

Cliff Richard: 'n Opvoedkundige waardering

Jannie Pretorius
Universiteit van die Vrystaat

Abstract

In this article it is argued that common attributes exist between aesthetic experiences and educational experiences, and between artistry in the worlds of the arts and education. By means of interdisciplinary connections the attributes of artists and aesthetic experiences can be identified and then serve as direction indicators for the solution of problems in the classroom. Artists have to know how to get and keep the attention of their audiences, and teachers, by studying their artistry and performances, can identify strategies used by artists that might be useful in classrooms. During a workshop where 20 teachers from a secondary school in Bloemfontein, South Africa, studied a performance of Cliff Richard, the attributes of his performance and artistry were analysed within the framework of Appreciative Inquiry (AI). By coding the insights of the teachers and the presentation of these insights by means of a radar graph, nine attributes of the artistry of Richard are discussed and connected to educational theory. The relevance of these attributes for problems in South African classrooms and for the creation of exceptional learning experiences is indicated.

Opsomming

In hierdie artikel word geargumenteer dat daar gemeenskaplike hoedanighede tussen estetiese ervarings en opvoedkundige ervarings, en tussen kunstenaarskap in die wêreld van die kunste en die onderwys bestaan. Deur middel van interdissiplinêre konneksies kan die hoedanighede van kunstenaars en estetiese ervarings geïdentifiseer en dan as rigtingwysers vir die oplossing van probleme in die klaskamer benut word. Kunstenaars moet weet hoe om die aandag van hulle gehore te kry en te behou, en onderwysers kan strategieë wat kunstenaars gebruik, identifiseer wat nuttig mag wees in klaskamers. Tydens 'n werkwinkel is 'n optrede van Cliff Richard deur 20 onderwysers van 'n sekondêre skool in Bloemfontein, Suid-Afrika, ontleed binne die raamwerk van Waarderende Onderzoek (WO). Deur kodering van onderwysers se insigte en die voorstelling daarvan deur middel van 'n radargrafiek word nege hoedanighede van die kunstenaarskap van Richard bespreek en aan opvoedkundige teorie gekoppel. Die relevansie van hierdie hoedanighede vir probleme in Suid-Afrikaanse klaskamers en vir die skep van buitengewone leerervarings word aangedui.

1. Inleiding

Op 13 Maart 2009 maak die voormalige nasionale minister van onderwys, Naledi Pandor, onder andere die volgende stellings in 'n toespraak by die Oos-Kaapse onderwysberaad:

In a context in which there is ineffective system response on core obligations, it is very important to isolate those attributes that are necessary for system efficiency and responsiveness and to isolate and attend to the failings that lead to underperformance or inadequacy. We need to ensure quality teaching and learning by getting teaching and learning right. [...] The simple point is made that well qualified teachers, arriving on time, of sober mind and body, well prepared for lessons and teaching for the duration of the school day make schools work. (RSA 2009a)

Dat die Minister dit enigsins nodig vind om die dinge hier bo te sê, is ontstellend. As sy dinge soos dié in die openbaar sê, kort voor die Suid-Afrikaanse algemene verkiesing van 2009, dan wek dit kommer. Sy gaan selfs verder: "Does this happen here in the Eastern Cape? No it does not." Vaar die ander provinsies beter? Die Minister is van mening dat die probleme wat sy uitwys, algemene probleme in Suid-Afrika is: "There is national consensus that there is underperformance in school education. The system requires attention from Grade R to Grade 12."

Staatspresident Jacob Zuma spreek op 7 Augustus 2009, in 'n toespraak voor skoolprinsipale, ook sý kommer uit: "As said earlier, a major problem in our schools is that teachers are frequently absent, arrive late, or spend their days doing things other than teaching" (RSA 2009b).

'n Ministeriële Komitee onder die voorsitterskap van professor Jonathan Jansen rapporteer in hulle verslag van 17 April 2009 oor die inwerkingstelling van die beoogde National Education Evaluation and Development Unit (NEEDU) as volg aan die Minister:

Throughout the country, in each of the provinces, from government officials, unionists, and teachers alike, the Committee heard the strongest expressions of concern, often in very passionate terms, that there was an indisputable crisis in education, and that it needed to be resolved as a matter of urgency. The unanimity of the response lent courage to this report; indeed, it would be a serious mistake to underestimate the depth and intensity of concern among all education stakeholders. (RSA 2009c: 43)

Tog bestaan daar wel stelsels om die gehalte van onderrig in skole te monitor. Daar is leerfasiliteerders, skoolbestuurspanne, direkteure en adjunkdirekteure, die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid. Daar is die IQMS-stelsel (Integrated Quality Management System) wat gebruik word om onderwysers se prestasie in die klas aan hul jaarlikse verhogings te koppel.

As deel van hierdie omvattende gehaltekontrole word onderwysers oorlaai met administratiewe papierwerk: ure en dae word spandeer om lêers volledig op datum te kry en te hou. Die genoemde Ministeriële Komitee skryf in hulle verslag: "The Committee also heard of the confusion generated by the plethora of policies that placed heavier and heavier administrative demands on the teachers that drew professionals away from the classroom into never-ending paperwork" (RSA 2009c: 45). Vraestelle en antwoordstelle word intern en ekstern gemodereer, daar

is uitkomst, assesseringstandaarde en Bloom se kognitiewe vlakke vir vraagstelling.

Maar dit is asof al die kontrole- en beheerstelsels, en tydrawende administrasie, 'n minimale effek het. Skoolonderwys gaan klaarblyklik *te midde* van al die kwaliteitskontrole agteruit. Die Komitee beskryf dit as volg: "Still, whatever is being done through monitoring and evaluation, it has not shifted education performance in the desired direction at a systemic level" (RSA 2009c:43).

Hoekom is onderwysers nie toegewyd nie, daag hulle nie op vir klasse nie, of daag hulle selfs onder die invloed van alkohol op? En dit is nie net onderwysers wat probleme veroorsaak of ervaar nie. Hoekom is daar soveel dissiplinêre probleme met kinders? Hoekom is daar soveel sielkundige probleme onder kinders? Volgens 'n berig op die webblad van die *Sunday Times* (Keaton 2009) raak algemene sielkundige probleme onder tieners, soos depressie, angs, aandagafleibaarheid, posttraumatische stres, dwelmmisbruik en eetversteurings al hoe erger, en word dit dikwels weggesteek weens die stigma wat daaraan kleef.

Waar lê die oplossings vir al hierdie probleme? Deels lê dit sekerlik in die verligting van die administratiewe las van onderwysers – wat dan ook aandag kry deurdat die Minister van Basiese Onderwys in 'n mediavrstelling op 2 Oktober 2009 bekend gemaak het dat die administratiewe las van onderwysers verlig gaan word (RSA 2009d).

In hierdie artikel word geargumenteer dat die kunstewêreld ten minste gedeeltelike oplossings vir sommige van die probleme in Suid-Afrikaanse klaskamers kan bied – vir diegene wat dit wil raaksien. Ek wil aanvoer dat, deur na 'n deurwinterde kunstenaar soos Cliff Richard te kyk, sy kunstenaarskap te ontleed, te probeer vasstel hoekom hy al vir langer as 50 jaar 'n suksesvolle kunstenaar is, onderwysers kan ontdek wat hulle kan doen om leerders se aandag in 'n klaskamer te behou, om suksesvolle loopbane te hê. Ek wil beweer dat dit onderwysers sal help om beter leerervarings vir hulle leerders te beplan, en dat dit ons in staat sal stel om daardie hoedanighede ("attributes") van 'n effektiewe onderwyser waarna die minister verwys, te identifiseer.

Die fokus van die artikel – en ook die doel van die ondersoek – is dus om onderrigmetodiek te verryk deur die ontleding van kunstenaarskap. Daar word aangevoer dat die oplossing gedeeltelik lê in die skep van estetiese leerervarings.

2. Hoekom by die kunste oplossings soek?

Dit klink vreemd dat opvoedkundiges by die kunstenaars moet gaan kers opsteek vir die oplossing van hulle probleme. Dit is nie ongewoon dat kunstenaars, weens hulle rol as vooruitsieners in die samelewing, dikwels omstrede is nie (Cronjé 1968:83). Dit is dus belangrik om aan te toon watter moontlike positiewe ooreenkomste tussen die wêreld van die opvoedkunde en die kunste – of die estetika – bestaan.

Pretorius (2008:72-8) het breedvoerig geargumenteer dat daar wel sulke raakpunte bestaan. Kunstenaars staan onder andere al vir eeue voor die eksistensiële probleem dat hulle mense se aandag moet behou om suksesvol te wees. Onderwysers, toenemend blootgestel aan leerders wat gesag uitdaag, moet ook poog om kinders se aandag te behou. Watter strategieë volg kunstenaars om mense se aandag te behou, en wat kan onderwysers daaruit leer?

In 1970 verskyn 'n rigtinggewende bundel essays deur Smith, Arnstine, Beardsley, Jenkins en ander (Smith 1970) waarin raakpunte tussen die estetika en die onderwys aangetoon word. Volgens Arnstine (1970:21) kan daar belangrike gemeenskaplike elemente gevind word tussen ervarings wat estetiese kwaliteite vertoon en leerervarings: beide trek mense se aandag (1970:33), beide is intrinsiek interessant en is nie eentonig nie (1970:42). Hierdie elemente is van groot belang vir opvoedkundiges, want hulle dui meer effektiewe maniere aan waarop leer in skole aangemoedig kan word. Besondere kunswerke bevorder dikwels uitstaande estetiese ervarings – dit beteken hulle skep die mees intense, insiggewende en omvattende ervarings (Parsons 2002:27).

Leer volg volgens Arnstine (1970:21) op ervarings wat 'n estetiese karakter vertoon – en indien opvoedkundiges wil hê dat leer moet plaasvind, behoort die bevordering van ervarings met estetiese kwaliteite 'n belangrike (maar nie die enigste nie) manier te wees waarop leer aangemoedig kan word. Hieruit volg dat uitstaande kunswerke in die beste tradisie van ervaringsleer benut kan word om uitstaande opvoedkundige ervarings te skep. (Van ervaringsleer sê Standerfer 2003:133: “Experiential education stems from a constructivist philosophy in which humans create knowledge based on their life experiences.”)

Beardsley (1970:6) noem die proses waardeur gemeenskaplike elemente tussen estetiese en opvoedkundige ervarings ondersoek en geïdentifiseer word, treffend “field-to-field cognitive illumination”. Die hoedanighede van estetiese ervarings kan hiervolgens lig werp op, en as modelle dien vir, opvoedkundige ervarings – en waarskynlik ook andersom. Maar die vraag is: In watter mate, en in watter opsigte, kan sodanige hoedanighede van estetiese ervarings as nuttige model vir die opvoedkundige ervaring dien? Of in meer direkte, eenvoudige terme: In watter mate, en op watter maniere, behoort 'n opvoedkundige ervaring 'n estetiese ervaring *te wees* (Beardsley 1970:9)?

Beardsley (1970:9) argumenteer dat 'n estetiese ervaring 'n opvoedkundige ervaring kan wees, of andersom, maar 'n opvoedkundige ervaring hóéf nie noodwendig 'n estetiese ervaring te wees nie: daar is opvoedkundiges wat sal volhou dat alle opvoedkundige ervarings probleemoplossend van aard is. Volgens Beardsley (1970:9) bestaan die siening dat estetiese ervarings net kan voorkom in die afwesigheid van enige intellektuele aktiwiteit. Indien dit so sou wees, sou dit noodwendig beteken dat geen ervaring sowel 'n estetiese as 'n leerervaring kan wees nie. Beardsley (1970:9) – en ek skaar my by hom, om redes wat ek sal aantoon - aanvaar egter nie hierdie siening nie.

Ten einde bepaalde gemeenskaplike hoedanighede tussen die twee tipes ervarings suksesvol aan te toon, sal as 'n beginselsaak verduidelik moet word wat 'n estetiese ervaring is en wat 'n opvoedkundige ervaring, en hoe mens kan weet of daar gemeenskaplike hoedanighede tussen hulle bestaan.

