteit van 'n enkele geval, ten einde aktiwiteite in belangrike omstandighede te verstaan (Stake 1995 in Patton 2002:297).

Gevallestudies is veral waardevol in progamevaluering wanneer die program individueel aangebied word, en die evaluering dus individuele verskille tussen deelnemers, verskillende ervarings van die program of unieke variasies van een programopset na die volgende moet aandui en vaslê. 'n Geval kan 'n persoon, geleentheid, program, organisasie, tydspanne, kritieke insident of 'n gemeenskap wees. Ongeag die eenheid van ontleding poog gevallestudies om die betrokke eenheid in diepte en besonderhede te omskryf – as geheel en in konteks (Patton 2002:55).

Beskrywings vorm die fondament vir alle kwalitatiewe verslaggewing, hetsy in terme van akademiese ondersoek, of vir progamevaluering. Vir evalueringstudies sluit die basiese beskrywende vrae die volgende in (Patton 2002:438):

- Wat is die gestelde doelwitte van die program?
- Wat is die hoofaktiwiteite van die program?
- Hoe raak mense betrokke by die program?
- Hoe lyk die programomgewing?
- Wat gebeur met mense op die program?
- Wat is die effek van die program op die mense?

Patton (2002:438) dui voorts aan dat dit belangrik is om tussen omskrywings en interpretasies te onderskei. 'n Gevallestudie moet eerstens omskrywend van aard wees, en eers daarna kan die data geïnterpreteer word. Goedgestruktureerde gevallestudies is holisties en kontekssensitief, en verteenwoordig 'n analitiese proses. Die doel daarvan is om omvattende, sistematiese, in-diepte inligting oor 'n bepaalde onderwerp te versamel.

Hierdie hoofstuk sal poog om die gebeure tydens die ses maande van programaanbieding in detail te omskryf, volgens die basiese beskrywende vrae soos deur Patton (2002:438) voorgestel word, waarna bepaalde interpretasies en afleidings daarvoor gemaak sal word.

4.2 OMSKRYWING VAN DIE PRAKTIESE PROGRAM

4.2.1 DOELWITTE VAN DIE PROGRAM

Die proefpersone vir hierdie studie was aanvanklik veertig leerders van die Transoranje Skool vir Dowes – twintig seuns en twintig dogters tussen Gr. 7 en 12. Die feit dat die proefpersone gehoorgestremd is, het 'n besondere interessante dinamika aan die studie verleen aangesien programme spesifiek vir die leerders se gestremdheid voorsiening moes maak. Die leerders wat deelgeneem het aan die studie is deur die onderwysers wat betrokke is by die Verteenwoordigende Leerlingraad (VLR) gekies en hulle verteenwoordig dus al die grade en ouderdomsgroepe in die sekondêre afdeling van die skool, en het die potensiaal, volgens die onderwysers, om in die toekoms tot die VLR verkies te word.

Soos reeds vermeld in Hoofstuk 1, verwys “verlangde gedragsveranderinge” vir die doel van hierdie studie spesifiek na die verbetering van, onder andere, kommunikasievaardighede, vertrouwe in mede-spanlede en selfvertroue, sosiale interaksie, spanwerk, probleemoplossingsvaardighede, groepsdeelname, vinnige motoriese reaksies, verbeterde selfbeeld, sowel as die afbreek van inhibisies soos oormatige skaamheid (Rohnke 1989:157).

Hierdie eienskappe word as gewens beskou aangesien dit die deelnemers, wat dikwels moeilik inskakel in 'n horende wêreld, toerus met die vaardighede en eienskappe wat nodig is om meer selfstandig te funksioneer.

4.2.2 HOOFAKTIWITEITE VAN DIE PROGRAM

In oorsig kan gesê word dat die program uit die volgende hoofmomente bestaan het:

- In die eerste maand is 'n voor-toets bestaande uit 'n vraelys (slegs Afdelings A en B), afgeneem. Hierdie vraelys dien as die basislyn waarteen die data van die ander maande gemeet is.
- In Maand 2 is 'n een-dagprogram aangebied waartydens die groep blootgestel is aan die AEL-konsep.
- Gedurende Maand 3 is 'n tussen-toets afgeneem, ten einde die eerste vlak van retensie van die verlangde leer te evalueer.
- In Maand 4 is die tweede een-dagprogram aangebied met dieselfde uitkomst as die eerste program (vertroue, spanwerk, kommunikasie, deelname, probleemoplossing, positiewe selfbeeld), maar deur middel van ander aktiwiteite. Na afloop van hierdie tweede program is 'n na-toets afgeneem.
- In Maand 5 is daar nog 'n een-dagprogram en 'n na-toets aangebied, maar weereens met ander aktiwiteite wat dieselfde uitkomst nastreef.
- In Maand 6 is die finale toets afgeneem, wat uiteindelik bepaal hoeveel retensie van die verlangde uitkomst wel plaasgevind het.

Elkeen van hierdie hoofmomente sal vervolgens in meer detail bespreek word.



Maand 1: Voor-toets

Die voor-toets is gedurende 'n voogperiode afgeneem. Al veertig leerders (twintig seuns en twintig meisies uit Gr. 7 tot 12) wat vir die program geïdentifiseer is, het die vraelys voltooi. Sommige leerders het nie al die vrae verstaan nie, en die VLR-onderwysers het gehelp om dit in gebaretaal te verduidelik.

Maand 2: Program 1

Met die aanbreek van die eerste dag kon die navorser duidelik die afwagting op die gesigte van die proefpersone sien. Soos alle mense wat die eerste keer 'n nuwe aktiwiteit bywoon, het die leerders ook nie regtig geweet wat om te verwag nie. Die eerste program is begin deur die leerders bekend te stel aan die konsep van die studie en wat van hulle verwag word. Die aktiwiteite is voorafgegaan deur 'n "check in", waar die leerders hulle gemoedstoestand in terme van die kleure van 'n verkeerslig, naamlik rooi, oranje en groen, uitdruk. Rooi beteken dat die leerder nie lekker voel nie en die res van die groep lievers die spesifieke leerder eerder met rus moet laat. Oranje beteken dat die leerder onseker voel en die spreekwoordelike kat eers uit die boom wil kyk. Groen beteken dat die leerder gemaklik is en reg is om ten volle deel te neem aan die program vir die dag. In hierdie geval het die meeste leerders tussen oranje en groen gefluktueer. Die leerders wat aangedui het dat hulle oranje is het wel te kenne gegee dat hulle eintlik tussen groen en oranje is en dan ook meer na groen neig.

Al drie die een-dagprogramme het min of meer dieselfde raamwerk gehad, wat soos volg daaruit gesien het:

- Ysbrekers / sosialiseerders;
- Vertroue-aktiwiteite;
- Probleemoplossingsaktiwiteite; en
- 'n Avontuurgebaseerde aktiwiteit (slegs in die laaste program).



In lyn met hierdie programraamwerk, is vyf vooraf-geïdentifiseerde ysbrekeraktiwiteite en sosialiseerders, naamlik “Electric current”, “Name tag”, “Hospital tag”, “Add-on tag” en “Cyclops” aangebied. Die doel van hierdie aktiwiteite is om sosiale deelname te bevorder, die groep se name aan te leer en om deelnemers aan te moedig om nie skaam te wees om deel te neem nie. Met die ysbrekeraktiwiteite het die navorsers opgemerk dat al die leerders al vergeet het van hulle “check in “ kleur en lekker saam werk. Die leerders wat oranje was, het vinnig na groen oorgeskakel.

Na die ysbrekeraktiwiteite en sosialiseerders het die vertrouwe-aktiwiteite aan die beurt gekom. Vir hierdie eerste program is die “back hand trust”, “two-person trust fall” en “pendulum” gebruik. Die vertrouwe-aktiwiteite was van die eerste aktiwiteite wat moes aangepas word om vir die gehoorgebrek van die leerders voorsiening te maak. Die “two-person trust fall”, wat bepaal dat die eerste persoon agteruit val en die tweede persoon hom moet vang, moes aangepas word aangesien die normale aktiwiteit behels dat daar duidelike verbale kommunikasie tussen die twee persone moet wees. Aangesien die proefpersone egter nie kan hoor nie, is die aktiwiteit aangepas deurdat die eerste persoon ‘n “ek-is-reg”-teken aan die tweede persoon gee sonder om terug te kyk. Die res van die vertrouwe-aktiwiteite het ook dieselfde basiese roetine gevolg, deur dieselfde gebaretaal te gebruik.

