

Die opleiding en praktyke van die onderwyser as kunstenaar

Jannie Pretorius
Universiteit van die Vrystaat

Abstract

The training and practices of the teacher as an artist

In this essay it is argued that education exhibits more of an artistic than a scientific nature, and that the educator should rather be an artist than a presenter following a specific recipe. The interactive, idiosyncratic nature of events within and about the classroom requires of the teacher to be able to take instant decisions with far-reaching implications. Harmonious, aesthetically satisfying classes of which all the components are seamlessly integrated are the commission of the pedagogic artist. Within this context the undergraduate training of teachers has shown shortcomings for decades. Teachers should be taught and allowed to put their own intuitive hallmark on educational events and in the process promulgate their own interpretations of reality. Revolutionary thought and action are required to improve the situation.

Opsomming

Die opleiding en praktyke van die onderwyser as kunstenaar

In hierdie essay word geargumenteer dat die onderwys meer van 'n kunstige as 'n wetenskaplike aard vertoon, en dat die onderwyser eerder 'n pedagogiese kunstenaar as die aanbieder van resepmatige klasse behoort te wees. Die interaktiewe, idiosinkratiese aard van gebeure in en rondom die klaskamer veroorsaak dat die onderwyser in staat moet wees om op die ingewing van die oomblik besluite met verreikende implikasies te neem. Harmonieuse, esteties bevredigende klasse waarvan alle leskomponente netjies geïntegreer is, is verder die opdrag van die pedagogiese kunstenaar. Die voorgraadse opleiding van onderwysers het binne hierdie konteks vir dekades tekort geskiet. Onderwysers moet geleer en toegelaat word om 'n eie, intuitiewe stempel op die onderriggebeure af te druk om sodoende hul eie interpretasies van die werklikheid bekend te stel. Revolusionêre denke en optrede is nodig om die situasie te verbeter.

'Elke kind is 'n kunstenaar. Die probleem is om 'n kunstenaar te bly sodra jy volwasse is.'
(Pablo Picasso)

1. Inleiding

Berigte en briewe oor probleme in Suid-Afrikaanse skole haal gereeld die nuusblaai. In die *Sunday Times* van 13 Oktober 2008 verskyn byvoorbeeld 'n berig deur P. Govender oor die Matriekeksamen aan die einde van 2008:

As anxious as pupils and their parents are over the new upcoming matric exams, so are some of the country's teachers. On the back of a government admission that not all teachers had been properly trained to teach the new curriculum, which was introduced in Grade 10 in 2006, teacher unions this week said that the training of teachers had been "reasonable" in some provinces, but "on-existent or poor" in others.

In *Rapport* van 26 Oktober 2008, onder die opskrif "Ou probleme in die onderwys word erger", skryf 'n leser in die briewerubriek:

Ek kyk na koerantuitknipsels van 2000 tot 2004 waarin dieselfde onderwysprobleme en moontlike oplossings soos uitgelig in *Rapport* van 19 Oktober 2008 onder die loep kom. Tans is dit net erger. [...] Skole kweek analfabete. Swak dissipline verhinder suksesvolle onderrig. Baie leerkrigte is onbevoeg en baie verlaat die onderwys weens die onuithoudbare toestande. [...] Leerlinge kan nie lees, spel en basiese syferwerk doen nie.

Bostaande voorbeelde is verteenwoordigend van soortgelyke berigte en briewe wat die status van die onderwyser, en die vertroue van die publiek in die onderwysstelsel, skade berokken. Dit wil lyk asof skole en onderwysers toenemend swak toegerus is om jong mense vir die toekoms op te lei.

Respek vir onderwysers is volgens 'n brief van 'n onderwyser aan die *Volksblad* van 10 April 2008 op 'n laagtepunt:

Ek is al baie jare in die onderwys en die laaste paar jaar het ek 'n negatiewe tendens ervaar onder ouers en leerders teenoor leerkrigte. Dit spyt my dat veral jong ouers (wat verpligte militêre diensplig vrygespring het?) vandag geen respek het vir onderwysers nie.

Tog was daar tye toe onderwysers gerespekteerde individue in die samelewing was. Daar is opgesien na die leiding van die opvoedkundiges van weleer en hulle menings is hoog geag. Wat het dan verkeerd geloop? Is dit moontlik om die status van onderwysers te herstel? Is dit moontlik om hulle toe te rus om die uitdagings van 'n nuwe werklikheid die hoof te bied? Dit wil lyk asof bestaande strategieë, by herhaling oor baie jare gevolg, nie meer oplossings bied nie. Daar sal na ander oplossings op alternatiewe terreine gesoek moet word.

In hierdie artikel wil ek saam met opvoedkundiges soos Eisner (1983, 2002), Schön (1987), Flinders (1989), Parks (1992) en andere argumenteer dat die wêreld van die kunste moontlike oplossings vir onderwysers en

onderwyseropleiding bied en wil ek ook 'n versigtige ontleding van kunstenaarskap (Schön 1987:13) in onderwysterme doen.

2. Die geskiedenis van die pedagogiese kunstenaar: Waar kom ons vandaan?

Die grondslag vir onderrigpraktyk wat vir meer as 2 000 jaar in Westerse opvoedkundige instellings gevolg is, is heel waarskynlik deur die Griekse filosoof Sokrates (c. 470–399 v.C.) vasgelê (Encarta 2006; Wikipedia 2008). Hoewel hy nie enige van sy idees op skrif gestel het nie, het sy beroemdste leerling, Plato, dialoë geskryf wat Sokrates se sieninge en handeling probeer weergee het. Hy was die seun van Sofroniskus, 'n beeldhouer, en Faenarete, 'n vroedvrou (Wikipedia 2008). Aanvanklik was hy ook 'n beeldhouer soos sy pa, maar later het hy dié beroep vaarwel toegeroep om in die openbare plekke van Athene met geleerde mense te gesels.

Diep onder die indruk van sy eie onkunde het hy in sy gesprekke probeer om mense onder die indruk van hul onkunde te bring "in die belang van hul siele" (Encarta 2006). Sy vermoë om sy leerlinge in te lei, en vas te vang, in paradoksale ondersoek na dinge en verskynsels waarvan die belang en sin nie vooraf begryp kan word nie, word treffend deur Plato in sy dialoog die *Meno* beskryf (Schön 1987:83). Daar bars die volgende vraag uit Meno sodra Sokrates hom in 'n hoek keer en hom oortuig om te erken dat hy nie die geringste idee het van wat deugszaamheid is nie:

But how will you look for something when you don't in the least know what it is? How on earth are you going to set up something you don't know as the object of your search? To put it another way, even if you come right up against it, how will you know that what you have found is the thing you didn't know?

Dit is nie nodig om nou meer aandag te gee aan Sokrates se sieninge en filosofieë nie – daar sal later in die essay weer teruggekeer word na die belang van die sogenaamde *Meno-paradoks* vir onderwyseropleiding. Wat wel hier van belang is, is om aan te toon dat die onderrigpraktyke wat hy gevolg het, sodanige aanhang in die moderne opvoedkunde verwerf en behou het dat dit vandag nog sy naam dra. Volgens Maness, Rapps en Gregory (2003:330, 331) is die grondslag van die Sokratiese onderrigmetode dat vraagstelling en dialoog eerder as didaktiese aanbieding gebruik word om onderwerpe beter te begryp. Dit is verder gebaseer op die oortuiging dat alle mense, maar kinders in die besonder, reeds oor kennis en waarhede beskik. Die metode word ook *maieuties* genoem, omdat die onderwyser se rol met dié van 'n vroedvrou vergelyk kan word (Schön 1987:85). Die Sokratiese metode stel die onderwyser in staat om sy gehoor te help om "geboorte te skenk" aan nuwe kennis of insigte. Die onderwyser is dus 'n fasiliterende kunstenaar.

Voorstanders van hierdie dialogiese pedagogie het gevind dat Sokrates verskillende tegnieke vir verskillende doeleindes gebruik het, soos die volgende:

- om verwarring en onsekerheid by studente te bewerkstellig deur hulle oortuigings te bevraagteken, wat dan sal uitloop op 'n nederige bereidwilligheid om te leer
- om studente aan te moedig om antwoorde wat die onderwyser reeds in gedagte het, op eie stoom uit te werk deur die stel van 'n reeks leidende vrae

- om saam met studente betrokke te raak in oop ondersoeke rakende 'n sekere onderwerp met die verwagting dat die oortuigings van sowel die onderwyser as die leerders waarskynlik in die proses verander sal word (Maness, Rapps en Gregory 2003:330, 331).

Uit die voorafgaande blyk die veelvlakkige aard van Sokrates se metodes en is dit duidelik dat die gelykstelling van sy metode aan die sogenaamde vraag-en-antwoord-metode waarskynlik 'n verskraling van sy nalatenskap sou verteenwoordig. Sokrates se wye kennis van die filosofiese en akademiese brandpunte van sy tyd, tesame met die vormende invloede wat van sy ouers en hul beroepe op hom ingespeel het, sou daartoe lei dat hy nie net as die vader van die Westerse filosofie beskou word nie, maar dat hy die eerste bekende opvoeder was wat die onderwys tot kunsvorm verhef het. Hy was dalk die eerste bekende fasiliterende kunstenaar.

3. Die onderwyser as straatkunstenaar

Sokrates se loopbaan as opvoeder het volgens Plato begin toe 'n vriend die orakel by Delphi gevra het of enigiemand wyser was as Sokrates, waarop die orakel "nee" geantwoord het (Encarta 2006). Sokrates was daarna in diens van die onderwys en hy het kunstige dialoë gevoer met enigiemand wat beweer het dat hy kennis besit. Hy is kennelik aangevuur deur die moed van sy oortuiging en moes uiteindelik met sy lewe boet omdat hy geweier het om sy standpunte of filosofieë te verander.

Die diep innerlike oortuiging dat hulle 'n bydrae tot die welsyn van die gemeenskap te lewer het is 'n deurlopende tema in die lewens van baie kunstenaars en het al dikwels veroorsaak dat daar besluit is om eerder die ontberinge van 'n lewe op straat of selfs die dood te verduur as die relatiewe gemak van 'n lewe sonder kuns. 'n Treffende voorbeeld hiervan is die Franse sangeres Edith Piaf, wat haar inkomste as sangeres op die straathoeke van Parys verdien het voordat sy ontdek is en beroemd geraak het in die teaters van wêreldstede.

