

# Estetiese hoedanighede in die lewe en werk van Lorraine Botha: 'n estetiese ondersoek na pedagogiese kunstenaarskap

Jannie Pretorius  
Universiteit van die Vrystaat

---

## **Abstract**

### ***Aesthetic attributes in the life and work of Lorraine Botha: an aesthetic inquiry into pedagogical artistry***

*In this article the attributes of the pedagogical artistry of Lorraine Frances Botha, lecturer at the Centre for Educational Development of the School of Education at the University of the Free State in Bloemfontein, are investigated. Specific reference is made to her ability to keep the sustained attention of participants of her mathematics workshops by communicating skilfully and artfully, by switching activities briskly and by establishing harmony in her presentation. Her intuitive ability to “read” the facial expressions of participants and adapt her presentations accordingly is discussed. An attempt is made to compose a bricolage\* of her artistry within the framework of an artistic inquiry.*

## **Opsomming**

### **Estetiese hoedanighede in die lewe en werk van Lorraine Botha: 'n estetiese ondersoek na pedagogiese kunstenaarskap**

In hierdie artikel word die hoedanighede van die pedagogiese kunstenaarskap van Lorraine Frances Botha, dosent verbonde aan die Sentrum vir Onderwysontwikkeling van die Skool vir Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat in Bloemfontein, ondersoek. Daar word spesifiek verwys na haar vermoë om deelnemers aan haar wiskundewerkswinkels se aandag deurlopend te behou deur kundig en kunstig te kommunikeer, deur aktiwiteite flink af te wissel en deur harmonie in haar aanbieding te bewerkstellig. Haar intuitiewe aanvoeling en vermoë om deelnemers se gesigsuitdrukings te “lees” en haar aanbiedings daarvolgens aan te pas word bespreek. Daar word gepoog om 'n bricolage\* van haar kunstenaarskap saam te stel binne die raamwerk van 'n artistieke ondersoek.

---

We should start not by asking how to make better use of research-based knowledge but by asking what we can learn from a careful examination of artistry [...] The artistry of painters, sculptors, musicians, dancers, and designers bears a strong resemblance to the artistry of extraordinary lawyers, physicians, managers, and teachers (Schön 1987:13,16).

## 1. Inleiding

Ek het Lorraine Botha omstreeks 2004 ontmoet. Ek was 'n biologie-onderwyser aan die Hoërskool Jim Fouché in Bloemfontein. Sy was, en is tans (Junie 2009) nog steeds, 'n dosent aan die Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning (tans bekend as die Sentrum vir Onderwysontwikkeling - SOO) van die Skool vir Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat. Die SOO bied al vir baie jare werkswinkels vir biologie-, wiskunde- en natuur-en-skeikunde-onderwysers aan. Ek is deur die Instituut genader om 'n werkswinkel vir dienende biologie-onderwysers aan te bied. Ek moes na Lorraine gaan om riglyne vir die aanbieding van die werkswinkel te ontvang. Sy het daarop aangedring dat ek bruikbare opvoedkundige hulpmiddels vir die onderwysers moes maak, of dat hulle dit self moet maak tydens die werkswinkel. Ek, vir amper 20 jaar 'n onderwyser en gewoon aan die storm en drang van 'n oorvol matrieksillabus, wou nie. Watter matriekonderwyser het tyd vir "speletjies" in die klas? 'n Kollega van my, bekend vir haar hulpmiddels, het uiteindelik die werkswinkel aangebied.

In Januarie 2007 is ek self aangestel as dosent by die Departement Kurrikulumstudie aan die Universiteit van die Vrystaat. Omdat ek en Lorraine in dieselfde gebou gewerk het, het ons mekaar nou en dan in die gange raakgeloop, maar nooit meer as gegroet nie. Ek het ons vorige ontmoeting onthou – sy die dosent met die hulpmiddels.

In Mei 2008 het 'n geleentheid opgeduik om 'n kort werkswinkel vir 20 onderwysers verbonde aan Katete Sekondêre Skool te Katete, 'n klein dorpie in Zambië, te gaan aanbied. As koördineerder en beplanner moes ek besluit oor die inhoud en aanbieding van die werkswinkel. Wat bied mens vir 20 onbekende wiskunde-onderwysers in 'n vreemde land met vreemde kurrikulums aan? Wie het die nodige ervaring, infrastruktuur en vaardighede om 'n werkswinkel suksesvol diep in Afrika te gaan "neersit"? Daar was geen ruimte vir mislukking nie – die onkoste verbonde aan die werkswinkel sou tienduisende rande beloop. En die Universiteit se naam was immers op die spel.

Die antwoord was eenvoudig en logies: vra die spesialiste, dié mense wat al honderde suksesvolle werkswinkels vir onderwysers van alle opleidingsvlakke en agtergronde aangebied het. Onderwysers van welgestelde skole, arm skole, suksesvolle skole en onsuksesvolle skole - op die platteland en in stede. Vra die personeel van die SOO – Lorraine Botha se Sentrum.

## 2. Die Sentrum vir Onderwysontwikkeling (SOO) en Family Math

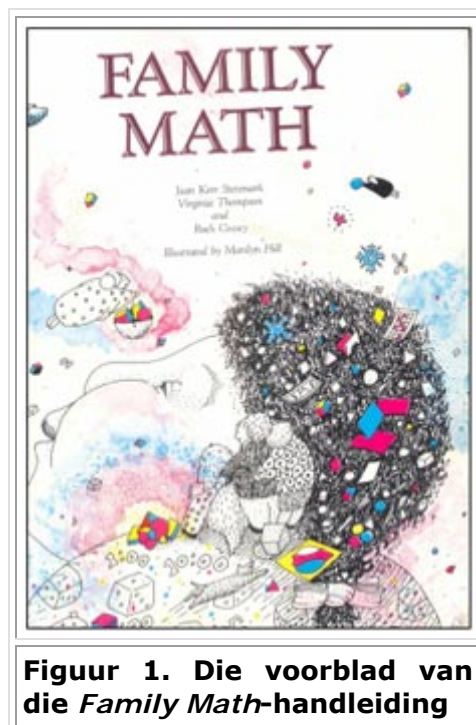
Die SOO is in 1975 as die Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning (NIOB) gestig om bystand aan onderwysdepartemente te verleen met die beplanning van onderwys in die verskillende gebiede van 'n gefragmenteerde Suid-Afrika. Daar is gou vasgestel dat daar 'n groot behoefte aan beter-gekwalfiseerde onderwysers

is. Bestuurs- en vakspesifieke kursusse is toe ontwikkel en met die finansiële bystand van firmas soos Anglo American en British Petroleum (BP) aangebied.

Sedertdien, en veral nadat die gefragmenteerde onderwysdepartemente van Suid-Afrika na 1994 onder een Nasionale Departement van Onderwys verenig is, is die SOO se programme uitgebrei en word daar aan sowel provinsiale as nasionale projekte deelgeneem. Volgens die SOO se webblad lê die sukses van hul programme in die praktiese en klaskamergebaseerde benadering en word dit gekombineer met 'n spesifieke fokus op vakinhoude.

Die SOO verskil van ander departemente van die Fakulteit Opvoedkunde deurdat projekte deur borgskappe van buite-instansies gefinansier moet word. Voorleggings word gereeld gedoen en fondse gevra. Borge moet oortuig word dat die geld wat hulle aan die SOO beskikbaar stel, goed benut word en wesenlik bydra tot die professionele ontwikkeling van die kursusgangers. Die sukses en voortbestaan van die SOO hang dus van kundige, relevante aanbieding en vakinhoude af. As sodanig is elke program of werkswinkel blootgestel aan markkragte en die kritiese openbare mening: dit moet goeie waarde vir geld bied. Net die beste, kundigste aanbieders en programme deurstaan dié toets.

Binne hierdie konteks kan die personeel van die SOO as opvoeders in die klassieke historiese tradisie gesien word: volgens Pretorius (2008:72) was die sukses en oorlewing van die historiese opvoeders grootliks afhanklik van hul vermoë om deur kundige, vindingryke argumente en die treffende aanbieding van hul interpretasie van die werklikheid die aandag, waardering en uiteindelik die vergoeding van 'n gehoor te verkry en te behou: "Survival requires that they act on their interpretation of reality" (Packer 1996:100). Pretorius (2008:71–5) argumenteer verder dat die onderwyser soos 'n tipiese straatkunstenaar op die metaforiese opvoedkundige straathoeke moet staan en 'n eie interpretasie van die werklikheid aan verbygangers moet "verkoop".



**Figuur 1. Die voorblad van die *Family Math*-handleiding**

Die Family Math-werkswinkel (sien Figuur 1) wat Lorraine aanbied, is in 1986 deur Jean Kerr Stenmark, Virginia Thomson en Ruth Cossey aan die Universiteit

van Kalifornië ontwikkel en word wêreldwyd met sukses aangebied. Volgens die studiegids val Family Math se fokus onder andere op ouers en kinders wat wiskunde saam bemeester en geniet, op aktiwiteite wat gedoen en speletjies wat gespeel word, asook op die verkenning van vorme en geometrie. Boontjies, knope, geldstukkies en speelgoed word gebruik om wiskundige probleme op te los en te leer hoe wiskunde buite die klaskamer toegepas kan word.