2.1 Oor ervarings, weet en ervaringsleer

Odendal en Gouws (2005:223) verwys na ervaring as ondervinding; die verwerwing van kennis of ook bedrewenheid deur dinge te doen, en na iemand wat ervare is, as iemand wat ryk is aan ondervinding, wat bedrewe, betroubaar of geoefen is. Die woord *ervaring* kan ook verklaar word deur te verwys na praktiese kennis wat deur eksperimentering of waarneming verkry word (Simpson en Weiner 1989:563). Die Engelse woord *experience* se oorsprong kan teruggevoer word na die ou Franse woord *experientia*, wat “om deeglik te probeer” beteken (Pretorius 2009:136). As sodanig staan dit in verband met die Latynse woord *experimentum*, wat beteken “om prakties te toets”. 'n Mens sou dus kon sê dat

ervarings verwys na die verkryging van kennis wat in die praktyk getoets of ook toegepas kan word.

Volgens Pretorius (2008:80; 2009:136) noem Schön (1987:4, 6, 12) die vermoë van 'n professionele persoon soos 'n onderwyser om kennis in die praktyk toe te pas, *weet-in-aksie*. Arnstine (1970:27) noem dit *keuse-in-aksie*. Omdat die kennis in praktiese situasies toegepas moet word – onder andere om probleme op te los of potensiële probleme te voorkom – spreek dit noodwendig vanself dat kennis wat nie toepaslik of toepasbaar is nie, binne hierdie konteks nutteloos sou wees, of 'n ander soort kennis sou wees. Daarmee word natuurlik nie beweer dat kennis nutteloos is nie, maar bloot dat dit nuttig behoort te wees. Die relevansie van kennis, en van ervarings wat tot nuwe kennis mag lei, is dus hier ter sake.

Beardsley (1970:4) bied op verhelderende wyse insigte aangaande die soort ervarings wat bydra tot die ontwikkeling van nuwe praktykgerigte kennis of vermoëns en wat bydra tot 'n begrip van die filosofiese agtergrond waarteen hierdie artikel afspeel. Volgens hom is 'n *ontwikkende ervaring* een wat materieel bydra tot die vorming of versterking van iemand se bevoegdheede – dit is iemand se bevoegdheede of ingesteldhede om op sodanige wyse op te tree dat dit tot sy of haar voordeel strek. Hy sluit geestelike werksaamhede daarby in.

Wanneer dié bevoegdheede hoofsaaklik 'n fisiese aard vertoon, of indien hulle redelik geïsoleerde en onafhanklike bevoegdheede is, praat hy van hulle as *afrigting*. Maar indien 'n ontwikkelende ervaring 'n kognitiewe komponent bevat – indien 'n spesifieke persoon nie net 'n spesifieke bevoegdheid bykry nie, maar ook 'n bewustheid dat hy of sy oor sodanige bevoegdheede beskik, en in 'n mate van die waarde en verhouding daarvan tot ander vermoëns bewus raak – dan noem hy dit 'n *opvoedkundige ervaring*.

Prominente filosowe op die gebied van opvoeding deur ervaring, soos Spencer, Dewey en Kolb, het die teoretiese fundamente van ervaringsopvoeding gelê (Standerfer 2003:133). Ervaringsonderwys het ontwikkel uit die konstruktivistiese filosofie, waarvolgens mense kennis konstrueer wat op hulle lewenservarings gebaseer is. Maness (2003:133) beskryf ervaringsleer dan ook as enige leerproses waar ervaring – veral soos te onderskei van die didaktiese oordrag van inligting – 'n sleutelrol speel. As sodanig het ervaringsleer dus 'n konstruktivistiese grondslag – en in die klaskamer dikwels 'n sosiaal-konstruktivistiese grondslag. Sosiale interaksie speel volgens Vygotsky – die mees prominente teoretikus op die gebied van sosiaal-konstruktivisme – 'n fundamentele rol in die ontwikkeling van kognisie (Feldman en McPhee 2008:55). Die volle potensiaal vir hierdie ontwikkeling word nie net bepaal deur dit wat die leerder op sy of haar eentjie kan doen nie, maar ook deur wat met behulp van andere gedoen kan word.

Volgens Standerfer (2003:133) is die impak van enige leer wat tydens ervaringsonderwys plaasvind, afhanklik van die sinvolheid daarvan vir die leerder. Dit word gekenmerk deur verskille in:

- die relevansie daarvan vir die leerder
- emosionele reaksie op die ervaring
- fisiese aktiwiteit betrokke by die ervaring
- interaksie met andere
- die vlakke waarop kritiese denke plaasvind.

Wat is 'n *estetiese* ervaring? Een wat vir ons mooi is, wat ons aangryp, of ons siening van die lewe of die wêreld verander? Dalk is dit 'n ervaring wat ons verander, ons op kognitiewe vlak stimuleer, of ons op emosionele vlak raak?

Volgens Eaton en Moore (2002: 9, 10), in 'n diepgaande bespreking daarvan, was en is daar baie meningsverskille oor dit wat as 'n estetiese ervaring beskou kan word. Dit is volgens hulle inderdaad so moeilik om te beskryf dat sommige mense meen dat daar nie 'n manier is om uit te druk wat dit regtig beteken nie, en dat estetiese ervarings dus 'n amorfe karakter vertoon.

Fenner (2003:41) dui aan dat die konsep van 'n estetiese ervaring as die "rou data" wat die estetika moet verduidelik, beskou kan word. Volgens hom is estetiese ervarings komplekse konstruksie met elemente so klein soos die formele kwaliteite van die voorwerp wat ondersoek word sowel as morsige elemente soos of iemand die vorige nag genoeg geslaap het. Dit is egter wel belangrik om 'n werkbare definisie van 'n estetiese ervaring te hê, en wel om twee redes. Die eerste is dat dit die doelwit is van kunsonderwysers wat hul studente se aandag wil vestig op dit wat spesifiek belangrik is in die kunste (Eaton en Moore 2002:12). Sodanige onderwysers wil studente bewus maak van maniere waarop die wêreld ervaar en uitgebeeld kan word, en van maniere waarop teenoor die wêreld reageer kan word, om sodoende hulle lewens te verryk. Die tweede rede is hoogs relevant vir die argumente in hierdie artikel, naamlik dat 'n deeglike begrip van die hoedanighede van 'n estetiese ervaring, en dan ook kennis aangaande moontlike ooreenkomste tussen estetiese en opvoedkundige ervarings, onderwysers kan help om nuttige elemente of kenmerke van die een in die ander in te sluit.

Beardsley (1970:9; 1981), soos geïnterpreteer deur Pretorius (2008:76; 2009:137-8), bied 'n bevredigende stel kenmerke van 'n estetiese ervaring soos toepaslik binne die konteks van hierdie artikel – die verbetering van onderrig-metodiek, asook die skep van ervarings wat leerders se aandag sal trek en behou – aan. Die kenmerke word hier slegs kortliks gemeld.

- Dit behels *aandag* aan 'n gedeelte van 'n fenomenologies objektiewe veld.
- Dit behels dat die fenomenologiese veld ervaar sal word as sou dit 'n *gestratifiseerde ontwerp* vertoon.
- 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.
- Dit word gekenmerk deur 'n redelik hoë mate van *eenheid* of *voltooidheid* in vergelyking met gewone, alledaagse ervarings.
- Dit is intrinsiek *bevredigend*, en bring dus óf deurlopende genot óf bevrediging en vervulling daarmee saam.
- *Aktiewe ontdekking* vind plaas: 'n gevoel dat die konstruktiewe vermoëns van die brein op aktiewe wyse benut word om verbande tussen kenmerke en betekenis te lê.

Indien die estetiese ervaring verwysings na herkenbare eienskappe van die wêreld bevat of beliggaam, word die kwaliteit van die ervaring verhoog (Arnstine 1970:32). Dit is dan wanneer kognitiewe ontdekkings deur aktiewe betrokkenheid gemaak word. Die ervaring word nie alleen meer op sigself geniet nie, want idees, opinies en oortuigings word dikwels doelbewus deur kunstenaars in estetiese ervarings ingesluit, en dit skep die geleentheid om gedeelde waardes en insigte te deel (Arnstine 1970:32). Die ontleding of analise van sodanige idees, opinies en oortuigings wat in kunswerke ingesluit is, val binne die veld van die estetika, die studie van skoonheid, waarde of smaak – 'n aparte filosofiese terrein. Beardsley (1970:3) noem dit metakritiek. Fenner (2003:41) noem dit estetiese analise en Alexander (2003:1) noem dit estetiese ondersoek. Lachapelle, Murray en Neim (2003:79) onderskei twee fases in die estetiese proses waartydens 'n kunswerk waargeneem en verstaan word: deur 'n proses van ervaringsleer kom die waarnemer eers in aanraking met die kunswerk en

formuleer 'n aanvanklike interpretasie daarvan; daarna, deur 'n proses wat teoretiese leer behels, vergelyk die waarnemer sy of haar eerste waarneming met 'n verwante liggaam van eksterne, wetenskaplike inligting.

Die fokus van hierdie ondersoek val op beide fases van die waarnemingsproses: die kontak van die waarnemer met die kunswerk en die formulering van 'n aanvanklike interpretasie daarvan, en uiteindelik (afdelings 4.1 tot 4.9) die vergelyking van die aanvanklike waarnemings met eksterne inligting. Die ondersoek verskil egter ook van die tipiese estetiese ondersoek deurdat die waarnemer 'n *opvoedkundige* interpretasie van 'n estetiese ervaring moet doen. Parsons (2002:31) onderskei in hierdie opsig insiggewend tussen weet *omtrent* kuns en weet *in* kuns (Pretorius 2009:139). Sou ons na Schön (1987:25) se weet-in-aksie kyk, sou die interessante vraag hier gevra kan word of weet-in-kuns die onderwyser tot beter te weet-in-*opvoedkundige*-aksie in staat sal stel.

Indien die opvoedkundige – wat 'n navorser of onderwyser kan wees - hoop om tot 'n begrip te kom van interdisiplinêre verbande (Fenner 2003:45 noem dit "associations"), word konstruktiewe deelname van hom of haar verwag (Parsons 2002:29). Die opvoedkundige moet konneksies maak tussen dit wat hy of sy weet en dit wat waargeneem (gesien, gehoor, gevoel, ens.) word, met die voortvloeiende implikasie dat dit wat waargeneem word, die aktiewe deelnemer sal help om beter te weet. Die betekenis wat vir die individuele opvoedkundige in die bestudering van die kunswerk opgesluit lê, lê in hierdie konneksies/assosiasies (Parsons 2002:30). Betekenis lê ingebed in konneksies. Dit is dan ook hoekom Parsons (2002:34) argumenteer dat die betekenis van die kunswerke (soos skilderye, musiek, operas, toneelopvoerings en beeldhouwerke) eerder lê in die interaksies tussen die waarnemer en die kunswerk as in die kunswerk self. Hiervolgens beïnvloed sowel die waarnemer as die kunswerk die interaksie tussen hulle.

Die filosofiese dilemma wat nou spontaan self aanmeld vir beredenering, is of opvoedkundige ervarings een of meer van die eienskappe van estetiese ervarings, soos hier bo aangehaal, kan vertoon. *Is* daar enigsins enige konneksies te maak? Sodanige konneksies sou kon bydra tot 'n beter begrip van effektiewe metodiek wat die intensiteit en kwaliteit van onderrig kan verbeter. Dit is op hierdie stadium van die argument dat ek hoopvol wil begin aanspraak maak op die intuitiewe begrip – gebaseer op vorige opvoedkundige en estetiese ervarings – van die ingeligte leser om vrae soos die volgende te beantwoord:

- Is daar opvoedkundige ervarings waar aandag gegee word aan een of meer fenomenologies objektiewe velde?
- Indien wel, het of kan dit behels dat die fenomenologiese veld erbaar is as sou dit 'n gestratifiseerde ontwerp vertoon, met verskillende onderrigstrategieë, media en assessering wat saam 'n sinvolle, bevredigende patroon of eenheid vorm?
- Het die leser, of ander deelnemers, bewus geraak van sekere kwaliteite soos skoonheid, elegansie, grasia, waardigheid, lighartigheid, ironie of geestigheid tydens die ervaring?
- Is daar 'n indruk van samehang of voltooidheid gekry of geskep?
- Is die opvoedkundige ervaring as bevredigend, genotvol of vervullend beleef?
- Het aktiewe ontdekking plaasgevind – is die kognitiewe vermoëns benut om konneksies tussen kenmerke van die opvoedkundige ervaring en opvoedkundige betekenis te maak?