Die historiese opvoeder kan binne hierdie konteks ook as straatkunstenaar gesien word: sy sukses en oorlewing is grootliks bepaal deur sy vermoë om deur kundige, vindingryke argumente en die treffende aanbieding daarvan die aandag, waardering en uiteindelik die vergoeding van 'n gehoor te verkry en te behou. Sokrates, Plato en die onderwysers van daaropvolgende geslagte se opleiding is eeue lank blootgestel aan die meedoënlose kragte van 'n wispelturige openbare mening en aanvraag. Net die beste, kundigste onderwysers was suksesvol.

Met die aanbreek van die negentiende eeu, toe die wêreldbevolking vinniger begin toeneem en al hoe meer staatskole hul verskyning gemaak het, het die situasie egter verander. Onderwysers is permanent aangestel en kinders is toenemend verplig om skool by te woon. Streng dissipline gekombineer met verpligte skoolbywoning het onderwysers van 'n gevange gehoor verseker. Die impetus om lesings as kunswerke aan die subjektiewe mening bloot te stel is grootliks hierdeur ondermyn. In klaskamers, afgesonder van kollegas, ouers en die openbare milieu, kon streng pedagoë leerders in eenvormige skooluniforms forseer om meer te luister as te praat. Kreatiwiteit kon onderdruk en stilte gehandhaaf word. Die beeld van die humeurige onderwyser wat leerders voor die swartbord laat staan en straf met 'n plank of rottang uitdeel tot die beangste, huilende leerder by die regte antwoord uitkom, is nog vars in die geheue van baie mense.

So 'n bykans gestandaardiseerde omgewing het aan baie gemiddelde en ondergemiddelde onderwysers 'n vastrapplek in die onderwys gegee. Die staatsdiens het aan onderwysers die sekuriteit van 'n vaste inkomste gebied, maar 'n prys moes daarvoor betaal word: die resepmatige aanbieding van klasse met 'n handboek en 'n rottang het die siening laat posvat dat dit nie 'n kuns is om 'n onderwyser te wees nie. Leerders is tot gehoorsaamheid gedwing en klasse is sonder enige opwindning aangebied. Die beeld van my Duitse onderwyser wat met gekruisde bene agter sy tafel sit en toesien dat ons die voorbeelde uit die handboek een vir een op 'n ry af doen, laat my nou nog dink dat die beste deel van sy periode sy sigaret na die tyd was.

Dié rustige situasie is versteur toe die outoriteit van gesagsdraers in die postmoderne tydsgewrig toenemend uitgedaag en bevraagteken is. Saam daarmee is lyfstraf afgeskaf. Onderwysers is skielik ontnem van hul belangrikste opvoedkundige instrumente en platforms. Met die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig is die rolle van onderwyser en leerder verder grootliks herdefinieer en was die leerder eerder as die onderwyser die spil waarom die onderwys moes draai. Die onderwyser moes interaksie tussen leerders en die leerproses fasiliteer. Lank-verwaarloosde, bykans vergete interpersoonlike vaardighede moes afgestof word en respek kon nie meer afgedwing word nie, maar moes verdien word. Die moderne kind, gewoond aan selfone, skottel-TV, TV-speletjies en die internet, kon nie meer geforseer word om te konformeer nie.

Dit lyk of Sokrates, die fasiliterende kunstenaar, wat leerlinge soos die fluitspeler van Hameln in paradoksale grotte kon inlei, uit die dood moet opstaan. Maar kán die onderwys 'n kunsvorm en die onderwyser 'n kunstenaar wees?

4. Onderrig as 'n kunsvorm: die estetiese reale

Baie filosowe en estetici het leeftye gespandeer om die vraag "Wat is kuns?" te probeer beantwoord (Hausman 1967:14). Hul pogings was net gedeeltelik suksesvol. 'n Filosofiese besinning oor die vraag, en by implikasie ook oor die vraag "Wat is kuns in onderwysterme?", kan dus nie finale antwoorde, formules of definisies oplewer nie, en ten beste verkennend van aard wees. Die belangrikste rede hiervoor kan dalk in drie sinne uit Friedrich Schiller se beroemde briewe *On the Aesthetic Education of Man* aan die einde van die agtiende eeu gevind word:

In order to lay hold of the fleeting phenomenon, [the philosopher] must first bind it in the fetters of rule, tear its fair body to pieces by reducing it to concepts, and preserve its living spirit in a sorry skeleton of words. Is it any wonder that natural feeling cannot find itself again in such an image, or that in the account of the analytical thinker truth should appear as paradox? [...] For [Beauty's] whole magic resides in its mystery, and in dissolving the essential amalgam of its elements we find we have dissolved its very being (Wilkinson en Willoughby 1967:5).

In *Art as Experience* verduidelik John Dewey egter dat woorde wel 'n rol te speel het in die soeke na antwoorde rondom die aard van kuns: "But words serve their poetic purpose in the degree in which they summon and invoke into active operation the vital responses that are present whenever we experience qualities" (Grager 2006:48).

Dit is hierdie reaksies wat Schiller van 'n prinsipiële vertrekpunt vir die ondersoek na skoonheid en estetika voorsien: "Your own feeling will provide me with the material on which to build, your own free powers of thought dictate the laws according to which we are to proceed" (Wilkinson en Willoughby 1967:5).

Insigte oor, of waardering van, kuns sal en moet dus altyd subjektiewe elemente vertoon, omdat persoonlike smake, voorkeure en afkeure 'n rol moet speel. Om te besluit of 'n skildery, dans of stuk literatuur kunstig is, is onder andere om te besluit of dit mooi of esteties bevredigend is – en so 'n besluit veronderstel die vryheid om voorkeure of 'n persoonlike mening uit te spreek. Dit is dan seker ook hoekom Streb (1984:165) opmerk dat 'n kind – en sekerlik dan ook 'n volwassene – se subjektiewe oordele oor 'n kunswerk nie reg of verkeerd kan wees nie – dit *is* net. Oordele oor die skoonheid of kwaliteit van kunswerke geskied dikwels intuïtief, wat Basden (2004) laat opmerk dat die estetiese of kunstige eerder deur intuïsie as deur die intellek of definiëring begryp kan word.

Davis (2003:24) beskou kuns as skeppings van mense wat hul individuele of gedeelde menswees tot uitdrukking bring, wat die stories van hul lewens vertel en hul realiteite beskryf en bevraagteken. Die kunstenaar druk 'n persoonlike siening van die menslike toestand uit (Parks 1992:54). Dit moet egter op sodanige wyse uitgedruk word dat dit deur andere ervaar en verstaan kan word.

Wanneer mense die werklikheid op sodanige wyse uitdruk, beskryf of bevraagteken dat dit ander mense interesseer en hulle weer daarna wil laat kyk of luister, raak die aktiwiteite of produkte kuns in een of ander vorm. Die kunstenaar is suksesvol wanneer hy of sy ander mense se aandag trek en behou. Hy of sy sal egter ander mense se aandag trek en behou net indien die kunswerk (of die kunstenaar self) waarde toevoeg tot die lewens van ander mense, en daarom moet die kunstenaar en sy of haar werk *anders* of *interessant* wees. Die gewone of alledaagse voeg nie waarde tot mense se lewens toe nie. Daarom sal 'n sakeman met hemp en das wat in 'n hyser instap, nie buitengewone aandag trek nie, maar iemand soos Nataniël, wat besonderse klere aantrek en grimering dra, wel.

Daar is eers gedink dat kuns net voorwerpe insluit wat as "mooi" en dus esteties beskryf kan word, soos skilderye, beeldhouwerke, musiek en dans, maar kunswerke kan moeilik geklassifiseer word en vertoon 'n komplekse aard (Davis 2003:24). Reeds omdat kuns so moeilik geklassifiseer word, het die filosoof Nelson Goodman volgens Davis (2003:24) voorgestel dat ons, eerder as om te vra "Wat is kuns?", behoort te vra "Wanneer is kuns?". Hy wil dus suggereer dat die konteks van en waardering vir 'n voorwerp of handeling die simboliese, verbygaande of verganklike kunsstatus daarvan bepaal.

Op die vraag "Wanneer is kuns?" bied Dewey (1934:3, 10) 'n duidelike antwoord aan: kunswerke behoort nie in 'n ander sfeer, verwyder van die alledaagse leefwêreld van die mens, geplaas te word nie, maar is wel deurlopend deel van sy of haar alledaagse ervaring. Kunswerke verkry estetiese waarde wanneer hulle ervarings vir die mens raak, wanneer hulle iets met en in die menslike ervaring doen. Granger (2006:46) praat in hierdie verband van Dewey se radikaal holistiese en stoere anti-elitistiese estetika.

Die mens – in hierdie geval sou dit die onderwyser wees – ervaar die werklikheid op 'n sekere manier, en gaan daarmee om, en hierdie ervaring vind dan deurlopend uitdrukking in kuns van een of ander vorm (Dewey 1934:4). Vir hom is ervaring die katalisator wat die kunstenaar 'n kunswerk laat skep.

Vir die onderwyser het Dewey se standpunte duidelike implikasies, waaronder dat opvoeding wat nie gebaseer is op die alledaagse werklikhede wat leerders ervaar nie, per definisie nie kunswerke kan wees nie, dat die opvoeding net 'n kunswerk kan wees vir die duur van die lesing of opvoeding, vir die periode waar dit 'n ervaring vir die leerders is – dus 'n relatief kort periode – en dat kuns ook uit alledaagse ervarings in die klaskamer geskep kan word.

Die relatief verganklike status van kunswerke is hoofsaaklik 'n funksie van die medium wat tydens die skeppingsproses gebruik word. Sekere mediums, soos marmer en klei, sal waarskynlik 'n langer rakleef tyd hê as 'n skildery of 'n gedig wat op papier neergeskryf is. Dit behoort verder duidelik te wees dat 'n dans of musiekkonsert wat nie byvoorbeeld elektronies opgeneem word nie, 'n grootliks simboliese medium – dalk die menslike verbeelding of geesteswêreld – as skeppende medium, operasionele omgewing of agtergrond benut om vrae te vra en antwoorde aan te bied rondom die werklikhede en ervarings van 'n aardse bestaan.