Laastens is die probleemoplossingsaktiwiteite, “All aboard”, “Traffic jam” en “Boot up”, aangebied. Hierdie aktiwiteite het merkbaar gemakliker verloop, aangesien die leerders oor besonder goeie probleemoplossingsvermoëns beskik. Deur hulle gehoorgebrek moet hulle in ‘n horende samelewing oor die weg kom en is probleemoplossing seker een van die eerste tegnieke wat gehoorgestremdes aanleer. Met die probleemoplossingsaktiwiteit “Traffic Jam”, kon die fasiliteerder duidelik die frustrasie sien wat met die aktiwiteit gepaard gaan. Die leerders moet weerskante van ‘n oop blok in reguit rye agter mekaar staan. Deur van sekere toelaatbare bewegings gebruik te maak, moet die hele linker- en regterkant omruil. Aangesien die leerders in ‘n reguit ry staan en dan van laterale kommunikasie gebruik moet maak, is



frustrasie baie vinnig opgemerk. As gevolg van die leerders se gebrek is hulle ingestel op visuele kommunikasie en nie ouditiewe kommunikasie nie. Hulle het dan ook baie vinnig hierdie probleem opgelos deurdat die leier sy hande hoog bo sy kop gebruik om dan almal in te lig wat moet gebeur.

Ná afloop van elke probleemoplossingsaktiwiteit is daar 'n bespreking gehou oor die uitkomst daarvan. Die leerders het dit moeilik gevind om met die eerste aktiwiteit aanknopingspunte te maak en daar moes van metaforiese oordragetegnieke gebruik gemaak word om die leer oor te dra. Daarna het elke bespreking ná die probleemoplossingsaktiwiteite makliker gegaan en die leer uit elke aktiwiteit is makliker na vore gebring in die besprekingsessies.

Die eerste ontmoeting met die leerders het egter nie heeltemal sonder probleme verloop nie. Van die genomineerde veertig leerders het net twintig opgedaag. Hulle ouderdomme het voorts gewissel van 13 tot 19 jaar en dus is hulle in verskillende ontwikkelingsstadiums. Ten spyte daarvan dat die aangeduide aktiwiteite voor die program aangepas is om die leerders se gehoorgebrek te akkommodeer, moes daar op die dag self verdere aanpassings gemaak word soos om die vraesessie na elke aktiwiteit so eenvoudig moontlik te stel dat selfs die jonger leerders aan die gesprek kon deelneem.

Maand 3: Tussen-toets

In maand 3 is 'n tussen-toets gedurende 'n voogperiode afgeneem. Vyf-en-twintig leerders het in hierdie geval die vraelys voltooi. Sommige leerders het weereens nie al die vrae verstaan nie (dieselfde vraelyste wat vir die voor-toets gebruik is, is weer gebruik), en die VLR-onderwysers het weer gehelp om dit in gebaretaal te verduidelik.

Maand 4: Program 2 en na-toets

Met die aankoms by die skool vir die aanbieding van die tweede eendagprogram, was daar energie by die leerders te bespeur. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die leerders presies geweet het wat om te verwag van die dag wat voorlê. Die formaat van die program het presies dieselfde gebly as in die eerste intervensie, hoewel ander aktiwiteite gebruik is om dieselfde uitkomst te bereik.

Met die intrapslag het die hele groep weer vinnig begin betrokke raak by die ysbrekeraktiwiteite, wat hierdie keer uit “finger palm”, “speed rabbit”, “moon ball”, “rats tail” en “stuck in the mud” bestaan het. Daar is selfs versoek gerig dat een of twee van die ysbrekeraktiwiteite herhaal moes word.

Die vertrouwe-aktiwiteit, “elevations”, het selfs makliker gegaan as die eerste program s’n en die groeiende vertrouwe tussen die leerders kon waargeneem word. Dit was glad nie nodig om die aktiwiteit aan te pas nie aangesien die aktiwiteit nie ‘n agteruit-val soos in die geval van die “trust falls” behels nie.

Die probleemoplossingsaktiwiteite, wat in hierdie geval “warp speed”, driebeensokker, “chinese pyramids” en “simple Simon” ingesluit het, was weereens nie te veel van ‘n uitdaging vir die leerders nie, alhoewel horendes dit gewoonlik taamlik moeilik vind. Die rede hiervoor is waarskynlik dat daar onder horendes altyd ‘n warboel van stemme is, wat die verwarring verhoog. Met die driebeensokker kon daar weereens frustrasie by sommige van die leerders gesien word. Hierdie keer was dit nie ‘n geval van ‘n kommunikasiegebrek nie, maar eerder die kompetisie-element. Die fasiliteerder het verneem dat gehoorgestremdes baie kompetierend op hulle sport- of vakgebied is, en sal nie rus totdat hulle alles ingespan het om bo uit te kom nie. Met die besprekingsessies ná die probleemoplossingsaktiwiteite is daar na die uitkomst van die vorige program terugverwys en dan verder gebou op die huidige program se uitkomst.

Na afloop van die program is die na-toets afgeneem. Proefpersone het dit teen hierdie tyd heelwat makliker gevind om die vraelys te voltooi, hoewel 'n paar van die jonger leerders nog hier en daar die hulp van die onderwysers nodig gehad het vir die interpretering van sommige vrae.

Maand 5: Program 3 en na-toets

Die derde program het uit muurklim by die NG Gemeente Pretoria Oosterlig bestaan. Ten tye van die aanbieding van hierdie program was tyd 'n beperkende faktor – die skool het 'n revue gehad en 'n wesentlike deel van die proefpersone was daarby betrokke, en gevolglik moes die revue se oefentye geakkommodeer word. Dit was voorts ook eksamentyd, en daarom kon daar nie 'n volledige program met ysbrekers en sosialiseerders, vertrou-aktiwiteite en probleemoplossingsaktiwiteite aangebied word nie.

Die leerders het tydens hierdie program die geleentheid gehad om die tien-meter muur uit te klim en so 'n nuwe vaardigheid vir muurklim of rotsklim aan te leer. Nadat die leerders aan basiese klimtegnieke bekend gestel is, het hulle die geleentheid gekry om dit prakties toe te pas. Met die besprekingsessie het die leerders vinnig die voortou geneem en gefokus op hoe bang hulle was om te probeer. Hulle het ook gefokus op die moontlike mislukking in die taak wat aan hulle opgelê is, en op wat ander van hulle gaan dink as hulle nie die taak kan voltooi nie. Tog het hulle geleer dat hulle besig was om hulle eie selfvertroue te versterk en hulle deursettingsvermoë te verbeter.

Na afloop van die program is die na-toets afgeneem. Proefpersone het dit teen hierdie tyd heelwat makliker gevind om die vraelys te voltooi, en geen probleme is meer in hierdie opsig ondervind nie.



Maand 6: Na-toets

Die laaste na-toets is tydens 'n pouse afgeneem. Die proefpersone se begrip van die vrae het op hierdie stadium tot so 'n mate verbeter dat dit nie eers die hele pouse geneem het om die vraelyste te voltooi nie.

4.2.3 BETROKKENHEID BY DIE PROGRAM

Hoewel daar aanvanklik gepoog is om veertig leerders by die program in te sluit, was daar uiteindelik tussen 11 en 20 deelnemers op die program. Die deelnemers is deur onderwysers van die Transoranje Skool vir Dowes geïdentifiseer aangesien hulle die potensiaal het om op die Verteenwoordigende Leerlingraad verkies te word. Die kriteria wat gebruik is om die leerders vir hierdie program te kies was stiptelikheid, samewerking, die vermoë om beheer uit te oefen oor hulle mede-leerders en die vermoë om standpunt in te neem en nie af te dwaal van wat die skoolreëls bepaal nie. Hulle moet ten alle tye 'n voorbeeld wees vir die ander leerders. Die meeste van die deelnemers was koshuisstudente wat nie vir naweke weg was huis toe nie, en dus beskikbaar was om aan die program deel te neem. Namate die program gevorder het, het die aantal leerders wat die sessies bygewoon het verminder na 11 leerders.

4.2.4 PROGRAMOMGEWING

Twee van die drie een-dagprogramme is op die sportvelde van die Transoranje Skool vir Dowes aangebied. Die laaste sessie is by die Nederduits Gereformeerde Gemeente Oosterlig aangebied ten einde van hulle klimmuur gebruik te maak. Die vraelyste is tydens voogperiodes of pouses afgeneem.

Aangesien die deelnemers gehoorgestremd is, word van tolke gebruik gemaak ten einde die fasiliteerders se kommunikasie in gebaretaal oor te dra. Sommige van die deelnemers se taalkundige vermoëns is uiters beperk, wat

dinge soms drasties bemoeilik het. Klein klemverskille tussen die onderskeie vrae soos vervat in die vraelyste kon waarskynlik nie akkuraat aan die leerders deurgegee word nie aangesien gebaretaal nie vir sulke klein verskille voorsiening maak nie.

4.2.5 WAT GEBEUR MET DIE MENSE OP DIE PROGRAM?

Soos reeds vermeld het al drie die een-dagprogramme min of meer dieselfde raamwerk gehad, wat soos volg daaruit gesien het:

- Ysbrekers / sosialiseerders;
- Vertroue-aktiwiteite;
- Probleemoplossingsaktiwiteite; en
- 'n Avontuurgebaseerde aktiwiteit (slegs in die laaste program).

Die aktiwiteite wat in elke program vervat was, word in Tabel 4.1 aangedui.