Soos straatkunstenaars in die opvoedkundige sin van die woord doen die personeel van die SOO aansoek om befondsing by borge in die vaste oortuiging dat hulle opvoedkundige interpretasie van die werklikhede in Suid-Afrikaanse klaskamers die moeite werd is om gehoor te word. Soos 'n wafferse toneelgeselskap van ouds pak hulle al die toerusting en hulpmiddels vir hulle werkwinkels in 'n rooi Volkswagen Mikrobus en toer van skool tot skool om op te lei, te boei en uit te daag. Die SOO se personeel is pedagogiese kunstenaars by uitnemendheid.

Maar kán 'n pedagoog 'n kunstenaar en 'n werkwinkel 'n kunswerk wees?

### 3. Kunstenaarskap in die onderwys

Daar is filosowe en opvoedkundiges wat argumenteer dat die onderwys nie 'n estetiese karakter het, of behoort te hê, nie. 'n Logiese implikasie van sulke argumente sou wees dat die onderwys nie 'n kunsvorm en die onderwyser nie 'n kunstenaar kan wees nie. Dit sou verder beteken dat 'n opvoedkundige ervaring nie 'n estetiese ervaring kan wees nie. Ek deel nie hulle sieninge nie. Nadat ek met die werk van skrywers soos Dewey (1934), Hausman (1967), Beardsley (1970), Eisner (1983, 2002), Streb (1984), Schön (1987), Flinders (1989), Parks (1992), Lindamood (2003) en Thayer-Bacon (2003) in aanraking gekom het, het ek diep geïnteresseerd geraak in die konsep van kunstenaarskap in onderwyssterme. Beide Parks (1992:51) en Thayer-Bacon (2003:60) definieer in hierdie verband *pedagogie* as "die kuns en professie van onderrig". Soos uit die aanhaling van Schön bo die Inleiding gesien kan word, is hy van mening dat daar 'n sterk verwantskap is tussen kunstenaars en onderwysers, en dat die studie van sodanige kunstenaarskap 'n belangrike prioriteit behoort te wees.

Veral die werk van Eisner (1983, 2002) het my denke aanvanklik grootliks beïnvloed: hy vergelyk die pedagoog se rol in die klas met dié van die dirigent van 'n simfonie-orkester wat dialoog in die klaskamer orkestreer. Sy werk en die werk van die ander skrywers hier bo het my in staat gestel om 'n hele aantal parallele te trek tussen die optrede van sê maar kunstenaars soos Mango Groove en die pedagogiese kunstenaar: 'n treffende boodskap word oorgedra, daar is vooraf diep gedink oor aspekte van ons menswees, en 'n eie interpretasie daarvan word aan 'n waarderende gehoor oorgedra. Ure word aan voorbereiding en oefening spandeer, beide die kunstenaars en die gehoor geniet hulself, daar is 'n raamwerk in die vorm van bladmusiek – die kurrikulum – en is dit nie 'n algemeen bekende gesegde dat 'n goeie onderwyser ook 'n goeie nar is nie?

Pretorius (2008) het in 'n omvattende ontleding van die opleiding en praktyke van die onderwyser as kunstenaar die kenmerke van 'n kunstenaar in die onderwys *kontoere* genoem. Ek sou dit op hierdie stadium eerder die *hoedanighede* – 'n bevredigende woord wat ek in die werk van Cronjé (1968:76) opgespoor het – van kunstenaarskap wou noem, omdat dit die aard van die kenmerke van pedagogiese kunstenaarskap en die estetiese opvoedkundige ervaring beter aandui.

Pretorius (2008:78–85) identifiseer onder andere die volgende hoedanighede van kunstenaarskap in die onderwys: probleemoplossing, kommunikasie, harmonie en waardering. Probleemoplossing sluit die vermoë van die onderwyser in om die verwickeldhede van die opvoedkundige situasie te verstaan, en toepaslik daarop te reageer. Die opvoeder neem deurlopend kundige besluite aangaande toepaslike onderrigstrategieë, hulpmiddels, emosionele en fisiese omgewings vir onderrig, en problematiese situasies met potensieel verreikende gevolge. Schön (1987:21, 25, 39) noem hierdie vermoë weet-in-aksie: die professionele pedagoog kan nie net algemeen aanvaarde reëls toepas op bekende situasies nie, maar ook nuwe reëls en metodes van sy of haar eie ontwikkel binne “indeterminate zones of practice”. Die pedagogiese kunstenaar sal byvoorbeeld weet hoe om op vrae van leerders te reageer, hoe om hul response of insette te integreer met die les, en hoe om negatiewe leerders te motiveer.

Die pedagogiese kunstenaar wat optimaal kommunikeer, sal dit bewerkstellig dat leerders aan lesse deelneem en optimaal betrokke is by die skep van sin en betekenis soos wat die les verloop (Pretorius 2008:80). Wat betref die skep van harmonie in die onderrig, sou dit behels dat al die elemente van die klas op sodanige wyse deur die pedagogiese kunstenaar gekombineer word dat dit ‘n aangename, strelende of stimulerende effek op die leerders het (Pretorius 2008:82–3). Waardering is volgens Flinders (1989:19) die uiteindelijke kuns van onderrig (Pretorius 2008:83). Anders as probleemoplossing, kommunikasie of harmonie is dit nie iets wat die onderwyser *doen* nie; dit is eerder die produk van sy kunstenaarskap en kan dus nie altyd waargeneem of gemeet word nie. Dit behels grootliks die bevrediging wat onderwysers ervaar wanneer hulle ‘n uitstaande klas aangebied het – om terug te staan en te wéét dat al die voorbereiding die moeite werd was (Flinders 1989:17, volgens Pretorius 2008:83).

#### **4. Kunswerke in die onderwys: estetiese opvoedkundige ervarings?**

Dit wat betref die hoedanighede van ‘n pedagogiese kunstenaar. Maar wat is die hoedanighede van ‘n pedagogiese *kunswerk*, en wat beteken die konsep? Om tot ‘n begrip van ‘n pedagogiese kunswerk te kom, sal die vertrekpunt *ervarings* moet wees, om redes wat mettertyd duidelik behoort te raak.

Die woord *ervaring* kan verklaar word deur te verwys na praktiese kennis wat deur eksperimentering of waarneming verkry word (Simpson en Weiner 1989:563). Odendal en Gouws (2005:223) noem dit die verwerwing van kennis of bedrewenheid deur dinge te doen. Die Engelse woord *experience* kan teruggevoer word na die ou Franse woord *experienca*, wat “om deeglik te probeer” beteken. Hieruit volg dat ervaringsleer leer deur ervarings sou wees, dus leer deur deeglik te probeer.

Dewey (1934:44) gebruik ‘n alledaagse voorbeeld om die aard van ‘n ervaring te belig:

A man does something; he lifts, let us say, a stone. In consequence he undergoes, suffers, something: the weight, strain, texture of the surface of the thing lifted. The properties thus undergone determine further doing. The stone is too heavy or too angular, not solid enough; or else the properties undergone show it is fit for the use for which it was intended. The process continues until a mutual adaptation of the self and the object



emerges and that particular experience comes to a close. What is true of this simple instance is true, as to form, of every experience.

Volgens Dewey het 'n ervaring dus basies 'n begin, 'n ontplooiing en 'n einde. Daar is filosofie wat nie sulke grense aan 'n ervaring wil stel nie. Daar is van hulle wat argumenteer dat daar soveel interpretasies van 'n estetiese ervaring is dat die konsep 'n amorfe karakter vertoon (Eaton en Moore 2002:10). Terwyl ek saam met Eaton en Moore sal toegee dat die konsep moontlik "ill-defined or indefinable" is, wil ek met hulle saamstem dat dit moontlik is om die konsep van 'n estetiese ervaring wel nuttig te gebruik. Veral binne die opvoedkunde kan die aandui van ooreenkomste tussen estetiese ervarings en opvoedkundige ervarings baie nuttig wees en ons help om uitnemende onderrig beter te begryp en te beskryf. Schön (1987) is ook oortuig hiervan. Vir die doel van die huidige artikel sal ek dus aanvaar dat daar wel estetiese opvoedkundige ervarings is, en wil ek dit gebruik as raamwerk om Lorraine Botha se uitstaande vakmanskap te bestudeer en te beskryf – vir sover dit moontlik is om dit in woorde en met foto's te doen.

Wanneer raak 'n ervaring 'n estetiese ervaring? En wanneer raak 'n opvoedkundige ervaring 'n estetiese ervaring? Beardsley (1970:9), soos geïnterpreteer deur Pretorius (2008:76), bied 'n bevredigende stel kenmerke van 'n estetiese ervaring - of kunstige les - soos toepaslik binne die konteks van hierdie artikel aan. Om die toepasbaarheid van die kenmerke te toets, kan die leser na die kunswerkie op die voorblad van die Family Math-handleiding (Figuur 1) verwys word.

