

# HOOFSTUK 1

## PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVERLOOP

*Gee my die beste instrument in Europa, maar 'n gehoor wat nie verstaan nie of nie wil verstaan nie en nie saam met my beleef wat ek speel nie, en al my plesier is daarmee heen.*

(Mozart)

### 1.1 BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM

Die eerste reeks uitvoerings van Beethoven se vierde klavierkonsert het gedurende Desember 1808 in Wenen plaasgevind. Beethoven het self as solis opgetree en die orkes gedirigeer. Tydens die laaste uitvoering het sake egter lelik skeef geloop. Louis Spohr ('n komponis) wat dié betrokke aand teenwoordig was, beskryf die gebeure as volg:

*Beethoven was playing a new piano concerto of his, but already at the first tutti, forgetting that he was the soloist, he jumped up and began to conduct in his own peculiar fashion. At the first sforzando he threw out his arms so wide that he knocked over both lamps from the music stand of the piano. The audience laughed and Beethoven was so beside himself over this disturbance that he stopped the orchestra and made them start again. Seyfried, worried for fear that this would happen again in the same place, took the precaution of ordering two choirboys to stand next to Beethoven and to hold the lamps in their hands. One of them innocently stepped closer and followed the music from the piano part. But when the fatal sforzando burst forth, the poor boy received from Beethoven's right hand such a sharp slap in the face that, terrified, he dropped the lamp on the floor. The other, more wary boy, who had been anxiously following Beethoven's movements, succeeded in avoiding the blow by ducking in time.*

*If the audience had laughed the first time, they now indulged in a truly bacchanalian riot. Beethoven broke out in such a fury that when he struck the first chord of the solo he broke six strings. Every effort of the true music-lovers to restore calm and attention remained unavailing for some time; thus the first Allegro of the concerto was completely lost to the audience.*

(Robbins Landon 1970 : 224)

Beethoven se ervaring illustreer die feit dat optrede onvoorspelbaar is, hoe intensief die voorbereiding ook al is. Hou in gedagte dat Beethoven sy eie werk uitgevoer het waarmee hy goed bekend was. As dit met hom tydens die laaste van 'n reeks uitvoerings van een van sy eie werke kon gebeur, hoeveel te meer met 'n leerder wat 'n nuwe werk vir die eerste keer uitvoer. Dit is hierdie onvoorspelbaarheid wat dikwels onsekerheid, spanning of selfs aggressie by die uitvoerende kunstenaar veroorsaak, wat die visuele kunstenaar gespaar is.

Daar bestaan verwarring by die algemene publiek oor die term "kuns" en gevolglik word dit verkeerdelik gebruik. Kuns is 'n oorkoepelende begrip wat verskillende kunsvorme insluit soos visuele kuns (tekenkuns, skilderkuns, grafiese kuns, beeldhou ens.), musiek, dans en drama (Marsh & Roche 1996 : 461-477). Die oorkoepelende begrip *kuns* word dikwels gebruik om na skilderkuns te verwys. Op die wyse word musiek, drama en dans as kunsvorme misken. Onder die oorkoepelende begrip kuns staan musiek, drama en ballet as uitvoerende kuns bekend en word in die opsig van visuele kuns onderskei. Figuur 1 dui die verband tussen die kunsvorme skematies aan.

Figuur 1

#### KUNS

musiek	ballet	drama	visuele kuns
_____			

## uitvoerende kuns

Wanneer uitvoerende kuns met visuele kuns vergelyk word, is daar bepaalde verskille wat aan die lig kom en terselfdertyd die problematiek van uitvoerende kuns toelig (McFee 1992 : 88-98; McFee 1994 : 19-22).

- 'n Visuele kunswerk kan direk gekoppel word aan 'n bepaalde kunstenaar. 'n Uitvoerende kunswerk daarenteen, kan deur verskillende kunstenaars uitgevoer word wat elk 'n eie unieke interpretasie daaraan kan gee.
- Om uitvoerende kuns te beleef moet dit uitgevoer word. Deur bloot te kyk na die genoteerde partituur (musiek), die notasie van die choreograaf (dans) of die teks (drama) word weinig beleef. Slegs die uitvoering van die partituur, notasie of teks laat die kunswerk tot sy reg kom. In teenstelling hiermee is 'n visuele kunswerk, soos 'n skildery, voltooi nadat dit geskep is.
- By die uitvoerende kuns speel die onmiddellike teenwoordigheid van die gehoor 'n belangriker rol as in die geval van die visuele kuns. In sekere opsigte kan 'n uitvoering nie werklik plaasvind as 'n gehoor nie teenwoordig is nie.
- 'n Visuele kunswerk kan vir eeue bestaan, maar 'n uitvoerende kunswerk het 'n bepaalde tydsverloop waarna dit tot 'n einde kom. Die uitvoerende kuns is met ander woorde meer tydelik van aard, alhoewel die koms van musiekopnames (bande, kompakskywe, ensovoorts) asook films en videos meer permanensie aan sekere uitvoerings verleen.
- Uitvoerende kuns word moeilik presies herhaal. Herhaling is wel moontlik aangesien daar van 'n bestaande partituur,

notasie of teks gebruik gemaak kan word, maar 'n herhaling van 'n uitvoering sal nooit identies aan 'n vorige een wees nie. Subtiele verskille in tempo, klankintensiteit (musiek), bewegings en interpretasie van rolle (dans en drama) kan byvoorbeeld voorkom.

- Anders as by die visuele kuns, kan uitvoerende kuns ook in groepverband plaasvind. Musiek sluit benewens solowerke, ook ensembles, orkeswerke, operas en oratoriums in, waarby drie of meer musikante betrokke is. Drama bestaan weer uit monoloë, dialoë of toneelstukke, terwyl dans, solo danse of groepsdanse insluit. Hierteenoor is visuele kuns individueel georiënteerd.
- In teenstelling met die visuele kuns, kan onvoorsiene gebeure die suksesvolle afhandeling van die uitvoerende kuns in die wiele ry. Foute in 'n skildery kan reggestel word voor die uitstalling daarvan, maar 'n kragonderbreking tydens 'n uitvoering word moeilik hanteer. Dieselfde geld vir 'n vioolsnaar wat breek, 'n dramaspeler wat die aand voor sy optrede siek word of 'n danser wat 'n besering tydens die uitvoering opdoen.

Aangesien die uitvoerende kunstenaar saam met ander op 'n verhoog kan optree, is 'n bepaalde sosiale en emosionele dinamiek tydens uitvoerings teenwoordig wat nie noodwendig by solowerke of by die visuele kuns aanwesig is nie. Voeg daarby die direkte teenwoordigheid van 'n gehoor en die moontlikheid van onvoorsiene gebeure, dan word die "emosionele lug" tydens uitvoerings nog meer gelaai. Benewens emosies wat met die uitvoerder self verband hou, moet die kunstenaar dikwels sekere emosies aan die gehoor oordra om reg aan die werk te laat geskied. Chopin se Nocturne (opus 9 nr 2 vir klavier) is byvoorbeeld 'n stadige, liriese, intieme en melankoliese komposisie (Kamien 1992 : 328)

en daarom sal 'n kunstenaar wat dit uitvoer liefde, teerheid en kalmte moet oordra. Hy<sup>1</sup> sal moeilik daarin slaag as hy hom vererg het oor 'n opmerking wat iemand kort voor sy optrede gemaak het. 'n Aktrise wat bang is dat sy haar woorde sal vergeet en daarom onsekerheid ervaar, sal nie 'n rol soos dié van *Lady Macbeth* (Shakespeare) oortuigend kan vertolk nie aangesien die rol selfvertroue vereis (Cook 1980 : 122-123).

Die afleiding kan gemaak word dat die affektiewe (emosionele) 'n belangrike rol by die uitvoerende kunsleerder vervul. Die uitvoerende kunsleerder moet nie alleen emosie tydens die uitvoering van 'n werk oordra nie, maar hy moet ook sy eie emosies kan hanteer en dié wat met die omstandighede tydens die uitvoering verband hou. Dikwels word die situasie vererger as die leerder die verhoog in 'n affektiewe gemoedstoestand betree wat bots met die affektiewe komponent van die werk wat hy moet uitvoer.

Die affektiewe speel nie alleen 'n rol tydens die uitvoering van die werk nie maar is teenwoordig vandat 'n werk gekies word totdat die uitvoering afgehandel is. Dit is moontlik dat persoonlikheid 'n rol kan speel by die keuse van 'n uitvoerende kunswerk. 'n Leerder verkies dikwels 'n musiekwerk, dramarol of dansrol uit 'n sekere styltydperk omdat dit beter by sy persoonlikheid aansluit. 'n Ernstige, konserwatiewe persoon sal in alle waarskynlikheid 'n dramarol met dieselfde karaktereienskappe bo 'n ander verkies terwyl die musiekwerk met groot vertoon eerder die ekstrovert se keuse sal wees. Tydens die *voorbereiding* van die gekose werk kan motivering 'n rol speel aangesien alle leerders nie deurgaans dieselfde entoetiese toon om werke aan te leer en rolle in te oefen nie. Benewens motivering kan stres ook gedurende die tyd 'n rol speel, veral as die voorbereidingstyd onvoldoende is. Angs is 'n vername

---

<sup>1</sup> Die manlike vorm verwys na beide geslagte tensy anders vermeld.

affektiewe veranderlike wat onmiddellik voor optrede die

uitvoerende kunsleerder kan beïnvloed (Ely 1991 : 35-39; Hammann 1985 : 26-28) terwyl die terugvoering wat hy na sy optrede ontvang implikasies vir sy selfkonsep en toekomstige optrede inhoud.

Uitvoerende kunsonderwysers sal grotendeels saamstem dat die affektiewe komponent in uitvoerende kuns belangrik is. Daarom is dit vreemd dat relatief min navorsing daarvoor gedoen word. Twee redes is moontlik hiervoor verantwoordelik. Baie navorsers in 'n uitvoerende kunsrigting verkies om eerder op die werk self (die komposisie/dramateks) of op die tegniese aspekte daarvan (soos die choreografie) te fokus in stede van die affektiewe komponent. Dit is ook moontlik dat navorsers wat ondersoek in uitvoerende kuns onderneem, nie die nodige sielkundige of opvoedkundige agtergrond het om die affektiewe na behore te analiseer nie.

In baie gevalle waar sielkundiges navorsing doen oor die verband tussen affektiewe faktore en een van die uitvoerende kunsrigtings, word die kunsrigting as terapeutiese tegniek aangewend. Widdows (1996 : 65-78) het byvoorbeeld in 'n ondersoek drama gebruik om 'n gesonde psigologiese situasie te skep waarin leerders hul probleme self kan oplos en hul eie besluite kan neem. Deur die toepassing van drama is gevind dat die leerders betrokke raak in groepsbesluitneming wat mettertyd hul selfvertroue en selfkonsep verbeter het. Ook musiekterapie word dikwels gebruik om bepaalde affektiewe gedrag te wysig. In 'n ondersoek gedoen deur Bright (1999 : 481-498) word musiek suksesvol as hulpmiddel ingespan om die hartseer van pasiënte in 'n rousituasie te verlig. Uit ondersoek soos dié van Widdows en Bright hierbo aangehaal, word erkenning gegee aan die feit dat 'n verband tussen die affektiewe en uitvoerende kuns bestaan, maar telkens word die kunsrigting as onafhanklike veranderlike

gebruik en die affektiewe as die afhanklike veranderlike. Die uitvoerende kunsonderwyser stel egter in die omgekeerde belang, naamlik hoe die affektiewe as onafhanklike veranderlike, met uitvoerende kuns as afhanklike veranderlike verband hou. Die uitvoerende kunsonderwyser wil optredes vergemaklik en verbeter in stede daarvan om dit tot 'n terapeutiese tegniek te reduseer.

Daar bestaan empiriese ondersoeke waar die affektiewe binne die uitvoerende kuns as onafhanklike veranderlike nagevors is. In baie van hierdie ondersoeke soos die van Wesner, Noyes en Davis (1990 : 177-185); Marchant-Haycox en Wilson (1992 : 1061-1068); Kubzansky en Stewart (1999 : 76-97) asook die van Wright (1999 : 227-237) is universiteitstudente of professionele kunstenaars as proefpersone gebruik en gevolglik kan dié gegewens nie sonder meer na 'n populasie van sekondêre skoolleerders veralgemeen word nie. Daar is groot verskille tussen skoolleerders en universiteitstudente asook professionele uitvoerende kunstenaars. Dit geld nie alleen wat die kompleksiteit van werke betref nie, maar ook wat hulle fisieke, kognitiewe en affektiewe ontwikkelingsvlakke betref. Daarom kan daar nie sonder meer aanvaar word dat die skoolleerder uitvoerende kuns op dieselfde wyse as die universiteitstudent of die professionele persoon sal ervaar nie. Met navorsingsgegewens wat hoofsaaklik op universiteitstudente en professionele kunstenaars fokus, bevind die onderwyser hom in 'n posisie waar hy min inligting oor die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder tot sy beskikking het wat gevolglik sy ondersteuning aan die leerder beperk.

In baie van die ondersoeke word slegs enkele affektiewe veranderlikes betrek. In die ondersoek van Legette (1998 : 102-111) is slegs motivering in 'n musiekkonteks ondersoek terwyl LeBlanc, Jin, Obert en Siivola (1997 : 480-496) slegs op angs by sekondêre musiekleerders gefokus het. Die feit dat slegs enkele affektiewe veranderlikes betrek word, maak dit enersyds moeilik

om die onderlinge verband tussen die veranderlikes te bepaal en andersyds onmoontlik om die vernaamste veranderlikes te identifiseer. As die vernaamste veranderlikes geïdentifiseer kan word, kan 'n hulpverleningsprogram op dié veranderlikes konsentreer en dit sal die geslaagdheid van so 'n program verhoog.

Navorsingsgegewens is ook in 'n ander opsig ontoereikend. In al die ondersoek waar die rol van affektiewe faktore in 'n uitvoerende kunskonteks nagevors is, is slegs een van die kunsrigtings betrek. Gevolglik kan die rol van affektiewe veranderlikes in die verskillende kunsrigtings nie met mekaar vergelyk word nie. Daar kan aanvaar word dat 'n affektiewe veranderlike soos stres by elk van die uitvoerende kunsrigtings sal figureer. Daar kan egter nie sonder meer aangeneem word dat leerders in die verskillende kunsrigtings dieselfde hoeveelheid stres sal ervaar nie. Weens die gebrek aan navorsingsgegewens in die opsig, kan 'n definitiewe uitspraak hieroor nie gegee word nie.

Min navorsingsgegewens bestaan wat 'n ontwikkelingstendens ten opsigte van die affektiewe in 'n uitvoerende kunskonteks blootlê. Asmus (1986 : 262-278) het gevind dat jonger leerders se motivering van die van ouer leerders verskil. Daar is dus 'n aanduiding dat die affektiewe belewing van leerders in verskillende grade kan verskil, maar die huidige navorsingsgegewens is onvoldoende. Nie al die vernaamste affektiewe veranderlikes in elk van die onderskeie uitvoerende kunsrigtings is al nagevors nie. Dit is vir die onderwyser in al drie die uitvoerende kunsrigtings belangrik om byvoorbeeld te weet of die graad 8-leerder affektief meer ondersteuning benodig as die graad 12-leerder. Die graad 8-leerder staan aan die begin van sy sekondêre skoolloopbaan wat sekere affektiewe implikasies inhou terwyl die graad 12-leerder aan die einde van 'n sekondêre skoolloopbaan is, wat beteken dat gevorderde werke bemeester moet



word. Of albei dieselfde affektiewe belewinge het en dit met dieselfde intensiteit ervaar, is 'n ope vraag.

By die professionele uitvoerende kunstenaar word sy optrede deur 'n gehoor beoordeel. Dieselfde geld vir die uitvoerende kunsleerder, maar bo en behalwe die gehoor word die leerder ook formeel geëvalueer deur die toekenning van 'n prestasiepunt wat op 'n rapport verskyn. Net soos in ander vakgebiede kan aanvaar word dat prestasie in 'n kunsrigting met affektiewe veranderlikes verband hou, waarvan selfkonsep en motivering die vernaamstes is (Van der Lith 1991 : 74-81). Oor die algemeen verklaar selfkonsep ongeveer 16% van die variansie in akademiese prestasie (Byrne 1996 : 229-302) terwyl motivering ongeveer 9% verklaar (Fortier, Vallerand & Guay 1995 : 257-274 ; Prus & Hatcher 1995 : 7-26). In 'n uitvoerende kunskonteks het Austin en Vispoel (1998 : 26-45) gevind dat motivering tot soveel as 47% van die variansie in musiekprestasie verklaar terwyl selfkonsep ongeveer 25% van die variansie in musiekprestasie verklaar het. Of dieselfde hoeveelheid van die variansie in prestasie ook by drama en dans verklaar sal kan word, kan nie met sekerheid gesê word nie omdat min empiriese navorsing oor die aspek tot dusver in 'n drama- en danskonteks gedoen is.

Daar moet aanvaar word dat nie alle leerders dieselfde affektiewe probleme met dieselfde intensiteit sal ervaar nie. Om egter te bepaal watter leerders watter probleme ervaar, sal gesofistikeerde identifiseringswyses vereis. In die opsig skiet die huidige praktyk ver te kort. By twee van die vernaamste kunsskole in Suid-Afrika (Die Nasionale Skool vir die Kunste in Johannesburg en die Hoërskool Pro Arte Alphen Park in Pretoria) vind sodanige identifisering geensins plaas nie. Daar word lukraak deur onderwysers geoordeel watter leerders dalk 'n affektiewe probleem mag ondervind. Die rede hiervoor moet aan die afwesigheid van 'n geskikte meetinstrument toegeskryf word. 'n Betroubare en geldige meetinstrument sal die lukrake praktyk beëindig. Daar bestaan wel meetinstrumente wat veranderlikes

soos motivering, selfkonsep, stres en angs in die algemeen meet, maar indien die veranderlikes in 'n uitvoerende kunskonteks geoperasionaliseer kan word, kan groter voorspellingsgeldigheid verkry word. Pogings in dié verband is al aangewend soos Wright (1999 : 227-237) se navorsing oor angs by dramaleerders waar daar van sinvoltooiing gebruik gemaak is. Weens die aard van die tipe meetinstrument ontbreek 'n betroubaarheidsindeks en norme. Verder word slegs een kunsrigting betrek, naamlik drama. Asmus (1986 : 262-278) se *Motivational Factor Measure* meet vyf faktore waaraan musiekleerders hulle sukses in musiek toeskryf, naamlik inspanning, agtergrond, klaskameromgewing, musiekvermoë en belangstelling. Soos in die geval van Wright word daar van sinsvoltooiing gebruik gemaak en weereens word slegs een affektiewe faktor in een kunsrigting betrek. Vispoel (1993 : 1023-1033) se *Art Self Perception Inventory* wat selfkonsep van leerders in musiek, visuele kuns, dans en drama meet, is 'n meer omvattende en objektiewe meetinstrument maar sekere items in die toetse is swak gestel en die geldigheid daarvan moet bevraagteken word, omdat items dalk nie meet wat dit veronderstel is om te meet nie. 'n Item soos *I have always done well in music classes* meet prestasie en nie selfkonsep nie terwyl 'n item soos *I could be a professional dancer if I had the proper training* 'n leerder se lokus van kontrole in stede van sy selfkonsep meet. Alhoewel die toets afsonderlike kunsrigtings betrek, is die items nie soortgelyk (parallel) nie. Dit het tot gevolg dat die toetse vir die drie kunsrigtings in wese verskillend is, wat 'n globale beeld van die uitvoerende kunsleerder 'n onmoontlikheid maak. Dit bemoeilik noodwendig die onderlinge vergelyking tussen die kunsrigtings.

Toetse soos dié van Wright, Asmus en Vispoel wat hierbo bespreek is, is nuttig in die opsig dat dit gebruik kan word om 'n nuwe toets te ontwikkel. Dit sal in ieder geval omslagtig wees om vier of vyf toetse met verskillende instruksies en skale op leerders toe te pas ten einde inligting oor hulle affektiewe

belewing te bekom. 'n Korter, effektiewer manier van meting wat vir die leerders minder vermoeiend is, moet eerder oorweeg word.

## 1.2 FORMELE PROBLEEMSTELLING

Uitvoerende kunsleerders word op verskeie maniere affektief geraak. Die uitvoerende kunsleerder moet nie alleen emosie tydens die uitvoering van 'n werk oordra nie, maar hy moet ook sy eie emosies kan hanteer en dié wat met die omstandighede tydens die uitvoering verband hou. Om die leerder in die hantering van affektiewe veranderlikes te ondersteun, is dit belangrik om te weet watter affektiewe veranderlikes in 'n uitvoerende kunskonteks figureer en watter as die belangrikste beskou kan word. Daar kan aanvaar word dat affektiewe veranderlikes soos motivering, stres, angs en selfkonsep by die beoefening van uitvoerende kuns teenwoordig sal wees. Daar kan egter nie sonder meer aanvaar word dat die invloed van hierdie veranderlikes in elk van die kunsrigtings dieselfde sal wees nie. Daar kan ook nie op hierdie stadium gesê word hoe sterk sekere affektiewe faktore afsonderlik of gesamentlik met prestasie in 'n kunsrigting verband hou nie. Dit is ook nie moontlik om met sekerheid te verklaar of die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder 'n ontwikkelingstendens toon nie. Hierdie onsekerhede gee aanleiding tot die volgende vrae wat as die formele probleemstelling van die ondersoek beskou word:

- Op watter wyse kan affektiewe faktore in 'n uitvoerende kunskonteks gemeet word?
- Wat is die onderlinge verband tussen die onderskeie affektiewe faktore?
- Op watter wyse beïnvloed affektiewe faktore leerders in die verskillende uitvoerende kunsrigtings?
- Wat is die verband tussen die affektiewe faktore en

prestasie in 'n uitvoerende kunsrigting en watter van die affektiewe faktore kan as die vernaamste beskou word?

- Toon die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder 'n bepaalde ontwikkelingstendens?
- Op watter wyse word die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders beïnvloed deur ander veranderlikes soos persoonlikheid, geslag, sosiale verhoudinge of huislike omstandighede?

### **1.3 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK**

Die doel van die ondersoek is om te bepaal op watter wyse affektiewe faktore met uitvoerende kuns op sekondêre skoolvlak verband hou.

In die lig van bogenoemde doelstelling sal 'n literatuurstudie onderneem word om

- styltydperke in die drie uitvoerende kunsrigtings te ontleed ten einde te bepaal watter rol die affektiewe in elke stylperiode speel. Op dié wyse kan bepaal word wat die affektiewe vereistes vir die suksesvolle uitvoering van 'n werk binne 'n betrokke stylperiode is;
- die adolessent as uitvoerende kunstenaar te analiseer om sodoende te bepaal hoe fisieke, kognitiewe, sosiale of ander ontwikkelingsaspekte sy affektiewe belewing binne 'n uitvoeringskonteks beïnvloed;
- affektiewe faktore te bestudeer wat die uitvoerende kunsleerder voor, tydens en na 'n optrede kan beïnvloed.

'n Empiriese ondersoek sal uitgevoer word om

- 'n betroubare en geldige instrument te ontwikkel waarmee affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou, gemeet kan word;
- hipoteses oor die rol van die affektiewe in uitvoerende kuns statisties te toets. Die hipoteses sal handel oor die onderlinge verband tussen verskillende affektiewe faktore, die rol van affektiewe faktore in die verskillende uitvoerende kunsrigtings, die ontwikkeling van affektiewe faktore gedurende die sekondêre skooljare, die verband tussen affektiewe faktore en prestasie in 'n kunsrigting asook die rol van ander veranderlikes soos geslag, sosiale verhoudinge en huislike omstandighede.

#### **1.4 DIE PROGRAM WAT GEVOLG GAAN WORD**

Drie vorme van uitvoerende kuns word onderskei, naamlik musiek, dans en drama. By elk van die kunsrigtings word verskillende styltydperke onderskei soos 'n Klassieke, Romantiese of Moderne styltydperk. Die uitvoering van werke in die onderskeie tydperke stel sekere affektiewe vereistes. In hoofstuk 2 sal die styltydperke van elk van die uitvoerende kunsrigtings ontleed word en daarmee saam die affektiewe implikasies van elke styltydperk.

Wanneer die adolessent as uitvoerende kunsleerder optree, tree hy in totaliteit op. Sy fisieke teenwoordigheid is net so belangrik as sy intellektuele oordeel, sy unieke persoonlikheid of sy sosiale aanpasbaarheid. Dit is om hierdie rede dat die veranderinge wat adolessensie kenmerk, implikasies inhou vir die uitvoerende kunsleerder. In hoofstuk 3 sal die ontwikkelingsaspekte wat 'n rol by die uitvoerende kunsleerder kan speel, ontleed word. Die algemene ontwikkeling van elke aspek sal kortliks bespreek word, maar die klem sal hoofsaaklik

val op die affektiewe implikasies wat die ontwikkelingsaspek vir die uitvoerende kunsleerder inhou.

In hoofstuk 4 sal affektiewe veranderlikes wat met uitvoerende kuns verband hou, bespreek word. Hierdie veranderlikes kan voor, tydens of na 'n uitvoering figureer. Tydens die voorbereiding kan motivering 'n rol speel, aangesien alle leerders nie deurgaans dieselfde entoesiasme toon om werke aan te leer of rolle in te oefen nie. Benewens motivering kan stres ook gedurende dié tydperk 'n rol speel as die voorbereidingstyd onvoldoende is. Voor en tydens optrede kan angs teenwoordig wees en die evaluering na 'n leerder se optrede deur homself en deur ander kan implikasies vir sy selfkonsep hê.

Aan die begin van hoofstuk 5 sal hipoteses gestel word wat met die formele probleemstelling verband hou. Een van die probleemstellings wentel om die daarstelling van 'n geldige en betroubare instrument waarmee affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou, gemeet kan word. Die ontwikkeling van dié meetinstrument sal ook in hoofstuk 5 verduidelik word. Daarmee saam sal die metode van die empiriese ondersoek uiteengesit word. Dit sluit die steekproef, ander bestaande meetinstrumente wat gebruik is, asook die navorsingsprosedure in.

In hoofstuk 6 sal die resultate van die empiriese ondersoek weergegee word. Eerstens sal die gegewens rondom die voorlopige standaardisering van die vraelys uiteengesit word. Dit behels die itemontleding van die vraelys, die bepaling van betroubaarheid en geldigheid asook die ontwikkeling van norme. Tweedens sal die wyse waarop die gestelde hipoteses getoets is en die resultate wat daaruit verkry is, verduidelik word.

Ten slotte sal die implikasies van die ondersoek in hoofstuk 7 bespreek word. Die implikasies sal hoofsaaklik fokus op riglyne aan onderwysers om uitvoerende kunsleerders affektief te

ondersteun. Daar sal egter ook aanbevelings aan ouers en aan uitvoerende kunsleerders self gemaak word.

## HOOFSTUK 2

### UITVOERENDE KUNSVORME EN DIE ROL VAN DIE AFFEKTIEWE

*Musiek moet 'n vuur in mans se harte aansteek en trane in vrouens se oë bring.*

(Beethoven)

*Dans is die begeerlikste , mees roerende en mooiste van al die kunste, want dit is nie bloot 'n verwerking of 'n abstraksie van die lewe nie; dit is die lewe self.*

(Ellis)

*Prosa is iets staties waardeur jy beweeg; 'n toneelstuk is iets dinamies wat verby jou beweeg.*

(Tynan)

#### 2.1 INLEIDING

Soos reeds in Hoofstuk 1 vermeld, word drie vorme van uitvoerende kuns onderskei, naamlik musiek, dans en drama. By elk van hierdie drie kunsvorme is daar sprake van emosionele belewenisse tydens die produksie deur die kunstenaar, en die ontvangs daarvan deur die gehoor. Die emosies wat die gehoor ervaar bepaal tot 'n groot mate hulle evaluering en waardering van dit wat op die verhoog plaasvind (Konijn 1999 : 173). Hoe die gehoor die uitvoering ervaar sal dus afhang van hoe suksesvol die uitvoerder emosioneel met die gehoor kan kommunikeer.



By elk van die kunsrigtings word verskillende styltydperke onderskei soos 'n Klassieke, Romantiese of Moderne styltydperk. Die uitvoering van werke in die onderskeie tydperke stel sekere affektiewe vereistes. Sommige styltydperke soos die Barokperiode byvoorbeeld, vermy intense emosie, terwyl die Romantiese periode 'n wye verskeidenheid van ongebonde, hartstogtelike emosies uitbeeld. Dit is om hierdie rede dat die styltydperke van elk van die uitvoerende kunsrigtings in die hoofstuk ontleed sal word. Daarmee saam sal die affektiewe implikasies van die styltydperke ook uitgelig word.

Alhoewel daar verskillende styltydperke onderskei word, word nie almal op sekondêre skoolvlak onderrig nie. Daar is in sommige gevalle nie genoeg onderrigmateriaal beskikbaar nie, of die spesifieke styltydperk is nie geskik vir sekondêre skoolleerders nie. In hierdie hoofstuk sal die fokus op die styltydperke wat op sekondêre skoolvlak onderrig word, val.

Volledigheidshalwe sal die belangrikste dramaturge en komponiste van musiekwerke en ballette van elke styltydperk genoem word.

Eerstens sal Musiek as uitvoerende kunsvorm geanaliseer word, waarna Dans en Drama sal volg.

## **2.2 MUSIEK**

### 2.2.1 Styltydperke in musiek

In musiek verwys "styl" na 'n kenmerkende manier waarop 'n komponis melodie, ritme, toonkleur, dinamiek, harmonie, tekstuur en vorm gebruik. Bogenoemde elemente word op spesifieke maniere in 'n komposisie gebruik, wat dit moontlik maak om 'n komponis of komposisie aan 'n bepaalde styltydperk in musiek te koppel.

Aangesien musiekstyle voortdurend van een era na die volgende verander, is dit nie moontlik om presiese grense tussen styltydperke vas te stel nie. Selfs nadat 'n nuwe styl gevestig is, kan elemente van die vorige styl nog teenwoordig wees.

Die geskiedenis van Westerse musiek kan in die volgende styltydperke verdeel word (Kamien 1992 : 81-82):

Middeleeue	( 450 - 1450)
Renaissance	(1450 - 1600)
Barok	(1600 - 1750)
Klassiek	(1750 - 1820)
Romanties	(1820 - 1900)
Modern	(1900 - )

Alhoewel daar geskikte komposisies van al die styltydperke vir sekondêre skool leerders bestaan, word slegs werke uit die Barok-Klassieke-, Romantiese- en Moderne styltydperke in die huidige sillabus voorgeskryf.

#### 2.2.2 'n Beknopte oorsig van die uitvoerende musiekkurrikulum (graad 8 - 12)

Alhoewel praktiese afdelings soos Gehooropleiding, Toonlere en Bladles onder die praktiese musiekkurrikulum val, sal daar vir die doel van die studie slegs op die werke of komposisies wat uitgevoer word, gekonsentreer word.

Leerders moet sewe werke op enige simfoniese instrument, blokfluit, klawesimbel, klavier of sang aanbied. Die sewe werke moet, waar die repertorium van die instrument dit toelaat, ten minste drie styltydperke verteenwoordig. Die styltydperke waaruit gekies moet word, is:

Barok  
Klassiek

Romanties

Modern

Leerders vanaf graad 8 tot 12 moet elke jaar werke uit die vier gespesifiseerde styltydperke kies. Die moeilikheidsgraad van die werke uit die tydperke neem egter jaarliks toe. (Musieksillabus : Gauteng Departement van Onderwys : 1995)

Vervolgens sal elke styltydperk in meer besonderhede bespreek word en die affektiewe implikasies wat met elke tydperk verband hou, sal uitgelig word.

### 2.2.3 Barok styltydperk (1600 - 1750)

Die term "Barok" is waarskynlik afkomstig van die Portugese woord *barroco* (Wold, Martin, Miller & Cykler 1998 : 72). Die styl het hoofsaaklik in Italië ontstaan, alhoewel Duitsland en Frankryk ook aansienlike bydraes tot die styl gemaak het.

Voor 1800 is die meeste musiek gekomponeer in opdrag van kerke, aristokratiese howe, operahuise of stadsgebiede/ munisipaliteite. Daar was 'n menigte aristokratiese howe in Europa. Duitsland het byvoorbeeld uit 300 streke, elk met sy eie heerser, bestaan. Die heersers wat deel was van die aristokrasie, was ryk en magtig.

Enorme paleise en grootse hofvermaaklikhede het die status en belangrikheid van die heersende aristokrate bepaal. Aangesien hulle nie genoodsaak was om te werk nie, moes die aristokrate vermaak word om die tyd te verwy. Musiek was die hoofbron van afleiding. Vir die doel kon 'n hof 'n orkes, koor en operasangers in diens stel (die grootte van die musiekpersoneel is deur die heerser se rykdom bepaal). Musiek is in opdrag van die heersende adellike vir konserte, etes, operas of kapeldienste geskryf.

Kerke het ook musiek benodig. 'n Orrel, koor en orkes het gewoonlik die dienste begelei. Die kerk was die enigste plek waar die gewone mense musiek kon hoor. Publieke konserte was bitter skaars en die gewone mense is nie na paleise genooi nie.

Daar kan dus aanvaar word dat musiek bygedra het tot die beklemtoning van baie van die seremonies wat belangrike gebeurtenisse in beide die adelstand en die werkersklas se lewens onderstreep het soos huwelike, begrafnisse, danse en kerkmusiek. Die afleiding kan gemaak word dat musiek 'n sterk sosiale funksie vervul het (Hargreaves & North 1999 : 76).

Die meeste komponiste van die Baroktydperk het vir houe, kerke, stede of dorpe en operahuise gewerk (Kamien 1992 : 133-136).

#### 2.2.3.1 Algemene kenmerke van die Barok styltydperk

Barokkomponiste soos Johann Sebastian Bach, George Frideric Handel, Antonio Vivaldi en Domenico Scarlatti se komposisies het sekere kenmerke getoon wat as tipies Barok beskou kan word. Die verskillende aspekte wat kenmerkend van die Barok is, is die volgende (Kamien 1992 : 129-133; Machlis & Forney 1995 : 132-133; Wold e.a. 1998 : 75-83):

- Komposisies het dikwels melodieë bevat wat by herhaling op ander toonhoogtes gehoor is.
- Versierings is dikwels gebruik wat die uitvoering meer gekompliseerd gemaak het.
- Duidelike maatslae (byvoorbeeld 2- of 3-slag) kom voor.
- Egalige, ritmes kom voor. Ritmiese patrone wat aan die begin van 'n komposisie gehoor word, word voortdurend

herhaal.

- Polifoniese tekstuur is dikwels gebruik wat neerkom op die gelyktydige aanwesigheid van twee of meer melodieë.
- Instrumentale musiek word belangriker as in die Middeleeue en Renaissance. Klein orkeste bestaande uit strykers, groepe houtblasers en 'n klawesimbel is algemeen. Klein koorgroepe word ook gestig.
- Die opkoms van die solis as uitvoerende kunstenaar word belangrik. Dit geld vir vokale sowel as instrumentale werke.
- Wat komposisies betref is die mis, motet, opera, kantate, oratorium, sonate, konsert, fuga en suite algemeen gebruik.
- Aangesien die instrumente op daardie stadium nog nie tegnies so goed ontwikkel was dat 'n geleidelike toename of afname in volume moontlik was nie, kon emosie minder suksesvol uitgedruk word met behulp van verskillende klanksterktes.
- Gewoonlik is 'n enkele gemoedstemming (angs, hoop, kalmte, vreugde, hartseer, opruiing) uitgebeeld, veral in instrumentale musiek.

#### 2.2.3.2 Enkele belangrike Barokkomponiste

Twee van die vernaamste Barokkomponiste is Johann Sebastian Bach (1685 - 1750) en George Frideric Handel (1685 - 1759). Heelwat van hul komposisies is geskik vir gebruik deur uitvoerende musiekleerders op sekondêre skoolvlak (Machlis & Forney 1995 : 144, 151).

Daar is egter ook ander Barokkomponiste soos Georg Phillip Telemann (1681 - 1767), Antonio Vivaldi (1678 - 1741) en Domenico Scarlatti (1685 - 1757) wie se werke dikwels deur leerders gespeel word.

### 2.2.3.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Baroktydperk

- Aangesien hoofsaaklik een emosie (vreugde, hartseer, angs, hoop, woede, kalmte) in 'n Barokwerk oorgedra word, is dit moontlik dat 'n leerder wat 'n meer stabiele tipe persoonlikheid het en nie wisselende emosies beleef nie, sal verkies om 'n Barokwerk te speel.
- Weens die meerstemmige (meer as een melodie) skryfwyse van die meeste Barokwerke, sal 'n leerling wat meer objektief en struktureel ingestel is, moontlik groter aanklank by die uitvoering van die werke vind.
- Dit kan aanvaar word dat ingewikkelde komposisietegnieke, soos gebruik is in fugas (horisontale stemvoering, tematiese konstruksies, nabootsing, sekwense), 'n meer analitiese, eerder as 'n emosionele benadering van 'n leerder sal verg.
- Die uitvoering van duidelike artikulasiepatrone en netjiese versierings wat kenmerkend is van 'n Barokwerk vereis selfdissipline. 'n Leerder wat intuïtief is en nie op detail ingestel is nie, sal moeilik in die Barokstyl onderrig word en sodanige komposisie minder oortuigend uitvoer.
- Vokale werke op godsdienstige tekste, wat meestal vir kerkdienste gekomponeer is, se emosionele inhoud is meer

gewyd van aard, wat dalk meer gepas sal wees vir die stil, ernstige en introspektiewe leerder.

#### 2.2.4 Klassieke styltydperk (1750 - 1815)

Die term "klassiek" kan verwarrend wees aangesien dit aan soveel verskillende betekenis gekoppel kan word. Dit kan na aspekte van Griekse of Romeinse Oudheid verwys of na 'n buitengewone prestasie op 'n gebied, soos 'n klassieke film. Musiek historici het die term egter geleen by die visuele kuns, waar die parallel tussen "klassieke" musiek en "neo-klassieke" kuns na die belangrikheid van balans en helderheid van struktuur verwys (Kamien 1992 : 200-201).

Die vroeë dekades van die Klassieke tydperk kom ooreen met die Rationele tydperk, waar daar nie bloot aanvaar is dat die kerk of monarg die verloop van die geskiedenis sou bepaal nie. Die middelklas het belangriker geword, hoofsaaklik as gevolg van die Industriële Rewolusie wat plaasgevind het. Individualisme het meer op die voorgrond getree. Die Amerikaanse Verklaring van Onafhanklikheid het die gelykheid van alle mense voor God onderstreep. Politieke en ekonomiese mag het van die aristokrasie en kerk na die middelklas verskuif.

Musici soos Haydn, Mozart en Beethoven is veral geraak deur dié veranderinge. Franz Josef Haydn (1732 - 1809) het nog, soos sy Barok voorgangers, in diens van 'n welgestelde aristokratiese familie gestaan en is as 'n geskoolde bediende beskou. Wolfgang Amadeus Mozart (1756 - 1791) het van sy posisie as hof musikus weggebreek en 'n lewe as vryskut musikus probeer maak. Sy persoonlikheid was nie geskik hiervoor nie en hy is in armoede dood. Ludwig van Beethoven (1770 - 1827) was egter in staat om as 'n onafhanklike musikus in Weenen te werk. Sy sukses kan toegeskryf word aan 'n middelklas wat meer in klassieke musiek

begin belangstel het en sy persoonlikheid wat soveel eerbied onder die adelstand gewek het.

Aangesien die opkomende middelklas van die klassieke tydperk hoër lewenstandaarde as in die Baroktydperk kon handhaaf, het hulle na aristokratiese luukshede soos die teater, literatuur en musiek gehunker. Die middelklas het 'n groot invloed op die musiek uitgeoefen. Aangesien hofkonserte nog steeds uitsluitlik vir die aristokrasie bedoel was, het die middelklas hul eie publieke konserte begin organiseer waar die nuutste simfonieë en concertos gehoor is (Wold e.a. 1998 : 115).

Komponiste het middelklas smaak in ag geneem. Musiek wat maklik verstaanbaar en speelbaar vir amateur musikante sou wees, is gekomponeer. Haydn, Mozart en Beethoven het dansmusiek vir publieke balsale in Weenen geskryf (Kamien 1992 : 205-207).

Musiek was nog steeds belangrik aan die hofe en in paleise, met die gevolg dat opdragwerke steeds geskryf is. Privaat konserte is ook deur aristokrate en welvarende middelklas musici gegee. 'n Nuwigheid was buitelugkonserte wat lig en populêr van aard was. Gehore wou betower word eerder as om emosioneel geraak te word. Die ingewikkelde polifonie (meerstemmigheid) van die Barok is vermy om emosies meer vrylik te kon oordra. Die doel was om eenvoudige, goed gebalanseerde werke te komponeer. Komponiste het gepoog om die musikale materiaal te struktureer en om elke werk in 'n eenheid te orden (Wold e.a. 1998 : 115).

#### 2.2.4.1 Algemene kenmerke van die Klassieke styltydperk

Komponiste van die middel 18e eeu het gekonsentreer op eenvoud en duidelikheid. Algemene kenmerke van dié tydperk, soos duidelik blyk uit die werke van Haydn, Mozart en Beethoven, is die volgende (Kamien 1992 : 202-204; Machlis & Forney 1995 : 177;



Hanning 1998 : 291-294; Wold e.a. 1998 : 115-121):

- Melodieë herinner dikwels aan volksliedere en het 'n populêre inslag. 'n Enkel melodie met begeleiding word meestal gebruik.
- 'n Groter verskeidenheid van ritmes as in die Baroktydperk word gebruik, wat onverwagte pouses en die afwisselende gebruik van kort en lang toonduurtes insluit.
- Instrumentale musiek is meer prominent as vokale musiek. Die ledetal van die orkes brei uit. Die orkes word gestandaardiseer en bestaan uit vier groepe of families van instrumente, naamlik strykers (byvoorbeeld viole), houtblasers (byvoorbeeld klarinette), koperblasers (byvoorbeeld trompette) en perkussie (byvoorbeeld sytromme en simbale). Die spesifieke kenmerkende klankkleur van elke instrument word ontgin.
- Komposisies soos opera en oratorium, sowel as komposisies vir 'n solis saam met 'n orkes is gewild.
- Die moontlikheid om emosionele skakerings uit te beeld word vergemaklik deurdat die instrumente nou in staat is om 'n geleidelike toename of afname in volume te produseer.
- In teenstelling met die Baroktydperk, word meer as een stemming in een komposisie aangetref, byvoorbeeld dramaties teenoor ligsinnig. Die stemming kan geleidelik of skielik verander, wat teenstellende opwellings soos geluk of depressie kan uitbeeld.

#### 2.2.4.2 Enkele belangrike Klassieke komponiste

Die drie belangrikste klassieke komponiste is Franz Josef Haydn (1732 - 1809), Wolfgang Amadeus Mozart (1756 - 1791) en Ludwig van Beethoven (1770 - 1827), veral sy vroeëre werke. Aangesien die komponiste vir feitlik elke denkbare instrument en genre gekomponeer het, is heelwat van hul werke geskik vir die sekondêre skool musiekleerder (Wold e.a. 1998 : 126-131)

#### 2.2.4.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Klassieke tydperk

- Meer as een emosie kom in voordragwerke van die Klassieke styltydperk voor, in teenstelling met die Baroktydperk, waar 'n enkele emosie gewoonlik in 'n voordragwerk voorgekom het. Komponiste het van meer as een musikale tema in hul werke gebruik gemaak, wat elk sy eie emosie en karakter uitgebeeld het. Vreugde en angs kon beide in een werk voorgekom het. Volgens Wolverton (1998 : 32) is die uitdaging vir die musiekleerder om te bepaal watter emosies die komponis in sy komposisie wou oordra. Wanneer die emosionele inhoud van 'n komposisie deur die uitvoerder begryp word, sal die inhoud meer waarskynlik aan die gehoor gekommunikeer word. Die afleiding kan gemaak word dat 'n leerder redelik aanpasbaar en insigryk moet wees om die verskillende emosies te kan bepaal, te verwerk en oor te dra.
- Klassieke musiek val maklik op die oor weens die enkele melodielyn met begeleiding. 'n Leerder wat nie uitermate analities ingestel is nie, sal heel waarskynlik by dié stylperiode aanklank vind.
- Die materiaal (temas, harmonie, ritmes, ens.) word op 'n gedissiplineerde wyse deur komponiste gebruik, ten spyte van die verskeidenheid van emosies wat uitgebeeld word.

Die grense van hardheid en sagtheid is nie oordrewe nie, hoewel wyer as in die Baroktydperk. Om die rede kan aanvaar word dat 'n leerder wat goeie beheer oor sy emosies het en binne 'n gedissiplineerde raamwerk kan funksioneer, aanklank by die Klassieke styltydperk sal vind.

#### 2.2.5 Romantiese styltydperk (1820 - 1900)

Romantisme dui op 'n kulturele beweging wat emosie, verbeelding en individualisme beklemtoon het. Dit was gedeeltelik in opstand teen die neo-Klassisisme en Klassisisme van die 18e eeu, sowel as die Rasionale tydperk.

Die Industriële Revolusie het grootskaalse politieke en sosiale omwentelinge teweeggebring. Rykdom, wat vir jare slegs vir die adelstand beskore was, was nou gekoppel aan produktiwiteit en was meer eweredig verdeel. Die gevolg was dat die werkende middelklas nuwe mag en selfvertroue verkry het. Baie aristokrate kon nie meer privaat operahuse, orkeste en hul eie komponiste bekostig nie.

Die veranderde gemeenskap het noodwendig 'n invloed op die rol van die kunstenaars gehad. Kunstenaars het meer onafhanklik geword. Hulle kon die juk van beperkte opdragwerke van die vorige eeu afskud en met groter vryheid komponeer. Die gehoor was nie meer beperk tot adellikes en gemeentelede in kerke nie, maar het verskuif na die middelklas. Dié middelklas was ongesofistikeerd en sentimenteel, en het enige kunsvorm hoofsaaklik as vermaak gesien.

Die Romantiese musici en kunstenaars was groot voorstanders van individualisme en subjektiewe kwaliteit in hul werke. Misterie, dubbelsinnigheid, fantasie en vrees was integrale dele van Romantiese uitdrukking (Wold e.a. 1998 : 136-139). Romantiese

komponiste het die natuur in sy verskillende stemminge probeer uitbeeld. Die natuur is nie as 'n passiewe element beskou nie, maar as 'n lewendige ding wat menslike emosies simboliseer. Dit kon teer en kalmerend of misterieus en onstuimig wees. Die natuur het 'n ideaal van vryheid verteenwoordig, waarin verbeelding en impulse kon ontwikkel.

Eksotiese temas, plekke en idees het Romantiese komponiste aangetrek : die Ooste, Afrika, uitlandse legendes en mitologie. Fantasie en die verbeelding is beklemtoon en die rede is van minder belang geag (Machlis & Forney 1995 : 253-255).

Die bo-natuurlike en mistieke het komponiste gefassineer. Temas van operas het dikwels die bo-natuurlike op die voorgrond geplaas.

Musiek van die Romantiese tydperk is by uitstek in staat om die misterie en dubbelsinnigheid van die menslike emosie uit te beeld. Musiek was dié medium wat komponiste gebruik het om 'n hunkering na liefde, skoonheid en die oneindigheid uit te beeld (Hanning 1998 : 374). Dit is dus nie vreemd dat Romantiese musiek as die mees romantiese van die uitvoerende kunste beskou word nie.

#### 2.2.5.1 Algemene kenmerke van die Romantiese styltydperk

Alhoewel komponiste van die Romantiese tydperk die musikale vorme van die voorafgaande Klassieke stylperiode gebruik het, is daar tog opmerklike verskille tussen romantiese en klassieke musiek. Die belangrikste aspekte, is die volgende (Kamien 1992 : 295-300; Machlis & Forney 1995 : 256-257; Wold e.a. 1998 : 139-142):

- Melodieë is baie vloeiend, langer en meer uitdrukkingsvol as in die voorafgaande twee stylperiodes.

- Die ritmiese aspek word 'n middel om emosionele konflik uit te beeld. Ritmiese patrone is onreëlmatig en verander dikwels.
- Onsekerheid word uitgebeeld deurdat die komponis dikwels van een toonsoort na 'n ander beweeg. Die emosionaliteit van die musiek is hierdeur grootliks verhoog.
- Die lede van die simfonie-orkester het nog verder uitgebrei as in die Klassieke styltydperk. Komponiste het orkeswerke geskryf wat van 'n groot aantal spelers gebruik gemaak het. Dit het bygedra tot 'n baie ryker en voller klank.
- Tegniese vooruitgang in die vervaardiging van instrumente het groter dinamiese omvang (grense van hard en sag) tot gevolg gehad. 'n Groot aantal solowerke, veral vir die klavier, was in baie opsigte 'n uitdrukking van die individualisme van die tydperk.
- Komponiste het eendersyds baie kort werke (byvoorbeeld liederes van Franz Schubert of die klavierwerke van Frédéric Chopin) gekomponeer en andersyds monumentale, lang werke wat geweldig baie spelers vereis het (byvoorbeeld die orkeskomposisies van Hector Berlioz en Richard Wagner).
- Aangesien die klavier se gewildheid toegeneem het, is 'n groot aantal werke vir dié instrument gekomponeer. Die moontlikheid vir intense emosies bestaan in al hierdie werke.
- Die klem het nou meer as ooit tevore op die uitbeelding van gemoedstemming geval. In korter werke kon een emosie uitgebeeld word, maar in langer werke is verskeie emosies en stemminge betrek.

#### 2.2.5.2 Enkele belangrike Romantiese komponiste

Gedurende die Romantiese tydperk is 'n enorme getal komposisies deur 'n baie komponiste vir 'n wye verskeidenheid van instrumente gelewer.

Die heel belangrikste komponiste wat werke gekomponeer het wat vir musiekleeders op sekondêre skoolvlak geskik is, is die volgende: Franz Schubert (1797-1828); Robert Schumann (1810-1856); Frédéric Chopin (1810-1849); Franz Liszt (1811-1886); Felix Mendelssohn (1809-1847); Johannes Brahms (1833-1897).

#### 2.2.5.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Romantiese styltydperk

- Aangesien Romantiese komponiste die klem op gemoedstemming geplaas het, is dit essensieel dat die kunstenaar wat 'n romantiese werk uitvoer emosioneel daarby betrokke moet wees om die inhoud van die komposisie korrek te kan oordra. Gyll (2000 : 121) is van mening dat die beste musici diegene is wat waag om die dieper menslike aspekte van hulself tydens 'n uitvoering bloot te lê. Leeders wat sukkel om uiting aan hulle emosies te gee, sal minder aanklank by werke in die styltydperk vind.
- Komponiste het so gekomponeer dat individualistiese en persoonlike kwaliteite in die uitvoering van hul komposisies oorgedra word. 'n Leerder wat geïnhibeer is en nie die selfvertroue het om spontaan sy eie persoonlike emosies bloot te lê nie, sal waarskynlik probleme ondervind met die interpretasie van sekere werke.

- Aangesien die bo-natuurlike en mistieke dikwels in komposisies uitgebeeld moet word, is dit noodsaaklik dat die uitvoerder sy verbeelding gebruik en homself verplaas na 'n "skyn" wêreld. Reichling (1990 : 283) beweer dat verbeelding die uitvoerder toelaat om die komponis se oorspronklike musikale idee te begryp. Die uitvoerder kan dan volle betekenis gee aan die musiek wanneer dit van die partituur na realiteit gebring word. 'n Leerder wat meer analities, objektief en rasioneel ingestel is, sal die sprong waarskynlik moeilik kan maak.

#### 2.2.6 Moderne styltydperk (1900 tot vandag)

Impressionisme was een van die belangrikste vroeë musiekstyle van die twintigste eeu wat hand aan hand met die Impressionistiese skilderkuns en simbolistiese digkuns geloop het. Net soos die Impressionistiese skilderkuns primêr die effek van lig, kleur, atmosfeer, verandering en vloeibaarheid probeer weergee het, het Impressionistiese komponiste op toonkleur gefokus en wou hulle 'n vlugtige en mistige atmosfeer met hulle komposisies skep (Kamien 1992 : 444-449).

Die impressionistiese neiging het vervaag met die groot politieke, maatskaplike en tegnologiese veranderinge van die twintigste eeu. Vanaf 1900 tot 1913 het radikale veranderinge ook op die terrein van die wetenskap en tegnologie plaasgevind. Einstein het sy Relatiewiteitsteorie ontwikkel. Die telefoon, radio, elektriese lig en motorvoertuie was algemeen teen 1920. Televisie, rekenaars en vuurpyle het gevolg. Op politieke terrein het die Eerste Wêreldoorlog, die Russiese Rewolusie, die Spaanse Burgeroorlog, die Tweede Wêreldoorlog en die Chinese Rewolusie in die jare tussen 1914-1949 plaasgevind (Hanning 1998: 462-463).

Sekere denkers was begaan oor die mens wat hom midde in al hierdie veranderinge bevind. Eksistensialiste soos Friedrich Nietzsche en later ook Martin Heidegger het hulle uitgespreek oor die toenemende neiging in moderne gemeenskappe om die mens te ontmenslik. Hulle wou die mens begryp soos wat hy bestaan in die wêreld as 'n denkende, aktiewe en willende wese en nie net as 'n rat in die masjinerie van 'n geïndustrialiseerde gemeenskap nie. Vir hulle was dit belangrik dat elke mens verantwoordelikheid vir sy eie lewe moet neem en sy menswees vanuit sy eie perspektief moet sien. Vryheid en verantwoordelikheid word gevolglik sterk beklemtoon met die besef dat die mens wat nou in beheer van sy eie lewe geplaas word, dikwels angs ondervind (Feist : 1994 : 681-686).

Veranderinge op politieke, maatskaplike en ander terreine asook veranderde mensbeskouings het 'n invloed op die visuele kunste, literatuur en musiek gehad. Dit was veral die ekspressionisme wat in die opsig sterk na vore gekom het. Ekspressionistiese skilders het pertinent distorsies gebruik om die publiek te skok en om die spanning en angs van die menslike psige uit te beeld (ekspressionisme het uit dieselfde klimaat as Freud se studies oor histerie en die onbewuste ontwikkel). Hulle het 'n obsessie gehad met kranksinnigheid en die dood. Skilders soos Emil Nolde, Eduard Munch en Oskar Kokoschka het byvoorbeeld kras kleure en verwronge beelde gebruik om die bloedbad van die Eerste Wêreldoorlog uit te beeld.

Komponiste was ook diep geraak deur die ellende van die Eerste Wêreldoorlog. Voor die oorlog was mense optimisties weens die verbetering en verhoging van hul lewenstandaard. Na 1918 het 'n gevoel van hopeloosheid geheers. Massa produksie en selfs massa vermaak het persoonlike kreatiewe pogings feitlik onmoontlik gemaak (Morgan 1991 : 151-152). Komponiste het ervaar dat hulle nie meer 'n sosiale of ekonomiese rol in die gemeenskap vervul nie. Baie komponiste het hulle gedistansieer van die musiek van



die vorige eeu, waar intense emosie so belangrik was. Die tendens kan in die komposisies van Arnold Schoenberg, Alban Berg en Anton Webern gesien word waar dissonansie, fragmentasie, uiterste registers van instrumente en 'n afwesigheid van tonaliteit opvallend is (Hanning 1998 : 502, 503).

In teenstelling met die geweldige emosionaliteit van die Romantiese tydperk het komponiste objektiwiteit in musiekkomposisies begin beklemtoon. Struktuur het weer belangrik geword (Morgan 1991 : 154).

'n Ander neiging na die Eerste Wêreldoorlog, was Primitivisme, geïnspireer deur Afrika, Asiatiese Rusland, die Balkanlande en Nabye Ooste. Volkselemente is in komposisies gebruik om die moontlikhede van toonaarde te vergroot.

Futurisme was nog 'n 20e eeuse beweging wat wou wegbreek van musikale klanke om "geraasklanke" te ontgin.

Alhoewel Jazz sy ontstaan in Amerika gehad het, het die neiging gou na Europa oorgewaai waar komponiste elemente daarvan in komposisies gebruik het.

Verdere nuwe ontwikkelings het elektroniese musiek ingesluit, waar klanke óf elektronies geproduseer is óf waar reeds bestaande klanke elektronies verander kon word.

In die algemeen kan die 20e eeuse musiek as 'n tydperk van opstand beskou word, hoofsaaklik teen die vervreemding wat kunstenaars in die nuwe tegnologiese wêreld ondervind het. Sommige komponiste het so drasties van tradisie weggebreek dat hul komposisies selfs opstande onder gehore veroorsaak het. In Mei 1913 by die première van Igor Stravinsky se ballet "The Rite of Spring" moes die polisie ingeroep word om die gehoor tot bedaring te bring (Kamien 1992 : 430).

Heelwat moderne komposisies is in opdrag van ballet- en operageselskappe, orkeste, voordraers, film studios en welaf musiekliefhebbers geskryf (Wold e.a. 1998 : 210-213). Benewens die groot verskeidenheid terreine waarvoor musiek benodig is, was daar ook dramatiese veranderinge in hoe musiek die luisteraars bereik het. Met plaat, band (en later kompakskyfopnames) asook radio en televisie kon musiek 'n veel groter gehoor as voorheen bereik.

Aangesien 'n wye spektrum van style en komposisietegnieke na 1900 ontwikkel het, kan slegs algemene kenmerke van 20e eeuse musiek uitgelig word. Die klem val eerder op die tegniek van komposisie as op die styl self.

#### 2.2.6.1 Algemene kenmerke van die Moderne styltydperk

- Die Impressionistiese musiek toon 'n mistige vermenging van klankkleure. Die een instrument se klankkleur vloei gemaklik in die klankkleur van die volgende instrument (byvoorbeeld van hobo na klarinet na fluit). 'n Effek van vaagheid en intimiteit word in die komposisies geskep hoofsaaklik as gevolg van tegelyk klinkende note wat in parallelle rigting hoër of laer beweeg. Dikwels, soos in die klavierkomposisies van C. Debussy, gee komponiste beskrywende titels aan hul werke, byvoorbeeld "Seile" of "Die meisie met die vlasblonde hare" (Machlis & Forney 1995 : 342-344).
- Moderne melodieë bevat dikwels groot spronge (beweeg met ander woorde nie trapsgewys nie) en is moeilik om te sing (Kamien 1992 : 441).
- Die standaard ritmiese patrone van 3-slagmaat (byvoorbeeld 'n wals) of 4-slagmaat (byvoorbeeld 'n mars) word minder dikwels gebruik. In die plek daarvan word nie-simmetriese

patrone, wat op 5, 7, 11 of 13 polsslae in 'n maat gebaseer is, gebruik. Dit is in direkte teenstelling met die musiek van die negentiende eeu, waar dieselfde maatslag dwarsdeur 'n stuk gebruik is. Die onderverdeling van die polsslag het baie meer energieke dryfkrag as in die vorige tydperke (Kamien 1992 : 440; Machlis & Forney 1995 : 357).

- Klanke wat tegelykertyd gehoor word, klink baie teenstrydig op die oor en word dikwels as wanklanke ervaar. Dit is as gevolg van die doelbewuste nie-harmonieuse kombinasie van toonhoogtes. In die vorige styltydperke is die geheel effek meer harmonieus van aard (Kamien 1992 : 438).
- Die minder liriese klankkleure van feitlik alle instrumente word ontgin. Instrumente se hoogste en laagste registers word dikwels gebruik. In orkes- en kamermusiekwerke word die individuele toonkleure van die verskillende instrumente duidelik gehoor in teenstelling met die romantiese styltydperke waar 'n homogene klank kenmerkend was.
- Die omvang van hard tot sag is nog verder uitgebrei wat tot gevolg het dat die harder klanke meer intens en die sagter dele meer gedemp is.
- 'n Verskeidenheid van stemminge en gepaardgaande emosies is gebruik, maar weens die tegniese beheer (presiese aanduidings deur die komponis ten opsigte van die uitvoering van werke) in die uitvoering van werke, is die stemming meer realisties, kil en objektief as in die voorafgaande Romantiese tydperk (Kamien 1992 : 435-441; Machlis & Forney 1995 : 357-360; Wold e.a. 1998 : 213-216).

