

**'n Onderzoek na integrasie van
teoretiese en praktiese komponente in die onderrig van
Visuele Kunste in 'n Suid-Afrikaanse hoërskoolkonteks**

Daniël Christiaan (Riaan) Cronje

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad
Magister in Visuele Kunste (Kunsonderwys)



Departement Visuele Kunste
Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Dr Elmarie Costandius

Mede-studieleier: Karolien Perold

Desember 2014

VERKLARING

Deur die elektroniese voorlegging van hierdie proefskrif, verklaar ek, die ondertekende, hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie en dat ek die enigste outeur daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui), en dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie inbreuk sal maak op enige regte van derde partye nie.

Handtekening:

Datum: 1 September 2014

Opsomming

Die gaping tussen teoretiese en praktiese komponente in kunsonderwys is 'n tendens wat in beide Suid-Afrikaanse en globale kontekste bespreek en ondersoek word. In 2009 het ek gevind dat my studente by Elkanah House nie akademies goed vaar nie, en ook 'n negatiewe houding teenoor die teoretiese komponent van Visuele Kunste toon. Dit is nie 'n unieke tendens nie. Steers (2009) verwys in sy artikel oor globalisering in visuele kultuur na die gaping wat tussen die teorie en die praktyk ontstaan het. Volgens Steers het daar in die ortodokse skool kurrikulum 'n gaping in verskeie onderwyssituasies ontwikkel tussen die inhoud en dit wat prakties uitgevoer word. Die publikasies *Art Education* en *Art Education Journal* het ook in 2013 'n beroep gedoen vir artikels oor dieselfde onderwerp.

Ek het in 2010 'n kunskurrikulum met praxis van die teoretiese en praktiese komponente stelselmatig vanaf graad 10 ontwikkel om die probleem van skeiding tussen teorie en prakties by die skool waar ek klasgee aan te spreek. Hierdie kurrikulum het die volgende ingesluit: 1) ervaringsleer en alternatiewe leerperspektiewe; 2) kritiese en reflektiewe denke; 3) ontwikkeling van teorie deur praktiese ondersoeke en ervaringe; 4) somatiese kennis, kwalitatiewe redenering en kommunikatiewe weet; 5) materiaal-gebaseerde denke, leer deur gebruik te maak van materiale en liggaam; 6) samehangende ontdekking van kennis; en 7) burgerskapontwikkeling.

Die doel van hierdie studie was om 'n ondersoek te doen na hoe studente die bogenoemde kunskurrikulum vir die integrasie van teorie en prakties deur verskeie projekte ervaar het. Die ondersoek was gebaseer op 'n empiriese navorsingsmetode deur gebruik te maak van 'n kwalitatiewe benadering en 'n gevallestudie-ontwerp. Temas soos die verbetering van motivering; invloed op die vak Visuele Kunste en ander vakgebiede; groter bewuswording van plek in die gemeenskap en aanpassing van onderrigstyl deur die fasiliteerder is in die ondersoek geïdentifiseer. Die resultate van die navorsing het aangedui dat studente se akademiese prestasie nie net verbeter het nie, maar dat aspekte van kritiese reflektiewe denke, kritiese burgerskap, asook bewuswording van die breër konteks waarin die kunststudente hulself bevind, verbreed is.

Abstract

The gap between the theoretical and practical aspects of art education is a trend that is discussed and investigated in both the South African and the global context. In 2009, I found that my students at Elkanah House were not doing particularly well academically, and that they displayed a negative attitude towards the theoretical component of Visual Arts. This is not a unique phenomenon. Steers (2009) refers to the gap between theoretical and practical components in his article on globalisation in visual culture. According to Steers, a gap developed in various educational settings between the content and how it is practically carried out in the orthodox school curriculum. In addition, the publications *Art Education* and *Art Education Journal* issued a call for articles on the same topic in 2013.

To address the problem, I systematically developed an art curriculum from grade 10 based on the praxis of the theoretical and practical components of teaching art at my school from 2010 onwards. This curriculum includes the following: 1) experiential learning and alternative learning perspectives; 2) critical and reflective thinking; 3) development of theory through practical investigations and experiences; 4) somatic knowledge, qualitative reasoning and communicative knowledge; 5) material thinking, learning through the use of materials and body; 6) cohesive discovery of knowledge; and 7) citizenship development.

The purpose of the present study was to investigate how students experienced an art curriculum that integrated theory and practice through various projects. The investigation was based on an empirical research method utilising a qualitative approach and a case study design. In the research, a combination of themes including various learning theories in the process of experiential learning; development of critical thinking and reflection; development of critical citizenship education; and praxis as a concept in an art curriculum were examined to narrow the gap between the theoretical and practical components of Visual Arts. The results of the research indicated that the students' academic performance improved and aspects of critical reflective thinking, critical citizenship and awareness of the wider context in which students find themselves had also been enhanced.

Erkenning

- Dr Elmarie Constandius (as studieleier en kursus koördineerder)
- Karolien Perold (as mede-studieleier)
- My kollegas by Elkanah House se ondersteuning en motivering
- Die studente van Elkanah House wat bereid was om deel te neem aan die ondersoek

Inhoudsopgawe

Verklaring	ii
Opsomming	iii
Abstract	iv
Hoofstuk 1: Oriëntering tot die studie	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Agtergrond	2
1.2.1 Nasionale voorskrifte vir Visuele Kunste as vak	2
1.2.2 Kontekstualisering van die studie	3
1.3 Probleemstelling.....	5
1.4 Beperkinge.....	6
1.5 Oorsig en struktuur van ondersoek.....	6
Hoofstuk 2: Literatuurperspektief en teoretiese raamwerk.....	8
2.1 Inleiding.....	8
2.2 Definiëring van sleutelbegrippe	8
2.2.1 Praksis.....	9
2.2.2 Ervaringsleer.....	9
2.2.3 Kennis-in-aksie.....	10
2.2.4 Refleksie-in-aksie.....	10
2.2.5 Somatiese kennis.....	10
2.2.6 Kwalitatiewe redenering	10
2.2.7 Materiaal-gebaseerde denke	11
2.3 Afbakening van literatuur.....	11
2.3.1 Leerteorieë	12
2.3.2 Ontwikkeling van kritiese denke en refleksie.....	13
2.3.3 Praksis as konsep in die kunskurrikulum.....	15
2.3.3.1 Teoretiese ontwikkeling	16
2.3.3.2 Ontwikkeling van leer deur praktyk	17
2.3.3.3 Aanpassing en invloed op onderrigstyl	18
2.3.4 Reflektiewe en kritiese denke en burgerskap	20
2.5 Samevatting.....	24
Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metode	26
3.1 Inleiding.....	26
3.2 Benadering tot navorsing	26
3.3 Navorsingsontwerp	26
3.4 Navorsingsmetodologie.....	27
3.4.1 Seleksie van deelnemers	27
3.4.2 Dataversameling.....	28
3.4.3 Data analise	32
3.4.4 Etiese oorwegings.....	34
3.4.5 Geldigheid en betroubaarheid	34
3.5 Samevatting.....	35
Hoofstuk 4: Bevindinge en besprekings van die empiriese ondersoek.....	37
4.1 Inleiding.....	37
4.2 Verbetering van motivering	38
4.3 Invloede op Visuele Kunste en ander vakgebiede	40
4.3.1 Tegniek en styl.....	42
4.3.2 Ondersoek en analisering.....	45
4.3.3 Gapings tussen teorie en praktyk	46

4.3.4 Kunsonderrig help ander vakgebiede.....	50
4.4 Groter bewuswording van plek in gemeenskap.....	52
4.4.1 Student en gemeenskap.....	52
4.4.2 Ontwikkeling van 'n refleksie-in-aksie optrede.....	55
4.4.3 Kritiese en reflektiewe burger.....	58
4.5 Aanpassing van onderrigstyl.....	64
4.6 Samevatting.....	66
Hoofstuk 5: Samevatting en implikasies	67
5.1 Samevatting.....	67
5.2 Implikasies	70
5.3 Verdere navorsing	70
5.4 Slotopmerkings.....	72
Bronverwysings	73
Bylae A: Ooreenkoms met Elkanah House	79
Bylae B: Vraelys	81
Bylae C: Statistiek van kuns-studente se finale resultate vanaf 2009-2013	82

Lys van tabelle

Tabel 2.1: Raamwerk vir kritiese burgerskap (Johnson & Morris 2010:90)	23
Tabel 3.1: Projekte wat teorie en prakties integreer in kunskurrikulum	Error! Bookmark not defined.
Tabel 3.2: Dataversamelingstegniek, deelnemers, bronne van data, datum en tydsduur	31

Lys van Figure

Figuur 1.1: Gemiddelde persentasie van kunsstudente in vergelyking met ander vakke sowel as nasionale gemiddeldes.....	3
Figuur 3.1: Saldaña se kode-tot-teorie model (2013:13)	33
Figuur 3.2: Die koderingsproses in kwalitatiewe navorsing (van Creswell 2005:238)	33
Figuur 4.1: Studente besig om kunswerke in 'n galery te bestudeer en te fotografeer	41
Figuur 4.2: Verbale en visuele ondersoek en bestudering van George Pemba se kunswerk in visuele joernaal	44
Figuur 4.3: Ondersoek van 'n 'nuwe identiteit' na Apartheid in Suid-Afrika (8WF12A)	48
Figuur 4.4: Analise van kunstenaars se tegniek en styl (8W12A).....	49
Figuur 4.5: Verskeie afbeeldings van bladsye uit 'n student (11WF12T) se visuele joernaal	56
Figuur 4.6: Bladsy uit student (3WF12A) se visuele joernaal.....	60

Bylaes

Bylae A.....	78
Bylae B: Vraelys	81
Bylae C: Statistieke van kunsstudente se finale resultate vanaf 2009-2013.....	82

Hoofstuk 1: Oriëntering tot die studie

1.1 Inleiding

In Suid-Afrika bestaan die skoolvak Visuele Kunste uit twee komponente, naamlik die visuele kultuurstudies wat ook visuele geletterdheid insluit en die praktiese komponent wat die konseptualisering en kreatiewe kunswerkskepping insluit. Hierdie twee komponente staan in die Suid-Afrikaanse hoërskole algemeen bekend as die 'teoretiese' en 'praktiese' komponente. Die kandidate vir hierdie vakgebied het slegs vier-en-'n-half ure kontaktyd per week, wat gewoonlik in die skoolrooster gedurende vier periodes per week ingepas word.

Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Visuele Kunste (NKV 2011) stel voor dat spesifieke ure per week aan die verskillende komponente 'teorie' en 'prakties' afgestaan word. Alhoewel hierdie Nasionale kurrikulumverklaring slegs 'n handleiding is, word dit deur die meeste onderwysers geïnterpreteer as hoe die vak aangebied moet word. Hierdie twee komponente word dikwels as 'twee verskillende vakgebiede' benader en sodoende is daar slegs 'n klein persentasie van die studente wat die verhouding tussen die twee komponente werklik begryp en verstaan.

Ek het gedurende dertig jaar as onderwyser in die Suid-Afrikaanse onderwys ervaar dat die grootse meerderheid van studente op hoërskool die vak neem omdat hulle daarvan hou om kreatief te wees en dan is daar ook 'n paar studente wat moontlik 'n loopbaan in een of ander kreatiewe veld wil aanpak. As senior sub-eksaminator vir die nasionale eksamineringsraad het ek dikwels gesien dat die studente in die interpretasie van kunstenaars se werke gedurende die 'teoretiese' eksamen nie duidelikheid het oor kontekstuele tendense nie en 'n beperkte idee het van hoe hierdie tendense die praktiese maakproses van die kunstenaar beïnvloed het. In die praktiese eksaminering het ek ook gevind dat studente nie hierdie teoretiese kennis in hulle eie maakproses toepas nie, en sodoende werke skep wat onder sterk begeleiding van die onderwyser is of deur vooropgestelde idees beïnvloed word. Dis juis hierdie skakel tussen die 'teorie' (kontekstuele interpretasie van die kunsgeskiedenis) en die 'prakties' (kreatiewe

kunsskepping van die studente) wat ek ondersoek het om te sien hoe die studente hierdie skakel deur 'n proses van praksis ervaar het.

1.2 Agtergrond

1.2.1 Nasionale voorskrifte vir Visuele Kunste as vak

In die Suid-Afrikaanse onderwys bestaan die vakgebied, Visuele Kunste, volgens die kurrikulum van die nasionale senior sertifikaat uit drie onderwerpe,¹ naamlik;

- Konseptualisering deur ontwikkeling en verwesenliking van kreatiewe idees
- Die maak van kreatiewe kunswerke, bestuur van die proses en aanbieding deur veilige praktyk
- Visuele kultuurstudies: klem op visuele geletterdheid

Hierdie drie 'onderwerpe' word voorgeskryf om as drie verskillende modules aangebied te word met spesifieke tyd-toekennings en assesseringstake (NKV 2011:9) vir elk. Die eerste twee onderwerpe word beskou as die 'praktiese' komponent en die laaste onderwerp behels die 'teoretiese' komponent. Na my mening het die verdeling van die vakgebied in hierdie modules aanleiding tot 'n gaping tussen die komponente gegee.

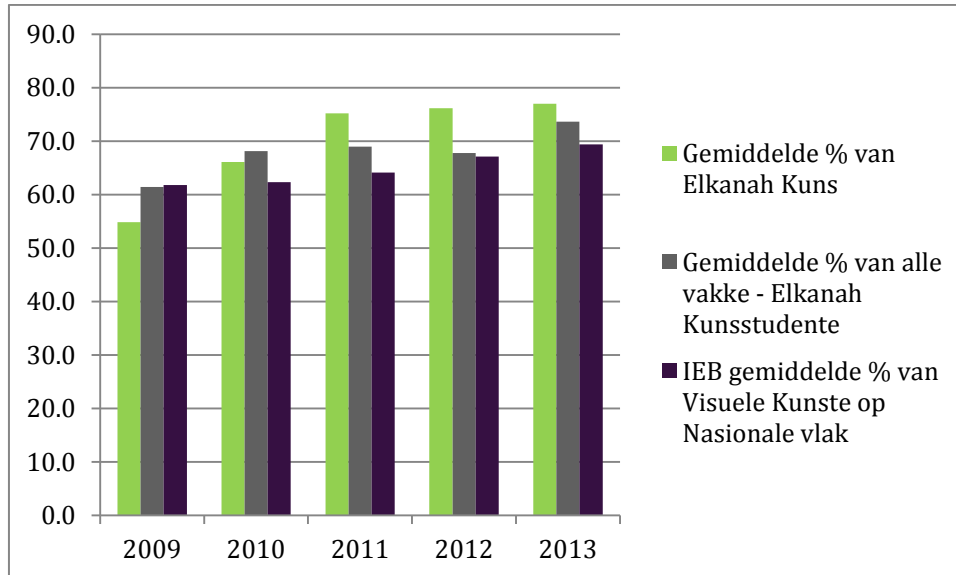
Die kunsstudent se ervaring binne die vakgebied word in die huidige kurrikulum in twee dele verdeel, naamlik teorie en prakties. Twee maniere van kognisie word verwag:

- teoretiese analise van ander se kunswerke; en
- die ontwikkeling van hulle eie visuele taal om kunswerke te skep;

wat uiteindelik as twee verskillende vakke beskou kan word. Daar word van die student verwag om in beide komponente uit te blink om suksesvolle resultate te bereik. Uit my eie ervaring as onderwyser en op bestuursvlak in die vakgebied, het ek ondervind dat daar dikwels in die aanbieding van die vak geen verhouding tussen die twee komponente vir die studente geskep word nie.

¹ Die term 'onderwerpe' word in die 2011 nasionale kurrikulum gebruik vir wat voorheen 'uitkomst' of doelwitte genoem is.

Hierdie onsamehangende aanbieding van die vak lei ook heel dikwels tot 'n lae akademiese uitslag, soos gesien kan word in Figuur 1.1. Die studente in Elkanah House se resultate in Visuele Kunste was in 2009 heelwat laer as vir die res van hulle vakke, sowel as die *Independent Examinations Board* (IEB) se nasionale gemiddelde persentasie vir die vakgebied.



Figuur 1.1: Gemiddelde persentasie van kunsstudente vir kuns in vergelyking met ander vakke sowel as nasionale gemiddeldes

Ek het die probleem aangespreek deur my kunskurrikulum oor die afgelope vyf jaar aan te pas om 'n nouer skakeling tussen die teoretiese en praktiese werk te bewerkstellig. 'n Verdere verduideliking en uiteensetting van hierdie kunskurrikulum word in Hoofstuk 3 gegee.

1.2.2 Kontekstualisering van die studie

Die gaping tussen die twee komponente in Visuele Kunste is nie net 'n Suid-Afrikaanse probleem nie (Steers 2009:315). Steers het byvoorbeeld opgemerk dat daar 'n gaping ontstaan het tussen die teorie en praktyk van Visuele Kunste vanweë die ortodokse skoolkurrikulum in lande soos die Verenigde Koninkryk. Verder het twee akademiese joernale, *Studies in Art Education* en *Art Education Journal*, aan die begin van 2013 'n uitnodiging vir artikels rondom die gaping, skeiding of verdeling tussen teorie en praktyk in Kuns gerig (AER Guide 2013).

’n Verdere probleem is dat die verskillende komponente as een vakgebied op skoolvlak aangebied word – ’n verbrokkeling van ’n vak wat aanleiding gee tot ’n kunsmatige skepping van sub-vakke wat die studente sodoende oorlaai. Wanneer hierdie studente hulle studies op tersiêre vlak voortsit, word hierdie sub-vakke of komponente as verskillende kursusse aangebied. Die gaping en integrasie word sodoende verder vergroot. Hierdie gaping kan moontlik ook uiteindelik in die werksplek ervaar word waar die nuwe werknemer die eerste keer aangestel word (Vreugdenhil 2005:119).

Die kunskurrikulum laat wel die studente leer om te dink en om op nuwe maniere oor die wêreld rondom hulle te dink (Eisner 2002:9). Die verskillende style van leer vir die uitbouing van kennis (beide teoreties en prakties) word in Hoofstuk 2 van hierdie tesis beskryf. ’n Vorm van praxis wat uiteindelik by somatiese kennis (Eisner 2002:19) en kwalitatiewe redenasie (Siegismund 2004:80) uitgekóm het, is in my kunsklas gebruik. Somatiese kennis en kwalitatiewe redenasie word verder beskryf in Hoofstuk 2.

In my kunskurrikulum is daar gepoog om ’n moontlike skakel of brug tussen die teoretiese en praktiese komponente van Visuele Kunste te vind om eerstens ’n menslike ervaring te skep waarin die studente op verskeie aspekte van die wêreld (Eisner 2002:10) rondom hulle kon reageer; en tweedens om moontlik die lading van die vak vir die student te verminder en om die student die nut van die verskillende komponente van Visuele Kunste te laat verstaan en begryp. Kuns het die potensiaal om die mens te bevry van die letterlike, en kan mens sodoende toelaat om jouself in die skoene van andere te bevind (Nussbaum 2002), en dus is dit nie nodig om die vak in verskillende fasette op te breek nie, wat die student uiteindelik van enige van die vakkomponente vervreem. Volgens Martin (2006:3-5) is dit juis hierdie kulturele funksie van Visuele Kunste wat ’n belangrike rol in die algemene opvoeding van die student speel, maar dit kan ook uiteindelik tot burgerskapopvoeding lei.

Hierdie navorsing is onderneem in ’n onafhanklike skool wat die IEB se eksaminering aan die einde van graad 12 aflê. In ’n onafhanklike skool is die onderwyser nie gebonde aan die nasionale voorskrifte van die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV 2011) nie. Hierdie vryheid het my die geleentheid verskaf om die verskillende komponente van die vakgebied aan te pas om die spesifieke leersituasie wat ek wou skep aan te spreek.

1.3 Probleemstelling

Ek het myself afgevra hoe ek as kunsonderwyser projekte kon opstel wat die teoretiese komponente en praktiese komponent nader aan mekaar kon bring. Sou dit moontlik wees om teoretiese aspekte sowel as die praktiese kreatiewe kunsskepping gesamentlik deur 'n geïntegreerde projek te ontwikkel? Hierdie integrasie van teorie en prakties kan ook *praksis*² (Smith 2011:2; Bach 210:680) genoem word. Die konsep *praksis* sal later in verdere besonderhede verduidelik word. Die doel van die navorsing was egter om die proses van *praksis* wat ek gevolg het, te ondersoek om sodoende die huidige kurikulum te verbeter en die resultate daarvan, indien suksesvol of andersins, met ander kunsonderwysers te deel.

'n Reeks projekte is met die kunststudente in graad 10 tot 12 uitgevoer waarin die navorsing en ondersoek van teoretiese komponente integraal was tot die ontwikkeling en skepping van eie praktiese werke. Die persoonlike kunskurikulum en projekte wat ek ontwikkel en gebruik het, word in Hoofstuk 3 binne die konteks van die Suid-Afrikaanse onderwys verduidelik. Die spesifieke projek wat in hierdie navorsing gebruik is, het gehandel oor die ondersoek van die genre "portretkuns in Suid-Afrika sedert 1900 tot vandag". In die projek moes die studente verskeie Suid-Afrikaanse kunstenaars se werke binne hierdie genre ondersoek en hulle eie kunswerk met hulle eie tema of konsep binne hierdie genre skep. Besoeke aan galerye, navorsing rakende ander se werke in die skool se bronneseentrum, en die ontwikkeling van eie konsepte vanuit die ondersoeke moes uiteindelik lei tot die skepping van die studente se eie kunswerke. Die projek is in 'n samevattende navorsingsopstel (*Conclusive research essay*) en 'n beweegrede (*rationale*) of eksegese saamgevat waarvandaan die grootste deel van die data vir hierdie navorsing gekom het.

Die navorsingsvraag vir die ondersoek was:

Hoe het die studente 'n kunskurikulum waarin teorie en prakties geïntegreerd was, deur verskeie projekte ervaar?

² *Praksis* word algemeen in opvoedkunde gebruik om 'n herhalende gedeelte deur 'n sikliese proses van ervaringsleer te beskryf, soos die opvoedkundige siklus wat deur David A. Kolb (1984) gewild gemaak is. Paulo Freire (1983:33) definieer *praksis* as 'n "reflection and action upon the world in order to transform it". Die term word later in 2.2.1 in fyner besonderhede omskryf.

Uit hierdie hoof vraag het daar verdere sub-vrae wat ondersoek is, gekom:

- I. *Hoe het hierdie ervaring die studente gehelp, of nie gehelp nie, om teoretiese en praktiese probleme binne die vakgebied, Visuele Kunste, op te los?*
- II. *Hoe het hierdie ervaring ander aspekte van die studente se skoolwerk, lewens, en sosiale aanpassings beïnvloed?*
- III. *Hoe het hierdie kunskurrikulum waar teorie en prakties geïntegreerd was die onderrigstyl van die kunsonderwyser beïnvloed?*

Uit die navorsingsvrae kom vrae oor watter moontlike effekte die skeiding van teorie en prakties op kunsstudente en hulle toekomstige loopbane in 'n kreatiewe wêreld het. Hoe kan die bevindings ten opsigte van die integrasie van teorie en prakties moontlik die huidige nasionale kunskurrikulum beïnvloed? As gevolg van die beperkte skaal van die huidige navorsing word hierdie vrae egter nie in die studie ondersoek nie.

1.4 Beperkings

Die konteks van hierdie studie is 'n onafhanklike skool waar ek die afgelope tien jaar werk. Ek het van graad 10 tot 12 kunsstudente gebruik gemaak as bron vir data vir die gevallestudie. Die studente skryf die *Independent Examinations Board* (IEB) se eksamens wat op die Suid-Afrikaanse Nasionale Senior Sertifikaat kurrikulum gebaseer is. Die ondersoek is dus in die spesifieke omgewing van 'n onafhanklike skool met 'n beperkte hoeveelheid leerlinge in 'n Suid Afrikaanse konteks. Dit beteken dat die gevolgtrekkings en implikasies nie noodwendig net so in ander omgewings toegepas kan word nie.

