

'N ONDERSOEK NA DIE GEBRUIK VAN GESELEKTEERDE
INISIATIEFAKTIEWEITTE IN DIVERSE JEUGGROEPE

deur

CHARL YATES

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir
die graad

MAGISTER DIACONIOLOGIAE
(JEUGWERK-RIGTING)

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: DR C H THESNAAR

MEDESTUDIELEIER: PROF J S DREYER

NOVEMBER 2004

Studentenommer: **797-500-7**

Ek verklaar hiermee dat 'N ONDERSOEK NA DIE GEBRUIK VAN GESELEKTEERDE INISIATIEFAKTIEWEITTE IN DIVERSE JEUGGROEPE my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

.....
HANDTEKENING
(MNR C YATES)

.....
DATUM

“ProQuest Information and Learning”

- (i) Title: The use of selected initiative activities in diverse youth groups
- (ii) C Yates
- (iii) Magister Diaconologiae
- (iv) Practical Theology
- (v) Dr C H Thesnaar
- (vi) Prof J S Dreyer

OPSOMMING

Die navorsing vir hierdie studie het getoon dat jeugdige van verskillende kultuurgroepe vanweë ons land se geskiedenis beperkte kontak gehad het en nog steeds het. Dit het meegebring dat geleentheid om verhouding te bou min was en steeds is.

Na 'n inleidende hoofstuk waarin die navorsingsmetodologie uiteengesit word, volg 'n bespreking, aan die hand van resente literatuur oor die vraag hoe verhoudingsbou kan plaasvind in 'n diverse jeugbedieningskonteks (hoofstuk 2).

Daaruit het dit duidelik geword dat die kerk in sy bediening aan diverse jeuggroepe geleentheid behoort te skep waartydens die kwaliteit van verhouding verbeter kan word. Die navorsing het bevind dat ervaringsleeraktiwiteite, byvoorbeeld inisiatiefaktiwiteite, 'n positiewe invloed kan hê op interpersoonlike vaardighede in interkulturele verhouding (hoofstukke 3 en 4).

In hoofstuk 5 is eerstens bepaalde gevolgtrekkings gemaak. Tweedens is aanbevelings gedoen en riglyne geformuleer met die oog op verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe.

SUMMARY

This research has shown that young people of different cultural groups have had and still have limited contact due to the history of our country. This contributed to the fact that there were, and still are, very few opportunities to build relationships.

An introductory chapter in which the research methodology is explained, is followed by a discussion utilizing recent literature, of the question how the building of relationships can take place within the context of a diverse youth ministry (chapter 2).

It became clear that the church, in its ministry to diverse youth groups, should create opportunities where the quality of relationships can be enhanced. In the research it was found that experiential learning activities, such as initiative activities, could have a positive influence on interpersonal skills in intercultural relationships (chapters 3 and 4).

In chapter 5, firstly, certain conclusions were drawn. Secondly, recommendations were made and guidelines formulated regarding the building of relationships in the ministry to diverse youth groups.

KEY CONCEPTS

Diverse youth groups; experiential learning; relationship building; youth ministry; initiative activities; Practical theology

Hierdie studie word opgedra aan:

ONS KINDERS IN SUID-AFRIKA.....

.....wat soveel nuwe geleenthede en uitdagings kan beleef.

DANKBETUIGINGS

Hiermee my opregte dank aan die volgende persone:

- Dr Christo Thesnaar vir sy leiding en ondersteuning tydens die ondersoek.
- Prof Jaap Furstenburg vir intensiewe taalversorging, meesterlike voorstelle en wysigings, raad, aanmoediging en professionele kennis.
- My maat Hannelie, vir ure se geduld, ondersteuning, aanmoediging en geloof om die prosesse afgehandel te kry.
- My ouers, wie sekerlik nooit kon dink dat ek hierdie ene sou voltooi nie.
- Ons hemelse Vader, wat my al soveel jare opgewonde bly hou oor die jongmense in ons land.

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	Afbakening van navorsingsterrein	1
1.2	Motivering van keuse van onderwerp	4
1.3	Probleemformulering	7
1.4	Navorsingsvraag	7
1.5	Navorsingsdoelstelling en –doelwitte	8
	1.5.1 Navorsingsdoelstelling	8
	1.5.2 Navorsingsdoelwitte	8
1.6	Navorsingsmetodologie	9
1.7	Posisionering van navorsing in die studieveld van die Praktiese Teologie	10
1.8	Verheldering van ‘n aantal sleutelbegrippe	13
1.9	Hoofstukindeling	17

HOOFSTUK 2: VERHOUDINGSBOU IN ‘N KONTEKS VAN DIVERSITEIT

2.1	Inleiding	18
2.2	’n Multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing: Enkele uitdagings aan die kerk se bediening aan die jeug	20
	2.2.1 Multikulturele opvoeding	20
	2.2.2 Wedersydse en gelykmakende verhoudinge	20

2.2.3	Eenheid binne diversiteit	20
2.2.4	Areas van verbintenis	21
2.3	Verhoudingsbou en effektiewe interaksie met diverse individue	22
2.3.1	Erken dat diversiteit bestaan en 'n waardevolle hulpmiddel is	22
2.3.2	Tree in interaksie met diverse individue in 'n konteks van samewerking	23
2.3.3	Bou trots in jou historiese en kulturele identiteit	24
2.3.4	Waardeer die historiese en kulturele agtergrond van ander persone	26
2.3.5	Vestig 'n sterk gemeenskaplike identiteit wat almal verenig	27
2.3.6	Verminder interne hindernisse om konstruktiewe interaksie aan te moedig	29
2.3.7	Verstaan hoe om konflik konstruktief te hanteer	31
2.3.8	Internaliseer pluralistiese waardes	31
2.4	Samevatting	33

HOOFSTUK 3: DIE GEBRUIK VAN INISIATIEFAKTIWITEITE VIR VERHOUDINGSBOU IN DIE BEDIENING AAN DIVERSE JEUGGROEPE

3.1	Inleiding	35
3.2	Verheldering van 'n paar sleutelkonsepte	35
3.2.1	<i>Experiential education</i> (Ervaringsgerigte opvoedkunde)	35
3.2.2	<i>Outdoor education</i> (Buitelug opvoedkunde)	36
3.2.3	<i>Adventure education</i> (Avontuurgerigte opvoedkunde)	37
3.2.4	Inisiatiefaktiwiteite	38
3.3	Die waarde van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer	40
3.3.1	Ervaringsleer is holistiese gebeure wat die leerder in totaliteit betrek	41
3.3.2	Spreek menslike behoeftes aan	42
3.3.3	Voorsien 'n nuwe konteks van leer	43

3.3.4	Deelnemers ontwikkel 'n identiteit as groeplede	43
3.3.5	Aktiewe deelname en terugvoer van deelnemers in 'n ondersteunende groepatmosfeer	44
3.3.6	Bevordering van persoonlike en sosiale ontwikkeling	44
3.3.7	Spanbou	45
3.4	Geselekteerde inisiatiefaktiwiteite	46
3.4.1	Spinnekopweb	46
3.4.2	Die Wimpy-speletjie	48
3.4.3	Die muur	48
3.5	Die fasilitering van inisiatiefaktiwiteite	50
3.6	Samevatting	53

HOOFSTUK 4: 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE GEBRUIK VAN GESELEKTEERDE INISIATIEFAKTIWITEITE VIR VERHOUDINGSBOU IN DIVERSE JEUGGROEPE

4.1	Inleiding	54
4.2	Fokusgroepe as data-insamelingsmetode	54
4.2.1	Definiëring van fokusgroepe	55
4.2.2	Motivering vir die gebruik van fokusgroepe	55
4.2.3	Fokusgroeponderhoude	59
4.2.3.1	Beplanning	59
4.2.3.2	Werwing	60
4.2.3.3	Fasilitering van fokusgroepe	64
4.2.3.4	Analise van fokusgroepresultate	69
4.3	Bespreking van fokusgroepresultate	71
4.4	Samevatting	85

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding	86
5.2	Positiewe aspekte van die navorsingsondersoek	86
5.3	Negatiewe aspekte van die navorsingsondersoek	88
5.4	Gevolgtrekkings	89
5.4.1	Verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit	89
5.4.2	Die gebruik van inisiatiefaktiwiteit vir verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit	91
5.4.3	Resultate van die ondersoek	92
5.5	Aanbevelings	94
5.5.1	Verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit	94
5.5.2	Die gebruik van inisiatiefaktiwiteit vir verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit	95
5.5.3	Jeugbediening	95
5.5.4	Verdere navorsing	96
5.6	Samevatting	96
	BIBLIOGRAFIE	98

BYLAES

Bylae I	Toestemmingsbrief
Bylae II	<i>Relating to diverse individuals screen</i>
Bylae III	Basiese agtergrondinligting

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Afbakening van navorsingsterrein

Persone wat die Suid-Afrikaanse jeug bedien, word daagliks gekonfronteer met die realiteit dat jeuggroepe nie meer homogeen van aard is soos in die verlede nie, maar uiters divers. Jeuggroepe is divers vanweë die pluralistiese aard van Suid-Afrika se bevolking. Daar bestaan 'n veelheid van onder andere ekonomiese klasse, politieke assosiasies en religieuse groeperinge. Hierdie diversiteit hou egter in 'n besondere sin verband met die verskeidenheid van kulture in Suid-Afrika.

Louw (1997:104) is van mening dat onder kultuur verstaan kan word die eiesoortige denk-, ervarings- en handelingswêreld van mense binne 'n bepaalde groep of groepe. Hy stel dat geografiese, etniese, ras- en taalfaktore binne kultuur beslis 'n rol speel. Kultuur is volgens Louw 'n breër term wat verwys na daardie simbole en rituele waarbinne die eiesoortige belewingswêreld van groepe van mense uitgedruk word en wat insig bied in die lewens- en wêreldbeskouing van 'n spesifieke sosiale konteks. Ackermann (in De Gruchy & Martin 1995: 268) noem dat in baie algemene terme kultuur verstaan word as dit wat 'n gemeenskap bymekaar hou, kragtens 'n gemeenskaplike raamwerk van betekenis, wat in stand gehou word deur taal, simbole, mites, gebruike, kuns, drama, literatuur en musiek.

Roux (2000:1) werp verder lig op die verstaan van "kultuur" deur die verskeidenheid van kulture in Suid-Afrika onder verskillende kategorieë tuis te bring, naamlik ras (bv. swart, wit, bruin en Asiërs); etniese groep (Afrikaans, Engels, Portugees, Grieks, Joods, Xhosa, ens.); en assosiasie (soos godsdiens en politiek). Al hierdie verskeidenhede, verskille en kompleksiteite in Suid-Afrika beklemtoon die krag en energie van interdinamiese magte wat toepaslik aangewend kan word in die vormgewing van 'n nuwe demokratiese toekoms. Hierdie kulturele verskille hou volgens Roux (2000:1) egter verband met verskeie faktore soos persepsies, agtergrond en opvoeding, taal en norme. Al hierdie faktore beïnvloed die bediening aan diverse jeuggroepe, wat jeugwerkers voor die kritiese

uitdaging stel om kreatief en innoverend te bly soek na relevante en effektiewe wyses om bedieninge aan diverse jeuggroepe te fasiliteer.

Dit is egter volgens die navorser belangrik dat jeugwerkers in hul bediening aan diverse jeuggroepe rekening moet hou met die Suid-Afrikaanse geskiedenis wat daartoe bygedra het dat die Suid-Afrikaanse jeug vir lank van mekaar vervreem is. Hierdie stelling word ondersteun deur Raubenheimer (1997a:30) wat van mening is dat die segregasie en isolasie van die verlede tot gevolg het dat die jeug in baie opsigte vir mekaar vreemdelinge is. Hy is verder van mening dat die sosiale afstand, rassevooroordele, onkunde, negatiewe stereotiperings, etikettering en agterdog daartoe bygedra het dat wit en swart jongmense mekaar nie net as “opposisie” sien nie, maar selfs as “vyande”. Raubenheimer (1997b:51) noem ook dat die verskillende kultuurgroepe steeds in geïsoleerde wêrelde leef.

Resente statistieke ondersteun Raubenheimer se sieninge. Tydens ‘n nasionale navorsingsprojek rakende die jeug in Suid-Afrika, *Youth 2000: a national study of youth in South Africa* (Kimmie et al 2001:15), is jongmense se menings getoets aangaande die volgende stelling: “Young people of different races will never really trust each other.” Daar is bevind dat bykans twee derdes van die jeug nie glo in die ontwikkeling van vertroue tussen verskillende rassegroepe nie. Byna die helfte (48%) van 225 wit jeug het saamgestem met die stelling dat jongmense van verskillende rasse mekaar nooit regtig sal kan vertrou nie. Daarteenoor kan 65% van 2000 swart jongmense nie voorsien dat vertroue sal ontwikkel nie. Hierdie navorsingsprojek toon verder aan dat minder as ‘n kwart van die 2500 respondente meen dat daar tans geen rassehaat in Suid-Afrika heers nie. Die uitgesproke mening van 26% swart respondente is dat daar geen rassehaat in Suid-Afrika is nie, terwyl slegs 17% van bruin, 5% van Indiër en 6% van wit jongmense hierdie opinie deel. Verder is meer vroue (26%) as mans (20%) geneig om te dink dat daar geen rassehaat in Suid-Afrika is nie.

Die kerk word genoodsaak om hierdie gebrekkige wedersydse vertroue tussen jongmense van verskillende rassegroepe in Suid-Afrika daadwerklik aan te pak. De Villiers (2003:7)

berig in *Die Burger* van 14 Maart 2003 dat Antjie Krog tydens 'n simposium oor "Uitdagings vir die NG Kerk in 'n veranderende Suid-Afrika" sowat 60 kerkmense toegesprek het oor haar visie van die kerk se rol in versoening tussen wit en swart Suid-Afrikaners. Sy bevestig met hierdie toespraak die navorser se mening oor die rol van die kerk in die versoening van jongmense van verskillende kultuurgroepe deur die volgende stelling te maak: "Politieke organisasies, werkplekke en woonbuurte skiet nog te kort as ruimtes waar wit en swart Suid-Afrikaners bande van versoening kan smee. Die kerk is nou die plek waar dit moet gebeur" (De Villiers 2003:7). Sy verwys verder na statistieke van die *Instituut vir Geregtigheid en Versoening* dat meer as die helfte van Suid-Afrika se wit bevolking sê hulle het nog nooit saam met 'n swart persoon geëet nie. Meer as 80% van die swart bevolking beweer op hul beurt dat hulle nog nie 'n maaltyd met 'n wit persoon gedeel het nie. Sy stel die volgende kritiese vraag aan die kerk: "Hoekom is die kerk nie die voorste plek waar rasse byeenkom nie?" Hierdie kritiese vraag is gegrond in haar perspektief dat dit die kerke moet wees wat mense help om as gelykes nuwe verhoudings te bou.

Die kerk, volgens Van der Merwe (2003:278), erken dat swart en wit mense in Suid-Afrika steeds in baie aparte wêreldes lewe en sien daarom geleenthede vir mense om hulle ondervindinge van hul gemeenskappe met mekaar te deel. Desmond van der Water (in Van der Merwe 2003:278) verduidelik: "Perhaps where it will count is where you bring people together in small ways to encounter one another, working together, breaking down the stereotypes and cultural barriers. The church is very well placed to facilitate that kind of coming together as it is a safe environment to do it. We have a big and exciting task at that level to foster reconciliation between alienated race groups."

Die navorser is daarvan oortuig dat die kerk in Suid-Afrika wel die belangrikste plek behoort te wees waar mense van verskillende ras en kultuur byeenkom, aangesien die versoening tussen God en mens én dié tussen mens en mens in die kern van die evangelieboodskap staan. Daarom behoort alternatiewe wyses om met mekaar kontak te maak en van mekaar bewus te word op die proef gestel word.

‘n Alternatiewe wyse wat op die proef gestel kan word is avontuuroopvoedkunde. Onder die avontuuroopvoedkunde sorteer ‘n onderafdeling wat fokus op aktiwiteite wat vaardighede van onder andere probleemoplossing, kommunikasie en konflikthantering, asook onderlinge vertrouwe ontwikkel. Hierdie aktiwiteite word spesifiek binne die avontuuroopvoedkunde inisiatiefaktiwiteite genoem. Inisiatiefaktiwiteite soos die spinnekopweb, waar ‘n groep mekaar deur hierdie hindernis moet begelei, is dan van hierdie alternatiewe wyses wat tydens ervaringsleersituasies gebruik kan word om onderlinge kontak en bewuswording onder jongmense van verskillende rassegroepe te bevorder. Tydens hierdie aktiwiteite kan jeugdiges spontaan met mekaar kontak maak en bewus word van die kultuurverskeidenheid onder mekaar wat weer verder kan lei tot respek en waardering vir hulleself en vir andere. Diversiteit word op hierdie wyse nie slegs as ‘n bedreiging beskou nie, maar as ‘n waardevolle hulpbron wat eenheid, ook met die oog op kerkeenheid onder jongmense kan aanwakker. Die kerk kan die jeug deur die gebruik van inisiatiefaktiwiteite bemagtig tot brugbouers en agente van verandering, wat verder kan bydra tot versoening en die bevordering van goeie verhoudinge. ‘n Navorsingsprogram, *South African Youth* (SAY), in 1991 deur die RGN geloods, staaf bogenoemde met die verklaring dat vele versoeke ontvang is vir jongmense om in ‘n neutrale en kreatiewe omgewing te ontmoet en om ‘n verstaan van mekaar te help skep (Van Zyl Slabbert et al 1994:83).

1.2 Motivering vir die keuse van die onderwerp

Volgens De Vos (1998:55-57) word die keuse van ‘n tema beïnvloed deur ‘n navorser se belangstelling in ‘n bepaalde tema, die teoretiese ondersoek wat daarop volg, asook die formulering van ‘n algemene hipotese in verband met die tema. Die navorser se motivering vir hierdie ondersoek word vervolg uiteengesit.

Die navorser het tydens ervaringsleergeleenthede met diverse jeuggroepe betekenisvolle belewenisse gehad wat mooi verwoord word deur ‘n Sjinese filosoof Mencius (in Babin 1991:16): “A person of another race is like a forgotten aspect of ourselves and a hidden mirror of God.” Hierdie belewenis word verder belig deur Babin se standpunt dat dit

alleen moontlik is om 'n persoon van 'n ander kultuur te verstaan wanneer iemand begin om hom-/haarself te verstaan, en dat enige dieper ontmoeting met mense van ander kulture 'n baie spesiale wyse is om God te ken.

Die motivering vir die keuse van hierdie navorsingsonderwerp van studie is gegrond in die teologiese grondslag dat God 'n relasionele God is wat verbondsmatig handel en daarom dink in terme van sy bymekaargemaaktes en vergaderdes (Nel 1998:14-17). Dit veronderstel nie net die verhoudinge tussen God en mens nie, maar ook dié tussen mense onderling. Daarom staan die versoening tussen God en mens én dié tussen mens en mens in die kern van die evangelieboodskap.

Dit is daarom betreurenswaardig dat juis die boodskap van die ónversoenbaarheid van mense vir lank deur die destydse Ned. Geref. Kerk voorgehou is. In Junie 1968 het die Suid-Afrikaanse Raad van Kerke "*A message to the people of South Africa*" gepubliseer. In hierdie boodskap word onder meer gesê: "A policy of separate development... rejects as undesirable the good reconciliation and fellowship which God is giving to us by his Son" (Durand 1996:112).

Durand (1996:122) konstateer verder dat die apartheidsbeleid en/of afsonderlike ontwikkeling in 1978 by die Sinode van Belhar van die Ned. Geref. Sendingkerk beskryf is as in stryd met die evangelie, aangesien die gedwonge skeiding van mense op grond van ras en kleur ten diepste gebaseer is op die oortuiging van die fundamentele onversoenbaarheid van mense wat op so 'n wyse geskei is. Die sisteem wat uit so 'n beleid na vore kom, moes noodwendig tot 'n toenemende polarisasie tussen mense lei – wat inderdaad gebeur het.

Durand (1996:123) is van mening dat hierdie standpunt van die sinode belangwekkend is, "juis omdat dit verder gaan as die volgende bewoording, naamlik dat 'so 'n stelsel dit bykans onmoontlik maak vir die inwoners van Suid-Afrika om mekaar werklik te leer ken, te vertrou en aan mekaar lojaal te wees." Die kerk het daarmee uitgewys dat die beleid met die uitgangspunt van die onversoenbaarheid van mense meer doen as om

mense uit mekaar te hou. Dit verwyder hulle verder van mekaar. Dit polariseer en skep konflik. So word almal ingetrek in 'n kringloop wat net deurbreek kan word met die wysiging van die uitgangspunt.

Dit vereis van die kerk om uit sy weg te gaan om mense met mekaar te versoen (Vorster et al 1986:68). Dit stel gevolglik direkte uitdagings aan die bediening van diverse jeuggroepe. Hierdie uitdagings is onder andere die skep en fasilitering van geleenthede waartydens 'n ontmoeting met die eie en ander se kultuur aangemoedig word ten einde verhoudinge tussen diverse jeuggroepe te bevorder.

In die lig van bogenoemde lewer Johnson (2000:3) 'n belangrike bydrae deur te noem dat die mens nie geskape is vir isolasie nie, maar wel vir verhoudinge. Hy is verder van mening dat die belangrikste aktiwiteit (en dikwels die mees onderskatte) in ons lewens die begin, ontwikkeling en instandhouding van verhoudinge is waar daar omgee en betrokkenheid in mekaar se lewens is. Ons verhouding met andere vorm die konteks vir alle ander aspekte in ons lewens. Die verhoudinge wat so nodig is om produktief en gelukkig te lewe, kan verlore gaan wanneer die basiese interpersoonlike vaardighede nie aangeleer word nie. Gevolglik moet die kerk se bediening aan diverse jeuggroepe die geleenthede skep vir die aanleer van interpersoonlike vaardighede (onder andere kommunikasie, vertrouwe, respek en waardering) ten einde die kwaliteit en kwantiteit van verhoudinge tussen diverse groepe mense te verbeter.

Die navorser is van mening dat ervaringsleeraktiwiteite soos inisiatiefaktiwiteite 'n positiewe invloed kan hê op die interpersoonlike vaardighede in interkulturele verhoudinge vanweë die unieke aard en fokus van hierdie inisiatiefaktiwiteite. Ervaringsleer (leer deur te ervaar) fokus op die individu as holistiese wese en spreek daarom tot die individu se waardesisteem, wêreld- en lewensbeskouing, emosies, gesindhede en gedrag, en maak die individu voortdurend bewus van sy/haar moontlike vooroordele, in die besonder teenoor persone van ander kulture.

Vanuit die navorser se belangstelling in avontuuroopvoedkunde en ervaringsleer het 'n teoretiese ondersoek na die gebruik van inisiatiefaktiwiteite gevolg. Inisiatiefaktiwiteite is 'n onderafdeling wat onder avontuuroopvoedkunde sorteer en wat van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer gebruik maak. Uit die teoretiese ondersoek het dit duidelik geword dat navorsing oor die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in die kontak met en bewusmaking van die eie en ander se kultuur in diverse jeuggroepe tydsrelevant is. Dit hou ook verband met die kritiese probleem van die invloed van ons land se geskiedenis op die verhoudinge tussen diverse jeugdige in die Suid-Afrikaanse samelewing.

1.3 Probleemformulering

Suid-Afrika het in die verlede van aparte ontwikkeling en opvoeding van verskillende kultuurgroepe gebruik gemaak. Dit het in 'n groot mate bygedra tot 'n misverstaan van mekaar, asook 'n stereotiperende denke van groepe teenoor mekaar. Daarby is daar min of geen werklike kontak met mekaar gemaak nie. Dit kan aanleiding gee tot 'n ongemaklikheid met en onkundigheid oor die ander wanneer kontak wel tussen verskillende kultuurgroepe gemaak word.

Die probleem wat hierdie navorsing wil aanpak, is dus dié dat die jeug, vanweë die sosio-politieke verlede van Suid-Afrika, beperkte kontak gehad het – en selfs nog steeds het – en gevolglik min geleentheid gehad het om verhoudinge te bou. As daar dan nie situasies geskep word waarin jongmense mekaar met vertroue kan leer ken nie, word hierdie beperkte kontak voortgesit. Die gevolg is dat die jeug in hulle diversiteit dan nie die versoening en gemeenskap wat God vir ons deur sy Seun bewerk het, kan vier en kan geniet nie.

1.4 Navorsingsvraag

Volgens Reid en Smith (in De Vos 1998:116) word daar van 'n navorsingsvraag gebruik gemaak tydens 'n ondersoek, indien "...convincing theory about the supposed relationship among variables may be lacking". Reynolds (1995:8) ondersteun hierdie

siening en is van mening dat 'n navorsingsvraag ten opsigte van 'n ondersoek relevant is indien 'n verkennende of beskrywende studie onderneem word. Vanuit die aard van die huidige ondersoek, is die volgende navorsingsvraag geformuleer:

Kan die gebruik van inisiatiefaktiwiteite bydra tot verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe?

1.5 Navorsingsdoelstelling en -doelwitte

1.5.1 Navorsingsdoelstelling

Schon, Hopkins en Vojir (1982) toon aan dat kultuur en etniese houdinge ontwikkel word deur ervaringe en die eie omgewing oor 'n periode van baie jare. Dit sal onrealisties wees om aan te neem dat hierdie houdinge maklik sal verander deur die aanbod van inisiatiefaktiwiteite oor 'n kort termyn. Verandering is 'n langtermynproses.

Interkulturele kontak en bewusmaking deur middel van inisiatiefaktiwiteite kan egter as die eerste treë dien op die weg van erkenning van persoonlike vooroordele en houdinge, wat op sy beurt vervreemding sal teëwerk en verhoudinge tussen diverse jeuggroepe sal bevorder.

Die doelstelling van hierdie ondersoek is dus om die effek te evalueer van geselekteerde inisiatiefaktiwiteite in die bou van verhoudinge in die bediening aan diverse jeuggroepe.

1.5.2 Navorsingsdoelwitte

Die navorser poog om verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit aan die hand van 'n literatuurstudie te beskryf (hoofstuk 2); die bydrae wat inisiatiefaktiwiteite kan lewer tot verhoudingsbou in diverse jeuggroepe aan die hand van 'n literatuurstudie te beskryf (hoofstuk 3); en 'n empiriese perspektief te voorsien op die bydrae van

inisiatiefaktiwiteit tot verhoudingsbou in diverse jeugroepe deur middel van die benutting van gestruktureerde fokusroepe (hoofstuk 4).

1.6 Navorsingsmetodologie

Volgens Leedy (in De Vos 1998:15) word die navorsingsmetodologie deur die probleem wat nagevors word, asook deur die aard van die data bepaal. Die navorsingsmetodologie van toepassing op hierdie navorsing word vervolgens uiteengesit.

Volgens De Vos (1998:239, 360) kan daar tussen drie navorsingsbenaderings onderskei word, naamlik die kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings, asook 'n kwantitatiewe kombinasie van die genoemde benaderings. Elke benadering verteenwoordig 'n paradigma wat 'n bepaalde rigting aan die ondersoek verleen (De Vos 1998: 239).