#### 2.2.6.2 Enkele belangrike Moderne komponiste

Aangesien so 'n wye verskeidenheid van style en komposisietegnieke in die twintigste eeu ontwikkel het, word slegs enkele komponiste wie se werke dikwels deur musiekleerders gebruik word, genoem:

Claude Debussy (1862-1918), Maurice Ravel (1875-1937), Béla Bartók (1881-1945), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), George Gershwin (1898-1937), Sergei Prokofieff (1891-1953) en Paul Hindemith (1895-1963).

Baie hedendaagse Suid-Afrikaanse komponiste se werke is geskik vir sekondêre skool leerders, soos Stefans Grové (1922 -), Chris Lamprecht (1927 -), Henk Temmingh (1939 -), Carl van Wyk (1942 -), Hans Roosenschoon (1952 -) en Alexander Johnson (1968 -).

#### 2.2.6.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Moderne styltydperk

Daar kan aanvaar word dat intense emosies soos gesien in die Romantiese styltydperk beslis nie so 'n belangrike rol in Moderne musiek speel nie.

- Ten einde Impressionistiese werke suksesvol te vertolk, sal 'n leerder 'n sensitiwiteit vir subtiele klankkleur en stemming moet openbaar. Die kreatiewe leerder wat sy verbeelding vrye teuels kan gee om die boodskap van die Impressionistiese werk oor te dra, sal beslis aanklank by dié komposisies vind.
- Aangesien komponiste soos S.Prokofieff en P.Hindemith, deur middel van hul presiese aanduidings op die partituur, baie meer beheer het ten opsigte van die bedoelde eindresultaat in die uitvoering van hul werke, word in dié komponiste se werke minder aan die individuele verbeelding van die

uitvoerder oorgelaat. 'n Leerder wat meer analities ingestel is en gedissiplineerd is sal waarskynlik meer aanklank by dié stylperiode vind.

- Weens die wanklanke en die gelyktydige gebruik van meer as een toonsoort, kom die komposisies dikwels ankerloos voor. Dit is moontlik dat 'n leerder wat vinnig van emosie of stemming kan verwissel met die stylperiode sou kon identifiseer.
- Die ritmiese kompleksiteit, minder liriese, perkussiewe klanke en groot kontraste tussen hard en sag in die komposisies van 'n komponis soos A.Schönberg, sal moontlik suksesvol deur 'n leerder wat 'n ekstrovert is en 'n sterk selfbeeld openbaar, uitgevoer kan word.
- 'n Leerder wat kreatief is, ekstroverte karaktertrekke toon en 'n natuurlike ritmesin openbaar, behoort besonder aanklank by jazz te vind. Daarteenoor sal 'n leerder wat baie analities ingestel is, musiek in dié styl waarskynlik moeilik vind, omdat dit dalk te vry en ongestruktureerd voorkom.

### **2.3 DANS**

Dans kan gedefinieer word as die interpretasie van idees, gevoelens en sensoriese indrukke wat simbolies deur die liggaam vertolk word (Dimondstein 1983 : 42).

Die term "dans" word deesdae oorkoepelend in skoolkurrikula en in die samelewing gebruik. Dit sluit verskillende dansvorme soos ballet, volksdanse, moderne danse en klopdanse in. Aangesien ballet die mees prominente dansvorm is en deur die meeste dansleerders geneem word, sal die klem van die afdeling

hoofsaaklik daarop val.

### 2.3.1 Styltydperke in dans

Soos in musiek, bestaan verskillende tydperke ook in dans. Elke styltydperk stel sekere vereistes aan die choreograaf om bewegings en gebare vir die dansers voor te skryf ten einde uitdrukking aan die spesifieke styltydperk te gee. Ekspressiewe elemente word met ander woorde op spesifieke wyses deur 'n choreograaf gebruik. In 'n tipiese romantiese ballet, sal die choreograaf poog om kenmerkende romantiese temas, soos vreugde en hartseer met beweging en gebare uit te beeld (McFee 1992 : 236, 245).

Die geskiedenis van dans kan hoofsaaklik in die volgende tydperke ingedeel word:

Laat vyftiende eeu tot sestiende eeu.	
Sewentiende tot vroeë agtiende eeu.	
Romantiese styltydperk	(1828 - 1843)
Klassieke styltydperk	(1844 - 1900)
Russiese styltydperk	(1910 - 1930)
Moderne styltydperk	(1931 - )

Alhoewel geskikte danse uit die vyftiende tot agtiende eeue bestaan, fokus die uitvoerende danskurrikulum op sekondêre skoolvlak hoofsaaklik op die Romantiese, Klassieke, Russiese en Moderne styltydperke. 'n Opsomming van die huidige danskurrikulum, word vervolgens gegee.

### 2.3.2 'n Beknopte oorsig van die uitvoerende danskurrikulum (graad 8 - 12)

Dansleerders kan een of twee dansvorme uit die volgende praktiese

uitvoeringsmodules kies: Afrika dans, Klassieke ballet, Kontemporêre dans, Kreatiewe beweging, Volksdanse, Griekse dans, Indiese dans, Jazz, Spaanse dans en Klopdans. Leerders moet ten minste twee keer per jaar formeel geëvalueer word. Tydens die evaluering word van leerders verwag om 'n solowerk, asook een of twee van die volgende aan te bied: 'n duo, trio of groepvariasie. Die moeilikheidsgraad van die bewegings en voetwerk neem jaarliks toe (Dance Syllabus : Gauteng Department of Education : 1996).

Vervolgens sal die belangrikste styltydperke in meer besonderhede bespreek word en die affektiewe implikasies wat met elke tydperk verband hou, sal uitgelig word.

### 2.3.3 Die Romantiese styltydperk (1828 - 1843)

Die tydperk van 1820 tot 1900 staan in die musiek, kuns en letterkunde as die Romantiese tydperk bekend. In ballet het die Romantiese tydperk ietwat later begin en nie so lank geduur soos in die ander kunste nie. Hierdie tydperk was egter baie belangrik, aangesien ballet sy moderne identiteit gedurende die kort periode gevorm het. Baie van die kenmerke wat vandag met ballet geassosieer word, is gedurende die tyd gevestig naamlik:

- die *pointe* tegniek (om op die punte van die tone te dans);
- die *tutu* romp ('n kort netromp wat wyd uitstaan en beweging vergemaklik);
- die skep van 'n illusie van gewigloosheid;
- die assosiasie van die vroulike danser met hemelse wesens of fantasie figure soos luggeeste en feë.

Voor die aanbreek van die Romantiese tydperk moes die dansers maskers dra en gevolglik kon gesigsuitdrukkings nie tot die stemming en karakter van die danse bydra nie. Verder het swaar kostuums en hoëhak dansskoene dansers se bewegings grootliks

bepersk (Dittrich, Troskiano, Lea & Morgan 1996 : 727-738). Die gemaklike kostuums gedurende die Romantiese tydperk, die geblokte satyn dansskoene en afwesigheid van gesigmaskers het nie alleen beweging vergemaklik nie, maar ook die moontlikheid gebied om emosie met groter vryheid aan die gehoor oor te dra. Die danser kon nou bepaalde emosies soos vrees, vreugde, hartseer en aggressie deur liggaamsbewegings, maar ook deur gesigsuitdrukkings aan die gehoor kommunikeer.

#### 2.3.3.1 Algemene kenmerke van die Romantiese styltydperk

Die belangrikste kenmerke van die Romantiese tydperk is die volgende:

- Die mistieke en irrasionele is dikwels as temas in ballette gebruik. Die bonatuurlike is beklemtoon deur luggeeste, waternimfe, vuurgeeste en duiwels. Die aantrekkingskrag wat 'n vroulike gees dikwels vir lewende manlike wesens in die ballette het, dui op die Romantiese begeerte na dit wat onbereikbaar is. Eksotiese lande is dikwels as agtergrond vir verhale gebruik wat Oosterse fantasieë, Spaanse of Poolse danse kon insluit.
- Aangesien die temas en karakters van die Romantiese ballette meer geskik was vir vroue, het die ballerina die sentrale figuur in 'n balletuitvoering geword. Sy was in hoofsaak verantwoordelik vir die karakteruitbeelding en oordra van emosies. Die manlike rol was ondergeskik aan die van die vrou. Die manlike danser moes die ballerina dikwels ondersteun sodat sy haar tegniek kon vertoon. Die beeld van die romantiese ballerina het gevolglik die romantiese styltydperk versinnebeeld (Au 1988 : 45-48; Jade 1983 : 8-9).



### 2.3.3.2 Enkele belangrike Romantiese ballette

Van die bekendste ballette van die tydperk is La Sylphide (1832) van Filippo Taglioni en Giselle (1841) geskryf deur Théophile Gautier. "La Sylphide" handel oor 'n luggees wat verlief raak op 'n jong Skot, James. Die luggees lei hom weg van sy verloofde, maar sy sterf wanneer hy haar gevange wil neem met behulp van 'n serp wat deur 'n heks getoor is. Die vermenging van die bonatuurlike en die realistiese is duidelik in die ballet waarneembaar.

In "Giselle" word 'n ongekunstelde jong meisie bedrieg deur haar geliefde, raak waansinnig en sterf. Sy herrys later uit haar graf as 'n luggees (Balanchine 1978 : 264-270).

Beide ballette se hoofrolle stel hoë fisieke, maar ook emosionele eise aan die vroulike dansers (Jade 1983 : 15).

### 2.3.3.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Romantiese styltydperk

- Soos by musiek is die affektiewe omvang van die Romantiese ballette groot. Die danseres moet in staat wees om haar verbeelding en kreatiwiteit vrye teuels te gee om die karakter se verskillende emosies aan die gehoor oor te dra. Dit word gedoen deur sekere liggaamsbewegings, sowel as gesigsuitdrukkinge. In "Giselle" sal verskeie stemminge oorgedra moet word, byvoorbeeld *vreugde en lewensblyheid* as jong meisie; *hartseer* wanneer sy bedrieg word deur haar geliefde; *verwarring* wanneer sy haar verstand verloor en sterf en *listigheid* wanneer sy as gees uit die graf herrys. Dit is dus van die allergrootste belang dat die danseres die emosies wat sentraal en essensieel in die rol is, moet

kan projekteer. 'n Leerder sal alleenlik die rolle suksesvol kan vertolk indien sy haarself emosioneel met die karakter kan identifiseer (Kalliopuska 1991 : 47-48).

- 'n Leerder wat haar verbeelding goed kan gebruik en 'n verskeidenheid van emosies kan hanteer, sal romantiese rolle met sukses kan vertolk. 'n Leerder wat egter meer tegnies en analities ingestel is, sal romantiese rolle moeiliker bemeester.
- 'n Leerder wat affektief meer oop is en haar gevoelens makliker kan blootlê, sal meer sukses in die Romantiese rolle behaal as die affektief geslote leerder wie se gevoelens na binne gekeer is.

#### 2.3.4 Die Klassieke styltydperk (1844 - 1900)

Na die Romantiese tydperk het ballet geleidelik in die rigting van die meer klassieke tipe ballette beweeg, waarvan "Swanemeer" (1876), "Die Slapende Skoonheid" (1890) en "Die Neutkraker" (1892) die belangrikste was. Die musiek vir al drie ballette is deur Peter Tchaikowski (1840 - 1893) gekomponeer (Jade 1983 : 20).

Die Russiese Imperiale ballet was deel van die Imperiale teater, wat weer deel van die hof van die Tsaar was. Ballette is geskryf met die hof in gedagte. 'n Vaste formule is deur Petipa, choreograaf van die Imperiale ballet vasgestel, waarby die prima ballerina die belangrikste danser was. Onder haar het die belangrikste solo-dansers, ander solodansers en die corps de ballet gevolg. Petipa moes sy choreografie so aanpas dat elke danseres volgens haar status en posisie 'n solo of variasie sou dans. In hierdie ballette het die manlike danser baie eenvoudige passies gehad, terwyl die prima ballerina, net soos in die

Romantiese tydperk, groot aansien geniet het. Behalwe dat sy die belangrikste rolle gedans het, is sy oorlaai met juweliersware en ander geskenke van die Tsaar se hofhouding. Enige vereistes van haar waaraan daar nie voldoen is nie, is onmiddellik deur haar met die Imperiale hof opgeneem.

Teen die begin van die twintigste eeu het die Klassieke balletstyl reeds sy piek bereik. Die ballerina het tegniese en artistieke kop en skouers bo haar manlike dansmaat uitgestaan, nie omdat daar nie genoeg uitstekende manlike dansers was nie, maar omdat hul rolle nog altyd ondergeskik aan die vroulike dansers was. Die tegniese vertoon van manlike dansers wat vandag in die drie klassieke ballette gesien word, is veel later toegevoeg.

Dit was onvermydelik dat daar opstand teen die Imperiale hof se balletsisteem sou kom. Kunstenaars, ontwerpers, komponiste en choreograwe het gehunker na nuwe ontwikkelings, wat in die komende Russiese styltydperk (vgl. par. 2.3.5) na vore sou kom (Jade 1983 : 26-35).

#### 2.3.4.1 Algemene kenmerke van die Klassieke styltydperk

Die belangrikste kenmerke van die Klassieke ballette is die volgende:

- Strukturele, vormlike waardes word deur choreograwe beklemtoon, soos duidelikheid, harmonie, simmetrie en orde. Tegnieke om die voorafgaande te laat realiseer is van groot belang en daar word selde van die reëls en bepalings afgewyk.
- Die klassieke ballet se klem op orde is duidelik wanneer die "pas de deux" ('n dans vir twee solodansers) van naderby beskou word: die ballerina en haar maat open die

pas de deux in 'n stadige tempo waarna ook variasies vir elke danser volg. Die twee dansers dans weer teen die einde saam, wat gewoonlik 'n skitterende tegniese vertoon van hoofsaaklik die ballerina is. Sy is die fokuspunt van die pas de deux en die manlike danser se funksie is bloot om haar te ondersteun en ten toon te stel.

- Karakter danse (volks- of nasionale danse uitgebeeld in ballet) is dikwels in die klassieke ballette gebruik om plaaslike kleur en eksotisme te verleen. Die danse was nooit oorspronklik nie, maar is volgens die bestaande ballettegniek aangepas om dit sagter en meer vloeiend te maak (Au 1988 : 62).

#### 2.3.4.2 Enkele belangrike Klassieke ballette

Die drie uitstaande klassieke ballette is ongetwyfeld "Swanemeer", "Die Slapende Skoonheid" en "Die Neutkraker". Ander klassieke ballette wat ook groot sukses behaal het, was "Die Farao se dogter" (1862), "La Bayddère" (1877), "La Fille mal Gardée" en "Coppélia" (1870) (Au 1988 : 64).

#### 2.3.4.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Klassieke styltydperk

- Alhoewel klassieke ballette nie heeltemal sonder emosionele inhoud is nie, speel dit 'n ondergeskikte rol by die uitvoering van dié ballette. Gevolglik moet 'n leerder meer op tegniek konsentreer en choreografie gedissiplineerd navolg.
- Die beklemtoning van vorm en simmetrie in groepwerk (corps de ballet) vereis dissipline en samewerking tussen die groeplede. Groepkohesie is in die opsig belangrik (Bakker

1988 : 122). 'n Leerder wat suksesvol in die corps de ballet wil wees, sal in 'n groep moet kan saamwerk en sosiaal aanpasbaar wees. 'n Leerder wat nie deur die groep aanvaar word nie en konflik in groepverband ervaar, sal moeilik 'n suksesvolle lid van die corps de ballet kan wees.

- Weens die hoofsaaklik ondersteunende rol van die manlike danser by 'n pas de deux, sal 'n egosentriese manlike danser die ondergeskikte rol van ondersteuner moeilik verwerk.

#### 2.3.5 Die Russiese stylydperk (1910 - 1930)

Ten spyte van die feit dat Russiese ballet vanaf die sewentiende eeu dateer, was Rusland tot 1910 beskou as 'n navolger van Westerse ballet. Dans is vir die eerste keer in Rusland as kunsvorm onder die heerskappy van Peter die Grote (1672 - 1725) ingestel. Tot aan die einde van die Romantiese tydperk (1843) is heelwat Franse en Italiaanse dansers na Rusland ingevoer wat hul stempel op Russiese ballet afgedruk het.

Aan die einde van die negentiende eeu wou dit voorkom asof ballet in Wes-Europa as kunsvorm 'n plato bereik het. Op die tydstip het die fokus van ballet na Rusland verskuif (Au 1988 : 56-62). Die Rus, Sergei Diaghilev, het 'n geweldige invloed op Russiese ballet vanaf 1910 tot 1930 gehad. Sy balletgeselskap, wat hoofsaaklik uit Russiese dansers bestaan het, het nooit in Rusland opgetree nie. Die redes hiervoor was die volgende: die Tsaars wat tot 1917 oor Rusland geheers het, het nie van Diaghilev se meer moderne idees gehou nie. Hulle het die tradisionele tipe ballette soos "Die Slapende Skoonheid" verkies. Diaghilev moes sy geselskap in Parys en Londen laat optree. Na die Kommunistiese Rewolusie in 1917, was Diaghilev nie meer

welkom in Rusland nie, aangesien hy van die hoër sosiale klas afkomstig was. Die Russiese ballet het gevolglik weens politieke redes 'n geselskap van Russiese uitgewekenes geword.

#### 2.3.5.1 Algemene kenmerke van die Russiese styltydperk

- Tegniek word nou as 'n vorm van affektiewe uitdrukking beskou en nie bloot as die tegniese vertoon van die danser nie.
- Die manlike danser word net so belangrik as die vroulike danser.
- Die corps de ballet word 'n essensiële deel van die aksie in die ballet. Hul funksie is nie meer die van 'n dekoratiewe agtergrond vir die soliste nie.
- *Pointe* werk (dans op die punte van die tone) is slegs gebruik as dit by 'n spesifieke karakter gepas het.
- Daar is doelbewus gepoog om die choreografie, dans, toneelspel, musiek, die ontwerp van die kostuums en die dekor 'n stilistiese en dramatiese geheel te laat vorm.
- Die basis van Russiese ballet was sterk geskoei op die klassieke ballet maar is met groter vryheid en uitdrukking toegepas.

#### 2.3.5.2 Enkele belangrike ballette van die Russiese styltydperk

- "Prins Igor" se musiek is deur Borodin gekomponeer. Die dans van die soldate, wat in die ballet voorkom, het aan

manlike dansers die kans vir tegniese vertoon gebied.

- Die ballette "Petrushka" en "Die Rite van die Lente" is beide deur Igor Stravinsky gekomponeer.
- In "Die Namiddag van 'n Bosgod", waarvan die musiek deur C. Debussy gekomponeer is, beweeg dansers met parallelle bene en voete in 'n twee dimensionele styl, wat vir die publiek heeltemal nuut was.
- "Die Vierkantige hoed" se musiek is deur die Spaanse komponis, M. de Falla gekomponeer en bevat tipiese Spaanse musiek en karakter danse (Au 1988 : 81-84 ; Jade 1983 : 37-49).

#### 2.3.5.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Russiese styltydperk

- Die groter fokus op die manlike danser en die gepaardgaande tegniese vertoon, verhoog die belangrikheid van die seun/man as solodanser, maar plaas groter verantwoordelikheid en moontlik meer stres op die danser.
- Die ballerina se rol is gelykgestel aan dié van haar manlike dansmaat. Dit kan tot intense wedywering tussen die dansers lei, veral as beide dansers egosentriese eienskappe openbaar. Verder kan die wedywering spanning, stres en konflik by die dansers tot gevolg hê.
- Weens die gebruik van vroeg moderne komponiste se musiek, was sommige ballette ritmies baie ingewikkeld. Dansers se voetwerk en bewegings moes noodwendig hierby aanpas. 'n Gedissiplineerde leerder met 'n objektiewe, analitiese ingesteldheid sal die rolle waarskynlik met meer gemak kan vertolk, as 'n leerder met 'n meer emosionele, romantiese

ingesteldheid.

### 2.3.6 Die Moderne styltydperk (1931 tot vandag)

Die monopolie wat Russiese ballet op die Weste gehad het, het na 1931 geleidelik begin verminder. Nuwe balletgeselskappe is tussen 1920 en 1940 in Brittanje, Frankryk en die V.S.A. op die been gebring. 'n Wye verskeidenheid van style het ontwikkel weens die invloed van verskillende kulture se tradisionele danse en die interpretasies van choreografe. Vervolgens sal die algemene kenmerke van die Moderne styltydperk kortliks bespreek word.

#### 2.3.6.1 Algemene kenmerke van die Moderne styltydperk

- In teenstelling met die vorige tydperk se dekoratiewe vertoon van tegniek, het die klem oor die algemeen meer op die uitdrukking van gevoel deur middel van dans, geval (Au 1988 : 131). Choreografe was van mening dat dans moet aanhits, stimuleer of inlig, eerder as vermaak.
- Probleme wat die gewone mens daagliks ervaar, word aangespreek. Die individu se psige, sowel as die interaksie van die individu binne die groep, word dikwels in moderne dans uitgebeeld. Die onsimpatieke verwerping van 'n individu deur 'n groep is duidelik waarneembaar in die ballet "Heretic" (1929). Sielkundige nuanses word soms weergegee soos in "Lilac Garden" (1936) waar karakters se emosionele onrus aangeraak word (Au 1988 : 139). Danse is dikwels introspektief en baie persoonlik. Die kompleksiteit, teenstrydighede en probleme van die moderne wêreld word dikwels weergegee.
- Moderne ballette beeld dikwels nie 'n verhaal uit nie en gebruik nie spesifieke karakters nie. 'n Abstrakte begrip



soos aggressie word eerder uitgebeeld en daar word gepoog om assosiasies soos oorlog en konsentrasiekampe by die gehoor op te roep.

- Fundamentele beginsels van beweging soos val, opstaan, hardloop, sit, gaan lê, ensovoorts, het die basis van danstegniek geword. Spontane, alledaagse bewegings kan omgesit word in estetiese uitdrukking van gevoel (Dimondstein 1983 : 42). Dit is in direkte teenstelling met Klasieke ballet se pogings om gewigloosheid te skep.
- Asemhaling het ook as 'n bron van inspirasie gedien. Die teorie van sametrekking en ontspanning het tot die suggestie van sekere emosies gelei: uitaseming, wat die borskas verklein en die rug gerond laat, kan op angs hartseer, onttrekking of introversie dui, terwyl inaseming op bevestiging, bereidwilligheid, selfversekerdheid of vreugde dui (Au 1988 : 119-121).
- Kostuums en dekor is tot 'n absoluut minimum beperk. Enigiets wat die gehoor se aandag van die dans sou aftrek is vermy. Dansers het dikwels slegs in oefenklere opgetree (Au 1988 : 143). Daar is selfs weggedoen met die tradisionele bollas. Dansers het hul hare in moderne style gesny wat vryheid van uitdrukking van die individu beklemtoon het (Perron 2001 : 49).
- Die middel en die voorste gedeelte van die verhoog is nie meer uitsluitlik vir soliste gereserveer nie. Dans kan op enige plek op die verhoog plaasvind. Sodoende het die gehoor 'n keuse ten opsigte van die aktiwiteite waarna gekyk kan word.
- In baie moderne ballette word 'n kombinasie van dansvorme soos ballet, klopdans, baldans, jazz en selfs gimnastiek

gebruik soos in "Fancy Free" (1944) (Au 1988 : 148-154). Moderne dans choreografeer probeer 'n wyer publiek lok deur byvoorbeeld straatkinderes te betrek by dekorpatrone en deur musiek van 'n wye verskeidenheid bronne vir danse te gebruik (Perron 2001 : 48).

#### 2.3.6.2 Enkele belangrike ballette van die Moderne styltydperk

Die ballet "Checkmate" gebruik die idee van 'n skaakspel om die stryd tussen goed en kwaad, lewe en dood te simboliseer. Die ballet het 'n sterk dramatiese inhoud. "The Rake's Progress" handel oor die lewe van 'n jong man wat sy erfgoed op vroue en dobbel mors en uiteindelik in 'n gestig beland.

Die ballette "Lilac Garden" en "Dark Elegies" is deur Anthony Tudor choreografeer. Hy poog om die dieper psigologiese motiverings van die karakters aan die gehoor oor te dra.

Suiwer dans, sonder enige storielyn is duidelik in die ballette "Symphonic Variations", (geskryf vir 3 manlike en 3 vroulike dansers) "Scènes de Ballet" en "Monotones" wat deur Frederick Ashton choreografeer is. In "Monotones" word die sensasie van ruimtelike reise gegee. 'n Besondere ballet is "The Blue Train" wat akrobatiese toertjies sowel as ballet insluit.

#### 2.3.6.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Moderne styltydperk

- Weens die minimalistiese dekor en kostuums, val die klem baie sterk op die danser, sy bewegings en emosionele uitdrukkingsvermoë. Daar word ook 'n groter verantwoordelikheid op die danser se dramatiese vertolkingsvermoë geplaas wat moontlik groter druk/stres

tot gevolg kan hê. 'n Leerder wat nie so 'n sterk selfbeeld het nie sal hoofrolle in die tydperk moeilik suksesvol vertolk.

- Heelwat groepwerk word vereis, waar leerders op 'n gedissiplineerde wyse hul samewerking moet gee ten einde 'n bepaalde beeld of formasie te skep wat tot die sukses van die ballet bydra. Groepkohesie is dus hier van uiterste belang. 'n Leerder wat baie selfgesentreerd is, of swak sosiale verhoudinge het, sal groepkohesie in die wiele ry en die sukses van die groep benadeel.
- Weens die verskeidenheid van dansvorme wat in 'n ballet voorkom, is dit belangrik dat die danser hom/haar moet oopstel vir verskillende bewegings en danstipes wat nie noodwendig met die tradisionele ballet verband hou nie. 'n Leerder wat homself nie wil oopstel vir vernuwing nie, sal dit moeilik vind om die tydperk se dansvorme suksesvol baas te raak.
- Heelwat moderne danse wil nie bloot vermaak nie, maar wil die gehoor aanhits, oorreed en manipuleer om standpunt in te neem. Die introspektiewe leerder sal moeilik hierin slaag.
- Aangesien fundamentele beginsels van beweging beklemtoon word, kan aanvaar word dat die bewegings meer realisties van aard is. 'n Leerder wat 'n meer liriese, romantiese benadering tot dans het, sal die moderne dansbewegings waarskynlik as te objektief en aards ervaar.

#### **2.4 DRAMA**

Drama word geskep wanneer 'n groep akteurs hul wêreld deur middel

van aksie en spraak verteenwoordig. Daarom is drama 'n uitdrukking van dit wat in die alledaagse lewe van 'n gemeenskap plaasvind (Tiger 1983 : 93). Elke drama is geskryf met 'n bepaalde tipe teater, boodskap en gehoor in gedagte. Gevolglik is dramas 'n goeie uitbeelding van dit wat op 'n bepaalde stadium in 'n gemeenskap plaasvind of plaasgevind het.

Die term "drama" en "toneel" het volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal dieselfde betekenis, naamlik 'n direkte voorstelling van menslike gebeure deur handeling, dialoog, mimiek en gebare. In die studie sal die term "drama" deurgaans gebruik word, aangesien die term meer algemeen in die literatuur voorkom en in onderwysbeleidstukke gebruik word.

#### 2.4.1 Styltydperke in drama

Aangesien dramastyle, net soos by die ander kunsvorme, voortdurend van een era na die volgende verander, kan presiese grense nie tussen die tydperke vasgestel word nie. Die oorgang van een styl na die volgende is 'n geleidelike proses en jaartalaanduidings is by benadering gemaak.

Die geskiedenis van drama kan in die volgende styltydperke verdeel word (Brockett 1988 : 60-269):

Griekse drama	(534 v.C. - 230 v.C)
Romeinse drama	(230 v.C. - 500 n.C.)
Elizabethaanse Engelse drama	(1550 - 1642)
Sewentiende eeuse Franse drama	(1616 - 1673)
Commedia dell'Arte	(1575 - 1790)
Melodrama	(1800 - 1850)
Modernisme	(1850 - 1920)
Epiese Teater, Teater van Wreedheid en Absurde Teater	(1920 - 1960)

Hedendaagse Teater

(1960 - vandag)

Die praktiese dramasillabus is van so 'n aard dat die meeste tydperke gedek word. Geskikte materiaal word geselekteer sodat die leerders met 'n wye verskeidenheid van monoloë, uittreksels uit dramas, gedigte en prosa te doen kry (Freeman 2001).

Vervolgens word 'n uiteensetting van die uitvoerende dramakomponente vir graad 8 tot 12 gegee.

#### 2.4.2 'n Beknopte oorsig van die uitvoerende dramakurrikulum (graad 8 - 12)

Alhoewel praktiese afdelings soos spelvaardighede, mimiek, improvisasie en stemontwikkeling in die dramakurrikulum gedek word, sal daar vir die doel van die studie slegs op style en werke wat opgevoer word, gefokus word.

Graad 8 en 9 leerders konsentreer hoofsaaklik op Griekse, Romeinse en Afrika mitologie. Graad 10, 11 en 12 leerders maak verder kennis met sommige van die tydperke soos in 2.4.1 uiteengesit.

Vir die praktiese eindeksamen in graad 12 word die volgende vier afdelings vereis:

- 'n monoloog
- 'n uittreksel uit 'n toneel of drama wat uit groepwerk bestaan
- 'n gedig, wat deur 'n enkel leerder of groep aangebied word
- prosa, wat deur 'n enkel leerder of groep aangebied word

Leerders se programsamestelling is redelik vry, maar bogenoemde vier afdelings behoort verskillende tydperke en style te

verteenwoordig (Dramasillabus : Gauteng Departement van Onderwys : 1996).

Die tydperke sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word en die affektiewe implikasies wat met elke tydperk verband hou, sal toegelig word.

#### 2.4.3 Die Griekse (534 v.C. - 230 v.C.) en Romeinse drama (230 v.C. - 500 n.C)

Griekse drama het ontwikkel uit die politieke, sosiale en kulturele geskiedenis van die Grieke. Geskiedenis, godsdiens, vermaak, sosiale en morele vraagstukke is dikwels in een toneelstuk gekombineer.

Dié drama het hoofsaaklik ontstaan uit die mens se dryfkrag om oorlewing: vrugbare grond het boere vrugbaar gemaak en vrugbare vroue het sterk soldate geproduseer. Die kragte van die natuur het die welstand van die volk bepaal. Die Grieke het dié kragte vir hulleself bereikbaar gemaak deur dit in gode te omskep. Die gode was die fisiese voorsate van die Grieke - die helde waarom mites en legendes gebou is (Harrop & Epstein 2000 : 10). Een van hierdie gode was Dionysus, god van wyn en vrugbaarheid. Gevolglik is dramas veral by feeste waar Dionysus vereer is, opgevoer (Brockett 1988 : 65-65; Cameron & Gillespie 1996 : 225-228).

Aanvanklik het alle lede van die gemeenskap aan die rituele deelgeneem. Soos wat die Grieke meer gesofistikeerd begin raak het, het die primitiewe rituele meer gestruktureerd en geformaliseerd geword. Nie al die aanbidders van die stam het meer aan die rituele deelgeneem nie. Diegene wat nie deelgeneem het nie, het die gehoor gevorm. Soos wat die lede van die gehoor vermeerder het, het die vergaderplek na 'n koppie buite die stad

en later na 'n amfiteater verskuif.

Die Romeinse drama het vanaf 230 v.C. tot 500 n.C. hoogty gevier. Alhoewel die Romeine die meeste dramakenmerke van die Grieke oorgeneem het, het komedies meer binne hul smaak geval. Hulle het ook meer van 'n verskeidenheid van vermaak gehou soos dans, sang, akrobatiese toertjies, waterballet, goëlery, ensovoorts.

Die Romeinse komedies is grootliks van die Grieke oorgeneem en ietwat verander. Die onderwerpe was hoofsaaklik huishoudelike situasies.

#### 2.4.3.1 Algemene kenmerke van die Griekse en Romeinse dramas

Die mees uitstaande kenmerke van die Griekse dramas is die volgende (Brockett 1988 : 70-73):

- Die Griekse dramas het bestaan uit akteurs, die koor, en 'n musikant ('n fluitspeler) wat almal manlik was.
- Akteurs of koorleiers moes dikwels verskillende rolle in 'n enkele drama vertolk.
- Die koor het uit 15 lede bestaan en die klem is op sang en dans geplaas.
- Die funksies van die koor was hoofsaaklik om die stemming te bepaal, dramatiese effekte te onderstreep en om die skouspelagtigheid te verhoog, veral tydens sang en dans tussenspele (tussen tonele). Die koor is as 'n aparte karakter beskou (Banks & Marson 1998 : 64).
- Al die deelnemers, behalwe die musikant, het maskers gedra van hout, kurk of linne. Dié doel was om akteurs in staat

te stel om vinnig van rol te verander. Die masker het die kenmerke van die karakter se gesig vergroot. Die dra van maskers het ook die gehoor gehelp om karakters te identifiseer (Harrop & Epstein 2000 : 16, 20).

- Genres het tragedie (wat jammerte en vrees uitgebeeld het), satire, mimiek en komedie (geen politieke of sosiale onderwerpe kon aangeraak word nie) ingesluit.

Alhoewel ooreenkomste tussen Griekse en Romeinse dramas en toneelstukke bestaan, is daar ook verskille.

- By die Romeinse drama het die koor nie so 'n belangrike rol soos in die Griekse drama gespeel nie.
- Die musikale begeleiding is eerder by die individuele akteurs as by die koor gebruik.
- Die klem het by die Romeinse dramas baie meer op populêre vermaak geval.
- Mimiek was 'n belangrike genre. In die Romeinse drama is vrouerolle deur vroue gespeel en hulle het nie maskers gedra nie.

#### 2.4.3.2 Enkele belangrike Griekse en Romeinse dramaturge

Twee van die belangrikste Griekse dramaturge, is Sophocles en Euripedes. Sophocles is veral bekend vir "Oedipus die Koning" en "Lysistrata", terwyl Euripedes vir "Die Vroue van Troje" bekend is. Ten opsigte van Romeinse komedie is Plautus se "Menaechmi" die gewildste (Cameron & Gillespie 1996 : 232-233; 246-247).



#### 2.4.3.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van Griekse en Romeinse drama

- Die koor, wat die rol van 'n groepkarakter vervul, tree meestal in unisoon op. Omdat die koor as 'n geïntegreerde eenheid funksioneer, sal 'n leerder wat ongedissiplineerd, impulsief en asosiaal is, moeilik in die groep inpas. Lede van die koor moet kan sing en dans. 'n Leerder wat nie bereid is om sy hand aan sang en dansbewegings te waag nie, mag moontlik probleme binne die groep ervaar.
- Die dra van maskers deur alle lede van die groep sluit gesigsuitdrukkings noodwendig uit, wat bykomende emosionele betekenis aan 'n rol sou kon gee. Leerders moet dus noodwendig op die intonasie en intensiteit van die stem, asook liggaamsbewegings staatmaak om emosie te kan oordra. Die masker neem eintlik die gevoelens van die akteur oor en laat weinig ruimte vir klein veranderings van uitdrukking (Harrop & Epstein 2000 : 20-21).
- Die leier moet verskillende rolle binne een toneelstuk vertolk. Dit vereis dat 'n leerder geweldig aanpasbaar moet wees ten einde elke rol suksesvol te kan vertolk.

#### 2.4.4 Die Middeleeuse of Elizabethaanse Engelse drama (1550 - 1642)

Nadat die Romeinse ryk in 500 n.C. tot 'n val gekom het, is drama in Wes-Europa voortgesit deur klein groepe spelers of individue wat oral opgetree het. Teen 1200 is godsdienstige toneelstukke buite die kerk opgevoer tot ongeveer 1590. Die skepping, hemel, hel, God en engele is dikwels uitgebeeld (Brockett 1988 : 95).

Komiese sekulêre dramas (moraliteitspele, klugte, tussenspele) is aan koninklike howe opgevoer (Cameron & Gillespie 1996 : 270), veral tydens feestelikhede waarby die hele gemeenskap betrek was.

Gedurende die sestiende eeu het die rol van die teater binne die gemeenskap verander. Die gemeenskap het meer bewustelik aandag aan die hier en die nou begin gee. Dramas en toneelstukke het soms kerklike of politieke leiers aangeval totdat Elizabeth I in 1558 alle toneelstukke met geloofs- of politieke onderwerpe verbied het. Die staat, kerk en ander instellings het geen geldelike ondersteuning aan akteurs of dramaturge gegee nie. Die skrywers en akteurs moes hulself onderhou en was van die betalende publiek afhanklik om 'n lewe te kon maak. Die teater het op dié wyse professioneel geword. Baie gildes het beswaar gemaak teen die teater: dit sou mense van hul werk weerhou, sondige gedrag bevorder en siektes versprei. Akteurs is beskou as "meesterlose mans", wat daarop gedui het dat niemand vir hulle verantwoordelik was nie. Akteurs het meestal edelmannes probeer vind om hulle te onderhou ten einde te oorleef. In sulke gevalle moes die toneelstukke deur die edelman goedgekeur word voordat dit opgevoer kon word (Banks & Marson 1998 : 168-169).

Teen 1600 het die Engelse toneelgeselskappe die meeste probleme oorkom en die grootste teater-era het aangebreek. Alhoewel slegs vyftig persent van die Elizabethaanse gemeenskap kon lees of skryf, kon hulle gesprekke voer en luister (Harrop & Epstein 2000 : 42).

Die reputasie van die Elizabethaanse Teater is hoofsaaklik te danke aan William Shakespeare (1564 - 1616) en die geselskap waarvan hy deel was (die Lord Chamberlain's Men wat later die King's Men geword het). Gedurende die tyd was die aanvraag na nuwe toneelstukke onophoudelik, wat in die skrywers se guns getel het. Shakespeare het ongeveer twee toneelstukke per jaar geskryf maar was ook self akteur (Brockett 1988 : 126, 127). Die groot

aantal nuwe toneelstukke het die vraag na 'n teater laat ontstaan. In 1576 is "The Theatre" in Engeland gebou. Na 1599 is die Globe teater deur Shakespeare en sy geselskap gebruik.

Die meeste karakters van dié toneelstukke was geklee in Elizabethaanse klere. Aangesien opvoerings in die buitelug gedurende daglig plaasgevind het, was beligting geen probleem nie. Alle lede van die geselskap was manlik. Daar was geen Engelse aktrises tot 1660 nie. Voorheen is seuns gebruik om vrouerolle te vertolk (Banks & Marson 1998 : 177). Alhoewel die algemene uitvoeringstyl nie realisties in die moderne sin was nie, was dit nader aan alledaagse gedrag en voorkoms as wat die geval was by 'n Griekse opvoering. Akteurs het ook nie maskers, soos in die Griekse toneelstukke, gedra nie.

Musiek het 'n belangrike rol gespeel. Aankomste van konings is deur trompette aangekondig, musiek het die begin van gevegte aangedui en is ook vir danse gebruik.

#### 2.4.4.1 Algemene kenmerke van die Elizabethaanse Engelse drama en sewentiende eeuse Franse drama

Alhoewel daar heelwat dramaturge gedurende die tydperk aktief was, soos die Franse dramaturg Moliere (1622-1673) kan die werke van Shakespeare as verteenwoordigend van die Elizabethaanse tydperk beskou word.

Uitstaande kenmerke van die tydperk is die volgende (Brockett 1988 : 126-153):

- 'n Groot verskeidenheid van komplotte is ingesluit soos ligte vermaak, komedie, geweld, poëtiese taal, ensovoorts, wat die aandag op belangrike gebeurtenisse gevestig het en insig in menslike gedrag gegee het. Volgens Harrop en

Epstein (2000 : 49) was daar 'n neiging om die "tipiese" gedrag ten opsigte van klas, ras en geslag, binne die sosiale en intellektuele konteks van daardie tyd uit te beeld.

- Dikwels word van die akteur verwag om een stel gesindhede en reaksies aan die mede-karakters oor te dra en 'n ander stel aan die gehoor. 'n Wye reeks van komplekse emosionele reaksies, dubbelsinnige spraak en aksie word van die akteur vereis, soos wat die geval in "Hamlet" is.
- Die basiese medium is blanko vers, wat baie van die buigbaarheid van gewone spraak behou, hoewel dit verhewe en geformaliseer is.
- Shakespeare maak baie van figuurlike taal in sy toneelstukke gebruik.
- Menslike aksies word herlei na die goddelikheid en demoniese kragte van die heelal.

#### 2.4.4.2 Enkele belangrike Elizabethaanse dramaturge

Alhoewel Shakespeare die dominante figuur in die Elizabethaanse Teater was, was daar ook ander uitstekende dramaturge soos Thomas Kyd (1558 - 1594), Christopher Marlowe (1564 - 1593), John Lyly (1554 - 1606) en Thomas Middleton (1580 - 1627).

#### 2.4.4.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van Elizabethaanse drama

- Veral Shakespeare se taalgebruik eis baie van 'n akteur. Die emosionele vereistes van sy digkuns is geweldig. As 'n

leerder nie die gevoelens wat in die teks omskryf word, sterk genoeg ervaar nie, sal die taalgebruik as kunsmatig en bombasties oorkom, in stede van spontaan en eg.

- Die rykdom van uitdrukking kan 'n struikelblok vir die jong akteur word as hy nie bereid is om homself oop te stel vir 'n verskeidenheid van emosies nie.
- Weens die emosionele diepte van die werke sal 'n ouer leerder (graad 11 of 12) 'n Shakespeare-rol makliker kan vertolk as 'n veel jonger leerder van graad 8 - 10. 'n Redelike mate van emosionele volwassenheid is dus 'n voorvereiste vir die suksesvolle vertolking van Shakespeare rolle.
- Van akteurs word verwag om nie bloot die teks te ken en intellektueel te begryp nie, maar om ook begrip te toon vir die affektiewe wat in die vers opgesluit lê, soos ritme, beelde en tekstuur (Harrop & Epstein 2000 : 50). 'n Leerder wat volgens Jung se persoonlikheidsteorie meer denkgeoriënteerd as gevoelsgeoriënteerd is, (vgl. par. 3.4.1.3), sal eerder op die intellektuele sy fokus en die affektiewe boodskap moeiliker begryp en bemeester.
- Aangesien menslike gedrag en aksies so 'n belangrike aspek van Shakespeare se dramas is, sal die leerder wat homself oopstel vir nuwe situasies, empatie toon en mensgerig is, die rolle met groot sukses kan vertolk.

#### 2.4.5 Commedia dell'Arte (1575-1790) en Melodrama (1800-1850)

Aanvanklik het die teater nie 'n geletterde publiek vereis nie. Dit het eerder populêre vermaak verskaf as wat dit menslike

gedrag geanaliseer of op konflik in die gemeenskap gefokus het. Dit was eers tydens die Industriële Rewolusie (gedurende die middel van die agtiende eeu) dat geletterdheid meer algemeen was, wat die gehoor in staat gestel het om dit wat die dramaturg wou oordra, beter te begryp (Tiger 1983 : 93).

Vanaf 1575 tot 1850 was Commedia dell'Arte en melodrama twee van die mees populêre teater genres

Commedia dell'Arte (komedie van professionele akteurs) het in Italië ontstaan. Opvoerings is vir beperkte gehore aan adellike howe, op dorpspleine of in permanente teaters gegee. Aanpasbaarheid was een van die belangrikste aspekte van die Commedia dell'Arte geselskappe. Die teks was nie woordeliks uitgeskryf nie, maar slegs die boodskap wat oorgedra moes word, is aangedui. Gevolglik is van akteurs verwag om die dialoog te improviseer (Brockett 1988 : 156-162; Cameron & Gillespie 1996 : 298). Commedia dell'Arte is 'n goeie voorbeeld van die geleentheid wat drama bied vir direkte, oorspronklike, intuïtiewe reaksie deur die deelnemers, eerder as 'n berekende, intellektuele reaksie (Bailin 1993 : 97).

Teen 1800 het Melodrama die populêre plek wat eens deur Commedia dell'Arte geniet is, oorgeneem. Die gewildheid van Melodrama kan gedeeltelik gekoppel word aan sekere veranderinge in sosiale en ekonomiese toestande wat uit die Industriële Rewolusie voortgevloei het. Meer mense het na die stede getrek aangesien werkers nader aan fabriek wou bly. Die populasie het gegroei en so ook die aanvraag na ligte vermaak wat nie sulke hoë intellektuele eise aan die gehoor gestel het nie (Banks & Marson 1998 : 201-203).

2.4.5.1 Algemene kenmerke van Commedia dell'Arte en Melodrama

Die belangrikste kenmerke van Commedia dell'Arte is die volgende: (Brockett 1988 : 156-162; Cameron & Gillespie 1996 : 298):

- Permanente karakters kan in drie kategorieë ingedeel word: minnaars, meesters en bediendes. Hulle het meestal maskers gedra.
- Die totale groep het uit tien tot twaalf lede bestaan.
- Karakters kon soms oordrewe voorkom.
- Spelers moes hoofsaaklik improviseer.

Die belangrikste kenmerke van Melodrama is die volgende (Brockett 1988 : 165-172; Cameron & Gillespie 1996 : 326):

- 'n Sterk musikale element kom voor. Oorspronklik was daar 'n aantal liederes in elke toneelstuk wat deur 'n orkes begelei is.
- Verhale was eenvoudig, het 'n ondubbelsinnige morele boodskap bevat, sowel as oordadige skouspelagtigheid.
- Die Melodrama kan as die voorloper van die film in die twintigste eeu beskou word.
- Die basiese patroon was meestal dieselfde: goed wat deur kwaad in die wiele gery word, met die uiteindelijke oorwinning van goed oor kwaad.

#### 2.4.5.2 Enkele belangrike Commedia dell'Arte en Melodrama dramaturge

Carlo Gozzi (1720-1806) se "King Stag" is een van die bekendste

Commedia dell'Artes. Carlo Goldoni (1707-1793) het ook in die genre geskryf. Een van sy bekendste werke is "The Servant of Two Masters". Alexandre Dumas het die melodrama "Monte Christo" geskryf. Die teks is egter deur verskeie outeurs herskryf. Nog twee belangrike melodramaturge was August Friedrich von Kozebue (1761-1819) en René Charles Guilbert de Pixérécourt (1773-1844) (Cameron & Gillespie 1996 : 326).

#### 2.4.5.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van Commedia dell'Arte en Melodrama

- Weens die feit dat akteurs meestal in Commedia dell'Arte moet improviseer, sal die ekstroverte leerder met genoeg selfvertroue, rolle in die tipe dramas met groter gemak vertolk as oorangstige leerders wat aan hulleself twyfel.
- Aangesien die meeste temas komies is, is dit moontlik dat 'n sensitiewe leerder wat meer ernstig en introspektief is, dit moeiliker sal vind om Commedia dell'Arte en Melodrama-rolle suksesvol te vertolk.
- 'n Konserwatiewe leerder wat eerder met 'n sterk morele boodskap in 'n drama identifiseer, sal waarskynlik nie aanklank by dié tipe produksies vind nie.

#### 2.4.6 Modernisme (1850 - 1925)

Modernisme dui op 'n verskuiwing van absolute na relatiewe waardes. Die beweging sluit realisme, naturalisme, simbolisme en ekspressionisme in. Elk van die bewegings het 'n kort "leeftyd" gehad, maar gesamentlik dra hulle by tot die algehele modernistiese beweging.



Die grootste invloede op Modernisme is die teorieë van Charles Darwin (1809 - 1882) en Sigmund Freud (1856 - 1939).

Darwin se teorieë suggereer dat oorerwing en omgewing die primêre beweegredes vir menslike gedrag is; dat die mens en die natuur een is; dat die mens nie ten volle vir sy aksies verantwoordelik gehou moet word nie (die gemeenskap het ook 'n invloed) en dat wetenskaplike en tegnologiese vooruitgang die mens se voortbestaan verseker. Dié vooruitgang impliseer egter voortdurende verandering en daarom is verandering as die enigste norm vir voortbestaan en sukses beskou.

Freud se idees oor morele gedrag by die mens het 'n vernamese invloed op die psigologie van die twintigste eeu gehad. Hy was van mening dat die mens se gedrag deur twee basiese instinkte bepaal word naamlik aggressie en seksualiteit. Verskillende gemeenskappe verhoed op verskillende wyses dat hierdie instinkte onbeheersd bevredig word. Die sin vir reg en verkeerd is gevolglik relatief tot 'n spesifieke gemeenskap en omgewing. Reg of verkeerd is dus nie universeel nie (Brockett 1988 : 82-184). Die gebrek aan universaliteit het ook 'n invloed op die teater gehad deur die eerste modernistiese bewegings, naamlik realisme en naturalisme. Voorstanders van realisme en naturalisme het geglo dat die mens se karakter deels deur sy omgewing bepaal word. Gevolglik wou hulle hê dat die dekor en agtergrond van 'n toneelstuk 'n groter rol moes speel. Elke toneelstuk se agtergrond en dekor verskil, aangesien elke toneelstuk se omgewing verskil. Die benadering het geïmpliseer dat dit wat 'n karakter is en doen, relatief is tot spesifieke omgewingsfaktore.

Naturaliste en realiste wou menslike gedrag in terme van oorsaak en gevolg verklaar. Hulle was van mening dat dramaturge en toneelskrywers objektief oor die gemeenskap om hulle moes skryf. Die direkte gevolg was dat onderwerpe en gedrag wat nog nie voorheen op die verhoog gesien is nie, hul verskyning gemaak het.

Die goeie kan nie altyd triomfeer soos by melodrama die geval is nie, aangesien dit nie werklikheidsgetrou is nie.

In teenstelling met realisme, het naturalisme min sukses in die teater gehad. Naturalisme het die ontberings en degraderings van die laer klasse beklemtoon. Dit was die eerste artistieke beweging wat werkersklaskarakters net so ernstig uitgebeeld het as karakters uit die hoër klas (Brockett 1988 : 190).

Realisme en naturalisme was die eerste fase in die ontwikkeling van modernisme. Ander bewegings het vinnig gevolg. Teen 1890 het die eerste non-realistiese beweging, naamlik simbolisme na vore getree.

Simboliste was oortuig dat die waarheid nie direk of deur rasionele metodes uitgebeeld kon word nie. Die waarheid kon slegs deur simbole gesuggereer word. Gevestigde teaters het dié toneelstukke onverstaanbaar gevind, met die gevolg dat simbolistiese toneelskrywers onafhanklike teaters vir hul opvoerings moes stig. Teen 1900 het simbolisme sy aanhang grootliks verloor (Brockett 1988 : 197-203).

'n Verdere belangrike beweging in die vroeë twintigste eeu, was Ekspressionisme. Dit het rondom 1910 in Duitsland ontstaan. Ekspressionisme was teen materialisme en industrialisme gekant en wou die wêreld ten goede vir die mens verander. Gevolglik het die dramas meestal 'n soeke na die waarheid en die vervulling van die mens as tema gehad. 'n Goeie voorbeeld is die toneelstukke van Eugene O'Neill wat oor die algemeen gesuggereer het dat alle mense in die moderne, geïndustrialiseerde wêreld gedisorïenteerd en onvervuld was (Brockett 1988 : 203-208).

Ekspressionisme se gewildheid het teen 1925 afgeneem.

#### 2.4.6.1 Algemene kenmerke van Modernisme

Realisme en naturalisme (Brockett 1988 : 180-208):

- Elke karakter se eienskappe word deur goed gemotiveerde en lewensegte spraak en aksie oorgedra.
- Die sosiale agtergrond van karakters is belangrik en die houdings en eienskappe van karakters spruit uit sekere sosiale omstandighede voort.
- Die karakters is skeppings van die wisselwerking tussen oorerwing en omgewing. Die karakters het komplekse persoonlikhede met goeie en slegte kenmerke.
- Situasiies ontwikkel soos in die werklike lewe.
- Karakters "verstaan" soms nie hul eie gevoelens nie en probeer net so hard om hul reaksies weg te steek as te ontbloot.

Simbolisme (Cameron & Gillespie 1996 : 359):

- Onderwerpe is uit die verlede of die fantasie gekies.
- Simbolisme het enige spesifieke sosiale probleme of omgewingsfaktore vermy.
- Simboliste wou 'n universele waarheid daarstel wat onafhanklik was van tyd of plek.
- Simbolistiese dramas was vaag en misterieus.
- Die klem van produksies het op stemming en atmosfeer geval.

- Daar was baie min dekor en akteurs het hul tekste deur praat-sang oorgedra en onnatuurlike gebare gemaak.

Ekspressionisme (Cameron & Gillespie 1996 : 360):

- Dié dramas toon hoe die menslike gees deur vals waardes verdraai is.
- Die hoofspeler(s) se innerlike gemoedstoestand word blootgelê.
- 'n Nagmerrie-agtige visioen van die menslike situasie word uitgebeeld.
- Situasies het dikwels nie logies op mekaar gevolg nie. Ver verwyderde plekke en tyd is in dié toneelstukke gebruik.

#### 2.4.6.2 Enkele belangrike Modernistiese dramaturge

Hendrik Ibsen (1828 - 1906), 'n Noorweër, word dikwels as vader van moderne drama genoem. In "A Doll's House" (1879) is die onderliggende onderwerp 'n aanval op die huwelik en die gesin. Ibsen se volgende toneelstuk was "Ghosts" (1881) waarin die vernietiging van 'n familie deur siphilis veroorsaak word. Die gemeenskap plaas egter druk op die vrou om met haar huwelik voort te gaan, ten spyte van 'n slegte eggenoot. Beide toneelstukke het 'n blywende indruk op die publiek gemaak omdat morele waardes en sosiale norme wat lank as taboe beskou is, aangespreek is (Brockett 1988 :185-190).

Anton Chekov (1859-1904) se toneelstukke soos "Die Drie Susters", "Die Kersieboord" en "Oom Vanya" is 'n vermenging van die komiese, ernstige, patetiese en ironiese (Harrop & Epstein 2000 : 206).

Eugene O'Neill (1888 - 1953) se "The Hairy Ape" is 'n voorbeeld van simbolisme. Die sentrale tema is die mens se gefrustreerde soeke na identiteit in 'n vyandige omgewing (Brockett 1988 : 205-208).

#### 2.4.6.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van Modernisme

- Ten einde realistiese en naturalistiese rolle lewenseg te kan oordra, sal 'n leerder gemotiveerd moet wees om die karakter ten volle te ontleed en op 'n emosionele vlak met die karakter te identifiseer.
- Die tweeledige karakteruitbeelding van realistiese en naturalistiese karakters wat hul gevoelens eendersyds verskans en andersyds ontbloot, vereis groot emosionele aanpasbaarheid van die leerder.
- Aangesien Realisme op die individu binne sy omgewing fokus, sal daar van die leerder verwag word om nie alleen emosioneel met die karakter te identifiseer nie, maar ook om die karakter binne 'n bepaalde konteks te begryp (Harrop & Epstein 2000 : 188).
- Weens die klem op atmosfeer, praat-sang en onnatuurlike gebare in simbolistiese toneelstukke, kan aanvaar word dat die konvensionele leerder wat vreemde situasies moeilik hanteer, nie aanklank by die tipe rolle sal vind nie.
- Aangesien ekspressionistiese rolle die karakter se innerlike gemoedstoestand blootlê, sal 'n leerder dié rolle moeilik vertolk indien hy homself nie emosioneel wil oopstel ten einde met die karakter te identifiseer nie.

#### 2.4.7 Epiese Teater, Teater van Wreedheid en Absurde Teater (1920 - 1960)

Alhoewel Modernisme teen 1920 die kunste in Europa en Amerika oorheers het, het die gewone publiek ligter vermaak verkies. Rolprente het in die behoefte voorsien wat tot gevolg gehad het dat teaters begin leegloop het. In reaksie hierteenoor het nuwe teaterrigtings ontstaan, waarvan die Epiese Teater een van die belangrikstes was (Brockett 1988 : 210).

Die Epiese Teater het in 1920 in Duitsland ontwikkel, teen die einde van die ekspressionistiese tydperk. Dit word hoofsaaklik verteenwoordig deur Bertolt Brecht (1898 - 1956). Hy noem sy teater "epies" as gevolg van 'n paar redes. Eerstens wou hy sy idees onderskei van die tradisionele of dramatiese teater. Tweedens was hy van mening dat sy teater die epiese gedig meer as die drama van die verlede verteenwoordig. Die epiese gedig bestaan uit alternatiewe seksies van dialoog en die volle verhaal word vanuit die oogpunt van 'n enkele storieverteller voorgestel. Die epiese gedig het groot vryheid wat verandering van tyd en plek betref. Derdens is Brecht beïnvloed deur Marxisme en die oortuiging dat waardes deur die heersende ekonomiese sisteem bepaal word. Brecht wou hê dat die gehoor die sosio-ekonomiese implikasie van wat in die teater gesien word, moes evalueer. Die doel hiermee was om die gehoor te laat besef dat die gemeenskap behoort te verander. Dit wou hy bereik deur die gehoor aktief en krities by die produksie van die toneelstuk te betrek.

Brecht het die teater beskou as 'n plek waar die gehoor gelei word om werklike probleme te identifiseer en dit buite die teater op te los. Die verskille tussen die verlede en hede is duidelik gemaak sodat die gehoor van veranderinge bewus kon word. Verder is gebeure wat weersin by mense ontlok, pertinent by dramas ingesluit om sodoende die gehoor aktief betrokke te kry en emosioneel te laat reageer (Brockett 1988 : 211-212; Harrop &

Epstein 2000 : 291-294).

'n Ander teatertipe wat op dieselfde tydstop as die Epiese Teater ontwikkel het, was die Teater van Wreedheid. Die belangrikste skrywer van dié tipe teater was Antonin Artraud (1896 - 1948). Artraud het self na die titel Teater van Wreedheid verwys, nie omdat dit fisies wreed was nie, maar omdat dit die gehoor, teen sy wil, dwing om homself te konfronteer. Vir Artraud lê die belangrikste krag vir menslike optrede in die onbewuste. Hierdie krag wat in die onbewuste geleë is, word geaktiveer wanneer inhoude tot die bewuste deurdring en drama is een wyse om dit te bewerkstellig.

Nog 'n teaterriktigting wat ontstaan het, het as die Absurde Teater bekend gestaan en het die mens se absurde situasie en doelloosheid probeer uitbeeld. Die basiese veronderstelling van die Absurde Teater is dat die wêreld neutraal is. Die mens gee betekenis aan feite en gebeurtenisse. Al die metodes waarop die mens probeer om homself te verbeter is absurd en irrasioneel, aangesien die sisteem van waardes waarop die mens se ideale gebou is, sonder basis is. Absurde drama vertel nie 'n verhaal nie, gee nie 'n reeks gebeurtenisse weer nie en skets nie soseer 'n karakter nie. Dit fokus op 'n individu in 'n bepaalde situasie (Brockett 1988 : 225-227; Banks & Marson 1998 : 275-278). Die Absurde Teater word hoofsaaklik verteenwoordig deur Luigi Pirandello (1867 - 1936). Hy was behep met die konsep van absolute waarheid. Sy toneelstukke was realisties, maar het gebruik gemaak van die feit dat die teater 'n illusie van realiteit is. Hy het die moontlikheid om die waarheid deur direkte waarneming te bepaal, bevraagteken. Pirandello was van mening dat die waarheid persoonlik, subjektief, relatief en konstant aan die verander was.