1.5 Oorsig en struktuur van ondersoek

ORIËTERING TOT DIE STUDIE: Hoofstuk 1 dien as 'n inleiding en verskaf 'n oriëntasie tot die ondersoek. Die inleiding omvat die agtergrond en probleemstelling, die navorsingsvrae en doelwitte om die spesifieke leersituasie waarin hierdie ondersoek gedoen is, te verduidelik.

LITERÊRE PERSPEKTIEF EN TEORETIESE RAAMWERK: Hoofstuk 2 bestaan uit 'n literatuurperspektief wat die literêre raamwerk vir die ondersoek saamvat. 'n

Literatuurstudie na die verhoudinge tussen teorie en prakties en hoe verskeie leerteorieë binne die konteks van praxis gebruik kan word om die gaping tussen teorie en prakties in 'n kunsprojek te oorbrug, word bespreek.

NAVORSINGSONTWERP EN METODIEK: In Hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en metodes wat ek tydens hierdie ondersoek gebruik het verduidelik. 'n Empiriese navorsingsmetode en gevallestudie-ontwerp is gebruik. 'n Induktiewe inhoudsanalise is gebruik om die analise te lei. Deelnemende waarneming, geskrewe refleksies en informele vraagstellings met die studente wat deel van die projek was, is uitgevoer.

BEVINDINGE EN BESPREKINGS VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK: In Hoofstuk 4 word die resultate van die data-insameling uiteengesit en bespreek. Die data is in 'n koderingsproses verwerk tot sekere temas wat uit die gevallestudie na vore gekom het. Die bevindinge en bespreking verwys terug na die literatuuoroorsig. Sekere samevoegings word hier gemaak om sodoende die navorsingsvrae en sub-vrae te beantwoord.

SAMEVATTING EN IMPLIKASIES: In Hoofstuk 5 word die ondersoek saamgevat met verwysing na die moontlike impak wat hierdie ondersoek op die studente in Elkanah House gehad het, en op die skoolvak Visuele Kunste en die breër veld van visuele kuns opleiding. Implikasies van die bevindings word beskryf.

Hoofstuk 2: Literatuurperspektief en teoretiese raamwerk

2.1 Inleiding

Die literatuurstudie vir die oorbrugging van die gaping tussen teorie en prakties in kunsonderwys is begin deur die ondersoek van Paulo Freire (1983) se interpretasie van *praksis*. Die konsep *praksis* is verder verken om dit in 'n kunsonderwyssituasie toe te pas.

My navorsing oor die gebruik van *praksis* is hoofsaaklik ondersteun deur die konsepte van Elliot W. Eisner (2002) met verwysing na *somatiese kennis* en *kwalitatiewe redenasie* in die nie-verbale ontwikkeling van die kunststudent. Hierdie konsepte word versterk deur die verskillende perspektiewe op *ervaringsleer* van Tara J. Fenwick (2001), insluitend die *refleksie-in-aksie* konsep van Donald A. Schön (1995b) oor hoe leer in die praktyk plaasvind. Die *praksis* van kunsmaakproses word benader vanuit die '*material thinking*'³ van Paul Carter (2004) en word onderskraag deur die reflektiewe praktyk van Barbara Bolt (2004). Laastens word die pedagogiese filosofie van Maxine Greene (2000) ondersoek met betrekking tot die belangrike rol van *verbeelding* in die ontwikkeling van die student as kritiese burger.

2.2 Definiëring van sleutelbegrippe

In die ondersoek van die oorbrugging van teorie en prakties word daar dikwels na verskeie terme en begrippe verwys om hierdie leerproses te beskryf. Die terme en begrippe *praksis*, *ervaringsleer*, *kennis-in-aksie*, *refleksie-in-aksie*, *somatiese kennis*, en *kwalitatiewe redenering* word hier verduidelik om dit binne die konteks van hierdie navorsing te verduidelik.

³ Die term '*material thinking*' is vir die eerste keer deur Carter in sy boek *Material thinking: the theory and practice of creative research* (2004), gebruik en verwys na die teorie van denke met en deur materiale – materiale kan denke inlig en lei. In die tesis gebruik ek die term as 'materiaal-gebaseerde denke' in Afrikaans.

2.2.1 Praksis

Die term praxis – “teorie en aksie” – word dikwels in konteks met die politieke denke van Paulo Freire (1983) geplaas, maar dit kan ook in die konteks van onderwys gebruik word. ’n Eenvoudige definisie is dat dit aksie gebaseer op refleksie is, waar aksie sekere opvoedkundige kwaliteite insluit (Carr & Kemmis 1986:190). Dit omvat ’n verbintenis tot die welstand van die mens en die soeke na die waarheid en respek vir andere. Uiteindelik is dit aksie van mense wat vry is om vir hulself te dink en sodoende vryelik en ingelig kan optree. In die onderwys kan die praktiese beskou word as die horison, die doelwit van die teorie: Gadotti (1996:7) verwys hier na die ‘*lived*’ skool en die ‘*projected*’ skool in die poging om ’n nuwe skool met opvoedkundige dialoog te skep. Paul Taylor (1993) skryf dat woorde en aksie; aksie en refleksie; teorie en prakties alles fasette van dieselfde idee is. Die aksie is die uitvoering van iets, wat Freire (1983) beskryf as aktivisme en Aristoteles (2004) as *poiesis* – waar *poiesis* beteken om te reageer op, om te doen: dit is om te werk met objekte. Laastens is praxis volgens Taylor meer kreatief – dit is ander-soekend en dialogies.

2.2.2 Ervaringsleer

Ervaringsleer is volgens James Gentry (1990) deelnemend, interaktief en toepaslik. Verskeie terme is al gebruik om die proses van leer binne ervaring te verduidelik. John Dewey (1997) bespreek ‘leer deur doen’, en David Kolb (1984) verwys na ervaringsleer as ’n proses waarin kennis tydens ’n transformasie van ervaringe geskep word. Die volgende definisie van Hoover en Whitehead (1975:25) gee ’n goeie opsomming van hoe ek hierdie leerteorie toegepas het:

Experiential learning exists when a personally responsible participant cognitively, affectively, and behaviourally processes knowledge, skills, and/or attitudes in a learning situation characterized by a high level of active involvement.

Die studente is dus aktief betrokke by die leerproses en dit gee hulle die geleentheid om hulle bestaande kennis uit te daag en te toets en om uiteindelik oor hierdie nuwe ervaring te reflekteer om sodoende verdere leer te laat plaasvind.

2.2.3 Kennis-in-aksie

Kennis-in-aksie is nie die aksie self nie; die aksie dui aan wat ons weet. Schön (1995b) noem dat die weet-in-aksie die tasbare inligting is wat ons weet in hoe om 'n taak uit te voer – dit is dikwels onverklaarbaar of onopgemerk tydens die beskrywing van die aktiwiteit. Hierdie kennis word tydens kundige werkverrigtinge, soos die samestelling van 'n komposisie vir 'n tekening of 'n skildery, aan die lig gebring.

2.2.4 Refleksie-in-aksie

Schön (1995b:4) verwys na refleksie-in-aksie as die proses waadeur mens die aktiwiteit kan hervorm terwyl jy daaraan werk. Dit is 'n eenlopende doelgerigte eksperimentering van idees om 'n toepaslike oplossing te vind. Hy noem dat daar 'n oomblik van verrassing ('n soort van 'aha' oomblik) is wanneer die student tydens die refleksie-in-aksieproses 'n nuwe ervaring ontdek. Die verrassing onderbreek die roetine; dit is 'n spontane aktiwiteit om die student die geleentheid te gee om te reageer op die fenomeen en die denke rondom die ervaring.

2.2.5 Somatiese kennis

Eisner (2002) maak gebruik van die term *somatiese kennis* wat hy verduidelik as 'n 'korrekte reaksie' wat jy in 'n sekere ervaringsituasie 'voel'. In kunsonderrig probeer ons om die student te leer hoe om die ekspressiewe kwaliteite van verhoudings te ontdek, "the bodily feel of a rightness of fit for making adjustments in what has been composed" (Eisner 2002:121). Die student maak nie gebruik van bepaalde voorgeskrewe reëls om te skep nie, maar maak staat op somatiese redenasie om die 'korrekte gevoel / beeld' te skep met 'n geestelike vorm van voorstelling wat die kunsstudent ervaar.

2.2.6 Kwalitatiewe redenering

Kwalitatiewe redenering is 'n term wat Eisner (2002) gebruik om die ordening van verhoudings van kwaliteite te omskryf: kwalitatiewe redenering lewer somatiese denke.

Dewey (1958) het in sy boek *Art as Experience* verwys na hierdie non-linguistieke terrein as denke in terme van verhoudings van kwaliteite.

To think effectively in terms of relations of qualities is as severe a demand upon thought as to think in terms of symbols, verbal and mathematical. (Dewey 1958:46)

Dewey glo dat kuns uiting gee aan hierdie vorm van denke wat Eisner as *kwalitatiewe denke* omskryf. Volgens Dewey is kuns die “internal integration and fulfilment reached through the ordered and organized movement” (1958:38).

2.2.7 Materiaal-gebaseerde denke

Materiaal-gebaseerde denke is ’n konsep wat Carter (2004) vir die teorie en praktyk van kreatiewe navorsing in sy boek *Material Thinking* gebruik. Dit behels nie net die denke en kennis van hoe om met materiale te werk nie, maar ook dat denke deur die gebruik van materiale ingelig en begelei kan word. Die vaardigheid van materiaal-gebaseerde denke word deur ervaring opgedoen, en deur herhaalde praktiese beoefening en nadenke. Materiaal-gebaseerde denke vind plaas deur te maak – maak denke, denke maak – ’n mengsel van belange wat die denke beïnvloed. Heidegger (1993) verwys ook na die inter-verhouding tussen denke en die maakproses. Kunststudente verbeter hulle materiaal-gebaseerde denke deur ander kunstenaars se werkswyses prakties te bestudeer en te beoefen.

2.3 Afbakening van literatuur

Ek het die literatuur afgebaken volgens die sub-vrae wat uit my navorsingsvraag ontwikkel is. Ek het die sub-vrae vanuit die navorsingsvraag in die volgende afbakenings omskryf:

- die benadering van verskillende leerteorieë binne ’n kunskurrikulum om die gaping tussen teorie en praktyk te oorbrug;
- kunskurrikulum as praxis met vier sub-afbakenings naamlik 1) die teoretiese; 2) ontwikkeling van kritiese denke en refleksie; 3) praktiese aspek van praxis; sowel as 4) die invloed op die onderrigstyl binne ’n proses van praxis;
- die ontwikkeling en voorbereiding van die student tot kritiese burger deur kritiese denke en refleksie in praxis.

2.3.1 Leerteorieë

Gedurende my soeke na oplossings om die gemiddelde persentasie van die kunsstudente te verbeter, het ek besef dat ek as onderwyser verskillende leerteorieë sou moet gebruik om elke student tot maksimale akademiese groei te neem. Elke student het sy of haar eie emosionele bagasie en sosio-ekonomiese agtergrond. In hierdie onderafdeling word die verskillende leerteorieë ondersoek en word die proses omskryf wat gebruik is in die streef om al die studente te bereik.

Die proses van praxis soos ontwikkel deur Freire (1983) verwys na die eenwording van 'aksie en refleksie' asook 'teorie en prakties', en vir die doel van my ondersoek omskryf ek die aksie tot die praktiese uitvoering en die proses van skepping van kunswerke (Eisner 2002). Binne die leerproses van praxis is daar die verwysing na kennis-in-aksie en refleksie-in-aksie (Schon 1995b). Die aksie is dus deel van die ervaringe van die student en so word die ervaringsleer (Fenwick 2001, Gentry 1990, Hoover & Whitehead 1975) gebruik om 'n leergemeenskap van praxis (Anderson & Freebody 2012:360) te skep.

Ek het die verskillende perspektiewe van ervaringsleer soos uiteengesit deur Fenwick (2001) ondersoek as onderafdelings binne die proses van praxis in 'n kunsklas: Fenwick verwys na die kontak tussen die student en die ervaring (situasie); die begeertes en versette van die student ten opsigte van die leermateriaal (psigoanalities); die transformasie wat die student deurgaang met die bemagtiging van ervaring (krities); en dat die student ook blootgestel moet word aan 'n variasie van sisteme om die ervaring ekologies aan te spreek.

Die konsep ervaringsleer is deur Fenwick (2001) uit die vakgebied filosofie se fenomenologiese ervarings ontwikkel. Fenomenologie (Smith 2013) is die studie van die 'verskynsel': die verskynings van dinge, of dinge soos dit in ons ervaringe voorkom, of die maniere waarop ons dinge ervaar, dus die betekenis van hoe ons dinge ervaar. Fenwick het sekere opvoedkundige strukture tot die studie van ervaringsleer deur die ontwikkeling van die perspektiewe van ervaringsleer geskep.

Die vier alternatiewe leerkonsepte (met beskrywende titels) wat Fenwick (2001) rondom ervaringsleer ontwikkel het, word hier in perspektief gebring met die uitvoering van 'n Visuele Kunste les. Sy verwys spesifiek na die volgende konsepte:

- Situasie perspektief (Deelnemend) met die beklemtoning van die student se kontak met hulle kollektiewe gemeenskappe van ervaringspraktyk. Die 'gemeenskap' word in die kunsles ervaar as die formele besprekings van kunswerke gedurende 'n les, die analise van andere se werke in hulle Visuele Joernale wat dien as inspirasie tot hulle eie skeppinge, en die skryf van 'n verslag na 'n besoek aan 'n galery. Die student se eie ervaring en ontwikkeling in verhouding tot sy/haar onmiddellike omgewing is en bly die fokus binne hierdie perspektief.
- Psigoanalitiese perspektief (Inmenging) wat die student se begeertes en versette voortspruitend vanuit die onbewustelike dimensies van ervaringsleer illustreer. Die begeertes en versette kom voor tydens die refleksie-in-aksie moment tydens bespreking van kunswerke – daar is 'n konstante interaksie tussen die student se eie gevoelens met die van andere se werke. Dit is heeltemal op die student se groei en ontwikkeling gefokus.
- Kritiese kulturele perspektief (Weerstand) fokus op hoe bemagtiging en onregverdigheid struktuur aan ervaringe gee, en bevorder sosiale transformasie deur ervaringsleer. Die student se eie kulturele perspektief word in verband gebring met die kunswerke wat meestal buite die konteks van hulle wêreld ontwikkel is. Die student se ontwikkeling word binne die kulturele sisteem nagevolg.
- Ekologiese of "Enactivist" perspektief (Mede-verskyning) handhaaf dat verskeie ekologiese sisteme van menslike aksie, organisasies, kulture, en natuur saam bestaan en te voorskyn kom in ervaringsleer. Die student se ervaring word gelyk gestel aan alle ervaringe en alles wat binne daardie ervaringsstelsel plaasvind (Fenwick 2001: vii & 27). Die student se omgewing (kunsklas, klasmaats, skool, asook die kunswerke wat hulle ondersoek) dra indirek by tot hulle leerervaring.

2.3.2 Ontwikkeling van kritiese denke en refleksie

Kritiese denke staan algemeen bekend as daardie wyse van denke waar die denker die kwaliteit van hulle denke verbeter deur vernuftige analise, ontleding, en herstrukturering van hul denke. Dit behels effektiewe kommunikasie en probleemoplossingsvaardighede en

die oorkoming van die mens se natuurlike egosentriese subjektiwiteit (Johnson & Morris 2010).

Robert Ennis (2011) het in sy uiteensetting van die aard van kritiese denke ook verwys na die besondere kennis, vaardighede, waardes en ingesteldheid wat 'n kritiese denker besit. Sy definisie verwys na kritiese denke as redelik en dat reflektiewe denke gefokus is op die besluitneming oor waarin om te glo en wat om te doen. Die probleem van die mens om jou egosentriese denke te oorkom word in Paul en Elder (2008) se gids tot kritiese denke as een van die belangrikste elemente in die groei tot 'n kritiese en reflektiewe denker uiteengesit. In hierdie gids noem die skrywers dat individue hulle kennis, vaardighede, waardes en ingesteldheid moet manipuleer om die elemente van denke (elemente soos konsepte, interpretasies, informasie, vraagstellinge, oogpunte) te gebruik om kritiese denke te bewerkstellig.

Die skepping van kunswerke help met die dinamiese proses van die ontwikkeling van identiteit en kritiese denke (Grushka 2005, Eisner 2002) namate die kunsstudent betrokke raak in die maakproses van die kunswerk. Gedurende die maakproses van 'n kunswerk plaas die kunstenaar hom- of haarself alternatief in die posisie van die toeskouer, die gemeenskap en in sy of haar eie lewe. Hierdie multiprosessering ontwikkel die reflektiewe perspektiewe van die kunsstudent binne daardie proses.

Art-making can thus be presented as a platform for the negotiation and construction of meaning, where meaning is emergent from hermeneutic and critical cycles of reflective practice. (Grushka 2005:356)

Hierdie proses staan bekend as kommunikatiewe weet (Habermas 1974) waarin die kunsstudent gedurigdeur in 'n onderhandelingsproses verkeer om betekenis te gee aan die lewe. Volgens Eisner (2002:86-90) is daar 'n direkte skakeling tussen die verbale en nie-verbale taal in kuns – die student begin met 'n verbale analise van 'n tema / kunswerk en maak gebruik van die nie-verbale taal om dit in 'n kunswerk te omskep – hierdie kunswerk kan die student deur middel van somatiese redenering aan 'n nuwe dinamiese ervaring van taal blootstel.

2.3.3 Praksis as konsep in die kunskurrikulum

Die vraag oor die gaping tussen teorie en prakties word deur verskeie navorsers, filosowe en skrywers ondersoek. Kant het in 1793 reeds (Kant & Reiss 1970:61) die gaping tussen teorie en praktyk in sy verdediging van absolute etiek voorgestel. Hy maak die volgende stelling in die opstel:

It is obvious that no matter how complete the theory may be, a middle term is required between theory and practice, providing a link and a transition from one to the other.

Adorno en Horkheimer (2011) het die verhouding van teorie en praktyk in 'n gesprek met mekaar bespreek en beskou teorie as 'n vorm van praktyk, die praktyk van denke (Adorno & Horkheimer 2011:76-77). Teorie is volgens hulle in diens van die praktyk om veranderinge in die samelewing te bring.

Don Ihde (1979:117) beweer dat ons nie die wêreld teoreties 'ken' deur slegs 'n nadenkende kennis van die wêreld op te bou nie, maar eerder dat ons die wêreld teoreties leer ken nadat ons dit ervaar het. Hier maak hy die bewering dat die praksikale betrokkenheid met gereedskap, materiale en idees primêr is bo die veronderstelde teoretiese-kognitiewe betrokkenheid wat deur die akademië ondersteun word. Habermas (1974:253) verwys ook na drie samestellende belange van leer in praksis, naamlik die tegniese, praktiese en emansiperende belange wat deel uitmaak van die oorbrugging tussen die verskillende komponente van Visuele Kunste.

Die soeke na oplossings om die gaping tussen teorie en prakties te oorbrug het my gelei tot die konsep praksis en hoe praksis in hierdie ondersoek toegepas kan word. In die volgende paar paragrawe word eerstens gekyk na die teoretiese benadering van praksis, tweedens die ontwikkeling van die studente deur die gebruik van praktiese werk, die kunsmaakproses, en spesifieke verwysings na Carter (2004) se materiaal-gebaseerde denke, asook die praktiese toepassing (Bolt 2006a) van praksis in die kunsklas word ondersoek. Laastens word daar gekyk na die invloede op die onderrigstyl van die onderwyser in 'n kunskurrikulum praksis.

2.3.3.1 Teoretiese ontwikkeling

Die belang van kuns in my kurrikulum is dat dit die vermoë het om toestande te skep waarin die studente kennis kan opbou en ervarings kan beleef. Artistieke gebeure bring die verstand en liggaam nader aan mekaar – die ervarings van die kunsmaakproses kan kennis word (Sutherland & Acord 2007:133). Die eerste paradigma van Habermas (1976:43-63) verwys na die empiriese-analistiese oriëntasie waar die basiese aktiwiteit “werk” is – die intellektuele en tegniese werk wat die student help om die sosiale wêreld te verstaan. In kunsonderwys word die produk, feitlike beskrywing, vaardighede en tegnieke onder die praktis paradigma beklemtoon. Deur die proses van kuns ervaar die student denke waar kennis gedurende die situasie van kunsmaak opgedoen word en wat deur daardie ervaring uiteindelik wetende kennis word.

Eisner (1965:7-12) noem dat kunsstudente ten minste drie standpunte kan stel na die bestudering van kunstenaars se kunswerke. Hulle kan die werk se visuele feite *beskryf*, hulle sal hulle eie reaksies teenoor die beskrywing van die werke kan *interpreteer*; en hulle sal die werke kan *evalueer* deur sekere oordele wat hulle ten opsigte van die werke vorm. Beskryf, interpreteer en evalueer is verskillende elemente en dit is juis hierdie konsepte waarop my kunskurrikulum se teoretiese komponent fokus.

Die bestudering en maak van kunswerke stel die student in staat om die elemente en begrippe van ontwerp prakties toe te pas. Dit sluit ook gevorderde en subtiele konsepte van vorm, balans, harmonie, ensovoorts in. Die bestudering van ander se werke ontwikkel ook die verstaan van die historiese en sosio-ekonomiese konteks waarin die werke geskep is en hoe dit betrekking het op die studente self (Eisner 2002). Die ondersoek van kunswerke help die student om die verhouding tussen die inhoud van ’n kunswerk en die komposisie daarvan te begryp, en om die redes vir die kunstenaar se kreatiewe keuses en hoe hulle dit in hulle eie werke kan toepas, te ondersoek (Grushka 2005:355).

Die onderdomsgroep wat ek in hierdie ondersoek gebruik het, 16- tot 18-jariges op hoërskool, is in die ontwikkelingsfase (Eisner 2002) waar hulle gewoonlik selfbewus is oor hulle identiteit en uiters sensitief is oor beoordeling deur mense rondom hulle. Die

vakgebied Visuele Kunste is een van die min areas waar hulle hul selfekspresie op skool met minimale beperkinge of inhibisies akademies kan ondersoek.

Die rol van Visuele Kunste is dus uniek daarin dat dit die vermoë het om 'n raamwerk te skep waar kennis ervaringsgewys (Schneider & Wright 2006) opgedoen kan word. Kunswerke behels affektiewe intensiteit, dit betrek ons 'liggaamlik'. Volgens Schneider en Wright (2006) bevestig kuns die liggaam as sleutelinstrument tot kennis – “a knowledge that embraces the totality of our sensual perception and experience rather than intellectually activity alone” (2006:16). Kreatiewe kunservaringe verenig liggaam en verstand op so 'n wyse dat die ervaring kennis word.

2.3.3.2 Ontwikkeling van leer deur praktyk

Greene (2000:1) verwys in haar skrywe na fragmentasie en die verwantskappe van hierdie fragmente waarin ons leef. Sy noem dat leer plaasvind wanneer ons aktief deelneem aan aktiwiteite om ons verbeelding te laat ontwikkel (Greene 2000:11). Dit wat in die kunsklas geïnterpreteer word, waar aktiewe deelname plaasvind, asook 'n kreatiewe verbeelding gestimuleer is, sal die student uiteindelik die geleentheid gee om dit ook in die werklike lewe toe te pas. Deur die eksplorering van ander se kuns word die studente se eie verbeelding gestimuleer en word hulle rasionale denke uiteindelik ontwikkel (Greene 2000:53). Deur kunswerke te bestudeer, te analiseer, daaroor na te lees, om dit oor te teken, en uiteindelik eie werke daardeur te skep, word die verbeelding al hoe meer gestimuleer – deur die aktiewe deelname en betrokkenheid by 'n wye reeks van kunswerke kan die assosiasie met hierdie ervaring later gebruik word om ander probleme op te los (Dewey 1997; Greene 2000). Die menslike vryheid word ontwikkel deur hierdie kreatiewe verbeeldingryke assosiasies (Greene 2000:76).