1. Dit behels *aandag* aan 'n gedeelte van 'n fenomenologies objektiewe veld (in hierdie geval die Family Math-inhoude en -aktiwiteite) en aan die elemente en interne verwantskappe daarvan. Die Griekse woord *aisthethai* beteken dan ook "opmerk" (Odendal en Gouws 2005:224). Dewey (1934:43-4) noem dit interaksie tussen 'n persoon en 'n aspek van die wêreld waarbinne hy of sy leef. Dit mag 'n denker wees, en die wêreld waarby hy of sy betrokke is, mag idees wees, soos wat onder andere tydens onderrig sou gebeur.
2. Dit behels dat die fenomenologiese veld ervaar sal word as sou dit 'n *gestratifiseerde ontwerp* (in die werkwinkel sou dit van die samestellende elemente daarvan moes wees) vertoon waarin die kompleks 'n sekere *eenheid* besit as gevolg van die verhouding tussen die dele waaruit dit bestaan. Dewey (1934:36) stel dit as volg: "As one part leads to another and as one part carries on what went before, each gains distinctness in itself. The enduring whole is diversified by successive phases that are emphases of its varied colours." Richmond (2009: 94) beskryf dit as die vorm van kunswerke: die vorming van kunswerke tot 'n samehangende, sinvolle patroon.
3. Dit behels 'n bewustheid van sekere *kwaliteite* wat in menslike konteks deur woorde soos skoonheid, elegansie, grasia, waardigheid, lighartigheid, ironie en geestigheid beskryf sou kon word. "The existence of this unity is constituted by a single *quality* that pervades the entire experience in spite of its constituent parts" (Dewey 1934:37). Hy noem proporsie, grasia en harmonie as voorbeelde van sodanige kwaliteite.
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. Dewey (1934:36) beskryf dit so: "In such experiences, every successive part flows freely, without seam and without unfilled blanks, into what ensues." En ook: "Because of continuous merging, there are no holes, mechanical junctions, and dead centers when we have an experience. [...] In a work of art, different acts, episodes, occurrences melt and fuse into unity, and yet do not disappear and lose their own character as they do so ..."

5. Dit is intrinsiek *bevredigend*, en bring dus daarmee óf deurlopende genot óf bevrediging en vervulling saam. Dewey (1934:38) aan die woord: "... the experience itself has a satisfying emotional quality because it possesses internal integration and fulfillment reached through organized movement. This artistic structure may be immediately felt. In so far, it is esthetic." Richmond (2009:100) beskryf die sintese van gevoel, vorm en konsep tot 'n bevredigende geheel as sou dit 'n gevoel van plesier en genoegdoening tot gevolg hê. Smith (1991), volgens Eaton en Moore (2002:14), bou op die fundamente gelê deur Beardsley en andere, en beskou 'n estetiese ervaring as iets wat in wese bevredigend is. Dit wil egter nie sê dat dit noodwendig aangenaam is nie. Dit sou ons aandag eerder op ryke en aangename wyses beloon. Wat belangrik is, is dat begryp sal word dat die kenmerke van die estetiese ervaring gesamentlik voldoende, maar individueel nienoodsaaklik is (Eaton en Moore 2002:14).

In 1982 het Beardsley 'n verdere weergawe van die stel eienskappe van 'n estetiese ervaring ontwikkel (Fenner 2003:43) en kenmerke soos vooropgesteldheid, 'n gevoelde vryheid, 'n ontkoppelde gevoel, aktiewe ontdekking en geheelheid ingesluit. Die enigste een van hierdie eienskappe wat spesifieke betrekking het op die argumente hier aangebied, is *aktiewe ontdekking*: 'n gevoel dat die konstruktiewe vermoëns van die brein op aktiewe wyse benut word om konneksies tussen kenmerke en betekenis te maak. Dewey (1934:37) som dit effektief op: "In final import they are intellectual." Parsons (2002:26) redeneer op dieselfde trant: "... in contemporary terms aesthetic experience is cognitive, not only because it is the result of active attention and investigation but also because the direct grasp of the qualities of objects is itself an act of cognition." Die kognitiewe betekenis wat waarnemers aan kunswerke heg, is net so belangrik as die waardering van die hoedanighede daarvan (Parsons 2002:33). Dewey (1934:38) koppel 'n estetiese ervaring en 'n intellektuele ervaring selfs meer direk: "In short, esthetic cannot be sharply marked off from intellectual experience since the latter must bear an esthetic stamp to be itself complete."

Dit is ook belangrik om, ter wille van 'n beter begrip van die konsep, kennis te neem van wat 'n estetiese ervaring *nie* is nie. Dewey (1934:40) stel twee grense voor:

Thus the non-esthetic lies within two limits. At one pole is the loose succession that does not begin at any particular place and that ends – in the sense of ceasing – at no particular place. At the other pole is arrest, constriction, proceeding from parts having only mechanical connection with one another. [...] The enemies of the esthetic are neither the practical nor the intellectual. They are the humdrum; slackness of loose ends; submission to convention in practice and intellectual procedure. Rigid abstinence, coerced submission, tightness on one side and dissipation, incoherence and aimless indulgence on the other, are deviations in opposite directions from the unity of an experience.

Na aanleiding van die redes hier bo aangevoer word die kenmerke wat Beardsley in 1970 binne die konteks van 'n ondersoek na ooreenkomste tussen estetiese en opvoedkundige ervarings aangetoon het, en in 1982 uitgebrei het, as kontekstueel bevredigend beskou.

Maar net so moeilik as wat dit is om die kunstenaarskap van 'n popgroep of skilder te beskryf, en hoekom ons van hulle musiek of 'n skildery hou, so moeilik is dit ook om die kunstenaarskap van pedagogiese kunstenaars, en die aard van hulle kunswerke – kunstige lesse - te beskryf: woorde, hoe kundig ook al gekies en saamgevoeg, vertoon 'n inherente onvermoë om die volle omvang van ons diepste belewenisse, gedagtes en emosies te verbeeld. Schiller noem woorde "a sorry skeleton of words" (Pretorius 2008:73). Parsons (2002:32) kom egter tot woorde se redding: "But unless we have words to help us build the connections, we are unlikely to see the work as meaningful. [...] the meanings cannot be put exactly into words but one can indicate their nature discursively, largely by recalling contexts and suggesting connections."

Ek het 'n werkwinkel van Lorraine bygewoon en was gefassineer deur haar aanbieding. Aanvanklik was ek nie van plan om 'n artikel oor haar of die werkwinkel te skryf nie. Ek het maar geleidelik tot die besef gekom dat sy op 63-jarige ouderdom die verpersoonliking is van 'n opvoedkundige wat as 'n pedagogiese kunstenaar beskou kan word en dat ek 'n artikel oor haar hoedanighede en dié van die werkwinkel wil skryf. Wat dus in die paragrawe hierna volg, en dan ook die doel van die artikel is, is 'n poging om die *hoedanighede* van 'n pedagogiese kunstenaar en 'n estetiese ervaring soos hier bo bespreek, aan te dui. Die doel is ook om konneksies tussen die kunste en die onderwys te maak. Dit beteken onder andere om *betekenis* aan die elemente van estetiese opvoedkundige ervarings te heg (Parsons 2002:30). Parsons (2002:26) beskryf dit as "knowing *in* art and knowing *about* art". Ek wil aanvoer en aantoon dat beide tipes kennis vir opvoedkundiges van belang is.

## **5. Die hoedanighede en betekenis van die kunstenaarskap en kunswerke van Lorraine Botha**

### **5.1 Die metodologie van estetiese ondersoek**

Om te beskryf hoekom ek van mening is dat Lorraine 'n pedagogiese kunstenaar en haar werkwinkel 'n estetiese ervaring is, van watter kwalitatiewe of kwantitatiewe metodes sal ek myself bedien? Hoe sal ek, of enige ander navorser, dit regkry om op papier 'n volledige prentjie te skep van 'n pedagogiese kunstenaar en haar kunswerke? Van die intense kommunikasie tussen dosent en student? Van die lyftaal, die fyn humor in die vorm van genuanseerde verrassing? Hoe beskryf die navorser die pedagogiese plasma van 'n werkwinkel diep in Afrika waarbinne menings en houdings verander, selfontdekking plaasvind en skeppende gedagtes uitgeruil word? Hoe word 'n koherente, vloeiende eenheid in die samestellende elemente daarvan opgebreek? Frank Sibley, soos deur Ralph Smith (1995:57) weergegee, betwyfel die nut daarvan: "It does no good, he said, simply to be told that a work of art has a certain character or meaning; one has to see and feel its qualities and import for oneself. Appreciation is possible in no other way" (Parsons 2002:26).

So 'n veeleisende, byna paradoksale opdrag kan ten beste sekerlik slegs sekere elemente of hoedanighede van 'n pedagoog se kunstenaarskap belig en hoogstens hoop om die hoedanighede van kunstenaarskap in die voue van 'n persoonlikheid en in die ontplooiing van 'n opvoedkundige ervaring raak te sien en te beskryf.



Die persoon wat poog om die moeilik beskryfbare te beskryf, moet homself van 'n paar duisend woorde en 'n aantal foto's bedien om aan lesers te beskryf wat kinders binne oomblikke intuïtief weet: hoekom 'n spesifieke pedagoog 'n kunstenaar is, en hoekom 'n les 'n meesterstuk is. So 'n beskrywing, as interpretasie en refleksie van die werklikhede van 'n estetiese opvoedkundige ervaring, sou noodwendig self estetiese kwaliteite moet vertoon: onder meer dat die leser interaktief met die woorde en beelde moet verkeer – dus aandag daaraan moet skenk – om die ervaring in die emosionele en intellektuele omgewings van die leser te herskep.