Woordkuns vind hoofsaaklik op drie maniere uitdrukking: die lied wat gesing word, die gesproke woord en die geskrewe woord. Die afgeronde liedteks wat moeiteloos deur 'n goeie sangeres met musiek geïntegreer word, verteenwoordig 'n belangrike medium ter uitdrukking van die soeke na sin en betekenis wat so 'n belangrike fokuspunt van kunstenaars se bestaan uitmaak. Die skrywer bedien homself of haarself onder andere van genuanseerde, metaforiese of idiomatiese taalgebruik om kunstige literatuur te skep. Die gesproke woord dien as medium vir baasvertellers wat humor gebaseer op genuanseerde verrassing (Basden 2004) benut om gehore te boei en te laat lag.

Die advokaat wat 'n argument ten gunste van 'n kliënt op meesterlike wyse aanbied en die regter van die kliënt se onskuld oortuig, kan in hierdie konteks ook as woordkunstenaar gesien word. Dewey (1934:5) beskou in hierdie konteks ook die werktuigkundige wat bevrediging in die arbeid vind, en regtig hou van die materiale en gereedskap van die beroep, as artisties betrokke.

'n Siening dat die meeste areas van menswees die oorsprong van of medium vir kunswerke kan wees, kom meld hom spontaan aan en word ondersteun deur Hausman (1967:14), wat homself wil bevry van die versoeking om na formules, teorieë of modeneigings in die kunsomgewing te soek. Hy is van mening dat die enigste oordele oor kuns bloot op kwaliteit behoort te berus, en verklaar stellig dat daar nie 'n vasgestelde vorm van perfeksie is waarna kunstenaars moet streef nie – die enigste vereiste is dat 'n persoon betrokke moet raak by 'n eie ondersoek na die werklikheid.

Is die kundige onderwyser 'n kunstenaar? Hausman (1967:13) identifiseer die onderwyser "vanselfsprekend" as kunstenaar, en sy mening word ondersteun deur Parks (1992:51) en Thayer-Bacon (2003:260): beide definieer *pedagogie* as "die kuns en profesie van onderrig". Schön (1987:16) is van mening dat daar 'n familieverband bestaan tussen die kunstenaarskap van skilders, beeldhouers, musici, dansers, ontwerpers en onderwysers. Meer onlangs reken Basden (2004) dat kuns nie slegs gesien moet word as professionele kuns of kuns wat uitgestal word nie, maar dit kan ook alledaagse kuns insluit, soos die manier waarop onderwysers klasgee.

Die pedagogiese kunstenaar sal die werklikheid – feite, emosies, kennis, gebeure en ervarings – op beide bewustelike en onbewustelike vlak ondersoek, verwerk en integreer om 'n "pedagogiese plasma" te skep waarbinne sodanige werklikheid beter deur homself en sy leerders verstaan, verreken en geïntegreer kan word. Gablik (1981:13) formuleer dit (volgens Parks 1992:57) soos volg: "I do not

believe an artist gives meaning to his audience. What he may give is an example: the existential example of personal commitment to the search for meaning and truth.”

Die pedagogiese kunstenaar rig leerders af om soos intellektuele akrobate deur al die dimensies van hul menswees te tuimel op soek na eie interpretasies van die self, die waarheid en die werklikheid. Dewey stel dit as volg:

... the principle of genuine interest is the principle of the recognized identity of the fact to be learned or the action proposed with the growing self; that it lies in the direction of the agent's [child's] own growth, and is, therefore, imperiously demanded if the agent is to be himself (Granger 2006:52).

Omdat die kunstenaar leerders moet voorberei op 'n lewe na skool, moet die kunstige aanbiedings in die klaskamer egter nie net mooi wees nie, maar ook waardevol (Covaleskie en Page Boyer 2003:11, 12). Die pedagogiese kunstenaar kán hom of haar dus nie die weelde veroorloof om kunswerke vir 'n toekomstige, meer waarderende of begrypende gehoor te skep nie: dit wat geskep en aangebied word, moet nou mooi wees, en dit moet nou (of binne die afsienbare toekoms) ook waardevol wees. En dít alles moet die kunstenaar regkry terwyl daar nie noodwendig regte antwoorde op alle situasies en probleme is nie (Schön 1987:35, 42).

Opsommend kan daar na Beardsley (1970:9, 10) verwys word as na die eienskappe van 'n estetiese opvoedkundige ervaring gesoek word. Hy bespreek vyf moontlike eienskappe waarvoor so 'n ervaring mag beskik (my kursivering):

1. Dit behels *aandag* aan 'n gedeelte van 'n fenomenologies objektiewe veld – óf sintuiglik (soos die kleure van 'n skildery) óf intensioneel (soos die gebeure in 'n roman), en aan die elemente en interne verwantskappe daarvan.
2. Dit behels dat die fenomenologiese veld ervaar sal word as sou dit 'n *gestratifiseerde ontwerp* (in die klaskamer sou dit van die samestellende elemente van onderrig moes wees) vertoon waarin die kompleks 'n sekere *eenheid* besit as gevolg van die verhouding tussen die dele waaruit dit bestaan.
3. Dit behels 'n bewustheid van sekere *kwaliteite* wat in menslike konteks deur woorde soos "skoonheid", "elegansie", "grasie", "waardigheid", "lighartigheid", "ironie" en "geestigheid" beskryf sou kon word.
4. Dit word gekenmerk deur 'n redelik hoë mate van *eenheid* in vergelyking met gewone, alledaagse ervarings. Eenheid het twee onderskeibare dele: *samehang en voltooidheid*. Daar moet dus 'n ongewone samehang en voltooidheid wees in die verskillende persepsies, gevoelens, gevolgtrekkings, herinnerings, begeertes, ens.
5. Dit is intrinsiek *bevredigend*, en bring dus óf deurlopende genot óf bevrediging en vervulling daarmee saam.

Ek laat dit aan die leser oor om 'n eie interpretasie van, en mening oor, die vyf eienskappe te ontwikkel. Let egter daarop dat die eienskappe telkens in vorige en verdere besprekings opduik.

In die vorige paragrafe is argumente aangevoer dat die pedagogie 'n kunsvorm kan wees en dat die onderwyser 'n kunstenaar kan wees. Daar kan sekerlik ewe oortuigende argumente aangevoer word hoekom die onderwyser *nie* 'n kunstenaar is of kan wees nie. Miskien kan laastens verwys word na Parks (1992:57), wat van mening is dat die mees aanloklike aspek van die kunstenaar

as model (of dalk metafoor) vir onderrig is dat dit nie net vir onderwysers nie, maar ook vir kinders 'n rolmodel is om na te volg.

In die volgende paragrawe word ondersoek ingestel na die fenomeen van 'n kunstenaar in onderwysterme.

5. Die kunstenaar in onderwysterme

Dit is Flinders (1989:20) se mening dat onderwysers meer weet van aspekte van lesbeplanning, toetskonstruksie en kurrikulumontwikkeling as wat hulle weet van die onderskeidende kenmerke wat van 'n onderwyser 'n kunstenaar maak. Sodanige onderskeidende kenmerke is baie moeilik om te verduidelik: Schön (1987:13) meld dat dit tipies nie verbaal verduidelik kan word nie, want die kunstenaarskap van onderwysers is 'n verskynsel "that eludes conventional strategies of explanation". Dit is inderdaad net so moeilik – of onmoontlik – om kuns in onderwysterme te beskryf as wat dit in die skilderkuns of beeldhoukuns is, hoewel onderwysers dit as die primêre bestanddeel van hul professie beskou (Flinders 1989:17).

Hoewel professionalisme ook loopbaanprogramme, die spesialiskennis binne 'n leerarea en die tipes leer wat maklik meetbaar is, insluit, gaan die onderwys oor baie meer as dit (Flinders 1989:19). Dit gaan oor subtiele interpersoonlike vaardighede, oordeelkundigheid, oordeelvermoë, omgee en die gevoel van bevrediging nadat 'n klas goed aangebied is. Hierdie kunstenaarsaspekte verteenwoordig hoogs komplekse maniere waarop mense hulle uitdruk, en dit mag volgens Flinders (1989:19) 'n groter invloed op die effektiwiteit van 'n onderwyser hê as loopbaanprogramme of -kursusse.

Eisner (1983:9) redeneer dat die pedagogiese kunstenaar beskik oor die vermoë om dinamiese patrone in die onderrigsituasie te identifiseer, om hul betekenis te snap, en om op geniale wyse daarop te kan reageer. Dit behels die vermoë om jouself in die handeling te verloor, maar steeds instinktief bewus te wees van wat jy doen. Die onderwyser wat oor 'n stel diskrete vaardighede beskik, is egter nie noodwendig 'n kunstenaar nie. Die pedagogiese kunstenaar lees die stil en duistere boodskappe op studente se gesigte, hul liggaamshoudings en hul optrede. Fyn aanvoeling begin 'n rol speel wanneer die kunstenaar die betekenis van 'n spesifieke situasie snap (Eisner 1983:10). Die onderwys is te dinamies vir die onderwyser om te verpoos om eers alle teoretiese of wetenskaplike voorskrifte te oorweeg voordat op 'n plan van aksie besluit word – die onderwyser moet op sy voete dink, baie soos 'n solokomediant voor 'n gehoor. Eisner vergelyk die kunstenaarskap van 'n onderwyser ook treffend met dié van 'n dirigent wat die dialoog van die een kant van die klas na 'n ander dirigeer.

Soos 'n goeie dirigent vereis dat orkeslede sy of haar leiding onvoorwaardelik aanvaar, vereis die pedagogiese kunstenaar toewyding en betrokkenheid van leerders – nee, aanvâar die kunstenaar dit instinktief as 'n gegewe. Soos skepe op 'n radarskerm registreer leerders wie se aandag dwaal of die werk nie verstaan nie, onmiddellik in die onderbewussyn van die kunstenaar en word hulle dadelik opgeroep om aandag te skenk. In die simboliese klasorkes speel elke leerder wel 'n eie instrument en behou dus 'n eie identiteit, maar dit gaan primêr oor die lewende uitvoering wat net 'n paar minute lank duur, maar wat lewens verander op wyses en vlakke wat nooit volledig begryp sal word nie.

Die uitvoerings bou op vorige ervarings, vaardighede, kennis en houdings en het dus 'n sterk konstruktivistiese onderbou, maar dit beweeg ver verby die blote produksie van aanduibare, meetbare uitkomst tot in die pedagogiese reale

waarbinne mense selfvervulling beleef en hulself ontdek; waar hulle inderdaad meewerk aan die skepping van hulself as mense.