Die kunsstudent bou kennis op gedurende die maakproses van kunswerke deur aktief betrokke te wees met die projek. Die term 'material thinking' wat deur Carter (2004) voorgestel is, verwys na hoe die kunsstudent deur die gebruik van kunsmateriaal kan dink en sodoende kennis kan opbou. Daar is gedurige medewerking tussen die kunstenaar en die kunswerk om kritiese besluite te neem. Die kunstenaar vra vrae soos “What matters”, “What is the material thought”: hierdie vrae laat die kunstenaar op 'n intellektuele vlak

ervaar wat eie is aan die maakproses van 'n kunswerk (Carter 2004:xi). Die kunsstudent wat andere se kunswerke deur 'n maakproses gebruik as inspirasie en ondersoek kan deur hulle eie proses van maak 'n dieper betekenis in die 'teorie' van kuns ontwikkel. Volgens Carter is die betrokkenheid met die materiale⁴ van die kunsproses 'n wyse om betrokke te wees in die intrinsieke kennis en outentiekheid van konseptuele ontwikkeling.

Volgens Bolt (2004) is materiaal-gebaseerde denke die magiese van hantering. 'Hantering'⁵ is die term wat Bolt gebruik om materiaal-gebaseerde denke binne 'n filosofiese raamwerk te plaas: "we come to know the world theoretically only after understanding it through active use, through manipulation – through 'handling'" (2006:6). Die skepping van kunswerke is 'n estetiese praxis (Bolt 2004:105) waarin die materiale, ervaringe, sensasies en konsepte deel is van die kunswerk en nie losgemaak kan word van die kunstenaar nie. Die materiële konteks van die kunswerk is eie aan die kunstenaar en ook uiteindelik deel van die kunswerk. Bolt verduidelik hierdie stelling deur gebruik te maak van 'n analise van David Hockney se 'hands on' ondersoek van die praktyk in historiese sketse en kunswerke (*Secret Knowledge: Rediscovering the lost techniques of the old masters*. 2001). Sy verwys na hoe Hockney die historiese tekeninge prakties ervaar het om sy stellings te maak: hierdie praktiese ervaringe word 'n spesifieke soort van kennis deur 'n diepe ervaring van die gereedskap en tegnologie. Daar is dus 'n dubbele artikulasie tussen die teorie en praktyk, waarby die teorie na vore kom deur 'n reflektiewe praktyk en waar dit gelyktydig prakties ingelig word deur teorie (Bolt 2006a).

2.3.3.3 Aanpassing en invloed op onderrigstyl

Die onderwyser in 'n kunsklas waar praxis as leerkonsep gebruik word, moet beseft dat elke student die vryheid van persoonlike ondersoek en navorsingsruimte gegee moet word – studente is nooit op dieselfde ontwikkelingsvlak nie, en moet gemotiveer word om eienaarskap van hulle leer en ontdekking te neem. Hulle moet ook gemotiveer word om te

⁴ Carter 2004 verwys in sy boek, *Material Thinking: The theory and Practice of Creative Research*, na die fisiese, natuurlike, sintetiese, verbeeldingryke, sosiale, organisatoriese en ruimtelike elemente van kunsmateriale.

⁵ 'Handling' en 'handlability' is terme wat Martin Heidegger (1993) gebruik in sy skrywe oor *The origin of the Work of Art*.

ontdek hoe om van mekaar te leer en van andere rondom hulle, insluitende om van die onderwyser se ervaringe en wedervaringe te leer. 'n Uitstekende onderwyser besef dat elke student 'n eie ritme het (Eisner 2002) en neem dit in ag wanneer die verloop van leer bestuur word. Vygotsky (1978) se konsep van die sone van proksimale ontwikkeling (“zone of proximal development”) is hier van belang. Hy definieer dit as “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (p. 86).

Die onderwyser het 'n besondere verantwoordelike rol (Vreugdenhil 2005:7) wat gespeel word in die proses van praxis en oorbrugging van teorie en prakties. Die teoretiese kennis moet in die korrekte volgorde aangebied word om uiteindelik die proses van subjektiewe teorie⁶ te vergemaklik. Die rangskikking van teoretiese kennis deur die onderwyser stel 'n voorbeeld aan die student om uiteindelik in te sien hoe om hierdie proses self aan te pak.

Volgens Vreugdehill (2005) kan die proses van oorbrugging tussen teorie en praktyk in die volgende drie stappe saamgevat word:

1. Die herstrukturering van teorie wat aan die student oorgedra word of wat die student ontdek het in hulle navorsingservaringe. Die student formuleer betekenisvolle kennis vanuit die magdom kennis / teorie wat hulle versamel het. Die betekenisvolle kennis word dan subjektiewe teorie.
2. In die leerproses van aanpassing tot die nuwe kennis, is dit nodig om die subjektiewe kennis in te pas by die spesifieke nuwe praktiese situasie waar hulle dit gaan gebruik of nodig kry. Nadat die praktiese taak bestudeer en geanaliseer is, kan die student 'n nuwe stel reëls saamstel.
3. Die laasgenoemde twee aanpassings word begelei deur refleksie om die aanvaarbare stel subjektiewe teorieë met 'n spesifieke praktiese situasie te verbind.

⁶ Volgens Vreugdehill (2005:3) is subjektiewe teorie daardie kennis wat eie is aan elke student – die student se verstaan en begrip van die kennis deur hulle ervaringe.

In kuns het die student uiteindelik die volgende nodig om in die kunsklas te ontwikkel: ondersteuning van die onderwyser; materiale om mee te werk; en oom alleen gelaat word om te ontwikkel (Eisner 2002:46). Hierdie nie-onderrig strategie word deur Eisner beskou as een van die mees komplekse elemente van kunsonderwyser wees. Die uitdaging is nie om niks te doen nie, maar om so op te tree dat studente die ruimte gebied word om hulle denke te ontwikkel. Die onderwyser moet gedurigdeur van die studente leer om die leerproses aan te pas om optimale leer te laat plaasvind. Vir die onderwyser is daar 'n praksis wat plaasvind tussen die kurrikulum wat aangebied word, die studente met hulle eie verbeeldingswêreld (Greene 2000) voor die onderwyser, sowel as die onderwyser se eie persoonlike lewe en agtergrond (Fenwick 2001) om 'n kritiese en reflektiewe leersituasie te skep.

2.3.4 Reflektiewe en kritiese denke en burgerskap

'n Mens dink reflektief en krities binne 'n 'aktiewe' proses (Dewey 1997) waar dinge vir jouself deurdink word, waar jy vrae vra, waar jy relevante informasie vir jouself vind en so aan. Die uiteinde van hierdie 'aktiewe' proses van reflektiewe en kritiese denke is dat jy daarin glo en dat die geloof in daardie denke sekere implikasies vir jou lewe het. Wanneer 'n mens reflektiewe en kritiese vaardighede besit, is die implikasies vir jou lewe dat jy dit dan in die alledaagse lewe moet gebruik (Fisher 2011:13). 'n Ingesteldheid om die kritiese denke en vaardighede te gebruik is van uiterste belang om 'n kritiese denker te word. Praksis is dus 'n integrale deel van kritiese denke om die (teoretiese) denke in aksie in die praktyk om te sit. Alec Fisher gebruik ook die term "critico-creative thinking" (2011:14) om te verduidelik dat die konsep kritiese denke van jou verwag om kwessies vanuit verskillende oogpunte te benader en te beskou. 'n Kreatiewe, positiewe en verbeeldingryke benadering word van jou verwag om relevante informasie te vind en besluite te neem.

Kritiese opvoedkundige praksis vind volgens McLaren en Crawford (2010:150) plaas waar daar 'n outentieke dialoog tussen die student en die sosiale realiteit waarin hierdie student hom of haarself bevind, plaasvind. Die student is gedurigdeur aktief betrokke by die beplanning en uitvoering van die kurrikulum. Kritiese praksis vind plaas in die uitvoering van 'n kunsprojek waarin die student 'n siklus van selfrefleksie (Greene 1978) tussen teorie en

praktyk deurlopend handhaaf. In die kunsprojek kan die proses tussen teorie en prakties soos volg uiteengesit word:

- a) identifisering van die persoonlike tema waarbinne die kunsprojek aangepak word,
- b) ondersoek van tema binne die konteks van die projek,
- c) ontwikkeling van 'n kreatiewe proses waarbinne hierdie tema uitgevoer kan word,
- d) uitvoering en skepping van kreatiewe produk,
- e) evaluering van die aksie en assessering van die effektiwiteit van die kreatiewe produk deur refleksie in die vorm van 'n rasionaal.

Kritiese praxis is 'n voortdurende proses van evaluering van denke met aksie, teorie met prakties, in die hoop om 'n hoër bewustelike vlak van positiewe verandering in die wêreld te bewerkstellig (McLaren & Crawford *ibid*).

Schön maak gebruik van sy refleksie-in-aksie konsep as oplossing vir die tendens wat hy beskryf as 'kennis-in-aksie' wat toegepas word wanneer ons 'n professionele probleem teëkom (1995a:49). Hierdie proses van refleksie-in-aksie is wat as 'kuns' beskou word in die professionele wêreld en word gebruik in 'n situasie van onsekerheid, onstabiliteit, uniekheid en waarde konflik. Hierdie proses van refleksie-in-aksie het my laat besef dat daar 'n epistemologiese probleem in Suid-Afrika ontstaan het in die aanbieding van die komplekse Visuele Kunste vakgebied. Deur gebruik te maak van refleksie-in-aksie kan 'n ruimte geskep word waarbinne die student die verhoudinge tussen teorie en prakties deur 'n verweefde ervaring kan beleef. Hierdie proses kan die studente sodoende ook help om hulle vaardigheid in probleemoplossing te bevorder.

Eisner (2002:90) beweer dat die student deur die ervaring van kunswerke aan verskeie aspekte van menswees blootgestel word, wat hul as aktiewe burgers van die gemeenskap sal voorberei. Die ervaring en analisering van Kuns kan gesien word as 'n manier om ervaringe binne sekere kontekste te lees – dit sal die student voorberei om gebeure in die lewe binne sekere kontekste te ervaar en te evalueer (Habermas 1974).

Wanneer die student kwaliteite vanuit hulle eie lewenservaringe (Martin 2006) in die skepping van kunswerke betrek, word die kreatiewe proses deurgetrek na die lewe buite die skool en uiteindelik tot die lewe ná skool (Eisner 2002:91). Kreatiwiteit kan dan inherent deel word van die lewe – as laterale denke, probleemoplossing en verbeelding. Die

reflektiewe denke lei tot kritiese denke deur die toepassing van probleemoplossing (Paul & Elder 2008:17; Ennis 2011:5) en lei uiteindelik tot ontwikkeling as 'n kritiese burger.

Deur gebruik van die kunste in die onderwys (Greene 2000:36) word die verbeelding gestimuleer om sodoende die student se perspektief op die lewe te verbreed, om uiteindelik beter te 'luister' en te 'sien'. Die Visuele Kunste kurrikulum maak die onderwyser en student betrokke in 'n proses om jong mense sin van hulle lewe te laat maak; om konneksies te maak, om betekenis te konstrueer (Greene 2000:90, Grushka 2005:356). 'n Aktiewe leerder streef na aktiewe betekenis in die lewe (Greene 2000:132). Kunstenaars plaas hulself en hulle werk binne die raamwerk van die lewe rondom hulle deur 'n proses van analise en ondervraging (Grushka 2005:356). Wanneer die kunsstudent hierdie werke bestudeer, plaas die student hulself binne hierdie raamwerk en ontwikkel hulle selfrefleksie.

Deur 'n proses van selfrefleksie, reflektiewe aksie en kollektiewe reflektiewe aksie kan die student by 'n proses van kritiese praxis uitkom (McLaren & Crawford 2010:150). Deur die twee komponente van die Visuele Kunste vakgebied nie as twee aparte entiteite te benader nie, word daar 'n hoër sintese van die twee gefasiliteer wat praxis genoem kan word. In die proses van praxis speel die verhouding tussen student en onderwyser, student en leermateriaal, en studente en omgewing 'n belangrike rol (Bach 2010:681). Volgens Bach is daar historiese spanning tussen teorie en prakties in 'n kurrikulum maar hierdie gaping kan met die proses van praxis oorbrug word. Freire (1983) verwys in sy boek, *Pedagogy of the Oppressed*, na praxis as die interaksie wat plaasvind tussen die klaskamerinteraksie (wat hier geïnterpreteer kan word as die teoretiese analise en interpretasie van kunswerke) en die van hulle eie wêreld wat binne die konteks van die ondersoek verwys na die skepping van 'n kunswerk binne die student se raamwerk.

Die ontwikkeling van kritiese denke in die kunskurrikulum het my gelei tot die ontwikkeling van kritiese burgerskap. Kunsstudente raak bewus van hulle perspektief op die lewe (Greene 2000) en die wêreld rondom hulle en ontwikkel 'n bewuste kritiese siening as burger in hulle gemeenskap vanweë die betrokkenheid met hulle eie lewenservaringe in die kunsprojekte. Verskeie gevolgtrekkinge is rondom die verhoudinge tussen kritiese denke en kritiese burgerskap ontwikkel. Johnson en Morris (2010:87) se raamwerk vir kritiese burgerskaponderwys maak op die horisontale been gebruik van vier kenmerkende elemente

van kritiese pedagogie, naamlik politiek/ideologie, sosiaal/kollektief, self/subjektief en praxis/betrokkenheid en vanuit die kritiese denke definisie maak hulle op die vertikale been gebruik van die elemente kennis, vaardighede, waardes en ingesteldheid. In die raamwerk (sien Tabel 2.1) wat Johnson en Morris (2010) ontwikkel het, kan die relevante kenmerke van burgerskap en kritiese denke geïdentifiseer word.

Tabel 2.1: Raamwerk vir kritiese burgerskap

	Politiek / ideologie	Sosiaal / kollektief	Self / subjektief	Praxis / betrokkenheid
Kennis	Kennis en begrip van geskiedenis, gemeenskappe, sisteme, onderdrukking en onreg, magstryd en makrostrukturele verhoudinge.	Kennis van inter-betrokkenheid tussen kulture, mag en transformasie, nie-hoofstroom skryfwerk en idees bykomend tot dominante gesprekke.	Kennis van eie posisie, kultuur en konteks; gevoel van identiteit.	Kennis van hoe om kollektief sistematiese veranderinge te laat beïnvloed; hoe kennis mag is; hoe gedrag die gemeenskap en onreg kan beïnvloed.
Vaardigheid	Vaardighede van kritiese en strukturele analise; kapasiteit om begrippe en idees van kulture, kennis en mag te politiseer; kapasiteit om dieper ongevalle te bestudeer.	Vaardigheid in dialoog, samewerking en interaksie; vaardighede in kritiese interpretasie van ander se standpunte, kapasiteit om holisties te dink.	Kapasiteit om krities te reflekteer op jou 'status' binne die gemeenskap en samelewing; onafhanklike kritiese denke; spreek met jou eie stem.	Vaardighede van kritiese denke en aktiewe deelname; vaardighede om kollektief te reageer om die status quo te bevraagteken; vermoë om 'n beter lewe te bedink.
Waardes	Verbintenis tot waardes teen onreg en onderdrukking.	Inklusiewe dialogiese verhoudings met ander se identiteite en waardes.	Kommer oor sosiale regte en oorweging van eie waarde.	Ingeligte, verantwoordelike en etiese handeling en refleksie.
Ingesteldheid	Aktiewe bevraging; kritiese belang in gemeenskap en openbare sake; soek en tree op teen onreg en onderdrukking.	Sosiaal bewus; kollektief; verantwoordelik teenoor self en andere; gewillig om saam met andere te leer.	Kritiese perspektief; selfstandig; verantwoordelik in denke, emosie en aksie; aktiewe denke; in gevoel met realiteit.	Verbintenis en gemotiveerd tot sosiale veranderinge; burgerlike dapperheid; verantwoordelik vir besluite en handeling.

(Johnson & Morris 2010:90)

Vanuit hierdie raamwerk kan verskeie analitiese vrae rondom die uitvoering van 'n kunskurrikulum en die ontwikkeling van kritiese denke saamgestel en aangespreek word. Die raamwerk kan spesifieke analises vir burgerskap binne die kurrikulum bepaal en kontekstualiseer. Die studente se sosiale bewuswording kan onder die kolom van self/subjektief geïdentifiseer word namate die projek van praxis uitgevoer is. 'n Sterk 'aktiewe' gevoel tot burgerskap soos waargeneem onder die kolom van praxis/betrokkenheid is ook kenmerkend.

‘n Belangrike konsep van kritiese burgerskap opvoeding wat relevant is en binne hierdie konteks erken moet word, is Eisner (1979) se verborge kurrikulum. In sy boek *The educational Imagination* (1979) verwys hy na die verborge kurrikulum as die ‘implisiete’ kurrikulum wat uit waardes en verwagtinge bestaan wat oor die algemeen nie in die formele kurrikulum ingesluit is nie, maar wat studente tydens die ervaring van die program ondervind. Die persepsies en houdings van ‘n onderwyser word implisiet gekommunikeer, gewoonlik sonder dat die onderwyser bewus is daarvan of dit wil kommunikeer. Die verborge kurrikulum word beklemtoon aangesien dit gewoonlik hierdie kurrikulum is wat ‘n groter invloed op studente se leer het met betrekking tot kritiese burgerskap.

2.5 Samevatting

Hierdie studie het ontstaan na ‘n reeks projekte wat aangepak is in ‘n soeke na hoe die gaping tussen teoretiese en praktiese komponente vernou kon word. Die studie is die resultaat van die uiteindelijke formele ondersoek van die reaksie van die studente op die kurrikulum wat ontwikkel is.

In die voorafgaande gedeelte van hierdie hoofstuk is gepoog om ‘n moontlike verduideliking te bied vir die student om sin en betekenis te vind in die leer wat in die kunsklas plaasvind. Die betekenis in leer kan aanleiding gee tot probleemoplossing en as basis dien vir verdere leer in die toekoms van die student (Marton, Hounsel & Entwistle 1997:viii). Elke student benader sy leerproses vanuit ‘n ander oogpunt wat deur vorige kennis, agtergrond en instelling of motiveringsvlak in die spesifieke leerproses beïnvloed word (Marton & Saljo 1997:49).

Die verskillende teoretiese konsepte wat relevant tot my ondersoek was, is in hierdie hoofstuk bespreek. Die proses van refleksie-in-aksie, somatiese kennis, en materiaal-gebaseerde denke is gebruik om die oorbrugging van die gaping tussen teorie en prakties te staaf. Gedurende die proses van praxis werk die onderwyser met elke student as ‘n individu wat elk vanuit ‘n ander omgewing en agtergrond na die klas kom. Dit is juis hierdie verskeidenheid van studente wat dit belangrik maak om verskeie leerteorieë te ondersoek en toe te pas om al die studente te bereik. Die verskeie komponente van die Visuele Kunste

vakgebied vereis verskillende leerstrategieë (Fenwick 2001) om leer optimaal te laat plaasvind. Dit is waarom die proses van praxis juis so gepas is om al die studente in die verskillende komponente te bereik.

Om die teorie en prakties (soos in kunsonderwys) in die konteks van die Suid-Afrikaanse kunsonderwys te hanteer, is dit nodig om verskillende leerteorieë, maar meer spesifiek die ervaringsleer van Fenwick in 'n vorm van praxis toe te pas om die verskillende aanslae en strategieë tot die onderrig daarvan, te erken en te inkorporeer. Kritiese denke en reflektiewe denke is uiteindelik die sleutelemente in die toepassing van hierdie onderrigstrategie.

Die ontwerp en metodiek van hierdie ondersoek word in Hoofstuk 3 bespreek.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metode

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp en metode verduidelik en gemotiveer en word daar gekyk na hoe dit tydens die navorsing toegepas is. Die doel van die navorsing was om die invloed wat die integrasie van teoretiese en praktiese komponente van Visuele Kunste op die kunststudente gehad het, te ondersoek. Die navorsingsmetode sluit 'n gevallestudie en inductiewe data-analise in.

3.2 Benadering tot navorsing

Die benadering tot hierdie navorsing was kwalitatief. Kwalitatiewe navorsing fokus op die ontdekking en verstaan van die ervaringe, perspektiewe, en denke van die deelnemers – dus word betekenis, die doel van die werklikheid, deur kwalitatiewe navorsing verken (Harwell 2011:148). Harwell (2011:149) beweer ook dat die kwalitatiewe navorsingsmetode soms beskryf kan word as inductief in die sin dat die navorser sekere teorieë of hipoteses, verduidelikings, en konseptualiserings van die data wat die deelnemers kan voorsien, konstrueer.

Soos reeds genoem, het ek vir hierdie ondersoek van 'n interpreterende benadering gebruik gemaak. Die doel van 'n interpreterende benadering is om die konteks en eienskappe van 'n spesifieke fenomeen te verstaan. Die konsep 'interpreterend' beteken dat die navorser gebruik maak van interpretasies van die data: die navorser ontwikkel 'n beskrywing van die persoonlike en omgewing, en doen 'n analise van die data vir temas om uiteindelik persoonlike en teoretiese (konseptuele) gevolgtrekkings oor die betekenis te maak (Creswell 2003:182).

3.3 Navorsingsontwerp

'n Empiriese navorsingsmetode is gebruik om die toepaslike navorsingsvraag oor hoe die integrasie van die teoretiese en praktiese komponente van Visuele Kunste deur praxis die

studente beïnvloed, te ondersoek. Die empiriese bewyse is as 'n gevallestudie geïnterpreteer. Volgens Yin is die gebruik van die gevallestudie en opname-tegniek voordelig vir die doel van die navorsing wanneer 'n insident of die voorkoms van 'n werklike verskynsel beskryf word (2009:9) omdat die gebruik van 'n gevallestudiemetode dit maak moontlik om die holistiese en betekenisvolle eienskappe van die werklike gebeurtenis (Yin 2009:4) tydens die samevatting van die data te behou.

Die navorsing is gedoen om die studente se persepsie en houdings tot die betrokke leerstrategie te ondersoek. Die probleem van die oorbrugging van teorie en prakties wat ek die afgelope vyf jaar reeds by die skool beleef het, het my gemotiveer om die leerteorie van praksis in my onderrigstrategie in te voer. 'n Gevallestudie is gebruik om die effek van die leerteorie op die studente se houdings, instellings en resultate te ondersoek.

3.4 Navorsingsmetodologie

In die navorsingsmetodologie word daar gekyk na die seleksie van die deelnemers; hoe die data versamel en vasgelê is en watter etiese oorwegings in gedagte gehou is; hoe die data geanaliseer is; en stappe wat geneem is om die ondersoek se geldigheid en betroubaarheid te verseker.

3.4.1 Seleksie van deelnemers

'n Groep studente wat almal in graad 10 tot 12 (2013) van die privaatskool *Elkanah House: School of Creative Learning* was, is gekies om deel te neem aan die gevallestudie. Die studente is nie spesifiek geselekteer⁷ nie, want hulle was deel van my akademiese groep wat ek by die skool onderrig het. 'n Meer spesifieke seleksie is uit hierdie groep gedoen om individuele vraelyste in te vul. Die seleksie is op grond van akademiese prestasies oor die

⁷ Die studente is volgens 'n nie-waarskynlikheidsteekproefneming ('non-probability sampling') binne 'n gerieflikheidskonteks gekies. 'Gerieflik' omdat hierdie studente in die graad 11 Visuele Kunste klas was en beskikbaar was (Trochim & Donnelly 2006).



afgelope twee jaar⁸ gedoen: onder die studente was daar twee met uitslae op uitstekende vlak, twee gemiddelde en twee onder-gemiddelde vlak. Hierdie seleksie is gemaak om geldigheid en betroubaarheid van die gevallestudie se data-interpretasie te bewerkstellig.