#### 2.4.7.1 Algemene kenmerke van die Epiese Teater, Teater van Wreedheid en Absurde Teater

Die Epiese Teater (Banks & Marson 1998 : 286-291):

- Die gehoor word van die gebeure op die verhoog gedistansieer ten einde dit krities te kan evalueer.
- Beligtingsinstrumente kan openlik waargeneem word, ten einde die gehoorlede daaraan te herinner dat hulle in 'n teater is.
- Enkele, fragmentariese dekorstukke word gebruik.
- Musikante word soms op die verhoog geplaas en sekere beelde soos landkaarte, opskrifte, ensovoorts word op 'n skerm vertoon.
- Akteurs stel soms hul karakter voor en word nie self die karakter nie. Op die manier lewer die akteur kommentaar op die karakter.
- Die verskille tussen die verlede en hede word baie duidelik gemaak, sodat die gehoor kan besef dat die wêreld verander het.
- Tonele volg nie gladweg op mekaar nie, maar word onderbreek deur liedere, verhalende gedeeltes of grepe uit 'n film.
- Kort en lang tonele word afwisselend gebruik soos in "The Good Person of Setzuan" deur Brecht.
- Die klem val nie op individuele karakters nie maar eerder op die sosiale verhoudinge waarin hulle hulle bevind, soos in "The Good Person of Setzuan".



Die Teater van Wreedheid:

- Die belangrikheid van die onderbewuste word beklemtoon.
- Deur die toneelstukke word die gehoor se verdedigings afgebreek en onderdrukte gevoelens word na die oppervlak gedwing. Die gehoor word geforseer om van aspekte soos haat en wreedheid in hulself bewus te word.

Absurde Teater (Banks & Marson 1998 : 275-276):

- Die tema van dramas was dikwels die absurde toestand van die mens, wat geen vername lewensdoelstellings het nie.
- Die waarheid word gevind in chaos, vormloosheid, die teenstellings en sinloosheid van die mens se daaglikse bestaan.
- Deur die aanvaarding van die betekenisloosheid van die mens se bestaan, ontstaan die positiewe aanvaarding van die absurde.
- Deur die gehoor te konfronteer met die absurde, word die gehoor vry gemaak van illusies, bygeloof en leerstellinge. Die gehoor word verder met hul eie realiteit gekonfronteer en ontdek 'n innerlike krag om op te tree.
- Die Absurde Teater straf lewens wat doelloos, sinloos en meganies is. Die mens word gedwing om tyd en die dood op 'n positiewe wyse in die gesig te staar.
- Taalgebruik is simplisties en beknopt. Stiltes word vir spesiale effekte gebruik.
- Karakters simboliseer menslike eienskappe objektief.

#### 2.4.7.2 Enkele belangrike dramaturge van die Epiese Teater, Teater van Wreedheid en Absurde Teater

Die hoofvertegenwoordiger van die Epiese Teater is Bertolt Brecht (1898 - 1956) wat veral bekendheid verwerf het met "The Three-penny Opera", "Mother Courage and Her Children", "The Caucasian Chalk Circle" en "The Good Person of Setzuan" (Brockett 1988 : 214).

Die dramaturg Antonin Artaud (1895 - 1948) was 'n groot voorstander van die Teater van Wreedheid. Sy idees is verwoord in 'n reeks essays getiteld "The Theatre and its Double" (1938) (Banks & Marson 1998 : 291).

Die belangrikste absurde toneelskrywer was Samuel Beckett (1906 - 1989) wie se "Waiting for Godot" (1952) internasionale erkenning geniet het. Nog 'n belangrike toneelstuk van Beckett, is "Happy Days" (1961) waarin slegs een aktrise optree (Brockett 1988 : 226-227).

#### 2.4.7.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Epiese Teater, Teater van Wreedheid en die Absurde Teater

- Die klem val op die onbewuste. Daar moet aanvaar word dat inhoude in die onbewuste van die leerder wat optree, geraak sal word. Dit kan vir sekere leerders emosioneel uitputtend of selfs traumaties wees.
- Dikwels moet die mens wat in chaos verkeer se doelloosheid en irrelevansie met oortuiging oorgedra word. Sommige leerders se lewensbeskouing kan hierdeur geraak word, veral dié wat onvolwasse of emosioneel onstabiel is.
- Weens die feit dat dramaturge soos Beckett dikwels een

karakter in sy toneelstukke gebruik, word groter verantwoordelikheid op die akteur geplaas om alleen die belangstelling en aandag van die gehoor te behou. Die rol van Winnie in "Happy Days" eis dat die aktrise se tydsberekening, beperkte aksies en stemtoon baie presies moet wees om te oortuig. 'n Ongedissiplineerde leerder sal dié soort rol minder suksesvol kan vertolk.

#### 2.4.8 Hedendaagse Teater (1960 tot vandag)

Teen die einde van die Tweede Wêreldoorlog (1945) was die lewendige teater in Amerika beperk tot New York (veral Broadway), in Engeland tot London en in Frankryk tot Parys. Die behoefte het ontstaan om die teater te desentraliseer. Vir die doel was finansiële borgskappe nodig, wat nie oral gerealiseer het nie.

In Germaanse en Skandinawiese lande is staat- of munisipale finansiering vir die kunste as 'n kulturele verantwoordelikheid beskou, gelykstaande aan dit wat vir opvoeding vereis is.

Hoewel staatshulp in Frankryk en Engeland gegee is, het die opvatting dat die teater selfonderhoudend moes wees, in Amerika geheers. Die gevolg was dat 'n aantal kleiner, selfonderhoudende geselskappe op die been gebring is. Hierdie kleiner teatergroepe het geboue in buitewyke gebruik, waar lae produksiekostes hulle toegelaat het om toneelstukke met kort speelye op te voer wat nie noodwendig by die Broadway gehoor byval sou vind nie. Die meeste teatergroepe het in geboue gewerk wat nie vir toneelopvoerings geskik was nie. Die groepe moes dus kreatiwiteit aan die dag lê om met 'n kleiner verhoog en speelruimtes klaar te kom. Die kleiner teatergroepe, ongeveer 50 in getal, het as *Off Broadway* bekend gestaan en hul gewildheid het, weens 'n voorkeur vir kleiner, intiemer teaters, toegeneem.

Teen 1960 het *Off Broadway* so gewild begin raak dat teaterunies op strenger werksure en hoër salarisse aangedring het. Produksiekostes het gestyg en die vroeë voordele van *Off Broadway* teaters het verdwyn. Die La Mama organisasie (1961) was een van die mees produktiewe teatergroepe wat 'n groot verskeidenheid van toneelstukke opgevoer het. Tom O'Horgan was die suksesvolste regisseur van La Mama en het wêreldwyd roem verwerf met toneelstukke soos "Hair", "Lenny" en "Jesus Christ Superstar". Kenmerkend van die toneelstukke was nie-verbale vokale klanke, uiterstes wat klankversterking betref, kreatiewe beligting (soos die gebruik van 'n stroboskoop wat bewegende voorwerpe staties laat voorkom) en simboliese dekorstukke (Brockett 1988 : 235-241).

Gedurende die 1960's het nog 'n teatervorm ontstaan wat as "Lewende Teater" bekend was. Opstand teen outoriteit was 'n gewilde tema in die dramas. Akteurs het tussen gehoorlede beweeg en beperkings op vryheid veroordeel. Kru taal en naaktheid was kenmerkend. Die gehoor was nie vermaak nie, maar onderwerp aan fisieke en politieke intimidasie. Die gemeenskap is openlik en op verskeie maniere aangeval, aangesien enige onderwerp of wyse van kommunikasie op die verhoog aanvaarbaar was (Cameron & Gillespie 1996 : 378-379).

Richard Schechner het in 1968 'n nuwe benadering tot drama opvoerings gehad wat hy "Omgewingsteater" genoem het. Tekste is dikwels geïmproviseer en meer as een toneel het tegelykertyd op die verhoog plaasgevind. Die gebruik van die verhoog se spasie was buigbaar.

Die elektroniese media het ook 'n groot invloed op die teater gehad. Bewegende platforms en toneeleenhede, geslote baan televisie wat naby skote van akteurs se gesigsuitdrukkings op skerms gegooi het, bewegende beelde en beligting om die voorkoms van objekte te verander, is dikwels gebruik (Brockett 1988 : 252-

253).

Wat Suid-Afrikaanse teater betref het die apartheids-era sekerlik die grootste invloed op dramaturge gehad. Dramas soos "No Good Friday" van Athol Fugard was uitsluitlik vir swart akteurs geskryf. "Woza Albert" deur M. Ngema en P. Mntwa sowel as Pieter Dirk Uys se satires is tipiese voorbeelde van die dramas van die apartheids-era. Onderwerpe was dikwels apartheid, kolonialisme, onderdrukking en die sosiale gevolge daarvan (Cameron en Gillespie 1996 : 403).

Met die ontbanning van die ANC was politieke protes- of weerstandsteater nie meer relevant nie. Onderwerpe soos verkragting, vigs en opvoeding het meer aandag begin geniet. 'n Kulturele kruisbestuiwing het plaasgevind wat 'n meertalige benadering in die Suid-Afrikaanse teater tot gevolg gehad het.

#### 2.4.8.1 Algemene kenmerke van die Hedendaagse Teater

Weens die wyd uiteenlopende style is dit moeilik om die Hedendaagse Teater se kenmerke te veralgemeen. Die volgende aspekte is egter prominent:

- die gebruik van nie-verbale klanke
- die uiterste versterking van klank
- kreatiewe beligting en gesofistikeerde tegniese hulpmiddele
- temas wat rasseverhoudinge beklemtoon
- politieke en fisieke intimidasie van die gehoor
- klem op die morele en sosiale aspekte van 'n gemeenskap

- improvisasie

#### 2.4.8.2 Enkele belangrike Hedendaagse dramaturge

'n Geweldige groot aantal dramaturge het uitstekende dramas geskryf waarvan die volgende maar enkele voorbeelde is:

Lorraine Hansberry (1930 - 1965) se "A Raisin in the Sun" (1959) is 'n tipiese voorbeeld van swart drama.

Internasionaal gesien is Tennessee Williams (1911 - 1983) se "The Glass Menagerie" en "A Streetcar named Desire" seker van die bekendstes. Wat die Suid-Afrikaanse teater betref, is Athol Fugard se "Boesman en Lena" en "My Captain's Tiger", P.G. du Plessis se "Siener in die Suburbs" en Chris Barnard se "Taraboemdery" goeie voorbeelde van die Hedendaagse Teater.

#### 2.4.8.3 Die rol van die affektiewe ten opsigte van die Hedendaagse Teater

- Omdat politieke dilemmas, rassekwessies, asook morele en sosiale aspekte in 'n gemeenskap dikwels die sentrale tema van die dramas is, sal leerders eendersyds baie objektief teenoor die dramas moet staan, en andersyds baie sterk emosioneel met die karakters moet kan identifiseer om die rolle oortuigend te kan vertolk.
- In dramas waar grootliks van tegniese hulpmiddele en kreatiewe beligting gebruik gemaak word, dien dit as versterking en uitbouing van 'n rol. 'n Leerder wat dit moeilik vind om betrokke te raak by die karakter van 'n rol, sal met behulp van die regte beligting en tegniese aspekte sy toneelspel wel kan laat slaag.

- Die klem op improvisasie mag 'n introverte leerder beangs laat. Dit sou waarskynlik eerder die ekstroverte leerder aantrek aangesien hy sy kreatiwiteit vrye teuels kan gee.

## 2.5 ALGEMENE GEVOLGTREKKING

Alhoewel drama, musiek en dans as drie uitvoerende kunsvorme onderskei word, is dit nie uiteenlopende rigtings nie. Daar bestaan verskeie ooreenkomste tussen die kunsvorme. By elk van die drie uitvoerende kunsrigtings kan styltydperke onderskei word. Hierdie styltydperke het spesifieke kenmerke en stel spesifieke vereistes vir die uitvoering van 'n werk wat verteenwoordigend van 'n betrokke stylperiode is. 'n Barokkomposisie kan nie op 'n moderne wyse uitgevoer word nie en 'n klassieke ballet soos "Coppélia" sal verspot voorkom indien die klere en choreografie vreemd aan die styl is. Dieselfde redenasie sou ook van toepassing wees wat die affektiewe betref. Elke stylperiode het sekere affektiewe implikasies soos wat deurgaans in die hoofstuk aangetoon is. Sommige stylperiodes soos die Barokperiode byvoorbeeld, vermy intense emosie, terwyl die Romantiese tydperk 'n wye verskeidenheid van ongebonde, hartstogtelike emosies uitbeeld.

Dit is interessant om daarop te let dat alhoewel die jaartalle van die styltydperke van die verskillende kunsrigtings nie altyd ooreenkom nie, duidelike ooreenkomste ten opsigte van kenmerke en affektiewe implikasies, voorkom. Die Romantiese styltydperk in musiek strek byvoorbeeld vanaf 1820 tot 1900, en in dans vanaf 1828 tot 1843, maar in beide gevalle word emosie, verbeelding, misterie en die bo-natuurlike beklemtoon. In beide gevalle is die affektiewe omvang groot en moet die werk met gevoel oorgedra word.

'n Dansrol, dramarol of musiekkomposisie word geskryf om 'n

bepaalde emosie uit te druk. Dit is egter nie noodwendig dieselfde emosie waarmee 'n leerder op die verhoog stap nie. Verder kan daar 'n emosie in die werk opgesluit lê waarmee die leerder moeilik identifiseer, soos aggressie by die saggearde of joviale leerder. Hiermee saam bestaan die moontlikheid dat 'n leerder in een werk dikwels affektiewe aanpassings moet maak, soos in Shakespeare se "Macbeth". Van Macbeth word byvoorbeeld oordrewe ambisie om die troon te bestyg, onderdanigheid aan die sterk persoonlikheid van sy vrou, asook wreedheid teenoor sy medemens verwag. Dit illustreer die komplekse samespel van die affektiewe in die uitvoerende kuns. Aan die een kant is daar die leerder met 'n bepaalde affektiewe profiel en aan die ander kant is daar die affektiewe vereistes wat gestel word vir die suksesvolle uitvoering van 'n werk.

Daar kan aanvaar word dat 'n leerder in enige van die uitvoerende kunsrigtings meer aanklank by 'n sekere styltydperk sal vind as gevolg van sy persoonlikheid en algemene affektiewe ingesteldheid. In die praktyk is dit egter nie moontlik om die leerinhoud te verskraal tot een of twee stylperiodes nie. Leerders moet werke uit alle tydperke in hulle repertoire insluit. Daar moet egter in gedagte gehou word dat 'n leerder sekere werke moeiliker as ander sal aanleer en dit hou onderrigimplikasies in. Tot dusver kon die werke waarmee 'n leerder affektief gesproke probleme mag ondervind, nie voortydig geïdentifiseer word nie weens 'n gebrek aan 'n meetinstrument. Met hierdie navorsing word onder andere gepoog om dié leemte aan te spreek.



# HOOFSTUK 3

## DIE ADOLESSENT AS UITVOERENDE KUNSLEERDER

*Elke kind is 'n kunstenaar. Die probleem is hoe om 'n kunstenaar te bly sodra hy volwasse is.*

(Picasso)

### 3.1 INLEIDING

Wanneer die adolessent as uitvoerende kunsleerder optree, tree hy in totaliteit op. Sy fisieke teenwoordigheid is net so belangrik as sy intellektuele oordeel, sy unieke persoonlikheid of sy sosiale aanpasbaarheid. Dit is om hierdie rede dat die veranderinge wat adolessensie kenmerk (en in baie opsigte traumaties beleef word) implikasies inhou vir die uitvoerende kunsleerder.

Uitvoerende kuns veronderstel fisieke optrede. Dans, drama en musiek stel bepaalde fisieke vereistes en leerders wissel wat hulle fisieke vermoëns betref - gevolglik wissel hulle optredes, wat weer affektiewe gevolge inhou. Dieselfde geld ook vir intellektuele ontwikkeling, aangesien elk van die uitvoerende kunsvorme benewens die fisieke, intellektuele eise aan die leerders stel.

Persoonlikheidsontwikkeling is hoofsaaklik affektief van aard (Woolfolk 1995 : 91). Daar is reeds in hoofstuk 1 (par. 1.1) gesuggereer dat persoonlikheid 'n affektiewe veranderlike is wat 'n rol by die uitvoerende kunstenaar kan speel. Dit is moontlik

dat persoonlikheid 'n invloed kan hê op die keuse van musiekwerke, dramarolle of dansrolle asook die vertolking daarvan. Daar is ook in hoofstuk 1 (par. 1.1) genoem dat uitvoerende kuns 'n kunsvorm is wat in groepverband plaasvind in teenstelling met visuele kuns wat hoofsaaklik op 'n individuele wyse geskied. Om die rede kan die sosiale aspek van die uitvoerende kunsleerder nie geïgnoreer word nie.

In hierdie hoofstuk sal die genoemde ontwikkelingsaspekte wat 'n rol by die uitvoerende kunsleerder kan speel, ontleed word. Die algemene ontwikkeling van elke aspek sal kortliks bespreek word, maar die klem sal hoofsaaklik val op die affektiewe implikasies wat die ontwikkelingsaspek vir die uitvoerende kunsleerder inhou.

### **3.2 FISIEKE ONTWIKKELING**

Liggaamsveranderinge is een van die vernaamste kenmerke van die adolessent. Adolessensie is 'n tydperk van intense en uitgebreide biologiese veranderinge wat 'n vinnige toename in gewig en lengte, 'n verandering in liggaamsproporsies en seksuele eienskappe insluit. Oor die algemeen het fisiese veranderinge tot gevolg dat mense ander verwagtinge van die adolessent koester, ander standaarde vir prestasies stel en ander norme vir gedrag toepas as wat vroeër die geval was (Sprinthall & Collins 1995 : 59-60).

Die verloop van die fisiese ontwikkeling by seuns verskil van dié van dogters en daarom sal die algemene fisiese ontwikkeling van seuns en dogters in die paragraaf afsonderlik bespreek word. Sommige leerders van beide geslagte ontwikkel vroeër en ander weer later as hul portuurgroep. Om dié rede sal daar op vroeë en laat ontwikkeling by beide geslagte gelet word. Ten slotte sal die implikasies van fisiese ontwikkeling vir die uitvoerende kunsleerder bespreek word. Aangesien fisiese ontwikkeling

positief of negatief in die konteks van musiek, dans en drama ervaar kan word, het dit 'n direkte invloed op die affektiewe belewing van die jong uitvoerende kunsleerder.

### 3.2.1 Fisieke ontwikkeling by seuns

Fisieke ontwikkeling by seuns veronderstel 'n algemene versnelling in die groeitempo en sluit die ontwikkeling van primêre geslagseienskappe asook sekondêre eienskappe soos stemverandering, baard, aknee en velprobleme in. Hierdie veranderinge begin oor die algemeen op 11 of 12 jarige ouderdom en eindig teen ongeveer 20 jarige ouderdom. Sodra puberteit 'n aanvang neem, kan die patroon van ontwikkeling in groei voorspel word, maar wanneer en teen watter tempo dit gaan plaasvind, hang van persoon tot persoon af (Sprinthall & Collins 1995 : 71-73; Shaffer 1996 : 182-183).

Seuns se versnelling in groeitempo begin sowat twee jaar na die van dogters, op ongeveer 13 tot 14 jarige ouderdom. Seuns kan tot 10 cm in een jaar groei. 'n Gewigstoename van tot 19 kg vind ook plaas, wat beïnvloed word deur dieet, oefening en algemene lewenstyl. Die totale liggaamsvet neem af van ongeveer 18% tot 11% van die liggaamsgewig (Seifert & Hoffnung 1994 : 484-485; Gemelli 1996 : 452).

Gedurende puberteit word seuns meer gespierd as dogters. Die verskil mag voortspruit uit aktiwiteite wat voorkeur by seuns geniet soos sport en werk wat sterk spieraktiwiteite insluit. Seuns het weens die kleiner persentasie liggaamsvet, 'n meer beenderige voorkoms (Seifert & Hoffnung 1994 : 488-491).

#### 3.2.1.1 Seuns wat vroeg ontwikkel

Seuns wat vroeg begin ontwikkel, kry vroeër 'n gespierde voorkoms as normale of laat ontwikkelaars, wat aan hulle 'n meer volwasse voorkoms gee. Dié seuns ervaar hul liggaamsveranderinge en ander se reaksie gewoonlik as positief, wat tot meer selfvertroue aanleiding gee.

Vroeë ontwikkeling bevorder seuns se sosiale gewildheid, wat grotendeels toegeskryf word aan dié seuns se prestasies in sport. Omdat sport 'n belangrike aktiwiteit gedurende die hoërskooljare is, kan aanvaar word dat 'n persoon wat daarin uitblink, sosiale aansien sal geniet (Sprinthall & Collins 1995 : 90-91). Dié seuns se volwasse voorkoms dra dikwels ook daartoe by dat hulle leiersposisies binne die portuurgroep inneem, wat hulle sosiale gewildheid verder versterk (Shaffer 1995 : 188).

Daar kan ook nadele aan vroeë ontwikkeling verbonde wees. Vroeë ontwikkelaars neig om minder kreatief, minder spontaan en meer swartgallig te wees. Omdat hulle meer volwasse voorkom, word groter druk op hulle geplaas om meer volwasse op te tree (Seifert & Hoffnung 1994 : 496; Sprinthall & Collins 1995 : 90). Ouers verwag gewoonlik ook hoër akademiese prestasies van die seuns (Shaffer 1996 : 188).

### 3.2.1.2 Seuns wat laat ontwikkel

Die laat ontwikkelaar kan fisiek soos 'n kind lyk op die ouderdom van 16. Onderwysers, ouers en ander mense neig om hulle as onvolwasse en sosiaal minderwaardig te beoordeel. Dikwels beskou die laat ontwikkelaar homself ook negatief. Laat ontwikkelaars neig om selfbewus te wees oor hul laat ontwikkeling, wat hul deelname aan sport en sosiale aktiwiteite beperk (Seifert & Hoffnung 1994 : 497).

Laat ontwikkelaars geniet nie die sosiale voordele en status van

vroeë ontwikkelaars in die adolessente gemeenskap nie. Daar is bevind dat hulle meer angstig is en aandag soek, sosiaal onbevoeg en minderwaardig voel. Dié seuns neig ook om laer akademiese prestasies na te streef en doen dikwels swakker in toetse (Shaffer 1996 : 187).

### 3.2.1.3 Affektiewe implikasies van fisieke veranderinge by seuns in 'n uitvoerende kunskonteks.

Anders as wat algemeen aanvaar word, word die jong seun (en nie net die dogter nie) ook gekonfronteer met die gemeenskap se hoë premie wat op fisieke aantreklikheid geplaas word. In die westerse gemeenskap word die breedgeskouerde man met smal heupe as ideaal beskou. Seuns is dikwels bekommerd dat hulle weens hul voorkoms en liggaamsvorm nie sosiaal aanvaar sal word nie, of dat daar met hulle die spot gedryf sal word (Sprinthall & Collins 1995 : 85-86).

Die uitvoerende kunsleerder moet noodwendig op die verhoog verskyn tydens optredes. Die feit dat die gehoor se aandag op hom gevestig is, sal hom baie meer selfbewus laat oor aspekte soos aknee, oorgewig of enige ander nie-ideale liggaamsvoorkoms. Die seun wat nie in 'n uitvoerende kunsrigting is nie, sal dit makliker vind om met aknee of oorgewig saam te leef, aangesien hy in die massa kan verdwyn en moontlik nie so opsigtelik is nie.

Ten opsigte van musiek, kan fisieke tekortkominge baie stres by 'n leerder veroorsaak.

Sekere werke of instrumente word moeiliker as ander bemeester, weens bepaalde fisieke vereistes wat dit aan die uitvoerder stel. Sommige klavierkomposisies soos dié van Johannes Brahms vereis 'n redelike groot hand met 'n wye strekking. Indien sodanige werk deur 'n leerder met 'n klein hand en beperkte strekking

aangeleer word, gaan hy sekere passasies baie moeilik baasraak. Die bespeling van die klarinet kan eweneens vir die leerder met klein hande 'n probleem wees, aangesien 'n te klein strekking tussen die vingers sal veroorsaak dat die verskillende kleppe, wat geaktiveer moet word om verskillende toonhoogtes voort te bring, moeilik bereik kan word. By 'n instrument soos die dwarsfluit, kan 'n klein longkapasiteit weer die leerder se spel rem. Spesifieke oefeninge om die onderste gedeelte van die longe te verbreed en versterk word deur onderwysers aan leerders gegee, aangesien die dwarsfluit dié blaasinstrument is wat die grootste hoeveelheid lug benodig vir goeie spel. Dié fisieke probleme kan 'n leerder onder geweldige stres plaas, nie alleen tydens uitvoerings nie, maar selfs gedurende voorbereidende oefening.

Sangers word tot 'n baie groot mate geraak deur die stem wat breek. In 'n ondersoek deur Killian (1997 : 521-535) waarin van 141 seuns en mans as proefpersone gebruik gemaak is, is bevind dat stemveranderinge by beide geslagte plaasvind, maar dat die verandering baie meer dramaties vir seuns is. Die breek van die seunstem veroorsaak probleme vir die sanger, aangesien asemrigheid, beperking van die stemomvang, die onvermoë om toonhoogtes te beheer, die onvermoë om toonhoogtes binne die stem se omvang te sing, 'n tekort aan vokale stamina en beperkte kontrole oor die stem se toonsterkte, voorkom. 'n Gebrek aan selfvertroue, onsekerheid en angstigtheid kom gevolglik by die seuns voor. Voortspruitend uit die situasie is die seun se vrees dat sy stem nooit gaan stabiliseer nie.

Stemprobleme is uit die aard van die saak ook 'n faktor wat die dramaseun se selfbeeld kan raak. Die breek van die stem en die gepaardgaande onbeheerbaarheid van die stem, soos bespreek in Killian (1997 : 521-535) het 'n geweldige invloed op die selfbeeld van die dramaseun. Dit is 'n tyd van verleentheid vir die meeste seuns, aangesien dit nie slegs die sangstem raak nie, maar ook die spraakstem. Vir die dramaleerder sal dit 'n

probleem wees wat heelwat stres kan veroorsaak. Die ondersoek deur Killian het verder bevind dat die breek van die stem vir sommige seuns intimiderend kan wees, aangesien die hele proses onsekerheid, 'n vrees om te sing of praat en 'n vrees vir negatiewe reaksie van ander mense veroorsaak. Die wete dat hy, weens sy stem se wispelturigheid, nie vir belangrike rolle gekies gaan word nie en sy stem hom moontlik op die verhoog in die steek gaan laat, is 'n voortdurende swaard wat oor sy kop hang.

Die voorkoms van die dramaleerder sal tot 'n groot mate die tipe rolle waarvoor hy gekies word of wat hy verkies om te speel, bepaal. 'n Seun met 'n gespierde voorkoms en 'n aantreklike gelaat, sal waarskynlik die rol van 'n held of koning vertolk, wat sy selfbeeld sal bevorder. Daarteenoor sal die klein, minder aantreklike seun, wat miskien oorgewig is, 'n bespotting van homself maak in die rol van 'n aantreklike jong man wat die meisies betower. Dié seun se voorkoms sal waarskynlik spanning en 'n minderwaardigheidsgevoel aanwakker.

Alhoewel lompheid op 'n sekere tydstip by die meeste vinnig groeiende seuns voorkom, blyk dit nie 'n probleem by die danser te wees nie. Die rede hiervoor is waarskynlik dat dansers gewoonlik op 'n baie vroeë ouderdom (4-5 jaar) met onderrig begin, wat dwarsdeur die puberteitsjare voortduur. Wat wel vir die ontwikkelende dansseun 'n verleentheid blyk te wees, is die vergroting van die geslagsdele. Aangesien manlike dansers broekiekouse, soortgelyk aan die van dogters, dra en die baadjies slegs tot op die heupbeen reik, is die geslagsdele meer sigbaar (Cooper 2002).

Die liggaamsgewig van die dansseun is 'n faktor, maar dit blyk dat manlike dansers nie so 'n obsessie met hul gewig het soos vroulike dansers nie, hoewel hul gewig, net soos die van die vroulike dansers onder normaal is (Neumärker, Bettel, Neumärker & Bettel 2000 : 138-140). Voorkoms sal egter wel bepaal vir

watter rol die seun gekies sal word.

### 3.2.2 Fisieke ontwikkeling by dogters

Fisieke ontwikkeling by dogters sluit lengte- en gewigstoename, verbreding van heupe, die ontwikkeling van borste, menstruasie en velprobleme in (Sprinthall & Collins 1995 : 67-71).

Dogters se versnelling in groeitempo begin teen 11 of 12 jarige ouderdom. Dogters kan tot 7.5 sentimeter in een jaar groei. 'n Gewigstoename van tot 17 kg kan tussen 11 en 20 jaar plaasvind. Die totale liggaamsvet van dogters neem toe van ongeveer 21% tot 27% (Seifert & Hoffnung 1994 : 484-485). Dogters ontwikkel onderhuidse vet wat gesentreer word in die borste, heupe, sitvlak, bo-bene en bo-arms. Jong dogters kom gevolglik meer gerond as jong seuns voor (Seifert & Hoffnung 1994 : 488-491; Sprinthall & Collins 1995 : 68).

Die mees dramatiese fisieke verandering wat by die adolessente dogter intree, is sekerlik menstruasie. Dogters se reaksie ten opsigte van die eerste menstruasieperiode verskil aansienlik, soos wat Brooks-Gunn (in Sprinthall & Collins 1995 : 82-84) in verskeie studies bevind het. Dit blyk dat menstruasie vir die dogter eerder 'n higiëne probleem is en dat die fisieke pyn, waterretensie en swak konsentrasie, as minder problematies beleef word. Baie van die psigologiese effekte tydens die aanvang van menstruasie, is 'n direkte gevolg van kulturele of persoonlike opvattinge oor menstruasie. Dogters afkomstig van gesinne waar die ma menstruasie positief benader en genoeg inligting vooraf aan 'n dogter voorsien, sal die ervaring maklik oorbrug. Dogters wat egter min inligting oor menstruasie bekom (soos wanneer om dit te wagte te wees en hoe lank dit duur) ervaar die aanvang daarvan meestal as 'n skok, voel verleë of selfs beangs daarvoor (Rice 1996 : 103-108).



### 3.2.2.1 Dogters wat vroeg ontwikkel

As 'n dogter reeds op 9 of 10 jarige ouderdom ontwikkeling toon, kan dit as vroeë ontwikkeling beskou word. Weens hormonale veranderinge tydens puberteit, word dié dogter relatief lank, kry meer spiere en is soms swaar vir 'n 10-jarige, in teenstelling met die laat ontwikkelaar wat relatief skraal en kort is.

Vroeë ontwikkeling veroorsaak konflik vir die jong dogter. Alhoewel 'n dogter wat vroeg ontwikkel volwasse fisiese kenmerke toon, kan daar nie aanvaar word dat sy emosioneel gereed is om besluite oor geboortebepanking of seksuele verhoudings te neem nie. Studies wat in Amerika, Swede en Finland onderneem is, het bevind dat vroeë ontwikkelaars groter akademiese probleme, dwelm- en alkoholgebruik en werksversuim toon. Omdat die vroeë ontwikkelaar meer gerond en seksueel volwasse word, mag sy haar in 'n verhouding en seksuele situasies bevind waarvoor sy nog nie emosioneel gereed is nie (Seifert & Hoffnung 1994 : 496).

Oor die algemeen blyk dit dat dogters wat vroeg ontwikkel meer introspektief en onseker is as ander dogters van dieselfde ouderdom (Sprinthall & Collins 1995 : 91).

### 3.2.2.2 Dogters wat laat ontwikkel

Dogters wat relatief laat ontwikkel, teen ongeveer 14-jarige ouderdom, ondervind sosiale voordele tydens adolessensie. Onderwysers en ander persone beskou dié dogters as meer aantreklik en beter leiers (Seifert & Hoffnung 1994 : 497). Verder is dogters wat laat ontwikkel meer aktief, meer sosiaal en hulle is gewilder as dogters wat vroeër ontwikkel (Sprinthall & Collins 1995 : 91).

In sommige aktiwiteite soos atletiek, modelwerk of dans, bepaal die liggaamsvorm die sukses van die aktiwiteit. Slankheid is 'n voorvereiste vir suksesvolle modelwerk, 'n kleiner liggaamsbou sal die danser bevoordeel en ratsheid en spoed sal 'n groot bate vir die atleet wees. 'n Dogter wat dus later geslagsryp word, is hier in 'n voordeliger posisie (Gargiulo, Attie, Brooks-Gunn en Warren 1987 : 730).

Oor die algemeen wil dit voorkom asof die dogter wat laat ontwikkel in 'n meer voordelige posisie is as die seun wat laat ontwikkel. Soos reeds genoem het die dogter wat laat ontwikkel 'n sosiale voorsprong, sy word as 'n beter leier beskou en is meer aktief as die dogter wat vroeër ontwikkel.

### 3.2.2.3 Affektiewe implikasies van fisieke veranderinge by dogters in 'n uitvoerende kunskonteks.

Die gemeenskap kondisioneer die adolessente dogter om sekere fisieke eienskappe as meer of minder aantreklik te beskou. Gevolglik is hulle geneig om tydens adolessensie ontevrede met hul veranderde liggaam te wees en streef hulle dikwels die westerse ideaal van 'n uurglasfiguur na.

Wat die drie kunsrigtings betref, is dit veral dans wat direk deur fisieke ontwikkeling geraak word. Dit is ongelukkig waar dat dansers wat relatief laat geslagsryp word, 'n groter kans het om in dansgeselskappe opgeneem te word as dié wat vroeg (voor 11.5 jaar) geslagsryp geword het (Brooks-Gunn & Warren 1985 : 287). Dit kan die dansleerder demotiveer en onnodige stres op haar plaas om haar figuur skraal te hou.

Die dansleerder ervaar vroeë geslagsrypwording as negatief om verskeie redes. Eerstens word haar selfbeeld negatief deur fisieke groei beïnvloed, aangesien sulke veranderinge nie

sinoniem is met die wêreld van die danser waar 'n skraal postuur en min liggaamsvet 'n vereiste is nie. Tweedens het die aanvang van die menstruasie-siklus 'n ander betekenis vir die danser as vir die gewone leerder. Aangesien dit relatief laat in die puberteitsiklus vir die danser begin (teen ongeveer 14.5 jaar) dui die eerste menstruasie daarop dat die dogter se borste feitlik ten volle ontwikkel is en dat die piek van gewigstoename as gevolg van die akkumulering van liggaamsvet bereik is. Nie een van die kenmerke hou vir die danser voordele in nie, weens die vereistes van 'n spesifieke liggaamsbou wat in dans gestel word. In die derde plek kan die vroeë ontwikkelaar negatiewe reaksies van dansonderwysers ontlok wat 'n afname in belangstelling en motivering tot gevolg kan hê. Vierdens mag sy eetsteurnisse soos anorexia nervosa of bulimie ontwikkel om haar pre-puberteitsliggaamsbou te probeer behou (Gargiulo, Attie, Brooks-Gunn en Warren 1987 : 730-735). In 'n studie deur Weeda-Mannak en Drop (1985 : 285) is bevind dat vroulike balletdansers eendersyds onder druk is om hul gewig te beheer, maar andersyds om hulle krag en uithouvermoë te verbeter. Dit bring noodwendig spanning teweeg en kan aanleiding gee tot 'n lae selfbeeld indien die konfliktsituasie nie suksesvol opgelos word nie.

Daar is bevind dat die selfkonsep van vroulike dansers sterk gebaseer is op aantreklikheid, eerder as op hoe goed en effektief hulle kan dans (Neumärker e.a. 2000 : 137-142). Fisieke aantreklikheid ('n mooi gelaat, redelike skraal figuur, gladde vel) bepaal eerstens die tipe rol waarvoor die leerder gekies word. Tweedens sal dit 'n besliste invloed op haar selfbeeld en die mate van geloofwaardigheid van haar toneelspel hê. Alhoewel die breek van die stem nie so 'n groot invloed op die dogter as op die seun het nie, het haar stemproduksie, stemkwaliteit en die mate waartoe sy haar stem op die verhoog kan gebruik 'n invloed op haar selfbeeld.

Fisieke onaantreklikheid, oorgewig en aknee speel in 'n mindere

mate 'n rol by die musiekleerder, aangesien uiterlike aantreklikheid nie as 'n voorvereiste vir 'n suksesvolle uitvoering gestel word nie. Dit kan tot 'n mate 'n invloed op haar selfbeeld hê as sy moet optree. Die menstruasieproses kan egter pyn en 'n gebrek aan konsentrasie veroorsaak, wat spanning en vrees vir 'n swak optrede by die dogter kan teweegbring. 'n Leerder wat laat ontwikkel, sal weer nie die krag en uithouvermoë hê om 'n lang of tegnies moeilike werk baas te raak nie. Dit kan haar ontmoedig en minderwaardig laat voel.

### 3.3 INTELLEKTUELE ONTWIKKELING

Daar bestaan nie eenstemmigheid oor wat intelligensie is nie en daarom is 'n algemeen aanvaarbare definisie nie beskikbaar nie. Die meeste definisies dui egter daarop dat intelligensie verband hou met 'n persoon se vermoë om kennis te bekom, oor abstrakthede te dink en probleme op te los (Shaffer 1996 : 332). Snyder en Rothman (in Li 1996 : 6-9) het 1020 opvoedkundiges en geesteswetenskaplikes ondervra oor die aard van intelligensie. Hulle moes onder andere aandui wat hulle as belangrike komponente van intelligensie beskou.

Die volgende gegewens is verkry:

Persentasie respondente wat dit as 'n belangrike komponent van intelligensie beskou.

Abstrakte denke en redenering	99,3%
Probleemoplossing	97,7%
Vermoë om kennis te bekom	96,0%
Geheue	80,5%
Aanpassing by die omgewing	77,2%
Verstandelike spoed	71,1%

Taalbevoegdheid	71,0%
Wiskunde bevoegdheid	67,9%
Algemene kennis	62,4%
Kreatiwiteit	59,6%

Kreatiwiteit, wat dikwels met artistiese vermoë in verband gebring word, word slegs deur 59,6% van die respondente as 'n belangrike komponent van intelligensie beskou. Navorsingsgegewens dui ook daarop dat daar nie 'n sterk verband tussen intelligensie en kreatiwiteit bestaan nie en dat dit as twee afsonderlike kognitiewe funksies beskou moet word (Shaffer 1996 : 374). Dit sou egter verkeerd wees om die afleiding te maak dat kreatiwiteit grootliks met die uitvoerende kunsleerder se prestasie verband hou en dat intelligensie 'n baie klein rol vervul. Die volgende twee aspekte moet in gedagte gehou word:

- By die beeldende kuns (skilder, beeldhou, grafies, ens.) moet die leerder meer skeppend te werk gaan en vervul kreatiwiteit 'n groter rol. Die leerder begin met niks en moet van nuuts af iets skep. In die geval van die uitvoerende kunsleerder is die skeppingswerk dikwels reeds gedoen. Die musiekleerder beskik oor bladmusiek om 'n komposisie te bemeester. Soortgelyk is daar 'n uitgewerkte choreografie vir die dansleerder en geskrewe teks vir die dramaleerder. Die uitdaging aan die uitvoerende kunsleerder lê eerder op 'n gesofistikeerde interpretasie van komposisies, danse en dramas wat meer intellektueel as kreatief van aard is.
- 'n Leerder se prestasie in 'n uitvoerende kunsrigting berus nie uitsluitlik op uitvoerende werke nie. Teoretiese komponente moet ook bemeester word soos harmonie (musiek), teaterkunde (drama) en anatomie (ballet). Hierdie teoretiese komponente hou soos alle ander teoretiese vakke met intellektuele vermoëns

verband.

In die lig van die twee redes hierbo genoem kan die afleiding gemaak word, dat hoë intellektuele funksionering die uitvoerende kunsleerder tot voordeel strek en dat gebrekkige intellektuele funksionering nie alleen sy prestasie in die kunsrigting nadelig beïnvloed nie, maar ook sy affektiewe ingesteldheid.

Die intellektuele ontwikkeling van die kind word hoofsaaklik vanuit twee benaderings bestudeer, naamlik 'n psigometriese benadering en 'n kognitiewe benadering (Richardson 1995 : 152).

### 3.3.1 Psigometriese benadering

Volgens die psigometriese benadering dui intelligensie op sekere eienskappe wat by sommige mense sterker is as by ander. Die doel van navorsers in hierdie benadering is om sulke eienskappe te identifiseer en te meet. Binet het in 1905 een van die eerste persone geword om 'n toets te ontwikkel waarmee intelligensie gemeet kon word. Met behulp van die toets kon 'n intelligensie koëffisiënt bereken word, deur die verhouding van die persoon se verstandelike ouderdom en sy chronologiese ouderdom te bereken (Slavin 1991 : 277-278).

Spearman het waargeneem dat leerders se prestasie in verskillende vakgebiede ooreenkom. Hy skryf dit aan 'n algemene faktor toe. Die ooreenkoms tussen prestasie in vakgebiede is egter nie volkome nie, daarom onderskei hy naas 'n algemene faktor (g) ook spesifieke faktore (s) wat uniek aan 'n bepaalde vakgebied is (Eggen & Kauchak 1994 : 149). Thurstone het die spesifieke intelligensie van Spearman verder ontleed en sewe primêre verstandelike vermoëns geïdentifiseer. Die vermoëns is verbale begrip, woordvlotheid, getalsbegrip, geheue, perseptuele spoed, ruimtelike visualisering en induktiewe redenering. Guilford voer die proses nog verder met behulp van faktoranalise en onderskei

180 primêre verstandelike vermoëns (Shaffer 1996 : 334).

Uit beskikbare navorsingsgegewens blyk dit dat algemene intelligensie die sterkste met akademiese prestasie op skoolvlak verband hou, aangesien dit op sigself die faktor is wat die grootste proporsie van die variansie in prestasie verklaar. Horn, Bruning, Schraw en Curry (1993 : 464-478) het gevind dat algemene intelligensie ongeveer 21% van die variansie in akademiese prestasie verklaar terwyl Brodnick en Ree (1995 : 583-594) aangetoon het dat algemene intelligensie tot soveel as 45% van die variansie in prestasie verklaar. Gustafsson en Blake (1993 : 407-434) het 16 aanlegtoetse by 866 graad 6-leerlinge afgeneem en dit in verband gebring met prestasie in 17 vakgebiede, onder andere musiek. Hulle bevinding is ook dat algemene intelligensie die belangrikste voorspeller in die meeste vakgebiede is. Algemene intelligensie verklaar ongeveer 30% van die variansie in musiekprestasie (die hoogste variansie wat verklaar kon word is 41% in wiskunde).

Wat in gedagte gehou moet word is dat intelligensie 'n oorsaak vir die variasie in prestasie op skool is, ook wat prestasie in die kunsrigtings betref. Daar kan aanvaar word dat die uitvoerende kunsleerder met 'n lae algemene intelligensie swakker sal presteer as die leerder met 'n hoë algemene intelligensie. Dit kan ongunstige affektiewe implikasies by eersgenoemde tot gevolg hê, soos 'n lae selfbeeld, angs, stres of gebrekkige motivering. Wanneer die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder ondersoek word, kan die leerder se intellektuele ontwikkeling gevolglik nie geïgnoreer word nie.

### 3.3.2 Kognitiewe benadering

Die kognitiewe benadering tot intelligensie het die afgelope twee dekades heelwat veld gewen en is intens nagevors. Die rede

hiervoor kan toegeskryf word aan die behoefte om die *proses* onderliggend aan sekere denkhandelinge beter te begryp in stede van bloot op die *produk* te fokus. In die kognitiewe benadering val die klem eerder op inligtingverwerking en die prosesse wat daarmee verband hou, soos strategieë om inligting te evalueer, te groepeer en aan te wend ten einde probleme op te los, asook die vermoë om hoër orde verbande bloot te lê en veranderinge te voorspel (Richardson 1995 : 167). Vir die uitvoerende kunstenaar is hierdie vermoëns van groot belang omdat optrede dikwels op interpretasie berus en nie logies soos 'n wiskunde probleem bereken kan word nie. 'n Uitvoerende kunsleerder wat inligting kognitief moeilik verwerk of lank neem om dit te verwerk kan probleme met sy optredes ervaar wat weer affektiewe probleme tot gevolg kan hê.

'n Prominente persoon wat die moderne grondslag vir die kognitiewe benadering gelê het, is die Switserse psigoloog, Jean Piaget (1896 - 1980). Piaget beskou intelligensie as 'n aanpassingsproses by die omgewing wat deur twee meganismes bewerkstellig word naamlik assimilasie en akkommodasie. Gedurende assimilasie pas 'n individu sy omgewing aan om in te pas by bestaande kognitiewe strukture (ook genoem skemas). Hy interpreteer die omgewing in terme van dit wat hy reeds weet. Gedurende akkommodasie pas die individu sy bestaande kognitiewe strukture aan om nuwe inligting te verwerk. Die eise wat die omgewing stel kan nie deur bestaande kognitiewe strukture hanteer word nie en daarom is 'n wysiging noodsaaklik (Piaget 2000 : 39-44). Elke mens streef voortdurend om 'n ewewig (of ekwilibrium) tussen die twee prosesse te verkry. Hierdie voortdurende soeke na ewewig verklaar intellektuele groei wat hy in vier fases verdeel, naamlik:

- Sensories-motoriese fase (0 - 2 jaar)
- Pre-operasionele fase (2 - 7 jaar)
- Konkreet-operasionele fase (7 - 11 jaar)



- Formeel-operasionele fase (11 jaar - )

Die uitvoerende kunsleerder op sekondêre skoolvlak bevind hom in die formeel-operasionele fase. Dit stel hom in staat om:

- logies korrek te dink en te redeneer
- abstrak te dink, sonder om konkrete voorwerpe te hanteer
- verskillende veranderlikes tegelykertyd in sy denke te hanteer
- hipoteses te vorm oor moontlike oplossings vir 'n probleem
- resultate en werkbare oplossings na ander situasies te veralgemeen (Slavin 1991 : 28-36)

Die uitvoerende kunskurrikulum vereis bogenoemde denkvaardighede en 'n leerder wat nog grotendeels in die konkreet-operasionele fase vasgevang is, kan leerprobleme en swak prestasie te wagte wees. Piaget beklemtoon dat die oorgang van die konkreet- na die formeel-operasionele denke nie eensklaps plaasvind nie. Dit is 'n geleidelike proses en vir 'n aansienlike tyd is daar tekens van abstrakte denke wat deurspek is met konkrete denke. Die oorgang kan veral gedurende graad 8 en graad 9 voorkom en daarom het hierdie leerders ook op uitvoerende kunsvlak meer kognitiewe en affektiewe ondersteuning nodig . 'n Verdere aspek wat Piaget beklemtoon, is dat formeel-operasionele denke in sekere leerareas vroeër bereik word as ander (Sprinthall & Collins 1995 : 109). Indien 'n leerder reeds formeel-operasionele denke in een of meer vakgebiede openbaar, kan daar nie sonder meer aanvaar word dat hy dit ook in 'n uitvoerende kunsrigting bereik het nie. Die omgekeerde geld natuurlik ook. Sekere leerders openbaar moeilik, indien ooit 'n formeel-operasionele denkvlak in sommige vakgebiede. Dit verklaar in sekere opsigte waarom leerders wat as uitvoerende kunstenaars uitblink, in ander vakgebiede nie dieselfde uitnemende vlak handhaaf nie.

Bogenoemde verskynsel dat leerders wat nie sterk op een terrein is nie, hulle tog op ander terreine onderskei, gebruik Gardner as argument vir sy teorie oor meervoudige intelligensie. Hy onderskei die volgende intelligensies (Gardner, Kornhaber & Wake 1996 : 205-211):

- *Linguistiese intelligensie*  
Die gebruik van taal in verskillende vorme (lees, skryf en spraak).
- *Musikale intelligensie*  
Sensitiwiteit vir klank, melodie en ritme.
- *Logies-matematiese intelligensie*  
Die vermoë om met simbole te redeneer en inligting logies te orden om 'n bepaalde struktuur te vorm.
- *Ruimtelike intelligensie*  
Om visuele inligting te skep, te interpreteer en te verander.
- *Liggaamlike intelligensie*  
Die korrekte gebruik van die liggaam tydens beweging en tydens die hantering van objekte (fyn en gewone motoriese handeling).
- *Intrapersoonlike intelligensie*  
Selfkennis en begrip van jou eie gevoelens.
- *Interpersoonlike intelligensie*  
Die vermoë om sosiaal korrek op te tree.

Elke persoon word gekenmerk deur 'n unieke profiel van intelligensies. Hierdie profiel word saamgestel deur die unieke kombinasies van intelligensies wat die persoon gebruik om take

in sy omgewing uit te voer. 'n Ideale kombinasie vir die musiekleerder sal byvoorbeeld die professionele gebruik van musikale en intrapersoonlike intelligensie wees. Op die wyse sal sensitiwiteit vir klank, melodie en ritme met selfkennis en eie gevoelens gekombineer word om 'n goeie uitvoering aan 'n komposisie te gee. Soortgelyk sal 'n ideale kombinasie vir die dramaleerder linguistiese intelligensie en intrapersoonlike intelligensie wees en vir die dansleerder sal intrapersoonlike intelligensie en liggaamlike intelligensie 'n ideale kombinasie wees. Gesien in die lig van Gardner se model kan beweer word dat die rol van intrapersoonlike intelligensie en die wyse waarop dit in 'n uitvoerende konteks met ander intelligensie kombineer, die fokus van die huidige ondersoek is. Die versoeking bestaan byvoorbeeld om in 'n musiekkonteks die klem op musikale intelligensie te laat val, of in 'n danskonteks op liggaamlike intelligensie, terwyl die samespel met ander intelligensies, veral intrapersoonlike intelligensie, nie genoegsaam in aanmerking geneem word nie. Die foutiewe benadering is reeds in hoofstuk 1 genoem as 'n rede vir hierdie ondersoek.

Binne die uitvoerende kunskonteks het Gardner se teorie oor meervoudige intelligensie verskeie publikasies (in die vorm van artikels) tot gevolg gehad, byvoorbeeld die van Campbell (1991 : 35-48), Smagorinsky (1995 : 19-26), Checkley (1997 : 8-13), Vialle (1997 : 65-69), Kassell (1998 : 29-32) asook Roper en Davis (2000 : 217-233). Sekere van die navorsers soos Smagorinsky, Vialle en Kassell beklemtoon die beginsel dat soveel as moontlik van die intelligensies wat Gardner onderskei, tydens die onderrig van verskeie vakke (byvoorbeeld tale, wiskunde, musiek, kuns) betrek moet word. Hulle doen ook wenke aan die hand om prakties uitvoering daaraan te gee. Wat egter opval is die gebrek aan empiriese ondersoeke op die terrein. Eksperimentele ondersoeke waarin daar gepoog is om die meervoudige intelligensies sinvol te kombineer, kon nie opgespoor word nie. Dieselfde geld vir ondersoeke oor didaktiese

voorstelle van sekere outeurs. Dit is moeilik om te bepaal of die didaktiese wenke wat sekere outeurs aan die hand doen, die gewenste resultate sal hê omdat empiriese gegewens in die opsig ontbreek.

### **3.4      PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING**

Die persoonlikheid van 'n individu dui op 'n stabiele en kontinue wyse waarmee die persoon se denke, gevoelens en gedrag met die van ander ooreenkom en verskil (Maddi 1996 : 8). Navorsers wat persoonlikheidsontwikkeling bestudeer probeer om algemene patrone neer te lê waarvolgens mense dink, gevoelens openbaar en optree. Wanneer 'n algemene patroon vasgelê is, word dit as norm gebruik om verskille tussen mense te identifiseer en op die wyse mense te klassifiseer.

Sedert Freud (1856 - 1939) het verskeie teorieë oor persoonlikheidsontwikkeling die lig gesien. Dit is onmoontlik om al hierdie teorieë in die studie te ontleed. Ten einde 'n seleksie te maak is daar op Maddi (1996 : 18-23) se indeling gelet. Hy onderskei drie kategorieë waarvolgens persoonlikheidsteorieë ingedeel kan word.

#### *Konflikmodel*

Hierdie kategorie se vertrekpunt is dat persoonlikheid ontwikkel uit die interaksie tussen opponerende kragte. Die wyse waarop 'n persoon na 'n bepaalde pool neig, bepaal die verloop van sy persoonlikheidsontwikkeling. Voorbeelde van die konflikmodel is die teorieë van Freud, Erikson, Jung en Murray.

#### *Vervullingsmodel*

In stede van opponerende kragte verklaar teoretici in hierdie kategorie dat 'n enkele krag die persoonlikheid met verloop van tyd volledig en gesofistikeerd laat ontvou. Hierdie enkele krag

het tot gevolg dat mense toenemend word wat hulle veronderstel is om te wees. Adler, Maslow, Rogers en Allport se persoonlikheidsteorieë val onder die vervullingsmodel.

#### *Reëlmatige model*

In hierdie kategorie val die klem nie op 'n enkele krag of opponerende kragte nie. Die klem val eerder op die invloed van die omgewing en die terugvoering wat 'n individu van ander ontvang. Die mate waartoe die terugvoering met 'n individu se verwagtings ooreenkom bepaal die ontwikkeling van sy persoonlikheid. Voorbeelde van die reëlmatige model is die teorieë van Kelly en McClelland.

Ten einde elk van die kategorieë beter te begryp, is besluit om een teorie uit elke kategorie te ontleed. By elke teorie sal gepoog word om die implikasies wat die persoonlikheidsteorie vir die uitvoerende kunsleerder inhou, uit te lig.

As 'n verteenwoordigende teorie van die konflikmodel is daar op Jung se teorie besluit. Jung onderskei verskillende persoonstipes in sy model (soos introversie - ekstroversie) wat belangrike implikasies vir die uitvoerende kunsleerder inhou. Verskillende dramarolle, musiekwerke en dansrolle is meer geskik vir die ekstrovert wat dit moeilik vir die introvert maak om die rol te vertolk of die werk uit te voer. Dieselfde geld ook vir die ander persoonstipes wat Jung onderskei.

Ten opsigte van die selfvervullingsmodel is daar op die teorie van Maslow besluit. Die konstruk selfaktualisering wat prominent in Maslow se teorie figureer, is tiperend van teorieë wat in die selfvervullingskategorie val. Benewens selfaktualisering maak Maslow ook spesifiek melding van estetiese behoeftes wat belangrik binne 'n uitvoerende kunskonteks is.

Selfs die bogemiddelde uitvoerende kunsleerder se optrede verloop

nie altyd suksesvol nie. Om die rede ervaar baie kunsleerders angs en onsekerheid omdat hulle nie toekomstige optredes kan antisipeer nie. Omdat Kelly se teorie juis op toekomstige optrede fokus en die wyse waarop mense onsekerhede oor die toekoms hanteer, is sy teorie as 'n voorbeeld van die reëlmatige model gekies.

### 3.4.1 C J Jung

Jung se teorie berus hoofsaaklik op psigiese vlakke en psigologiese tipes wat hy onderskei. Die psigiese vlakke sal eerstens bespreek word, waarna die psigologiese tipes verduidelik sal word. Ten slotte sal die implikasies van Jung se teorie vir die uitvoerende kunsleerder uitgewys word.

#### 3.4.1.1 Psigiese vlakke

Soos Freud baseer Jung sy teorie op die aanname dat die psige uit 'n bewuste en onbewuste vlak bestaan. Die bewuste sentreer rondom die ego en sluit aspekte soos denke, geheue en waarneming in. Die Psige is daarvoor verantwoordelik dat die basiese funksies van die mens se daaglikse bestaan uitgevoer word (Hergenhahn 1994 : 74). Ten opsigte van die onbewuste onderskei hy tussen 'n persoonlike onbewuste en 'n kollektiewe onbewuste.

##### (i) Persoonlike onbewuste

Die persoonlike onbewuste is die boonste vlak van die onbewuste en bestaan uit alle onderdrukte en vergete ervarings van 'n individu. Die term persoonlik word gebruik aangesien dit uniek en eksklusief vir elke individu is (Feist 1994 : 163). Sommige ervarings wat die persoonlike onbewuste vorm kan maklik herroep word, ander word moeiliker herroep terwyl daar ervarings is wat

geensins herroep kan word nie. Die inhoud van laasgenoemde word komplekse genoem. 'n Kompleks is 'n emosionele konglomerasie van geassosieerde gedagtes (Ewen 1993 : 86). 'n Voorbeeld van 'n kompleks is die ervaring "optrede voor 'n gehoor" wat met 'n emosionele respons soos "angs" geassosieer word. Weens dié besondere assosiasie kan die persoon 'n kompleks ontwikkel wat hom 'n weersin in verhoogoptrede gee. 'n Ander persoon kan weer "optrede voor 'n gehoor" met "stimulerend" assosieer wat tot gevolg kan hê dat hy voortdurend wil optree.

(ii) Kollektiewe onbewuste

Die kollektiewe onbewuste dui op ervarings wat mense deur eeue gehad het. Dit ontstaan uit algemene ervarings wat alle mense het en daarom is die kollektiewe onbewuste grotendeels dieselfde vir alle mense. In die opsig verskil dit van die ervarings in die persoonlike onbewuste wat uniek is. Waar die inhoud van ervarings in die persoonlike onbewuste komplekse genoem word, word die ervarings in die kollektiewe onbewuste aartstipes genoem. Beide is egter emosioneel gelaai assosiatiewe gedagtes (Allen 1994 : 58).

Een manier om aartstipes te identifiseer is om na te dink oor dit wat elke mens in sy leeftyd sal ervaar. Dit sal noodwendig aspekte soos geboorte, dood, vreugde, hartseer, mans, vrouens en so meer insluit. Die vernaamste aartstipes wat Jung onderskei, is die volgende (Feist 1994 : 167-172 en Hergenhahn 1994 : 77-80):

*Die persona*

Die Griekse woord *persona* dui op maskers wat akteurs in die antieke Griekse dramas gedra het. *Persona* dui op rolle wat die gemeenskap aan 'n mens toeskryf, byvoorbeeld ouer, kind, broodwinner, sakeman en so meer. Van 'n onderwyser se rol word

behulpzaamheid verwag, terwyl daar van 'n aktrise se rol modebewustheid verwag word. Persona dui ook op die rol wat die persoon aan die gemeenskap voorhou. As 'n individu oormatig met sy persona identifiseer, kan dit gebeur dat sy eie unieke self nie sal realiseer nie. 'n Balans moet gevolglik gehandhaaf word. Om die persona te ignoreer, is om die invloed van die gemeenskap te onderskat, terwyl oorientifisering met die persona 'n gebrek aan individualiteit en persoonlike leegheid tot gevolg kan hê.

### *Skadu*

Hierdie aartstipe is die teenoorgestelde van die persona en dui op die eienskappe wat mense onderdruk in 'n poging om dit van hulleself en van ander te weerhou. Dit sluit impulse in soos begeertes, seks en aggressie. Volgens Jung moet 'n mens voortdurend strewe om sy skadu te leer ken ten einde homself en sy optrede te begryp.

Die skadu bevat nie noodwendig primitiewe en negatiewe impulse nie. Dit kan ook die bron wees vir vitaliteit en kreatiwiteit mits die skadu konstruktief aangewend word.

### *Anima en Animus*

Soos Freud is Jung ook van mening dat elke mens psigologies biseksueel is met 'n manlike en vroulike sy. Anima dui op die vroulike komponent by mans wat deur eeue ontstaan het as gevolg van mans se kollektiewe ervaring met vrouens. Die anima stel mans in staat om die teenoorgestelde geslag te verstaan, te waardeer en met hulle te kommunikeer.

Animus is die manlike komponent by vroue en soos wat die anima mans met vroulike eienskappe toerus, so rus die Animus vroue toe met manlike eienskappe wat vroue op hulle beurt in staat stel om mans te begryp en te waardeer.



