Die uitwerking van mentorhulp op kunsonderrig in laerskole

Georina Westraadt

Georina Westraadt, Kunsopvoeding, Fakulteit vir Onderwys, Kaapse Skiereilandse Universiteit vir Tegnologie (CPUT), Wellington-kampus

Opsomming

Gevallestudies in skole het getoon dat die meeste algemeen-opgeleide onderwysers wat nie kuns as ’n hoofvak gehad het nie, sukkel om betekenisvolle, gehalte-kunslesse aan te bied. By baie van hierdie onderwysers ontbreek die begrip van die geleentheid tot die ontwikkeling van kinders se geletterdheid deur kunsonderrig. Die navorsingsprojek waarop hierdie artikel gebaseer is, ondersoek of die behoeftes van algemeen-opgeleide, onervare en onderopgeleide onderwysers wat dus nie vakspesialiste in kuns is nie, maar wel die vak moet gee in skole, deur mentorhulp bevredig kan word. Die vertrekpunt van die studie is literatuur oor mentorhulp in onderwys en oor betekenisvolle, gehalte-kunsonderrig. Mentorhulp is aan vier onderwysers by verskillende skole aangebied om hulle in hulle kunsonderrigpraktyk by te staan.

Die omstandighede en toestande by die deelnemende skole verskil. By al die skole is daar ’n behoefte by algemeen-opgeleide onderwysers aan bystand in die beplanning en aanbieding van kunsonderrig van gehalte. Die sikliese mentorhulpprogram het begin met die daarstel van ’n verhouding tussen mentor en onderwyser, waarin albei partye ’n ewe belangrike rol speel. Na ’n behoefteontleding het die mentorproses gevolg. Dit behels die gesamentlike beplanning van lesse, demonstrasielesse, lesbesprekings, afrigsessies en refleksie. Die proses eindig met ’n praktiese werksessie. Daar is boekgehou van alle gebeure, verslag gedoen, en aan die einde daarvan is die projek geassesseer.

Die kwalitatiewe data wat by die vier skole ingesamel is, is ingedeel in en ontleed volgens hooftemas, naamlik: mentorhulp in kunsonderrig, die verhouding tussen mentor en onderwyser, die rol van die mentor, die rol van die onderwyser, die doelstellings van die mentorhulp, die verloop van die mentorhulp, en die uitkomste van die mentorhulp. Evaluasie aan die einde van die projek het die onderwysers se professionele ontwikkeling deur die proses uitgelig. Hulle vakkennis van kunsonderrig is uitgebrei en hulle het begin om oor hulle eie praktyk te reflekteer. Die probleme wat hulle aan die begin ervaar het, is meestal opgelos en alhoewel hulle ’n langer tydperk vir die mentorhulp sou wou gehad het, het hulle deur die proses gegroei en ontwikkel. Dat die lewe van die kinders verryk is en dat hulle deur die proses geleer het, was duidelik sigbaar in die kunswerke wat hulle geskep het.

Trefwoorde: betekenisvolle gehalte-kunsonderrig; leer; mentorhulp; onderwysers; professionele ontwikkeling; refleksiewe praktyk

Abstract

The effect of mentoring on art education in primary schools

Quality, meaningful art education is a very important vehicle for learning and knowledge acquisition which is within the reach of all children in schools. Art education forms part of the compulsory school curriculum from grades R to 9 in South Africa.

Unfortunately, due to various factors, art lessons currently taught at many schools do not answer to the requirements of quality art education. A factor contributing to this can be the fact that generalist teachers, with no specialised training in art, are responsible for the teaching of art in schools in South Africa. Another factor blamed is recurring educational change and consequent uncertainty. For art education to be positioned as an opportunity for the progress of learners with various learning styles and forms of intelligence the quality of art lessons taught needs to be seriously reviewed.

There is a great need for in-service training to address the shortfalls in the teaching of art in schools. When skills-building workshops in art education were offered, teachers requested personal interventions on a one-to-one basis with a focus on their own particular strengths and shortcomings. Mentoring of educators seems to be a means of addressing their needs and improving the quality of their teaching of art. In response to a plea from teachers this research project was designed during which inexperienced and inadequately trained teachers who are responsible for art education were mentored.

The study on which this article is based researched the effect of an eighteen-month mentoring programme on the art education practice of teachers in primary schools. Four sites were selected at which the teachers were mentored. There were marked differences in the circumstances and conditions at the four schools; however, from all the sites there was an outcry for assistance in the planning and presentation of quality art lessons and for lesson ideas. The one similarity in all the cases was the fact that they were all generalist teachers who were responsible for the teaching of the art of their own class and some other classes in the school as well.

The framework for the study was conceptualised after a reviewing of the literature on quality and meaningful art education, mentoring, mentoring in education and mentoring in art education. Data collected at the four sites during the mentoring intervention was analysed along the main themes and emerging sub-themes, namely: the mentoring relationship, the role of the mentor, the role of the mentee, the purpose and goals of the mentoring, the mentoring process and the mentoring outcomes.

The mentoring process followed a cyclical course and was designed with the needs of the teachers in mind and adapted for art education, and the focus was on quality and meaningful art education. The procedure comprised the establishment of a relationship in which the mentor and mentee (teacher) played equally important roles; interviews; needs analysis; and the mentoring process, which consisted of the joint planning of lessons, the modelling of example lessons, teaching, observation, discussions and coaching sessions, reflection and then a return to the beginning of the cycle. The process concluded with a workshop during which the needs and questions of each teacher were addressed and dealt with in practical demonstrations. Examples of excellent practice of primary school art education were shared and studied, which offered the teachers the opportunity to learn and develop as art educators.

Some photographs of lessons presented by the teachers before the mentoring, as well as during and after the mentoring, are discussed to demonstrate the course of the intervention.

These photographs verify the vast differences at the four schools and also convey the progress that the teachers made during the mentoring process. The entire process at each site was fully recorded, reported on and assessed, culminating in a conclusion that although not without challenges, the mentoring made teachers more positive toward art education and added to their confidence when it came to the teaching of art.

The article concludes with recommendations for the mentoring of educators in the teaching of quality and meaningful art. There is an indication that within a trusting relationship and with the needs of the teacher in mind, mentoring in art education can be a unique opportunity to address the shortfalls that teachers without specialist training in art experience. This empowering process can change the practice of generalist teachers and lead to their professional development when they realise that they can play an important role in facilitating the learning opportunities through art that can form part of the primary school experience.

Keywords: cyclical process; learning; meaningful art education; mentoring; professional development; quality and teachers; reflective practice

1. Inleiding

In hierdie artikel word ’n navorsingsprojek bespreek waarin onderwysers wat verantwoordelik is vir kunsonderrig in skole, al was dit nie hulle hoofvak of spesialiteitsgebied toe hulle studeer het nie – met ander woorde, algemeen-opgeleide onderwysers – deur mentorhulp begelei is om hulle kunsonderrigpraktyk te verbeter.

Die meeste algemeen-opgeleide onderwysers ervaar ’n gebrek aan selfvertroue om kuns aan te bied, alhoewel baie van hulle dit tog moet doen as gevolg van die omstandighede by die skole waar hulle werk. Gevolglik is die lesse wat hulle aanbied, dikwels nie kunsonderrig van gehalte nie. In baie gevalle word die kunslesse bloot uitgelaat uit die onderrigprogram, of daar word staatgemaak op voorskriftelike onderrigmateriaal en teoretiese takies uit handboeke, wat kwalik skeppend kan wees, aangesien dit nie die praktiese kunsmaakaktiwiteite insluit wat ’n noodsaaklike deel van kunsonderrig behoort te wees nie. Daar is by hierdie onderwysers meestal min begrip vir die holistiese ontwikkeling en wydreikende geletterdheid wat gehalte-kunsonderrig as deel van die skoolprogram kan teweegbring.

Daar is besorgdheid by talle wat belang het by kunsopvoeding in skole oor die onkunde wat heers ten opsigte van die belangrikheid van kunsopvoeding as deel van die skoolkurrikulum. Dit is opregte besorgdheid, aangesien kunsopvoeding die ideale geleentheid is vir verskillende leerstyle en intelligensievorme om te ontwikkel vanweë die verskeidenheid maniere van kennisverwerwing wat daardeur kan plaasvind. Hierdie maniere van dink en inligtingverwerking lei tot kreatiewe denke wat na ander skoolvakke kan oorspoel (Moloi 2012:68).

Moloi (2012:68) betreur die afgewaterde status van kuns in vergelyking met die hoofstroomvakke soos wiskunde en wetenskap. Die minderwaardige status van kuns in die laerskool is dikwels te wyte aan die feit dat daar baie min vakspesialiste vir die onderrig van kuns opgelei word en algemeen-opgeleide onderwysers in baie gevalle verantwoordelik is vir die kunsopvoeding van die kinders in hulle klas. Daar is by die meeste van hierdie onderwysers ’n groot behoefte om hulle praktyk in kunsonderrig te verbeter. Baie onderwysers het indiensopleiding en ’n een-tot-een-begeleiding nodig wat op hulle sterk punte fokus, maar wat terselfdertyd tekortkominge aanvul. Mentorhulp kan hierdie behoefte aan verbetering in die gehalte van kunsonderwys by onderwysers vervul.

Hierdie artikel lewer verslag oor ’n projek waarin vier skole met beduidende verskille in hulle omstandighede en toestande gekies is vir ’n kwalitatiewe navorsingsprojek om die uitwerking van mentorhulp in kunsonderrig te bepaal. Die vier onderwysers het ’n behoefte aan hulp in die beplanning en aanbieding van kunsonderrig van gehalte en ook aan lesidees aangedui. By al vier die skole was algemeen-opgeleide onderwysers wat nie opgeleide vakspesialiste in kuns is nie, verantwoordelik vir die kunsonderrig van hulle eie klas, en in sommige gevalle ook vir die kunsonderrig van ander klasse in dieselfde graadgroep.

Die mentorhulp is op gehalte-kunsonderrig gerig. Die sikliese mentorproses begin met die daarstel van ’n verhouding tussen mentor en onderwyser. Albei speel ’n belangrike rol in die proses. Sodra die verhouding gevestig is, volg ’n behoefteontleding ten opsigte van die kunsonderrig van die onderwyser. Die mentoringryping word rondom die behoeftes van die onderwyser beplan. Die proses behels die gesamentlike beplanning van lesse, demonstrasielesse deur die mentor met die onderwyser as waarnemer, gesamentlike aanbiedings, lesbesprekings, afrigsessies en refleksie, waarna die siklus weer van voor af begin. Die proses eindig in praktiese werksessies. Regdeur die proses is daar boekgehou van alle gebeure, verslag gedoen en aan die einde is die projek deur albei partye geëvalueer.

Die data wat by die vier skole ingesamel is, is ingedeel en ontleed volgens temas wat ontwikkel is uit die literatuur oor mentorhulp in onderwys asook literatuur oor gehalte- kunsonderrig. Die hooftemas wat na vore gekom het, is die verhouding tussen mentor en onderwyser, die rol van die mentor, die rol van die onderwyser, die doel van die mentorhulp, die mentorproses, en die uitkomste van die mentorhulp.