Wanneer daar staatgemaak word op die intuitiewe begrip van die leser, volg ek 'n strategie wat volgens Pretorius (2008:73,4) reeds deur Schiller in sy beroemde

briewe *On the aesthetic education of man*, soos vertaal deur Wilkinson en Willoughby (1967:5) gevolg is: “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.” Lachapelle, Murray en Neim (2003:87) noem hierdie tipe kennis gekonstrueerde kennis, en beskryf dit as ‘n hoogs geïndividualiseerde vorm van kennis: dit bestaan uit die persoonlike sin wat ‘n waarnemer aan die ervaring (die lees van die artikel) heg. Dit is die resultaat van ‘n kreatiewe proses wat op die verbeelding van die individu gebaseer is. Smith (1995:57), volgens Parsons (2002:26), is van mening dat dit nie genoeg is om vertel te word dat ‘n spesifieke kunswerk ‘n sekere eienskap of betekenis het nie; ‘n mens moet die kwaliteite daarvan self sien en ervaar. Dit is nie moontlik om iets op ‘n ander manier te waardeer nie.

Wat dus van die leser verwag word, verskil van dit wat tydens die werkwinkel van die onderwysers verwag is. Van die onderwysers is verwag dat hulle interdisiplinêre konneksies tussen ‘n vertoning deur Cliff Richard en die klaskamersituasie moes maak. Van die leser word verwag dat hy of sy konneksies tussen die artikel en die klaskamersituasie of vorige opvoedkundige ervarings sal maak. Indien die antwoord op een of meer van die vrae hier bo bevestigend deur die leser beantwoord is, sou die gedugte opdrag aangaande die aantoon van moontlike gemeenskaplike kenmerke van estetiese en opvoedkundige ervarings ten minste gedeeltelik, en dan slegs vir die aktief deelnemende, verbeeldingryke en ervare leser, gedaan wees. Daar sou dus teruggekeer kon word na Beardsley se “field-to-field cognitive illuminations”.

2.2 Kognitiewe illuminerings tussen velde: die nut van die kunste

Byna veertig jaar gelede reeds het Beardsley (1970:3) aangedui dat enige poging om te ontdek watter lig die estetika op probleme in die onderwys werp, bloot verkennend van aard kan wees. Soos wat enigiemand die reg het om te besluit of ‘n bepaalde kunswerk in sy of haar smaak val, so het opvoedkundiges ook die reg om te besluit of daar by die wêreld van die kunste kers opgesteek kan of wil word om oplossings vir hedendaagse onderwysprobleme te vind. Sodanige pogings geskied dus op uitnodiging, en loop die gevaar om opvoedkundiges in twee groepe te verdeel: diegene wat geen raakpunte tussen die wêreld van die estetika en die opvoedkunde kan of wil raaksien nie, en diegene wat dit met insig en oorgawe doen.

Vir *homo ludens* – die spelende mens – bied die soeke na insigte uit die kunswêreld egter bepaalde opwindende vooruitsigte. In hierdie opsig kan na die vyfde kenmerk van estetiese ervarings hier bo verwys word: dit bied bevrediging, genot, vervulling. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel soos wat dit tans daar uitsien, kan gedeeltelik deur die volgende woorde van John Dewey beskryf word:

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 2006:45–6, volgens Pretorius 2008:86)

Soos reeds in ‘n vorige paragraaf aangevoer, is die belangrikste rede waarom die kunste oplossings vir onderwysprobleme kan bied, die feit dat kunstenaars se hele voortbestaan afhang van hul unieke vermoë om mense se aandag te trek en

te behou. Kunstenaars raak betrokke by eie ondersoeke na die werklikheid, interpreteer dit, en bied dan aan die publiek 'n kunswerk in een of ander vorm (Dewey 1934:4, volgens Pretorius 2008:74). Sou die publiek daarvan hou, betaal hulle die kunstenaar vir 'n skildery, beeldhouwerk of om 'n vertoning by te woon, en word die kunstenaar sodoende van 'n voortbestaan verseker.

Hierdie proses word baie wyer toegepas as wat algemeen besef word: die koffiewinkel-eienaar, byvoorbeeld, wat sy winkel inrig, moet dit so doen dat potensiële kliënte die atmosfeer in die plek geniet, die uitsig waardeer en die versierings aantreklik of mooi vind. Die eienaar se sukses hang daarvan af dat hy namens sy kliënte kan besluit wat mooi, aangenaam en bevredigend is; dat hy die werklikheid namens hulle kan interpreteer. En hierdie werklikheid kan dramaties verander: vyftig jaar gelede was daar baie min koffiewinkels. Wie het die eerste winkel geopen wat in koffie spesialiseer? Dit was waarskynlik 'n lewenskunstenaar wat ander mense se werklikhede interpreteer het en besluit het wat hulle nodig het, en wat hulle aantreklik sal vind.

Die kunste is dus nuttig vir die suksesvolle koffiewinkel-eienaar. Hoekom sou dit dan nie ook vir die onderwyser die geval wees nie? Die huidige geslag kinders is gewoond aan 'n leefwêreld gekenmerk deur 'n wye verskeidenheid vermaak wat deurgaans beskikbaar is, aan elektroniese kommunikasie en aan sosiale netwerke soos Facebook en MXit. Die onderwyser kompeteer in 'n sekere sin met al hierdie vorme van kommunikasie en vermaak. Sou dit nie voordelig wees om die nut van moderne kunsvorme, wat duidelik kinders se aandag boei, vir die onderrig in die klaskamer te ondersoek nie? 'n Kunstenaar soos Willie Esterhuizen, vermaarde regisseur van rolprente en TV-reekses soos *Vetkoekpaleis*, stel dit doeltreffend in 'n TV-onderhoud op 10 Desember 2008: "Wie gaan vandag flik toe? Dertien- tot sestienjare outjies – so as jy dit nie vir hulle maak nie, dan gaan jy nie geld maak nie." Indien onderwysers nie klasse aanpas by die veranderende behoeftes van hul leerders nie, loop hulle die gevaar dat hulle hul leerders se aandag gaan verloor – en is dit nie reeds in 'n groot mate 'n probleem nie?

Smith (1996:46) dui, in 'n ontleding van die werk van Beardsley (1981), ander potensiële waardevolle uitwerkings van die kunste en estetiese ervarings op mense aan wat as motivering kan dien vir die skep van estetiese opvoedkundige ervarings vir leerders:

- Konstitutiewe en onthullende waarde – dus die vermoë om die self op positiewe wyse te vorm en menslike insigte op te lewer.
- Dit skep 'n gevoel van selfintegrasie – dit is asof die harmonie of eenheid van 'n kunswerk intern herhaal word deur 'n gevoel dat dinge op die regte wyse in plek geval het.
- Die verfyning van waarnemingsvermoë en onderskeidingsvermoë: fynere subtiliteite, die emosionele houdings van karakters in opvoerings en die estetiese kwaliteite van musiek kan onder andere onderskei word.
- Dit kan die verbeelding rek – die vermoë om nie net te kan visualiseer wat tekortskiet nie, maar ook andere se standpunte te respekteer, en oop en buigbaar te wees.
- Om meer akkommoderend te wees in jou sienings, en om gestereotipeerde of eng denke te oorkom.
- Dit mag ook 'n positiewe effek op geestelike gesondheid en gedeelde gevoelens hê: gemeenskappe wat estetiese waardes deel, mag dalk minder algemene neuroses en psigosies hê.
- Met die verhoogde waarnemingsvermoë en onderskeidingsvermoë wat estetiese ervarings tot gevolg het, mag deelnemers aan interdisiplinêre dialoë meer sensitief wees vir die emosionele kenmerke van situasies, meer verbeeldingryke oplossings vir komplekse probleme en die

aanspreek van praktiese situasies aanbied, en mekaar se standpunte beter begryp. Mense se vermoë om te *weet-in-aksie* word dus verbeter.

- Esteties sensitiewe persone het 'n groter bewustheid van hul omgewing en van die gebeure daarin. Hulle sien, hoor en lees betekenis in gebeure en voorwerpe wat ander mense geneig is om mis te kyk.
- Die studie van kunswerke kan waardevol wees om kritiese denke te ontwikkel. Anders as die voorwerpe van abstrakte dissiplines is sommige kunswerke dikwels tasbare, materiële voorwerpe wat direkte waarnemings ontlok.
- Omdat die estetiese standpunt 'n primordiale, basiese manier van weet is – bykans enigiets kan deur middel van 'n estetiese posisie ervaar word – kan dit op ander areas van die menslike ervaring van toepassing gemaak word. Mense wat die estetiese standpunt geïnternaliseer het, ondervind geen probleme om die menslike loopbaan as 'n versigtig gestruktureerde reeks optredes te sien nie, of om die self te sien as 'n dramatiese teks wat voortdurend verander en hersien moet word soos wat die lewe tot nuwe doelwitte lei nie.

Betreffende die nut wat die bestudering van die kunste vir die mens inhou, kan Richmond (2009:86) aangehaal word:

Indeed, the creative habit, once acquired, has many applications beyond art, and this, too, is a component of human freedom [verwysende na Schiller se bekende stelling dat die kunste mense vrymaak]. Art, in its guises of making and appreciation, develops consciousness, including feeling, which is a form of intelligible response. Thus, art education embraces a concern for the development of the whole person.

Soos reeds gestel en gemotiveer, is die doel van die werkwinkel en artikel om na ooreenkomste tussen estetiese en opvoedkundige ervarings, en tussen kunstenaarskap in die kunste en die onderwys te soek, en dit dan te gebruik om onderrigmetodiek te verbeter en te verryk. Maar sal onderwysers dit regkry om die ooreenstemmende hoedanighede van 'n estetiese en opvoedkundige ervaring raak te sien, of dit *wil* regkry om dit raak te sien, deur na 'n vertoning van Cliff Richard te kyk? En sal interdissiplinêre insigte, indien enige, te voorskyn kom? Lachapelle, Murray en Neim (2003:88) beskryf die proses wat hopelik sal plaasvind as 'n konstruksieproses:

Constructed knowledge consists of a viewer's personal understanding of a work of art but, yet, it is not pure fabrication. It is, more precisely, the viewer's re-creation of the work of art based on both fact and imagination: the facts apparent in the work of art and the intuitive insight provided by the viewer's imagination.

Vir Richmond (2009:104) verteenwoordig hierdie proses die basis van persoonlike opsies wat uitgeoefen word en gevolglik die vorming van 'n eie lewe. Die laaste opmerking in hierdie verband behoort aan Jenkins (1970:213): "All of this being the case, it should not only refresh but refine our understanding of education if we follow out carefully its analogy with performance."

3. Metodologie

Die vraag mag ontstaan waarom op Cliff Richard besluit is as kunstenaar wat bestudeer word. Betreffende die moontlike (elitistiese) siening dat sy musiek (popmusiek, gospel en ruk-en-rol) nie kunsvorme en hy nie 'n kunstenaar is nie, stel ek dit dat ek nie so 'n siening deel nie. Daar is genoeg kenmerke van die estetiese ervaring, soos in vorige paragrawe aangetoon, in sy optredes om dit 'n estetiese ervaring te noem. Tydens 'n ontleding van potensieële interdisiplinêre insigte wat by kunstenaars verkry kan word, staan hy uit as iemand wat 'n hoë vlak van professionaliteit handhaaf, wat al vir baie jare suksesvol is en wat by opeenvolgende geslagte 'n aanhang het. Daar is dus doelbewus idees, opinies, oortuigings en konneksies in die estetiese ervaring ingesluit (Arnstine 1970:32).

'n Skool se personeel verteenwoordig onderwysers in die ouderdomsgroep 22 tot 64, en om iemand te vind wat by almal aanklank vind, nie aanstoot gee nie, en by wie onderwysers insigte sal *wil* verky, is 'n opdrag vol slaggate. Lachapelle, Murray en Neim (2003:86) waarsku dan ook dat 'n spesifieke kunswerk 'n opwindende uitdaging aan een waarnemer mag bied, terwyl dit 'n ander sal afstoot. By die lees van Cliff Richard se outobiografie, *My life, my way*, wat gedurende 2008 verskyn het, het ek subjektief – en deeglik onder die indruk van die risiko daaraan verbonde – besluit dat hy die beste keuse sou wees. Uit die oorwegend positiewe terugvoer van die onderwysers na afloop van die werkswinkel (bv. "Sou graag meer van Cliff wou sien!"), en uit die aandag wat hulle aan sy vertoning gegee het, het hy die regte keuse blyk te wees.

Die werkswinkel waartydens ondersoek ingestel is na die kunstenaarskap van Cliff Richard – genoem die Edu-Art-werkswinkel – is op 13 Januarie 2009 vir 20 personeellede van 'n gekombineerde hoër- en laerskool in Bloemfontein aangebied nadat die werkswinkel by die skool bemark is en die skoolhoof besluit het dat die personeel dit as deel van hul indiensopleiding sou deurloop.