Die man wat sy anima onderdruk, toon 'n gebrek aan sensitiwiteit, emosie, intuïsie en kreatiwiteit en die vrou wat haar animus onderdruk mag moontlik 'n tekort aan selfsekerheid openbaar.

### *Self*

Die self is die sentrale en belangrikste aartstipe volgens Jung. Dit verteenwoordig die strewe na groei, orde, harmonie, eenheid en voltooiing. Die self verwerk konflikte in die persoonlikheid en strewe om eenheid en balans te bewerkstellig. Simbolies stel hy die self voor as 'n mandala - dit is 'n sirkel met 'n vierkant binne. Die mandala is 'n simboliese voorstelling van perfekte orde, eenheid en totaliteit alhoewel dit selde of ooit ervaar word.

#### 3.4.1.2 Psigologiese tipes

Naas die bewuste en onbewuste psigiese vlakke wat Jung onderskei, onderskei hy ook psigologiese tipes. Hierdie tipes ontstaan uit twee basiese houdings (introversie en ekstroversie) asook vier afsonderlike funksies (denke, gevoel, waarneming en intuïsie) (Ewen 1993 : 100-102).

#### *Introversie / Ekstroversie*

Jung is van mening dat die psige oor die algemeen op twee wyses teenoor die omgewing reageer. Die een wyse is inwaarts na die subjektiewe wêreld van die individu (introversie). Die ander wyse is uitwaarts na die eksterne omgewing (ekstroversie). Die introvert is stil, verbeeldingryk en meer geïnteresseerd in idees as in ander mense. Die ekstrovert daarteenoor is baie sosiaal, uitgaande en stel intens belang in ander mense en sy omgewing (Feshbach, Weiner & Bohart 1996 : 96).

*Denke / Gevoel*

Denke en gevoel word rasionele funksies genoem, omdat hulle ervarings evalueer.

Sekere persone evalueer 'n ervaring of 'n kognitiewe wyse deur te let op hoe dit funksioneer en logies met ander ervarings skakel. As die ervaring logies korrek is, word dit as goed beoordeel. Daarteenoor evalueer ander persone ervarings as goed of sleg aangesien dit hulle goed of sleg laat voel. Hulle fokus dus eerder op die emosionele as op die logiese/kognitiewe.

*Waarneming / Intuisie*

Waarneming en intuïsie word as irrasionele funksies beskou omdat hulle beide onafhanklik van die denke funksioneer.

Waarneming geskied outomaties op grond van die sintuie. 'n Persoon by wie waarneming dominant is, reageer op dit wat hy hoor, sien, voel en so meer. So 'n persoon sal nie graag reageer voor hy nie eers iets "op swart en wit" gesien het nie. Die intuïtiewe persoon reageer in 'n situasie op die ingewing van die oomblik sonder al die nodige inligting, of 'n behoorlike interpretasie van die inligting.

Deur die twee houdings en die vier funksies te kombineer, kan verskillende persoonlikheidstipes beskryf word. Die volgende twee word as voorbeelde genoem:

*Ekstroversie met denke*

By die persoon word gevoel onderdruk. Hy is gerig op dit wat buite hom gebeur en interpreteer data wat van buite kom op 'n logiese, intellektuele wyse.

*Introversie met waarneming*

Die persoon word dikwels as irrasioneel beskryf. Hy oorreageer op eksterne stimuli en trek dinge vir hom persoonlik aan omdat hy na binne gerig is. 'n Onskuldige opmerking kan buite verband geruk word en as 'n persoonlike aanval geïnterpreteer word.

#### 3.4.1.3 Implikasies van Jung se teorie vir die uitvoerende kunsleerder

Dit is veral die kollektiewe onbewuste en die persoonstipes wat Jung onderskei, wat implikasies vir die uitvoerende kunsleerder het.

'n Leerder kan sy uitvoerende kuns as 'n persona aanwend. Dit is moontlik dat leerders tot so 'n mate met hulle kunsvorm identifiseer dat hulle eie unieke persoonlikheid nie realiseer nie. Die gevaar lê daarin dat indien die leerder mislukking in sy kunsrigting ervaar sy hele persoonlikheid daarby betrek word wat ernstige selfbeeld en depressieprobleme tot gevolg kan hê. Die persoon word so afhanklik van sy kunsbeoefening dat hy daarsonder leeg en doelloos is.

Die realisering van die anima en animus by seuns en dogters kan hulle optrede in 'n uitvoerende kunsrigting bevorder. Wubbenhorst (1994 : 63-74) het gevind dat musici oor die algemeen manlike en vroulike eienskappe toon wat tot hulle voordeel strek. Dit verleen groter buigsaamheid aan musici en stel hulle in staat om vorstelike en sensitiewe werke uit te voer. Oor die algemeen hou uitvoerende kuns sterker met die anima verband omdat die meeste uitvoerende werke elemente van sensitiwiteit, emosie, intuïsie en kreatiwiteit besit. Omdat die anima dui op die vroulike komponent by mans het die sterk teenwoordigheid daarvan in uitvoerende kuns veral implikasies vir seuns. Eerstens, waar

die anima nie sterk realiseer nie, kan seuns sekere uitvoerende werke moeilik vind. 'n Baie sensitiewe dramarol of 'n baie romantiese musiekwerk mag dalk moeiliker vir 'n seun wees om te vertolk indien sy anima nie so sterk ontwikkel het nie. Tweedens kan dit gebeur dat seuns by wie die anima sterk ontwikkel het, verfynde maniere openbaar wat verder deur die kunsvorm aangehelp word. Sulke seuns moet dikwels spot, kritiek en verwerping verduur wat emosionele gevolge kan inhou.

Die onderskeid wat Jung tref tussen ekstroversie en introversie het belangrike implikasies vir die uitvoerende kunsleerder. Sekere dramarolle sal byvoorbeeld beter deur 'n ekstrovert as 'n introvert vertolk word terwyl by ander dramarolle die teenoorgestelde geld. 'n Leerder wat in 'n rol moet optree wat met sy eie persoonlikheid ooreenkom, sal in alle waarskynlikheid die rol met groter gemak aanleer en vertolk as die leerder wie se persoonlikheid geensins met die dramarol ooreenkomste toon nie. Dieselfde geld ook vir sekere dansrolle. Selfs by musiek is daar werke wat die ekstrovert beter sal uitvoer omdat dit meer ekspressief van aard is, terwyl ander werke meer gereserveerd uitgevoer moet word wat die introvert beter sal pas. Ekstroverte en introverte verskil ook wat hulle musiekvoorkeur betref. Payne (in Rawlings en Ciancarelli 1997 : 120) het gevind dat onder musici, ekstroverte 'n voorkeur vir emosionele musiek toon terwyl introverte musiek met 'n formele struktuur verkies.

Benewens die twee houdings hou die vier funksies wat Jung onderskei ook implikasies vir die uitvoerende kunsleerder in.

Die leerder wat sterk op waarneming ingestel is, sal 'n musiekwerk benader deur streng te speel volgens dit wat hy op die bladmusiek sien en na verskeie opnames te *luister* om te bepaal of sy interpretasie korrek is. So 'n leerder sal moeilik kreatief optree en sy eie stempel op die interpretasie van sy uitvoering afdruk. Laasgenoemde mag vir die intuitiewe leerder

makliker wees. Sommige dramarolle en dansrolle sal die intuïtiewe leerder beter pas veral waar die teks of die choreografie nie uiters voorskriftelik is nie. Die leerder wat sy optrede sterk op waarneming baseer, kan in die opsig probleme ervaar.

Wat denke en gevoel betref, kan dieselfde afleiding as hierbo gemaak word. Sekere musiekwerke en dramarolle is meer rasioneel en kognitief van aard terwyl ander eerder gevoel en emosie oordra. 'n Leerder by wie gevoel meer dominant is, sal eerder by laasgenoemde werke aanklank vind terwyl die leerder wat denkgeoriënteerd is eersgenoemde sal verkies. Leerders het egter nie altyd 'n keuse nie en moet soms werke speel en in rolle optree waarby hulle nie aanklank vind nie weens hulle persoonlikheidsamestelling en dit kan emosionele gevolge inhou.

#### 3.4.2 G A Kelly

Die wetenskaplike metode van hipotesevorming en toetsing het 'n sterk invloed uitgeoefen op Kelly se formulering van sy persoonlikheidsteorie. Sy waarneming dat elke mens voortdurend probeer om gebeurtenisse in sy omgewing te voorspel, te beheer en te begryp het daartoe gelei dat hy die mens as 'n wetenskaplike beskou. Elke individu soek net soos die wetenskaplike, na helderheid en begrip in sy lewe deur situasies te voorspel en te beheer. Volgens Kelly is dit veral die *toekoms* wat 'n persoon se gedrag bepaal. Die verlede en hede dien slegs as hulpmiddel om hipoteses oor die toekoms te formuleer (Möller 1996 : 155-156).

Die instrument wat 'n persoon gebruik om gebeure te antisipeer is *persoonlike konstrukte*. Konstrukte word bepaal deur 'n persoon se interpretasie van gebeure en word verkry deur induktiewe redenering. Dit kan beskou word as 'n mini-teorie wat

'n persoon gebruik om die werklikheid te benader, te voorspel en te beheer (Maddi 1996 : 176). Wanneer 'n konstruk gevorm word, word sekere gebeure saam gegroepeer en in teenstelling met ander geplaas. Elke konstruk bestaan gevolglik uit twee teenoorgestelde pole, soos kalm - onstuimig of interessant - vervelig. 'n Uitvoerende kunstenaar sal byvoorbeeld die konstruk goed - swak gebruik om sy eie optrede of die van ander te beoordeel of hy kan die konstruk eenvoudig - gekompliseerd gebruik om 'n uitvoerende werk te omskryf.

Wanneer 'n persoon aanvanklik 'n konstruk vorm, fokus hy op die algemene eienskappe van die gebeure wat hulleself herhaal. Sodra 'n konstruk gevorm is, help dit die persoon om sy optrede in die toekoms te beplan en daarop voorbereid te wees. 'n Persoon wat geen konstrukte oor 'n sekere aangeleentheid het nie, kan gebeure moeilik voorspel en beheer wat onsekerheid en angs tot gevolg het. 'n Danser wat nog nooit 'n sololorol voor 'n gehoor gedans het nie ervaar beslis meer angs as een wat alreeds 'n konstruk daarvoor gevorm het en weet wat om tydens die optrede te verwag.

Gedurende die verloop van 'n persoon se lewe word baie konstrukte gevorm wat tot gevolg het dat 'n konstruksisteem ontwikkel. Vir Kelly is hierdie konstruksisteem in wese die persoonlikheid van 'n individu (Hergenhahn 1994 : 451). Die persoonlikheid van 'n individu is met ander woorde die versameling konstrukte van die individu of 'n gegewe moment. Hiermee gee Kelly te kenne dat 'n individu se konstruksisteem en daarom ook sy persoonlikheid nie staties is nie en kan verander. Bestaande konstrukte kan gewysig of vervang word wat 'n persoonlikheidsverandering kan impliseer.

Volgens Kelly (in Allen 1994 : 281-282) verloop die vorming van 'n konstruk deur sekere opeenvolgende fases:

Oorwegingsfase: Gedurende die fase soek en oorweeg die persoon verskeie konstrukte om 'n situasie te hanteer.

Voorkeurfase: Gedurende die tweede fase besluit die persoon op 'n konstruk wat hy meen die beste op die situasie van toepassing is.

Keusefase: In die finale fase pas die persoon die konstruk toe en oordeel hy of dit 'n korrekte/geldige keuse was.

Alhoewel die fases in die vorming van 'n konstruk dieselfde is, is daar verskillende faktore wat die vormingsproses beïnvloed wat tot gevolg het dat die uiteindelijke konstrukte wat gevorm word, van individu tot individu verskil (Hergenhahn 1994 : 453-458). Om die toepaslikheid van hierdie faktore in 'n uitvoerende kunskonteks te demonstreer sal voorbeelde uit dié milieu telkens genoem word.

- Hoe meer 'n gebeurtenis homself herhaal en hoe meer reëlmatig 'n persoon 'n situasie ervaar, hoe makliker sal dit vir die persoon wees om 'n konstruk daarvoor te vorm. Wisselvallige gebeure leen hulle moeilik tot konstrukvorming. Hieruit kan afgelei word dat konstrukte moeilik in 'n uitvoerende kunskonteks gevorm sal word, omdat een optrede nooit absoluut op dieselfde wyse herhaal kan word nie. Verder is daar altyd die moontlikheid van onvoorsiene gebeure wat 'n goed beplande en geoefende optrede in die wiele kan ry. Die onvoorspelbaarheid van optredes is een van die wesenskenmerke van uitvoerende kuns (vgl. par. 1.1).
- Mense verskil van mekaar ten opsigte van konstrukvorming. Verskillende mense sal verskillende konstrukte ten opsigte van dieselfde situasie vorm. Dit verklaar, waarom twee dramaleerders byvoorbeeld dieselfde karakter in 'n verhoogstuk verskillend sal vertolk. Hulle konstrukte oor die karakter verskil.

- Persone verskil nie alleen ten opsigte van die konstrukte wat hulle ontwikkel en die wyse waarop hulle dit toepas nie, maar verskil ook ten opsigte van die wyse waarop konstrukte in hulle konstruksisteem georganiseer is. 'n Kunstenaar wat goeie rapport met sy gehoor kan en wil bewerkstellig se konstruk introversie - ekstroversie sal 'n ander posisie in sy konstruksisteem beklee as die kunstenaar vir wie rapport met die gehoor nie belangrik is nie.
- Die twee pole van 'n konstruk kan van persoon tot persoon verskil. Vir die een persoon sal die konstruk mooi - lelik op 'n uitvoering van toepassing wees terwyl 'n ander persoon die konstruk mooi - onverstaanbaar sal gebruik.
- Indien 'n persoon sukses behaal met die toepassing van 'n konstruk sal die konstruk in alle waarskynlikheid herhaal en beter vasgelê word. Daar is egter die gevaar dat die persoon in 'n groef kan beland en op dieselfde wyse bly dink en optree. In die uitvoerende kuns waar inisiatief en kreatiwiteit 'n belangrike funksie vervul, kan stereotipe optrede vir die kunstenaar tot nadeel strek. Die wysiging of vervanging van suksesvolle konstrukte hou egter weer die moontlikheid van mislukking in. Volgens Kelly ervaar 'n persoon dikwels konflik tussen stabiliteit/veiligheid (die behoud van konstrukte) en avontuur (die wysiging van konstrukte). Dit is sekerlik ook by die meeste kunstenaars die geval.

### 3.4.3 A H Maslow

Maslow baseer sy persoonlikheidsteorie op die beginsel dat 'n



mens voortdurend deur een of ander behoefte gemotiveer word om op 'n bepaalde wyse te dink, te beplan en op te tree. Behoeftes word bevredig en verplaas wat 'n verandering in denke en optrede tot gevolg het (Feist 1994 : 597). Wanneer 'n dramarol aan 'n leerder toegewys word, sal sy eerste behoefte wees om die teks aan te leer en hy sal dan ook in die rigting gemotiveer wees. Sodra die teks egter aangeleer is, sal nuwe behoeftes ontwikkel wat met fynere detail van verhoogoptrede verband hou. Sy aanvanklike motivering om teks aan te leer word nou vervang deur 'n gemotiveerdheid wat met ander aspekte van sy rol verband hou.

Volgens Maslow (Möller 1996 : 226) is die mens groei-georiënteerd en word daar nie na 'n spanninglose, hemostatiese toestand gestreef nie. Die mens ervaar selde 'n toestand van volkome bevrediging en indien so 'n toestand bereik word, is dit slegs tydelik van aard. Sodra een behoefte bevredig is, tree 'n ander op die voorgrond en verskuif die bevredigende behoefte op die agtergrond. Dit verklaar waarom uitvoerende kunstenaars reeds vanaf skoolvlak voortdurend gemotiveer is om hulle optrede te verbeter en meer gekompliseerde werke en rolle te bemeester.

Die behoeftes wat Maslow identifiseer is hiërargies georganiseer en laer-orde behoeftes moet eers bevredig word voordat hoër-orde behoeftes sal figureer. Hierdie hiërargie van behoeftes is oorbekend en sal vervolgens binne 'n uitvoerende kunskonteks bespreek word (Feist 1994 : 598-604; Maddi 1996 : 114-119 en Möller 1996 : 222-235).

#### *Fisiologies behoeftes*

Die mees basiese behoefte van 'n mens is fisiologies van aard. Dit sluit kos, water, suurstof, liggaamversorging en so meer in. 'n Honger persoon of een wat koud kry se motivering is gerig op kos of warm klere en nie om vriendskappe te sluit of selfbeeld te verbeter nie.

Alhoewel fisiologiese behoeftes in sekere gevalle volkome bevredig kan word, ontstaan die behoeftes by herhaling. Die uitvoerende kunsleerder het gevolglik voortdurend met fisiologiese behoeftes te make wat sy optrede in 'n groot mate bepaal. As die uitvoerende kunsleerder nie gesond is nie, is 'n uitvoering nie moontlik nie. As 'n dramaspeler of sanger die dag voor sy optrede siek word en sy stem daardeur geaffekteer word, kan sy optrede nie plaasvind nie. Dansers is veral met fisiologiese behoeftes gemoed. Eet hulle te min het hulle nie die stamina om 'n uitvoering te laat slaag nie. Eet hulle te veel of verkeerd kan dit tot gewigsprobleme aanleiding gee. 'n Oorgewig danser staar knie- en voetprobleme in die gesig (vgl. par. 3.2.2.3).

#### *Veiligheidsbehoefte*

Veiligheidsbehoefte dui op die behoefte aan struktuur, orde, sekerheid en voorspelbaarheid. Soos reeds in hoofstuk 1 (par. 1.1) genoem is, bestaan daar dikwels onsekerheid by die uitvoerende kunsleerder omdat optrede nie in alle opsigte korrek voorspel kan word nie. Daar kan dus aanvaar word dat bevrediging van hierdie behoefte 'n verneme motiveringskrag by die uitvoerende kunsleerder sal wees. Hy sal verskillende maniere aanwend om sekerheid en voorspelbaarheid tydens optrede te verhoog. Goeie voorbereiding sou een manier wees om tot 'n mate sekerheid te verhoog maar voorbereiding neem tyd in beslag wat weer stres tot gevolg kan hê (vgl. par. 4.3).

#### *Behoefte aan liefde en affiliasie*

Die mens het 'n behoefte om deur ander aanvaar te word. Dit sluit onder andere verhoudinge met vriende, gesinslede of familiegroepe in.

Daar is reeds in hoofstuk 1 (par. 1.1) genoem dat uitvoerende

kuns in groepverband kan plaasvind, trouens drama en dans vind meestal in groepverband plaas. Dit kan gebeur dat die uitvoerende kunsleerder wat nie goed in sy rol presteer nie of wat weens persoonlikheidsgebreke met ander in die groep bots, aanpassingsprobleme sal ondervind en self uitgesluit sal word. Daar kan verder aanvaar word dat sulke leerders emosionele probleme sal ervaar omdat hulle behoefte aan liefde en affiliasie nie bevredig word nie. In ekstreme gevalle kan sulke leerders groepdrukprobleme ervaar omdat hulle eerder aan die eise van die groep sal toegee as om 'n gebrek aan affiliasie te ervaar (Fourie 2001 : 48).

#### *Behoefte aan selfagting*

Die behoefte aan selfagting kom na vore indien fisiologiese behoeftes, die behoefte aan veiligheid en die behoefte aan affiliasie grotendeels bevredig is. Elke mens het 'n behoefte aan erkenning van ander. Vir die uitvoerende kunstenaar kan hierdie erkenning onder andere van sy onmiddellike gehoor of van die breë publiek kom. Indien hy erkenning ontvang, ontwikkel daar by hom 'n gevoel van eiewaarde, bevoegdheid en selfsekerheid. Die omgekeerde geld ook. 'n Kunsleerder wat nie erkenning ontvang nie, twyfel aan homself, hy voel minderwaardig en 'n gevoel van hulpeloosheid kan intree. So 'n toestand kan toekomstige optredes nadelig beïnvloed en kort voor lank beland die leerder in 'n selfvernietigende sirkel.

#### *Behoefte aan selfaktualisering*

As alle vorige behoeftes grotendeels bevredig is, tree die behoefte aan selfaktualisering na vore.

Selfaktualisering dui op die verwesenliking van 'n persoon se potensiaal, doelstellings en talente. Maslow (1970 : 46) se eie aanhaling verduidelik die behoefte aan selfaktualisering in 'n

kunskonteks. "A musician must make music, an artist must paint, a poet must write, if he is to be at peace with himself. What a man can be he must be. He must be true to his own nature." Om getrou aan jou eie aard te wees behels spanning want om jou potensiaal te laat realiseer gaan met moeite en terugslae gepaard. Indien 'n persoon egter daartoe verbind is om die behoefte aan selfaktualisering te bevredig en hy hom in die regte milieu bevind waar dit kan plaasvind, kom sy eie uniekheid van menswees na vore.

Nie alle persone bereik die fase nie en min mense slaag daarin om die behoefte aan selfaktualisering volkome te bevredig. Die vernaamste rede hiervoor is dat baie mense nie van hulle eie potensiaal bewus is nie en nie die bevrediging van selfvervulling verstaan nie. Die samelewing kan ook selfaktualisering kortwiek deur rigiede vooroordele. Dit gebeur dikwels in 'n kunsmilieu dat ouers en die algemene publiek kunspotensiaal inhibeer as gevolg van stereotipe beskouinge oor kuns. 'n Verdere hindernis tot selfaktualisering kan die teenwoordigheid van sterk veiligheidsbehoefte wees. 'n Persoon wat aan die veilige kant wil bly, verkies om beproefde weë te bewandel omdat dit die moontlikheid van foute verminder. So 'n ingesteldheid kan die einde van 'n uitvoerende kunstenaar se loopbaan beteken omdat verdere groei en kreatiewe ontwikkeling nie plaasvind nie.

Maslow noem 'n aantal kenmerke van 'n selfaktualiseerder wat ook op die selfaktualiserende kunsleerder van toepassing gemaak sou kan word:

- 'n goeie logiese oordeel oor sake van algemene belang soos musiek, finansies en so meer
- aanvaarding van die self met die afwesigheid van onnodige gevoelens van skuld en angs
- spontaneïteit sonder om onkonvensioneel op te tree
- oorspronklike en skeppende ingesteldheid

- taakgeoriënteerdheid eerder as om selfbehep te wees
- outonome optrede omdat 'n hoë premie op onafhanklikheid geplaas word
- 'n vermoë om eenvoudige dinge in die lewe te waardeer en te bewonder
- intense belewing van situasies, kunswerke, die natuur en so meer
- 'n gemeenskapsgevoel wat gepaard gaan met goeie interpersoonlike verhoudinge en 'n demokratiese ingesteldheid

### 3.5 SOSIALE ONTWIKKELING

Gedurende adolessensie vind groter differensiasie in die sosiale lewe van die adolessent plaas. Alhoewel die adolessent steeds na aan sy ouers is, spandeer hy toenemend meer tyd met vriende. Hy raak fisiek en emosioneel meer onafhanklik van sy ouers en beweeg nader aan sy vriende. Die adolessent se verhouding met sy onderwyser verander ook geleidelik. Waar die onderwyser aanvanklik beskou is as dié persoon met al die kennis, kan die oordeel of kennis van die onderwyser mettertyd in twyfel getrek word, wat die verhouding tussen leerder en onderwyser beïnvloed (Nielsen 1996 : 146; Seifert & Hoffnung 1994 : 551).

In die drie uitvoerende kunsrigtings het die sosiale verhoudinge tussen die adolessent en sy ouers, sy portuurgroep en sy onderwyser(s) belangrike affektiewe implikasies. As die sosiale verhoudinge van die uitvoerende kunsleerder goed is, dien dit as 'n stabiele ondersteuningsstelsel wat sy selfbeeld, motivering en ander affektiewe veranderlikes positief beïnvloed. Die omgekeerde geld wanneer hierdie ondersteuningsstelsel gebrekkig of totaal en al afwesig is.

In hierdie paragraaf oor die sosiale ontwikkeling sal die ouer-

kindverhouding eerstens geanaliseer word, tweedens die onderwyser-leerderverhouding en laastens die verhouding van die adolessent met medeleerders.

### 3.5.1 Ouer-kindverhouding

Alhoewel die beskouing bestaan dat adolessente gewoonlik weg beweeg van hul gesinne, het navorsers by herhaling gevind dat gesinsverhoudinge belangrike sosiale en emosionele steunpunte in die adolessent se lewe is (Seifert & Hoffnung 1994 : 554). Die feit dat die adolessent hom geleidelik losmaak van sy ouers, impliseer nie dat die adolessent nie 'n behoefte aan emosionele ondersteuning van sy ouers nodig het nie. Ouers se ondersteuning is uiters belangrik vir die adolessent se emosionele sekuriteit en vermoë om die nodige stappe tot onafhanklikheid in vroeë adolessensie te neem. In 'n ondersoek gedoen deur Le Croy (Dacey & Kenny 1994 : 245) is gevind dat graad 10 en 12 leerders wat 'n liefdevolle, gesonde verhouding met ouers gehad het, 'n sterk selfbeeld gehad het en weinig probleme op skool ondervind het.

Die normale verskille van opinie, denkwyses, konflikte oor skool en sosiale aktiwiteite tussen die adolessent en sy ouers, word dikwels aan 'n generasiegaping toegeskryf. Die generasiegaping word meer intens ervaar deur jong adolessente, wat nog in die proses is om hul identiteite te vorm in vergelyking met ouer adolessente wat reeds sekerheid oor hulle identiteit het. Baie van die konflikte tussen adolessente en hul ouers is 'n refleksie van 'n wederkerige vrees vir die naderende onafhanklikheid van die adolessent wat onafwendbaar is. Minder konflik sal waarskynlik voorkom waar ouers se belangstelling, betrokkenheid en die intensiteit van hul interaksie met die jong adolessent gematig is en waar tieners toegelaat word om hul eie opinies te lug en deel te wees van die besluite wat binne die gesin geneem word. 'n Baie fyn onderskeid word getref tussen sensitiewe,

ouerlike betrokkenheid en opdringerige oorbetrokkenheid wat nie die adolessent se behoefte aan privaatheid en onafhanklikheid respekteer nie (Seifert & Hoffnung 1994 : 551-554).

Die kwaliteit van die ouer-kindverhouding kan vir die leerder in die uitvoerende kunsrigting positiewe of negatiewe implikasies inhou.

Aan die positiewe kant sal 'n leerder wat die nodige ondersteuning van die ouers kry goed in die kunsrigting presteer. Davidson, Howe, Moore en Sloboda (1996 : 399-412) het die invloed van ouers en die rol wat hulle in die musiekprestasies van hul kinders speel, ondersoek. As proefpersone is 257 musiekleerders tussen die ouderdomme van 8 en 18 jaar en hul ouers gebruik. In die ondersoek is bevind dat musiekleerders wat suksesvolle uitvoerders was, diegene was wat sterk ondersteuning van hul ouerhuis gekry het. Ouers se teenwoordigheid by lesse en kontrole oor oefenwerk tuis, het 'n baie positiewe invloed op die leerders se vordering gehad. Ouers se teenwoordigheid by lesse en kontrole oor oefenwerk tuis, het leerders se vordering positief beïnvloed. Al het ouers in sommige gevalle nie formele opleiding in musiek ontvang nie, het hulle belangstelling in die musiekaktiwiteite van hulle kinders 'n motiverende invloed gehad. Die ondersoek het verder getoon dat ouers van kinders met 'n besondere musikale talent meer moeite doen om hul kinders by lesse te besorg en nie skroom om vir die beste moontlike opleiding te betaal nie. Ouers se vertroue in hulle kinders se talent bepaal met ander woorde die mate van ondersteuning wat hulle aan die kind bied. Dit het weer op sy beurt 'n positiewe invloed op die kind se sukses.

Die rol van ouerbetrokkenheid word ook deur Zdzinski (1996 : 34-48) beklemtoon in 'n ondersoek wat onder musiekleerders gedoen is. 'n Positiewe korrelasie ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,01$ ) is tussen ouerbetrokkenheid en affektiewe uitkomst (veral motivering)

gevind.

Daar kan aanvaar word dat die positiewe implikasies betreffende die ouer-kindverhouding soos hierbo uiteengesit afwesig sal wees by die onbetrokke ouer. Ouers wat min belangstelling in hulle kind se kunsrigting toon kan die leerder se prestasie en affektiewe vorming benadeel. Dit is egter nie net die onbetrokke ouer wat 'n probleem kan veroorsaak nie. Die oorbetrokke, inmengerige ouer is eweneens 'n probleem. Die oorbetrokke ouer is die een wat wil toesien dat sy kind die kanse benut wat hy as ouer nie benut, of nooit gehad het nie. Dit kan geweldig spanning by die kind veroorsaak. Soms is ouers so betrokke by sy kind se dans, drama of musiekaktiwiteite en prestasies, dat die leerder se eie identiteit as uitvoerende kunstenaar nie geleentheid kry om te ontwikkel nie. Davidson, Howe, Moore & Sloboda (1996 : 401) het byvoorbeeld gevind dat sommige leerders wie se ouers self bekwame musici is, van mening is dat hulle nooit dieselfde standaard as hulle ouers sal kan bereik nie en om die rede nie met hulle opleiding moet voort gaan nie.

### 3.5.2 Onderwyser-leerderverhouding

Die onderwyser-leerderverhouding binne die uitvoerende kunste is uniek aangesien die leerder baie meer op die onderwyser aangewese is as in 'n gewone klassituasie met 35 tot 40 leerders wat groeponderrig ontvang. Alhoewel onderrig in die Drama en Dans rigtings in groepe plaasvind, is die aantal leerders in 'n groep relatief klein en individuele aandag word tog binne die groep aan leerders gegee. Die musiekleerder ontvang individuele onderrig op sy instrument asook ensemble afrigting waarby twee tot vyf leerders betrokke is.

Bloom (1982 : 664-715) noem 'n aantal redes waarom onderrig in die uitvoerende kunste (veral musiek) as die mees ideale



onderrigsituasie beskou kan word: Die onderwyser is in 'n posisie om *spesifieke doelstellings* aan 'n leerder te stel om werke van 'n sekere moeilikheidsgraad te kan bemeester. *Deurlopende evaluering* van die leerder se spel kan by elke les gedoen word. Enige tegniese of musikale probleme wat die leerder ondervind kan *onmiddellik* in die les aangespreek word. Die onderwyser is in 'n posisie om dit wat hy van die leerder verwag te *demonstreer*. Verder kan die leerder *direk gemotiveer* word om die vlak van sy spel te verbeter en as gevolg van die een-tot-een verhoudings bestaan daar 'n *sterk en intieme relasie* tussen onderwyser en leerder.

Alhoewel die verhouding tussen onderwyser en leerder meer ideaal is as in 'n gewone klassituasie is dit nie sonder probleme nie. Een so 'n probleem ontstaan wanneer die twee partye se aspirasies nie ooreenkom nie. Aan die een kant kan die leerder onrealistiese verwagtinge van homself koester en die onderwyser se kritiese evaluering verkeerd vertolk. Aan die ander kant kan die onderwyser se eise en aspirasies in botsing wees met wat die adolessent wil doen en in staat is om te doen. Volgens Fant (1995 : 17) behoort 'n fyn onderskeid getref te word tussen onderwysers wat leerders motiveer en onderwysers wat leerders manipuleer. Onderwysers wat leerders manipuleer en op hul gevoel speel, is dikwels meer begaan oor hul eie beeld as oor die leerder se vordering en belang. Davidson, Moore, Sloboda en Howe (1998 : 142) het egter gevind dat musiekonderwysers wat hoë (maar realistiese) verwagtinge van leerders koester, waarskynlik beter resultate sal behaal as onderwysers wat 'n laat-maar-gaan houding inneem.

Persoonlikheid is 'n verdere aspek wat die ideale relasie tussen onderwyser en uitvoerende kunsleerder kan vertroebel. Persoonlikheidskenmerke van die uitvoerende kunsleerder en die onderwyser bepaal watter persepsie hulle van mekaar het en hoe goed hulle oor die weg kom (Cutietta & McAllister 1997 : 283-

284). Aangesien die onderwyser-leerderrelasie in 'n uitvoerende kunsrigting sterker en meer intiem is, sal botsende persoonlikhede tussen die partye meer intens en traumaties ervaar word. Indien die leerder en die onderwyser se persoonlikhede egter ooreenkom of mekaar komplementeer kan die onderrigsituasie vir die leerder 'n besonder aangename ervaring wees. Die wyse waarop leerders op 'n onderwyser se persoonlikheidstrekke reageer verskil moontlik tussen seuns en dogters. Waar dogters beter op koestering en emosionele steun reageer, verkies seuns onderwysers wat meer sukses en prestasie georiënteerd is (Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998 : 142-143).

Daar moet aanvaar word dat die verhouding tussen die uitvoerende kunsleerder en die onderwyser nie staties is nie en met verloop van tyd veranderinge ondergaan. Waar leerders aanvanklik in graad 8 en 9 na die onderwyser opsien en sy oordeel aanvaar, kan die onderwyser se bevoegdheid mettertyd bevraagteken word. Davidson, Sloboda en Howe (1996 : 40-44) het byvoorbeeld aangetoon dat gevorderde musiekleerders meer krities ingestel was teenoor hulle onderwysers, veral ten opsigte van die onderwysers se vakkennis en hulle kwaliteit van onderrig.

Dit is opmerklik dat daar feitlik geen empiriese ondersoeke gedoen is om die verhouding tussen 'n dansleerder en dansonderwyser, asook 'n dramaleerder en drama-onderwyser aan te toon nie. Daar is wel studies onderneem wat die verhouding tussen die musiekleerder en musiekonderwyser ondersoek soos hierbo vermeld. Daar kan aanvaar word dat die aard van die verhouding tussen die dansleerder en -onderwyser, en die dramaleerder en -onderwyser sal ooreenkom met die verhouding tussen die musiekleerder en -onderwyser. Aangesien daar 'n tekort aan empiriese ondersoeke in die dans en drama rigtings is, kan op die stadium slegs aannames gemaak word.

### 3.5.3 Verhouding met medeleerders

Die behoefte aan hegte vriendskappe word baie belangrik gedurende adolessensie. Vriende bied begrip, raad, emosionele en sosiale ondersteuning in stresvolle situasies. Innerlike gevoelens van teleurstelling asook vreugde kan met beste vriende gedeel word, wat die adolessent help om emosionele hoogte- en laagtepunte beter te verwerk. Wederkerige begrip tussen adolessente berus op die verstandhouding dat ander mense dieselfde moontlikhede, belangstellings en innerlike gevoelens as die adolessent het. Terselfdertyd leer die adolessent om die uniekheid van die ander persoon te begryp (Seifert & Hoffnung 1994 : 558-561).

Kelly & Hausen (in Dacey & Kenny 1994 : 252-253) noem die volgende belangrike funksies van die portuurgroep

- Die portuurgroep kan die adolessent help om gevoelens van aggressie te beheer. Wanneer lede sien hoe ander konfliktsituasies positief hanteer, kan dit selfgeldende eerder as aggressiewe gedrag bevorder.
- Die portuurgroep verleen emosionele en sosiale steun aan die adolessent veral as die ondersteuning vanaf die kant van die ouers ontbreek.
- Die portuurgroep help om die morele oordeel en waardes van die adolessent te vorm omdat hy dikwels gedwing word om die denkwysse en optrede van lede in die portuurgroep self te beoordeel, sonder hulp van volwassenes.
- Die portuurgroep dra by tot die ontwikkeling van die adolessent se selfbeeld. Wanneer die adolessent gewild is onder medeleerders, voel hy positief oor homself wat die selfbeeld dienooreenkomstig beïnvloed.

Sommige tieners word makliker binne 'n groep aanvaar as ander wat sukkel om in te pas. Roscoe & Skomski (in Rice 1996 : 271) noem dat eensaamheid een van die grootste probleme van adolessensie is. Verskeie faktore soos beide ouers wat werk, geslag (seuns het 'n groter probleem met eensaamheid as dogters), die onvermoë om met ander te kommunikeer, 'n swak selfbeeld en sensitiwiteit ten opsigte van kritiek kan tot sosiale isolasie bydra. Om sosiale isolasie te verhoed, gee baie adolessente toe aan eise wat die groep stel om op die wyse aanvaarding te bewerkstellig. Dit gee noodwendig aanleiding tot groepdruk (Fourie 2001 : 204). Veral die leerder met 'n lae selfkonsep wat aan homself twyfel, is geneig om onder groepdruk te swig (Fourie 2001 : 209).

Uit die aard van die drie kunsrigtings, bestaan 'n dans- drama- of musiekportuurgroep uit lede met dieselfde belangstellings wat as 'n sub-portuurgroep beskou kan word. Leerders binne dié groepe neem dieselfde kunsvakke, tree saam by kunswedstryde, kompetisies en konserte op en het waarskynlik vir die duur van hul sekondêre skoolloopbaan min of meer dieselfde ambisies. Dié groepe bied emosionele ondersteuning aan lede in die groep. Oseroff-Varnell (1998 : 116) het byvoorbeeld in 'n navorsingsprojek gevind dat die sosiale ondersteuning van die portuurgroep onontbeerlik vir dansleerders is. Daar bestaan 'n behoefte by dansleerders om met ander te kommunikeer wat empatie toon vir mense se ervarings en gevoelens en die dansportuurgroep vervul die behoefte.

Van tyd tot tyd gebeur dit dat 'n leerder nie by die groep inpas nie. Verskeie redes kan hiervoor verantwoordelik wees:

- Die leerder is miskien nie so talentvol soos die res van die groep nie en word óf deur die groep geïsoleer of hy isoleer homself.
- die leerder het tydens sy sekondêre skoolloopbaan besluit dat die kunsrigting nie vir hom 'n toekoms inhou nie en

ontwikkel ander belangstellings, wat hom van die kunsportuurgroep kan vervreem.

- Die leerder word deur ouers gedwing in 'n uitvoerende kunsrigting, maar stel hoegenaamd nie daarin belang nie en pas nie sosiaal aan by ander wat dit beoefen nie.

Dikwels behoort leerders ook aan 'n portuurgroep buite die uitvoerende kunsrigting. Dit is moontlik dat dié portuurgroep weinig of geen waardering vir die kunste het nie. So 'n portuurgroep kan 'n negatiewe invloed op 'n uitvoerende kunsleerder hê indien die leerder belangstellings in 'n kunsrigting moet onderdruk om groeepaanvaarding te bewerkstellig.

Daar moet ook nie uit die oog verloor word nie dat die uitvoerende kunste tydrowend is. Ten einde 'n bepaalde standaard van musiekuitvoering te bereik, 'n sekere danstegniek te bemeester of om 'n uitdagend dramarol in te studeer, verg ure se voorbereiding. Behalwe individuele werk, neem groepwerk ook geweldig baie tyd in beslag. Die feit dat die leerder se tyd so beperk is, kan leerders uit sosiale aktiwiteite hou wat tot sosiale isolasie kan lei.

Vir die uitvoerende kunsleerder is optrede in groepverband net so belangrik as individuele optrede, trouens groeepoptrede is 'n onderskeidende kenmerk van uitvoerende kuns. Aangesien die uitvoerende kunstenaar saam met ander op 'n verhoog kan optree is 'n bepaalde sosiale en emosionele dinamiek tydens uitvoerings teenwoordig wat nie noodwendig by solowerke of by die visuele kuns aanwesig is nie (vgl. par. 1.1).

Musiekleerders se optredes in groepe sluit ensemblespel in wat gewoonlik twee tot vyf leerders insluit, sowel as orkesspel wat dertig tot 'n honderd leerders insluit. Tydens ensemblespel moet die groeplede baie fyn op die musiek en op mekaar ingestel wees.

Elkeen moet beseef dat hy nie 'n solo speel nie, maar deel van 'n groter geheel vorm. Ten einde 'n suksesvolle eindproduk te lewer, moet eie belang op die agtergrond geskuif word en die gesamentlike eindproduk moet voorrang geniet. Sosiale reaksies is dus baie belangrik vir uitvoeringsukses. 'n Leerder wat dwarstrek en nie bereid is om as groeplid te funksioneer nie, sal die hele uitvoering laat misluk.

Soos by musiek is dansleerders baie op mekaar aangewese wanneer hulle in groepdanse optree. Gedissiplineerdheid en ritmiese aanvoeling vir bepaalde bewegings is onontbeerlik vir suksesvolle uitvoerings. Wanneer die choreografie spesifieke vloerpatrone vereis, is samewerking van alle lede van die groep onontbeerlik om die bewegings glad te laat verloop. Die tree-groottes, armbewegings, kopbewegings en presiese uitvoering van passies op die maat van musiek is enkele aspekte waaraan elke groeplid moet aandag skenk.

Dramaleerders is op 'n unieke manier op mekaar aangewese, aangesien kleiner groepwerk op twee of meer karakters dui wat in gesprek op mekaar reageer. In 'n klein groepverband dra geen twee rolle dieselfde gewig nie - daar is altyd 'n belangriker en minder belangrike rol. Leerders wat nie bereid is om die ware karakter uit te beeld nie, maar hulself op die voorgrond wil dwing, kan die hele samehang verongeluk.

In al drie uitvoerende kunsrigtings is sosiale relasies dus uiters belangrik vir suksesvolle uitvoerings.

### **3.6 ALGEMENE GEVOLGTREKKING**

In hierdie hoofstuk is die ontwikkelingsaspekte van die adolessent bespreek tesame met die wyse waarop die ontwikkelingsaspekte die affektiewe lewe van die kunsleerder kan

beïnvloed. Twee gevolgtrekkings kan in die opsig gemaak word:

Eerstens, elke ontwikkelingsaspek van die adolessent het 'n invloed op die musiek-, dans- en dramaleerder se bevoegdheid as uitvoerende kunstenaar. Die invloed van die verskillende ontwikkelingsaspekte verskil egter in intensiteit wanneer die drie uitvoerende kunsrigtings van naderby beskou word.

Wat die fisieke ontwikkeling betref speel die grootte en strekking van die hand by die musiekleerder 'n belangrike rol, veral ten opsigte van die klavier en klarinetleerder. Indien die hand nie voldoende ontwikkel is nie, sal sekere werke wat deur die sillabus voorgeskryf word, moeilik uitgevoer word. Die merkbaarste invloed by die adolessente sanger en die dramaseun, is egter die breek van die stem. Net soos by die sanger, het die dramaseun weinig beheer oor die toonhoogte of toonsterkte van die stem. Die grootste probleem van fisieke ontwikkeling by die dansleerder lê weer in die toename van liggaamsgewig, veral by dogters. Dit het noodwendig 'n invloed op die visuele beeld wat sy op die verhoog uitstraal, haar vermoë om moeilike danspassies uit te voer en haar vrees vir moontlike knie- en voetbeserings.

Die persoonlikheidsontwikkeling van die uitvoerende kunsleerder sal sy voorkeur van uitvoeringswerke tot 'n groot mate bepaal. Die leerder sal dié rolle of musiekstukke waarby hy aanklank vind waarskynlik makliker kan baasraak en met groter sukses kan uitvoer. Daarmee word nie beweer dat die leerder sekere rolle of stukke wat in die sillabus voorgeskryf is, nie sal kan vertolk nie. Dit sal bloot moeiliker wees en meer van die leerder verg.

Ten einde die werk wat uitgevoer gaan word te begryp, is dit nodig dat die uitvoerende kunsleerder ook ten volle in beheer van die teoretiese en tegniese komponente van die werk sal wees. In die opsig speel intellektuele ontwikkeling 'n deurslaggewende rol en daarom kan die kognitiewe ontwikkeling van die kunsleerder nie

genegeer word nie.

Die sosiale verhouding van die adolessent met sy ouers, medeleerders en opvoeder is vir die uitvoerende kunste belangrik. Die ouers se ondersteuning kan die leerder se uitvoeringsvermoë positief beïnvloed, terwyl hul onbetrokkenheid 'n leemte by die uitvoerende kunsleerder tot gevolg sal hê. Die verhouding met medeleerders is baie belangrik, aangesien daar in al drie kunsrigtings van groepwerk gebruik gemaak word. Dit is van deurslaggewende belang vir 'n suksesvolle uitvoering dat leerders met ander in 'n groep sal kan saamwerk. Wat die verhouding met die opvoeder betref, sal die kwaliteit van die verhouding bepaal hoe entoesiasties die leerder oor die kunsrigting gaan wees en tot hoe 'n mate hy by die onderrig gaan baat vind.

Die eerste gevolgtrekking, wat op die invloed van die ontwikkelingsaspekte van die adolessent op sy bevoegdheid as uitvoerder gedui het, is reeds bespreek.

'n Tweede gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat die ontwikkelingsaspekte van die adolessent sekere implikasies vir die affektiewe inhou. Enkele voorbeelde kan genoem word:

- By musiek, waar individuele onderrig in die verskillende instrumente gegee word, is die sosiale verhouding tussen leerder en onderwyser meer intens as in 'n gewone onderrigsituasie en verloop nie altyd glad nie. Dit het noodwendig spanning tot gevolg.
- As 'n dramaleerder na aanleiding van sy persoonlikheidsontwikkeling as 'n ekstrovert beskou kan word, sal hy waarskynlik 'n ekstroverte rol met groter gemak kan vertolk en 'n introverte rol met meer moeite. Affektiewe faktore soos motivering en angs kan dan in werking tree.



- Vir die vroulike danser hou fisieke ontwikkeling die moontlikheid van gewigstoename in, wat in 'n danssituasie probleme skep. Om gewig te beheer kan eetversteurings ontstaan, wat weer affektiewe probleme tot gevolg kan hê.

Affektiewe veranderlikes soos motivering, angs, stres en selfbeeld is telkens genoem as moontlike veranderlikes wat 'n rol kan speel by die uitvoerende kunstenaar. Hierdie veranderlikes gaan meer volledig in die volgende hoofstuk bespreek word.

## HOOFSTUK 4

### AFFEKTIEWE VERANDERLIKES WAT MET UITVOERENDE KUNS VERBAND HOU

*'n Kunstenaar is soos 'n stoel. Daar is vier bene -  
ambisie, deursettingsvermoë, intelligensie en dán eers  
kom talent. As een van die vier nie daar is nie, staan  
die stoel nie.*

(Mimi Coertse)

#### 4.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is veranderlikes geïdentifiseer wat moontlik met uitvoerende kuns verband kan hou. Tydens die voorbereiding vir 'n uitvoering, kan *motivering* 'n rol speel aangesien alle leerders nie deurgaans dieselfde entoesiasme toon om werke aan te leer of rolle in te oefen nie. Benewens motivering kan *stres* ook op dié stadium 'n rol speel, veral as die voorbereidingstyd onvoldoende is. Onmiddellik voor 'n uitvoering kan *angs* die optrede van die uitvoerende kunsleerder beïnvloed, of selfs belemmer. Net soos wat toetsangs in ander vakgebiede die prestasie van 'n leerder nadelig kan beïnvloed kan *angs* vir optrede die uitvoering van 'n werk benadeel. Verder is dit moontlik dat leerders wat aan hulle self twyfel meer *angs* as ander sal ervaar. Waar *angs* voor en tydens optrede die uitvoerende kunsleerder kan beïnvloed, sal die terugvoering wat

hy na sy optrede ontvang implikasies vir sy *selfbeeld* en toekomstige optrede inhou.

In die lig van die voorafgaande sal affektiewe veranderlikes soos motivering, stres, angs en selfbeeld in hierdie hoofstuk ontleed en bespreek word. Die moontlike rol wat hierdie veranderlikes by die uitvoerende kunsleerder kan speel, sal telkens uitgelig word asook die navorsingsgegevens wat reeds binne 'n uitvoerende kunskonteks oor hierdie faktore ingewin is.

## **4.2 MOTIVERING**

### 4.2.1 Die begrip motivering

Motivering kan beskou word as 'n krag wat die gedrag van 'n persoon in 'n rigting stuur ten einde 'n bepaalde doel te bereik. Motivering gee daartoe aanleiding dat 'n persoon tot aksie oorgaan, betrokke raak by 'n saak en gedetermineerd is om aan te hou totdat die gewenste doel bereik is (Pintrich, Marx & Boyle 1993 : 167-199). Motivering kan met ander woorde beskou word as 'n psigiese proses wat 'n persoon se gedrag aktiveer, rig en die kontinuïteit daarvan verseker.

In 'n onderrigssituasie word 'n leerder as gemotiveerd beskou indien hy bereid is om te leer, aandag te gee, deel te neem aan die leergebeure en leeropdragte pligsgetrou uitvoer. Volgens Wentzel & Asher (1995 : 754) kan die gemotiveerdheid van 'n leerder afgelei word uit sy toewyding tot sy skoolwerk en sy pogings om skoolwerk op so 'n wyse af te handel dat dit positief geëvalueer sal word.

In die lig van bogenoemde sal 'n gemotiveerde uitvoerende kunsleerder beskou kan word as iemand wat aan homself 'n bepaalde standaard van optrede stel en gedetermineerd is om daardie

standaard te bereik en te handhaaf. Dit bring noodwendig mee dat die leerder vir ure moet oefen maar vir die gemotiveerde uitvoerende kunsleerder wat 'n trots openbaar in dit wat hy doen, is pligsgetrouheid vanselfsprekend.

#### 4.2.2 Enkele teoretiese beskouinge van motivering

Verskeie teorieë oor die ontstaan van motivering is reeds geformuleer. Woolfolk (1995 : 335) onderskei in die opsig vier kategorieë naamlik behaviouristiese, humanistiese, kognitiewe en sosiale teorieë oor motivering. Hierdie teorieë sal vervolgens bespreek word en die toepassing daarvan in 'n uitvoerende kunskonteks sal telkens uitgewys word.

##### 4.2.2.1 Behaviouristiese beskouing van motivering

Volgens hierdie benadering word 'n persoon gemotiveer deur beloning wat hy ontvang indien hy op 'n bepaalde wyse optree. Eksterne motivering word aangedryf deur 'n verwagting dat een of ander vorm van goedkeuring of betaling verkry sal word (Hamachek 1995 : 278). In 'n uitvoerende kunskonteks sal 'n leerder sy werk behoorlik oefen en uitvoer om goedkeuring van die onderwyser of die gehoor te ontvang (eksterne bron). 'n Leerder wat hoofsaaklik op eksterne wyse gemotiveer word, se motivering kan taan indien die eksterne bron nie meer aanwesig is nie, of sy stimuluswaarde verloor. Daarom gebeur dit soms dat 'n leerder wat sterk op 'n onderwyser se goedkeuring steun, se motivering afneem as hy noodgedwonge van onderwyser verwissel.

Eksterne motivering vervul 'n belangrike funksie om aanvanklik 'n gedragspatroon by 'n leerder te vestig waarmee sukses behaal kan word. Die ideaal is dat die eksterne motivering gaandeweg met interne motivering vervang sal word. Interne motivering is die

basiese vertrekpunt van die humanistiese benadering oor motivering wat vervolgens bespreek gaan word.

#### 4.2.2.2 Humanistiese beskouing van motivering

In stede van eksterne motivering fokus die humaniste op interne motivering. Interne motivering word beskryf as 'n inherente neiging by 'n persoon om uitdagings te aanvaar om sodoende sy bekwaamhede uit te brei en in te oefen (Ryan & Deci 2000 : 68-78). Brophy (1999 : 75) is van mening dat die intern gemotiveerde persoon die waarde aspek van 'n aktiwiteit van meer belang ag as die verwagtingsaspek. 'n Persoon sal aan 'n aktiwiteit deelneem omdat dit vir hom as persoon van waarde is weens die ervaring, kennis en insig wat hy sodoende bekom en nie bloot weens die verwagte beloning wat op die aktiwiteit volg nie. Interne motivering ontstaan weens 'n behoefte wat daar in die persoon self geleë is (Fortier, Vallerand & Guay 1995 : 257-274).

Volgens Maslow, wie se teorie breedvoerig in paragraaf 3.4.3 bespreek is, ontstaan nuwe behoeftes nadat vorige behoeftes bevredig is. Die mens het dus altyd 'n behoefte wat in homself geleë is wat hy graag wil bevredig. Dit verklaar motivering. Volgens Maslow is die vernaamste behoefte wat in elke mens figureer die behoefte aan selfaktualisering. Daarmee word bedoel die behoefte om sy potensiaal te realiseer en te word wat hy veronderstel is om te wees. As 'n leerder die potensiaal het om 'n uitvoerende kunstenaar te wees sal hy 'n behoefte ontwikkel om hierdie potensiaal te laat realiseer selfs al sou eksterne motivering afwesig wees. So 'n leerder sal aktief besig wees om behoeftes te oorkom wat selfaktualisering voorafgaan soos fisiologiese, sekuriteits- en sosiale behoeftes. Wanneer laasgenoemde behoeftes bevredig is, kan daar op die selfaktualiseringsbehoefte gefokus word.

'n Motiveringsteorie wat by dié van Maslow aansluit is die

selfdetermineringsteorie van Ryan en Deci (Ryan & Deci 2000 : 68-78). Volgens die teorie het mense 'n innerlike behoefte om outonoom en in beheer van hulle omgewing te wees. Indien 'n persoon van mening is dat hy iets kan doen (beheer) en die geleentheid gegun word om dit te doen (outonomie) sal daar 'n wil wees om tot aksie oor te gaan (motivering). Uitvoerende kuns leen hom tot 'n situasie waarin interne motivering volgens die selfdetermineringsteorie maklik behoort te gedy. In uitvoerende kuns word 'n hoë premie op outonomie en inisiatief geplaas wat as motiveringskrag behoort te dien. Indien 'n leerder se inherente behoefte aan outonomie bevredig kan word deur die outonomie wat in uitvoerende kuns aan hom gebied word, behoort motivering nie 'n probleem te wees nie.

#### 4.2.2.3 Kognitiewe beskouing van motivering

Die kognitiewe beskouing sluit in sekere opsigte aan by die selfdetermineringsteorie van Ryan en Deci. Mense het nie alleen 'n behoefte om in beheer van hul omgewing te wees nie, maar wil dit ook verstaan. Die behoefte van 'n persoon om sy omgewing te verstaan, lei tot doelgerigte optrede wat kenmerkend van 'n gemotiveerde persoon is. Dit geld ook vir die uitvoerende kunsleerder. Die behoefte om byvoorbeeld 'n uitvoerende werk se korrekte vertolking te verstaan, kan 'n uitvoerende kunsleerder motiveer tot doelgerigte aksie waarmee die moontlikheid van sukses vergroot word.

Piaget se ekwilibriumbeginsel, waarna reeds in paragraaf 3.3.2 verwys is, bevestig die behoefte by die mens om sy omgewing te verstaan. Die mens strewende voortdurend daarna om 'n balans te vind tussen die aanwending van bestaande kognitiewe strukture (assimilasie) en die verandering van kognitiewe strukture om nuwe inligting te akkommodeer. Soos Piaget, beklemtoon Kelly (Möller 1996 : 161) ook die beginsel dat motivering verband hou met die

mense behoefte om te verstaan. Ten einde helderheid en begrip van homself sowel en sy omgewing te verkry, konstrueer 'n persoon kognitiewe voorstellings om situasies te kan voorspel en te beheer. Dit is met ander woorde sy behoefte aan inligting wat hom in beweging bring.

Die toeskrywingsteorie van Weiner gee 'n kognitiewe verklaring vir intrinsieke motivering. Wanneer 'n gebeurtenis plaasvind beoordeel mense dit subjektief. Dit het tot gevolg dat hulle verskillende redes aanvoer vir die ontstaan en verloop van 'n gebeurtenis. As gevolg van interpretasieverskille tussen mense is daar 'n verskil in hulle gedrag (motivering) waarneembaar.

Volgens Weiner (2000 : 1-14) gebruik mense vier maniere om die uitkoms van 'n prestasieverwante gebeurtenis te interpreteer en te voorspel. Hierdie vier is vermoë, inspanning, moeilikheidsgraad en geluk. Om sukses en mislukkings te verklaar neem mense hulle eie vermoë in aanmerking, die hoeveelheid tyd en energie wat hulle bereid was om op te offer, die moeilikheidsgraad van die taak en die rol van geluk.

Wanneer 'n uitvoerende kunsleerder sy sukses met 'n uitvoering aan inspanning toeskryf, sal hy waarskynlik gemotiveerd wees om dieselfde toewyding aan die dag te lê vir 'n volgende optrede. Daarteenoor sal 'n leerder wat sy sukses met 'n uitvoering aan geluk toeskryf nie so hard werk nie want volgens sy interpretasie is omstandighede van groter belang as toegewydheid.

Die vier wyses van interpretasie het drie onderliggende dimensies (Weiner 2000 : 1-14):

- vermoë en inspanning is intern geleë, terwyl moeilikheidsgraad van die taak en geluk ekstern geleë is
- vermoë en moeilikheidsgraad van die taak is stabiel, terwyl geluk en inspanning meer wisselvallig is

- inspanning en moeilikheidsgraad van die taak is manipuleerbaar, terwyl geluk en vermoë meestal buite mense se beheer is.

Die verwagte uitkoms van 'n gebeurtenis word bepaal of die persoon sy prestasie aan stabiele of meer wisselvallige aspekte toeskryf. As 'n uitvoerende kunsleerder sy mislukking in 'n uitvoering aan die moeilikheidsgraad van die werk toeskryf (wat stabiel is) sal hy met 'n volgende uitvoering van die werk weer mislukking te wagte wees. Daarteenoor sal 'n leerder wat sy mislukking aan ongelukkige omstandighede toeskryf nie toekomstige mislukkings kan antisipeer nie, omdat omstandighede toevallig is.

Uit bogenoemde bespreking kan die afleiding gemaak word dat die uitvoerende kunsleerder se denke en interpretasie van gebeure tydens 'n uitvoering sy motivering en gedrag sal bepaal. In dié opsig het motivering 'n sterk subjektiewe element. As gevolg van verskillende redes wat uitvoerende kunsleerders aanvoer vir hulle sukses en mislukkings is daar verskille in hulle gedrag en motivering te bespeur.

#### 4.2.2.4 Sosiale beskouing van motivering

Die sosiale beskouing van motivering is 'n samevoeging van die behaviouristiese en kognitiewe benaderings ten opsigte van motivering. Dit neem die belangrikheid wat behaviouriste op gedrag plaas in ag, asook die interpretasie en verwagtinge van die individu wat meer kognitief van aard is. Motivering word beskou as die produk van twee vername kragte, te wete die individu se verwagtinge om 'n doel te bereik en die waarde wat die bereiking van so 'n doel inhou (Woolfolk 1995 : 335).

'n Uitvoerende kunsleerder sal byvoorbeeld vir homself die volgende vrae stel: "As ek hard probeer, sal ek sukses behaal?" en "As ek sukses behaal, watter waarde of beloning hou dit vir



my in?". As onsekerheid oor enige van die twee vrae bestaan, benadeel dit die motiveringsproses. Aan die ander kant, indien die antwoorde op beide vrae positief en met sekerheid beantwoord kan word, sal 'n persoon 'n taak met genoeg selfvertroue benader en volhard, selfs al is die taak moeilik (Tollefson 2000 : 63-83).

Bandura wat 'n sosiale beskouing oor motivering huldig, lê in sy teorie veral klem op selfbevoegdheid (Woolfolk 1995 : 351-354). 'n Persoon se oordeel oor sy eie bevoegdheid in 'n bepaalde area bepaal in 'n groot mate sy motivering, veral wat die formulering van doelstellings betref. 'n Persoon met 'n positiewe beskouing oor sy eie bevoegdheid sal hoë doelstellings aan homself stel en volhard om die doelstellings te bereik. Hierteenoor sal 'n persoon wat 'n negatiewe beskouing oor sy eie bevoegdheid huldig, lae of geen doelstellings aan homself stel nie, moeilike take vermy en gou tou opgooi. In die ontwikkeling van 'n persoon se oordeel oor sy eie bevoegdheid speel die sosiale 'n prominente rol. Eerstens sal ander mense se terugvoering en reaksie op 'n individu se prestasie in 'n groot mate bepaal hoe hy sy eie bevoegdheid beoordeel. Tweedens, deur ander mense se prestasie waar te neem verkry 'n persoon 'n oordeel oor sy eie bevoegdheid (Tollefson 2000 : 63-83).