Aan die einde van hierdie artikel word daar ’n aantal aanbevelings gemaak vir mentorhulp van onderwysers wanneer gehalte-kunsonderrig ter sprake is. Geen kind behoort die wonderlike leer- en ontwikkelingsgeleenthede wat deur gehalte-kunsonderrig in die laerskool moontlik gemaak word, te ontbeer nie.

2. Literatuurstudie

Die riglyne wat in sekondêre literatuur oor die belangrikheid van gehalte-kunsonderrig, asook oor mentorhulp in die algemeen, in die onderwys en in kunsonderwys spesifiek verskaf word, dien as onderbou vir die ontwikkeling van ’n mentorhulpprogram vir die vier skole wat aan die navorsingsprojek deelgeneem het.

2.1 Die belangrikheid van gehalte-kunsonderrig

Dit is binne die bereik van elke kind om deur middel van gehalte-kunsonderrig te leer en kennis te verwerf. Betekenisvolle, gehalte-kunsonderrig bied ’n geleentheid vir ’n holistiese opvoeding wat al die fasette van die kind kan ontwikkel. Van vroeg af al is die geleentheid tot leer deur kuns bewys in navorsing deur Dewey (1916), Read (1956), Jameson (1971), Lowenfeld (1982), Edwards (1993) en meer onlangs Eisner (2002), Alter, Hays en O’Hara (2009) Beveridge (2010), Burnaford (2001), Wachowiak en Clemens (2007) en ander.

Eisner (2002) lig die volgende aspekte van kunsopvoeding as ’n ryk leergeleentheid vir die ontwikkeling van kinders tot volwassenes uit:

- Kinders word bewus van en leer aandag gee aan die spesifieke eienskappe van visuele inligting en die inhoud daarvan.
- Kinders leer buigsaamheid en die vermoë om denkskuiwe te maak.

- Denke vind plaas deur ’n innerlike gesprek en beredenering om moontlikhede te identifiseer, te oorweeg en toe te pas.
- Kinders se verbeelding brei uit en ontwikkel.
- Kinders se wysheid neem toe saam met die toename in hulle tegniese vermoëns.
- Kinders bekom die vermoë om die visuele uitbeelding sorgvuldig waar te neem en dit wat hulle sien, in taal uit te druk.

Blanken-Webb (2014:39) brei uit op Eisner se teorie met die stelling dat betekenisvolle kunsonderrig ’n opvoedkundige ontsluiting van die kind se self-in-verhouding-tot-die-wêreld is. Die kind se uitbeeldings is manifestasies van ’n interaksie tussen die self en die wêreld en dui ontwikkeling aan wat die vermoë tot kreatiwiteit vroeg in die kind se lewe bevestig. Deur aan kinders gereeld geleenthede te bied tot veelvuldige vorme van uitdrukking word die self-in-verhouding-tot-die-wêreld verfyn. Opvoeding in die estetiese raak die wese van die mens en bring ’n verdieping mee wat betekenis gee aan die lewe self (Blanken-Webb 2014:74).

Blanken-Webb se werk sluit aan by ’n belangrike insig oor die waarde van kunsopvoeding, naamlik die vervulling en opheffing wat kinders ervaar deur gehalte-kunsonderrig waaroor Koopman (2005:95) skryf. Om besig te wees met kunsbedrywighede bied vervulling in die lewe van kinders aangesien vars, nuwe ervarings vir hulle oopgemaak word in ’n skoolprogram waar akademiese leer die meeste van hulle tyd in beslag neem. Vervulling as mens bring selfkennis teweeg en daarmee saam ontwikkel morele en sosiale bewussyn. Die betrokkenheid by, en ontwikkeling en voltooiing van, kunswerke is betekenisvolle en opbouende aktiwiteite. Deur hulle kunswaardering en kunsbeoefening word kinders se ervarings op nuwe maniere verhef en so word hulle skooldag meer bevredigend. Lewendige, ryk, aangename en inspirerende estetiese ervarings en betrokkenheid by kuns verskerp hulle waarneming, bevorder kritiese onderskeiding en maak hulle vertroud met ’n wye verskeidenheid uitdrukkingsvorme en -style. Kinders se besig wees met kunsbedrywighede maak hulle gelukkig en tevrede, verskaf plesier en lei tot geestelike welsyn. Kuns bied aktiwiteite wat die persoon verhef en geestelik en spiritueel na ’n hoër vlak van denke lei, ervarings wat nodig is vir transformerende denke (Koopman 2005:95).

Transformerende onderrig soos wat moontlik is deur kuns, is voordelig vir beide die onderwysers en die kinders, aangesien hulle denke en emosionele ontwikkeling daardeur gevorm kan word. Die moontlikheid is daar dat hulle in afgeronde volwassenes kan ontwikkel met die vermoë om krities te dink én te droom (Moloi 2012:69).

Ander skrywers wat die belangrikheid van gehalte- en betekenisvolle kunsonderrig bespreek, dui die waarde daarvan aan vir die ontwikkeling van die hele kind, naamlik die kognitiewe, estetiese, perseptuele, sosiale, manipulatiewe vermoëns en goeie burgerskap in die land waarin hulle leef.

Kear en Callaway (2000:142) dui byvoorbeeld aan dat die kognitiewe vaardighede wat deur kunsopvoeding kan ontwikkel, die volgende insluit: die organisering van gedagtes, kritiese ontleding, beplanning, skattingsvermoë, geheue, humor, woordeskat, konsentrasie en besluitneming. Edwards (2010:158) reken dat terwyl daar geteken word, die kind die beeld in sy gedagte vorm en dit dan op ’n sigbare wyse uitdruk. Hiervoor is hoë-orde-denkprosesse soos beredenering, besluitneming, evaluering en probleemoplossing nodig. Kunsmaak en -waardering bevorder kennis wat veelvuldige intelligensievorme, veral die ruimtelike, natuurlike en affektiewe, oefen.

Wat die estetiese ontwikkeling betref, dui Cowan en Albers (2006:130) aan dat lesse in visuele geletterdheid as deel van kunsopvoeding die potensiaal het om kinders te leer om veelvuldige simbole te “lees” en daaruit ’n semiotiek te formuleer. Deur hierdie ervaring leer

kinders om die wêreld op ’n nuwe manier te beleef, te lees en te skryf en nuwe tekste te skep wat interessanter en meer ingewikkeld kan word. Vir hierdie vorm van geletterdheid word woorde met beelde gekombineer; albei moet gelees word en dit kan kinders se mondelinge en skriftelike kommunikasie verbeter. Duncum (2004:253) beklemtoon die visuele as ’n bron van kennis en voer aan dat die studie van uitbeeldings en die ontleding van die kunselemente binne die konteks van tyd en kulturele betekenis kinders help om sensitiewe, ingeligte interpreteerders van kunswerke te word.

Leer vind deur die sintuie plaas en daarom ontwikkel die perseptuelekant van die kind deur kunsopvoeding, want feitlik al die sintuie word gedurende die kunsmaakproses of die visuelegeletterdheidles ingespan – die kind moet luister, kyk en dikwels ook voel, dit uitbeeld of oor die werk praat of skryf (Westraadt 2015:19). Eckhoff (2008:462) brei uit oor die verskerping van die sintuiglike waarneming as gevolg van kunsonderrig waardeur kinders bewus word en hulle oë as’t ware oopgaan as gevolg van die dieper en meer gekonsentreerde kyk wat deel vorm van byvoorbeeld ’n figuurtekenles waartydens werklike voorwerpe of afbeeldings bestudeer word sodat dit uitgebeeld kan word. Hierdie oefening maak kinders oplettender, hulle vorm ’n beter begrip van hulleself in hul leefwêreld (Blanken-Webb 2014:74) en word bewus van die integrasie van dele tot ’n geheel.

’n Belangrike deel van kinders se leefwêreld is die mense om hulle, en in die kunsklas is daar geleentheid tot sosiale ontwikkeling deur die spontane interaksie met maats en die produktiewe atmosfeer wat heers. Daar is geleentheid vir groepwerk, waardeur hulle leer om saam te werk, vir mekaar om te gee, werkruimte en toerusting te deel en hulle beurt af te wag, asook om na die les op te ruim (Westraadt 2015:20). Daar is al verskeie ondersoeke uitgevoer wat bewys dat gehalte-kunsopvoeding in arm en agtergeblewe gebiede ’n verbetering in kinders se akademiese werk teweegbring, omdat dit hulle bemagtig en ’n positiewe omgewing daarstel. Deasy (2008:5) berig oor een so ’n ondersoek en wys daarop dat die samewerking en hulpverlening van die groep daartoe bydra dat al die kinders se kunstegnieke en praktiese toepassings verbeter; die kinders se gesindhede was positiewer en hulle werksgewoontes het sodanig gevorder dat eienskappe soos empatie, verdraagsaamheid, aanvaarding, en verbeterde selfbeeld en selfbeheersing opgemerk is – eienskappe wat belangrik is vir landsburgers en in die gesinslewe. Van Eeden en Du Preez (2005:200–45) glo dat stereotipes afgeleer kan word en skeidsmure wat as gevolg van diskriminasie opgerig is, afgebreek kan word deur die samewerking in groepprojekte in kuns, waardeur sosiale verandering moontlik word.

Wat goeie burgerskap betref, meen Sroufe (2004:20) dat die leerervarings deur kuns geleenthede aan kinders bied om sowel vervaardigers as verbruikers van kuns te wees. Die manier waarop kinders in kuns leer, verskuif die klem van die leerinhoud na die leerproses. Dit is belangrik, want intellektuele buigsaamheid, laterale denke, lewenslange leer en kennis oor vakgebiede heen, wat die hele persoon opvoed, is die gevolg daarvan. Jensen (2006:226–7) haal navorsing aan wat bewys het dat skole wat kunsopvoeding belangrik ag, ’n laer druipsyfer toon, ’n beter bywoningsyfer het, ’n groter liefde vir leer uitstraal, goed-ontwikkelde kreatiwiteit openbaar en kinders opvoed wat beter-voorbereide landsburgers vir die beroepswêreld van die toekoms is. Heilig, Cole en Aguilar (2010:140) voer aan dat werkgewers deesdae werknemers soek wat vernuwend kan dink, kan kommunikeer en by verandering kan aanpas. Die vernuwende denke wat deur kunsopvoeding bevorder word, berei die werkers van die toekoms voor vir beroepe soos om films te maak, webtuistes te ontwerp, tot die advertensiewese toe te tree en praktiese en soms winsgewende vryetydsbesteding te beoefen – die soort werkers wat tot die verbetering van die ekonomie kan bydra (Heilig e.a. 2010:143). Wanneer hierdie kinders volwassenes word, kan hulle die uitdagings van die lewe hanteer deurdat hulle verbeelding geoefen is om nuwe moontlikhede te visualiseer.