Tabel 4.1: Opsomming van aktiwiteite ingesluit in een-dagprogramme

Tipe aktiwiteit	Program 1	Program 2	Program 3
Ysbrekers en Sosialiseerders	Electric current (wave) Name tag Hospital tag Add on tag Cyclops	Finger palm Speed rabbit Moon ball Rats tail Stuck in the mud	
Vertroue-aktiwiteite	Back hand trust 2 person trust fall Pendulum	Elevations	
Probleemoplossingsaktiwiteite	All aboard Traffic jam, Boot up	Warp speed 3 legged soccer Chinese pyramids Simple Simon	
Avontuuraktiwiteit			Muurklim

Na afloop van elke program het die navorser 'n kort verslag oor die dag se gebeure saamgestel wat later vir die vaslegging van data gebruik kon word. Hierdie verslae het spesifiek gefokus op die dag se program, die aanpassings wat gemaak moes word ten einde die proefpersone se gehoorgebrek te akkommodeer, die probleme wat ondervind is met die aanbieding van die programme en die proefpersone se ervarings. 'n Opsomming van hierdie verslae is reeds vervat in die bostaande afdeling getiteld "Hoofaktiwiteite van die program".

4.2.6 INVLOED VAN DIE PROGRAM OP MENSE

Die drie programme is so ontwerp dat dit mekaar aanvul en as boublokke vir leer dien. Namate die programaanbiedings gevorder het, was duidelike verskille in terme van die groeplede se omgang met mekaar, sowel as in terme van persoonlike gedragsveranderings merkbaar.

Tydens die eerste program was die deelnemers uitermatig skaam, inkennig en afhanklik van die tolk, wat een van die onderwysers was. Deelnemers het hulle na haar gewend wanneer 'n vraag aan hulle gerig is en hulle te skaam was om dit te antwoord. Soos reeds genoem, is sommige van die deelnemers se taalvaardighede uiters beperk, wat sake verder bemoeilik het aangesien baie van die konsepte wat met die groep hanteer is, baie nou verwant is en daar eenvoudig nie verskillende gebare vir alles is nie. Die ontwyking van vrae en die onvermoë om sommige begrippe voldoende in gebaretaal uit te druk, het die vaslê van die verlangde uitkomst beïnvloed. Gevolglik het die verlangde gedragsverandering ook hieronder gely. Die navorser het sy bes probeer om van die gebare aan te leer, sodat hy nie totaal afhanklik was van die tolk nie. Die navorser, die onderwyser en die proefpersone kon egter gesamentlik daarin slaag om die vrae tot so 'n mate in gebaretaal uit te druk dat die meeste van die leerders die nodige onderskeid tussen die begrippe kon tref. Sommige deelnemers het die vrymoedigheid gehad om vrae te beantwoord, en hulle het ook die nodige insig getoon ten einde die verlangde leeruitkomst vas te lê. Die groep het bestaan uit

leerders tussen Gr. 7 en Gr. 12, wat beteken dat hulle in verskillende ontwikkelingsfases is, en dus nie bloot van meet af aan gemaklik met mekaar was nie. Die groep van twintig leerders wat eindelijk die program voltooi het, het uit min of meer ewe veel meisies en seuns bestaan.

Tydens die tweede program was die leerders merkbaar meer op hulle gemak aangesien hulle hul rol sowel as die rol van die fasiliteerder beter verstaan het, en geweet het wat om te verwag. Daar was 'n duidelike skuif van skaam en teruggetrokke na meer oop en mededeelsaam. Minder aandag is aan die tolk geskenk, aangesien die navorser beter met die leerders kon kommunikeer deur gebruik te maak van elementêre gebaretaal, en slegs in gevalle waar hulle nie 'n woord of uitspraak kon verstaan nie, is van die tolk gebruik gemaak. Die fasiliteerders het hulle bes gedoen om soos die programme gevorder het ook beskrywende handgebare te gebruik, wat die verduideliking van die aktiwiteite vergemaklik het. Die leerders het voorts ook meer aktief deelgeneem aan die program as tydens die eerste sessie.

Met die aanbieding van die derde program het die leerders aansienlik gemakliker met die fasiliteerders gekommunikeer. Afgesien van 'n bietjie skaamheid, was die meeste leerders selfs bereid om hulle handgebare self te vertaal en in vol sinne te probeer praat. Het van die leerders vasgehaak, het hulle mede-leerders hulle uitgehelp – 'n gebaar wat nie op die vorige twee programme sigbaar was nie, wat die leerders genoodsaak het om hulle na die tolk te wend vir hulp.

Wat die avontuuraktiwiteit betref, is muurklim by die Nederduitse Gereformeerde Gemeente Oosterlig aangebied. Die leerders het met gapende monde na die klimmuur gestaan en kyk, en meeste het baie onseker van hulleself gelyk. Na die intreerede het die senuwees 'n bietjie bedaar en is meeste van die leerders met goeie welslae teen die muur uit. Die kommunikasie is bemoeilik deurdat die leerders nie kon hoor wat hulle moet doen om teen die muur uit te klim nie, maar telkemale moes afkyk om

gebaretaalinstruksies van hulle mede-leerders wat reeds die klim voltooi het, te kry.

4.3 SAMEVATTING

Uit die bogenoemde waarnemings blyk dat die programme wel betekenisvolle impak gehad het en die navorser kon die vordering wat die leerders gemaak het, duidelik waarneem. Ten spyte daarvan dat die dowe gemeenskap 'n taamlik geslote gemeenskap is wat nie maklik buite-mense inlaat nie, het die groep 'n besondere verhouding met die navorser opgebou. Dit toon reeds dat daar vordering gemaak is. Met die besprekingsessies na elke aktiwiteit het die leerders in 'n sirkel gaan sit saam met die fasiliteerder en met die besprekingsessie begin. Die vrae wat gevra is, is in 'n oop forum gevra, sodat enige leerder die vrymoedigheid kon neem om te begin. Die leerders het dan ook gevolglik gretig, veral met die tweede en derde program, leiding geneem met die bespreking. Tipiese vrae wat deur die navorser gevra is om te verseker dat vaslegging van die uitkomst wel bereik word, is die vrae wat vermeld word in die ervaringsleersiklus van Rohnke *et al* (1997:47), Kolb se ervaringsleermodel (1971:54), Gass se Changes model (1995:55), en Jones se interpersoonlike verhoudingsmodel (1982:61). Die modelle is dan deurgetrek na die leerders se eie lewenswêreld.

HOOFSTUK 5: RESULTATE: PATRONE, TEMAS, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal gepoog word om vas te stel of meerdere AEL-intervensies tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsverandering wat as gevolg van die intervensies plaasgevind het, lei. Dit sal gedoen word deur die statistiese resultate van die verwerkte vraelyste te beskryf ten einde die waarnemings in die gevallestudie te staaf of te ondersteun.

5.2 RESULTATE

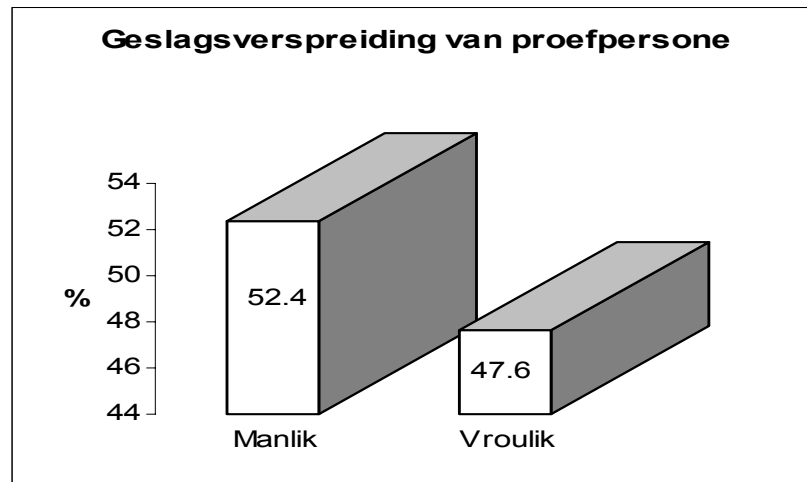
Hierdie afdeling dui die veranderinge wat tussen die verskillende toetse plaasgevind het, waar van toepassing, aan. Eerstens sal 'n opsomming van die demografiese inligting van die proefpersone verskaf word, en daarna sal die statistiese resultate van die verskillende vraelyste bespreek word.