In 'n uitvoerende kunskonteks is dit veral onderwysers (en ander professionele kunstenaars) se terugvoering op 'n leerder se werk wat sy oordeel oor sy bevoegdheid sal beïnvloed. Onderwysers speel gevolglik 'n belangrike rol in die motivering van hulle leerders en bepaal watter doelstellings die leerder vir homself formuleer en hoeveel hy bereid is om op te offer ten einde die doelstellings te bereik. Benewens onderwysers speel ander leerders in die opsig ook 'n rol. Deur ander leerders se optredes te evalueer verkry 'n leerder 'n meer objektiewe beeld van sy eie bevoegdheid wat weer 'n invloed op sy motivering sal hê.

#### 4.2.3 Navorsing oor motivering in die uitvoerende kunste

Asmus (1986 : 262-278) het 589 musiekleeders tussen graad 4 en graad 12 as proefpersone gebruik en gevind dat die leeders hulle sukses en mislukkings in musiek eerder aan hulle vermoëns as aan inspanning toeskryf. Die graad waarin die leeders hulle bevind, het in die opsig 'n rol gespeel. Jonger leeders het hulle sukses en mislukking eerder aan inspanning toegeskryf terwyl ouer leeders (grade 8 - 12) sukses en mislukking aan hulle vermoëns toegeskryf het. 'n Moontlike verklaring is dat ouer leeders hulle ego wil beskerm en daarom mislukking aan gebrekkige vermoëns toeskryf - 'n aspek waaraan hulle weinig kan doen. As hulle sukses en mislukking aan gebrekkige inspanning sou toeskryf, kan dit onnodige blootstelling inhou wat skadelik vir die ego is.

Austin en Vispoel (1992 : 1-23) het gevind dat musiekleeders wat hulle sukses en mislukking aan gebrekkige inspanning toegeskryf het, hoër verwagtinge vir toekomstige prestasie gekoester het (anders gestel, meer gemotiveerd was) in vergelyking met die leeders wat hulle sukses en mislukking aan gebrekkige vermoëns toegeskryf het.

Uit die resultate van Legette (1998 : 102-111) wil dit voorkom asof geslag 'n faktor is wat 'n rol by die motivering van musiekleeders speel. Dogters is meer intern georiënteerd as seuns en ag inspanning en vermoë belangriker as moeilikheidsgraad en geluk.

Wat ouerbetrokkenheid en motivering betref het Zdzinski (1996 : 34-38) 'n beduidende positiewe korrelasie by musiekleeders aangetoon ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,01$ ). Die resultate verleen ondersteuning aan die sosiale beskouing van motivering soos die

van Bandura. 'n Leerder se motivering en doelstellings wat hy vir homself formuleer hou verband met sy ouers se betrokkenheid. Hoe meer die ouers by die leerder se musiekaktiwiteite betrokke is, hoe meer gemotiveerd blyk hy te wees. Die aanmoediging wat hy van sy ouers kry en die terugvoering wat hy van hulle ontvang hou positief met sy motivering verband.

Oor die algemeen is daar in alle skoolvakke 'n positiewe korrelasie tussen motivering en akademiese prestasie. Fortier, Vallerand en Guay (1995 : 257-274) het byvoorbeeld 'n korrelasie in die orde van 0,3 tussen motivering en prestasie in Geografie, Frans, Wiskunde en Biologie aangetoon. Austin en Vispoel (1998 : 26-45) het spesifiek op musiek gefokus en ook 'n positiewe korrelasie ( $r = 0,55$ ;  $p < 0,01$ ) tussen musiekprestasie en suksesgeoriënteerde motivering aangetoon.

Wat die navorsing oor motivering binne die uitvoerende kunste betref wil dit eerstens voorkom asof die navorsing hoofsaaklik binne 'n musiekkonteks gedoen is. Geen navorsingsresultate oor motivering in 'n drama of danskonteks op sekondêre skoolvlak kon opgespoor word nie. Tweedens blyk dit dat die meeste navorsing by Weiner se toeskrywingsmodel aansluit. Ander teorieë soos die selfdetermineringsteorie van Ryan en Deci se toepassing in 'n uitvoerende kunskonteks is nog nie empiries nagevors nie.

Bogenoemde leemtes sal in die empiriese ondersoek van hierdie navorsing aangespreek word.

### **4.3 STRES**

#### 4.3.1 Die begrip stres

Daar bestaan verskeie omskrywings vir stres as psigometriese konstruk. Kruger (1992 : 11) beskou stres as 'n fenomeen wat

voorkom by die individu wat onder die invloed van 'n verskeidenheid van stressors is. In paragraaf 4.3.1.1 sal die begrip stressor verduidelik word.

Volgens Freeman (in Varma 1996 : 74) word stres aangebring deur 'n situasie wat verandering en aanpassing van 'n individu verg. Dit sluit fisiologiese sowel as psigo-sosiale aspekte in. Stres word gewoonlik nie deur 'n enkele gebeurtenis veroorsaak nie, maar eerder deur 'n akkumulاسie van 'n reeks gebeurtenisse.

Schultz en Schultz (1998 : 373) definieer stres as 'n fisiologiese en psigologiese respons ten opsigte van onaangename of bedreigende gebeure in die omgewing.

Stres kan veroorsaak word as gevolg van 'n breë reeks gebeure wat oor 'n persoon se pad kan kom. Sy reaksie op die gebeure, hetsy fisiologies of psigologies, is 'n aanduiding van die stres wat die persoon ervaar. Veral waar 'n persoon nie die gebeure kan verwerk of hanteer nie, kan daar gesê word dat hy stres ervaar (Wilkinson 1997 : 194, 195).

Vir die doel van hierdie navorsing word stres beskou as druk wat van tyd tot tyd op die adolessent uitgeoefen word. Die druk kan uit die omgewing kom (die skool, ouers, portuurgroep) of by die persoon self ontstaan.

#### 4.3.1.1 Stressors

Stressors kan onafhanklike, eksterne gebeure of omstandighede wees soos geraas, verkeersknope of huislike probleme. Ander stressors kan intern ontstaan of deur die persoon self geaktiveer word soos byvoorbeeld om 'n oudisie vir 'n rol in 'n dramaproduksie af te lê (Wilkinson 1997 : 196-197).

Stressors kan bedreigend of uitdagend of albei wees (Wilkinson 1997 : 196-197). 'n Leerder wat byvoorbeeld by 'n meesterklas moet optree, kan die situasie as stresvol beleef omdat dit vir hom 'n bedreiging inhou, maar die geleentheid kan ook as 'n uitdaging beskou word.

Daar is 'n wye verskeidenheid van stressors wat 'n persoon kan affekteer. Verder kan die stressors alleen of in kombinasie met ander stressors funksioneer. Dit het tot gevolg dat die omvang en duurte van stressors grootliks van individu tot individu verskil. Kruger (1992 : 95) klassifiseer stressors as behorend tot die makro-, meso- en mikro-vlakke.

#### *Stressors op makro-vlak*

Stressors op dié vlak sluit katastrofiese gebeurtenisse, politieke veranderinge, tegnologiese veranderinge, bekommernisse oor werksmootlikhede, ensovoorts in.

Veral 'n senior uitvoerende kunsleerder kan stres ervaar weens bekommernis oor werkseleenthede na graad 12 indien hy 'n beroep in sy kunsrigting sou wou volg. Politieke veranderinge in Suid-Afrika het daartoe gelei dat kunsterade feitlik nie meer bestaan nie en dat orkeste, operageselskappe en balletgeselskappe tot 'n minimum beperk is. Die ingrypende besluit om oorsee sy heil te soek, kan ook 'n bron van stres vir die adolessent wees as in aanmerking geneem word dat dit finansiële en sosiale implikasies het.

#### *Stressors op meso-vlak*

Stressors op meso-vlak sluit volgens Kruger (1992 : 95) die gesin, portuurgroep en die skool in.

So ver dit die gesin aangaan kan die dood van 'n ouer of

gesinslid, die onenigheid wat deur 'n naderende egskeiding aangebring word, egskeiding self, verandering van die gesinstruktuur waar 'n ouer weer trou en werksomstandighede van ouers, stres by die adolessent veroorsaak.

Aanvaarding binne die portuurgroep is van groot belang vir die adolessent se status en selfbeeld. Groepdruk, vriende, heteroseksuele vriendskappe, kompetisie en eensaamheid is stressors wat verwant is aan die portuurgroep.

Binne skoolverband word stres veral in 'n leersituasie ervaar. 'n Swaar werkslading, moeilike leerwerk en te min beskikbare tyd kan baie stres veroorsaak. Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het aangetoon dat stres in 'n leersituasie negatief met prestasie korreleer, wat impliseer dat hoë stres met lae prestasie gepaard gaan. Selfs leerders wat talentvol en hardwerkend is, kan hul werkklas as te swaar ervaar en voel dat hulle dit nie kan hanteer nie (Kruger 1992 : 102-129).

#### *Stressors op mikro-vlak*

Stressors op mikro-vlak het hoofsaaklik betrekking op die individu self soos sy fisieke voorkoms, sosiale bevoegdheid en sy persoonlikheid. Persoonlikheidskenmerke soos buierigheid, halsstarrigheid, onnetheid, puntenerigheid, introversie, ekstroversie, ensovoorts kan sosiale verhoudinge van die adolessent nadelig raak en tot stres aanleiding gee.

#### 4.3.1.2 Reaksies op stresvolle situasies

Emosionele reaksies op stresvolle situasies kan wissel van uitbundigheid en opgewondenheid tot woede, benoudheid en moedeloosheid (Wilkinson 1997 : 203).

Die individu se belewing van 'n gebeurtenis sal grootliks bepaal of dit 'n stressor is al dan nie. Een leerder kan optrede voor 'n gehoor as stresvol beleef, terwyl 'n ander leerder dit as 'n uitdaging en 'n aangename ervaring beskou. Dieselfde ervaring kan dus deur twee individue as stresvol of genotvol beoordeel word (Frydenburg 1997 : 14). Dié standpunt word ook deur Seiffge-Krenke (1995 : 27) gehuldig. Sy noem dat sommige adolessente 'n stressor as 'n uitdaging sien en selfs daardeur gestimuleer word. Ander adolessente kan dieselfde stressor nie hanteer nie en probleemgedrag kan daaruit voortspruit. Sommige mense is meer stresbestand as ander - hulle kan 'n reeks stresvolle gebeurtenisse met gemak hanteer, terwyl ander ontsteld sal raak deur lae vlak stressors (Wilkinson 1997 : 210).

Dit blyk dat situasies waaroor die persoon min of geen kontrole het nie, wat skielik en onverwags plaasvind en ook oor 'n lang tydperk strek, die grootste invloed op 'n persoon se stresvlak het (Lazarus & Folkman in Wilkinson 1997 : 201; Schultz & Schultz 1998 : 374-376). Daarteenoor wil dit voorkom asof situasies wat binne 'n persoon se beheer is minder stresvol is. 'n Leerder wat glo dat hy 'n situasie kan hanteer, sal in alle waarskynlikheid minder stres ervaar (Wilkinson 1997 : 210).

Leerders wat outonome denke openbaar, op 'n selfstandige wyse probleme kan oplos, optimisties is, 'n sin vir humor openbaar, 'n positiewe selfbeeld het en verantwoordelikheid aanvaar, kan stressors beter hanteer (Kruger 1992 : 139). Leerders wat ondersteuning van hul ouers kry, sal ook minder deur stresvolle situasies geraak word (Kruger 1992 : 141). Seiffge-Krenke (1995 : 32) voer aan dat goeie interaksies en kommunikasie in die gesin kan bydra tot die vermindering van stresvlakke by adolessente.

Wanneer die portuurgroep ondersteuning aan 'n individu verleen, kan dit tot die vermindering van stres by die persoon aanleiding gee. In ander opsigte kan die portuurgroep tot verhoogde

stresvlakke aanleiding gee. Voorbeelde in die uitvoerende kunste is talryk. Leerders tree dikwels saam in groepverband op wat stresvol is, aangesien een persoon se glips 'n totale uitvoering kan benadeel. Kompetisie onder uitvoerende kunstenaars is 'n realiteit wat nie ontken kan word nie en dit het noodwendig verhoogde stres tot gevolg. Stres is veral prominent wanneer oudisies plaasvind, omdat leerders dan met mekaar moet meeding en met mekaar vergelyk word.

Ten tye van stres kan eensaamheid en sosiale isolasie 'n vernietigende effek op die fisieke en psigologiese toestand van 'n persoon hê (Schultz & Schultz 1998 : 376). Die emosionele ondersteuning en belangstelling van ander kan stresbeleving meer draaglik maak. Ongelukkig kan ouers, vriende en onderwysers ook die oorsaak van die stres wees. Ouers wat byvoorbeeld oorbeskermend teenoor 'n kind is, hoë verwagtinge stel en te veel inmeng in die kind se aktiwiteite, kan onnodige stres by die kind veroorsaak. Dieselfde geld ook vir onderwysers wat te veel druk op 'n leerder plaas om te presteer (Wilkinson 1997 : 208).

#### 4.3.2 Enkele teoretiese beskouinge van stres

##### 4.3.2.1 Hans Selye

Die Kanadese psigoloog Hans Selye het stres vanuit 'n mediese perspektief beskou. Hy was van mening dat stres 'n nie-spesifieke reaksie van die liggaam is op enige eis wat gestel word. Volgens hom is die vernouing en uitsetting van bloedvate spesifieke prosesse in reaksie op sekere stimuli. Weens die teenwoordigheid van die stimuli en die reaksie daarvan tree verskeie fisiologiese prosesse in werking om die persoon te beskerm en te help aanpas by veranderende omstandighede (Kruger 1992 : 60).



Die stressoestand wat deur nie-fisiologiese reaksies aangewakker word, word die "General Adaptation Syndrome" (GAS) genoem. Alhoewel stres volgens Selye geen spesifieke oorsake het nie, beklemtoon hy dat GAS in psigologiese simptome manifesteer. Die sindroom toon drie fases, naamlik die alarm/skok fase, die verzetfase en die ineenstortingsfase.

Die alarm/skok reaksie is die mens se onmiddellike psigologiese respons ten opsigte van 'n dreigende stimulus. Sekere hormone word in die bloedstroom vrygelaat wat verskeie chemiese en organiese veranderinge teweeg bring. Tydens die verzetfase neem fisiologiese prosesse af, maar die afname word bepaal deur die spesifieke aard van die stressor. Wanneer die mens egter aanhoudend met 'n intense stressor gekonfronteer word, kan die persoon die ineenstortingsfase betree.

'n Uitvoerende kunsleerder wat nie 'n bepaalde werk binne 'n gegewe tyd kan bemeester nie se eerste reaksie sal die van skok wees. Hierna kan die verzetfase volg waar die leerder hom teen hulp van sy onderwyser en ouers verzet, of selfs sy omstandighede ontken. Wanneer die leerder homself vir 'n lang tydperk oor sy hopelose situasie verknies, kan die ineenstortingsfase intree.

Selye onderskei tussen:

- eustres wat die gevolg is van pro-aktiewe, positiewe of aanpasbare reaksie ten opsigte van stresvolle gebeurtenisse. 'n Voorbeeld van eustres is waar leerders stres ervaar omdat hulle produktief is en toekomstige mislukkings wil minimaliseer, en
- noodstres, wat die gevolg is van negatiewe, nie-konstruktiewe of swak aangepaste reaksies op stresvolle gebeurtenisse. 'n Voorbeeld hiervan is waar stres ervaar word as gevolg van swak beplanning en 'n gebrek aan probleemoplossende strategieë.

Selye se belangrikste bydrae is dat stres onlosmaaklik deel van die mens se lewe is en dat dit op sigself nie skadelik is nie. Aanhoudende stres kan egter skadelike gevolge hê. Dit kan tot intense emosionele reaksies lei, wat 'n verandering van houding en gedrag by 'n persoon tot gevolg het (Kruger 1992 : 60-63).

#### 4.3.2.2 R S Lazarus

Lazarus se omskrywing van stres is gebaseer op 'n kognitief-fenomenologiese beskouing en staan ook bekend as 'n kognitief-transaksionele teorie. Met transaksionele word bedoel dat 'n persoon se omstandighede bepaal word deur 'n spesifieke verhouding tussen homself en sy omgewing (Frydenburg 1997 : 30). Volgens Lazarus word stres by 'n persoon deur drie faktore bepaal:

- die individu se reaksie
- die spesifieke konteks, en
- hoe die individu se aksies of handeling verander soos wat die stresvolle situasie ontvou.

Stres ontstaan volgens Lazarus deur enige gebeurtenis (vanuit die omgewing of intern vanuit die persoon) wat die aanpasbaarheid van 'n individu beproef of sy aanpassingsvermoë oorskrei. Hierdie eis om aan te pas is gedurig teenwoordig as gevolg van 'n aanhoudende veranderende omgewing (Frydenburg 1997 : 30).

Stres word gekenmerk deur 'n proses van voortdurende evaluering en herevaluering as gevolg van die omgewing wat bly verander. Twee tipes evaluering word onderskei, naamlik primêre en sekondêre evaluering.

Primêre evaluering bestaan uit drie verskillende

kategorieë: *skadeloos* waar die persoon alreeds skade gely het weens byvoorbeeld 'n optrede wat misluk het; *bedreiging* wat verwys na iets wat nog nie gebeur het nie, maar wat wel in die toekoms gaan plaasvind soos 'n onafwendbare eksamen; *uitdaging* waar die persoon die veranderde omstandighede as hanteerbaar beskou.

By sekondêre evaluering word ander aspekte van die situasie geëvalueer, byvoorbeeld hoe die persoon in die vervolgt te werk moet gaan om 'n situasie beter te kan hanteer. Tydens sekondêre evaluering probeer die persoon vasstel hoe hy die verhouding tussen hom en sy omgewing kan verbeter.

Volgens Lazarus is daar 'n probleem-gesentreerde aspek en 'n emosiegesentreerde aspek in enige stressituasie (Frydenburg 1997 : 33). Wanneer die situasie geëvalueer word as onveranderbaar, word emosie-gesentreerde strategieë eerder gebruik. Vroue is meer geneig om situasies as bedreigend of skadelik te beskou en is van mening dat daar min of geen beheer oor die stressor kan wees nie. Om die rede maak hulle dikwels van emosie-gesentreerde strategieë gebruik. In teenstelling met vroue, maak mans eerder van probleem-gesentreerde strategieë gebruik omdat hulle 'n stresvolle situasie eerder as 'n uitdaging beskou (Frydenburg 1997 : 35).

Lazarus se teorie oor stres kan op enige uitvoerende kunsleerder toegepas word. As voorbeeld word 'n dramaleerder geneem. 'n Dramaleerder se primêre evaluering wanneer hy nie 'n oudisie vir 'n hoofrol geslaag het nie, kan wees dat hy dit as 'n bedreiging van sy toekoms as dramaleerder sien, of hy kan dit as 'n uitdaging sien om homself vir 'n volgende oudisie beter voor te berei ten einde in sy doel te slaag. Die stressituasie kan dus positief of negatief geëvalueer word. Wanneer die dramaleerder na die sekondêre evalueringsfase oorgaan, besluit hy op sekere

stappe wat sal verseker dat 'n volgende oudisie meer suksesvol verloop. Dit kan die vorm aanneem van addisionele dramaklasse, die verkryging van opbouende kritiek ten opsigte van sy spel, ensovoorts. Kognitiewe evaluering van sy omgewing word gedoen en ten einde die stresvolle situasie te verlig, pas hy by sy veranderde omgewing aan.

#### 4.3.2.3 Die Michigan-benadering tot stres

Die model wat deur die Instituut vir Sosiale Navorsing in Ann Arbor, Michigan voorgestel is, bestaan uit ses groepe veranderlikes: die objektiewe omgewing, die subjektiewe omgewing, individuele reaksies op stres, uiteindelijke gevolge, persoonlikheid en sosiale steun (Kruger 1992 : 67).

Individuele reaksies op omgewing-stressors is drieledig van aard: fisiologiese reaksies (hoë bloeddruk, hoë cholesterolvlakke in die bloed, hartklop), psigologiese reaksies (werksontevredenheid, angs, irritasie en depressie) en gedragsreaksies (rook, alkohol gebruik en afwesigheid).

Persoonlikheid en die verlies aan sosiale steun word as faktore beskou wat stres by 'n persoon kan veroorsaak. Persoonlikheidskenmerke soos onbuigsaamheid, oorsensitiwiteit en lae egosterkte kan tot stres aanleiding gee. So ook swak verhoudings met ander en sosiale isolasie.

Kleber in Kruger (1992 : 69) wys op 'n nadeel van die model, naamlik dat dit nie voorsiening maak vir aktiewe pogings van individue om stres te hanteer en te oorkom nie.

Stresreaksies, soos deur die Michigan groep beskryf, kom dikwels onder skoolgaande adolessente voor, soos ontevredenheid met skoolwerk, alkohol- en dwelmmisbruik, afwesigheid van skool,

angs, irritasie en depressie (Kruger 1992 : 67-69). Uitvoerende kunsleerders is in die opsig geen uitsondering nie. 'n Dansleerder wat byvoorbeeld onaanpasbaar is en onwillig is om deel van die groep te word, sal moeilik in 'n klassituasie saam met ander dansers kan funksioneer. Dit kan aanleiding gee tot kritiek van die maats en die dansonderwyser, wat stres by die leerder tot gevolg sal hê. Die moontlikheid van sosiale verwerping in so 'n situasie is ook nie uitgesluit nie. Dit kan verder gebeur dat so 'n leerder, in 'n poging om die stressituasie te hanteer, klasbywoning sal vermy of selfs ontvlugtingsmeganismes soos dwelms sal gebruik.

#### 4.3.3 Navorsing oor stres in die uitvoerende kunste

In die uitvoerende kuns is stres hoofsaaklik in 'n balletkonteks nagevors soos die ondersoek van Brinson en Dick (in Dennill 2000 : 38-39). Hulle het bevind dat stres as gevolg van te veel repetisies en optredes tot dansbeserings aanleiding gee.

Geen empiriese ondersoeke waar stres in die ander twee uitvoerende kunsrigtings nagevors is, kon opgespoor word nie.

Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek. Hulle het gevind dat die gemiddelde stres vanaf graad 8 tot graad 12 toegeneem het. Graad 12 leerders se stres was die hoogste en het beduidend verskil van die stresvlakke by graad 8,9 en 10 leerders. Die verband tussen stres en akademiese prestasie in 'n eerste taal, tweede taal, wiskunde, natuurwetenskaplike vakke en geesteswetenskaplike vakke is ook ondersoek. Die berekende korrelasie was deurgaans negatief. Die verband tussen stres en geesteswetenskaplike vakke (waaronder musiek en drama klassifiseer) was  $r = -0,41$ ;  $p < 0,01$  vir graad 8 leerders en  $r = -0,46$  ;  $p < 0,01$  vir graad 12 leerders. Vir graad 9, 10 en 11

leerders was die korrelasies negatief maar onbeduidend. Alhoewel die ondersoek nie uitvoerende kunsvakke direk betrek nie, kan voorspel word dat die korrelasie tussen stres en prestasie in musiek, drama en dans ook negatief sal wees.

#### 4.4 **ANGS**

##### 4.4.1 Die begrip angs

Angs is 'n reaksie wat by alle mense kan voorkom, maar die intensiteit daarvan verskil egter van mens tot mens. Angsvlakke kan ook van tyd tot tyd binne dieselfde individu verskil, afhangende van die situasie waarin die persoon homself bevind. Die voorkoms van angs word as 'n probleem beskou wanneer dit sonder 'n bepaalde rede voorkom en wel in so 'n mate teenwoordig is dat dit die fisieke en kognitiewe funksionering van die individu benadeel.

Angsversteurings gaan gepaard met intense fisiologiese reaksies asook kognitiewe en gedragsafwykings wat wissel van ontvlugting tot aanvallende en ontwykende gedrag. Wanneer 'n leerder chroniese angs ervaar, word vriendskappe moeilik gesluit, akademiese prestasie ly daaronder, beroepsmoontlikhede word beperk en gesinsverhoudinge vertroebel. Verder belemmer dit die algemene geluk en selfkonsep van die leerder (Rapee, Wignall, Hudson & Schniering 2000 : 1).

Angs kan algemeen wees of dit kan manifesteer in 'n spesifieke situasie. Verder kan dit tydelik van aard wees of die frekwensie daarvan kan so hoog wees dat dit 'n relatief permanente persoonlikheidstrek word (Keable 1997 : 3; Husain & Kashani 1992 : 30).

In die literatuur (Rapee, Wignall, Hudson & Schniering 2000 : 9-

12; Wicks-Nelson & Israel 2000 : 113-145) word skeidingsangs, obsessiewe-kompulsiewe gedrag en algemene angs as die mees prominente angsversteurings geïdentifiseer wat by kinders en adolessente voorkom.

#### 4.4.2 Skeidingsangs

Skeidingsangs kan reeds vanaf ses tot agt maande by kinders voorkom wanneer die kind in staat is om sy ma te herken en 'n emosionele band met haar gesmee het. Skeidingsangs sentreer meestal rondom die moeder, maar vaders en ander gesinslede kan ook ingesluit word. Weens 'n sterk (soms abnormale) emosionele verhouding tussen ouer (ma) en kind, wil die kind voortdurend in die ouer se teenwoordigheid wees. Namate die kind ouer word, raak hy toenemend bekommerd dat 'n tragedie sy ouers sal tref en hy is van mening dat sy teenwoordigheid so 'n tragedie sal voorkom (Husain & Kashani 1992 : 55).

Kinders met skeidingsangs hou fisies vas aan die ouer en volg die ouer soos 'n skaduwee. Wanneer skeiding met die ouer ter sprake is, huil en pleit die kind desperaat en openbaar selfs histeriese gedrag. Dié kinders doen alles wat hulle kan om skeidingsituasies te vermy: weier om skool by te woon, wil nie alleen gaan slaap nie, wil nie by maats gaan speel of by hulle oornag nie. (Rapee, Wignall, Hudson & Schniering 2000 : 10; Wicks-Nelson & Israel 2000 : 123).

Alhoewel die angstoestand dikwels by jonger kinders voorkom, kan dit ook by die adolessent in 'n uitvoerende kunskonteks voorkom. Baie leerders word so afhanklik van hulle onderwysers dat hulle afwesigheid tydens 'n uitvoering vir die leerders katastrofies is. Dieselfde kan gebeur as kinders oorafhanklik van hulle ouers se ondersteuning is. Sommige leerders dring by hulle ouers aan om tydens 'n uitvoering teenwoordig te wees omdat hulle van

mening is dat hulle slegs in sulke omstandighede 'n suksesvolle uitvoering kan gee.

#### 4.4.3 Obsessief-kompulsiewe gedrag

Obsessies word deur Wicks-Nelson en Israel (2000 : 132-134) beskryf as denke of beelde wat 'n persoon in sy eie gedagtes skep, wat ekstrem en dikwels onrealisties is. Die persoon besef dat die denke onrealisties is maar kan nogtans nie verhelp om daarmee voort te gaan nie. Waar obsessies op onrealistiese denke dui, verwys kompulsies op herhaalde (ritueelagtige) gedrag om 'n angswekkende situasie (wat deur obsessiewe gedagtes geskep is) te hanteer. Kompulsies verminder ang, maar is nie effektief oor 'n lang periode nie.

By obsessies en kompulsies is herhaling sterk teenwoordig en daarom sal 'n obsessief-kompulsiewe persoon beskryf kan word as een by wie herhaalde angswekkende gedagtes voorkom en wat die ang probeer oorkom deur sekere rituele uit te voer. Sulke rituele is onder meer die was of skoonmaak van die omgewing, herhaalde kontrolering asook die ordening of versameling van items. Dikwels word die spesifieke gedrag vyf of meer kere herhaal. Dit kan hoogs frustrerend vir die persoon self wees weens die tyd wat die rituele in beslag neem. Obsessief-kompulsiewe persone is oor die algemeen baie versigtiger as ander, soveel so dat sekere situasies onnodige hoë vlakke van ang vir hulle inhou. Baie obsessief-kompulsiewe persone probeer om situasies wat ang ontlok te vermy maar die vermydingsgedrag kan gevoelens van minderwaardigheid en pessimisme tot gevolg hê (Rapee, Wignall, Hudson & Schniering 2000 : 11,12).

Freeman (2001) noem 'n geval van 'n dramaleerder wat tipies obsessief-kompulsiewe gedrag geopenbaar het. Die leerder was behep met waar hy tydens 'n sekere toneel op die verhoog moes wees. Hy het selfs so ver gegaan om sy presiese posisie af te



tree en te merk.

Vorbereiding vir optredes in al drie uitvoerende kunsrigtings deur leerders met obsessief-kompulsiewe gedrag is baie patroongebonde en neem die vorm van 'n ritueel aan. Dit word by herhaling op dieselfde manier ingeoefen. Wanneer die patroon versteur word, soos wanneer die dirigent 'n stadiger tempo neem, die verhoog kleiner is as die studio waar die dansleerder ge oefen het of 'n mede-akteur effens afwyk van die ingeoefende dramateks, kan dit by die obsessief-kompulsiewe leerder angs veroorsaak en sy optrede belemmer.

'n Bykomende probleem wat sommige uitvoerende kunstenaars openbaar, is 'n obsessie oor siektes of beserings voor 'n optrede. Dit is veral sangers en dramaleerders wat bekommerd is oor verkoues en die effek daarvan op hul sang of spraakstemme. Dansers het weer 'n obsessie oor moontlike beserings (Taylor & Taylor 1995 : 126-127).

#### 4.4.4 Algemene angsversteuring of oorangstigtheid

Adolesente met algemene angsversteuring bekommer hulle uitermate baie oor verskillende lewensaspekte soos skoolwerk, hul gesin, vriende, en enige nuwe of ongewone situasie. Diegene wat aan 'n algemene angsversteuring ly, maak dikwels negatiewe voorspellings en verwag dat die ergste in 'n situasie sal gebeur. Hulle is ook uitermate begaan oor hul bevoegdheid en moontlikhede, toon senuweeagtige kenmerke (soos naelbyt), ervaar slaapversteurings en kla oor fisieke probleme soos maagpyn.

Oorangstige adolesente vind dit moeilik om hulle bekommernisse te beheer en wend hulle dikwels tot ander vir gerusstelling en troos. Dit kan tot onnodige afhanklikheid van ander aanleiding gee. Sommiges probeer om oorangstigtheid te oorkom deur sekere

situasies te vermy veral as die situasie nuut of ongewoon is (Rapee Wignall, Hudson & Schniering 2000 : 10; Wicks-Nelson & Israel 2000 : 125,126).

In die uitvoerende kuns manifesteer algemene angsversteuring meestal as verhoogang, ook bekend as uitvoeringsang. Verhoogoptrede is onlosmaaklik deel van elke uitvoerende kunstenaar se lewe en so ook die angs wat met verhoogoptrede gepaard gaan. Sommige uitvoerende kunstenaars word selfs positief daardeur gestimuleer. 'n Mate van spanning voor 'n optrede kan die standaard van 'n uitvoering verhoog, maar indien die angsvlak te hoog is, kan dit die gehalte van die uitvoering benadeel.

Verhoogang bevat vier hoofkomponente (Ely 1991 : 35-36):

- 'n fisiologiese komponent (verhoogde hartklop, sweet, kortasem, bewing, ensovoorts)
- 'n kognitiewe komponent (gedagtes en vrese ten opsigte van 'n sekere situasie)
- 'n gedragskomponent (verandering van gedrag om angswekkende situasies te vermy), en
- 'n psigologiese komponent (die persepsie van 'n individu ten opsigte van 'n stresvolle situasie)

Alhoewel dié vier komponente afsonderlik ervaar kan word, word dit dikwels saam ervaar maar die intensiteit van elk mag verskil.

#### 4.4.5 Navorsing oor angs in die uitvoerende kunste

Wat die navorsing oor angs binne die uitvoerende kunste betref wil dit, soos in die geval van motivering, voorkom asof die navorsing hoofsaaklik binne 'n musiekkonteks gedoen is.

Die effek van voordragangs op musici blyk grootliks kognitief en motories van aard te wees (Wesner, Noyes & Davis 1990 : 181). Tipiese kognitiewe probleme as gevolg van verhoogang is gebrekkige konsentrasie en geheueglipse, terwyl bewerigheid en onvoldoende spierbeheer (vingers, hande, arms en bene) motoriese probleme is wat na vore kan tree.

Wesner, Noyes en Davis (1990 : 179-181) het in 'n ondersoek waarby musici betrek is, gevind dat vroue meer verhoogang as mans toon. Dit het 'n negatiewe invloed op hul spel en ook op hul loopbane gehad.

Angs kan 'n invloed op 'n kunstenaar se uitvoering hê, maar ook op die gehoor se persepsie van die uitvoerder se doeltreffendheid. In Kubzansky en Stewart (1999 : 76-97) se ondersoek oor uitvoeringsang is 20 mans en 36 vroue as proefpersone gebruik wat oudisies vir die Michigan Universiteitsorkes moes aflê. Twee dirigente het die oudisies waargeneem. Hulle is vooraf gevra om (i) aan te dui hoe angstig 'n kandidaat tydens die oudisie voorgekom het, en (ii) die kwaliteit van die uitvoering van elke kandidaat te beoordeel. Direk na die oudisie is kandidate gevra om hul eie uitvoering deur middel van 'n evalueringsvraelys te beoordeel. In die ondersoek het die volgende bevindings aan die lig gekom:

- Daar was geen beduidende verskil tussen die angsvlakke van mans en vroue volgens hulle eie beoordeling nie.
- Daar was 'n beduidende verskil tussen die angse wat vroue volgens hulle eie oordeel ervaar het en die angse wat die twee dirigente aan die vroue toegeskryf het. Die dirigente was van mening dat die vroue meer angse ervaar het as wat die geval volgens die vroue se eie beoordeling was.
- Volgens die dirigente was die standaard van uitvoerings van diegene wat angstig voorgekom het, laer in

vergelyking met dié wat volgens die dirigente se oordeel nie angstig was nie.

- Jonger vroue is deur die dirigente as angstig beoordeel hoewel dit in werklikheid volgens die vroue se oordeel nie die geval was nie.

Dit blyk uit die ondersoek dat die kwaliteit van 'n voordrag deels bepaal word deur hoe selfversekerd en in beheer 'n uitvoerder voorkom. Goeie spel tesame met selfvertroue staan 'n groter kans om deur 'n gehoor as suksesvol beoordeel te word as wat die hoë gehalte uitvoering van 'n onsekere kunstenaar beoordeel sal word.

LeBlanc, Jin, Obert en Siivola (1997 : 480-496) het in hulle ondersoek die effek van die gehoor op voordragang nagevors. As proefpersone is 27 graad 9 tot 12 leerders van 'n sekondêre skool in Michigan betrek. 'n Hart-skaal monitor is vir elke proefpersoon gebruik om sy hartklop tydens drie uitvoerings te bepaal. Tydens die eerste uitvoering het die proefpersoon 'n solo van 2 minute alleen in 'n vertrek gespeel. Tydens die tweede uitvoering was een van die twee navorsers teenwoordig en tydens die derde uitvoering was al vier navorsers, sowel as 'n portuurgroep van 9 tot 16 lede teenwoordig. Hulle het gevind dat die teenwoordigheid van 'n gehoor sowel as 'n toename in die grootte van die gehoor, voordragang aansienlik laat toeneem het. 'n Verdere bevinding was dat dogters meer angs as seuns ervaar het, alhoewel die voordragte van die dogters musikaal beter as dié van die seuns was.

'n Ondersoek wat op verhoogang in 'n dramakonteks fokus is die van Wright (1999 : 230). Proefpersone in die ondersoek het bestaan uit 89 tweedejaar onderwysstudente aan die Universiteit van New England in Australië. Dié studente het 'n verpligte dramamodule geneem as deel van hulle kursus. In die ondersoek is die studente versoek om hulle angs in 'n dramasiuasië in

woorde te omskryf. Uit die inligting van die studente se geskrewe tekste het dit geblyk dat verhoogings gepaard gaan met bewerigheid, 'n fisieke ongemaklikheid, te vinnige spraak en woorde wat nie korrek eindig nie. Verder het dit aan die lig gekom dat angs gedurende groepspele by 'n uitvoerder kon ontstaan wanneer 'n medespeler angs ervaar.

Angs in 'n danssituasie hou veral met beseringsverband. Taylor & Taylor (1995 : 124) beweer dat veeleisende oefensessies wat deel van elke danser se lewe is, beserings 'n deurlopende moontlikheid maak. Dit is veral 'n toename in liggaamsgewig wat angs kan verhoog omdat dit die moontlikheid van knie- en voetbeserings verhoog. In 'n studie deur Weeda-Mannak en Drop (1985 : 285) is bevind dat vroulike balletdansers eendersyds onder druk is om hul gewig te beheer, maar andersyds om hulle krag en uithouvermoë te verbeter. Dit bring noodwendig angs teweeg.

## **4.5 SELFKONSEP**

### 4.5.1 Die begrip selfkonsep

'n Konsep word gevorm deur na die algemene eienskappe van 'n objek te let. 'n Boom se algemene eienskappe is byvoorbeeld 'n stam, takke en blare. Die algemene eienskappe van 'n boom stel 'n mens in staat om te bepaal of 'n objek wat hy waarneem 'n boom is al dan nie. Die selfkonsep word op 'n soortgelyke wyse gevorm. 'n Persoon raak bewus van sy algemene eienskappe waaruit hy 'n konsep oor homself vorm. Die selfkonsep wat op hierdie wyse gevorm word, stel die persoon in staat om te oordeel of sy optrede in 'n bepaalde situasie kenmerkend van hom is al dan nie.

Osborne (1996 : 4) omskryf selfkonsep as die somtotaal van 'n persoon se eienskappe, vermoëns, houdings en waardes wat hy

gebruik om homself te definieer. Die selfkonsep van 'n persoon stel hom in staat om te beseef wie hy is en wie hy nie is nie, in watter opsigte hy met ander ooreenstem en nie ooreenstem nie.

Rosenberg, Coopersmith en Piers (Keith & Bracken 1996 : 91-106) het selfkonsepttoetse ontwikkel wat algemeen bekend is. Hulle omskryf die selfkonsep as volg:

- Die totaliteit van 'n individu se denke en gevoelens met betrekking tot homself as objek (Rosenberg).
- Die resultaat van die wyse waarop 'n persoon homself evalueer - 'n aanduiding van 'n persoon se oortuiging of hy suksesvol, bevoeg en van waarde is (Coopersmith).
- 'n Omskrywing en 'n evaluering van 'n persoon se gedrag en houdings (Piers).

'n Algemeen aanvaarde definisie van die selfkonsep sal moeilik geformuleer kan word, maar uit die enkeles wat hier aangehaal is blyk dit eerstens dat die selfkonsep 'n omvattende konstruk is wat 'n persoon se gedrag asook sy denke en gevoelens oor homself insluit. Tweedens blyk dit dat selfkonsep met evaluering verband hou. In 'n poging om homself te omskryf en te definieer, evalueer 'n persoon homself. Deur sy eienskappe, vermoëns, houdings en waardes te beoordeel en met dié van ander te vergelyk, verkry 'n persoon inligting oor homself wat uiteindelik kulmineer in 'n konsep van die self.

#### 4.5.2 Enkele teoretiese beskouinge oor die selfkonsep

Die literatuur oor die selfkonsep is omvangryk, maar die vernaamste teoretiese beskouinge oor die selfkonsep wat in die literatuur aangehaal word, is die van James, Cooley, Rogers en Allport (Hattie 1992 : 15-35; Strauss & Goethals 1991 : 4-5).

## 4.5.2.1 W James

Die belangrikheid van James se teorie oor die self lê daarin dat hy 'n onderskeid tref tussen die ek ("I") en die my ("me"). Die ek is die self as kenner of subjek, terwyl die my die self as gekende of objek is. Die "ek is" word begryp deur dit 'n "ek as" te maak, sodat dit waargeneem en geëvalueer kan word. Die selfkonsep bestaan uit hierdie moment-tot-moment interaksies tussen "ek is" en "ek as" (Harter 1988 : 43-45).

Omdat die uitvoerende kunsleerder opsigtelike gedrag tydens 'n optrede openbaar, is 'n objektiewe beskouing van homself soveel makliker. Deur sy optredes objektief te beskou, word inligting verkry wat inhoud aan sy selfkonsep gee. Daar moet egter in gedagte gehou word dat die denke van die uitvoerende kunsleerder gedurende die adolessente-stadium formeel operasioneel van aard is (vgl. par. 3.3.2) wat veroorsaak dat hy krities oor baie aangeleenthede dink, ook oor homself. 'n Buitensporige kritiese ingesteldheid kan tot 'n lae selfkonsep aanleiding gee. Die omgekeerde geld natuurlik ook. 'n Uitvoerende kunsleerder kan 'n onrealistiese hoë selfkonsep vorm wanneer hy in gebreke bly om homself na behore objektief te evalueer.

## 4.5.2.2 C Cooley

Cooley het 'n meer sosiologiese benadering as James gevolg en die "looking-glass self" - gedagte bekend gestel. Sy vertrekpunt is dat 'n persoon se optrede reaksie by ander mense tot gevolg het en in hierdie reaksie kry 'n persoon die geleentheid om homself waar te neem (Hattie 1992 : 18). Die selfkonsep van 'n persoon is in wese 'n refleksie van ander mense se reaksie op sy gedrag.

Daar kan aanvaar word dat die selfkonsep van die uitvoerende

kunsleerder op 'n beduidende wyse deur ander se reaksie beïnvloed sal word. Dit is veral sy ouers, onderwyser en die gehoor voor wie hy optree wat in die opsig 'n belangrike rol speel. Die terugvoering wat hy van hulle ontvang is 'n vername bron van kennis waaruit sy selfkonsep ontwikkel. Hierdie terugvoering kan direk wees of dit kan indirek wees. Direkte terugvoering geskied gewoonlik op 'n verbale wyse. By indirekte terugvoering maak die uitvoerende kunsleerder afleidings oor homself na aanleiding van ander se reaksie op sy optrede. Hierdie afleiding mag korrek wees, maar die moontlikheid bestaan ook dat dit onrealisties en foutief is.

#### 4.5.2.3 C Rogers

Volgens Rogers (Hergenhahn 1994 : 489-491) ontwikkel die selfkonsep uit 'n persoon se fenomene veld. Laasgenoemde is die totaliteit van sy ervarings. Nie alle ervarings word deel van 'n persoon se selfkonsep nie maar slegs daardie ervarings wat die persoon aan homself toeken, aangesien dit eie aan hom as persoon is. Die rede waarom sekere ervarings verwerp word en nie deel van die self word nie, is wat Rogers noem, positiewe agting. Met positiewe agting bedoel Rogers die behoefte wat elke mens het om erkenning, aandag en liefde van ander te ontvang. Wanneer 'n ervaring 'n persoon van hierdie agting ontnem, sal hy so 'n ervaring as 'n bedreiging vir sy selfkonsep beskou en dit gevolglik verwerp. Die selfkonsep dien dus as 'n kriterium waarvolgens nuwe ervarings geïgnoreer word, deel van die self word of van die self weerhou word.

Wanneer 'n persoon iets doen of iets ervaar wat met sy self ooreenstem is daar kongruensie tussen die selfkonsep en die ervaring van die persoon. 'n Persoon in kongruensie is oop en vatbaar vir nuwe ervarings omdat hy nie daardeur bedreig word nie. So 'n persoon is nie verdedigend nie, hy is realisties en



handhaaf harmonieuse verhoudinge met ander. Rogers praat van 'n "volwaardig funksionerende persoon."

Inkongruensie word beleef indien daar teenstrydighede tussen die selfkonsep en die ervaringe van 'n persoon is. 'n Negatiewe gevoel heers indien die organisasie van die self bedreig word deur ervaringe wat nie ooreenstem met die struktuur van die selfkonsep nie (Frager en Fadiman 1998 : 407-408; Feist 1994 : 646-651).

Persepsie is 'n belangrike aspek van Rogers se fenomenologiese benadering. Deur 'n proses van selektiewe waarneming word inligting uit die fenomene veld georganiseer, geselekteer en geïnterpreteer om deel van die selfkonsep te word al dan nie. Baie ervaringe is deel van die werklikheid en kan nie vermy word nie, maar 'n persoon se persepsie van hierdie ervaringe is veranderbaar.

'n Leerder se persepsie van sy eie optrede as uitvoerende kunstenaar sal grootliks bepaal in hoe 'n mate sy selfkonsep daardeur geraak word. As sy persepsie buitensporig krities is, kan dit tot inkongruensie tussen sy selfkonsep en sy ervaringe as uitvoerende kunstenaar aanleiding gee. So 'n leerder sal optredes probeer vermy omdat die inkongruensie sy strewe na positiewe agting benadeel.

Die uitvoerende kunsleerder wat egter kongruensie tussen sy selfkonsep en sy ervaringe beleef, sal homself na waarde ag en homself oopstel vir nuwe en meer uitdagende ervaringe. Hy sal soos Rogers dit stel, 'n volwaardig funksionerende persoon in 'n uitvoerende kunskonteks wees.

Vir Allport ontwikkel die persoonlikheid as gevolg van 'n interaksie tussen oorgeërfde roumateriaal en 'n leerproses wat omgewingsgebonde is. Aan die een kant vind ryping plaas wat dui op die spontane ontwikkeling van sekere vermoëns en aan die ander kant is daar 'n leerproses waardeur die verskillende vermoëns geïntegreer word tot nuwe gesofistikeerde gedragswyses. Vir Allport is die hoogste vorm van integrasie die self wat hy die proprium noem (Möller 1996 : 296-299).

Die proprium is vir Allport die sentrale deel van die mens se ervaringswêreld wat op die "ek" en "my" betrekking het. Dit is daardie ervaringe wat persoonlike, intieme betekenis vir 'n persoon inhou, wat innerlike eenheid bewerkstellig en hom uniek en anders as alle ander mense maak.

In die ontwikkeling van die proprium onderskei Allport die volgende aspekte van die self (Feist 1994 : 536-538):

- 'n Liggaamlike self. Liggaamlike bewuswording is 'n noodsaaklike voorwaarde vir enige persoon om homself te kan definieer.
- Self-identiteit. Dit dui op 'n sin vir kontinuïteit, 'n besef by 'n persoon dat sy uniekheid dieselfde bly ten spyte van veranderinge in homself of die situasie waarin hy hom bevind.
- Self-esteem. 'n Gevoel van trots wat ontstaan as 'n persoon besef dat hy dinge op sy eie kan vermag en suksesvol kan afhandel.
- Selfuitbreiding. Wanneer 'n persoon hom met ander mense bemoei en by aangeleenthede betrokke raak, brei sy self uit. Ander mense en gebeure word as't ware deel van sy self. Daarom praat mense van my skool, my span, my land en so meer.
- Selfbeeld. Dit is die resultaat van 'n persoon se morele beoordeling deur homself en deur ander. Die selfbeeld sal

swak wees indien 'n persoon se gewete hom pla omdat hy nie die soort persoon is wat hy behoort te wees nie.

- Rasionele self. Dit dui op gedagtes, standpunte en oortuigings waarmee die persoon uitdrukking van sy self gee en outonomie demonstreer.
- Propriale strewe. Dit hou met toekomsvisie en lewensbeplanning verband. 'n Belangrike aspek hiervan is die formulering van langtermyn doelstellings wat die persoon se lewe in 'n bepaalde rigting stuur (byvoorbeeld 'n beroepsrigting).

In die lig van Allport se teorie, sou 'n uitvoerende kunsleerder met 'n goed gevormde en stabiele selfkonsep beskryf kon word as een wat:

- sy liggaamlike voorkoms en vermoëns aanvaar en dit ten volle in sy kunsrigting benut
- kontinuïteit in die beoefening van sy kuns ervaar en nie deur geïsoleerde mislukkings totaal en al van stryk gebring word nie
- 'n trots in sy kuns ontwikkel het, gereeld oefen en na die beste van sy vermoë optree
- belangstellings buite sy kunsrigting het en nie uitvoerende kuns op 'n egosentriese wyse beoefen nie
- gesonde morele oordeel in sy kunsrigting kan uitoefen en sy standpunt oor sake op 'n outonome en verantwoordelike wyse kan stel
- sy lewe rondom sy kunsrigting goed beplan en toekomsgeoriënteerd is.

#### 4.5.3 Navorsing oor selfkonsep in die uitvoerende kunste

Marsh (1990 : 623-636) is van mening dat akademiese selfkonsep vak-spesifiek is. Hy beveel aan dat navorsers wat geïnteresseerd

is in die selfkonsep van leerders in 'n musiek, dans of dramakonteks, selfkonsepskale behoort te gebruik wat spesifiek vir die vakke ontwerp is. Die ASPI van Vispoel voldoen aan die vereiste aangesien die toets selfkonsep in beeldende kuns, musiek, drama en dans meet. Die toets is in Marsh en Roche (1996 : 461-477) se ondersoek gebruik wat daarop ingestel was om die multi-dimensionele aard van die selfkonsep bloot te lê. Uit die resultate het dit geblyk dat leerders wat meer as een uitvoerende kunsvorm beoefen, nie noodwendig 'n hoë selfkonsep in elk van die rigtings openbaar nie. 'n Selfkonsepskaal wat globaal op uitvoerende kuns betrekking het, sou sodanige verskille nie kon identifiseer nie.

Austin en Vispoel (1998 : 26-45) het die verband tussen selfkonsep en prestasie in musiek nagevors. As proefpersone is 153 graad 7 leerders betrek. 'n Spesifieke musiekselfkonseptoets is gebruik en prestasie in musiek is met behulp van 'n gestandaardiseerde toets bepaal. Die berekende korrelasie was  $r = 0,5$ ;  $p < 0,01$  wat impliseer dat 25% van die variansie in musiekprestasie deur die selfkonsep van die musiekleerder verklaar word.

O'Neill & Slaboda (1997 : 18-34) wou ondersoek instel na die effek wat mislukking in 'n toets op die voortgesette werksoriëntasie van musiekleerders het. Hulle aanname was dat musiekleerders wat hoë vlakke van selfvertroue toon, ten spyte van 'n moeilike taak of mislukking in die taak, steeds neig om die standaard van hul werk te verbeter. In teenstelling hiermee is musiekleerders wat swak vertroue in hulself openbaar, geneig om na 'n mislukking nog swakker te vaar of selfs hulpeloos te wees. Om die aanname te toets is 51 musiekleerders tussen die ouderdomme van 6 en 10 jaar as proefpersone gebruik. Vier melodie-rigtingtoetse is by die leerders afgeneem: 'n eerste proeflopie, 'n tweede waarin sukses maklik behaal kon word, 'n derde toets met 'n hoë waarskynlikheid vir mislukking en 'n

finale toets. Al die proefpersone is na die derde toets gevra om hul persepsies van hul eie moontlikhede te stel en om hul prestasies in toekomstige toetse te voorspel. Die musiekleerders met meer sekerheid oor hulleself het dieselfde of beter presteer in die finale toets, terwyl die wat onseker oor hulleself was, swakker in die finale toets presteer het. Die resultate ondersteun die aanvanklike aanname, naamlik dat musiekleerders wat hoë vlakke van selfvertroue toon, ten spyte van 'n moeilike taak of mislukking in die taak, steeds neig om die standaard van hul werk te verbeter. 'n Musiekleerder se herstelvermoë na mislukking word dus in 'n groot mate deur sy eie evaluering van sy potensiaal bepaal.

Wat dans betref het Neumärker, Bettle, Neumärker & Bettle (2000 : 137-142) bevind dat die selfkonsep van vroulike dansers sterk gebaseer is op aantreklikheid, eerder as op hoe goed en effektief hulle kan dans.

Bakker (1988 : 121-131) se navorsing verleen in sekere opsigte ondersteuning aan dié van Neumärker, Bettle en andere. In Bakker se ondersoek is 33 dansers wat 'n professionele balletskool in Holland bygewoon het en 61 nie-dansers tussen die ouderdom van 11-16 jaar betrek. Uit die ondersoek het dit geblyk dat dansers en nie-dansers wat 'n gunstige houding ten opsigte van hul voorkoms het, ook 'n hoër selfkonsep het. Dansers, veral ouer dansers, se fisieke selfkonsep en algemene selfkonsep was egter laer as dié van nie-dansers. Bakker skryf dit toe aan die atmosfeer van 'n professionele balletskool wat krities ingestel is op voorkoms en fisieke moontlikhede.

Geen empiriese ondersoeke waarin die selfkonsep van dramaleerders nagevors is, kon opgespoor word nie.

#### **4.6 ALGEMENE GEVOLGTREKKING**

In hierdie hoofstuk is die vernaamste affektiewe faktore bespreek wat met uitvoerende kuns verband hou. Hierdie faktore is motivering, stres, angs en selfkonsep, wat voor, tydens en na 'n optrede 'n rol kan speel.

Uit die bespreking van die faktore en uit navorsingsgegewens oor die faktore wil dit voorkom asof hulle nie op 'n eenderse wyse met uitvoerende kuns verband hou nie. Motivering en selfkonsep toon 'n positiewe verband met die uitvoeringsvlak van 'n leerder terwyl die teenoorgestelde die geval met angs en stres is. 'n Goed gemotiveerde leerder met 'n stabiele selfkonsep se optredes is normaalweg op 'n hoë vlak en waar 'n optrede minder suksesvol is, kan die leerder dit beter verwerk. So 'n leerder sal ook harder werk om die moontlikheid van toekomstige mislukking te minimaliseer. Wanneer angs en stres by 'n uitvoerende kunsleerder teenwoordig is, kan dit sy optredes nadelig beïnvloed. Uit die literatuur het dit egter geblyk dat angs en stres nie totaal afwesig hoef te wees nie. Die teenwoordigheid van 'n hanteerbare hoeveelheid angs en stres kan selfs goeie optrede stimuleer.

'n Verdere aspek wat uit hierdie hoofstuk na vore gekom het en beslis in gedagte gehou moet word wanneer die empiriese ondersoek beplan word, is die onderlinge verband tussen die affektiewe faktore. Die genoemde faktore beïnvloed nie alleen die uitvoerende kunstenaar se optrede nie, maar hou ook onderling met mekaar verband. Motivering korreleer positief met selfkonsep, terwyl stres negatief met motivering en selfkonsep korreleer. Verder wil dit voorkom asof 'n veranderlike soos geslag die samespel tussen die affektiewe veranderlikes kan beïnvloed. Seuns en dogters verskil ten opsigte van hul affektiewe belewing in 'n uitvoerende kunskonteks.

Drie leemtes moet uitgewys word wat betref die empiriese

ondersoek wat reeds gedoen is oor die rol van affektiewe faktore by uitvoerende kunstenaars.

- Al die vernaamste affektiewe faktore is nog nie ondersoek nie. Min empiriese ondersoek oor stres in 'n uitvoeringskonteks kon byvoorbeeld opgespoor word.
- Nie alle aspekte of teoretiese vertrekpunte van 'n affektiewe faktor is empiries nagevors nie. In die geval van motivering sluit die meeste van die ondersoek byvoorbeeld by Weiner se toeskrywingsmodel aan, terwyl Ryan en Deci se selfdetermineringsmodel nog nie empiries nagevors is nie.
- Die meeste van die empiriese navorsing oor die rol van affektiewe faktore by uitvoerende kunstenaars is in 'n musiekkonteks gedoen. Enkele ondersoek is reeds in 'n danskonteks gedoen, maar 'n groot leemte bestaan in die geval van drama. Geen empiriese ondersoek kon opgespoor word waarin motivering of selfkonsep by dramaleerders ondersoek is nie.

Die empiriese navorsing wat in hierdie ondersoek beplan word, sal bogenoemde leemtes aanspreek. Die resultate wat verkry word sal hopelik lig werp op sekere onduidelikhede wat nou nog bestaan.

Die wyse waarop die empiriese ondersoek beplan en uitgevoer is, word in die volgende hoofstuk bespreek.

# HOOFSTUK 5

## DIE METODE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

### 5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsverloop van die empiriese ondersoek uiteengesit. Soos in hoofstuk 1 gestel, is die doel van die empiriese ondersoek om eerstens 'n betroubare en geldige instrument te ontwikkel waarmee affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou, gemeet kan word. Tweedens is die doel van die empiriese ondersoek om hipoteses oor die rol van die affektiewe in uitvoerende kuns statisties te toets.

Ten einde in die doelstellings te slaag, is van 'n steekproef gebruik gemaak wat as verteenwoordigend van tipiese uitvoerende kunsleerders beskou kan word. Inligting oor die finale steekproef, asook die wyse waarop die steekproeftrekking plaasgevind het, sal in die hoofstuk bespreek word.

'n Sentrale aspek in die empiriese ondersoek is die ontwikkeling van 'n instrument om affektiewe faktore in 'n uitvoerende kunskonteks te meet. Die wyse van ontwikkeling sal in die hoofstuk verduidelik word.

Ten slotte sal die prosedure wat tydens die ondersoek gevolg is om 'n hoë vlak van wetenskaplikheid te verseker, uiteengesit word.



## 5.2 HIPOTEESES

Soos reeds in die vorige paragraaf genoem, is die doel van die empiriese ondersoek onder andere om hipoteses oor affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou, statisties te toets. In die lig van die afgehandelde literatuurstudie is dit moontlik om die volgende hipoteses te formuleer <sup>2 3</sup>

### 5.2.1 Hipotese 1

*In 'n uitvoerende kunskonteks hou affektiewe faktore soos motivering, stres, angs en selfkonsep onderling met mekaar verband.*

Rasionaal

In hoofstuk 1 (par. 1.1) is genoem dat baie ondersoeke in uitvoerende kuns slegs enkele affektiewe veranderlikes betrek. Dit is as 'n leemte uitgewys. Aangesien al die vernaamste affektiewe veranderlikes nie gelyktydig in navorsingsontwerpe betrek word nie, kan die onderlinge verband tussen die veranderlikes moeilik bepaal word.

In sekere ondersoeke is twee veranderlikes betrek soos in die ondersoek van Austin en Vispoel (1998 : 26-45) waarin selfkonsep en motivering in 'n musiekkonteks met mekaar in verband gebring is. Die hoë positiewe korrelasie tussen die twee konstrakte is aangetoon ( $r = 0,78$ ;  $p < 0,01$ ).

---

<sup>2</sup> *In die gestelde hipoteses verwys affektiewe beleving na 'n leerder se motivering, stres, angs en selfkonsep .*

<sup>3</sup> *Uitvoerende kunsleerder dui op musiek, dans en dramaleerders. Alhoewel slegs een hipotese in sekere gevalle gestel word, sal dit vir elk van die kunsrigtings afsonderlik getoets word.*

Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek en dit met motivering en selfkonsep in verband gebring. Stres het negatief met selfkonsep ( $r = -0,74$ ;  $p < 0,01$ ) en met motivering gekorreleer ( $r = -0,58$ ;  $p < 0,01$ ).

Taylor en Pilar (1992 : 896-898) het 'n negatiewe korrelasie tussen angs en selfkonsep aangetoon ( $r = -0,69$  ;  $p < 0,01$ ) wat die moontlikheid verhoog om ook 'n negatiewe korrelasie tussen dié veranderlikes in 'n uitvoerende kunskonteks te vind.