Ek het myself as 'n deelnemer in die navorsingsproses ingesluit as gevolg van die onlosmaakbare rol van die kunsonderwyser in die proses van praxis saam met die studente om die teoretiese en praktiese komponente van Visuele Kunste te integreer.





3.4.2 Dataversameling

Die data vir die ondersoek is op 'n verskeidenheid van maniere versamel. In die kunskurrikulum wat ek die afgelope vyf jaar ontwikkel het, is spesifieke projekte periodiek ingesluit om 'n praxis van teoretiese navorsing en praktiese uitvoering aan die studente bekend te stel. Die spesifieke projekte van praxis en hoe die sistematiese invoering van integrasie aan die studente bekend gestel is word in Tabel 3.1 aangebied.

Tabel 3.1: Projekte wat teorie en prakties in die kunskurrikulum integreer

Jaargroep	Tydperk in kurrikulum	Projek	Fokus van projek	Voorbeeld(e) van werk
Graad 10	Kwartaal 4 (3 weke projek)	Pierneef landskap	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersoek van Pierneef se "Stasiepanele" • Besoek aan Rupert gallery waar Pierneef se kunswerke ondersoek word. Leer binne sekere situasie (Fenwick 2001) • Elke student kry 'n deel van groter skildery om te reproduseer in styl van Pierneef. Tegnieke ontwikkeling, kleurteorie. (Carter 2004; Bolt 2006a) • Samewerking en onderhandelinge met mekaar 	 

⁸ 'n Nie-waarskynlikheidsteekproef ("non-probability sampling") met 'doelgerigte steekproef' is gebruik: die keuse van studente was gebaseer op die vorige kennis van die groep. Hierdie tegniek is gevolg omdat daar 'n beperkte aantal studente was wat as kundiges in die onderwerp beskou kon word (Trochim & Donnelly 2006).

Graad 11	Kwartaal 2 (4 weke projek)	"Cupcakes"	<ul style="list-style-type: none"> • Konseptuele ontwikkeling • Kontekstualisering van konsepte • Ondersoek en pastiche in toepassing van andere se werk (kunsbewegings soos Fauvisme, Futurisme, Ekspresionisme, en Surrealisme word ondersoek) (Carter 2004; Bolt 2006a) • Ontwikkeling van styl en eie komposisie (Grushka 2005; Eisner 2002) • Proses van Visuele Joernale • Skryf van beweegrede 	
Graad 11	Kwartaal 3 (6 weke projek)	Spesifieke genre ondersoek: "Portretstudie"	<ul style="list-style-type: none"> • Besoek aan kunsgalery om genre te ondersoek – leer in situasie (Fenwick 2001) • Bestudering van spesifieke kunstenaars • Integrasie van kennis, vaardighede • Ontwikkeling van eie konsep – tema • Skryf van beweegrede vir kunswerk • Navorsingsopstel 	
Graad 11	Kwartaal 4 (3 weke projek)	Suid-Afrikaanse tekening	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersoek van Suid-Afrikaanse kunswerke • Skepping van eie tekening met gebruik van kunstenaars se beeldgebruik • Integrasie van teorie, vaardighede en konsepte • Uitbeelding van nuwe identiteit van Suid-Afrika 	
Graad 12	Kwartaal 1 (2 maande projek)	Persoonlike tema soos: "Tyd", "Spiritual journey", of "Hidden Beauty"	<ul style="list-style-type: none"> • Selfstandige ontwikkeling van eie tema en konsepte vanuit 'n sentrale tema • Tegniese vaardigheid spreek tema aan • Kreatiewe proses in Visuele Joernale uiteengesit 	

Graad 10 is vir die meeste van die studente 'n bekendstelling tot die vakgebied en daar word aanvanklik apart op die teoretiese en praktiese komponente gefokus. Oor die verloop van die volgende twee jaar van die einde graad 10 tot die begin van graad 12 word die gaping tussen die twee komponente van teorie en prakties geleidelik verklein en word 'n integrasie van die komponente in die onderrigstyl toegepas.

Die data vir hierdie ondersoek het grotendeels uit een spesifieke projek wat met 'n groep graad 11 studente gedoen is, gekom. Die Portretstudieprojek is in die derde kwartaal uitgevoer en is gebruik om die teoretiese sowel as die praktiese komponent van Visuele Kunste deur die genre van portretstudie bekend te stel. Die studente het die onderwerp deur 'n dinkskrumssessie ondersoek en het hulle inligting met mekaar gedeel. Hierna is 'n uitstalling van portretwerk in die Barnard Galery in Nuweland besoek om die verskeie benaderings van Suid-Afrikaanse kunstenaars tot hierdie genre te ondersoek. Die studente het die kunstenaars se werke wat in die galery uitgestal is ondersoek en ontleed. Hierdie inligting is gebruik om hulle eie konsep binne hierdie genre te vind om dit visueel uit te beeld. Die teoretiese inligting is in formele gestandaardiseerde toetse geassesseer en die toepassing van die inligting is visueel in 'n skildery vasgevang. Die studente het van hulle Visuele Joernale, beweegredes en samevattende navorsingsopstelle gebruik gemaak om die proses en ervaring van die projek vas te lê.

Ek het vraelyste aan 'n groep studente wat in 2013 in Graad 10 was gegee om terugvoering rakende die inleidende projek in my kunskurrikulum van praksis te kry, en het ook vraelyste aan ses oud-studente (studente wat aan die einde van 2013 gematrikuleer het) gestuur om die potensiële invloed van die drie jaar van 'n kunskurrikulum van praksis op studente te ondersoek. Ek het ook van statistiese data van die skool se akademiese uitslae gebruik gemaak om verskillende konsepte, sub-temas en temas te identifiseer.

Die spesifieke dataversamelingstegnieke wat gebruik is, het dus die volgende ingesluit:

- geskrewe en visuele refleksies van studente in reaksie op die "Portretstudie" projek in die vorm van notas en visuele materiaal in hul Visuele Joernale,
- geskrewe refleksies van studente in die vorm van die formele beweegredes en die individuele samevattende navorsingsopstelle rakende hulle "Portretstudie" projekte,
- informele onderhoude met studente deur die loop van die "Portretstudie" projek,
- my eie waarnemingsnotas deur die loop van die "Portretstudie" projek met studente
- studente se finale kunswerke van die "Portretstudie" projek
- studente se gestandaardiseerde toetse na afloop van die "Portretstudie" projek
- vraelyste wat deur graad 11 studente voltooi is na afloop van die "Portretstudie" projek

- vraelyste wat deur graad 10 studente voltooi is na afloop van 'n inleidende projek gebaseer op praksis
- vraelyste wat deur oud-studente voltooi is na afloop van deelname en blootstelling aan die volledige kunskurrikulum van praksis wat deur my ontwikkel is
- statistiese data van die skool se akademiese uitslae.

In Tabel 3.2 word 'n oorsig van die dataversameling gegee, naamlik die tegnieke, die datum wanneer dit plaasgevind het, asook die tydsduur wat dit geneem het. Die tabel is kronologies uiteengesit met nommers 1 tot 11 en strek vanaf September 2013 tot April 2014.

Tabel 2.2: Dataversamelingstegniek, deelnemers, bronne van data, datum en tydsduur

	Tegniek	Deelnemers	Bron van data	Datum, plek	Tydsduur
1	Waarnemings en geskrewe refleksies	15 Gr11 studente	Visuele Joernale, eie notas	September 2013 Inleidende gesprek en dinksrum voor inleiding van projek	1 sessie van 20 minute
2	Geskrewe refleksies	15 Gr 11 studente	Visuele Joernale	September 2013 Gedurende inleiding van projek en besoek aan eerste galery	5 ure
3	Waarnemingsessie en informele onderhoude	15 Gr 11 studente	Visuele Joernale, beweegredes, eie notas	September - Oktober 2013 Gedurende die uitvoering van die projek	Verloop van die projek – 5 weke, 4 x 50-minute lesure per week
4	Gestandaardiseerde toetsing	15 Gr 11 studente	Geskrewe klastoets	Oktober 2013	50 minute
5	Geskrewe refleksie	15 Gr 11 studente	Studente se notas	Oktober 2013 Na afloop van formele besoek aan skool se navorsingsentrum	2 ure
6	Geskrewe refleksie en waarnemings	15 Gr 11 studente	Visuele Joernale, eie notas, foto's	Oktober 2013 Besoek aan tweede galery gedurende projek	2 ure
7	Gestandaardiseerde toetsing	15 Gr 11 studente	Summatiewe assessering in eksamenlokaal	November 2013 Na afloop van projek	3 ure

8	Geskrewe refleksie	15 Gr 11 studente	Beweegredes van projek	November 2013 Na afloop van die praktiese werk	2 dae
9	Vraagstelling	15 Gr 11 studente 14 Gr 10 studente	Vraelys in klas	Februarie 2014 Na afloop van projek	20 minute elk
10	Vraagstelling	6 oud-studente Gr 12 (2013) studente	Vraelys per e-pos	Maart 2014	20 minute elk
11	Geskrewe refleksie	15 Gr 11 studente	Samevattende navorsingsopstel	April 2014	2 weke

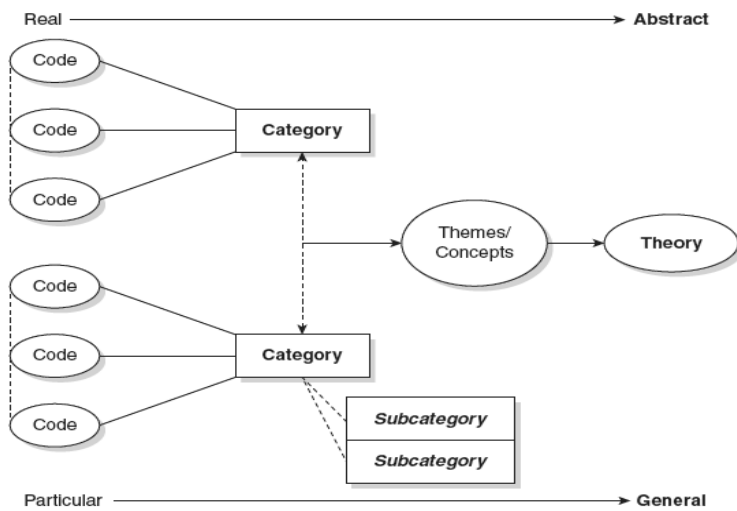
3.4.3 Data analise

Induktiewe kwalitatiewe inhoudsanalise soos beskryf deur Creswell (2005) is gebruik om die analise van data te lei. Die doel van induktiewe kwalitatiewe inhoudsanalise is om data kwalitatief te interpreteer en te bestudeer.

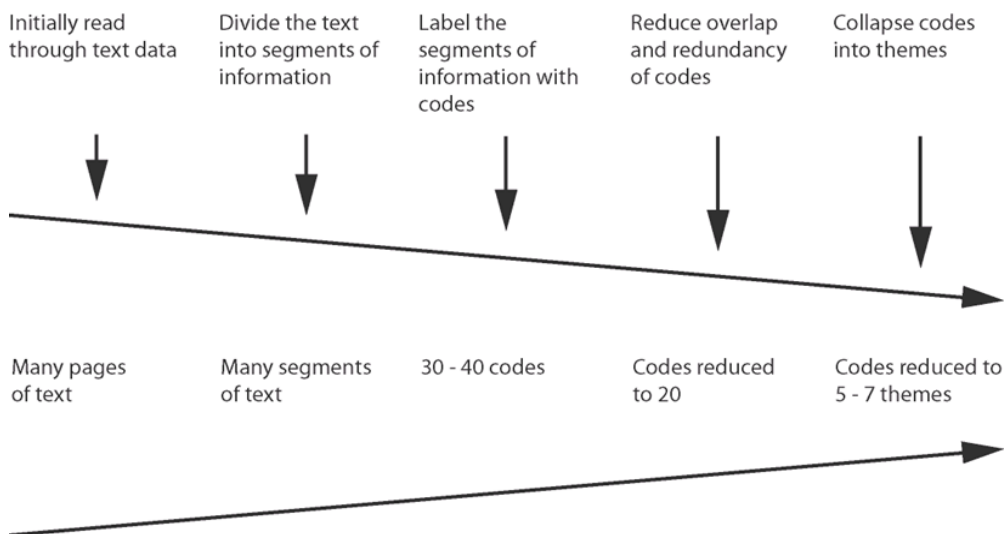
Creswell beskryf die proses van kodering (sien Tabel 4) in die induktiewe kwalitatiewe inhoudsanalise as 'n beginpunt met aanvanklike lees van die teks en verdeling in segmente wat verband hou met die doelwitte. Dan word daar begin om kodes te skep, en uiteindelik word die kodes verminder of in temas gekombineer (2005:238). 'n Kode in 'n kwalitatiewe ondersoek is meer dikwels 'n woord of 'n kort frase wat 'n opsommende, opvallende, verwesenliking, en/of beeldende kenmerk simbolies toewys vanuit taakgebaseerde of visuele data (Saldaña 2013:3).

Na die eerste koderingsronde van die oorspronklike data, word daar na patrone (Saldaña 2013:5) in die kodering gekyk. Saldaña (ibid.) noem dat mens gebruik maak van analitiese filters om die patrone te vind wat jou na die temas sal lei. Hy noem verder dat die kodering nie net 'n etikettering van die gedagtes is nie, maar as 'n 'skakeling' beskou moet word – dit lei jou vanaf die data tot die idee, en van die idee tot al die data met betrekking op die betrokke idee. In die geval van hierdie navorsing het ek seker gemaak dat ek die kodering herhaaldelik op verskillende tydstippe in die analiseringsproses uitvoer om nuwe sieninge en patrone heuristies te ontdek.

Nadat die kodes in spesifieke temas verpak word, word die temas volgens die teoretiese perspektief gekategoriseer. Figuur 3.1 illustreer die model wat ek gebruik het om die kodes met die teoretiese perspektief te skakel.



Figuur 3.1: Saldaña se kode-tot-teorie model (2013:13)



Figuur 3.2: Die koderingsproses in kwalitatiewe navorsing (van Creswell 2005:238)

In hierdie ondersoek is verskillende kodes na die lees en ondersoek van die data ontwikkel. Verwante sub-temas is geïdentifiseer en gekombineer om ten einde by die finale temas uit te kom (sien Hoofstuk 4). Die kodes is volgens die teoretiese perspektief (sien Hoofstuk 2) en binne die konteks van die studie (sien Hoofstuk 1) geplaas. Verskeie sub-temas is gedurende die analise ontwikkel, maar slegs die relevante sub-temas is behou en is binne die finale hoof temas gegroepeer.

3.4.4 Etiese oorwegings

Volle toestemming is skriftelik van *Elkanah House: School of Creative Learning* se uitvoerende prinsipaal asook die hoërskool se prinsipaal ontvang om die gevallestudie uit te voer. Die uitvoering van die ondersoek is ten alle tye binne die konteks van die skool se gedragskode en beleidstukke uitgevoer.

Die studente wat by die gevallestudie betrek is, het elk ook 'n toestemmingsvorm ontvang om deur hulle asook hulle ouers/voogde onderteken te word. Die toestemmingsbriewe het in 'n kortlikse verduideliking van die navorsingstudie, die prosedures wat gevolg sou word, die versekering dat elke student se identiteit ten alle tye as vertroulik beskou sou word en hulle identiteit geensins bekend gemaak sal word nie ingesluit. Die deelnemende studente het te enige tyd die reg gehad om hulself uit die ondersoek te onttrek. Hul identiteite is beskerm deurdat ek glad nie die deelnemers se name in die navorsing gebruik het nie.

Toestemming om die studie te onderneem is ook verkry van die Interne Etiese Komitee van die Visuele Kunste Departement van Stellenbosch Universiteit.

3.4.5 Geldigheid en betroubaarheid

'n Ondersoek gedoen op kwalitatiewe data word dikwels weens die gebrek aan objektiwiteit gekritiseer en word dus nie as betroubaar beskou nie. Vele kwalitatiewe navorsers stem saam dat data, hetsy versamel vanaf waarnemings, fokusgroepe, onderhoude of vraestellings, betroubaar is indien die volgende bewys kan word (Lincoln & Guba 1985): Oordraagbaarheid, Verantwoordelikheid, Verdedigbaarheid en Geloofwaardigheid.

Hierdie konsepte en hoe dit in hierdie ondersoek ter sprake is, behels die volgende:

- *Oordraagbaarheid* verwys na die bewyse wat die veralgemening en interpretasie van bevindings binne 'n sekere konteks ondersteun – hierdie bewyse is uit verskillende deelnemers (twee verskillende grade asook 'n seleksie van oud-studente), groepe, situasies (gebruik van twee verskillende graadgroepe met verskillende projekte) gemaak. Die oordraagbaarheid word verder ondersteun deur gedetailleerde

beskrywings wat gemaak is vanuit die data, asook die verwysing na teoretiese en literêre bewyse.

- *Verantwoordelikheid* is soortgelyk aan die konsep van rekenpligtigheid in paradigmas van kwantitatiewe navorsing. Die kwalitatiewe navorser versamel data om 'n sekere stelling te staaf of te ondersteun en sodoende te beweer dat dieselfde bevindinge uit 'n soortgelyke ondersoek sal spruit. Verantwoordelikheid word verder verhoog deur algemene kwalitatiewe strategieë (ouditspore, ryk dokumentasies, triangulering, ens) en inter-kodering van ooreenkomste asook konsekwentheid van kodering en herkodering.
- *Verdedigbaarheid* verwys na die objektiwiteit (neutraliteit) en beheer van die navorser se vooroordele. My onbevooroordeeldheid het ek byvoorbeeld versterk deur doelbewuste soeke na potensiële bewyse van teenstrydighede wat deur alternatiewe ondersoeke voorspel kan word. Ek het seker gemaak om nie net die beste studente se refleksies te gebruik nie, maar die data en refleksies oor 'n wye spektrum te versamel. My eie kritiese refleksie waarin ek my subjektiwiteit verklaar en deurwerk het, is ook tydens en na die projek gebruik.
- *Geloofwaardigheid* verwys na die betroubaarheid van die bevindinge en is in die ondersoek versterk deur refleksies en vraagstellings wat gemaak is deur 'n seleksie van oud-studente wat reeds 'n jaar gelede hierdie tipe projek in Elkanah House voltooi het. Maksimale vertroue in die geloofwaardigheid van die gevolgtrekkings kom vanuit die literêre ondersteuning wat in die teoretiese perspektief uiteengesit is, die analisering van data uit verskeie bronne, interpretasies en voorspellings wat op relevante teoretiese modelle gebaseer is.

Triangulasie en oordraagbaarheid is bewerkstellig deur digte beskrywings (Lincoln & Guba 1985) spesifiek uit die reflektiewe skryfwerk van studente se Visuele Joernale, refleksies en vraagstellings.

3.5 Samevatting

Ek het die metodiek wat in die navorsing gebruik is bespreek: 'n gevallestudie navorsingsontwerp is gekies vir die kwalitatiewe studie en het ek 'n proses van induktiewe inhoudsanalise gebruik om die data in temas wat uit die koderingsproses ontleen is, te

organiseer. In die volgende hoofstuk bied ek die data wat gedurende die gevallestudie vanuit die waarnemings, refleksies en vraagstellings versamel is.

Hoofstuk 4: Bevindinge en besprekings van die empiriese ondersoek

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die bevindinge en die bespreking van die bevindinge verskaf. Hierdie studie is onderneem na aanleiding van die aanvanklike probleem wat geïdentifiseer is as onverklaarbare swak resultate van studente in Visuele Kunste by Elkanah House. In 2009 (sien Tabel, Bylae C) was die studente se resultate sewe persentasiepunte laer as die nasionale gemiddelde, wat glad nie vir my aanvaarbaar was nie. Die manier waarop ek die probleem aangepak het, soos reeds in Hoofstuk 1 verduidelik, was om 'n oorbrugging tussen die teoretiese en praktiese komponente van die kurrikulum te soek om die studente wat nie so positief ingestel was op die teoretiese werk nie, gemotiveerd te kry om die uiteindelijke aanbiedinge van hulle kennis en vaardighede aan die einde van graad 12 te verbeter.

Die kunskurrikulum wat ek ontwikkel het, bestaan uit 'n reeks projekte wat die student geleidelik van graad 10 tot 12 aan die integrasie van teorie en prakties deur 'n leerproses van praksis blootgestel het. Die betrokke projek, portretstudie, wat gebruik is in hierdie ondersoek is in die derde kwartaal van graad 11 onderneem. Die projek het begin met 'n dinkskrum oor die onderwerp en genre 'portretstudie' en 'n aanvanklike besoek aan 'n galery waar die genre portretstudie in Suid-Afrika uitgebeeld is. Die studente het sekere kunstenaars en kunswerke in hierdie uitstalling gebruik as ondersoek- en afstappunt vir die ontwikkeling van hulle eie kunswerk met die tema portretstudie. Die navorsing van die kunswerke vanuit hierdie uitstalling het dus as die teoretiese komponent van die vakgebied en as inspirasie vir die praktiese werk gedien. Die navorsing is in hulle Visuele Joernale vasgelê en refleksies oor die proses sowel as beweegredes is in hierdie joernaal, en in samevattende navorsingsopstelle, aangeteken. Die teoretiese ondersoek en kennis is in formele gestandaardiseerde toetse geassesseer.

In hierdie hoofstuk word die invloede wat die integrasie van teorie en prakties op die studente in hierdie studie gehad het, weergegee en bespreek. Die temas wat geïdentifiseer is, was eerstens die verbetering van die student se motivering en ingesteldheid; tweedens

die invloede op Visuele Kunste en ander vakgebiede, met onderafdelings soos tegniese en stilistiese ontdekking en ontwikkeling binne Visuele Kunste, die ontwikkeling van ondersoek en analiserings tegnieke, hoe die vernouing van die gaping tussen teorie en prakties die studente beïnvloed het en, laastens, die impak op ander vakgebiede. Dertens is die studente se bewuswording van hulle plek binne die gemeenskap geïdentifiseer, met onderafdelings soos die studente se siening van hulle eie gemeenskap, ontwikkeling van refleksie-in-aksie optrede binne hierdie gemeenskap en, uiteindelik, die ontwikkeling tot kritiese burger. Vierdens is die aanpassing van die onderwyser se onderrigstyl binne 'n proses van praxis as tema geïdentifiseer.

4.2 Verbetering van motivering

Wanneer studente 'n nuwe projek aanpak of blootgestel word aan nuwe teoretiese konsepte, het hulle van nature 'n reaksie teen hierdie uitdaging. Hier is dit noodsaaklik om as onderwyser bewus te wees van die psigoanalitiese perspektief (Fenwick 2001:35) op ervaringsleer waar die student geneig is om negatief op te tree teenoor nuwe inligting of 'n enige kwessie wat hulle bestaande somatiesse kennis gaan beïnvloed .

Usually when I first received an art project my feelings were excitement mixed with worry. I understood how huge all art projects were and the work load always used to worry me a lot. But I was mostly excited to start on a new concept and allow new ideas to start flowing. I usually began to think about what I should start with, and how I should proceed with the application of the entire project. I would also have rough initial ideas to start my rough planning.⁹ (4WF12PT)

Die volgende student maak gebruik van die term, 'overwhelming' om haar gevoel aan die begin van 'n nuwe projek uit te beeld.

⁹ Afrikaanse vertaling: "Gewoonlik wanneer ek die eerste keer aan 'n nuwe kuns-projek werk, is my gevoelens opgewondenheid gemeng met kommer. Ek het verstaan hoe groot die kunsprojekte is en die werkslas het my altyd baie bekommer. Maar ek was meestal opgewonde om te begin met 'n nuwe konsep en het nuwe idees toegelaat om te begin vloei. Ek het gewoonlik begin om te dink oor waar ek moet begin, en hoe ek moet voortgaan met die toepassing van die hele projek. Ek het gewoonlik ... rowwe aanvanklike idees om my beplanning te begin."

overwhelming, as it is big and seems difficult – nervous as i need to start working on it – thought provoking.¹⁰ (13wf12t)

Hierdie student verwys na haar verwarde en spannende toestand om haar gevoel uit te druk in die aanvanklike fase.