Ter inleiding is die doelstellings van die werkswinkel kortliks uiteengesit en die filosofiese agtergrond van die werkswinkel (ooreenkomste tussen estetiese en opvoedkundige ervarings, en tussen kunstenaarskap in die kunste en die onderwys) verduidelik. Melding is gemaak van die problematiese situasie waarin onderwysers verkeer: kinders wil onder andere nie meer luister of aandag gee nie en het nie meer respek vir die onderwyser nie.

As vertrekpunt vir die gesprek rondom interdisiplinêre raakpunte tussen die velde van die onderwys en die kunste is die gesegde "Die onderwys is 'n kuns" (Jenkins 1970:204) geneem. Vrae soos "Is die onderwys 'n kuns?; Is ek dan 'n kunstenaar?; *Wil* ek 'n kunstenaar wees?; Wat kan die onderwys by die kunste leer?" is aan onderwysers gestel. Slegs een moontlike antwoord is aangebied om die gesprek te inisieer: dat onderwysers by kunstenaars kan leer hoe om mense se aandag te behou. Aandag gee is nie 'n eenvoudige aktiwiteit nie, maar 'n komplekse proses, en is hoogs selektief (Feldman en McPhee 2008:96,6). Leerders skep die indruk dat hulle kan leer terwyl hulle verskeie dinge gelyk doen (TV kyk, gesels met vriende, en na musiek luister), maar inderwaarheid is die brein nie in staat om op meer as een stimulus te fokus nie (Feldman en McPhee 2008:95). Onderwysers moet met al die ander stimuli kompeteer vir leerders se aandag, en met wisselende mate van sukses: 'n mens hoor dikwels onderwysers kla dat kinders nie meer wil luister nie. As daar dus 'n enkele vraag as dryfkrag agter die ondersoek geïdentifiseer sou moes word, sou dit wees: Hoe word kinders se aandag verkry en behou?

Die metode wat as platform gebruik is om die onderwysers in staat te stel om interdisciplinêre konneksies te maak en verhelderende insigte te verkry, is dié van Waarderende Onderzoek (Appreciative Inquiry). Waarderende Onderzoek (WO) is 'n organisasie-ontwikkelingsproses en benadering tot die bestuur van verandering wat gegroei het uit die sosiaal-konstruktiewisme: menslike realiteite word gesien as sosiale konstruksies (Cooperrider, Whitney en Stavros 2008:2). In teenstelling met probleemoplossing word op ontdekking, droom, ontwerp en bestemming gefokus. Hierdie outeurs definieer WO as volg:

Appreciative Inquiry (AI) is the cooperative co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them. It involves the discovery of what gives "life" to the living system when it is most effective, alive, and constructively capable in economic, ecological, and human terms. AI involves the art and practice of asking questions that strengthen a system's capacity to apprehend, anticipate, and heighten positive potential [...]. AI interventions focus on the speed of imagination and innovation instead of the negative, critical, and spiraling diagnosis commonly used in organizations. The discovery, dream, design and destiny model links the energy of the positive core to changes never thought possible.

In Figuur 1 word die vier fases van WO, soos aan die onderwysers gewys, aangetoon. Die vier opeenvolgende fases van WO kan kortliks as volg uiteengesit word (Cooperrider, Whitney en Stavros 2008:6,7) (ongelukkig werk hierdie outeurs se Engelse "four D's" nie so netjies in Afrikaans nie!):

- **Ontdekking (Discovery):** As deel van die ontdek-fase raak individue betrokke by onderhoude in pare waartydens ontdekkings en moontlikhede vryelik gedeel word. Deur dialoog word konsensus bereik tussen individue oor ideale en visies van gemeenskaplike waardes en aspirasies. Deur gesprek en dialoog raak individuele waarderings kollektiewe waarderings, individuele wense kollektiewe wense, en individuele visie die kollektiewe of gedeelde visie vir die organisasie. Die artikel rapporteer oor gebeure tot na afloop van hierdie fase: Watter insigte het die onderwysers verkry, en watter interdisciplinêre konneksies is gemaak?
- **Droom (Dream):** Individue droom of visualiseer wat kan wees. Dit vind plaas wanneer die beste van "wat is" geïdentifiseer is: die gedagtes neig natuurlik om verder te soek en nuwe moontlikhede te visualiseer. Visualisering behels passievolle dinkwerk, die skep van 'n positiewe beeld van 'n begeerde en verkieslike toekoms. Die droom-stap gebruik die onderhoude se stories en insigte om kerntemas uit te lig wat die grondslag gevorm het van die tye toe die organisasie op sy lewendigste en beste was. Hoewel die onderwysers wel hierdie fase voltooi het, val die fokus van die artikel op die aard van hulle interdisciplinêre konneksies en insigte soos tydens die eerste fase geïdentifiseer is. Die afloop van hierdie tweede fase word dus nie beskryf nie.



Figuur 1: Die vier fases van WO na aanleiding van Cooperrider, Whitney | en Stavros (2008:5) se "four D's" van Appreciative Inquiry

- **Ontwerp (Design):** Tydens hierdie fase vind gesamentlike konstruksie van die toekoms plaas deur die ontwerp van organisatoriese argitektuur waarvolgens die uitnemende algemeen en alledaags word. Dit is 'n uitdagende en inspirerende verklaring van voorneme wat gegrond is in die realiteite van dit wat in die verlede gewerk het gekombineer met nuwe idees wat vir die toekoms gevisualiseer word.
- **Bestemming (Destiny):** Die ontwerp laat die organisasie tot by sy bestemming beweeg, en wel deur innovasie en aksie. WO bewerkstellig 'n momentum van sy eie. As individue eers gelei word deur 'n gedeelde beeld van dit wat kan wees, vind hulle vernuwende maniere om die organisasie nader aan die ideale situasie te laat beweeg. Omdat die ideale in realiteite gegrond is, word die organisasie bemagtig om dinge te laat gebeur.

Weens tydsbeperkinge (die werkswinkel kon slegs vier ure duur) is die laaste twee fases nie voltooi nie, en is dit aan die onderwysers oorgelaat om dit by geskikte geleenthede, en na behoefte, te voltooi. Die behoefte om navorsing te doen betreffende die verdere verloop van die proses, en die impak daarvan op praktyke by die skool, tree hier sterk na vore.

Nadat die fases van WO aan die onderwysers verduidelik is, en aangedui is watter fases tydens die werkswinkel voltooi sou word, is vier liedjies uit Cliff Richard se konsert op 22 Februarie 2003 in Napier, Nieu-Seeland, met 'n rekenaar, dataprojektor en luidsprekers vertoon: "Move it" (omdat dit sy eerste treffer was), "Somewhere over the rainbow / What a wonderful world" ('n voorbeeld van sy popmusiek), "Born to rock 'n' roll" ('n voorbeeld van sy rockmusiek), en "The millennium prayer" ('n voorbeeld van sy gospelmusiek).

Die personeel, wat in vyf groepies ingedeel is, moes daarna tydens onderhoude in pare die volgende vrae aan mekaar stel:

- Wat was vir jou die hoogtepunt / beste liedjie?
- Hoekom was dit vir jou so goed?
- Wat het Cliff gedoen om dit reg te kry?
- Wat is sy geheim?
- Hoe/Hoekom spreek Cliff se kunstenaarskap tot jou?
- Beteken dit iets vir jou as onderwyser?"

Elkeen moes daarna *een* hoogtepunt (waarneming, opmerking of insig) uit die onderhoud met sy of haar maat met die groter groepie deel, en hierdie hoogtepunte moes daarna met viltpenne op blaaihorde aangebring word. Elke

groep se groepleier het daarna terugvoer aan die hele personeel gegee. Om die mees verhelderende insigte uit die terugvoer te identifiseer, naamlik dit wat die personeel as groep die meeste beïndruk het, en wat dus as gesamentlike basis vir die droom-fase van die WO-proses kon dien, het elke personeelid vier klein pers plakkertjies ontvang waarmee “gestem” kon word: plakkertjies kon langs enigeen van die insigte op die vyf blaaiborde geplak word.

In die proses, is daar gehoop, sou 'n tweeledige doelstelling realiseer:

- Dat interdisiplinêre konneksies tussen die wêreld van die kunste en die onderwys gemaak sou word.
- Dat prominente hoedanighede van Cliff Richard se kunstenaarskap geïdentifiseer en ontleed sou kon word.

Oor die suksesvolle realisering hiervan al dan nie word in die volgende paragrafe verslag gedoen. Die verslag word aangebied in die hoop en met die oortuiging dat die leser self verdere verhelderende interdisiplinêre insigte sal verkry. Soos in afdeling 2.1 aangetoon, staan hierdie proses bekend as estetiese analise (Fenner 2004: 41) en bestaan dit volgens Lachapelle, Murray en Neim (2003: 79) uit twee fases. Die eerste fase, wat deur die onderwysers voltooi is, behels dat 'n aanvanklike interpretasie van die kunswerk gedoen word. In die paragrafe wat volg, word die tweede fase voltooi: deur teoretiese leer vergelyk die waarnemers, wat in die konteks van die artikel die skrywer en die leser sal wees, die eerste waarnemings met 'n verwante liggaam van eksterne kennis. Die eksterne kennis is verkry uit Cliff Richard se persoonlike menings en insigte soos uitgespreek in sy outobiografie en tydens onderhoude in 'n dokumentêre program oor die wêreldtoer van Oktober 2002 tot Maart 2003, sowel as uit opvoedkundige bronne. Die opvoedkundige bronne dien as bronne van eksterne wetenskaplike kennis.

4. Onderwysers se interdisiplinêre insigte aangaande Cliff Richard se kunstenaarskap

Cliff Richard is 'n deurleefde, hoogs suksesvolle kunstenaar: sy eerste treffer, “Move it”, was reeds in 1958 tweede op die Britse treffersparade. Hy is die enigste sanger wat 'n nommer een-treffer in elk van die vyf opeenvolgende dekades tussen die 1950's en die 1990's op die Britse treffersparade gehad het. Tussen die 1950's en 2000's het 'n liedjie van hom in elke dekade die treffersparade gehaal. Meer as 130 van sy liedjies het die Britse Top 20 gehaal – meer as enige ander kunstenaar. Hy het al meer as 260 miljoen opnames van sy liedjies verkoop (*Wikipedia* 2009). Hy onderneem gedurende September en Oktober 2009 op 69-jarige ouderdom 'n Goue Herdenkingstoer met 21 vertonings deur Brittanje saam met sy vroeëre orkes, die Shadows, en gaan in Maart en April 2010 ook in Suid-Afrika optree.

Dit is interessant dat Cliff Richard self nie presies weet hoekom hy oor so 'n lang periode soveel sukses as kunstenaar behaal het nie. In sy outobiografie (waaruit alle aanhalings deur hom hier onder kom) skryf hy:

The question is: How? I had no background in show business, I'd had no piano lessons, no guitar lessons, no singing lessons, and I still can't read music [...] But the real mystery is how, fifty years later, I am still performing when so many others who did the same thing – some of them truly great musicians – fell by the wayside. I look at other people who frankly could sing me under the table, yet never managed to get their careers off the ground. [...] They have tried and they've failed, and it's

nothing to do with their talent because they work constantly. I can only conclude that I was lucky enough to have been born with that indefinable X factor. Alternatively, that someone somewhere had a purpose for me.

Hierdie aanhalings is aan die onderwysers gewys, en hulle is gevra om hul intellek, menings, ervarings, intuïsie en sintuie te gebruik in 'n poging om Cliff Richard se X-faktor, en die implikasies daarvan vir hul loopbane as onderwysers, uit te pluus en te beskryf. Volgens Jenkins (1970:209) is dit 'n moeilike opdrag: "It is extremely difficult to say with any precision just what makes a good performance." In Tabel 1 word die kollektiewe insigte in Kolom A (soos saamgevat uit spesifieke insigte in Kolom B) as die hoedanighede van Richard se kunstenaarskap aangetoon.

In 'n poging om die hoedanighede visueel voor te stel, word 'n radargrafiek gebruik (Figuur 2). Daarmee kan 'n indruk gekry word van die relatiewe belang van die verskillende hoedanighede soos deur die onderwysers raakgesien en uitgewys.