2.2 Mentorhulp in onderwys

Comensa (Coaches and mentors of South Africa) definieer die mentorproses as ’n vennootskap waarin ’n onderwyser bygestaan word om te vorder om sy/haar volle potensiaal te ontwikkel (Hewson en O’Brien 2006:8). Volgens Zellers, Howard en Barcic (2008:555) is mentorhulp ’n wederkerige leerverhouding wat gekenmerk word deur vertroue, respek en toewyding. In die proses ondersteun en beïnvloed die mentor en die onderwyser mekaar in hulle professionele en persoonlike ontwikkeling. Die rolle van die mentor is dié van afrigter, raadgewer en konsultant en in die proses word opsies ondersoek en strategieë gekies om sekere doelwitte te bereik (Rolfe 2004:4–6). Correia en McHenry (2002:59) meen die mentor moet die onderwyser bystaan in die daarstelling en bereiking van standaarde van uitnemendheid. Mentorhulp is gemik op professionele vernuwing van volwasse leerders (Fletcher 2007:76) en is ’n interaksie waardeur individue bemagtig word deur die proses van samewerking, bystand, afrigting en gesamentlike leer (Mullen en Lick 1999:3).

Mentorhulp in onderwys op skoolvlak geskied binne ’n verhouding tussen ’n onervare of onderopgeleide onderwyser wat spesifieke kennis kortkom en ’n ervare opvoeder wat help om die onderwyser se praktyk te verbeter en die probleme wat die onderwyser met die onderrig ervaar, te help oplos (Bartell 2005:87). Stephens (1996:60) voel skoolgebaseerde mentorhulp rus onderwysers toe met verbeterde vakkennis om die skoolkurrikulum te onderrig. Lesbeplanning en onderrig, die bevordering van leer en die toepassing van relevante, stimulerende onderrigstrategieë asook die gebruik van die regte bronne, gepaste taalgebruik en ’n ordelike atmosfeer in die klaskamer kom ook ter sprake as deel van mentorhulp.

Tomlinson (1995:51–2) verwys na mentorhulp in skole as ’n progressiewe samewerking in onderrig wat ’n siklus van beplanning → toepassing → monitering → refleksie volg. Villegas-Reimers (2003:117–8) stel die volgende modelle vir mentorhulp voor:

- Vakleerlingskapmodel: die mentor as ’n meester wat nageboots kan word.
- Bekwaamheidsmodel: die mentor bied opleiding en assessering wat strook met voorafbepaalde standaarde in die praktyk.
- Refleksiewe model: die mentor tree op soos ’n “kritiese vriend” wat hulp verleen in die evaluering van die onderwyser se praktyk.

Mentorhulp bestaan uit ’n verskeidenheid bedrywighede wat die behoeftes van onderwysers in ’n skoolopset vervul (Vozzo, Abusson, Steele en Watson 2004:337). Daar is ’n hiërargie in die rolle van die mentor, vanaf dié van ’n gids tot dié van bevorderaar van refleksiewe praktyk, afhangende van die behoeftes van die onderwyser. Correia en McHenry (2002:64) voel dat die hoofdoel van die proses professionele ontwikkeling is wat tot positiewe, langdurige verandering lei; Montgomery (2002:i–ii) meen dat die proses ’n siklus in die voortdurende professionele ontwikkeling van onderwysers is wat die onderrigwyse en, daarmee gepaardgaande, ook die kinders se leer verbeter. Hierdeur kan die hele skool uiteindelik opgehef word.

2.3 Mentorhulp in kunsonderwys

Dieselfde beginsels as wat in afdeling 2.2. uitgelig is, geld ook vir die mentorhulp van onderwysers in hulle kunsonderrigpraktyk, maar die klem val nou op gehalte-kunsonderrig wat die holistiese ontwikkeling wat in afdeling 2.1 ter sprake is, kan laat plaasvind. Mullen en Lick (1999:138) meld dat die daarstelling van die mentor/onderwyser-verhouding in kunsonderrig kunstige en kreatiewe bystand in ’n atmosfeer van wedersydse respek verg. Hiervoor is tyd nodig vir ’n stelselmatige groei, vir eksperimentering, die leer van nuwe tegnieke, om te waag sonder vrees vir mislukking en met respek vir die onderwyser se unieke bydrae. Dit is nodig dat

onderrig en leer gemonitor word en dat daar 'n skakel is tussen kunsverwante en akademiese standaarde, terwyl duidelike doelwitte vir die proses gestel word (Mullen en Lick 1999:138).

Montgomery (2002:156–9) stel voor dat die klem van die mentorhulp van onderwysers wat kuns gee, behoort te wees op die soort onderrig wat sal lei tot leer deur kognitiewe prosesse soos probleemoplossing, leer deur ondersoek, ervaringsleer, en leer deur samewerking met ander. Die proses behoort onderwysers op te lei in kreatiwiteit, om oop te wees vir nuwe idees, alternatiewe moontlikhede te ondersoek, buigsame denkwyses te kweek en krities en ontledend te dink: nuwe, vars leermodelle moet ondersoek word.

Alter, Hays en O'Hara (2009:28) bespreek die dringende behoefte in skole aan indiensopleiding en ondersteuning van goed-opgeleide kunsonderwysers aan onderwysers wat probleme ondervind om kuns te onderrig. Hierdie skrywers stel voor dat ervare kunsonderwysers aangestel word om onderwysers te mentor en hulle ondervinding in die hele skoolprogram te deel, sodat die siklus van swak onderrig en verwaarlosing in kunsonderrig verbreek kan word. 'n Goeie grondslag in kunsopvoeding behoort in die vroegste skooljare gelê te word, sodat daar 'n sterk fondament is om op voort te bou in die hoër grade.

Die probleme wat onderwysers ondervind met kunsonderrig is nie tot Suid-Afrika beperk nie. Beveridge (2010:6) berig oor 'n kunskurrikulumspan wat saam met onderwysers gewerk het in 'n indiensopleidingsprojek om die probleme aan te spreek wat ontstaan het in kunsopvoeding as gevolg van die No Child Left Behind in Education-wetgewing in Amerika.

Hoëronderwysinstellings kan 'n baie belangrike rol speel om die probleme wat onderwysers in skole ondervind te help oplos deur professionele ontwikkelingsprogramme tot beskikking van onderwysers in veral landelike skole te stel. Talbott (2009:18) doen verslag oor die Arts Education Partnership in Amerika. Hy meld dat universiteite en kuns- en kultuurorganisasies vasbeslote was om die onderwysers verantwoordelik vir kunsonderrig te help om te verseker dat hul kunsonderrig van 'n hoë gehalte sal wees. Die volgende strategieë is gevolg: die deel van waardes en die filosofie van kunsopvoeding deur bekwame en ervare leiers in kunsopvoeding, die smee van verhoudinge en die optekening van die resultate van verbeterde onderrig en leer in kunsopvoeding.

'n Projek waaroor Burnaford (2009:27–36) skryf, is 'n kunsnetwerk wat gevorm is om kuns in laerskole te verbeter in 'n distrik in Amerika. Vir dié projek was die fokus op die professionele ontwikkeling van onderwysers om daardeur die hele skool te verbeter. Die projekspan het die skoolhoofde ontmoet, die onderwysers in hulle klaskamers besoek, en saam met die onderwysers op 'n een-tot-een-grondslag gewerk aan hulle kunsonderrig. Die beplanning, toepassing en assessering is alles gedokumenteer met behulp van foto's, notas en die voorbeelde van die kinders se werk. Daar is ook klem gelê op leer deur middel van kuns en die integrasie met ander vakke. Die bevindinge van hierdie studie het dit duidelik gemaak dat professionele ontwikkeling van onderwysers tweeledig is, naamlik deur middel van werksessies, en ook in die klaskamer waar die werklike klasgee plaasvind.

Charland (2008:33–9) lewer verslag oor die professionele ontwikkeling van onderwysers wat kuns in Michigan, Amerika, onderrig. Hier het die ontwikkeling die vorm van 'n somerskool by 'n universiteit aangeneem. 'n Wye verskeidenheid onderwerpe is aangeraak wat deur die onderwysers as probleemareas in die laerskool uitgewys is. Gedurende die somerskool is werksessies gedurende verpligte kontaksessies aangebied. Daar was vordering vanaf inleidende oefeninge, tot lesbeplanning en gevorderde verkenning van kunsopvoeding en 'n wegbeweeg van resepmatige demonstrasielesse. Omdat hierdie somerskool in vennootskap met 'n universiteit aangebied is, het die onderwysers krediete ontvang vir die bywoning en voltooiing daarvan.

Duma (2008:119–24) beskryf ’n professionele ontwikkelingsinisiatief by die John F. Kennedy-kunssentrum in Washington, DC. As deel van hierdie program is kunstenaars wat ook onderwysers is, ingespan om werksessies en kursusse in kunsopvoeding aan onderwysers te bied. As gevolg van hierdie inisiatief het onderwysers meer bewus geword van die moontlikheid wat kunsopvoeding bied om leerlinge aan te gryp en te motiveer om te leer. Veelvuldige intelligensie en verskillende leerstyle is aangespreek en onderwysers het ontdek hoe om kuns aan te bied sodat dit op ’n natuurlike en betekenisvolle wyse aansluit by ander skoolvakke. Die aanbieders het seker gemaak dat die onderwysers se professionele ontwikkeling verdiep, dat hulle behoeftes in ag geneem word en dat dit prakties uitvoerbaar was. Soms het die program bestaan uit seminare en besprekings waartydens die filosofie van kunsopvoeding bespreek is, en soms was dit in die vorm van praktiese werksessies. Daar was ook geleenthede waartydens kunstenaars op ’n een-tot-een-grondslag met die onderwysers gewerk het om sodoende individuele probleme op te los en te verseker dat die geleenthede tot leer optimaal benut is.

Davies (2009:361–3) bespreek die HEARTS-projek (Higher Education and Arts in Schools). Die doel van hierdie projek was om die tekorte in die opleiding van onderwysers wat kuns in die laerskole (kinders 5–11 jaar oud) in Brittanje gee, aan te vul. Die HEARTS-inisiatief het bystand gebied aan veral nuweling-onderwysers. As deel van die projek het ervare kunsonderwysers en kunstenaars met groot toewyding die nuweling-onderwysers in die klaskamer as assistente bygestaan. Die gevolg van die ervaring was dat die selfvertroue van die nuwelinge om kuns te gee op ’n geïntegreerde, sinvolle manier toegeneem het.

Sroufe (2004:24) dui aan dat professionele ontwikkelingsprogramme onderwysers se selfvertroue versterk en hulle meer bekwaam laat voel ten opsigte van hulle kunsonderwyspraktyk deurdat hulle begrip van die vak en hul eie kunsmaakvermoë daardeur verbeter. Hierdie skrywer dui ook aan dat programme wat die hele skool betrek in die verkenning van die rol van kunsopvoeding kan lei tot die daarstelling van ’n kultuur wat eksperimentering en verandering ondersteun.