Vir die doel van hierdie navorsing sal daar van die kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak word. In die kwalitatiewe benadering word nie gepoog om sosiale verskynsels te verklaar nie, maar om dit te beskryf (De Vos 1998:239, 360). Die navorser het gepoog om die “betekenis van ‘n spesifieke interaksie”, naamlik die gebruik van inisiatiefaktiwiteit, “vir gewone mense in ‘n spesifieke situasie”, naamlik diverse jeugroepe, te verstaan (Garbers 1996: 292).

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek sal daar van toegepaste navorsing gebruik gemaak word. Toegepaste navorsing is daarop gerig om onmiddellike praktykprobleme te hanteer, asook om kennis aangaande die praktiese toepassing van beginsels hieromtrent te ontwikkel ten einde oplossings vir praktykprobleme te verkry.

Gegewens wat verkry word vanuit die literatuurstudie sal getoets word deur gebruik te maak van empiriese navorsingsmetodes. Pieterse (1993:31) stel dat die oorsprong van die begrip empirie in die alledaagse ervaringsproses van die mens met sy omgewing lê. Daarom is empiriese navorsingsmetodes noodsaaklik ten einde deelnemers se ervaring

van die gebruik van geselekteerde aktiwiteite en die effek van hierdie aktiwiteite te toets en te evalueer.

Drie groepe bestaande uit agt respondente elk, sal aan die ondersoek deelneem. Hierdie drie groepe sal verkry word vanuit plaaslike skole in die Noorder-Paarl en Wellington distrik. Die geselekteerde jeugdiges sal afkomstig wees uit die wit en bruin bevolkingsgroep.

Die data-insamelingstegniek wat gebruik sal word is fokusgroepe. Die drie groepe respondente sal na afloop van hulle deelname aan drie inisiatiefaktiwiteite besin oor 'n aantal vrae wat met die betrokke aktiwiteite verband hou. Die navorser sal self as fasiliteerder van die fokusgroepe optree. Die drie inisiatiefaktiwiteite wat gekies is, is almal van so 'n aard dat enige persoon met die deelname daaraan gemaklik behoort te wees. Deelnemers behoort gemaklik te wees aangesien die aktiwiteite veilig is en in 'n omgewing van samewerking sal plaasvind. Hierdie aktiwiteite is ook gerig op spesifieke doelwitte en leerprosesse wat minder kompetierend en minder reëlgeoriënteerd is.

1.7 Posisionering van navorsing in die studieveld van die praktiese teologie

Die klem in die praktiese teologie is volgens Heyns en Pieterse (1994:8) op kommunikasie. Praktiese teologie is 'n studie van die handeling van mense wat daarop ingestel is om ander mense te help om God te ontmoet en met God en hul medemens in gemeenskap te lewe. Heitink (1993:19) beklemtoon hierdie oortuiging deur te stel dat dit in die praktiese teologie om mediale gebeure gaan, naamlik die handeling van God deur die diens van mense. Hy omskryf praktiese teologie as 'n handelingswetenskap wat gerig is op die empiries-georiënteerde teologiese teorie van die bemiddeling van die Christelike geloof in die praxis van die moderne samelewing (Heitink 1993:118). Louw (1997:121) is van mening dat empirie in so 'n benadering 'n instrument of medium is waardeur die Skrif in sy aktualiteit noukeurig en betroubaar verklaar en gekommunikeer word.

Praktiese teologie is volgens Firt (in Heyns & Pieterse 1994:8) daardie deel van die teologie wat hom met hierdie gebeure, hierdie ontmoeting tussen God en mens besig hou en veral geïnteresseerd is in die rol van die mens in hierdie ontmoeting. Daarom is die studieveld van die praktiese teologie die geloofshandeling van mense, asook die situasies waarin die handeling van mense voltrek word.

Die navorser is van mening dat die kerk, as liggaam van Christus, voortdurend aan nuwe maniere moet dink om hierdie ontmoeting tussen God en mens en tussen mens en mens te vergemaklik. As gelowiges het ons die verantwoordelikheid om die ruimte, die handelingsvelde, te skep waar mense God asook ander mense kan ontmoet. Hierdie ruimte moet egter volgens die ideale kommunikasiesituasie, naamlik die koninkryk van God, ingerig word, waar daar bepaalde koninkrykswaardes geld. Heyns en Pieterse (1994:56) verwys na koninkrykswaardes as 'n teologiese kriterium waaraan gelowiges se verstaan van kommunikasie moet beantwoord.

Die navorser het 'n sterk voorkeur vir die ervaringsleersituasie as ruimte waar mense God en ander mense kan ontmoet. Dit sal egter slegs effektief kan geskied wanneer die navorser die volgende teologiese aspekte van die prakties-teologiese kommunikasieteorie in die ervaringsleerruimte van toepassing maak (Heyns & Pieterse 1994:55-57).

Die doel van die fasiliteerder se kommunikatiewe handeling moet daarop gerig wees om verandering teweeg te bring. In die gegewe ondersoek sal dit wees om verandering te bring van 'n situasie van beperkte kontak tussen jeugdige van verskillende kulture na 'n situasie van bewuswording en beter verstaan van mekaar, juis omdat versoening die kern van die evangelieboodskap is. Dit impliseer dat die fasiliteerder voortdurend verandering moet fasiliteer wat poog om die bestaande te slyp na die ideaal van die koninkryk van God.

Die sin van die fasiliteerder se kommunikasie is altyd geleë in die kommunikatiewe praxis van God self. In aansluiting by Van der Ven (in Louw 1997:122) vind die navorser dit noodsaaklik dat enige empiriese aanpak in die teologie 'n normatiewe

komponent benodig. In hierdie navorsing is die normatiewe komponent die kommunikatiewe praxis van God self wat sy hoogste vorm bereik het in die menswording van Jesus Christus. God spreek egter vandag nog deur sy Woord en is steeds werksaam deur sy Gees. Hiertoë neem Hy die fasiliteerder se handeling in sy diens.

Die fasiliteerder se eie kommunikasiëteorie wat ten grondslag van sy/haar kommunikatiewe handeling in diens van die evangelie lê, moet aan sekere teologiese kriteria, koninkrykswaardes, voldoen:

Nie-outoritêre kommunikasie – deelnemers moet as vrye mense op gelyke voet met mekaar kan komunikeer;

onvoorwaardelike vryheid by deelnemers – elke deelnemer is vry om self oor 'n saak te besluit;

onvoorwaardelike aanvaarding van die ander – elke deelnemer is volwaardig mens en sy/haar reg tot 'n outentieke bestaan moet erken word.

Die ervaringsleerruimte moet ook die moontlikheid bied vir 'n lewende ervaring met God en 'n ontmoeting tussen mense vanweë die kommunikasiestyl en -gebeure. Dit sal slegs kan gebeur indien die fasiliteerder voortdurend poog om die verbondsmatige ontmoeting tussen God en die mens te interpreteer en sinvol aan mense binne kontekste te kommunikeer.

Die navorser gaan vanuit die metateorie van die sisteemteorie te werk, aangesien dit belangrik is om binne die ervaringsleersituasie 'n holistiese blik op die mens te hê. Die deelnemers staan almal met hulle eie unieke agtergrond in soveel verwickelde verhoudinge wat die kommunikasiesisteem drasties beïnvloed. Die sisteemteorie is besonder geskik in die navorsing aangesien daar voortdurend gefokus word op die komplekse en dinamiese sisteme van enkelinge en groepe (Dreyer 1999:47-48).

Basisteoreties (‘n vakgerigte teorie wat binne ‘n spesifieke vak ontwikkel vir die doeleindes van daardie vak) gaan die navorser te werk volgens ‘n kommunikasieteorie vanuit ‘n prakties-teologiese perspektief, naamlik kommunikatiewe handeling in diens van die evangelie (Heyns & Pieterse 1994:53).

Praktykteoreties word daar op die basisteorie voortgebou ten einde kommunikatiewe handeling van gelowiges wat afgestem is op die versoening tussen God en mens en dié tussen mens en mens te verbeter. In hierdie navorsing word ondersoek of inisiatief aktiwiteite die kommunikasie van gelowiges, gerig op kultureel-diverse jeugdige in ervaringsleersituasies, kan verbeter.

1.8 Verheldering van ‘n aantal sleutelbegrippe

Ter wille van helderheid word die volgende begrippe soos in hierdie studie gebruik, verduidelik:

Avontuurprogramme

Hierdie begrip dui op die doelbewuste gebruik van uitdagende aktiwiteite om ‘n leerproses by individue of groepe te bevorder, met die oog daarop dat verandering in gemeenskappe en samelewings plaasvind. Avontuurprogramme maak gebruik van nuwe, energieke en uitdagende aktiwiteite ten einde deelnemers iets nuuts te laat ervaar. Aktiwiteite word gewoonlik nie geïsoleerd aangebied nie, maar in ‘n vooraf opgestelde program geïntegreer. Hierdie aktiwiteite kan van eenvoudig tot baie moeilik van aard wees en vind gewoonlik buite in die natuur plaas. Enige persoon wat die term “avontuur” hoor, sal sekerlik aanneem dat iets opwindends gaan plaasvind wat die adrenalien gaan laat vloei. Binne die sinvolle programskrywing van avontuurprogramme word ‘n duidelike uiteensetting van aktiwiteite, doelstellinge en die fasilitering daarvan gegee. Binne die avontuurprogram is daar verskeie groeperinge van aktiwiteite.

Inisiatiefaktiwiteite

Inisiatiefaktiwiteite is dié aktiwiteite binne die avontuurprogram met moeilike probleemsituasies, waar spanwerk en samewerking die vereiste vir suksesvolle en werkbare oplossings is. Hierdie aktiwiteite is gerig op spesifieke doelwitte en leerprosesse wat minder kompetierend en minder reëlgeoriënteerd is. 'n Ervaringsgerigte benadering tot leer word benut tydens die uitvoer van inisiatiefaktiwiteite.

Ervaringsleer

In ervaringsleer vind leer en gevolglik verandering plaas deur nadenke oor werklike ervarings. Persone leer deur te ervaar. Priest en Gass (1997:12) definieer ervaringsleer as leer deur te doen, met nabetragting. Hierdie leerervarings word verder deur hulle beskryf as realisties, ligaamlik aktief, kognitief betekenisvol en as aktiwiteite wat die affektiewe betrek.

Kultuur

Louw (1997:104) is van mening dat onder kultuur verstaan kan word die eiesoortige denk-, ervarings- en handelingswêreld van mense binne 'n bepaalde groep of groepe. Hy stel dat geografiese, etniese, ras- en taalfaktore binne kultuur beslis 'n rol speel. Kultuur is volgens Louw 'n breër term wat verwys na daardie simbole en rituele waarbinne die eiesoortige belewingswêreld van groepe van mense uitgedruk word en wat insig bied in die lewens- en wêreldbeskouing van 'n spesifieke sosiale konteks. Ackermann (1995: 268) noem dat in baie algemene terme kultuur verstaan word as dit wat 'n gemeenskap bymekaar hou, kragtens 'n gemeenskaplike raamwerk van betekenis, wat in stand gehou word deur taal, simbole, mites, gebruike, kuns, drama, literatuur en musiek.

Roux (2000:1) werp verder lig op die verstaan van "kultuur" deur die verskeidenheid van kulture in Suid-Afrika onder verskillende kategorieë tuis te bring, naamlik ras (bv. swart, wit, bruin en Asiërs); etniese groep (Afrikaans, Engels, Portugees, Grieks, Joods, Xhosa, ens.); en assosiasie (soos godsdiens en politiek).

Diverse jeuggroepe

Die *National Youth Act of 1996* (Statistics South Africa 1996:7) definieer jeug as persone tussen die ouderdom van 14 en 35 jaar. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek sal jeug tussen die ouderdom van 14 en 18 jaar, afkomstig uit die wit en bruin bevolkingsgroep geselekteer word. Diverse jeuggroepe word gevolglik deur die navorser verstaan as groepe jeugdiges wat op grond van hul kultuur verskil.

Kerk

Met verwysing na die kerk as die volk van God en die liggaam van Christus beskou Burger (1999:3) die kerk as die uitgesoekte werktuig wat God self gekies het om sy deugde in hierdie wêreld te verkondig.

Burger (1999:269) is ook van mening "...dat 'n mens in 'n komplekse moderne samelewing gestaltes van die kerk op meer as een vlak nodig het." Wolfgang Huber (in Burger 1999:269) maak 'n onderskeid tussen vier vorme of gestaltes van die kerk, naamlik die ekumene (die wydste verband), die regionale of streekskerk, die gemeente en kleiner informele groepe. In die kerk se hantering van vervreemding en ongemak in diverse jeuggroepe, is al bogenoemde gestaltes van die kerk nodig, en dit na twee kante toe soos Burger (1999:269) dit verwoord: na die kant van die groter ekumene, maar ook na die kant van die informele klein- of diensgroep. Hierdie navorsing word geskryf uit 'n diepe verbintenis tot die ekumeniese gestalte van die kerk. Die navorser is daarvan oortuig dat die kerk in al sy gestaltes, en as 'n eenheid, geroepe is om God se versoeningsboodskap in sy bediening aan diverse jeuggroepe te vergestalt.

Jeugbediening

Jeugbediening verteenwoordig 'n bepaalde perspektief waaruit die bestudering van al die geloofshandelinge (asook handelingsvelde wat geskep word) geskied wat in en deur die kerk ten opsigte van die breër samelewing uitgevoer word (Heyns & Pieterse 1990:17).

In hierdie ondersoek verwys die konsep “jeugbediening” verder na die kerk se bediening aan, saam met en deur jeug in die Suid-Afrikaanse samelewing (Nel 1998:65-66). Die voorsetsels “saam met” en “deur” word gebruik om klem te plaas op die navorser se oortuiging dat die kerk se bediening nie net aan jeug kan geskied nie. Omdat God ook deur jeugdige na jeugdige kan kom en homself ook op so ‘n wyse kan openbaar, is hulle ook subjekte – deelnemers aan die bediening.

Daar kan maklik onsekerheid heers of gefasiliteerde inisiatiefaktiwiteite enigsins in jeugbediening tuishoort. Die navorser vind grond vir die bestaan van gefasiliteerde inisiatiefaktiwiteite in jeugbediening binne ‘n verstaan van religieuse opvoeding en spiritualiteit. Jeugbediening, gesien vanuit ‘n Christelike teologiese perspektief, gaan in sy diepste wese oor religieuse opvoeding en spiritualiteit.

Potterton (in Summers & Waddington 1996:215) noem dat ‘n ope spiritualiteit reeds lank ‘n verwaarloosde dimensie in die Calvinisties-godsdienstige opvoedingskurrikulum in Suid-Afrika is. Spiritualiteit is volgens Potterton (in Summers en Waddington 1996:217) 'n breër term wat verwys na die deel van die menslike ervaring wat mense help sinmaak uit hul lewens en in hul uitreik na God. Godsdienstige opvoeding is 'n proses “...which should be characteristically inquisitive, experiential, open-ended, personal and relational, as opposed to being instructive, didactic, academic and detached”. Wanneer spiritualiteit onderrig word beteken dit nie om te konsentreer op een aspek van lewe wat geïsoleer is van die ander dimensies nie. Spiritualiteit erken eerder die intrapersoonlike, interpersoonlike, ekklesiologiese en sosiopolitiese dimensies. Egte geestelike groei het 'n effek op al hierdie areas en verander somtyds houdinge in die verskillende areas van die lewenservaringe. Spiritualiteit is daarom nie net gerig op gebed of asketisme nie, maar meer belangrik, met dit wat mense meer verantwoordelik in die samelewing maak.

In die lig van wat Potterton hierbo vermeld is die navorser van mening dat jeugbediening in sy onderrigprosesse nie net moet konsentreer op die God-mens verhouding en mens-God verhouding nie, maar ook op die mens tot mens inter- en intrapersoonlike verhoudinge. Binne hierdie verstaan van religieuse opvoeding en spiritualiteit word daar

genoegsame begroning gevind vir die regmatige plek van gefasiliteerde inisiatiefaktiwiteite in die kerk se bediening aan die jeug. Gefasiliteerde inisiatiefaktiwiteite wat die uitkoms het om beperkte kontak tussen individue aan te spreek en onderlinge verhoudinge te bevorder kan jeugdige in staat stel om meer verantwoordelik in terme van die multikulturele uitdagings in ons samelewing te handel.

1.9 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1 dien as inleiding en uiteensetting van die probleemstelling, motivering vir die ondersoek en die navorsingsmetodologie, terwyl dit ook 'n begripsoms krywing bied van sleutelkonsepte wat geïdentifiseer is en die begrensing van die studie verduidelik. Hoofstuk 2 bespreek bestaande literatuur oor verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit. In hoofstuk 3 word 'n teoretiese onderbou en in hoofstuk 4 'n empiriese perspektief voorsien rakende die gebruik van inisiatiefaktiwiteite vir verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe. Gevolgtrekkings en aanbevelings van die ondersoek sal in hoofstuk 5 saamgevat word. Die positiewe en negatiewe aspekte van die ondersoek sal egter eerstens bespreek word ten einde 'n riglyn vir verdere navorsing daar te stel.

HOOFSTUK 2

VERHOUDINGSBOU IN 'N KONTEKS VAN DIVERSITEIT

2.1 Inleiding

Gudykunst en Yun Kim (1984:170) het twintig jaar gelede die vinnige vooruitgang in die destydse kommunikasietegnologie as 'n rede aangevoer waarom mense van verskillende wêrelddele in noue verbinding met mekaar gebring is. Hulle is van mening dat mense meer bewus is van mekaar en daarom groter behoefte het om ander kulture te verstaan as in enige ander tyd in die menslike geskiedenis. In die intieme interkulturele realiteit van vandag se wêreldomgewing kan kulture nie langer gesien word as geïsoleerde kompartemente nie. Die vergrote hoeveelheid kontak en kommunikasie tussen kulture het 'n fenomenale homogenisering van kulture op 'n globale skaal teweeg gebring.

In 'n wêreld van internasionale interafhanklikheid ontstaan daar volgens Gudykunst en Yun Kim (1984:4) groter dringendheid om die vermoë te ontwikkel om effektief met persone van ander kulture te kommunikeer en hulle te verstaan. Hulle stel verder dat persone van verskillende rasse en etniese groepe nodig het om mekaar se kulture en patrone van kommunikasie te verstaan. In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat interkulturele kontak en kommunikasie op internasionale vlak 'n realiteit vir die globale wêreldomgewing is.

Op nasionale vlak is Ackermann (in De Gruchy & Martin 1995:268) elf jaar later van mening dat Suid-Afrika oor 'n ryke kulturele diversiteit beskik wat verskeidenhede, verskille en kompleksiteite in die Suid-Afrikaanse samelewing impliseer. Hierdie verskeidenheid onderstreep die energie van al die interdinamiese kragte wat toepaslik aangewend kan word vir die vestigiging van 'n nuwe toekoms in Suid-Afrika.

Volgens Johnson (2000:348) word diversiteit in 'n globale wêreld toenemend onvermydelik tussen klasmaats, medewerkers, bure en vriende. Hy is van mening dat Noord-Amerika, Europa en baie ander dele van die wêreld al hoe meer divers raak ten opsigte van kultuur, etnisiteit, godsdiens, ouderdom, fisieke kwaliteite en geslag. Hy stel

dit duidelik dat effektiewe interaksie met portuurgroepe van verskillende kulture, etniese groepe, sosiale klasse en historiese agtergronde nie natuurlik gebeur nie.

Met hierdie ondersoek word juis beoog om natuurlike interaksie en sodoende verhoudingsbou tussen diverse jeuggroepe deur middel van inisiatiefaktiwiteite te bevorder. Die navorser is van mening dat gefasiliteerde inisiatiefaktiwiteite jeugdige kan help om bewus te word van die diverse groepslewe in Suid-Afrika, aangesien dit onafwendbaar is dat hy/sy op 'n tyd in kontak met lede van ander groepe kan kom (Hickson & Kriegler 1996:150).

In Du Preez (1997:8) se publikasie *Meet the rainbow nation* vind die navorser bevestiging vir die relevansie van die ondersoek. Du Preez stel onder andere dat daar 'n opbloei is in die belangstelling in die dissipline van kulturele kommunikasie, waarbinne mense hoop om antwoorde te vind oor hoe om kulturele hindernisse te oorkom wanneer daar gekommunikeer word. Interkulturele kommunikasie is nie 'n geheime formule of resep wat vaardighede waarborg in interkulturele ontmoetings nie. Dit verduidelik eerder hoekom persone sekere dinge op sekere maniere doen. Juis daarom is kennis, verstaan van en 'n sensitiwiteit vir ander se kultuur voorvereistes vir goeie verhoudinge en suksesvolle interaksies.

In die voorafgaande hoofstuk het die navorser, vir die doeleindes van hierdie ondersoek, diverse jeuggroepe gedefinieer as groepe jeugdige afkomstig van die Noorder-Paarl en Wellington area wat op grond van hul bevolkingsgroep verskil. Vir die doeleindes van hierdie hoofstuk sal gepoog word om meer lig te werp op die vraag oor hoe verhoudingsbou, waarvan kommunikasie en interaksie belangrike aspekte is, daarna uitsien in 'n konteks van diversiteit. Uitdagings wat 'n multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing aan die kerk se bediening aan die jeug stel sal eerstens uitgelig word ten einde verhoudingsbou teen hierdie agtergrond te plaas.

2.2 ‘n Multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing: Enkele uitdagings aan die kerk se bediening aan die jeug

‘n Multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing stel volgens die navorser die volgende uitdagings aan die kerk se bediening aan die jeug.

2.2.1 Multikulturele opvoeding

Barbara Wilkerson (1997:12) is van mening dat alle kerkgroepe, nie slegs daardie met etnies diverse gemeentes nie, hul leiers behoort te onderrig om sodoende hul godsdienstige opvoedingsprogramme aan te pas ten einde ‘n multikulturele samelewing te kan akkommodeer. Terselfdertyd word dit erken dat multikulturele opvoeding, spesifiek in sy godsdienstige konteks, ‘n nuwe beweging is en wat volgens die navorser spesifiek in die bedieningsveld van jeugbediening ontgin behoort te word.

2.2.2 Wedersydse en gelykmakende verhoudinge

Diversiteit in ‘n multikulturele samelewing stel die uitdaging aan die kerk om wedersydse en gelykmakende verhoudings tussen alle groepe in ‘n gemeenskap te ontwikkel. Die kerk behoort vele geleenthede te bied waar interkulturele respek en vriendskap bevorder kan word. Indien bogenoemde kan realiseer, is die doelwitte van multikulturele opvoeding in lyn met die doelwitte van die kerk as ‘n verlossendmakende en versoenende gemeenskap. Dit impliseer dat die kerk geleenthede behoort te skep waar jeugdige interkulturele respek en verstaan asook die waardering van mekaar as gelykes kan kweek ten einde verhoudingsbou onder diverse jeugdige te bevorder.

2.2.3 Eenheid binne diversiteit

Pathil (1981:366-67) stel dat daar ‘n soektog na eenheid binne diversiteit is wat die uniekheid van elke groep se besonderheid asook hulle verwantskap en hulle gemene middelpunt onderling erken. “Eenheid” verwys hier na groepsidentiteit waar die faktore

wat universeel is binne die onderskeie groepe erken en waardeer word. Binne hierdie eenheid word daar egter ook ruimte gelaat vir verskille.

Volgens Kinnamon (1988:5) argumenteer teoloë dat eenheid nodig is om “interkontekstueel” en kultureel divers te wees. Hierdie teoloë praat van diverse perspektiewe op die evangelie wat voortspruit uit die verskille van sosiale, politiese en kulturele realiteite. Sulke teologiese besinninge het ook reeds 'n lang pad hier in Suid Afrika moes stap in die lig van al die politieke uitdagings van die laaste dekade. Stringfellow in Kinnamon (1988:118) verwoord dié uitdaging as volg: “What is to be established is the Church as a living people, embracing every diversity of mankind...”

2.2.4 Areas van verbintenis

Ackermann (in De Gruchy & Martin 1995:266) verduidelik dat menslike verskille sy oorsprong het vanuit die onskeibare kompleksiteite van die mens se sosiale kontekste. Mense van geloof het nodig om areas van verbintenis te vind. Sulke areas van verbintenis wat in sosiale netwerke gevind word sal dit moontlik maak om as lede van die universele gemeenskap van gelowiges te lewe – ‘n gemeenskap waar diversiteit verryk eerder as wat dit skeiding bring. In die konteks van jeugbediening kan die verbintenis tot universele waardes wat onder andere waardering vir elke persoon se uniekheid, verdraagsaamheid, respek, eerlikheid, solidariteit, broederskap en vryheid onderskryf, die universele gemeenskap waarvan elkeen deel is, beklemtoon.

In ‘n multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing is multikulturele opvoeding, wedersydse en gelykmakende verhoudinge, eenheid binne diversiteit en om areas van verbintenis te vind van die vele uitdagings vir vandag se kerk. Die diversiteit wat in die Suid-Afrikaanse samelewing opgesluit lê behoort deur die kerk gesien te word as 'n uitdaging en 'n verrykende toevoeging eerder as 'n bedreigende en vermydende onderwerp. ‘n Multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing stel gevolglik die uitdaging aan die kerk om sy jeugdiges te begelei om ten spyte van verskille verhoudings te bou oor kultuurgrense heen.

2.3 Verhoudingsbou en effektiewe interaksie met diverse individue

Effektiewe interaksie met dieselfde ouderdomsgroep van verskillende kulture, etniese groepe, sosiale klasse en historiese agtergronde kom egter nie natuurlik nie. In die lig hiervan stel Johnson (2000:347-381) agt stappe voor om verhoudinge te bou en effektiewe interaksie met diverse individue te vestig. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek sal hierdie agt stappe, soos voorgehou deur Johnson (2000:347-381), as 'n kriterium aangewend word om die effektiwiteit van inisiatiefaktiwiteite in die bevordering van verhoudinge en interaksie te evalueer. Die agt stappe word ook deur die navorser erken as essensiële waardes wat moet geld in die bediening aan diverse jeuggroepe. Die waardes behoort deur elke werker onder jeug, asook jeuglede van diverse jeuggroepe, nagestreef te word.

2.3.1 Erken dat diversiteit bestaan en 'n waardevolle hulpmiddel is

Die eerste stap wat gevolg kan word om diversiteit doelgerig te bestuur en sodoende verhoudingsbou tussen diverse jeugdige te bevorder is om te erken dat diversiteit bestaan. Dit impliseer dat fundamentele verskille tussen mense waardeer en gerespekteer behoort te word. Waardering van diversiteit is 'n noodsaaklike vereiste om 'n produktiewe, effektiewe en suksesvolle lewe te leef (Johnson 2000:348). Johnson en Johnson (1996:454) belig die waarde van diversiteit deur die volgende stelling te maak: "Diversity contributes to achievement and productivity, creative problem solving, growth in cognitive and moral reasoning, perspective-taking ability, and general sophistication in interacting and working with peers from a variety of cultural and ethnic backgrounds". Dit is nie die doel om almal soortgelyk te maak binne in 'n verhouding, 'n gemeenskap, 'n organisasie, 'n samelewing of 'n wêreld nie. Die doel is om saam te werk deur gesamentlike doelwitte te bereik terwyl kulturele diversiteit erken word. Terselfdertyd word geleer om fundamentele verskille te waardeer en te respekteer.