Demografiese inligting soos vervat in die vraelyste kan soos volg opgesom word:

Tabel 5.1: Geslagsverspreiding van proefpersone

Geslag	Frekwensie	Persentasie
Manlik	11	52.4
Vroulik	10	47.6

Grafies kan die geslagsverspreiding van die proefpersone soos volg voorgestel word:

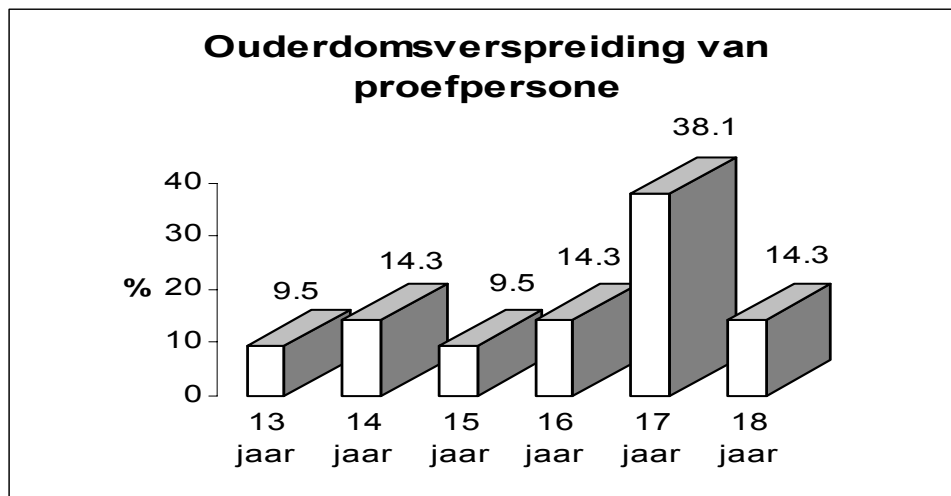


Figuur 5.1: Geslagsverspreiding van proefpersone

Tabel 5.2: Ouderdomsverspreiding van proefpersone

Ouderdom	Frekwensie	Persentasie
13 jaar	2	9.5
14 jaar	3	14.3
15 jaar	2	9.5
16 jaar	3	14.3
17 jaar	8	38.1
18 jaar	3	14.3

Grafies kan die ouderdomsverspreiding van die proefpersone soos volg voorgestel word:



Figuur 5.2: Ouderdomsverspreiding van proefpersone

Uit die bostaande tabelle en figure blyk dat die groep uit min of meer ewe veel dogters en seuns bestaan het, waarvan die meeste 17 jaar oud was.

Ten einde te bepaal watter statistiese ontledingstegnieke gebruik moes word, moes die volgende vrae beantwoord word (Cooper & Schindler 1998:479):

- Is daar een, twee, of k -aantal steekproewe?
- Indien daar twee of k -aantal steekproewe is, is die individuele gevalle verwant of onafhanklik?
- Is die metingskaal nominaal, ordinaal, interval of ratio?

In hierdie geval is daar k -aantal steekproewe (die vyf toetse wat afgeneem is), die steekproewe is verwant (dieselfde proefpersone het telkens die toetse afgelê), en die metingskaal is ordinaal (daar is 'n definitiewe orde in die skaal-kategorieë) (Steyn, Smit, Du Toit & Strasheim 1998:7).



Tabel 5.3: Aanbevole statistiese tegnieke volgens metingskaal en toetssituasie (Cooper & Schindler 1998:480)

Metingskaal	Een-steekproef	Twee-steekproewe		<i>k</i> -steekproewe	
		Verwante steekproewe	Onafhanklike steekproewe	Verwante steekproewe	Onafhanklike steekproewe
Nominaal	Binomiaal χ^2 Eensteekproeftoets	McNemar	Fischer presiese toets χ^2 tweesteekproewetoets	Cochran Q	χ^2 vir <i>k</i> steekproewe
Ordinaal	Kolmogorov-Smirnov eensteekproeftoets Runs toets	Sign toets Wilcoxon gepaste pare	Mediaan toets Mann-Whitney U toets Kolmogorov-Smirnov Wald-Wolfowitz	Friedman tweerigting ANOVA	Mediaan uitbreiding Kruskal-Wallis eenrigting ANOVA
Interval & ratio	<i>t</i> -toets Z-toets	<i>t</i> -toets vir gepaarde steekproewe	<i>t</i> -toets Z-toets	Herhaalde metings ANOVA	Eenrigting ANOVA <i>N</i> -rigting ANOVA

Uit die bostaande tabel blyk dit dat die Friedman tweerigting variansie-analise (ANOVA) die mees geskikte statistiese tegniek vir hierdie geval sal wees. Dit is 'n nie-parametriese metode, wat gebruik word om hipoteses met nominale en ordinale data te toets (Cooper & Schindler 1998:477). In hierdie geval sal nie-parametriese metodes geskik wees aangesien die getalle van hierdie statistiese verwerking klein is. Ten spyte daarvan dat daar nie van persentasies gebruik gemaak sal kan word nie, het die nie-parametriese analise egter wel daarin geslaag om statisties beduidende verskille uit te lig.

Die Friedman-toets is gebruik om vas te stel waar wesenlike veranderinge ten opsigte van die verlangde uitkomst plaasgevind het. In die volgende gevalle is geen wesenlike veranderinge waargeneem nie (dit wil sê die asimptoot was > 0.05), en gevolglik is geen verdere ontledings op hierdie waarnemings gedoen nie:



Tabel 5.4: Veranderlikes waar geen wesentlike veranderinge waargeneem is nie

n	Stelling	Toets 1 Mediaan	Toets 2 Mediaan	Toets 3 Mediaan	Asimptoot
1	Ek vertrou my spanmaats	2.6364	3.1818	3.2727	0.141
2	Ek maak maklik vriende	3.5455	3.6364	3.4545	0.687
3	Spanlede kan my maklik vertrou	3.1818	3.0000	3.0909	0.871
4	Ek vertrou mense maklik	2.3636	2.6364	2.8182	0.207
5	Mense deel graag hulle geheime met my	2.5000	3.0000	2.9000	0.542
6	Ek vertrou my span maklik	3.3636	3.0000	3.1818	0.304
7	Mense vertrou my maklik	2.4545	2.6364	2.9091	0.409
8	Ek help my vriende in nood	3.5455	3.2727	3.5455	0.276
10	As 'n span sal ons saam 'n oorwinning behaal	3.0909	3.1818	2.8182	0.504
11	Ek verkies dit om 'n probleem op te los met my span se insette	2.7000	2.6000	3.0000	0.764
12	Ek verkies take waar die uitkomst bepaal word deur spanwerk	3.6000	2.9000	3.2000	0.055
13	Ek verkies dit om probleme met behulp van my span op te los	3.0909	3.1818	3.2727	0.495
14	Die span-oorwinning is vir my meer werd as die oorwinning self	3.0000	3.1000	2.9000	0.878
15	Ek weet wat my doel in die span is	2.8182	3.0909	3.2727	0.422
16	My span weet wat ek van hulle verwag	2.5455	3.0000	3.0000	0.229
17	My span weet wat om te doen as ek 'n opdrag gee	3.0000	3.2727	3.2727	0.568
18	Ek weet wat om te doen as my span my 'n opdrag gee	3.2000	3.000	3.4000	0.368
19	Ek is vinnig van begrip as 'n spanmaat iets verduidelik	2.8182	2.9091	2.9091	0.895
20	My span luister wanneer ek 'n moontlike oplossing het	3.0909	3.0000	2.1818	1.000



n	Stelling	Toets 1 Mediaan	Toets 2 Mediaan	Toets 3 Mediaan	Asimptoot
21	Ek is bereid om kanse te waag om my span te bevoordeel	3.1000	3.3000	3.3000	0.834
23	My span is altyd verseker van my deelname aan 'n aktiwiteit	3.0909	3.2727	2.9091	0.593
24	Ek is bereid om iets nuuts te probeer saam met my span	2.9091	3.3636	3.3636	0.113
25	Ek neem graag deel aan uitdagings	2.7000	3.4000	3.2000	0.087
26	Ek maak seker dat almal 'n beurt kry om deel te neem	3.2727	3.2727	3.2727	0.961
27	Ek het altyd 'n plan om 'n situasie mee op te los	2.4545	2.7273	2.9091	0.337
28	Wanneer ek met 'n probleem gekonfronteer word, breek ek dit af na kleiner eenhede en los dan die probleem stap vir stap op	3.1111	2.6667	3.1111	0.158
29	Wanneer 'n probleem opduik weet ek gewoonlik nie waar om te begin nie	2.5455	2.5455	2.5455	0.798
30	Ek verkies dit gewoonlik dat iemand anders die probleem moet oplos	2.0909	1.6364	2.0000	0.303
31	Wanneer ek met 'n probleem gekonfronteer word verkies ek dit dat die span die probleem oplos	1.8182	1.6364	1.5455	0.554
32	Ek verkies om eerder te wag dat die probleem weggaan, en wend dus geen poging aan om dit op te los nie	2.8182	2.0909	2.2727	0.088
33	Ek hou daarvan om aan spanaktiwiteite deel te neem	3.4545	3.7273	3.2727	0.499
34	Ek voel altyd onseker van myself	2.8889	2.7778	2.3333	0.309
35	Ek het volle vertroue in myself, solank ek net my beste gee	3.3000	3.2000	3.1000	0.705
36	My deelname lei telkemale tot die sukses van die span	2.8000	2.8000	2.9000	0.707
37	Ek word altyd gekies vir die span, ongeag wat die taak is	3.4545	2.8182	3.5455	0.069
38	Ek voel selfversekerd	3.3636	3.1818	3.0909	0.607

In tabel 5.4 word aangedui dat daar geen wesentliche veranderinge in 36 van die 38 veranderlikes soos vervat in die vraelyste plaasgevind het nie. Hieruit is dit duidelik dat die retensie van gedragsveranderinge wat uit avontuurgerigte ervaringsleeraktiwiteite voortspruit, nie noodwendig as gevolg van herhaalde programme wesentlik verhoog nie.