Milne (2004:38–50) fokus op mentorhulp en die refleksiewe maak van kuns in sy beskrywing van ’n bystandsprojek. Hy beskryf hoe die klem gelê is op praktiese kunswerk wat gelei het tot die verbetering in klasgee, persoonlike groei en ’n beter begrip van die skeppingsproses. Gedurende die proses van die refleksiewe maak van kuns saam met die onderwyser het daar ’n positiewe vertrouensverhouding tussen mentor en onderwyser ontstaan. Daar was voortdurende kommunikasie waartydens partye hulle kunswerk en persoonlike gedagtes met mekaar gedeel het. Die onderwysers het werklik probeer om oorspronklike tekeninge van gehalte te maak wat gelei het tot eerlike gesprekke en ’n ondersoek in kunsgebaseerde pedagogie.

Die soort bemoeienis waarvan Milne skryf, ondersteun die idee van nuwe mentormodelle ter wille van verandering in onderwysers se praktyk. Die sikliese aard van die proses is duidelik. Die mentor gee voor die onderwyser les en is dus blootgestel aan kritiek. Die onderwyser reageer eerlik, maar met respek. Wanneer die tekeninge en gedagtes oor kunsonderwys tussen die twee gewissel word, word die vertrouensverhouding versterk. Gedurende die proses van die refleksiewe maak van kuns, waartydens ook die mentor se praktyk beoordeel word, beweeg die mentorproses weg van die moontlike magswanbalans wat sou kon voorkom in tradisionele mentormodelle (Milne 2004:38–50).

Die literatuurstudie het as riglyn gedien vir die ontwerp van die navorsing oor die invloed van mentorhulp op die kunsonderrigpraktyk van onderwysers waaroor hier verslag gedoen word. Die volgende afdeling is ’n uiteensetting van die navorsingsprojek waartydens onderwysers in hulle kunsonderrigpraktyk bygestaan is.

3. Navorsingsvraag

Die vraag wat hierdie navorsing ondersoek het, was: Watter rol kan mentorhulp speel om onderwysers se vermoë om betekenisvolle, gehalte-kunsonderwys, waardeur kinders leer en holisties ontwikkel, aan te bied en te verbeter, sodat die onderwysers professioneel kan ontwikkel en in hulle eie praktyk kan vorder?

3.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsprojek was 'n kwalitatiewe studie wat gebaseer was op mentorhulp in kunsonderrig. Hierdie navorsing het ondersoek of onderwysers deur mentorhulp gehelp sou kon word om die vermoë te ontwikkel om betekenisvolle, gehalte-kunsonderrig aan kinders in die intermediêre fase te bied.

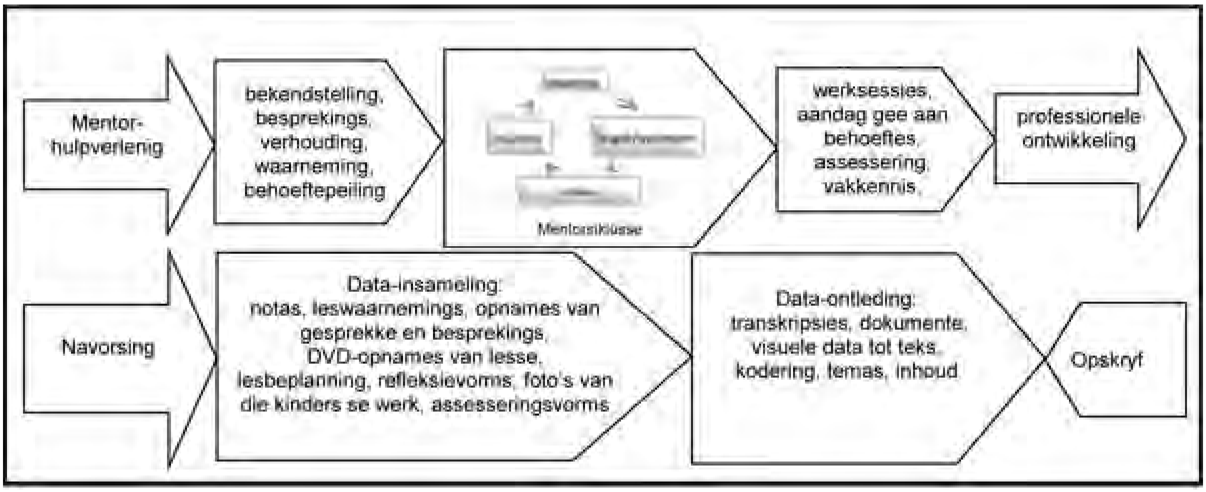
Vier skole is gekies uit 'n poel van laerskole wat deur vakadviseurs van die plaaslike Onderwysbestuur en Ontwikkelingsentrum aangedui is as skole waar kunsopvoeding nie na wense funksioneer nie. Die onderwysers by die vier skole het, nadat 'n skrywe aan 'n hele aantal skole uitgestuur is, gereageer en aangedui dat hulle vrywillige deelnemers wou wees aan die projek, aangesien hulle die behoefte ervaar het aan leiding vir die verbetering van hulle eie praktyk. Hierdie vier skole is die fokusplekke van die gevallestudie wat die uitwerking van mentorhulp op die kunsonderrigpraktyk van algemeen-opgeleide onderwysers ondersoek het. Die gekose skole is ook binne bereik van mekaar sodat die mentor hulle maklik en dikwels kon besoek en ook met die hoop dat daar, na afloop van die mentorprogram, ondersteuningsgroepe gevorm sou word.

Die kriteria vir die keuse van skole was dat die onderwysers kuns moes aanbied al was hulle nie as vakspesialiste in kuns opgelei nie en dat die skole binne bereikbare afstand van die kampus af moes wees, om gereelde besoeke van die mentor moontlik te maak.

Die navorsingsontwerp bestaan uit mentorhulp en data-optekening. Die proses het ontwikkel as 'n samewerking tussen die mentor en onderwysers en dit is deurgaans deur albei partye geëvalueer. By elke skool het die ingryping verskillende invalshoeke gehad, met 'n verskeidenheid gebeure wat gelyktydig plaasgevind het. Toestemming vir die navorsing is verkry van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en die Etiekkomitee van CPUT.

Die mentor en onderwysers het bymekaargekom op 'n tyd wat almal gepas het en wat saamval met die kuns-lesure waarin hulle moes klasgee, sodat daar in die belangrike sake wat die betrokke onderwyser betref en die skool se behoeftes ten opsigte van kunsopvoeding voorsien kon word. Regdeur die projek was die fokus op die soort klaskamerpraktyk wat leer deur kunsopvoeding bevorder. Onderwysers betrokke by die projek het 'n vorm onderteken waarin hulle toestemming verleen het dat die navorser/mentor as waarnemer in die klas mag wees en dat hulle praktyk bestudeer mag word. Hulle stem toe dat DVD-opnames gemaak word en dat al die gebeure in die klaskamer gedurende die proses getranskribeer en vir die studie gebruik kon word. Die gebeure speel af binne 'n vertrouensverhouding tussen die onderwyser en die mentor. Die skoolhoofde was ten gunste van die projek en verleen hulle ondersteuning daaraan.

In figuur 1 word aangedui hoe die navorsingsontwerp daar uitgesien het: die boonste baan toon die ingryping met die onderwysers se professionele ontwikkeling as einddoel en gelyklopend daarmee die navorsing- en data-optekening in die onderste baan, met as einddoel die opskryf en ontleding van data wat in hierdie artikel saamgevat word.



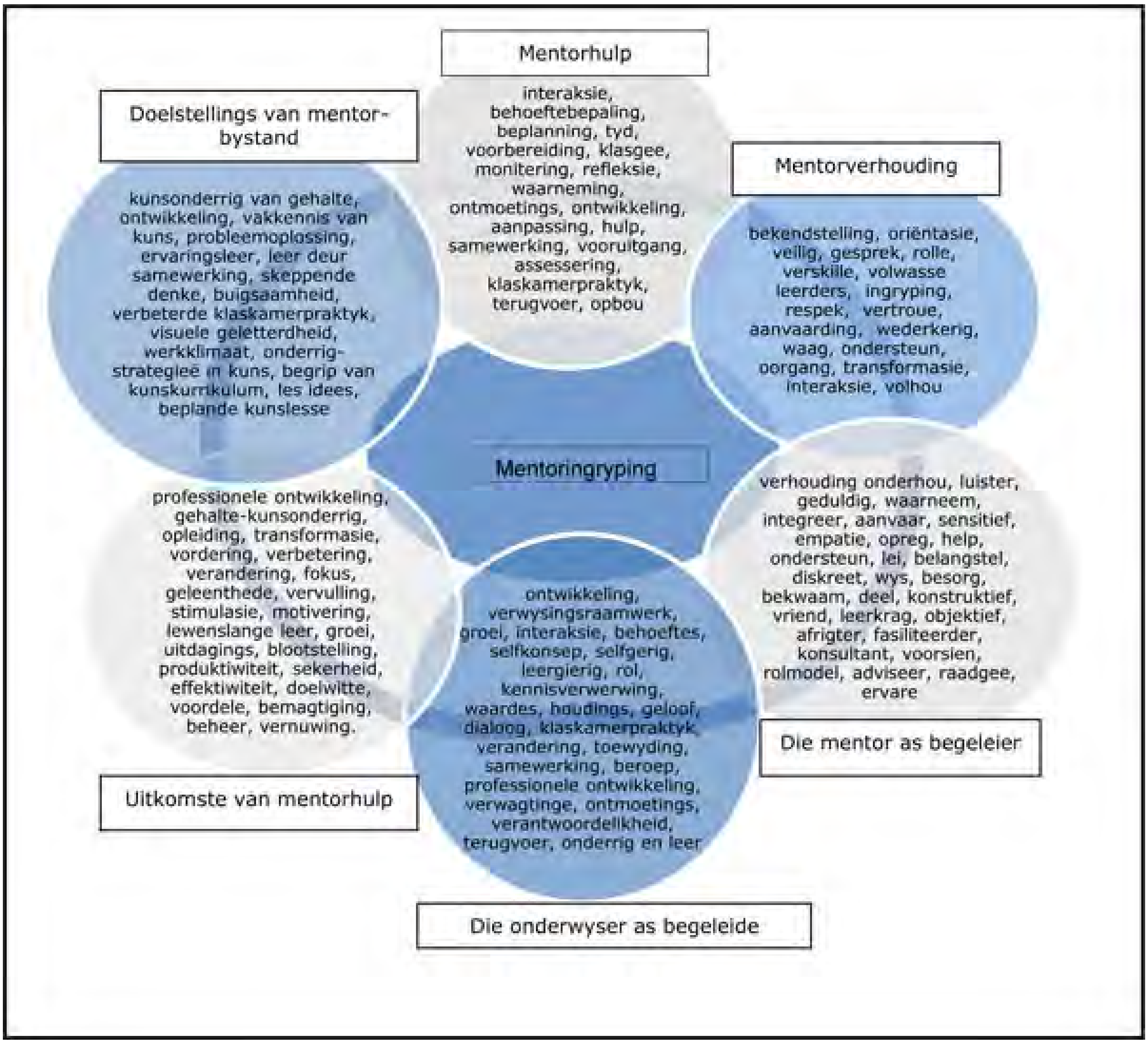
Figuur 1: Navorsingsontwerp

Die ses hooftemas wat na vore gekom het, is:

- Mentorhulp in kunsonderwys.
- Die verhouding tussen die mentor en die onderwyser.
- Die rol van die mentor (mentor as begeleier).
- Die rol van die onderwyser (onderwyser as begeleide).
- Die doelstellings van die ingryping.
- Die uitkomste aan die einde van die mentorproses.