Terwyl die klas en die onderwyser eensgesind meewerk aan so 'n kunswerk, gebeur iets opwindends: die kunswerk (les) neem 'n identiteit van sy eie aan (Hausman 1967:14). Die kunswerk suggereer sy eie vorm en betekenis, en rig die insette van die deelnemers. Schön (1987:30) meen dat die musikante "voel" waarheen die musiek gaan en hul spel daarby aanpas. Die kunswerk kan beskryf word as die uitdrukking van 'n idee, maar dit is terselfdertyd ook die instrument waardeur die kunstenaars self gevorm word (Hausman 1967:14). Die kunstenaar verander die kunswerk tydens die skeppingsproses, maar word toenemend deur die kunswerk verander, verras en bevredig. Davis (2003:11) noem dit 'n triomf vir betekenis.

6. Die kontoere van kunstenaarskap

Waarlangs loop die kontoere van ware kunstenaarskap in die onderwysberoep? Hausman (1967), Eisner (1983, 2002), Schön (1987), Flinders (1989) en andere bespreek breedweg vyf kontoere: probleemoplossing, kommunikasie, houdings, harmonie en waardering.

Hierby voeg Smart, Kelley en Conant (2003:72) die gebruik van tegnologie. Daar is goeie rede om te glo dat die gebruik van tegnologie in die klaskamer toenemend 'n belangrike definiërende element van uitnemendheid en kunstenaarskap in die klaskamer raak. Vir die doeleindes van hierdie essay sal ses kontoere van kunstenaarskap gevolg word:

- probleemoplossing
- kommunikasie
- houdings
- harmonie
- waardering
- die gebruik van tegnologie.

6.1 Probleemoplossing

Jackson (1965) toon volgens Flinders (1989:17) aan dat onderwysers daaglik by soveel as 'n duisend interpersoonlike interaksies betrokke kan raak. Onderwysers moet daaglik vrae van leerders, kollegas en ouers beantwoord, assesseringsbesluite regverdig en verdedig, raad gee, troos, afrig en berispe. Elke interaksie is 'n potensiële probleem, wat op sigself verdere, onvoorsiene probleme kan skep. 'n Tipiese klas kan byvoorbeeld vir 'n onderwyser soos volg begin (alle name hier onder is denkbeeldig):

Stella: M^ôre, Meneer, voel Meneer goed vandag?

Onderwyser: M^ôre, dames en here. Sit maar.

Stella: Lyk my Meneer voel nie goed vandag nie?

Onderwyser: Nee, Stella, ek voel baie goed vandag. Kom ons begin met die werk.

Willem: Meneer, kan ons nie vandag buite klas hê nie?

Onderwyser: Nee, Willem, ek wil vandag die truprojektor gebruik.

Willem: Ag, Meneer, dis so warm in die klas. Kan ons nie maar buite onder die boom by die snoepie gaan sit nie? Ons sal ons boeke saamvat en mooi luister.

Nee, Willem, ek wil hê ons moet vandag na hierdie
Onderwyser: transparante kyk. As ons na die eerste een kyk, kan ons sien
dat die erdwurm ...

Werner: Meneer, daar's 'n klop aan die deur.

Die onderwyser stap deur toe en maak dit oop. Leerders in die klas begin
gesels.

Jaco (by die deur): Meneer, kan ek gou vir Gerda sien?

Onderwyser: Hoekom?

Jaco: Meneer, dis oor die rasielers – ons moet oor ons klere
praat.

Onderwyser: (Vriendelik) Nee.

Jaco: (Verontwaardig) Hoekom nie, Meneer? As ek haar nie sien
nie, gaan ons klere nie vanmiddag reg wees nie.

Onderwyser: Nee, jammer – ek het 'n klas. (Glimlag vir Jaco en maak die
deur toe.)

Gerda: Jis, Meneer was darem nou ongeskik met hom.

Onderwyser: Ek wil aangaan met die werk. Jy kan pouse met hom praat.
As ons kyk na die erdwurm se ...

Hansie: Meneer, ons hét hierdie werk al gedoen ...

Uit bostaande toneeltjie blyk die ingewikkelde karakter van die interpersoonlike
interaksies waarby onderwysers op 'n deurlopende grondslag – elke periode –
betrokke moet wees. Of dié onderwyser die betrokke probleme op kunstige wyse
opgelos het, is 'n kwessie van subjektiewe mening. As hy Jaco sou toelaat om met
Gerda te praat, sal hulle vir vyf minute lank buite die deur staan en gesels – en
die klas kan nie begin nie. Op die koop toe sal die res van die leerders weet dat
die onderwyser besoeke tydens klastyd toelaat, en dit in die toekoms uitbuit. Die
onderwyser is dus deurlopend in 'n moeilike situasie, omdat besluite somer by
die deur, pouse in die personeelkamer, of al lopende op die stoepe geneem moet
word.

Die komplekse aard van die uitdaging om probleme effektief op te los raak verder
duidelik as die idiosinkratiese aard van gebeure in en om die klaskamer (Eisner
2002:382) in ag geneem word: situasies of probleme verskil en is selde dieselfde,
selfs in dieselfde klaskamer. Wat sou die onderwyser hier bo byvoorbeeld gedoen
het as die skool se hoofmeisie vir Gerda wou sien? Haar toelaat? Dan sou die res
van die leerders hom van voortrekery of inkonsekwentheid beskuldig. Haar
dieselfde as vir Jaco hanteer? Die hoofmeisie van 'n skool met 1 200 leerders is 'n
waardige, gerespekteerde individu met rye en rye balkies op haar skoolbaadjie –
sy sal waarskynlik nie 'n leerder sonder goeie rede wil sien nie.

Binne hierdie konteks argumenteer Eisner (2002:382) dat die praktiese probleme
wat die onderwyser moet oplos, tergend is. Hulle vereis kompromieë en is
deurtrek met moontlike oplossings wat elkeen op sy beurt neig om ander
probleme te skep. Die onderwyser in beheer van die rasielers – en op die koop
toe dalk ook die skoolhoof – kan byvoorbeeld die volgende dag woedend wees
omdat Jaco nie toegelaat is om vir Gerda te sien nie, as gevolg waarvan die skool
se rasielers sleg afgesteek het by ander skole se rasielers tydens die
interskool-swemgala.

Die omstandighede in skole is dikwels kompleks, onstabiel, onseker en vol
teenstrydighede, en problematiese situasies waarop die onderwyser nie 'n

geredelike respons het nie, of waaroor onsekerheid bestaan, ontstaan dikwels (Schön 1987:4, 6, 12). Schön noem dié vermoë van die onderwyser om op intuïtiewe wyse op hierdie problematiese, unieke of onseker situasies te reageer, weet-in-aksie, en meen dit sal die onderwyser in staat stel om nie net bekende reëls, teorieë en tegnieke te gebruik om problematiese situasies op te los nie, maar ook nuwe reëls op die plek uit te vind. Hy beskou hierdie in-aksie optrede en besluite as sentraal tot die kunstenaarskap van professionele onderwysers (1987:35). Die kundige, professionele onderwyser sal egter meesal, maar nie altyd nie, en ook nie altyd ewe suksesvol nie, in staat wees om verwickeldhede te verstaan en te interpreteer en op deernisvolle wyse daarop te reageer.

6.2 Kommunikasie

Every art communicates because it expresses. It enables us to share vividly and deeply in meanings to which we had been dumb, or for which we had but the ear that permits what is said to pass through in transit to overt action. For communication is not announcing things, even if they are said with the emphasis of great sonority. Communication is the art of creating participation, of making common what had been isolated and singular; and part of the miracle it achieves is that, in being communicated, the conveyance of meaning gives body to the experience of the one who utters as well as to that of those who listen (Dewey 1934:244, volgens Parks 1992:53–4).

Uit hierdie treffende stelling kan gesien word dat die fasiliterende kunstenaar wat optimaal kommunikeer, dit bewerkstellig dat leerders aan lesse deelneem en betrokke is by die skep van sin en betekenis. Flinders (1989:17) gebruik die voorbeeld van 'n onderwyseres wat, wanneer 'n leerder met 'n probleem 'n vraag vra, dadelik haar onverdeelde aandag aan die leerder skenk. Wanneer sy met die leerders praat, sal sy direk vir hulle kyk, na hulle toe leun of stap en oogkontak behou. Sy sal soms haar wenkbroue lig, haar kop knik en haar wysvinger op haar lippe plaas as 'n teken dat sy ernstig konsentreer wanneer hulle iets sê of vra. Die boodskap word hierdeur duidelik oorgesein dat die onderwyseres omgee wat die leerders sê. Hierdie onuitgesproke boodskap is dikwels net so belangrik vir die leerders as die substantiewe inhoud van die leerkrag se verbale kommunikasie, en dit sal die onderwyser help om die probleem op te los.

Effektiewe kommunikasie met leerders behels ook die gebruik van ruimte of sogenaamde proksemika (Flinders 1989:17). Proksemika is die studie van persoonlike en kulturele ruimtelike behoeftes en die invloed daarvan op interaksie en kommunikasie met andere (Adams en O'Brien 2003:288). 'n Tipiese voorbeeld is 'n individu se gemaklike tydens sy of haar nabyheid tot 'n ander spreker en hoe dit die dialoog tussen hulle beïnvloed. Dit dien nie vir die onderwyser om te ver of te naby aan leerders te wees wanneer daar met hulle gekommunikeer word nie: as die leerkrag te ver is, kan kommunikasie nie optimaal plaasvind nie en verloor die hy rapport met die leerders, wat weer dissiplinêre probleme kan veroorsaak. As die opvoeder weer te naby aan die leerders staan, kan dit die leerder ongemaklik of bedreig laat voel.

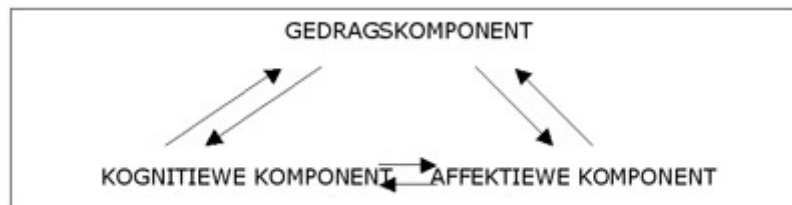
Vir Parks (1992:54) moet die opvoeder, om effektief te kommunikeer, leerders van meer as net feite en inligting oor die vak voorsien. Sodanige inligting het wel nut, maar dit is onvoldoende om die idees en denkrigtings binne die vak oor te dra. Net tegniek en kennis kan op objektiewe wyse gekommunikeer word. Om effektief oor dieperliggende aspekte van die vak te kommunikeer, moet die onderwyser empatiese response in studente inspireer – soos wanneer die

leerkrag sou wou hê dat hulle die belang van uitgesproke idees soos simbolisme, allegorie, metafoor, styl, ironie en idealisme moet begryp.