Stressed and confused – very broad topics – what resources I could use to help me – thinking about what the examples means or how they all linked.¹¹ (2WF12A)

In hierdie aanhalings kan gesien word hoe die studente nuwe uitdagings met opgewondenheid, maar ook bekommernis, angst of selfs benoudheid benader. Die onderbewussyn kom hier na vore ten opsigte van die onbekende en laat die student met 'n wisselwerking van begeertes (Fenwick 2001:37). 'n Gevoel van *onsekerheid, en verwarring* wat gedurende die aanvanklike proses ontstaan verdwyn later soos nuwe kennis deur ervaring opgebou word.

The research at first is a bit overwhelming, but once I got into it and started finding things, ideas started to flow more easily.¹²(WF11T)

Gedurende die periode van aanvanklike verwarring en onsekerheid is dit nodig dat die onderwyser die studente met motivering begelei (Eisner 2002) en hulle bewus maak daarvan dat hulle op hierdie stadium nie subjektiewe besluite (Vreugdenhil 2005) met voorafbepaalde beskouings moet neem nie.

It's being a very expressive subject, I see it as very relaxing, and it was always an inspiration for me towards the other subjects. There were times that I came to school just because of art.¹³ (15FF12B)

Hierdie laaste opmerking van een van my buitelandse studente, maak sy 'n baie sterk stelling dat sy slegs skool toe gekom het om Visuele Kunste te doen. Tydens die reflektiewe

¹⁰ Afrikaanse vertaling: “Oorweldigend, want dit lyk kompleks en moeilik – aanvanklik senuweeagtig wanneer ek begin om te werk op dit – stimuleer denke.”

¹¹ Afrikaanse vertaling: “Gestres en verward - baie breë onderwerpe – oor watter hulpbronne ek kon gebruik om my te help - dink oor wat die voorbeelde beteken of hoe hulle almal gekoppel is.”

¹² Afrikaanse vertaling: “Die navorsing is aanvanklik oorweldigend, maar soos ek in die proses ingekom het en dinge begin uitvind het, het idees begin om makliker te vloei.”

¹³ Afrikaanse vertaling: “Dit is 'n baie ekspressiewe vak, ek beskou dit as baie ontspannend, en is altyd 'n inspirasie tot die ander vakgebiede. Daar was tye dat ek slegs skool toe gekom het om kuns te doen.”

en passievolle verbeeldingryke onderrigstrategie het in die kunsklas daar 'n gevoel van betekenis in die student se lewe gekom (Greene 2000:172).

4.3 Invloede op Visuele Kunste en ander vakgebiede

Met die implementering van 'n praxis van teorie en prakties in die kunskurrikulum het ek ondervind dat die konseptuele benadering en tegniese kwaliteit van die studente se praktiese sowel as teoretiese werk heelwat verbeter het. Die kurrikulum wat ek ontwikkel het, het besoeke aan kunsgalerye ingesluit om die leerervaring 'n perspektief van situasie-leer (Lave & Wenger 1991; Fenwick 2001) te bied.

In hierdie onderafdeling ondersoek ek data oor besoeke aan kunsgalerye; die bevordering van kreatiewe denke van tegniek en style deur die gebruik van materiale; invloede op leer deur navorsing oor ander kunstenaars se werke in Visuele Joernale; en kyk ek na praktiese voorbeelde van hoe die gaping tussen teorie en prakties moontlik vernou is. Laastens kyk ek ook na hoe kunsonderrig die studente se ander vakgebiede beïnvloed het.

Die kunsprojek, soos reeds genoem, is aan die studente bekendgestel deur 'n besoek aan die Christiaan Barnard Kunsgalery waar die uitstalling "*Changing faces: Profiling portraits in South African art*" gefokus het op hoe die portretkuns genre vanaf 1900 tot vandag verander het. Die studente was duidelik geïmponeer deur die variasie binne die tema sowel as hoe verskillende kunstenaars dit benader het.

I investigated portraits that they exhibited in the gallery and found I could see a link between the representations of the various subjects that was portrayed.¹⁴ (6WF12A)

¹⁴ Afrikaanse vertaling: "Ek het die portrette ondersoek wat hulle uitgestal het in die galery en het gevind dat ek skakelings tussen die voorstellings van die verskillende onderwerpe wat uitgebeeld is, kon sien."



Figuur 4.1: Studente besig om kunswerke in 'n galery te bestudeer en te fotografeer

[B]y being able to view different artworks, we are able to see what a wide variety there is to creating art pieces. We are also able to gain ideas and able to see different methods [for] creating art.¹⁵ (10WF12A)

Die besoeke aan kunsgalerye en om daarna die kunswerke in meer diepte te bestudeer is uiters waardevol vir die studente – hulle sien nie net die werke as 'n enkele persoon op internet nie, maar beleef die uniekheid van elke werk tesame as 'n groep, en ook in konteks met ander werke van dieselfde genre.

It is probably the most impactful way to view art: especially installation pieces, because photos do not serve [sic] it justice. Walking around artwork give[s] you appreciation and I feel as if I learn more, because I'm quite a visual person and seeing the artworks in person affect me more, and thus affects my artwork significantly.¹⁶ (12WF12T)

Die bestudering van die kunswerke in die galery as 'n groep skep die geleentheid om krities te redeneer (Grushka 2005:356) oor die werke. Die feit dat die direkte ondersoek van die werke in die galery beter is as die op die webtuistes is as volg weergegee:

¹⁵ Afrikaanse vertaling: "Deur in staat te wees om verskeie kunswerke te sien, is ons in staat om sien wat 'n wye verskeidenheid van kunsskepping style daar is. Ons kon ook verskeie idees verkry en sien watter variasie van metodes van kunsskepping daar is."

¹⁶ Afrikaanse vertaling: "Dit is waarskynlik die mees treffende manier om kuns waar te neem: veral installasie kunswerke waar fotos nie geregtigheid doen tot die werk nie. Deur rondom die kunswerk te loop gee jou waardering en ek voel asof ek meer leer, want ek is 'n sterk visuele persoon en deur die oorspronklike kunswerke te sien affekteer my meer, en dus beïnvloed dit my kunswerk aansienlik."

I find it helpful seeing in person the art pieces. It is very different to looking online. Seeing certain brushstrokes in person gave me great ideas.¹⁷ (9WF12B)

Die gevoel van samehorigheid word in die volgende aanhaling verder beklemtoon.

It's nice to experience artworks together as a group and seeing well-crafted artworks up close – thus learning so much more other than looking at a picture.¹⁸ (2WF11A)

Die studente noem hier dat hulle met 'n besoek aan 'n galery meer as net die kunswerk as visuele beeld bestudeer, die situasie (Fenwick 2001:41; Lave & Wenger 1991) waarin hulle hulself bevind gee vir hulle die kans om as groep saam sekere nuwe kennis op te bou wat hulle op teoretiese sowel as praktiese gebied kan gebruik. Lave en Wenger (1991:14) noem dat die student "is not gaining a discrete body of abstract knowledge which (s)he will then transport and reapply in later contexts. Instead, (s)he acquires the skill to perform by actually engage in the process". Hulle noem verder dat leer nie net 'n individuele proses is nie, maar dat mens in 'n deelnemende raamwerk vinniger op die dieper betekenis van die werk afkom. In hierdie proses is 'n gemeenskap van praktyk binne 'n gemeenskap van praxis geskep (Anderson & Freebody 2012:362; Lave & Wenger 1991) waardeur die studente klem kon lê op die ontwikkeling van refleksie en konseptualisering.

4.3.1 Tegniek en styl

Die studente se ondersoek van andere se kunswerke in die galerye sowel as in hulpbronne soos die internet en boeke, het hulle bewus gemaak van die maakproses van die werke. Hulle het deur die ondersoek en soms deur kopiëring van kunstenaars se werksywyses bewus geraak van die konseptuele en kontekstuele betekenis van die werke, maar ook geleer hoe om hulle eie praktiese werk te benader.

Seeing the artwork in person does help you understand the artwork better as the artwork was intended to be seen with the viewer in its presence. You can then see the scale of the artwork which would have been made with those dimensions to portray a certain meaning or create an emotion within the viewer. It also makes a huge difference to walk around

¹⁷ Afrikaanse vertaling: "Ek vind dit nuttig om die werklike kunswerke te sien. Dit is heeltemal anders as om dit op die webwerf te sien. Om sekere kwashale te sien gee my menige idees."

¹⁸ Afrikaanse vertaling: "Dit is lekker om kunswerke as 'n groep te ervaar en om goed vervaardigde kunswerke van naderbei te beskou – dus leer ons heelwat meer as om slegs na 'n prentjie te kyk."

artworks and see them from different angles and viewpoints, different angles can hide or reveal sections that will change your own perspective of it.¹⁹ (2WF12PA)

Die ondersoek van kunswerke van naderby help met die tegniese ondersoek en verbetering van hulle eie tegniek.

It was amazing observing art works up close and actually being about to see the different brush strokes used. It allowed me to see with my own eyes how many times one would paint over a canvas before an art piece was done purely by looking at how thick the paint was. It was also exciting being able to see artworks that you know are by a very talented person up close. Seeing the artworks of an artist whose painting we had used in a project was amazing and an eye opening experience.²⁰ (4WF12PT)

Die ondersoek van andere se kunswerke help die studente ook met hulle benadering tot hulle eie komposisies en ontwikkeling van konsepte (Grushka 2005:355).

...[L]ooking at other artworks, as well as essays by artists and academics, enables you to get ideas with regards to how to approach your artwork technically, and experimenting with a variety of techniques contributes to creating your style and identity as an artist, as well as solving the task at hand by guiding you in the direction of the end point.²¹(4WF12PT)

Die ervaring van die kunswerke in realiteit het hierdie student laat besef dat hulle deur informele ondersoek en deur toeval aspekte van kunswerke ervaar wat nie in 'n formele les/lesing opgedoen kan word nie. Deur die direkte ervaring van die kunswerke in die

¹⁹ Afrikaanse vertaling: "Om die werklike kunswerk te sien, help jou om dit beter te verstaan soos dit bedoel was om gesien te word met die toeskouer voor die werk. Jy kan die skaal van die werk sien waar die dimensies sekere betekenis dra of waar sekere emosie by die toeskouer ontlok word. Dit maak ook 'n groot verskil om rondom die werkstuk te kan loop en dit van verskillende hoeke en gesigspunte te beskou, verskillende hoeke kan sekere dele verberg en openbaar wat jou indruk van die werk kan verander."

²⁰ Afrikaanse vertaling: "Dit was wonderlik om die kunswerke van naderby te beskou en om die verskillende kwashale waar te neem. Dit het my toegelaat om met my eie oë te sien hoeveel keer mens oor en oor die doek kan verf voordat 'n kunswerk voltooi is, deur slegs na die dikte van die verf te kyk. Dit is ook wonderlik om bekende en talentvolle kunstenaars se werke van naderby te sien. Om kunswerke wat ons in 'n projek gebruik en bespreek het van naby te sien is 'n wonderlike belewenis."

²¹ Afrikaanse vertaling: "...[B]estudering van ander kunswerke, sowel as opstelle van kunstenaars en academici, stel jou in staat om idees van hoe om jou werk tegnies te benader, en deur te eksperimenteer met 'n variasie van tegnieke dra by tot die ontwikkeling van jou styl en identiteit as kunstenaar, sowel as om probleme op te los en jou na die eindpunt te lei."

galerye het die studente verbintnisse (Foley 1999; Fenwick 2001:48) gemaak tussen die kunstenaars se werk in die galery en hulle eie kunsmaakproses.



Figuur 4.2: Verbale en visuele ondersoek en bestudering van George Pemba se kunswerk in visuele joernaal (7WF12T)

In Figuur 4.2 is die verbale ondersoek van die kunswerk versterk deur 'n visuele / praktiese ervaring van kopiëring van die kunswerk in dieselfde medium. Deur gebruik te maak van 'n kunsmedium (Bolt 2006b; Carter 2004), naamlik waterverf, het die student 'n dieper en meer betekenisvolle ervaring van die ontleding van die kunswerk verkry. Die kunswerk van George Pemba in Figuur 4.2 is in die uitstalling waargeneem en daarna in die mediasentrum verder teoreties ondersoek. Die student het na die kunselemente en beginsels hierdie ervaring met meer gevoel ondersoek en geanaliseer. Deur gebruik te maak van kunsmateriale om die kunswerk te ondersoek, is die “materials not just passive objects to be used instrumentally by the artist, but rather the materials and processes of production have their own intelligence that come into play in interaction with the artist’s creative intelligence” (Bolt 2006b:5). Die oog, hand en verstand word hier betrek tydens die ontleding en analisering van die kunswerk.

Yes, it’s much easier to understand art elements and principles and the effects of different colours used brushstrokes etc. once you have experimented with it practically.²² (5WF12T)

²² Afrikaanse vertaling: “Ja, dis heelwat makliker om die kunselemente en beginsels te verstaan en die effek van die verskillende kleure en kwashale, ens te begryp wanneer jy dit prakties ervaar het.”

Die hantering van materiaal in die leerproses leer die studente die werke ken deur 'n praktiese proses van hantering (Heidegger 1993; Ihde 1979). "We come to know the world theoretically only after we have come to understand it through handling" (Bolt 2006b:6). Die nuwe kom na vore deur die gebruik van materiaal, metodes, tegnieke, gereedskap en idees van die praktyk. Kennis in praksis neem verskeie vorme aan en dit is juis hierdie kombinasie van praktiese gebruik van materiale en bestudering van kunswerke wat tot nuwe insigte lei. Dis waarom die eksegeese, of soos dit in die Suid-Afrikaanse kunsonderwys bekend staan, 'n beweegrede en samevattende navorsingsopstel,²³ 'n belangrike rol speel om nie net 'n verduideliking of kontekstualisering van die praktiese gee nie, maar 'n kritiese en komplementêre rol in die onthulling van die kunswerk speel.

4.3.2 Onderzoek en analisering

Die studente maak gebruik van Visuele Joernale en beweegredes wat saam met die kunswerke uitgestal word, sowel as hulle samevattende navorsingsopstelle om hulle navorsing en ondersoek uiteen te sit. Ek het ondervind dat die studente se denkpatrone en vloei van denke verbeter met die gebruik van hulle Visuele Joernale. In hierdie joernale word hulle navorsing, kreatiewe denke en konsepontwikkeling in 'n sikliese proses ontwikkel om uiteindelik uiting te kry in hulle kunswerke en teoretiese eksaminering van kunstenaars, temas en konsepte binne komponente van visuele kultuurstudies

Research was perhaps one of the best ways in order to gain inspiration and often acted as the trigger with regards to starting the wheel and opening my mind. It allowed me to experiment and open my mind to techniques of art making that I could never have imagined on my own. One could then use this inspiration to look and research more works which would allow one to examine, explore, and even critique how other artists have taken a particular theme or concept and use this to formulate your own ideas, but more importantly, develop your own style and identity as an artist. As such, research is of paramount importance with regards to the process of art making. It is used in every realm

²³ In die IEB se kurrikulum word dit in Engels die 'Conclusive Research Essay' genoem.

and every corner of the process, whether right in the beginning or even towards the end – one can never have enough inspiration!²⁴ (3WF12PT)

In die Kritiese kulturele perspektief (Fenwick 2001:47) word beweer dat studente binne 'n sekere kulturele ruimte gevorm word deur die gesprekke (diskoerse) en semiotiek (tekens/beelde, kodes en teks) van daardie samelewing waarin hulle hulself bevind. Kennis van die studente se eie wêreld waarin hulle leef word aan hulle blootgestel, hulle raak bewus van wat belangrik is in hulle eie kultuur en gemeenskap.

The artists I research impact my thought and ideas, by either helping me develop my ideas and help me portray it in an artwork.²⁵ (3WF12A)

4.3.3 Gaping tussen teorie en praktyk

Die gaping tussen teorie en praktyk het ontstaan uit die wyse waardeur die nasionale kurrikulum saamgestel is, maar ook deurdat die studente wat Visuele Kunste neem, 'n algemene voorliefde het vir die praktiese maakproses en nie baie opgewonde is oor die teoretiese aspekte van die vakgebied nie. Deur die teorie en praktiese komponente van die kurrikulum in die projekte te verweef, het hulle die teoretiese komponent van die kurrikulum deur aktiewe betrokkenheid bemagtig.

Analysing artworks enabled us to draw upon that information directly where the artists correlated with exam topics, for example, after doing a research project on South African artists this aided in answering certain questions about the South African artists in various exam questions. However, researching different techniques and analysing artworks you had never seen before, in essence trained us in the art of visual literacy and moreover, by opening us to various techniques, the unseen artworks in the exam were far more

²⁴ Afrikaanse vertaling: “Navorsing was een die beste maniere om inspirasie te verkry en het dikwels gedien as skakel om die verbeelding te laat begin werk. Dit het my toegelaat om te eksperimenteer en my gedagtes oop te maak tot tegnieke en kunsmaakprosesse wat ek nie aan gedink het nie. Mens kan dan ook hierdie inspirasie gebruik om ander werke te ondersoek, te verken, en selfs ander kunstenaars te kritiseer wat 'n sekere tema of konsep ondersoek en dan te gebruik om eie idees te formuleer, maar, meer belangrik, om jou eie styl en identiteit as kunstenaar te ontwikkel. As sodanig, is navorsing van kardinale belang tot die proses van kuns. Dit word in elke gebied en area van die proses gebruik, hetsy reg aan die begins of aan die einde – mens kan nooit genoeg inspirasie hê nie.”

²⁵ Afrikaanse vertaling: “Die kunstenaar wat ek ondersoek het, beïnvloed my denke en idees, deur óf my idees te help ontwikkel, óf om my kunswerk te help uitbeeld.”

approachable and doable. The research part of creating the artwork therefore definitely aided in exam success by teaching me how to approach questions critically and argue effectively.²⁶ (3WF12PT)

Hierdie aanhaling kom van 'n kunsstudent wat reeds die kunskurrikulum oor die afgelope drie jaar voltooi het; sy is tans besig om Joernalistiek te studeer. Sy verwys hier na drie verskillende konsepte wat hulle vermag het gedurende die ondersoek van andere se kunswerke gedurende die navorsingsproses om hulle eie kunswerke te skep. Eerstens het die student die temas wat gedurende die eksamens gebruik word ontdek en ondersoek, soos die 'soeke na nuwe identiteit van Suid-Afrikaners na 1994', asook die kwessies rondom geslag, sosio-ekonomiese kwessies in die 'nuwe' Suid-Afrika, globalisering, en beïnvloeding deur die tegnologie en media (IEB 2014:80).

Constantly, because it is a lot of theory of elements and principles which I recognize as a regular thing - in theory papers I often think of the art making process because of the research in our journals.²⁷ (6WF12A)

Tweedens verwys hierdie student na die kreatiewe proses van skepping en trek hy/sy direkte vergelykings tussen sy/haar eie navorsing en maakproses met die van die kunstenaars wat hulle in hulle Visuele Kultuurstudies eksamens gebruik. Dewey (1997) verwys in sy boek *Experience and Education* na die proses van leer in ervaring en te leer deur 'n proses van doen. Sutherland en Accord (2007:133) verwys in hulle artikel *Thinking with Art* hoe die interaksie met kuns jou denkproses kan verander, "The role of art is unique in its ability to create conditions for knowing, experientially." Die studente bou kennis op deur 'n direkte vergelyking tussen hulle lewe en die sosiale wêreld waarin hulle hulself bevind. Habermas (1976) verwys na kommunikatiewe aksie en deur interaksie in en met 'n

²⁶ Afrikaanse vertaling: "Ontleding van kunswerke stel ons in staat om direk op hierdie inligting te fokus gedurende die teoretiese eksamen se onderwerpe, byvoorbeeld, navorsing wat ons gedoen het oor Suid-Afrikaanse kunstenaars, het ons gehelp in sekere vrae oor Suid-Afrikaanse kunstenaars in verskeie eksamen vrae. Die ondersoek van verskillende tegnieke en analisering van kunswerke wat jy nog nie voorheen gesien het nie, help in die kuns van visuele geletterdheid, en deurdat ons blootgestel word aan verskeie tegnieke en maak die ongesiene kunswerke in die vraestelle baie meer toeganklik en uitvoerbaar. Die navorsing van proses van kuns help in die sukses van eksamens en help om die vrae meer krities te benader en om meer effektief te argumenteer."

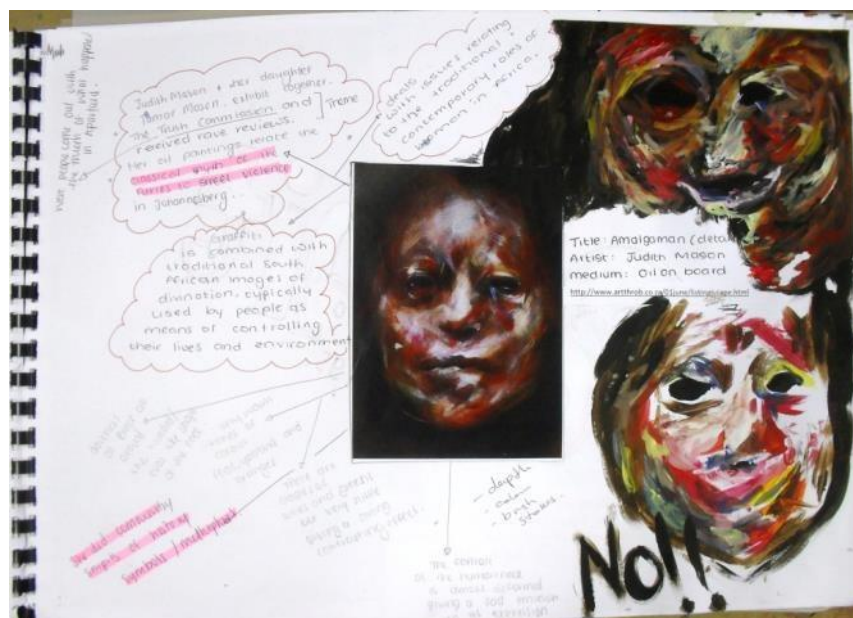
²⁷ Afrikaanse vertaling: "Voortdurend, want daar is heelwat teorie van elemente en beginsels wat ek herken – gedurende beantwoording van die teorie vraestelle dink ek dikwels aan die maak proses van kuns weens die navorsing wat ek gedoen het in my joernaal."

gemeenskap word 'n teoretiese posisie opgebou wat as 'n vorm van praksis beskou kan word.

It did when we had to use South African artists, and I used artists from some of my research and inspiration to write about, as I had deeply analysed this work, so I knew a lot about it.²⁸ (3WF12A)

Derdens verwys die studente ook na hulle taalgebruik, vlak van redenering, en kritiese argumentering (Eisner 2002) wat tussen die navorsing, kreatiewe visuele joernaalproses en voorbereiding vir teoretiese eksaminerings ontwikkel het.

[T]he way you think broadly about things – it helps you visualize on a stronger level – your vocabulary becomes much more expressive and elaborate.²⁹ (8WF12A)



Figuur 4.2: Onderzoek van 'n 'nuwe identiteit' na Apartheid in Suid-Afrika (8WF12A)

In die projek oor portretstudie moes die studente kunswerke wat voor en ná 1994³⁰ in Suid-Afrika gemaak is, bestudeer. Die tema van 'nuwe identiteit na Apartheid' is op hierdie

²⁸ Afrikaanse vertaling: "Dit het toe ons Suid-Afrikaanse kunstenaars gebruik het, en ek het gebruik gemaak van sekere van die kunstenaars wat ek nagevors het, want ek het dit in diepte ondersoek, so ek het heelwat van dit geweet."

