



SPORTEN, ZINGEN EN LEVENSVAAARDIGHEDEN LEREN

De ervaring van jongeren in het leren van *life skills* in sport en muziek in
Walmer Township, Zuid-Afrika

Roxanna Hulsthoff

Renske Francken



SPORTEN, ZINGEN EN LEVENSVAAARDIGHEDEN LEREN

De ervaring van jongeren in het leren van *life skills* in sport en muziek in
Walmer Township, Zuid-Afrika

Bachelor thesis 2013-2014

Culturele Antropologie

Universiteit van Utrecht

Renske Francken, 3867307

R.Francken@students.uu.nl

Roxanna Hulsthoff, 3649768

R.S.Hulsthoff@students.uu.nl

Begeleidster: Kathrine van den Bogert

Woordenaantal: 21.998

© De foto's op de titelpagina en pagina 44 zijn door onszelf gemaakt. De foto op pagina 28 is gemaakt door een informant voor deze thesis.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	4
INLEIDING	5
THEORETISCH KADER	12
Buitenschoolse activiteiten en jeugdontwikkeling	12
Een antropologische visie op sport, muziek en ontwikkeling	13
<i>De bijdrage van ontwikkelingsantropologie</i>	13
<i>Antropologische visies op kunst en sport</i>	14
Muziek, sport en ontwikkeling: aangenomen positieve relaties in het publieke discours	15
Sociale ontwikkeling: het vergroten van mogelijkheden	18
Levensvaardigheden leren in sport- en muziekactiviteiten	20
WALMER TOWNSHIP	24
SPORTEN EN LEVENSVAARDIGHEDEN LEREN	28
De sportactiviteiten van Izizwe Projects	28
De organisatie van de sportactiviteiten	32
De manier waarop jongeren <i>life skills</i> ervaren in de sportactiviteiten	36
ZINGEN EN LEVENSVAARDIGHEDEN LEREN	44
Gateway Youth Foundation	44
De organisatie van Gateway Youth Foundation	48
De manier waarop jongeren <i>life skills</i> ervaren in Gateway Youth Foundation	51

CONCLUSIE EN DISCUSSIE	60
Beantwoording onderzoeksvraag	60
<i>De betekenis die jongeren geven aan de buitenschoolse</i>	
<i>activiteiten</i>	60
<i>Organisatie en de ervaring van life skills binnen de</i>	
<i>activiteiten</i>	61
Verschillen tussen theorie en empirie	64
<i>Onze onderzoeksmethoden kritisch bekeken en het belang van</i>	
<i>de sociale context</i>	64
<i>Hiaat in ons onderzoek</i>	66
Ontwikkeling als problematisch concept	67
 BIBLIOGRAFIE	 70
 BIJLAGE: Engelse samenvatting	 74

Voorwoord

Voor deze bachelorscriptie vonden wij elkaar in onze gedeelde interesse in de manier waarop sport kan bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren in achtergestelde omstandigheden. Om een bijdrage te leveren aan het theoretische debat rondom sport en ontwikkeling zou Renske kijken naar de ervaring van ontwikkeling van sportende jongeren en Roxanna naar de ervaring van niet-sportende jongeren. Ondanks de goede voorbereidingen zag de situatie er in het veld anders uit dan verwacht waardoor het lastig bleek om een geschikte onderzoeksgroep ‘niet-sportende jongeren’ te vinden. Door ons antropologische veldwerk konden we hier flexibel mee omgaan. Roxanna kwam in het veld in aanraking met Gateway Youth Foundation, een muziekactiviteit met aandacht voor ontwikkeling. Aangezien deze muziekactiviteit in dezelfde context plaatsvindt als de sportactiviteiten besloten we ontwikkeling vanuit deze twee activiteiten te bekijken in plaats van het wel of niet meedoen aan één activiteit. In het veld verschoof onze focus dus van sport en ontwikkeling naar zowel sport en ontwikkeling als muziek en ontwikkeling.

We willen iedereen bedanken die ons heeft geholpen in de voorbereidingen voor ons veldwerk, tijdens ons onderzoek in Zuid-Afrika en bij het schrijven van onze thesis. Dank aan de sportende en zingende jongeren, die tijdens het schrijven van onze thesis vele mooie herinneringen naar boven haalden; de mensen van Izizwe Projects, die het mogelijk maakten om onderzoek te doen naar sport; en Mark van Gateway Youth Foundation, voor zijn gastvrijheid en enthousiasme voor het onderzoek. We hopen dat we aan al onze informanten recht doen.¹ Daarnaast bedanken wij Kathrine van den Bogert die ons fijn heeft begeleid, zowel in het inhoudelijke deel van ons onderzoek als met onze *reverse culture shock* in de eerste weken na terugkomst uit het veld door samen mooie herinneringen op te halen.

Roxanna en Renske

¹ Om anonimiteit te waarborgen hebben we in dit onderzoek voor alle informanten gebruik gemaakt van pseudoniemen.

Inleiding

Renske

“Sport has the power to change the world. It has the power to inspire, it has the power to unite people in a way that little else does. It speaks to youth in a language they understand. Sport can create hope, where once there was only despair. It is more powerful than governments in breaking down racial barriers. It laughs in the face of all types of discrimination.”

– Nelson Mandela²

Bovenstaande quote van de oud-president van Zuid-Afrika is een typerende weergave van de positieve waarden die in het publieke discours aan sport worden toegekend. In een publieke discours worden bepaalde opvattingen voor de algemene waarheid aangenomen en daardoor gebruikt in redenties en actievoering. De positieve waarden omtrent sport zijn zo diep in dit publieke discours verweven dat de positieve invloed van sport in het dagelijks leven nauwelijks ter discussie staat. Hierdoor zetten onder andere regeringen, NGO's en bedrijven sport in als middel om sociale ontwikkeling te bewerkstelligen. Mondiaal erkennen de Verenigde Naties sport bijvoorbeeld als een belangrijk middel waarmee zij hun doelen kunnen bereiken.³ Regionaal zetten lokale projecten sportactiviteiten in om ontwikkeling te bewerkstelligen (Rees&Miracle 2002).

De ontwikkeling waar deze organisaties en projecten op doelen is een breed concept dat van economische tot psychologische ontwikkeling reikt en dat niet altijd goed gedefinieerd wordt. In dit onderzoek kijken we naar ontwikkeling vanuit antropologisch perspectief. We kijken naar sociale ontwikkeling als een proces waarin individuen bepaalde vaardigheden leren zodat zij in de maatschappij kunnen functioneren. Deze sociale ontwikkeling bekijken we vanuit de ervaring van het individu en de omgeving waarin deze ontwikkeling plaatsvindt.

² Nelson Mandela. Inaugural Laureus Lifetime Achievement Award. Monaco, 2000.

³ Ban Ki-Moon. The UN's Perspective on Sport & Development.
http://www.sportanddev.org/en/learnmore/what_is_sport_and_development/the_un_s_perspective_on_sport_development/ Bezoekt op 24-06-2014.

Niet alleen tussen sport en ontwikkeling bestaat in het publieke discours een positieve relatie. Ook kunst wordt als een uitingsvorm gezien die aan ontwikkeling kan bijdragen. Wij kijken naar muziek als onderdeel van kunst. Ex-president Bill Clinton van de Verenigde Staten zegt over muziek:

“Music is about communication, creativity, and cooperation, and by studying music in schools, students have the opportunity to build on these skills, enrich their lives, and experience the world from a new perspective.”

– Bill Clinton⁴

Door deze positieve aanname wordt kunst, net als sport, in samenlevingen ingezet om sociale ontwikkeling te bewerkstelligen. Regeringen verantwoorden bijvoorbeeld het invoeren van kunst in educatie (Martin et al. 2013:710).

In academische literatuur worden echter vraagtekens gezet bij deze publieke discourses. In theoretisch debatten die hieruit voortkwamen vragen onderzoekers zich af óf sport en kunst wel kunnen bijdragen aan ontwikkeling en in welke omstandigheden wel of niet. Wetenschappers zoals Coakley (2011) en Skinner et al. (2008) gaan er niet vanuit dat het beoefenen van sport automatisch tot sociale ontwikkeling leidt. Sport kan ontwikkeling bij organisatorische gebreken soms juist tegenwerken. En als sport niet automatisch bijdraagt aan ontwikkeling, of als het ontwikkeling zelfs kan tegenwerken, kunnen projecten die sport inzetten als middel voor ontwikkeling dit dan wel op die manier verantwoorden?

Voor muziek is dit theoretisch debat kleiner, maar vergelijkbaar. Er is weinig academisch bewijs voor de positieve relatie tussen kunst en ontwikkeling. Belfiore en Bennett (2007:26) zeggen dat de manier waarop kunst kan bijdragen genuanceerder is dan vaak wordt gesuggereerd.

Onderzoek naar de relatie tussen sport, muziek en ontwikkeling is voornamelijk kwantitatief. Er is een wetenschappelijk gebrek aan en vraag naar kwalitatieve studies die kijken naar de ervaring van jongeren in muziek en sport en de bijdrage hiervan aan ontwikkeling (Shernoff&Vandell 2007:892; Rees&Miracle 2002:286). Deze kijk is belangrijk omdat deelnemers zelf het best weten hoe ze ontwikkeling ervaren.

⁴ National Performing Arts Convention. <http://www.performingartsconvention.org/advocacy/id=28>
Bezocht op 24-06-2014.

Het gebrek aan kwalitatief onderzoek vullen wij aan door te kijken naar de betekenis die jongeren zelf geven aan sport- en muziekactiviteiten in townships in Zuid-Afrika die sociale ontwikkeling van jongeren als doel hebben. Walmer Township, waar ons onderzoek plaatsvindt, is een township in Port Elizabeth waar jongeren zoal te maken hebben met criminaliteit, armoede, hoge *high school drop-outs* en gebrek aan zelfvertrouwen.⁵ Daarom worden in deze omgeving verscheidene activiteiten, zoals dansgroepen, koren en sportactiviteiten, georganiseerd om ontwikkeling van deze jongeren te bewerkstelligen. Door in deze uitdagende context naar de ervaring van jongeren die deelnemen aan deze activiteiten te kijken, beantwoorden wij onze onderzoeksvraag:

Welke betekenis geven jongeren in Walmer Township, Port Elizabeth, aan sport- en muziekactiviteiten en hoe ervaren de jongeren het leren van life skills in deze activiteiten?

Uit gesprekken met de organisatie van de sport- en muziekprojecten waar wij ons op richten, blijkt dat zij uitgaan van het publieke discours: zij zien deelname aan sport en muziek als een vanzelfsprekende brug naar ontwikkeling. Wij kijken naar non-profit organisatie Izizwe Projects die naschoolse voetbal- en basketbaltrainingen aanbiedt en naar Gateway Youth Foundation die muzieklessen in Walmer Township organiseert. Renske deed onderzoek naar de door internationale vrijwilligers georganiseerde sportactiviteiten en Roxanna naar de lokaal georganiseerde muzieklessen. Ons onderzoek is gebaseerd op ons veldwerk van 3 februari 2014 tot en met 11 april 2014 in Walmer Township, Port Elizabeth, Zuid-Afrika. Onze onderzoeksvraag beantwoorden we door achtereenvolgens te kijken naar de betekenis die de jongeren geven aan de activiteiten, de organisatie van de activiteiten, hoe de jongeren ontwikkeling concretiseren in *life skills* en hoe ze deze *life skills* ervaren in de activiteiten.

Met de betekenissen die jongeren zelf geven aan sport en muziek geven we een antropologisch inzicht in de discussie rondom sport, muziek en ontwikkeling die tot nog toe veelal ontbreekt. We beschrijven hoe de jongeren de activiteiten ervaren en hoe de projecten georganiseerd zijn. Vervolgens analyseren we hoe de activiteiten

⁵ Esona. Informeel gesprek. Snackbar Village Foods. 12-02-2014.

kunnen bijdragen aan het leren van levensvaardigheden door deze jongeren en of er verschillen en/of overeenkomsten zijn in de manier waarop sport en muziek kunnen bijdragen aan het leren van deze levensvaardigheden. Dit onderzoeken we complementair: Renske bekijkt hoe jongeren die deelnemen aan de sportactiviteiten betekenis geven aan sport en ontwikkeling en Roxanna kijkt hoe jongeren die deelnemen aan de muziekactiviteiten betekenis geven aan muziek en ontwikkeling. Door de uitkomsten van beide groepen te vergelijken, kan een beeld worden geschetst van de wijze waarop sport- en muziekactiviteiten op een eigen manier een bijdrage kunnen leveren aan de het leren van levensvaardigheden door jongeren in Walmer Township. Binnen ons complementaire onderzoek zit dus ook een comparatief aspect. Daarnaast brengen we met ons onderzoek binnen de antropologie en in de publieke discussie over sport, muziek en ontwikkeling een kritische noot aan bij het concept 'ontwikkeling'.

Naast de antropologische bijdrage van dit onderzoek aan het theoretisch debat, kunnen de projecten waar dit onderzoek verricht is de resultaten gebruiken bij het behouden of verbeteren van de sport- en muziekactiviteiten en bij het ontwerpen van toekomstige projecten. Onze focus is echter het theoretisch debat waaraan wij een antropologische bijdrage willen leveren, met als bijkomend voordeel dat organisaties de resultaten kunnen gebruiken.

In dit kwalitatieve onderzoek hebben we gebruikgemaakt van verschillende onderzoeksmethoden. Bij aankomst op de onderzoekslocatie hebben we toestemming gevraagd voor ons onderzoek. Roxanna heeft dit gedaan bij Mark, de leider van het koor. Renske had deze toestemming al vanuit Izizwe Projects en heeft dit in het veld bij de directeur van de middelbare school gedaan. De jongeren zijn tijdens de eerste koorrepetitie en sporttrainingen op de hoogte gebracht van onze rol als onderzoekers. Omdat de jongeren onbekend waren met het doen van onderzoek, hebben we voorafgaand aan interviews en in gesprekken nogmaals kort uitgelegd wat we doen, waarom we met ze willen praten en dat alle informatie die ze ons geven alleen voor ons onderzoek gebruikt wordt.

De overkoepelende methode in ons onderzoek is participerende observatie. Renske heeft als trainster en speelster geparticipeerd in de voetbal- en basketbaltrainingen. Roxanna heeft als lid van het koor en als hulp van de leider van het koor deelgenomen aan de repetities en concerten. Deze methode bleek voor ons

beiden het belangrijkste omdat we te maken hadden met jongeren die een onderzoek en het spreken van Engels spannend vonden. Dit uitte zich in het feit dat weinig jongeren een praatje met ons durfden te maken. Onze participatie in de activiteiten zorgde ervoor dat de jongeren ons minder als onderzoeker zagen en we zo dicht mogelijk bij hun positie als jongeren kwamen. Door het gat tussen de jongeren en onszelf te verkleinen, werd het makkelijker om *rapport* op te bouwen en tot de betekenis te komen die de jongeren aan de activiteiten geven. Renske heeft hiervoor haar rol als trainster/coach afgewisseld met speelster om ook in haar participatie verschillende niveaus van betrokkenheid te hebben: als trainster/coach enigszins autoritair en dicht bij de organisatie, als speelster informeel. Roxanna heeft deze positie ingevuld door de leider van het koor organisatorisch te ondersteunen en samen met de jongeren in het koor te zingen.

Totaal opgaan in de groepen was echter onmogelijk door het verschil in leeftijd, etnische achtergrond, taal en positie. Wij zijn immers blanke, Westerse, Engelssprekende studentonderzoekers van begin twintig die tijdelijk in de activiteiten onderzoek doen terwijl onze onderzoeksgroep bestaat uit Zuid-Afrikaanse, Xhosa-sprekende middelbare scholieren die voor langere tijd in de activiteiten participeren. Doordat we niet volledig konden opgaan in de groep, misten we bijvoorbeeld onderlinge gesprekken die in Xhosa werden gevoerd. Participatie zorgde er echter wel voor dat grote verschillen overbrugd werden, zoals de drempel om toch Engels te spreken met een onderzoeker. Door dit opgebouwde *rapport* werd het mogelijk om met de jongeren te praten en interviews te doen.

Door participatie konden we de activiteit zoveel mogelijk op dezelfde manier ervaren als de jongeren. Meedoen aan de activiteiten zorgde ervoor dat we observeerden en ervoeren hoe *life skills* door de leiders werden overgebracht en door de jongeren konden worden ervaren. Hierin zorgden de verschillen tussen ons en de jongeren wel voor het verschillend ervaren van *life skills*, met als grootste verschil (naast levensfase) dat wij door ons onderzoek expliciet bezig waren met *life skills* en de jongeren onbewust. Naast het observeren van *life skills*, maakte observatie het mogelijk om het verschil te zien tussen wat jongeren zeggen te leren in activiteiten en wat wij daadwerkelijk terugzien. Daarnaast wisten we door observatie wat relevant was om te vragen in de gesprekken en interviews.

Een andere grote invloed van participerende observatie op ons onderzoek is die van onze eigen aanwezigheid als onderzoekers. De leider van het koor was zich

ervan bewust dat Roxanna onderzoek deed naar de manier waarop zijn activiteit tot ontwikkeling kan leiden. Dit uitte hij wel eens door te zeggen: ‘Kom op tijd want Rox is hier voor onderzoek’. In de sportactiviteiten gold dat Renske door het geven van trainingen zelf ook invloed had op het overbrengen van *life skills*.

Vanuit participerende observatie als ‘paraplumethode’ hebben we verschillende onderzoeksmethodes uitgevoerd zoals *small talk*⁶, informele gesprekken, *hanging out*⁷ en verschillende typen interviews, zoals semi-gestructureerde en groepsinterviews. In de eerste fase van het onderzoek gebruikte Renske *hanging out*, *small talk* en informele gesprekken om met de jongeren in contact te komen en te horen wat er speelde in de groep. Zelf deze gesprekken aangaan en aansturen op *life skills* was nodig omdat jongeren onderling Xhosa spreken en Renske hierdoor niet kon opvangen waar zij het over hadden. Door mee te sporten, training te geven en *small talk* bouwde Renske *rapport* op met de jongeren, waardoor zij bereid waren om interviews met haar te doen. In latere fase van het onderzoek waren interviews zeer succesvol. Deze interviews gaven inzicht in de kijk van jongeren op *life skills* en hun ervaring hiervan in de sportactiviteiten. Doordat jongen niet altijd zelf *life skills* konden noemen, heeft Renske een enkele keer gebruik gemaakt van de woordassociatiemethode. Hierin noemde ze een bepaalde *life skill*, zoals zelfvertrouwen en respect, en vroeg zij de jongeren wat zij daarover konden vertellen en hoe ze die wel of niet terugzagen in de sportactiviteiten.

Small talk tijdens het zingen was lastiger, waardoor Roxanna meer moeite had om *rapport* op te bouwen en interviews te doen. Daarnaast was de drempel voor deze groep groter om Engels met haar te spreken. Haar onderzoeksgroep had, in tegenstelling tot de groep van Renske, minder ervaring met internationale vrijwilligers. Daarom heeft Roxanna er een enkele keer voor gekozen om de deelnemers in groepsverband te interviewen, zodat zij met elkaar konden overleggen in Xhosa als zij de vraag niet begrepen. Daarnaast heeft zij een deelnemer met journalistieke ambities een koorgenoot laten interviewen en hiervan verslag laten doen waardoor ook hierin de drempel tot het doen van een interview kleiner was.

⁶ Het hebben van korte, eenvoudige gesprekjes.

⁷ Het aanwezig zijn bij de onderzoeksgroep en het zichtbaar zijn voor de onderzoeksgroep zodat zij aan de onderzoeker kunnen wennen en de onderzoeker aan hen.

De hierboven beschreven methodes en technieken hebben ons geholpen in het beantwoorden van onze onderzoeksvraag. Wat aan het begin een eenvoudig begrip leek in ons onderzoek, maar waar we vaak tegen aanliepen, was het concept ‘ontwikkeling’. Zowel in de sport- als de muziekactiviteiten vonden de jongeren het lastig om uit te leggen wat zij onder ontwikkeling verstaan, wanneer we daarnaar vroegen. Onze focus op het grote concept ‘sociale ontwikkeling’ hebben wij daarom verplaatst naar *life skills* en wat jongeren denken dat belangrijk is om te leren in het leven. Een algemene visie van de jongeren op ontwikkeling hebben wij dus nauwelijks verkregen. Dit kan liggen aan de onduidelijkheid waarmee wij de jongeren dit concept hebben voorgelegd of aan de problematiek rondom het concept. In de discussie gaan we verder in op de problematiek rondom het concept ‘ontwikkeling’.

Onze thesis is als volgt opgebouwd. Allereerst gaan we in het theoretisch kader in op het theoretische debat over de relatie tussen sport, muziek en ontwikkeling als reactie op het publieke discours en verbinden wij dit met ons antropologische onderzoek. We gaan vervolgens verder in op ontwikkeling en concretiseren dit door middel van de vijf C’s en *life skills*. Daarna kijken we specifiek naar de context van Zuid-Afrika en Walmer Township.