Smart, Kelley en Conant (2003:72) identifiseer entoesiasme, humor, 'n dinamiese onderrigstyl en blyke dat die onderwyser die klas regtig geniet as eienskappe wat die regte seine aan leerders stuur, en wat leerders graag in hulle onderwysers wil sien. Op my uitnodiging aan my graad 10-dogter om die kunstenaars wat vir haar klasse aanbied, uit te wys, het sy dadelik intuïtief verstaan wat ek bedoel en as volg gereageer: "Meneer van Tonder, want hy trek jou met humor in sy klas in. Meneer Badenhorst, want hy is oulik en sê goeters nes hulle is. Juffrou Boden, want sy dwing respek af. En juffrou Willemse, want sy het 'n passie vir wat sy doen." Dít is blykbaar van die boodskappe wat tieners wil kry en goed kan interpreteer.

6.3 Houdings

Pretorius (2007:66) toon aan dat die houdings van leerders 'n belangrike bepalende invloed uitoefen op die vlakke van optimalisering van die onderrig en leersituasie. Dit kan in hierdie opsig aanvaar word dat leerders met negatiewe houdings moeilik onderrig word en leer en dat leerders met positiewe houdings hoë vlakke van gewenste gedrag in die vorm van onder andere selfwerkzaamheid en betrokkenheid by die klaskamersituasie sal vertoon. Pretorius (2007:69) toon verder aan dat houdings uit drie komponente bestaan: 'n kognitiewe komponent, 'n affektiewe komponent en 'n gedragskomponent. Hierdie drie komponente beïnvloed mekaar op interaktiewe wyse deurdat leerders voortdurend kognitiewe en affektiewe evaluasies van 'n persoon of situasie uitvoer voordat op toepaslike gedrag besluit word. Pretorius (2007:69) stel die interaksie tussen die drie komponente van 'n houding as volg in Figuur 1 voor:



Figuur 1 Die interaksie tussen die drie komponente van 'n houding (Pretorius 2007:69)

Met kognitiewe en affektiewe komponente as basisse bereken leerders voortdurend die relatiewe risiko en persoonlike voordele verbonde aan selfwerkzaamheid en/of betrokkenheid voordat opgetree word. Sou 'n onderwyseres byvoorbeeld van leerders verwag om moeilike vrae oor 'n wiskunde probleem te beantwoord, mag die leerders in die klas instinktief onder andere aandag skenk aan vrae soos:

- Verstaan ek die werk?
- Kan ek die spesifieke vraag met vrymoedigheid voor die hele klas beantwoord?
- Hou ek van die onderwyseres en/of haar onderrigstyl?
- Lyk sy kwaai vandag?
- Sal sy my beskerm as ek verkeerd antwoord en die klas vir my lag?

Kognitiewe en affektiewe evaluasies word dus gedoen voordat op toepaslike gedrag besluit word. Die pedagogiese kunstenaar sou hoop dat dit betrokkenheid

by die onderrigsituasie sal wees. Vir die suksesvolle fasiliterende kunstenaar is die beloning positiewe leerders wat optimaal betrokke is by die bestudering van die vak en die skep van leerervarings waartydens leer kan plaasvind. 'n Onderwyser wat dikwels sarkastiese of neerhalende opmerkings oor leerders se antwoorde maak, mag veroorsaak dat leerders nie betrokke wil raak by die klassituasie nie en moontlik 'n negatiewe houding teenoor die onderwyser, die vak of beide ontwikkel. Sodanige onderwyser, haas ek my egter om te stel, is nie noodwendig 'n swak opvoeder nie, want sy of haar leerders kan steeds uitstekend presteer in eindeksamens. En kry leerders nie na skool soms ook te doen met sarkastiese werkgewers nie?

Pretorius (2007:91, 102) dui 'n veelheid van faktore aan wat 'n invloed kan uitoefen op die interaksie tussen die drie komponente van houdings, waaronder die persoonlikheidstipe van die onderwyser en leerders, leerders se selfbegrip en selfbeeld, hul persoonlike geskiedenis, ouderdom, tradisies, geslag, ras, bekwaamheid van die onderwyser, leierskapstyl, openheid van die onderwyser en samestelling van groepe tydens groepwerk. Die bykans oorweldigende veelheid van faktore wat inspeel op die kognitiewe en affektiewe evaluasies van leerders bemoelik die taak van die onderwyser wat alle onderriggebeure wil kombineer tot pedagogiese plasma wat bevorderlik is vir optimale selfwerkzaamheid en betrokkenheid. Die pedagogiese kunstenaar behoort intuïtief bewus te wees van die potensiële invloed van 'n veelheid van faktore wat negatiewe houdings veroorsaak, en behoort in staat te wees om stappe te doen om positiewe houdings by leerders te verseker.

Die pedagogiese kunstenaar beskik oor die vermoë om die subtiliteite van leerlinggedrag suksesvol te "lees" – om 'n verandering in die bui of toon van 'n klas raak te sien en dit tydens die aanbieding van die les te verreken (Flinders 1989:17). Dit behels verder die vermoë om te weet hoe die leerders oor jou voel en die vermoë om hulle houdings, motiewe en oortuigings "op te tel". Dit lê aan die hart van die professionele kunstenaar se professionele kundigheid. Volgens hom behels dit verder die fynbesnaarde vermoë om ingewikkelde en gedetailleerde onderskeid te kan tref tussen 'n skalkse knipoo en oë wat op 'n spesifieke manier geknip word, en om tussen 'n sug van verligting en 'n sug uit frustrasie te kan onderskei.

Strategieë wat onderwysers in hierdie verband gebruik om positiewe houdings by leerders te bewerkstellig sluit die volgende in (Flinders 1989:18):

- humor of selfonthulling om solidariteit tussen leerders en die onderwyser te verseker
- om studente toe te laat om aktiwiteite te kies
- om skool- of klaskamerreëls soms in belang van leerders te buig
- om geleenthede vir individuele erkenning te skep
- om tyd in te ruim vir interaksie met individuele studente.

6.4 Harmonie

Vir Lindamood (2003:162) harmonieer elemente van 'n kunswerk wanneer hulle op sodanige wyse gekombineer word dat dit vir die waarnemer lyk of klink asof hulle goed kombineer en 'n strelende effek op die oog of oor het. Daar is harmonieuse ontwikkeling van die kunswerk (Schön 1987:30). In die klaskameropset sou al die elemente van die klas (onder andere die onderrig deur die onderwyser, die strategieë en humor wat hy of sy gebruik, die kurrikulum, insette deur die leerders, die onderrigmedia wat gebruik word, en die assesseringsinstrumente wat gebruik word) op sodanige wyse deur die

pedagogiese kunstenaar gekombineer word dat dit 'n aangename, strelende en/of stimulerende effek op die leerders het.

'n Belangrike gevolg van so 'n harmonieuse klasaanbieding is dat leerders se aandag getrek en behou word – vir Dewey (1934:5) die sleutel tot die begrip van die estetiese. Die opvoedkundige kunstenaar wat leerders op sodanige wyse betrek, verseker dat hulle betrokke raak by die klas sonder dat dit nodig is om hulle ekstern te motiveer.

Davis (2003:11) praat in hierdie opsig van die gladde integrasie van al die komponente, en dat die ontwrigting van enige deel sou afbreuk doen aan die geheel of dit selfs betekenisloos sou laat. Die geheel is egter ook méér as die som van individuele betekenis, sodat kunstige klasse uitdagende betekenis aan leerders en onderwysers bied. Sodanige kunstige klasse sal “reg” of “klaar” lyk.

Basden (2004) identifiseer in 'n ontleding van Dooyeweerd se onderwysaspekte die volgende elemente van harmonie binne die estetiese aspek:

- samehang (in teenstelling met fragmentasie en onafhanklikheid)
- kontras, verrassing: vir ware harmonie wat nie bloot eenvormigheid is nie, moet daar 'n mate van “disharmonie” of genuanseerde teenstrydigheid wees
- humor: die meeste humor is op genuanseerde verrassing gebaseer
- genieting
- ontspanning, pret en rus
- interessant of boeiend teenoor vervelig
- nuanse: die mens se vermoë om nuanse te herken blyk noodsaaklik te wees vir sy vermoë om te harmonieer.

Die pedagogiese kunstenaar sou dus wou sorg dat daar harmonie in die klaskamer is, maar nie verveling nie; dat daar genoeg tyd is om te ontspan, pret te hê en te rus, maar dat daar nie leeggelê word nie. Verder sou werk so aangebied kon word dat die leerders daardeur geboei word, wat meesal sal beteken dat hulle die klasse sal geniet. Soos baie kunstenaars weet, is 'n meesterstuk nie elke keer moontlik nie. Selfs die mees beroemde kunstenaars het werk van wisselende gehalte gelewer. Die besondere dilemma waarin die pedagogiese kunstenaar verkeer, raak duidelik wanneer in ag geneem word dat daar daaglik tussen ses en agt klasse aangebied moet word. Maar volgens Eisner (1983:12) is slegs 'n paar esteties bevredigende klasse per week genoeg vir die kunstenaar om aan die gang te bly.

6.5 Waardering

Waardering is vir Flinders (1989:19) die uiteindelijke kuns van onderrig. Anders as kommunikasie, houdings en harmonie is dit nie iets wat die onderwyser *doen* nie; dit is eerder die produk van sy kunstenaarskap en kan dus nie altyd direk waargeneem of gemeet word nie. Dit behels grootliks die bevrediging wat onderwysers ervaar wanneer hul 'n uitstaande klas aangebied het – om terug te staan en te wêet dat al die voorbereiding vir die klas die moeite werd was. Schön (1987:13) noem dit dan ook “'n tipe weet”. Vakmanne en kunstenaars is begaan oor hulle werk, kry bevrediging uit die reis sowel as die bestemming, is trots op hul werk, en is van die eerstes om die kwaliteit daarvan te herken en te waardeer (Eisner 1983:13).