### 5.2.2 Hipotese 2

*Daar bestaan 'n beduidende verskil in die affektiewe beleving van leerders in die verskillende uitvoerende kunsrigtings.*

Rasionaal

In die bestaande literatuur waar die rol van affektiewe faktore in 'n uitvoerende kunskonteks nagevors is, is telkens slegs een van die kunsrigtings betrek. Gevolglik kan die rol van affektiewe veranderlikes in die verskillende kunsrigtings nie met mekaar vergelyk word nie. Daar kan aanvaar word dat 'n affektiewe veranderlike soos stres by elk van die uitvoerende kunsrigtings sal figureer. Daar kan egter nie sonder meer aangeneem word dat leerders in die verskillende kunsrigtings dieselfde hoeveelheid stres sal ervaar nie. Omdat die moontlikheid van verskille bestaan, is die hipotese hierbo gestel.

### 5.2.3 Hipotese 3

*Uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende*

*die werke wat hulle graag uitvoer, se persoonlikheidskenmerke verskil beduidend.*

#### Rasionaal

Die onderskeid wat Jung tref tussen ekstroversie en introversie het belangrike implikasies vir die uitvoerende kunsleerder. Sekere dramarolle sal byvoorbeeld eerder deur 'n ekstrovert as 'n introvert verkies word, terwyl by ander dramarolle die teenoorgestelde geld. 'n Leerder wat in 'n rol moet optree wat met sy eie persoonlikheid ooreenkom, sal in alle waarskynlikheid die rol met groter gemak aanleer en vertolk as die leerder wie se persoonlikheid geensins met die dramarol ooreenkomste toon nie. Dieselfde geld ook vir sekere dansrolle. Selfs by musiek is daar werke wat die ekstrovert beter sal uitvoer omdat dit meer ekspressief van aard is, terwyl ander werke meer gereserveerd uitgevoer moet word, wat die introvert beter sal pas. Ekstroverte en introverte verskil ook wat hulle musiekvoorkeur betref. Payne (in Rawlings & Ciancarelli 1997 : 120) het gevind dat onder musici, ekstroverte 'n voorkeur vir emosionele musiek toon, terwyl introverte musiek met 'n formele struktuur verkies.

Die leerder wat sterk op waarneming ingestel is, sal 'n musiekwerk benader deur streng te speel volgens dit wat hy op die bladmusiek sien en na verskeie opnames te *luister* om te bepaal of sy interpretasie korrek is. So 'n leerder sal moeilik kreatief optree en sy eie stempel op die interpretasie van sy uitvoering afdruk. Laasgenoemde mag vir die intuïtiewe leerder makliker wees. Sommige dramarolle en dansrolle sal die intuïtiewe leerder beter pas, veral waar die teks of die choreografie nie uiters voorskriftelik is nie. Die leerder wat sy optrede sterk op waarneming baseer, kan in die opsig probleme ervaar.

Wat denke en gevoel betref, kan dieselfde afleiding as hierbo

gemaak word. Sekere musiekwerke en dramarolle is meer rasioneel en kognitief van aard terwyl ander eerder gevoel en emosie oordra. 'n Leerder by wie gevoel meer dominant is, sal eerder by laasgenoemde werke aanklank vind, terwyl die leerder wat denkgeoriënteerd is eersgenoemde sal verkies.

#### 5.2.4 Hipotese 4

*Daar bestaan 'n beduidende verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy akademiese prestasie in 'n betrokke kunsrigting.*

#### Rasionaal

Oor die algemeen is daar 'n positiewe korrelasie tussen motivering en akademiese prestasie. Fortier, Vallerand en Guay (1995 : 257-274) het byvoorbeeld 'n korrelasie in die orde van 0,3 tussen motivering en prestasie in Geografie, Frans, Wiskunde en Biologie aangetoon. Austin en Vispoel (1998 : 26-45) het spesifiek op musiek gefokus en ook 'n positiewe korrelasie ( $r = 0,55$ ;  $p < 0,01$ ) tussen musiekprestasie en suksesgeoriënteerde motivering aangetoon. In dieselfde ondersoek is ook 'n positiewe korrelasie tussen selfkonsep (in musiek) en prestasie in musiek aangetoon ( $r = 0,50$ ;  $p < 0,01$ ).

Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek. Die verband tussen stres en akademiese prestasie in 'n eerste taal, tweede taal, wiskunde, natuurwetenskaplike vakke en geesteswetenskaplike vakke is ook ondersoek. Die berekende korrelasie was deurgaans negatief. Die verband tussen stres en geesteswetenskaplike vakke (waaronder musiek en drama klassifiseer) was  $r = -0,41$ ;  $p < 0,01$  vir graad 8 leerders en  $r = -0,46$ ;  $p < 0,01$  vir graad 12 leerders. Vir graad 9, 10 en 11 leerders was die korrelasies negatief maar

onbeduidend.

#### 5.2.5 Hipotese 5

*Daar bestaan 'n beduidende verskil in die affektiewe beleving van uitvoerende kunsleerders in verskillende grade.*

Rasionaal

Asmus (1986 : 262-278) het 589 musiekleerders tussen graad 4 en graad 12 as proefpersone gebruik en gevind dat die leerders hulle sukses en mislukkings in musiek eerder aan hulle vermoëns as aan inspanning toeskryf. Die graad waarin die leerders hulle bevind, het in die opsig 'n rol gespeel. Jonger leerders het hulle sukses en mislukking eerder aan inspanning toegeskryf, terwyl ouer leerders (grade 8 - 12) sukses en mislukking aan hulle vermoëns toegeskryf het. Daar is dus 'n aanduiding dat die affektiewe beleving van leerders in verskillende grade kan verskil.

Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek. Hulle het gevind dat die gemiddelde stres vanaf graad 8 tot graad 12 toegeneem het. Graad 12 leerders se stres was die hoogste en het beduidend verskil van die stresvlakke by graad 8,9 en 10 leerders.

Die moontlikheid dat die selfkonsep van uitvoerende kunsleerders in verskillende grade mag verskil, kan afgelei word uit die navorsing van Le Roux (1999 : 222-230). In sy ondersoek met pre-adolessente is beduidende verskille tussen graad 5, 6 en 7 leerders se selfkonsep aangetoon.

### 5.2.6 Hipotese 6

*Die affektiewe belewing van seuns en dogters in 'n uitvoerende kunskonteks, verskil beduidend.*

Rasionaal

Uit die resultate van Legette (1998 : 102-111) wil dit voorkom asof geslag 'n faktor is wat 'n rol by die motivering van musiekleeders speel. Dogters is meer intern georiënteerd as seuns en ag inspanning en vermoë belangriker as moeilikheidsgraad en geluk.

Wesner, Noyes en Davis (1990 : 179-181) het in 'n ondersoek waarby musici betrek is, gevind dat vroue meer verhoogang as mans toon. Dit het 'n negatiewe invloed op hul spel en ook op hul loopbane gehad.

Oor die algemeen verskil seuns en dogters ten opsigte van stres. Kruger (1992 : 138) haal navorsing aan waarin bevind is dat seuns meer kwesbaar is gedurende stresvolle situasies omdat hulle nie soveel ondersteuning van ander as dogters ontvang nie. Wat stres hantering betref verskil seuns en dogters ook van mekaar. Dogters is meer geneig om situasies as bedreigend of skadelik te beskou en is van mening dat daar min of geen beheer oor die stressor kan wees nie. Om die rede maak hulle dikwels van emosie-gesentreerde strategieë gebruik. In teenstelling met dogters, maak seuns eerder van probleem-gesentreerde strategieë gebruik omdat hulle 'n stresvolle situasie eerder as 'n uitdaging beskou (Frydenburg 1997 : 35). Dogters is ook geneig om hulle op die hulp en ondersteuning van ander te verlaat ten einde 'n probleemsituasie op te los. Seuns probeer die probleem oorkom deur dit te ignoreer en voor te gee dat dit nie bestaan nie (Seiffge-Krenke 1995 : 14).

Die selfkonsep van seuns en dogters toon verskille. Gedurende die adolessente stadium wil dit voorkom asof dogters se sosiale selfkonsep hoër as dié van seuns is, terwyl seuns se fisieke selfkonsep weer hoër as dié van dogters is (Crain 1996 : 410-411). Uit die voorafgaande kan verwag word dat die geslag van die uitvoerende kunsleerder 'n effek op sy selfkonsep kan hê, aangesien ontwikkelingsaspekte soos die fisieke en die sosiale, implikasies vir die beoefening van uitvoerende kuns inhou (vgl. par. 3.2 en 3.5).

#### 5.2.7 Hipotese 7

*Daar bestaan 'n beduidende verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy verhouding met sy onderwyser in die bepaalde kunsrigting.*

#### Rasionaal

Die onderwyser-leerdersverhouding binne die uitvoerende kunste is uniek, aangesien die leerder baie meer op die onderwyser aangewese is as in 'n gewone klassituasie met 35 tot 40 leerders wat groeponderrig ontvang. Alhoewel onderrig in die drama en dans rigtings in groepe plaasvind, is die aantal leerders in 'n groep relatief klein en individuele aandag word tog binne die groep aan leerders gegee. Die musiekleerder ontvang individuele onderrig op sy instrument asook ensemble-afrigting waarby twee tot vyf leerders betrokke is.

Die uitvoerende kunsleerder se verhouding met sy onderwyser hou veral implikasies vir die leerder se motivering in. Volgens die behaviouristiese beskouing van motivering word 'n persoon gemotiveer deur beloning wat hy ontvang indien hy op 'n bepaalde wyse optree (Hamachek 1995 : 278). Eksterne motivering word aangedryf deur 'n verwagting dat een of ander vorm van

goedkeuring of beloning verkry sal word. In 'n uitvoerende kunskonteks is dit meestal die onderwyser wat hierdie goedkeuring en beloning verskaf.

Bandura, wat 'n sosiale beskouing oor motivering huldig, lê in sy teorie veral klem op selfbevoegdheid (vgl. par. 4.2.2.4). In 'n uitvoerende kunskonteks is dit veral onderwysers se terugvoering op 'n leerder se werk wat sy oordeel oor sy bevoegdheid sal beïnvloed. Onderwysers speel gevolglik 'n belangrike rol in die motivering van hulle leerders en bepaal watter doelwitte die leerder aan homself sal stel en hoeveel hy bereid is om op te offer ten einde die doelwitte te bereik.

Uit Cooley se teorie (vgl. par. 4.5.2.2) kan aanvaar word dat die selfkonsep van die uitvoerende kunsleerder op 'n beduidende wyse deur ander se evaluering beïnvloed sal word, veral dié van sy onderwyser, met wie hy relatief baie tyd spandeer.

Onderwysers kan egter ook stres by leerders veroorsaak. Indien die onderwyser se eise en aspirasies bots met dit wat die leerder wil doen of in staat is om te doen, kan dit stres by die leerder veroorsaak.

Benewens stres kan die onderwyser-leerdersverhouding ook met angs in verband gebring word. In die bespreking van skeidingsangs (par. 4.4.2) is genoem dat baie uitvoerende kunsleerders so afhanklik van hulle onderwysers word, dat hulle afwesigheid tydens 'n uitvoering vir die leerders katastrofies is. Sommige leerders dring by hulle onderwysers aan om tydens 'n uitvoering teenwoordig te wees omdat hulle van mening is dat hulle slegs in sulke omstandighede 'n suksesvolle uitvoering kan gee.



## 5.2.8 Hipotese 8

*Daar bestaan 'n beduidende verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy verhouding met ander leerders in die kunsrigting.*

## Rasionaal

Die behoefte aan hegte vriendskappe word baie belangrik gedurende adolessensie. Vriende bied begrip, raad, emosionele en sosiale ondersteuning in stresvolle situasies. Innerlike gevoelens van teleurstelling asook vreugde kan met beste vriende gedeel word, wat die adolessent help om emosionele hoogte- en laagtepunte beter te verwerk (Seifert & Hoffnung 1994 : 558-561).

Uit die aard van die drie kunsrigtings, bestaan 'n dans-, drama- of musiekportuurgroep uit lede met dieselfde belangstellings. Leerders binne dié groepe neem dieselfde kunsvakke, tree saam by kunswedstryde, kompetisies en konserte op en het waarskynlik vir die duur van hul sekondêre skoolloopbaan min of meer dieselfde ambisies. Dié groepe bied emosionele ondersteuning aan lede in die groep. Oseroff-Varnell (1998 : 116) het byvoorbeeld in 'n navorsingsprojek gevind dat die sosiale ondersteuning van die portuurgroep onontbeerlik vir dansleerders is. Daar bestaan 'n behoefte by dansleerders om met ander te kommunikeer wat empatie vir mense se ervarings en gevoelens toon en die dansportuurgroep vervul die behoefte.

Kelly & Hausen (in Dacey & Kenny 1994 : 252-253) noem dat die portuurgroep bydra tot die ontwikkeling van die adolessent se selfkonsep. Wanneer die adolessent gewild is onder medeleerders, voel hy positief oor homself, wat die selfkonsep dienooreenkomstig beïnvloed.

Sommige tieners word makliker binne 'n groep aanvaar as ander.

Roscoe & Skomski (in Rice 1996 : 271) noem dat eensaamheid een van die grootste probleme van adolessensie is. Om sosiale isolasie te verhoed, gee baie adolessente toe aan eise wat die groep stel om op die wyse aanvaarding te bewerkstellig. Dit gee noodwendig aanleiding tot groepdruk wat soos alle ander vorme van druk, stresverwant is (Fourie 2001 : 204).

Aangesien die uitvoerende kunstenaar dikwels saam met ander op 'n verhoog kan optree, is 'n bepaalde sosiale en emosionele dinamiek tydens uitvoerings teenwoordig wat nie noodwendig by solowerke of by die visuele kuns aanwesig is nie. Die sukses van 'n optrede in groepverband is afhanklik van al die lede in die groep en sou een misluk kan dit die hele uitvoering verongeluk. So 'n moontlikheid kan angs by sommige leerders laat ontstaan, veral die wat nie so talentvol soos die res van die groep is nie.

#### 5.2.9 Hipotese 9

*Daar bestaan 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders wie se gesinslede opleiding in die betrokke kunsvorm het en dié leerders wie se gesinslede geen opleiding in die kunsvorm het nie.*

#### Rasionaal

Daar kan aanvaar word dat gesinslede, veral ouers, wat opleiding in 'n betrokke kunsvorm gehad het, meer begrip sal toon en ondersteuning sal verleen aan 'n ander lid van die gesin wat ook die kunsvorm beoefen. Davidson, Howe, Moore en Sloboda (1996 : 399-412) het in hulle ondersoek bevind dat musiekleerders wat suksesvolle uitvoerders was, diegene was wat sterk ondersteuning van hul ouerhuis gekry het. Ouers se teenwoordigheid by lesse en kontrole oor oefenwerk tuis, het leerders se vordering positief beïnvloed. Al het ouers in sommige gevalle nie formele

opleiding in musiek ontvang nie, het hulle belangstelling in die musiekaktiwiteite van hulle kinders 'n motiverende invloed gehad. Die ondersoek het verder getoon dat ouers van kinders met 'n besondere musikale talent meer moeite doen om hul kinders by lesse te besorg en nie skroom om vir die beste moontlike opleiding te betaal nie. Ouers se vertroue in hulle kinders se talent bepaal met ander woorde die mate van ondersteuning wat hulle aan die kind bied. Dit het weer op sy beurt 'n positiewe invloed op die kind se sukses.

Die rol van ouerbetrokkenheid word ook deur Zdzinski (1996 : 34-48) beklemtoon in 'n ondersoek wat onder musiekleerders gedoen is. 'n Positiewe korrelasie ( $r = 0,2$ ;  $p < 0,01$ ) is tussen ouerbetrokkenheid en affektiewe uitkomst (veral motivering) by musiekleerders gevind.

Dit kan egter gebeur dat ouers, veral dié wat ook by die uitvoerende kunsrigting betrokke is, onnodig krities oor hulle kind se optrede is. Dit kan 'n invloed op die kind se selfkonsep hê. Davidson, Howe, Moore & Sloboda (1996 : 401) het byvoorbeeld gevind dat sommige leerders wie se ouers self bekwame musici is, van mening is dat hulle nooit dieselfde standaard as hulle ouers sal kan bereik nie en om dié rede nie met hulle opleiding moet voort gaan nie.

Soos in die geval van onderwysers (sien hipotese 7) kan ouers ook stres by leerders veroorsaak (Wilkinson 1997 : 208). Ouers wat oorbeskermend is, te hoë verwagtinge stel en te veel inmeng in die kind se aktiwiteite, kan onnodig druk op die kind plaas.

### **5.3 NAVORSINGSONTWERP**

Die navorsingsontwerp wat gebruik is om die gestelde hipoteses te toets sal vervolgens bespreek word. Die bespreking sluit die

steekproef, die meetinstrumente en die navorsingsprosedure in.

### 5.3.1 Die steekproef

Wanneer navorsing oor kuns in die algemeen en uitvoerende kuns in die besonder gedoen word, is die verkryging van proefpersone 'n probleem omdat nie baie leerders uitvoerende kuns beoefen nie. 'n Verdere probleem is dat nie alle skole 'n uitvoerende kunsrigting aanbied nie. Enkele skole bied wel musiek as vak aan, maar drama en dans word selde in 'n skool aangebied. Laasgenoemde kunsrigtings word privaat onderrig wat tot gevolg het dat leerders moeilik as proefpersone vir navorsingsdoeleindes beskikbaar is.

Die enigste twee skole in Suid-Afrika wat primêr musiek, drama en dans aanbied, is Pro Arte Alphen Park in Pretoria en die Nasionale Skool vir die Kunste in Johannesburg. In dié twee skole kies leerders 'n betrokke kunsrigting en twee van die ses vakke in matriek word in die kunsrigting geneem. 'n Konsentrasie van uitvoerende kunsleerders in die genoemde skole verhoog die navorsingsmoontlikhede oor aspekte rakende uitvoerende kuns.

Beide skole is genader en die hoofde was bereid om aan die navorsingsprojek deel te neem. 'n Ewekansige steekproef van skole kon dus nie getrek word nie en daar moes met 'n beskikbare steekproef volstaan word.

Ten einde die steekproef so groot moontlik te kies, is bykans alle musiek-, dans- en dramaleerders in beide skole betrek. Al die grade word in die steekproef verteenwoordig. Omdat dit nie die bedoeling was om 'n onderskeid tussen die twee skole te tref nie, word die steekproef wat uit die twee skole saamgestel is, as 'n geheel beskou. In totaal is 297 uitvoerende kunsleerders betrek waarvan 101 musiek-, 95 dans- en 101 dramaleerders is.

Die getal leerders in elke graad, asook die geslag van die leerders verskyn in tabel 5.1. Die gegewens word in elke kunsrigting verskaf.

**TABEL 5.1**  
**GETAL LEERDERS EN DIE GESLAG VAN DIE LEERDERS IN ELKE**  
**GRAAD VAN DIE ONDERSKEIE KUNSRIGTINGS**

<b>Kunsrigting</b>	<b>Musiek</b>		<b>Dans</b>		<b>Drama</b>		
<b>Geslag</b>	<b>Seuns</b>	<b>Dogters</b>	<b>Seuns</b>	<b>Dogters</b>	<b>Seuns</b>	<b>Dogters</b>	<b>Totaal</b>
<b>Graad 8</b>	2	8	1	12	7	18	48
<b>Graad 9</b>	2	11	0	11	3	12	39
<b>Graad 10</b>	5	12	3	26	4	30	80
<b>Graad 11</b>	15	16	3	20	4	20	78
<b>Graad 12</b>	11	13	2	17	2	1	46
<b>Totaal</b>	35	60	9	86	20	81	291*

\* Ses leerders (drie seuns en drie dogters) wat musiek buitekurrikulêr neem, is ook in die steekproef opgeneem. Hierdie leerders is egter nie aan 'n spesifieke graad gekoppel nie. In totaal is daar dus 297 leerders.

Ten einde die multikulturele aard van die steekproef te bepaal, is die huistaal van die leerders verkry. Die gegewens verskyn in tabel 5.2.

**TABEL 5.2**  
**HUISTAAL VAN DIE LEERDERS**

<b>Kunsrigting</b>	<b>Afrikaans</b>	<b>Engels</b>	<b>Afrikataal</b>	<b>Ander</b>
<b>Musiek</b>	34	43	11	13
<b>Dans</b>	23	49	19	4
<b>Drama</b>	37	25	30	9
<b>Totaal</b>	94	117	60	26

*Gevolgtrekking oor die steekproef.*

Die steekproef kan as verteenwoordigend en gebalanseerd beskou word. Uit die totale steekproef is ongeveer 16% van die leerders in graad 8, 13% in graad 9, 27% in graad 10, 26% in graad 11 en 16% in graad 12. Elke graad se proporsionele verteenwoordiging kan as voldoende beskou word.

Alhoewel meer dogters uitvoerende kuns as 'n skoolvak oorweeg, is die proporsie seuns egter nie so gering dat dit niksseggend is nie. Die totale steekproef bestaan uit 77% dogters en 23% seuns.

Die teenwoordigheid van 86 leerders (ongeveer 29% van die steekproef) wie se huistaal nie Afrikaans of Engels is nie, weerspieël die multikulturele aard van die steekproef wat kenmerkend van die Suid-Afrikaanse milieu is.

### 5.3.2 Meetinstrumente

Daar is reeds in hoofstuk 1 (par. 1.1) genoem dat daar 'n behoefte aan 'n meetinstrument bestaan waarmee 'n globale beeld van die uitvoerende kunsleerder se affektiewe belewing verkry kan word.

Uit die literatuurstudie wat in hoofstuk 4 uiteengesit is, blyk dit dat motivering, stres, angs en selfkonsep affektiewe konstrukte is wat in 'n groot mate die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder bepaal. Verder, as gevolg van die onderrigkomponent in uitvoerende kuns, is die onderwyser-leerderverhouding 'n belangrike veranderlike wat die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder kan beïnvloed. Saam hiermee is die leerder se verhouding met lede uit sy portuurgroep belangrik, omdat uitvoerende kuns dikwels in groepverband plaasvind. Om uitsprake oor die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder te maak, sal al bogenoemde veranderlikes deur meting bepaal moet word. 'n Geskikte meetinstrument vir die doel kon nie gevind word nie, soos reeds in hoofstuk 1 (par. 1.1) verduidelik is. Die besware wat in paragraaf 1.1 geopper is, kom eerstens daarop neer dat bestaande meetinstrumente meestal een affektiewe veranderlike in een van die kunsrigtings betrek wat 'n globale beeld van die uitvoerende kunstenaar 'n onmoontlikheid maak. Tweedens is sommige items in bestaande vraelyste onvoldoende en derdens moet die meting van affektiewe veranderlikes vinnig en effektief gedoen kan word, anders sal die toepassing daarvan weens praktiese probleme nooit realiseer nie.

In die lig van bogenoemde probleme is besluit om 'n eie meetinstrument te ontwikkel. Die wyse van ontwikkeling sal vervolgens verduidelik word.

## 5.3.2.1 Die ontwikkeling van 'n eie meetinstrument

## (i) Die struktuur van die meetinstrument

*Aanvanklike oorwegings*

Enkele vereistes wat vooraf gestel is, het die ontwikkeling en struktuur van die vraelys in 'n groot mate beïnvloed.

Eerstens moet die meetinstrument min afneemtyd in beslag neem. Uitvoerende kunsonderwysers is hoofsaaklik gemoeid met die onderrig van praktiese werk wat baie tyd in beslag neem en waarvoor daar reeds te min beskikbare tyd is. Indien die uitvoerende kunsonderwyser, benewens praktiese onderrig, ook nog in die affektiewe vorming van die leerders belang sou stel, moet die hulpmiddele wat hy gebruik nie tydwend wees nie. Die direkte gevolg van tydwende hulpmiddele is dat dit dalk selde, indien ooit, gebruik sal word.

Tweedens moet die meetinstrument beide individueel en groepsgewys afgeneem kan word. Waar 'n individuele leerder 'n probleem met sy uitvoerende kunsrigting ondervind, is dit handig om met behulp van 'n meetinstrument meer oor die leerder te wete te kom. Dit kan egter ook gebeur dat 'n onderwyser 'n globale beeld van 'n hele klas wil kry en vir die rede 'n groeptoets benodig. 'n Meetinstrument wat individueel sowel as in groepverband toegepas kan word, is van meer hulp vir die uitvoerende kunsonderwyser.

Derdens moet die gebruik van die meetinstrument die minimum bevoegdheid van die afnemer vereis. Die meeste uitvoerende kunsonderwysers is nie vertrouwd met die diagnostiese tegnieke wat in die sielkunde en opvoedkunde gebruik word nie. Ten einde die gebruik van die meetinstrument meer toeganklik vir die uitvoerende kunsonderwyser te maak, moet die gebruik daarvan ongekompliseerd wees.



In die lig van die voorafgaande vereistes, is besluit om 'n vraelys as data versamelingstegniek te gebruik. Die afneem van 'n vraelys is relatief maklik en so ook die interpretasie van die gegewens indien die handleiding van die vraelys verduidelikend genoeg is. Verder kan 'n vraelys individueel en in groepverband afgeneem word en dit is nie 'n tydrowende proses nie, mits die vraelys nie te lank is nie.

#### *Finale struktuur*

Daar is besluit op 'n vraelys met die volgende eienskappe:

- Vir elk van die affektiewe veranderlikes naamlik motivering, stres, angs en selfkonsep asook die onderwyser-leerderverhouding en die verhouding met lede in die portuurgroep, sal 'n voldoende aantal items ontwikkel word ten einde betroubaarheid te verseker.
- Die ontwikkelde items sal geskommel word sodat die respondente nie bewus word van watter konstrunkte die navorser besig is om te meet nie. Sodanige bewuswording kan noodwendig die proefpersone se response beïnvloed (McMillan & Schumacher 2001 : 258-259).
- Items sal op 'n sespuntskaal beantwoord word, aangesien dit 'n groter omvang van tellings tot gevolg het (as die gebruiklike vierpuntskaal) wat hoër betroubaarheid verseker (McMillan & Schumacher 2001 : 247)
- Biografiese gegewens, gesinsagtergrond, voorkeure van uitvoerende werke en ander inligting wat benodig word om die gestelde hipoteses te toets, sal ook met behulp van die vraelys ingewin word.
- Vir elk van die uitvoerende kunsrigtings sal 'n

afsonderlike vraelys ontwikkel word, maar die items in die vraelyste sal ekwivalent wees. 'n Musiekitem soos *Vorbereiding vir musiekoptredes plaas baie druk op my*, se ekwivalente dansitem sal lees: *Vorbereiding vir dansoptredes plaas baie druk op my*.

- Weens die teenwoordigheid van Afrikaans en Engelssprekende leerders in die steekproef (vgl. tabel 5.2), sal elk van die vraelyste in beide tale beskikbaar wees.

Die volledige musiekvraelys verskyn as 'n voorbeeld in bylaag 1.

(ii) Die ontwikkeling van items vir die meetinstrument

Affektiewe veranderlikes soos motivering, stres, angs, selfkonsep, onderwyser-leerderverhouding en die verhouding met lede in die portuurgroep is al in verskeie ondersoeke buite die uitvoerende kunskonteks gemeet. Om geldigheid te verseker (veral inhoudsgeldigheid) is van die items in bestaande toetse gebruik. Die items is gewysig om in 'n uitvoerende kunskonteks van toepassing te wees. Waar items nie gewysig kon word nie, is nuwe items ontwikkel uit die teorie wat in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 bespreek is.

Vervolgens 'n uiteensetting van die toetse wat geraadpleeg is en voorbeelde van items wat vir die onderskeie konstrunkte ontwikkel is. Let wel, in die voorbeelde sal items gegee word wat vir musiek ontwikkel is, maar soos reeds vroeër verduidelik, bestaan soortgelyke items vir dans en drama.

(a) Motivering

Ten einde items te ontwikkel om motivering te meet, is die

meetinstrumente van Mellet (1986 : 186-196) en die van Waetjen (in Burns 1979 : 141) onder andere bestudeer. Mellet het met sy vraelys motivering by wiskundeleerders gemeet. Waetjen het 'n *Selfconcept as Learner Scale* ontwikkel wat onder andere motivering en taakoriëntering in 'n leersituasie meet.

Soos reeds in paragraaf 4.2.1 bespreek, word motivering beskou as 'n krag wat 'n persoon in 'n rigting stuur ten einde 'n bepaalde doel te bereik. Motivering gee daartoe aanleiding dat 'n persoon tot aksie oorgaan, betrokke raak by 'n saak en gedetermineerd is om aan te hou totdat die gewenste doel bereik is (Pintrich, Marx & Boyle 1993 : 167-199). Hieruit kan afgelei word dat die gemotiveerde uitvoerende kunsleerder iemand sal wees wat 'n bepaalde standaard aan homself stel, gedetermineerd is om die standaard te handhaaf, pligsgetrou oefen en 'n trots in sy werk openbaar.

Voorbeelde van items wat ontwikkel is om motivering te meet, is die volgende:

- Item 17     As dit by musiek kom, stel ek plig voor plesier.
- Item 36     Ek stel vir my doelwitte in musiek en probeer dit bereik.
- Item 48     Ek is gewoonlik aan die begin entoesiasties om 'n stuk aan te leer maar later neem die entoesiasme af.
- Item 86     Ek is gedetermineerd om musiek op 'n hoë standaard te beoefen.
- Item 104    Ek haal oefentye in wat ek gemis het.

## (b) Stres

Riglyne vir die ontwikkeling van items om stres in 'n uitvoerende kunskonteks te meet, is verkry deur die toetse van Bester en Swanepoel (2000 : 255-258), Kruger (1992 : 175-190) en Seiffge-Krenke (1995 : 241-244) te raadpleeg. Die toetse van Kruger en Seiffge-Krenke meet tipiese bekommernisse en probleme van adolessente in die algemeen terwyl die toets van Bester en Swanepoel stres in 'n leersituasie meet.

In die omskrywing van die begrip stres in paragraaf 4.3.1 is genoem dat stres ervaar word wanneer 'n persoon onaangename of bedreigende gebeure nie kan verwerk of hanteer nie. Stres word aangebring deur 'n situasie wat druk op 'n persoon uitoefen om te verander of aan te pas. Hierdie druk kan uit die omgewing kom (die skool, ouers, portuurgroep) of by die persoon self ontstaan en die stres wat dit tot gevolg het sluit fisiologiese sowel as psigo-sosiale aspekte in.

Voorbeelde van items wat ontwikkel is om stres te meet, is die volgende:

- Item 6      Ek verloor beheer oor my musiekstudies.
- Item 10     Ek raak gefrustreerd oor my musiekstudies as gevolg van te veel werk en te min tyd.
- Item 23     Voortdurende kompetisie met my maats kry my onder.
- Item 25     Ander mense verwag te veel van my as musiekleerder.
- Item 80     As gevolg van musiek het ek verloor om te ontspan.

## (c) Angs

Vier meetinstrumente is geraadpleeg om items te ontwikkel wat ang in 'n uitvoerende kunskonteks meet. Die toets van Mellet (1986 : 186-196) meet ang by wiskundeleerders terwyl die *Children's Manifest Anxiety Scale* van Reynolds en Richmond (in Klein & Last 1989 : 48) ang by kinders in die algemeen meet. Laasgenoemde toets is gebaseer op 'n gedeelte van die MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory). Nagel, Himle en Papsdorf (1989 : 12-21) se *Performance Anxiety Inventory* wat optredingsang in musiek meet en die meetinstrument van Wright (1999 : 227-237) wat ang by dramaleerders meet was baie bruikbaar. Heelwat van die items uit laasgenoemde twee toetse kon met sekere wysiginge aangewend word om ang in die uitvoerende kunsrigtings te meet.

Ang is 'n reaksie wat by alle mense kan voorkom, maar die intensiteit daarvan verskil egter van mens tot mens. Angsvlakke kan ook van tyd tot tyd binne dieselfde individu verskil, afhangende van die situasie waarin die persoon homself bevind. Angsversteurings gaan gepaard met intense fisiologiese reaksies, asook kognitiewe en gedragsafwykings wat wissel van ontvlugting tot aanvallende en ontwykende gedrag. Die voorkoms van ang word as 'n probleem beskou wanneer dit sonder 'n bepaalde rede voorkom en wel in so 'n mate teenwoordig is dat dit die normale funksionering van die individu benadeel.

Voorbeelde van items wat ontwikkel is om ang te meet, is die volgende:

Item 9      Ek raak erg benoud voordat ek moet optree

Item 30     Die oomblik as ek aan optrede dink kry ek 'n hol kol op my maag

- Item 45 Om eerste geëksamineer te word is vir my angswekkend
- Item 61 Ek is altyd bang ander spot my oor foute wat ek tydens 'n optrede maak
- Item 115 Na optrede ervaar ek angs want ek weet nie watter kritiek ek gaan ontvang nie

(d) Selfkonsep

Om selfkonsep te meet is die meetinstrumente van Mellet (1986 : 186-196), Waetjen (in Burns 1979 : 141) en Fourie (2001 : 152-154) bestudeer. Die *Selfconcept as Learner Scale* van Waetjen meet selfkonsep in 'n leersituasie, terwyl die instrument van Mellet spesifiek die selfkonsep van leerders in 'n wiskundesituasie meet. Fourie se toets meet selfkonsep in die algemeen en is ontwikkel uit bekende selfkonseptoeitse soos die *Coopersmith Self-Esteem Inventories*, die *Tennessee Self-Concept Scale* en die *Piers-Harris Children's Self Concept Scale*.

In paragraaf 4.5.1 is die gevolgtrekking eerstens gemaak dat die selfkonsep van 'n persoon 'n omvattende konstruk is wat 'n persoon se gedrag asook sy denke en gevoelens oor homself insluit. Tweedens hou die selfkonsep van 'n persoon met evaluering verband. In 'n poging om homself te omskryf en te definieer, evalueer 'n persoon homself. Deur sy eienskappe, vermoëns, houdings en waardes te beoordeel en met dié van ander te vergelyk, verkry 'n persoon inligting oor homself wat uiteindelik kulmineer in 'n konsep van die self.

Voorbeelde van items wat ontwikkel is om selfkonsep te meet, is die volgende:

- Item 14 As musiekleerder is ek die meeste van die tyd teleurgesteld in myself
- Item 67 Die meeste musiekstukke wat ek aanleer, misluk
- Item 69 Ek is skaam oor my tekortkominge in musiek
- Item 77 Ek het nie genoeg selfvertroue om voor 'n gehoor op te tree nie
- Item 101 Ek kan struikelblokke in musiek oorkom, want ek glo in myself

(e) Onderwyser-leerderverhouding

As gevolg van die meer individuele aard van onderrig wat by uitvoerende kuns ter sprake is, is die leerder en sy onderwyser meer op mekaar aangewese. 'n Hegte verhouding ontstaan dikwels tussen onderwyser en leerder en daar moet aanvaar word dat hierdie verhouding sy affektiewe beleving sal beïnvloed.

Fourie (2001 : 152-154) het 'n vraelys ontwikkel waarmee die sekondêre skoolleerder se verhouding met sy ouers gemeet word. Hierdie vraelys is gebaseer op Landman se verhoudingsmodel waarin 'n vertrouensverhouding, kenverhouding en gesagsverhouding onderskei word. Van die items kon met enkele wysiginge op die onderwyser-leerderverhouding in 'n uitvoerende kunskonteks van toepassing gemaak word.

Omdat onderwyser-leerderverhouding slegs 'n aspek van die totale vraelys is, is 'n vertrouensverhouding, kenverhouding en gesagsverhouding nie afsonderlik gemeet nie. Dit sal te omslagtig wees. Om egter inhoudsgeldigheid te verseker is die onderskeie verhoudingstrukture by die ontwikkeling van die items

in gedagte gehou. Vir elk van die drie verhoudings is sewe items ontwikkel. Gevolglik is daar 21 items wat in totaal onderwyser-leerderverhouding meet.

Voorbeelde van items wat ontwikkel is om onderwyser-leerderverhouding te meet, is die volgende:

- Item 3      My musiekonderwyser laat my veilig en op my gemak  
              voel
- Item 11     My musiekonderwyser gee voldoende ondersteuning  
              aan my
- Item 28     Ek bots dikwels met my musiekonderwyser oor  
              opdragte wat aan my gegee word
- Item 35     Ek dink nie my musiekonderwyser verstaan my  
              werklik nie
- Item 85     My musiekonderwyser vertrou my

(f) Verhouding met medeleerders

In hoofstuk 1 (par. 1.1) is genoem dat uitvoerende kuns in teenstelling met visuele kuns dikwels in groepverband plaasvind. Wanneer werke in groepverband uitgevoer word, ontstaan daar 'n sosiale en emosionele dinamiek wat nie by solowerke teenwoordig is nie (vgl. par. 3.5.3). Eie belang moet opsy geskuif word en samewerking met ander is onontbeerlik om die uitvoering suksesvol te laat afloop. Leerders wat dwarstrek en sosiaal moeilik met ander oor die weg kom, kan tydens groeputvoerings affektiewe probleme ondervind. Daarteenoor behoort die sosiaal aangepaste leerder groeputvoerings as 'n aangename geleentheid te ervaar.



Om die leerder se verhouding met sy medeleerders in die algemeen te meet is items gebruik wat deur Fourie (2001 : 152-154) ontwikkel is.

Voorbeelde van items wat ontwikkel is om die verhouding met medeleerders te meet, is die volgende:

Item 39 Ek is 'n joviale mens wat maklik met ander oor die weg kom

Item 51 Ek voel dikwels alleen

Item 56 Ek is baie krities teenoor ander musiekleerders

Item 66 Ek is soms wantrouig teenoor ander musiekleerders

Item 119 Dit is vir my aangener om dinge alleen te doen as in 'n groep

(iii) Samestelling van die meetinstrument

In tabel 5.3 verskyn die itemnommers vir elk van die affektiewe veranderlikes. Deur die items se response op te tel kan 'n totale telling vir elke veranderlike bereken word. 'n Hoë telling vir veranderlikes dui op 'n sterk aanwesigheid van die betrokke veranderlike terwyl 'n lae telling op die geringe aanwesigheid van die veranderlike dui.

TABEL 5.3

## ITEMS VIR ELK VAN DIE AFFEKTIEWE VERANDERLIKES

Konstruk	Aantal	Itemnommers
Motivering	20	1, 5*, 7*, 12, 17, 24*, 31*, 36, 47*, 48*, 52, 55, 59, 83, 86, 92, 104, 108, 118*, 121*
Stres	20	6, 10, 13, 16, 19, 23, 25, 65, 73, 80, 88, 90, 95, 98, 100, 107, 111, 114, 117, 120
Angs	20	4, 9, 18, 30, 37, 40, 42, 45, 54, 57, 61, 64, 72, 76, 82, 84, 94, 106, 112, 115
Selfkonsep	20	2*, 8, 14*, 20, 26, 32, 38*, 43, 49*, 62*, 67*, 69*, 70, 74*, 77*, 91*, 96, 101, 105*, 116*
Onderwyser-leerderverhouding	21	3, 11, 22, 28*, 29*, 34, 35*, 41, 46*, 50, 53, 58, 60*, 79*, 81*, 85, 89, 93*, 97, 103, 110
Verhouding met medeleerders	20	15, 21*, 27*, 33, 39, 44*, 51*, 56*, 63*, 66, 68*, 71*, 75*, 78*, 87, 99, 102, 109, 113*, 119*

\* Nie al die items is in dieselfde rigting gestel nie en sekere items se skale sal omgekeer moet word voordat die response opgetel word om 'n totaal te bereken. Dié items waarvan die skale omgekeer moet word, is met 'n \* gemerk.

(iv) Biografiese en ander gegewens

Die graad van die leerder en sy geslag is verkry om hipotese 5 en 6 te toets wat op die betrokke veranderlikes betrekking het.

Om hipotese 3 te toets wat oor persoonlikheidskenmerke handel, is vrae 5 tot 8 gestel:

Vraag 5 handel oor styltydperke in die verskillende kunsrigtings en soos wat deurgaans in hoofstuk 2 uitgewys is, is dit moontlik dat 'n leerder met sekere persoonlikheidseienskappe meer aanklank by 'n sekere styltydperk sal vind en werke in die styltydperk met groter gemak sal bemeester.

Vraag 6 onderskei tussen die ekstroverte leerder wat verkies om werke te speel waarvan die gehoor hou teenoor die introverte leerder wat werke speel wat hy self verkies, al hou die gehoor nie daarvan nie.

Vraag 7 onderskei tussen die denkgeoriënteerde leerder en die gevoelsgeoriënteerde leerder.

Vraag 8 onderskei tussen die leerder wat primêr op waarneming gefokus is en streng volgens voorskrifte optree, in teenstelling met die intuitiewe leerder wat verkies om sy eie oordeel en interpretasie tydens 'n optrede oor te dra.

Om hipotese 9 te toets is vraag 9 en 10 gestel omdat vermoed word dat uitvoerende kunsleerders wie se gesinslede ook opleiding in die kunsvorm het, se affektiewe beleving sal verskil van diegene wie se gesinslede geen opleiding in die kunsvorm het nie.

## (v) Betroubaarheid van die vraelys

Die betroubaarheid van 'n vraelys gee 'n aanduiding van die konsekwentheid daarvan. 'n Betroubare toets sal by herhaalde geleentheid min of meer dieselfde resultate lewer. Toevallige faktore wat 'n invloed op die resultate mag hê, word grotendeels by 'n betroubare toets uitgeskakel (Cohen & Swerdlik 2002 : 128-130).

In die ontwikkeling van die vraelys is gebruiklike tegnieke aangewend om betroubaarheid te verseker.

- Items is so eenvoudig moontlik gestel sodat dit nie by verskillende geleenthede verskillend geïnterpreteer kan word nie.
- Die verskillende konstrukte sal tydens dieselfde toetsgeleentheid geëvalueer word, wat die toetsadministrasie eenvormig maak.
- Die toets word op 'n skaal beantwoord wat 'n objektiewe en konsekwente interpretasie van gegewens moontlik maak.
- Ongeveer 20 items is vir elke konstruk gestel. Dit behoort betroubaarheid te verseker, aangesien die aantal items van 'n vraelys direk met die betroubaarheid verband hou.

In hoofstuk 6 (par. 6.3) sal daar oor die betroubaarheid van die vraelys verslag gedoen word nadat dit statisties bepaal is.

## (vi) Geldigheid van die vraelys

'n Geldige toets slaag daarin om te toets wat dit veronderstel is om te toets. In die meeste gevalle word daar op drie tipes

geldigheid gelet wat ook by die ontwikkeling van hierdie vraelys in aanmerking geneem is (McMillan & Schumacher 2001 : 247).

(a) Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid dui op die mate waartoe items in 'n toets verteenwoordigend is van die terrein wat gemeet word.

Om inhoudsgeldigheid te verhoog is aan die volgende aspekte aandag gegee:

- Bestaande toetse wat dieselfde konstrukte meet is deeglik bestudeer en van die items is gebruik nadat dit effens gewysig is om in 'n uitvoerende kunskonteks van toepassing te wees.
- Die teorie in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 is bestudeer ten einde nuwe items te ontwikkel.
- Die vraelys is aan kundiges voorgelê om te bepaal of die items meet wat dit veronderstel is om te meet.

(b) Konstrukgeldigheid

Wanneer 'n navorser 'n telling in 'n psigologiese toets verkry, gebruik hy dit om afleidings oor die geëvalueerde persoon te maak, hetsy op kognitiewe, sosiale of ander terreine. 'n Toets sal konstrukgeldig wees indien sy afleidings korrek is en strook met bestaande teorieë en vorige navorsingsgegewens. Stres in 'n leersituasie korreleer byvoorbeeld negatief met motivering en selfbeeld (Bester & Swanepoel 2000 : 255-258). Indien soortgelyke korrelasionele patrone ook in 'n uitvoerende kunskonteks verkry sou word, kan daar van konstrukgeldigheid sprake wees.

Hipotese 1 (vgl. par. 5.2.1) handel oor die onderlinge verband

tussen die affektiewe veranderlikes wat in die vraelys gemeet word. Wanneer die hipotese in paragraaf 6.6.1 statisties getoets word, sal 'n uitspraak oor die konstruk geldigheid van die toets moontlik wees.

(c) Kriteriumverwante geldigheid

Kriteriumverwante geldigheid is 'n aanduiding van die effektiwiteit waarmee tellings van 'n meetinstrument tellings van 'n kriterium kan voorspel. In 'n uitvoerende kunssituasie is prestasie 'n voor-die-hand-liggende kriterium. Indien die vraelys kriteriumgeldig is, sal tellings wat met behulp van die instrument verkry word, gebruik kan word om uitvoerende kunsprestasie te voorspel. Dit is 'n bruikbare manier om moontlike swak prestasie vroegtydig te identifiseer.

Hipotese 4 (vgl. par. 5.2.4) handel oor die verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy akademiese prestasie in 'n betrokke kunsrigting. Wanneer die hipotese getoets word (par. 6.6.4), sal die kriteriumgeldigheid van die meetinstrument ook aan die lig kom.

5.3.2.2 Die meting van ander veranderlikes

(i) Persoonlikheid

In hoofstuk 2 (par. 2.2.6.3; 2.4.5.3; 2.4.8.3) is die moontlikheid genoem dat die introverte leerder en ekstroverte leerder op 'n andersoortige wyse aanklank by sekere werke sal vind en dit ook moontlik op 'n andersoortige wyse sal uitvoer. Sekere dramarolle sal byvoorbeeld beter deur 'n ekstrovert as 'n introvert vertolk word, terwyl by ander dramarolle die teenoorgestelde geld. Dieselfde geld ook vir sekere dansrolle. Ekstroverte en introverte verskil ook wat hulle musiekvoorkeur

betref. Payne (in Rawlings & Ciancarelli 1997 : 120) het byvoorbeeld gevind dat ekstroverte onder musici, 'n voorkeur vir emosionele musiek toon terwyl introverte musiek met 'n formele struktuur verkies.

Die rol van denke en gevoel in 'n uitvoerende kunskonteks het ook in hoofstuk 2 na vore gekom (par. 2.3.3.3; 2.3.6.1 en 2.4.4.3). Sekere musiekwerke en dramarolle is meer rasioneel en kognitief van aard terwyl ander eerder gevoel en emosie oordra. 'n Leerder by wie gevoel meer dominant is, sal eerder by laasgenoemde werke aanklink vind, terwyl die leerder wat denkgeoriënteerd is eersgenoemde sal verkies. Dieselfde geld vir waarneming en intuïsie waarna ook in hoofstuk 2 verwys is (par. 2.2.3.3 en par. 2.4.5). Die leerder wat sterk op waarneming ingestel is, sal 'n musiekwerk benader deur streng te speel volgens dit wat hy op die bladmusiek sien en na verskeie opnames *luister* om te bepaal of sy interpretasie korrek is. So 'n leerder sal moeilik kreatief optree en sy eie stempel op die interpretasie van sy uitvoering afdruk. Laasgenoemde mag vir die intuïtiewe leerder makliker wees. Sommige dramarolle en dansrolle sal die intuïtiewe leerder beter pas veral waar die teks of die choreografie nie uiters voorskriftelik is nie. Die leerder wat sy optrede sterk op waarneming baseer, kan in die opsig probleme ervaar.

Die Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) wat op Jung se teorie gebaseer is, was 'n logiese keuse om persoonlikheidsaspekte soos introversie, ekstroversie, denke, gevoel, waarneming en intuïsie te meet. Vorm G van die MBTI is gebruik wat in 1977 gepubliseer is. Tydens die standaardisasie van die toets is 1114 seuns en 1111 dogters tussen grade 4 en 12 betrek (Briggs Myers, McCaulley, Quenk & Hammer 1998 : 130).

Vier skale word in die toets onderskei naamlik:

- EI Ekstroversie / Introversie

- SN            Waarneming / Intuisie
- TF            Denke / Gevoel
- JP            Oordeel / Persepsie

Die vierde skaal wat oordeel/persepsie meet toon sekere ooreenkomste met die waarneming /intuisie skaal. 'n Persoon met 'n hoë oordeel telling verkies deeglike beplanning en 'n goed georganiseerde struktuur. 'n Persoon met 'n hoë persepsie telling is meer aanpasbaar en volg 'n vloeibare benadering.

In totaal is daar 126 items. By die meeste van die items word twee stellings gegee waaruit die persoon die een moet kies wat die beste op hom van toepassing is. Woordpare word ook verskaf waaruit die persoon die een moet kies waarmee hy die sterkste identifiseer. Die response word met 'n masker nagesien en die rounpunte wat op die wyse verkry word, kan verwerk word om tellings vir elk van die genoemde skale te kry.

Die betroubaarheid van elke skaal verskyn in tabel 5.4

**TABEL 5.4**  
**DIE BETROUBAARHEID VAN DIE MBTI SE ONDERSKEIE SKALE**

Skaal	Verdeelde-helfte metode	Toets-hertoets metode
EI:Ekstroversie/Introversie	0,82	0,84
SN: Waarneming/Intuisie	0,84	0,81
TF: Denke/Gevoel	0,83	0,77
JP: Oordeel/Persepsie	0,86	0,82



(Briggs Myers, McCaulley, Quenk & Hammer 1998 : 160, 162)

(ii) Prestasie

Ten einde prestasie te meet is die mees onlangse eksamenpunt van die leerders gebruik wat in hierdie geval die Junie eksamenpunt was. Die eksamenpunt bestaan uit 'n teoretiese en praktiese komponent wat gelyke gewig dra.

Die teoretiese gedeelte sluit die volgende aspekte in:

Musiek	-	Musiekgeskiedenis en Harmonie
Dans	-	Geskiedenis van dans en Anatomie
Drama	-	Drama teks en styl

Die praktiese punte word vir al drie kunsrigtings aan 'n leerder toegeken op grond van uitvoerings wat voor 'n paneel van onderwysers plaasvind. Elke onderwyser ken 'n punt toe, waarna die gemiddelde punt vir die uitvoering bereken word.

### 5.3.3 Procedures wat tydens die empiriese ondersoek gevolg is

Die aanvanklike meetinstrument is met kollegas bespreek. Hulle is eerstens gevra om die inhoud van die items te beoordeel. Dit is gedoen om die inhoudsgeldigheid van die items te verhoog. Tweedens is hulle gevra om te bepaal of die items duidelik genoeg gestel is. Na aanleiding van hulle terugvoer is die bewoording van sekere items verander om sodoende te verseker dat die proefpersone die gedagtes onderliggend aan die items korrek sal interpreteer.

Nadat bogenoemde wysigings aangebring is, is die meetinstrument aan 'n klein groepie van tien proefpersone gegee om te bepaal of alle items duidelik is en of hulle die betekenis daarvan begryp. Enkele items se bewoording is daarna effens gewysig om dit meer verstaanbaar te maak.

Nadat die items se bewoording na wense verander is, is toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys verkry om die vraelys by graad 8 tot 12 leerders by skole in Pretoria en Johannesburg af te neem.

Die meetinstrument is tydens skoolure afgeneem. Graad 8 en 9 leerders het die vraelys tydens hul Lewensoriënteringsklasse beantwoord, terwyl die graad 10 tot 12 leerders tydens hul uitvoerende kunsperiodes betrek is. As gevolg van die feit dat die vraelys tydens skoolure afgeneem is, bestaan die moontlikheid dat leerders van een klas dit met die leerders van 'n ander klas kon bespreek het. Aangesien die vraelys nie 'n prestasietoets is nie, sal leerders se onderlinge bespreking nie noodwendig 'n verbeterde telling teweegbring nie.

Tydens die afneem van die vraelys is die instruksies hardop aan elke klas voorgelees. Leerders is die geleentheid gegun om vrae oor enige onduidelikheid wat uit die vraelys mag voortspruit, te vra.

Na die afneem van die vraelys in 'n betrokke klas, is die leerders se uitvoerende kunspunt op die vraelyste oorgedra.

Hipotese 3 lui dat uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende die werke wat hulle graag uitvoer, se persoonlikheidskenmerke beduidend verskil. Ten einde die hipotese te toets, moes die Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) by leerders afgeneem word. As gevolg van praktiese redes kon die MBTI nie by al die leerders afgeneem word nie. Aangesien senior leerders weens ervaring beter insig in hulle voorkeure behoort te hê, is besluit om slegs graad 10, 11 en 12 leerders te betrek. Ongeveer 30 leerders uit elk van die drie uitvoerende kunsrigtings is op ewekansige wyse bekom. Nadat die MBTI by die leerders afgeneem is, is die response nagesien, verwerk en die finale tellings is op die vraelyste oorgedra.

Die vraelyste is sorgvuldig nagegaan om vas te stel of alles in orde is sodat die inligting korrek ingepons kon word. Die vraelyste is daarna ingehandig vir rekenaarverwerking.

Die resultate wat verkry is sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

# HOOFSTUK 6

## RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

### 6.1 INLEIDING

Die doel van die empiriese ondersoek is tweërlei van aard.

Eerstens is die doel van die empiriese ondersoek om 'n betroubare en geldige instrument te ontwikkel waarmee affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou, gemeet kan word. Tweedens is die doel van die empiriese ondersoek om die hipoteses wat in hoofstuk 5 (par. 5.2) gestel is, statisties te toets. Hierdie hipoteses handel grotendeels oor affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou.

Weens die twee doelstellings hierbo genoem sal die bespreking van die resultate in twee dele geskied. In die eerste gedeelte sal die psigometriese eienskappe van die nuut ontwikkelde meetinstrument weergegee word. Dit sluit die volgende in:

- 'n Itemanalise wat toegepas is om moontlike swak items te elimineer
- Die berekening van die meetinstrument se betroubaarheid
- Statistiese besonderhede wat met die geldigheid van die meetinstrument verband hou
- Die berekening van norme vir die meetinstrument.

In die tweede gedeelte sal resultate bespreek word wat verkry is nadat die hipoteses statisties getoets is.

## 6.2 ITEMANALISE

Die nuut ontwikkelde meetinstrument bestaan uit ses afdelings (sien tabel 5.3) wat die volgende veranderlikes meet: motivering, stres, angs, selfkonsep, onderwyser-leerderverhouding en verhouding met medeleerders.

'n Itemanalise is afsonderlik vir elke afdeling gedoen.

Tydens die itemanalise word twee aspekte in aanmerking geneem:

- Die item-totaal korrelasie word bereken. Hoe meer geskik 'n item is, hoe sterker sal dit positief met die totaal van die afdeling korreleer. Indien die item-totaal korrelasie laag of negatief is, kan weglating van die item oorweeg word.
- Die betroubaarheid van elke afdeling word verkry deur 'n Alphakoëffisiënt te bereken. Indien die weglating van 'n item die Alphakoëffisiënt noemenswaardig sal verhoog, kan die item weggelaat word. Andersins word die item behou. Die items wat beduidend positief met die totaal korreleer en terselfdertyd hoë betroubaarheid lewer, word ingesluit in die finale meetinstrument.

In tabel 6.1 tot 6.6 word die resultate van die itemanalise uiteengesit.

**TABEL 6.1****ITEMANALISE VAN DIE ITEMS WAT MOTIVERING MEET**

Getal proefpersone		297
Getal items		20
Alpha Betroubaarheidskoëffisiënt		0,864
Item	Item-totaal korrelasie	Alpha as item weggelaat word
1	0,449	0,856
5	0,428	0,858
7	0,608	0,852
12	0,302	0,863
17	0,413	0,859
24	0,535	0,854
31	0,364	0,862
36	0,514	0,856
47	0,452	0,858
48	0,451	0,858
52	0,292	0,864
55	0,490	0,856
59	0,581	0,854
83	0,560	0,853
86	0,517	0,855
92	0,285	0,866
104	0,517	0,855
108	0,586	0,853
118	0,503	0,856
121	0,431	0,859

Uit tabel 6.1 kan afgelei word dat al die items wat motivering meet, positief met die totaal van die afdeling korreleer en dat die weglating van items die betroubaarheid eerder sal verlaag as

verhoog. Gevolglik is al die items behou.

**TABEL 6.2**  
**ITEMANALISE VAN DIE ITEMS WAT STRES MEET**

Getal proefpersone		297
Getal items		20
Alpha Betroubaarheidskoeffisiënt		0,863
Item	Item-totaal korrelasie	Alpha as item weggelaat word
6	0,322	0,862
10	0,504	0,855
13	0,219	0,866
16	0,442	0,858
19	0,589	0,852
23	0,260	0,865
25	0,412	0,859
65	0,631	0,851
73	0,515	0,855
80	0,501	0,855
88	0,517	0,855
90	0,486	0,856
95	0,502	0,855
98	- 0,131	0,874
100	0,517	0,855
107	0,495	0,856
111	0,672	0,849
114	0,450	0,857
117	0,522	0,854
120	0,636	0,850

Van al die items wat stres meet, is item 98 die enigste een wat

negatief met die totaal van die afdeling korreleer. Om hierdie rede is item 98 weggelaat, wat tot gevolg het dat die betroubaarheidskoeffisiënt van 0,863 na 0,874 verhoog het.

**TABEL 6.3**  
**ITEMANALISE VAN DIE ITEMS WAT ANGS MEET**

Getal proefpersone		297
Getal items		20
Alpha Betroubaarheidskoeffisiënt		0,915
Item	Item-totaal korrelasie	Alpha as item weggelaat word
4	0,485	0,912
9	0,567	0,910
18	0,550	0,911
30	0,562	0,910
37	0,655	0,908
40	0,622	0,909
42	0,598	0,909
45	0,456	0,913
54	0,559	0,910
57	0,648	0,908
61	0,539	0,911
64	0,545	0,911
72	0,397	0,914
76	0,604	0,909
82	0,470	0,912
84	0,615	0,909
94	0,647	0,908
106	0,726	0,906
112	0,578	0,910
115	0,508	0,911



Al die items wat angs meet, is behou, aangesien elke item positief met die totaal van die afdeling gekorreleer het.

**TABEL 6.4**  
**ITEMANALISE VAN DIE ITEMS WAT SELFKONSEP MEET**

Getal proefpersone		297
Getal items		20
Alpha Betroubaarheidskoëffisiënt		0,886
Item	Item-totaal korrelasie	Alpha as item weggelaat word
2	0,447	0,882
8	0,500	0,881
14	0,565	0,879
20	0,379	0,884
26	0,541	0,879
32	0,569	0,878
38	0,028	0,897
43	0,540	0,880
49	0,681	0,874
62	0,666	0,875
67	0,602	0,878
69	0,617	0,877
70	0,436	0,883
74	0,632	0,880
77	0,497	0,881
91	0,613	0,877
96	0,370	0,884
101	0,566	0,879
105	0,431	0,883
116	0,499	0,881

Al die items wat selfkonsep meet, korreleer positief met die totaal van die afdeling. Item 38 se item-totaal korrelasie is egter baie laag. Om hierdie rede is item 38 weggelaat, wat die betroubaarheidskoeffisiënt van 0,886 na 0,897 verhoog het.

**TABEL 6.5**

**ITEMANALISE VAN DIE ITEMS WAT ONDERWYSER-LEERDERVERHOUDING MEET**

Getal proefpersone		297
Getal items		21
Alpha Betroubaarheidskoeffisiënt		0,924
Item	Item-totaal korrelasie	Alpha as item weggelaat word

3	0,655	0,919
11	0,772	0,917
22	0,567	0,921
28	0,435	0,923
29	0,331	0,925
34	0,478	0,923
35	0,702	0,918
41	0,662	0,919
46	0,598	0,920
50	0,691	0,919
53	0,623	0,920
58	0,528	0,922
60	0,664	0,919
79	0,339	0,925
81	0,457	0,924
85	0,595	0,920
89	0,706	0,918
93	0,510	0,922
97	0,748	0,917
103	0,594	0,921
110	0,599	0,920

Al die items wat onderwyser-leerderverhouding meet, is behou, aangesien elke item positief met die totaal van die afdeling gekorreleer het.