By elkeen van hierdie hooftemas het daar gedurende die verwikkelde proses 'n groot verskeidenheid fasette na vore gekom wat onderling met mekaar skakel as subtemas.

Die raamwerk vir die navorsing word in figuur 2 uiteengesit:



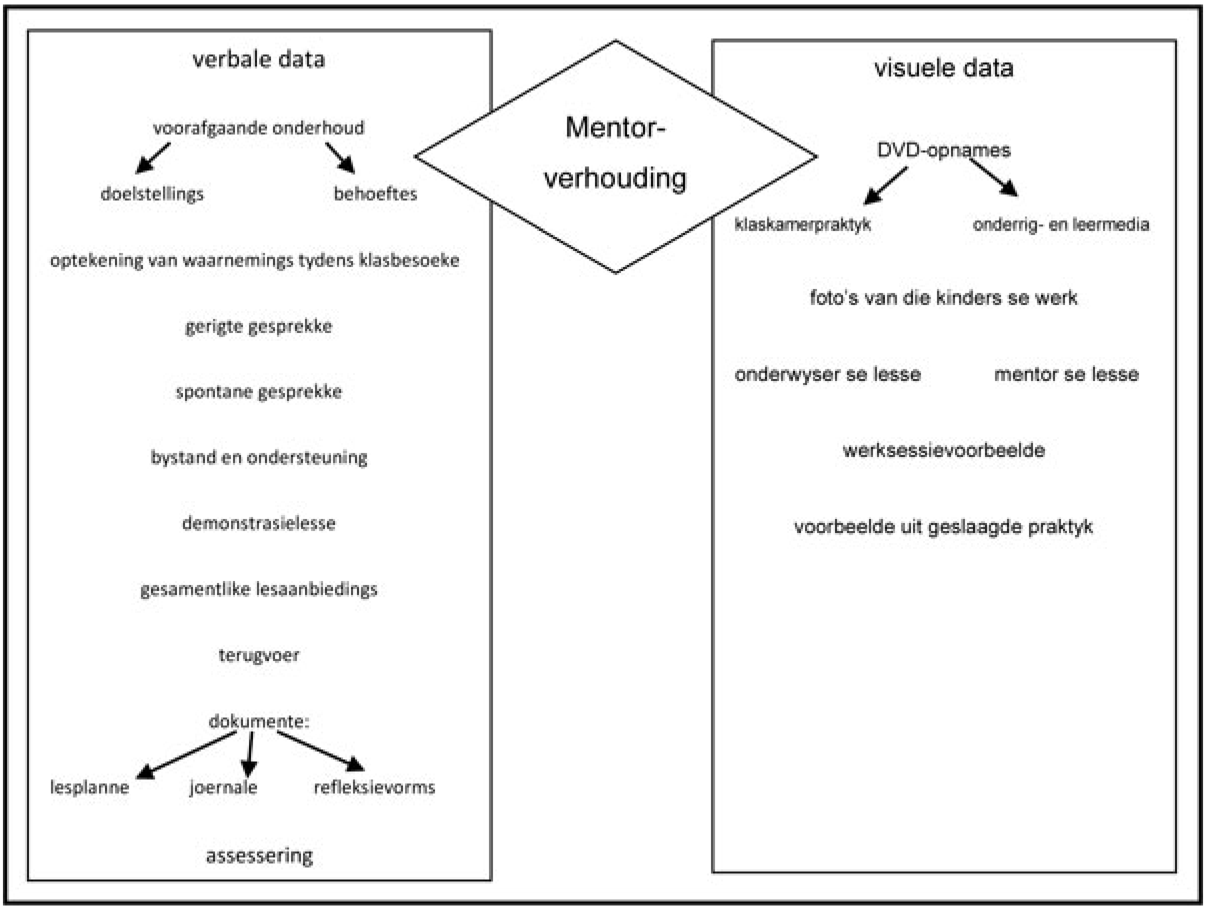
Figuur 2: Raamwerk vir die navorsing.

Hierdie figuur dui die ses hooftemas met die onderliggende subtemas in onderlinge samehang met mekaar aan soos dit regdeur die mentorhulpprogram van agtien maande die proses gerig het.

4. Data-insameling

Gedurende die agtien maande wat die mentorhulp geduur het, is daar data ingesamel deur ’n verskeidenheid strategieë toepaslik vir kwalitatiewe navorsing, naamlik transkripsies van onderhoude en gesprekke, DVD-opnames van lesse wat die onderwysers en die mentor aangebied het, notas waardeur gebeure nougeset opgeteken is, die ontleding en interpretasie na leswaarnemings, dokumente soos lesbeplannings, refleksie- en assesseringsvorms, en foto’s van die werk van die kinders by elke skool. Laasgenoemde is geneem voor die mentorhulp, gedurende die proses en aan die einde van die program. Hierdie data is bymekaargemaak om sodoende ’n ryk en omvattende bron byeen te bring, soos Flick (2009:251;269) vir kwalitatiewe navorsing aanbeveel.

Die bronne vir data-insameling was tweeledig, naamlik verbale data en visuele data en word in figuur 3 voorgestel:



Figuur 3: Bronne waaruit data verkry was

4.1 Data-ontleding

Cohen, Manion en Morrison (2000:147–52) se stappe vir data-ontleding vir etnografiese navorsing is gebruik om die eenhede vir ontleding vas te stel met behulp van die kodifisering van data. Nadat die program tot 'n einde gekom het, is die data gegroepeer volgens die raamwerk wat in afdeling 3.2 aangedui is. Uit die tersaaklike teorieë in die literatuur het daar hooftemas en subtemas na vore gekom. Hierdie temas het die raamwerk gevorm waarvolgens die empiriese data gekategoriseer is. Die data is omgeskakel in teks en in hoofgedagtes geparafraseer. Die hoofgedagtes is volgens kodes gegroepeer om by die verskillende temas in te skakel. Uiteindelik is al die data in groeperings of temas gerangskik. Toe hierdie punt bereik is, kon die ooreenkomste tussen die hoofgedagtes bepaal word en afleidings gemaak word wat op die bewyse uit die data gebaseer was.

5. Die mentorhulpprogram vir onderwysers in kunsonderrig

In die literatuur kom dit duidelik na vore dat mentorhulp in onderwys 'n vennootskap tussen 'n onderwyser en 'n mentor is. Dit is 'n interaksie waardeur 'n individu bemagtig word in 'n proses van samewerking, bystand, afrigting en gesamentlike leer. In die proses ondersteun en

beïnvloed die mentor die onderwyser se professionele en persoonlike ontwikkeling. In hierdie geval is strategieë gekies om die onderwysers se kunsonderrigpraktyk te verbeter.

Die volgende onderafdeling bied ’n kort oorsig oor die omstandighede by die skole wat aan die mentorhulpprogram deelgeneem het. Aangesien vertroulikheid deel is van die ooreenkoms met die onderwysers, word geen name, of identifiseerbare kenmerke, van die vier deelnemende skole genoem nie.

5.1 Die vier deelnemende skole

5.1.1 Skool C[1]

By skool C is die onderwyser opgelei in musiek, maar sy is verantwoordelik vir al die kunstevakke, naamlik drama/dans, musiek en visuele kuns. Die skool is goed toegerus vir al die vakke. Dit is geleë in ’n woongebied in ’n dorp waar kultuur hoog op die ranglys naas sport en ander bedrywighede is. Dit is ’n baie groot skool met groot klasgroepe. Die rooster laat voldoende tyd, naamlik drie aaneenlopende lesure per siklus, toe vir die kunstevakke.

By die eerste kennismaking het die onderwyser die behoefte uitgespreek aan leiding in verband met die nuwe kurrikulum, asook lesidees vir kuns wat sy graag geïntegreerd met ander leerareas wou aanbied. Daar is voldoende werkruimte en media by die skool en die mentor kon gereeld daar besoek aflê. Tydens besoeke was die onderwyser voorbereid en beskikbaar en die mentorproses het deurgaans sinvol verloop met ’n verskeidenheid van aktiwiteite soos aangedui in figure 3 en figuur 4.

5.1.2 Skool A

Die onderwyser by hierdie skool is ’n nuweling en werk op kontrak. Kuns was nie een van haar hoofvakke vir haar graadkursus nie, alhoewel sy die vakdidaktiek van kuns tot op derdejaarsvlak geslaag het, dus het sy kuns tydens haar studiejare nie as belangrik beskou nie. Sy is egter verantwoordelik vir al die graad 5-klasse se kunsonderrig. Haar behoefte is aan lesidees en leiding vir die aanbieding van lesse waarin die kinders praktiese werk kan doen. Sy wend haar hoofsaaklik tot die voorskriftelike, beperkende handboekies wat sy in die hande kan kry in ’n poging om lesidees te kry.

Die skool is baie vol, met klasse van tot 50 leerders, en is in ’n baie arm woongebied geleë. Daar is wel ’n kunslokaal, maar dit word meestal gebruik as ’n gewone klaskamer, omdat daar so ’n groot behoefte aan ruimte is. Die rooster maak nie voorsiening vir dubbelperiodes vir die kunstevakke nie, met ’n halfuur hier en daar deur die week versprei. Dit was egter moontlik om vir die duur van die mentorhulpprogram wel dubbelperiodes te reël in die kunslokaal – ’n aanduiding dat dit tog moontlik sou wees indien daar moeite gedoen word.

Ongelukkig is die onderwyser se kontrak na een jaar nie hernu nie en die program het geëindig. Die kort mentorhulptydperk het wel bevredigende resultate tot gevolg gehad, veral wat betref die kinders se vordering in hulle kuns.

5.1.3 Skool S

Skool S is in ’n landelike omgewing geleë. Die onderwyser is in haar derde jaar van onderwys, maar nuut by hierdie skool. Die vakdidaktiek van die kunstevakke was deel van haar opleiding, al was kuns nie een van haar hoofvakke nie. Sy is verantwoordelik vir die kuns van haar eie asook die ander graad 5-klas van die skool. Sy dui aan dat sy graag haar eie praktyk wil versterk met idees vir kunslesse en graag leiding wil hê oor ’n groter verskeidenheid media; sy wil ook driedimensionele projekte aanpak, maar het min kennis daarvan.

Daar is min kinders in die klas, en voldoende ruimte en media vir kuns. Die rooster laat een dubbelperiode per week vir kuns toe. Die onderwyser is gereeld beskikbaar, ontvanklik vir die mentoraktiwiteite en neem pligsgetrou en ywerig aan die mentorprojek deel, met ’n positiewe gesindheid.

5.1.4 Skool W

Die onderwyser by hierdie skool is al baie jare in die onderwys en voel dat sy heeltemal onderopgelei is vir die nuwe skoolkurrikulum. Sy het hulp nodig met die beplanning en aanbieding van lesse en dui aan dat haar vakkennis van kuns baie gebrekkig is. As gevolg hiervan doen sy selde praktiese werk. Sy weet ook nie waar om hulp te kry nie en is baie ontvanklik vir die mentorhulp. Dit is ’n oorvol skool in ’n arm gebied. Die rooster laat ook in hierdie geval slegs enkelperiodes vir die kunstevakke toe. Die kunslokaal van die skool word gebruik as ’n klaskamer en daar is min voorraad vir praktiese werk beskikbaar.