Rugen en Hartl (1994:21) noem in aansluiting by Johnson (2000) dat diversiteit en inklusiwiteit, dit wil sê die insluiting van alle kulture, die volgende op 'n dramatiese wyse

laat toeneem: verskeidenheid van idees, kreatiewe krag, probleem-oplossingsvermoë en die aanvaarding van andere. Dit moedig studente aan om te ondersoek, te waardeer en te reflekteer op hul eie historisiteit, talente en hulpbronne sowel as daardie van ander kulture en gemeenskappe.

2.3.2 Tree in interaksie met diverse individue in 'n konteks van samewerking

Die tweede stap om effektiewe verhoudinge te bou met diverse individue is om seker te maak dat interaksie binne 'n konteks van samewerking plaasvind. Die onenigheid wat in 'n konteks van diversiteit kan voorkom word nie outomaties deur middel van kontak met mekaar getransformeer nie. Vooroordele, stereotipering en diskriminasie word dikwels verhoog deur in kontak met mekaar te wees. Dit wat grootliks bepalend is of interaksie 'n positiewe of negatiewe verhouding tot gevolg het, is die konteks waarin hierdie interaksie plaasvind. Volgens Johnson (2000:350) kan hierdie konteks samewerkend, kompetierend of individualisties van aard wees.

Lemmer en Squelch (1990:83) noem dat samewerkende leer te voorskyn gekom het as een van die mees belowende strategië vir diverse groepe van leerders. Leeraktiwiteite kan gestruktureer word as kompetierend, individueel en samewerkend. In kompeterende aktiwiteite werk leerders teen mekaar om te sien wie die beste is. Met individuele aktiwiteite word interaksie nie aangemoedig of bevorder nie. In kontras vind samewerkende leer plaas wanneer klein groepe van leerders saamwerk om mekaar van hulp te wees. Die skrywers noem dan ook dat van die voordele van samewerkende leer 'n verbeterde positiewe verhouding, verbeterde sosiale interaksie en ook die vermindering in kulturele hindernisse is.

Die navorser is van mening dat verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit versterk kan word deur die groep te begelei om gemeenskaplike doelwitte na te streef en te bereik. Vir die nastreef en bereiking van gemeenskaplike doelwitte is 'n konteks van samewerking volgens Johnson (2000:350) nodig. In 'n kompeterende konteks werk individue om teen mekaar te presteer. In 'n individualistiese konteks soek individue hul eie voordele

onafhanklik van wat andere doen. 'n Samewerkende konteks kan verkry word deur die identifisering en beklemtoning van belangrike doelwitte wat almal wil bereik asook die daarstel van gesamentlike prosedures en norme wat die pogings om doelwitte te bereik help koördineer.

Johnson (2000:350) is verder van mening dat samewerkende interaksie 'n kragtige en positiewe effek op verhoudinge het. Vriendskappe is grootliks gebaseer op die vermoë van twee persone om gesamentlike doelwitte te definieer en dan saam te werk om dit te verkry. Wanneer persone met mekaar saam werk, begin hul al meer van mekaar hou, vertrou mekaar meer, is meer gemaklik met mekaar en is meer gewillig om na mekaar te luister en deur mekaar beïnvloed te word. Wanneer persone teen mekaar kompeteer of individualisties optree, is die geneigdheid dat vertroue, affeksie, beïnvloeding en openhartigheid afneem. Johnson (2000:350) noem dat daar genoegsame bewyse is dat samewerkende ervarings, teenoor kompeterende en individualistiese ervarings, meer positiewe, verbondenheid en omgee-verhoudings vestig ten spyte van verskille in sosiale klas, kultuur, taal, godsdiens, etnisiteit, geslag, vermoëns en ander areas. Gesamentlike pogings om wedersydse doelwitte te verkry, verhoog die individu se selfwaarde en psigologiese gesondheid, vermoë om onafhanklik te handel en outonoom te wees en om interpersoonlike en klein-groep vaardighede toepaslik te gebruik.

Keith Coates (2002:84) plaas 'n vernuwende perspektief op 'n konteks van samewerking. Hy is van mening dat elke persoon sy/haar potensiaal sal ontdek en ontgin daar waar 'n omgewing van uitnodiging bestaan. Die navorser glo dat hierdie ruimte van uitnodiging die omgewing kan wees waarvan in hierdie ondersoek gepraat word.

2.3.3 Bou trots in jou historiese en kulturele identiteit

Die ontwikkeling van 'n bewustheid en waardering vir jou eie historiese, kulturele, etniese en religieuse agtergrond word deur Johnson (2000:351) voorgelê as die derde stap. Hy stel die waardering van jou eie erfenis en die vertroue dat die diverse andere dit

ook sal waardeer as voorvereistes vir die waardering van ander se erfenis en die bou van verhoudinge met hulle.

Johnson (2000:351) verduidelik dat persone se historiese en kulturele erfenis deel van hul identiteit is. Daar is verskeie punte rakende persone se eie identiteit wat dan hier verduidelik moet word. Eerstens bestaan elke individu se identiteit uit verskeie aspekte van hul huidige self sowel as die potensiele self wat hulle graag wil wees of wat hulle dink hulle kan wees. Tweedens is die aspekte van hulle identiteit in 'n hiërargie gerangskik. Hoe meer belangrik 'n aspek van hulle identiteit is, hoe hoër staan dit in hierdie hiërargie en hoe meer geneig is dit om hulle keuses en gedrag te beïnvloed. Derdens bestaan hulle identiteit uit vele sub-identiteite wat georganiseer is in 'n samehangende, stabiele en geïntegreerde geheel. Hul sub-identiteite sluit hul fisieke karaktereenskappe (hoogte, gewig, geslag, haarkleur en algemene voorkoms), sosiale rolle (student, onderwyser, kind of ouer, werkgewer of werknemer, ens.), aktiwiteite waaraan hulle deelneem (klavier speel, dans, lees ens.), hul vermoëns (vaardighede, prestasies), hul houdinge en belangstelling en hul algemene persoonlikheidskenmerke (introvert of ekstrovert, impulsief of refleksief) in.

Johnson (2000:353-4) verduidelik verder dat persone se sub-identiteite ook hul geslagsidentiteit (fundamentele aanvoeling van manwees of vrouwees), kulturele identiteit (aanvoeling van oorsprong en lidmaatskap in 'n kultuur), etniese identiteit (aanvoeling van behoort aan een spesifieke etniese groep), godsdienstige identiteit (aanvoeling van behoort tot 'n spesifieke godsdienstige groep), en identiteit van sosiale klas insluit. Elkeen van hierdie sub-identiteite behoort erken en waardig geag te word en hulle behoort georganiseer en geïntegreer te word in 'n duidelike en stabiele aanvoeling van die self. Vierdens definieer persone se identiteit hul lidmaatskap in sekere groepe en plaas hulle in verhouding met ander groepe. Vyfdens help elke aspek van hul identiteit hul verstaan van wie hulle is in verhouding tot hul verhoudinge met ander persone. Van hierdie verhoudinge is positief en andere negatief. Persone definieer hulself deur hul familie, vriende en mense wat van hulle hou, maar ook definieer hulle hulself deur hul vyande en die mense wat nie van hul hou nie. Laastens het elke aspek van 'n persoon se

identiteit 'n positiewe of negatiewe konnotasie. In die algemeen sien so 'n persoon hom/haarself op 'n evaluerende wyse, goedkeurend of afkeurend van wat haar/sy gedrag en karaktertrekke is.

Johnson (2000:354) is van mening dat die bou van trots in persone se historiese en kulturele identiteit, 'n belangrike stap is in die verryking van hul lewe met diverse vriende asook in die verhoging van hul bekwaamheid om in interaksie met diverse individue te tree.

Dit is daarom in die lig van bovermelde vir die navorser baie duidelik dat kennis en bewustheid van jou eie kulturele en historiese erfenis van belang is in enige poging om diversiteit te omhels.

2.3.4 Waardeer die historiese en kulturele agtergrond van ander persone

Johnson (2000:356) stel as vierde stap die ontwikkeling van waardering vir die historiese, kulturele, etniese en religieuse agtergronde van ander. 'n Kritiese aspek van die ontwikkeling van 'n historiese, kulturele en etniese identiteit is of etnosentrisme inherent in die definisie van jouself is. Johnson beskryf die term etnosentrisme as 'n binnegroepse lojaliteit met die oorhoofse funksie om die groep bymekaar te hou. Etnosentrisme is die versterking van onder andere die eie groep se identiteite, soos taal, waardes en godsdiens, bokant dié van ander groepe. Hierdie houding het 'n negatiewe effek op interkulturele kommunikasie aangesien dit die uitruil van kennis, idees en vermoëns beperk. Dit skep dus reeds 'n afstand tussen groepe.

'n "In-groep" identiteit moet ontwikkel word op 'n wyse wat nie lei tot die verwerping van "uit-groepe" nie. Daar is volgens Johnson (2000:357) baie voorbeelde waar, om 'n lid van 'n groep te wees, die verwerping van ander groepe vereis. Daar is ook baie voorbeelde waar om 'n lid van 'n groep te wees vereis om ander groepe waardig te ag en te respekteer. "Uit-groepe" behoort gesien te word as medewerkers en hulpbronne in plaas van teenstanders en bedreigings.

Jeugdige moet begelei word om hulself te sien as persone wat diverse agtergronde respekteer en ander as hulpbronne erken wat die kwaliteit van hul lewe asook die lewensvatbaarheid van die samelewing kan verhoog. Johnson (2000:357) stel dat ander as hulpbronne gesien behoort te word. Dit is egter vir die navorser meer gepas om te stel dat ander as vennote erken behoort te word, aangesien “hulpbronne” kan dui op ‘n vorm van uitbuiting van die ander ter wille van jouself.

Du Preez (1997:8) noem in aansluiting met Johnson dat ‘n belangrike aspek van kommunikasie tussen kultuurgroepe ‘n positiewe gesindheid en sensitiwiteit teenoor die ander persoon behoort te wees. Du Preez noem verder dat wanneer ‘n persoon ‘n oop gemoed het en positief geneë is om ‘n goeie verhouding te skep en sensitief op te tree teenoor die ander, kan die tekort van kennis van die ander oorkom word en kan interaksie tussen kultuurgroepe suksesvol wees.

Een van die tien Ontwerp Beginsels van die “Expeditionary Learning Outward Bound” program, volgens Rugen en Hartl (1994:22), is dat diversiteit en inklusiwiteit ‘n dramatiese toename in rykheid van idees, kreatiewe krag, probleem-oplossings vermoë en die aanvaarding van andere laat plaasvind. Dit moedig studente aan om hul eie geskiedenis, talente en hulpmiddele sowel as daardie van ander gemeenskappe en kulture te ondersoek, daarop te reflekteer en daaraan waarde te heg. Rugen en Hartl (1994) gebruik in hul ontwerp beginsels die term “inklusiwiteit” saam met diversiteit wat daarop dui dat diversiteit nie alleenlik erken behoort te word nie maar dat dit moet lei na die insluiting van alle groeperinge in *Outward Bound* se onderskeie programme.

2.3.5 Vestig ‘n sterk gemeenskaplike identiteit wat almal verenig

Die vyfde stap volgens Johnson (2000:358) in die bou van effektiewe verhoudinge met diverse individue is om jou eie historiese identiteit en die historiese identiteit van ander onder ‘n sterk gemeenskaplike identiteit te plaas. Hy is verder van mening dat ‘n gemeenskaplike identiteit gevestig behoort te word wat alle landsburgers verenig in ‘n

gekombineerde gemeenskap waarin elke individu bewus word dat hy/sy deel is van die groter gemeenskap.

Die navoser is van mening dat wanneer die kerk diverse jeuggroepe bedien daar klem geplaas moet word op die groter geloofsfamilie waarvan hulle deel is. Hierdie wete kan diverse jeuggroepe saambind in 'n gedeelde gemeenskap waar elke jeugdige erken dat hy/sy deel is van die groter geheel wat hy/sy wil bewaar. Hier kan jeugdige leer dat lede van 'n groter gemeenskap kernwaardes en norme deel ten spyte van verskille in ander areas. Op hierdie wyse word die gemeenskaplike grond in diverse groepe belig. Die kerk kan diverse jeuggroepe ook begelei om hulself as deel van die groter Suid-Afrikaanse gemeenskap te sien wat waardes nastreef wat onder andere in ons land se grondwet en handves van menseregte opgesluit lê. Wanneer 'n verbintenis tot 'n nasionale identiteit onder diverse jeuggroepe aangemoedig word kan dit nie net slegs bydra tot verbeterde interaksie tussen individue nie maar ook tot die bou van verhoudinge, verantwoordelike burgerskap en broederskap.

'n Gemeenskaplike identiteit impliseer vir die navorser 'n mate van behoort tot 'n gedeelde gemeenskap, of dan in die konteks van ervaringsleer, tot 'n bepaalde groep. Halliday (1999:51-60) is betreffende hierdie saak van mening dat 'n effektiewe program 'n mate van behoort moet bewerkstellig. Elke program behoort die konteks te dien waar alle deelnemers van 'n groep, belangrik geag word. Die eerste vereistes vir die ontwikkeling van groepskohesie is samewerking, vertroue en kommunikasie. Hierdie eienskappe lei later na 'n gevoel van behoort. Tweedens behoort so 'n program 'n gevoel van waardigheid te versterk. Deelnemers moet voel dat hul gedagtes, idees, en bydraes die moeite werd en van waarde geag word. Speletjies waar persone moet saamwerk, probleemoplossings-aktiwiteite en inisiatiefaktiwiteite kan nie suksesvol voltooi word sonder die bydrae van elkeen in die groep nie. Derdens behoort die program 'n erkenning van 'n persoon se uniekheid na te streef. Om 'n goeie self-konsep en hoe self-waarde te ontwikkel, moet studente persoonlike uniekheid raaksien, respekteer en vier. Hulle behoort te leer om individuele verskille as sterkpunte en nie as bedreiginge te sien nie. Hulle behoort ook te leer om die verskille in ander te waardeer en hulle eie uniekheid van waarde te ag. Vierdens behoort die program deugszaamheid aan te wakker.

Die navorser is van mening dat groepaktiwiteite as medium, wat kan bydra tot die vestiging van 'n gemeenskaplike identiteit, deur die kerk in sy bediening aan diverse jeuggroepe benut behoort te word.

2.3.6 Verminder interne hindernisse om konstruktiewe interaksie aan te moedig

Die sesde stap volgens Johnson (2000:361) is om interne hindernisse, soos stereotipering, vooroordele en om die slagoffer te blameer, te verminder ten einde diversiteit te waardeer. Interne hindernisse begin volgens Johnson (2000:361) by kategorisering. Mense het dit nodig om te kategoriseer ten einde hulself en ander beter te verstaan. Kategorisering is die kognitiewe proses om objekte en mense as lede van groepe, te konseptualiseer. Mense word gekategoriseer op grond van oorerflike eienskappe (kultuur, geslag, etniese lidmaatskap) of verwerfde eienskappe (opvoeding, beroep, lewenstyl). Kategorisering en veralgemening is natuurlike prosesse wat nie vermy kan word nie en is soms van hulp in die verwerking van inligting en die maak van besluite. Somtyds is die prosesse disfunksioneel en het dit kognitiewe hindernisse soos stereotiperinge en vooroordele tot gevolg.

Du Preez (1997:10) is van mening dat alhoewel daar mense in Suid-Afrika is wat kontak met ander wil maak, daar nog baie is wat ongelukkig nog die merke van die verlede dra. As gevolg daarvan dra vele Suid-Afrikaners nog bagasie in die vorm van negatiewe houdinge, vooroordele, stereotipering en etnosentrisme.

Johnson (2000:363) stel dan die volgende vier riglyne voor om stereotipering, wat gedefinieer word as 'n oortuiging wat 'n hele groep van mense met sekere eienskappe assosieer, te verander en te minimaliseer. Daar behoort eerstens interaksie te wees op 'n persoonlike sowel as professionele vlak. Hoe meer persoonlike inligting jy oor 'n persoon het, hoe minder stereotipeer jy. Bestee tweedens goeie tyd en energie in die verhouding. Hoe meer tyd en energie jy bestee aan die waarneming van persone se karaktertrekke en gedrag, hoe minder stereotipeer jy. Werk derdens bewustelik om 'n akkurate indruk van die ander persoon te ontwikkel. Sien vierdens die ander persoon as

‘n tipiese lid van die ander groep. Hoe meer jy die persoon sien as tipies van die stereotipe groep, hoe meer sal jou interaksie jou eie stereotipes verander.

Volgens Johnson (2000:336) lei stereotipering dikwels tot vooroordele. Vooroordele kan gedefinieer word as ‘n ongeregverdigde negatiewe houding teenoor ‘n persoon gebaseer alleenlik op daardie individu se lidmaatskap in ‘n groep verskillend van die eie. Du Preez (1997:10) verduidelik dat vooroordele ‘n gesette negatiewe persepsie is oor, byvoorbeeld, ‘n spesifieke groep of situasie wat lei tot gedrag van verwerping. ‘n Algemene vorm van vooroordele is etnosentrisme. Johnson en Johnson (1997:452) sluit by hierdie navorsers aan deur te verduidelik dat etnosentrisme die geneigdheid is om jou eie etniese groep, kultuur, nasie of geslag as beter of meer korrek as ander te sien. Wanneer etnosentrisme teenwoordig is, word die standarde en waardes van ‘n betrokke kultuur as ‘n maatstaf gebruik om die waarde van ander etniese groepe te bepaal. Wanneer vooroordeel in aksie oorgesit word, word dit diskriminasie genoem. Diskriminasie is ‘n aksie wat geneem word om ‘n groep of sy lede skade aan te doen en is verder daarop gerig deur lede van ‘n groep te weerhou van geleenthede en behandeling gelykstaande aan dié van die dominante groep.

Du Preez (1997:10) noem dat vooroordele van diegene wat blootgestel was aan waninligting, daardeur oorveralgemenings gemaak het, wankonsepsies gevorm het en verkeerde gevolgtrekkings bereik het, verminder kan word deur multikulturele opvoeding.

Inwoners van Suid-Afrika het veral in die lig van ons land se geskiedenis swaar gebuk gegaan onder stereotipering en vooroordele. Die kerk het die verantwoordelikheid om nie stereotipes en vooroordele in stand te hou en te versterk nie, maar eerder dit daadwerklikte ontbloom. Daar is ruim geleentheid vir die kerk om diverse jeuggroepe te begelei tot die bewuswording van die dinamika van kognitiewe hindernisse wat effektiewe interaksie met ander kan strem. Gefasiliteerde inisiatiefaktiwiteite in ‘n konteks van samewerking, kan geleenthede skep waartydens interaksie tussen diverse

individue onvermydelik is. Op so 'n wyse kan stereotipes en vooroordele wat by individue heers tot die oppervlak kom en deur gesprekvoering hanteer en uitgedaag word.

2.3.7 Verstaan hoe om konflik konstruktief te hanteer

Johnson (2000:370) hou die konstruktiewe hantering van konflik voor as die sewende stap in die bou van verhoudinge met diverse individue. Hy is van mening dat wanneer konflik bestaan, persone daaraan moet werk om hul doelwitte te bereik en om 'n effektiewe verhouding met die ander persoon te onderhou. Persone kan dit doen deur vyf strategië te bemeester, naamlik onderhandeling, dwang, onttrekking, kompromiesluiting, of deur vleierend op te tree. Onderhandeling is 'n proses waarby persone wat opponerende belange deel en tot 'n vergelyk wil kom, werk om 'n skikking te verkry. Persone kan onderhandel om te wen (dwang) of om die probleem op te los. In probleem-oplossende onderhandelinge word gesoek na ooreenstemming wat gedeelde voordele maksimaliseer, verhoudinge versterk en bydra tot die welstand van die wyer gemeenskap. Om te onderhandel om die probleem op te los moet jy beskryf wat en waarom jy bepaalde dinge wil hê, beskryf hoe jy voel, perspektiewe wissel, ten minste drie goeie opsionele ooreenkomste daarstel en die ooreenkoms wat die beste een is, kies. In interaksie met diverse individue is dit seker dat konflikte te voorskyn sal kom. Konflik moet met baie vaardigheid bestuur word om te verseker dat konflik en die hantering daarvan vir al die partye betrokke tot voordeel sal wees.

Die navorser is in aansluiting by Johnson (2000:370) van mening dat daar nooit van die kommunikasie tussen twee individue verwag kan word dat dit gemaklik of konflikvry sal wees nie, aangesien mense in meeste dinge van mekaar verskil. Hierdie verskille affekteer onvermydelik kommunikasie.

2.3.8 Internaliseer pluralistiese waardes

Die vorige sewe stappe is implisiet gebaseer op waardes wat aangeneem en geïnternaliseer moet word. Daarom hou Johnson (2000:371) die agste stap voor as die

aanneem van 'n stel pluralistiese waardes. Johnson en Johnson (1999:457) noem dat die waardes wat nodig is vir die bou en onderhouding van positiewe verhoudinge - veral onder diverse individue, deel is van die algemene identiteit, samewerkende pogings, en konstruktiewe konflikhantering wat diverse individue verenig.

In Suid-Afrika is die nasionale identiteit gebaseer op 'n stel algemene pluralistiese waardes wat in ons grondwet en handves van menseregte gespesifiseer is. Om effektief in interaksie te tree met diverse individue moet demokrasie, vryheid, gelykheid, geregtigheid, die regte van individue en groepe asook die verantwoordelikhede van burgerskap waardeer word. Hierdie waardes impliseer onder andere die volgende wanneer die kerk diverse groepe bedien: alle lede is geregtig op vryheid van spraak; behoort as gelykes gesien te word; het die reg en verantwoordelikheid om sy/haar bronne en pogings by te dra in die bereiking van die groep se doelwitte en om verantwoordelikheid te neem vir die algemene beswil van ander; het die reg om van ander lede te verwag om konsidererend ten opsigte van sy/haar behoeftes en begeertes te wees; kan van verwag word om goeie dade te bewys; en moet ten tye die stand van die groep bo sy/haar eie behoeftes en begeertes stel.

In die groep moet lede gevolglik begelei word om die basiese menseregte te respekteer, na meningsveskille te luister in plaas van dit te verwerp, vryheid van spraak uit te oefen en openlike diskussies gerig op verskille te opper. Dit is hierdie waardes wat groepslede saambind. Meeste groepe is of sal as 'n multikulturele eenheid saamgeweef word deur 'n algemene klomp waardes (Johnson & Johnson 1997:457).

Verhoudings tussen diverse individue bestaan binne 'n gemeenskap. Vir 'n gemeenskap om te bestaan en homself te onderhou moet lede gemeenskaplike doelwitte en gedeelde waardes deel, gerig op die verbetering van die kwaliteit van lewe en die definiëring van toepaslike gedrag. Diverse individue word saamgebind deur waardes wat onderliggend is aan samewerking en probleem-oplossende onderhandelinge. Voorbeelde daarvan is die verbintenis tot die algemene goeie welstand van ander gemeenskapslede, 'n sin van verantwoordelikheid om jou geregverdigde deel van werk by te dra, respek vir die bydraes

van ander en vir hulle as mense, om met integriteit te handel, om vir ander lede om te gee, om meegevoel met lede in nood te hê en om diversiteit te waardeer.

Die waardes wat volgens Johnson (2000:372) aan konstruktiewe probleemhantering onderliggend is, is om gevolgtrekkings te onderwerp aan uitdaging, om sake vanuit alle perspektiewe te sien, om tot 'n vergelyk te kom wat bevredigend en voordelig is vir alle redetwisters en om effektiewe en sorgende langtermyn verhoudinge te onderhou. Konstruktiewe konflikthantering lei inherent tot publieke waardes wat bevorderlik is vir enige gemeenskap.

2.4 Samevatting

Uit hierdie bespreking oor hoe verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe daarna behoort uit te sien, blyk dit duidelik dat die kerk vandag voor 'n veelheid van uitdagings en geleenthede gestel word. Die kerk kan sy regmatige bydrae tot die bou en viering van 'n multikulturele samelewing lewer indien hy jeugdiges van diverse agtergronde kan help om op effektiewe wyse in interaksie met mekaar te tree en verhoudinge te smee. Om jeugdige te bemagtig met die nodige vaardighede vir effektiewe interaksie en verhoudingsbou, behoort die kerk selfondersoek te doen of sy praxis rakende die bediening van diverse jeuggroepe die volgende stappe wat in die hoofstuk bespreek is kan weerspieël:

- Die bestaan van diversiteit word erken en as 'n belangrike hulpbron gesien;
- 'n samewerkende konteks word geskep waarin diverse individue begelei word om gemeenskaplike doelwitte te bereik;
- elke individu se historiese en kulturele erfenis word as 'n belangrike deel van hom/haar erken;
- die historiese en kulturele erfenis van ander word erken, gerespekteer en gewaardeer;
- die algemene identiteit wat almal in een geloofsfamilie en Suid-Afrikaanse samelewing verenig, word belig;

- daar word konstant gewerk om interne hindernisse soos stereotipering en vooroordele te verminder ten einde effektiewe interaksie met diverse individue moontlik te maak;
- die prosedures om konflik konstruktief te hanteer word verstaan en met vaardigheid toegepas en daar is 'n sterk verbintenis tot pluralistiese waardes wat die gelyke waarde van alle persone en elke individue se onvervreembare reg to lewe, vryheid en die strewe na geluk, erken.

In die volgende hoofstuk van hierdie ondersoek sal daar aandag gegee word aan die gebruik van inisiatiefaktiwiteite vir verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe.

HOOFSTUK 3

DIE GEBRUIK VAN INISIATIEFAKTIWITEITE VIR VERHOUDINGSBOU IN DIE BEDIENING AAN DIVERSE JEUGGROEPE

3.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstuk het dit geblyk dat daar prosesmatig te werk gegaan behoort te word om die bevordering van verhoudinge in die bediening aan diverse jeuggroepe aan te spreek. Die agt stappe (soos bespreek in hoofstuk 2) wat onder andere nodig is in so 'n omvattende proses vra egter van die kerk om opnuut te besin oor hoe leergeleenthede in diverse groepe ingerig kan word.

Die navorser is van mening dat inisiatiefaktiwiteite wat in ervaringsgerigte, buitelug en avontuurgerigte opvoedkunde resorteer, dit wil sê wat gegrond is op 'n ervaringsgerigte benadering tot leer, waarde kan toevoeg tot die effektiewe inkleer van leergeleenthede met diverse jeuggroepe. Inisiatiefaktiwiteite kan op so 'n wyse 'n bydrae lewer tot die realisering van die agt stappe wat in hoofstuk 2 voorgehou is.

In hierdie hoofstuk sal die navorser lig werp op inisiatiefaktiwiteite deur eerstens belangrike konsepte in die verstaan van inisiatiefaktiwiteite te verhelder. Tweedens sal die waarde van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer beskryf word. Derdens sal geselekteerde inisiatiefaktiwiteite wat vir die doeleindes van hierdie studie aangewend gaan word, verduidelik word.