²⁹ [D]ie wyse hoe jy in die algemeen oor dinge dink – dit help om op 'n beter vlak te visualiseer – jou woordeskate word heelwat meer ekspressief en uitgebrei."

³⁰ In hierdie jaar het alle Suid-Afrikaners vir die eerste keer vir hulle politieke partye gestem. Begin van nuwe demokratiese Suid-Afrika. Die term "Nuwe Suid-Afrika" word in die IEB se vakassesseringsriglyne (2014:80) gebruik.

blad sy ondersoek deur 'n analise en bestudering van Judith Mason se werk. Die kombinasie van inhoud en tegniek is vergelyk binne die tema van politiek en wat Apartheid aan Suid-Afrikaners gedoen het. Die sterk “NO!!” op die blad sy is 'n bewys van die student se emosionele ingesteldheid toe sy bewus geraak van die negatiewe dade van Apartheid in die ondersoek van hierdie kunswerk. 'n Kritiese denkproses het hier plaasgevind deur die interpretasie van teks en beelde – volgens Fisher is interpretasie (2011:12) 'n belangrike voorafgaande skikking voordat gevolgtrekkings gemaak kan word.



Figuur 4.3: Analise van kunstenaars se tegniek en styl (8W12A)

In beeld 4 het dieselfde student die kunstenaar, Ryan Hewitt, se unieke skilderstyl ondersoek deur die tegniek en styl in die joernaal na te maak en te bemagtig. Hierdie aanpassing en ondersoek van tegniese styl is volgens Eisner (2000:109) nie net 'n “mindless application of routine habits” nie, maar help met die aanwending en oordrag van die konsep en idee van die student. Die student het op hierdie blad sy van haar joernaal die volgende stelling gemaak: “instead of capturing an external likeness of a subject, but rather as a portal to an inner journey of self-exploration” (8WF12A). Hierdie student het in die eksplorering van die materiaal volgens Schön (1995b) 'n ‘aha’ moment bereik deur eksperimentering met die kunstenaar se styl van materiaalgebruik. 'n Massiewe ontdekking en deurbraak is hier deur die student gemaak en dit het haar/hom die geleentheid gegee om op die fenomeen te reageer deur haar/sy denke en konsepte in 'n heeltemal nuwe rigting te stuur.

In die IEB se eksaminering word daar nie na spesifieke kunstenaars of kunswerke verwys of gevra nie. Die studente is vry om hulle eie keuses te maak in die beantwoording van die vrae om hulle standpunte te verduidelik / argumenteer. Die vrae in die Visuele Kultuurstudie eksamens is gebaseer op temas en stellings. In die formele toets wat aan die einde van die portretprojek afgelê is, is 'n vraag met 'n tema oor 'n 'nuwe Suid-Afrikaanse identiteit ná 1994' gestel. Die stelling is gemaak dat kunswerke wat in die 'nuwe' Suid-Afrika gemaak is, slegs vanuit 'n Suid-Afrikaanse konteks bespreek kon word.

Die gemiddelde student het die vraag met behulp van kunswerke wat in formele lesse bespreek is, beantwoord, maar twee van die beste studente het kunstenaars gebruik wat hulle spesifiek in die projek gebruik en ondersoek het. Hierdie studente se opstelle was van 'n baie hoër gehalte en hulle het hul standpunte ten opsigte van die tema en stelling met kritiese denke gemotiveer. Die ander studente het hoofsaaklik staat gemaak op geleerde inligting en kon nie hulle argumente vanuit 'n ingestelde betrokkenheid argumenteer nie.

4.3.4 Kunsonderrig help ander vakgebiede

Die konsep van hoe kunsonderrig die standaarde in ander vakgebiede kan help was nie die fokus van hierdie ondersoek nie, maar gedurende die analise van die data het die studente dikwels verwys na hoe aspekte in Visuele Kunste ander vakgebiede gehelp het. Vakgebiede soos Geskiedenis, Engels, Drama en Ontwerp is direk genoem, maar indirek kan daar ook waargeneem word dat dit nie net hierdie vakke was wat baat gevind het nie.

It has assisted me in Design (creative thinking process) as well as in English (when analysing a poem) as I was used to being very analytical and developing visual images.³¹ (1WF12T)

In Tabel 1.1, in die vergelyking van kunsstudente se gemiddelde punte, is daar 'n relatiewe vergelyking tussen die gemiddelde punt wat die kunsstudente in Visuele Kunste bereik het en die gemiddelde punt van hulle ander vakgebiede. Vanaf 2009 tot 2013, die tydperk van

³¹ Afrikaanse vertaling: "Dit het my in Ontwerp gehelp (kreatiewe denkproses) sowel as in Engels (tydens die ontleding van gedigte), want ek was gewoond om analities te dink en om visuele beelde te ontwikkel."

hierdie ondersoek, het dit duidelik geblyk dat die studente se gemiddelde persentasie in die ander vakgebiede gestyg het namate hul punte in Visuele Kunste verbeter het.

... you are able to take different approaches on topics we might get for an essay. We learn to write more and explain our thoughts deeply.³² (10WF12A)

Die volgende student het die korrelasie tussen haar kunspunte en die van haar ander vakke opgemerk.

...but I have noticed with previous results, when my art mark is higher, so are my other marks.³³ (14WF12B)

Greene (2000:30) verwys ook daarna dat kunsonderrig meer as slegs die inhoud van die kunskurrikulum betrek, dat dit die student se sosiale visie ook kan vorm. Een student het die so uitgedruk:

Art definitely fed into and influenced other subjects, particular[ly] essay subjects such as English and Drama. Art forces you to explore and approach topics that were not necessarily 'comfortable' with an open, inquisitive mind. As such, art emancipated the mind and this not only influenced results in other subjects by developing critical, lateral thinking, but also has given me a sound basis with regards to university subjects currently. Over and above this, art also creates well-rounded, well-informed young students, and has often allowed me to engage in academic conversation confidently.³⁴ (3WF12PT)

Ek het gevind dat die effek van Visuele Kunste op ander vakgebiede die grootste is wanneer daar op spesifieke elemente van onderwys soos navorsing en skryfegnieke gefokus word. In die kunskurrikulum van praksis het ek die studente nie net laat navorsing doen oor die praktiese komponent nie, maar studente het ook hulle *interpretatiewe-verklarende*

³² Afrikaanse vertaling: "...jy is in staat om verskeie benaderinge tot onderwerpe aan te neem in opstelle wat aan ons gegee word. Ons leer om meer te skryf asook om ons gedagtes dieper te verduidelik."

³³ Afrikaanse vertaling: "...maar ek het opgemerk in my vorige uitslae, wanneer my kuns punte hoër is, so is my ander punte."

³⁴ Afrikaanse vertaling: "Kuns voer beslis en beïnvloed ander vakke, veral opstelvakke soos Engels en Drama. Kuns forseer jou om te verken en om onderwerpe wat normaalweg nie 'gemaklik' is nie met 'n oop en ondersoekende gemoed te benader. As sodanig, emansipeer kuns jou gedagtes en dit beïnvloed nie net die punte in ander vakke deur kritiese, laterale denke nie, maar het ook vir my 'n gesonde grondslag vir universiteitsvakke huidiglik gegee. Verder skep kuns ook afgeronde, goed ingeligte jong studente, en het my dikwels gehelp om met selfvertroue betrokke te raak by akademiese gesprekke."

(Habermas 1976) geaardheid ontwikkel deur voortdurende lees en ondersoek van die kunstenaars se konsepte. Wanneer mens die bydraes van Kunsonderrig tot die student interpreteer, sal mens sien dat die studente heelwat meer as slegs kreatiewe en estetiese opleiding ontvang het. Eisner (2002) verwys dikwels in sy boek, *The arts and the creation of mind*, na die breër kurrikulum wat die student in die klas ontvang. “The students learn both more and less than they are taught” (2002:70) is een van die boodskappe wat Eisner oor onderwys aan onderwysers oordra.

4.4 Groter bewuswording van plek in gemeenskap

In die hierdie onderafdeling word die bewuswording van die student se plek in die gemeenskap ondersoek en word daar gekyk na hoe die projek die verhouding tussen die student en die gemeenskap waarin hulle hulself bevind, beïnvloed – die ontwikkeling van hul refleksie-in-aksie optrede – en hoe dit uiteindelik bydra tot die ontwikkeling van die student as kritiese en reflektiewe burger.

My ondervinding is dat ’n kunskurrikulum wat op ’n praxis van die student se verbeelding en ondersoekende denke fokus (Greene 2000) hulle bewus laat word van die verbonde gemeenskap waarin hulle lewe (Nussbaum 2002) en ook hoe hulle refleksie-in-aksie (Schön 1995b) optrede ontwikkel om situasies binne hulle lewens te kan hanteer om ’n kritiese en reflektiewe burger (Johnson & Morris 2010) te word.

It [Art] has made me more open to producing many ideas and I also often ‘follow’ art process[es] in my mind to complete tasks.³⁵ (6WF12A)

4.4.1 Student en gemeenskap

Die verhouding tussen die individu en die gemeenskap waarin hy of sy verkeer speel ’n belangrike rol in die samehorendheid van hierdie verhouding – om hierdie rol te vertolk is dit nodig om dit wat rondom jou gebeur te ondersoek en te begryp. ’n Mens moet vanuit die oogpunt van die deelnemer (Greene 2000:10) te midde van die gemeenskap kyk, om werklik

³⁵ Afrikaanse vertaling: “Dit [Kuns] het my oop gemaak tot die ontwikkeling van idees en ek ‘volg’ dikwels kuns prosesse in my gedagtes om take te voltooi.”

die geheime wat die deelnemers van daardie gemeenskap beplan, die inisiatiewe wat hulle neem, en die onsekerhede wat hulle ondervind, te verstaan.

Art creates well-rounded, well-informed young students, and has often allowed me to engage in academic conversations confidently.³⁶ (2WF12PA)

’n Kreatiewe omgewing, of die “zone of proximal development” soos Vygotsky (1978) dit noem, moet vir die student geskep word om groei te laat plaasvind.

Art became an escape for me, a place where I was free to explore without having to be afraid of judgment – because art is perhaps the antithesis to the norms of society, and this allowed me to establish my identity as a young adult.³⁷ (3WF12PT)

Gedurende die proses van skepping van die studente se eie kunswerke, is hulle nie net bewus van die gebruik van die materiale wat hulle gebruik nie, maar is ook bewus van die gemeenskap waarin hulle hulself bevind. Hierdie leerproses staan bekend as leer in ’n situasie (Fenwick 2000, Lave & Wenger 1991) en die vlak van leer word bepaal deur die kultuur van daardie groep waarin hulle hulself bevind: hulle klasmaats se terugvoering en invloed, die onderwyser se begeleiding, asook die groter skoolgemeenskap (Eisner 2002:93).

The suggested artists and artworks were given to inspire or form the basis/ starting point for the research on the artwork. You have to look at the artist and their life experiences, how they made their artworks, the concepts behind them and general themes. Both the concept and the actual artwork can inspire you and from there you can research other artists that have similar characteristics to the component that you were interested in.³⁸ (2WF12PA)

Die volgende student onderstreep die feit dat die klagemeenskap bydra tot haar ontwikkeling en groei as kunsstudent.

³⁶ Afrikaanse vertaling: “...kuns skep afgeronde, goed ingeligte jong studente, en het my dikwels gehelp om met selfvertroue betrokke te raak met akademiese gesprekke.”

³⁷ Afrikaanse vertaling: “Kuns het ’n ontsnapping vir my geword, ’n plek waar ek kan ontdek en verken sonder om bang te wees vir beoordeling – want kuns is dalk die teenoorgestelde van die norme van die samelewing, en dit het my toegelaat om my identiteit as jong mens te vestig.”

³⁸ Afrikaanse vertaling: “Die voorgestelde kunstenaars en kunswerke is gegee om te dien as inspirasie of vorm van basis/beginpunt tot die navorsing van die kunswerk. Jy moet die kunstenaar se lewenservaringe ondersoek, hoe hulle hul kunswerke gemaak het, die konsepte agter die werke en algemene temas. Beide die konsep en eintlike kunswerk kan jou inspireer en hiervandaan kan jy dan ander kunstenaars met dieselfde karakertreke waarin jy belangstel, ondersoek.”

When I discussed what I was doing with my friends in the class, it was easier for me to put into perspective and to understand what it was that I wanted to do.³⁹ (14WF12B)

In meeste van die ander vakgebiede word die bespreking en die bestudering van jou klasmaats se werk beskou as kopiëring of 'steel', maar in die kunsklas word dit juis aangemoedig (Eisner 2002:73). Die studente word toegelaat om hulle werk met mekaar te bespreek, maar word ook aangemoedig om toenemend onafhanklik te word en uiteindelik soos kunstenaars te dink (Bruner 1963, Eisner 2002). In hulle Visuele Joernale word hulle aangemoedig om hulle eie idees, die kommentaar van die onderwyser, sowel as van hulle klasmaats neer te skryf. 'n Verwysing na spesifieke kunstenaars se werk en skrywe word dan ook verwag om hulle stellings te motiveer.

Dit is nie net die gemeenskap in die klas wat die student se ontwikkeling beïnvloed nie, maar dit wat hulle in die klas skep, maak hulle meer bewus van hulle lewens en hoe eksterne elemente hulle groei beïnvloed.

In my artwork I separated the canvas into three pieces, the middle one has an African pattern to represent my culture once I always had my African families around me and they raised me. Both sides have a world map which represents the fact that since I was a child I have lived in a few different countries which certainly has a big impact on how my personality was built.⁴⁰ (15FF12B)

Leer om verhoudings en verwantskappe te herken (Eisner 2002; Dewey 1997) is deel van die kunskurrikulum – die herkenning en interpretering van persepsies word aangemoedig en ontwikkel deur verwantskappe te trek tussen wat die studente in kunswerke 'sien' en 'lees' en hulle eie idees en lewenservaringe. Met die portretprojek het die studente dikwels karaktereienskappe vanuit hulle eie lewens herken in die bestudering van die kunswerke in die kunsgalery. 'n Praksis van herkenning, beleving en ontdekking het plaasgevind tussen

³⁹ Afrikaanse vertaling: "Wanneer ek my werk met my maats in die klas bespreek, is dit makliker om my werk in perspektief te plaas en te verstaan wat ek graag wil doen."

⁴⁰ Afrikaanse vertaling: "In my kunswerk het ek die doek in drie dele verdeel, die middelste een het 'n Afrika patroon om my kultuur voor te stel omdat ek altyd my Afrika familie rondom my gehad het en hulle het my grootgemaak. Beide kante het 'n wêreldkaart om my lewe voor te stel, want sedert my kinderdae het ek in verskillende lande gewoon en in groot geword wat 'n groot impak op my lewe gehad het."

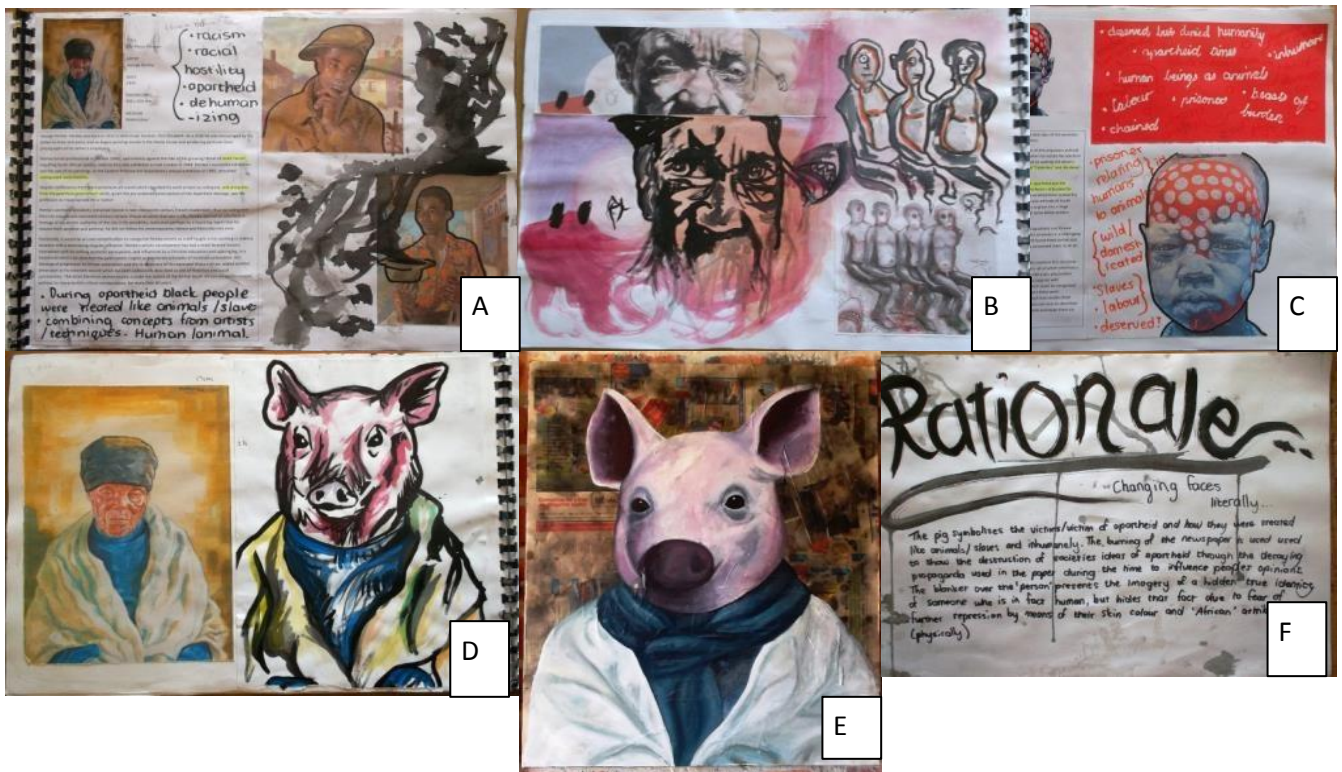
die teoretiese bestudering van die kunswerke en die praktiese uitvoering van hulle eie werke en uiteindelijke assessering in die formele toetse.

4.4.2 Ontwikkeling van 'n refleksie-in-aksie optrede

Die proses wat die studente deur die navorsing en ondersoeke in hulle Visuele Joernale vaslê, het gelei tot 'n proses van kennis-in-aksie (Schön 1995a). Na die aflegging van die praktiese werk en die voltooiing van die beweegredes en die teoretiese eksaminering is dit duidelik dat die studente tot 'n punt van refleksie-in-aksie ontwikkel het. Schön noem dat mens in die proses van refleksie-in-aksie tot 'n punt van kreatiewe improvisering (1995b) kom en deur die toepassing van kennis in hierdie proses *genereer* mens uiteindelik ook kennis.

The journal process is what perhaps took the largest amount of time, because I had numerous 'aha' moments that bounced off and developed from each other. However, brainstorming the topic itself, unpacking it and delving deeply into the linguistics and semantics was the starting point with regards to developing the concept/drawing and artwork. Bouncing ideas off of other people, particularly my teacher, refined my ideas and gave me the starting point to allow my 'aha' moment to develop. It wasn't however, until I actually started working on the canvas that the 'aha' moment was achieved, because at this stage the research, the practical and the concepts finally came together, and the true idea would be born.⁴¹ (3WF12PT)

⁴¹ Afrikaanse vertaling: "Die joernaal proses is wat moontlik die meeste van die tyd in beslag geneem het, want ek het 'n hele paar 'aha' oomblikke gehad wat van mekaar ontwikkel het. Maar, deur die onderwerp te dinkskrum, uiteensetting daarvan en diepte ondersoeke van die taalwetenskap en semantiek kan as 'n beginpunt van die ontwikkeling van die onderwerp/tekening en kunswerk beskou word. Deur die idee met andere te deel, veral met my onderwyser, het die idee verfyn en het my 'n beginpunt gegee en 'n 'aha' oomblik laat ontstaan. Dit was eers toe ek op die doek begin werk dat die finale 'aha' oomblik bereik is, want teen hierdie tyd het die navorsings, die praktiese en die konsep finaal bymekaar gekom, en die ware idee is gebore."



Figuur 4.4: Verskeie afbeeldings van bladsye uit 'n student (11WF12T) se visuele joernaal

In Beeld 5 is die proses van refleksie-in-aksie duidelik sigbaar in hoe die student op bladsye 'A' tot 'C' navorsing gedoen het oor die verskeie kunswerke wat sy in die gallery gesien het. In die navorsing het sy die sosio-politieke probleem van 'Apartheid' ondersoek en het deur refleksie gevolgtrekkings oor haar eie lewe gemaak. Op bladsye 'D' en 'E' het sy haar uiteindelijke visuele kommentaar gelewer met haar interpretasie van 'n portret in haar eie lewe. In haar beweegrede skryf sy die volgende:

Changing faces – literally... The pig symbolises the victims of apartheid and how they were treated like animals / slaves and inhumanely. The burning of the newspaper [in the background] is used to show the destruction of societies and ideas of apartheid through the decaying propaganda used in the paper during the time to influence people's opinions. The blanket over the 'person' presents the imagery of a hidden true identity of someone who is in fact human, but hides that fact due to fear of further repression by means of their skin colour and 'African' attributes (physically).⁴² (11WF12T)

⁴² Afrikaanse vertaling: "Veranderende gesigte – letterlik... Die vark simboliseer die slagoffers van Apartheid en hoe hulle soos diere / slawe onmenslik behandel is. Die brand van die koerant [in die agtergrond] is om die vernietiging van die gemeenskap voor te stel en die idees van vervalde propaganda van Apartheid wat deur die koerante uitgebeeld is om die mense se opinies te beïnvloed. Die kombes rondom die 'persoon' stel die verborge ware identiteit van iemand wat

Deur die proses van herhaaldelike navorsing en werk in hulle Visuele Joernale bereik die student 'n punt, soos Schön dit noem, van “*figural or situational understanding*” (1995b). Hy verduidelik dat daar verskeie vorme van voorstellings van feite en kennis bestaan. Die student maak hulle eie gevolgtrekkinge en vergelykings gedurende hulle ondersoek.

Usually I would be very uncertain of what my final product would look like until I actually started painting or drawing. Not one of my past artworks ever finished as I expected them to. I was always adding on components or changing something already set. It was a never ending process for me and there were so many different things that I could incorporate that would improve it so I never really defined the moment when I knew exactly what I was planning on doing. It always fell around a rough foundation.⁴³ (4WF12PT)

In bostaande aanhaling noem die student dat sy gedurig in 'n periode van aanvulling en veranderinge is wanneer sy 'n kunswerk produseer. Die volgende student noem dat sy deur die kunskurrikulum klaarblyklik die vermoë ontwikkel het om dinge makliker te kan verstaan, dat Visuele Kunste haar geforseer het om in verskeie situasies objektief op te tree. Hierdie twee studente onderskraag die konsep van kritiese en reflektiewe denke wat in kunsonderrig aangeleer word.

I am able to see things from an artist's point of view and am able to search for the meaning in everything – broadens my mind and forces me to see that everyone has different opinions on different matters - helps me become more open-minded and creative in my thoughts.⁴⁴ (5WF12T)

Reflektering oor verskeie interpretasies van 'n onderwerp is 'n aspek van kritiese denke; deur die betrokkenheid van studente by die kritiese en estetiese ondersoek word 'n ingesteldheid van kritiese denke bevorder (Lampart 2006:216). Vanweë die blootstelling van die studente

eintlik 'n mens is, maar die feit bedek uit vrees vir verdere onderdrukking weens die kleur van hulle vel en 'Afrika' eienskappe (fisies).”

⁴³ Afrikaanse vertaling: “Gewoonlik is ek redelik onseker oor hoe my finale werkstuk sal lyk totdat ek met die skildery of tekening begin. Nie een van my werkstukke in die verlede het ooit geëindig soos ek dit verwag het nie. Ek het altyd meer komponente bygevoeg of verander iets wat reeds bestaan het. Dit was 'n nimmereindigende proses vir my en daar was soveel verskillende dinge wat ek kon insluit wat dit kon verbeter, so ek kan nie die presiese oomblik definieer toe ek geweet het wat om te doen nie. Dit het altyd rondgeval op rowwe fundamente.”