De empirische data die we tijdens ons veldwerk hebben verzameld bespreken we per casus: een sporthoofdstuk gevolgd door een muziekhoofdstuk. Deze hoofdstukken zijn onderverdeeld in de betekenis die de jongeren geven aan de activiteiten; de organisatie van de activiteiten; en hoe de jongeren ontwikkeling concretiseren in *life skills* en hoe ze deze *life skills* ervaren in de activiteiten. In de conclusie vergelijken we het ervaren van *life skills* in de verschillende activiteiten en kijken we waaraan verschillen en overeenkomsten kunnen worden gewijd. Hiermee geven we antwoord op onze onderzoeksvraag welke betekenis jongeren in Walmer Township, Port Elizabeth, aan sport- en muziekactiviteiten geven en hoe zij het leren van *life skills* in deze activiteiten ervaren. Onze thesis sluit af met een discussie over het concept ‘ontwikkeling’, waarmee wij een bijdrage willen leveren aan vervolgonderzoek over jongeren, *life skills*, ontwikkeling en buitenschoolse activiteiten.

Theoretisch Kader

Roxanna en Renske

De publieke discoursen die deelname aan zowel sport- als muziekactiviteiten als een automatische brug naar ontwikkeling zien, worden in de academische literatuur ter discussie gesteld (Schulenkorf 2012; Martin et al. 2013). In dit theoretische kader bespreken we hoe wetenschappers debatteren over de bijdrage van buitenschoolse activiteiten in het algemeen en sport en muziek in het bijzonder aan ontwikkeling. Hierna zullen we ingaan op onze kijk op ontwikkeling en aangeven hoe we door middel van *life skills* onderzoeken hoe jongeren de activiteiten ervaren.

Buitenschoolse activiteiten en jeugdontwikkeling

Roxanna

Leraren, beleidsmakers en investeerders stellen steeds vaker dat gestructureerde buitenschoolse activiteiten kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van jeugd (Kahne et al. 2001:421). Ontwikkeling bestaat volgens Kahne et al. (2001:421-423) zowel uit academische doelen en reacties op bepaalde gevaren als drugs en zwangerschap, als uit de steun en voorziening van mogelijkheden die jongeren kunnen helpen vaardigheden en kennis te verkrijgen die ze nodig hebben als ze volwassen worden. Kahne et al. benadrukken dat gestructureerde buitenschoolse activiteiten veilige, gestructureerde kansen kunnen bieden als alternatief voor de ongestructureerde vrije tijd van jongeren, die leraren, beleidsmakers en investeerders als risicovol zien. Problemen die kunnen ontstaan zijn seksueel contact, geweld en negatieve *peer pressure*. Door veilige, gestructureerde buitenschoolse activiteiten te bieden, hoeven jongeren zich niet alleen weg te houden van risicovolle ervaringen, maar hebben ze ook een alternatief waar ze wel terecht kunnen (Kahne et al. 2001:421-423). De kwaliteit van buitenschoolse activiteiten is echter wel ongelijk. Programma's met enkel de nadruk op aanwezigheid en gemakkelijke activiteiten dragen niet automatisch bij aan ontwikkeling (Kahne et al. 2001:440). In het theoretisch debat wordt kritisch gekeken naar de aangenomen positieve bijdragen van buitenschoolse activiteiten aan ontwikkeling en wordt gesteld dat sport en buitenschoolse activiteiten in het algemeen niet automatisch bijdragen aan ontwikkeling (Skinner et al. 2008:35; Kahne et al. 2001:440).

Er is weinig onderzoek naar de invloed van sport en muziek op de manier waarop jongeren ontwikkeling ervaren (Rees&Miracle 2000:286; Shernoff&Vandell 2007:892). Onderzoek naar de relatie tussen buitenschoolse activiteiten (waaronder sport en muziek specifiek) en ontwikkeling is voornamelijk kwantitatief (zie o.a. Kahne et al. 2001; Shernoff&Vandell 2007; Durlak et al. 2010). Deze onderzoeken kijken alleen naar meetbare uitkomsten van de programma's. Durlak et al. (2010:294 en 305) geven aan dat verder onderzoek nodig is om te begrijpen waarom bepaalde activiteiten succesvol zijn. Vanuit de benadering van ontwikkelingsantropologie kunnen wij hieraan bijdragen door met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden naar de ervaring van jongeren te kijken en op die manier vanuit hun visie te begrijpen waarom bepaalde activiteiten succesvol zijn.

Een antropologische visie op sport, muziek en ontwikkeling

De bijdrage van ontwikkelingsantropologie

Roxanna

Antropologen zijn niet de enige sociale wetenschappers die ontwikkeling bestuderen. Daarom is er veel aandacht voor de specifieke bijdrage die antropologie als discipline kan leveren aan ontwikkelingsvraagstukken (Grillo 1997:5). Antropologie kan bijdragen doordat het aspecten van ontwikkeling belicht waar andere disciplines geen aandacht aan besteden, zoals de waarde van lokale kennis en *bottom-up* benaderingen (Grillo 1997:6-8; Robins 1986:16-17). Een andere bijdrage is de holistische benadering, die de verwevenheid van verschillende aspecten van het sociale leven benadrukt (Gardner&Lewis 1996:43). Ook zijn de methoden van antropologie, die voornamelijk veldwerk en participerende observatie omvatten, belangrijke bijdragen aan ontwikkelingsstudies (Gardner&Lewis 1996:41-42). DeWalt en DeWalt (2011:10-11) stellen dat participerende observatie – het participeren in de activiteiten en het dagelijks leven van de mensen die onderzocht worden – ervoor zorgt dat de onderzoeker de *tacit* kennis van de cultuur leert. *Tacit* aspecten van de cultuur zijn de aspecten die niet expliciet door mensen benoemd kunnen worden maar impliciet aanwezig zijn (DeWalt&DeWalt 2011:1-2). Deze *tacit* kennis verhoogt de kwaliteit van de verzamelde data en van de interpretatie van deze data (DeWalt&DeWalt 2011:10-11). Door deze kwalitatieve onderzoeksmethoden kan de ervaring van de

onderzoeksgroep meer naar voren komen dan wanneer er alleen naar meetbare uitkomsten gekeken wordt, zoals in kwantitatief onderzoek.

Dit onderzoek vindt plaats binnen de ontwikkelingsantropologie omdat wij ons richten op de manier waarop sport- en muziekactiviteiten met jeugdontwikkeling als beoogd doel, volgens de jongeren zelf kunnen bijdragen aan het leren van *life skills*.

Antropologische visies op kunst en sport

Roxanna

Vanuit de benadering van ontwikkelingsantropologie kijken wij naar twee soorten buitenschoolse activiteiten: muziekactiviteiten en sportactiviteiten. Omdat muziek een onderdeel van kunst is, bespreken wij hier de antropologie van kunst en de antropologie van sport.

Blanchard (2002) ziet antropologie van sport niet als een subdiscipline van antropologie, maar eerder als een antropologisch perspectief op sport (Blanchard 2002:145). Ook voor muziek geldt dat wij muziekactiviteiten vanuit een antropologisch perspectief zullen analyseren. Een antropologische visie benadert sport als cultuur, waardoor het bestuderen ervan een perspectief van menselijke cultuur kan bieden (Tsuneo 1989:300). Daarbij moet sport als fysieke culturele uiting binnen een sociale en historische context geplaatst en bekeken worden (Andrews&Giardina 2008:395). Bij de antropologie van muziek gaat het volgens Gell (1997:3) niet om de evaluatie van kunstwerken, maar om de sociale context van de productie, circulatie en het ontvangen van kunst (Gell 1997:3). Als we concreter naar muziek kijken betekent dit, net als bij sport, dat we niet naar muziek *an sich* kijken, maar naar de sociale context eromheen. Omdat wij onderzoeken hoe de sport- en muziekactiviteiten volgens de jongeren kunnen bijdragen aan het leren van *life skills*, bekijken we sport en muziek vanuit deze antropologische visie: we kijken naar sport en muziek als cultuur, waarbij we kijken naar de sociale context waarin deze activiteiten plaatsvinden, namelijk in een Zuid-Afrikaanse township. Doordat wij twee verschillende activiteiten onderzoeken en we denken dat de activiteiten zelf ook kunnen bijdragen aan het leren van *life skills*, vullen wij deze antropologische visie aan. We kijken niet alleen maar naar de sociale context waarin de activiteiten plaatsvinden, maar ook naar de activiteiten zelf.

Dit onderzoek vindt plaats binnen ontwikkelingsantropologie omdat we kijken naar de manier waarop jongeren sociale ontwikkeling, geconcretiseerd in het leren van *life skills*, binnen sport- en muziekactiviteiten ervaren. Met inzichten vanuit de antropologie van sport en de antropologie van kunst specifiek ligt de focus van dit onderzoek op het theoretische debat rondom de betekenis van sport en muziek voor ontwikkeling.

Muziek, sport en ontwikkeling
aangenomen positieve relaties in het publieke discours

Roxanna

De relatie tussen sport en ontwikkeling in het publieke discours is gebaseerd op de aanname dat sport fundamenteel positief is. Hierdoor zal participeren in, of het consumeren van sport tot positieve veranderingen leiden (Coakley 2011:307). Coakley (2011:307) stelt dat deze aannames zo in het publieke discours zijn verworven, dat er weinig belangstelling is voor kritisch onderzoek naar en theorie over deze relatie. Hoewel het publieke discours van kunst minder groot is dan dat van sport, nemen beleidsmakers ook voor kunst aan dat het sociale invloeden kan hebben (Belfiore&Bennett 2007:135). Door een toename in investeringen in kunst is er een publiek debat ontstaan over de sociale waarde van kunst (Belfiore&Bennet 2007:2). Belfiore&Bennett (2007:135) stellen echter dat er in dit debat gekeken wordt naar meetbare invloeden van kunst zonder de fundamentele aannames kritisch te bekijken. Deze aannames zijn onder andere dat kunst daadwerkelijk positieve sociale invloeden heeft op onder andere gezondheid, educatie en geweldsvermindering; dat deze positieve invloeden bewezen kunnen worden; en dat deze bewijzen overheidsfinanciering kunnen verzekeren en verhogen (Belfiore&Bennett 2007:136-137).

In de wetenschap worden de publieke discoursen, waarin sport en muziek worden gezien als een automatische brug naar ontwikkeling, ter discussie gesteld. Volgens Schulenkorf (2012:2) en Fraser-Thomas et al. (2005:23) is er te weinig onderzoek gedaan om een wetenschappelijke uitspraak te kunnen doen over de positieve rol van sport. Spaaij (2009:1109) stelt dat er meer aandacht nodig is voor de evaluatie van sportprogramma's om aan te nemen dat sport tot ontwikkeling leidt.

De relatie tussen kunst en ontwikkeling dient ook kritisch bekeken te worden. Er worden in meerdere landen steeds meer beleidsplannen gemaakt om kunst binnen het onderwijs te betrekken en ook UNESCO heeft het belang van kunst in de ontwikkeling en het onderwijs van kinderen benadrukt (Martin et al 2013:710). Martin et al. (2013:710) stellen dat onderzoek naar deze relatie belangrijk is omdat belangrijke beleidsplannen en investeringen gebaseerd zijn op een aangenomen positieve relatie tussen kunst en ontwikkeling. Belfiore en Bennett (2007) zien in hun historische onderzoek dat de manier waarop kunst individuen en gemeenschappen kan beïnvloeden veel genuanceerder is dan beleidsdebatten suggereren. Zij stellen dat de aangenomen positieve sociale invloeden van kunst die in beleidsdocumenten benoemd worden, uit de complexe intellectuele tradities gehaald zijn waarin ze zijn ontstaan. Hierdoor is er geen aandacht voor de sociale en politieke context waarin deze mogelijke sociale invloeden ontstaan zijn en de manier waarop ze verder ontwikkelen (Belfiore&Bennett 2007:148).

Ook voor sport geldt dat ondanks het tekort aan kritisch onderzoek naar de relatie tussen sport en ontwikkeling, projecten of beleidsplannen vaak wel op deze aanname gebaseerd worden (Coakley 2011:307; Schulenkorf 2012:2). Het gebrek aan kritisch onderzoek kan volgens Coakley (2011) verklaard worden door praktische problemen. Het vastleggen en meten van veranderingen in het sociale leven en de gevolgen in tijd is methodologisch uitdagend. Het is moeilijk om analytisch onderscheid te maken tussen ontwikkelingen die gerelateerd zijn aan sportparticipatie en de meer algemene veranderingen van sociale en structurele factoren die niet aan sport gerelateerd zijn (Coakley 2011:310). Crabbe et al. (2006 in Skinner et al. 2008) vullen dit aan door te kijken naar het gebrek aan goede registratie en evaluatie van projecten. Er is nog weinig aandacht besteed aan de manier waarop uitkomsten geregistreerd en geëvalueerd moeten worden, onder andere door een inherent geloof in de goedheid van sport, een gebrek aan behoefte aan evaluatie van de impact van sport en de moeilijkheid van het meten van dit effect (Crabbe et al. 2006 in Skinner et al. 2008:269).

In de publieke discoursen wordt dus aangenomen dat sport en kunst, op zich, bijdragen aan ontwikkeling. Binnen de wetenschap wordt hier echter kritisch naar gekeken. Skinner et al. (2008) stellen dat sport op zichzelf niet tot ontwikkeling leidt. Sport heeft de mogelijkheid om een belangrijke rol te spelen in de ontwikkeling van jeugd, maar daarbij is het belangrijk om te erkennen dat ontwikkeling van jeugd door

sport niet automatisch is. Het is afhankelijk van verschillende factoren, waar naar gekeken moet worden bij het plannen en ontwerpen van sportprogramma's voor jongeren (Skinner et al. 2008:35). Ook over buitenschoolse activiteiten in het algemeen, waar zowel kunst als sport onder vallen, wordt gesteld dat activiteiten waarbij alleen aandacht is voor aanwezigheid en gemakkelijke activiteiten niet automatisch bijdragen aan ontwikkeling (Kahne et al. 2001:440).

Om nog dieper tot de kern van de aangenomen positieve relaties tussen sport en kunst en ontwikkeling te komen, moet er verder gekeken worden. Behalve dat de activiteiten niet automatisch goed zijn, maar afhankelijk zijn van de context, is het de vraag of ze überhaupt wel goed zijn voor ontwikkeling. Uit kritische reviews van Kidd en Coalter blijkt dat sport niet *a priori* goed of slecht is (Kidd en Coalter in Schlenker 2012:6). Volgens Schlenker (2012:6) kan sport zelfs een plaats van conflict tussen groepen zijn doordat asociaal gedrag binnen sport bijvoorbeeld kan leiden tot de herleving van historische stereotypen gebaseerd op vooroordelen waardoor groepsrelaties verslechteren. Ook kan het competitieve element van sport leiden tot geweld en agressie (Fraser-Thomas et al. 2005:26). Omdat kunst minder competitieve elementen heeft dan sport, gaan wij er op basis van de hierboven genoemde argumenten niet vanuit dat kunst een plaats van conflict kan zijn.

De effecten van sport op de ontwikkeling van jongeren zijn afhankelijk van de context waarin zowel de sport, als de beoogde ontwikkeling, plaatsvindt. Sport kan positieve effecten hebben op ontwikkeling, maar wel met bepaalde contextuele factoren als voorwaarden (Coakley 2011:310). Trulson stelt dat de kans op positieve effecten op ontwikkeling het grootst is als coaches getraind zijn om expliciet normen en waarden over te brengen op de jongeren (Trulson 1986 in Coakley 2011:310). Ook is het, volgens Fraser-Thomas et al. (2005:32-33), van belang dat de sportprogramma's toegankelijk zijn voor alle jongeren; dat er binnen de organisatie aandacht is voor de ontwikkeling van bredere sociale en persoonlijke vaardigheden, in plaats van alleen sportieve vaardigheden; en dat zowel de coaches als de ouders de jongeren steunen. Sport kan een optimale setting voor ontwikkelingsprogramma's zijn, maar contextuele gebreken, zoals slecht ontwerp van de programma's, belemmeren ontwikkeling eerder dan dat het ontwikkeling stimuleert. Omdat de hierboven genoemde argumenten voornamelijk betrekking hebben op de organisatie van de activiteit en niet op de specifieke inhoud van sport, nemen wij aan dat deze

contextuele voorwaarden ook voor kunst kunnen gelden. Ook voor muziek gaan wij ervan uit dat de kans op positieve effecten op ontwikkeling het grootst is als de begeleiders getraind zijn om expliciet normen en waarden over te brengen op de jongeren; dat het van belang is dat de activiteiten toegankelijk zijn voor alle jongeren; er binnen de organisatie aandacht is voor de ontwikkeling van bredere sociale vaardigheden in plaats van puur muzikale vaardigheden en zowel de ouders als de begeleiders de jongeren steunen.

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dus dat sport niet automatisch tot ontwikkeling leidt en dat de manier waarop sportactiviteiten georganiseerd zijn een grote rol speelt in de positieve of negatieve bijdrage aan ontwikkeling. Het belang van de organisatie nemen wij deels mee naar onze verwachtingen van de muziekactiviteiten. De positieve relaties tussen sport en kunst en ontwikkeling worden door weinig empirisch bewijs en kritisch onderzoek ondersteund. Er is weinig onderzoek gedaan naar de ervaring van jongeren binnen sport- en muziekactiviteiten (Rees&Miracle 2002:268 en Shernoff&Vandell 2007:892). Op deze vlakken sluit ons onderzoek aan, omdat jongeren zelf uiteindelijk het beste kunnen oordelen of, en in hoeverre zij een positieve relatie ervaren tussen sport en kunst en sociale ontwikkeling, geconcretiseerd in het leren van *life skills*.

Sociale ontwikkeling: het vergroten van mogelijkheden

Renske

In onderzoeken naar buitenschoolse activiteiten, sport, muziek en ontwikkeling, komt naar voren dat ontwikkeling een veel omvattend begrip is. In deze paragraaf spitsen we ontwikkeling toe op *empowerment*, waarmee we een link leggen met de sociale context waarin ontwikkeling plaatsvindt. Vervolgens concretiseren we deze ontwikkeling door middel van de vijf C's en *life skills*.

In de sociale wetenschap komt bij het kijken naar ontwikkeling vaak het concept *empowerment* naar voren. Rappaport (1981:15) definieert *empowerment* als 'het vergroten van de mogelijkheden die mensen hebben om hun eigen leven te besturen'. *Empowerment* is zowel het proces als het doel waarbij het veranderen van een situatie centraal staat: de situatie waarin mensen in meerdere of mindere mate *empowered* zijn.

Zimmerman (2000) bouwt de definitie van Rappaport uit tot een theorie. Rappaport heeft het over mogelijkheden die mensen hebben om zicht te ontwikkelen, maar Zimmerman kijkt naar de daadwerkelijke ontwikkeling van een individu naar controle. De ontwikkeling van het individu naar controle en invloed op zijn of haar eigen leven noemt hij psychologische *empowerment* (Zimmerman 2000:46). Het gaat dan over de opvattingen die iemand heeft over zijn of haar vaardigheden, de inspanningen om controle te verkrijgen en inzicht in zijn of haar sociaal-politieke omgeving. Een *empowered* persoon zal dus een bewustzijn hebben van persoonlijke controle, het gedrag dat nodig is om deze controle te verkrijgen en een kritisch bewustzijn van zijn of haar omgeving (Zimmerman 2000:46).

Chinman en Linney (1998) vullen Zimmerman aan door zich specifiek op *empowerment* van jongeren te richten. Volgens hen zijn de belangrijkste componenten die gelden voor het *empowerment* proces waar Zimmerman het over heeft ook belangrijk in de ontwikkeling van adolescenten (Chinman&Linney 1998:395). Daarnaast hechten zij waarde aan het soort activiteiten waar jongeren aan kunnen deelnemen. Participatie in positieve, betekenisvolle activiteiten en het leren van relevante vaardigheden zijn namelijk de basis voor het *empowerment* proces (Chinman&Linney 1998:399).

De psychologische *empowerment* waar Zimmerman over spreekt, nemen wij mee in onze definitie van ontwikkeling, omdat hij kijkt naar de ontwikkeling van een individu en het bewustzijn dat het individu nodig heeft om deze ontwikkeling te bereiken. Deze psychologische *empowerment* richt zich echter alleen op het intrapersonlijke niveau van het individu, terwijl de sociale omgeving, die niet alleen wordt beïnvloed door het individu, maar ook invloed uitoefent op het individu, in de definitie van Zimmerman nauwelijks wordt meegenomen.