Volgens Eisner en Powell (2002:134) is 'n praktyk wat as 'n kuns beskou word, deurtrek met onsekerhede, word dit gekenmerk deur verrassings, word dit aangedryf deur die bevrediging wat ontdekking bied, moedig dit innovering aan, en word dit aangeprys vir die ervarings wat dit moontlik maak. Hulle identifiseer die organiese aard van gesprekke en navorsing binne hierdie veld (Eisner en Powell 2002:137), en ek kan my metodologie ook as organies van aard beskryf.

Deur onder andere narratiewe (Conle 2000:191 identifiseer artistieke en intellektuele dimensies daarin), biografiese, outobiografiese, sielkundige, interpretatiewe, teoretiese en intuïtiewe elemente op subjektiewe wyse in 'n artikel te integreer, is gepoog om 'n organiese ontwikkeling van insigte en konneksies rakende Lorraine se hoedanighede as pedagogiese kunstenaar toe te laat in die hoop dat die artikel self as selfstandige kunswerk die idiosinkratiese aard van haar kunstenaarskap sou illumineer. Denzin en Lincoln (2000:4) noem dit kwalitatiewe kwiltwerk, of, soos in die vervaardiging van films, die samevoeging van prente tot 'n montage. Die beelde skyn mekaar te vorm en te definieer, en 'n emosionele, Gestalt-effek word geproduseer.

So 'n organiese benadering is noodsaaklik wanneer die hoedanighede van 'n pedagogiese kunstenaar gereflekteer moet word, want Hausman (1967:14), volgens Pretorius (2008:78) toon aan dat daar tydens so 'n skeppende proses iets opwindends gebeur: die kunswerk neem 'n identiteit van sy eie aan, suggereer sy eie vorm en betekenis, en rig die insette van die kunstenaar. Die kunstenaar verander die kunswerk tydens die skeppende proses, maar word ook toenemend deur die kunswerk verander, verras en bevredig. Dewey (1934:50) het 'n streng opdrag in hierdie verband: "If the artist does not perfect a new vision in his process of doing, he acts mechanically and repeats some old model fixed like a blueprint in his mind."

Denzin en Lincoln (2000:4) sien die kwalitatiewe navorser as *bricoleur* – iemand wat op vindingryke en kreatiewe wyse enige beskikbare bronne gebruik om 'n *bricolage* (Wikipedia 2009) – te skep of te konstrueer. Lévi-Strauss (1966:17) noem 'n *bricoleur* 'n jan-van-alles, 'n tipe van professionele doen-dit-self-persoon (Denzin en Lincoln 2000:4). Sou nuwe gereedskap, benaderings of tegnieke ontwikkel moet word, sal die kreatiewe *bricoleur* dit doen: Alexander (2003:1) praat van "the emergence of aesthetic enquiry in education", "conceiving of pedagogy in aesthetic terms ..." en "a transformation of what it means to know something altogether". Alexander (2003:5) beskryf dit as die skepping van 'n virtuele realiteit deur "a whole thinking-feeling person". Gegewe die betekenis van die Griekse stamwoorde – *aesthetes* (waarnemer, begryper) en *aisthesthai* (opmerk) (Odendal en Gouws 2005:224) – sou 'n "estetiese ondersoek" as 'n *opmerksame, begrypende* ondersoek of waarneming beskryf kon word.

In so 'n poging om my kognitiewe en intuïtiewe begrip van Lorraine se kunstenaarskap in estetiese terme te beskryf en te bestendig, volg ek 'n benadering wat volgens Alexander (2003:2) 'n vars siening van nie net die praktyk, waardering en assessering van die pedagogie verteenwoordig nie, maar

ook nuwe insigte bied aangaande die wese van die opvoedkunde en die soorte ondersoek wat vrugbare bydraes kan lewer tot kennis rondom die praktyke daarvan. Dit is meer as *exegesis* – die “uittrek” van die skrywer se intensionele betekenis wat daarin opgesluit lê (Alexander 2003:5); dit is ook *eisegesis* – ’n proses wat die leser toelaat om nuwe betekenis, wat nie intensioneel deur die skrywer ingebed is nie, in die teks te “lees”. Die leser “sien” dus wat nie voorheen gesien is of bewustelik bedoel is om gesien te word nie. Gardner (1949:57) stel dit, in ’n ontleding van die werk van TS Eliot, treffend: “Mr. Eliot is, in his own words, occupied with frontiers of consciousness beyond which words fail but meanings still exist” (Pike 2004:27). Sodanige betekenis kan beter uitgedruk word in die taal van die kunste as in dié van die wetenskap, omdat die kunste waarhede uitdruk wat nie op rasionele wyse verstaan kan word nie.

Om so ’n veelvlakkige virtuele realiteit te probeer skep, het ek soveel bronne as moontlik ontgin. Ek het video-opnames van die Family Math-werkswinkel en die deelnemers se terugvoer na afloop daarvan bestudeer. Die terugvoervorms van ’n ander Family Math-werkswinkel wat Lorraine kort na afloop van die Zambië-besoek vir 32 tweedejaar-onderwysstudente van die Universiteit van die Vrystaat aangebied het, is ook ontleed. Op 10 Augustus 2008 het ek ’n persoonlike onderhoud met Lorraine op Lusaka Internasionale Lughawe gevoer. Soos reeds gemeld, het ek self ’n gedeelte van die werkswinkel op Katete bygewoon, sodat ek eerstehandse ervaring kon opdoen van die opwinding wat deur jou bruis as jy die boontjies reg uitpak.

Terug in Bloemfontein het ek ’n aantal opvolgesprekke met Lorraine gehad en het sy goedgunstiglik die Keirseypersoonlikheidsanalise voltooi. Sy het haar indrukwekkende curriculum vitae tot my beskikking gestel. Ek het met kollegas van haar gesels. Deur die hele proses het my bewondering vir haar meervoudig toegeneem. Ek vergelyk daarom my rol met dié van ’n resesent wie se voorreg dit was om ’n meesleurende drama te resenseer. Ek is bevoorreg en dankbaar dat ek haar entoesiasme en passie vir die onderwys en die lewe self (sien Figuur 2) kon beleef.



**Figuur 2. Lorraine op die rug van ’n olifant in Zambië**

Die hoedanighede van haar kunstenaarskap wat tydens die ondersoek duidelik na vore getree het, was haar besondere professionele probleemoplossingsvermoë (Schön se weet-in-aksie), haar uitstaande kommunikasievermoë, die harmonie

wat in haar klaskamer heers en die waardering wat sy self en andere vir haar onderrig het. Hierdie hoedanighede van haar kunstenaarskap word dus in die volgende afdelings beskryf.

Of die poging wel 'n geslaagde beskrywing van haar kunstenaarskap is, sal uitsluitlik van die subjektiewe mening van die leser afhang. Die beskrywing self is egter nie van groot belang nie, maar wel die leser se ervaring daarvan, en die betekenis wat daaraan geheg word. In Dewey (1934:51) se woorde: "The mere act of transcription is esthetically irrelevant save as it enters integrally into the formation of an experience moving to completeness." Want in sodanige ervaring mag dalk iets van die estetiese gevind word: "I sometimes think we could say that meanings have aesthetic qualities and that aesthetic qualities are meaningful" (Parsons 2002:32).

## 5.2 Beplanning en inhoude

Die Family Math-werkswinkels wat die fokus van die ondersoek vorm, is op 5 en 6 Augustus 2008 deur Lorraine vir twee groepe van onderskeidelik agt en tien wiskunde- en wetenskap-onderwysers verbonde aan Katete Boarding Secondary School in Zambië aangebied (Figuur 3). Die lokaal was een van die klaskamers van die skool, wat geleë is in die plattelandse gebiede van die land, ongeveer 500 kilometer oos van die hoofstad Lusaka. Dit is 'n meisieskool met 'n koshuis waarin die ongeveer 950 graad 8–12-leerders gehuisves word.

Alle opvoedkundige hulpmiddels vir die werkswinkels moes in vier groterige kartondose verpak en saamgeneem word. Baie deeglike voorbereiding vir die werkswinkels is deur Lorraine en vakkundige personeel gedoen. Schön (1987:41) beklemtoon die belang van beplanning of ontwerp vir die professionele kunstenaar: "designing, broadly conceived, is the process fundamental to the exercise of artistry in all professions". Lorraine vertel: "Ek beplan baie fyn. Al lyk dit of die goed so is en so is, maar ek het in dáái sin ... ek kan nie stilsit en beplan nie – ek loop óp en af, óp en af en ek dink dinge deur. Ek sien daai hele werkswinkel van begin tot end stap vir stap in my kop voordat ek daar inloop. Dit is nie toevallig nie."



**Figuur 3. Katete Sekondêre Skool, Zambië**



**Figuur 4. Deelnemers geniet 'n probleem.**

Volgens haar is die deeglike beplanning noodsaaklik om te verseker dat die deelnemers voortdurend besig bly, en dat hulle aandag behou word: "Hulle moenie kans kry om te wonder wat kom nou volgende nie." Herinneringe aan vervelike ure uit haar eie skooldae, toe sy oor en oor moes luister na onderwysers se verduidelikings van werk wat sy reeds verstaan het, spoor haar aan om 'n fris tempo te handhaaf. Bykomende uitdagings in die vorm van probleme en aktiwiteite teen die klaskamermuur het tot gevolg gehad dat deelnemers selfs gedurende teetyd probleme wou oplos (Figuur 4), en Lorraine soms moeite gehad het om die werkswinkel te hervat.