Hierdie bevinding stem nie ooreen met dié van Hattie (1997 in McKenzie 2000:20), waarvolgens die retensiewaarde van 'n AEL-program nog agtien maande na afloop van die program bespeur kon word nie. 'n Moontlike rede vir die feit dat die meeste veranderlikes nie 'n wesentlike verandering getoon het nie, kan wees dat die kwantitatiewe meetinstrument (in hierdie geval die vraelys) wat gebruik is nie sensitief genoeg is vir die kwalitatiewe veranderinge wat wel plaasgevind het nie, soos deur Cason en Gillis (1994:40) aangevoer is.

Hattie *et al* (in Neill & Richards 1998:5) het gevind dat programme van langer as 20 dae 'n groter impak op die deelnemers en dus op die uitkomst wat bereik is, gehad het. Daar kan dus gesê word dat 'n program wat uit meer opeenvolgende dae bestaan (byvoorbeeld 'n 20-dagprogram) moontlik 'n beter retensievermoë sal hê as 'n aantal korter programme wat oor 'n langer termyn aangebied is (byvoorbeeld drie een-dagprogramme oor 'n periode van ses maande). Neill (2006:2) dui aan dat daar wel 'n positiewe verhouding tussen die lengte van die program en die effektiwiteit van die program is, wat beteken dat die effektiwiteit van die program verhoog namate die lengte van die program toeneem. Die verskil tussen die voor- en na-metings is egter baie klein. 'n Lang program kan dus nie sukses waarborg nie, terwyl 'n goedbeplande en gefokusde korter program ook die verlangde uitkomst kan bereik.

Navorsing het voorts ook bewys dat daar groter verskille in die bereiking van uitkomst van buitelugopvoedingsprogramme onder volwassenes as onder kinders is (Hattie *et al* 1997 in Neill & Richards 1998:5). Dit kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat volwasse programme meer aan gemotiveerde

vrywilligers aangebied word, terwyl jeugprogramme dikwels 'n element van verpligting, hetsy van die ouers of die onderwysers se kant af, insluit.

In terme van die veranderlikes wat in Tabel 5.5 vervat word, het Friedman se toets wel asimptote van ≤ 0.05 opgelewer, wat op 'n wesenlike verandering dui. Verdere analise van die mediane wat met die onderskeie toetse gegeneer is, is gevolglik onderneem ten einde vas te stel of dit 'n positiewe of negatiewe verandering was.

Volgens Sternberg (1995:275) bestaan daar drie geheuestore waar inligting gestoor word vir latere gebruik, naamlik die sensoriese stoor, die korttermyn geheue en die langtermyn geheue. Gegewe die kort duur van die intervensies wat vir hierdie program gebruik is, naamlik drie eendagprogramme, is dit moontlik dat die leer wat wel plaasgevind het in die sensoriese stoor of korttermyn geheue eerder as in die langtermyn geheue gestoor is, en dat die veranderlikes gevolglik nie die verlangde wesenlike veranderinge getoon het nie.



Tabel 5.5: Veranderlikes waar daar wel 'n wesenlike verandering plaasgevind het

n	Stelling	Toets 1 Mediaan	Toets 2 Mediaan	Toets 3 Mediaan	Asimptoot	Kommentaar
9	Ek doen my deel vir my span	3.4545	2.8182	3.6364	0.013	In hierdie geval was die verandering aanvanklik negatief (mediaan neem af van 3.5 na 2.8), maar tussen toets 2 en 3 was die verandering weer positief (2.8 na 3.6).
22	Ek verkies dit om aan 'n aktiwiteit deel te neem as ek die spanlede ken	3.3000	3.6000	3.000	0.210	In hierdie geval was die verandering aanvanklik positief (mediaan verander van 3.0 na 3.6), maar daarna was daar 'n negatiewe verandering tussen toets 2 en toets 3 (mediaan neem af van 3.6 na 3.0).

In terme van item 9, naamlik “Ek doen my deel vir my span”, was daar ‘n wesenlike verandering gewees. Aanvanklik was hierdie verandering negatief, wat daarop dui dat die proefpersone gevoel het dat hulle bydrae tot die sukses van die span afgeneem het. Tussen toets 2 en toets 3 was die verandering egter weer positief, wat daarop dui dat die proefpersone van mening is dat hulle bydrae tot die sukses van die span toegeneem het.

In terme van item 22, naamlik “Ek verkies dit om aan ‘n aktiwiteit deel te neem as ek die spanlede ken”, was daar ook ‘n wesenlike verandering gewees. In hierdie geval was die verandering aanvanklik positief, wat daarop dui dat die spanlede eerder aan aktiwiteite sal deelneem waar hulle die ander spanlede ken. Tussen toets 2 en 3 was die verandering egter negatief, wat daarop dui dat die spanlede se selfvertroue tot so ‘n mate toegeneem het, dat dit nie meer soveel saak maak as hulle nie die ander spanlede ken nie.

5.3 BEVINDINGS

Ten spyte daarvan dat die statistiese ontledings van die vraelyste aangetoon het dat daar slegs by twee items ‘n wesenlike verskil was, is daar gedurende die studie waargeneem dat die leerders ‘n groter samehorigheidsgevoel as voor die programme ondervind het. Dit het duidelik geblyk uit die manier waarop die proefpersone met mekaar omgegaan het, spesifiek in terme van die aanvanklike skaamheid en teruggetrokkenheid wat vervang is deur entoesiastiese deelname. Die manier waarop die vraelyste voltooi is, wat aanvanklik ‘n individuele poging (en in baie gevalle gesukkel) was, is voorts vervang met ‘n interaktiewe poging waarin spanlede nie geskroom het om hulp te vra of te verleen met die voltooiing van die vraelyste nie. Elkeen het ‘n uniekheid na die span gebring en daarin uitgeblink. Die leerders het mekaar se rolle in die span aanvaar en dus gemakliker gevoel om aan ‘n aktiwiteit deel te neem waar hulle die ander deelnemers ken.

Aangesien die dowe gemeenskap so ‘n geslote gemeenskap is, is dit amper vanselfsprekend dat die leerders die medespanlede eers sal wil leer ken

voordat hulle sal betrokke raak by die span. Die moontlikheid bestaan ook dat dowe leerders hulle weens hulle gebrek eerder by ander dowe leerders as by horende leerders sal skaar.

Die leerders het dieselfde retensie van leer getoon as die studente wat deur die *Project Adventure* navorsers getoets (Miles & Priest 1990:98). is, soos vroeër in hierdie studie bespreek is. Leer is 'n langtermynproses waartydens 'n leerder bestaande en nuwe kennis moet integreer ten einde op datum te bly en sy vermoëns uit te brei. Nuwe kennis word onder andere deur ervaring bekom, en die ervaringsleersiklus verduidelik hoe individue nuwe ervarings interpreteer en internaliseer. Aangesien leer 'n transaksie tussen die mens en sy omgewing is, vind die interaksie, soos uitgewys deur die Avontuur-Zendiagram (paragraaf 2.4 hierbo), tussen AEL en ander lewensfere plaas en beïnvloed dit die mens in vele fasette van sy lewe.

Die retensie van gedragsveranderinge wat wel onder die toetsgroep waargeneem kon word, bevestig die bevindings van die vyf studies oor retensie soos dit deur Neill en Richards (1998:1) beskryf is, sowel as die studie deur Hattie *et al* (in Neill 1998:5) en die studie van Rickenson, Dillon, Teamye, Morris, Choi, Sanders en Benefield (2004:7).

Alhoewel daar min navorsing is oor AEL onder gestremde persone, is daar wel die studie van Everand, Hudson & Lodge (2004:1) wat beskryf hoe daar op klein suksesse gebou kan word om die retensie van langtermyn gedragsveranderinge te behou. Die retensie van die uitkomste in die sosiale aspekte van 'n AEL-intervensie soos beskryf deur die American Therapeutic Recreation Association is ook reeds bevestig.