De bijdrage van Chinman en Linney laat zien dat de ontwikkeling van adolescenten, waarbij zij een positieve identiteit kunnen ontwikkelen, ook als *empowerment* kan worden gezien. In hun kijk op *empowerment* komt ook de sociale omgeving naar voren, namelijk in het krijgen van feedback van anderen en het soort activiteit waaraan de deelnemers kunnen deelnemen. De sociale omgeving is de belangrijke context waarin een individu zich ontwikkelt en die bepaalt welke vaardigheden handig of zelfs noodzakelijk zijn om te ontwikkelen. De sociale omgeving is dan ook een aspect dat wij in onze kijk op ontwikkeling van een individu

meenemen. Wij definiëren sociale ontwikkeling aan de hand van de definities van de hierboven beschreven auteurs als het proces waarin jongeren hun mogelijkheden vergroten om invloed uit te oefenen op hun eigen leven in de sociale context waarin zij leven. Deze mogelijkheden zien wij als bepaalde vaardigheden die belangrijk zijn voor personen om in hun sociale context mee te kunnen draaien. In onze kijk op sociale ontwikkeling staat deze ontwikkeling dus altijd in verband met de sociale omgeving waarin die plaatsvindt.

Door vanuit antropologisch perspectief naar deze definitie van sociale ontwikkeling te kijken, staan de inzichten en betekenissen die jongeren aan sociale ontwikkeling geven centraal. Het gaat dan om de manier waarop jongeren het proces ervaren waarin hun mogelijkheden toenemen om controle uit te oefenen op hun eigen leven in de sociale context waarin zij leven.

Levensvaardigheden leren in sport- en muziekactiviteiten

Renske

Chinman en Linney (1998:399) stellen dat de aard van de activiteiten waaraan de jongeren deelnemen beïnvloedt hoe zij *empowered* kunnen worden en dus hoe zij zich ontwikkelen in hun sociale omgeving. Wij focussen ons op sport en muziek als activiteiten waarin jongeren bepaalde vaardigheden kunnen leren die hun mogelijkheden vergroten om invloed uit te oefenen op hun eigen leven en de context waarin zij leven. Coakley en White (in Coakley en Pike 2009:107) vonden in hun onderzoek dat jongeren besloten om te gaan sporten als het ze zou kunnen helpen om controle over hun leven te vergroten, ontwikkelingsdoelen te bereiken en zichzelf als competent te presenteren naar anderen toe. Hun kwantitatieve onderzoek laat zien dat deze jongeren positieve waarden aan sport toekennen, maar het is niet duidelijk op welke manieren de jongeren ervaren dat sport controle vergroot en welke ontwikkelingsdoelen zij zien als bereikbaar door sportparticipatie. In deze paragraaf concretiseren wij sociale ontwikkeling dan ook door middel van de vijf C's en *life skills* om te kijken hoe sociale ontwikkeling in sport- en muziekactiviteiten terug kan komen.

Hamilton et al. (2004) en Fraser-Thomas et al. (2005) bespreken jeugdontwikkeling niet als doel, maar als proces. Mensen blijven zich namelijk continu ontwikkelen.

Toch stellen Hamilton et al. doelen aan ontwikkeling omdat het opstellen van doelen een belangrijk onderdeel is van programmaplanning. De doelen waar Hamilton et al. (2004:2) naar kijken, zijn gebaseerd op kwaliteiten die in samenlevingen gepromoot worden onder jongeren. De vijf C's vatten deze kwaliteiten samen. Dit zijn kwaliteiten die worden gezien als belangrijk voor jongeren om controle over hun leven te verkrijgen. Hierbij gaat het om competentie, vertrouwen, karakter, netwerken en medeleven/zorg⁸ (Fraser-Thomas et al. 2005:23). Deze doelen zijn volgens Hamilton et al. logisch met elkaar verbonden. Zelfvertrouwen komt bijvoorbeeld voort uit competentie en die twee versterken elkaar (Hamilton et al. 2004:3). Deze doelen worden in onderzoeken gebruikt als een snelle *checklist* wanneer er wordt gekeken wat een bepaald programma of een bepaalde organisatie aan jongeren kan bieden (Hamilton et al. 2004:3). Ook volgens Fraser-Thomas et al. is de organisatie van sportprogramma's belangrijk om tot jeugdontwikkeling te komen. Zoals eerder gesteld, gaan we ervan uit dat ook voor muziek geldt dat de organisatiewijze van belang is.

De vijf C's gaan echter slechts om vijf kwaliteiten. Hierdoor kan beperkt naar ontwikkeling gekeken worden. Daarnaast kijkt het naar de concepten als doelen. Sociale ontwikkeling operationaliseren in te leren *life skills* maakt meerdere concepten tastbaar en ziet ze niet per se als doel. Danish et al. (2004) benaderen jeugdontwikkeling door middel van sport vanuit het leren van *life skills*. Deze levensvaardigheden brengen individuen levenslessen bij die hen in staat stellen om in verschillende leefomgevingen, zoals thuis, op school en in de woonwijk, te slagen (Danish et al. 2004:40). Hierin sluiten *life skills* aan op onze definitie van sociale ontwikkeling. De levenslessen kunnen volgens Danish et al. gedragsmatig of cognitief; intrapersoonlijk of interpersoonlijk zijn. Deze aspecten van levenslessen overlappen grotendeels met de componenten die Zimmerman aan psychologische *empowerment* toekent (bewustzijn van eigen vaardigheden, inspanningen om controle te verkrijgen en inzicht in de sociale omgeving). Volgens Danish et al. (2004:39) moeten levensvaardigheden aan jongeren worden geleerd omdat het verkrijgen van deze competenties het mogelijk maakt om zelfvertrouwen en een bewustzijn van persoonlijke controle over zichzelf en hun omgeving te ontwikkelen. In het concept

⁸ Vijf C's vertaald vanuit het Engels: *competence, confidence, character, connections* en *compassion/caring*.

life skills zitten dus dezelfde aspecten die wij hebben meegenomen in onze definitie van sociale ontwikkeling. Het gaat om levenslessen die personen kunnen gebruiken om hun mogelijkheden te vergroten om hun eigen leven te besturen. Daarnaast wordt ook de sociale context hierin meegenomen doordat het kijkt naar de verschillende leefomgevingen waarin de levenslessen kunnen worden toegepast. Deze concretisering van ontwikkeling in *life skills* gebruiken wij in dit onderzoek wanneer we onze onderzoeksvraag beantwoorden.

Wat zijn precies die levensvaardigheden waaraan sport- en muziekactiviteiten kunnen bijdragen als er wordt gestreefd naar de vijf C's voor jeugdontwikkeling? Onderzoeken van Kleiber&Roberts, Papacharisis et al. en Holt et al. geven voorbeelden van levensvaardigheden die in sport kunnen worden geleerd. Volgens Kleiber&Roberts (1981 in Papacharisis et al. 2005:247) is sport een plaats voor het leren van waarden voor karakterontwikkeling, zoals verantwoordelijkheid, overeenstemming en volharding. Papacharisis et al. (2005:247) noemen het onder druk kunnen presteren; problemen oplossen; deadlines en doelen stellen en halen; communiceren; handelen bij succes en mislukking; werken in een team en feedback ontvangen en daarvan kunnen profiteren. Holt et al. (2008) vonden met kwalitatief onderzoek dat de voetballers van het *high school* team ervoeren dat zij door hun sportactiviteiten leerden initiatief te nemen, respect te tonen en als team samen te werken. De casussen van Kleiber&Roberts, Papacharisis et al. en Holt et al. geven enkele voorbeelden van *life skills* die via sport kunnen worden geleerd. Deze levensvaardigheden bieden geen uitsluitend overzicht, maar geven inzicht in mogelijke levenslessen. Het concept *life skills* nemen wij ook mee in onze visie op muziek om te zien of de te leren *life skills* binnen muziek vergelijkbaar zijn met de *life skills* die in sport te leren zijn. In dit onderzoek zijn wij met het concept *life skills* het veld in gegaan en hebben wij een aantal concrete *life skills* op onze observatielijst gezet. In eerste instantie gingen wij het veld in met de *life skills*: onder druk presteren, problemen oplossen, deadlines en doelen halen, communiceren, handelen bij succes en mislukking en samenwerken. In het veld bleven we echter openstaan voor *life skills* die in onze specifieke sport- en muziekactiviteiten te zien en te horen waren.

Zoals eerder besproken, hechten wij waarde aan de sociale omgeving waarin het ontwikkelingsproces plaatsvindt. Deze sociale context bepaalt namelijk welke *life*

skills voor de jongeren relevant zijn om te leren. We geven in het volgende hoofdstuk daarom een beschrijving van Walmer Township, onze onderzoekslocatie.

Walmer Township

Renske

Het is vijftien minuten rijden van het centrum van Port Elizabeth naar buitenwijk Walmer. Een lange weg vanaf de Indische Oceaan met Zuid-Europees ogende stranden en uitgaansgelegenheden loopt naar Walmer en splitst de wijk op in twee delen. Aan de rechterkant staan witte huizen, overwegend bewoond door blanke Zuid-Afrikanen, met twee etages, groene grasvelden en auto's voor de deur. Links afslaan voert naar Walmer Township, door de Xhosa-sprekers Gqebera genoemd. Aan de straat wisselen gekleurde betonnen woningen, huisjes van golfplaten, Telecom-winkeltjes en kappers in containers elkaar af. Door de hoofdstraat rijden witte taxi-busjes toeterend rond om reizigers op te pikken en koeien en geiten van de weg te sturen. Bij aankomst in de township worden we door gemeenschapswerker Ceba⁹ begroet in zijn snackbar Village Foods. Onder het genot van een populaire naar oliebol smakende *vetkoek*¹⁰ en een Coca Cola vertelt hij over de unieke geschiedenis van Walmer Township.¹¹ Tijdens de invoering van de Apartheid in 1948 ontstonden in Zuid-Afrika de townships als woonplaatsen voor de zwarte en gekleurde Zuid-Afrikanen om hen te scheiden van hun blanke landgenoten. Walmer is een van de weinige gebieden in Zuid-Afrika waar de inwoners zich verzet hebben tegen de gedwongen evacuatie. De zwarte en gekleurde inwoners werden hierin gesteund door blanke wijkgenoten en zakenmensen die belang hadden bij goedkope arbeidskrachten in de buurt voor hun huis-, tuin- en keukenwerkzaamheden. Zo bleef de uit voornamelijk zwarte Xhosa's bestaande gemeenschap omringd door witte gemeenschappen bestaan en werd Gqebera omgedoopt tot Walmer Township.¹² Ceba vertelt verder dat het Apartheidsbeleid van de toenmalige blanke regering ervoor zorgde dat townships achtergestelde gebieden bleven: geen stromend water, geen doorstromende toiletten, geen elektriciteit en geen of slecht onderwijs. Sinds de afschaffing van de Apartheid in 1990 en de eerste democratische verkiezingen in

⁹ Ceba is een van de oprichters van Izizwe Projects en contactpersoon voor vrijwilligers en studenten in de township.

¹⁰ *Vetkoek* is een populaire naar oliebol smakende snack in townships.

¹¹ Ceba. Introductiegesprek. Snackbar Village Foods. 03-02-2014.

¹² Izizwe Projects. 2012. Informationguide volunteer work Izizwe Township Projects. http://www.international.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Izizwe_Project_Information_April_2012.pdf Bezocht op 24-06-2014.

1994 vinden er verbeteringen plaats, maar townships als Walmer blijven nog steeds achtergestelde gebieden (Keim 2006:2).

In dit relatief kleine township wonen ongeveer 70.000 mensen die vrijwel allemaal Xhosa als hoofdtaal spreken, aangevuld met middelbare school Engels als tweede taal.¹³ Doordeweeks stromen de straten naar het begin van de township in de ochtend vol met kinderen in groene en zwarte uniformen op weg naar school. Aan de rand van de township bevinden zich de drie scholen van de wijk: Walmer High School, Walmer Primary en John Mazisa Primary School. De kinderen die hier naar school gaan wonen in Walmer Township. Gemeenschapswerkster Esona vertelt dat kinderen buiten schooltijd te maken krijgen met vele uitdagingen door het gebrek aan ontwikkeling van de township als voortdurend gevolg van de Apartheid.¹⁴ Criminaliteit, tienerzwangerschappen, hoge high school uitval en gebrek aan zelfvertrouwen zijn volgens Esona veelvoorkomende problemen onder jongeren. Daarnaast drukken armoede, verwaarlozing van kinderen, alcoholmisbruik, HIV en hoge werkloosheid een grote stempel op de buurt.¹⁵ Op school krijgen de kinderen vanaf grade 1 op de basisschool het vak *life orientation* dat ze helpt met het omgaan met onder andere deze uitdagingen en ze hiervoor *life skills* leert. In de empirische hoofdstukken laten we zien dat veel jongeren sociale ontwikkeling dan ook vanuit dit vak beschrijven. In Walmer Township bieden verschillende organisaties na schooltijd activiteiten als sport, toneel, dans en muziek aan om kinderen van de straat te houden en ze *empowerment* mogelijkheden te geven. Dit sluit aan bij de opvattingen van Kahne et al. (2001) dat buitenschoolse activiteiten vaak worden ingezet om een positief alternatief te bieden voor negatieve invloeden. Dit past ook bij het publieke discours en het theoretisch debat over de positieve aanname dat sport en muziek bijdragen aan sociale ontwikkeling.

Keim (2006) deed in Zuid-Afrika onderzoek naar sportactiviteiten en stelt dat er gebrek is aan steun voor sportprogramma's op basisscholen en middelbare scholen. Sport wordt vaak gezien als een medium dat klasseverschillen overschrijdt, maar in

¹³ Izizwe Projects. 2012. Informationguide volunteer work Izizwe Township Projects. http://www.international.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Izizwe_Project_Information_April_2012.pdf Bezocht op 13-06-2014.

¹⁴ Esona. Informeel gesprek. Snackbar Village Foods. 12-02-2014.

¹⁵ Informationguide volunteer work Izizwe Township Projects. 2012. http://www.international.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Izizwe_Project_Information_April_2012.pdf Bezocht op 14-06-2014.

Zuid-Afrika worden klasseverschillen juist benadrukt in sport als gevolg van de Apartheid. Volgens Keim hebben de achtergestelde groepen slechte sociaaleconomische omstandigheden en gebrekkige of zelfs helemaal geen sportfaciliteiten. Ook in het beoefenen van sport worden de klasseverschillen duidelijk: er zijn maar weinig faciliteiten, materialen en opgeleide instructeurs in de armere gemeenschappen. Volgens Keim (2006:7) kan sport Zuid-Afrika vooruitbrengen, maar als het verkeerd georganiseerd wordt, kan het vooroordelen, stereotypen en verdeling versterken. Als achtergestelde gemeenschap heeft ook Walmer Township te maken met de gebrekkige en afwezige sport- en muziekfaciliteiten waar Keim, wanneer zij het heeft over sport, over spreekt. Op de scholen in Walmer Township worden bijvoorbeeld geen sport- of muzieklessen gegeven. De verkeerde organisatie waar Keim over spreekt, komt overeen met de opvattingen van Coakley (2011) en Fraser-Thomas et al. (2005) die stellen dat de manier waarop sport is georganiseerd, bepaalt of het kan bijdragen aan ontwikkeling.

In dit onderzoek kijken we naar casussen van sport- en muziekactiviteiten om te zien hoe jongeren het leren van *life skills* ervaren in deze buitenschoolse activiteiten. De sportcasus vindt plaats bij non-profit organisatie Izizwe Projects die in Walmer Township verschillende projecten aanbiedt om *empowerment* van de gemeenschap te ondersteunen. Drie keer per week organiseren internationale vrijwilligers op het sportveld naast Walmer High School voetbaltrainingen. Op het speelveldje een straat verderop worden basketbaltrainingen gegeven. De anderhalf uur durende sportlessen worden aansluitend op het schoolrooster gegeven. Op dinsdag en donderdag om 14.30 uur en op dinsdag om 13.30 uur, hoewel deze tijden geregeld schommelen door onverwachts wisselende eindtijden van de school. Beide sportactiviteiten zijn vrij toegankelijk voor jongeren in Walmer Township. De jongeren betalen geen deelnamekosten en hebben geen sportuitrusting nodig, jongeren worden dus niet uitgesloten van deelname door kosten of materiaal. Het deelnameaantal verschilt sterk per keer. Bij de voetbalactiviteiten staan de ene training vijf en de andere training twintig jongeren op het veld. Bij basketbal schommelt dit aantal tussen de zes en tien. Dit is afhankelijk van het animo, de wisselende eindtijden van school en (studie)-drukke. De deelnemende jongeren zijn tussen de veertien en zeventien jaar oud.

Op zo'n 700 meter van de sportvelden vinden in een klaslokaal van John Masiza Primary School vanaf 16.00 uur van maandag tot en met donderdag

koorrepetities plaats. Onze muziekcasus vindt plaats bij deze twee uur durende muzieklessen die georganiseerd worden door Gateway Youth Foundation. Elke les zijn er gemiddeld twintig jongeren aanwezig, in de leeftijdscategorie van twaalf tot achttien jaar. Gateway Youth Foundation heeft als hoofddoel om jongeren van de straat te houden waar zij in verkeerde situaties terecht kunnen komen en ze in de activiteiten levensvaardigheden te leren.

Zowel de sport- als de muziekactiviteiten worden georganiseerd om de jongeren een alternatief te bieden voor slechte invloeden en rondhangen op straat en omdat de activiteiten bij kunnen dragen aan de sociale ontwikkeling van jongeren. Daarom zijn dit interessante casussen om te bespreken binnen het theoretisch debat over sport en muziek en ontwikkeling en om de publieke aannames te bediscussiëren. In de hierop volgende empirische hoofdstukken bespreken we hoe de jongeren die deelnemen aan de sport- en muzieklessen betekenis geven aan deze activiteiten en hoe zij hierin *life skills* ervaren.

Sporten en levensvaardigheden leren

Renske



Teamfoto tijdens de oefenwedstrijd tegen Victoria Park High School.

De sportactiviteiten van Izizwe Projects

Een uur later dan het rooster had voorspeld, stromen de leerlingen na schooltijd de lokalen uit. Vier meiden wandelen door het ijzeren hek het sportveld op waar ik samen met mijn collega-trainers in de zon op ze sta te wachten. Mijn Xhosa groet ‘molweni’¹⁶ wordt met gelach ontvangen. ‘Woei Thandeka!’¹⁷ Molo!’ De meiden gooien hun rugzakken op de grond en ploffen erop neer of hangen tegen het hek aan en praten in Xhosa met elkaar verder. Een enkeling heeft een sport- of oud spijkerbroekje meegenomen en trekt dat aan in plaats van het rokje van haar schooluniform. Het groepje jongens dat het veld opkomt pakt een voetbal uit de tas en speelt hem rustig rond.

¹⁶ Molweni is de Xhosa groet ‘goedendag’ gericht aan meerdere personen. Molo is dezelfde groet gericht aan één persoon.

¹⁷ Thandeka of Thandie is de Xhosa naam die de meiden mij in mijn tweede week gaven omdat Renske of Rens door niemand onthouden kon worden.

“Jongens en meiden, we beginnen met de gebruikelijke twee rondjes om het veld om warm te worden”. “Nee Thandie, één rondje, alsjeblieft?” Na enkele zuchten en klachten beginnen de eersten op uniformschoenen, sokken of blote voeten te joggen. Als ik de laatste jongens bij het hek op weg heb gestuurd, kijk ik op naar de overkant en zie ik de meiden daar wandelen: “Baleka! Baleka! Niet wandelen: rennen!”.

Op het basketbalveldje twee straten verderop zit een groepje van acht jongens en meiden aan en op de betonnen tafel te kletsen en met hun smartphones te spelen. Ze groeten vrolijk als ik aankom en willen weten of ik en de andere trainer ondertussen al een vriendje of vriendinnetje hebben. Als ook hier de meiden hun rokje voor broek hebben gewisseld, slenteren ze het veld op voor de warming up.

Bovenstaand vignet toont een typisch begin van de sportactiviteiten en laat zien dat de jongeren in eerste instantie niet meedoen om fanatiek voetballend of basketballend het beste uit zichzelf te halen. Als trainers zijn we elke training vijf tot tien minuten bezig om de kletsende jongeren van het hek en de tafel het veld op te krijgen. Tijdens de trainingen vragen de jongeren geregeld om drinkpauzes en komen ze in groepjes bij elkaar om te kletsen. Toch geven de deelnemers aan dat ze aan de sportactiviteiten meedoen om actief bezig te zijn. Fundani (14 jaar) doet dit jaar voor het eerst aan de basketbaltrainingen mee: “Als ik niet zou sporten dan zou ik nu televisie kijken, lui zijn.”¹⁸ Hij vond basketbal als kind al leuk en besloot daarom mee te doen. Dit actief bezig zijn met iets leuks is de reden die de meeste jongeren geven voor het meedoen aan de sportactiviteiten. Actief zijn lijkt voor de jongeren echter wat anders te betekenen dan voor de trainers. Als onderzoeker stond ik hierin dicht bij de trainers en wij verwachtten van de jongeren een fanatieke inzet om sportend het beste uit zichzelf te halen. De jongeren zien actief zijn echter meer als alternatief voor passief ‘niets’ doen en als het hebben van een sociale activiteit. Dit blijkt uit hun antwoorden op mijn vraag wat zij zien als ‘lui zijn’ en wat ze doen als ze niet sporten. Na de aprilvakantie waarin een week geen sportactiviteiten waren, vertelt Luniko (16) dat ze niets heeft gedaan behalve films en televisie kijken.¹⁹ Aviwe (16) zegt dat ze veel

¹⁸ Fundani. Interview. Basketbalveld. 11-03-2014.