Die aktiwiteit wat vir die Family Math-program ontwikkel is, poog om deur outentieke leeropdragte lewensgetroue probleme na te boots sodat leerders kan oefen om werklike probleme op te los. Die spesifieke aktiwiteit wat ek as voorbeeld wil bespreek, en waaraan ek ook deelgeneem het, staan bekend as *Flowerpots* en lui as volg (Figuur 5):

The garden center director loves flowers and mathematics. She has a bunch of round, triangular and square flowerpots and has agreed to prepare three flowerpots, one round, one square, and one rectangular, for each resident in the local retirement center. She decides to make puzzles like the ones below for each group of pots. The puzzles give the total number of plants in the three pots and the difference between the number of plants. How many flowers must be planted in each pot?

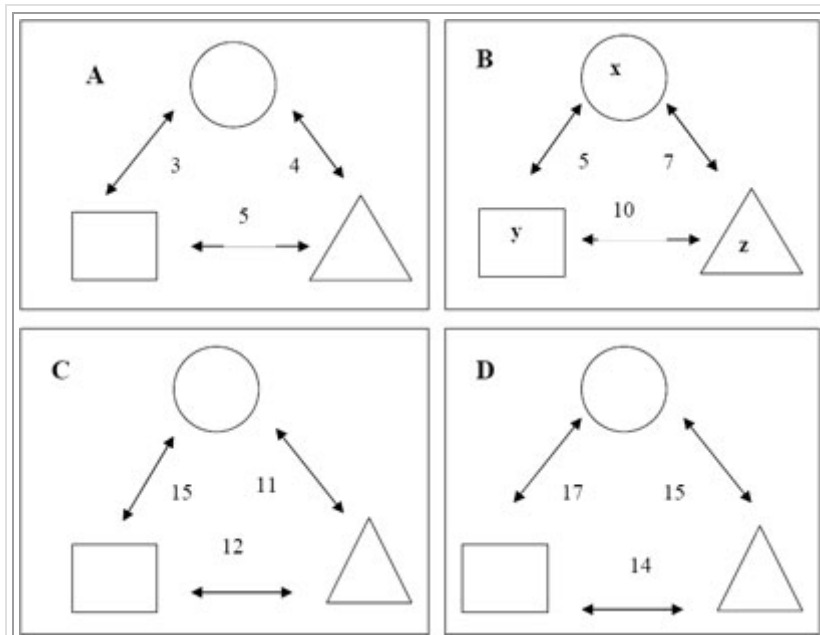
Volgens haar is die deeglike beplanning noodsaaklik om te verseker dat die deelnemers voortdurend besig bly, en dat hulle aandag behou word: "Hulle moenie kans kry om te wonder wat kom nou volgende nie." Herinneringe aan vervelike ure uit haar eie skooldae, toe sy oor en oor moes luister na onderwysers se verduidelikings van werk wat sy reeds

verstaan het, spoor haar aan om 'n fris tempo te handhaaf. Bykomende uitdagings in die vorm van probleme en aktiwiteite teen die klaskamermuur het tot gevolg gehad dat deelnemers selfs gedurende teetyd probleme wou oplos (Figuur 4), en Lorraine soms moeite gehad het om die werkswinkel te hervat.



Die aktiwiteite wat vir die Family Math-program ontwikkel is, poog om deur outentieke leeropdragte lewensgetroue probleme na te boots sodat leerders kan oefen om werklike probleme op te los. Die spesifieke aktiwiteit wat ek as voorbeeld wil bespreek, en waaraan ek ook deelgeneem het, staan bekend as *Flowerpots* en lui as volg (Figuur 5):

The garden center director loves flowers and mathematics. She has a bunch of round, triangular and square flowerpots and has agreed to prepare three flowerpots, one round, one square, and one rectangular, for each resident in the local retirement center. She decides to make puzzles like the ones below for each group of pots. The puzzles give the total number of plants in the three pots and the difference between the number of plants. How many flowers must be planted in each pot?



**Figuur 5. Vier voorbeelde van die *Flowerpots*. Deelnemers moet soos in diagram B die regte hoeveelheid boontjies in elke figuur plaas sodat die som van die aantal boontjies in die sirkel ( $x$ ) en die aantal boontjies in die vierkant ( $y$ ) die getal tussen hulle – 5 – gee. Dieselfde geld vir die som van die boontjies in  $y$  en  $z$  asook  $x$  en  $z$ .  $x$ ,  $y$  en  $z$  kom nie op die oorspronklike diagramme voor nie.**

Die deelnemers ontvang elkeen 'n aantal boontjiepitte en moet die pitte deur inspeksie op elke potvorm plaas om sodoende die totale getal pitte soos aangedui op die diagram te vorm (Figure 5 en 6). Sodra die deelnemers almal die raaisels opgelos het, vind progressie van die bekende aantal bone in 'n blompot na die onbekende  $x$ ,  $y$  en  $z$  plaas. Deelnemers word dus geleidelik, stap vir stap, na hoër vlakke van insig en kennis gelei. Daar word van die konkrete na die abstrakte gewerk. Die beginsels van konstruktivisme word getrou gevolg en die deelnemers pak uiteindelik die raaisels vol selfvertroue met behulp van algebraïese vergelykings aan (Figuur 7).





**Figuur 6. Deelnemers plant versigtig "blomme".**



**Figuur 7. Lorraine begelei 'n deelnemer op die weg van die bekende blompotte na die onbekende letters.**

### **5.3 Probleemoplossing en die keuse van 'n onderrigstrategie**

Die eerste – en waarskynlik ook die mees prominente – probleem wat Lorraine moes oplos, was die keuse van die onderrigstrategie wat sy tydens die werkswinkel sou gebruik. Op 'n vraag aangaande die onderrigstrategieë wat sy verkies, antwoord Lorraine: "Kyk, my kop werk net op een manier, en dit is dat jy moet 'n ervaring hê, en uit daai ervaring leer die ou, kry jy 'n konsep, verstaan jy 'n konsep, en dan, as jy die konsep verstaan, dan moet jy hom leer om dit toe te pas en te gebruik, met ander woorde om 'n 'skill' te ontwikkel. Maar vir my moet daardie verstaan eers kom, en dit doen jy deur prakties self eers besig te wees met daai ding. Ek glo as jy dit self doen, dan verstaan jy beter."

Die leerteorie wat die grondslag van die Family Math-program en ook Lorraine se aanbieding vorm, is die konstruktivisme. Volgens die konstruktivistiese leerteorie

is leer 'n proses waartydens sin gekonstrueer eerder as kennis ontvang word (Saturday, Armbruster, Binkley en Thayer-Bacon 2003:75–6). 'n Konstruktivistiese benadering tot onderrig – soos deur Lorraine gevolg – veronderstel volgens Saturday et al. dat vir deelnemers om tot 'n diepere begrip van die materiaal te kom, hulle die konsepte aktief vir hulself moet konstrueer. Parons (2002:29) beskou sodanige konstruktiewe aktiwiteite van deelnemers as noodsaaklik binne die estetiese omgewing.

Konstruktivisme verreken die sosiale aard van leer en daar is aktiewe kognitiewe betrokkenheid van die deelnemers. Die aktiwiteite word so beplan en aangebied dat die deelnemers in staat gestel word om eie kennis te konstrueer, om aktief by hul eie leerproses betrokke te wees en om vorige kennis as basis vir verdere leer te benut.



**Figuur 8. Lorraine aan die woord in die klaskamer van Katete Boarding Secondary School, Zambië**

Lorraine laat die deelnemers altyd in groepies sit (Figuur 8), sodat hulle klein sosiale gemeenskappies kan vorm om saam betrokke te raak by die ontdekking en kritiese analise van leermateriaal. Tydens die werkwinkel probeer die deelnemers om die aktiwiteite te voltooi, en dit stel hulle dan in staat om nuwe praktiese kennis en bedrewehede aan te leer wat hulle in die klaskamersituasie kan toepas. Schön (1987:25) noem die vermoë van die professionele opvoeder om kennis en vaardighede in die onderrigsituasie toe te pas, "weet-in-aksie" of "kennis-in-aksie".

Hy noem dit "the artistry of reflection-in-action" (Schön 1987:xii). Dit lê volgens hom (1987:7, 12) sentraal tot hulle professionele kunstenaarskap, en hy noem dit "... a core of artistry".

Deur hierdie vermoë van die onderwysers te ontwikkel, ontwikkel Lorraine dus die vermoë wat as die kern van hulle professionele vermoëns beskou kan word. Die uiteinde van hierdie proses is dat die deelnemers self pedagogiese kunstenaars mag word (Pretorius 2008:88).

Soos uit die voorbeeld van *Flowerpots* hier bo blyk, skep Lorraine vir haar studente 'n outentieke, praktiese leerervaring deur onder andere van maklik

bekombare hulpmiddels gebruik te maak. Sodoende verhoog sy die toepassingswaarde daarvan en, soos wat uit die terugvoer na afloop van die werksinkels geblyk het, oortuig sy haar studente dat hulle self ook in staat sal wees om tydens onderrig van innoverende, maklik bekombare hulpmiddels gebruik te maak.