3.2 Verheldering van 'n paar sleutelkonsepte

3.2.1 *Experiential education* (Ervaringsgerigte opvoedkunde)

Priest en Gass (1997:17) is van mening dat ervaringsgerigte opvoedkunde gedefinieer kan word as leer deur te doen met refleksie daarna. Hierdie filosofie is gebaseer op die veronderstelling dat mense die beste leer deur direkte en doelgerigte kontak met hul

leerervaringe. Eenvoudig gestel is die beste manier om te leer oor probleemoplossing nie om daaroor in 'n boek te lees nie, maar om aktief probleemoplossing in 'n *hands-on* omgewing te oefen. Sulke leerervaringe is realisties, fisiek aktief, kognitief betekenisvol en betrek die affektiewe. Hierdie ervaringe vra van die leerder om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie aksies en te leer van begeleidende refleksie op hul eie ervaringe. Inderdaad is refleksie op ervaringe 'n noodsaaklike riglyn vir leer, want sonder refleksie verloor leer baie van sy potensiële waarde.

3.2.2 Outdoor education (Buitelug opvoedkunde)

Priest (in Miles & Priest 1990:113) verduidelik dat buitelug opvoedkunde 'n ervaringsgerigte metode van leer is wat alle sintuie gebruik. Priest en Gass (1997:17) verduidelik in aansluiting hierby dat buitelug opvoedkunde die ervaringsgerige filosofie volg van leer deur te doen. Dit vind plaas primêr, maar nie eksklusief nie, deur die betrokkenheid met die natuurlike omgewing. In buitelug opvoedkunde word die klem vir 'n onderwerp van leer geplaas op verhoudinge wat mense en natuurlike hulpbronne betrek. Daar word vier verhoudinge in buitelug opvoedkunde geïdentifiseer, naamlik interpersoonlike, intrapersoonlike en ekosistemiese verhoudinge. Priest en Gass verwys in interpersoonlike verhoudinge na hoe persone in 'n groep van twee of meer persone oor die weg kom. Van hierdie aspekte sluit kommunikasie, samewerking, vertroue, konflikhantering en probleemoplossing in. Intrapersoonlike verhoudinge verwys na hoe 'n persoon met hom of haarself oor die weg kom. Aspekte hierin sluit onder andere selfwaarde, selfvertroue, selfversekerdheid en selfvaardigheid in. Ekosistemiese verhoudinge verwys na die interafhanklikheid van lewende organismes in 'n ekologiese sisteem terwyl ekistieke verhoudinge na die belangrikste interaksies tussen die menslike samelewing en die natuurlike hulpbronne van die omgewing verwys.

Die *Surrey County Council se Outdoor Education Policy* (in Gair 1997:4) beskryf buitelug opvoedkunde verder op treffende wyse. Volgens dié dokument voorsien buitelug opvoedkunde die raamwerk vir die verkryging van kennis, konsepte, waardes en vaardighede deur in die buitelug te leer, te lewe en te beweeg; onderrig te betrek wat deur

persoonlike grense gaan; skakels te maak met 'n verskeidenheid van dissiplines; die geleentede te voorsien om bewustheid, verstaan van en verantwoordelikheid vir die self, groep en die omgewing te ontwikkel en daardeur die kwaliteit van lewe te verhoog; asook deur inklusief te wees ten spyte van ras, oortuiging, geslag, onbekwaamheid of sosiale klas.

3.2.3 *Adventure education (Avontuurgerigte opvoedkunde)*

Priest en Gass (1997:17) verwys na avontuurgerigte opvoedkunde as 'n vertakking van buitelug opvoedkunde wat hom primêr bemoei met interpersoonlike en intrapersoonlike verhoudinge. Die proses van avontuurgerigte opvoedkunde betrek die gebruik van avontuurlike aktiwiteite wat 'n groep of 'n individu voorsien van verpligte take om te voltooi. Hierdie take betrek dikwels groepprobleemoplossings (onder andere vereis dit dikwels besluitneming, samewerking, kommunikasie en vertroue) en persoonlike uitdagings soos die toets van bevoegdheede teen verstandelike, sosiale of fisieke waagstukke. Deelnemers leer dikwels om selfopgelegde persepsies van hulle bekwaamhede om suksesvol te wees te oorkom deur te reageer op skynbare onoorkombare take. Deelnemers kan beperkinge verander na bekwaamhede en as resultaat leer hulle baie oor hulself en hoe hul met ander oor die weg kom.

Priest (in Miles & Priest 1990:113-114) voeg in aansluiting by bogenoemde dat die resultaat van avontuurgerigte opvoedkunde persoonlike groei en ontwikkeling is. Hy stel verder dat die vooropstelling van avontuurgerigte opvoedkunde is dat verandering kan plaasvind in groepe en individue as gevolg van direkte, doelgerigte en betekenisvolle blootstelling aan onder andere nuwe groei ervaarings, uitdagings en avontuur. Priest noem verder dat dit egter nie te sê is dat avontuur opvoedkunde verandering veroorsaak nie, maar dat dit wel 'n behoefte om te verander beklemtoon en enige persoonlike besluite om veranderinge te maak ondersteun.

In die lig hiervan stel Priest (in Miles en Priest 1990:114) die doel van avontuurgerigte opvoedkunde as die ontwikkeling van 'n bewustheid van positiewe veranderinge wat kan

plaasvind. 'n Sekondere doel is om die selfkonsep te verhoog en om sosiale interaksie te verbeter.

3.2.4 Inisiatiefaktiwiteite

Volgens Snow (1992:39) is inisiatiefaktiwiteite aktiwiteite waar daar nie "regte antwoorde" is nie en waar daar ook nie die beste wyse vir die voltooiing van 'n spesifieke inisiatiefaktiwiteit bestaan nie. Snow (1992:40) is van mening dat die doel van inisiatiefaktiwiteite is om versteekte kennis na vore te bring sodat die span voordeel kan trek van die gesamentlike wysheid van sy lede. Die enigste vereiste vir sukses is die gewilligheid om elke ervaring krities te ondersoek en daaruit te leer.

Bunting (in Roux 2000:7) is in aansluiting met Snow van mening dat 'n inisiatief 'n probleemsituasie voorstel wat aangebied word vir 'n groep. Hierdie probleem moet opgelos word deur die gebruik van die fisieke en intellektuele hulpbronne van die groep. Dit vereis kommunikasie, besluitneming, samewerking en verbintenis tussen die groeplede.

Inisiatiefaktiwiteite is volgens 'n ongepubliseerde handleiding *Shaping the learner* wat in 2002 vir fasiliteerders van jeuggroepe voorsien is, voorbeelde van samewerkende spel. Samewerkende aktiwiteite beklemtoon deelname, uitdaging en pret, eerder as om iemand te oorwin. Dit fokus gevolglik op pret en interaksie eerder as kompetisie en vervreemding. Samewerkende speletjies maak dit vir jeugdiges moontlik om pret te hê terwyl hulle met ander saamwerk. Tydens hierdie speletjies kan niemand verloor nie. Jeugdige leer om mekaar te help, leer ken en het pret deur te speel. Samewerkende spel is eenvoudig en maklik om aan te leer. Deur die manier van speel te verander, kan daar meer geleer word hoe om saam te werk, met ander oor die weg te kom en om vrese en vooroordele te oorbrug.

Volgens inligting op *eagle-bluff* (<http://www.eagle-bluff.org>) se webtuiste kan inisiatiefaktiwiteite verder beskryf word as prettige, samewerkende en uitdagende spel

waarin die groep gekonfronteer word met 'n spesifieke probleem wat opgelos moet word. Hierdie inisiatiefaktiwiteite kan gebruik word vir verskeie redes. Dit kan gebruik word om vaardighede wat nodig is om as 'n span te funksioneer soos onder andere vertrouwe, verbeelding en probleemoplossing te verbeter, interaksie te vergemaklik, grense en stereotipes te deurbreek en/of af te breek, selfvertroue van deelnemers te verbeter, fokus en konsentrasie te bevorder en om fisieke en verstandelike uitdagings te bied. Die hoogste doel van inisiatiefaktiwiteite sal wees om deelnemers goed te laat voel oor hulself en om die vaardighede en vertrouwe te laat ontwikkel wat nodig is om goed met ander saam te werk. Hierdie tipe aktiwiteite demonstreer 'n proses van dink oor ervaringe wat mense help om verantwoordelik te leer en te oefen. Hierdie speletjies word kragtige en relevante gereedskap om die groep se proses meer effektief en inklusief vir almal betrokke te maak. Inisiatiefaktiwiteite is gevolglik nuttige gereedskap vir onderrig in verskeie situasies.

Inisiatief aktiwiteite kan dus omskryf word op grond van die literatuur as doelgerigte aktiwiteite met spesifieke doelwitte en leerprosesse wat vanweë die fokus op samewerking minder kompetierend en reëlgeoriënteerd is as aktiwiteite wat persone individueel uitvoer. Dit kan beskryf word as “aksie en refleksie” ervaringe. Dit is belangrik dat deelnemers oor die ervaringe voor, tydens en na die afloop van die aktiwiteit, moet praat en reflekteer. Die fasilitering van die aktiwiteit is van kardinale belang om maksimum impak van die inisiatiefaktiwiteit te verseker.

Op grond van die verduideliking van die voorafgaande konsepte is dit duidelik dat 'n ervaringsgerigte benadering tot leer in ervaringsgerigte, buitelug en avontuurgerigte opvoedkunde asook inisiatiefaktiwiteite aangewend word. Vervolgens sal die waarde van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer in die bediening aan diverse jeuggroepe uitgelig word.

3.3 Die waarde van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer in die bediening aan diverse jeuggroepe

Dewey (in Goldstein 2001:63) se siening van onderrig is dat dit mense bemagtig om sodoende hulle te help om 'n sekere mate van beheer oor hul eie lewens te verkry. Volgens Dewey vind bemagtiging juis plaas deur 'n ervaringsgerigte benadering tot leer, of soos in die terme waarmee hy bekend is, leer deur te doen.

Meyer (2003:352-363) stel in aansluiting by Dewey dat die basiese teorie waarop ervaringsleer ('n ervaringsgerigte benadering tot leer) gegrond is, daarin gevestig is dat daar verskillende kennis verkrygbaar is deur aktiewe deelname in leer. Ervaringsleer word gevolglik in teenstelling met tradisionele klaskameronderrig waar passiewe ontvangs van leer primêr plaasvind, geplaas.

Johnson (2000:24) is van mening dat almal van en deur hul ervaringe leer. Baie maniere oor hoe mense met ander mense oor die weg kom kan slegs aangeleer word uit ervaringe. Ervaringsleer is volgens hom gebaseer op drie veronderstellings. Eerstens leer persone die beste wanneer hulle persoonlik betrokke is by die leerervaring. Tweedens behoort kennis ontdek te word alvorens dit enigsins betekenis het of 'n verskil in gedrag sou maak. Derdens is verbintenis tot leer die hoogste wanneer persone vry is om hulle eie leerdoelwitte te stel en dit aktief na te volg binne 'n gegewe raamwerk. Leer deur ervaring is 'n proses waartydens 'n persoon veralgemenings en gevolgtrekkings kan maak oor sy/haar eie direkte ervaringe.

'n Treffende verduideliking van die waarde van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer word gevind in die inleiding van Gair se boek *Outdoor Education: Theory and Practise* waar hy Lord Hunt aanhaal.

Adventurous experiences out-of-doors are perceived to kindle the enthusiasm of the young, to develop their concern for others, for the community and for the environment. Such experiences provide the

means for self-discovery, self-expression and enjoyment, which are at once, both stimulating and fulfilling. It thus emerges that, for young people and adults alike, Outdoor Adventure is perceived as a vehicle for building values and ideals, for developing creativity and enterprise, for enhancing a sense of citizenship, and for widening physical and spiritual horizons (1997:1).

Anderson-Handley (1997:102-107) noem in aansluiting hierby dat avontuurgebaseerde programme, gegrond in 'n ervaringsgerigte benadering tot leer, voortdurend positiewe voordele vir adolessente getoon het sedert dit sowat 25 jaar gelede in gewildheid begin toeneem het. Christelike jeugbedieninge, wat *summercamps* in hul bediening insluit, het die avontuur neiging gevolg wat die volgende aktiwiteite as deel van hul programme inkorporeer: *challenge course experiences*, rotsklim, pakstap en witwater roei. Die sleutelaspekte van avontuurgebasseerde programme, soos vertrouwe, ondersteuning, deursettingvermoë, persoonlike groei en waardering van die natuur, loop volgens Anderson-Handley parallel met christelike leringe.

In die lig van bogenoemde is die navorser van mening dat daar onskatbare waarde opgesluit lê in 'n ervaringsgerigte benadering tot leer. Vervolgens sal die waarde van dié benadering tot leer, soos beskryf in publikasies, uiteengesit word.

3.3.1 Ervaringsleer is holistiese gebeure wat die leerder in totaliteit betrek

Sikkema en Niyekwa-Howard (1977:4) verduidelik dat aktiewe leer die ontwikkeling van 'n houding van aanvaarding, respek en verdraagsaamheid van kulturele verskille benodig. Dit kan egter nie maklik bereik word deur tradisionele klaskamer metodes nie, aangesien leer in die klaskamer situasie primêr tot die intellektuele vlak spreek. Beskrywings en analyses van ander kulture en persone mag voorgelê word, maar die leerders ervaar nie die verleentheid van sy/haar foute of die vreugde van sy/haar sukses in die funksionering binne 'n ander kultuur nie. Tydens ervaringsleer word geleenthede geskep waar bogenoemde juis kan plaasvind. Om hierdie rede ag Sikkema en Niyekwa-Howard

(1977:36) ervaringsleer as die sleutel in interkulturele leer. Volgens hulle is ervaringsleer so effektief aangesien dit beide kognitiewe en affektiewe leer insluit. Affektiewe leer gaan gevolglik gepaard met die ervaringe wat die leerder tydens die leerproses beleef.

Ervaringsleer word daarom deur Kolb (1984:21) gedefinieer as "...a holistic integrated perspective on learning that combines experience, perception, cognition and behaviour." Wanneer leer gevolglik as holistiese gebeure benut word, verskaf dit aan die leerder konseptuele brûe wat toepassing in ander lewenssfere moontlik maak. Vanuit 'n ervaringsleer perspektief kan leer dan ook volgens Kolb (1984:38) omskryf word as "...the process whereby knowledge is created through the transformation of experience."

3.3.2 Spreek menslike behoeftes aan

Gillette (in Miles & Priest 1990:20) kom tot die ontdekking in die *Opportunities to Teach Ourselves*¹ program dat jongmense presies dieselfde behoeftes het as volwassenes. Gillette (1990:20) begrond sy stelling in Glasser se teorie dat alle mense vier beslissende areas van vervulling benodig om vervuld en totaal mens te wees. Almal benodig vryheid (keuses), mag/status (belangrikheid), pret (plesier) en liefde (behoort). Hierdie vier kategorieë van menslike behoeftes is baie magtige, natuurlike energiebronne. Deur dit te ignoreer, soos dit volgens Gillette (1990:20) blyk te wees deur die meeste opvoeders in publieke onderrig, is 'n resep om mislukking en frustrasie uit te nooi. Hierdie vier kategorieë van menslike behoeftes vorm 'n sterk dinamika wat alle mense aantrek. 'n Ervaringsgerigte benadering tot leer bou op hierdie vier menslike behoeftes en bring bevrediging vir wat mense werklik begeer. Ervaringsgerigte avontuurprogramme help leerders om hulself te ontdek en help hulle om hul eie energie vir groei en egte persoonlike vervulling aan te wend.

¹ Hierdie Amerikaanse program is 'n ervaringsleergerigte avontuurprogram wat probeer het om 'n visie duidelik te maak en te fokus op die belangrike behoeftes van studente en onderwysers.

3.3.3 Voorsien 'n nuwe konteks van leer

Snow (1992:2) verduidelik dat 'n ervaringsgerigte benadering tot leer enige aktiwiteit betrek wat individue of 'n groep uit hul natuurlike omgewing neem. Buitelug aktiwiteite, soos kajaking, rotsklim en toubane en initiatief bane, voorsien volgens Snow (1992:3) 'n nuwe konteks waarin 'n groep se besluitnemings- en kommunikasieprosesse bestudeer kan word. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek voorsien dit ook 'n nuwe konteks vir groepe om van mekaar te leer ten einde interkulturele verhoudinge te bou en interaksie te bevorder. Ten spyte van die wydverspreide gebruik van toubane word die publiek nou eers bewus van die gebruike daarvan. Snow noem ook dat al hoe meer konsultante vir organisasie-ontwikkeling toubane gebruik as hulpmiddel om strategiese intervensie te bestuur. Snow (1992:10) stel verder dat die gebeure rondom die toubaanaktiwiteite die groep voorsien van ervaringsmetafore vir dinamika in die werkplek. Die navorser is van mening dat die gebeure rondom inisiatiefaktiwiteite diverse jeuggroepe kan voorsien van ervaringsmetafore vir dinamika in hul verdere verhouding en interaksie.

3.3.4 Deelnemers ontwikkel 'n identiteit as groeplede

Volgens Ford en Blanchard (1993:184) sal deelnemers aan buitelug aktiwiteite 'n identiteit as groepslede ontwikkel. Deelnemers sal 'n gevoel ontwikkel dat daar 'n doel is vir dit waarmee hulle besig is. Hulle sal verder 'n patroon van interaksie met mekaar ontwikkel en 'n sisteem van orde ontwikkel waartoe almal saam besluit het. Ford en Blanchard (1993:12) stel dat daar in die leerkonteks 'n moontlikheid bestaan dat 'n persoon 'n nuwe ingesteldheid kan ontwikkel teenoor lede van die groep na aanleiding van persone se fisieke nabyheid aan ander groeplede in die voltooiing van moeilike take. Ford en Blanchard belig ook die verhoging van selfkennis en selfkonsep as verdere voordele van kwaliteit buitelug geleenthede.

3.3.5 Aktiewe deelname en terugvoer van deelnemers in 'n ondersteunende groeopatmosfeer

Hastie (1995:93) het deur middel van navorsing met leerders van 'n sekondêre skool tydens 'n weeklange avontuur kamp tot die volgende gevolgtrekking gekom: deelnemers se deelname en terugvoer van die portuurgroep is gevolg van die samevoeging van interessante take in 'n ondersteunende groeopatmosfeer. Hierdie groeopatmosfeer het toegelaat dat deelnemers van mekaar se suksesse en mislukkinge in 'n nie-bedreigende, nie-kompeterende en ondersteunende omgewing leer.

3.3.6 Bevordering van persoonlike en sosiale ontwikkeling

Gair (1997:26) is van mening dat diegene wat met jeugdige werk toenemend die waarde van buitelug ervarings in die bevordering van persoonlike en sosiale ontwikkeling in alle opsigte, erken. Hierdie ontwikkeling vind onder andere plaas in areas van selfbewustheid, spanwerk, besluitneming, omgewingsbewustheid, spirituele en estetiese bewustheid, verhoudingsbou, die neem van verantwoordelikheid, kommunikasievaardighede en fisieke bewustheid. Katzenellenbogen het in haar navorsing oor *Movement education programmes for cultural development and interaction, and self-esteem and attitudes* reeds in 1989 tot die gevolgtrekking gekom dat die blootstelling aan 'n kamp met ontspanne, kreatiewe aktiwiteite, die potensiaal het om positiewe interpersoonlike verhoudings en interaksie, selfbeeld en gesindheid/houding te bevorder. Bernady (1995:45) stel ook dat die waarde van buitelug opvoedkunde, gebaseer op ervaringsleer, daarin lê dat dit geleentheid bied vir diverse deelnemers om saam te werk om probleme op te los, kritiese denkvaardighede te ontwikkel en kommunikasie binne die groep te bevorder.

In die Britse *Outdoor Education and the National Curriculum* van 1990 (in Gair 1997:13) word dit gestel dat vertrouwe wat verkry word uit gedeelde ervarings, moontlik in 'n uitdagende en veilige omgewing, die ontdekking van persoonlike oortuigings, gesindhede en waardes aanmoedig. Om in klein groepe te werk wat ingeskakel is by 'n

gesamentlike onderneming - of dit nou 'n wetenskaplik-gebaseerde studie of 'n uitdagende bergtog is – daag die gebruik van al die bekwaamhede van elke individu uit tot die ontwikkeling van 'n groep as geheel.

Volgens Gair (1997:31) lê die krag van ervaring daarin dat dit rigting kan aanwys waarin jong mense, vir moontlik die eerste keer in hul lewens, betekenisvolle evaluering van hulself kan maak.

3.3.7 Spanbou

Die navorser is in die lig van bogenoemde van mening dat spanbou een van die uitkomstes van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer is. Glover en Midura (1992: viii) dui aan dat spanbou deur fisieke uitdagings aan elke deelnemer die vreugde van individuele sukses verskaf, maar meer belangrik versterk dit die vreugde van die groep wat 'n taak voltooi deur mekaar te help en op mekaar te steun. Volgens Glover en Midura (1995: ix) bied spanbou die geleentheid nie net om selfwaarde in deelnemers te bou nie, maar ook om beter verhoudings onder groepslede, vrymoedigheid teenoor en vertroue in ander asook die waardering van die diversiteit van vaardighede wat persone in die groep inbring, te vestig. Hulle noem ook dat spanbou 'n waarde bring in die verhoudings tussen spanlede, naamlik wat tel is nie of die span die probleem oplos nie, maar eerder hoe die span saamwerk om uiteindelik die uitdaging voor hulle te kan aanpak (1995:2). Wanneer 'n persoon, volgens Glover en Midura (1995:2), se poging help om die span se doelwitte tot stand te bring, word daardie persoon aanvaar as 'n integrale deel van die span. En soos die konsep van behoort tot 'n suksesvolle span ontwikkel, neem elke persoon 'n aktiewe rol in eerder as dié van passiewe waarnemer. Glover en Midura (1995:3) is verder van mening dat spanbou sukses kweek sonder dat daar enige verloorders is, soos dit in teenstelling met kompetisie gebeur. Spanlede leer dat die samewerkingsproses belangrik is en dat wien slegs sekondêr daaraan is.

Die navorser is in aansluiting by Ford en Blanchard (1993:321) van mening dat elke ervaring mense kan verander, ongeag watter tipe ervaringsleer aktiwiteit aangebied word.

In die lig van die waarde wat in ervaringsleer opgesluit lê, kan diverse groepe deur middel van inisiatiefaktiwiteite, wat fokus op leer deur te doen en te ervaar, begelei word om inter- en intrapersoonlike vaardighede te verbeter, vrese te oorkom en grense oor te steek en te verbreed. Hierdie veranderinge wat kan plaasvind in elke individu kan weer bydra tot die bevordering van verhoudinge en interaksie in diverse jeuggroepe. Die navorser glo dat aangesien jeugdige van nature kreatief en energiek is, ervaringsgerigte, buitelug- en avontuurgerigte inisiatiefaktiwiteite ruim geleentheid bied vir 'n dinamiese bediening aan diverse jeuggroepe.

3.4 Geselekteerde inisiatiefaktiwiteite

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek word drie inisiatiefaktiwiteite geselekteer waaraan die drie fokusgroepe sal deelneem om die effek van hierdie aktiwiteite te evalueer in die bou van verhoudinge in diverse jeuggroepe.

3.4.1 Spinnekopweb

Volgens Hope en Timmel (in Roux 2000:7) is die karakter van hierdie aktiwiteit gebaseer op probleemoplossing, die ontwikkeling van leierskap, samewerking en interaksie, kommunikasie en op die fasilitering van die aanvaarding van andere se idees.

Hierdie aktiwiteit bestaan uit toue wat tussen twee pilare (die pilare kan ook vervang word met bome) aan mekaar verbind word sodat dit die vorm aanneem van 'n spinnekopweb. Hierdie toue word redelik styf gespan om sodoende die web 'n sterk, stywe voorkoms te gee. Roux (2000:55) verduidelik dat die web verskeie openinge behoort te hê wat elkeen wissel van vorm en grootte en dat die openinge op verskillende hoogtes geplaas moet wees. Snow (1992:50) noem dat sommige van die gate groot genoeg moet wees vir maklike deurgang terwyl ander net groot genoeg moet wees vir 'n persoon om met hulp daardeur te kom. Daar behoort sowat twaalf openinge te wees om groepgroottes te akkommodeer.

Hierdie aktiwiteit vereis volgens Snow (1992:50) 'n hoë graad van samewerking in sowel die beplanning as die uitvoering daarvan. Die doel van hierdie aktiwiteit is om eerstens die hele groep deur die web te kry, van die een kant na die ander kant, sonder dat enige deelnemer van die span aan die web raak. Roux (2000:55) verduidelik dat elke opening slegs een keer gebruik kan word. In die middel is 'n denkbeeldige spinnepop wat jou aanval en verlam sodra iemand aan die "toue" raak. 'n Deelnemer wat enige tyd gedurende die proses aan die web raak moet weer van voor af begin, is vir die res van hierdie aktiwiteit verlam en moet deur die groep verder hanteer word as 'n verlamde persoon. 'n Verdere doelwit van hierdie aktiwiteit is om aan die ander kant van die web te kom sonder om iemand te "verloor" of te beseer. Snow (1992:50) noem dat wanneer 'n spanlid suksesvol aan die ander kant deurgekom het, sodanige persoon nie toegelaat word om terug te keer na die beginkant nie.

Deelnemers behoort mekaar versigtig te hanteer tydens hierdie inisiatief. Deelnemers kan beseer word wanneer persone mekaar nie mooi deurstoot en aangee nie. Beserings kan ook opgedoen word wanneer deelnemers deur die openinge wil duik.

Vir die doel van hierdie navorsing het die navorser besluit om iets anders as die gewone te doen. Hy het aan die groep 'n dik toutrek-tou gegee waarmee hulle die aktiwiteit moes aanpak. Hierdie toutrek-tou moes die roete volg deur al die gate in die spinnepopweb sonder dat die tou self of enige deelnemer aan die web raak. Hierdie wysiging op die algemene manier waarop die spinnepopweb aangebied word verminder potensiële beserings. Aangesien die fokusgroepe se ouderdomme hulle in die kategorie van adolessent plaas, is daar by aktiwiteite soos hierdie altyd die moontlikheid dat die fisieke aanraking van deelnemers kan lei tot 'n mindere mate van seksuele stimulasie. Met die gebruik van die toutrek-tou in die plek van die deelnemers self, verminder dit beslis hierdie moontlikheid. Dit maak verder ook elke groepslid direk en deurentyd betrokke by elke aspek van die uitvoering van hierdie aktiwiteit.

Daar is ook variasies op hierdie aktiwiteit soos beskryf in Rohnke en Butler (1995: 210). Hulle noem dat die groep 'n houer water deur die web moet stuur. Wanneer enigiets uit

die houer gemors word, moet die groep die aktiwiteit van voor af begin. Cain en Joliff (1998:169) dui ook aan dat daar, in plaas van dat die fasiliteerder as monitor optree, 'n klokke aan die web vasgemaak word wat enige aanraking sal optel. Hulle noem ook dat verskillende grootte gate die groep op soveel meer wyses kan uitdaag.

3.4.2 Die Wimpy-speletjie

Die naam van hierdie inisiatief word verleen aan speletjies wat die Wimpy winkelgroep op 'n stadium aan kliënte met kinders gegee het. Hierdie inisiatief aktiwiteit is deur die navorser gekies wanweë die groot impak wat dit in groepe te weeg kan bring. Hierdie inisiatief bestaan uit drie pilare wat sowat twee meter van mekaar in die grond geplant is. Rondom een van die twee buitenste pilare word vyf voertuigbande van verskillende groottes gerangskik in 'n volgorde van groot na klein. Die grootste band word onder gesit en die kleinste een dan heel bo.