Groot kunstenaars het dikwels die grense van hulle vakgebied verskuif omdat hulle aangedryf is deur die innerlike oortuiging dat hulle persoonlike interpretasie van die werklikheid uniek is en wêreldkundig gemaak moet word. Parks

(1992:54) meld dat die mees diepgaande kunswerke dié was wat ons manier van waarneem, dink en voel verbreed het. Rembrandt het byvoorbeeld in die beroemde *Nagwag* vir die eerste keer beweging, lig, skaduwees en lyne op meesterlike wyse gekombineer om 'n treffende oomblik vir die ewigheid vas te vang.

Daar is heel waarskynlik 'n mate van egoïsme onderliggend aan die oortuiging van die kunstenaar dat hy of sy iets te sê het wat die moeite werd is om te hoor – maar sonder hierdie oortuiging is grootse kunswerke nie moontlik nie, en word min mense geïnspireer om dieselfde te wil doen.

6.6 Die gebruik van tegnologie

Met die koms van rekenaars, selfone, die internet en e-leer het die opvoedkundige landskap grootliks verander. Dit is nou vir studente aan sekere universiteite moontlik om 'n klas by te woon wat opgeneem word deur kameras en mikrofone gekoppel aan 'n rekenaar met lesingsvaslegging-sagteware, dan huis toe te gaan, die lesing dadelik van hulle persoonlike rekenaar op 'n iPod af te laai en dit vir voorbereiding of hersiening beskikbaar te hê. Aanlyn-modules kan enige plek in die wêreld geneem en voltooi word sonder enige persoonlike kontak met 'n dosent. Powerpoint-skyfiereekse en klankopnames van klasse kan vanaf webblaaie afgelaai word en versprei word.

Selfone, daardie algemene stukkie elektronika wat in die meeste skole verbied word, kan onder andere internet-soektogte uitvoer, video- of klankopnames van klasse doen, as sakrekenaars gebruik word, of woordverwerking doen. Daar is 'n tendens onder jongmense om eerder selfoonvaardig as rekenaarvaardig te wees. Gevegte tussen leerders op die skoolterrein word gereeld opgeneem en veroorsaak opslae in die pers. Die internetgebaseerde kommunikasienetwerk Mxit stel leerders in staat om vir ure lank (selfs in klastyd in die klaskamer!) teen lae koste in kletskamers te kommunikeer in 'n wêreld wat aan die meeste onderwysers en ouers onbekend is.

Dit raak toenemend moeilik vir onderwysers om by te hou by al die verwickelinge en om daarmee te kompeteer. Tegnologie bied egter ook opwindende moontlikhede vir die innoverende onderwyser. Video-opnames van klasse kan byvoorbeeld met Windows Media Maker – deel van die Windows XP-bedryfstelsel – en gratis programme van die internet geredigeer en in die 3gp-formaat na leerders se selfone ge-“bluetooth” word. Leerders wat afwesig was weens siekte, is een van onderwysers se groot kopsere – 'n volledige klas kan tog nie vir alle siekes gedupliseer word nie? Maar om 'n video-opname van 'n klas van die onderwyser se rekenaar of selfoon na die leerder se selfoon te “bluetooth” – is dit nie wat groot bevrediging sou verskaf aan 'n pedagogiese kunstenaar wat aan die voorpunt van vernuwing in sy vakgebied is nie? Indien die onderwyser 'n rekenaar in die klas het, kan sy stem deur die luidsprekers van die rekenaar versterk word – 'n praktyk wat die potensiaal het om veral diegene met sagte stemme se taak aansienlik te vergemaklik. Op die koop toe is tegnologie nie, soos in die verlede, baie duur nie – die onderwyser hoef net na 'n beter selfoon op te gradeer, of 'n bestaande selfoon beter te leer ken en te benut.

Vir pedagogiese kunstenaars lê die uitdaging op twee vlakke: om in so 'n mate waarde tot klasse by te voeg dat leerders hul klasse *wil* bywoon, en om elektroniese hulpmiddels netjies met bestaande praktyk te integreer om steeds 'n harmonieuse geheel te vorm. Die pedagogiese kunstenaar wat negatief ingestel is teenoor die integrasie van elektronika met die onderriggebeure kan vergelyk word met 'n beeldhouer wat weier om kraggereedskap te gebruik om 'n beeldhouwerk uit graniet te skep. Die beginsel is dat dit miskien romanties of

moontlik is om sonder kraggereedskap of elektronika klaar te kom, maar dit sou nie sinvol wees nie.

7. Wetenskaplike navorsing: die vlieg in die verf?

Uit die komplekse aard van kunstenaarskap in pedagogiese terme wat in die vorige paragrawe geskets is, raak dit toenemend duidelik hoekom dit so moeilik is om sodanige kunstenaarskap wetenskaplik te kwantifiseer. Hoe word die toepaslike gebruik van byvoorbeeld 'n sug, humor of stilte as motivering of aansporing inderdaad gekwantifiseer? Dit is waarskynlik net so moeilik om kunstenaarskap in onderwysterme wetenskaplik te ondersoek of te beskryf as wat dit is om dit met die skilderkuns of beeldhoukuns te doen.

Tog het dit nie pedagogiese wetenskaplikes afgeskrik om juis dit te probeer doen nie. Eisner (1983:6; 2002:376) is van mening dat dit Edward L. Thorndike was wat aan die voorpunt was van 'n beweging om 'n wetenskaplike grondslag vir onderrig en die leerproses te ontwikkel toe hy in 1910, in die hoofartikel van die eerste *Journal of Educational Psychology*, die volgende geskryf het:

A complete science of psychology would tell every fact about everyone's intellect and character and behaviour, would tell the cause of every change in human nature, would tell the result which every educational force – every act of every person that changed any other or the agent himself – would have. It would aid us to use human beings for the world's welfare with the same surety of the result that we now have when we use falling bodies or chemical elements. In proportion we get such a science we shall become masters of heat and light. Progress toward such a science is being made.

Dit was 'n edele ideaal gegrond op die vaste oortuiging dat wetenskaplike navorsing sou help om die toekoms van die onderwys te bepaal (Eisner 1983:6). Die rye en rye rakke vol boeke en vaktydskrifte wat verslag doen van ondersoeke na onderwysteorie, -praktyk en -beleid getuig van die oorheersende invloed wat die wetenskap op die onderwys van die afgelope eeu gehad het. Daar is egter sedert die onlangse verlede 'n groeiende persepsie dat navorsers, wat veronderstel is om skole of fakulteite van opvoedkunde van bruikbare kennis te voorsien, al hoe minder te sê het wat praktiserende onderwysers nuttig vind (Schön 1987:10).

Eisner (1983:8) staan hoogs krities teenoor die toepaslikheid van die honderde studietjies wat klein, hoogs spesifieke fragmente van onderrig ondersoek het en wat die bladsye van vaktydskrifte "soos paddavissies" gevul het. Volgens hom het dit veroorsaak dat dit wat opvoedkundig van belang is, maar moeilik is om waar te neem of te meet, vervang is deur dit wat relatief maklik is om waar te neem of te meet, maar van geen belang is nie. In 1984 het hy byvoorbeeld in twee studies by skole en universiteite bevind dat hoewel baie skoolbestuurders en universiteitspersoneel sê dat hulle navorsing tydens beplanning en onderrig gebruik, hulle nie presies kon aandui hóé nie (Parks 1992:53).

Hierdie situasie noop Eisner (1983:6) om op te merk dat die kuns en vakmanskap van onderwys dikwels as verouderde konsepte met marginale invloed op die bestudering en praktyk van onderrig gesien word. Die taak van wetenskaplike ondersoek was om seker te maak dat onderwysers die enkele beste metodes sou volg: dié metodes wat deur wetenskaplikes voorgeskryf word. Min ruimte is vir persoonlik vernuf en vindingrykheid gelaat en die onderwyser se rol is in die

proses afgewater. Onderwysstudente moet eers leer om 'n les in te lei, hoe om vrae aan studente te stel, dan om 'n beginsel te demonstreer en dan om 'n les af te sluit. Nadat dosyne of selfs honderde van hierdie en ander vaardighede aangeleer is, sou die student dan 'n goeie onderwyser wees (Eisner 1983:7). In die John Dewey-lesing van 2002 voor die Dewey Society gebruik Eisner sterk taal in hierdie verband: "As experienced teachers well know, the surest road to hell in a classroom is to stick to the lesson plan no matter what."

Dewey (1934:84) beskou wetenskaplike voorskrifte se rol as soortgelyk aan dié van rigtingwysers in stede: hulle wys die weg na ervarings aan, maar hulle is nie self die ervarings nie. Hy staan inderdaad krities teenoor die invloed van die wetenskap op die opvoedkunde:

Modern preoccupation with science and with industry based on science has been disastrous; our education has followed the model that they have set. It has been concerned with intellectual analysis and formularized information ... It is disastrous because it has fixed attention upon competition for control and possession of a fixed environment rather than upon what art can do to *create* an environment ... It is disastrous because civilization built upon these principles cannot supply the demand of the soul for joy, or freshness of experience; only attention through art to the vivid but transient values of things can effect such refreshment. (Granger 2006:45, 46)

Streb (1984:163) deel die oortuiging dat 'n mens nie 'n kunstenaar kan word deur slegs 'n klomp tegnieke baas te raak nie: dit is wel toepaslik, en in sommige gevalle noodsaaklik, om 'n skilder te leer om 'n kwas vas te hou of om 'n fotograaf te leer hoe om die diepte van 'n veld te bereken, maar al sulke tegniese onderrig sal nog nie die student in staat stel om kunswerke te lewer nie. Onderwysstudente wat 'n les kan inlei, vrae kan vra, demonstrasies kan doen en 'n les behoorlik kan afsluit, kan insgelyks nie ook nie noodwendig as pedagogiese kunstenaars beskou word nie. Die pedagogiese kunstenaar beskou tegnieke egter slegs as 'n middel tot 'n doel (Parks 1992:50). Bykomend hierby kan sy of haar stem gemoduleer en gebare en gesigsuitdrukkings met die keuse, organisasie en aanbieding van idees gekombineer word (Hausman 1967:14). Volgens hom is daar 'n oneindige aantal persoonlike style en tegnieke wat die "kuns van onderrig" karakteriseer.