Lorraine fasiliteer die leerproses rondom hierdie hulpmiddels op kundige wyse deur van goedgekose vrae gebruik te maak. Sy gebruik die Sokratiese metode van onderrig baie effektief en integreer haar vrae met die pogings van die studente om sodoende hulle ontdekkings te rig en te ondersteun. Die Sokratiese metode vertoon volgens Maness, Rapps en Gregory (2003:330, 331) 'n sogenaamde "maieutiese" aard: die onderwyser help soos 'n vroedvrou sy of haar gehoor om "geboorte te skenk" aan nuwe kennis, insigte of vaardighede. Lorraine kry dit op meesterlike wyse reg deurdat sy vrae vra en wag vir antwoorde wat sy dan gebruik om nuwe vrae te vra. Haar kennis-in-aksie en weet-in-aksie is uitstekend, soos wat haar flink reaksie op 'n vraag van 'n deelnemer illustreer: "I'll think whether I am going to answer your question. Maybe I'll just ask another question. I want you to have sleepless nights!" Kenmerkend van die Sokratiese metode (en Lorraine se kundige gebruik daarvan blyk duidelik) is dat die studente aangemoedig en begelei word om antwoorde wat die onderwyser reeds in gedagte het, op eie stoom uit te werk deur die vrae van 'n reeks leidende vrae (Maness, Rapps en Gregory 2003:330, 331). Pretorius (2008:71, 73) noem 'n onderwyser wat so 'n proses suksesvol bestuur, 'n fasiliterende kunstenaar.

Lorraine se persoonlikheidsanalise bevestig my waarneming tydens die werksinkels dat sy 'n fassinerende, entoesiastiese gesprekvoerder is wat graag in 'n debat met haar studente betrokke raak om hulle standpunte te bespreek en uit te daag: "Ek wil net sê ek hou van redeneer, en ek hou van 'issues' – hoe erger 'n ding is, hoe lekkerder is dit vir my om daarvoor te praat en te bespiegel."

Sy analiseer 'n onderrigsituasie effektief en geniet duidelik die kompleksiteite van sowel die leermateriaal as die onderrigsituasie. Sy antisipeer en visualiseer die moontlike verloop van 'n werksinkels en is gereed om die kontoere van die gebeure te volg soos wat hulle duidelik raak: "Ek visualiseer dit, en ek dink elke ding uit: as daai een só sê, dan gaan dít daar uitkom, dan kan ek miskien daai ding só ingooi en daar uitkry. Ek is baie presies met hoe die goed op mekaar volg – máár, die werksinkels werk nie altyd so nie, dís hoekom ek sê jy moet ook op jou voete kan dink; dis hoekom ek sê as hy níé loop soos jy hom beplan het nie, dan moet jy dadelik weet hoe moet jy hom weer bymekaarbring."

Soos gemeld, beskryf Schön (1987:21) die situasies waar die onderrig nie altyd verloop soos wat die onderwyser verwag nie, "the indeterminate zones of practice". Dit is die vermoë van die onderwyser om dadelik te weet hoe die gebeure binne hierdie onbepaalde sones in die klaskamer bestuur moet word om steeds effektiewe onderrig te verseker wat van hom of haar 'n uitsonderlike pedagoog en opvoedkundige kunstenaar maak. Schön (1987:22) gebruik die term *professionele kunstenaarskap* om te verwys na die tipe bekwaamhede wat bekwaame praktisyns soms in unieke, onsekere of teenstrydige situasies vertoon. Eisner (2002:155–6) verduidelik dat onderwys "is a form of human action in which many of the ends achieved are emergent" en dat hierdie uitkomstes dikwels gevind word "during the course of interaction with students rather than preconceived" (Pike 2004:21). Onderrig word beïnvloed deur "qualities and contingencies that are unpredicted" en die onderwyser moet "in an innovative way in order to cope with these contingencies" kan funksioneer (Eisner, 2002:155–6), volgens Pike (2004:21).

Lorraine het 'n besondere vermoë om in-aksie te weet wat om te doen en op innoverende maniere kan reageer op situasies wat tydens die onderrig te voorskyn tree.

#### 5.4 Kommunikasie

Die pedagogiese kunstenaar wat hoop om haar gehoor te begelei tot die ontdekking van dit wat sy in gedagte het en beplan het, sal so effektief moet kommunikeer dat sy hulle aandag deurlopend behou (Pretorius 2008:80). Dewey (1934:244) stel dit, volgens Parks (1992:53–4), as volg: "Communication is the art of creating participation, of making common what had been isolated and singular." Dewey (1934:22) sê ook: "Experience is the result, the sign, and the reward of the interaction of organism and environment which, when it is carried to the full, is a transformation of interaction into participation and communication."

Volgens Heslep en Ripley (2003:65) behels kommunikasie die uitruiling van idees en kan dit gedoen word deur te hoor, deur inligting te ontvang en te stuur, of deur te praat – en kan dit bewerkstellig word deur gebruik te maak van sowel geskrewe as mondelingse en simboliese taal, soos gebare en lyftaal. Vir die pedagoog wat effektief wil kommunikeer, is die opdrag om gedagtes en menings met studente uit te ruil aangaande die vaardighede, idees, beginsels, teorieë of feite wat as basisse vir onderrig en leer in 'n spesifieke aanbieding gebruik word.

Effektiewe kommunikasie is kennelik nie 'n eenrigting-gesprek van die pedagoog met studente nie. Die pedagoog moet die idees op sodanige wyse bekendstel en aanbied dat die studente die vrymoedigheid sal hê om hul eie gedagtes en kritiese menings te ontwikkel en te bespreek. Na die mate waarin hierdie kommunikasieproses vryelik en ongedwonge plaasvind, word diepgang in die interaksie tussen deelnemers bereik en die idees in diepte ondersoek en bespreek.

Wat kan die pedagoog doen om sodanige diepgang te bewerkstellig en geesdriftige deelname te ontsluit? Die aanslag van individue sal uiteraard verskil, maar Conant, Smart en Kelley (2003:12) identifiseer entoesiasme, humor, 'n dinamiese onderrigstyl en blyke dat die dosent die klas regtig geniet as eienskappe wat die regte seine aan leerders stuur, en wat leerders graag in onderwysers wil sien.

Om entoesiasies te wees, beteken om hartstogtelik, vol geesdrif, of selfs deur 'n god besete te wees (Odendal en Gouws 2005:219). Is Lorraine entoesiasies? Sy antwoord self: "... ek moet eerlikwaar sê ek hou daarvan om te kommunikeer. Ek hou daarvan om iemand in die oë te kyk terwyl ek gesels of probeer om iets te gee – en ek dink dis miskien my persoonlikheid. Ek is baie uitgaande, en om 'n ding lekker te maak, en om entoesiasies te wees, want jy moet lus wees om 'n ding te doen." Haar entoesiasme is inderdaad 'n uitvloeisel van haar persoonlikheid: frases soos "uitstaande onderwysers wat voortdurend poog om studies opwindend te maak vir hulle studente" en "optimistiese lewensbeskouing wat aansteeklik is" kom in haar persoonlikheidsanalise voor.

Haar geesdrif blyk ook uit 'n opmerking wat sy tydens die werkswinkel gemaak het: "I really love this activity." En uit 'n bedankingsbrief ná ons terugkeer: "Wat die werkswinkel self betref, om dit nou sagkens te stel, ek het my gate uit geniet!" En uit haar reaksie op my stelling tydens ons onderhoud dat dit lyk of sy haar klasse geniet: "Baie. Baie. Dis vir my verskriklik lekker. Ek hou van daai wisselwerking tussen mense, dis hoekom. Ek is nie lief vir *talk en chalk* nie, ek hou daarvan om saam in 'n bondel te werk."



Haar passie blyk uit die manier waarop sy deelnemers uitdaag en aanmoedig om op haar vrae en stellings te reageer: met 'n geamuseerde uitdrukking, soms met hande in die sye, sal sy vir 'n reaksie staan en wag op 'n respons (Figure 8 en 9). Of in die manier waarop sy reageer as iemand die regte antwoord gee: "Very good – now try the next one." Of sy sal iemand liggies op die skouer tik om gelukwensing oor te dra. Of: "Very good – oe!" Sy sal ook soms hande klap ter aanmoediging en gelukwensing.

Dit is my waarneming dat Lorraine só optimisties en entoesiasies is dat sy duidelik verwag dat leerders die regte antwoord sal gee, en dat hulle haar dan nie wil teleurstel nie. Omdat sy dan dadelik gereed is om erkenning te gee, kry sy dit reg om 'n veilige emosionele omgewing te skep wat bevorderlik is vir optimale leer en deelname. Deelnemers kan dit duidelik aanvoel en neem geesdriftig en met oorgawe aan aktiwiteite en gesprekke deel (sien veral Figure 4 en 9).

Uit die deelnemers se terugvoer na afloop van die werkswinkel blyk die mate waarin hulle dit geniet het om deel te neem:

"The workshop was so enjoyable so that many of the participants were allowed to contribute."

"It was interesting, enjoyable and educative."

"The sessions were good enjoyment."