Die doel van hierdie inisiatief is om die vyf voertuigbande vanaf die een buitenste pilaar tot by die ander buitenste pilaar te beweeg en weer in dieselfde volgorde van groot na klein te rangskik. Al drie pilare mag gebruik word. Die groep deelnemers word beperk deur die volgende drie reëls wat aan hulle voorgehou word. Eerstens mag slegs een band per keer hanteer word. Wanneer 'n band 'n pilaar verlaat, moet dit eers op 'n ander pilaar geplaas word voordat 'n volgende band gehanteer word. Tweedens mag 'n band slegs oor die pilare gesit word en geensins op die grond nie. Derdens mag geen groter band ooit op 'n kleiner band gesit word nie. Slegs kleiner bande mag dus op groter bande geplaas word.

Vir hierdie inisiatief word gewoonlik ruim tyd gegee om die aktiwiteit te voltooi.

3.4.3 Die muur

Hierdie inisiatief word deur Snow (1992:57) beskryf as 'n konstruksie van ongeveer drie tot ses meter hoog, waarvan die vooraansig gewoonlik uit planke bestaan. Aan die

agterkant van die konstruksie is 'n platform waarop deelnemers kan staan en vanwaar hulle aan ander deelnemers aan die onderkant hulp kan verleen. Hierdie konstruksie verteenwoordig 'n hindernis waaroor die hele span moet kom.

Spanlede moet mekaar oor hierdie hindernis help binne 'n gegewe tydsduur, soos vooraf deur die span self aangedui. Vir die doel van hierdie ondersoek is besluit om 'n addisionele hulpmiddel beskikbaar te stel. 'n Een meter lange handdoek sal aan die spanne oorhandig word wat op enige manier tot hulp kan wees in die proses. Slegs drie persone kan tekerlykertyd bo-op die platform wees. Die doelwit vir die span is om al sy lede binne die gegewe tydsduur oor en anderkant die muur te kry. Rohnke (1989:113-114) plaas 'n bykomende klem op die doelwit wanneer hy stel dat 'n groep op 'n effektiewe en veilige manier oor hierdie konstruksie moet kan beweeg.

Vir die veiligheidsbehoefte van hierdie aktiwiteit moet spanlede wat nie fisies besig is om ander op te help nie, hul arms uitsteek na bo as ondersteuning vir indien persone sou losbreek en na onder val (in hierdie konteks word dit "spot" genoem). Op hierdie wyse word gepoog om 'n potensiële val van 'n spanlid te versag.

In die uitvoering van hierdie aktiwiteit geld die volgende reëls. Geen plante of klere mag as hulpmiddels gebruik word nie. Die kante van die muur mag nie op enige manier gebruik word nie. Die vertikale ondersteuningsbome of pale mag nie aangeraak word nie. Daar mag nie meer as vier persone gelyktydig op die muur besig wees nie. Nadat 'n persoon suksesvol oor die muur geklim het en weer agter afgeklim het kan hy/sy nie terugkom na die voorkant van die muur en fisieke hulp aanbied nie. Hy/sy mag terugkeer om te help "spot" en behoort daarvoor aangemoedig te word.

Volgens *Outward Bound Trust* van Suid-Afrika se instrukteurshandleiding is hierdie inisiatiefaktiwiteit 'n klassieke voorbeeld van probleemoplossing wat individuele rolle en funksies in 'n groepkonteks verhoog. Dit is 'n goeie geleentheid om spanwerk, kommunikasievaardighede en leierskapvermoëns te evalueer.

3.5 Die fasilitering van inisiatiefaktiwiteite

Volgens die navorser lê die waarde van inisiatiefaktiwiteite juis in die fasilitering van die aktiwiteite. Fasilitering behels vir die doeleindes van hierdie ondersoek nie net die aanbied van die aktiwiteit nie maar ook die skep van 'n geleentheid na die afloop van die aktiwiteit vir groeplede om te reflekteer oor die gebeure wat tydens die uitvoer van die aktiwiteit in die individu self en tussen groeplede plaasgevind het. Vervolgens sal die belangrikheid van fasilitering met refleksie as komponent daarvan, die rol van die fasiliteerder en aspekte wat in fasilitering in ag geneem behoort te word, uitgelig word.

King (1999:4-8) belig die belangrikheid van refleksie wanneer hy stel dat leer nie noodwendig verseker word deur 'n ervaring te hê nie, maar dat daar refleksie oor die ervaring van die gebeure moet plaasvind. Die doel van leer is om iets nuuts te verkry en om daardie nuwe vaardigheid of inligting tot die toets van bruikbaarheid te sit. Ten einde te leer moet persone gewillig wees om hulself bloot te stel tot nuwe dinge, bereidwillig wees om die geldigheid van ou dinge tot verhouding tot die nuwes te toets en ook gewillig wees om nuwe gevolgtrekkings te vorm. King (1999:7) glo dat "to adventure is to risk exposing oneself to an unknown outcome. Therefore, to learn is to venture into the unknown: to learn is to adventure!"

Knapp (in Miles & Priest 1990:191) verduidelik dat die fasiliteerder se rol is om situasies te skep waarin deelnemers geleenthede teëkom om oor hulself en andere deur direkte ervarings te leer. Die rol van die fasiliteerder gedurende die aktiwiteit of ervaring is om die deelnemers te help om so veel moontlik doelwitte te bereik. Die tipe omgewing wat die deelnemers skep tydens die aktiwiteit is egter bepalend of doelwitte bereik gaan word al dan nie. Die fasiliteerder moet daarom deelnemers begelei om 'n omgewing te skep waar spesifieke waardes en beginsels geld ten einde 'n ondersteunende, nie-bedreigende en samewerkende omgewing daar te stel. Hope en Timmel (in Roux 2000:50) beklemtoon 'n paar aspekte waaraan die fasiliteerder in die skep van 'n gunstige omgewing behoort aandag te gee. Volgens hulle het mense bevestiging nodig dat hulle opreg en werklik aanvaar word nes hulle is. Hulle moet ook weet dat dit veilig is om

binne die groep te sê wat hulle regtig dink en voel. Die uniekheid van 'n persoon met sy of haar eie ervaringe en insigte behoort raakgesien te word. Tensy daar nie 'n gees van respek en aanvaarding is nie, sal persone nie vry wees om te leer, om hul opsies te heroorweeg, te verander en te groei of om hul gevoelens en gedagtes ten volle te deel nie. Groepsdinamika en interaksies bied geleenthede vir deelnemers om hierdie sake as belangrik te sien en hul leeromgewing daarvolgens in te rig.

Gass (in Miles & Priest 1990:199) plaas 'n verdere uitdaging tot die rol van die fasiliteerder wanneer hy stel dat die ware waarde of effektiwiteit van die program daarin lê hoe leer wat ervaar is gedurende die avontuuraktiwiteit die leerder in die toekoms sal dien. Die effek wat 'n spesifieke ervaring het op toekomstige leerervaringe word die oordrag van leer genoem. Priest en Gass (1997:174-5) verduidelik die oordrag van leer as 'n sleutelkonsep van die proses van fasilitering. Dit verteenwoordig die integrasie van leer uit die avontuurprogram na die deelnemer se werklike lewe. Priest en Gass spreek die hoop uit as avontuur-programleiers, dat kliënte die groei en verandering wat begin het tydens die avontuuraktiwiteit, sal oordra en toepas in hul werklike lewenssituasies. Wanneer voorafgaande gebeur, kan die oordrag van leer as suksesvol gesien word deurdat dit die leer wat plaasgevind het permanent maak.

Snow (1992:75) stel kritiese aspekte wat in die fasiliteringsproses van 'n aktiwiteit geïmplementeer kan word ten einde die effektiwiteit van die aktiwiteit en gevolglik leer te verhoog. Hy verstaan fasilitering as die kuns om 'n groep tot 'n hoër vlak van funksionering te beweeg sodat meer energie en leer gegenereer kan word. Om hierdie proses te begin, vra die fasiliteerder 'n vraag wat die konteks vir die bespreking daarstel en wat die groep toelaat om daarop te reageer. Snow (1992:76) noem dat die fasiliteerder die groep kan help om leeromblikke uit te lig na 'n gebeurtenis of inisiatief deur *open-ended* vrae te vra. Die graad en diepte van fasilitering benodig, sal afhang van die individuele groepslede en hul leerdoelwitte. Volgens Snow moet fasiliteerders ook besef dat elke groep sy eie pas van leer het. Sekere groepe mag dalk vinnig kom tot 'n diep vlak van leer, emosionele self-onthulling en ander openbaringe met min aanmoediging

vanaf die fasiliteerder. Ander groepe weer onthul of leer amper niks ten spyte van genoegsame aanmoediging van die fasiliteerder se kant af.

Volgens Priest en Gass (1997:174) bied fasilitering aan persone 'n geleentheid om te deel wat hulle geleer het asook om te erken dat hulle ondersteun word en nie alleen in hulle pogings is nie. Priest en Gass verduidelik dat persone nie leer, groei of verander sonder die volgende nie: refleksie op hulle ervarings; evaluering van die goeie en slegte; die ontleding van foute, mislukkings en suksesse; die oorweging van die impak van handeling of besluite; die antisipasie van gevolge of om hulself tot nuwe gedrag toe te wy; en om te verstaan hoe hulle nuwe leer, groei en verandering kan gebruik. Hierdie aanwinste kan gefasiliteer word deur persone deur die proses te begelei.

Priest en Gass (1997:205) verduidelik dat 'n basiese vlak van fasilitering bespreking betrek. Bespreking is ongestruktureerde ondervraging wat analisering, die deel van en die versterking van leer en verandering toelaat. Die fasiliteerder begelei die groep se bespreking deur *open-ended* vrae te vra, dit terwyl die groep gerangskik is in die vorm van 'n sirkel en met mekaar praat in 'n ondersteunende atmosfeer. Hierdie atmosfeer behoort, soos reeds verduidelik deur Hope en Timmel (2000:50), geskep te word deur grondreëls en beginsels wat aan deelnemers by die aanvang van die groep verduidelik word. Wanneer deelnemers die grondreëls en beginsels aanvaar kan dit 'n waardevolle hulpmiddel wees tot die effektiewe fasilitering van die groep.

Die fasiliteerder luister na die groep se antwoorde en vra dan stimulerende vrae. Deur die goeie bestuur van deelnemers wat dalk te langdradig in hul response is of dalk van die tema afdwaal, asook deur gebruik te maak van wenke en behendighede, kan die fasiliteerder deelname aan die gesprek vanaf alle deelnemers verseker.

In die aanbieding van die drie geselekteerde aktiwiteite sal die navorser genoemde riglyne vir die proses van fasilitering en vir die rol wat die fasiliteerder behoort te vervul in ag neem. Wanneer die kerk in sy bediening aan diverse jeuggroepe gebruik maak van inisiatiefaktiwiteite, behoort genoegsame aandag gegee te word aan die opleiding van

fasiliteerders ten einde die aanbieding van die aktiwiteit en die reflektering wat daarop volg so effektief as moontlik te doen.

3.6 Samevatting

Uit die voorafgaande bespreking van inisiatiefaktiwiteite, blyk dit duidelik dat 'n ervaringsgerigte benadering tot leer wat in ervaringsgerigte, buitelug en avontuurgerigte opvoedkunde aangewend word, groot waarde tot leergeleenthede en prosesse kan toevoeg.

Deur die gebruik van inisiatiefaktiwiteite wat diverse groepe van probleemoplossing uitdagings voorsien en deur die effektiewe fasilitering daarvan, kan groei en ontwikkeling in vele aspekte van elke individu se menswees plaasvind. Jeugdige wat aan inisiatiefaktiwiteite deelneem kan begelei word om die nodige vaardighede in groepverband te demonstreer, naamlik onder andere om te kommunikeer, probleme op te los, geskille te hanteer en informasie met mekaar te deel. Jeugdige kan op so 'n wyse aangemoedig word om positief teenoor portuurgroeplede op te tree, desnieteenstaande ouderdom, geslag of kultuur of ander aspekte waarvan portuurgroeplede van mekaar verskil.

Die veranderinge wat by elke individu plaasvind kan weer lei tot die bou van verhoudinge tussen diverse jeugdige. Daar is bevind dat inisiatiefaktiwiteite, gebaseer op ervaringsleer, 'n kragtige medium is wat die kerk kan gebruik in verhoudingsbou in sy bediening aan diverse jeuggroepe.

HOOFSTUK 4

‘N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE GEBRUIK VAN GESELEKTEERDE INISIATIEFAKTIWITEITE IN DIVERSE JEUGGROEPE

4.1 Inleiding

Na afloop van die voorafgaande literatuurstudie is ‘n empiriese ondersoek gedoen na die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in diverse jeuggroepe. Dit is interessant dat Sikkema en Niyekwa-Howard (1977:36) reeds in 1977 ervaringleer as die sleutel tot interkulturele leer geag het. Volgens Katzenellenbogen (1989), Priest (1990:113-114), Ford en Blanchard (1993:12), en Glover en Midura (1995:ix) kan avontuurgerigte opvoedkunde persoonlike groei en sosiale ontwikkeling tot gevolg hê wat onder andere insluit die verhoging van selfkennis en -bewustheid asook die bevordering van positiewe interpersoonlike interaksie en verhoudinge. Hierdie aanname is deur middel van ‘n empiriese ondersoek ten opsigte van die gebruik van inisiatiefaktiwiteite vir verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe geëksploreer.

In hierdie hoofstuk sal daar vervolgens verslag gedoen word oor bogenoemde ondersoek.

4.2 Fokusgroepe as data-insamelingsmetode

Soos aangedui in hoofstuk 1 is fokusgroepe, as ‘n metode van onderhoudvoering, gebruik om data in te samel vir die doeleindes van hierdie kwalitatiewe ondersoek. Ter voorbereiding van die fokusgroepe het die navorser eerstens homself vergewis van die inligting soos ingesamel tydens die literatuurstudie. Inligting is ingesamel rakende die bediening aan diverse jeuggroepe enersyds en inisiatiefaktiwiteite wat gerig is op ‘n ervaringsgerigte benadering tot leer andersyds (De Vos 1998:300; Leedy 1997:106).

Tweedens het die navorser homself goed georiënteer oor wat fokusgroepe is, hoekom juis fokusgroepe die juiste data-insamelingsmetode vir die doeleindes van hierdie ondersoek

is, asook uit watter fases fokusgroepe bestaan waarvoor deeglike voorbereiding essensieël is vir die aanbied van effektiewe fokusgroepe (Morgan 1998:4-7; Greef 2002:305-320). Die voorbereiding wat plaasgevind het ten opsigte van 'n beter verstaan en benutting van fokusgroepe sal vervolgens bespreek word.

4.2.1 Definiëring van fokusgroepe

Fokusgroepe is volgens Morgan (1997:6) 'n tegniek in navorsing wat data insamel deur middel van groepsinteraksie oor 'n onderwerp wat deur die navorser bepaal is. Krueger (in Greef 2002:306) voeg egter nog 'n kenmerk by rakende die omgewing waarin fokusgroepe plaasvind wanneer hy stel dat fokusgroepe 'n noukeuringe beplande bespreking is wat ontwerp is om persepsies oor 'n afgebakende area van belang te bekom in 'n nie-bedreigende omgewing.

4.2.2 Motivering vir die gebruik van fokusgroepe

Dit is belangrik om as navorser te verduidelik waarom fokusgroepe gekies is as metode om die soort inligting wat vir hierdie ondersoek benodig word te voorsien. Die voor- en nadele van fokusgroeponderhoude sal eerstens aan die orde gestel word. Daarna sal 'n motivering vir die gebruik van fokusgroepe vir hierdie ondersoek aangevoer word. Die beskrywing van die voordele en nadele van fokusgroepe asook die motivering is gegrond op Morgan (1998:9-15; 57-60) se publikasie "*The Focus Group Guidebook*" asook Greef (2002:306-320) se verduideliking van fokusgroepe in De Vos se publikasie "*Research at Grass Roots*".

Fokusgroeponderhoude, as data-insamelingsmetode, hou die volgende voordele vir navorsing in (Greeff 2002:319):

- Fokusgroeponderhoude kan gekonsentreerde hoeveelhede inligting oor die onderwerp van belangstelling lewer.

- Daar kan op die interaksie in die groep staat gemaak word om inligting te genereer. Die vergelykings wat die deelnemers maak tussen mekaar se ervarings en opinies is 'n waardevolle bron van insig in komplekse gedrag.
- Die groep kan 'n stimulerende en veilige omgewing vir groeplede voorsien om idees sonder vrees en kritiek te verwoord.
- Die samewerking in die groep het die potensiaal om belangrike konstruksies oop te breek wat verlore kan wees met data wat tydens onderhoud en vraelyste met individue gegenereer is.
- Die groep help ook om dinamiese emosionele prosesse, wat gedrag in 'n groot mate bepaal, te ontbloot.
- Fokusgroepe voorsien 'n vollediger, dieper verstaan van die fenomeen wat bestudeer word en dit stimuleer spontaan die uitruil van idees, gedagtes en gesindhede in die veilige omgewing van 'n groep.

Morgan (1998:12) is van mening dat fokusgroepe op die volgende drie fundamentele sterkpunte wat deur alle kwalitatiewe metodes gedeel word, steun:

- Verkenning en ontdekking: Fokusgroepe word gereeld gebruik om meer te leer van temas of groepe van mense wat moeilik verstaan word.
- Konteks en diepte: Dié twee aspekte help die navorser om die agtergrond agter mense se gedagtes en ervarings te verstaan. Fokusgroepe dring deur tot komplekse temas deur deelnemers aan te moedig om die maniere waarop hul dieselfde en verskillend van mekaar is, te ontdek. Wanneer daar geluister word na hoe die deelnemers teenoor mekaar reageer verkry die navorser 'n in diepte perspektief op hul ervarings en opinies.
- Interpretasie: Kwalitatiewe metodes floreer op interpretasie – fokusgroepe kan byvoorbeeld help om te verstaan hoekom dinge is soos wat dit is en hoe dit gekom het soos dit is. In fokusgroepe wil die deelnemers mekaar verstaan: Hoe kan twee mense wat blyk dieselfde te wees soveel verskillende ervarings hê? Hoe kan mense wat uiterlik so verskillend is dieselfde oortuigings deel? Dit is die soort ontmoetings wat deelnemers geïnteresseerd maak om meer van mekaar uit

te vind. Die soort besprekings gee die navorser die soort van interpreterende insigte waarin hy/sy geïnteresseerd is.

Fokusgroepe voeg volgens Morgan (1998:12) groepbesprekings, wat 'n proses van deel en vergelyking tussen die deelnemers skep, by by elkeen van bogenoemde sterkpunte van kwalitatiewe metodes.

In 'n lewende groepbespreking sal die deelnemers dus die werk van verkenning en ontdekking vir jou doen. Hulle sal nie alleenlik sake van konteks en diepte ondersoek nie, maar ook hul eie interpretasie van die onderwerp wat in die bespreking na vore kom genereer.

Dit is ook belangrik om as navorser kennis te neem van die nadele wat fokusgroepe vir navorsing inhou. Greeff (2002:319) stel dat die volgende nadele op fokusgroepe van toepassing is:

- Fokusgroepe kan baie duur wees.
- Dit vereis navorsers wat vaardig is in groepprosesse.
- Die navorser kan bevooroordeel wees.
- Nyamathi en Shuler (in Greeff 2002:319) is van mening dat van die nadele van fokusgroepe is dat bevindinge nie outomaties op die populasie in die breë geprojekteer kan word nie.
- Indien die groepfasiliteerder onbevoeg is, kan dit gebeur dat slegs die aktiewe deelnemers hul gevoelens en opinies verwoord.
- Dit skep die gevaar dat passiewe deelnemers beïnvloed of onderdruk kan word deur aktiewe deelnemers.
- Nog 'n nadeel van fokusgroepe berus by die begeerte van mense om hofflik te wees en in te pas by die norm.

Morgan (1998:60-63) voeg by dat 'n navorser fokusgroepe moet vermy wanneer dit verbintnisse impliseer wat die navorser nie kan nakom nie; deelnemers nie gemaklik

met mekaar is nie; die onderwerp nie geskik is vir die deelnemers nie en 'n projek statistiese data vereis.

In die lig van bogenoemde voordele en nadele, formuleer die navorser sy motivering vir die gebruik van fokusgroeponderhoude - as data-insamelingsmetode - soos volg. Die essensiële motivering van die navorser vir hierdie empiriese ondersoek is die begeerte om te luister en te leer van ander persone oor die onderwerp “die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in diverse jeugroepe”; die onderwerp waarin die navorser geïnteresseerd is kan ondersoek word deur gesprekvoering met die deelnemers; in-diepte kennis kan verkry word deur te luister na hoe die deelnemers hulle ervaringe, gevoelens en opinies deel en vergelyk; die navorser kan verder ingaan op interpreterende vrae oor “hoe” en “waarom” deur middel van groepbesprekings²; die oorhoofse doel van hierdie ondersoek is om die effek van die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in die aanpak van die probleem van vervreemding en in die bevordering van verhoudinge in die bediening aan diverse jeugroepe te assesser³; die navorser wil poog om die moontlike gaping wat kan voorkom tussen die navorser en die diverse jeugdige wat aan die ondersoek gaan deelneem, te verstaan en selfs te verklein⁴; in hierdie ondersoek word daar ook aandag gevestig op die navorsing van komplekse gedrag, soos onder andere stereotipering, konflikthantering en kommunikasie en die onderliggende motivering daarvan⁵; die

² Sodoende kan lewendige besprekings na vore kom oor juis die onderwerp waaroor die navorser inligting wil bekom.

³ Die gebruik van fokusgroepe word grootliks bepaal deur die doel van die navorsing. Assessering is 'n basiese gebruik van fokusgroepe (Morgan 1998:15).

⁴ 'n Gaping kan in vele opsigte voorkom. Dit mag wees tussen professionele mense en hul teiken gehoor, tussen diegene wat besluite neem en diegene wat dit moet implementeer, of tussen diegene wat dienste voorsien en hul verbruikers. Die aanbod van fokusgroepe sal vir die navorser 'n aanduiding kan wees of die manier waaroor die navorser dink oor die gebruik van inisiatiefaktiwiteite verskil van die jeugdige wat aan die inisiatiefaktiwiteite gaan deelneem. Fokusgroepe sal vir die navorser onmiddellike en duidelike terugvoer kan voorsien oor hoe die deelnemers dink oor sy navorsingsvermoede (Morgan 1998: 57).

⁵ Die interaksie tussen deelnemers in fokusgroepe bestaan gewoonlik uit hul pogings om mekaar te verstaan. Die deelnemers is nuuskiering om te weet hoe ander mense dieselfde situasie hanteer waarmee hulle gekonfronteer word. Hulle wil weet waarom mense soos hulself die dinge doen wat hulle doen. Die besprekings in fokusgroepe is daarom 'n goudmyn van inligting oor die maniere wat mense optree en die onderliggende motivering van hierdie gedrag. Die groepdiskussies in fokusgroepe sal vir die navorser toelaat om die vrae wat die deelnemers vir mekaar wil vra aan te hoor. Dit voorsien 'n uitstekende geleentheid om die dinge wat die deelnemers nie gedink het bestaan nie – dinge soos vervreemding, ongemak, stereotipering, vooroordele in die geval van die navorsing, te ontbloot. (Morgan 1998:58-89).

navorser wil graag diversiteit verstaan⁶ en benodig 'n vriendelike, respekvolle navorsingsmetode⁷.

'n Bykomende rede vir die gebruik van fokusgroepe is volgens die navorser daarin geleë dat inisiatiefaktiwiteite se waarde juis opgesluit lê in die fasilitering van die deelnemers se ervaring van die gebeure. Hierdie standpunt word bevestig deur Knapp (1990:191), Gass (1990:199), Snow (1992:75), Priest en Gass (1997:174) asook King (1999:4-8). Fokusgroepe bied die geleentheid om na die afloop van die inisiatiefaktiwiteite refleksie oor die deelnemers se ervaringe te fasiliteer.

4.2.3 Fases van fokusgroepe

Elk van die vier basiese fases van fokusgroepe - beplanning, werwing, die fasilitering van die groep, asook analisering en verslaggewing - vereis sy eie beplanningsproses. 'n Verduideliking word aangevoer van hoe daar vir die onderskeie fases voorberei is.

4.2.3.1 Beplanning

Tydens die beplanningsfase is die volgende sake waarmee die navorser gedurende die empiriese ondersoek as geheel gekonfronteer kan word geïdentifiseer (Morgan 1998:10; Greef 2002:310):

Die **doel van die empiriese ondersoek** is om die effek van die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in die aanpak van die probleem van vervreemding en in die bevordering van verhoudinge in die bediening aan diverse jeuggroepe te assesser.

⁶ Sommige onderwerpe word verskillend ervaar deur verskillende mense en fokusgroepe kan help om die verskeidenheid van ander se ervaringe te verstaan (Morgan 1998:59). Die navorser sal poog om die ervaringe en voorkeure van verskillende kategorieë van jeugdige te verstaan deur wat hul te sê het in die fokusgroepe te vergelyk. Dié inligting sal dan benut word om te bepaal of die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in 'n diverse groepsamstelling van waarde kan wees.

⁷ Fokusgroepe dra 'n gewilligheid om te luister sonder om te verdedig oor wat veral voordelig is in emosioneel gelaaiete omgewings. Selfs in situasie wat nie belaa is met konflik nie, kan vriendelikheid en respek van fokusgroepe van groot waarde wees. Vir die deelnemers kan vriendelikheid beide genotvolle interaksies en 'n ervaring van "daar word na my geluister" insluit (Morgan 1998:59).

Toestemming is by die navorsers se werkgewer, Paarl Jeug Inisiatief⁸ verkry om die empiriese ondersoek as werknemer te loots onder jeudiges wat in die bedieningsarea van die maatskappy resorteer.

Die **tydskedule** vir die ondersoek is ontwikkel. Daar is twee weke geskeduleer vir die werwing van die deelnemers, drie dae vir die aanbied vir die inisiatiefaktiwiteite en die fasilitering van fokusgroepe na afloop van die aktiwiteite asook sewe dae vir die analisering en verslaggewing van die fokusgroepresultate.

Die **plek, datums en tyd** is vasgestel na 'n deeglike bestudering van die deelnemers se programme. Die plek waar die fokusgroepe gaan plaasvind is dieselfde plek as waar die inisiatiefaktiwiteite aangebied gaan word, naamlik die Hawekwa B avontuur kampterrein, te Wellington. Die voorondersoek waartydens die effektiwiteit van die vroeë voorberei, getoets gaan word sal plaasvind op Saterdag 30 Oktober. Een fokusgroep sal op Sondag 31 Oktober plaasvind en die twee oorblywende fokusgroepe op Dinsdag 9 November. Daar sal met die deelnemers gekontraakteer word dat die uitvoer van die inisiatiefaktiwiteite en die gepaardgaande fokusgroeponderhoud min of meer 2 ure sal duur.

4.2.3.2 Werwing

Volgens Morgan (1998:56) vereis elke navorsingsmetode keuses van wie as bron van data gaan dien en daardie keuses verskil van een metode tot die volgende. Soos die meeste ander kwalitatiewe metodes steun fokusgroepe volgens Morgan (1998:56) op doelgerigte steekproeftrekking. Die doel in fokusgroepe is om insig en verstaan te verkry deur na mense in diepte te luister. Dit vereis egter die selektering van 'n doelgerigte steekproeftrekking wat die mees produktiewe bespreking in die fokusgroep kan genereer.