TABEL 6.6

## ITEMANALISE VAN DIE ITEMS WAT VERHOUDING MET MEDELEERDERS MEET

Getal proefpersone		297
Getal items		20
Alpha Betroubaarheidskoëffisiënt		0,777
Item	Item-totaal korrelasie	Alpha as item weggelaat word
15	0,227	0,775
21	0,399	0,764
27	0,282	0,772
33	0,352	0,767
39	0,454	0,762
44	0,401	0,765
51	0,448	0,760
56	0,124	0,783
63	0,543	0,752
66	0,210	0,778
68	0,493	0,785
71	0,196	0,779
75	0,478	0,758
78	0,435	0,761
87	0,426	0,763
99	0,340	0,769
102	0,400	0,768
109	0,280	0,721
113	0,240	0,774
119	0,210	0,778

Al die items wat verhouding met medeleerders meet, korreleer positief met die totaal van die afdeling. Gevolglik is al die items behou.

### 6.3 BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYS

Betroubaarheid verwys na die konsekwentheid of akkuraatheid waarmee 'n meetinstrument meet (Cohen & Swerdlik 2002 : 128-129). Wanneer 'n konstruk gemeet word, word daar na die routelling wat verkry word as 'n waargenome telling verwys. Die waargenome telling verskil van die individu se ware telling as gevolg van 'n foutkomponent. Die verband tussen die tellings kan as volg uitgedruk word:

$$\text{Waargenome telling} = \text{ware telling} + \text{foutkomponent}$$

Daar kan aanvaar word dat wanneer psigologiese konstrunkte soos motivering, stres, angs en selfkonsep gemeet word, daar 'n metingsfout aanwesig sal wees, wat onder andere toegeskryf kan word aan toetskonstruksie, toetsadministrasie, asook die merk en interpretasie van toetsgegewens (Cohen & Swerdlik 2002 : 129-131). Die aanwesigheid van 'n foutkomponent kan daartoe aanleiding gee dat die meting by een geleentheid van dié tydens 'n ander geleentheid mag verskil. Hoe kleiner die foutkomponent, hoe kleiner is die verskil tussen die ware telling en die waargenome telling. As daar geen foutkomponent aanwesig sou wees nie, sal die waargenome telling dieselfde as die ware telling wees, of anders gestel, die verhouding tussen die twee sal gelyk wees aan 1. Dit is om hierdie rede dat daar gepoog word om die betroubaarheidskoëffisiënt van 'n meetinstrument so na as moontlik aan 1 te kry. Vir Psigologiese toetse word 'n betroubaarheidskoëffisiënt van 0,7 en hoër as aanvaarbaar beskou (McMillan & Schumacher 2001 : 245).

Om die betroubaarheid van die huidige vraelys te bepaal, is die Alpha betroubaarheidskoëffisiënt vir elke afdeling afsonderlik bereken. Die Alpha betroubaarheidskoëffisiënt kan bereken word deur die toets slegs een keer toe te pas. Die berekende koëffisiënte verskyn in tabel 6.7.

**TABEL 6.7**  
**BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE VAN DIE ONDERSKEIE AFDELINGS**  
**VAN DIE VRAELYS**

Afdeling	Aantal items	Betroubaarheids- koëffisiënt
Motivering	20	0,86
Stres	19	0,87
Angs	20	0,91
Selfkonsep	19	0,89
Onderwyser- leerderverhouding	21	0,92
Verhouding met medeleerders	20	0,78

N = 297

Uit die gegewens kan die afleiding gemaak word dat die onderskeie afdelings betroubaar is. Dit dui daarop dat die verskil tussen die ware telling en waargenome tellings betreklik klein is. By die gebruik van die vraelys is daar dus 'n klein foutkomponent aanwesig.

#### 6.4 GELDIGHEID VAN DIE VRAELYS

'n Geldige toets slaag daarin om te toets wat dit veronderstel is om te toets. In die meeste gevalle word daar op drie tipes

geldigheid gelet wat ook by die ontwikkeling van hierdie vraelys in aanmerking geneem is (McMillan & Schumacher 2001 : 247).

- Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid dui op die mate waartoe items in 'n toets verteenwoordigend is van die terrein wat gemeet word. Om inhoudsgeldigheid te verhoog, is bestaande toetse wat dieselfde konstrukte meet bestudeer en van die items is gebruik nadat dit effens gewysig is om in 'n uitvoerende kunskonteks van toepassing te wees. Verder is die teorie in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 bestudeer ten einde nuwe items te ontwikkel. Die vraelys is ook aan kundiges voorgelê om te bepaal of die items meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Konstrukgeldigheid

Konstrukgeldigheid kan statisties bepaal word. 'n Toets sal konstrukgeldig wees indien afleidings wat uit toetsgegevens verkry word, strook met bestaande teorieë en vorige navorsingsgegevens. Stres in 'n leersituasie korreleer byvoorbeeld negatief met motivering en selfkonsep (Bester & Swanepoel 2000 : 255-258). Indien soortgelyke korrelasionele patrone ook in 'n uitvoerende kunskonteks verkry sou word, kan daar van konstrukgeldigheid sprake wees. Hipotese 1 (vgl. par. 5.2.1) handel oor die onderlinge verband tussen die affektiewe veranderlikes wat in die vraelys gemeet word. Wanneer die hipotese in paragraaf 6.6.1 statisties getoets word, sal 'n uitspraak oor die konstrukgeldigheid van die toets moontlik wees.

- Kriteriumverwante geldigheid

Kriteriumverwante geldigheid is 'n aanduiding van die effektiwiteit waarmee tellings van 'n meetinstrument tellings van 'n kriterium kan voorspel. In 'n uitvoerende kunssituasie is

prestasie 'n voor-die-hand-liggende kriterium. Indien die vraelys kriteriumgeldig is, sal tellings wat met behulp van die instrument verkry word, gebruik kan word om uitvoerende kunsprestasie te voorspel. Hipotese 4 (vgl. par. 5.2.4) handel oor die verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy akademiese prestasie in 'n betrokke kunsrigting. Wanneer die hipotese statisties getoets word (par. 6.6.4), sal die kriteriumgeldigheid van die meetinstrument ook aan die lig kom.

#### **6.5 DIE BEPALING VAN NORME VIR DIE ONDERSKEIE AFDELINGS VAN DIE VRAELYS**

Norme word bereken om as 'n objektiewe verwysing te dien waarmee individuele routellings geïnterpreteer kan word (Cohen & Swerdlik 2002 : 100). In hierdie ondersoek is staneges as norm gebruik. Staneges verwys na genormaliseerde standaardtellings wat in nege kategorieë verdeel is.

Ten einde staneges te bereken is die kumulatiewe persentasie van die routellings van elke afdeling van die vraelys verkry. Daarna is die afsnypunte van die nege kategorieë op die kumulatiewe persentasies toegepas. Die staneges wat op die wyse vir elke afdeling verkry is, verskyn in tabelle 6.8 tot 6.13.

As algemene reël geld dit dat die eerste drie staneges (1, 2 en 3) as laag beskou word, die volgende drie staneges (4, 5 en 6) as gemiddeld en die daaropvolgende drie staneges (7, 8 en 9) as hoog.



**TABEL 6.8**  
**STANEGES VIR MOTIVERING**

Routellinggrense			
Stanege	Musiek	Dans	Drama
1	20-55	20-63	20-61
2	56-67	64-70	62-70
3	68-78	71-81	71-79
4	79-88	82-89	80-88
5	89-96	90-97	89-95
6	97-103	98-103	96-101
7	104-110	104-107	102-106
8	111-115	108-114	107-109
9	116-120	115-120	110-120

**TABEL 6.9**  
**STANEGES VIR STRES**

Routellinggrense			
Stanege	Musiek	Dans	Drama

---

1	19-29	19-26	19-28
2	30-34	27-38	29-38
3	35-43	39-48	39-47
4	44-49	49-55	48-53
5	50-59	56-62	54-63
6	60-68	63-74	64-72
7	69-79	75-83	73-80
8	80-86	84-87	81-88
9	87-114	88-114	89-114

**TABEL 6.10**  
**STANEGES VIR ANGS**

Stanege	Routellingrense		
	Musiek	Dans	Drama
1	20-31	20-25	20-26
2	32-37	26-39	27-33
3	38-46	40-48	34-42
4	47-56	49-59	43-53
5	57-69	60-68	54-66
6	70-79	69-79	67-82
7	80-94	80-88	83-93
8	95-101	92-102	94-103
9	102-120	103-120	104-120

**TABEL 6.11**  
**STANEGES VIR SELFKONSEP**

Routellinggrense			
Stanege	Musiek	Dans	Drama
1	19-50	19-47	19-44
2	51-62	48-59	45-57
3	63-71	60-66	58-68
4	72-82	67-78	69-78
5	83-92	79-85	79-87
6	93-101	86-94	88-95
7	102-107	95-102	96-101
8	108-110	103-106	102-105
9	111-114	107-114	106-114

**TABEL 6.12****STANEGES VIR ONDERWYSER-LEERDERVERHOUDING**

Routellinggrense			
Stanege	Musiek	Dans	Drama
1	21-64	21-50	21-45
2	65-73	51-70	46-59
3	74-92	71-81	60-67
4	93-100	82-94	68-80
5	101-111	95-104	81-93
6	112-118	105-113	94-101
7	119-122	114-119	102-107
8	123-125	120-123	108-114
9	126	124-126	115-126

**TABEL 6.13****STANEGES VIR VERHOUDING MET MEDELEERDERS**

Stanege	Routellinggrense		
	Musiek	Dans	Drama
1	20-69	20-70	20-65
2	70-80	71-80	66-75
3	81-86	81-86	76-80
4	87-94	87-93	81-88
5	95-100	94-99	89-95
6	101-104	100-105	96-102
7	105-107	106-108	103-107
8	111-115	109-110	108-113
9	113-120	111-120	114-120

## 6.6 TOETSING VAN DIE HIPOTEESES

### 6.6.1 Hipotese 1

Na aanleiding van hipotese 1 in paragraaf 5.2.1 is die volgende nulhipotese gestel.

*In 'n uitvoerende kunskonteks hou affektiewe faktore soos motivering, stres, angs en selfkonsep nie onderling met mekaar verband nie.*

Ten einde die nulhipotese te toets, is die korrelasiekoëffisiënte tussen die onderskeie affektiewe faktore bereken. Dit is vir elk van die kunsrigtings gedoen. Die gegewens verskyn in tabelle 6.14 tot 6.16.

**TABEL 6.14**  
**KORRELASIEKOËFFISIËNTE TUSSEN DIE AFFEKTIEWE FAKTORE**  
**(MUSIEKLEERDERS)**

N = 101	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Motivering		-0,30	-0,20*	0,59
Stres			0,34	-0,46
Angs				-0,64

\*  $p < 0,05$

Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

**TABEL 6.15**

**KORRELASIEKOËFFISIËNTE TUSSEN DIE AFFEKTIEWE FAKTORE  
(DANSLEERDERS)**

N = 95	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Motivering		-0,22*	-0,16**	0,52
Stres			0,53	-0,48
Angs				-0,61

\*\*  $p > 0,05$

\*  $p < 0,05$

Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

**TABEL 6.16**

**KORRELASIEKOËFFISIËNTE TUSSEN DIE AFFEKTIEWE FAKTORE  
(DRAMALEERDERS)**

N = 101	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Motivering		-0,61	-0,39	0,62
Stres			0,58	-0,57
Angs				-0,65

Vir al die korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

Uit die gegewens blyk dit dat die nulhipotese in al die gevalle verwerp kan word behalwe die korrelasie tussen motivering en angs by dansleerders. Laasgenoemde korrelasie is onbeduidend ( $r = -0,16$ ;  $p > 0,05$ ).

Motivering korreleer positief met selfkonsep in al drie kunsrigtings ( $r = 0,59$  vir musiekleerders,  $r = 0,52$  vir dansleerders en  $r = 0,62$  vir dramaleerders).

Beide motivering en selfkonsep korreleer negatief met angs en stres. Veral selfkonsep en angs toon 'n sterk negatiewe verband ( $r = -0,64$  vir musiekleerders,  $r = -0,61$  vir dansleerders en  $r = -0,65$  vir dramaleerders). Die afleiding kan gemaak word dat hoë angs voor en tydens 'n optrede met 'n lae selfkonsep gepaard gaan.

Stres en angs toon 'n positiewe korrelasie (tot so hoog as 0,58 by dramaleerders) wat aandui dat hoë stres met hoë angs gepaard gaan.

Die resultate van hierdie ondersoek ondersteun vorige navorsingsbevindinge. Austin en Vispoel (1998 : 26-45) het in hulle ondersoek selfkonsep en motivering in 'n musiekkonteks met mekaar in verband gebring. 'n Hoë positiewe korrelasie tussen

die twee konstrukte is aangetoon ( $r = 0,78$ ;  $p < 0,01$ ). Die korrelasie tussen selfkonsep en motivering by musiekleerders in die huidige ondersoek is nie so hoog nie, maar wel positief en beduidend ( $r = 0,59$ ;  $p < 0,01$ ). Wat wel waardevol is, is die bevinding dat soortgelyke korrelasies ook by die ander kunsrigtings ter sprake is ( $r = 0,52$  vir dansleerders en  $r = 0,62$  vir dramaleerders;  $p < 0,01$ ). Sodanige korrelasies kon nie uit bestaande literatuur opgespoor word nie, omdat vorige navorsing in 'n uitvoerende kunskonteks hoofsaaklik op musiek gefokus het. Min navorsing oor affektiewe faktore is tot dusver in 'n dans- of dramakonteks op sekondêre skoolvlak gedoen.

Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek en dit met motivering en selfkonsep in verband gebring. Stres het negatief met selfkonsep ( $r = -0,74$ ;  $p < 0,01$ ) en met motivering gekorreleer ( $r = -0,58$ ;  $p < 0,01$ ). Soortgelyke korrelasionele patrone is ook in hierdie ondersoek gevind. By dramaleerders was die korrelasie tussen stres en motivering  $-0,61$ ;  $p < 0,01$  en dié tussen stres en selfkonsep  $-0,57$ ;  $p < 0,01$ .

Omdat die korrelasies met bestaande teorieë en vorige navorsingsgegewens strook, kan aanvaar word dat die vraelys wat nuut ontwikkel is, konstrugeldig is (sien par. 5.3.2.1 (vi))

#### 6.6.2 Hipotese 2

In die lig van hipotese 2 wat in paragraaf 5.2.2 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Daar bestaan nie 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van leerders in die verskillende uitvoerende kunsrigtings nie.*

Om die hipotese te toets is die gemiddeld van elk van die affektiewe faktore vir die drie onderskeie kunsrigtings bereken.

Ten einde vas te stel of die gemiddeldes beduidend van mekaar verskil, is die F-toets gebruik. Die gegewens verskyn in tabelle 6.17 tot 6.20.

**TABEL 6.17**

**MOTIVERING VAN LEERDERS IN DIE DRIE UITVOERENDE KUNSRIGTINGS**

	N	$\bar{x}$	S
Musiek	101	90,69	16,89
Dans	95	91,91	14,44
Drama	101	90,09	14,60

$$F(2,294) = 0,38 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.18**

**STRES VAN LEERDERS IN DIE DRIE UITVOERENDE KUNSRIGTINGS**

	N	$\bar{x}$	S
Musiek	101	56,04	17,18
Dans	95	60,31	17,48
Drama	101	59,30	17,41

$$F(2,294) = 1,63 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.19**

**ANGS VAN LEERDERS IN DIE DRIE UITVOERENDE KUNSRIGTINGS**

---

	N	$\bar{x}$	S
--	---	-----------	---

---



Musiek	101	64,29	21,56
Dans	95	64,44	20,60
Drama	101	62,24	23,30

$$F(2,294) = 0,31 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.20**

**SELFKONSEP VAN LEERDERS IN DIE DRIE UITVOERENDE KUNSRIGTINGS**

	N	$\bar{x}$	S
Musiek	101	85,74	17,31
Dans	95	80,96	16,75
Drama	101	80,69	18,20

$$F(2,294) = 2,65 ; p > 0,05$$

Uit die gegewens blyk dit dat die nulhipotese in al die gevalle nie verwerp kan word nie. Leerders in die drie uitvoerende kunsrigtings verskil nie met betrekking tot motivering, stres, angs of selfkonsep nie.

In die bestaande literatuur waar die rol van affektiewe faktore in 'n uitvoerende kunskonteks nagevors is, is telkens slegs een van die kunsrigtings betrek. Gevolglik kon die rol van affektiewe veranderlikes in die verskillende kunsrigtings vroeër nie met mekaar vergelyk word nie. Terwyl so 'n vergelyking nou moontlik is, kon beduidende verskille egter nie in hierdie ondersoek aangetoon word nie. Dit wil dus voorkom asof die affektiewe belewing van leerders in die drie uitvoerende kunsrigtings in 'n groot mate ooreenstem.

### 6.6.3 Hipotese 3

Na aanleiding van hipotese 3 wat in paragraaf 5.2.3 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende die werke wat hulle graag uitvoer, se persoonlikheidskenmerke verskil nie beduidend nie.*

Om die nulhipotese te toets is, is die *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI) wat in paragraaf 5.3.2.2 bespreek is, by 106 leerders in grade 10, 11 en 12 afgeneem. Senior leerders is gebruik omdat hierdie leerders 'n beter oordeel van die werke wat hulle verkies om uit te voer, behoort te hê. Van die 106 leerders wat betrek is, was 31 musiekleerders, 14 dansleerders en 61 dramaleerders.

Inligting wat uit vrae 6, 7 en 8 van die vraelys verkry is, is geanaliseer ten einde die hipotese te toets.

In vraag 6 word gevra of die leerder verkies om 'n werk uit te voer waarvan die gehoor hou of waarvan hy self hou. Die veronderstelling was dat die leerders wat werke verkies waarvan die gehoor sal hou meer ekstrovert sal wees, aangesien die ekstrovert meer sosiaal uitgaande is en in ander mense en sy omgewing belangstel. Daarteenoor sal die leerder wat werke verkies waarvan hy self hou (al sou die gehoor nie noodwendig daarvan hou nie), meer introvert van aard wees aangesien die introvert stil, verbeeldingryk en meer geïnteresseerd in sy eie idees as in ander mense is. Om die gedeelte van die hipotese te toets is vasgestel of introverte en ekstroverte verskillend op vraag 6 geantwoord het. Die data is met behulp van 'n  $\chi^2$ -toets geanaliseer en verskyn in tabel 6.21.

TABEL 6.21

## VERSKIL IN VOORKEURE VAN EKSTROVERTE EN INTROVERTE

Voorkeur van werke	Persoonlikheidskenmerk		Totaal
	Ekstrovert	Introvert	
• Waarvan gehoor hou	11	8	19
• Waarvan persoon self hou	54	28	82
Totaal	65	36	101

$$\chi^2(1) = 0,42 ; p > 0,05$$

In die lig van die gegewens uit tabel 6.21 kan die nulhipotese nie verwerp word nie. Uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende die werke wat hulle graag uitvoer, se introversie/ekstroversie kenmerke verskil nie beduidend nie.

In vraag 7 word gevra of die leerder verkies om 'n werk uit te voer wat meer intellektueel of meer gevoelsmatig van aard is. Die aanname was dat die leerders wat werke verkies wat meer intellektueel van aard is meer denkgeoriënteerd sal wees. Soortgelyk sal leerders wat werke verkies wat meer gevoelsmatig van aard is, meer gevoelsgeoriënteerd wees. Om die gedeelte van die hipotese te toets is vasgestel of denk/gevoelsgeoriënteerde persone verskillend op vraag 7 geantwoord het. Die data is met behulp van 'n  $\chi^2$ -toets geanaliseer en verskyn in tabel 6.22.

TABEL 6.22

## VERSKIL IN VOORKEURE VAN DENK/GEVOELSGEORIËNTEERDE PERSONE

Persoonlikheidskenmerk
------------------------

Voorkeur van werke	Denke	Gevoel	Totaal
• Intellektueel van aard	19	3	22
• Gevoelsmatig van aard	41	35	76
Totaal	60	38	98

$$\chi^2(1) = 7,55 ; p < 0,01$$

In die lig van die gegewens uit tabel 6.22 kan die nulhipotese verwerp word. Uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende die werke wat hulle graag uitvoer, se denk/gevoelsoriëntasie verskil beduidend. Die verskil lê by die leerders wat werke verkies het wat meer intellektueel van aard is. Van die 22 leerders in die kategorie, was 86,36% denkgeoriënteerd teenoor slegs 13,64% wat gevoelsgeoriënteerd was.

Die leerder word in vraag 8 gevra of hy verkies om 'n werk uit te voer waarin eie oordeel en interpretasie toegelaat word of een wat streng volgens voorskrifte uitgevoer moet word. Die veronderstelling was dat die leerders wat werke verkies wat streng volgens voorskrifte uitgevoer moet word meer waarnemingsgeoriënteerd en 'n hoë oordeel telling sal hê aangesien sulke persone deeglike beplanning en 'n goed georganiseerde struktuur verkies. Daarteenoor sal die intuïtiewe leerder asook die leerder met 'n hoë persepsie telling meer aanpasbaar wees en 'n vloeibare benadering volg. Werke wat 'n eie oordeel en interpretasie toelaat sal dalk eerder by hierdie leerders byval vind. Om die gedeelte van die hipotese te toets is eerstens vasgestel of intuïtiewe en waarnemingsgeoriënteerde leerders verskillend op vraag 6 geantwoord het. Tweedens is vasgestel of leerders wat 'n hoër oordeeltelling het se response op vraag 6 verskil van dié wat hoër persepsietelling het. Die data is met behulp van 'n  $\chi^2$ -toets geanaliseer en verskyn in tabel 6.23 en tabel 6.24.

**TABEL 6.23**  
**VERSKIL IN VORKEURE VAN WAARNEMING/INTUÏTIEFGEORIËNTEERDE**  
**PERSONE**

Voorkeur van werke	Persoonlikheidskenmerk		Totaal
	Waarneming	Intuïtief	
• Streng volgens voorskrif	7	5	12
• Eie interpretasie	35	49	84
<b>Totaal</b>	<b>42</b>	<b>54</b>	<b>96</b>

$$\chi^2(1) = 1,18 ; p > 0,05$$

In die lig van die gegewens uit tabel 6.23 kan die nulhipotese nie verwerp word nie. Uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende die werke wat hulle graag uitvoer, se waarneming/intuïtiewe oriëntasie verskil nie beduidend nie.

**TABEL 6.24**  
**VERSKIL IN VORKEURE VAN OORDEEL/PERSEPSIEGEORIËNTEERDE**  
**PERSONE**

Voorkeur van werke	Persoonlikheidskenmerk		Totaal
	Oordeel	Persepsie	
• Streng volgens voorskrif	6	7	13
• Eie interpretasie	36	49	85
<b>Totaal</b>	<b>42</b>	<b>56</b>	<b>98</b>

$$\chi^2(1) = 0,06 ; p > 0,05$$

In die lig van die gegewens uit tabel 6.24 kan die nulhipotese ook nie in die geval verwerp word nie. Uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende die werke wat hulle graag uitvoer, se oordeel/persepsie oriëntasie verskil nie beduidend nie.

Die nulhipotese: *Uitvoerende kunsleerders met verskillende voorkeure betreffende die werke wat hulle graag uitvoer, se persoonlikheidskenmerke verskil nie beduidend nie*, kon slegs by denk/gevoelsoriëntasie verwerp word. Dit wil voorkom asof leerders wat werke verkies wat meer intellektueel van aard is, meer denkgeoriënteerde en minder gevoelsgeoriënteerde persoonlikheidskenmerke het. Wat ander persoonlikheidskenmerke betref soos ekstroversie/introversie, waarneming/intuisie asook oordeel/persepsie kon geen beduidende verskille aangetoon word nie.

#### 6.6.4 Hipotese 4

Na aanleiding van hipotese 4 wat in paragraaf 5.2.4 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Daar bestaan nie 'n beduidende verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy akademiese prestasie in 'n betrokke kunsrigting nie.*

Ten einde die nulhipotese te toets is die korrelasiekoëffisiënte tussen prestasie en die onderskeie affektiewe faktore bereken. Dit is vir elk van die kunsrigtings gedoen. Die gegewens verskyn in tabelle 6.25 tot 6.27.

#### **TABEL 6.25**

#### **KORRELASIE TUSSEN PRESTASIE EN AFFEKTIEWE FAKTORE**

**(MUSIEKLEERDERS)**

N = 66	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Prestasie	0,31*	-0,10	-0,6	0,12

\* p&lt;0,01

Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is p&gt;0,05

**TABEL 6.26****KORRELASIE TUSSEN PRESTASIE EN AFFEKTIEWE FAKTORE  
(DANSLEERDERS)**

N = 88	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Prestasie	0,17	-0,23*	-0,14	0,08

\* p&lt;0,05

Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is p&gt;0,05

**TABEL 6.27****KORRELASIE TUSSEN PRESTASIE EN AFFEKTIEWE FAKTORE  
(DRAMALEERDERS)**

N = 99	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Prestasie	0,26*	-0,13	-0,17	0,28*

\* p&lt;0,01

Vir die ander twee korrelasiekoëffisiënte is p&gt;0,05

By musiekleerders kan die nulhipotese slegs in die geval van die korrelasie tussen prestasie en motivering verwerp word. Daar bestaan dus 'n beduidende positiewe verband tussen die musiekleerder se motivering en sy uitvoerende prestasiepunt. Wat die ander affektiewe faktore betref, kan die nulhipotese nie verwerp word nie.

In die geval van dansleerders kan die nulhipotese slegs in die geval van die korrelasie tussen prestasie en stres verwerp word. Daar bestaan dus 'n beduidende negatiewe verband tussen die dansleerder se stres en sy uitvoerende prestasiepunt. Wat die ander affektiewe faktore betref, kan die nulhipotese nie verwerp word nie.

By dramaleerders kan die nulhipotese in twee gevalle verwerp word. Daar bestaan 'n beduidende positiewe verband tussen die dramaleerder se selfkonsep en sy uitvoerende prestasiepunt asook tussen die dramaleerder se motivering en sy uitvoerende prestasiepunt. Wat die ander twee affektiewe faktore betref, kan die nulhipotese nie verwerp word nie. In die geval van dramaleerders waar twee affektiewe faktore beduidend met prestasie korreleer, is 'n stapsgewyse regressie analise uitgevoer om te bepaal hoe selfkonsep en motivering gesamentlik met prestasie verband hou. Die eerste veranderlike wat in die regressie analise opgeneem is, was selfkonsep wat 8% van die variansie in dramaprestasie verklaar [ $F(1,97) = 8,66 ; p < 0,01$ ]. Met die insluiting van motivering kon 9% van die variansie in prestasie verklaar word [ $F(2,96) = 4,89 ; p < 0,01$ ], wat impliseer dat motivering slegs 1% meer van die variansie in prestasie verklaar wat nie alreeds deur selfkonsep verklaar is nie.

Dit wil voorkom asof affektiewe veranderlikes tot soveel as 9% van die variansie in uitvoerende kuns verklaar. Dit stem ooreen



met die ondersoek van Fortier, Vallerand en Guay (1995 : 257-274) waarin bevind is dat motivering ongeveer 9% van die variansie in prestasie in Geografie, Frans, Wiskunde en Biologie verklaar. Austin en Vispoel (1998 : 26-45) het spesifiek op musiek gefokus en bevind dat motivering tot soveel as 30% van die variansie in musiekprestasie verklaar, wat aansienlik meer is as wat in hierdie ondersoek aangetoon kon word.

Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek. Stres het negatief met prestasie in geesteswetenskaplike vakke gekorreleer (in die orde van  $-0,4$ ). Die korrelasie tussen stres en dansprestasie in hierdie ondersoek was ook beduidend negatief alhoewel dit laer was ( $r = -0,23$  ;  $p < 0,05$ ).

Samevattend kan twee afleidings gemaak word:

- Verskillende affektiewe faktore hou met prestasie in die drie uitvoerende kunsrigtings verband. By musiekleerders is motivering 'n vername veranderlike wat met prestasie verband hou, by dansleerders is dit stres en by dramaleerders is die vernaamste veranderlike, selfkonsep.
- Die variansie in uitvoerende kunsprestasie wat deur affektiewe faktore verklaar word, wissel tussen 5% by dansleerders tot 9% by musiek en dramaleerders. Dit impliseer dat die gemete affektiewe veranderlikes gebruik kan word om prestasie in uitvoerende kuns te voorspel. Dit verleen kriteriumverwante geldigheid aan die vraelys.

#### 6.6.5 Hipotese 5

Na aanleiding van hipotese 5 wat in paragraaf 5.2.5 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Daar bestaan nie 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders in verskillende grade nie.*

Die gestelde nulhipotese is vir elke kunsrigting afsonderlik getoets. Om die nulhipotese telkens te toets is die gemiddeld van elk van die affektiewe faktore vir die onderskeie grade bereken. Ten einde vas te stel of die gemiddeldes beduidend van mekaar verskil, is die F-toets telkens gebruik. Die gegewens van die musiekleerders verskyn in tabelle 6.28 tot 6.31.

**TABEL 6.28**  
**MOTIVERING VAN MUSIEKLEERDERS IN DIE**  
**VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	10	90,30	19,57
Graad 9	13	87,84	22,13
Graad 10	17	91,11	12,52
Graad 11	31	91,41	15,14
Graad 12	24	89,37	18,61

$$F(4, 90) = 0,13 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.29**  
**STRES VAN MUSIEKLEERDERS IN DIE**  
**VERSKILLENDE GRADE**

---

	N	$\bar{x}$	S
--	---	-----------	---

---

Graad 8	10	53,00	20,89
Graad 9	13	54,69	20,58
Graad 10	17	60,88	15,76
Graad 11	31	56,35	17,54
Graad 12	24	56,83	13,73

$$F(4,90) = 0,42 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.30**  
**ANGS VAN MUSIEKLEERDERS IN DIE**  
**VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	10	60,30	26,28
Graad 9	13	65,61	18,82
Graad 10	17	73,11	18,14
Graad 11	31	66,32	22,24
Graad 12	24	60,25	22,45

$$F(4,90) = 1,03 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.31**  
**SELFKONSEP VAN MUSIEKLEERDERS IN DIE**  
**VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	10	84,90	18,45
Graad 9	13	78,38	21,69
Graad 10	17	85,58	17,04
Graad 11	31	85,00	15,50
Graad 12	24	86,83	17,09

$$F(4,90) = 0,53 ; p > 0,05$$

Wat musiekleerders betref kan die nulhipotese nie vir enige van die affektiewe faktore verwerp word nie. Daar bestaan dus nie 'n beduidende verskil in die affektiewe beleving van

musiekleerders in verskillende grade nie.

Die gegewens van die dansleerders verskyn in tabelle 6.32 tot 6.35.

**TABEL 6.32**  
**MOTIVERING VAN DANSLEERDERS IN DIE**  
**VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	13	96,23	13,24
Graad 9	11	93,45	12,31
Graad 10	29	92,55	12,86
Graad 11	23	92,60	15,86
Graad 12	19	86,26	16,50

$$F(4, 90) = 1,08 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.33**  
**STRES VAN DANSLEERDERS IN DIE**  
**VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	13	57,69	19,84
Graad 9	11	59,90	21,04
Graad 10	29	60,31	17,38
Graad 11	23	63,13	18,13
Graad 12	19	58,94	14,08

$$F(4, 90) = 0,24 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.34**  
**ANGS VAN DANSLEERDERS IN DIE**

**VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	13	63,92	21,83
Graad 9	11	64,09	25,94
Graad 10	29	62,48	19,05
Graad 11	23	65,82	20,94
Graad 12	19	66,31	20,27

$$F(4, 90) = 0,13 ; p > 0,05$$

**TABEL 6.35****SELFKONSEP VAN DANSLEERDERS IN DIE  
VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	13	88,15	14,94
Graad 9	11	83,00	20,45
Graad 10	29	81,93	13,88
Graad 11	23	77,26	15,26
Graad 12	19	77,89	20,75

$$F(4, 90) = 1,11 ; p > 0,05$$

Soos in die geval van musiekleerders kan die nulhipotese vir dansleerders ook nie vir enige van die affektiewe faktore verwerp word nie. Daar bestaan dus nie 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van dansleerders in verskillende grade nie.

Die gegewens van die dramaleerders verskyn in tabelle 6.36 tot 6.39.

**TABEL 6.36**

**MOTIVERING VAN DRAMALEERDERS IN DIE  
VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	25	91,96	15,67
Graad 9	15	96,53	12,46
Graad 10	34	88,52	14,68
Graad 11	24	87,54	13,15
Graad 12	3	77,66	19,13

$F(4, 90) = 1,70 ; p > 0,05$

**TABEL 6.37**

**STRES VAN DRAMALEERDERS IN DIE  
VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	25	54,52	19,22
Graad 9	15	54,93	13,39
Graad 10	34	61,32	16,77
Graad 11	24	61,95	17,72
Graad 12	3	77,00	13,00

$F(4, 90) = 1,79 ; p > 0,05$

**TABEL 6.38**

**ANGS VAN DRAMALEERDERS IN DIE  
VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	25	64,12	24,71
Graad 9	15	54,73	20,25
Graad 10	34	62,29	23,65
Graad 11	24	67,04	23,63
Graad 12	3	45,33	10,50

$F(4, 90) = 1,08 ; p > 0,05$

**TABEL 6.39**  
**SELFKONSEP VAN DRAMALEERDERS IN DIE**  
**VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{x}$	S
Graad 8	25	81,20	16,14
Graad 9	15	88,20	13,69
Graad 10	34	80,61	20,36
Graad 11	24	73,95	18,60
Graad 12	3	93,66	9,07

$$F(4, 90) = 1,91 ; p > 0,05$$

Soos in die vorige twee gevalle kan die nulhipotese vir dramaleerders ook nie vir enige van die affektiewe faktore verwerp word nie. Daar bestaan dus nie 'n beduidende verskil in die affektiewe beleving van dramaleerders in verskillende grade nie.

Bogenoemde bevindings is insiggewend aangesien min navorsing tot dusver gedoen is om 'n ontwikkelingstendens ten opsigte van affektiewe faktore in 'n uitvoerende kunskonteks bloot te lê. Asmus (1986 : 262-278) het bevind dat die graad waarin musiekleerders hulle bevind 'n verskil in motivering tot gevolg het. Jonger leerders (grade 4-7) het hulle sukses en mislukking eerder aan inspanning toegeskryf, terwyl ouer leerders (grade 8 - 12) sukses en mislukking aan hulle vermoëns toegeskryf het. In die huidige ondersoek kon geen motiveringsverskille egter tussen die leerders in verskillende grade aangetoon word nie. Die bevinding geld vir al drie die uitvoerende kunsrigtings.

Bester en Swanepoel (2000 : 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek. Hulle het gevind dat die gemiddelde stres vanaf graad 8 tot graad 12 toegeneem

het. Graad 12 leerders se stres was die hoogste en het beduidend verskil van die stresvlakke by graad 8,9 en 10 leerders. In die huidige ondersoek waar uitvoerende kunsleerders betrek is, kon sodanige verskille nie aangetoon word nie.

#### 6.6.6 Hipotese 6

Na aanleiding van hipotese 6 wat in paragraaf 5.2.6 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Die affektiewe belewing van seuns en dogters in 'n uitvoerende kunskonteks, verskil nie beduidend nie.*

Die gestelde nulhipotese is vir elke kunsrigting afsonderlik getoets. Om die nulhipotese telkens te toets is die gemiddeld van elk van die affektiewe faktore vir seuns en dogters bereken. Ten einde vas te stel of die gemiddeldes beduidend van mekaar verskil, is die t-toets telkens gebruik. Die gegewens verskyn in tabelle 6.40 tot 6.42.

**TABEL 6.40**  
**AFFEKTIEWE VERSKILLE TUSSEN SEUNS EN DOGTERS**  
**(MUSIEKLEERDERS)**

	Geslag	N	$\bar{x}$	S	t	p
Motivering	Seuns	38	89,05	17,23	0,76	p>0,05
	Dogters	63	91,68	16,75		
Stres	Seuns	38	56,57	17,96	0,24	p>0,05
	Dogters	63	55,73	16,84		
Angs	Seuns	38	56,10	19,49	3,09	p<0,01
	Dogters	63	69,23	21,38		
Selfkonsep	Seuns	38	90,36	14,91	2,12	p<0,05
	Dogters	63	82,95	18,15		



**TABEL 6.41**  
**AFFEKTIEWE VERSKILLE TUSSEN SEUNS EN DOGTERS**  
**(DANSLEERDERS)**

	Geslag	N	$\bar{x}$	S	t	p
Motivering	Seuns	9	88,77	17,43	0,68	p>0,05
	Dogters	86	92,24	14,17		
Stres	Seuns	9	69,88	15,28	1,75	p>0,05
	Dogters	86	59,31	17,47		
Angs	Seuns	9	61,22	17,39	0,49	p>0,05
	Dogters	86	64,77	20,97		
Selfkonsep	Seuns	9	85,44	13,09	0,84	p>0,05
	Dogters	86	80,50	17,08		

**TABEL 6.42**  
**AFFEKTIEWE VERSKILLE TUSSEN SEUNS EN DOGTERS**  
**(DRAMALEERDERS)**

	Geslag	N	$\bar{x}$	S	t	p
Motivering	Seuns	20	83,25	14,53	2,36	p<0,05
	Dogters	81	91,67	14,21		
Stres	Seuns	20	63,30	14,78	1,15	p>0,05
	Dogters	81	58,32	17,95		
Angs	Seuns	20	61,20	18,41	0,22	p>0,05
	Dogters	81	62,50	24,45		
Selfkonsep	Seuns	20	82,45	15,46	0,48	p>0,05
	Dogters	81	80,25	18,88		

Vir musiekleerders kan die nulhipotese in die geval van angs en

selfkonsep verwerp word. Daar bestaan 'n beduidende verskil in die angste wat seuns en dogters in 'n musiekkonteks ervaar. Dogters se gemiddelde angstigheid is hoër as die van seuns wat aandui dat dogters meer angstigheid as seuns ervaar. Ook wat die selfkonsep betref is daar 'n beduidende verskil tussen seuns en dogters. Seuns se gemiddelde selfkonsep is hoër as die van dogters.

Uit die resultate wil dit voorkom asof dogterleerders in musiek hulle in 'n meer kwesbare posisie as seuns bevind weens die laer selfkonsep wat by hulle aanwesig is en die hoër angstigheid wat hulle ervaar. Die resultate wat verkry is stem ooreen met dié van Wesner, Noyes en Davis (1990 : 179-181) wat ook in 'n ondersoek waarby musici betrek was, gevind het dat vroue meer verhoogangste as mans ervaar. Volgens Crain (1996 : 410-411) toon die selfkonsep van seuns en dogters gedurende adolessensie verskille. Dogters se sosiale selfkonsep is hoër as dié van seuns terwyl seuns se fisieke selfkonsep weer hoër as dié van dogters is. Wanneer musiek uitgevoer word, tree die leerder fisiek voor ander op en vir die dogterleerder wat negatiewe beskouing oor haar eie fisieke voorkoms het, kan dit tot selfkonsepprobleme aanleiding gee.

Uit die resultate van Legette (1998 : 102-111) wil dit voorkom asof geslag 'n faktor is wat 'n rol by die motivering van musiekleerders speel. Dogters is meer intern georiënteerd as seuns en ag inspanning en vermoë belangriker as moeilikheidsgraad en geluk. In hierdie ondersoek kon sodanige verskille nie by musiekleerders aangetoon word nie, maar wel by dramaleerders. Die gestelde nulhipotese kon slegs in die geval van motivering by dramaleerders verwerp word. Dogters se gemiddelde motivering is hoër as die van seuns wat aandui dat dogters meer gemotiveerd is as seuns. In die lig van Legette se bevinding is dit moontlik dat dramadogters beter gemotiveerd is omdat hulle, hulle suksesse en mislukkinge eerder aan inspanning en vermoë toeskryf as aan moeilikheidsgraad en geluk.

In die geval van dansleerders kan die nulhipotese nie verwerp word nie. Geen beduidende affektiewe verskille kon tussen seuns en dogters in 'n danskonteks aangetoon word nie. Daar kon ook geen beduidende verskille tussen seuns en dogters se stresbelewing in enige van die kunsrigtings aangetoon word nie.

#### 6.6.7 Hipotese 7

Na aanleiding van hipotese 7 wat in paragraaf 5.2.7 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Daar bestaan nie 'n beduidende verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy verhouding met sy onderwyser in die bepaalde kunsrigting nie.*

Ten einde die nulhipotese te toets, is die korrelasiekoëffisiënte tussen onderwyser-leerderverhouding en die onderskeie affektiewe faktore bereken. Dit is vir elk van die kunsrigtings gedoen. Die gegewens verskyn in tabelle 6.43 tot 6.45.

**TABEL 6.43**  
**KORRELASIE TUSSEN ONDERWYSER-LEERDERVERHOUDING**  
**EN AFFEKTIEWE FAKTORE (MUSIEKLEERDERS)**

N = 101	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Onderwyser-leerderverhouding	0,45	-0,45	-0,14*	0,36

\*  $p > 0,05$

Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

**TABEL 6.44**  
**KORRELASIE TUSSEN ONDERWYSER-LEERDERVERHOUDING**  
**EN AFFEKTIEWE FAKTORE (DANSLEERDERS)**

N = 95	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Onderwyser- leerderverhouding	0,44	-0,41	-0,19*	0,38

\*  $p > 0,05$

Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

**TABEL 6.45**  
**KORRELASIE TUSSEN ONDERWYSER-LEERDERVERHOUDING**  
**EN AFFEKTIEWE FAKTORE (DRAMALEERDERS)**

N = 101	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Onderwyser- leerderverhouding	0,42	-0,28	-0,37	0,47

Vir al die korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

Die gestelde nulhipotese kan slegs in die geval van angs by musiek- en dansleerders nie verwerp word nie. By al drie die kunsrigtings korreleer motivering en selfkonsep beduidend positief met die onderwyser-leerderverhouding. 'n Beduidende negatiewe korrelasie is by al drie die uitvoerende kunsrigtings tussen die onderwyser-leerderverhouding en stres aangetoon. Slegs by dramaleerders is 'n beduidende negatiewe korrelasie tussen die onderwyser-leerderverhouding en angs aangetoon.

Uit die resultate van die ondersoek kom dit voor asof 'n goeie onderwyser-leerderverhouding met hoë motivering gepaard gaan. Bandura, wat 'n sosiale beskouing oor motivering huldig, lê in sy teorie veral klem op selfbevoegdheid (vgl. par. 4.2.2.4). In 'n uitvoerende kunskonteks is dit veral onderwysers se terugvoering op 'n leerder se werk wat sy oordeel oor sy bevoegdheid sal beïnvloed. Onderwysers speel gevolglik 'n belangrike rol in die motivering van hulle leerders en bepaal watter doelwitte die leerder aan homself sal stel en hoeveel hy bereid is om op te offer ten einde die doelwitte te bereik. Dit verklaar die positiewe verband tussen onderwyser-leerderverhouding en motivering.

Uit Cooley se teorie (vgl. par. 4.5.2.2) kan aanvaar word dat die selfkonsep van die uitvoerende kunsleerder op 'n beduidende wyse deur ander se evaluering beïnvloed sal word, veral dié van sy onderwyser, met wie hy relatief baie tyd spandeer. Die positiewe verband tussen onderwyser-leerderverhouding en selfkonsep was dus te wagte.

Volgens Kruger (1992 : 141) sal leerders wat ondersteuning van hul ouers kry minder deur stresvolle situasies geraak word, terwyl Seiffge-Krenke (1995 : 32) aanvoer dat goeie interaksies en kommunikasie in die gesin kan bydra tot die vermindering van stresvlakke by adolessente. Die uitsprake is ook op onderwyser-leerderverhouding van toepassing. Uit die resultate van die ondersoek gaan goeie onderwyser-leerderverhouding met lae stres gepaard.

#### 6.6.8 Hipotese 8

Na aanleiding van hipotese 8 wat in paragraaf 5.2.8 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Daar bestaan nie 'n beduidende verband tussen die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder en sy verhouding met ander leerders in die kunsrigting nie.*

Ten einde die nulhipotese te toets is die korrelasiekoëffisiënte tussen leerder-medeleerderverhouding en die onderskeie affektiewe faktore bereken. Dit is vir elk van die kunsrigtings gedoen. Die gegewens verskyn in tabelle 6.46 tot 6.48.

**TABEL 6.46**  
**KORRELASIE TUSSEN LEERDER-MEDELEERDERVERHOUDING**  
**EN AFFEKTIEWE FAKTORE (MUSIEKLEERDERS)**

N = 101	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Leerder- medeleerderverhoudin g	0,34	-0,52	-0,26	0,47

Vir al die korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

**TABEL 6.47**  
**KORRELASIE TUSSEN LEERDER-MEDELEERDERVERHOUDING**  
**EN AFFEKTIEWE FAKTORE (DANSLEERDERS)**

N = 95	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
--------	------------	-------	------	------------

Leerder- medeleerderverhoudin g	0,24	-0,20*	-0,41	0,36
---------------------------------------	------	--------	-------	------

\*  $p < 0,05$

Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

**TABEL 6.48**  
**KORRELASIE TUSSEN LEERDER-MEDELEERDERVERHOUDING**  
**EN AFFEKTIEWE FAKTORE (DRAMALEERDERS)**

N = 101	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Leerder- medeleerderverhoudin g	0,42	-0,36	-0,31	0,37

Vir al die korrelasiekoëffisiënte is  $p < 0,01$

Die gestelde nulhipotese kan vir elk van die affektiewe faktore in die onderskeie kunsrigtings verwerp word. Daar bestaan dus 'n beduidende verband tussen die affektiewe beleving van die uitvoerende kunsleerder en sy verhouding met ander leerders in die kunsrigting.

By al drie die kunsrigtings korreleer motivering en selfkonsep beduidend positief met die leerder-medeleerderverhouding terwyl angs en stres beduidend negatief met die leerder-medeleerderverhouding korreleer.

Vir die uitvoerende kunsleerder is optrede in groepverband net so belangrik as individuele optrede, trouens groepoptrede is 'n

onderskeidende kenmerk van uitvoerende kuns. Aangesien die uitvoerende kunstenaar saam met ander op 'n verhoog kan optree is 'n bepaalde sosiale en emosionele dinamiek tydens uitvoerings teenwoordig wat nie noodwendig by solowerke of by die visuele kuns aanwesig is nie (vgl. par. 1.1). Dit is om hierdie rede dat sosiale relasies tussen leerders 'n belangrike komponent in uitvoerende kuns is. Oseroff-Varnell (1998 : 116) het in 'n vorige navorsingsprojek gevind dat die sosiale ondersteuning van die portuurgroep onontbeerlik vir dansleerders is. Daar bestaan 'n behoefte by dansleerders om met ander te kommunikeer wat empatie vir mense se ervarings en gevoelens toon en die dansportuurgroep vervul die behoefte. Die huidige ondersoek se bevindinge verleen ondersteuning aan Oseroff-Varnell se resultate, nie alleen vir dansleerders nie maar ook vir musiek- en dramaleerders. Goeie verhouding met ander leerders gaan met hoë motivering en selfkonsep gepaard terwyl 'n swak verhouding met ander leerders met hoë angs en stres gepaard gaan.

#### 6.6.9 Hipotese 9

Na aanleiding van hipotese 9 wat in paragraaf 5.2.9 gestel is, is die volgende nulhipotese getoets.

*Daar bestaan nie 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders wie se gesinslede opleiding in die betrokke kunsvorm het en dié leerders wie se gesinslede geen opleiding in die kunsvorm het nie.*

Ten einde die nulhipotese te toets is twee groepe gevorm. Groep A is die leerders wie se ouers, broers of susters opleiding in die betrokke kunsrigting het, terwyl Groep B die leerders is waar geen gesinslid opleiding in die betrokke kunsrigting het nie.

Die gestelde nulhipotese is vir elke kunsrigting afsonderlik



getoets. Om die nulhipotese telkens te toets is die gemiddeld van elk van die affektiewe faktore vir Groep A en Groep B bereken. Ten einde vas te stel of die gemiddeldes beduidend van mekaar verskil, is die t-toets telkens gebruik. Die gegewens verskyn in tabelle 6.49 tot 6.51.

**TABEL 6.49**  
**AFFEKTIEWE VERSKILLE TUSSEN GROEP A EN GROEP B**  
**(MUSIEKLEERDERS)**

	Groep	N	$\bar{x}$	S	t	p
Motivering	A(opl.)	22	87,63	14,13	0,96	p>0,05
	B(-)	79	91,54	17,57		
Stres	A(opl.)	22	56,09	16,44	0,01	p>0,05
	B(-)	79	56,03	17,49		
Angs	A(opl.)	22	72,54	22,59	2,06	p<0,05
	B(-)	79	62,00	20,83		
Selfkonsep	A(opl.)	22	80,40	16,87	1,65	p>0,05
	B(-)	79	87,22	17,24		

**TABEL 6.50**  
**AFFEKTIEWE VERSKILLE TUSSEN GROEP A EN GROEP B**  
**(DANSLEERDERS)**

	Groep	N	$\bar{x}$	S	t	p
--	-------	---	-----------	---	---	---

Motivering	A(opl.)	11	90,81	16,13	0,29	p>0,05
	B(-)	83	92,19	14,33		
Stres	A(opl.)	11	58,54	18,06	0,30	p>0,05
	B(-)	83	60,19	17,30		
Angs	A(opl.)	11	63,36	22,15	0,15	p>0,05
	B(-)	83	64,37	20,56		
Selfkonsep	A(opl.)	11	82,18	18,99	0,21	p>0,05
	B(-)	83	81,02	16,54		

**TABEL 6.51**  
**AFFEKTIEWE VERSKILLE TUSSEN GROEP A EN GROEP B**  
**(DRAMALEERDERS)**

	Groep	N	$\bar{x}$	S	t	p
Motivering	A(opl.)	4	96,75	15,28	0,97	p>0,05
	B(-)	95	89,51	14,60		
Stres	A(opl.)	4	58,50	23,92	0,08	p>0,05
	B(-)	95	59,17	17,21		
Angs	A(opl.)	4	61,75	24,63	0,07	p>0,05
	B(-)	95	62,62	23,43		
Selfkonsep	A(opl.)	4	91,75	22,33	1,22	p>0,05
	B(-)	95	80,31	18,16		

Uit die gegewens kan die nulhipotese slegs in die geval van angs by musiekleerders verwerp word. Musiekleerders wie se gesinslede musiekopleiding het, ervaar beduidend meer angs as die musiekleerders wie se gesinslede geen musiekopleiding het nie. Hierdie bevinding kom ooreen met dié van Davidson, Howe, Moore & Sloboda (1996 : 401). Hulle het gevind dat sommige leerders

wie se ouers self bekwame musici is, van mening is dat hulle nooit dieselfde standaard as hulle ouers sal kan bereik nie. In die huidige ondersoek blyk dit dat so 'n beskouing tot angs aanleiding kan gee.

As in aanmerking geneem word dat die meeste van die items wat ontwikkel is om angs te meet, op verhoogang fokus, kan die afleiding gemaak word dat veral musiekouers, verhoogang by hulle kinders laat ontstaan.

## 6.7 GEVOLGTREKING

In hoofstuk 1 (par. 1.2) is ses vrae gestel wat as die formele probleemstelling van die ondersoek beskou is. Na die afhandeling van die empiriese ondersoek kan hierdie vrae as volg beantwoord word.

21. *Op watter wyse kan affektiewe faktore in 'n uitvoerende kunskonteks gemeet word?*

'n Vraelys is ontwikkel waarmee faktore soos motivering, stres, angs en selfkonsep gemeet kan word.

Met die resultate wat verkry is, blyk die vraelys betroubaar te wees. Die betroubaarheidskoëffisiënte van die gemete affektiewe faktore is:

Motivering	0,86
Stres	0,87
Angs	0,91
Selfkonsep	0,89

Die vraelys kan ook as geldig beskou word. Om inhoudsgeldigheid te verkry, is bestaande toetse wat dieselfde konstrunkte meet, bestudeer en van die items is gebruik nadat dit effens gewysig is om in 'n uitvoerende kunskonteks van toepassing te wees. Verder is die teorie in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 bestudeer ten einde nuwe items te ontwikkel. Die vraelys is ook aan kundiges voorgelê om te bepaal of die items meet wat dit veronderstel is om te meet.

Daar is ook bewyse van konstruktgeldigheid en kriteriumverwante geldigheid.

Ten einde norme vir die affektiewe faktore te verkry, is

staneges bereken.

22. *Wat is die onderlinge verband tussen die onderskeie affektiewe faktore?*

By al drie die kunsrigtings bestaan daar 'n positiewe korrelasie tussen motivering en selfkonsep. Beide motivering en selfkonsep korreleer negatief met angs en stres. Stres en angs toon 'n positiewe korrelasie. Hierdie korrelasies is in ooreenstemming met bestaande teorieë en vorige navorsingsgegewens wat konstrugeldigheid aan die vraelys verleen.

23. *Op watter wyse beïnvloed affektiewe faktore leerders in die verskillende uitvoerende kunsrigtings?*

Leerders in die drie uitvoerende kunsrigtings verskil nie met betrekking tot motivering, stres, angs of selfkonsep nie.

24. *Wat is die verband tussen die affektiewe faktore en prestasie in 'n uitvoerende kunsrigting.*

Prestasie in musiek korreleer beduidend positief met motivering. By dansleerders is daar 'n beduidende negatiewe korrelasie tussen prestasie en stres en by dramaleerders blyk selfkonsep die vernaamste veranderlike te wees wat positief met prestasie korreleer.

25. *Toon die affektiewe belewing van die uitvoerende kunsleerder 'n bepaalde ontwikkelingstendens?*

Geen ontwikkelingstendens kon aangetoon word nie. Daar bestaan nie 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders in verskillende grade nie.

26. *Op watter wyse word die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders beïnvloed deur ander veranderlikes soos persoonlikheid, geslag, sosiale verhoudinge of huislike omstandighede?*

- **Persoonlikheid**

Dit wil voorkom asof leerders wat werke verkies wat meer intellektueel van aard is, meer denkgeoriënteerde en minder gevoelsgeoriënteerde persoonlikheidskenmerke het. Wat ander persoonlikheidskenmerke betref soos ekstroversie/introversie, waarneming/intuïsie, asook oordeel/persepsie, kon geen beduidende verskille aangetoon word nie.

- **Geslag**

Daar bestaan 'n beduidende verskil in die angs wat seuns en dogters in 'n musiekkonteks ervaar. Dogters se gemiddelde angs is hoër as die van seuns wat aandui dat dogters meer angs as seuns ervaar. Ook wat die selfkonsep betref is daar 'n beduidende verskil tussen seuns en dogters. Seuns se gemiddelde selfkonsep hoër as die van dogters.

Geen beduidende affektiewe verskille kon tussen seuns en dogters in 'n danskonteks aangetoon word nie.

By dramaleerders was dogters se gemiddelde motivering hoër as dié van seuns wat aandui dat dogters meer gemotiveerd is as seuns.

- **Verhouding met onderwyser**

By al drie die kunsrigtings korreleer motivering en selfkonsep beduidend positief met die onderwyser-leerdersverhouding. 'n Beduidende negatiewe korrelasie is by al drie die uitvoerende kunsrigtings tussen die onderwyser-leerdersverhouding en stres aangetoon, Slegs by dramaleerders is 'n beduidende negatiewe korrelasie tussen die onderwyser-leerdersverhouding en angs aangetoon.

- Verhouding met medeleerders

Daar bestaan 'n beduidende verband tussen die affektiewe beleving van die uitvoerende kunsleerder en sy verhouding met ander leerders in die kunsrigting. By al drie die kunsrigtings korreleer motivering en selfkonsep beduidend positief met die leerder-medeleerdersverhouding, terwyl angs en stres beduidend negatief met die leerder-medeleerdersverhouding korreleer.

- Gesin

Musiekleerders wie se gesinslede musiekopleiding het, ervaar beduidend meer angs as die musiekleerders wie se gesinslede geen musiekopleiding het nie.

# HOOFSTUK 7

## OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

### 7.1 INLEIDING

Die doel van die ondersoek was om te bepaal op watter wyse affektiewe faktore met uitvoerende kuns op sekondêre skoolvlak verband hou.

In die lig van bogenoemde doelstelling is 'n literatuurstudie onderneem om

- styltydperke in die drie uitvoerende kunsrigtings te ontleed ten einde te bepaal watter rol die affektiewe in elke stylperiode speel. Op die wyse kon vasgestel word wat die affektiewe vereistes vir die suksesvolle uitvoering van 'n werk binne 'n betrokke stylperiode is.
- die adolessent as uitvoerende kunstenaar te analiseer om sodoende te bepaal hoe fisieke, kognitiewe, sosiale of ander ontwikkelingsaspekte sy affektiewe belewing binne 'n uitvoeringskonteks beïnvloed.
- affektiewe faktore te bestudeer wat die uitvoerende kunsleerder voor, tydens en na 'n optrede kan beïnvloed.

'n Empiriese ondersoek is uitgevoer om

- 'n betroubare en geldige instrument te ontwikkel waarmee



affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou, gemeet kan word.

- hipoteses oor die rol van die affektiewe in uitvoerende kuns statisties te toets. Die hipoteses het gehandel oor die onderlinge verband tussen verskillende affektiewe faktore, die rol van affektiewe faktore in die verskillende uitvoerende kunsrigtings, die ontwikkeling van affektiewe faktore gedurende die sekondêre skooljare, die verband tussen affektiewe faktore en prestasie in 'n kunsrigting asook die rol van ander veranderlikes soos geslag, sosiale verhoudinge en huislike omstandighede.

Na die afhandeling van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek kan sekere aanbevelings aan onderwysers, ouers en leerders gemaak word. Hierdie aanbevelings val in twee kategorieë - dié wat op grond van die resultate van die empiriese ondersoek gemaak kan word en dié wat op grond van die studie in die geheel (insluitend die literatuurstudie) gemaak kan word.

## **7.2 AANBEVELINGS**

### 7.2.1 Aanbevelings op grond van die resultate van die empiriese ondersoek

Die aanbevelings wat direk by resultate van die empiriese ondersoek aansluit, sal vervolgens bespreek word:

- Beide stres en angs korreleer negatief met motivering en selfkonsep, wat impliseer dat 'n hoë selfkonsep en motivering met lae stres en angs gepaard gaan. Die onderlinge verband tussen die affektiewe faktore impliseer dat die onderwyser nie slegs aandag aan sekere faktore kan gee nie. Om selfkonsep en motivering te verhoog sal hy

moet toesien dat angs en stres tot die minimum beperk word.

- Stres en angs toon 'n positiewe korrelasie wat impliseer dat hoë stres met hoë angs gepaard gaan en omgekeerd. 'n Onderwyser wat leerders se angs kan verminder, sal waarskynlik ook stres in die proses verminder en omgekeerd. Dit maak die moeite wat onderwysers doen 'n lonende oefening.
- Onderwysers in 'n bepaalde uitvoerende kunsrigting is dikwels van mening dat die leerders in die betrokke kunsrigting meer angs en stres as ander leerders ervaar. Ouers en leerders maak hulle ook skuldig aan sulke aannames. Uit die empiriese gegewens blyk dit dat leerders in die drie uitvoerende kunsrigtings nie met betrekking tot motivering, stres, angs of selfkonsep verskil nie. Leerders mag wel as individue affektief van mekaar verskil, maar nie bloot omdat hulle, hulle in 'n betrokke kunsrigting bevind nie.
- Aansluitend by bogenoemde sou dit verkeerd van onderwysers en ouers wees om byvoorbeeld aan te neem dat graad 8 leerders meer angs as ander leerders ervaar omdat die sekondêre skool vir hulle 'n nuwe lewensterrein is. Dit sou net so verkeerd wees om aan te neem dat graad 11 en 12 leerders meer stres ervaar as gevolg van die hoeveelheid werk wat hulle moet bemeester en die moeilikheidsgraad daarvan. Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat daar nie 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders in verskillende grade bestaan nie. Daar bestaan verskille tussen individuele leerders, maar nie tussen grade in die algemeen nie.
- Wat prestasie in 'n uitvoerende kunsrigting betref, blyk dit dat prestasie in musiek beduidend positief met

motivering korreleer. By dansleerders is daar 'n beduidende negatiewe korrelasie tussen prestasie en stres en by dramaleerders blyk selfkonsep die vernaamste veranderlike te wees wat positief met prestasie korreleer. Die implikasie spreek vanself. Musiekonderwysers moet motivering probeer verhoog, dansonderwysers moet stres verminder en drama onderwysers moet aandag aan die selfkonsepontwikkeling van hulle leerders gee. Riglyne in dié verband sal volledig in paragraaf 7.2.2 bespreek word.