Lorraine projekteer 'n empatiese beeld na die deelnemers deurdat sy dadelik vorentoe beweeg na 'n deelnemer wat 'n vraag beantwoord en terselfdertyd effens vorentoe leun om haar volle aandag aan die deelnemer te gee. Sy doen baie moeite om 'n ontspanne atmosfeer te skep en het 'n laatkommer dadelik op sy gemak laat voel deur hom te verwelkom en in 'n groep in te deel.



**Figuur 9. Lorraine wag vol afwagting op sukses – gereed om in die opwinding te deel.**



Sy laat deelnemers toe om met mekaar in gesprek te tree en laat dus die gebeure toe om op natuurlike wyse te ontplooi: terwyl individuele deelnemers op die swartbord werk, laat sy die ander deelnemers toe om hom of haar te help om by die regte antwoord uit te kom.

Sy het oor 'n leeftyd 'n fyn aanvoeling ontwikkel vir die vlakke van deelname deur deelnemers en dit stel haar in staat om dadelik agter te kom as iemand nie betrokke is nie: "Ek kyk gewoonlik hoe aktief hulle is terwyl hulle besig is. Ek kyk baie fyn. As daar byvoorbeeld iemand is wat nie deelneem nie, dan kyk ek hoe ervaar hulle dit, of dit vir hulle lekker is en of hulle dit geniet. As ek sien dis 'n bietjie dun, dan probeer ek dit op 'n manier meer aanjaag – probeer iets interessants tussenin gooi, net om almal te betrek, want dit is verskriklik belangrik dat almal besig moet wees." Hoe weet sy as deelnemers nie besig is nie? "Nee, ek kan sien, ek het baie ervaring, ek kan sommer in hulle oë sien as hulle nie besig is nie (ondeunde laggie)." Volgens Flinders (1989:17) beskik slegs pedagogiese kunstenaars oor hierdie vermoë om die duistere boodskappe op studente se gesigte te lees en lê dit aan die hart van kunstenaarskap in die onderwys.

Die mate waarin Lorraine se geesdrif haar in staat stel om haar studente tot ontdekkings te lei en saam met hulle opgewonde te wees as hulle die ontdekkings maak, blyk uit 'n opmerking van Elizna Prinsloo, vakkundige beampte van die SOO, wat tientalle werkswinkels van Lorraine bygewoon het: "Dit lyk elke keer of dit die eerste keer is wat sy dit sien." En Lorraine verklaar haar ewigdurende opwindig flink: "Maar dit is elke keer die eerste keer – dis dan elke keer nuwe mense!"

Sy moes 'n aantal jare gelede 'n groot struikelblok oorkom toe sy ná 'n ernstige sinus- en middeloorontsteking gedeeltelik doof geraak het in haar een oor en nou met behulp van 'n gehoorapparaat moet klasgee. Sy was benoud dat sy haar werk sou verloor, maar die waarde wat sy tot die SOO toevoeg, is bevestig deur die reaksie van die vorige direkteur, prof. Jack van der Linde, toe hy van haar terugslag hoor: "Jy sal aanpassings maak, en ons sal ook aanpassings maak." Hy het duidelik nie kans gesien om haar te verloor nie.

## **5.5 Waardering**

Flinders (1989:19), volgens Pretorius (2008:83), reken dat die vermoë om die kunstige of estetiese aspekte van eie onderrig krities, waarderend te ontleed, die hoogste kuns is wat die pedagogiese kunstenaar kan bemeester. Hy noem dit waardering en is van mening dat dit eerder die produk van pedagogiese kunstenaarskap is en nie altyd direk waargeneem, beskryf of gemeet kan word nie. Waardering behels grotendeels die bevrediging wat onderwysers ervaar wanneer hulle 'n uitstaande les aangebied het – om terug te staan en te wéét dat al die voorbereiding vir 'n klas die moeite werd was. Dewey (1934:49) sê:

The process of art in production is related to the esthetic in perception organically – as the Lord God in creation surveyed his work and found it good. [...] An artist, in comparison to his fellows, is one that is not only specially gifted in powers of execution but in unusual sensitivity to the quality of things. This sensitivity also directs his doings and makings.

Volgens Eisner (1983:13) is vakmanne en kunstenaars begaan oor hulle werk, put hulle bevrediging uit die reis sowel as die bestemming, is hulle trots op hulle werk, en is hulle van die eerstes om die kwaliteit daarvan te waardeer (Pretorius 2008:83).

### 5.5.1 Selfwaardering

Ek het vir Lorraine gevra of, en hoe, sy weet as sy 'n goeie werkwinkel aangebied het.

“Hoe weet ek? Joe! Kom ek jou so sê: jy sal nooit 'n werkwinkel aanbied wat almal verskriklik baie van gehou het nie. Party mense hou nie van jou manier van doen nie. Ander hou weer verskriklik baie daarvan – soos jy – maar uit hulle terugvoering uit kan jy tog agterkom of hulle dit geniet het. Jy kan sien ook, as hulle rêrig baie lekker voel as hulle iets reggekry het of as hulle deel met 'n ander een. Maar dit gaan nogal baie op gevoel af ook. Ek dink die terugvoering wat ek kry, die gevoel wat ek van hulle kry, is dat hulle geniet regtig die werkwinkels, en omdat dit nuut is – jy weet, dit is nie die gewone manier van doen nie – vir baie van hulle; hulle sê altyd dis 'n 'eye-opener'.”

Sy is egter ervare en realisties genoeg om te twyfel of almal alles gaan toepas wat hulle tydens 'n werkwinkel leer: “Maar ek weet nou nie hoeveel van hulle gaan rêrig daar weg en gaan pas dit toe nie – dít kan ek nou nie waarborg nie. Maar ek dink tog ek kry dit reg om hulle te laat skuldig voel as hulle dit nie doen nie.” En die ondeunde laggie klink weer op.

Sy sien die vestiging van 'n verhouding met die deelnemers as die operasionele basis van die werkwinkels wat sy aanbied. Op 'n vraag of sy dit regkry om in die relatief kort tyd tot haar beskikking 'n verhouding met hulle te vestig, reageer sy sonder huiwering: “Ja. Ja. Ek dink omdat my geaardheid baie informeel is – ek is 'n informele soort van mens, en ek dink dit laat mense dadelik rustig voel in my teenwoordigheid. Hulle voel nie bedreig, of hulle moet probeer slim wees nie. Hulle kan maar net geniet.”

Dit is wat Lorraine se intuïtiewe waardering van haar kunstenaarskap is. Maar sou die deelnemers dieselfde voel?

### 5.5.2 Deelnemerswaardering

Dewey (1934:47) plaas die besluit oor die estetiese kwaliteit van 'n kunswerk in die hande van die waarnemers daarvan: “Perfection in execution cannot be measured or defined in terms of execution; it implies those who perceive and enjoy the product that is executed. The cook prepares food for the consumer and the measure of the value of what is prepared is found in consumption.” Parsons (2002:30) doen dieselfde: “The meaning of the work is seen as constructed by the interaction of the viewer with the work. Meaning therefore depends in part on the particular viewer and/or the culture of the viewer.”

Wat is die mening van die deelnemers aan Lorraine se werkwinkels? In geneen van die terugvoervorms van die deelnemers aan twee verskillende werkwinkels (in Zambië en Suid-Afrika) is daar enige blyke daarvan dat enigeen van hulle nie gehou het van Lorraine se aanbiedings nie. Inteendeel: daar is oorfloedige aanduidings dat hulle gaande is daarvoor, en dat hulle dit self gaan toepas. Die volgende aanhalings is verteenwoordigend van die deurlopende trant van die terugvoer:

“Ek het ongelooflik baie geleer.”

“I learned a lot of things. I'm impressed by the methodologies.”

“It was really wonderful. From the workshop I've learned that if we use concrete objects gradually until we talk about abstract concepts we change attitudes.”

“I'll be applying what I've learned here in class.”

“Die aktiwiteite het my geprikkel vir nog idees.”

“Now, I saw lots of smiles, so it feels to me – I hope I'm right – that everybody enjoyed the activity.”

“Baie dankie vir als, dit was puik!”

“Hierdie was regtig vir my 'n wonderlike ervaring.”

“Die werkwinkel het my ook gemotiveer om eendag as wiskunde-  
onderwyser 'n verskil te kan maak in die gemeenskap.”

“I would also appreciate further contact with the University and would love for some of the students to get involved with the community.”

Die waarde of betekenis wat die aktiwiteite vir die deelnemers het, lê dikwels in die konneksies wat hulle met hul eie leefwêreld maak (Parsons 2002:30). Lorraine se estetiese werkwinkels verander mense se idees en houdings. Sy motiveer hulle om hulle praktyke te verander en om by gemeenskappe betrokke te raak. Sy daag uit, inspireer, vermaak, prikkel, boei en voed op. Sy skep 'n fassinerende pedagogiese plasma waarin deelnemers vryelik ontdek hoe wiskunde eintlik aangebied behoort te word, wie hulle self is en wie hulle graag sou wou wees.

In die gedeelte van die werkwinkel wat ek bygewoon het, het sy my persoonlik geïnspireer om vars perspektiewe op my eie onderrig te verkry en 'n nuwe visie vir my studente te hê. Ek wil beter klasse aanbied en interessante aktiwiteite beplan, sodat my studente dit kan geniet. Soos wat Jack Nicholson vir Helen Hunt in die rolprent *As good as it gets* sê: “You make me want to be a better me.”