⁸ Paarl Jeug Inisiatief is 'n artikel 21 maatskappy wat fokus op bemagtiging, leierskapsontwikkeling en entrepreneurskap onder jeudiges van die Noorder-Paarl geografiese area. Die maatskappy werk vanuit 'n Christelike etos wat waardes soos inklusiwiteit, interkulturaliteit en harmoniese verhoudinge sterk onderskryf.

Die navorser het in die lig van bogenoemde doelbewus deelnemers gewerf wat die doel van die ondersoek na die navorser se goeë dinge die beste sou dien.

Die navorser het tyd bestee aan die volgende spesifieke take ten opsigte van die werwingsfase (Morgan 1998:10-11; Greef 2002:310-312).

Eerstens, die definiëring van die teikenpopulasie en die verskillende vereistes in die teikenpopulasie. Die doel van hierdie ondersoek bepaal dat die teikenpopulasie jeug is. Dié teiken populasie is verder begrens deur die volgende vereistes:

- Ouderdom, naamlik tussen veertien en sestien jaar
- Geografiese area, naamlik Noorder-Paarl en Wellington
- Verteenwoordigend uit die wit en bruin bevolkingsgroep

Die identifisering van die toepaslike samestelling van elke groep. Die drie fokusgroepe gaan uit ses lede elk bestaan aangesien die navorser vanweë die doel van die ondersoek 'n in diepte verstaan van elke deelnemer se persepsies en ervaringe nodig. Kleinere groepe verhoog volgens Morgan (1998:73) die geleentheid vir groeplede om mekaar te leer ken en om hulself meer volledig uit te druk. Die samestelling van die volledige stel van fokusgroepe, drie in die geval van die ondersoek, is net so belangrik soos die samestelling van elke individuele groep. Volgens Morgan (1998:58-67) en Greef (2002:310-311) is twee strategieë in die samestelling van die groepe bepalend vir die effektiewe aanwending van fokusgroepe. Die eerste strategie is homogeniteit in die onderskeie groepe. Homogene faktore in die groepe is belangrik sodat deelnemers gemaklik met mekaar kan wees. Wanneer deelnemers gemaklik met mekaar is kan dit 'n toestand skep waar gesprekvoering op spontane wyse verloop. Die klassieke manier om verenigbaarheid te bereik is om groepe van homogene deelnemers by mekaar te bring wat ooreenstem in terme van agtergrond of demografiese gegewens. Die tweede strategie van belang is "segmentasie" wat daarop dui dat die onderskeie groepe se samestellings van mekaar verskil.

In die samestelling van die fokusgroepe vir die ondersoek is slegs die eerste strategie geïmplementeer aangesien dit vir die navorser van groot belang is dat groeplede gemaklik met mekaar moet wees.

Die samestelling van die groepe lyk gevolglik as volg:

Groep 1 bestaan uit 3 seuns en 3 meisies tussen die ouderdom van 15-16 jaar, afkomstig van die Noorder-Paarl en Wellington area en verteenwoordigend van die wit en bruin bevolkingsgroep.

Groep 2 bestaan uit ses seuns van die ouderdom van 14-15 jaar, afkomstig van die Noorder-Paarl en Wellington area en verteenwoordigend van die wit en bruin bevolkingsgroepe.

Groep 3 bestaan uit ses meisies van die ouderdom van 14-16 jaar, afkomstig van die Noorder-Paarl en Wellington area en verteenwoordigend van die wit en bruin bevolkingsgroep.

Die homogene faktore in die samestelling van die tweede en derde groep, soos aangedui, is ouderdom, geslag en geografiese area. Die homogene faktore in die eerste groep is geografiese area en ouderdom. Een bykomende homogene faktor by al drie groepe is dat alle groeplede beperkte kontak het met deelname aan inisiatiefaktiwiteite.

Tweedens, die ontwikkeling van toepaslike dokumente waarin die vereistes waarvolgens deelnemers gekeur kan word, vervat is. Dokumente met die oog op die verkryging van toestemming van deelnemers (sien Bylae I), die assessering van die mate van vaardigheid van deelnemers om met diversiteit om te gaan – *Relating to Diverse Individuals Screen* (sien Bylae II) asook die verkryging van basiese agtergrondinligting (sien Bylae III) is opgestel.

Derdens, die eerste kontakmaking met potensiële deelnemers. Die navorser het die eerste kontak met potensiële deelnemers gehad twee weke voor die fokusgroepe plaasgevind het. Die twee weke tydgleuf laat volgens Morgan (1998:11) nie alleenlik tyd toe vir die

aanwysing van deelnemers nie, maar ook om weer opvolggeleenthede te hê waar deelnemers se deelname aan fokusgroepe bevestig word. Die navorser het besluit om die potensiële deelnemers persoonlik by hul huise te ontmoet om hul ouers ook te ontmoet. Sodoende kon waarnemings gemaak word oor die huislike konteks van die deelnemer, tweedens kon ouers ingelig word oor die navorser se motiewe vir die ondersoek en derdens kon die ouers se goedkeuring ook 'n moonlike bron wees om potensiële deelnemers aan te moedig en te motiveer vir deelname.

Tydens die ontmoeting is die praktiese aspekte van die fokusgroep bespreek. Die potensiële deelnemer is ingelig rakende die tema, doel, begrensing en prosedure van die navorsingsondersoek asook oor wat vrywillige deelname behels. Die moontlikheid van publikasie van inligting, die handhawing van anonimiteit asook die beskikbaarheid van voortgesette gesprekvoering na afloop van die fokusgroep deur die navorser self, is volledig bespreek. Indien die potensiële deelnemer tot vrywillige deelname ingestem het, is die toestemmingsbrief onderteken (sien Bylae I). Na die afloop van bogenoemde stappe is daar met die deelnemer 'n mondelingse kontrak gesluit aangaande die eenmalige fokusgroepbyeenkoms, wedersydse verwagtinge en vertrouwe asook die beskikbaarheid van gesprekvoering indien die deelnemer dit na die afloop van die fokusgroep sou verlang.

Die "Relating to Diverse Individuals Screen" (sien Bylae II) is na die kontraktering deur die deelnemer voltooi ten einde hom/haar bewus te maak van sy/haar vaardighede om effektief met diverse individue in interaksie te tree. Hierdie instrument is deur Johnson (2000:348) voorgelê as 'n waardevolle hulpmiddel om bogenoemde te bepaal⁹. 'n Kort vraelys (sien Bylae III) rakende die basiese agtergrondinligting van die deelnemer is mondelings voltooi wat die eerste kontakmaking geleentheid tydens die keuringsfase

⁹ Hierdie instrument is na aanleiding van die agt stappe wat volgens Johnson (2000:347-381) belangrik is om met diverse individue effektiewe interaksie te vestig en verhoudinge te bou, opgestel. Hierdie agt stappe is breedvoerig in hoofstuk 2 bespreek as riglyne vir die kerk se bediening aan diverse jeuggroepe.

afgesluit het. Laasgenoemde sentreer rondom die vereiste afbakening van die ondersoek, soos vroeër in punt 4.2.3.2 van hierdie hoofstuk uiteengesit is.

Vierdens, die bepaling van opvolgprosedures wat teenwoordigheid sal verseker. Indien 'n potensiële deelnemer bereid was om die toestemmingsbrief te onderteken, is deelname aan die ondersoek 'n week later deur middel van 'n telefoonoproep met die deelnemer bevestig. Elke deelnemer is 'n dag voor die fokusgroepe ook deur middel van 'n telefoonoproep aan die fokusgroepebyeenkoms herinner. Die navorser het ook elke deelnemer op die dag van die fokusgroep vervoer na die plek waar die inisiatiefaktiwiteit en die fokusgroep aangebied is.

4.2.3.3 Fasilitering van fokusgroepe

Die basiese besluite wat volgens Morgan (1998:11-12) verband hou met die fasilitering van fokusgroepe is die volgende:

Die rol van die fasiliteerder moet gedefinieer word. Die navorser sal self as die fasiliteerder van die fokusgroepe optree. Krueger (1998:3-8) stel rigtinggewende beginsels vir die rol van die fasiliteerder wat eerstens belangstelling in elke individuele groeplid en sy/haar opinie behels. Dit impliseer dat die waardes van respek vir die deelnemers, aktiewe luister, empatie en positiewe agting moet geld. Tweedens is dit belangrik om 'n fasiliteerder te wees en nie 'n deelnemer nie. Hierdie beginsel daag die fasiliteerder uit om die bespreking te stuur en te rig, te luister na wat gesê word en nie eie waardes of opinies te kommunikeer nie. Derdens behoort die fasiliteerder gereed te wees om onaangename sienings aan te hoor. Dit vra van die fasiliteerder selfdisipline om nie sy/haar opinie te kommunikeer nie – veral as groeplede dit kritiseer waaroor die fasiliteerder 'n sterk opinie oor het. Dit vereis verder dat die fasiliteerder 'n emosionele afstand rakende die onderwerp van die groep moet kan handhaaf.

Vierdens stel Krueger (1998:6-7) dat fasiliteerders nie alle groepe kan fasiliteer nie. Groeplede behoort met die fasiliteerder gemaklik te voel. Die navorser is egter van

mening dat hy die geskikte fasiliteerder van die fokusgroepe is, aangesien hy al bekend is in die gemeenskap as jeugwerker en hy deur middel van vorige projekte al van die groeplede ontmoet het. Die navorser is van mening dat aangesien hy bekend is in die gemeenskap dit sy motiewe vir die ondersoek duidelik kan stel en sy vertrouenswaardigheid vir die ondersoek kan verhoog. 'n Nadeel kan egter wees dat deelnemers moontlik nie eerlik sal wees nie omdat hulle nie die navorser wat aan hulle bekend is wil teleurstel met hul uitlatings of opinies nie.

Vyfdens behoort die fasiliteerder sy unieke talente te gebruik in die fasilitering van die groepe. Hierdie beginsel impliseer dat die fasiliteerder sy eie styl van fasilitering - wat behels die toon van belangstelling, die wyse waarop geluister, erkenning gegee, empaties gerespondeer en humor aangewend word – op 'n gemaklike en natuurlike wyse moet openbaar.

Krueger (1998:41-44) beklemtoon verder dat verstaan van die groepproses, nuuskierigheid oor die onderwerp en die deelnemers, kommunikasievaardighede, vriendelikheid en 'n sin vir humor, belangstelling in mense, openheid tot nuwe idees en luistervaardighede, persoonlike vaardighede is waarvoor fasiliteerders moet beskik.

Besluit of 'n mede-fasiliteerder benodig word vir die ondersoek. Die navorser het besluit om van 'n mede-fasiliteerder tydens die fokusgroepe gebruik te maak. Die mede-fasiliteerder se rol sal hoofsaaklik wees om te verseker dat die fokusgroepe op band opgeneem word en om notas te maak van elke deelnemer se respons op die vrae wat gestel sal word. Die gebruik van 'n mede-fasiliteerder vir bogenoemde take sal die proses van analisering en verslaggewing van die fokusgroepe se resultate vergemaklik. 'n Ander taak waarvoor die mede-fasiliteerder verantwoordelik gaan wees is vir die verversings na die afloop van die fokusgroep (sien Krueger 1998:70-73).

Stel vrae op wat as riglyn kan dien tydens die bespreking in die onderskeie fokusgroepe. Die fokusgroepe wat aangebied sal word vir die doeleindes van hierdie ondersoek sal gestruktureerd wees. Daarom is deeglike voorbereiding gedoen om 'n riglyn met

geformuleerde vrae vooraf te formuleer. Die riglyn sal die navorser kan help om die bespreking te fokus op die inligting wat die navorser van die deelnemers aangaande die onderwerp verlang. Krueger (1998) se publikasie “Developing Questions for Focus Groups” is benut om die vrae op te stel. Die volgende vrae is volgens die kategorieë van vrae wat volgens Krueger (1998:21-30) vir ‘n effektiewe riglyn nodig is, geformuleer.

Opening Julle moes spontaan met mekaar saamwerk gedurende die aktiwiteite. Het julle tydens die aktiwiteite mekaar se name geleer? Probeer om die persoon aan jou linkerkant aan die groep voor te stel.

Inleiding Kyk na die persone in hierdie groep. Is hulle anders as jy? Op grond van watter dinge verskil julle van mekaar?

Oorgang Het hierdie verskille julle samewerking in die uitvoer van die aktiwiteit geaffekteer? Verduidelik hoe?

Kern (Verwys na konstruksies van onderskeie aktiwiteite.) Verduidelik presies wat het tydens hierdie aktiwiteit gebeur, van die begin tot die voltooiing van die aktiwiteit.

Kern Wat het julle geleer tydens die aktiwiteit. (fasiliteerder verwys na onderskeie aktiwiteite.)

Kern Noem twee nuwe dinge wat jy deur jou deelname aan die aktiwiteite van spesifiek die volgende drie dinge geleer het:

- die ander deelnemers;
- interaksie; en
- verhoudinge

Kern Wat dink julle was die doel gewees van die spinnekopweb, die muur en die Wimpy-speletjie?

Kern Hoe sal dit wat jy genoem het vir jou in die toekoms kan help wanneer jy met mense wat van jou verskil te doen kry?

Afsluiting Gemeentes behoort ook jeug wat van mekaar verskil te help om mekaar te leer ken en om verhoudings te bou. Watter raad het julle vir gemeentes oor hoe hulle dit kan bereik?

Maak seker dat die plek waar die fokusgroepe aangebied gaan word en die bandopname toerusting gereed is vir gebruik. Aangesien die fokusgroepe gaan geskied net na die afloop van die inisiatiefaktiwiteite gaan die fokusgroepe in die buitelug by die plek waar die konstruksies van die inisiatiefaktiwiteite is, aangebied word. Vir die spesifieke ouderdomsgroep gaan 'n groepbespreking wat in die natuur geskied meer gemaklik wees as in 'n vertrek. Die navorser wil met die stel van vrae deelnemers se aandag vestig op die konstruksie van die onderskeie aktiwiteite. Daar is egter 'n vertrek op die kampterrein beskikbaar indien daar enige hindernisse sou wees wat die effektiwiteit van die fokusgroepe kan beïnvloed. Die navorser sal naamkaartjies vir elke deelnemer voorberei en dit sal oorhandig word aan die deelnemers by die aanvang van die fokusgroep. Papier en penne sal ook beskikbaar wees indien die navorser dit nodig mag kry tydens die fasilitering van die groepe.

Die navorser gaan gebruik maak van bandopname toerusting om die analisering en verslaggewing van die fokusgroeresultate so effektief as moontlik te doen. 'n Ekstra skoon kasset asook 'n stel batterye sal beskikbaar wees met die aanbied van elke fokusgroep.

Bepaal watter soort notas die mede-fasiliteerder moet genereer. Die notas wat afgeneem word tydens die bespreking moet volgens Krueger (1998:75) volledig en bruikbaar wees indien die bandopnemer nie meer sou werk nie. Krueger (1998:76-78) is van mening dat die volgende punte in ag geneem behoort te word wanneer notas van 'n fokusgroep afgeneem word.

- Streef vir helderheid en niestrydigheid aangesien dit essensieël is vir die identifisering van aanhalings, opsommende punte en observasies. Die medefasiliteerder sal daarom 'n gestandariseerde verslagvorm gebruik.
- Aangesien notas van fokusgroepe oor verskillende tipe inligting beskikbaar is, is dit belangrik dat die verskillende kategorieë van inligting maklik identifiseerbaar en georganiseerd moet wees. Die notas sal byvoorbeeld aanhalings, geparafraseerde aanhalings, opsommende punte of temas, sleutel idees wat die studie affekteer en waarnemings van liggaamstaal en die gespreksklimaat bevat.
- Skryf deelnemers se presiese woorde en goed verwoorde stellings neer wanneer dit belangrike opinies vir die doeleindes van die ondersoek illustreer. Aangesien dit moeilik is om die totale aanhaling neer te skryf, moet daar eerder gepoog word om so veel as moontlik neer te pen met aandag op die sleutel frases.
- Beklemtoon sleutelpunte en temas vir elke vraag wat gestel word. Aan die einde van die fokusgroep kan die mede-fasiliteerder hierdie temas met die deelnemers deel met die oog op bevestiging.
- Skryf opvolgvrae neer wat gevra kan word. Somtyds kan dit gebeur dat die fasiliteerder nie 'n belangrike punt of 'n vaag maar kritiese punt met 'n voorbeeld opvolg nie. Die mede-fasiliteerder kan dan die gesprek aan die einde van die fokusgroep opvolg met hierdie vrae.
- Skryf groot idees, vermoedens of gedagtes neer. Die mede-fasiliteerder kan op so wyse 'n nuwe konsep ontdek wat van hulp kan wees in die analise wat later geskied.
- Teken ander faktore wat die analise van hulp kan wees aan soos passievolle opmerkings, liggaamstaal of nie-verbale aktiwiteit. Kyk uit vir deelnemers wat

beaam, fisieke opgewondenheid, oogkontak tussen sekere deelnemers of ander leidrade wat die vlak van ooreenstemming, ondersteuning of belang aandui.

- Die doel van die fokusgroep moet altyd onthou word. Dit is maklik om af te dwaal van die fokus deur interessante maar irrelevante onderwerpe. Die mede-fasiliteerder moet voortdurend dit wat gesê word vergelyk met die doel van die studie. Dit beteken dat sommige vrae meer belangrik is as ander.

4.2.3.4 Analise van fokusgroepresultate

Die beplanning vir die analise fase neem volgens Morgan (1998:12-13) die skopus en doel van die projek asook die verslaggewing van die resultate in berekening. Die fokusgroepe van hierdie ondersoek kan 'n groot hoeveelheid data produseer wat weer gesorteer, verstaan, geïnterpreteer en opgesom moet word. Die basiese take waarvolgens die navorser te werk sal gaan wanneer hy en die mede-fasiliteerder die resultate gaan analiseer en daarvan verslag gaan doen is soos volg (Morgan 1998:12-13):

Beraam hoeveel tyd aan die analise gewy gaan word. Daar is reeds in die beplanningsfase (4.2.3.1) vasgestel dat sewe dae aan die analisering en gepaardgaande verslaggewing van die fokusgroepresultate gewy sal word.

Die notas wat die mede-fasiliteerder sal afneem tydens die fokusgroepe, kasette, transkripsies asook ander data sal georganiseer word.

Die data sal bestudeer word om die kern gevolgtrekkinge te bepaal.

Die produkte van die analise sal georganiseer word om ooreen te stem met die formaat van die verslag wat in hoofstuk 4 vervat sal word.

Die finale verslag sal voorberei word.

Die analise strategie wat tydens hierdie ondersoek aangewend sal word is die transkripsie-gebaseerde analise. Morgan (1998:45) stel dat hierdie strategie gewoonlik die mees nougesette en tydintensief is van die verskillende strategieë wat benut kan word. Kasette word getranskribeer en die analiseerder gebruik die transkripsie saam met die notas wat geneem is tydens die fokusgroepbesprekings.

Die data-analise is gedoen deur Giorgi (1995:10-14) en De Vos (2002:343) se riglyne rakende die analisering van transkripsies te volg. Giorgi se riglyne sluit die volgende in: die transkripsies word as geheel deurgelees en daarna word dit 'n tweede keer deurgelees terwyl eenhede van analise geïdentifiseer en onderstreep word. Hierdie eenhede is woorde/sinne wat gedagtes, persepsies en gevoelens aandui. Op hierdie wyse word deurlopende temas geïdentifiseer en aangetoon.

De Vos (2002:343) se riglyne stem ooreen met dié van Giorgi. Hy stel dat die transkripsies en notas verskeie kere noukeurig nagaan behoort te word ten einde 'n geheelbeeld te kry voordat die inligting in kleiner dele opgebreek sal word.

Gedurende die analiseringsproses sal die navorser gevolglik bepaalde ooreenstemmende inligting onder elke vraag wat gestel is tydens die fokusgroeponderhoud saam groepeer. In die verwerking van die inligting sal daar van oop kodering gebruik gemaak word. Oop kodering verwys na die proses waar inligting afgebreek, ondersoek, vergelyk, gekonseptualiseer en gekategoriseer word (De Vos 2002:345).

Morgan (1998:45) is van mening dat in die geval van drie fokusgroepe, 'n ervare navorser dertig tot ag en veertig ure vir transkripsie voorbereiding kan skeduleer asook 'n verdere dertig tot ag en veertig ure vir die analiseringsproses wat die voorbereiding van die eerste poging van die verslag insluit. Die navorser het bogenoemde mening van Morgan in ag geneem met die tydsbeplanning van die analise en verslaggewing.

4.3 Bespreking van fokusgroepresultate

Die kategorië vir die verwerking van die inligting word aan die hand van die onderskeie vrae wat gestel is tydens die fokusgroep onderhoude, gedoen.

Vraag 1: “Julle moes spontaan met mekaar saamwerk gedurende die aktiwiteite. Het julle tydens die aktiwiteit mekaar se name geleer? Probeer om die persoon aan jou linkerkant aan die groep voor te stel.”

Hierdie vraag is gestel om eerstens die fokusgroepgesprek te open en daardeur ‘n gemaklike atmosfeer te skep (vergelyk Krueger 1998:21). Tweedens wou die navorser ondersoek instel of inisiatiefaktiwiteite deelnemers help om tydens die uitvoer van hierdie aktiwiteite mekaar se name te leer ken.

Die navorser het waargeneem dat deelnemers met gemak die deelnemer langs hom/haar op die naam aan die groep kon voorstel.

Vraag 2: “Kyk na die persone in hierdie groep. Is hulle anders as jy? Op grond van watter dinge verskil julle van mekaar?”

Die fokusgroep deelnemers het as geheel baie duidelike ooreenstemming getoon aangaande die verskille tussen deelnemers. Verskeie sinsnedes wat voorgekom het weerspieël dat kultuur as die sentrale tema waarop groeplede van mekaar verskil geïdentifiseer is: “Ons verskil op grond van verkleur.” “Die tipe hare, dit wil sê voorkoms.” “Tradisies en kulturele gebruike.” Ander eienskappe wat voorgekom het was “maniere”, “kleredrag”, “persoonlikheid”, “temperamente”, “geloof”, “houding” “omstandighede” en “talente”.

Vraag 3: “Het hierdie verskille julle samewerking in die uitvoer van die aktiwiteit geaffekteer? Verduidelik hoe.”

Die meerderheid van deelnemers het “ja” geantwoord op hierdie vraag. Daar het slegs een sentrale tema van hoe hierdie verskille hul samewerking geaffekteer het, na vore gekom.

Tema: Deelnemers verskil van mekaar en daarom dink hulle ook verskillend

Aanhalings wat hierdie tema staaf is soos volg: “Almal dink nie dieselfde nie.” “As almal dieselfde gedink het, het almal deur dieselfde gat gegaan.” “Ons dink ‘annerste’.” “Elkeen het ‘n ander opinie.” “Almal se idees is gevat en gebruik.” “Ons gedagtes het van mekaar verskil.” “Ons het anders gedink as die ander.”

Dit was opvallend dat sommige deelnemers die verskille onderling positief beleef het. Die positiewe beleving daarvan is waargeneem deur die volgende opmerkings: “Dit is ‘n goeie ding om so van mekaar te verskil.” “Daar was verskille, maar elkeen het aangepas daarby.” “Die feit dat ons verskil het dit interessanter gemaak.” Deur hierdie opmerkings is die bestaan van diversiteit erken, wat volgens Johnson (2000:348) as eerste stap gevolg behoort te word om diversiteit doelgerig te bestuur en sodoende verhoudingsbou tussen diverse jeuggroepe te bevorder. Deelnemers kon deur middel van hul deelname aan die inisiatiefaktiwiteite leer om fundamentele verskille onder mekaar te erken, te waardeer en te respekteer.

Vraag 4: (Die fasiliteerder verwys na konstruksies van onderskeie aktiwiteite.)

Die navorser sal eerstens die response op vraag 4, wat verband hou met hoe elke aktiwiteit volgens die deelnemers afsonderlik verloop het, weergee. Al die fokusgroepe het min of meer dieselfde verloop van die aktiwiteite gevolg. Die navorser selekteer daarom een groep se kommentaar oor hoe hulle die verloop van die onderskeie aktiwiteite na die tyd geëvalueer het. Daarna sal die sentrale temas wat by al drie

aktiwiteite na vore gekom het, uitgelig word. Die sentrale temas sal bevestig word met aanhalings vanuit al drie fokusgroepe.

Vraag 4.1: “Verduidelik presies wat het tydens die spinnekopweb aktiwiteit gebeur, van die begin tot die voltooiing van die aktiwiteit.”

“Ons het almal bymekaargekom en toe besluit wat ons gaan doen en deur watter gat ons gaan klim. Ons het aan idees gedink hoe ons mekaar deur die spinnekopweb gaan kry. Daarna het ons probeer om deur die gate te kom. Ons het meer vertrou in onself opgebou. Dit was nie moeilik om vertrou in mekaar te hê nie. Ons het vir mekaar op die einde hande geklap omdat ons baie trots was op mekaar. Die proses was egter ook bietjie deurmekaar omdat niemand geweet het wie volgende deur watter gat moet beweeg nie. Ons het egter nie reg beplan nie, want die laaste ou het gesukkel om deur te kom. Ons het eintlik nie gedink nie, net mense deur gate gesit. As ons terugdink sou ons die laaste gat die groot ene gemaak het, vir die grootste ou.”

Vraag 4.2 “Verduidelik presies wat het tydens die muur aktiwiteit gebeur, van die begin tot die voltooiing van die aktiwiteit.”

“Ons het eerstens beplan wat ons gaan doen, ons het almal saamgewerk en dit was ‘n groot sukses gewees! Van die kinders is slimmer en het daarom vinniger geweet wat om te doen. Ons het saam gesorg dat almal oor die muur klim. Die laaste persoon is vir laaste gelos.”

Vraag 4.3 “Verduidelik presies wat het tydens die Wimpy-speletjie gebeur, van die begin tot die voltooiing van die aktiwiteit.”

“Almal het dinkwerk gedoen en ons het mekaar een-een probeer reghelp. Ons kon eintlik nie te veel beplan nie, dis iets nuuts wat ons nog nooit voorheen moes doen nie. Twee deelnemers het heeltyd die rondra van die bande gedoen, maar almal moes saamwerk en daar was definitief spanwerk. Ons het dit op die ou end reggekry met spanwerk.”

Belangrike temas wat vir die navorser met die bespreking van die onderskeie aktiwiteite na vore gekom het was:

Tema 1: By die aanvang van die aktiwiteite is beplanning gedoen en daarna het besluitneming gevolg

“Ons het almal bymekaargekom en toe besluit wat ons gaan doen en deur watter gat ons gaan klim. Ons het aan idees gedink hoe ons mekaar deur die spinnekopweb gaan kry.”; “Ons het eerstens beplan wat ons gaan doen...”

Die spinnekopweb aktiwiteit het deelnemers gehelp om na die uitvoer van die aktiwiteit hul beplanning en gepaardgaande besluitneming krities te evalueer. “Ons het egter nie reg beplan nie, want die laaste ou het gesukkel om deur te kom. Ons het eintlik nie gedink nie, net mense deur gate gesit. As ons terugdink sou ons die laaste gat die groot ene gemaak het, vir die grootste ou.”

