

# 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 *ontwikkelende 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?

















