Dit is nie die doel van hierdie essay om 'n aanval te loods op die wetenskaplike metodes in die onderwys nie. Oor die afgelope dekades is belangrike, rigtinggewende wetenskaplike bydraes tot die onderwys gemaak. Dewey (1934:6) waarsku dan ook tydig teen aanvalle op 'n opponerende beweging of filosofie, omdat die beginsels en metodes van 'n eie filosofie op negatiewe wyse mag ontwikkel en sodoende inderdaad deur 'n opponerende filosofie beheer mag word. Wat egter wel pertinent gestel wil word, is dat die wetenskap in wese nie 'n omvattende basis vir kunstige onderrig kan voorsien nie, en nie volledig daarin kan slaag om die volle aard, opleiding en praktyk van die pedagogiese kunstenaar te beskryf of te verreken nie.

8. Die pad vorentoe

Middelpuntvlietende kragte het in die onlangse verlede baie van die vooropgestelde idees van administrateurs, navorsers, onderwysleiers en onderwysers aangaande dit wat goeie onderwysersopleiding en onderrig sou behels, onder toenemende druk geplaas. Soos reeds gestel, blyk

onderrigbenaderings en -praktyke wat vir dekades goeie resultate of uitslae gelewer het, nie meer in staat te wees om die nuwe uitdagings van 'n moderne tydsgewrig alleen die hoof te bied nie. 'n Nuwe geslag leerders stel geleidelik groter en nuwe eise aan die vermoë van onderwysers om hulle vir 'n hoogs veranderde en veranderende wêreld ná skool voor te berei.

Die moderne geslag is duidelik nie meer bereid om gestandaardiseerde lesse wat op resepmatige wyse aangebied word, as die norm te aanvaar nie. Soos besoekers aan 'n kunsuitstalling onderwerp hulle elke les aan 'n subjektiewe evaluasie en verloor toenemend belangstelling in 'n les wat nie bevredigend, kunstig aangebied word nie.

Hoe die pad vorentoe lyk, en watter aanpassings nodig is, is 'n kwessie van persoonlike mening. Ek wil argumenteer dat drie areas aandag verdien: sinvolle onderrig, onderwyseropleiding en die omstandighede waaronder onderwysers werk.

8.1 Sinvolle onderrig

Die vraag kan gevra word of lesaanbiedings en vakinhoudes sowel hedendaagse werklikhede as leerders se "demand of the soul for joy" (sien afdeling 7) sinvol aanspreek en weerspieël. Schön (1987:32) het vroegtydig gewaarsku dat die professionele status van onderwysers in die samelewing afhang van die spesialis kennis wat hulle besit. Is die gespesialiseerde kennis van onderwysers en ander rolspelers in die onderwys vandag nog so relevant soos dié van hartchirurge wat die jongste tegnieke gebruik om hartomleidings te doen? Word opvoedkundiges se status nie toenemend ondergrawe omdat die kennis wat daagliks aan jong leerders aangebied word, dalk nie meer die werklikhede van 'n lewe na skool doeltreffend reflekteer nie, en nie meer *nuttig* is vir die leerders nie?

Wát relevante, nuttige kennis en vaardighede is, weet ek nie volledig nie – dit behoort op skool-, provinsiale en nasionale vlak bespreek en bepaal te word. Dit sou egter 'n goeie begin wees om te kyk na 'n voorbeeld uit die Kanariese Eilande, op een van die eilande bekend as La Gomera. Weens die geografiese kenmerke van die eiland – berge met diep valleie – het die inwoners oor geslagte heen 'n unieke "fluittaal" bekend as El Silbo ontwikkel. Hulle kommunikeer deur middel van fluite op verskillende toonhoogtes en gebruik dit om oor groot afstande met mekaar te kommunikeer. In 'n insetstel op die *Mythbusters*-program op DSTV op 16 November 2008 vertel twee bejaarde inwoners van die voordele van *El Silbo*:

It's always been useful, all our lives, because it was used for the needs of the people, to call a doctor, or a priest.

It will never die out, it will live on because it's a very old tradition. The island is magical. For that reason Silbo is magical.

En dan die woorde met 'n boodskap vir opvoedkundiges wat die behoeftes van die samelewings wat hulle bedien, effektief wil aanspreek:

The fact that schools teach children how to whistle, is a guarantee for its future.

Die voorbeeld hier bo bied ryk insigte aangaande die dinamika van sinvolle onderrig. Ek kan my voorstel hoe 'n "Silbo-les" sal klink. Is daar handboeke beskikbaar of nodig? Leerders sal sekerlik by basiese fluite op verskillende toonhoogtes begin en deur oefening geleidelik meer bedrewe raak. Uiteindelik sal

die *kuns* van fluit-kommunikasie bemeester word. Leerders vorder dus tot in die sfeer van estetika waar hulle *mooi* of *reg* fluit. Daarna is hulle toegerus om tussen die huise of berge te kommunikeer. Leerders kan sekerlik duidelike konneksies maak tussen dit wat in die klaskamer en in die wêreld daarbuite gebeur. 'n Alledaagse kommunikasie-ervaring raak die katalisator vir 'n kunswerk en leerders raak kunstenaars.

Wanneer sou die onderrig in die "magic" van Silbo suksesvol wees? Duidelik nie wanneer die leerder 50 persent of meer behaal nie, maar wanneer die kuns van fluit aangeleer is, en ander eilandbewoners verstaan wat gefluit word. Ek het as jong seun geleer om met my pinkies in my mond te fluit. Dit het maande van oefening geneem. Daarom weet ek – en sekerlik almal wat so kan fluit – hoe lekker dit is om met 'n skerp fluit te kommunikeer. Kan ons met alle eerlikheid sê dat ons onderwysstelsel, waar kinders geleer word om punte byna meganies na te jaag, kinders se ingebore behoefte aan sodanige bevredigende ervarings aanspreek?

In die reeds genoemde John Dewey-lesing van 2002 voor die Dewey Society stel Eisner die uitdagings in hierdie verband duidelik:

The promotion of such thinking requires not only a shift in perspective regarding our educational aims, it represents a shift in the kind of tasks we invite students to undertake, the kind of thinking we ask them to do, and the kind of criteria we apply to appraise both their work and ours. Artistry, in other words, can be fostered by how we design the environment we inhabit. The lessons the arts teach are not only for our students, they are for us as well.

8.2 Onderwyseropleiding

Indien onderwysers nie oor die vermoë beskik om relevante, toepaslike opleiding soos in die voorbeeld hier bo te voorsien nie, mag die instansies wat hulle oplei, verantwoordelik gehou word. Schön (1987:8) het dan ook voorspel dat indien professionele mense soos onderwysers oneffektief is, die skole wat hulle opgelei het, blameer sal word vir hul mislukking om doeltreffende opleiding aan te bied. In die huidige klimaat word Suid-Afrikaanse skole en fakulteite vir opvoedkunde dan ook dikwels geblameer en verantwoordelik gehou vir onderwysers se mislukkings: In *Rapport* van 16 November 2008 se hoofartikel staan byvoorbeeld die volgende:

In die dokument (die sg. "Padkaartdokument" oor die moontlike afskaffing van Uitkomsgebaseerde Onderwys) word bevestig dat die meeste van die onderwyserskorps nie toegerus is vir hul werk nie [...] Nie net is die opleiding en heropleiding van onderwysers 'n prioriteit nie. Hulle moet ook toegerus word om die probleme met dissipline, wat 'n krisistvlak bereik het, te hanteer.

Skole en fakulteite van opvoedkunde kan uiteraard nie al die blaam kry vir die gebrekkige opleiding van onderwysers nie – die provinsiale en nasionale onderwysdepartemente moet medeverantwoordelikheid daarvoor aanvaar. Wat egter wel aan universiteite gebeur, is dat onderwysstudente op voorgraadse vlak aan teorieë, filosofiese begrondings en onderrigtegnieke blootgestel word, en dat hulle dan vir die grootste deel van hul loopbane voltyds in klaskamers moet funksioneer met weinig meer ondersteuning of opleiding as 'n paar vlugtige ekskursies vir indiensopleiding wat aangebied word deur universiteitsprofessore wat self 'n dekade of twee laas onderrig op skoolvlak aangebied het (Eisner 1983:12).

Schön (1987:14, 17) is van mening dat onderwyseropleiding op sy kop gekeer moet word. Hy wil hê dat onderwysstudente eerder *afgerig* as *geleer* moet word: "The student cannot be *taught* what he needs to know, but he can be *coached*"; en hy haal vir Dewey aan om die konteks van sy standpunt aan te dui:

He has to *see* on his own behalf and in his own way the relations between means and methods employed and results achieved. Nobody else can see for him, and he can't see just by being "told", although the right kind of telling may guide his seeing and thus help him to see what he needs to see.

Soos wat in die eerste paragraaf van afdeling 2 gemeld is, plaas bogenoemde tipe opleiding die student in die klassieke paradoksale situasie dat hy of sy vir iets moet soek, en iets moet "sien", wat nie noodwendig by eerste kennismaking herken sal word nie. Dit is egter noodsaaklik dat die student soos 'n professionele onderwyser moet leer dink wanneer leeraktiwiteite beplan word (Schön 1987:82, 83).

Dit is asof die dosent vir die onderwysstudent wil sê:

I can tell you that there is something you need to know, and with my help you may be able to learn it. But I cannot tell you what it is in a way you can now understand. I can only arrange for you to have the right sort of experiences for yourself. You must be willing, therefore, to have these experiences. Then you will be able to make an informed choice about whether you wish to continue. If you are unwilling to step into this new experience without knowing ahead of time what it will be like, I cannot help you. You must trust me. (Schön 1987:93)

Schön (1987:38,39,93) se verhelderende uiteensetting van die relatiewe belang van twee potensieel uitsluitende areas of dimensies van onderwyseropleiding verskaf 'n duidelike visie vir gebalanseerde praktyk: daar is die area van onderrig aangaande feite, reëls en prosedures wat met groot gemak op algemene, instrumentele probleme toegepas kan word, en daar is die area van sy refleksie-in-aksie, waarvolgens onderwysers sin moet maak van, en reageer sowel as reflekteer op, onsekere, unieke of konflikterende situasies in die praktyk. In hierdie area is die aanname dat professionele kennis nie toepasbaar is in elke situasie nie, en dat daar nie 'n regte antwoord vir elke probleem is nie. Tydens refleksie-in-aksie praat hy van agtergrondleer, wat dikwels onbewustelik plaasvind.