Een groep het met die bespreking van die Wimpy speletjie gestel dat beplanning nie nodig was nie. “Ons kon eintlik nie te veel beplan nie, die aktiwiteit is iets nuuts wat ons nog nooit voorheen moes doen nie.”

Die navorser is van mening dat inisiatiefaktiwiteite vir jeugdiges kan help om te beseef en te ervaar hoe belangrik dit is om enige taak strategies te beplan voordat dit uitgevoer word. Sodoende kan hulle leer dat die gehalte van ‘n individue of groep se beplanning ‘n groot invloed het op die suksesvolle voltooiing van ‘n taak.

Hierdie geïdentifiseerde tema hou verband met Gair (1997:26) se mening dat diegene wat met jeugdiges werk toenemend die waarde van buitelug ervarings in die bevordering van persoonlike en sosiale ontwikkeling in alle opsigte, behoort te erken. Hierdie ontwikkeling vind volgens hom onder andere in areas plaas soos besluitneming en die neem van verantwoordelikheid. Volgens Gair (1997:31) lê die krag van ervaring daarin dat dit rigting kan aanwys waarin jeugdiges, vir moontlik die eerste keer in hul lewens,

betekenisvolle evaluering van hulself kan maak. 'n Betekenisvolle en kritiese evaluering het byvoorbeeld voorgekom toe die een groep na die afloop van die spinnekopweg aktiwiteit besef het dat hulle nie reg beplan het nie.

Tema 2: Die aktiwiteite het deelnemers uitgedaag om mekaar en hulself te vertrou

“Daar was vertrou, hulle ken my nog nie regtig nie, maar by die spinnekopweb het ek hulle sommer so aan die bene opgetel.” “Dit was nie moeilik om vertrou in mekaar te hê nie.” “Ons het vertrou opgebou.” “Ons het meer vertrou in onself opgebou.”

Tema 3: Spanwerk en samewerking is baie belangrik in die aanpak en uitvoering van die aktiwiteite

“Ons het almal saamgewerk.” “Ons het saam gesorg dat almal oor die muur klim.” “... ons het mekaar een-een probeer reghelp.” Twee deelnemers het heelyd die rondra van die bande gedoen, maar almal moes saamwerk en daar was definitief spanwerk. Ons het dit op die ou end reggekry met spanwerk.” “Die *tires* het groot spanwerk vereis.” “Ek glo almal moet hulle bydra gee.”

Die navorser het waargeneem dat die deelnemers mekaar tydens die aktiwiteite ondersteun het. In groep 3 was daar een deelnemer wat hoogtevrees geopenbaar het. Die groep het as volg daarop gereageer toe die navorser hulle daarvoor uitgevra het: “Die groep het deelnemer X ondersteun.” “Ons moet mekaar se verskille ondersteun en respekteer”.

Die tweede stap wat volgens Johnson (2000:350) belangrik is om effektiewe verhoudinge met diverse individue te bou is om seker te maak dat interaksie binne 'n konteks van samewerking plaasvind. Hierdie tema wat vanuit deelnemers se response geïdentifiseer is, het bevestig dat samewerking 'n gevolg is van deelname aan inisiatiefaktiwiteite.

Tema 4: Dié aktiwiteite kweek trots by deelnemers

“Ons het vir mekaar op die einde hande geklap omdat ons baie trots was op mekaar.”

“...ons het almal saamgewerk en was dit ‘n groot sukses gewees!” “Ons was bly toe almal dit reggekry het.” “Ons het uiteindelik sukses behaal.”

Hierdie aanhalings bevestig Glover en Midura (1992:viii) se mening dat spanbou deur fisieke uitdagings aan elke deelnemer die vreugde van individuele sukses verskaf, maar meer belangrik versterk dit die vreugde van die groep wat ‘n taak voltooi deur mekaar te help en op mekaar te steun.

Tema 5: Dié aktiwiteite was moeilik

“Ons het baie gesukkel omdat die groot *tire* nie op die kleiner een mag gewees het.”

“Dit was baie *confusing* – wie waar moet deurgaans.” “Dit was baie moeilik. Ons het nie gewet hoe om die *tires* aan die ander kant te kry nie.” “Ons het met die laaste een gesukkel, ons moes die laaste een onder laat deurgaans het.” “Ons kon nie die laaste een deurkry nie. Ons het nie reg beplan nie.”

Die navorser is van mening dat aktiwiteite wat deelnemers as moeilik beleef, baie druk kan plaas op die wyse waarop die groep beplan, besluite neem, kommunikeer, konflik hanteer en as span saamwerk. Tydens hierdie aktiwiteite het die navorser spesifiek kommunikasie hindernisse soos deelnemers wat gelyk praat en deelnemers wat nie na mekaar luister nie, waargeneem. Dit benadruk Snow (1992:3) se mening dat ervaringsleeraktiwiteite ‘n nuwe konteks skep waarin groepe se besluitnemings- en kommunikasieprosesse bestudeer kan word.

Die een groep het as volg gereageer oor die feit dat hulle nie die spinnekopweb kon voltooi nie: “Ons groep was te haastig. Dit is niemand se skuld nie. ‘n Mens leer uit jou foute.” Hierdie aanhaling bevestig weer Bernady (1995:45) se standpunt dat die waarde van buiteligopvoedkunde, gebaseer op ervaringsleer, daarin lê dat dit geleenthede bied

vir diverse deelnemers om saam te werk om probleme op te los, kritiese denkvaardighede te ontwikkel en kommunikasie binne die groep te bevorder.

Tydens die uitvoering van die aktiwiteite is bepaalde persepsies van deelnemers geopenbaar. Twee persepsies het na vore gekom tydens die reflektoring oor die aktiwiteite. “Van die kinders is slimmer en het dit vinniger gevang.” (Een van die meisies het die volgende stelling gemaak.) “Mans weet beter as vrouens. Ons luister daarom na die mans.”

In die lig van die persepsies wat na vore gekom het, kan die gevolgtrekking gemaak word dat inisiatiefaktiwiteite kan bydra om deelnemers bewus te maak van die wyse waarop hulle oor onderwerpe dink. Persepsies van deelnemers kan uitgedaag word en sodoende kan inisiatiefaktiwiteite daartoe bydra dat stereotipes en vooroordele in die samelewing geminimaliseer word. Die sesde stap van Johnson (2000:361) in die bou van verhoudings met diverse jeugdiges, naamlik om interne hindernisse, soos stereotipering, vooroordele te verminder, word deur die openbaring van persepsies tydens die uitvoering van die inisiatiefaktiwiteite benadruk.

Die navorser het ook tydens die uitvoering van die aktiwiteite waargeneem dat die meerderheid wit deelnemers die rol van leier ingeneem het terwyl die meerheid bruin deelnemers die rol van volgeling vertolk het. Toe die navorser een groep daarvoor uitvra het ‘n bruin deelnemer as volg gereageer. “Hulle is baie voorbarig. Hulle wil alles doen. Hulle praat te veel.” Hierdie waarneming en evaluerende opmerkings van ‘n deelnemer bevestig dat daar in sommige diverse jeuggroepe ‘n sterk “ons” en “hulle” gevoel onder groeplede kan heers. Dit is ‘n ernstige saak waaraan persone wat betrokke is in die bediening van diverse jeuggroepe pro-aktief te werk behoort te gaan om dit te hanteer. Dit blyk dat inisiatiefaktiwiteite ‘n bydrae kan lewer om waarnemings en ervarings wat diverse groeplede van mekaar het te ontbloot sodat dit verder hanteer kan word.

Vraag 5: “Noem twee nuwe dinge wat jy deur jou deelname aan die aktiwiteite van spesifiek die ander deelnemers geleer het.”

Drie temas is uit die response op hierdie vraag geïdentifiseer:

Tema 1: Alhoewel deelnemers van mekaar verskil, kan hulle tog saamwerk.

“Ons verskil en kan tog goed oor die weg kom.” “Ons persoonlikhede het van mekaar verskil, maar ons het mekaar verstaan.” “Almal kon maklik deel hê aan die aktiwiteite omdat almal verskillende talente het.” “Samewerking en betroubaarheid is belangrik tussen mekaar.”

Hierdie tema het weereens bevestig dat deelname aan inisiatiefaktiwiteite deelnemers kan help om fundamentele verskille onder mekaar te erken, te waardeer en te respekteer.

Tema 2: Die aktiwiteite het deelnemers gehelp om mekaar se kwaliteite raak te sien.

“Die ander deelnemers is liefdevol en hulpvaardigheid.” “Ons almal is ewe slim, party mense dink mos die ander nasie is dommer as hulle.”

Bogenoemde aanhalings is in ooreenstemming met Blanchard (1993:12) se mening dat daar in ‘n buitelug ervaringsleerkonteks ‘n moontlikheid bestaan dat ‘n persoon ‘n nuwe ingesteldheid kan ontwikkel teenoor lede van die groep na aanleiding van persone se fisieke nabyheid aan mekaar in die voltooiing van moeilike take.

Tema 3: Ons kan mekaar vertrou

“Betroubaarheid – dit is belangrik dat ander jou kan vertrou en dat jy hulle kan vertrou.”
“Ons kon mekaar vertrou.”

Volgens Glover en Midura (1995:ix) bied 'n konteks van spanbou en samewerking onder andere die geleentheid aan deelnemers om vertrouwe in ander deelnemers te vestig en te bevorder.

Vraag 6.1: “Noem twee nuwe dinge wat jy deur jou deelname aan die aktiwiteite van spesifiek interaksie en verhoudinge, geleer het.”

Vanuit die deelnemers se terugvoer het dit geblyk dat dit vir hulle moeilik was om hierdie vraag te beantwoord. Die vraag het moontlik te veel ooreengestem met die vorige vraag. Verskeie temas is wel uit die response op hierdie vraag geïdentifiseer:

Tema 1: Ons het mekaar verstaan ten spyte van ons verskille

“Ons het mekaar gou verstaan, dit was vir my baie interessant gewees.” “Ons kon mekaar maklik verstaan en kon verstaan wat hulle bedoel om te sê.” “Ons vermoëns verskil van mekaar.”

Tema 2: Spanwerk is belangrik

“Die aktiwiteite was nie maklik om te doen op jou eie nie.” “Dit was gemaklik in die groep en ons kon goed saamwerk.” “Ons kon met mekaar saamwerk al het ons gedagtes van mekaar verskil.” “Ons kan mekaar ondersteun.” “As ons span saam werk kan dit 'n moeilike ding maklik maak.” “As ander jou motiveer sal jy dinge kan doen.” “Ek het nie gedink almal van ons kan so saamwerk nie, dis nie so moeilik om saam te werk nie.” “Dis maklik as ons met mekaar saamwerk.” “In 'n groep moet elkeen 'n kans kan kry.” “As ons as groep kan saamwerk, is ons as een groep honderd persent.”

Een deelnemer kon die spanwerk goed in verband bring met verhoudinge. Hy is van mening dat “almal het ons deel om te doen in verhoudinge.”

Tema 3: Stel vertrouwe in jouself en in andere

“Dit is belangrik om jou vertrouwe in jouself en andere te stel, want jy moet jouself kan vertrou.” Jy moet nooit negatief teenoor jouself wees en dink jy kan dit nie doen nie.”
“Jy moet nie bang wees om vir ander kinders jou mening te gee nie.”

Tema 4: Respek vir mekaar is belangrik

“As daar nie respek is nie, dan is dit klaar ‘n swak span.” “Respek is ‘n baie belangrike komponent, as ons mekaar gaan skel dan gaan daar nie spanwerk wees nie.” “As daar nie respek is nie lei dit tot baklei en dan gaan mens nie lekker saamwerk nie.” “Respek is baie belangrik, dit gaan nie oor hoe jy lyk nie maar wie jy is.” “Ons moet mekaar se kulture respekteer.”

Bogenoemde temas bevestig dieselfde teoretiese standpunte en stelling soos by die bespreking van die resultate van vraag een tot vyf, aangetoon.

Vraag 6.2: “Noem twee nuwe dinge wat jy deur jou deelname aan die aktiwiteite van spesifiek kommunikasie en konflikhantering, geleer het.”

Die deelnemers het nie regtig in hul response laat blyk wat hulle nuut geleer het rakende kommunikasie en konflikhantering nie. Dit is opvallend dat hulle hul kommunikasie en konflikhantering positief geëvalueer het in plaas daarvan om uit te brei oor wat hul spesifiek nuut geleer het. Gevolglik kon slegs een tema geïdentifiseer word.

Tema : Kommunikasie en konflikhantering kan positief en “lekker” wees

“Ons ken nie mekaar nie en die aktiwiteite het ons gehelp om met mekaar te kommunikeer en mekaar te leer ken in die kort tydjie, ek dink ons kommunikeer goed met mekaar.” “Dit was goed gewees, ons kon kommunikeer sonder om te baklei.” “Ons kommunikeer lekker.” “Niemand het met mekaar gestry nie en dit was maklik om na die

ander te luister.” “Daar was goeie kommunikasie en ons kon na mekaar geluister het sonder om mekaar aan die keel te gryp.” “Ons kommunikasie was vir my 100%, daar was geen konflik tussen ons gewees nie.”

Dit is interessant dat die deelnemers kommunikasie as goed evalueer wanneer daar geen konflik na vore kom. Die navorser se waarneming van hul kommunikasie en konflikhantering was dat daar wel hindernisse in hul kommunikasie was en dat konflik wel na vore gekom het. Dit het gedurende die aktiwiteit geblyk asof die meerderheid deelnemers bang is vir konflik, konflik wil vermy of dit wil ontken wanneer daaroor gepraat word.

Die navorser is van mening dat inisiatiefaktiwiteite jeug van diverse jeuggroepe kan help om hul vaardighede vir kommunikasie en konflikhantering te verbeter. Dit kan alleenlik plaasvind indien die fasiliteerder tydens die uitvoering van hierdie soort aktiwiteite goeie waarnemings kan maak en sinvolle reflektering daaroor kan aanmoedig en fasiliteer.

Die sewende stap wat Johnson (2000:370) voorhou as belangrik in die bou van verhoudinge met diverse individue, naamlik dat deelnemers moet verstaan hoe om konflik konstruktief te hanteer is egter nie tydens hierdie empiriese ondersoek as ‘n gevolg van deelname aan inisiatiefaktiwiteite bevestig nie.

Vraag 7: “Wat dink julle was die doel gewees van die spinnekopweb, die muur en Wimpy-speletjie?”

Die deelnemers se verduideliking van die doel van die onderskeie inisiatiefaktiwiteite kan onder vier temas gekategoriseer word.

Tema 1: Persone kan leer hoe om beter in ‘n groep saam te werk

“Dit help mense om in ‘n span saam te werk.” “Die doel was spanwerk.” “Om in ‘n groep saam te werk.” “Spanwerk – mens kan dit nie alleen doen nie.” “Mense leer om in ‘n groep te werk.”

Tema 2: Dit help ons om meer van andere te leer

“Dit help ons om meer van andere te leer.” “Ek het geleer om vir hulle te leer ken.” “Die doel is om mekaar beter te leer ken.”

Tema 3: Dit help ons met die bou van interpersoonlike vaardighede

“Dit help om mekaar te vertrou.” “Dit help mens om terug te dink aan dit wat jy hier gedoen het en reggekry het wanneer jy iemand vorentoe weer help.” “Dit kweek ‘n verantwoordelikheid by ‘n mens.” “Dit help mens met die bou van selfvertroue.” “Dit leer mens om mekaar uit te help in alle opsigte.” “Dit leer mens kommunikeer.” “Dit help om mekaar te respekteer.” “Ons het geleer om mekaar te motiveer.”

Tema 4: Dit leer mens uithouvermoë en volharding

“Om te glo jy kan dit doen en nooit op te gee nie.” “Dit leer jou om nie vinnig op te gee nie.”

Bogenoemde temas is bevestigend van Bunting (in Roux 2000:7) se standpunt dat ‘n inisiatiefaktiwiteit ‘n probleemsituasie voorstel wat aangebied word vir ‘n groep. Hierdie probleem moet dan opgelos word deur die gebruik van fisieke, sosiale en intellektuele hulpbronne van die groep. Dit vereis daarom kommunikasie, besluitneming, samewerking en verbintenis tussen die groeplede.

Vraag 8: “Hoe sal dit wat jy genoem het vir jou in die toekoms kan help wanneer jy met mense wat van jou verskil te doen kry?”

Die fokusgroep deelnemers het met hierdie vraag verskeie waardevolle inligting deurgegee. Die inligting is gegroepeer in drie temas.

Tema 1: Om mense wat van my verskil te respekteer

“Om ander se kultuur te respekteer.” “Dit sal jou help om respek te hê teenoor ander mense.” “Om mekaar te respekteer en nie te dink jy is beter as hulle as jy verskil nie.” “To respect others differences.” “Mekaar se verskille te respekteer.” “Ander groepe eerstens te respekteer op die manier hoe hulle dinge doen.” “Mense sal agterkom as jou houding teenoor hulle nie reg is nie. Al verskil hulle van jou, is hulle ook mense.” “Die vrymoedigheid te neem om kennis te maak met nuwe en ander kulture.”

Tema 2: Dit kan help om nie persone te veroordeel wat anders as ek is nie

“Sien ander mense se sterk punte raak, asook hulle swak punte.” “Om nie ander persone te oordeel op foute van die verlede nie.” “Om nie mekaar te oordeel nie, aanvaar hom soos hy is.”

Tema 3: Om interpersoonlike vaardighede te openbaar

“Om selfvertroue in jouself hê.” “Om saam met hom te kan stem, maar ook jou eie opinie te kan hê.” “Om ander in ag te neem.” “Nie te dink jou mening is die belangrikste nie.” “Alles is nie maklik om te doen nie, luister na die ander en besluit saam wat vorentoe moet gebeur.” “Om geduld met ander te hê.” “To listen to each other.”

Hierdie drie temas bevestig Katzenellenbogen (1989) se gevolgtrekking, vanuit haar navorsing oor *Movement education programmes for cultural development and interaction, and self-esteem and attitudes*, dat die blootstelling aan ‘n kamp met

ontspanne, kreatiewe aktiwiteite, die potensiaal het om positiewe interpersoonlike verhoudinge en interaksie, selfbeeld, gesindheid en houdings te bevorder.

Vraag 9: “Gemeentes behoort ook jeug wat van mekaar verskil te help om mekaar te leer ken en om verhoudinge te bou. Watter raad het julle vir gemeentes oor hoe hulle dit kan bereik?”

Dit het baie duidelik na vore gekom dat deelnemers dink die oplossing sal wees om groepe van diverse samestelling saam te neem na kampe waar spesifiek aandag gegee word aan die bou van verhoudinge. Hulle is van mening dat dit gedoen kan word deur aktiwiteite saam te doen. Ondersteunende stelling hiervoor is soos volg: “Om kinders op kampe soos hierdie te bring waar hulle aktiwiteite saam kan doen, mekaar beter leer ken en dan respekteer hulle mekaar meer.” “Kinders bymekaar bring op kampe waar hulle kan saamwerk.” “Kinders op kampe stuur en hulle in spanne deel.” “Nie net met hulle kerk toe gaan nie, maar vat hulle op ‘n kamp.” “Mense aanmoedig deur hierdie tipe aktiwiteite te doen.” “Aktiwiteite aanbied waar hulle nie net mekaar sien nie, maar waar hulle dinge saamdoen.”

Ander bydraes sluit die volgende in:

“Die kerk moet mense help om vriende te maak en dan kan mens saam na plekke toe gaan.” “Diegene wat uit voel welkom te maak en skaam mense te nooi.” “Ander groepe mense moet eerstens gerespekteer word op die manier waarop hulle dinge doen. Ons moet kan saamwerk.” “Sondagskole van verskillende kultuurkerke kan by mekaar kom.”

Vanuit die bespreking van die fokusgroeppresultate was dit eerstens duidelik dat die deelname aan inisiatiefaktiwiteite sommige stappe in die bou van verhoudinge met diverse individue, soos aangetoon deur Johnson (2000:347-381) (bespreek in hoofstuk twee), by deelnemers kan aanmoedig. Tweedens het die resultate aangedui dat daar waarde opgesluit lê in ‘n ervaringsgerigte benadering tot leer soos ook reeds verduidelik in hoofstuk 3. Deelname aan inisiatiefaktiwiteite kan gevolglik bydra tot die bou van

verhoudinge tussen diverse jeuggroepe soos aangetoon tydens hierdie empiriese ondersoek.

4.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk het die navorser gepoog om lig te werp op die verloop van die empiriese ondersoek. Dit was nodig om nie alleenlik die fokusgroepresultate weer te gee nie, maar ook om uit te brei op die voorbereidings soos getref vir die fokusgroeponderhoude.

Betekenisvolle inligting is vanuit die fokusgroeponderhoude verkry. Die navorsingsvraag, naamlik of die gebruik van inisiatiefaktiwiteite kan bydra tot verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe, is inderdaad positief beantwoord. Die bespreking van die resultate soos ingesamel tydens die empiriese ondersoek het aangetoon dat inisiatiefaktiwiteite effektief gebruik kan word vir verhoudingsbou in diverse jeuggroepe.

In die volgende en laaste hoofstuk van hierdie navorsing sal daar aandag gegee word aan die waardevolle betekenis van hierdie data soos ingesamel vir die jeugbedieningspraktyk deur middel van gevolgtrekkings en aanbevelings.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Vanuit hierdie ondersoek het dit geblyk dat verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit as een van die grootste uitdagings vir jeugbediening in Suid-Afrika beskou kan word. Die fokusgroeponderhoude soos gevoer met die deelnemers van hierdie ondersoek het plaasgevind teen die agtergrond dat ervaringsleer – en spesifiek inisiatiefaktiwiteite – 'n moontlike bydrae kan lewer om verhoudingsbou tussen diverse jeugdige aan te moedig.

Deur middel van die inligting wat in hierdie hoofstuk beskikbaar gestel word, poog die navorser om nie alleen op verhoudingsbou tussen jeugdige in 'n konteks van diversiteit lig te werp nie, maar om in die besonder 'n effektiewe bydrae tot verhoudingsbou in diverse jeugbedieningkontekste te lewer.

In hierdie hoofstuk sal die gevolgtrekkings en aanbevelings van die ondersoek saamgevat word. Die positiewe en negatiewe aspekte van die ondersoek sal egter eerstens bespreek word ten einde 'n riglyn vir verdere navorsing daar te stel.

5.2 Positiewe aspekte van die ondersoek

Die volgende aspekte kan as positiewe momente van die ondersoek uitgelig word:

- Die deelnemers geselekteer vir hierdie ondersoek was verteenwoordigend met betrekking tot die volgende aspekte:
 - Jeugdige in 'n konteks van diversiteit
 - Verteenwoordigend uit die wit en bruin bevolkingsgroepe
 - Ouderdomsverspreiding
 - Geslag

- Deelnemers is deeglik ingelig oor die doel en prosedure van die ondersoek.
- Daar is nie tydens die ondersoek van misleiding gebruik gemaak nie.
- Deelnemers se deelname aan die ondersoek was streng vrywillig.
- Deelnemers se anonimiteit is deur die navorser gehandhaaf.
- Alle inligting ingesamel is as hoogs vertroulik hanteer.
- Deelnemers is vanuit 'n kritiese groep geselekteer naamlik jeugdiges.
- Deelnemers se vaardighede om in 'n konteks van diversiteit verhoudings te bou en as individu te funksioneer is getoets deur die *Relating to Diverse Individuals Screen* alvorens die fokusgroep-onderhoude in aanvang geneem het ten einde elke deelnemer tydens die indentifiseringsproses as individu te hanteer. Dit het die deelnemers ook geleentheid gegee om hulself voor te berei oor die tema van die fokusgroeponderhoud.
- Gesprekke was na afloop van die fokusgroepe binne die deelnemers se gemeenskap beskikbaar indien hulle dit sou verlang.
- Die navorser het as fasiliteerder van die fokusgroepe opgetree. Die navorser is as jeugwerker bekend in die gemeenskap wat die voordeel gehad het dat die navorser se motiewe vir die ondersoek duidelik gestel kon word. Dit kon ook sy vertrouenswaardigheid vir die ondersoek verhoog.
- Die navorsing lewer 'n bydrae tot die uitbreiding van die metodologie van verhoudingsbou in diverse jeugbedieningkontekste.
- Die navorsingsondersoek blyk koste-effektief te wees.

5.3 Negatiewe aspekte van die navorsingsondersoek

Die volgende punte van kritiek kan na afloop van die navorsingsondersoek uitgelig word:

- Te veel vrae is gestel tydens die fokusgroepe. Daar was ook vrae wat te veel oorvleuel het. Dit bring mee dat deelnemers verveeld raak met die proses en nie meer so reageer soos met die aanvang van die fokusgroep nie. Die navorser kon slegs een tot drie vrae aan die groepe stel om die nodige inligting te verkry. 'n Vraag soos "hoe was die aktiwiteite vir jou?" kon meer effektief wees.
- Daar bestaan met die aanbod van fokusgroepe die gevaar dat deelnemers nie die ander deelnemers se anonimiteit handhaaf nie.
- Gevolglik is dit moeilik om te verseker dat alle inligting wat tydens die fokusgroepe gedeel is hoogs vertroulik hanteer sal word.
- 'n Moontlike nadeel wat opgesluit kon lê in die feit dat die navorser as fasiliteerder van die fokusgroepe opgetree het, is dat deelnemers moontlik nie eerlik sou wees nie omdat hulle nie die navorser wat aan hulle bekend is wil teleurstel met hul uitlatings of opinies nie.
- Die ondersoek is binne die kwalitatiewe navorsingsbenadering geloots. Volgens Poggenpoel en Myburgh (1995:5) is die toepassing van 'n kwalitatiewe navorsingstrategie in sy wese die generering van 'n nuwe teorie en nie die toetsing van 'n teorie soos by kwantitatiewe navorsing nie. 'n Kwalitatiewe navorsingstrategie impliseer dan 'n induktiewe beredenering in die formulering van standpunte en van 'n gevolgtrekking. Die toepassing van 'n kwalitatiewe strategie lei daarom tot die bou van 'n konseptuele raamwerk. Dit impliseer verder dat data eers in die empiriese veld versamel word, daarna geanaliseer word en dan volg 'n literatuurkontrolle. Die navorser het die kwalitatiewe strategie egter op 'n ander wyse toegepas. Daar is eers 'n konseptuele raamwerk

geformuleer en daarna is die konseptuele raamwerk getoets deur middel van 'n empiriese ondersoek. Die navorser is egter van mening dat Poggenpoel en Myburgh se verstaan van die toepassing van 'n kwalitatiewe strategie meer waarde vir die ondersoek sou kon inhou. Dit sou kon meebring dat die navorser meer met 'n oop agenda na die deelnemers van die fokusgroepe gaan en dan gevolglik by die deelnemers van die fenomeen, verhoudingsbou in diverse jeuggroepe kon leer. Daarna sou 'n literatuurkontrolle kon volg waar die inligting wat ingesamel is tydens die fokusgroeponderhoude gekontekstekstualiseer kon word na aanleiding van bestaande literatuur.

- Die *Relating to Diverse Individuals Screen* was te moeilik geformuleer vir 14-16jarige deelnemers. Dit sou meer effektief aangewend kon word indien dit in hul "taal" geformuleer was.