4.1 Betrek almal

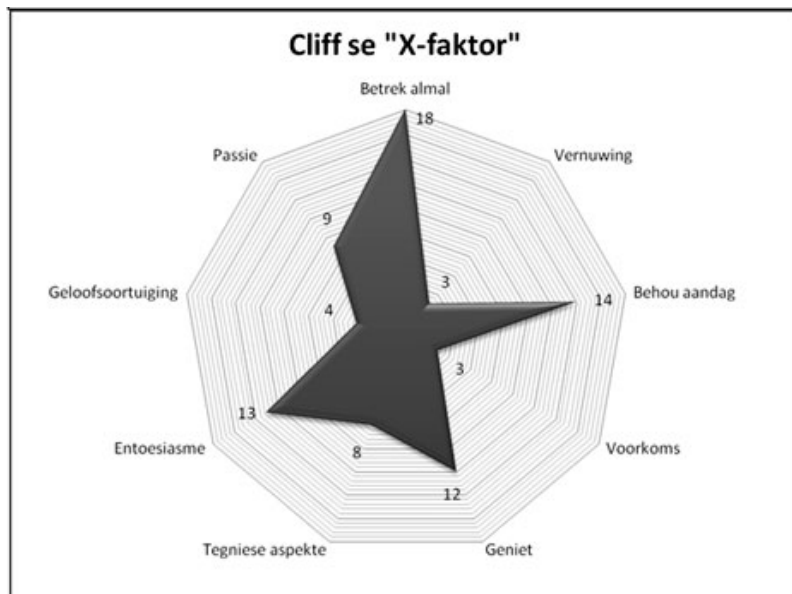
Om betrokke te wees, beteken om te waarborg dat jy iets – in hierdie geval deelname aan die vertoning – sal gee. Om te *betrek* beteken om te omvou, te omring, selfs om te verstrengel (Simpson en Weiner 1989:57–8). Odendal en Gouws (2005:91) sê om betrokke te wees beteken om opgeneem te wees in iets. Binne die opvoedkundige konteks noem Smith en Fincher (2003:123) dit 'n *toestand van wees* waartydens leerders vasgevang is in hulle onderrig. Leerders identifiseer met die skool deur 'n geïnternaliseerde gevoel dat hulle in die skool of klaskamer hoort.

Pretorius (2007:69), volgens Pretorius (2008:81), toon aan dat betrokkenheid 'n *houding* is wat uit drie komponente bestaan: 'n kognitiewe komponent, 'n affektiewe komponent en 'n gedragskomponent. Hierdie drie komponente beïnvloed mekaar op interaktiewe wyse deurdat mense – ook leerders, dus – voortdurend kognitiewe en affektiewe evaluasies uitvoer voordat op toepaslike gedrag besluit word.

A Hoedanighede	B Spesifieke insigte
Betrek almal (18)	<ul style="list-style-type: none">• Betrek almal (oud en jonk) – 1• Holistiese benadering – 3• Raak almal – 8• Betrek almal, bou op na klimaks en behou almal se aandag – 3• Betrek alle mense deur bv. grappie te maak – 1
Behou aandag (14)	<ul style="list-style-type: none">• Behou aandag deur afwisseling van tipe liedjies – 5• Wissel verskillende liedjies af – nie vervelig – 1• Weet wie sy teikengroep is, hoe om hulle aandag te behou – 6• Veelsydig – 2
Entoesiasme (13)	<ul style="list-style-type: none">• Hy bly entoesiasies en glo in homself – 3• Na jare nog entoesiasies oor wat hy doen – 6• Energiek – 4
Geniet (12)	<ul style="list-style-type: none">• Mens moet geniet wat jy doen – geloofwaardig – 4• Hy klim in en doen sy ding – geniet wat hy doen –

	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geniet hom – nie bang om uiting te gee aan sy gevoelens nie – 4
Passie (9)	<ul style="list-style-type: none"> • Leef hom in elke liedjie uit – passievol – 1 • Passie vir wat hy doen – 8
Tegniese aspekte (8)	<ul style="list-style-type: none"> • Voorbereiding (klank en ligte) uitstekend – 2 • Het verskillende “props” gebruik, bv. dansers en ligte – 1 • Daar is struktuur in sy vertoning – 5
Geloofsoortuiging (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Nie bang om standpunt in te neem vir sy geloof nie – 4
Voorkoms (3)	<ul style="list-style-type: none"> • “Classy” – 1 • Kyk hoe lyk hy op 63 – ons kan ook – 1 • Nie “way out” voorkoms nie – 1
Vernuwing (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik ou liedjies goed en gee hulle nuwe lewe – 3

Tabel 1: Interdisiplinêre insigte van onderwysers aangaande die kunstenaarskap van Cliff Richard betreffende sy sogenaamde X-faktor. In kolom B is die volledige insigte soos op groepe se blaaiborde aangebring en daarlangs die aantal “stemme” wat elke insig ontvang het. In kolom A is samevattende kernkonsepte as verbeelding van die hoedanighede van sy kunstenaarskap, met die totale aantal “stemme” tussen hakies.



Figuur 2: Cliff Richard se X-faktor: 'n Visuele voorstelling van onderwysers se insigte aangaande die hoedanighede van Cliff Richard se kunstenaarskap

In die klaskamer sou dit beteken dat leerders, op grond van onder andere hulle persoonlike belangstellers, voorkeure, idees en belange die opvoedkundige gebeure evalueer voordat hulle betrokke raak. Die opvoeder wat leerders se werklikhede effektief verreken tydens onderrig, behoort te vind dat leerders optimaal betrokke is by die klas of les. Killen (2007:37) beskryf uitstaande onderwysers onder meer as volg: “They relate well to students, explain clearly, make their expectations explicit, and engage students.”

Die mense wat Cliff Richard se vertoning bywoon, sal onder andere hande klap, saamsing, opspring en dans, linte wuif, of bloot luister – en daar sal min mense wees wat opstaan en uitloop, of verveeld iets anders doen. Dit klink absurd dat iemand doelbewus ontwrigting sal veroorsaak deur medekonsertgangers of die kunstenaar te pla. Inteendeel: op die meeste mense se gesigte is 'n bykans ekstatische uitdrukking. Sommige van die bewonderaars het tot vyf van die konserte bygewoon; mense uit Brittanje het selfs so ver gegaan as om die konserte in Australië by te woon. Mense wag vir ure op sypaadjies om 'n goeie plek vir die konsert te kry, en kry trane in hulle oë as hulle sy konsert vir die eerste keer bywoon. Daar ontstaan volgens Cliff Richard 'n sekere gemeenskapheid tussen die mense wat sy konserte bywoon:

Some of them have best friends they met at a concert years ago; some meet, start writing to each other and get together from time to time; and some only ever meet at my concerts. That makes for a fantastic atmosphere – I love it – and towards the end of the show, just one of them has to start stomping down the aisle and suddenly they are all at the stage and the whole arena is shaking. It's a wonderful sensation ...

Hierdie kollektiewe deelname van die gehoor en die kunstenaar aan die vertoning word treffend deur Jenkins (1970:212) beskryf: "And both artist and audience transform their text into something it was not originally; that is, they assume the role of performers, and they perform before themselves."

Die onderwysers meen dat dit sy holistiese benadering is, wat oud en jonk betrek, wat almal raak. Hy bou op na 'n klimaks, en betrek alle mense deur byvoorbeeld 'n grappie te maak: aan die begin van die vertoning sê hy grappenderwys dat, omdat daar so baie mense is, dit vir hom duidelik is dat daar niks goeds op televisie is dié aand nie. Feldman en McPhee (2008:130) dui die vermoë om toepaslike humor te gebruik om ontspanne interaksie te bewerkstellig as een van die hoedanighede van goeie onderwysers aan.

Cliff Richard verwys spesifiek na die mense op 'n bult, wat die verste van hom is: "I am very aware of you". Sodoende vestig hy rapport met die gehoor en laat elkeen spesiaal, deel van die vertoning voel:

I think it's very important to make them feel they know me and to let them know that I love them – and I do love them. [...] but it is a relationship: an artist-audience relationship, and I feel I can be free with them and honest with them. I'll always believe what we have is special.[...] I also think that we have a responsibility towards our fans, all those people out there who, for better or worse, admire us..."

Feldman en McPhee (2008:219) waarsku dat 'n gebrek aan rapport tussen leerders en onderwysers 'n groot struikelblok vir goeie besprekings is, en hulle stel voor dat onderwysers ysbrekers en "getting-to-know-you"-aktiwiteite, sowel as interaktiewe tegnieke soos groepwerk gebruik om die regte sosiale klimaat vir besprekings te skep. Hulle beveel ook aan dat onderwysers baie moeite sal doen om leerders se name te ken en te gebruik. Killen (2007:37) voel dat onderwysers alle leerders moet respekteer, dat hulle begaan moet wees oor hulle welsyn, en hulle sal laat voel dat hulle aanvaar word, en belangrik is. "Effective teachers have friendly, mature relationships with their learners, and demonstrate caring, humour and commitment" (Ayres, Sawyer en Dinham 2004:146, volgens Killen 2007:37).

4.2 Behou aandag

Om iemand se aandag te behou, beteken dat jy iemand sover kry om hom *na jou toe te strek*, sodat sy gedagtes, ore en energie dan op jou gerig is (Simpson en Weiner 1989:765). Wat betref die reaksie van die persoon wie se aandag so getrek en behou word, gebruik Odendal en Gouws (2005:2) omskrywings soos “handeling van oplettend, opmerkzaam wees; die bepaal van die gedagtes by iets of iemand”. Aktiewe handeling lê dus die hele proses ten grondslag. Aktiewe aandag skenk aan ‘n fenomenologies objektiewe veld is een van Beardsley se kenmerke van ‘n estetiese opvoedkundige ervaring (sien afdeling 2.1). Daarsonder kan optimale leer moeilik realiseer.

Die liggaamstaal van Cliff Richard se gehoor gee duidelike blyke dat hulle aktief aandag skenk aan sy vertoning: hulle hande strek na hom toe, wuif, en hulle beweeg nader aan die verhoog. Hoewel daar stoele is, kry hy hulle gou op hulle voete. Hy geniet hierdie vermoë om mense aan te trek reeds van vroeg in sy loopbaan: “Sometimes when we were on stage I would turn round to the Shadows and say, ‘You fancy a riot?’ and wiggle my legs or thrust my hips a bit, and the audience practically stormed the stage. It was an incredible feeling to have that much power.”

Volgens die onderwysers kry hy dit reg om die mense se aandag te behou deurdat hy die tipe liedjies wat hy sing, afwissel, sodat hy nie vervelig raak nie. Afwisseling is ook in die klaskamer belangrik (Feldman en McPhee 2008:98): aktiwiteite moet afgewissel word om nuwigheide te skep en natuurlike aandagsiklusse (wat wissel van ‘n paar minute by baie jong leerders tot 20 minute by volwassenes) te akkommodeer. Dit sal leerders ook tyd gee om te reflekteer. Variasie van die stemtoon en posisie van die onderwyser in die klas help om verveling te voorkom (Feldman en McPhee 2008:98), so ook om leerders soms van posisie te laat verander. Afwisseling dra by tot die ontwikkeling van een van Beardsley se ses kenmerke van ‘n estetiese opvoedkundige ervaring (kyk afdeling 2.1): gestratifiseerde ontwerp.

Cliff Richard weet wie sy teikengroep is, en weet hoe om hulle aandag te bou: onder andere deur sy veelsydigheid. Hy sing outydse rockliedjies, sagte ballades, tradisionele popmusiek, en geestelike treffers. Dalk kry hy dit nog steeds reg om mense se aandag te behou weens sy *andersheid*, wat al van jongs af kom: toe die mode voorgeskryf het dat hy ‘n swart baadjie moet koop, was hy die enigste kind in die skool wat opsluit ‘n bruine gedra het. Dalk verteenwoordig hy vir mense ‘n sekere tydloosheid, voel dit vir hulle of hy die wysers van die horlosie kan terugdraai. Dalk gaan dit bloot oor nostalgiese gevoelens wat hy in hulle wakker maak. Wat dit ook al is, daar is nog steeds meisies of vrouens wat gil as hy op die verhoog verskyn.

Feldman en McPhee (2008:98,9;162-66) maak ‘n aantal nuttige voorstelle om leerders se aandag te behou:

- Ondersoek en gebruik musiek as agtergrond vir inhoudsgedrewe onderrig, om oorgange tussen lesaktiwiteite te bewerkstellig, of vir klaskamerbestuur.
- Lig leerders in oor behoorlike voeding en hidrasie – moedig hulle aan om iets ligs te eet voor die klas, of gee hulle geleentheid om water te drink of iets te eet tydens die klas.
- Skep ‘n veilige fisiese en emosionele omgewing, en handhaaf hoë akademiese standaarde.
- Laat ontspanne interaksie tussen leerders toe.