¹⁹ Luniko. *Small talk*. Voetbalveld. 08-04-2014.

heeft gelezen en haar vriendinnen van school niet heeft gezien.²⁰ Dit sociale aspect van ‘actief zijn’ komt ook terug in de reden die Sesethu (16) geeft voor haar deelname. Zij zegt dat ze meedoet voor de teamspirit.²¹ Dit zie ik voornamelijk terug in het gezellig samenzijn en kletsen met haar vriendinnen. Dit verschil in kijk op actief zijn kan verklaren waarom de jongeren voor, tijdens en na de training in groepjes met elkaar kletsen en water drinken bij de picknicktafel wel zien als actief zijn en de trainers niet.

Ook al komen de jongeren niet om fanatiek te sporten, ze doen wel mee met de oefeningen en wedstrijdjjes en kiezen bewust voor voetbal of basketbal. Sesethu: “We vinden voetbal leuk, daarom doen we mee. Niet netbal, dat soort dingen. Voetbal”.²² Ondanks de bewuste keuze vinden de jongeren het lastig om te noemen wat ze leuk vinden aan die specifieke sport, behalve het actief zijn. Alleen Zuko (16) geeft aan dat hij basketbalt omdat hij een sport wil doen waar hij goed in is en hij basketbal beheerst.²³ Aviwe is de enige die de voetbal- en basketbaltrainingen afwisselt. Zij vindt beide sporten leuk en wil heel graag beter worden in voetbal en basketbal.²⁴

De deelnemers zeggen de sportactiviteiten als een leuke bezigheid te ervaren. Dat is terug te zien aan dezelfde groep jongeren die elke training aanwezig zijn, het onderlinge geklets en de glimlachende gezichten tijdens het sporten. Als de training een keer onverwachts niet door kan gaan dan vragen de jongeren de volgende dag teleurgesteld waar we waren. Aviwe vindt het leuk om samen met jongens en meisjes te spelen.²⁵ Wanneer een oefening apart voor jongens en meisjes wordt uitgevoerd dan vraagt ze waarom ze niet samen trainen. Sesethu geeft aan dat ze het leuk vindt met jongens te spelen omdat ze dan het meest kan leren.²⁶

Naast plezier voor de sport en actief zijn, is sporten volgens de jongeren een preventie voor slechte invloeden waarmee ze in de township te maken kunnen krijgen. Kahne et al. (2001:423) stellen dat buitenschoolse activiteiten een alternatief zijn voor de

²⁰ Aviwe. *Small talk*. Voetbalveld. 08-04-2014.

²¹ Sesethu. Interview. Schoolterrein Walmer High School. 06-03-2014.

²² Idem.

²³ Zuko. Interview. Basketbalveld. 19-03-2014.

²⁴ Aviwe. Informeel gesprek. Walmer Primary School. 21-02-2014.

²⁵ Aviwe. Interview. Basketbalveld. 25-02-2014.

²⁶ Sesethu. Interview. Schoolterrein Walmer Hight School. 6-03-2014.

ongestructureerde vrije tijd van jongeren die leraren, beleidsmakers en investeerders als risicovol zien. Jongeren zien de onveilige sociale context van de township waarin ze leven en hun vrije tijd doorbrengen zelf ook als situaties waarin zij onder verkeerde invloeden terecht kunnen komen. Aviwe vertelt dat ze niet thuis met buurtgenoten wil sporten omdat ze daar onder invloed komt van meiden die alcohol drinken, roddelen en seksuele aandacht van jongens willen.²⁷ Het zou kunnen dat de jongeren thuis ‘lui’ zijn en alleen tv en films kijken om niet onder deze slechte invloeden te komen. Kahne et al. (2001:423) stellen verder dat veilige, gestructureerde buitenschoolse activiteiten jongeren niet alleen weghouden van risicovolle ervaringen, maar ze ook een alternatief bieden waar ze wel terecht kunnen. Door mee te doen aan de trainingen van Izizwe Projects zegt Aviwe dat ze in contact komt met jongens waarmee ze liever haar tijd doorbrengt. Bhutana (17) is bang dat als hij niet zou meedoen met basketbal, hij met criminele activiteiten bezig zou zijn. Door basketbal is zijn hele dag met sociale dingen als school en sport gevuld en heeft hij geen tijd voor slechte activiteiten zoals het beroven van mensen.²⁸ Deze preventiereden om mee te doen met de sportactiviteiten komt in de praktijk terug wanneer ik van zijn teamgenoten hoor dat Zuko niet meer bij basketbaltrainingen komt omdat hij nu omgaat met ‘slechte jongens’. Zuko zegt hierover dat sport jongeren bezighoudt zodat ze niet betrokken raken in het beroven van mensen. Over de ‘slechte jongens’ vertelt hij dat het een groep jongeren in Walmer Township is die na schooltijd hun uniform verwisselt voor dure merkkleding en daarmee andere kinderen pest en onzeker maakt.²⁹ In Walmer Township kunnen weinig kinderen zich (dure) merkkleding veroorloven. Gemeenschapswerkster Esona vertelt hierover dat uniforms de jongeren juist tot een eenheid maakt.³⁰ Zuko geeft niet aan zelf onderdeel van die groep ‘slechte jongens’ te zijn en was sinds de training waarin ik hem interviewde ook weer vaker aanwezig bij de sportactiviteiten. Trainer Mathias vertelt dat er aan het begin van het jaar een jongen de sportactiviteiten wel heeft verlaten en veel met deze ‘slechte jongens’ omging.³¹ Deze voorbeelden laten zien hoe buitenschoolse sportactiviteiten kunnen bijdragen als een alternatieve activiteit voor slechte invloeden waar jongeren in de

²⁷ Aviwe. Interview. Basketbalveld. 25-02-2014.

²⁸ Bhutana. Interview. Basketbalveld. 11-03-2014.

²⁹ Zuko. Interview. Basketbalveld. 19-03-2014.

³⁰ Esona. Informeel gesprek. Walmer Township. 12-02-2014.

³¹ Mathias. Informeel gesprek. Voetbalveld. 08-04-2014.

sociale context van Walmer Township mee te maken kunnen krijgen en waar ze zich bewust van zijn: Zuko die voor basketbal kiest en de jongen waar Mathias het over had die voor de ‘slechte jongens’ kiest. Dit komt overeen met de theorie van Kahne et al. over buitenschoolse activiteiten als alternatief voor risicovolle situaties. Dit argument om mee te doen aan de sportactiviteiten laat ook zien hoe belangrijk de sociale context van Walmer Township is in de betekenis die de jongeren geven aan de sportactiviteiten. In het theoretisch kader beschreven we dat wij veel waarde hechten aan deze sociale omgeving en het blijkt dat dit voor de jongeren zelf ook belangrijk is.

De jongeren in Walmer Township ervaren de sporttrainingen dus als leuke activiteiten waarbij ze een sport beoefenen waar ze interesse in hebben, ze actief bezig zijn, samenzijn met vrienden en een activiteit die ze een alternatief biedt voor slechte invloeden in hun vrije tijd.

De organisatie van de sportactiviteiten

De voetbal- en basketbaltrainingen in Walmer Township worden aangeboden door Izizwe Projects. Deze organisatie biedt activiteiten waarmee zij willen bijdragen aan de *empowerment* van de gemeenschap en het opvullen van tekortkomingen in de township. Oprichter Tomas vertelt dat de afwezigheid van (vrij toegankelijke) georganiseerde sportmogelijkheden voor jongeren een behoefte is waar Izizwe Projects op in wil spelen.³² Izizwe Projects wil met de sportactiviteiten ontwikkeling van de deelnemers bewerkstelligen. Deze ontwikkeling zien zij als ‘het invullen van dat waar jongeren in de township gebrek aan hebben’. Dit is een zeer brede omschrijving van ontwikkeling die Tomas concretiseert met ontwikkelingspunten waar in Walmer Township behoefte aan is, zoals het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en het tegengaan van obesitas. Door naar de behoeftes in Walmer Township te kijken, houdt Izizwe Projects rekening met de sociale context waarin de ontwikkeling moet plaatsvinden.

Izizwe Projects begon in 2011 met de sportactiviteiten en beschikt hiervoor jaarlijks over twee jonge vrijwilligers die vanuit de Duitse sportorganisatie A.S.C. Göttingen voor een jaar naar Walmer Township komen. Daarnaast helpen internationale vrijwilligers vanuit Izizwe Projects mee. Sportvereniging A.S.C. Göttingen heeft een programma dat door het Duitse Ministerie voor Economische

³² Tomas. Interview Humewood, Port Elizabeth. 08-04-2014.

Samenwerking en Ontwikkeling wordt ondersteund en vrijwilligers naar wereldwijde sportprojecten stuurt om ontwikkeling te promoten. Net als Izizwe Projects is de beschrijving die A.S.C. Göttingen van ontwikkeling geeft zeer breed. Hun ontwikkelingsdoelen zijn het bijbrengen van waarden en normen als *fairness*, teamspirit, organiseren, verantwoordelijkheid, empathie en gezondheid.³³ Uit deze punten blijkt dat ze voornamelijk doelen op sociale ontwikkeling, maar net als Izizwe Projects ook op gezondheid. Deze doelen zijn echter algemene sociale ontwikkelingsdoelen van de organisatie en, in tegenstelling tot Izizwe Projects, niet specifiek gericht op de sociale context van Walmer Township.

Voor zowel Izizwe Projects als A.S.C. Göttingen geldt dat het publieke discours, die ervan uitgaat dat sport automatisch bijdraagt aan ontwikkeling, de sportprojecten verantwoordt. Beide organisaties benoemen ontwikkelingsdoelen die zij door middel van sport willen nastreven, maar er is geen visie op hoe zij dit willen doen. Dit blijkt uit het feit dat de trainers zonder opleiding of boodschap het veld in gaan. Trainer Mathias heeft in Duitsland geleerd hoe hij kinderen kan leren zwemmen, maar hij heeft niets meegekregen over het bijbrengen van sociale ontwikkelingsdoelen.³⁴ Voor trainer Tim van Izizwe Projects geldt hetzelfde. Hij sloot tijdens een vergadering aan bij de andere sportvrijwilligers en zag op die manier hoe de sportactiviteiten georganiseerd werden.³⁵ De trainers van dit sportproject leren dus niet om expliciet *life skills* over te brengen tijdens de sportlessen. Kijkend naar ontwikkeling vanuit waarden en normen stelt Trulson (in Coakley 2011:310) echter dat de kans op positieve effecten op ontwikkeling het grootst is als coaches getraind zijn om expliciet normen en waarden over te brengen op de jongeren. Fraser-Thomas et al. (2005:32-33) zien daarnaast als organisatorische voorwaarden voor een grotere kans op ontwikkeling dat de sportprogramma's toegankelijk zijn voor alle jongeren en dat er binnen de organisatie aandacht is voor de ontwikkeling van bredere sociale en persoonlijke vaardigheden, in plaats van alleen sportieve vaardigheden. De sportactiviteiten van Izizwe Projects zijn gratis toegankelijk voor alle jongeren die mee willen doen, maar er is nauwelijks aandacht voor de ontwikkeling van bredere sociale en persoonlijke vaardigheden. De trainers zijn hoofdzakelijk gericht op het

³³ A.S.C. Göttingen Weltwärts. http://www.weltwaerts-sport.de/index.php?option=com_content&view=article&id=204&Itemid=230 Bezocht op 24-06-2014.

³⁴ Mathias. Informeel gesprek. Voetbalveld. 08-04-2014.

³⁵ Izizwe Projects Sport Department vergadering. Humewood, Port Elizabeth. 20-02-2014.

bijbrengen van sportieve vaardigheden. Aan de voorwaarden voor een kans op ontwikkeling die Trulson en Fraser-Thomas stellen, wordt slechts deels voldaan. Hierdoor kan verwacht worden dat er in deze sportactiviteiten een kleinere kans is op het leren van *life skills*.

Niet de organisatie, maar de trainers zijn verantwoordelijk voor het uitvoeren van de sportactiviteiten. Bij hen zijn geregeld frustraties te merken over de houding van de jongeren: het ontbreken van fanatisme en het gebrek aan respect naar de trainers toe. Gebrek aan fanatisme zien zij als de passieve houding van de jongeren tijdens oefeningen en gebrek aan respect uit zich in het niet luisteren naar de trainers als zij iets uitleggen. Over het bijbrengen van ontwikkeling zegt Mathias dat hij de activiteiten na een half jaar trainen vooral ziet als het bieden van een activiteit waar de jongeren mee bezig kunnen zijn zodat ze niet ergens rondhangen.³⁶ Daarnaast ziet Mathias de trainingen ook als een plaats waar de jongeren plezier kunnen hebben met vrienden. Dit gezellig samenzijn zie ik in de activiteiten terug aan de jongeren die in groepjes met elkaar staan te kletsen en te lachen voor, tijdens en na de training en sluit aan bij de reden die de jongeren geven om mee te doen. Na het organiseren van een oefenwedstrijd voor de voetballers zat het gebrek aan verwacht fanatisme en respect mij en de andere trainers echter dwars en wilden we weten wat de jongeren van de training en van ons verwachten. Voorafgaand aan de eerste training na de wedstrijd riep Mathias de jongeren die bij het hek rondhingen bij elkaar:

Nadat elk groepje er apart bij is geroepen, zitten er achttien voetballers in een cirkel. Als Mathias het woord neemt, kijken de meesten naar de grond of om zich heen, een enkeling kijkt hem aan. 'Wij vragen ons af wat jullie van een training verwachten. Waarom zijn jullie hier? Wat willen jullie doen op een training?' Het blijft stil. Mathias herhaalt zijn vraag: 'Wat verwachten jullie van ons?' Geen antwoord. Mathias vertelt wat hij van de groep verwacht: 'Allereerst verwacht ik dat jullie ons groeten als je aankomt. Niet zomaar langslopen, een bal pakken en weggaan wanneer je wilt. Ik verwacht dat jullie fanatiek zijn, willen leren voetballen'. De jongeren kijken alle kanten op en lijken weinig aandacht te hebben voor Mathias als hij zijn

³⁶ Mathias. Informeel gesprek. Voetbalveld. 08-04-2014.

laatste verwachting uitspreekt: 'Maar het belangrijkste vind ik respect. Dat je luistert als de trainer iets vertelt, iets aan je uitlegt'.³⁷

Het vignet hierboven is één van de weinige voorbeelden waarin de trainers de jongeren expliciet *life skills* als respect, luisteren en motivatie bij willen brengen. Ik observeerde dat de jongeren tijdens Mathias' verhaal hun aandacht niet op hem gericht hadden en er geen reactie kwam. Op mijn vraag aan Luniko waarom er tijdens het groepsgesprek niet geantwoord werd, antwoordde ze dat ze niet zo goed Engels kunnen. Ik denk niet dat dit het struikelblok is, want ik sprak veel Engels met de jongeren en dit kunnen zij prima. Door de autoritaire relatie tussen leraar en leerling die ik in Walmer Township observeerde, denk ik dat het te maken kan hebben met het feit dat de jongeren het niet gewend zijn om hun mening uit te spreken tegen volwassenen of internationale mensen, of dat zij het spannend vinden om in een grote groep (Engels) te spreken. Ondanks gebrek aan respons en aandacht leverde deze expliciete overdracht van *life skills* wel op dat naast de voetbalmeiden die dat al deden, de eerstvolgende trainingen ook enkele jongens groetend het veld op kwamen. Trulson (1986 in Coakley 2011) stelt dat de kans op positieve effecten op ontwikkeling het grootst is als coaches getraind zijn om expliciet normen en waarden over te brengen op de jongeren. Hoewel er in dit geval geen sprake is van getrainde coaches, blijkt dat het expliciet overbrengen van deze *life skills*, zoals het groeten bij aankomst, wel succes kan hebben. Daarnaast sluit deze situatie aan bij de voorwaarde van Fraser-Thomas et al. (2005) dat de kans op succes groter is als er aandacht is voor de ontwikkeling van bredere sociale en persoonlijke vaardigheden, in plaats van alleen sportieve vaardigheden.

Vanuit de organisatie wordt ontwikkeling van de jongeren dus wel beoogd, maar niet expliciet bijgebracht aan de trainers die de activiteiten uitvoeren. Hierdoor zijn de trainers niet ingesteld op het bijbrengen van *life skills*, maar op het bijbrengen van sportvaardigheden. Daarnaast gebruikt de organisatie ontwikkeling als een vanzelfsprekend concept dat onduidelijk is gedefinieerd. Desondanks worden af en toe *life skills*, zoals begroeten bij aankomst, door de trainers expliciet bijgebracht en door de jongeren overgenomen. Het is dus afhankelijk van de trainers of en hoe zij invulling geven aan het bijbrengen van levensvaardigheden.

³⁷ Mathias. Groepsgesprek. Voetbalveld. 26-03-2014.

De manier waarop jongeren *life skills* ervaren in de sportactiviteiten

Aan de hand van het schoolvak *life orientation* waarin leerlingen les krijgen in het omgaan met uitdagende situaties in de townships en in *life skills* die ze daarbij kunnen helpen. Jongeren definiëren sociale ontwikkeling hierdoor als het leren van *life skills*. De jongeren omschrijven deze levensvaardigheden verschillend. Aviwe beschrijft het leren van *life skills* als ‘het omgaan met uitdagingen in het leven, zoals groepsdruk. *Life skills* zijn adviezen hoe je op de juiste manier moet leven’.³⁸ Zuko omschrijft het als ‘het vormen van je leven zodat je geen slechte dingen doet: je niet beïnvloed wordt door wreedheden’.³⁹ Aviwe en Zuko richten zich in hun omschrijving van levensvaardigheden op de uitdagingen uit de omgeving waarin ze leven: hoe om te gaan met de uitdagende situatie van de township. Als voorbeeld van uitdagingen noemt Aviwe de meiden in haar buurt die haar in problemen van alcohol en seksuele contacten kunnen brengen. Zuko noemt het beroven van mensen in de gemeenschap.

Er zijn ook jongeren die het leren van levensvaardigheden niet vanuit de omgeving definiëren, maar vanuit het individu. Luniko bekijkt *life skills* als de doelen die je voor jezelf stelt en wat je bereikt hebt. Leren wat je wilt bereiken en hoe je dat wilt bereiken en je sterktes en zwakheden kennen.⁴⁰ Bhutana beschrijft *life skills* als jouw waarden, wie je bent en het verkrijgen van kennis.⁴¹ Het leren van levensvaardigheden wordt aan de ene kant dus omschreven als omgaan met factoren in je omgeving en aan de andere kant als groei vanuit het individu zelf zonder dat dit direct gekoppeld wordt aan de sociale context. Beide aspecten komen terug in de beschrijving die Danish et al. (2004) van *life skills* geven: levensvaardigheden brengen individuen levenslessen bij die hen in staat stellen om in verschillende leefomgevingen, zoals thuis, op school en in de woonwijk, te slagen. Danish et al. kijken dus naar het individu en de levenslessen die hij of zij kan leren en daarnaast naar de sociale context waarin deze levenslessen worden toegepast.

Alle jongeren die ik interviewde waren in staat om te beschrijven wat zij onder *life skills* verstaan. Het benoemen van concrete *life skills* vinden ze echter lastig. In mijn interview met Sesethu blijft het lang stil als ik vraag naar specifieke *life skills*.

³⁸ Aviwe. Interview. Basketbalveld 25-02-2014.

³⁹ Zuko. Interview. Basketbalveld. 19-04-2014.

⁴⁰ Luniko. Interview. Schoolterrein Walmer High School. 06-03-2014.

⁴¹ Bhutana. Interview. Basketbalveld. 11-03-2014.