By hierdie skool kon die onderwyser nie die eerste les vir behoeftebepaling aanbied nie; sy was heeltemal verlore en die mentor moes haar stap vir stap begelei en regdeur die projek bystaan. Die onderwyser kanselleer verskeie kere die afspraak met die mentor en dan moet daar ’n ander afspraak gemaak word. Toe daar ’n nuwe skoolhoof halfpad deur die projek by die skool oorneem, kom die projek op dreef en word daar vordering gemaak. Media is aangekoop en roosterverskuiwings aangebring wat voorsiening maak vir gereelde besoeke van die mentor aan die skool.

Uit hierdie kort bekendstelling aan die skole betrokke by die mentorhulpprogram is dit duidelik dat die omstandighede by die skole baie verskil en dat die deelnemende onderwysers unieke behoeftes het. In die volgende onderafdeling word gekyk na ’n belangrike vereiste vir suksesvolle mentorhulp, naamlik die verhouding tussen die mentor en die betrokke onderwyser.

5.2 Die mentor-onderwyser-verhouding

Die mentorhulp het geskied binne ’n wederkerige leerverhouding tussen die mentor en onderwyser. By al vier skole is hierdie verhouding gekenmerk deur vertroue, respek en toewyding in ’n mindere of meerdere mate.

Aan die begin van die mentorhulpprogram was daar eers ’n bekendstelling van die projek gedurende ’n gesprek waarin die proses aan die onderwysers verduidelik is. Die mentor moes eers ’n vertrouensverhouding met die onderwysers stig waarbinne daar wederkerige respek sou wees. Sonder hierdie verhouding sou die mentorhulp nie suksesvol kon wees nie. Die program het dus afgeskop met ’n informele gesprek tussen die mentor en onderwysers om mekaar te leer ken. Hierdie ontmoetings het by die onderskeie skole plaasgevind en het die vorm van ’n rustige gesprek aangeneem op ’n tyd wat deur die betrokke onderwysers as gepas aangedui is. Die spesifieke behoeftes van elke onderwyser is gedurende die ontmoeting vasgestel en hierdie behoeftes was deurentyd die fokus van die mentorhulp.

Na die eerste ontmoeting is die verloop van die program met elke onderwyser bespreek en tye volgens die onderwysers se roosters vasgestel. By drie uit die vier gevalle het die onderwyser onderneem om ’n kunsles aan te bied, sodat die mentor kon waarneem wat daar reeds in kuns by die skool gedoen word. Hierdie eerste kunsles was die vertrekpunt vir die res van die program. Daarna was daar ’n openlike gesprek oor die behoeftes van elke onderwyser en aanbevelings is gemaak oor hoe die program vorentoe sou verloop. Die sikliese mentorproses het gevolg, met strategieë om elke skool se unieke probleme te probeer oplos en die doelstellings van die program te bereik. By sommige van die skole was dit met tye ook moeilik en ’n uitdaging vir die mentor om die mentorverhouding in stand te hou.

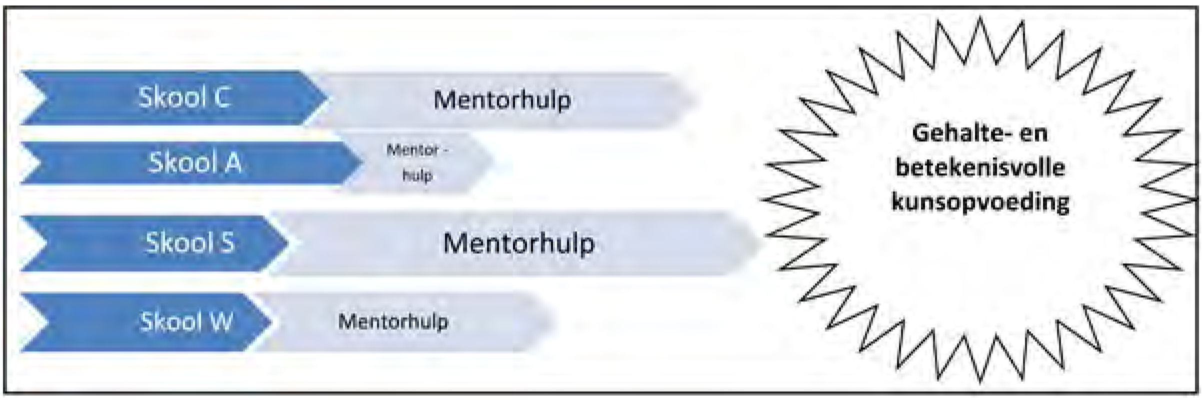
Dit is insiggewend dat by die skool waar die gehalte van kunsonderrig vanaf die aanvang van die projek die hoogste was (skool S in figuur 4), die onderwyser deurgaans die beste samewerking en die meeste toewyding tot die ingryping lewer. Daar was nie ’n gesukkel om die mentorverhouding te laat vlot nie. By hierdie skool het die ingryping tot die hoogste vlak ontwikkel en die onderwyser het aangedui dat sy gereed was om kuns aan te bied sonder die bystand van die mentor.

By die skool waar die nood die grootste was (skool W in figuur 4), was dit ook die moeilikste om ’n betekenisvolle verhouding te stig en aan die gang te hou. Die onderwyser was baie afhanklik van die mentor en het baie min selfvertroue gehad. Sy wou met tye die kunsonderrig aan die mentor oorgee, sodat sy met haar ander werk kon voortgaan en was ook gereeld afwesig en het dikwels laat weet dat daar iets voorgeval het, dan moes die afspraak verskuif word. By hierdie skool is daar slegs ’n begin gemaak met gehalte-kunsonderrig en baie meer tyd sal by hierdie skool nodig wees om die doelstellings van die mentorhulp ten volle te bereik.

By skool S (figuur 4) het die onderwyser se kontrak verstryk en is die mentorhulp kortgeknip, al het dit baie goed begin. Dit was ’n teleurstelling, maar die tyd wat by die skool deurgebring is en die werk wat die kinders gedurende die mentorprogram gelewer het, was die moeite werd.

By skool C (figuur 4) het die aanvanklike goeie verhouding skipbreuk gely as gevolg van die onderwyser se ywerigheid om onafhanklik te word voordat sy werklik gereed was daarvoor. Om goed te vertoon het die onderwyser voorskriftelike lesvoorbeelde uit ’n handleiding gebruik wat die kinders se skeppende denke heeltemal beperk het omdat dit op die natrek van vorms neergekom het. Dit waaraan die mentor baie hard gewerk het, is hierdeur tot niet gemaak. Die mentor se eerlike gesprek hieroor het die onderwyser ontstel. Daarna moes die mentor baie hard werk om weer die vertroue van die onderwyser te wen. Gelukkig het die proses weer op dreef gekom en is daar by hierdie skool baie goeie vordering gemaak. Die onderwyser het ook later moeite gedoen om die mentor selfs na die afloop van die projek te kontak om te vertel hoe goed die projekte waaraan hulle tydens die mentorhulp saam beplan het, verloop het.

Die verband tussen die mentor-onderwyser-verhouding en vordering van die mentorhulpproses word in die volgende figuur (figuur 4) voorgestel:



Figuur 4: Die vordering van die proses en die mentorverhoudings by die verskillende skole.

5.3 Die proses en doelstellings

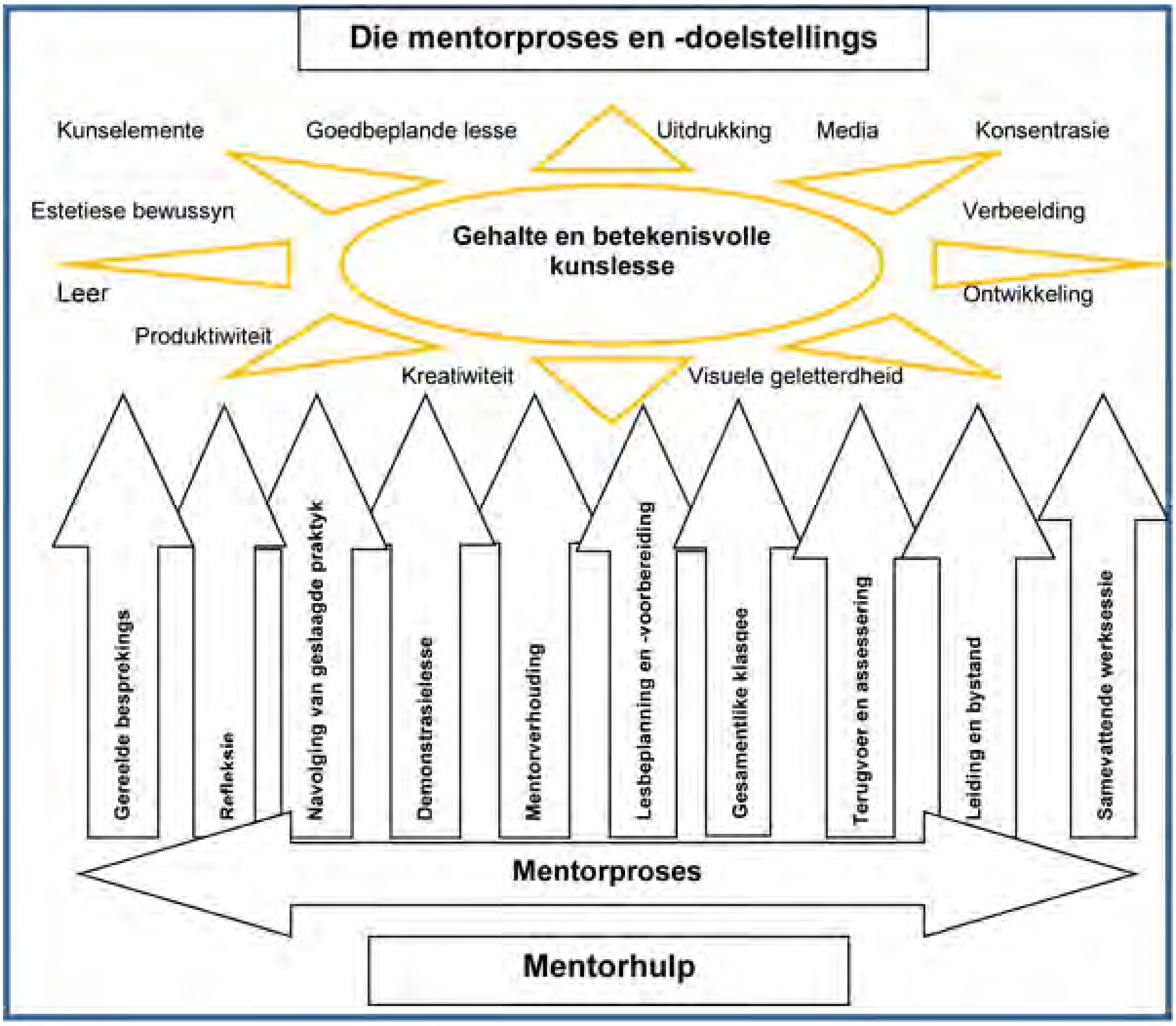
Die mentorhulpprogram het oor ’n tydperk van agtien maande gestrek. Gedurende hierdie tydperk het die navorser en die onderwysers gereeld, meestal weekliks in die skoolkwartale,

kontak gehad. Die beplanning, voorbereiding en aanbieding van kunslesse wat kinders sou inspireer om te skep, met 'n duidelike verduideliking aan die kinders in die begin van die les, het baie aandag gekry. Daar is ook aandag gegee aan die onderwyser se betrokkenheid gedurende die verloop van die les en om individuele kinders te monitor en by te staan. Regdeur die proses is die uitkomste gemonitor en aan die einde van elke les was daar terugvoer en refleksie. Die proses het progressief in stadiums verloop.