- Skep 'n gevoel van eienaarskap deur leerders te betrek by die beplanning van onderrig en assessering.
- Gebruik bevestigende taal: gebruik eerder “en” as “maar” in reaksie op leerders se insette.
- Vermy neerhalende opmerkings wat leerders kan seermaak.
- Gee baie aandag aan lyftaal: luister byvoorbeeld aandagtig as leerders 'n antwoord gee.
- Bou leerders se selfvertroue op deur hulle byvoorbeeld by die deur te groet, deur hulle te prys as hulle iets goed gedoen het, en deur baie moeite te doen om hulle in die regte groepe in te deel.

4.3 Geniet

Om jou te geniet beteken om jou te verheug in iets, te juig, om plesier daarin te vind (Simpson en Weiner 1989:264–5). 'n Sinoniem vir geniet(ing) is *bevrediging* – een van Beardsley se kenmerke van 'n estetiese opvoedkundige ervaring. Volgens Odendal en Gouws (2005:285) beteken dit om jou te verlustig in iets, om genot daarin te vind of om behae daarin te skep (Latyn: *genitalis, genitus, gignere*: “verwek”).

Volgens die onderwysers gee dit geloofwaardigheid aan Cliff Richard se optrede. Hy klim in en doen sy ding, en geniet wat hy doen: hy is nie bang om uiting te gee aan sy gevoelens nie. Hy vertel hoe hy self vir die eerste keer 'n rockkonsert – deur Bill Haley – geniet het:

We were up on our feet, stomping on the floor, and we stayed on our feet for the whole of the show. I thought the balcony was going to give way – and people have said this when they came to my shows – the whole thing was shaking. Everybody was on their feet, fists in the air. It was a fantastic experience ...

Toe hy beroemd raak, geniet hy dit: “I love everything about my rock 'n' roll life. It was exhilarating, thrilling, intoxicating ...” Hy bevestig ook die onderwysers se waarneming dat hy nie bang is om uiting te gee aan sy gevoelens nie: “I am comfortable with who I am. When I look in the mirror I say to myself: ‘This is it; this is what you are now, this is what the audience is going to get. Just do the show and enjoy it.’ And I do.”

Cliff Richard se gewoonte om die lewe te geniet kan vir onderwysers en leerders as model dien: Ted Sizer identifiseer genot as 'n gewoonte wat in leerders se gedagtes gekweek kan word ('n “habit of mind”, noem Feldman en McPhee 2008:346-8 dit) met 'n bewustheid van die wonder van waardevolle dinge as grondslag. Volgens Costa-Kallick kan die gewoonte om met verwondering na die wêreld te kyk, leerders help om dit te waardeer (Feldman en McPhee 2008:349). Dit sal leerders in staat stel om elke ervaring te sien as 'n geleentheid om iets te leer. Nuuskierigheid is die sleutel tot hierdie gewoonte en tot lewenslange leer. 'n Gevoel van genot of bevrediging is verder ook een van die kenmerke van Beardsley se estetiese opvoedkundige ervaring.

4.4 Entoesiasme

Om entoesiasies te wees oor iets beteken om 'n passievolle ywer daarvoor te hê. Die Griekse stamwoorde beteken letterlik om 'n god binne-in jou te hê (Simpson en Weiner 1989:296). Dis dan ook soos om deur 'n god in besit geneem te word, om bonatuurlike inspirasie te ontvang, of ook om poëties geïnspireerd te wees.

Odendal en Gouws (2005:218) omskryf entoesiasties wees as om “geesdriftig” of “besield” te wees.

Volgens die onderwysers glo Cliff Richard in homself, en is hy ná al die jare nog entoesiasties oor wat hy doen. Sy entoesiasme was van die begin af duidelik: “As luck would have it, I had a kindred spirit in Terry Smart, the drummer, who shared my enthusiasm for rock ‘n’ roll, and eventually we [...] formed our own band.” En die entoesiasme is na meer as vyftig jaar steeds daar: “I have never stopped loving what I do.” Nie dat dit altyd maklik is nie:

Every night I go on stage, smiling and say, “Hi, good evening, it’s really nice to have you here”, even if I’m not feeling too good and inside I’m thinking Oh please let it be the end, I want to have a steak and go to bed. Suddenly, whoops, I find the enthusiasm and warmth of the audience has revived *my* enthusiasm, and within three songs I am right back where I should be. Their response gives me a fantastic high and everything else vanishes.

Killen (2007:36-7) beskryf die belang van entoesiasme by uitstaande onderwysers as volg:

Many writers (for example, Borich, 2002) consider enthusiasm to be part of a larger group of behaviours referred to as teacher affect (behaviours that derive from attitudes, values and emotions), but enthusiasm is the particular affective behaviour that appears to hold the greatest support (see Rosenshine, 1970; French-Lazovik, 1974; Bettencourt, Gillett, Gall & Hull, 1983; Patrick, 2000; Stronge, 2002). “Enthusiastic teachers are more successful than unenthusiastic teachers at engaging learners in learning” (Killen, 2003a:77). When learners can see that their teacher is enthusiastic, this influences their motivation and their perceptions of other teacher behaviours (such as how clearly the teacher explains things), which in turn positively influences learning. (Killen 1991)

Ook Feldman en McPhee (2008:130) identifiseer entoesiasme as ’n kenmerk van die beste onderwysers: hulle is entoesiasties oor die vak wat hulle aanbied en bied dit meesleurend aan. Hulle daag die leerders op ’n toepaslike vlak uit om die leerproses interessant te hou. Hulle dui vir hulle leerders die relevansie van die inhoude aan en weef idees saam om sinvolle patrone te vorm.

4.5 Passie

Passie sluit aan by entoesiasme en verteenwoordig sterk gevoelens oor iets, maar het ook ’n konnotasie van swaarkry – dus om ten spyte van swaarkry baie sterk oor ’n saak te voel (Simpson en Weiner 1989:309). Odendal en Gouws (2005:852) bring dit in verband met drif, hartstog, ’n onweerstaanbare drang, met hartstogtelike liefde – en ook met die lydensgeskiedenis van Christus.

Cliff Richard het in moeilike omstandighede grootgeword: as kind was hy per geleentheid in die vyftigerjare saam met sy hele gesin – pa, ma en drie susters – vir twee jaar lank aangewese op ’n enkele vertrek as woonplek, en het hulle byna net brood gehad om te eet: “Three times a week our main meal was two slices of toast with tea poured over them and sugar sprinkled on top. On the other days we would get rice and occasionally chicken and sometimes vegetables.” Hy en sy ma, wat nagwerk moes doen, moes selfs ’n paar skoene deel.

Omdat hy stokkies gedraai het om kaartjies vir Bill Haley se rockkonsert te koop, is sy prefekbalkie van hom weggeneem. Dit kon hom min skeel: “It was my first

rock concert and it was unbelievably exciting. I am sorry I lost my prefect badge but I needed to be there – I can remember that feeling.”

Sy passie vir musiek en ruk en rol is so oorweldigend dat hy sy belangstelling vir skoolwerk verloor het: “That was my last year at school. I had discovered Elvis, and I couldn’t get him out of my mind, and academia went down the tubes. I couldn’t be bothered with it; I started missing out on homework and had no interest in school life any more. I couldn’t wait to leave.” Die feit dat hy nie suksesvol was op skool nie, maar tog uiteindelik ’n groot sukses van sy lewe kon maak, dui die rigting aan vir onderwysers in die hantering van leerders wat ’n passie het vir loopbane buite die areas waarop die formele kurrikulum hulle voorberei.

Hy volhard ten spyte van terugslae en swaarkry, en volgens hom help dit hom om sterk te staan teen die aanslae van die musiekbedryf: “... I don’t think people get on in this business unless there is a hint of steel somewhere.” Dit help hom ook om negatiewe resensies te oorkom: na sy eerste buitelandse konsert saam met die Shadows in Bulawayo, in wat toe Rhodesië was, skryf ’n resensent: “As talentless as Cliff is, so the Shadows are talented.” Cliff was geskok, maar nie ontmoedig nie, want die konserte is uitverkoop, en die skare opgewonde: “The crowd was unbelievable and I remember seeing a black-and-white photograph of our arrival. I was standing in the middle of the crowd, policemen everywhere, people reaching out, and my head was back and I was just roaring with laughter. It was unbelievable.”

Killen (2007:36) dui passie as een van die kenmerke van uitstaande onderwysers aan: “They are passionate about their subject and about teaching their subject.” Feldman en McPhee (2008:170) moedig onderwysers aan om hulle passie met leerders te deel:

Let students know how you feel about the topics you teach. You are teaching the subject because of your real-world experience and passion about it. This will naturally come out in your classes, and you can take it one step further by noting how strongly you feel about your students learning the subject. Share your desire that they also come away with a greater degree of interest and passion about the subject.

Killen (2007:38) dui geduld en volharding as twee van die kenmerke van besondere onderwysers aan: “They are steadfast in their endeavours. Exceptional teachers do not give up easily (or look for lame excuses) when things do not go well or when their learners do not achieve the high standards that are required.”

4.6 Tegniese aspekte

Tonne toerusting vergesel Cliff Richard op sy toere, en tientalle mense werk maande om alles op te stel en reg te kry vir die vertonings. Die vertoning van 22 Februarie 2003 het op ’n Nieu-Seelandse wynplaas plaasgevind, en letterlik elke stukkie toerusting daarvoor – tot die stoele – moes aangery word. ’n Groot oogvormige skerm, waarop kleurvolle animasies, videostukkies en ander beelde verskyn, dien saam met draaiende ligte, ’n orkes, sangers en dansers as agtergrond en platform vir Cliff Richard se optrede. Die klankstelsel en beligting vorm so ’n belangrike deel van sy optredes dat hy ná ’n optrede voor 1 500 mense in Soedan daarsonder – met net sy kitaar en een verhooglig - besluit het om dit nooit weer so te doen nie. Volgens die onderwysers is die voorbereiding van sy klank en ligte uitstekend, en gebruik hy verskillende “props” om sy vertoning aan te vul. Daar is struktuur in sy vertoning – iets waaraan daar

volgens hom vir tot ses maande gewerk word. Hierdie verskillende elemente dra by tot die gestratifiseerde ontwerp van die vertoning – weer eens een van Beardsley se kenmerke van 'n estetiese opvoedkundige ervaring.

Hy spandeer geld om sy vertonings interessant te maak:

My shows are not cheap to put on. They never have been, because when the fans come in I want them to be knocked out and curious about what's going to happen that night. They should be able to see instantly that it's going to be different and exciting. I want the lighting to be knock-out and I want to be wearing fabulous clothes; I want the sound to be mind-blowing.

Die harde werk wat hy en die mense om hom doen om die sukses van sy vertonings te verseker, was van vroeg af kenmerkend deel van sy manier van dinge doen: "We called ourselves the Drifters and rehearsed every night in the front room of my parents' house in Hargreaves Clove. Each week we bought new singles and we worked out the chords while Donna, my eldest sister, wrote out the lyrics for us ..."

Cliff Richard oefen ook voortdurend sy stem. Na 'n afspraak met Olivia Newton John se stemafrigter, waartydens hy sekere stemoefeninge gedoen het, kom hy agter dat hy nie 'n bariton is, soos wat hy gedink het nie, maar 'n tenoor. Die stemoefeninge wat hy daarna begin doen, raak 'n deel van sy voorbereiding vir die optredes:

He made me a CD, which I work with every other day when I'm resting, and if I'm touring I'll do the exercises for twenty-five minutes every day before the show. It is definitely helping my vocal chords. I have really felt the benefit. It's fantastic. I have felt it in my recording voice, and while touring over a six-month period in 2006-2007 my voice was as clean as a whistle all the way through.

Hy voel 'n verantwoordelikheid teenoor die mense wat sy vertonings bywoon, en werk besonder hard om die hoë standaard van sy vertonings te handhaaf:

They want to be there, I want to be there – all I have to do is present the goods. And that's why I rehearse for longer than most people in the business. I rehearse for up to six weeks before a show. [...] It is hard work, and I have to deal with my days upside down and eating at odd times and never being in bed before 2.00 or 2.30 a.m. I have to eat wisely to stay slim and practise so I can sing properly, and I have to exercise to keep fit enough to do the routines. The disciplines in my life are enormous; but who cares? I do love what I do.