Tot ze zegt: ‘Het is niet makkelijk om ze te benoemen!’.⁴² Waarom de jongeren wel *life skills* kunnen omschrijven, maar het moeilijk vinden om concrete levensvaardigheden te benoemen, is niet duidelijk. Ik denk dat dit komt doordat de meeste jongeren zich minder bewust met sociale ontwikkeling bezig houden dan hun kennis hierover doet vermoeden. Dit stel ik omdat de sportende jongeren weinig situaties kunnen noemen waarin zij bepaalde *life skills* denken te kunnen leren. De enige situaties die zij noemen zijn situaties waarin *life skills* expliciet worden bijgebracht: op school door docenten en thuis door ouderen. Enkele jongeren noemen naast het vak *life orientation* ook hun woonsituatie waarin ze van ouderen en hun familie levensvaardigheden leren. Hierover zegt Aviwe: ‘Alles begint thuis. Als je thuis niet luistert als je vader of moeder iets tegen je zegt, dan luister je ook niet naar andere mensen’.⁴³ Sport wordt nauwelijks genoemd als context waarin *life skills* kunnen worden verkregen. De sportactiviteiten van Izizwe Projects zijn geen situaties waarin *life skills* expliciet worden bijgebracht. Dit kan verklaard worden door de theorie van Trulson (1986 in Coakley 2011) die stelt dat het expliciet overbrengen van *life skills* belangrijk is. In deze sportactiviteiten waar dit niet expliciet gebeurt, zien de jongeren geen relatie tussen het leren van levensvaardigheden en sport. Pas wanneer ik expliciet vraag naar levensvaardigheden in sport, dan worden er concrete vaardigheden genoemd die de jongeren in sport denken te leren. Deze levensvaardigheden observeerde ik in de sportactiviteiten in hun aan- en afwezigheid.

De jongeren leggen zelf dan wel niet automatisch een verband tussen het leren van *life skills* en sport, wanneer ik dit voor hen doe, erkennen zij dit verband wel. Als ik vraag of sport een mogelijke situatie is waar *life skills* kunnen worden geleerd, dan bevestigen vrijwel alle jongeren dit. De *life skills* die de jongeren dan noemen en die ik het meest zie terugkomen in de sportactiviteiten zijn zelfvertrouwen, respect, regels volgen en samenwerken. De eerste drie *life skills* bespreek ik hierna apart. Samenwerken is met deze drie *life skills* verbonden en bespreek ik daarom niet los, maar verwerk ik in de andere *life skills*.

⁴² Sesethu. Interview. Schoolterrein Walmer High School. 06-03-2014.

⁴³ Aviwe. Interview. Basketbalveld. 25-02-2014.

Zelfvertrouwen is één van de vijf C's (*confidence*) die in ons theoretisch kader naar voren kwam en vaak wordt genoemd door de jongeren als het gaat om *life skills* die ze in sport denken te leren:

*Zuko: "Ik vind basketbal leuk omdat ik daar goed in ben, daar krijg ik zelfvertrouwen van. We spelen wel eens tegen andere scholen en als zij zien dat ik goed ben dan voel ik zelfvertrouwen. Als ik het goed doe dan schreeuwen ze: 'Yoooh! Yaaaah!' als ik de bal krijg. Dan wil ik goed, goed, goed zijn!"*⁴⁴

Zuko geeft in zijn interview aan dat hij zelfvertrouwen krijgt in sport doordat hij er goed in is en dit van anderen te horen krijgt. Bovenstaande uitspraak van Zuko laat zien hoe hij door te basketballen meer zelfvertrouwen krijgt waardoor hij beter wil presteren. Hij wil de Amerikaanse NBA-competitie halen. Hamilton et al. (2004:3) beschreven dat zelfvertrouwen voortkomt uit competentie. Dit is duidelijk te zien in het voorbeeld van Zuko die als goede basketballer zelfvertrouwen wint.

Op de trainingen komt dit zelfvertrouwen tot uiting wanneer iemand iets goed doet en daarvoor een compliment krijgt van teamgenoten of trainers. Er verschijnt dan een grote glimlach op iemands gezicht of er breekt een dansje met gezang los zoals Bhutana deed toen zijn team won. Hij scoorde het winnende doelpunt en onder geklap en gejuich van zijn teamgenoten begon hij te dansen en zingen.

Wanneer ik als speelster tijdens een partijtje meedeed, merkte ik hoe zelfvertrouwen terug kan komen in de sportactiviteiten. Bij een goede pass kreeg ik van de jongens een opgestoken duim en klapten de meiden enthousiast. Daarnaast zag ik dat als ik iemand in het veld een compliment gaf, deze met een trotse glimlach werd ontvangen. Zelfvertrouwen als *life skill* kan dus door de jongeren worden gegeven en ontvangen. Dit gebeurt impliciet. Trainers en spelers geven complimenten om iemand te laten weten dat hij of zij het goed doet, niet direct om diegene meer zelfvertrouwen te geven. Hierin komt samenwerken terug. De jongeren willen samen een doel bereiken (de wedstrijd winnen/goed spelen) en wanneer een teamgenoot hieraan meewerkt krijgt hij of zij een opgestoken duim.

⁴⁴ Zuko. Interview. Basketbalveld. 19-03-2014.

De *life skill* zelfvertrouwen sluit aan bij een ontwikkelingsdoel van Izizwe Projects. Volgens Tomas is er een gebrek aan een positief zelfbeeld in Walmer Township. Zelfvertrouwen kan hier volgens hem verandering in brengen. Hoewel deze levensvaardigheid in de trainingen dus niet expliciet wordt bijgebracht, wordt hij wel door de jongeren in de sportactiviteiten ervaren. Hoewel Trulson en Fraser-Thomas et al. belang hechten aan de wijze van overdracht van *life skills*, blijkt uit dit voorbeeld dat zelfvertrouwen ook wordt ervaren wanneer deze niet expliciet en met aandacht voor het overbrengen van vaardigheden wordt bijgebracht. Zelfvertrouwen komt dus voort uit de sportactiviteit en niet vanuit de organisatie.

Respect is de *life skill* die het meest door de jongeren wordt genoemd, maar ook het minst tot uiting komt tijdens de trainingen.

‘Neliswa, waarom doe je niet meer mee?’, vraag ik aan het meisje dat langs de kant van het basketbalveld in het gras is gaan zitten. ‘Luigin schreeuwt tegen me dat ik het niet goed doe’, antwoordt Neliswa ineengedoken. Luigin staat wildgebarend in het veld dingen te roepen naar zijn teamgenoten als zij de bal niet naar hem toe spelen of als de bal niet goed aankomt.

De jongeren beschrijven respect voornamelijk als de manier van netjes met elkaar omgaan en netjes communiceren met elkaar, zoals naar elkaar luisteren. Zuko zegt dat hij wel eens respect verliest en hier dan door teamgenoten of de trainer op moet worden gewezen om zich er bewust van te zijn en zich te verontschuldigen. “Ze [de trainster] zegt dan ‘Zuko doe dat niet nog een keer’, dan realiseer ik me dat ik iets verkeerd doe, dat ik me moet verontschuldigen.”⁴⁵ Dit is een voorbeeld van het expliciet bijbrengen van respect door de trainster en het bewust overnemen van de speler.

Zowel bij voetbal als basketbal kunnen discussies in het veld er soms schreeuwend aan toe gaan. Omdat dit in Xhosa gebeurt is het voor mij lastig om achter het precieze woordgebruik te komen. De toon en houding van de jongeren maken duidelijk dat er dan geen vriendelijke discussie plaatsvindt. De discussies zijn echter kortstondig en worden meestal door de jongeren zelf opgelost. Deze

⁴⁵ Zuko. Interview. Basketbalveld. 19-04-2014.

woordenwisselingen noemen de jongeren als ik vraag wat er gebeurt als ze hun respect verliezen. Dat de jongeren deze situaties, die zij zelf als respectloze situaties noemen zelf oplossen, laat zien dat zij zich op dat moment bewust zijn van de respectloze manier waarop met elkaar wordt omgegaan. Hier ligt weer een verband met samenwerken om een bepaald doel na te streven. Iedereen wil leuk met elkaar sporten en vindt dat men respect voor elkaar moet hebben. Als dit niet het geval is dan wordt er samengewerkt om dit wel voor elkaar te krijgen.

Ondanks dat er tijdens de sportactiviteiten vaak een gebrek is aan respect, dat de jongeren zich hiervan bewust zijn, laat zien dat zij de *life skill* respect wel ervaren in de sportactiviteiten. Een voorbeeld dat Fundani noemt, is dat je niet tegen je teamgenoten schreeuwt, maar dingen positief zegt.⁴⁶ Het onderstaande vignet is hier een voorbeeld van:

Tijdens de warming-up is Onele weer een paar meter achter de rest van de groep te vinden. Trainster Sarah moedigt haar aan: 'Kom op Onele, doe mee. Iedereen moet op je wachten.' Bhutana kijkt over zijn schouder en houdt zijn tempo even in: 'Onele, kom', zegt hij terwijl hij haar een duwtje in de rug geeft.

Naar elkaar en de trainers luisteren, wordt ook genoemd als onderdeel van respect. Als trainer ervoer ik hoe lastig het soms is om jongeren naar je te laten luisteren. Na het uitleggen van een oefening werd de oefening vaak verkeerd uitgevoerd doordat er tijdens de uitleg slecht werd geluisterd en onderling gekletst. Eerder beschreef ik het groepsgesprek dat Mathias voerde over verwachtingen omtrent respect en luisteren. Tijdens zijn verhaal staarden bijna alle jongeren naar een partijtje dat naast ons veld gespeeld werd: er werd niet geluisterd.

Renske: Hoe denk je dat je respect kan leren in sport?

Aviwe: Door te luisteren naar de coach.

Renske: Gebeurt dat hier op de training?

Aviwe: Nee! [lachend]

⁴⁶ Fundani. Interview. Basketbalveld. 11-03-2014.

Renske: Waarom niet?

*Aviwe: Omdat de meesten van ons brutaal zijn.*⁴⁷

Dit gesprekje met Aviwe laat zien dat de jongeren respect wel noemen als *life skill* die zij in sport kunnen leren, maar dat zij zich er ook bewust van zijn dat zij lang niet altijd respect hebben. Luisteren en beleefde communicatie worden door de trainers expliciet bijgebracht en door de jongeren ervaren in de sportactiviteiten, maar lang niet altijd positief. Tijdens de oefenwedstrijd die voor de voetbaljongens georganiseerd was, kwam dit het sterkst tot uiting. Bij aankomst werden wij trainers door de jongens niet begroet en stapten ze meteen het busje in. Eén van de jongens had geen sportschoenen en leende die van mij, na de tijd vond ik ze ergens langs de kant van het veld terug. Dit gebrek aan respect is lastig te verklaren, maar omdat de jongeren wel veel waarde hechten aan respect, kan het ermee te maken hebben dat de jongeren zich er niet bewust van zijn dat dit gedrag als respectloos wordt gezien door de trainers. In het veld werd wel respectvol met elkaar omgegaan: de jongens coachten elkaar positief, ze luisterden naar de scheidsrechter en na de tijd werden handen geschud met de tegenstander. Deze laatste voorbeelden laten zien dat het expliciet bijbrengen van *life skills* niet altijd nodig is om ze te laten uitkomen.

De laatste *life skill* die ik beschrijf is het volgen van regels. Deze *life skill* werd door Bhutana genoemd, maar zag ik vooral terug in mijn observaties binnen de activiteiten.

*Bhutana: 'Bij basketbal heb je bepaalde regels die je gedachten drijven om iets te volgen zodat je dat kan bereiken.'*⁴⁸

Deze uitspraak van Bhutana laat zien hoe regels leren door de jongeren gezien wordt als *life skill* die geleerd kan worden in sport en toegepast in andere contexten. In de sociale context van Walmer Township zijn regels erg belangrijk, aangezien de slechte invloeden waar jongeren in terecht kunnen komen altijd in verband staan met dingen die niet mogen. Je aan de regels houden, zorgt ervoor dat je niet op dit verkeerde pad hoeft te komen.

⁴⁷ Aviwe. Interview. Basketbalveld. 25-02-2014.

⁴⁸ Bhutana. Interview. Basketbalveld. 11-03-2014.

Voor voetbal en basketbal geldt dat bepaalde regels gevolgd moeten worden. Zowel sportgerelateerde regels, als regels van de activiteit die door de trainers worden opgelegd. Sportregels in het veld tijdens partijtjes worden altijd goed opgevolgd: er wordt altijd volgens de officiële regels van de sport gespeeld. Wanneer er onenigheid is bij een overtreding dan wordt dit in eerste instantie door de spelers zelf opgelost. Hierin is samenwerking weer terug te zien. Als de jongeren er niet meteen uitkomen dan gaan er vragende gezichten richting de trainers, maar in eerste instantie lossen spelers de problemen zelf op. Buiten het veld worden regels niet altijd opgevolgd, zoals onderstaand vignet laat zien:

Voor de oefenwedstrijd zet ik bij de kleedkamer de mand neer met Nederlands elftal shirtjes, broekjes en sokken die we voor deze wedstrijd geregeld hebben. De jongens duiken op de mand om een shirtje van Robben of Van Persie te bemachtigen. Naast de shirtjes die in de handen worden gehouden om aan te trekken, zie ik dat twee jongens een shirtje in hun broekzak stoppen. Na de wedstrijd tellen we alles na en ontbreken er inderdaad een aantal shirtjes. 'Jongens, we vertrekken niet voordat alle shirtjes terug zijn in de mand.' Het duurt even, maar na een paar minuten liggen ook de ontbrekende shirtjes weer voor ons op de grond.

In dit voorbeeld gaat het niet om de door ons opgelegde regel 'niet stelen', maar wel om morele regels die overtreden worden. De jongens weten dat ze de shirtjes niet mee mogen nemen, maar doen toch een poging. De arme context van de township waarin jongeren zelf weinig waardevolle items bezitten, kan verklaren waarom de jongeren toch proberen deze shirtjes mee te nemen. De *life skill* regels volgen komt dus zowel positief als negatief terug. Bovenstaande voorbeelden laten dit positief terugkomen tijdens de sportactiviteit, maar negatief buiten het veld.

Uit mijn veldwerk blijkt dat de jongeren de sportactiviteiten ervaren als bijdragend aan het leren van bepaalde *life skills*. In mijn observaties zag ik de levensvaardigheden zelfvertrouwen, respect, regels volgen en samenwerken elke training terugkomen; in het gebrek eraan en in de positieve aanwezigheid. Zo komt respect terug als *life skill* die jongeren belangrijk vinden en ervaren in sportactiviteit,

maar waarvan ze ook zien dat er gebrek aan is door bijvoorbeeld niet naar elkaar te luisteren.

De *life skills* worden door de organisatie en trainers van Izizwe Projects niet of nauwelijks expliciet overgebracht, maar toch is de sportactiviteit wel een plaats waar de *life skills* tot uiting komen, worden toegepast en ervaren door de jongeren.

Hoewel de jongeren aangeven mee te doen aan de sportactiviteiten om actief bezig te zijn met iets dat ze leuk vinden en als alternatief voor slechte invloeden in de township, ervaren zij in de sportactiviteiten ook het leren van bepaalde *life skills*. Het gebrek aan expliciete overgave van *life skills* in de sportactiviteiten houdt dus niet tegen dat het leren van *life skills* wordt ervaren.

Zingen en levensvaardigheden leren

Roxanna



Fundraising Optreden in het stadscentrum van Port Elizabeth om geld in te zamelen voor nieuwe apparatuur, zaterdag 01-03-2014.

Gateway Youth Foundation

De les begint vandaag, zoals altijd, om vier uur. Als ik bij het lokaal aankom is er nog niemand. Na ongeveer tien minuten komen Fezekule en Ayabonga aan. Ik begroet hen met 'Hey, how are you?' en krijg van beiden de reactie 'I'm fine, how are you?' Terwijl ik wacht tot Mark en de rest van de jongeren aankomen, zijn Fezekule en Ayabonga alweer verdwenen. Rond vijf voor half vijf komt Fezekule weer om de hoek en zegt "Kijk, daar is Baba!".⁴⁹ Ik kijk naar links over het sportveld, dat direct naast het lokaal van Gateway ligt, en zie achter het hek Mark aankomen met het keyboard onder zijn arm. Vijf minuten later hoor ik Mark zijn luide, enthousiaste stem: "Roxy! How are

⁴⁹ Baba is een woord dat gebruikt wordt voor een 'vaderfiguur'. De hele groep noemt Mark 'Baba' omdat hij als leider van Gateway Youth Foundation als het ware de vader van de groep is, waarin de jongeren elkaar ook zien als 'brothers and sisters'.

you?” Ik zeg dat het goed gaat en vraag hoe het met hem gaat. “Good, good, I’m busy today, but I’m fine!” antwoordt hij. Mark opent de deur van het lokaal en zet het keyboard binnen. Fezekule en ik schuiven alle tafels naar de achterkant van het klaslokaal en Andisa begint met het vegen van het lokaal. Mark rijdt de kruiwagen met daarin de speaker naar binnen en sluit de speaker aan. Langzaam komen er meer jongeren naar binnen. Sommigen helpen met de tafels verplaatsen of vegen en anderen praten, zingen of dansen met elkaar. We wachten nog even tot er wat meer jongeren zijn, maar om half vijf besluit Mark dat we gewoon moeten beginnen. “Let’s pray, in Gateway style”, stelt hij voor. We staan op, vormen een kring, houden elkaars handen vast en sluiten onze ogen. Iedereen zegt voor zichzelf zijn gebed op, en dit wordt afgesloten met een gezamenlijke ‘Amen’. We openen onze ogen, laten elkaar los en gaan naast elkaar staan. Mark speelt een intro op het keyboard, iemand begint te dansen en de rest volgt. “Give me the power, Father”, zingen we met zijn allen, en ik weet dat de les nu echt begonnen is.

Dit is het typerende begin van de lessen van Gateway Youth Foundation (GYF). Aan het begin van de les zijn al direct religieuze aspecten van Gateway en *life skills* terug te zien die later in dit hoofdstuk besproken zullen worden. Eerst kijken we naar de betekenis die jongeren aan de activiteit geven en de manier waarop het georganiseerd is.

Het verschilt per les hoeveel jongeren er aanwezig zijn, en er blijven jongeren bijkomen. Als iemand er voor het eerst is wordt er een soort auditie gehouden waarin het nieuwe lid zichzelf voorstelt; aangeeft waarom hij of zij mee wil doen en verschillende vragen van de groep beantwoordt. Mark laat de groep vragen stellen omdat de nieuwe leden niet verlegen moeten zijn en altijd vragen moet kunnen beantwoorden. Vervolgens moet het nieuwe lid zingen zodat de zangstem bepaald kan worden. Aan het eind van een auditie verwelkomt Mark het nieuwe lid als ‘één van ons’ binnen Gateway.

In zowel deze ‘audities’ als tijdens interviews en informele gesprekken komt naar voren dat de belangrijkste reden voor jongeren om mee te doen is dat ze van zingen houden. Verschillende jongeren geven aan dat ze een optreden hebben gezien van GYF en ze hierdoor geïnspireerd waren en wilden meedoen. Gugulethu en

Jongiwe voetballen eerst op het sportveld voor het lokaal van Gateway⁵⁰ en leerden op die manier Gateway kennen.⁵¹ Toen ik hen vroeg wat zij van tevoren van Gateway hadden verwacht gaven ze aan dat ze verwachtten respect te leren en dat Gateway hen weg zou houden van slechte dingen.⁵² Zij zien de activiteit dus als een veilig alternatief voor risicovolle situaties, zoals Kahne et al. (2001:422-423) stellen. Ook hun ouders stimuleren de jongeren om naar Gateway te gaan. Nokonwaba is twee of drie jaar geleden bij Gateway begonnen omdat haar moeder dat wilde.⁵³ Siyabonga wilde uit zichzelf naar Gateway en haar moeder had hierop gereageerd dat ze dat inderdaad moest doen, omdat ze bij Gateway veilig is en niet geslagen wordt.⁵⁴ Gateway is dus ook volgens haar moeder een veilige plek waar risicovolle situaties vermeden worden, zoals Kahne et al. (2001:422-423) buitenschoolse activiteiten als veilig alternatief zien.

Mark vindt het belangrijk dat de ouders weten dat hun kinderen bij Gateway zijn. Dit werd mij duidelijk tijdens een auditie waarin hij het nieuwe meisje liet weten dat ze haar ouders op de hoogte moest stellen. Mark heeft zelf ook contact met de ouders.⁵⁵ De steun van zowel de begeleiders als de ouders van de kinderen is één van de voorwaarden die Fraser-Thomas et al. (2005) noemen waardoor activiteiten positieve effecten op ontwikkeling hebben. Omdat aan deze voorwaarde wordt voldaan zou de muziekactiviteit dus positieve effecten op ontwikkeling kunnen hebben.

Behalve het plezier van het zingen zelf; het wegblijven van slechte invloeden en de stimulans van ouders zijn andere redenen die genoemd worden om mee te doen bij Gateway het maken van nieuwe vrienden en het ontwikkelen van muzikaal talent.

De manier waarop jongeren de activiteiten ervaren komt grotendeels overeen met hun verwachtingen. Vrijwel alle jongeren doen mee omdat ze van zingen houden en, net als hun verwachtingen, is dit ook het eerste wat de jongeren noemen als ik hen vraag wat ze leuk vinden aan Gateway. De vreugde en de krachtige muziek worden ook

⁵⁰ Dit zijn de voetbaltrainingen op het sportveld van John Masiza Primary School. Het gaat hier niet om de sportactiviteiten van Izizwe Projects: Deze vinden plaats op het sportveld van Walmer High School.