Ek wil aanvoer dat daar tydens onderwyseropleiding te veel gefokus word op die eerste area, en wel ten koste van die tweede area, wat veroorsaak dat die tweede area onderbeklemtoon en selfs dikwels geringgeskat word. Die studente verkeer te min met die *Meno-paradoks* (kyk paragraaf 2). Ek sou dit die verlore seun van onderwyseropleiding wou noem. Schön (1987:39) wil eerder hê dat daar by die een area begin en na die volgende een beweeg moet word.

Granger (2006:63) vra op elegante wyse dat die intellektuele en estetiese aspekte van opleiding ewe veel aandag moet kry:

Modes of education that attend to and seek to enhance both our intellectual and aesthetic responsiveness to the everyday are those most capable of nourishing the human *eros*, the drive to live a life of ever-expanding meaning and value. They acknowledge the fact

that the human need to learn, create, and grow has many and varied dimensions.

Indien die intuïtiewe of kunssinnige elemente van kunstenaarskap nie genoeg aandag kry tydens opleiding nie, sal die opvoedkundige kunstenaar ontnem word van die vermoë, vrymoedigheid en selfvertroue om intuïtief klas te gee en 'n persoonlike interpretasie en stempel op die onderriggebeure af te druk. Resepmatige klasse mag miskien inpas in die magdom netjiese kategorieë wat die produkte is van wetenskaplike navorsing, maar hulle is nie noodwendig kunswerke wat kinders se verbeelding aangryp en hulle inspireer nie.

Volgens Eisner (2002:384) is die agenda vir verandering 'n formidabele een: om onderwysers se opleiding te verander sal beteken dat beide personeel wat by skole werk én dié wat by universiteite werk, moet besef dat die hart van onderwysopleiding nie primêr by universiteite lê nie, maar wel by skole, die werksplek van onderwysers. By skole kan studente beter "sien" wat hulle behoort te sien.

In hierdie opsig is daar 'n bemoedigende tendens by 'n toenemende aantal Suid-Afrikaanse universiteite om studente vir periodes van 'n kwartaal of langer vir indiensopleiding by skole te plaas. Daar is gelukkig die tradisie van proefonderwys vir 'n week of twee wat oor baie jare by heelwat universiteite deel was van onderwyseropleiding, en dit word nou algaande uitgebrei. Dit stel die studente toenemend in staat om op teorie en praktyk te reflekteer en noodsaaklike insigte en vaardighede rondom hul rolle as fasiliterende kunstenaars te verkry. Dit stel ook dosente voor die tydige uitdaging om toepaslike teorie, wat studente by skole kan toepas en waarvoor sinvol gereflekteer kan word, in onderwysmodules in te sluit.

Om sodanige belyning van teorie en praktyk te bewerkstellig, en om werklik onder die indruk te kom van die uitdagings wat aan moderne onderwysers gestel word, kan dosente aan universiteite gereeld klaskameronderrig by skole aanbied. Sonder sodanige praktiese blootstelling aan gebeure op grondvlak bestaan die gevaar dat hulle professioneel geïsoleerd sal raak en ontoepaslike opleiding – wat nie die werklikhede van die onderwysberoep volledig aanspreek nie – sal aanbied. Sodanige situasie mag nie net dosente se selfvertroue as skeppende pedagogiese kunstenaars ondermyn nie, maar mag ook tot gevolg hê dat hul toenemend die respek van hul studente verloor.

Eisner (2002:384) noem die veranderinge wat sal moet plaasvind, 'n revolusie; onderwysers, administrateurs en dosente sal dus revolusionêr moet dink, beplan en optree om te voorkom dat die revolusie wat reeds aan die gang is, hand uit ruk en grootskaalse ontwrigting veroorsaak.

8.3 Die omstandighede waaronder die onderwyser werk

Wat nodig is, is onderwysers wat die geleentheid gebied word om soos die toegewyde vakmanne en -vroue wat hulle is, te werk aan die beplanning en aanbieding van naatlose klasse. Schön (1987:41) verklaar immers dat ontwerp (en dus beplanning) 'n fundamentele deel van kunstenaarskap is. Daarvoor het onderwysers egter genoeg tyd nodig.

Ek het baie onderwysers al hoor sê dat die klasgee self aan hulle groot vreugde verskaf, maar dat dit al die ander bykomende aktiwiteite is wat die onderwys onaangenaam maak, en wat hul tyd in beslag neem. Onderwysers kan ten minste gedeeltelik, en toenemend, vrygemaak word van die eise wat buitemuurse verpligtinge, fondsinsamelings en vergaderings aan hulle stel. Om maar net een

voorbeeld te noem: twintig jaar gelede het die rugby- en netbalseisoen in die eerste kwartaal van 'n nuwe jaar begin, en meesal aan die einde van die tweede kwartaal geëindig. Spanne het twee keer per week geoefen. Nou strek die seisoen op 'n paar weke na byna regdeur die jaar, en spanne oefen byna elke dag vir twee of meer ure.

As die ouergemeenskap van 'n skool verwag dat onderwysers 'n eerste rugbyspan moet afrig, 'n konsert moet inoefen of fondsinsamelings moet reël, sal hulle dalk ook tevrede moet wees met onderrig van mindere gehalte en dissiplinêre probleme in die klaskamer. Daar kan kwalik van 'n uitgeputte onderwyser verwag word om saans ná buitemuurse aktiwiteite ses of agt uitstaande klasse vir die volgende dag voor te berei. Ondersteuning vir hierdie standpunte kan by Flinders (1989:20) gevind word. Hy het al bykans twintig jaar gelede gesê dat ons diep moet dink oor die omstandighede waaronder onderwysers werk, die geleenthede wat hulle het om interaktief met mekaar te verkeer, die diskresionêre onderrigtyd tot hulle beskikking, die aantal leerders wat hulle elke dag sien en die hulpbronne tot hulle beskikking.

Twee sms-boodskappe van anonieme onderwysers in die briewerubriek van die *Volksblad* van 15 November 2008 verwoord die krisis waarin onderwysers tans verkeer:

In sommige skole word onderwysers openlik met geweld gedreig deur ongedissiplineerde leerlinge – skoolhoofde moet optree voor dit te laat is.

Daar sal drastiese veiligheidstappe by skole gedoen moet word – die leerlinge het regte en leerkragte byna niks. Leerlinge tart ons openlik.

Sal daar na hierdie noodkrete geluister word? Dit is dalk bemoedigend dat in *Rapport* van 23 November 2008 gerapporteer word dat professor Jonathan Jansen, vorige dekaan van die Opvoedkunde-fakulteit van die Universiteit van Pretoria, tydens 'n onderhoud met Hanlie Retief ietwat kras uitgebars het: "Ek soek die minister wat die *balls* het om te sê: uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) is 'n fiasko en ons is nou kláár met die blêddie ding!"

Dalk sien al hoe meer besluitnemers en opvoedkundiges tóg uiteindelik wat hulle behoort te sien. Opdat Sokrates kan rus.

Bibliografie

Adams, J.Q. en N.P. O'Brien. 2003. Proxemics. In Collins III en O'Brien (reds.) 2003.

Basden, A. 2008. Aesthetic education and Dooyeweerd. www.dooy.salford.ac.uk/aesthetic.html. 27 Maart 2008 geraadpleeg.

Beardsley, M.C. 1970. Aesthetic theory and educational theory. In Smith 1970.

Collins III, J.W. en N.P. O'Brien (reds.). 2004. *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Conant, J.S., D.T. Smart en C.A. Kelley. 2003. Mastering the Art of Education: Pursuing Excellence in a New Millennium. *Journal of Marketing Education*, 25:71–8.

Covaleskie, J. en K. Page Boyer. 2003. Aesthetics. In Collins III en O'Brien (reds.) 2003.

Davis, J. 2003. Aesthetic whole. In Collins III en O'Brien (reds.) 2003.

Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York: G.P. Putnam's Sons.

Eisner, E.W. 1983. The Art and Craft of Teaching. *Educational Leadership*, Januarie 1983:4–13.

—. 2002. From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teacher and Teacher Education*, 18:375–85.

Flinders, D.J. 1989. Does the "Art of Teaching" have a future? *Educational Leadership*, Mei 1989:16–20.

Govender, P. 2008. Matric Exams: Ready or not, it's all systems go. *Sunday Times*, 13 Oktober, p. 2.

Granger, D.A. 2006. Teaching aesthetics and aesthetic teaching: Toward a Deweyan perspective. *Journal of Aesthetic Education*, 40(2):45–66.

Hausman, J. 1967. Teacher as artist and artist as teacher. *Art Education*, 20(4):13–7.

Lindamood, J.B. 2003. Harmony. In Collins III en O'Brien (reds.) 2003.

Maness, A., B. Rapps en M. Gregory. 2003. Socratic method. In Collins III en O'Brien (reds.) 2003.

Microsoft® Encarta®. 2006. Socrates. DVD. Microsoft Corporation, 2005.

Parks, M.E. 1992. The art of pedagogy: Artistic behaviour as a model for teaching. *Art Education*, 45(5):51–7.

Pretorius, J.P.H. 2007. *Houdings en persepsies van studente teenoor samelewingsdiensleer: Implikasies vir implementering en bestuur deur programhoofde*. Ongepubliseerde D.Tech.-verhandeling, Sentrale Universiteit vir Tegnologie, Bloemfontein.

Rapport. 2008. Hanlie Retief gesels met Jonathan Jansen. 23 November, p. 17.

Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco en Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Smith, R.A. (red.). 1970. *Aesthetic concepts and education*. Urbana, Chicago, Londen: University of Illinois Press.

Streb, J.H. 1984. Thought on phenomenology, education and art. *Studies in Art Education*, 25(3):159–66.

Thayer-Bacon, B. 2003. Pedagogy. In Collins III en O'Brien (reds.) 2003.

Volksblad. 2008. Briewerubriek, 10 April; 15 November.

—. 2008. Gedagte vir die dag, 7 April.

Wikipedia. 2008. Socrates. <http://en.wikipedia.org/wiki/Socrates>. 27 Maart 2008 geraadpleeg.

Wilkinson, E.M. en L.A. Willoughby (reds.). 1967. *Friedrich Schiller: On the aesthetic education of man in a series of letters*. Oxford: Clarendon Press.