Watter invloed het tegniese hulpmiddels in die onderwys? As daar gedink word aan die relatief beperkte gebruik van onder andere rekenaars, selfone, die internet en dataprojektors in skole, is daar enorme uitdagings wat wag. Oor die afgelope 30 jaar het toenemend diverse en kragtige tegnologiese hulpmiddels beskikbaar geraak (Feldman en McPhee 2008:355): persoonlike rekenaars en persoonlike digitale organiseerders; CD's, DVD's, videokommunikasie op aanvraag; hiperteks, hipermedia, multimedia en simulasië-sagteware; plaaslike, wye-area- en wi-fi-netwerke en die wêreldwye web; e-pos, stempos, multimedia-pos en Bluetooth.

Dit is 'n ongelukkige feit dat die verspreiding van e-leer en tegnologie na klas-kamers relatief stadig in vergelyking met ander velde geskied (Feldman en

McPhee 2008:357). In Suid-Afrika, met groot verskille in die omstandighede van individuele skole, geskied die proses moeisaam en stadig in vergelyking met wat in party ander lande gebeur. Terselfdertyd beweeg e-leer wêreldwyd vinnig vooruit, en daar is geen dispuut rondom die feit dat onderwysers elektroniese onderriggereedskap moet bemeester nie – anders sal hierdie veld hulle agterlaat (Feldman en McPhee 2008: 357).

Wat dit egter alles inhou, en of ons 'n "beloofde land van onderrig" (Feldman en McPhee 2008:357) binnegegaan het, is 'n kwessie vir intense debat. 'n Kollega het onlangs die integrasie van e-leer met tradisionele onderrig vergelyk met die gereelde omruil van 'n pap wiel met die noodwiel – terwyl die voertuig beweeg. Boeke raak in 'n ommesientjie verouderd: Feldman en McPhee (2008) maak byvoorbeeld geen melding van die gebruik van selfone, mobiwerwe ("mobi-sites") en podsendinge ("podcasts") in die onderwys nie, terwyl dit al hoe meer gebruik word.

Ek is oortuig daarvan – hoewel ek ook sal toegee dat die vlammetjie van my argumente in hierdie geval minder helder brand – dat rekenaars in die afsienbare toekoms toenemend deur selfone vervang sal word: die nuutste-generasie selfone kan alle funksies van 'n rekenaar uitvoer, en is baie meer gerieflik om te vervoer en te gebruik. Hoe behoort dit onderrig en onderwyseropleiding te raak?

4.7 Geloofsoortuiging

Dit val die onderwysers op dat Cliff Richard nie bang is om standpunt in te neem vir sy geloof nie. Volgens hom het hy in 1966, na 'n lang periode van selfondersoek ("I felt a great, yawning emptiness") 'n aktiewe Christen geword en het sy geloof 'n belangrike aspek van sy lewe geword.

If it's true that Jesus existed, and he's the one who said: "I stand at the door and I knock. And whoever opens the door, I will come in," then He is the one I should confront. [...] And so that night, staying at Bill Latham's house in Finchly, I finally thought, All right then: I'll say the magic words; and I just lay there and said, "OK, I believe in you and your claims and I'd like you to come into my life." And that was it.

Interessant genoeg meen Cliff Richard dat 'n onderwyseres hom gehelp het om tot geloof te kom: "In fairness it was probably Jay Norris, my old English and drama teacher at Chestnut Secondary Modern, who got me back on the right track." Sy geloof het daarna 'n groot invloed op sy lewe: "I started looking at the world through new eyes." Hy getuig kort daarna op uitnodiging van sy bekering tydens 'n preek van Billy Graham, en hoewel die pers hom daarvoor uitlag, volhard hy in sy geloof en begin om by verskillende welsynsorganisasies betrokke te raak. Hy stig later sy eie welsynsorganisasie, die Cliff Richard Charitable Trust, wat oor die jare miljoene ponde in hulp aan verskillende hulpbehoewende gemeenskappe oor die wêreld heen beskikbaar stel.

Met verloop van tyd besluit hy om sy loopbaan as popster met sy Christenskap te kombineer:

I thought, Wait a minute. I can be a pop singer *and* I can be a Christian. People can see me doing it. I don't have to force it on them, they can turn me off if they want, but I will be there. I can actively be a Christian in show business, I can talk to the press and if they ask me the questions, I can even be a mouthpiece.

Sy betrokkenheid by welsynsprojekte en sy geloof het 'n positiewe effek oor hoe hy oor homself voel: "... and I started to wake up in the mornings feeling better about myself – and, come to think of it, I have been feeling ridiculously good ever since."

Dit val nie te betwyfel dat persoonlike geloofsoortuigings 'n groot dryfkrag in die professionele loopbane van onderwysers kan speel, en kan meehelp om 'n bepaalde gevoelde geroepenheid uit te leef nie. Binne die klaskamer raai Feldman en McPhee (2008:392) onderwysers egter aan om baie versigtig te wees wanneer dit by verskillende gelowe in dieselfde klaskamer kom:

As the saying goes, "Don't talk about religion or politics." You have to be careful here and still be accepting of all viewpoints. No one is right or wrong – they are all interesting. Of course, they will believe they are right, so be careful. Acknowledge the differences and note that you will not accept undue tribulation in your class.

4.8 Voorkoms

Cliff Richard sê:

Clothes are another part of [rock 'n' roll]. I could go out dressed in the clothes I wear every day; it wouldn't make any difference to how I sing or how I perform. And yet in a way it would. When I go out on stage, dressed in the shoes and clothes I choose to wear, I want the audience to get the impression I may have come from another planet. [...] Having seen what Elvis wore, I wanted to find a look that would set me apart too. I went out and bought a pink jacket. I wore it with fluorescent pink socks, grey suede shoes, black trousers, a black shirt and a pink tie. Immediately I had a look that was entirely my own. All I did after that was change the combination. I wore white, yellow or green with the black, but it was always a black shirt and everything else – jacket, socks, tie – matched. Even today I like to look different.

Die onderwysers sien sy voorkoms raak, en noem dit "classy" – en dit lyk hieruit of hulle bewus geraak het van een van die kwaliteite wat Beardsley as beskrywend van 'n estetiese opvoedkundige ervaring beskou. Cliff Richard inspireer die onderwysers om ook op 63 soos hy te wil lyk. Ten spyte van sy besondere klere, lyk hy nie te "way out" nie. Hy is gelate oor sy ouderdom: "I have the odd grey hair – and so do many of the girls who scream – but so what?" Hy raak ook nie, soos sommige popsterre, verwaand oor sy voorkoms nie: "I have never been confident about how I look."

Watter rol speel die onderwyser se kleredrag in die klaskamer? Tieners is besonder bewus van hul eie en ander se kleding en gebruik dit in groot mate as simbool tydens sosiale interaksie in die klaskamer ten einde meer te wete te kom van onderwysers en om 'n bepaalde beeld van onderwysers op te bou (De Kock, De Klerk en Botha 1994:55–8). Die persoonlike voorkoms van 'n onderwyser, soos deur die leerder ervaar wanneer hy of sy die klas betree, kan die leeromgewing wat in die klas geskep word, in groot mate bepaal en 'n besliste invloed hê op die persepsies wat leerders, en veral tienerdogters, oor die onderwyser vorm (De Kock, De Klerk en Botha 1994:56). Volgens hulle heg tieners meesal 'n positiewe konnotasie aan 'n fisieke voorkoms van ander wat binne die skoonheidsideaal van die tyd as mooi en aanvaarbaar beskryf kan word, met 'n gevolglike positiewe gesindheid en openheid aan die kant van die tiener.

As in ag geneem word dat geslagstereotipering 'n groot rol by tieners speel en dat 'n sagte, vroulike en versierde voorkoms meestal positief met vroulike geslagsroleienskappe soos toegeneentheid, sagtheid, hulpvaardigheid en so meer geassosieer word, terwyl 'n meer gedetailleerde manlike voorkoms met eienskappe soos rasionaliteit, bekwaamheid, mag en so meer geassosieer mag word (De Kock, De Klerk en Botha 1994:57), spreek dit volgens hulle vanself dat die kleding en persoonlike voorkoms van onderwysers 'n groot rol kan speel in die persepsies wat leerders van hulle vorm. Hierdie persepsies kan dan volgens die skrywers uiteindelik 'n rol speel in die suksesvolle verloop van die klaskamergebeure.

Die teenoorgestelde is egter ook waar (De Kock, De Klerk en Botha 1994:57): as die onderwyser op grond van sy of haar persoonlike voorkoms negatief deur die leerder ervaar word, kan sy of haar persoonlikheid ook negatief opgesom en beleef word. So 'n negatiewe persepsie kan interaksie tussen die onderwyser en die leerder in die klassituasie versteur.

Om die potensieel negatiewe effek van 'n opvoedkundige se kleredrag te illustreer gebruik Atkinson (2008:113) die voorbeeld van "teacher babes": onderwyseresse wat kort rokkies dra, wat hulle liggame beklemtoon.

Teacher babes, in emphasizing their physical presence and sexual potential, demonstrate that they pay attention to themselves as feminine in a way that is not swallowed up by historical and cultural expectations that construct the maternal teacher as selfless and sacrificial to their students. Within the institutionalized context of schooling, the sexualized teacher body can be seen as irrational (body over mind) and "unintelligible" because it is not seen as belonging in the classroom, as immoral and so unfit to teach.

Die veilige reël blyk "classy, but not way out" te wees.

4.9 Vernuwing

Nuut beteken dat iets nou gemaak is, of dat dit vir die eerste keer geskep is, of ook dat dit van nuuts af begin word (Simpson en Weiner 1989:263). Die voorvoegsel *ver-* gee aan die woord *nuwe* 'n herhalende betekenis – om *elke keer* iets te skep asof dit die eerste keer is. Odendal en Gouws (2005:1288) praat van "hernuwing, restourasie, nuutmaking"; ook "herstelling, opknapping sodat dit lyk of dit nuut is".

Volgens die onderwysers gebruik Cliff Richard ou liedjies goed en gee nuwe lewe daaraan. (Soos gemeld, was "Move it", die tweede liedjie wat hy in die vertoning sing, reeds in 1958 sy eerste treffer.) Hy hou ook daarvan om ander kunstenaars se treffers te sing en 'n eie vertolking daaraan te gee. Hy het ook soms dramaties van rigting verander in die tipe liedjies wat hy sing: "Devil woman" het byvoorbeeld 'n totaal verskillende klank as treffers soos "Bachelor boy" en "Living doll".

In die onderwys is die proses van refleksie grootliks die voertuig vir vernuwing. Meesterlike onderwysers dink diep oor wat hulle aangaande onderrig en leer glo, en ondersoek en verander hulle gedrag en besluite in die klaskamer en daarbuite voortdurend (Feldman en McPhee 2008:405): "This means developing an awareness of what is happening *before* it happens, *while* it happens, and *after* it has happened." Hierdie outeurs stel dit selfs dat "[t]he most notable distinction between masterful teachers and those who have yet to achieve mastery, even

after years of experience, is not the challenges they face, but how they handle and learn from them” (Feldman en McPhee 2008: 404).

Die refleksie-proses sluit in dat individue hulle huidige en vorige ervarings en kennis aktief ondersoek om nuwe idees en gedrag te genereer (Feldman en McPhee 2008:406). Maki (2002:3), volgens Killen (2007:37), noem dit *intellektuele nuuskierigheid*: “the characteristic ability to question, challenge, look at an issue from multiple perspectives, seek more information before rushing to judgement, raise questions, deliberate, and craft well-reasoned arguments.”

Dewey argumenteer dat dit die refleksie op ons ervarings is wat ons in staat stel om te leer, en nie bloot die ervarings self nie (Feldman en McPhee 2008: 405–6) – hy sien refleksie as “a proactive, continuous examination of the origins of beliefs, attitudes, and practices”. Deurlopende refleksie stel die onderwyser in staat om beter besluite te neem en beter te weet hoe om probleme op te los. Volgens Schön (1987:21, 25, 39) kan die professionele pedagoog nie net algemeen aanvaarde reëls op bekende situasies toepas nie, maar ook binne “indeterminate zones of practice” nuwe reëls en metodes van sy of haar eie ontwikkel (Pretorius 2009: 136).

Feldman en McPhee (2008:406) stel ’n aantal riglyne voor vir refleksie en dui in die proses aan waaroor gereflekteer kan word:

- Giving careful attention to your experiences and how meaning is made and justified through these experiences.
- Analyzing and prioritizing issues, using tacit and resource-based knowledge, and developing a feasible plan of action.
- Understanding the influence of context and how that shapes your behaviour.
- Looking beyond the technical aspects of an experience (methods and techniques) to the personal and moral dimensions of teaching implicitly embedded in this experience to examine values and questions of whether or not you are being the teacher you want to be.