⁴⁴ Afrikaanse vertaling: “Ek is in staat om vanuit 'n kunstenaar se oogpunt te kyk en is in staat om die betekenis in alles te ondersoek – verbreed my gedagtes en forseer my om te sien dat almal verskillende meninge op verskeie sake het – dit help my om meer onbevooroordeeld en meer kreatief in my gedagtes te wees.”

aan die ondersoek van verskeie uitkykpunte, soos gesien in hierdie projek en aanhalings, kan ons aanvaar dat die konsep van kritiese en reflektiewe denke by hierdie studente wakker gemaak en ontwikkel is.

I achieved my 'aha' moment when my art teacher showed me a technique of painting which I forgot, and the moment I started using it, I knew what I was doing.⁴⁵ (3WM11B)

4.4.3 Kritiese en reflektiewe burger

Visuele Kunste studente moet krities dink wanneer hulle hul eie sowel as ander se werke bespreek, asook wanneer hulle probleme met hoe om sekere vorms en konsepte uit te beeld (Lampert 2014:224) probeer oplos.

It is a chance to break free, question things, actually wonder why things are done the way they are. It has also helped me to become a bit self-confident especially when I look back at my artwork and know that what I've produced is my best.⁴⁶ (1WF12T)

Die student het die vermoë ontwikkel om meer reflektief te dink – die ego identiteit (Habermas 1976) is nie meer so sentraal nie – maar 'n reflektiewe posisie word verder ontwikkel waar selfondervraging en beredenering beoefen word.

Yes, it has helped me understand and appreciate my country a little more which is good considering I hate my country.⁴⁷ (2WF12A)

En 'n volgende student:

It helped me become clear about and comfortable with my opinions, morals and also I have become more aware of the development all over the world which makes me feel more connected and part of it all.⁴⁸ (6WF12A)

⁴⁵ Afrikaanse vertaling: "Ek het my 'aha' oomblik bereik toe my onderwyser my 'n sekere skildertegniek gewys het, waarvan ek vergeet het, en die oomblik toe ek dit begin gebruik, het ek geweet wat ek wil doen."

⁴⁶ Afrikaanse vertaling: "Dit is 'n kans om vry te breek, bevraging van dinge, 'n oomblik om te wonder waarom dinge op 'n sekere manier gedoen is. Dit het my ook gehelp om bietjie meer selfversekerd te word, veral wanneer ek terugkyk na my werk, en sien dat wat ek gemaak het, my beste is."

⁴⁷ Afrikaanse vertaling: "Ja, dit het my gehelp om my land te beter te verstaan en waardeer wat eintlik goed is weens die feit dat ek my land haat."

’n Fenomenologiese ervaring (Fenwick 2001) wat geskep is in die kunskurrikulum het die studente toegelaat om hulle kreatiewe vermoëns te versterk, asook ’n verwysingsraamwerk vir inter-subjektiewe (Grushka 2005:354) betekenis te skep. Laasgenoemde student verwys na hoe sy ’n waardering vir haar land, Suid-Afrika, ontwikkel het. Hierdie is ’n sterk ontdekking wat sy gemaak het, veral wanneer sy erken dat sy nie baie positief oor haar land is nie. ’n Balans tussen die kreatiewe estetiese refleksie (Lovat 1999:123) en die konstruktiewe sosiale beredenering is hier bereik.

This makes me look at things in more depth, and has enriched my knowledge. I can also hold a discussion and really get a strong opinion and express myself very well.⁴⁹ (3WF12A)

Die volgende student verwys spesifiek na hoe kuns hom/haar gehelp het om andere rondom hom/haar te verstaan (Nusbaum 2002) en te begryp waarom sekere besluite geneem word.

Understanding the past and learning about context allows us as citizens to understand why people made the choices they did. – It’s helped me personally be able to give reason to peoples choices and understand their ideas.⁵⁰ (7WF12T)

Eisner (2002) verwys na hoe kunstenaars die reflektiewe wete gebruik om beelde te skep – om uiteindelik ’n dialoog met die beeld te skep. Hierdie beeld wat geskep word deur ’n ondervraging en ’n beredenerende proses, laat jou toe om krities oor jou samelewing te reflekteer, te redigeer en te verfyn (Grushka 2005:355).

In die vorige afdeling het ons gekyk na hoe die student gebruik gemaak het van ’n vark se beeld om die gruweldade van Apartheid teenoor die mens uit te beeld. In haar samevattende navorsingsopstel verwys sy spesifiek na die veroordelende houding van die mens en hoe sy die menslike waardigheid van almal bepleit.

⁴⁸ Afrikaanse vertaling: “Dit het my gehelp om sekerheid te verkry en gemaklik te wees met my menings, moraliteit en ek het ook bewus geword van ontwikkelinge rondom die wêreld wat my meer verbind en deel van dit alles laat voel.”

⁴⁹ Afrikaanse vertaling: “Dit het my na dinge in meer diepte laat kyk, en het my kennis verryk. Ek kan nou ook ’n gesprek hou en kan ’n sterk mening maak en druk myself goed uit.”

⁵⁰ Afrikaanse vertaling: “Verstaan die verlede en leer oor konteks laat ons as burgers verstaan waarom mense sekere besluite maak. – Dit het my persoonlik gehelp om betekenis en redes van mense se besluite te gee en verstaan hulle idees.”

In the creation of my work, I hope to serve as a reminder of the hardships, many people were forced to endure during the time of apartheid and how it contributes to serve as a daily reminder to them even in this day and time. I would like it to draw attention to the means [by] which people are judged by others and how it affects them as well as the way in which they view themselves as well as their worth. Everyone has the right to their humanity, though in many cases, it is often unjustly denied.⁵¹ (11WF12T)

Sy noem verder deur die redes vir die gebruik van sekere kunstenaars se werke om haar houding teenoor haar medemens te verduidelik:

Robert Slingsby as well as Jane Alexander in many of their writings and artworks refer to how black people were enslaved by the whites, not only physically but also emotionally by means of degrading them based on their racial ideas.⁵²



Figuur 4.5: Bladsy uit student (3WF12A) se visuele joernaal

Figuur 4.6 toon hoe nog 'n student die vergelyking tussen die dier en onmenslike optrede van die mens getrek het. Met die invoeging van haar eie foto op die bladsy trek sy sekere ooreenkomste tussen haar as wit student en die onmenslike optrede van ander van haar herkoms.

⁵¹ Afrikaanse vertaling: "Gedurende die skepping van my werk, het ek daarin gepoog om mense bewus te maak van die ontberinge wat talle mense tydens die Apartheid era moes verduur en dien as 'n daaglikse herinnering selfs vandag. Ek wil dit graag laat dien as herinnering aan hoe mense deur andere beoordeel word en hoe dit hulle aantast in hoe hulle hulself sien en waardeer. Almal het die reg tot menslikheid, alhoewel dit in baie gevalle onregverdig ontken is."

⁵² Afrikaanse vertaling: "Robert Slingsby sowel as Jane Alexander het in vele van hulle geskryfte en kunswerke verwys na hoe swart mense deur blankes tot slawe gemaak is, nie net fisies nie, maar ook emosioneel deur middel van vernedering in terme van rasse idees."

Van Visuele Kunste studente word verwag om krities te dink wanneer hulle hul eie werk sowel as hul klasmaats se werke tydens kritiese lesse bespreek (Lampert 2006:224) om die sterk en swak punte, asook sukses en mislukking in die werke te identifiseer. Hierdie kritiese denke oor hulle eie werke is deurgetrek na die analisering van kunstenaars se werke wat normaalweg in die teoretiese lesse gedoen word om die gaping tussen teorie en prakties te vernou. In plaas van bespreking en analisering van kunswerke in die teoretiese lesse vir formele eksaminering, is daar nou van die studente verwag om hierdie analisering en besprekings te doen om konsepte vir hulle eie praktiese werke te ontwikkel. Hierdie studente se gedagtes en verstand is gekondisioneer om heuristiese probleme op te los; ondersoek te doen; besprekings en analiserings aan te pak van hulle eie sowel as andere se werke. 'n Ingesteldheid van aanvaarding dat komplekse probleme verskeie moontlike oplossings kan hê, kan ontwikkel – dit het hulle verstand gekondisioneer om krities te begin dink (Lampert 2006:224).

'n Aantal ooreenkomste kan gesien word tussen die verskeie aanhalings uit studente se reaksies en die raamwerk vir kritiese burgerskaponderwys van Johnson en Morris (2010:90) wat in Hoofstuk 2 voorgestel is. Wanneer elk van die interseksies tussen die kolomme van “Politiek/Ideologie”, “Sosiaal/Kollektief”, “Self/Subjektief” en “Praksis/Betrokkenheid” tesame met die rye van Kennis, Vaardigheid, Waardes en Ingesteldheid bestudeer word, is daar 'n element in hierdie ondersoek wat elk van die interseksies onderskryf. Die ondersoek kyk spesifiek na hoe praksis as leerteorie die teorie en praktiese komponent van Visuele Kunste nader aan mekaar kan bring vir die kunsstudent op hoërskool. Daarom kyk ek spesifiek na die regterhandse kolom, “Praksis/Betrokkenheid” en hoe dit in die verskeie rye beantwoord is.

'n Student verwys na kennis:

This entire experience has definitely helped me to grow and learn in ways where no other project has. The perspective in finding a concept to the hours spent painting and perfecting things inside my painting was extraordinary. I learned many valuable skills in colour mixing and brushstrokes, and how each one counts. But most of all, this project helped me to want

to explore into each painting and learn different meanings and techniques to create my own artwork.⁵³ (13WF12T)

Die kennis wat die studente bemagtig het, het hulle nie net begin toepas op hulle praktiese werk nie, maar ook op hulle lewensuitkyk. 'n Behoefte het by hulle ontstaan om deur bevraagtekening, ondersoek en navorsing van kunswerke krities oor hulle lewens te reflekteer. Namate individue hulle kennis vergroot, vergroot hulle hul begrip van die wêreld rondom hulle. Kennis word beskou as die voorvereiste vir die ontwikkeling van intellektuele mag (Taba 1962:212). Om hierdie intellektuele mag uit te bou, is dit nodig vir die student om die verskillende oogmerke van kennis te verstaan en te onderskei. Taba (1962) verwys hier na spesifieke feite, basiese idees, konsepte en denksisteme.

Nog 'n student verwys na waardigheid:

I would like it to draw attention to the means [by] which people are judged by others and how it affects them as well as the way in which they view themselves, as well as their worth. Everyone has the right to their humanity, though in many cases, it is often unjustly denied.⁵⁴ (11WF12T)

Onderwysers streef daarna om studente te ontwikkel wat intellektuele werke onafhanklik en kreatief kan skep; om hierdie vlak te bereik noem Taba (1962) dat vaardighede nie net op akademiese vlak ontwikkel moet word nie, maar ook sosiale vlak soos demokratiese burgerskap en lewe in 'n gemeenskap. 'n Klem op die vaardigheid van probleemoplossing is nodig om aspekte soos definiëring van probleemoplossing; 'n metode van ondersoek te beplan; om die toepaslikheid en beperkings van bronne vir die oplossing van sekere probleme op te los, te identifiseer (Taba 1962:225).

⁵³ Afrikaanse vertaling: "Hierdie hele ervaring het my duidelik gehelp om te groei en te leer soos geen ander projekte nie. In perspektief was die vind van 'n konsep en die ure van skilder en vervolmaking van die dinge in die skildery uitsonderlik. Ek het vele waardevolle vaardighede aangeleer soos kleur vermenging en kwashale, en hoe elkeen tel. Maar die meeste van alles, die projek het my gehelp om elke skildery meer te verken en verskillende betekenis te leer en tegnieke om my eie werk te skep."

⁵⁴ Afrikaanse vertaling: "Ek wil dit graag laat dien as herinnering aan hoe mense deur andere beoordeel word en hoe dit hulle aanraak in hoe hulle hulself sien en waardeer. Almal het die reg tot menslikheid, alhoewel in baie gevalle, is dit onregverdig ontken."

‘n Ander student verwys na waardes:

When I investigated further into Robert Slingsby and his artworks I discovered that he had an affinity for Africa and was very inspired by rock art and artefacts he happened to find. Slingsby found Apartheid a ‘monstrous and horrific nightmare’ [removed reference] and this is why he painted so many political didactic paintings.⁵⁵ (12WF12T)

Die volgende student raak ook die waarde van menswees aan:

I wanted to portray an African woman in a post-apartheid society and I wanted the viewers to see the emotion of having your traditions ridiculed and judged through her and her physicality.⁵⁶ (5WF12T)

Die oogmerk van ‘waardes’ is van belang in die onderwyskurrikulum vir die sosiale studies en kulturele belange. Die probleem is dat dit nie so maklik gedefinieer kan word soos kennis en vaardighede nie. Hilda Taba verwys in haar boek *Curriculum development: theory and practice* (1962:221) na twee verskillende waardes, die heilige (“sacred”) waardes en die sekulêre waardes. Onder ‘heilige’ waardes sluit sy aspekte soos vertrouwe in demokrasie, die welsyn van die gemeenskap, asook die vryheid van spraak in. Die ‘sekulêre’ waardes verwys na die individu se karakterontwikkeling, sukses, respek, werksetiek, en beplanning vir die toekoms.

‘n Student verwys na ingesteldheid:

I found myself becoming very brave and confident with my painting whilst doing this piece, because I felt it encompassed the meaning well. The statement is brave and bold as is the technique of the piece. It shows the expression, the anger and suppression of the lower working class – the tiredness.⁵⁷ (9WF12B)

⁵⁵ Afrikaanse vertaling: “Toe ek Robert Slingsby se kunswerke verder ondersoek het, het ek ontdek dat hy ‘n affiniteit vir Afrika het, en geïnspireer is deur rotskuns en artefakte wat hy gevind het. Slingsby het Apartheid as ‘n ‘monstrous and horrific nightmare’ [verwysing verwyder] ondervind en dit is die rede waarom hy so baie politieke didaktiese skilderye geveer het.”

⁵⁶ Afrikaanse vertaling: “Ek wou ‘n Afrika vrou in ‘n post-apartheid samelewing uitbeeld en ek wou die kykers die emosie laat sien wanneer jou tradisies bespot en beoordeel word op grond van haar fisiese teenwoordigheid.”

⁵⁷ Afrikaanse vertaling: “Ek het ondervind dat ek baie dapper en vol vertrouwe in my skilderwerk geword het, want ek het gevoel dat dit die betekenis goed omskryf. Die stelling is dapper en braaf soos die tegniek van die werkstuk. Dit toon die uitdrukking, die woede en die onderdrukking van die laer werkerklas – die moegheid.”

Hierdie student voel sy was redelik dapper om as 'n tiener 'n skildery te maak van haar eie beeld om die onreg wat teenoor die minder-bevoorregtes in Suid-Afrika gepleeg is, uit te beeld. Die student is 'n aantreklike jong blonde meisie wat dikwels modelwerk doen en was voor hierdie projek redelik gesteld op haar beeld en wat andere van haar dink. Die gebruik van haar eie beeld en om haarself as 'n bediende voor te stel het redelik goed gekos. Volgens Johnson en Morris maak soiets deel van die ingesteldheid om burgerlik dapper op te tree.

I hope there will come a day, where I could tell someone who lives in Africa that this European girl is a maid, and they will not be shocked. People should break away from the South African stereotypes that certain jobs are only for black people: car guards, waiters, garbage men, maids and many more occupations.⁵⁸ (9WF12B)

4.5 Aanpassing van onderrigstyl

Die grootste aanpassing in die aanbieding van die kunskurrikulum wat oor die afgelope vyf jaar ontwikkel is, is dat die onderrigstrategie 'kind-gesentreerd' geword het. Die strategie van gesentreerd te wees op die student is 'n filosofie en nie 'n metodiek nie. 'n Ruimte is geskep waarin leer kan plaasvind en waar elke student se unieke leerstyl (Fenwick 2001) in aanmerking geneem is. Omdat elke student verskillend is en sodoende ook verskillend leer, was dit belangrik om verskillende leermetodes en style te gebruik. 'n Praksis van leerstrategieë is toegepas waar studente nie net op hulle eie gelaat is om vaardighede en kennis op te bou en te ontdek nie, maar waar daar ook aktiwiteite ingewerk word wat deur die onderwyser gelei word.

Hierdie nuwe kurrikulum vir die integrasie van prakties en teorie het 'n redelike impak op my eie lewe as onderwyser en as mens gehad. 'n Onderwystrategie wat sentreer rondom die student is 'n dialoog met andere en met jouself, in 'n wêreld van dinge, mense en idees (Pearse 1992:245). Tydens die projek het die studente wat akademies sukkel en wat ook traag is om navorsing op hulle eie te doen, verbaal en ook indirek deur die stadige proses in

⁵⁸ Afrikaanse vertaling: "Ek hoop daar sal 'n dag kom, dat ek aan iemand wat in Afrika woon kan vertel dat hierdie Europese meisie 'n bediende is, en dat hulle nie geskok sal wees nie. Mense moet wegbreek van die Suid-Afrikaanse stereotipes dat sekere poste slegs vir swart mense is: motorwagte, kelners, vullis mense, bediendes en nog vele meer beroepe."

hulle joernale aangedui dat hulle nie heeltemal begryp hoe om die integrasie te hanteer nie. Dit was vir hierdie studente moeilik om die groter prentjie te sien en ek was periodiek genoodsaak om groepbesprekings te hou. Tydens hierdie groepbesprekings kon elke student vordering en kennis met die ander deel. As onderwyser het ek gou besef dat ek heelwat meer attent moes wees waarop die studente sê en veral ook hoe dit gedoen word, en dit het my laat besef dat mens nie te rigied kan wees in jou beplanning en doelwitte nie, en dat mens die assessering van die eindpunt na aanleiding van elke student se proses kan aanpas (Eisner 2002:205-206).

Die strategie om verskillende leerteorieë in dieselfde klas toe te pas is moontlik gemaak deur die gebruikmaking van verskeie bestaande verhoudings. "Teachers achieve their work through the development and management of several relationships: with students, colleagues, school leadership, and state / national jurisdictions, just to name a few" (Anderson & Freebody 2012:362). Kunsonderrig is 'n manier vir die student om met en in die wêreld te deel, deur hoe mense die beelde en tekens lees, asook hoe hulle deelname 'gelees' word (Pearse 1992:250).

Die kurrikulum wat ek ontwikkel het, vereis intensiewe voorafbeplanning en jy moet gedurig in gedagte hou wie in jou klas is: die student se sosio-ekonomiese agtergrond, hulle akademiese vaardigheid, en hulle vlak van belangstelling in die vakgebied is maar 'n paar aspekte wat in gedagte gehou moet word. Buiten die interne faktore van die studente en die gemeenskap van die skool, speel eksterne faktore, soos wat die eksterne eksaminator van die IEB se fokus vir die eindeksamen kan wees, ook 'n rol en moet die studente geleidelik na hierdie fokuspunt gelei word. Volgens Lave en Wenger (1991) is 'n gemeenskap van praksis 'n groep (studente sowel as onderwyser) wat in 'n praktiese situasie tesame aan teoretiese aspekte werk. 'n Gemeenskap van praksis is hier geskep waar die studente saam en as individue binne 'n bepaalde kunskonteks gewerk het om die komponente van Visuele Kunste baas te raak.

As 'n kunsonderwyser in en as burger van Suid-Afrika het ek deur die proses van hierdie projek al hoe meer besef hoe belangrik dit is om betrokke te raak in die studente se ontwikkeling as burgers van hierdie land. 'n Onderwyser raak so betrokke by die eindresultate van akademiese uitslae en suksesvolle kunswerke en uitstallings, dat mens nie

beseef dat ons deur Visuele Kunste baie meer kan aanbied as slegs 'n Nasionale Kurrikulum nie. 'n Kritiese reflektiewe denker (Schön 1995b) is van heelwat meer belang as 'n string 'A'-simbole op 'n sertifikaat.

Ek het bewus geword van die invloed wat die verborge kurrikulum (Eisner 1979) op studente se ontwikkeling kan hê. Indien onderwysers se sentrale dryfveer prestasie is, laat dit min ruimte vir studente om reflektiewe denke en kritiese burgerskap te ontwikkel aangesien hulle onbewustelik dan ook gedurigdeur gedryf word om op prestasie en eindresultate te fokus. Die waarde van die proses, van praksis, kan daardeur verlore raak. Om deel te kon wees van prosesse van praksis saam met studente het dus ook my eie kritiese denkvermoëns ontwikkel.

4.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die data ondersoek om te sien hoe die integrasie van die teoretiese en praktiese komponente van Visuele Kunste die studente beïnvloed het. Daar is gekyk na hoe die student se motivering en ingesteldheid geraak is, en hoe dit hulle werk en uiteindelijke kritiese denke ontwikkel het. 'n Omvangryke aantal bevindinge verwys na hoe verskeie aspekte van Visuele Kunste sowel as ander vakgebiede deur die integrasie van teorie en prakties ontwikkel is. Die bewuswording van die student se plek in die gemeenskap en hoe hulle as kritiese burgers ontwikkel het, is ook deur verskeie bevindinge aangeraak. In hierdie projek om die gaping tussen die teoretiese en praktiese komponente te vernou, is daar uiteindelik 'n gemeenskap van praksis geskep om kritiese reflektiewe denkers te ontwikkel.

In die volgende hoofstuk word die navorsing saamgevat en word daar gekyk na watter impak hierdie ondersoek moontlik kan hê.

Hoofstuk 5: Samevatting en implikasies

5.1 Samevatting

Verskeie temas is geïdentifiseer in die ondersoek wat met die studente van Elkanah House onderneem is; temas soos verbetering van motivering; invloed op die vak Visuele Kunste en ander vakgebiede; groter bewuswording van plek in gemeenskap; en aanpassing van onderrigstyl deur die fasiliteerder. Die resultate van die navorsing het behels dat studente se akademiese resultate nie net verbeter het nie, maar ook dat aspekte van kritiese reflektiewe denke, kritiese burgerskap, en bewuswording van die breër konteks waarin die kunststudente hulself bevind, verbeter het.

Ten opsigte van hoe hierdie studie aanvanklik geïnisieer is, sluit hierdie hoofstuk 'n samevattende opsomming van die bevindinge sowel as die moontlike implikasies daarvan in. Die navorsing het ontstaan uit 'n informele ondersoek na hoe die studente in die Elkanah House skool se akademiese resultate verbeter kon word. Na aanleiding van hierdie aanvanklike informele ondersoek het ek besef dat daar 'n gaping was tussen die studente se begrip van die teoretiese komponent van Visuele Kunste en die praktiese komponent. Hierdie probleem het daartoe gelei dat praktiese werk nie konseptueel of kontekstueel van waarde was nie. Aan die ander kant was daar ook 'n swak begrip van die kreatiewe proses in die kunswerke van kunstenaars wat ons in die teoretiese komponent bespreek het. Dit was duidelik uit die teoretiese eksaminering sowel as die praktiese werk en hulle Visuele Joernale dat daar weinig korrelasie tussen die twee komponente se inhoud was. Die navorsingsvraag wat vir die studie gestel is om deur die ondersoek beantwoord te word, was: "Hoe het die studente 'n kunskurrikulum van integrasie van teorie en prakties deur verskeie projekte ervaar?" Die integrasie van die teoretiese en praktiese komponente van Visuele Kunste op hoërskool is 'n komplekse probleem wat nog nie werklik in-diepte op Suid-Afrikaanse sowel as internasionale vlak ondersoek is nie.

In die eerste hoofstuk verwys ek na die beperkinge van hierdie ondersoek en meer spesifiek daarna dat dit in 'n onafhanklike skool in 'n Suid Afrikaanse konteks onderneem is.