⁵¹ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

⁵² Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

⁵³ Semi-gestructureerd interview, Gateway lokaal, 18-03-2014.

⁵⁴ Informeel gesprek, voor het gateway lokaal, 08-04-2014.

⁵⁵ Semi-gestructureerd interview met Mark, Gateway lokaal, 11-03-2014.

genoemd. Verder ervaart Qamata inderdaad dat ze door Gateway veel vrienden heeft gekregen. Dit is één van de redenen die ze noemde om mee te doen. Ze is al vier jaar bij Gateway, maar is tussendoor ongeveer zeven maanden weggeweest omdat zij een aantal anderen die weggingen volgde. Ze is teruggekomen omdat ze Gateway miste, vooral als ze alleen thuis zat. Het voelt goed om terug te zijn, vertelt ze, omdat de mensen van de groep haar blij maken.⁵⁶ Thenjiwe vindt de omgang van de jongeren onderling ‘als broers en zussen, met respect’ leuk.⁵⁷ Uit mijn observaties en verschillende gesprekken met zowel de jongeren als met Mark komt inderdaad naar voren dat de groep als een familie met elkaar omgaat.

Het gaat binnen Gateway volgens Bongani en Chuma echter minder om muzikale vaardigheden dan ze hadden verwacht. Ze verwachtten dat de groep serieuzer zou zijn en de focus meer op het oefenen van zingen zou liggen. Ondanks dat dit niet zo is, zien ze wel vooruitgang in de groep en vinden ze het leuk om mee te doen.⁵⁸

De jongeren vinden het belangrijk om naar Gateway te komen omdat ze er muzikaal veel leren maar ook omdat het hen weghoudt van de slechte invloeden van buiten, zoals misdaad. Deze betekenis die jongeren geven komt overeen met de theorie van Kahne et al. (2001) die stelt dat buitenschoolse activiteiten gezien kunnen worden als een veilig alternatief voor risicovolle situaties. Toen ik vroeg wat de jongeren binnen Gateway leren gaf Bongani aan dat het goed is om mee te doen aan activiteiten als Gateway om dingen van buiten kwijt te raken. Khanyiswa concretiseerde deze dingen als slecht gedrag buiten.⁵⁹ Thenjiwe geeft aan dat Gateway haar ook negatieve gevoelens, zoals boosheid, kan laten vergeten.⁶⁰

Redenen die genoemd worden waarom jongeren niet aanwezig zijn, zijn huiswerk en andere buitenschoolse activiteiten, zoals kerkkoren, dansles en activiteiten van Mazifundo, een non-profit organisatie. Gugulethu en Jongiwe hebben allebei eerder gevoetbald en zijn nu vaker bij Gateway dan bij de voetbaltraining. Dit

⁵⁶ Informeel gesprek, Walmer Township, 28-03-2014.

⁵⁷ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

⁵⁸ Groepsinterview, Gateway lokaal, 03-03-2014.

⁵⁹ Groepsinterview, Gateway lokaal, 03-03-2014

⁶⁰ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

is omdat ze van zingen houden en omdat bij het voetballen over slechte dingen gepraat werd terwijl ze bij Gateway leren om respect te hebben.⁶¹

De waarde die jongeren aan Gateway hechten was erg duidelijk toen het vakantiekamp op het laatste moment afgezegd werd. De groep was bij Mark thuis verzameld en toen Mark na lang overleg uitsprak dat het kamp geannuleerd moest worden, moest één van de jongens, Fezekule, hierom huilen. Dit geeft naar mijn idee aan hoe belangrijk de activiteiten van Gateway voor hem zijn.

Zoals in dit deel duidelijk geworden is, zijn de activiteiten van Gateway erg belangrijk voor de jongeren en zijn de belangrijkste waarden die jongeren aan Gateway hechten het plezier van het zingen zelf, het feit dat de activiteit hen weghoudt van slechte dingen en de vrienden die ze binnen de groep, ‘hun familie’ hebben.

De organisatie van Gateway Youth Foundation

“So I’m the mentor, for this young children I’m the mentor, so I’m the teacher, I’m the one who’s putting them together, I’m the leader of the group” – Mark

Mark is een 42-jarige man die op latere leeftijd naar Walmer Township is verhuisd. Vanwege zijn passie voor werken met kinderen is Mark in 2010 begonnen als vrijwilliger van Gateway Youth Foundation (GYF). In een interview⁶² vertelde hij dat de organisatie GYF in 2004 in Pretoria, Zuid-Afrika is opgericht om jongeren aan te moedigen en ervoor te zorgen dat jongeren het beste uit zichzelf halen. GYF bestaat uit ongeveer twintig groepen. Er zijn groepen actief in verschillende provincies in Zuid-Afrika en in andere landen zoals Namibië, Lesotho en Botswana.

Mark wordt soms gebeld door de organisator van GYF en aangemoedigd om ermee door te gaan, maar bij de groep in Port Elizabeth is Mark degene die de touwtjes in handen heeft. De organisatie is, naar Marks zeggen, niet erg ondersteunend. Dit uit zich bijvoorbeeld in het feit dat Mark al een lange tijd een nieuw keyboard en nieuwe speakers nodig had. Dit had hij aangegeven bij de

⁶¹ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

⁶² Semi-gestructureerd interview, Gateway lokaal, 11-03-2014.

organisatie, maar zij houden zich eerst bezig met de andere groepen en komen daarna pas terug bij de groep van Mark. Mark organiseert daarom op eigen initiatief verschillende optredens om geld in te zamelen. Ondanks dat de groep in Port Elizabeth deel van een grotere organisatie is, is het dus eigenlijk een op zichzelf staande groep.

Mark vindt de waarden van GYF echter wel belangrijk om door te geven en dit probeert hij door middel van zijn lessen te doen. De activiteiten van GYF moeten de jongeren aanmoedigen om het beste uit zichzelf te halen. Het gaat hier volgens Mark om het hebben van respect; het vormen van een levensvisie; het geloof kennen en het opbouwen van zelfvertrouwen.

Trulson (1986 in Coakley 2011:310) stelt dat de kans op positieve effecten op ontwikkeling het grootst is als coaches getraind zijn om expliciet normen en waarden over te brengen op de jongeren. Als Mark de waarden van GYF door middel van zijn lessen expliciet overbrengt, zouden deze lessen goed bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren. Daarnaast zorgt het feit dat er vanuit GYF niet alleen op muzikale vaardigheden wordt gefocust, maar er ook aandacht is voor andere vaardigheden voor een grotere kans op een positieve bijdrage van de activiteit aan de ontwikkeling van jongeren. Aandacht voor bredere sociale en persoonlijke vaardigheden is namelijk één van de voorwaarden die Fraser-Thomas et al. (2005:32-33) noemen om de activiteit positief te laten bijdragen aan ontwikkeling. Door de manier waarop de activiteit georganiseerd is verwacht ik dus een grotere kans op een positieve bijdrage aan het leren van *life skills* door jongeren. Bij het bespreken van de manier waarop jongeren het leren van *life skills* ervaren in de muziekactiviteiten zal ik hierop terugkomen.

Het belangrijkste doel van de activiteiten is het bezighouden van jongeren om hen van de straat te houden. Mark zegt tegen de jongeren dat, wat ze ook willen doen, ze het bij Gateway moeten doen. Nu zijn ze vooral bezig met muziek maar het kan ook dat ze de volgende dag dansen. “Wat hen ook maar blij maakt en van de straat houdt”.⁶³ Zoals eerder beschreven, zijn veelvoorkomende problemen onder jongeren in Walmer Township criminaliteit; tienerzwangerschappen; hoge high school uitval en gebrek aan zelfvertrouwen. Verder leven de jongeren in een context van armoede; verwaarlozing van kinderen; alcoholmisbruik; HIV en hoge werkloosheid. Mark

⁶³ Semi-gestructureerd interview, Gateway lokaal, 11-03-2014.

probeert de jongeren met behulp van activiteiten van GYF weg te houden van deze problemen. Dit aan bij de theorie van Kahne et al. (2001) waarin buitenschoolse activiteiten worden gezien als veilig alternatief voor risicovolle situaties.

In Marks manier van lesgeven komen de verschillende waarden die hij over wil brengen expliciet naar voren tijdens zijn praatjes aan het eind van de les. Van de waarden die Mark vanuit GYF over wil brengen komen in deze praatjes vooral respect en zelfvertrouwen naar voren.

Het zelfvertrouwen dat Mark vanuit GYF aan de jongeren wil meegeven wordt tijdens het zingen indirect aangemoedigd. Aan het eind van een nummer applaudisseert de groep altijd en als een nummer heel goed gezongen is wordt er gejuicht door de groep, danst Mark mee tijdens het nummer of tilt hij de solozangeres op met het gejuich van de rest van de groep op de achtergrond.

Respect zegt Mark over te brengen door tegen de jongeren te zeggen dat ze eerst hun huiswerk en huistaken, zoals de afwas, af moeten maken voordat ze naar Gateway komen. Op deze manier leren ze volgens hem respect te tonen aan hun ouders. Daarnaast geeft Mark aan dat hij ervoor zorgt dat de jongeren met respect met elkaar omgaan. Zo geeft hij aan soms te bemiddelen tussen ruzies en de jongeren met elkaar laat praten zodat ze elkaar kunnen vergeven.

De waarden die Mark vanuit GYF wil overbrengen zijn dus het hebben van respect, het vormen van een levensvisie, het geloof kennen en het opbouwen van zelfvertrouwen. Omdat het hebben van respect en het opbouwen van zelfvertrouwen door de jongeren als *life skills* worden benoemd zal ik deze waarden vanaf hier als *life skills* behandelen. Het hebben van respect wordt expliciet overgebracht tijdens de afsluitende praatjes en het opbouwen van zelfvertrouwen wordt zowel tijdens de praatjes als tijdens de les benadrukt.

Het geloof wordt niet inhoudelijk behandeld, maar zit wel verweven in de activiteit vanwege het bidden aan het begin en eind van de les en de religieuze muziek, zoals in het bovenstaande vignet te zien is. Het vormen van een levensvisie heb ik niet concreet in de activiteiten teruggezien. Ik denk dat dit komt doordat het vormen van een levensvisie een langdurig proces is. De activiteiten en gesprekken zouden de jongeren impliciet kunnen helpen bij het vormen van een levensvisie, maar het is naar mijn idee geen vaardigheid die expliciet overgebracht kan worden. Zowel het geloof kennen als het vormen van een levensvisie zijn naar mijn idee waarden die

indirect wel overgebracht kunnen worden, maar te breed zijn om als concrete *life skills* behandeld te worden. Deze waarden zal ik daarom niet behandelen in het bespreken van de manier waarop jongeren het leren van *life skills* ervaren binnen GYF.

De manier waarop jongeren *life skills* ervaren in Gateway Youth Foundation

Omdat we willen weten hoe de activiteiten volgens de jongeren bijdragen aan sociale ontwikkeling, is het belangrijk om te weten wat de jongeren zelf onder sociale ontwikkeling verstaan. Omdat ‘sociale ontwikkeling’ een breed begrip is en de meeste jongeren het lastig vonden om een algemene definitie te geven heb ik hen gevraagd wat zij op sociaal gebied belangrijk vinden om te ontwikkelen in hun leven. Hierdoor kwamen er verschillende vaardigheden naar voren. In het theoretisch kader hebben we aangegeven dat wij ontwikkeling concretiseren als het leren van *life skills*. Danish et al. (2004) beschrijven dit als levensvaardigheden die individuen levenslessen bijbrengen die hen in staat stellen om in verschillende leefomgevingen te slagen (Danish et al. 2004:40). De vaardigheden die in de interviews naar voren kwamen kunnen dus benoemd worden als *life skills*.

De jongeren geven aan veel *life skills* te leren op school, in de kerk, van hun burens en tijdens hun opvoeding van hun ouders. De meest genoemde *life skill* die jongeren binnen Gateway leren is het ontwikkelen van zelfvertrouwen, om te allen tijden zelfverzekerd te zijn. Zelfvertrouwen is één van de vijf C’s die Hamilton et al. (2004:2-3) noemen als kwaliteiten die jongeren zullen vertonen wanneer positieve ontwikkeling bevorderd wordt. Respect wordt ook veel genoemd en wordt door sommigen verder geconcretiseerd in de vaardigheden luisteren en omgaan met elkaar, niet pesten. Samenwerken is een andere *life skill* die veel genoemd wordt.

Op de vraag hoe je deze vaardigheden kunt ontwikkelen werd in een groepsinterview door de jongeren geantwoord dat je weg moet blijven van problemen en altijd voor jezelf moet bidden. Daarnaast moet je vrienden hebben die je met sommige dingen helpen en die zoals jij zijn en dezelfde dingen leuk vinden.⁶⁴ Zoals eerder beschreven is ‘vrienden maken’ ook één van de genoemde redenen om mee te

⁶⁴ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

doen met GYF. De groep gaat als een familie met elkaar om, waarbij vriendschap ook een belangrijke rol speelt. Zoals in het theoretisch kader uitgewerkt, gaat het binnen de antropologie van kunst niet om de kunst zelf, maar om de sociale context eromheen (Gell 1997:3). In dit geval is de sociale context de groep van Gateway waarin de jongeren met elkaar omgaan. In tegenstelling tot de negatieve *peer pressure* die Kahne et al. (2001:423) beschrijven als één van de problemen die kunnen ontstaan in ongestructureerde vrije tijd, zouden de jongeren binnen Gateway elkaar door positieve '*peer pressure*' kunnen stimuleren met elkaar om te gaan volgens de normen en waarden van Gateway. Het volgende vignet geeft hier een voorbeeld van: Relaties worden niet geaccepteerd binnen Gateway en binnen de groep wordt ervoor gezorgd dat iedereen zich aan deze norm houdt.

Vanmiddag geven we een geldinzamelingsconcert. Het is acht uur 's morgens en ik zit samen met Fezekule, Bongani, Khanyiswa, imitha en Lonwabo in het lokaal. Sommigen moeten nog betalen voor het kamp en geven het geld aan Khanyiswa. Zij schrijft de namen van deze jongeren op in 'the formal book' en ondertussen komen er meer jongeren binnen. Een half uur later komt Mark aan. Nu iedereen er is beginnen we met de voorbereidingen voor het concert. Ik pak het boodschappenlijstje dat we gisteren hebben gemaakt erbij. Mark neemt het lijstje door en verdeelt de groep om naar verschillende winkels te gaan. Zodra de groep een inschatting heeft gemaakt van de kosten geeft Khanyiswa de verschillende groepjes geld mee en vertrekken de groepjes. Mark gaat de speakers ophalen. Ik ga samen met de jongeren die geen boodschappen hoeven te doen voor het lokaal in de zon zitten. Om kwart over tien word ik gebeld door Mark: Hij is in de kerk dus wij kunnen erheen komen en alles klaarmaken voor het concert.

In de kerk is iedereen druk bezig met het klaarzetten van de tafels, het uitstallen van de hapjes en drankjes die we zullen verkopen en het rechtzetten van de stoelen. Vanaf twaalf uur staan Thenjiwe en Zinzi bij de deur om kaartjes te verkopen en zitten Khanyiswa en Xola klaar om alle inkomsten van de verkoop en donaties bij te houden. Om twee uur begint het concert.

Omdat de muziek wel erg hard staat ga ik op zoek naar Mark. Ik loop achter hem aan de keuken in en zie dat hij daar met Thozama staat, die aan het huilen is. Net als ik weg wil gaan hoor ik "Rox, ik ga even met dit meisje

praten omdat ze al de hele tijd apart zit en ik wil weten wat er aan de hand is". Vervolgens vertaalt Mark wat Thozama hem net in Xhosa heeft verteld. Omdat Thozama samen met Esihle boodschappen heeft gedaan denkt de groep nu dat zij een relatie hebben. Mark troost haar en zegt dat we dit later zullen oplossen omdat anders de sfeer van het concert verbroken wordt.

Na dit gesprek blijf ik nog even bij Thozama zitten en vraag haar of ze alweer bij de rest van de groep wil zitten. Dit wil ze niet. We treden twee keer op met de groep. Als Xola een uithaal in haar solo zingt wordt er geld op het podium gegooid. Xola zingt met een grote glimlach verder.

Na dit optreden ga ik naar huis. Als ik de groep gedag zeg zie ik dat Thozama er weer bij zit.

In dit vignet komen verschillende *life skills* terug die ik hier zal bespreken. De jongeren noemen zelf verschillende *life skills* die zij binnen Gateway Youth Foundation leren. In mijn observaties zijn deze *life skills*, maar ook andere *life skills* die niet benoemd zijn door de jongeren naar voren gekomen. In dit deel bespreek ik zowel de *life skills* die de jongeren zelf noemen als de *life skills* die ik geobserveerd heb.

Zoals ik eerder stelde is een belangrijke *life skill* volgens zowel de jongeren als Mark het ontwikkelen van zelfvertrouwen, één van de vijf C's die Hamilton et al. (2004) noemen als kwaliteiten die jongeren zullen vertonen wanneer positieve ontwikkeling bevorderd wordt. Het gebrek aan zelfvertrouwen is een veelvoorkomend probleem onder jongeren in Walmer Township. Zelfvertrouwen is volgens de jongeren binnen Gateway te leren door middel van het zingen zelf, maar vooral tijdens optredens. Dan moeten ze namelijk hun talent aan anderen laten zien en zelfverzekerd zijn. In het vignet is ook te zien hoe een optreden zelfvertrouwen kan stimuleren. Als er geld op het podium gegooid wordt tijdens de uithaal van Xola groeit haar zelfvertrouwen zichtbaar: Ze zingt met een grote glimlach verder. Chulumacha vertelt uit zichzelf, zonder dat ik naar *life skills* had gevraagd, dat hij sinds hij bij Gateway zit een stuk minder verlegen is. Dit komt volgens hem zowel door het zingen als doordat Mark vaak met de jongeren praat. Chulumacha merkt zijn

toename in zelfvertrouwen ook buiten Gateway. Hij merkt bijvoorbeeld dat hij het minder eng vindt om in de klas voor te lezen dan anderen.⁶⁵

De tweede *life skill* die zowel door de jongeren als door Mark is genoemd is het hebben van respect. Mark concretiseert dit in respect naar leraren, ouders en naar elkaar. De jongeren concretiseren het vooral in de omgang met elkaar. Gugulethu en Jongiwe, die vanwege het leren van respect liever naar GYF gaan dan naar de voetbaltraining, geven aan dat ze direct vanaf het begin meer respect ervoeren dan tijdens het voetballen. Dit merkten ze aan de jongeren die hen hielpen met zingen en doordat Mark hen vertelde dat ze respect moesten hebben voor elkaar.⁶⁶ Siyabonga heeft in Gateway geleerd hoe je met andere kinderen om moet gaan en dat je niet mag pesten. Dit leert ze door de praatjes van Mark aan het eind van de les, hierdoor realiseert ze zich dingen.⁶⁷ Respect uit zich volgens de jongeren ook in het uitpraten van problemen. Zoals in het vignet hierboven naar voren komt had de groep problemen met Thozama omdat ze een relatie zou hebben. De jongeren mogen van Mark geen relatie hebben omdat ze zich binnen Gateway horen te gedragen als kinderen. Meer uitleg geeft Mark hier niet over, en ook de jongeren hebben er in mijn bijzijn nooit vragen over gesteld. Nokonwaba vertelt dat als je een relatie hebt dat je moet stoppen met daten. Doordat Gateway vaak samenkomt worden de jongeren al weggehouden van het daten, zegt ze.⁶⁸ Mark geeft ook aan dat jongeren het door Gateway te druk hebben om een vriendje of vriendinnetje te hebben.⁶⁹ Tot het concert dacht ik dat het een regel was die Mark hen oplegde, maar tijdens het gesprek tussen Mark en Thozama werd me duidelijk dat de jongeren zelf relaties ook afkeuren: Het vermoeden dat iemand een relatie heeft is blijkbaar al een reden om niet meer met iemand te praten. Er is geen duidelijke reden gegeven waarom relaties afgekeurd worden, maar mede omdat de jongeren het zelf ook afkeuren denk ik dat het te maken heeft met de context van Walmer Township. Tienermoeders en HIV zijn veelvoorkomende problemen. Het afkeuren van relaties op jonge leeftijd kan deze problemen verminderen.

⁶⁵ Informeel gesprek, Marks huis, 31-03-2014.

⁶⁶ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

⁶⁷ Informeel gesprek, voor het lokaal, 08-04-2014.

⁶⁸ Semi-gestructureerd interview, Gateway lokaal, 18-03-2014.

⁶⁹ Semi-gestructureerd interview, Gateway lokaal, 11-03-2014.