Demonstrasie van kunslesse, waartydens die mentor 'n les wat saam beplan is, aangebied het met die onderwyser teenwoordig as waarnemer, asook spanaanbiedings van lesse met beide die mentor en onderwyser betrokke, terwyl die mentor geleidelik na die agtergrond beweeg, het 'n belangrike deel van die ingryping gevorm. Tydens die voorbereidingsessies is voorbeelde van uitstekende praktyk bestudeer. Dit was werklike voorbeelde van kinders se kuns wat versamel is van skole waar daar gehalte-kunsonderwys aangebied word; dit is aan die onderwysers gewys en is bespreek sodat die onderwysers meer ingelig kon word oor die skoolkurrikulum en kunsgebaseerde leer. Die onderwysers is aangeraai om wat hulle uit hierdie voorbeelde geleer het, toe te pas in hulle lesse terwyl die mentor teenwoordig is om hulp aan te bied en hulle te lei. Uit hierdie voorbeelde kon hulle baie idees kry vir lesse en die toepassing van kunsmedia wat gepas is vir die intermediêre fase. Betroubare verwysingsbronne is ook beskikbaar gestel, sodat die onderwysers se vakkennis van kunsopvoeding kon verbreed.

Aan die einde van die proses is daar by elke skool 'n werksessie aangebied wat die hele proses opgesom het, en waartydens klaskamerpraktyk en dissipline wat aanleiding gee tot verbeterde kunsonderrig, aangespreek is. Die bestuur van 'n kunslokaal en sake soos begroting en die bestel van kunsmedia het ook aandag geniet. Die belangrikheid van werkruimte vir kunslesse is beklemtoon en onderwysers is aangemoedig om hulle roosters vir kunsopvoeding met die senior bestuur te bespreek, sodat genoeg tyd ingeruim kon word vir 'n behoorlike verduideliking en die praktiese werk wat die grondslag van gehalte-kunsopvoeding vorm.

Regdeur die mentorhulpprogram is daar 'n strewe na gehalte-kunsonderrig en dit is van meet af aan die primêre doelstelling. Uit figuur 5 is dit duidelik dat elke aksie wat deel vorm van die program, gemik is op die einddoel, naamlik gehalte-kunsonderrig waardeur kinders kan leer en holisties ontwikkel:



Figuur 5: Die mentorproses en -doelstellings.

6. Die fokus

Die fokus van die mentorhulpprogram is om die onderwysers by te staan sodat hulle gehalte-kunslesse kan aanbied. Die program is deurgaans op die onderwysers se behoeftes gerig. Die mentor bied inspirerende demonstrasielesse aan en die onderwysers is deurgaans aangemoedig om te dink aan vars lesidees uit die leefwêreld van die kinders in hulle klas. Daar is gestreef na onderwys wat sou lei tot leer deur kognitiewe strategieë soos probleemoplossing, leer deur ondersoek en ervaringsleer. Die onderwysers kon hierdeur goeie praktyk waarneem en het sodoende daarvan bewus geword dat hulle leerders die potensiaal het om gehalte-kuns te lewer indien die les deeglik beplan en op ’n wyse aangebied word wat die kinders se skeppende potensiaal ontsluit.

Die mentorhulp stel onderwysers bekend aan refleksiewe praktyk en die feit dat hulle daardeur selfgerig kan word. In al die gevalle het die onderwysers terugrapporteer dat hulle gebaat het by die ingryping wat betref hulle kunsonderwyspraktyk, en sodoende het hulle professioneel ontwikkel.

Die onderwysers se vrae en bekommernisse in verband met die metodologie van die kunskurrikulum is ook deurgaans beantwoord en met voorbeelde van gehalte-kinderkuns

toegelig. Die mentor se leiding in verband met praktiese en sistematiese lesbeplannings het hulle ook hiermee gehelp.

7. Die rolspelers

Die rolspelers was die mentor en die onderskeie onderwysers wat deelneem aan die projek. Hier onder word die verskillende rolle toegelig.

7.1 Die rol van die mentor

Die rol wat die mentor tydens die projek by die vier skole gespeel het, was meestal ingewikkeld. Dit was 'n groot verantwoordelikheid om verhoudinge met die onderwysers te stig, dit te beheer en te bestuur terwyl die behoeftes van die onderwysers die voorrang moes geniet en die fokus die onderrig van betekenisvolle, gehalte-kunslesse, moes wees. Om dit te bewerkstellig, moes die mentor die beginsels van leer vir volwassenes laat afspeel en terselfdertyd 'n professionele rol handhaaf as afrigter, gids, onderwyser en bestuurder. Die situasie by die vier skole het die mentor genoodsaak om as raadgewer en adviseur op te tree, maar ook om die onderwysers se behoeftes op 'n versorgende manier te vervul. In hierdie opsig moes daar heeltyd gewaak word om nie paternalisties te wees nie, maar om die onderwyser se rol in die verhouding te respekteer en daarvoor ruimte te maak.

Die rol van die mentor, soos aangedui in figuur 2, waar die mentor as begeleier aangedui word, het somtyds buitengewone wysheid en takt geverg, maar aan die einde van die proses kon daar teruggekyk word op waardevolle werk wat as deel van die projek verrig is, veral die ongekunstelde, onafgerigte werk wat by van die skole gelewer is.

Hierdie rol is regdeur die proses deur beide partye geëvalueer en die mentor het daaraan gewerk om hierdie rol te vervul sodat die ingryping volgens plan kon verloop. Daar was voortdurend oop gesprekke waartydens die onderwysers se sienswyse in verband met die projek en die mentor se rol daarin in oënskou geneem is en indien nodig aangepas is. Hierdie aanpassing het by sommige van die gevalle 'n terugstaan geverg, by ander meer hulpverlening en 'n voortdurende teruglei na die aanvanklike ooreenkoms, naamlik die onderwyser se professionele ontwikkeling as kunsopvoeder.

7.2 Die rol van die onderwysers

Die vier betrokke onderwysers kom uit agtergronde wat beduidend van mekaar verskil – ookten opsigte van persoonlikhede, werksomstandighede en opleiding. As gevolg van hierdie verskille is die rol van elke onderwyser in die mentorproses ook verskillend en is die verloop van die proses by elke skool ook heeltemal anders. Hierdie verskille het ook 'n impak gehad op die gehalte van die mentorverhouding. Soos aangedui in afdeling 5.2, is elke onderwyser by elke verskillende skool voorgestel. Die verhouding wat die onderwysers met die mentor het, oefen ook 'n groot invloed uit op die rol wat die onderwysers gedurende die mentorhulp speel. In figuur 2 word die onderwyser as begeleide aangedui en hierdie rol was deurgaans bepalend vir die verloop van die projek.

Die rol van die onderwyser is nie ondergeskik aan dié van die mentor nie en deurgaans is daar waarde geheg aan die onderwyser se rol. Ondergeskiktheid aan die mentor is nie aangemoedig nie, maar eerder 'n vennootskap waartoe albei partye bygedra het om die uiteindelike doelstelling te bereik.

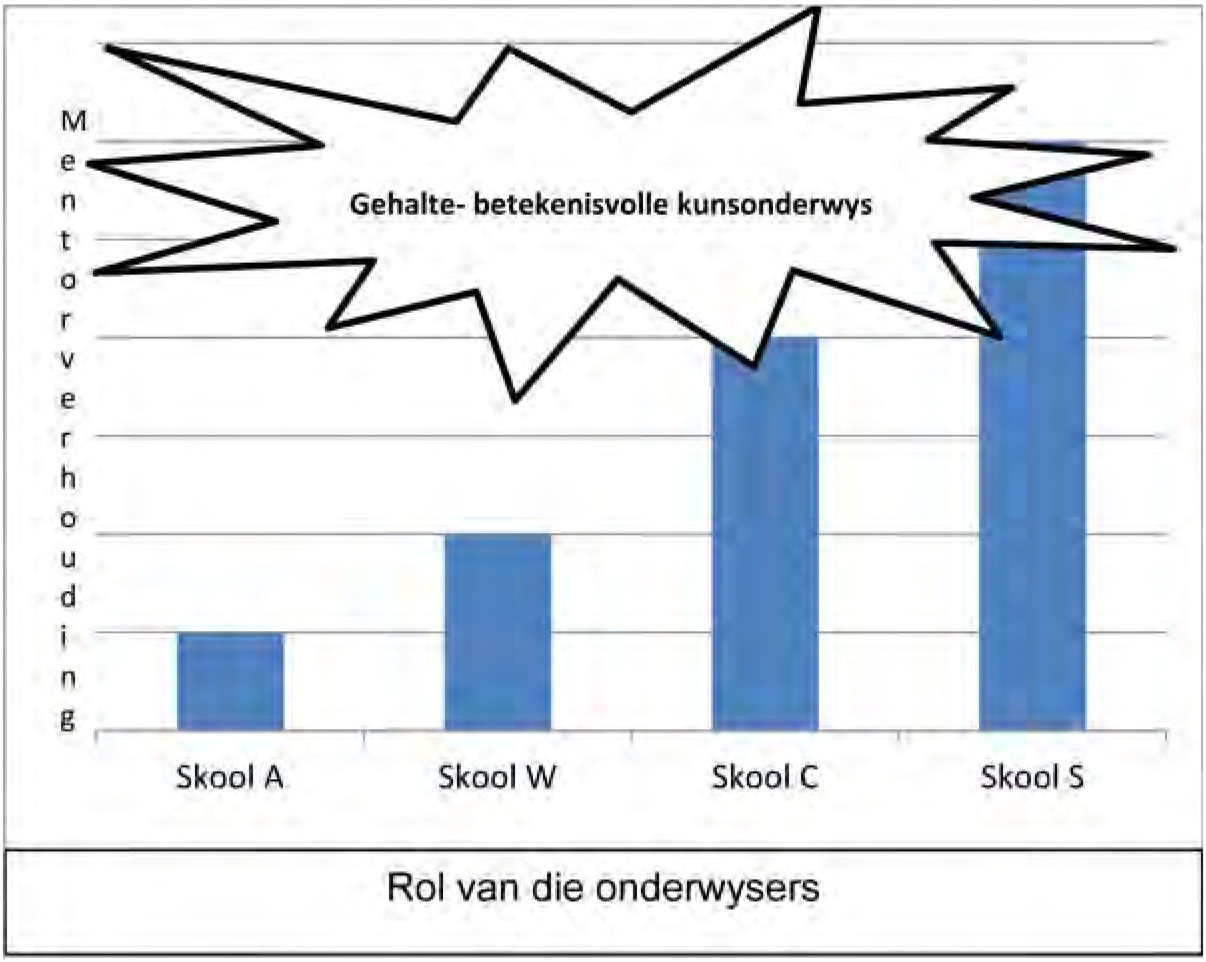
By skool A was die verhouding van korte duur as gevolg van die staking van die onderwyser se kontrak, daarom kon die onderwyser nie haar rol in die projek voluit vervul nie. Gedurende die kort tydperk het sy wel haar rol met toewyding vervul in die sin dat sy beskikbaar en gewillig was vir kontak, deelgeneem het aan die gesamentlike beplanning en lesgee en reëlings by die skool getref het vir dubbellesure en die gebruik van die kunslokaal vir die mentor se besoeke aan die skool.