5.4 Gevolgtrekkings

Die volgende gevolgtrekkings kan na afloop van hierdie ondersoek gemaak word:

5.4.1 Verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit

Die navorsingsvraag wat gestel is met die oog op hoofstuk twee, naamlik hoe verhoudingsbou kan plaasvind in 'n konteks van diversiteit, is as volg beantwoord:

- Verhoudingsbou kan plaasvind in 'n konteks van diversiteit wanneer daar ag geslaan word op die volgende uitdagings wat ons multikulturele samelewing stel: Multikulturele opvoeding behoort ontgin te word. Geleenthede behoort geskep te word waar interkulturele respek, vriendskap en waardering van mekaar as gelykes bevorder kan word. Daar behoort na eenheid gestreef te word binne 'n konteks van diversiteit. Dit sal kan meebring dat die uniekheid van elke groep se besonderheid asook hulle verwantskap aan mekaar erken word.

Areas van verbintenis wat onder andere in sosiale netwerke gevind kan word behoort nagestreef te word. Dit sal daartoe kan bydra dat persone as lede van 'n universele gemeenskap kan lewe – 'n gemeenskap waar diversiteit verryk eerder as wat dit skeiding bring.

- Verhoudingsbou kan plaasvind in 'n konteks van diversiteit wanneer:
Die bestaan van diversiteit erken en as 'n belangrike hulpbron gesien word;
'n samewerkende konteks geskep word waarin diverse individue begelei word om gemeenskaplike doelwitte te bereik;
elke individu se historiese en kulturele erfenis as 'n belangrike deel van hom/haar erken word;
die historiese en kulturele erfenis van ander erken, gerespekteer en gewaardeer word;
die algemene identiteit wat almal in een geloofsfamilie en Suid-Afrikaanse samelewing verenig, belig word;
daar konstant gewerk word om interne hindernisse soos stereotipering en vooroordele te verminder ten einde effektiewe interaksie met diverse individue moontlik te maak;
die prosedures om konflik konstruktief te hanteer verstaan word en met vaardigheid toegepas word; en
daar 'n sterk verbintenis tot pluralistiese waardes is wat die gelyke waarde van alle persone en elke individu se onvervreembare reg tot lewe, vryheid en die strewe na geluk, erken.
- Die kerk kan 'n ruimte wees waarin jeugdiges van diverse agtergronde gehelp word om op 'n effektiewe wyse in interaksie met mekaar te tree en verhoudinge onderling te bou. Die kerk behoort dan selfondersoek te doen of sy praxis rakende die bediening van diverse jeuggroepe die bogenoemde gevolgtrekkings kan weerspieël.

5.4.2 Die gebruik van inisiatiefaktiwiteite vir verhoudingsbou in ‘n konteks van diversiteit

Die navorsingsvraag wat gestel is met die oog op hoofstuk drie, naamlik watter bydrae inisiatiefaktiwiteite kan lewer tot verhoudingsbou in die bediening van diverse jeuggroepe, is as volg beantwoord:

- Verhoudingsbou kan deur middel van inisiatiefaktiwiteite op verskillende vlakke van menswees aangemoedig word, aangesien ervaringsleer gedefinieer word as “...a holistic integrated perspective on learning that combines experience, perception, cognition and behaviour.” (Kolb 1984:21)
- Inisiatiefaktiwiteite, wat van ‘n ervaringsgerigte benadering tot leer gebruik maak, is leerdervriendelik omdat dit leerders se behoeftes aanspreek. Hierdie behoeftes is onder andere behoeftes na die maak van keuses, plesier, om as waardig geag te word en ‘n gevoel van geborgenheid. Wanneer leerders die benadering tot leer wat toegepas word as positief beleef, vind leer gewoonlik meer geïntegreerd plaas wat uiteindelik die uitkoms om verhoudingsbou te bevorder, kan dien.
- Jeugdige wat aan inisiatiefaktiwiteite deelneem kan vanweë die interaksie wat tydens die uitvoering van die aktiwiteit plaasvind, ‘n identiteit as groeplede ontwikkel. ‘n Verdere gevolg hiervan is dat deelnemers aktief deelneem en terugvoer gee in ‘n ondersteunende groepatmosfeer. Dit kan op sy beurt weer verhoudinge onderling bou en bevorder.
- Jeugdige wat aan inisiatiefaktiwiteite deelneem kan begelei word om die nodige persoonlike en sosiale vaardighede in groepverband te demonstreer, naamlik onder andere om te kommunikeer, probleme op te los, geskille te hanteer, as span saam te werk, verantwoordelikheid te neem, ander te respekteer en inligting met mekaar te deel. Positiewe veranderinge wat plaasvind in die deelnemer se

persoonlike en sosiale mondering kan weer lei tot die bou van verhoudinge tussen diverse jeugdige.

5.4.3 Resultate van die empiriese ondersoek

- Die navorsingsvraag, naamlik of die gebruik van inisiatiefaktiwiteite kan bydra tot verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe, is positief beantwoord.
- Inisiatiefaktiwiteite is deur die deelnemers as dinamiese en nie-bedreigende medium aanvaar. Nie een van die deelnemers het enige weerstand of afkeer in die toepassing van die inisiatiefaktiwiteite getoon nie.
- Die leermomente van inisiatiefaktiwiteite kon effektief op die deelnemers toegepas word ten einde interaksie en verhoudingsbou te bevorder.
- Tydens die empiriese ondersoek het dit geblyk dat deelname aan inisiatiefaktiwiteite daartoe kan bydra dat deelnemers wat nie bekend is aan mekaar nie, mekaar se name kan leer ken.
- Die deelname aan inisiatiefaktiwiteite kon daartoe bydra dat deelnemers fundamentele verskille onder mekaar kon erken, waardeer en respekteer.
- Beplanning en besluitneming vaardighede is deur middel van deelname aan inisiatiefaktiwiteite inge oefen.
- Deelnemers het aangetoon dat kommunikasie en konflikthantering tydens die uitvoering van die aktiwiteite positief en lekker kan wees.

- Deelname aan inisiatiefaktiwiteite het deelnemers uitgedaag om mekaar en hulself te vertrou.
- Spanwerk en samewerking is tydens die uitvoering van die inisiatiefaktiwiteite bevorder wat weer verhoudingsbou positief kon versterk. Deelnemers het aangetoon dat hulle kon saamwerk ten spyte van hul verskille.
- 'n Gevoel van trots het by die deelnemers voorgekom nadat hulle die aktiwiteite voltooi het.
- Deelnemers se persepsies van mekaar en oor algemene sake het na vore gekom tydens die inisiatiefaktiwiteite. Inisiatiefaktiwiteite kan dus deelnemers bewus maak van die wyse waarop hulle oor bepaalde sake dink. Persepsies van deelnemers kan uitgedaag word en sodoende kan inisiatiefaktiwiteite stereotipes en vooroordele in die samelewing minimaliseer.
- Deelnemers het op persoonlike en interpersoonlike vlak ontwikkel wat verhoudingsbou positief kan beïnvloed.
- Deelnemers het aangetoon dat die doel van inisiatiefaktiwiteite is om beter in 'n groep saam te werk; meer van mekaar te leer; interpersoonlike vaardighede te bou en persone uithouvermoë en volharding te leer.
- Deelnemers het aangedui dat hul deelname aan inisiatiefaktiwiteite hulle in die toekoms sal kan help wanneer hulle met mense wat van hul verskil te doen kry. Respek vir mense wat van hulle verskil, om nie persone wat anders as hulle is te veroordeel nie en om interpersoonlike vaardighede te openbaar, het na vore gekom as wyses waarop hul deelname aan inisiatiefaktiwiteite hulle sal kan help in die toekoms.

- Deelnemers het aangetoon dat die kerk meer kampe met gepaardgaande groepaktiwiteite moet benut om verhoudinge tussen mense wat van mekaar verskil, te bevorder.
- Die navorser het ook tydens die uitvoering van die aktiwiteite waargeneem dat die meerderheid wit deelnemers die rol van leier ingeneem het terwyl die meerheid bruin deelnemers die rol van volgeling vertolk het. Hierdie waarneming en evaluerende opmerkings van 'n deelnemer bevestig dat daar in sommige diverse jeuggroepe 'n sterk "ons" en "hulle" gevoel onder groeplede kan heers. Dit is 'n ernstige saak waaraan persone wat betrokke is in die bediening van diverse jeuggroepe pro-aktief te werk behoort te gaan om dit te hanteer. Dit blyk dat inisiatiefaktiwiteite 'n bydrae kan lewer om waarnemings en ervarings wat diverse groeplede van mekaar het te ontbloot sodat dit verder hanteer kan word.

5.5 Aanbevelings

Die volgende aanbevelings kan na afloop van hierdie ondersoek gemaak word:

5.5.1 Verhoudingsbou in 'n konteks van diversiteit

- Dat verhoudingsbou deur die kerk as 'n baie belangrike komponent in die bediening aan diverse jeugdiges erken sal word.
- Dat verhoudingsbou strategies beplan sal word en dat die strategie prosesmatig geïmplimenteer sal word in die kerk se bediening aan diverse jeuggroepe.
- Dat die verhoudingsbou strategie en implimentering uitgebrei sal word tot die kerk se bediening aan ander generasies sodat die kerk 'n regmatige bydrae tot die bou en viering van 'n multikulturele samelewing kan lewer.

5.5.2 Die gebruik van inisiatiefaktiwiteite vir verhoudingsbou in ‘n konteks van diversiteit

- Dat inisiatiefaktiwiteite meer algemeen as nie-bedreigende en effektiewe leermedium benut sal word vir verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe.
- Dat persone wat met jeug werk bedag en sensitief sal wees op deelnemers se reaksie teenoor die benutting van inisiatiefaktiwiteite as leermedium.
- Dat persone wat met jeug werk en van inisiatiefaktiwiteite gebruik wil maak voldoende opleiding behoort te ontvang ten einde die veiligheid van deelnemers te verseker tydens die uitvoering van die aktiwiteite.
- Dat persone wat met jeug werk en van inisiatiefaktiwiteite gebruik wil maak voldoende opleiding in die fasilitering van inisiatiefaktiwiteite behoort te ontvang. ‘n Goed opgeleide fasiliteerder kan die waarde van inisiatiefaktiwiteite vir verhoudingsbou verhoog.
- Inisiatiefaktiwiteite sal meer waarde tot verhoudingsbou in ‘n diverse jeugbedieningskonteks kan toevoeg wanneer dit nie geïsoleerd aangewend word nie, maar egter deel is van ‘n omvattende verhoudingsboup proses.

5.5.3 Jeugbediening

- Dat Jeugbediening in ‘n multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing ‘n regmatige bydrae behoort te lewer tot verhoudingsbou tussen diverse jeuggroepe.
- Dat ‘n verhoudingsboup proses ‘n integrale deel van jeugbediening behoort te wees waartydens diverse jeugdige geleentheid kry om onder andere op informele wyse mekaar beter te leer ken en vertrouensverhoudinge te bou.

- Dat die jeugbediening sal eksperimenteer met die toepassing van 'n ervaringsgerigte benadering tot leer.
- Dat inisiatiefaktiwiteite meer algemeen gebruik sal word om diverse jeuggroepe te help in persoonlike en interpersoonlike ontwikkeling.

5.5.4 Verdere navorsing

Die volgende aanbevelings word in belang van verder navorsing gemaak:

- Die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in die aanspreek van die probleem van vervreemding tussen jeugdige van verskillende kulture.
- Die hantering van stereotipes en vooroordele, wat in multikulturele jeugbedieningskontekste heers, deur middel van ervaringsleer.
- Die uitbreiding van kreatiewe en effektiewe bedieningsmetodes vir multikulturele jeugbedieningskontekste.

5.6 Samevatting

Verhoudingsbou in jeugbediening is van kardinale belang aangesien die versoening tussen God en mens én dié tussen mens en mens in die kern van die evangelieboodskap staan. Daarom behoort alternatiewe wyses om interaksie en verhoudingsbou in die bediening aan diverse jeuggroepe te bevorder, op die proef gestel word.

Hierdie navorsing het gepoog om die gebruik van inisiatiefaktiwiteit vir verhoudingsbou in diverse jeuggroepe te ondersoek. Die navorsing het aangetoon dat inisiatiefaktiwiteite wel 'n bydrae kan lewer om interaksie en verhoudinge tussen diverse jeuggroepe te bevorder.

Die kerk behoort alles in sy vermoë te doen om 'n ruimte te voorsien waarin jeug in hul diversiteit die versoening en gemeenskap wat God vir ons deur sy Seun bewerk het, kan vier en kan geniet.

BIBLIOGRAFIE

Ackermann, D M 1995. From difference to connectedness: A feminist view of the question of difference, in *Religion and the reconstruction of civil society*, edited by J W De Gruchy, & S Martin, Pretoria: Unisa.

Anderson-Handley, C 1997. Adventure programming and spirituality: Integration models, methods, and research. *Journal of Experiential Education*. 20/2: 102-107

Babin, P 1991. *The New Era in Religious Communication*. Minneapolis: Fortress Press.

Bernady, M 1995. *Educating multicultural groups outdoors*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 999)

Bless, C & Higson-Smith, C 1995. *Fundamentals of Social Research Methods*. Kenwyn: Juta.

Burger, C 1999. *Gemeentes in die kragveld van die Gees*. Stellenbosch: BUVTON & Lux Verbi.

Cain, J & Joliff, B 1998. *Teamwork and Teamplay*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Coates, K 2002. Invitational Leadership: A Model for the Future. *Journal of Youth and Theology*, 1/2:77-93.

Cornell, S & Hartmann, D 1998. *Ethnicity and Race, making Identities in a Changing World*. California, USA: Pine Forge Press.

De Gruchy, J W & Martin, S 1995. *Religion and the reconstruction of civil society*. Pretoria: Unisa.

De Villiers, J 2003. Kerk kan rasse laat versoen, sê Krog. *Die Burger*. 14 Maart: 7.

- De Vos, A S ed 1998. *Research at grass roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- De Vos, A S 2002. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. Secons edition. Pretoria: Van Schaik.
- Dreyer, Y 1999. 'n Besinning oor meta- en basisteoretiese aannames in die praktiese teologie. *Praktiese Teologie in Suid-Afrika* 14/01, 46-61.
- Du Preez, H 1997. *Meet the rainbow nation*. Pretoria. Stigma Press.
- Durand, J J F *Teks binne konteks*. Versamelde opstelle oor kerk en politiek. Universiteit van Wes-Kaapland.
- Ford, P & Blanchard, J 1993. *Leadership and administration of outdoor pursuits*. Second edition. USA: Venture Publishing, Inc.
- Gair, N P 1997. *Outdoor Education. Theory and practice*. London: Cassell.
- Gallahue, D C, 1996. *Development Physical Education for today's children*. Third edition. Dubuque, Ia:Wm.C.Brown.
- Garbers, J G 1996. *Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing*. Pretoria: Van Schaik Akademies.
- Gass, M 1990. Transfer of Learning in Adventure Education, in *Adventure Education*, by J C Miles and S Priest, Venture Publishing, Inc., 199-208.
- Gillette, T 1990. Opportunities to Teach Ourselves: A Classroom Community, in *Adventure Education*, by J C Miles & S Priest, State College, PA: Venture Publishing, Inc., 17-27.
- Giorgi, A 1985. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Glover, D R & Midura, D W 1995. *More Team Building Challenges*. USA: Human Kinetics.

Glover, D R & Midura, D W 1992. *Team Building through Physical Challenges*. USA: Human Kinetics.

Goldstein, H 2001. *Experiential Learning, a Foundation for Social Work Education and Practice*. USA: Council on Social Work Education, Inc.

Greef, M 2002. Information collection: interviewing, in *Research at Grass Roots. For the social sciences and human service professions*. Edited by A S De Vos, Pretoria: Van Schaik publishers, 291-320, second edition.

Gudykunst, W B & Yun Kim, Y 1984. *Communicating with strangers – An approach to Intercultural Communication*. New York: Newbery Award Records, Inc.

Halliday, N 1999. Developing self-esteem through challenge education experience. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. August 70/6:51-60.

Hastie, P 1995. An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*. 15/1:79-97.

Heitink, G 1993. *Praktische Theologie: Geschiedenis, theorie, handelingsvelden*. Kampen: Kok.

Heyns, L M & Pieterse, H J C 1994. *Eerste tree in die praktiese teologie*. Derde druk. Pretoria. Gnosis Boeke & Uitgewers BK.

Hickson, J & Kriegler, S 1996. *Multicultural Counselling in a Divided and Traumatized Society. The Meaning of Childhood and Adollescence in South Africa*. London: Greenwood Press.

Jackson, N 2003. Oor grense heen: Eet rassisme happie vir happie. *Die Burger*. 9 April: 13.

- Johnson, D W 2000. *Reaching Out*. Seventh edition. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Johnson, D W 2003. *Reaching Out. Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Eighth edition. USA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, W J & Johnson, F P 1997. *Joining Together. Group theory and group skills*. Sixth edition. USA: Allyn and Bacon.
- Katzenellenbogen, E H 1989. *Movement education programmes for cultural development and interaction, and self-esteem and attitudes*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Kimmie, Z ; et al 2001. Youth 2000 Study. *Youth Development Journal*. Fifth edition, 4-15.
- King, K 1988. The role of adventure in experiential learning process. *Journal of experiential education*.11/2:4-8.
- Kinnamon, M 1988. *Truth and Community: Diversity and its limits in the ecumenical movement*. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans Publishing Co.
- Kolb, D A 1984. *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Knapp, C E 1990. Processing the Adventure Experience, in *Adventure Education*, by J C Miles and S Priest, Venture Publishing, Inc., 189-197.
- Leedy, P D 1997. *Practical Research: Planning and design*. Sesde uitgawe. Ohio: Prentice Hall.
- Lemmer, E & Squelch, J. *Multicultural education: a Teacher's manual*. Pretoria: Southern Book Publishers.
- Louw, D J 1997. *Pastoraat as vertolking en ontmoeting*. Kaapstad: Lux Verbi.

Meyer, J P 2003. Four Territories of Experience: A Developmental Action Inquiry Approach to Outdoor-Adventure Experiential Learning. *Academy of Management Learning and Education*. 4/2:352-363.

Miles, J C & Priest, S 1990. *Adventure education*. Venture Publishing, Inc.

Morgan, D L & Krueger, R A 1998. *The focus group kit*. Vol.1-6. Thousand Oakes: Sage

Nel, M 1998. *Jeugbediening – 'n inklusiewe gemeentelike benadering*. Pretoria: RGN-Uitgewery.

Pathil, K 1981. *Models in Ecumenical Dialogue*. Bungalow, India: Dharmaram Publications.

Pieterse, H J C 1993. *Praktiese teologie as kommunikatiewe handelingsteorie*. Pretoria: RGN-Uitgewery.

Poggenpoel, M & Myburgh, C P H 1995. A qualitative research strategy: And what now? *RAUCUR*. 1/2, 4-8.

Priest, S 1990. The Semantics of Adventure Education, in *Adventure Education*, by J C Miles and S Priest, Venture Publishing, Inc., 113-128.

Priest, S & Gass, M A 1997. *Effective leadership in Adventure Programming*. USA. Human Kinetics.

Raubenheimer, O 1997a. A profile of South African Youth. *Youth Ministry: The basics and beyond*, edited by D Kitching & D Robbins. Wellington: Youth Specialties, 27-41.

Raubenheimer, O 1997b. 'n Profiel van die jeug in Suid-Afrika. *Praktiese Teologie in Suid-Afrika*. 12/02, 48-60.

Rensburg, R 1992. *Communicating organisational culture vs social culture*. Paper presented at the HSRC's international conference on multicultural conflict management in a changing society. Johannesburg. 28 August 1992.

Reynolds, C C 1995. *Maatskaplike werk navorsingsriglyne met betrekking tot die praktiese implimentering van die stel van die navorsingsprobleem.* (Diktaat 13.3.3).

Rohnke, K 1989. *Cows tails and Cobras II: A Guide to Games, Initiatives, Ropes courses & Adventure Curriculum.* Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Rohnke, K & Butler, S 1995. *Quicksilver. Adventure Games, Initiative Problems, Trust Activities and a Guide to Effective Leadership.* Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Roux, C J 2000. *The effect of selected cultural and initiative activities on the attitude of first year students towards ethnicity in a multicultural institution.* Universiteit Stellenbosch.

Rugen, L & Hartl, S 1994. The Lessons of Learning Expeditions. *Journal of Educational Leadership*, 52/3: 20-24.

Rydberg, D 1991. *Groups Building Community in Youth.* Sixth Printing. USA: Thom Schultz Publications, Inc.

Samovar, L A & Porter, R E 1991. *Communication between cultures.* California: Whadsworth.

Schon, I, Hopkins, K D & Vojir, C 1982. The effects of special curricular studies of Mexican culture on the Anglo- and American student's perceptions of Mexican-Americans. *Journal of Experimental Education*, 50(4) 215-218.

Sikkema, M & Niyekawa-Howard, A M 1977. *Cross-Cultural Learning and Self-Growth: Getting to know ourselves and others.* New York: Joint Publication of the International Association of Schools of Social Work and the University of Hawaii School of Social Work.

Snow, H 1992. *The power of team building using ropes techniques.* California: Pfeiffer & Company.

Summers, H C & Waddington, R R 1996. *Religious Education for Transformation.* Pretoria. Kagiso Tertiary.

Van der Merwe, H 2003. Chapman, A R & Spong, B et al editors 2003. *Religion and reconciliation in South Africa, voices of religious leaders*. Cluster Publications. Pietermaritzburg.

Van Zyl Slabbert, F & Malan, C & Marais, H & Olivier, J & Riordan, R (eds) 1994. *Youth in the new South Africa: Towards policy Formulation*. Pretoria: HSRC Publishers.

Vorster, W S et al 1986. *Reconciliation and Reconstruction. Creative options for a rapidly changing South Africa*. Pretoria: Unisa.

Wilkerson, B et al 1997. *Multicultural Religious Education*. Alabama: Religious Education Press.

Ander bronne

Internet

The youth of South Africa: Selected findings from Census '96 / Statistics South Africa. Pretoria, 2001. www.polity.org.za/html/govdocs/reports/intro.pdf . 2003-05-13

Team Building Activities at Eagle Bluff. <http://www.eagle-bluff.org>. 2004-01-29

BYLAE I
TOESTEMMINGSBRIEF

Naam van deelnemer _____
Datum _____
Besonderhede van navorser _____

Ingeligte toestemming:

1. Titel van ondersoek

‘n Ondersoek na die gebruik van inisiatiefaktiwiteite in diverse jeugroepe.

2. Doel van die studie

Die doel van hierdie ondersoek is om die effek te evalueer van geselekteerde inisiatiefaktiwiteite in die aanpak van die probleem van vervreemding en in die bevordering van verhoudinge in die bediening van diverse jeugroepe.

3. Prosedures

Ek sal aan ‘n fokusgroep-onderhoud deelneem. Ter voorbereiding van die fokusgroep-onderhoud sal ek ‘n *Relating to Diverse Individuals Screen* voltooi ten einde my vaardighede om met diverse individue in effektiewe interaksie te tree, te bepaal. Ek sal dan die geleentheid kry om aan inisiatiefaktiwiteite deel te neem en na die afloop daarvan oor my ervarings te reflekteer tydens ‘n fokusgroep-onderhoud. Die fokusgroep sal deur die navorser, Charl Yates, fasiliteer word. ‘n Mede-fasiliteerder sal ook tydens die fasiliteringsproses behulpsaam wees. Die inisiatiefaktiwiteite en die fokusgroep wat daarop volg sal ongeveer twee en ‘n half ure duur. Die gebeure sal plaasvind op die Hawekwa B Avontuur kampterrein, te Wellington. Ek sal van die vervoer wat die navorser, Charl Yates, van en na die kampterrein aanbied, gebruik maak.

4. Moontlike nadele

Ek neem kennis dat ek aan geen nadelige faktore onderwerp sal word tydens die ondersoek nie.

5. Voordele

Ek neem kennis dat geen direkte bevoordeling vanuit die ondersoek sal voorspruit nie. Die identifisering van hindernisse tot effektiewe, gemaklike interaksie met mense wat van my verskil op grond van kultuur en die bevordering van selfkennis kan egter as gevolg van die ondersoek voorkom.

6. Deelnemer se regte

Ek verstaan dat my anonimiteit gehandhaaf sal word. Ek verstaan ook dat my deelname vrywillig is en dat ek my te eniger tyd van die aktiwiteite en die gepaardgaande fokusgroep mag onttrek. Ek is ook in kennis gestel van die beskikbaarheid en praktiese reëlins van gesprekvoering, indien ek dit na afloop van die fokusgroep sou verlang.

7. Vertroulikheid

Ek verstaan dat inligting ingesamel tydens die fokusgroep onderhoud vir navorsingsdoeleindes gedokumenteer sal word. Die resultate van die studie kan moontlik gepubliseer word in professionele tydskrifte asook bekend gemaak word by professionele konferensies. Indien laasgenoemde wel plaasvind, sal my anonimiteit steeds gehandhaaf word.

8. Indien ek enige vrae het, kan ek die navorser, Charl Yates, kontak by 083 231 0640.

Ek verklaar hiermee dat ek kennis neem van my regte as deelnemer van hierdie ondersoek en dat ek tot vrywillige deelname instem. Ek begryp die doel, aard en omvang van hierdie ondersoek.

HANDTEKENING VAN DEELNEMER

DATUM

HANDTEKENING VAN OUER/VOOG

HANDTEKENING VAN NAVORSER

BYLAE II

RELATING TO DIVERSE INDIVIDUALS SCREEN

Die volgende stappe is 'n raamwerk om te verstaan hoe om effektief met diverse individue in interaksie te tree. Evalueer jouself op 'n skaal van 1 (lae vaardighede) tot 5 (hoë vaardighede).

- _____ 1. Ek erken dat diversiteit bestaan en waardeer dit as 'n belangrike hulpbron.
- _____ 2. Ek kan 'n konteks van samewerking skep waarin ek met diverse individue saamwerk om gemeenskaplike doelwitte te bereik.
- _____ 3. 'n Belangrike deel van my identiteit is my historiese en kulturele agtergrond.
- _____ 4. Ek erken, respekteer en waardeer die historiese en kulturele erfenis van ander.
- _____ 5. Ek beklemtoon die algemene identiteit wat ons almal in een samelewing verenig.
- _____ 6. Ek werk konstant om my interne hindernisse soos stereotipes en vooroordele te verminder om effektief met diverse individue in interaksie te tree.
- _____ 7. Ek weet die prosedures om konflik konstruktief te hanteer en ek kan dit met vaardigheid gebruik.
- _____ 8. Ek is verbind tot pluralistiese waardes wat die gelyke waarde van alle persone erken asook elke individu se reg tot lewe, vryheid en die najaag van geluk.

BYLAE III

BASIESE AGTERGRONDINLIGTING

Naam _____

Van _____

Geboortedatum _____

Ouderdom _____

Geslag _____

Adres _____

Telefoonnr _____

Ouers se naam en van _____

Is dit vir jou gemaklik om tussen mense van ander kultuurgroepe te wees?

Ja / Nee (omkring asseblief jou antwoord)

Het jy enige vriendskappe met persone van 'n ander kultuurgroep as die groep waaraan jy behoort? Ja / Nee (omkring asseblief jou antwoord)