Het conflict tussen Thozama en de jongeren is uiteindelijk uitgepraat. Als ik in een interview aan Thenjiwe vraag hoe de jongeren met elkaar om moeten gaan geeft ze dit conflict als voorbeeld:

“Je moet respect hebben voor elkaar. Als je een probleem hebt met iemand, ga je naar die persoon toe en vertel je hem of haar dat je sommige dingen niet leuk vindt. Dat is jouw taak.

Bijvoorbeeld toen we dat concert hadden, gedroegen sommigen van ons zich niet goed. Ze roddelden. Eén iemand hilde en vertelde me dat iemand anders dit en dat zei... dingen die ze niet leuk vindt. En toen moesten we de roddelgroep bij elkaar halen en het was geregeld, gewoon zo.”

“Hoe heb je het geregeld? Door met elkaar te praten?”

“Ja. En toen zei ik tegen hen dat ze dit nooit meer moeten laten gebeuren en toen gaven ze elkaar een knuffel om te laten zien dat dit nooit meer zal gebeuren en dat het hen spijt.”

“Was dit op het concert allemaal al uitgepraat?”

“Ja. Maar de mensen merkten het niet omdat we het goed aangepakt hadden.”⁷⁰

Deze aanpak heeft ze in Gateway geleerd, omdat Mark hen verteld heeft het zo te doen.⁷¹

Een vaardigheid die niet expliciet door Mark overgebracht wordt maar wel door vrijwel alle jongeren genoemd is, is samenwerken.

Bongani: We werken samen, heel erg, want tijdens het zingen werken we samen, tijdens het dansen werken we samen. Met alles.

Khanyiswa: Want we moeten verenigd zijn.

Bongani: Eenheid is de sleutel

Khanyiswa: De sleutel voorwaarts... naar succes.⁷²

⁷⁰ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

⁷¹ Groepsinterview, Gateway lokaal, 09-04-2014.

Samenwerking is volgens de jongeren terug te zien in de manier waarop ze er tijdens de les alles aan doen om ervoor zorgen dat iedereen kan meezingen. Dit wordt vooral gedaan door de tekst van een lied op het bord te schrijven. Ook tijdens optredens en geldinzamelingsconcerten is samenwerking terug te zien volgens de jongeren: Daar moeten ze goed samenwerken om te bereiken wat ze willen.

Verder zie ik de samenwerking terug aan het begin van de les, zoals weergegeven in het eerste vignet van dit hoofdstuk. We oefenen in een klaslokaal waar de tafels en stoelen in een schoolopstelling staan. Om ruimte te creëren moeten deze tafels en stoelen aan het begin van de les zo ver mogelijk naar achter gezet worden en aan het eind van de les weer teruggezet worden. Na het verplaatsen van de stoelen wordt het lokaal altijd geveegd en ondertussen worden het keyboard, de speaker en de volumeregelaar uit een ander lokaal van de school gehaald. Vooral tijdens het tafels verplaatsen en het vegen is de samenwerking te zien: Zodra één iemand begint helpt de rest gelijk mee. Met het ophalen van de apparatuur wordt vaak langer gewacht, maar zodra iemand begint helpt er altijd iemand mee. De samenwerking is in het bovenstaande vignet ook terug te zien tijdens de voorbereidingen van het concert.

Een andere vaardigheid die niet genoemd is maar wel in mijn observaties naar voren komt is verantwoordelijkheid. De lessen worden altijd afgesloten met afsluitende praatjes van Mark en een groepsoverleg over verschillende activiteiten die op de planning staan. Hierbij overlegt Mark alle beslissingen met de groep en laat hij veel verantwoordelijkheid aan de jongeren over. Khanyiswa houdt in een schrift, *the formal book*, alles bij wat besproken wordt en ook geldzaken worden met de hele groep overlegd, bijgehouden en geregeld. In het bovenstaande vignet is de verantwoordelijkheid en omgang met geld ook terug te zien: Khanyiswa bewaart het geld en houdt in *the formal book* bij wie er betaald hebben voor het kamp; er wordt met de groep overlegd welke boodschappen er gehaald moeten worden en hoeveel geld ze daaraan willen uitgeven en tijdens het concert wordt de kaart- en snoepverkoop verzorgd en bijgehouden door de jongeren.

Na een eerder geldinzamelingsoptreden werd ook duidelijk dat de jongeren binnen Gateway veel verantwoordelijkheid krijgen. Omdat er een stuk minder geld

⁷² Groepsinterview 03-03-2014, Gateway Lokaal, John Masiza Primary School.

was opgehaald dan ze hadden gehoopt gaf Mark hen de keuze: Het geld gebruiken voor een braai⁷³ of opsparen voor nieuwe apparatuur. De groep besloot unaniem dat ze het geld wilden opsparen.

Behalve inspraak in geld leren de jongeren ook met geld omgaan door rond te gaan met *ruffles*.⁷⁴ Het kamp zou 100 Rand kosten en de jongeren die dit geld niet van hun ouders konden krijgen kregen een *ruffle* mee. Drie weken voor het kamp had Mark deze *ruffles* uitgedeeld en sindsdien besprak hij dagelijks hoe het met het geld inzamelen ging en stimuleerde de jongeren om er op tijd mee te beginnen zodat ze op tijd het geld voor het kamp bij elkaar hadden.

Doordat de jongeren veel inspraak hebben en veel verantwoordelijkheid krijgen, leren ze naar mijn idee om te gaan met verantwoordelijkheid. Doordat Mark de jongeren erg betreft in beslissingen rondom en administratie van geldzaken denk ik dat de jongeren ook leren om met geld om te gaan. Vooral in hun unanieme besluit om het geld op te sparen voor nieuwe apparatuur kwam voor mij erg duidelijk naar voren dat ze geleerd hebben met geld om te gaan.

De laatste vaardigheid die ik binnen Gateway terugzie is doorzettingsvermogen. In de tijd dat ik bij Gateway was hebben ze veel geldinzamelingsacties gehouden om nieuwe apparatuur te kunnen kopen. De eerste keer werd het optreden eerder gestopt omdat er iets mis was met vergunningen. In plaats van op te geven besloten de jongeren door te gaan en ergens anders op te treden. Dit kon helaas niet doorgaan en uiteindelijk was er die dag veel minder geld opgehaald dan gehoopt. Later zei Khanyiswa hierover:

*“Op dat moment was ik erg verdrietig, maar ik heb de hoop niet opgegeven, want ik weet dat er een dag is dat we weer kunnen optreden, en dan zullen we het veel beter doen.”*⁷⁵

De *life skills* die door zowel de jongeren als Mark genoemd zijn, zijn dus het hebben van respect en het opbouwen van zelfvertrouwen. Respect wordt door Mark

⁷³ Zuid-Afrikaanse barbecue.

⁷⁴ Dit is een formulier waarmee jongeren geld in kunnen zamelen voor het kamp. Op het formulier staan honderd vakjes met ‘1R’ erin zodat de jongeren kunnen afstrepen hoeveel ze al hebben.

⁷⁵ Groepsinterview, Gateway lokaal, 03-03-2014.

geconcretiseerd in respect naar ouders, leraren en elkaar en door de jongeren vooral in respect naar elkaar.

Verder noemen de jongeren samenwerken. Zelf observeerde ik binnen GYF behalve deze *life skills* ook nog omgaan met verantwoordelijkheid en geld, en doorzettingsvermogen.

Respect en het opbouwen van zelfvertrouwen worden expliciet door Mark overgebracht in zijn lessen, met name in zijn gesprekken met de jongeren. Deze *life skills* worden door de jongeren ook vaak genoemd als ik hen vraag wat ze binnen Gateway leren. Het feit dat het expliciet overgebracht wordt zal hiermee te maken hebben. Volgens Trulson (1986 in Coakley 2011:310) is de kans op positieve effecten op ontwikkeling namelijk het grootst als de leiders getraind zijn om expliciet normen en waarden over te brengen op de jongeren. Samenwerken wordt echter niet expliciet overgebracht door Mark, maar wordt wel genoemd door de jongeren. Alle andere *life skills* die ik hierboven beschreven heb worden ook niet expliciet overgebracht door Mark. Ondanks dat ik deze vaardigheden wel terugzie, worden deze vaardigheden ook niet genoemd door de jongeren. Ik denk dat dit te maken kan hebben met het vak *life orientation*. Zoals eerder beschreven is, leren de jongeren bij dit vak onder andere verschillende *life skills*. Misschien dat de *life skill* ‘samenwerken’ bij dit vak uitgebreider besproken wordt dan ‘omgaan met verantwoordelijkheid’ en ‘doorzettingsvermogen’. Dit zou kunnen verklaren waarom de jongeren, behalve de *life skills* die Mark expliciet overbrengt – zelfvertrouwen en respect – ook samenwerken noemen bij het bespreken van de *life skills* die ze binnen Gateway leren, en omgaan met verantwoordelijkheid en doorzettingsvermogen niet noemen, terwijl ik dat wel observeer.

Wat opvalt in de bespreking van de *life skills* die de jongeren binnen Gateway leren is dat de meeste vaardigheden vooral geleerd worden door de manier waarop de activiteit georganiseerd is, en er door de jongeren weinig verwezen wordt naar het zingen zelf. Alleen zelfvertrouwen wordt direct gekoppeld aan het zingen, de rest wordt hen voornamelijk door ‘Baba’ geleerd en door de manier waarop Gateway georganiseerd is. Zoals in het theoretisch kader beschreven is, stelt Gell (1997:3) dat de antropologie van kunst niet om de kunst zelf gaat maar om de sociale context waarin het plaatsvindt. Dit is ook hier duidelijk te zien: De jongeren vinden het zingen zelf erg leuk en het geeft hen zelfvertrouwen, maar de vaardigheden worden voornamelijk geleerd door de sociale context in plaats van door de kunst zelf. Ook

Fraser-Thomas et al. (2005:32-33) stellen dat de organisatie bepaalt of een activiteit positief kan bijdragen aan ontwikkeling. Het zingen is voor veel jongeren een reden om mee te doen, maar het is vooral het organisatorische aspect dat ervoor zorgt dat Gateway kan bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren.

Conclusie en discussie

Roxanna en Renske

Beantwoording onderzoeksvraag

De betekenis die jongeren geven aan de buitenschoolse activiteiten

Roxanna

Met ons onderzoek willen we een aanvulling bieden op het theoretisch debat rondom de relatie tussen sport en muziek en ontwikkeling. In de inleiding bespraken we het publieke discours waarin de positieve relatie tussen deze activiteiten en ontwikkeling aangenomen wordt. In het theoretisch kader hebben we auteurs besproken die hier kritisch naar kijken. Omdat er weinig aandacht is voor de ervaring van de jongeren zelf hebben wij de focus daarop gelegd. Met ons onderzoek willen we antwoord geven op de centrale vraag:

‘Welke betekenis geven jongeren in Walmer Township, Port Elizabeth, aan sport- en muziekactiviteiten en hoe ervaren de jongeren het leren van life skills in deze activiteiten?’

Om deze vraag te beantwoorden, keken we eerst naar de betekenis die jongeren zelf aan de activiteiten geven zonder dit direct aan ontwikkeling te koppelen. De redenen die jongeren geven om mee te doen zijn vrijwel hetzelfde voor de sportactiviteiten als de muziekactiviteiten: Ze doen mee omdat ze van sport of muziek houden; voor het samenzijn met vrienden en omdat de activiteiten hen helpen weg te blijven van slechte invloeden van de township. Deze laatste reden komt overeen met de theorie van Kahne et al. (2001:422-423), waarin hij stelt dat buitenschoolse activiteiten kunnen worden gezien als veilig alternatief voor risicovolle situaties. Bij muziek is door sommige jongeren tijdens interviews het leren van respect als reden genoemd om mee te doen bij Gateway, maar het leren van *life skills* is in beide activiteiten niet als belangrijkste reden genoemd voor deelname. De jongeren leggen zelf dus niet expliciet de link met het leren van *life skills*, ze doen voornamelijk mee omdat ze de activiteiten leuk vinden. Wel wordt het wegblijven van slechte invloeden in beide groepen genoemd. Dit kan te maken hebben met de context van ons onderzoek. De jongeren leven in een township waar ze met veel problemen te maken hebben en waar verschillende activiteiten georganiseerd worden om jongeren van de straat te houden.

Daarnaast krijgen de jongeren op school het vak *life orientation*, waar ook over verschillende sociale problemen gesproken wordt en de manier waarop ze daarmee om moeten gaan. Door de aandacht voor deze problematiek en doordat veel activiteiten georganiseerd worden om de jongeren weg te houden van deze problemen, is het niet verrassend dat veel jongeren zich hier ook bewust van zijn.

Een reden die alleen bij sport naar voren kwam is het meedoen om actief bezig te zijn, wat verklaard kan worden door het verschil tussen de activiteiten: Sport wordt over het algemeen als fysiek actiever gezien dan muziek. Een reden die alleen bij muziek genoemd werd is de stimulans van de ouders. Dat deze reden door de sportende jongeren niet genoemd is hoeft niet te betekenen dat deze stimulans er niet is. Wij hebben zelf niet naar de steun van ouders gevraagd, waardoor we niet weten of hier daadwerkelijk sprake is van een verschil in stimulans van ouders. Hier kunnen we dus geen betekenis aan geven.

Organisatie en de ervaring van life skills binnen de activiteiten

Roxanna

Na de betekenis die jongeren aan de activiteiten geven, keken we naar de organisatie van de activiteiten omdat hier in de wetenschap een grote rol aan toegekend wordt. Fraser-Thomas et al. (2005) en Trulson (1986 in Coakley 2011:310) stellen dat organisatorische aspecten bepalend kunnen zijn voor de manier waarop de activiteiten al dan niet bijdragen aan ontwikkeling. Om het belang van de organisatie beter te bekijken koppelen we dit hier direct aan de manier waarop jongeren *life skills* ervaren binnen de activiteiten.

Een belangrijk organisatorisch verschil tussen de activiteiten is dat Mark tijdens de muzieklessen de waarden van de organisatie Gateway Youth Foundation wil overbrengen. Het gaat hier om de jongeren aanmoedigen het beste uit zichzelf te halen, door Mark specifiek beschreven als het hebben van respect; het vormen van een levensvisie en het geloof kennen. De waarden ‘respect’ en ‘zelfvertrouwen’ zijn in dit onderzoek als *life skills* behandeld en komen expliciet naar voren tijdens de lessen. De trainers van Izizwe Projects zijn echter niet bezig met het overbrengen van de waarden van de organisatie. Wel hebben ze één keer expliciet met de jongeren over respect gepraat en dit heeft vervolgens ook invloed gehad op hun gedrag. Respect is echter niet één van de *life skills* die de organisatie doelt over te brengen. Tomas, de oprichter van Izizwe Projects, heeft aangegeven dat hij ontwikkeling ziet als het

inspelen op gebreken voor jongeren in de township met specifieke aandacht voor het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en het tegengaan van obesitas. Dit wordt echter niet expliciet overgebracht door de trainers. Trulson (1986 in Coakly 2011:310) stelt dat de kans op positieve effecten op ontwikkeling het grootst is als coaches getraind zijn om expliciet normen en waarden over te brengen op de jongeren. De sportprojecten zouden volgens deze theorie dus een kleinere kans hebben om bij te dragen.

De *life skills* zelfvertrouwen en samenwerken worden door beide groepen positief ervaren. De *life skill* respect wordt door de sportende jongeren wel ervaren, maar niet altijd positief. Ze benoemen ook het gebrek eraan. Ondanks dat de jongeren het gebrek eraan benoemen, herkennen zij deze *life skill* wel. Respect zou dus niet te zien zijn als we, zoals kwantitatieve studies, naar meetbare uitkomsten zouden kijken. Er is soms namelijk gebrek aan respect. De jongeren ervaren de *life skill* echter wel. Het feit dat ze aangeven dat ze niet altijd respectvol zijn geeft aan dat ze wel weten wat de vaardigheid inhoudt. De sportactiviteiten zorgen dus niet voor meetbare uitkomsten van respect, maar het wordt door de jongeren wel ervaren. Op deze manier bieden kwalitatieve onderzoeksmethoden een bijdrage aan de kennis van de ervaring van jongeren zelf.

Hoewel de activiteiten qua organisatie verschillen in het al dan niet expliciet overbrengen van *life skills* resulteert dit, in tegenstelling tot de verwachting van Trulson (1986 in Coakley 2011:310), niet in duidelijk verschil in de ervaring van jongeren. Dat de organisatorische verschillen minder invloed hebben dan verwacht, zou wederom verklaard kunnen worden door de context. De jongeren van beide groepen hebben het vak *life orientation* op school waarin *life skills* expliciet besproken worden. Het feit dat alle jongeren op school wel expliciet over *life skills* leren, waarbij alle jongeren over dezelfde *life skills* leren, zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat het niet expliciet overbrengen van *life skills* in sport en het wel expliciet overbrengen binnen muziek niet in duidelijke verschillen in de ervaring van jongeren resulteren.

De *life skills* die wij observeren in de activiteiten verschillen echter wel. Waar in sport de belangrijkste geobserveerde *life skills* overeenkwamen met de *life skills* die de jongeren zelf noemen, hebben we door middel van participerende observatie in muziek nog belangrijke bredere sociale en persoonlijke vaardigheden waargenomen die niet expliciet door de jongeren genoemd zijn, zoals het omgaan met

verantwoordelijkheid en geld en doorzettingsvermogen. Dit kan verklaard worden doordat er binnen Gateway niet alleen aandacht is voor muzikale vaardigheden maar ook voor de ontwikkeling van bredere sociale en persoonlijke vaardigheden, één van de voorwaarden die Fraser-Thomas et al. (2005:32-33) noemen voor de organisatie van activiteiten om ontwikkeling te kunnen stimuleren.

De verschillen in de ervaring van jongeren zitten vooral in de *life skills* die zij aangeven te leren binnen de activiteit. Zowel binnen sport als muziek worden zelfvertrouwen en respect genoemd, de *life skills* die binnen Gateway ook expliciet overgebracht worden. Een andere *life skill* die in beide activiteiten genoemd wordt is samenwerken.

Bij sport wordt ook ‘het volgen van regels’ genoemd. Dit zou verklaard kunnen worden doordat er binnen sport meer met regels gewerkt wordt dan binnen muziek. Tijdens het sporten hebben de jongeren al met veel spelregels te maken, waardoor ze zich waarschijnlijk meer bewust zijn van deze vaardigheid dan de jongeren van muziek. Hier draagt de activiteit zelf, namelijk het sporten met spelregels, dus bij aan het leren van *life skills*.

De overeenkomsten zijn, zoals hierboven beschreven, volgens ons te verklaren door de sociale context. De problemen waar de jongeren in de township tegenaan lopen bepalen welke *life skills* de jongeren noemen en zorgen ervoor dat de jongeren de activiteiten zien als een manier om weg te blijven van slechte dingen. Zoals eerder beschreven, is het gebrek aan zelfvertrouwen een veelvoorkomend probleem. Hierdoor zullen de jongeren hier meer mee bezig zijn en de toename van zelfvertrouwen als een *life skill* in de activiteit ervaren. Ook het vak *life orientation*, waarin alle jongeren over dezelfde *life skills* leren en deze waarschijnlijk ook sneller zelf zullen ervaren, kan verklaren waarom de jongeren, ondanks belangrijke verschillen in de organisatie en in de activiteiten zelf, in beide activiteiten dezelfde *life skills* ervaren.

Onze centrale vraag ‘*Welke betekenis geven jongeren in Walmer Township, Port Elizabeth, aan sport- en muziekactiviteiten en hoe ervaren de jongeren het leren van life skills in deze activiteiten?*’ kunnen we aan de hand van de hierboven beschreven deelaspecten beantwoorden.

Redenen die jongeren noemen om mee te doen aan de activiteiten is plezier om de sport en muziek zelf; vrienden maken en omdat het hen weghoudt van slechte dingen. Bij muziek wordt de stimulans van ouders nog genoemd en bij sport het actief bezig willen zijn. De betekenis die jongeren aan de activiteiten geven is voornamelijk plezier, zowel om de activiteit zelf als de vrienden binnen de activiteit en de activiteit wordt gezien als preventie van slechte invloeden van de township. Ondanks organisatorische verschillen als het al dan niet expliciet overbrengen van *life skills* en aandacht voor het ontwikkelen van bredere persoonlijke vaardigheden worden de *life skills* zelfvertrouwen, samenwerking en respect in beide groepen ervaren. Daarnaast wordt binnen sport nog het volgen van regels ervaren. De jongeren ervaren het leren van *life skills* binnen deze activiteiten zowel door de activiteiten zelf, zoals de *life skill* ‘het volgen van regels’ binnen de sportactiviteiten, als door organisatorische aspecten van de activiteiten, zoals de afsluitende praatjes van Mark binnen de muziekactiviteiten waarin hij expliciet *life skills* overbrengt.