Volgens Bandura (in Meyer, Moore & Viljoen 1997:291) kan positiewe gedrag net oor tyd behou word as daar 'n konstante kognitiewe proses daarmee gepaard gaan. Deur gebruik te maak van selfregulering word die aandag van die leerders gefokus op die leer wat plaasgevind het tydens die aktiwiteit en dus word kognitiewe denke by die proses betrek. Volgens Thorndike (in Mitchell & Meier 1983:89) se wette van leer word gedrag behou oor tyd indien



die gedrag vir 'n gereelde tydperk beoefen is. Hierdie teorie van Thorndike sluit ten nouste aan by dié van Sternberg (1995:247), wat sê dat die geheue van 'n persoon uit drie store bestaan, en dat die beste stoor die langtermyngeheue is. Die data in die langtermyngeheue word die langste geberg omdat dit gereeld inge oefen is en gebruik word. Die data word sodoende gereeld hersien en ingeskerp, en die irrelevante data gaan verlore. Deur verder gebruik te maak van Bilton (1999:83) se metode om leer te vergemaklik, kan die retensie van die uitkomst van 'n AEL-program gestoor word in die langtermyngeheue, wat beteken dat die uitkomst deel geword het van die leerder se alledaagse lewe.

5.4 GEVOLGTREKKINGS

Verskeie faktore is in ag geneem tydens die ontwikkeling van hierdie navorsingsprogram, waaronder die koste daarvan. Dit het tot gevolg gehad dat die programme op die skool se sportveld aangebied is. Die programme is sorgvuldig beplan en daar is gebruik gemaak van retrospeksie ná elke program om te bepaal of die taalgebruik wel op die vlak van die leerders was, aldan nie. Daar is gevind dat die dowe leerders slegs oor baie beperkte taalvaardighede beskik, aangesien hulle sommige van die woorde wat gebruik is nie verstaan het of kon interpreteer nie. Daar is ook tydens die programme en die invul van die vraelyste gebruik gemaak van 'n skoolgebonde tolk om die vrae in gebaretaal te vertaal en om die programme meer gebruikersvriendelik vir die dowe leerders te maak.

Die statistiese deel van die studie het getoon dat die verlengde programduur nie noodwendig die retensiewaarde van al die uitkomst verbeter het nie. Proefpersone het egter aangetoon dat hulle van mening is dat hulle bydrae tot die sukses van die span na afloop van die program toegeneem het, en dat hulle gemakliker daarmee is om aan aktiwiteite deel te neem waar hulle nie die ander spanlede ken nie as voor die voltooiing van die program. Daar kan ook geredeneer word dat buitelugprogramme meer kwalitatief as kwantitatief gemeet behoort te word, aangesien daar merkbare affektiewe, gedrags- en

kognitiewe verbeterings te bespeur was, alhoewel die statistiese metings 'n ander gevolgtrekking aandui. Volgens Sibthorp (2000:1) is affektiewe, sosiale en geestelike ontwikkeling, soos in die geval van die uitkomst van hierdie studie, meer universeel van aard en kan dit oor 'n wyer reeks situasies as situasie-spesifieke kennis of vaardighede toegepas word. Hierdie meer universele tipes ontwikkeling is konstruksie of abstrakte konsepte, en moeilik meetbaar. Dit kan nie direk waargeneem word nie. Sonder persoonlike ontwikkeling wat van toepassing is in die daaglikse lewe, sal die waarde van buiteligonderrigprogramme as voertuie vir persoonlike groei steeds bevraagteken word.

Op grond van die waarnemings tydens die gevallestudie word dit egter bevestig dat die verlangde uitkomst – verbeterings in terme van vertroue, spanwerk, kommunikasie, deelname, probleemoplossing en selfbeeld – matig bereik is en dat retensie van ten minste ses maande waargeneem kon word.

Soos in Hoofstuk 1 aangedui, is die volgende hipoteses deur hierdie studie getoets:

- H_0 = Meerdere AEL-intervensies lei nie tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsverandering wat as gevolg van die intervensies plaasgevind het nie.
- H_a = Meerdere AEL-intervensies lei tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsverandering wat as gevolg van die intervensies plaasgevind het.

Op grond van die statistiese resultate moet die nul-hipotese aanvaar word aangesien daar nie klinkklaar bewys kon word dat meerdere AEL-intervensies lei tot 'n toename in die retensiewaarde van die gedragsverandering wat as gevolg van die intervensies plaasvind nie. Die doel van die studie is egter nog steeds bereik aangesien:

- Daar vasgestel is dat meerdere AEL-intervensies langtermyn gedragsveranderinge kan bewerkstellig, aangesien die vlak waarop die



indiwidue gewensde, aangeleerde gedragsveranderings toon as gevolg van blootstelling aan meerdere AEL-intervensies oor 'n tydperk van ses maande, behou is;

- Daar met verskillende intervensiemetodes geëksperimenteer is, en die meer suksesvolle metodes geïdentifiseer is; en
- Daar 'n gevallestudie ten opsigte van die invloed van meerdere AEL-intervensies op die behoud van gedragsveranderings onder spesifieke indiwidue saamgestel is.

5.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die uitkomst en resultate van die studie is deur die volgende faktore beperk:

5.5.1 *TAALVAARDIGHEDE*

Die taalvaardighede van die leerders is beperk vanweë hulle gehoorbrek en dus moes alle aspekte van die programme aangepas word. Die vrae moes vereenvoudig word en die aktiwiteite moes aangepas word om te verseker dat die leerders wel die ervaring van die aktiwiteit beleef en verstaan. Die leerders se kommunikasie is meestal beperk tot handgebare, alhoewel sommiges kan liplees. Gegewe die feit dat die vrae wat vir doeleindes van hierdie studie gebruik is in terme van taal redelik kompleks is (die vrae kan baie dieselfde klink as 'n respondent nie fyn lees nie), kon dit 'n invloed op die resultate van hierdie studie gehad het. 'n Verdere faktor wat kon bydra tot die beperkte oordrag van leer wat plaasgevind het, is dat die entoesiasme van die tolke soms veroorsaak het dat hulle die leerders voorgesê het hoe om die probleem op te los, eerder as om die leerders die geleentheid te gee om eers self te probeer. Dit het veroorsaak dat meeste van die moontlike leer wat kon plaasvind, verlore gegaan het. Voorts moes onderwysers of mede-proefpersone in verskeie gevalle vrae in gebaretaal tolk ten einde proefpersone in staat te stel om die vrae te antwoord. Dit was nie moontlik om die korrekte oordrag na gebaretaal te verseker nie, wat kon gelei het tot misverstande.



5.5.2 *SKOOL- EN GROEPGROOTTE*

Die meeste van die leerders wat aan die program deelgeneem het, ken mekaar reeds van kleuterskooldae af, en hulle is dus tot 'n groot mate reeds gemaklik in mekaar se geselskap. Transoranje is 'n skool wat in die klein-tot-medium-skole kategorie val en het klein klasgroottes in vergelyking met ander skole, ten einde die leerders se gebrek te akkommodeer. Die feit dat die skool uit minder leerlinge as baie hoofstroomskole bestaan, het 'n direkte invloed op die groepgrootte van die program gehad, aangesien die poel van kinders waaruit moontlike deelnemers gekies kon word, soveel kleiner is.

5.5.3 *FASILITERINGSTEGNIEKE*

Talle van die aktiwiteite kon ook nie gebruik word nie weens die gestremdheid van die leerders. In sommige gevalle is die aktiwiteite aangepas ten einde die leerders se gehoorgebrek te akkommodeer, maar sommige aktiwiteite het hulle effektiwiteit deels verloor as gevolg van die aanpassings. 'n Aktiwiteit soos "Blind polygon" wat spesifiek gemik is op kommunikasie kon nie gebruik word nie weens die feit dat die leerders doof is en hulle sig nodig het om te kan kommunikeer – die aktiwiteit behels egter dat deelnemers geblinddoek word, wat vanselfsprekend buite die kwessie was met hierdie groep.

5.6 AANBEVELINGS

Aanbevelings kan op 'n aantal verskillende vlakke gemaak word. Dit sluit onder andere in:

5.6.1 *TALVAARDIGHEDE*

Eerstens sal daar aandag gegee moet word aan die taalvaardighede van die leerders, asook die fasiliteerders. Fasiliteerders wat dié tipe programme wil aanbied vir gestremde persone, moet effektief met hulle kan kommunikeer. Die moontlikheid bestaan dat die retensiewaarde beter kon gewees het as die

fasiliteerders beter en meer direk met die leerders kon kommunikeer. Aan die leerders se kant kon hulle woordeskat uitgebrei word om hulle te help om makliker in te skakel in die horende wêreld.

5.6.2 *BUIITEPROGRAMME*

Deur gebruik te maak van buiteprogramme waar die leerders weg van die skool geneem word na 'n kampterrein, kan die retensiewaarde moontlik verhoog word. Die gewenste gedrag kan dan met behulp van 'n langer kampprogram aangeleer word as die enkele dag wat die leerders by die skool, in 'n bekende omgewing, is. Die leerders kan dan ook vir langer tye aangemoedig word om die gewenste gedrag uit te leef.

5.6.3 *FASILITERINGSTEGNIEKE EN -AKTIWITEITE*

Die bestaande fasiliteringstegnieke is nie altyd toereikend vir die gehoorgestremde leerder nie. Die verduidelikings van die aktiwiteite neem dubbel so lank as met horende leerders. Dus moet daar nuwe fasiliteringstegnieke ontwerp word, waarby die gestremdheid van die leerder in ag geneem word. Soos reeds vermeld, het die kommunikasieproses skade gely deurdat die leerders 'n baie beperkte woordeskat het. Deur nuwe fasiliteringstegnieke te ontwerp, of die bestaandes te herontwerp, bestaan die moontlikheid dat die kommunikasieproses minder skade sal ly en die retensiewaarde van die uitkomst sal verhoog.