Dit is van die allergrootste belang dat hierdie proses deurlopend sal plaasvind, gegewe die veranderinge in die gedrag, leefwêreld en behoeftes van leerders. Net enkele voorbeelde sal voldoende wees: soos ons weet, was daar dertig jaar gelede geen rekenaars of selfone nie, en geen internet nie. Daar was ook minder geweld en dwelmmisbruik by skole, minder enkelouer-gesinne, baie minder kinders wat deur grootouers grootgemaak moes word omdat die ouers weens Vigs gesterf het, minder Vigs onder leerders, en lyfstraf is algemeen toegedien. Hoe verreken die onderwyser hierdie dramatiese veranderinge in die inhoud en praktyke binne die klaskamer? Baie van die probleme in klaskamers het hul oorsprong in ’n gebrek aan professionele refleksie onder onderwysers, wat weer remmend ingewerk het, en stééds remmend inwerk, op vernuwing.

Refleksie beteken ten laaste dat onderwysers na hulself in ’n professionele spieël sal kyk – en dalk is dit tyd dat ons saam met Cliff Richard sal sug: “I have never caught sight of myself in the mirror and been satisfied ...”

5. Opsommende perspektiewe

Na afloop van die ondersoek moet 'n mens soos Jenkins (1970:212) vra: "Now what is the meaning of this for education?" Ek wil met haar saamstem as sy pront antwoord: "Everything, I think."

By die analisering van die onderwysers se insigte aangaande Cliff Richard se kunstenaarskap het hierdie oorkoepelende gedagte deurlopend op my emosionele en kognitiewe voorgrond gebly: die onderwyser of onderwyseres wat verskeie van hierdie hoedanighede sou vertoon, hulle integreer en deel maak van sy of haar professionele landskap, sou beter daarin slaag om leerders se aandag te behou. Sou leerkragte wat alle leerders by die onderrig betrek en weet wat hulle behoeftes is, dit duidelik geniet om onderrig te gee, entoesiasies is oor elke klas, 'n passie het vir die beroep, gedetailleerde beplanning vir klasse doen, en moderne tegnologiese benut, nie die tipe opvoeder wees wat ouers – en die minister van onderwys – in 'n klaskamer wil sien nie?

Natuurlik kan alle onderwysers nie gelyke mates van al die eienskappe besit nie, en kan hulle dit ook nie op dieselfde manier tot uitdrukking bring nie – daarvoor is daar te veel individuele verskille, en wisselende vermoëns, tussen onderwysers. Daarom is daar dan ook gereeld aangetoon dat die tipe kennis, of weet-in-aksie, wat met betrekking tot 'n bestudering van die kunstewêreld verwerf kan word, 'n hoogs geïndividualiseerde soort is: elke leser, en elke deelnemer aan die werkswinkel, mag en moet 'n persoonlike interpretasie van die ooreenkomste en verskille van die werklikhede in 'n klaskamer en op 'n verhoog saamstel. Daarna lê die besluit by elke individu hoe, indien enigsins, die hoedanighede in 'n eie onderwysloopbaan van toepassing is en gemaak kan word.

Om die saak verder in konteks te plaas kan op die spesifieke gesitueerdheid van Cliff Richard se kunstenaarskap gewys word: daar is uiteraard slegs 'n beperkte aantal mense wat aanklank by sy vertonings vind, en wat dus aanhangers van hom is. Buite hierdie kring beskik hy oor min invloed. Betreffende die positiewe invloed wat hy op sy aanhangers het, kan aangevoer word dat alhoewel hy baie moeite doen om hulle tevrede te stel, dit relatief maklik is om dit reg te kry, aangesien hulle sy bewonderaars is. In hierdie opsig verskil die situasie in die klaskamer merkbaar van dié van 'n vertoning van Cliff Richard: onderwysers en leerders word dikwels sonder keuse aan mekaar toegewys binne omstandighede wat nie optimaal is vir gemaklike interaksie nie.

'n Veelheid ander verskille kan ook uitgewys word: onderwysers beskik onder andere nie oor die uitgebreide persoonlike ondersteuningsbasis van 'n professionele kunstenaar nie, het nie dieselfde finansiële hulpbronne nie, het nie dieselfde tyd tot hulle beskikking om vir klasse voor te berei nie. Dit sal egter help as die magdom papierwerk wat onderwysers moet doen, dramaties afgeskaal kon word, sodat hulle meer tyd tot hulle beskikking kan hê. Hoe effektief kan die dinamiek van agt klasse per dag in elk geval op papier beskryf word? Dit is amusant dat Cliff Richard oor dié soort aktiwiteit sê: "I don't keep anything much, believe it or not; [...] I don't save any sort of paperwork."

Sonder om die substansiële verskille tussen die loopbane van Cliff Richard en onderwysers te negeer, kan die ooreenkomste egter effektief aandui wat daardie hoedanighede is wat nodig is vir 'n effektiewe onderrigstelsel en stimulerende onderrig. Ek is oortuig dat die onderwysers gedurende die werkswinkel nege prominente hoedanighede uitgewys het wat, indien wyd teenwoordig, 'n hoogs stimulerende uitwerking op 'n geteisterde onderwysstelsel sou hê.

Die geesdrif waarmee die onderwysers aan die werkwinkel deelgeneem het, en die besondere konneksies wat hulle gemaak het, laat my met die oortuiging dat hulle dit as 'n estetiese opvoedkundige ervaring beleef het. Hulle kon Beardsley (1970:6) se "field-to-field cognitive illuminations" raaksien, en die meeste van die kenmerke van 'n estetiese opvoedkundige ervaring uitwys. Omdat die insigte nie didakties aan hulle oorgedra is nie, maar hulle dit self uit hul ervarings moes konstrueer, kan die werkwinkel as 'n konstruktivistiese ervaringsleer-ervaring beskou word. 'n Mens sou kon beweer dat die illuminerings déur hulle en vir hulle gebeur het. Soos die meeste vorme van ervaringsleer was dit 'n induktiewe leerproses wat die werklikhede van die spesifieke omgewing van die skool uitgelig en verreken het: onderwysers het daardie hoedanighede van Cliff Richard wat hulle as van toepassing op, en nuttig vir, hulle situasies en ervarings gesien het, geïdentifiseer.

Ek raak toenemend oortuig daarvan dat ervaringsleer die beste benadering tot die opleiding en indiensopleiding van onderwysers verteenwoordig. Baie moeite behoort gedoen te word om leerervarings vir onderwysers en leerders te beplan en te konstrueer waaruit hulle kan neem en leer wat werklik nuttig is. Daarteenoor het opleiding wat op deduktiewe wyse aangepak word, dikwels die verskrallende effek dat dele van die opleiding min of geen betrekking het op die werklikhede van die spesifieke skool of omgewing van die onderwysers of leerders nie, en dat dit dus beperkte nut vir die betrokkenes het. Dit kom toenemend arrogant voor dat iemand wat buite die werklikhede van 'n spesifieke skool staan, oplossings vir die personeel van die skool sou wou aanbied – en dit sonder om vooraf vas te stel wat die behoeftes van die personeel en leerders presies is. Die rykdom van ervarings van beide personeel en leerders lê grootliks braak en wag om as ryk platforms vir ervaringsleer te dien.

In watter mate, indien enigsins, die onderwysers wel die werkwinkel-insigte daarna in hulle lesaanbiedings van toepassing gemaak het, is op hierdie stadium onduidelik. Een van die keurders van hierdie artikel het dan ook voorgestel dat opvolggesprekke met die onderwysers gedoen behoort te word. Gesien die belang van die laaste twee fases van Waarderende Ondersoek (wat, soos gemeld, aan die personeel oorgelaat is vir voltooiing) is dit 'n baie geldige aanbeveling.

Die laaste woorde behoort aan Jenkins (1970:212):

I would argue that education is itself a mode of performance – that it is, indeed, at once the protean form and the apotheosis of performance. To pursue an education is to engage in the art of performing. We become educated just to the degree that we become accomplished performers of ourselves.

Of soos Cliff Richard dit stel: "I like the life I have made for myself, I like being Cliff Richard."

Bibliografie

Alexander, H.A. 2003. Aesthetic inquiry in education: Community, transcendence, and the meaning of pedagogy. *Journal of Aesthetic Education*, 37(2): 1-18.

Arnstine, D. 1970. Aesthetic qualities in experience and learning. In Smith 1970.

Atkinson, B. 2008. Apple jumper, teacher babe, and bland uniformer teachers: Fashioning feminine teacher bodies. *Educational Studies*, 44: 98-121.

- Beardsley, M.C. 1970. Aesthetic theory and educational theory. In Smith 1970.
- Collins, J.W. III en N.P. O'Brien (reds.). 2003. *The Greenwood dictionary of education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Cooperrider, D.L., D. Whitney en J.M. Stavros. 2008. *Appreciative inquiry handbook*. 2de uitgawe. Brunswick, OH: Crown Custom Publishing, Inc. en San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- De Kock, L., H.M. de Klerk en P. Botha. 1994. Persoonlike voorkoms van die onderwyser en die persepsies van hoërskoolleerlinge. *Tydskrif vir Dieetkunde en Huishoudkunde*, 22(1):55-8.
- 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.
- Fenner, D.E.W. 2003. Aesthetic experience and aesthetic analysis. *Journal of Aesthetic Education*, 37(1):40–53.
- Feldman, J. en D. McPhee. 2008. *The science of learning and the art of teaching*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Jenkins, I. 1970. Performance. In Smith 1970.
- Keaton, C. 2009. Call to stem tide of teen suicides. www.thetimes.co.za/SpecialReports/Education/Article.aspx?id=353518. (6 April 2009 geraadpleeg)
- Killen, R. 2007. *Teaching strategies for outcomes-based education*. Kaapstad: Juta en Kie Bpk.
- Lachapelle, R., D. Murray en S. Neim. 2003. Aesthetic understanding as informed experience: The role of knowledge in our art viewing experiences. *Journal of Aesthetic Education*, 37(3):78-98.
- Maness, A. Experiential learning. In Collins en O'Brien 2003.
- Odendal, F.F. en R.H. Gouws. 2005. *Handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Pinelands: Pearson Education South Africa.
- Parsons, M. 2002. Aesthetic experience and the construction of meanings. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2):24-37.
- Pretorius, J.P.H. 2008. Die opleiding en praktyke van die onderwyser as kunstenaar. *LitNet Akademies*, 5(3):69-93.
- . 2009. Estetiese hoedanighede in die lewe en werk van Lorraine Botha: 'n Estetiese ondersoek na pedagogiese kunstenaarskap. *LitNet Akademies*, 6(2):132-56.
- Republiek van Suid-Afrika. 2009a. Toespraak deur die voormalige Minister van Onderwys, Naledi Pandor LP, by die Oos-Kaapse Provinsiale Onderwysberaad. www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=306&ID=8415. (12 Oktober 2009 geraadpleeg)
- . 2009b. Toespraak deur die President van die Republiek van Suid-Afrika, Sy Edele president Jacob Zuma, by geleentheid van die President se nasionale

interaksie met skoolhoofde, Durban Internasionale Konvensiesentrum.
www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=306&id=8814. (2
September 2009 geraadpleeg)

—. 2009c. *Staatskoerant*, 526(32133).

—. 2009d. Persvrystelling deur die Minister van Basiese Onderwys oor die
uitkoms van die Raad vir Onderwysministers se vergadering, Sandton,
Johannesburg, Gauteng Provinsie, 2 Oktober 2009.
www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=310&id=8904. (12
Oktober 2009 geraadpleeg)

Richard, Cliff. 2008. *My life, my way*. Londen: Headline Publishing Group.

Richmond, S. 2009. Art's educational value. *Journal of Aesthetic Education*,
43(1):92-105.

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

Simpson, J.A. en E.S.C. Weiner. 1989. *The Oxford English dictionary*, 2de
uitgawe, Volumes I, V, VIII, X. Oxford: Clarendon Press.

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

—. 1996. Leadership as aesthetic process. *Journal of Aesthetic Education*,
30(4):39-52.

Smith, H.F. en C. Fincher. 2003. Engagement. In Collins en O'Brien 2003.

Standerfer, S.L. 2003. Experiential education. In Collins en O'Brien 2003.

Wikipedia. 2009. Cliff Richard. http://en.wikipedia.org/wiki/Cliff_Richard. (27
Maart 2009 geraadpleeg)