- Soms het leerders 'n keuse van die werk wat hulle graag wil uitvoer of die rol wat hulle wil speel. Daar kan aanvaar word dat 'n leerder wat 'n uitvoerende werk of rol kies wat beter by sy persoonlikheid pas dit nie alleen beter sal uitvoer nie, maar dat die leerder ook meer gemotiveerd sal wees om dit aan te leer. Om die rede sou dit goed wees indien 'n onderwyser kon vasstel of sy leerders denk- of gevoelsgeoriënteerd is. Uit die empiriese gegewens blyk dit dat leerders wat werke verkies wat meer intellektueel van aard is, meer denkgeoriënteerde en minder gevoelsgeoriënteerde persoonlikheidskenmerke het.
- Musiekonderwysers moet veral besorgd wees oor die affektiewe vorming van dogters. Uit die resultate van die empiriese ondersoek wil dit voorkom asof dogterleerders in musiek hulle in 'n meer kwesbare posisie as seuns bevind weens die laer selfkonsep wat by hulle aanwesig is en die hoër angs wat hulle ervaar.
- Die sosiale verhouding tussen die leerder en sy onderwyser, asook dié tussen die leerder en medeleerders hou beslis met die affektiewe vorming van die uitvoerende kunsleerder verband. Beide die verhoudinge korreleer positief met motivering en selfkonsep, terwyl angs en stres beduidend negatief met die verhoudinge korreleer.

As die onderwyser 'n verskil wil maak ten opsigte van die affektiewe vorming van sy leerders, sal hy eerstens op homself moet let en op sy verhouding met sy leerders. Aspekte waaraan hy in die opsig aandag kan gee word in paragraaf 7.2.2 bespreek.

Benewens sy verhouding met sy eie leerders, moet die onderwyser nie die verhouding tussen leerders ignoreer nie. Die terugvoer wat een leerder van 'n ander ontvang, die onderlinge kompetisie tussen hulle en beïnvloeding van mekaar is 'n vername faktor wat met motivering, selfkonsep, angs en stres by die uitvoerende kunsleerder verband hou.

- Ouers veroorsaak dikwels angs by hulle kinders as gevolg van verwagtinge wat hulle stel en hul kritiek op hulle kinders se optrede na 'n uitvoering. Musiekkouers wat self 'n musiekagtergrond het, moet veral hierop bedag wees. Uit die empiriese gegewens blyk dit dat musiekleerders wie se gesinslede musiekopleiding het, beduidend meer angs ervaar as die musiekleerders wie se gesinslede geen musiekopleiding het nie.

### 7.2.2 Aanbevelings op grond van die ondersoek in die geheel.

In die breë gesien berus die aanbevelings van die ondersoek in geheel op die verhoging van motivering en selfkonsep by die uitvoerende kunsleerder asook die vermindering van angs en stres.

#### 7.2.2.1 Motivering

Motivering kan beskou word as 'n krag wat die gedrag van 'n persoon in 'n rigting stuur ten einde 'n bepaalde doel te bereik. Motivering gee daartoe aanleiding dat 'n persoon tot aksie

oorgaan, betrokke raak by 'n saak en gedetermineerd is om aan te hou totdat die gewenste doel bereik is (Pintrich, Marx & Boyle 1993 : 167-199). Motivering kan met ander woorde beskou word as 'n psigiese proses wat 'n persoon se gedrag aktiveer, rig en die kontinuïteit daarvan verseker.

In 'n onderrigssituasie word 'n leerder as gemotiveerd beskou indien hy bereid is om te leer, aandag gee, deelneem aan die leergebeure en leeropdragte pligsgetrou uitvoer. Volgens Wentzel en Asher (1995 : 754) kan die gemotiveerdheid van 'n leerder afgelei word uit sy toewyding aan sy skoolwerk en sy pogings om skoolwerk op so 'n wyse af te handel dat dit positief geëvalueer sal word.

In die lig van bogenoemde sal 'n gemotiveerde uitvoerende kunsleerder beskou kan word as iemand wat 'n bepaalde standaard aan homself stel, gedetermineerd is om die standaard te handhaaf, pligsgetrou oefen en 'n trots in sy werk openbaar.

Die volgende aanbevelings word aan onderwysers en ouers gemaak om motivering by die uitvoerende kunsleerder te verhoog:

- Alhoewel interne motivering die mees aangewese vorm van motivering is, kan eksterne motivering nie buite rekening gelaat word nie. Baie leerders word gemotiveer wanneer hulle daarvan bewus is dat hulle goedkeuring of een of ander vorm van beloning sal ontvang. 'n Beloningstelsel vir leerders wat goed presteer moet om dié rede in plek wees. Die stelsel moet egter nie net op die beste presteerders gefokus wees nie, maar eerder op alle leerders wat goeie vordering maak.
- Onderwysers moet voorop gestelde idees ten opsigte van wat 'n individuele leerder kan bereik of nie, probeer vermy. Dit mag negatiewe resultate op beide talentvolle en minder

talentvolle leerders hê. Verwagtinge ten opsigte van elke individuele leerder behoort eerder deur die jaar aangepas te word (Alderman 1999 : 148). Om motivering te verseker kan die onderwyser, in samewerking met die leerder en sy ouers, doelstellings formuleer wat die nodige uitdagings aan die leerder stel sonder dat hy deur onbillike standaarde bedreig word.

- Bereikbare doelstellings behoort met leerders bespreek en gereeld geëvalueer te word. Beplanning aan die kant van die onderwyser ten opsigte van vordering van leerders is essensieel. Ouers kan ook hier 'n rol speel deur hulle terugvoering aan die onderwyser en aanmoediging aan die kind. Motivering sonder ouerbetrokkenheid sal moeilik slaag.
- Die onderwyser moet in gedagte hou dat dit wat een leerder motiveer, nie noodwendig die volgende leerder motiveer nie. Daarom is dit belangrik dat die onderwyser sy leerders so goed as moontlik sal leer ken wat in 'n uitvoerende kunskonteks nie 'n onmoontlike saak is nie. Kontak met ouers kan die onderwyser se taak in die opsig vergemaklik.
- 'n Onderwyser sal leerders moeilik motiveer as hy nie self gemotiveerd voorkom nie. Lesse of klasse moet voorbereid wees. 'n Professionele onderwyser-leerderverhouding behoort altyd aanwesig wees. Onderwysers moet betyds vir lesse opdaag, sowel as korrek geklee en georganiseer wees alvorens hulle dit van leerders verwag.
- 'n Belangrike aspek van die onderwyser se persoonlikheid wat as 'n motiveringsfaktor sal figureer, is die vertroue wat hy in homself openbaar en sy oortuiging dat hy effektief onderrig kan gee (Alderman 1999 : 158-162). Hierdie vertroue sal alleenlik realiseer as hy goed

gekwalfiseer is en voortdurend op hoogte van nuwe ontwikkelings in sy kunsrigting is.

- Om leerders te motiveer moet die onderwyser bereid wees om met nuwe onderrigmetodes te eksperimenteer en bestaandes af te wissel ten einde eentonigheid te voorkom. Dit impliseer dat hy vertrouwd sal wees met die metodiek van sy betrokke kunsrigting.
- Volgens Ryan en Deci se selfdetermineringsteorie (vgl. par. 4.2.2.2) het mense 'n innerlike behoefte om outonoom en in beheer van hulle omgewing te wees. Indien 'n persoon van mening is dat hy iets kan doen (beheer) en die geleentheid gegun word om dit te doen (outonomie) sal daar 'n wil wees om tot aksie oor te gaan (motivering). Om hierdie rede behoort die uitvoerende kunsonderwyser tydens sy onderrig 'n hoë premie op outonomie en inisiatief te plaas. Indien 'n leerder se inherente behoefte aan outonomie bevredig kan word deur die outonomie wat in uitvoerende kuns aan hom gebied word, behoort motivering nie 'n probleem te wees nie.
- Volgens die kognitiewe beskouing van motivering (vgl. par. 4.2.2.3) het die mens 'n behoefte om sy omgewing te verstaan en dit lei tot doelgerigte en gemotiveerde optrede. Dit geld ook vir die uitvoerende kunsleerder. Daarom is dit onontbeerlik vir die leerder om altyd tot die kern van die werk wat uitgevoer word, deur te dring. Dit is belangrik dat die rol of stuk wat vertolk word, begryp word. Alleen dan kan dit suksesvol uitgevoer word. Uit die aard van die saak het die onderwyser in dié opsig 'n vername aandeel.
- Daar is 'n fyn onderskeid tussen motivering en manipulasie. Onderwysers wat leerders manipuleer is dikwels meer begaan oor hulle eie persoonlike beeld as oor die belange van die

leerder. Dit kan 'n negatiewe effek op die leerder hê en behoort ten alle koste vermy te word.

- Vrees moet nooit as 'n motiveringstrategie gebruik word nie.
- Kritiek op werk is onontbeerlik maar dit moet opbouend wees. Onnodige negatiewe kritiek kan demotiverend wees.
- Onderwysers moet by 'n leerder die gewoonte aankweek om voorbereiding voor 'n optrede so gedissiplineerd en toegewyd as moontlik te benader met die wete dat dit wat op die verhoog gaan plaasvind, positief geëvalueer sal word.
- Die leerder moet nie toelaat dat 'n terugslag hom demotiveer nie. Hy moet dit eerder as iets van verbygaande aard beskou en die volgende uitdaging positief aanpak (Scheidecker & Freeman 1999 : 124).
- Dit is belangrik om te let op dit waaraan leerders hulle suksesse en mislukkings toeskryf (vgl. Weiner se teorie in par. 4.2.2.3). Ouers kan in dié opsig 'n rol speel. Eerstens kan ouers hulle kinders help om 'n mislukte poging reg te interpreteer. Tweedens moet ouers self ook aanvaar dat sekere optredes van hulle kinders minder suksesvol sal verloop en dit as deel van die kind se opleiding beskou. Derdens moet ouers na 'n mislukte optrede die nodige ondersteuning aan die kind verleen ter voorbereiding van toekomstige optredes.

#### 7.2.2.2           Stres

Stres word ervaar wanneer 'n persoon onaangename of bedreigende gebeure nie kan verwerk of hanteer nie. Dit word aangebring deur



'n situasie wat druk op 'n persoon uitoefen om te verander of aan te pas. Hierdie druk kan uit die omgewing kom (die skool, ouers, portuurgroep) of by die persoon self ontstaan. Die stres wat dit tot gevolg het, sluit fisiologiese sowel as psigo-sosiale aspekte in (vgl. par. 4.3.1).

Die volgende riglyne kan in gedagte gehou word om onnodige hoë stresvlakke by die uitvoerende kunsleerder te voorkom:

- Onderwysers moet op hoogte wees van die leerder se huislike omstandighede en sosiale verhoudinge met maats, aangesien hierdie faktore tot stres aanleiding kan gee. As hierdie verhoudinge egter gesond is, kan dit as 'n belangrike ondersteuningsraamwerk dien om stres te hanteer (Freeman in Varma 1996 : 74,75).
- Sosiale isolasie vererger stres en daarom moet leerders aangemoedig word om met vriende, ouers of onderwysers oor hulle probleme te praat.
- Ouers behoort seker te maak dat die kind vanaf 'n vroeë ouderdom gesonde lewenstylgewoontes aankweek. Humphrey (1988 : 95-104) noem die volgende aspekte wat in dié verband in gedagte gehou kan word.

#### *Dieet*

'n Gebalanseerde dieet is essensieel vir die adolessent. Veral dansleerders is geneig om hul gewig onder normaal te probeer hou en eet gevolglik ongesond.

#### *Fisieke aktiwiteite en oefening*

Dansleerders kry uit die aard van hul opleiding genoegsame fisieke oefening. Musiekleerders en dramaleerders moet egter sorg dat fisieke aktiwiteite deel van hul daaglikse program uitmaak.

*Rus en slaap*

Die waarde van voldoende slaap vir die adolessent kan nie genoeg beklemtoon word nie. Adolessente se slaappatrone is dikwels abnormaal wat tot moegheid en lusteloosheid kan lei.

*Ontspanning*

Ontspanning buite die kunsrigting is belangrik. Vir die gehoorlid is musiek, dans of drama deel van ontspanning en hulle aanvaar soms verkeerdelik dat die kunstenaars ook ontspan. Vir die kunstenaar is dit egter inspanning en ander vorme van gesonde ontspanning moet oorweeg word.

- Ouers moet versigtig wees om nie onnodige hoë verwagtinge van 'n kind te koester en sodoende onnodige druk op die kind te plaas nie. Aan die een kant is daar ouers wat agtergrond van die kunsrigting het en om dié rede hoë eise aan hulle eie kinders stel. Aan die ander kant is daar ouers wat geen agtergrond van die kunsrigting het nie en nie besef dat hulle verwagtinge onrealisties is nie. Ouers moet eerder saam met die onderwyser en die kind op bereikbare doelstellings besluit en die kind aanmoedig om daarby te hou.
- Ouers moet die voorbeeld stel dat probleme hanteer kan word sonder dat dit stresvol hoef te wees. 'n Gesonde gesinsklimaat waar 'n positiewe benadering tot stresvolle situasies heers, sal vir die kind gerusstellend en ondersteunend wees (Seiffge-Krenke 1995 : 150). Daarmee word nie bedoel dat stressituasies ten alle koste van die kind weerhou moet word nie. Wilkinson (1997 : 202-208) is van mening dat oorbeskerming van die kind ten alle koste vermy moet word, aangesien dit juis sy selfvertroue en vermoë om 'n situasie te hanteer, kan belemmer.

- Ouers kan met ander ouers wie se kinders ook in dieselfde uitvoerende kunsrigting is, kontak maak. Informele groepe kan ondersteuning aan leerders bied en hulle tot die besef bring dat hulle nie die enigstes is wat stres ervaar nie.
- 'n Ondersteunende en persoonlike verhouding tussen onderwyser en leerder kan stres bekamp. As die verhouding egter nie na wense is nie, kan dit tot uitermate stres by die leerder lei. Volgens Persson (1995 : 10) sal 'n onderwyser met 'n buigsame persoonlikheid, wat sosiaal aanpasbaar is en empatie met ander toon, stres by leerders verminder eerder as verhoog.
- Wanneer 'n onderwyser nie die moontlikhede en beperkinge van individuele leerders ken nie, kan hy té hoë verwagtinge stel waaraan die leerders nie kan voldoen nie. Dit kan tot stres aanleiding gee. Kennis oor die affektiewe en kognitiewe profiele van leerders kan stres voorkom en daarom word aanbeveel dat onderwysers dié inligting sal bekom.
- Onderwysers wat leerders nie toelaat om 'n werk anders as op die aanvaarde, gestandaardiseerde manier uit te voer nie, veroorsaak soms verwarring en gepaardgaande stres. Aan die een kant word die uitvoerder aangemoedig om 'n kreatiewe stempel op sy interpretasie af te druk, maar aan die ander kant verwag onderwysers dat dit volgens die teks uitgevoer moet word (Persson 1995 : 9). Stres kan voorkom word as die leerder vroegtydig weet wat die onderwyser van hom verwag.
- Onderwysers moet leerders help om 'n program wat die beplanning en instudering van werke dek, vroegtydig op te stel. Leerders wend dikwels nie hulle tyd produktief aan nie en stel oefenwerk en voorbereiding vir optredes onnodig

uit. Dit lei tot tydsdruk wat sekerlik een van die vernaamste stressors is. Dit kan verhoed word as 'n skedule betyds met saam met die leerder beplan word. Ten einde so 'n program te ontwikkel sal die onderwyser van elke leerder se persoonlikheid, moontlikhede, beperkings en verwagtings bewus moet wees (Kruger 1992 : 244).

- Morele ondersteuning behoort voor, tydens en na optredes of oudisies aan leerders deur die onderwyser sowel as die ouers gegee te word. Optredes moet as 'n hanteerbare situasie aan leerders voorgehou word.
- Stres moet nie met uitdaging verwar word nie (Humphrey 1988 : 104-105). Situasies soos optredes en oudisies behoort eerder as 'n uitdaging beskou en benader te word.

#### 7.2.2.3 Selfkonsep

Die selfkonsep van 'n persoon is 'n omvattende konstruk wat 'n persoon se gedrag, asook sy denke en gevoelens oor homself insluit. Verder hou die selfkonsep van 'n persoon met evaluering verband. In 'n poging om homself te omskryf en te definieer, evalueer 'n persoon homself. Deur sy eienskappe, vermoëns, houdings en waardes te beoordeel en met dié van ander te vergelyk, verkry 'n persoon inligting oor homself wat uiteindelik kulmineer in 'n konsep van die self (vgl. par. 4.5.1).

Die volgende aanbevelings word gemaak om positiewe selfkonsepvorming by die uitvoerende kunsleerder teweeg te bring:

- Uit die selfkonseptorie van James en Rogers (vgl. par. 4.5.2.1 & 4.5.2.3) blyk dit dat selfpersepsie 'n belangrike aspek van die selfkonsepvorming is. Die objektiwiteit waarmee leerders hulleself beskou, sal hulle selfkonsep tot

'n groot mate beïnvloed. Daar kan egter nie sonder meer aanvaar word dat leerders self daartoe in staat is om hulleself objektief en realisties waar te neem en te beoordeel nie. Leerders moet in dié opsig gehelp word. Daar moet aan hulle verduidelik word hoe hulle hulself moet beoordeel en hoe hulle hulself realisties met ander moet vergelyk.

- Aansluitend by bogenoemde is dit vir die leerder belangrik om sy voorkoms en vermoëns te leer ken en te aanvaar alvorens daar enige sprake van selfkonsepontwikkeling kan wees.
- Leerders moet gehelp word om hulleself nie buitensporig krities te beoordeel nie.
- In sy teorie oor selfkonsepvorming beklemtoon Rogers (vgl. par. 4.5.2.3) die belangrikheid van positiewe agting wat dui op 'n behoefte om erkenning, aandag en liefde van ander te ontvang. In die lig hiervan moet onderwysers poog om sarkastiese opmerkings oor 'n uitvoerende kunsleerder se optrede voor ander leerders of in privaatheid te vermy. Wanneer 'n leerder faal, behoort konstruktiewe, ondersteunende verduidelikings gegee te word vir die onsuksesvolle optrede.
- Onderwysers moet daarna streef om 'n ondersteunende, warm en empatieke omgewing vir leerders te skep, aangesien dit direk met positiewe selfkonsepontwikkeling verband hou (Locke & Ciechalski 1995 : 60). 'n Ondersteunende empatieke omgewing bied aan die leerder 'n gevoel van kontinuïteit, wat volgens Allport (vgl. par. 4.5.2.4) 'n belangrike voorwaarde vir die suksesvolle ontwikkeling van die selfkonsep is.

- Geïsoleerde mislukkings behoort die leerder nie van stryk te bring nie. Vertroue in sy eie vermoëns is essensieel vir selfkonsepvorming en hierin het die onderwyser 'n reuse aandeel.
- Wanneer optredes vir die uitvoerende kunsleerder beplan word, moet sy tegniese vaardigheidsvlakke in aanmerking geneem word. Dit is net so skadelik vir 'n goeie leerder se selfkonsep om 'n minderwaardige werk uit te voer as wat dit vir 'n swak leerder is om 'n werk uit te voer wat bokant sy vuurmaakplek is (Stipek 1998 : 93-97).
- Wanneer leerders in groepverband optree, moet die onderwyser toesien dat die groepervaring nie sekere leerders se selfkonsep benadeel nie. Leerders moet voel dat hulle elkeen tot die groepoptrede bydra, gerespekteer word en deur ander lede in die groep aanvaar word (Alderman 1999 : 172).
- Ouers en onderwysers moet 'n punt daarvan maak om die kind 'n eie aandeel in sy uitvoeringsmilieu te gee. Sy opinies en siening van sake soos die interpretasie van werke, oefenmetodes en benadering tot optredes moet gerespekteer word.
- Volgens Cooley se teorie (vgl. par. 4.5.2.2) is die selfkonsep van 'n persoon 'n refleksie van ander mense se reaksie op sy gedrag. Juis om dié rede is dit te wagte dat kinders die beeld wat ouers van hulle het, sal oorneem. Daarom word aanbeveel dat ouers hoë verwagtinge van 'n kind kan koester, maar realisties moet bly. As ouers nie realisties is nie, kan dit selfkonsepprobleme by hulle kinders tot gevolg hê.

## 7.2.2.4           Angs

Angs is 'n reaksie wat by alle mense kan voorkom, maar die intensiteit daarvan verskil egter van mens tot mens. Angsvlakke kan ook van tyd tot tyd binne dieselfde individu verskil, afhangende van die situasie waarin die persoon homself bevind. Angsversteurings gaan gepaard met intense fisiologiese reaksies, asook kognitiewe en gedragsafwykings wat wissel van ontvlugting tot aanvallende en ontwykende gedrag. Die voorkoms van angs word as 'n probleem beskou wanneer dit sonder 'n bepaalde rede voorkom en wel in so 'n mate teenwoordig is dat dit die normale funksionering van die individu benadeel (vgl. par. 4.4.1).

In die uitvoerende kuns manifesteer angs meestal as verhoogang, ook bekend as uitvoeringsang. Verhoogoptrede is onlosmaaklik deel van elke uitvoerende kunstenaar se lewe en so ook die angs wat met verhoogoptrede gepaard gaan. Die volgende riglyne kan in gedagte gehou word om die voorkoms van verhoogang by die uitvoerende kunsleerder te verminder:

- Die belangrikste aspek wat verhoogang kan bekamp, is voldoende voorbereiding voor 'n optrede. Onderwysers moet sorg dra dat die leerder werklik vertrouwd is met die werk wat uitgevoer gaan word. Ouers kan ook help om te verseker dat die kind goed voorbereid is.
- Reël voorbereidende optredes met een of twee gehoorlede (vermeerder die aantal stelselmatig) sodat die leerling aan 'n gehoor gewoond kan raak en foute voor die finale optrede reggestel kan word.
- Maak voor die finale optrede 'n band- of video-opname van die leerder se uitvoering. Die opname kan daarna deur beide die onderwyser en leerder geëvalueer word en verbeteringe kan aangebring word.

- Waar moontlik moet daar in die lokaal gerepeteer word waar die finale optrede sal plaasvind.
- Onderwysers moet leerders voorberei op moontlike probleme wat tydens die optrede kan ontstaan en hoedanig sulke probleme hanteer moet word.
- Waar 'n leerder daarop aandring dat die onderwyser teenwoordig moet wees by 'n optrede, behoort die onderwyser aanvanklik aan die versoek te voldoen. Met verloop van tyd moet geleenthede egter geskep word waar die leerder in die afwesigheid van die onderwyser kan optree om sodoende oorafhanklikheid te voorkom.
- Die onderwyser behoort saam met die leerder 'n kontrolelys van noodsaaklikhede voor 'n optrede te maak, byvoorbeeld:

*Vir musiekleerders:* bladmusiek waaruit gespeel moet word, geskikte staander, stoel en skoene.

*Vir dansleerders:* kostuum, dansskoene, grimering en 'n warm kamerjas.

*Vir dramaleerders:* kostuum en grimering.

Leerders wat kort voor hulle optrede besef dat hulle belangrike benodighede vergeet het, plaas hulleself onnodig in 'n angssituasie.

- Onderwysers moet toesien dat die leerder weet waar die optrede is, hoe laat hy daar moet aanmeld, waar die kledkamers is en so meer.
- 'n Opwarmingslokaal moet verkieslik beskikbaar wees asook voldoende tyd vir opwarming.
- Onderwysers moet kritiek voor 'n optrede vermy. Dit geld



ook vir ouers. Verder moet ouers probeer om tuis 'n kalm, rustige atmosfeer te skep.

- Leerders moet seker maak dat die uitrusting waarin opgetree word, geskik is en nie tydens die optrede 'n probleem sal veroorsaak nie.
- Om kalmte te bewerkstellig, sou dit goed wees as leerders 'n rustige tyd voor 'n optrede vir hulle self inruim waarin kontak met ander vermy word, sodat daar primêr op die optrede gefokus kan word.

### **7.3 SAMEVATTENDE EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK**

In hoofstuk 1 (par. 1.1) is die afleiding reeds gemaak dat affektiewe faktore 'n belangrike rol by die uitvoerende kunsleerder speel. Die uitvoerende kunsleerder moet nie alleen emosie tydens die uitvoering van 'n werk oordra nie, maar hy moet ook sy eie emosies kan hanteer en dié wat met die omstandighede tydens die uitvoering verband hou. Dikwels word die situasie vererger as die leerder die verhoog in 'n affektiewe gemoedstoestand betree wat bots met die affektiewe komponent van die werk wat hy moet uitvoer.

Daar kan aanvaar word dat nie alle leerders dieselfde affektiewe probleme met dieselfde intensiteit sal ervaar nie. Om egter te bepaal watter leerders watter probleme ervaar, vereis gesofistikeerde identifiseringswyses. Sodanige identifisering kon tot op hede nie na behore gedoen word nie as gevolg van 'n gebrek aan geskikte meetinstrumente. Dit is juis in dié opsig dat die meetinstrument wat in hierdie ondersoek ontwikkel is, 'n vername bydrae tot praktykverbetering lewer.

Die meetinstrument wat ontwikkel is, meet onder andere die

vernaamste affektiewe faktore wat met uitvoerende kuns verband hou naamlik motivering, stres, angs en selfkonsep. Die meetinstrument kan as betroubaar beskou word. Die betroubaarheidskoëffisiënte van die gemete affektiewe faktore is: motivering (0,86), stres (0,87), angs (0,91) en selfkonsep (0,89).

Die meetinstrument kan ook as geldig beskou word. Met die ontwikkeling van die items is daar gepoog om inhoudsgeldigheid te verkry en uit die resultate van die empiriese ondersoek is daar ook bewyse van konstruktiegeldigheid en kriteriumverwante geldigheid.

Norme vir die affektiewe faktore is ontwikkel waarmee leerders as swak, gemiddeld of goed gekategoriseer kan word.

Onsekerhede wat aan die begin van die ondersoek bestaan het, is in 'n groot mate uitgeklaar.

- Leerders in die drie uitvoerende kunsrigtings verskil nie met betrekking tot motivering, stres, angs of selfkonsep nie.
- Prestasie in musiek korreleer beduidend positief met motivering. By dansleerders is daar 'n beduidende negatiewe korrelasie tussen prestasie en stres en by dramaleerders blyk selfkonsep die vernaamste veranderlike te wees wat positief met prestasie korreleer.
- Geen ontwikkelingstendens kon aangetoon word nie. Daar bestaan nie 'n beduidende verskil in die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders in verskillende grade nie.
- Die affektiewe belewing van uitvoerende kunsleerders word

beïnvloed deur ander veranderlikes soos persoonlikheid, geslag, sosiale verhoudinge en huislike omstandighede.

Aangesien daar egter in die ondersoek van 'n vraelys gebruik gemaak is, is daar gebreke wat algemeen by die tipe meetinstrument voorkom (vgl. Cohen & Swerdlik 2002 : 24, 341):

- Dit is moeilik om vas te stel hoe eerlik leerders in die beantwoording van die vraelys is.
- Dit is ook moeilik om vas te stel of al die leerders die items korrek interpreteer.
- Verder mag daar onderliggende probleme by sommige van die leerders wees wat nie tydens die afneem van die vraelys geïdentifiseer sal kan word nie.

Om bogenoemde redes word aanbeveel dat onderwysers hulle nie slegs op die vraelys sal verlaat nie. Ander media behoort daarmee saam gebruik te word om vollediger inligting oor die uitvoerende kunsleerder te bekom. Die gebruik van die vraelys kan ook opgevolg word met individuele onderhoudvoering, indien sekere aspekte van 'n leerder in meer diepte ondersoek moet word.

#### **7.4 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING**

- In hierdie ondersoek is die verband tussen affektiewe veranderlikes en prestasie in 'n uitvoerende kunsrigting bepaal. Dit wil voorkom asof affektiewe veranderlikes tot soveel as 9% van die variansie in uitvoerende kunsprestasie verklaar. In toekomstige ondersoeke kan kognitiewe en motoriese vaardighede ook betrek word ten einde vas te stel of dié veranderlikes saam met affektiewe veranderlikes 'n groter proporsie in die variansie van uitvoerende

kunsprestasie kan verklaar. Indien laasgenoemde wel moontlik is, kan die veranderlikes gebruik word om prestasie in uitvoerende kuns te voorspel. So 'n voorspellingsmodel is nuttig om onderprestasie vroegtydig te identifiseer.

- In paragraaf 7.2.2 is aanbevelings gemaak met die doel om motivering en selfkonsep by die uitvoerende kunsleerder te verhoog asook om die voorkoms van angs en stres te verminder. In toekomstige navorsing kan eksperimenteel vasgestel word wat die uitkoms van hierdie aanbevelings is.
- In hierdie ondersoek is spesifiek gefokus op affektiewe faktore wat die uitvoerende kunsleerder beïnvloed. In toekomstige navorsing kan affektiewe faktore wat die visuele kunsleerder beïnvloed, ondersoek word.

## BIBLIOGRAFIE

- Alderman, M.K.** 1999. *Motivation for Achievement*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, B.P.** 1994. *Personality Theories*. USA : Allyn and Bacon.
- Asmus, E.P.** 1986. Student beliefs about the causes of success and failure in music: a study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34 : 262-278.
- Au, S.** 1988. *Ballet & Modern Dance*. London : Thames and Hudson.
- Austin, J.R. & Vispoel, W.P.** 1992. Motivation after failure in school music performance classes: the facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111 : 1-23.
- Austin, J.R. & Vispoel, W.P.** 1998. How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26 : 26-45.
- Bailin, S.** 1993. Drama as experience : a critical view. *Canadian Journal of Education*, 18 : 95-105.
- Bakker, C.F.** 1988. Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9 : 121-131.
- Balanchine, G. & Mason, F.** 1978. *Balanchine's Festival of Ballet*. London : Howard and Wyndham.

**Banks, R.A. & Marson, P.** 1998. *Drama and Theatre Arts*. New York : Hodder & Stoughton.

**Bester, G. & Swanepoel, C.** 2000. Stress in the learning situation: a multi-variable and developmental approach. *South African Journal of Education*, 20 : 255-258.

**Bloom, B.S.** 1982. The master teachers. *Phi-Delta-Kappan*, 63 : 664-715.

**Briggs Myers, I., McCaulley, M.H., Quenk, N.L. & Hammer, A.L.** 1998. *MBTI Manual*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.

**Bright, R.** 1999. Music therapy in grief resolution. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 63 : 481-498.

**Brockett, O.G.** 1988. *The Essential Theatre*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

**Brodnick, R.J. & Ree, M.J.** 1995. A structural model of academic performance, socio-economic status, and Spearman's  $g$ . *Educational and Psychological Measurement*, 55 : 583-594.

**Brooks-Gunn, J. & Warren, M.P.** 1985. The effects of delayed menarche in different contexts : dance and non-dance students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14 : 285-300.

**Brophy, J.** 1999. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 : 75-85.

**Burns, R.B.** 1979. *The Self Concept. Theory, Measurement, Development and Behaviour*. New York : Longman.

- Byrne, B.M.** 1996. *Academic Self-Concept: Its Structure, Measurement, and Relation to Academic Achievement.* (In Bracken, B.A. 1996. *Handbook of Self-Concept: Development, Social and Clinical Considerations.* New York : John Wiley.)
- Cameron, K.M. & Gillespie, P.P.** 1996. *The Enjoyment of Theatre.* Boston : Allyn & Bacon.
- Campbell, M.R.** 1991. Musical learning and the development of psychological processes in perception and cognition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 107* : 35-48.
- Checkley, K.** 1997. The first seven ... and the eights. A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership, 55* : 8-13.
- Cohen, R.J. & Swerdlik, M.E.** 2002. *Psychological Testing and Assessment.* Boston : McGraw-Hill.
- Cook, J.** 1980. *Women in Shakespeare.* London : Harrap.
- Cooper, J.** 2002. Onderhoud gevoer op 10 Februarie. Dansonderwyseres, Hoërskool Pro Arte Alphen Park en Cecchetti eksaminator.
- Crain, R.M.** 1996. *The Influence of Age, Race and Gender on Child and Adolescent Multidimensional Self-Concept.* (In Bracken, B.A. 1996. *Handbook of Self-Concept: Development, Social and Clinical Considerations.* New York : John Wiley.)
- Cutiotta, R.A. McAllister, P.A.** 1997. Student personality and instrumental participation, continuation, and choice. *Journal of Research in Music Education, 45* : 282-294.
- Dacey, J. & Kenny, M.** 1994. *Adolescent Development.* Madison

U.K. : Braun & Benchmark.

**Dance Syllabus : Gauteng Department of Education.** 1996.  
Johannesburg.

**Davidson, J.W., Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A.** 1996. The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 27 : 40-44.

**Davidson, J.W., & Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A.** 1996. The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Development Psychology*, 14 : 399-412.

**Davidson, J.W., Moore, D.G., Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A.** 1998. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46 : 141-160.

**Dennill, I.** 2000. *Stress as a Source of Injury Among a Group of Professional Ballet Dancers*. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.

**Dimondstein, G.** 1983. Moving in the real and feeling worlds. A rationale for dance in education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54 : 42-44.

**Dittrich, W.H., Troskiano, T., Lea, S.E.G. & Morgan, D.** 1996. Perception of emotion from dynamic point-light displays represented in dance. *Perception*, 25 : 727-738.

**Dramasillabus : Gauteng Departement van Onderwys.** 1996.



Johannesburg.

**Eggen, P. & Kauchak, D.** 1994. *Educational Psychology: Classroom Connections*. New York : Macmillan.

**Ely, M.C.** 1991. Stop performance anxiety! *Music Educators Journal*, 79 : 35-39.

**Ewen, R.B.** 1993. *Theories of Personality*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

**Fant, G.** 1995. Motivational ideas for the music ensemble. *Music Educators Journal*, 81 : 17-50.

**Feist, J.** 1994. *Theories of Personality*. USA : Harcourt Brace College Publishers.

**Feshbach, S., Weiner, B. & Bohart, A.** 1996. *Personality*. Lexington, Massachusetts : D.C.Heath and Company.

**Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Guay, F.** 1995. Academic motivation and school performance : towards a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20 : 257-274.

**Fourie, J.A.C.** 2001. *Die Identifisering van Adolessente wat Groepdruk moeilik hanteer*. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria : Universiteit van Suid Afrika.

**Fragar, R. & Fadiman, J.** 1998. *Personality and Personal Growth*. New York : Longman.

**Freeman, A.** 2001. Onderhoude gevoer in April en Mei. Drama onderwyser, Hoërskool Pro Arte Alphen Park.

**Frydenburg, E.** 1997. *Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives.* London : Routledge.

**Gardner, H., Kornhaber, M.L. & Wake, W.K.** 1996. *Intelligence: Multiple Perspectives.* New York : Harcourt Brace.

**Gargiulo, J., Attie, I., Brooks-Gunn, J. & Warren, M.P.** 1987. Girl's dating behaviour as a function of social context and maturation. *Developmental Psychology, 23* : 730-737.

**Gemelli, R.J.** 1996. *Normal Child and Adolescent Development.* Washington, D.C. : American Psychiatric Press.

**Gustafsson, J. & Blake, G.** 1993. General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioural Research, 28* : 407-434.

**Guyll, I.** 2000. Only the brave. *The Psychologist, 13* : 121-122.

**Hamachek, D.** 1995. *Psychology in Teaching, Learning and Growth.* Needham Heights MA : Allyn & Bacon.

**Hammann, D.L.** 1985. The other side of stage-fright. *Music Educators Journal, 71* : 26-28.

**Hanning, B.R.** 1998. *Concise History of Western Music.* New York : W.W.Norton & Company.

**Hargreaves, D.J. & North, A.C.** 1999. The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music, 27* : 71-83.

**Harrop, J. & Epstein, S.R.** 2000. *Acting with Style*. Boston : Allyn & Bacon.

**Harter, S.** 1988. *The Construction and Conservation of the Self: James and Cooley Revisited*. (In Lapsey, D.K. & Power, F.C. 1988. *Self, Ego and Identity. Integrative Approaches*. New York : Springer-Verlag.)

**Hattie, J.** 1992. *Self-Concept*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

**Hergenhahn, B.R.** 1994. *An Introduction to Theories of Personality*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

**Horn, C., Bruning, R., Schraw, G. & Curry, E.** 1993. Paths to success in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology, 18* : 464-478.

**Humphrey, J.H.** 1988. *Children and Stress*. New York : AMS Press.

**Husain, S.A. & Kashani, J.H.** 1992. *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Washington, DC : American Psychiatric Press.

**Jade Books.** 1983. *A History of Classical Ballet*. London : Winchmore Publishing Services Ltd.

**Kalliopuska, M.** 1991. Empathy, self-esteem and other personality factors among junior ballet dancers. *British Journal of Projective Psychology, 36* : 47-61.

**Kamien, R.** 1992. *Music. An appreciation*. New York : McGraw-Hill.

- Kassell, C.** 1998. Music and the theory of multiple intelligences. *Music Educators Journal*, 84 : 29-32.
- Keable, D.** 1997. *The Management of Anxiety*. New York: Churchill Livingstone.
- Keith, L.K. & Bracken, B.A.** 1996. *Self-Concept Instrumentation: A Historical and Evaluative Review*. (In Bracken, B.A. 1996. *Handbook of Self-Concept: Development, Social and Clinical Considerations*. New York : John Wiley.)
- Killian, J.N.** 1997. Perceptions of the voice-change process: male adult versus adolescent musicians and nonmusicians. *Journal of Research in Music Education*, 45 : 521-535.
- Klein, R.G. & Last, C.G.** 1989. *Anxiety Disorders in Children*. Newbury Park : Sage.
- Konijn, E.A.** 1999. Spotlight on spectators: emotions in the theatre. *Discourse Processes*, 28 : 169-194.
- Kruger, A.C.M.** 1992. *Identification of Stress in Adolescents: a Psycho-Educational Perspective*. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.
- Kubzansky, L.D. & Stewart A.J.** 1999. At the intersection of anxiety, gender and performance. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18 : 76-97.
- LeBlanc, A., Jin, Y.C., Obert, M. & Siivola, C.** 1997. Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45 : 480-496.

**Legette, R.M.** 1998. Causal beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46 : 102-111.

**Le Roux, J.G.** 1999. Selfkonsepmeting by Sothosprekende primêreskoolleerders. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 19 : 222-229.

**Li, R.** 1996. *A Theory of Conceptual Intelligence*. London : Praeger.

**Locke, D.C. & Ciechalski, J.C.** 1995. *Psychological Techniques for Teachers*. USA : Accelerated Development.

**Machlis, J. & Forney, K.** 1995. *The Enjoyment of Music. An Introduction to Perceptive Listening*. New York : W.W.Norton & Company.

**Maddi, S.R.** 1996. *Personality Theories. A comparative analysis*. USA : Brooks/Cole Publishing Company.

**Marchant-Haycox, S.E. & Wilson, G.D.** 1992. Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13 : 1061-1068.

**Marsh, H.W.** 1990. The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82 : 623-636.

**Marsh, H.W. & Roche, L.A.** 1996. Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88 : 461-477.

- Maslow, A.H.** 1970. *Motivation and Personality*. New York : Harper.
- McFee, G.** 1992. *Understanding Dance*. London : Routledge.
- McFee, G.** 1994. *The Concept of Dance Education*. London : Routledge.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S.** 2001. *Research in Education. A Conceptual Introduction*. New York : Longman.
- Mellet, S.M.** 1986. *Die Motivering van Wiskundeleerlinge*. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.
- Möller, A.T.** 1996. *Perspektiewe oor Persoonlikheid*. Johannesburg : Heinemann.
- Morgan, R.P.** 1991. *Twentieth Century Music*. New York : W.W.Norton & Company.
- Musieksillabus : Gauteng Departement van Onderwys.** 1995. Johannesburg.
- Nagel, J.J., Himle, D.P. & Papsdorf, J.D.** 1989. Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music, 17* : 12-21.
- Neumärker, K., Bettel, N., Neumärker, U. & Bettel, O.** 2000. Age and gender-related psychological characteristics of adolescent ballet dancers. *Psychopathology, 33* : 137-142.
- Nielsen, L.** 1996. *Adolescence*. Fort Worth : Harcourt Brace College.

**O'Neill, S.A. & Sloboda, J.A.** 1997. The effects of failure on children's ability to perform a musical test. *Psychology of Music and Music Education*, 25 : 18-34.

**Osborne, R.** 1996. *Self: an Eclectic Approach*. New York : Allyn & Bacon.

**Oseroff-Varnell, D.** 1998. Communication and the socialization of dance students: an analysis of the hidden curriculum in a residential arts school. *Communication Education*, 47 : 101-119.

**Perron, W.** 2001. Twyla Tharp still pushing the boundaries. *Dance Magazine*, March : pp 45-49.

**Persson, R.S.** 1995. Psychosocial stressors among student musicians: a naturalistic study for the teacher-student relationship. *International Journal of Arts Medicine*, 4 : 7-13.

**Piaget**, 2000. *Piaget's Theory of Cognitive Development*. (in Lee, K. (Ed). 2000. *Childhood Cognitive Development*. Massachusetts : Blackwell.)

**Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A.** 1993. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63 : 167-199.

**Prus, J. & Hatcher, L.** 1995. The learning and study strategies inventory as a predictor of first-year college academic success. *Journal of the Freshman Year Experience*, 7 : 7-26.

**Rapee, R.M., Wignall, A., Hudson, J.L. & Schniering, C.A.** 2000. *Treating Anxious Children and Adolescents*. Oakland : New Harbinger.

**Rawlings, D. & Ciancarelli, V.** 1997. Music preference and the five-factor model of NEO personality inventory. *Psychology of Music, 25* : 120-132.

**Reichling, M.** 1990. Images of imagination. *Journal of Research in Music Education, 38* : 282-293.

**Rice, F.P.** 1996. *Development, Relationships and Culture*. Boston : Allyn & Bacon.

**Richardson, K.** 1995. *Development of intelligence*. (In Lee, V & das Gupta, P. 1995. *Childrens' Cognitive and Language Development*. Oxford : Blackwell.)

**Robbins Landon, H.C.** 1970. *Beethoven*. London : Thames & Hudson.

**Roper, B. & Davis, D.** 2000. Howard Gardner: knowledge, learning and development in drama and arts education. *Research in Drama Education, 5* : 217-233.

**Ryan, R.M. & Deci, E.L.** 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* : 68-78.

**Scheidecker, D. & Freeman, W.** 1999. *Bringing Out the Best in Students*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

**Schultz, D. & Schultz, S.E.** 1998. *Psychology and Work Today. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.

**Seifert, K. & Hoffnung, R.J.** 1994. *Child and Adolescent*



*Development*. Boston : Houghton Mifflin.

**Seiffge-Krenke I.** 1995. *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

**Shaffer, D.R.** 1996. *Developmental Psychology, Childhood and Adolescence*. Pacific Grove : Brooks/Cole.

**Slavin, R.E.** 1991. *Educational Psychology*. Boston : Allyn and Bacon.

**Smagorinsky, P.** 1995. Multiple intelligences in the English class: an overview. *English Journal*, 84 : 19-26.

**Sprinthall, N.A. & Collins, W.A.** 1995. *Adolescent Psychology*. New York : McGraw-Hill.

**Stipek, D.** 1998. *Motivation to Learn*. London : Allyn & Bacon.

**Strauss, J. & Goethals, G.R. (Ed).** 1991. *The Self: Interdisciplinary Approaches*. New York : Springer-Verlag.

**Taylor, D.N. & Pilar, J.** 1992. Self-esteem, anxiety and drug use. *Psychological Reports*, 71 : 896-898.

**Taylor, J. & Taylor, C.** 1995. *Psychology of Dance*. Auckland, New Zealand : Human Kinetics.

**Tiger, L.** 1983. Theatre and the human animal. *Society*, 20 : 93-95.

**Tollefson, N.** 2000. Classroom applications of cognitive

theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12 : 63-83.

**Van der Lith, J.M.** 1991. Die invloed van kognitiewe en affektiewe toetredingseienskappe van leerlinge op hulle prestasies in die skoolmilieu. *Education Bulletin*, 35 : 74-81.

**Varma, V. (Ed).** 1996. *Coping with Children in Stress*. Vermont : Ashgate.

**Vialle, W.** 1997. In Australia: multiple intelligences in multiple settings. *Educational Leadership*, 55 : 65-69.

**Vispoel, W.P.** 1993. The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53 : 1023-1033.

**Weeda-Mannak, W.L. & Drop, M.J.** 1985. The discriminative value of psychological characteristics in anorexia nervosa. Clinical and psychometric comparison between anorexia nervosa patients, ballet dancers and controls. *Journal of Psychiatric research*, 19 : 285-290.

**Weiner, B.** 2000. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 : 1-14.

**Wentzel, K.R. & Asher, S.R.** 1995. The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66 : 754-763.

**Wesner, R.B., Noyes, R. & Davis T.L.** 1990. The occurrence of

performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18 : 177-185.

**Wicks-Nelson, R. & Israel, A.C.** 2000. *Behaviour Disorders of Childhood*. Upper Saddle River : Prentice Hall.

**Widdows, J.** 1996. Drama as an agent for change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education*, 1 : 65-78.

**Wilkinson, J.** 1997. *Psychology in Counselling and Therapeutic Practice*. New York : John Wiley & Sons.

**Wold, M., Martin, G., Miller, J. & Cykler, E.** 1998. *An Outline History of Western Music*. Boston : McGraw-Hill.

**Wolverton, V.D.** 1989. Conveying music's emotional qualities. *Music Educators Journal*, 75 : 31-34.

**Woolfolk, A.E.** 1995. *Educational Psychology*. USA : Allen and Bacon.

**Wright, P.** 1999. The thought of doing drama scares me to death. *Research in Drama Education*, 4 : 227-237.

**Wubbenhorst, T.M.** 1994. Personality characteristics of music educators and performers. *Psychology of Music*, 22 : 63-74.

**Zdzinski, S.F.** 1996. Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, 44 : 34-48.

## **BYLAAG 1**

'n Voorbeeld van die musiekvraelys wat ontwikkel is en in die empiriese ondersoek gebruik is, verskyn in bylaag 1. Ekwivalente vraelyste is ook vir dans en drama ontwikkel. Al die vraelyste was ook in Engels beskikbaar (vgl. par. 5.3.2.1).

## PERSOONLIKE VRAELYS VIR SEKONDÊRE SKOOLLEERDERS

Lees asseblief eers die volgende instruksies:

1. Die onderstaande vraelys wat jy gaan beantwoord handel oor jou as musiekleerder. Dit is nie 'n toets nie maar bloot 'n inligtingstuk. Daar is dus nie 'n regte of verkeerde antwoord nie.
2. Met hierdie vraelys word daar gepoog om vas te stel hoe jy jou musiekstudies belewe en hoe jy oor jouself as musiekleerder voel. Antwoord asseblief soos wat jy gewoonlik dink en optree. Beantwoord die vrae eerlik en nie soos ander verwag jy behoort te antwoord nie.
3. Die inligting word deur 'n rekenaar verwerk. Jou antwoorde is dus vertroulik, niemand sien dit nie.

### AFDELING A

Voorsien die volgende inligting deur slegs die toepaslike nommer in die betrokke blokkie in te vul: (Slegs een nommer per blokkie)

VAN: .....

.....

VOORLETTERS: .....

SKOOL (PAAP = 1; NSA = 2)

k1

1. Geslag (seun = 1 ; dogter = 2)

k2

2. Meld ouderdom (in jare) in die spasie voorsien

k3 k4

3. In watter graad is jy tans? (08, 09, 10, 11 of 12)

k5 k6

4. Kunsrigting (musiek = 1 ; dans = 2 ; drama = 3)

k7

5. Watter werke verkies jy om te speel?

Barok	( Handel, Vivaldi, JS Bach)	1
Klassiek	(Mozart, Haydn)	2
Romanties	(Mendelssohn, Chopin)	3
Modern	(Prokofiev, Bartok)	4

k8

6. Wanneer jy 'n werk kies om uit te voer, verkies jy 'n werk

waarvan die gehoor sal hou	1
waarvan jy self hou?	2

k9

7. Verkies jy om 'n musiekstuk te speel wat

meer intellektueel van aard is en sterk op denke berus	1
meer gevoelsmatig is en met gevoel gespeel word	2

k10

8. Verkies jy om 'n musiekstuk te speel wat

streng volgens die bladmusiek gespeel moet word 1

eie oordeel en interpretasie toelaat 2

  
 k11

9. Het jou pa of ma enige musiekopleiding? (ja = 1 ; nee =2)

  
 k12

10. Het jy broers of susters wat ook musiek neem? (ja = 1 ; nee = 2)

  
 k13

11. Wat is jou huistaal? (Afrikaans = 1; Engels = 2; Afrikataal = 3; Ander = 4)

  
 k14

Kantoorgebruik

  
 k15

## AFDELING B

### INSTRUKSIES

**Beantwoord die volgende vrae deur aan jousef 'n getal tussen 1 en 6 toe te ken. Skryf hierdie getal in die blokkie langs die vraag.**

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

**Onthou dit is soos wat jy oor jousef dink en nie hoe ander jou beoordeel nie.**

1. Ek is altyd gemotiveerd om na 'n musiekles toe te gaan

k16

2. In 'n musieksituasie voel ek dikwels onseker oor myself

k17

3. My musiekonderwyser laat my veilig en op my gemak voel

k18

4. Solospel is vir my baie meer angswekkend as ensemblespel want almal se aandag is op my gevestig

k19

5. As 'n musiekstuk moeilik is om aan te leer, gooi ek maklik tou op

k20



6. Ek verloor beheer oor my musiekstudies

k21

7. Ek haat dit om te oefen

k22

8. Ek voel ek bereik iets met my musiek

k23

9. Ek raak erg benoud voordat ek moet optree

k24

10. Ek raak gefrustreerd oor my musiekstudies as gevolg van te veel werk en te min tyd

k25

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

11. My musiekonderwyser gee voldoende ondersteuning aan my

k26

12. As ek my plig in musiek versuim, hinder dit my

k27

13. Wat musiek betref, stel ek te hoë eise aan myself

k28

14. As musiekleerder, is ek die meeste van die tyd teleurgesteld in myself   
k29
15. Ek help graag musiekleerders wat hulp nodig het   
k30
16. As gevolg van musiekverpligtinge, voel ek dat ek myself tekort doen   
k31
17. As dit by musiek kom stel ek plig voor plesier   
k32
18. Ek raak beangs as ek besef ander mense gaan my spel beoordeel   
k33
19. Ek raak dikwels gespanne as gevolg van die hoeveelheid werk in musiek   
k34
20. Ek voel trots op dit wat ek al in musiek bereik het   
k35
21. Ek vind dit moeilik om sosiaal met ander musiekleerders te verkeer   
k36
22. My musiekonderwyser laat my toe om ook 'n opinie te gee   
k37
23. Voortdurende kompetisie met my maats, kry my onder   
k38

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

24. Ek soek altyd redes om nie te oefen nie

k39

25. Ander mense verwag te veel van my as musiekleerder

k40

26. Ek het vertroue in myself as ek moet optree of eksamen speel

k41

27. Ek het nie vriende in my musiekloopbaan nodig nie

k42

28. Ek bots dikwels met my musiekonderwyser oor opdragte wat aan my gegee word

k43

29. My musiekonderwyser stel vereistes aan my waaraan ek nie kan voldoen nie

k44

30. Die oomblik as ek aan optrede dink, kry ek 'n hol kol op my maag

k45

31. Ek oefen as ek daarvoor lus voel

k46

32. Ek het my musiekstudies onder beheer - ek weet waarheen ek op pad is

k47

33. Ek is iemand wat graag na ander musiekleerders uitreik

k48

34. Reëls wat my musiekonderwyser neerlê, is vir my aanvaarbaar

k49

35. Ek dink nie my musiekonderwyser verstaan my werklik nie

k50

36. Ek stel vir my doelwitte in musiek en probeer dit bereik

k51

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

37. Om voor mense op te tree is een van my grootste vrese

k52

38. Ek is huiwerig om nuwe, uitdagende stukke aan te leer

k53

39. Ek is 'n joviale mens wat maklik met ander oor die weg kom

k54

40. Ek kry myself nie gekalmeer voor 'n optrede nie

k55

41. My musiekonderwyser aanvaar my soos ek is

k56

42. Tydens 'n optrede maak ek onnodig foute as gevolg van senuweeagtigheid  k57
43. Ek het hoop vir myself as musiekleerder  k58
44. Dit is vir my moeilik om vriende te maak  k59
45. Om eerste geëksamineer te word is vir my angswekkend  k60
46. My musiekonderwyser is onnodig krities oor my spel  k61
47. As 'n musiekstuk te moeilik is, probeer ek nie eers om dit aan te leer nie  k62
48. Ek is gewoonlik aan die begin entoesiasies om 'n stuk aan te leer maar later neem die entoesiasme af  k63
49. Ek voel dikwels dat ek nooit goeie spel sal lewer nie  k64

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

50. My musiekonderwyser is eerlik en opreg teenoor my   
k65
51. Ek voel dikwels alleen   
k66
52. Dit hinder my as ek nie my oefenwerk vir die dag afgehandel het  
nie   
k67
53. My musiekonderwyser ken my vermoëns en beperkings   
k68
54. Ek is banger vir praktiese musiekeksamens as vir enige ander eksamens   
k69
55. Wat musiek betref, bestee ek my tyd produktief   
k70
56. Ek is baie krities teenoor ander musiekleerders   
k71
57. Ek ervaar meer angs tydens optredes as ander musiekleerders as  
gevolg van my eie onsekerheid   
k72
58. My musiekonderwyser gee erkenning aan my as ek goed speel   
k73
59. Ek hou daarvan om nuwe werke aan te leer en my repertorium uit  
te brei   
k74

60. My musiekonderwyser is dikwels onbillik

k75

61. Ek is altyd bang ander spot my oor foute wat ek tydens 'n optrede maak

k76

62. Ek voel soms dat ek nêrens met my musiek sal kom nie

k77

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

63. Ek het beslis minder vriende as die meeste van my maats

k78

64. My hart klop in my keel as daar musiekkenners in die gehoor is

k79

65. Ek voel toegegooi onder musiekwerk

k80

66. Ek is soms wantrouig teenoor ander musiekleerders

k81

67. Die meeste musiekstukke wat ek wil aanleer, misluk

k82

68. Ek het nie juis vriende na wie ek my kan wend nie

  
k83

69. Ek is skaam oor my tekortkominge in musiek

  
k84

70. My musiekoptredes is vir myself aanvaarbaar

  
k85

71. My sosiale verhoudings is oppervlakkig

  
k86

72. Ek is benoud as ek optree want, ek wil nie my onderwyser teleurstel nie

  
k87

73. Voorbereiding vir musiekoptredes plaas baie druk op my

  
k88

74. As musiekleerder twyfel ek dikwels oor myself en wat ek kan bereik

  
k89

75. Vriende laat my minderwaardig voel

  
k90

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**



76. Musiek sou vir my lekkerder gewees het as ek nie so bang was om op te tree nie   
k91
77. Ek het nie genoeg selfvertroue om voor 'n gehoor op te tree nie   
k92
78. Ek is dikwels kwaad vir my maats, omdat ek sensitief is oor wat hulle van my sê   
k93
79. Ek bekommer my nie juis oor my musiekonderwyser se standpunte nie - ek doen meestal wat ek wil   
k94
80. As gevolg van musiek het ek verlear om te ontspan   
k95
81. Ek steek baie dinge vir my musiekonderwyser weg   
k96
82. Ek is beangs tydens optredes want ek weet daar is mense wat stilweg verheug sal wees as ek foute maak   
k97
83. Wat musiek betref, beskou ek myself as 'n harde werker   
k98
84. Voordat ek optree is ek na aan trane van benoudheid   
k99
85. My musiekonderwyser vertrou my   
k100

86. Ek is gedetermineerd om musiek op 'n hoë standaard te beoefen  k101
87. Ek voel op my gemak tussen my musiekmaats  k102
88. As gevolg van my werklading in musiek, raak ek dikwels ongeduldig met mense  k103

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

89. Ek kan op my musiekonderwyser staatmaak as ek hulp nodig het  k104
90. Ek word onder druk geplaas om ander skoolwerk af te skeep om tyd vir musiek te maak  k105
91. Ek is skaam oor die standaard van my spel  k106
92. Ek hoef nie aangesê te word om te oefen nie  k107
93. My musiekonderwyser is dikwels ontevrede sonder om eers na my verduideliking te luister  k108
94. Ek ervaar angs, want ek weet nooit hoe goed my optredes sal afloop nie  k109

95. Dit voel vir my of my musiekverpligtinge nooit tot 'n einde sal kom nie   
k110
96. Om musiek te beoefen gee betekenis aan my lewe   
k111
97. Ek kan my musiekonderwyser in my vertrouwe neem   
k112
98. Ek dryf myself voortdurend om musiekstukke perfek uit te voer   
k113
99. Ek doen my deel om vriendskappe aan die lewe te hou   
k114
100. Musiek maak my lewe een dolle gejaag   
k115
101. Ek kan struikelblokke in musiek oorkom, want ek glo in myself   
k116

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

102. Ek aanvaar my vriende soos wat hulle is   
k117

103. Ek respekteer my musikonderwyser se opinies en reëls   
k118
104. Ek haal oefentye in wat ek gemis het   
k119
105. As musikleerder is ek 'n sukkelaar   
k120
106. Ek raak benoud op 'n verhoog, want ek weet nie hoe my optrede  
deur die gehoor ervaar word nie   
k 1  
21
107. My musikstudies laat my skuldig voel sodra ek ontspan   
k122
108. Ek is gemotiveer om moeilike, uitdagende stukke aan te leer   
k123
109. Ek kan vir ander gee sonder om iets terug te verwag   
k124
110. My musikonderwyser stel persoonlik in my belang   
k125
111. Ek ervaar my werklading in musik as te swaar   
k126
112. Voor 'n optrede dink ek aan allerlei belaglikhede wat kan skeefloop   
k127

113. Voor ek my kom kry sê ek goed vir vriende wat hulle seermaak

k128

114. Ek verkeer onder druk om musiekstukke te bemeester wat bo my vermoë is

k129

**Dit is presies soos**

**wat ek dit ervaar**

**6 5 4 3 2 1**

**Dit is glad nie soos**

**wat ek dit ervaar nie**

115. Na 'n optrede ervaar ek angs want ek weet nie watter kritiek ek gaan ontvang nie

k130

116. Ek sou baie dinge van myself as musiekleerder wou verander as ek kon

k131

117. Ek beleef konflik tussen die vereistes wat my musiekstudies stel en my eie privaat belangstellings

k132

118. Ek stel oefentye gedurig uit

k133

119. Dit is vir my aangenamer om dinge alleen te doen as in 'n groep

k134

120. My musiekstudies veroorsaak by my spanning as gevolg van te te min tyd

k135

121. Wat musiek betref doen ek wat ek veronderstel is om te doen maar ek doen niks ekstra nie

k136

122. My ouers stel belang in my musiekstudies en is op hoogte van my vordering

k137