Verschillen tussen theorie en empirie

Onze onderzoeksmethoden kritisch bekeken en het belang van de sociale context

Roxanna

Volgens de theorieën zouden de organisatorische verschillen tussen de activiteiten ertoe leiden dat de sportactiviteiten van Izizwe Projects minder bijdragen aan ontwikkeling dan de muziekactiviteiten van Gateway: Binnen de sportactiviteiten worden vaardigheden immers niet expliciet overgebracht (Trulson 1986 in Coakley 2011:310) en er is minder aandacht voor de ontwikkeling van bredere sociale en persoonlijke vaardigheden dan binnen de muziekactiviteiten (Fraser-Thomas et al. 2005:32-33). Deze verschillen zouden volgens de theorie resulteren in een kleinere kans dat de activiteit bijdragen aan ontwikkeling (Trulson 1986 in Coakley 2011) of zelfs in belemmering van ontwikkeling (Fraser-Thomas et al. 2005). Wij hebben echter geen verschillen gezien in de manier waarop de jongeren van beide activiteiten het leren van *life skills* ervaren. De vraag is hoe de verschillen tussen de theorieën en onze empirische gegevens verklaard kunnen worden.

Het kan zijn dat de theorieën van Trulson (1986 in Coakley 2011) en Fraser-Thomas et al. (2005) niet gelden binnen ons onderzoek. Zoals hierboven beschreven zouden

de verschillen verklaard kunnen worden vanuit de sociale context. Wij denken echter dat het ook deels verklaard kan worden door onze onderzoeksmethoden en met name het gebruik van het begrip ‘ontwikkeling’ in onze onderzoeksmethoden. ‘Ontwikkeling’ blijft een breed en lastig concept, waar wij hierna op in zullen gaan. Wij hebben zelf veel tijd besteed aan het concretiseren en operationaliseren van het begrip ‘sociale ontwikkeling’. In interviews van hooguit een half uur vragen we echter aan tieners om dit begrip toe te lichten en hun visie erop te geven. Voordat we het veld ingingen, hadden we het concept geconcretiseerd in de vragen wat de jongeren later willen worden en welke vaardigheden en eigenschappen daar volgens hen belangrijk voor zijn, om op die manier te ontdekken wat zij belangrijke aspecten in sociale ontwikkeling vinden. Omdat we er in het veld achter kwamen dat de jongeren *life orientation* op school krijgen en het begrip *life skills* voor hen veel bekender was dan aanvankelijk voor ons hebben we in het veld vaak direct naar *life skills* gevraagd. Omdat ontwikkeling een moeilijk concept is en de jongeren er waarschijnlijk niet dagelijks over nadenken, zorgt het feit dat wij hen vragen wat zij onder sociale ontwikkeling verstaan en hoe ze dat terugzien in de activiteiten er misschien voor dat de jongeren vervallen in een ‘standaard rijtje’ *life skills* die ze op school leren of binnen de activiteiten horen. Vooral in Gateway, waar sommige waarden expliciet overgebracht worden, zou dit het geval kunnen zijn. Dit kan verklaren dat de jongeren in beide activiteiten, ondanks verschillen in organisatie en in onze geobserveerde vaardigheden, dezelfde belangrijke *life skills* ervaren.

Belangrijk in het vragen naar *life skills* is ook dat geen van de jongeren, op één jongen na die binnen muziek uit zichzelf zei dat zijn zelfvertrouwen toegenomen is door Gateway, uit zichzelf de link legde tussen de activiteit en het leren van *life skills*. Zoals in het deel over sport expliciet genoemd is en bij muziek ook het geval was, koppelden jongeren de activiteit pas aan het leren van *life skills* als daarnaar gevraagd werd. In beide groepen hebben we gevraagd naar belangrijke vaardigheden die ze leren binnen de activiteiten. Het kan zo zijn dat de jongeren de vaardigheden minder sterk ervaren dan het nu lijkt en dat zij om de vragen te beantwoorden zijn gaan ‘zoeken’ naar vaardigheden die ze in de activiteiten leren. Zoals hierboven beschreven kan het vak *life orientation* er ook voor zorgen dat de jongeren van verschillende activiteiten dezelfde *life skills* noemen. Als op school aan bepaalde *life skills* meer aandacht geschonken wordt dan aan andere *life skills* is het te verwachten dat de jongeren deze vaardigheden eerder noemen als er naar gevraagd wordt dan

andere. Dit kan de overeenkomstige genoemde vaardigheden binnen beide activiteiten verklaren. De *life skills* die de jongeren noemden hebben wij beiden echter ook in de activiteiten geobserveerd. Tijdens onze interviews hebben we ook aan jongeren gevraagd hoe ze de vaardigheden die ze noemen terugzien in de activiteit. Hier focusten wij vervolgens op tijdens het observeren. Op deze manier zorgt onze onderzoeksmethode participerende observatie ervoor dat we de antwoorden van jongeren met onze observaties konden vergelijken. De vaardigheden die genoemd zijn zien wij dus ook zelf terug in de activiteiten. Of de jongeren automatisch ‘standaard’ *life skills* opnoemen of niet, de genoemde *life skills* zijn sowieso terug te zien in beide activiteiten.

Ondanks dat we vanuit de theorie anders verwachtten, hebben wij geconcludeerd dat de jongeren binnen beide activiteiten *life skills* leren, die volgens hen voornamelijk bestaan uit zelfvertrouwen, samenwerking en respect. De verschillen tussen onze resultaten en de verwachtingen vanuit de theorieën kunnen eventueel verklaard worden doordat de theorieën niet volledig kloppen of door onze onderzoeksmethoden, maar wij denken dat de belangrijkste reden hiervoor de sociale context van ons onderzoek is, waarin veel aandacht geschonken wordt aan problematiek en waar veel non-profitorganisaties actief zijn met het oog op ontwikkeling, waardoor de jongeren dit ook zelf sneller zullen noemen en ervaren. Er zou zelfs gesteld kunnen worden dat de jongeren het heersende publieke discours, waarin de positieve relatie tussen muziek en sport een aanname is, aangeleerd krijgen wat hun ervaring van de activiteiten beïnvloedt.

Hiaat in ons onderzoek

Roxanna

Een kritische noot die bij ons onderzoek geplaatst kan worden is dat de genderverhoudingen in interviews niet gelijk zijn aan de verhoudingen binnen de activiteit. Bij de muziekactiviteit doen meer meiden dan jongens mee, maar zelfs daarmee vergeleken hebben we in verhouding weinig inhoudelijke informatie van jongens. Roxanna merkte dat meiden meer openstonden voor gesprekjes en interviews en dat zij uitgebreidere antwoorden gaven dan de jongens. Hierdoor heeft Roxanna meer informatie van meiden dan van jongens verkregen. Bij basketbal doen ongeveer evenveel jongens als meiden mee, maar daar viel op dat de jongens graag met Renske

wilden praten terwijl de meiden vooral bezig waren met de activiteit zelf. Hierdoor hebben we weinig informatie van basketballende meiden. Bij voetbal was de interesse in de activiteit en in gesprekjes met Renske juist andersom, waardoor we voor voetbal een hiaat bij de jongens hebben. De verhoudingen deelnemende jongens/meiden is ook bij voetbal ongeveer gelijk.

Bij Roxanna kan haar gender een rol hebben gespeeld waardoor ze toegankelijker was voor meiden. Renske heeft informatie van zowel jongens als meiden verkregen. De ongelijke genderverhoudingen in haar data kunnen minder verklaard worden door haar gender en meer door de interesse van de jongeren om met haar te praten of te sporten.

De ongelijke genderverhoudingen in onze data zijn aangevuld in onze observaties waarin alle jongeren zijn meegenomen. Ondanks deze aanvulling, hebben we in de ervaring van de jongeren zoals zij het zelf verwoorden wel belangrijke hiaten in onze data. Voor ons onderzoek betekent dit dat we binnen muziek voornamelijk wat over de ervaring van meiden kunnen zeggen en minder over de ervaring van jongens. Voor basketbal en voetbal kunnen we alleen specifiek over de jongens of meiden wat zeggen. Als we voetbal en basketbal samennemen zijn er echter ongeveer evenveel jongens als meiden geïnterviewd over de sportactiviteiten, waardoor we over de sportactiviteiten in het algemeen wel over zowel jongens als meiden wat kunnen concluderen.

Ontwikkeling als problematisch concept

Renske

In dit onderzoek hebben we gekeken naar de manier waarop jongeren sociale ontwikkeling, geconcretiseerd door middel van *life skills*, ervaren in de sport- en muziekactiviteiten in Walmer Township. Wat voorafgaand aan ons onderzoek een eenvoudig concept leek, maar waar we tijdens de voorbereidingen, in het veld en tijdens het schrijven van onze thesis het meest tegenaan liepen, was het centrale begrip in ons onderzoek: ontwikkeling. Want wat houdt het concept ontwikkeling eigenlijk in? En kan ontwikkeling eigenlijk wel als concept onderzocht worden?

Onze scriptie begon met de publieke discoursen, waarin ervan uit wordt gegaan dat sport en muziek een automatische brug zijn naar ontwikkeling. Net als de positieve invloed van sport en muziek wordt ook het begrip ontwikkeling in het

publieke discours zonder uitleg aangenomen. Het concept is zo breed dat het gezien kan worden als ‘het verbeteren van een situatie’. In de sociale wetenschap wordt wel kritisch gekeken naar de aangenomen positieve relatie tussen sport, muziek en ontwikkeling, maar onderzoekers falen nogal eens in het uitleggen en kritisch verantwoorden van hun gebruik van het concept ‘ontwikkeling’. Wanneer ontwikkeling wel wordt omschreven, dan is het voornamelijk als ‘mogelijkheden om vaardigheden te verkrijgen’ (Kahne et al. 2001; Shernoff&Vandell 2007). Maar hoe onderzoek je deze mogelijkheden en/of vaardigheden? Coakley weidt het gebrek aan onderzoek over de relatie tussen sport en ontwikkeling aan praktische problemen. Het vastleggen en meten van veranderingen in het sociale leven en de gevolgen in tijd is methodologisch uitdagend. Het is moeilijk om analytisch onderscheid te maken tussen ontwikkelingen die gerelateerd zijn aan sportparticipatie en de meer algemene veranderingen van sociale en structurele factoren die niet aan sport gerelateerd zijn (Coakley 2011:310). Dit probleem waar Coakley over spreekt, heeft te maken met de aanname dat ontwikkeling vooruitgang impliceert tussen twee momenten waardoor operationalisering hiervan dit ook impliceren. Deze lineaire groei die vaak wordt aangenomen in de wetenschap is problematisch om te meten. Maar houdt ontwikkeling daadwerkelijk lineaire groei in?

In onze definitie van sociale ontwikkeling gaat het om het vergroten van mogelijkheden om invloed uit te oefenen op je eigen leven in de sociale context waarin je leeft. Het feit dat iemand zelf het idee heeft dat hij of zij invloed heeft op zijn of haar leven is dan al ontwikkeling. Dit hoeft dus niet te resulteren in meetbare of zelfs zichtbare groei tussen twee momenten. Het kan ook inhouden dat, in ons geval, de jongeren beter leren omgaan met hun leefsituatie en op die manier in staat zijn meer invloed uit te oefenen op hun eigen leven. Dit zal zich niet uiten in grote vooruitgangen van het ene naar het andere moment, maar meer in de ervaring van de jongeren zelf. Als we dit koppelen aan ons onderzoek zouden we over het concept ontwikkeling als groei door de tijd weinig kunnen zeggen. Als we ontwikkeling echter definiëren als het leren van vaardigheden die nodig zijn om met de situatie om te gaan waarin je leeft en de problemen waar je tegenaan loopt, kunnen we daar wel wat over zeggen.

Naast het niet zien van ontwikkeling als een lineaire groei, is een veelgebruikte manier om ontwikkeling als concept te onderzoeken het concretiseren van vaardigheden die geleerd kunnen worden. Het tastbaar maken van de

vaardigheden zorgt ervoor dat er iets onderzocht kan worden. Wij hebben in ons onderzoek ook gebruik gemaakt van het concretiseren van vaardigheden, namelijk in de vijf C's en de *life skills*. Door naar deze vaardigheden te kijken, is te zien dat ontwikkeling lang niet altijd terugkomt als een lineaire groei, maar ook als de ervaring in het leren omgaan met een bepaalde situatie en met moeilijkheden waar je in het leven tegenaan kunt lopen. Door *life skills* is het mogelijk deze ervaring te onderzoeken. Als voorbeeld kwam in ons onderzoek bij sport respect naar voren, zowel negatief als positief. Wanneer gekeken wordt naar een kwantitatieve meetbare groei, dan zou deze *life skill* niet gezien worden in het onderzoek, maar de *life skill* wordt wel ervaren, waardoor er geleerd wordt met die bepaalde situatie om te gaan.

Na het concretiseren van ontwikkeling door middel van vaardigheden in *life skills*, is het de vraag of je na het onderzoeken van specifieke *life skills* waarop je hebt ingezoomd, weer kunt uitzoomen naar het brede concept 'ontwikkeling'. Wij stellen dat na het onderzoeken van enkele *life skills* niet meer generaliserend over ontwikkeling kan worden gesproken. Het zou beter zijn om te blijven kijken naar de onderzochte vaardigheden. Ontwikkeling lijkt een te breed en leeg begrip om invulling aan te kunnen geven. Door te blijven focussen op de specifieke vaardigheden blijft de onderzochte situatie tastbaar.

Wij stellen dus dat het begrip 'ontwikkeling' in zijn algemeenheid te breed is en ook vaak te breed wordt gebruikt. De aangenomen lineaire groei hoeft volgens ons niet te gelden wanneer het gaat om ontwikkeling. Ons idee is dat ontwikkeling minder gaat om meetbare vooruitgang en meer om de manier waarop mensen beter met hun leefsituatie om leren gaan en hoe zij dit ervaren.

Bibliografie

Andrews, D.L. & Giardina, M.D.

2008 Sport without guarantees: Toward a cultural studies that matters. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 8(4):395-422.

Belfiore, Eleonora & Bennett, Oliver

2007 Rethinking the social impacts of the arts. *International journal of Cultural Policy* 13(2):135-151.

Blanchard, Kendall

2002 The anthropology of sport. *In: Coakley, C., & Dunning, E.(Eds.), Handbook of Sports Studies*, 144-156.

Chinman, Matthew J. & Linney, Jean Ann

1998 Toward a model of adolescent empowerment: Theoretical and empirical evidence. *The Journal of Primary Prevention* 18:393-413.

Coakley, Jay

2011 Youth Sports: What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport and Social Issues* 35(3):306- 324.

Coakley, Jay and Pike, Elizabeth

2009 Sports and socialization: who plays and what happens to them? *In Sports and Society: Issues and Controversies*. Berkshire: Mc Graw-Hill.

Danish, Steven & Forneris, Tanya & Hodge, Ken & Heke, Ithirangi (Danish et al.)

2004 Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure* 3:38-49.

DeWalt, K.M. & DeWalt, B.R.

2011 Participant observation: a guide for fieldworkers. Walnut Creek: Atlantic.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Pachan, M. (Durlak et al.)
2010 A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology* 45(3-4):294-309.
- Fraser-Thomas, Jessica L. & Côté, Jean & Deakin, Janice (Fraser-Thomas et al.)
2005 Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical education and Sport Pedagogy* 10(1):19-40.
- Gardner, Katy & Lewis, David
1996 Applying anthropology – an historical background. In Gardner & Lewis 1996 *Anthropology, Development and the Post-modern Challenge*. Chicago: Pluto Press.
- Gell, Alfred
1997 *Art and Agency: An anthropological theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Grillo, Ralph David
1997 *Discourses of Development: The View from Anthropology*. In Grillo & Stirrat 1997 *Discourses of Development: Anthropological Perspectives*. Oxford: Berg.
- Hamilton, Stephen F. & Hamilton, Mary Agnes & Pittman, Karen (Hamilton et al.)
2004 Principles for youth development. In *The youth development handbook. Coming of age in American communities*. Stephen F. Hamilton and Mary Agnes Hamilton, eds. Pp. 3-22. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Holt, Nicholas L. & Tink, Lisa N. & Mandigo, James L. & Fox, Kenneth R. (Holt et al.)
2008 Do Youth Learn Life Skills Through Their Involvement in High School Sport? A Case Study. *Canadian Journal of Education* 31(2):281-304.
- Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T., Thiede, K. (Kahne et al.)
2001 Assessing after-school programs as context for youth development. *Youth & Society* 32(4):421.

Keim, M.

2006 Sport as opportunity for community development and peace building in South Africa. Sport and development. Leuven, Belgium: Lannoo Campus, 97-106.

Martin, A.J., Mansour M, Anderson M., Gibson R., Liem, G.A.D., Sudmalis, D.
(Martin et al.)

2013 The Role of Arts Participation in students' academic and nonacademic outcomes: A Longitudinal Studie of School, Home and community factors. Journal of educational psychology 105(3):709-727.

Papacharisis, Vassilios & Goudas, Marios, & Danish, Steven J. & Theodorakis, Yannis (Papacharisis et al.)

2005 The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Sport Context. Journal for Applied Sport Psychology 17:247-254.

Rappaport, Julian

1981 In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention. American Journal of Community Psychology 9(1):1-25.

Rees, Roger C. & Miracle, Andrew W.

2002 Education and Sports. In: Coakly C., & Dunning, E. (Eds.), Handbook of Sports Studies, 277-290.

Robins, Edward

1986 The Strategy of Development and the Role of the Anthropologist. In Green, E.C. 1986 Practicing Development Anthropology. London: Westview Press.

Shernoff, D.J., Vandell, D.L.

2007 Engagement in Afterschool Activities: Quality of experience from the perspective of participants. Journal of Youth and Adolescence 36(7):891-903.

Schulenkorf, Nico

2012 Sustainable community development through sport and events: A conceptual framework for Sport-for-Development projects. *Sport Management Review* 15(1):1-12.

Skinner, James, and Zakus, Dwight H., and Cowell, Jacqui (Skinner et al.)

2008 Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities. *Sport Management Review* 11(3):253-275.

Spaaij, Ramón

2009 'The social impact of sport: diversities, complexities and contexts', *Sport in Society* 12(9):1109-1117.

Tsuneo, Sogawa

1989 Review of *The Anthropology of Sport: An Introduction* by Kendall Blanchard; Alyce Taylor Cheska. In *Asian Folklore Studies* 48(2):300-302.

Zimmerman, Marc A.

2000 Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport and E. Seidman eds. Pp. 43-64. *Handbook of community psychology*. New York: Kluwer.

Bijlage
Engelse samenvatting
Roxanna

In the public discourse the assumptions consist that sport and music automatically contribute to development. In our thesis we focus on the development of youth. There are different authors who criticize these assumptions and plead for more research about the assumed relationships between sports activities and music activities and youth development. From the literature also derives the question for research to the experiences of youth themselves. With this research we respond to that question by looking at the way youth from Walmer Township, Port Elizabeth, experience the sports activities of Izizwe Projects and the music activities of Gateway Youth Foundation and the way they think the activities can contribute to their personal development.

We start our thesis with the academic debate about the assumed positive relationships between afterschool activities in general, and specifically sports and music, and development. The most important conclusion is that the activities do not automatically lead to development. The way the activities are organised determine for a great part the way these activities can contribute to youth development. To make the concept 'development' more concrete we further on discuss our definition of personal development as the process in which youth increase their possibilities to influence their own life and the social context in which they live. We see these possibilities as specific skills that are important for people to participate in their social context. We operationalise this concept in *life skills* and thus look at the way youth think they can learn these *life skills* in the activities in which they participate. To answer our research question we look at the way youth experience the activities, without relating it to personal development yet. After that we look at the way the activities are organised, since this will determine the way the activities can contribute to development. At last we look at the way youth themselves see personal development and how they experience this in the activities, by focussing on the *life skills*.

We conclude that youth mainly participate in the activities because of the fun of the activities themselves; to be with their friends and to stay away from the bad influences in the township. The children themselves do not link the activities with the learning of *life skills*, they only do that after we ask them about this relationship. The

most important *life skills* are the same in both activities, namely respect, self-confidence and working together. We observe important differences between the organisation of the sports activities and the music activities. In the music activity the values of the organisation are taught explicitly while in sports this is not the case; in the music activity there is attention for the development of broader personal and social skills and in sports not; and the involvement of the parents becomes more clear in the music activity than in the sports activities. According to the academic debate, these differences could lead to important differences in the way the activities contribute to personal development. However, the experiences of the youth do not differ as much from each other as expected. We do observe more *life skills* in the music activity, but in the experiences of the youth themselves there are no great differences.

We think that this can be explained partly by the theories themselves and the research methods we used, but mainly by the social context of our research. In Walmer Township every high school student follows the course *life orientation* in which different subjects, including *life skills*, are discussed. Because the youth of both activities follow the same course this can explain the corresponding results despite the differences in the organisation of the activities.