## 5.6 Harmonie

Volgens Lindamood (2003:162) harmonieer die elemente van 'n kunswerk wanneer hulle op sodanige wyse gekombineer word dat dit vir die (subjektiewe) waarnemer lyk of klink asof hulle goed kombineer en 'n strelende effek op die oog of oor het. Volgens Pretorius (2008:82) sou harmonie in die klaskameropset beteken dat al die samestellende elemente van 'n klas – onder andere die onderrigstrategieë, die humor en ander interaksies, insette deur deelnemers, die emosionele belewenisse en die hulpmiddels wat gebruik word – op sodanige wyse gekombineer word dat dit 'n aangename of strelende effek op die deelnemers het.

Is daar harmonie in Lorraine se werkwinkels?

Die deelnemers neem geesdriftig en ongeïnhibeerd aan die aktiwiteite en besprekings deel. Hulle bars gereeld uit van die lag as Lorraine een van hulle of almal goedig terg. In die groepies heers 'n ontspanne atmosfeer – volgens Lorraine een van die elemente van onderrig wat sy as noodsaaklik ag. Daar is geen blyke daarvan dat enigiemand verveeld of moedeloos raak, of tou opgooi nie. Sy kry dit reg om 'n ferm tempo vol te hou en die aktiwiteite flink op mekaar te laat volg sonder om die deelnemers aan te jaag. Sy is rustig en in beheer van

die situasie. Periodes van intensiewe gesprekke word opgevolg deur periodes van rustige selfwerkzaamheid.

Sy behou deelnemers se aandag voortdurend soos 'n kunstenaar wat haar gehoor in haar handpalm het. Sy gebruik eenvoudige hulpmiddels op effektiewe wyse, integreer dit met haar onderrig en neem deelnemers saam op 'n reis deur die gevreesde wêreld van wiskunde en por hulle aan om hul vrese en vooroordele te konfronteer, te oorwin en prys te gee. Deelnemers verloor tred van die tyd en sug spyt as die dag verby is: "I suggest that it needs more days ..."

## 6. Opsomming en uitspraak

By die deurlees van dit wat in die vorige paragrafe geskryf staan, beleef ek 'n gevoel van ontoereikendheid. Daar is nog baie meer te sê oor die pedagogiese kunstenaarskap van Lorraine. Ek sou die werklikhede van haar lewe en werkswinkels graag in beter en meer woorde wou beskryf. Maar al sou ek dubbel die aantal woorde gebruik, sou ek nog steeds nie volledig daarin slaag om die volle invloed wat haar werkswinkels op mense uitoefen, te beskryf of te verstaan nie. Parsons (2002:33) verklaar dat ons altyd in hierdie situasie verkeer. Ons begryp nooit alles wat daar in 'n kunswerk is nie. Daar is altyd die moontlikheid om meer te sien – en groot kunswerke is elke keer verskillend wanneer ons hulle teëkom.

Voldoen haar werkswinkel aan die ses kenmerke wat volgens Beardsley (1970:9) kenmerkend is van 'n kunstige of estetiese ervaring soos bespreek in onderafdeling 4? Was daar aandag aan 'n fenomenologies objektiewe veld? Sy het nooit enige moeite ondervind om die onderwysers se aandag te behou nie. Die deelnemers was deurlopend betrokke by interaksie met mekaar en met die materiaal van die werkswinkel "in some immediately meaningful way" (Granger 2006:48). By die lees van sy artikel was dit een van die laaste – en vir my onder die mees bevredigende – insigte oor die werkswinkel: dit is bewerkstellig sonder eksterne motivering in die vorm van die een of ander assesseringsaktiwiteit aan die einde daarvan. Daar is geen toetse geskryf of punte toegeken nie. Die deelnemers kon fokus op persoonlike leerprosesse sonder om die swaard van 'n toets aan die einde te vrees. Daar was geen "coerced submission" (Dewey 1934:40) nie. Die onderwysers kon bloot die suiwere betekenis van die aktiwiteite as effektiewe interpretasie van hulle werklikhede in die klaskamers van Zambië onmiddellik insien. Die pedagogiese straatkunstenaars van die SOO was in die kol met hulle interpretasie van die Zambiese werklikheid.

Was daar gestratifiseerde ontwerp van die samestellende elemente van die les? Daar was variasie in die aktiwiteite: die deelnemers het sade uitgepak, gesprekke gevoer, groepwerk gedoen, berekening op die bord gedoen. Hulle was nooit sigbaar verveeld nie. Was daar tekens van menslike kwaliteite soos elegansie, gevatheid, lighartigheid, ironie en geestigheid? Definitief. Is die werkswinkel gekenmerk deur 'n hoë mate van eenheid in vergelyking met soortgelyke ervarings, en was daar dus samehang en voltooidheid? Sonder twyfel. Was die werkswinkel intrinsiek bevredigend vir die deelnemers, en was daar aktiewe kognitiewe ontdekking? Uit die deelnemers se terugvoervorms, en hul gedrag tydens die werkswinkel, is daar duidelik en voldoende blyke hiervan. Genoeg kenmerke van Beardsley se estetiese opvoedkundige ervaring is dus gevind en aangetoon om die werkswinkel as 'n estetiese ervaring te identifiseer.

Dit is dus my mening dat die antwoorde op al die vrae in die vorige paragraaf bevestigend is. Ek is oortuig daarvan dat Lorraine 'n pedagogiese kunstenaar is, en dat die werkswinkel wat ek bygewoon het, 'n pedagogiese kunswerk was. As

professionele pedagoog is sy bo gemiddeld vaardig. As kuns “pure and flawless workmanship” is (Arnold, ongedateerd, volgens Dewey 1934:47) is sy ’n kunstenaar. Ek kan haar kunswerke onvoorwaardelik aanbeveel.

## Bibliografie

Alexander, H.A. 2003. Aesthetic Inquiry in Education: Community, Transcendence, and the Meaning of Pedagogy. *Journal of Aesthetic Education*, 37(2):1-18.

Beardsley, M.C. 1970. Aesthetic Theory and Educational Theory. In Smith (red.) 1970.

Collins J.W. III en N.P. O’Brien (reds.). 2003. *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.

Conle, C. 2000. Thesis as Narrative or “What is the Inquiry in Narrative Inquiry?” *Curriculum Inquiry*, 30(2):189-214.

Cronjé, G. 1968. Die kunstenaar en die gemeenskap; en die gemeenskap en die kunstenaar. In Cronjé (red.) 1968.

Cronjé, G. (red.). 1968. *Die verband tussen die kunste*. Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.

Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln. 2000. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research*. Londen: Sage Publications.

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

Eaton, M.M. en R. Moore. 2002. Aesthetic Experience: Its Revival and Its Relevance to Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2):9-23.

Eisner, E.W. 1983. The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4):4-13.

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

Eisner E.W. en K. Powell. 2002. Art in Science? *Curriculum Inquiry*, 32(2):131-59.

Fenner, D.E.W. 2003. Aesthetic Experience and Aesthetic Analysis. *Journal of Aesthetic Education*, 37(1):40-53.

Flinders, D.J. 1989. Does the “Art of Teaching” have a future? *Educational Leadership*, 46(8):16-20.

Granger, D.A. 2006. Teaching Aesthetics and Aesthetic Teaching: Towards 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):13-17.
- Heslep, R.D en S. Ripley. 2003. Communication. In Collins en O'Brien (reds.) 2003.
- Lindamood, J.B. 2003. Harmony. In Collins en O'Brien (reds.) 2003.
- Maness, A., B. Rapps en M. Gregory. 2003. Socratic method. In Collins en O'Brien (reds.) 2003.
- Odendal, F.F. en R.H. Gouws. 2005. *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Pinelands: Pearson Education South Africa.
- Packer, A.H. 1996. Arts and Earning a Living. *Journal of Aesthetic Education*, 30(4):99-114.
- Parks, M.E. 1992. The art of pedagogy: Artistic behaviour as a model for teaching. *Art Education*, 45(5):51-7.
- Parsons, M. 2002. Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2):24-37.
- Pike, M.A. 2004. Aesthetic Teaching. *Journal of Aesthetic Education*, 38(2):20-37.
- Pretorius, J.P.H. 2008. Die onderrig en praktyke van die onderwyser as kunstenaar. *LitNet Akademies*, 5(3):69-93.
- Richmond, S. 2009. Art's Educational Value. *Journal of Aesthetic Education*, 43(1):92-105.
- Saturday, J., B. Armbruster, R. Binkley en B. Thayer-Bacon. 2003. Constructivism. In Collins en O'Brien (reds.) 2003.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco en Oxford, Jossey-Bass Publishers.
- Simpson, J.A. en Weiner, E.S.C. 1989. *The Oxford English Dictionary*, 2de uitgawe. Oxford: Clarendon Press.
- 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 en O'Brien (reds.) 2003.
- Wikipedia. 2009. Bricolage. <http://en.wikipedia.org/wiki/Bricolage>. (4 Junie 2009 geraadpleeg).
- Dankbare erkenning word gegee aan mev. Elizna Prinsloo, vakkundige beampte by die SOO, vir die gebruik van die foto's wat sy van die werkswinkel geneem het.

## **Eindnotas**

\* Bricolage: A pieced-together set of representations that are fitted to the specifics of a complex situation (Denzin en Lincoln 2000:4).