5.7 SAMEVATTING.

Die kwantitatiewe statistiese gedeelte van hierdie studie het bevind dat die hoeveelheid programme wat aangebied word nie noodwendig die retensie verhoog nie, maar dat die kwaliteit en die lengte van die programme wel 'n rol speel. Dit het ook getoon dat die retensie nie noodwendig in terme van al die aspekte van die verlangde gedragsverandering verhoog het nie. Die beperkings van die studie is bespreek, en aanbevelings ten opsigte van



moontlike metodes om die retensiewaarde van die verlangde gedragsverandering wat deur 'n AEL-program teweeg gebring word te verhoog, is gemaak.



BRONNELYS

- AMERICAN THERAPEUTIC RECREATION ASSOCIATION. Summary of health outcomes in recreation therapy. <http://www.atra-tr.org>. (10 April 2006).
- ATHERTON, J.S. *Learning and Teaching: Learning from experience*. <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>. (16 Julie 2006).
- BADENHORST, F. & MARAIS, C. 2004. *Transoranje Skool vir Dowes Gedenkblad, 1954-2004*. Pretoria: Transoranje Skool vir Dowes.
- BEARD, C. & WILSON, J.P. 2002. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 2002, vol.19, no.1, p.54-72.
- BILTON, H. 1999. *Outdoor play in the early years: Management and Innovation*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- BONETTE, R. 2001. The differential effect of indirect instruction in the teaching of skills on critical thinking and self-esteem of early adolescent boys placed at risk. *Sport, Education and Society*, 2001, vol.6, no.2, p.138-198.
- BORRIE, W.T. & ROGGENBUCK, J.W. 2001. The dynamic, emergent, and multi-phasic nature of on-site wilderness experiences. *Journal of Leisure Research*, 2001, vol.33, no.2, p.202-228.
- CASON, D. & GILLIS, H.L. 1994. A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, May 1994, vol.17, no.1, p.40-47.



- COOPER, D.R. & SCHINDLER, P.S. 1998. *Business research methods*. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill International Editions.
- COOPER, G. 2004. How school groups benefit from outdoor experiences. *Horizons*, Spring 2004, vol.25, p.10-18.
- CROSS, R. 2002. The effects of an adventure education programme on perceptions of alienation and personal control among at risk adolescents. *Journal of Experiential Education*, Spring 2002, vol.25, no.1, p.1.
- DARST, P.W. & ARMSTRONG, G.P. 1980. *Outdoor adventure activities for school and recreation programmes*. Akron, Minnesota: Burgess Publishing Company.
- DATILLO, J. 2000. *Facilitation techniques in therapeutic recreation*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- EVERAND, B., HUDSON, M. & LODGE, G. 2004. *Research into the effects of participation in outdoor activities on engendering lasting active lifestyles*. <http://www.reviewing.co.uk>. (28 Januarie 2006).
- FOLEY, G. 1996. *Understanding Adult Education and Training*. 2e Uitgawe. Sydney: Allen & Unwin.
- FRENCH, W.L. & BELL, C.H. 1999. *Organization Development: Behavioural Science Interventions for Organization Improvement*. 6de Uitgawe. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- GASS, M.A. 1990. *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.



- GASS, M.A. & GILLIS, H.L. 1995. Changes: An assessment model using adventure experiences. *The Journal of Experiential Education*, May 1995, vol.18, no.1, p.34-40.
- GILLIS, H.L. 1996. *Therapeutic uses of adventure-challenge-outdoor-wilderness: Theory and research*. <http://fdsa.gcsu.edu:6060/lgillis/at/content/ce092.htm>. (27 Januarie 2006).
- GREEN, C.D. N.d. Classics in the history of psychology. <http://psychclassics.yorku.ca/james/principles/prin11.htm>. (30 Januarie 2006).
- GREENAWAY, R. *Critiques of David Kolb's Theory of Experiential Learning*. <http://www.reviewing.co.uk>. (19 Julie 2006).
- HANSEN, J. 2002. *Guidelines for intervention through Adventure-Based Programmes for youth at risk*. MA-verhandeling. Universiteit van Pretoria.
- HENDRICKS, B. *Improving evaluation in experiential education*. Published in ERIC Digest, November 1994. ERIC Identifier ED376998.
- HEUNIS, C. DU P. 1991. *'n Strategie en kurrikulum vir avontuuropleiding in die RSA*. MA-verhandeling. Universiteit van Pretoria.
- HEUNIS, C. DU P. 1997. *Avontuur-gerigte spanbou in 'n eietydse samelewing: 'n menslike bewegingskundige perspektief*. Doktorale tesis. Universiteit van Pretoria.
- HEUNIS, C. DU P. 2006. Dié spanbou voeg waarde toe. *Beeld*, 27 Februarie 2006, p.6.



- HEUNIS, C. DU P. & VERMEULEN, E. 1997. *Encompassing AEL: A comprehensive guide to facilitating Adventure-related Experiential Learning*. Pretoria: Corporate Experiential Learning.
- HUMBERSTONE, B. 2001. Education Outdoors – Our sense of Place: Signposting a profession. *Horizons*, Summer 2001, vol.14, p.14-15.
- IBRAHIM, H., & CORDES, K.A. 1993. *Outdoor Recreation*. Dubuque, Iowa: Brown Communications.
- JONES, J.E. 1982. *Facilitators Guide: Team-Development Inventory*. San Diego, California: University Associates, Inc.
- KING, K. 1988. The role of adventure in the experiential learning process. *Journal of Experiential Education*, vol.11, p.4-8.
- KIRBY, L. 2002. A qualitative investigation into the Summer Activities Initiative. *Horizons*, Summer 2002, vol.18, p.36.
- KOLB, D. 1971. *Organizational psychology: an experiential approach*. Boston, Massachusetts: Prentice-Hall.
- KOLB, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of all learning and development*. Boston, Massachusetts: Prentice Hall Inc.
- MAZANY, P., FRANCIS, S. & SUMICH, P. 1995. Evaluating the effectiveness of an outdoor workshop for team building in an MBA programme. *The Journal of Management Development*, 1995, vol.14, no.3, p.97.



- MAZANY, P., FRANCIS, S. & SUMICH, P. 1997. Evaluating the effectiveness of an outdoor workshop for team building in an MBA-programme. *Team performance management*. 1997, vol.3, no.2, p.97-115.
- MCGILL, I., SEGAL-HORN, S., BOURNER, T. & FROST, P. 1989. *Action Learning: 'n Vehicle for personal and group experiential learning*. Suffolk: St. Edmundsbury Press Ltd.
- MCKENZIE, M.D. 2000. How are adventure education programme outcomes achieved? A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 2000, vol.5, no.1, p.19-26.
- MEIER, J.F., MORASH, T.W. & WELTON G.E. 1980. *High Adventure Outdoor Pursuits – Organization and Leadership*. Salt Lake City: Brighton Publishing Company.
- MEYER, W.F, MOORE, C., & VILJOEN, H. G. 1997. *Personologie: Van individu tot ekosisteem*. Johannesburg: Heinemann.
- MILES, J.C. & PRIEST, S. 1990. *Adventure Education*. Washington DC, Washington: Venture Publishing Inc.
- MITCHELL, A.V. & MEIER, J.F. 1983. *Camp counselling: leadership and programming for the organized camp*. 6de Uitgawe. New York: Saunders College Publishing.
- NEILL, J. 2006. *Enhancing personal effectiveness: impacts of outdoor education programmes*. Doktorale verhandeling. University of Western Sydney.
- NEILL, J.T. & DIAS, K.L. 2002. Social support helps people grow. *Horizons*, Spring 2002, vol.17, p.32.



- NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. 1998. Does outdoor education really work? – A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 1998, vol.3, no.1, p.1-8.
- NEUMAN, W.L. 1997. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- OPIE, F.W.J. 1990. *Die Buitelugklaskamer – 'n Gids vir Onderwysers en Jeugleiers tot Doeltreffende Veldwerk*. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Edms) Bpk.
- PATTON, M.Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3de Uitgawe. London: Sage Publications Inc.
- PETERS, H. 1997. *An introduction to game theory and its applications, in proceedings of the International Summer School on Business Information Technologies*. Economic University of Varna.
- PLUG, C., LOUW, D.A.P., GOUWS, L.A., & MEYER, W.F. 1997. *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- POTGIETER, J.R. 1997. *Sportsielkunde: Teorie en praktyk*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- PRIEST, S. 1997. Titel onbekend. <http://www.tarrak.com>. (11 Julie 2006).
- PRIEST, S. 2004. *The Adventure Experience Paradigm*. <http://www.wilderdom.com/philosophy/PriestAdventureExperienceParadigm.html>. (5 Julie 2005).