Aangesien Elkanah House die Nasionale Senior Sertifikaat binne die IEB aflê, is daar heelwat meer vryheid in die benadering en uitvoering van die Nasionale Kurrikulumverklaring. Een van die belangrikste aspekte is dat die teoretiese komponent nie in chronologiese volgorde uitgevoer hoef te word nie, dus is dit moontlik om 'n praxis van die teoretiese en praktiese komponente te gebruik.

Tydens die ondersoek het ek ontdek dat daar feitlik geen dokumentasie oor die integrasie van die teoretiese (kontekstuele interpretasie van die kunsgeskiedenis) en die praktiese (kreatiewe kunsskeppings van die student) komponente van Visuele Kunste op hoërskoolvlak in Suid Afrika ontwikkel of gepubliseer is nie. Om hierdie rede het ek verskeie konsepte soos '*material thinking*' (Carter 2004; Bolt 2006b), *refleksie-in-aksie* (Schön 1995b), *kwalitatiewe redenering* (Eisner 2002; Dewey 1997), en *ervaringsleer* (Fenwick 2001; Gentry 1990) bymekaar gebring om die oorbrugging van die gaping te ondersoek. In die bymekaarbring van hierdie konsepte is 'n gemeenskap van praxis (Anderson & Freebody 2012) geskep. In die gemeenskap van praxis word refleksie en konseptualisering in beide die teoretiese aspekte sowel as die uitvoering van die praktiese werk beklemtoon. Die gemeenskap van praxis pas die teorie op die praktiese situasies toe (Anderson & Freebody 2012:362). Hierdie gemeenskap van praktyk / praxis is oor 'n paar jaar ontwikkel.

Die kunskurrikulum wat ontwikkel is, sluit die formele gedokumenteerde kurrikulum in, maar daar is ook 'n ongedokumeteerde kurrikulum om die student as 'n kritiese burger in die gemeenskap te ontwikkel. Die vernouing van die gaping tussen die teorie en prakties word nie direk aan die student gestel as die fokus van projekte nie. Dit is baie interessant dat die oud-studente wat reeds die graad 12-eksamen afgelê het, wel besef dat 'n integrasie van teorie en prakties toegepas is in die verskeie projekte wat hulle gedoen het. Aspekte soos 'n beter begrip van die konseptuele en kontekstuele interpretasie van die kunsgeskiedenis en die toepassing van die teoretiese inhoud in die uitvoering van hulle eie kreatiewe werk is slegs deur die akademies sterk studente waargeneem en opgemerk. Alhoewel slegs die sterker studente hierdie tendens gemerk het, het die akademiese resultate van al die studente oor die afgelope vyf jaar stelselmatig verbeter. Die stelselmatige verbetering van die Visuele Kunste punte in vergelyking met die ander vakgebiede sowel as die nasionale gemiddelde van die IEB uitslae is in die tabel in Bylae C duidelik. Die gemiddelde punt vir Visuele Kunste het vanaf 2009 tot 2013 van 54.8% tot 77% gestyg en was in 2013 7.6% hoër

as die nasionale gemiddelde van die IEB se punte. Alhoewel daar heelwat ander aspekte is wat in aanmerking geneem moet word om hierdie styging te verklaar, kon daar met sekerheid na die ontleding van die data aanvaar word dat die kunskurrikulum wat gevolg is, tot die resultate bygedra het.

Die praktiese werk van die studente het in vaardigheid sowel as op konseptuele vlak verbeter – die materiaal-gebaseerde denke (Carter 2004) wat ontwikkel het deur die styl en tegnieke van andere prakties te ondersoek en die konseptuele ondersoek en ontleding van werke, het ook die akademiese styl van die studente se antwoorde in teoretiese eksamens oor die periode verbeter. Die aanvanklike analise van kunswerke het gelei tot 'n dinamiese proses van kunsskepping (Grushka 2005; Eisner 2002; Eisner 2002). Die ontleding van die werke in hulle Visuele Joernale het beide die verbale en nieverbale taal laat ontwikkel. 'n Tendens wat Eisner in sy boek *The arts and the creation of mind* in besonderhede bespreek – “knowing what to look for, in part, requires knowing what to look for” (2004:87) – is wat Eisner as somatiese kennis verduidelik en wat in 'n dinamiese proses ontwikkel word. Hy verwys hier na die ontwikkeling van die student se vermoë om taal na die ontleding van kunswerke en die maak van eie kunswerke kreatief en ekspressief te gebruik.

Leer deur praktyk (Dewey 1958, 1997; Greene 1978, Habermas 1974; Kolb 1984) is 'n konsep wat deur verskeie denkers en skrywers aangeraak is en is in die kunskurrikulum ontwikkel en toegepas om die leer nie net interessant te maak en om tyd te bespaar nie, maar om die praxis van integrasie van die teoretiese en praktiese komponente te skep. Verskeie leerteorieë binne die ervaringsleer (Fenwick 2001) is ondersoek en toegepas om die volle effek van praxis te laat plaasvind. Binne die *leer-deur-praktyk* konsep is daar gevind dat die student kennis ervaringsgewys (Schneider & Wright 2006) kan opdoen en dat die liggaam deel is van die leerproses. Die herskepping van ander se werke is 'n praktiese ervaring om kennis deur materiale en handvaardigheid op te bou (Bolt 2004).

Die ondersoek en analise van ander se werke en uiteindelijke skepping van eie kunswerke lei die studente tot die verstaan van hul eie lewe en die kulturele funksie. Dit is juis hierdie kulturele funksie van Visuele Kunste wat Martin (2006:3-5) as 'n belangrike uitgangspunt in die algemene opvoeding van die student sien, maar dit kan uiteindelik ook tot burgerlike opvoeding lei. Die Kritiese Burgerskap-model van Johnson en Morris (2010:90) is as riglyn

gebruik om die kunskurrikulum te ontwikkel en as 'n praxis van burgerskaponderrigstrategie te toets.

5.2 Implikasies

Ek het gevind dat die ontwikkeling van 'n kunskurrikulum waarin 'n praxis van teorie en prakties, die komponente van Visuele Kunste, gebruik word, baie goeie kennis en verstaan van jou studente vereis. As onderwyser moet jy ten alle tye sensitief wees om die verbale en nie-verbale 'boodskappe' wat die studente aan jou stuur, te lees. Studente in 'n ondergemiddelde akademiese groep, is nie altyd so gemotiveerd en gereed om op hierdie vlak van konseptuele ondersoek en navorsing te reageer nie. Periodieke terugvoering van die studente in hulle Visuele Joernale, asook groepsbesprekings is gehou om op hoogte te bly van waar die studente hulself tydens die projek bevind.

As onderwyser word daar ook heelwat meer eise aan jou kennis van die vakinhoud gestel; die studente kom dikwels te vore met kunstenaars en kunswerke wat nie altyd heeltemal aanvaarbaar sal wees in die konteks van die nasionale kurrikulum nie. In die geval van kunswerke wat nie akademies gepas is nie, word dit redelik diplomaties aan die betrokke student verduidelik. Dit word diplomaties en versigtig gedoen deur nie die werk summier af te geskryf nie om die student nie negatief te maak nie. Subjektiewe houdings ten opsigte van style, tegnieke, materiale en konsepte kom dikwels by die onderwyser te vore ten opsigte van die studente se werk en kan die kreatiewe en verbeeldingryke ontwikkeling van die student skade aandoen.

Die ondersoek van die kunskurrikulum en ontwikkeling daarvan het oor die afgelope vyf jaar by 'n onafhanklike skool met studente wat op finansiële en kulturele vlak redelik bevoorreg is, plaasgevind. Die kunskurrikulum wat by Elkanah House ontwikkel is, is beperkend met betrekking tot die aantal en groep van studente wat aan die ondersoek deelgeneem het.

5.3 Verdere navorsing

Die feit dat Elkanah House die eksamens van die IEB aflê en vryheid aan die onderwyser bied het 'n belangrike rol in die uitvoering van hierdie kurrikulum gespeel, dus sal bevindinge en uitkomst van soortgelyke navorsing by ander groepe en skole in die land moontlik nie

dieselfde wees nie. Insig in hoe 'n praxis kunskurrikulum toegepas was, kan egter wel as riglyn dien vir ander kunsonderwysers wat die benadering wil volg. Uitvoering en ondersoek van die praxis kunskurrikulum by ander skole in Suid-Afrika met verskillende sosio-kulturele agtergronde, word aanbeveel.

In my aanvanklike motivering vir die ondersoek het ek verwys na vrae oor moontlike effekte van die skeiding van teorie en prakties in die Suid-Afrikaanse kunsonderrig en loopbane in 'n kreatiewe wêreld. Watter voordele kan moontlik voortvloei uit die gebruik van 'n leerteorie in praxis op nasionale vlak in 'n Suid-Afrikaanse konteks? 'n Vergelyking van hierdie ondersoek op 'n internasionale vlak sal ook verdere voordele of tekorte van hierdie ondersoek kan aantoon. Eisner (1998:59) bevestig in sy artikel oor die invloed van Visuele Kunste op akademiese vordering in ander vakgebiede dat hierdie onderwerp nie genoegsaam ondersoek is nie.

Navorsing in die gebruik van die konsep van praxis binne die konteks van die Suid-Afrikaanse Nasionale kurrikulum en meer spesifiek in die Visuele Kunste kurrikulum kan ook in meer diepte ondersoek word. Die kwessie van burgerskaponderrig binne 'n gemeenskap van praxis in Visuele Kunste op hoërskool is ook 'n area wat binne 'n nuwe Suid-Afrikaanse konteks ondersoek kan word.

In die probleemstelling is daar verwys na die vraag of daar enige moontlike voordele vir die Suid-Afrikaanse kunsonderwyser en kunsstudent in 'n kunskurrikulum kan wees waarin verskeie leerteorieë in 'n gemeenskap van praxis gebruik word om uiteindelik die gaping tussen teorie en prakties te oorbrug. Die toepassing hiervan en ondersoek na die sukses van hierdie kunskurrikulum kan in ander skoolsituasies en binne 'n wyer geografiese konteks in Suid-Afrika verder nagevors word.

Navorsing oor die rol wat die kunsonderwyser in die uitvoering van 'n kurrikulum speel is iets waarna dikwels gevra word (Eisner 2002:215). Hier verwys ek na vrae soos wat 'n onderwyser doen en sê en wat die gevolge van die onderwyser se optrede is; vrae oor watter aktiwiteite die kunsonderwyser aan die studente gee en met watter inhoud die studente by hierdie aktiwiteite betrokke raak; vrae oor watter tegniese vaardighede in die Suid-Afrikaanse hoogs konseptuele kurrikulum aangebied en ontwikkel word; en vrae oor

wat die belangrikste is van wat die studente geleer word om mekaar en hulle eie lewe te beïnvloed en te ontwikkel om uiteindelik 'n gemeenskap van leer in die kunsklas te skep.

5.4 Slotopmerkings

Die doel van hierdie navorsing was om die studente se ervaring van 'n praktiese kunskurrikulum te ondersoek in die hoop dat die huidige kurrikulum verbeter kan word. Die doel was ook om ander konderwysers bewus te maak van die moontlikhede wat 'n praktiese kunskurrikulum inhou. Studente se ervarings gedurende die projek het nie net groei in hulle akademiese resultate gelever nie, maar het ook aspekte van kritiese reflektiewe denke en kritiese burgerskap ontwikkel. Dit beteken dat aspekte van hul Visuele Kuns en ander leerareas, sowel as van die breër konteks waarin hulle hulself bevind, deur die ervaring van die aangepaste kurrikulum positief beïnvloed is. Hierdie ondersoek lewer dus 'n bydrae tot die navorsingsveld van kurrikulum ontwikkeling in Visuele Kunste in 'n Suid-Afrikaanse konteks.

Bronverwysings

- AER Guide. 2013. A special joint publication of Studies in Art Education and Art Education Journal
Call for articles, commentaries, and media reviews on theory and practice in Art Education.
National Art Education Association [Intyds]. Beskikbaar: <<http://www.arteducators.org/research/call-for-submissions>> [2013, 4 Julie].
- Adorno, T & Horkheimer, M. 2011. *Towards a new manifesto*. Translated by Rodney Livingstone.
London: Verso.
- Anderson, MJ & Freebody, KJ. 2012. Developing communities of praxis: bridging the theory-practice divide in teacher education. *McGill Journal of Education*, 47(3): 359-377.
- Aristotle. 2004. *The Nicomachean Ethics*. Translated by JAK Thomson, London: Penguin.
- Bach, J. 2010. Praxis. In CA Kridel, *Encyclopedia of curriculum studies*. Los Angeles: SAGE.
- Bolt, B. 2004. *Art beyond representation. The performative power of the image*. London and New York: IB Tauris.
- Bolt, B. 2006a. Materializing pedagogies. In *Working papers in Art and Design 4* [Intyds]. Beskikbaar: <<http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol6>> [2014, 2 Mei].
- Bolt, B. 2006b. A non-standard deviation: Handlability, praxical knowledge and practice led research. In *Speculation and Innovation: applying practice led research in the creative industries*. School of Creative Learning [Intyds]. Beskikbaar: <http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0005/43079/Bolt2005.pdf> [2013, 27 Nov].
- Bruner, JS. 1963. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carter, P. 2004. *Material thinking: the theory and practice of creative research*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Carr, W & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

- Creswell, JW. 2003. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, JW. 2005. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, CA: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring: Graad 10-12: Visuele Kunste*. Kaapstad: Staatsdrukkery.
- Department of Education. 2005. *National Curriculum statement: grades 10-12 (general): Learning programme guidelines: Visual Arts*. April.
- Dewey, J. 1997. *Art as Experience*. New York: Capricorn.
- Dewey, J. 1997. *Experience and education*. Reprint Edition. Free Press.
- Eisner, EW. 1965. Curriculum ideas in times of crisis. *Art Education*, 18(7): 7-12.
- Eisner, EW. 1979. *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, EW. 1998. Does experience in the arts boost academic achievement? *Journal of Art & Design Education*, 17(1): 50-60.
- Eisner, EW. 2002. *The arts and creation of the mind*. United States: Yale University Press.
- Ennis, RH. 2011. The nature of critical thinking: as outline of critical dispositions and abilities [Intyds]. Beskikbaar: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf [2014, 26 Julie].
- Fenwick, T. 2001. Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives. *Information series no. 385 University of Alberta ERIC clearinghouse on adult, career, and vocational education and training for employment college of education* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED454418.pdf> [2013, 30 Maart].

- Fisher, A. 2011. *Critical thinking: an introduction*. (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foley, G. 1999. *Learning in social action: a contribution to understanding informal education*. London: Zed Books.
- Freire, P. 1983. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gadotti, M. 1996. *Pedagogy of praxis. a dialectical philosophy of education*. New York: Sunny Press.
- Gentry, JW. 1990. *Guide to business gaming and experiential learning*. Michigan: Nichols/GP.
- Greene, M. 1978 *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. 2000. *Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grushka, K. 2005. Artists as reflective self-learners and cultural communicators: an exploration of the qualitative aesthetic dimension of knowing self through reflective practice in art-making. *Reflective Practice*, 6(3): 353-366.
- Habermas, J. 1974. *Theory and practice*. Londen: Heinemann.
- Habermas, J. 1976. *Knowledge and human interests* (2nd edition). London: Heidemann.
- Harwell, MR. 2011. Research design in qualitative/quantitative/mixed methods. In CF Conrad & RC Serlin (eds.), *The SAGE handbook for research in education: pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heidegger, M. 1993. *Basic writings from Being and time (1927) to The task of thinking (1964)*. DF. Krell (ed.). London: Routledge.
- Hoover, D. & Whitehead, C. 1975. An experiential-cognitive methodology in the first course in management: Some preliminary results. *Simulation games and experiential learning in action*, 2:23-25.

- IEB. 2014. *Subject assessment guidelines – visual arts: national senior certificate visual arts examination requirements and guidelines document for 2014* [Intyds]. Beskikbaar: <http://docs.ieb.co.za/view.php?fDocumentId=28341> [2014, 31 Mei].
- Ihde, D. 1979. *Technics and praxis*. Dordrecht: Reidel.
- Johnson, L & Morris, P. 2010. Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1): 77-96.
- Kant, I & Reiss, H. (ed.) 1970. *Kant: political writings*. Translated by HB Nisbet. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolb, DA. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lampart, N. 2006. Critical thinking disposition as an outcome of art education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 47(3): 215-228.
- Lave, J & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lincoln, YS & Guba, EG. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lovat, TJ. 1999. Searching for best practice in initial teacher education: responding to the challenges. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27(2): 119-126.
- Martin, R. 2006. Artistic citizenship: introduction. In MS Schmidt & R Martin (eds.), *Artistic citizenship: A public voice for the arts*. New York: Routledge.
- Marton, F, Hounsel, D & Entwistle, N (eds.) 1997. *The experience of learning* (2nd edition) Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F & Saljo, R. 1997. Approaches to learning. In F Marton, D Hounsel & N Entwistle (eds.), *The experience of learning* (2nd edition.) Edinburgh: Scottish Academic Press.

- McLaren, PL & Crawford, J. 2010. Critical Praxis. In CA Kridel, *Encyclopedia of curriculum studies*. Los Angeles: SAGE.
- Nasionale kurrikulumverklaring (NKV). 2011. *Visuele kunste graad 10-12*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- NKV sien Nasionale kurrikulumverklaring.
- Nussbaum, M. 2002. Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21:289-303.
- Paul, R & Elder, L. 2008. *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools*. 5th edition. Dillon Beach: Foundation of Critical Thinking Press.
- Pearse, H. 1992. Beyond paradigms: art education theory and practice in a postparadigmatic world. *Studies in Art Education*, 33(4): 244-252.
- Saldaña, J. 2013. *The coding manual for qualitative researchers*. 2nd Edition. London: SAGE.
- Schneider, A & Wright, C. 2006. *Contemporary art and anthropology*. Oxford: Berg.
- Schön, DA. 1995(a). *The reflective practitioner: how professionals think*. Aldershot: Arena.
- Schön, DA. 1995(b). Reflective practice: its implications for classroom, administration and research [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.uni.edu/~eastk/109/sp08/270905.pdf> [2014, April 1].
- Siegesmund, R. 2004. Somatic knowledge and qualitative reasoning: from theory to practice. *Journal of Aesthetic Education*, 38(4): 80-96.
- Simon, HA & Newell, A. 1985. Heuristic problem solving: the next advance in operations research. *Operations Research*, 6(1): 1-10.
- Smith, DW. 2013. "Phenomenology", *The Stanford encyclopedia of Philosophy* (winter 2013 edition) [Intyds]. Beskikbaar: <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/phenomenology/> [2014, 26 Augustus].

- Smith, MK. 2011. 'What is Praxis'? In *The encyclopaedia of informal education*. [Intyds]. Beskikbaar: <<http://www.infed.org/biblio/b-praxis.htm>> [2013, 26 April].
- Steers, J. 2009. Some reflections on globalizing (visual) culture. In EM Delacruz, EM. (ed.), *Globalization, art and education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Sutherland, I & Acord, SK. 2007. Thinking with art: from situated knowledge to experiential knowing. *Journal of Visual Art Practice*, 6(2): 125-140.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory into practice*. New York: Harcourt Brace.
- Taylor, P. 1993. *The text of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.
- Trochim, W & Donnelly, PD. 2006. *The research methods knowledge base*. (3rd edition). Mason: Atomic Dog.
- Vreugdenhil, K. 2005. Bridge between theory and practice. In N Hall & D Springate (eds.), *Occasional Papers 2004*, pp. 119-126. London: University of Greenwich.
- Vygotsky, LS. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yin, RK. 2009. *Case study research: design and methods* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bylae A: Ooreenkoms met Elkanah House

Appendix A: Consent form (Elkanah House)



CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

Consent form ELKANAH HOUSE

Title of study: An investigation of praxis as learning style in the teaching of Visual Arts in the Further Education and training phase.

You are asked to participate in a research study conducted by Daniel C (Riaan) Cronje, for a MA in Visual Arts (Education) at the Visual Arts Department at Stellenbosch University.

1. PURPOSE OF THE STUDY

To explore perceptions, attitudes and development regarding academic transformation through teaching and learning through the method of *praxis* in the Visual Arts curriculum

2. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

I do not foresee any concrete risks to participants but it is true that the researcher is in a power position that may be influenced by what students say in interviews. This is something that I will be very aware of, and I will try my best not to be influenced by the responses from participants that may influence their course work or relationships in the school. The power position and relation of the teacher (researcher) and student, student and curriculum content will also be an aspect that I will address as a critical issue in my studies.

3. POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SCHOOL

Participants will not benefit from the participation. Because of this study the education could be more effective in future and interaction between the teacher, students and curriculum could improve.

4. PAYMENT FOR PARTICIPATION

Participants will not receive payment for participating.

5. CONFIDENTIALITY

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you as participant will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Confidentiality will be maintained by means of keeping all written notes and voice recordings safe in a locked drawer at home. I am the only person who has access to the keys for the drawer. Any participant may request to look at the notes or listen to the voice recordings of their individual contributions at any stage. Participants may review or edit any information mentioned in interviews or observation sessions.

Results will be reported in the MA study, but any student may decide to edit or review their comments at any time before it is published. The publishing date will be made available to all participants and a suitable time frame will be allowed for responses. Information will be erased when the MA study is published.

✓ *MC*

The students who contribute to the research will be briefed, and their participation is voluntary. All students will be informed of the action and be free to withdraw from the class during observation sessions without any consequences regarding their course or relationships with the teacher, the Visual Arts Department or Elkanah House. To protect the identities of participants, I will not reveal any names. The information provided by students will be kept confidential. Information about participants will not be shared with others.

6. IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact the researcher, Riaan Cronje at 0837034775, Elkanah House High; or the supervisor, Dr Elmarie Costandius, at 0825109790 or at work 021 8083053 (elmarie@sun.ac.za), University of Stellenbosch: Visual Arts Department office 2023, Victoria Street, Stellenbosch.

7. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS

The School may withdraw consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT OR LEGAL REPRESENTATIVE

Principal

The information above was described to me by Riaan Cronje in English and I am in command of this language. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent to participate in this study.
I have been given a copy of this form.

VIVIENNE JONES


Name of Principal


Signature of Principal

25/2/2014
Date

SIGNATURE OF INVESTIGATOR

I declare that I explained the information given in this document to V. Jones [name of the principal] Elkanah H. [name of the school]. She was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English and no translator was used.


Signature of Investigator

25-2-2014
Date

Elkanah House
P O Box 50479
West Beach, 7441
Tel: (021) 554 8640
Fax: (021) 554 8641

Bylae B: Vraelys

Questionnaire

Reflection on Art making process

Name⁵⁹: _____

1. What were your first reactions when you received the brief and/or started an art project?
2. What role do the Internet, books or the Library play in the process of making an artwork?
3. What relation do you think there is between the artworks / artists that are given in the project to investigate to analyse and the practical making of your artwork?
4. Did the visit(s) to art galleries and looking at art works make any difference to your own artworks or process of art making?
5. When did you achieve that 'aha' moment (in knowing what you want to do) in the process of working in your visual journal to develop your concept /drawing / artwork?
6. When you wrote an art test or examination, did the practical work that we did in class ever enter your mind while answering the questions?
7. How do you think taking art as a subject improved or influenced your results in other subjects?
8. How do you think Visual Art as subject assisted you in developing as person and maybe helped you in becoming a citizen of your local community / country / world?

⁵⁹ Your name will not be used in the research; it will assist the coding process in the research task (male, female, etc).

Bylae C: Statistiek van kuns-studente se finale resultate vanaf 2009-2013

	Average % of Elkanah Art	Average % of all subjects - Elkanah Art students	IEB average % for Visual Arts on National level
2009	54.8	61.4	61.8
2010	66.1	68.2	62.3
2011	75.2	69.0	64.1
2012	76.1	67.8	67.1
2013	77.0	73.7	69.4