- PRIEST, S. & GASS, M.A. 1997. Factors which influence the effects of outdoor education programmes. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <http://www.aee.org/publications/journal/aejournal.html> . (28 Januarie 2006).
- REYNOLDS, M. 1997. Learning styles: a critique. *Management Learning*, 1997, vol.28, no.2, p.115-133.
- RICHARDS, K. 2004. Research and practise in outdoor development training: What about it? *Horizons*, Spring 2004, vol.25, p.32-35.
- RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI M.Y., SANDERS, D. & BENEFIELD, P. 2004. *A review of research on outdoor learning*. Shrewsbury: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- ROHNKE, K. 1989. *Cowstails and Cobras II: A Guide to Games, Initiatives, Ropes Courses & Adventure Curriculum*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- ROHNKE, K., TAIT, C & WALL, J. 1997. *The Complete Ropes Course Manual*. 2de Uitgawe. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- SADDINGTON, T. N.d. *What is experiential learning?* <http://www.icel.unb.edu/pdf/el/pdf>. (16 Julie 2006).
- SCHOEL, J., PROUTY, D. & RADCLIFFE, P. 1988. *Islands of Healing: A guide to Adventure Based Counseling*. Hamilton: Project Adventure, Inc.



- SHARPE, E.K. 2005. Going above and beyond: The emotional labour of adventure guides. *Journal of Leisure Research*, 1e Kwartaal 2005, p.4.
- SIBTHORP, J. 2000. Measuring weather ... and adventure education: Exploring the instruments of adventure education research. *Journal of Experiential Education*, Fall 2000. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3907/is_200010/ai_n8924501/print. (11 September 2006).
- SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY. 2006. *Critical Crossfield Outcomes*. <http://www.saq.org.za>. (20 Junie 2006).
- STERNBERG, R.J. 1995. *In search of the human mind*. Orlando, Miami: Harcourt Brace & Company.
- STEVENS, P.W. & RICHARDS, A. *Changing schools through experiential education*. Published in ERIC Digest, March 1992. ERIC Identifier: ED345929.
- STEYN, A.G.W., SMIT, C.F., DU TOIT, S.H.C. & STRASHEIM, C. 1998. *Moderne statistiek vir die praktyk*. Pretoria: J.L Van Schaik Uitgewers.
- SWARBROOKE, J. 1995. *The Development and Management of Visitor Attractions*. Oxford: Reed Educational and Professional Publishing.
- THOMAS, J.R. & NELSON, J.K. 1996. *Research Methods In Physical Activity*. 3de Uitgawe. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- THOMPSON, R. 2003. Thinking wide: Leadership, outdoor education and development in Zambia. *Horizons*, Autumn, vol.23, p.10-11.



- TOSEY, P. & GREGORY J. 2000. *Dictionary of Personal Development*. <http://www.hprg.org/dictef.htm>. (2 Februarie 2004).
- WEIL, S. & MCGILL, I. 1989. *Making Sense of Experiential Learning*. Milton Keynes: SRHE & Open University Press.
- WIKIPEDIA, THE FREE ENCYCLOPAEDIA. 2006. *The history of Adventure-based Experiential Learning*. <http://www.answers.com>. (16 Julie 2006).
- WOODCOCK, M. 1989. *Team Development Manual*. 2de Uitgawe. Essex: Anchor Press Ltd.



ADDENDA

ADDENDUM A:

**TOESTEMMINGSBRIEF – TRANSORANJE SKOOL
VIR DOWES**



ADDENDUM B:
TOESTEMMINGSBRIEF – GAUTENG DEPARTEMENT
VAN ONDERWYS



ADDENDUM C: VRAELYS



Vraelys

Die volgende vraelys moet volledig, eerlik en individueel ingevul word. Die vraelys word in drie afdelings onderverdeel: Afdeling A is demografiese vrae, Afdeling B is die meting van die uitkomst en Afdeling C is individuele opinie vrae.

AFDELING A:

Hierdie eerste afdeling is 'n demografiese vraelys wat asseblief so volledig as moontlik ingevul moet word. Vul asseblief Afdeling A vrae 1- 2 in met die merk van 'n X in die toepaslike blokkie.

1. Geslag:

M
V

2. Ouderdom: jaar

3. Noem/ lys vyf sterkpunte van jouself:

4. Noem/ lys vyf eienskappe van jouself waaraan jy nog moet verbeter:



AFDELING B:

Die volgende vraelys moet so eerlik as moontlik ingevul word. Merk asseblief net een van die blokkies met 'n X.

Beoordeel asseblief die volgende aspekte in terme van jou span.

- 1 = stem glad nie saam nie,
- 2 =stem tot 'n mindere mate nie saam nie,
- 3 =neutraal,
- 4 =stem tot 'n mindere mate saam,
- 5 = stem heeltemal saam.

Stelling:	1	2	3	4	5
Ek vertrou my spanmaats	1	2	3	4	5
Ek maak maklik vriende	1	2	3	4	5
Spanlede kan my maklik vertrou	1	2	3	4	5
Ek vertrou mense maklik	1	2	3	4	5
Mense deel graag hulle geheime met my	1	2	3	4	5
Ek vertrou my span maklik	1	2	3	4	5
Mense vertrou my maklik	1	2	3	4	5
Ek help my vriende in nood	1	2	3	4	5
Ek doen my deel vir my span	1	2	3	4	5
As 'n span sal ons saam 'n oorwinning behaal	1	2	3	4	5
Ek verkies dit om 'n probleem op te los met my span se insette	1	2	3	4	5
Ek verkies take waar die uitkomst bepaal word deur spanwerk	1	2	3	4	5
Ek verkies dit om probleme met behulp van my span op te los	1	2	3	4	5
Die span-oorwinning is vir my meer werd as die oorwinning self	1	2	3	4	5
Ek weet wat my doel in die span is	1	2	3	4	5
My span weet wat ek van hulle verwag	1	2	3	4	5



Stelling:	1	2	3	4	5
My span weet wat om te doen as ek 'n opdrag gee	1	2	3	4	5
Ek weet wat om te doen as my span my 'n opdrag gee	1	2	3	4	5
Ek is vinnig van begrip as 'n spanmaat iets verduidelik	1	2	3	4	5
My span luister wanneer ek 'n moontlike oplossing het	1	2	3	4	5
Ek is bereid om kans te waag om my span te bevoordeel	1	2	3	4	5
Ek verkies dit om aan 'n aktiwiteit deel te neem as ek die spanlede ken	1	2	3	4	5
My span is altyd verseker van my deelname aan 'n aktiwiteit	1	2	3	4	5
Ek is bereid om iets nuuts te probeer saam met my span	1	2	3	4	5
Ek neem graag deel aan uitdagings	1	2	3	4	5
Ek maak seker dat almal 'n kans kry om deel te neem	1	2	3	4	5
Ek het altyd 'n plan om 'n situasie mee op te los	1	2	3	4	5
Wanneer ek met 'n probleem gekonfronteer word, breek ek dit af na kleiner eenhede en los dan die probleem stap vir stap op	1	2	3	4	5
Wanneer 'n probleem opduik weet ek gewoonlik nie waar om te begin nie	1	2	3	4	5
Ek verkies dit gewoonlik dat iemand anders die probleem moet oplos	1	2	3	4	5
Wanneer ek met 'n probleem gekonfronteer word verkies ek dit dat die span die probleem oplos	1	2	3	4	5
Ek verkies om eerder te wag dat die probleem weggaan, en wend dus geen poging aan om dit op te los nie	1	2	3	4	5
Ek hou daarvan om aan spanaktiwiteite deel te neem	1	2	3	4	5
Ek voel altyd onseker van myself	1	2	3	4	5
Ek het volle vertroue in myself, solank ek net my beste gee	1	2	3	4	5
My deelname lei telkemale tot die sukses van die span	1	2	3	4	5
Ek word altyd gekies vir die span, ongeag wat die taak is	1	2	3	4	5
Ek voel selfversekerd	1	2	3	4	5



AFDELING C:

1) Volgens jou, watter uitkomst onthou jy die maklikste en watter van die uitkomst is die maklikste toepasbaar: (Lys tot en met 5 van die uitkomst)

2) Watter uitkomst pas jy toe nadat jy aan die program deelgeneem het en waarom? (lys en bespreek kortliks tot en met 5 van die uitkomst)



ADDENDUM D: VERKLARINGS



Verklarings

Hiermee verklaar ek, *Christiaan Rudolph Malherbe van Heerden*, dat ek hierdie verhandeling nagegaan het en dat ek van mening is dat die taalkundige versorging daarvan noukeurig en op die verlangde standaard is.

Mnr. CRM van Heerden

Datum

Hiermee verklaar ek, *Izak Stefanus Coetzer*, dat hierdie verhandeling my eie werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit ingedien is nie. Waar sekondêre materiaal gebruik is, is dit noukeurig erken en aangedui in ooreenstemming met universiteitsvereistes.

Mnr. IS Coetzer

Datum