By skool W is daar ’n groot afhanklikheid van die mentor en aanvanklik sukkel die onderwyser om haar rol te vervul vanweë ’n gebrek aan selfvertroue en onbegrip van die mentorproses, al was sy ’n vrywillige deelnemer aan die projek. Dit het baie harde werk van die mentor geverg om hierdie onderwyser tot die punt te bring waar sy saamwerk en lesse beplan, reëlings tref vir die mentor se besoeke by die skool en uiteindelik self deelneem aan gesamentlike lesaanbiedings. ’n Nuwe skoolhoof het bygedra tot die motivering om haar meer bewus te maak van haar rol in die proses en hierna was die vordering merkwaardig.

By skool C het die onderwyser haar rol van meet af aan nougeset vervul as begeleide met ’n erns om werklik uit die projek te leer. Sy was baie bewus van haar tekortkominge, maar het ook ’n vertroue gehad dat sy dit kon oorbrug. Sy was altyd bereid om afsprake na te kom en het tyd gemaak vir die projek, al was sy werklik baie besig met kulturele bedrywighede by die skool. In haar ywer het sy egter ’n gesamentlike beplanning vooruitgeloop en staat gemaak op ’n ou gewoonte om ’n voorbeeld uit ’n voorskriftelike handboekie te gebruik in plaas daarvan om die les saam met die mentor te beplan. Na ’n oop gesprek hieroor is die verhouding herstel en is die rolle weer herstel sodat daar ten einde uitstekende vordering by hierdie onderwyser se praktyk waargeneem is en ’n wye verskeidenheid projekte afgehandel is.

Die rol van die onderwyser by skool S is regdeur die projek die naaste aan die ideaal, voorgestel in figuur 2. Sonder om ’n ondergeskikte rol te speel, is sy leergierig en selfgerig en volg sy as begeleide die leiding van die mentor tot op die punt waar sy selfstandig en met selfvertroue lesse beplan en aanbied. Sy lewer insette en lê riglyne neer vir die vordering van die projek, wat haar eie professionele ontwikkeling – veral ten opsigte van haar vakkennis van kunsonderrig, maar ook die kunswerk van die kinders – bevorder.

Die korrelasie tussen die rol van die onderwyser en die kwaliteit van die mentorverhouding word voorgestel in figuur 6.



Figuur 6: Die rol van die onderwysers in die mentorhulpprogram.

8. Uitkomste van die mentorhulpprogram

Soos reeds vermeld, het die mentorprojek agtien maande geduur. Daarna is die ingryping gestaak, volgens die aanvanklike ooreenkoms met die onderwysers. Volgens die evaluering aan die einde van die projek is dit duidelik dat die mentorhulp by al vier die skole bygedra het tot die ontwikkeling van die onderwysers se kennis van kunsopvoeding en beter begrip vir die praktiese onderrig van kuns.

By al vier die onderwysers was die professionele ontwikkeling sodanig dat dit sou kon bydra tot die transformasie van kunsonderrig by die skole. Die onderwysers het bewus geword dat kunsonderrig aan kinders die geleentheid bied om te leer en kennis op te doen omdat veelvuldige intelligensie en diverse leerstyle in werking tree en alle kinders daardeur kan baat. Refleksiewe praktyk is aan die onderwysers bekendgestel. Hulle is deur die mentor bemagtig en het meer insig verkry in die kunskurrikulum. Hulle begrip van kunsopvoeding en hulle vermoë om kuns te onderrig het verbeter. In hulle verslae na die ingryping dui die onderwysers aan dat hulle eie praktyk in kunsonderrig verbeter het en dat hulle heelwat nuwe idees en denkpatrone ontwikkel het.

Die leerervarings wat die onderwysers opgedoen het tydens die mentorhulpprogram het hulle vakkennis van kunsonderrig verbreed en hulle bewus gemaak van kunsgebaseerde leer. Hulle kennis van kunsbedrywighede, media en tegnieke het uitgebrei en hulle het ook insig begin kry in die talle moontlikhede om kuns met ander vakke te integreer. By al die gevalle is

die uitkomste van mentorhulp, soos uiteengesit in figuur 2, in verskillende mate bereik. Die vordering by elke skool word hier onder oorsigtelik toegelig, met foto's van die kinders se werk ter illustrasie en as deel van die data wat ontleed is.

8.1 Skool C

By skool C, soos verduidelik in afdeling 6.1.1, wou die onderwyser haar eie praktyk verbeter en het sy bystand en leiding gevra met idees vir lesse en met die kunskurrikulum. Die eerste les wat die onderwyser aangebied het om, soos afgespreek tussen onderwyser en mentor, as behoeftepeiling te dien, is die maak van 'n plakkaat met tydskrifknipsels van padtekens in rooi, wit en swart verf volgens aanwysings uit 'n beskikbare kuns-en-kultuur-handboekie (foto C1). Hierdie eerste poging het haar tekortkominge met die onderrig van 'n gehalte-kunsles duidelik openbaar.

Foto C1: Verkeerstekens, eerste lesvoorbeeld Skool C

Na hierdie voorbeeldles, waartydens die onderwyser getoon het dat sy baie ervare is met die beheer van die groot groepe graad 5-kinders, was daar 'n gesprek oor wat haar behoeftes vir die res van die mentorhulpprogram is. Sy wou die kunstevakke geïntegreerd aanbied en het genoem dat sy die musiekblyspel *Cats* wil bybring vir die musiekgedeelte. Daar was 'n gesamentlike beplanningsessie vir twee projekte. Die eerste was 'n kleinerige tekening, want die kwartaal was amper op 'n einde en daar was nie tyd vir 'n volle prentmaakprojek nie. Die tweede projek sou fokus op kunshandwerk en die kinders sou elkeen 'n katmasker maak wat hulle gedurende die bewegingsessie op die maat van die musiek uit *Cats* kon dra. Dit is afgespreek dat die mentor die les aan die een klasgroep sou demonstreer terwyl die onderwyser waarneem en dan sou sy dieselfde les op haar eie aanbied om te sien hoe sy vaar. Daar is na elke les 'n refleksievorm ingevul waarop sy eerlik haar ervaringe neerskryf, sodat dit tydens die gesprek met die mentor aandag kon geniet. Foto C2 toon die lesvoorbeeld wat deur die mentor aangebied is en foto C3 toon die kinders met die maskers wat gemaak is tydens die onderwyser se aanbieding.

Foto C2: Katmaskers, les deur die mentor aangebied

Foto C3: Katmaskers, les deur die onderwyser aangebied

Dieselfde proses is gevolg met die tekeninge van ’n kat, wat aangebied is na ’n visuelegeletterdheidles waarin die mentor aan die onderwyser gedemonstreer het hoe kinders gelei kon word om na Suid-Afrikaanse kuns te kyk. Maggie Loubser se *Kat en Kappertjies* is

aan die kinders gewys en hulle het geleer om die kunselemente in ’n werk van ’n gerekende kunstenaar te identifiseer en te benoem.

Foto C4 toon die kinders se tekeninge van ’n kat wat op ’n mat sit, met vorm, lyn en patroon as elemente, as demonstrasieles aangebied deur die mentor. Daar is net viltpenne, potlode en A5-paper gebruik en die kinders moes baie goed na foto’s van katte wat met die dataprojektor vertoon is, kyk.

Foto C4: Katprente, les deur die mentor aangebied

Foto C5 toon die kinders se prente nadat die onderwyser dieselfde les sonder die mentor se hulp aangebied het. Sy noem in haar refleksie dat dit vir haar baie moeilik was om die kinders te motiveer om werklik na die foto’s van die katte te kyk en dat hulle in stereotipe maniere van kat teken verval het. Hulle het ook gesukkel om die kat groot in die tekenruimte te plaas. Die mentor het na hierdie refleksie aan die onderwyser meer leiding gegee om die probleme wat sy tydens die lesaanbieding ervaar het, aan te spreek.

Foto C5: Lesvoorbeeld Skool A, met mentorbystand

Daar is heelwat ander projekte gedurende die ingryping aangepak, onder andere twee prentmaaklesse en twee kleimodelleringsprojekte. Die mentorprojek by hierdie skool is afgesluit met ’n praktiese werksessie wat die onderwyser gehelp het om probleme self prakties op te los. Daar was ook ’n sessie oor bestellings en begroting en die bestudering van werklike lesvoorbeelde van suksesvolle en ervare kunsonderwysers asook die boeke oor kunsopvoeding wat die mentor byderhand gehad het.

In haar finale assessering van die projek het die onderwyser bevestig dat haar behoeftes grotendeels vervul is deur die mentorhulp, maar dat sy baie graag nog tyd saam met die mentor sou wou deurbring om dit wat sy geleer het, te verstewig. Refleksiewe leer was vir haar iets nuut en sy het onderneem dat dit in die toekoms deel van haar onderwyspraktyk sou vorm.

8.2 Skool A

Soos in afdeling 6.1.2 uiteengesit, was die onderwyser ’n nuweling wat tydens die eerste onderhoud duidelik laat blyk het dat sy hulp soek met lesidees en leiding met die kunskurrikulum. Die resultate van haar eerste les, wat aangebied is as deel van die behoeftebepaling, word in foto A1 en foto A2 uitgebeeld. Tydens die les is ’n voorbeeld van ’n tandepastaverpakking teen die bord opgeplak en die kinders moes dit nateken.

Foto A1 en A2: Lesvoorbeeld Skool S, voor mentorbystand

Gedurende ’n reflekterende gesprek oor hierdie les, wat ’n voorbeeld uit ’n handboek vir kuns en kultuur is, is daar saam besluit om ’n prentmaakles in gemengde media te beplan sodat die kinders skeppend kon werk en na iets in die werklikheid kon kyk sodat hulle waarnemingsvermoë kon ontwikkel. Na die gesamentlike beplanning van die les het die mentor die aanbieding gedemonstreer en die onderwyser was by as waarnemer en hulp. Die media vir die vyftig graad 5-kinders in die klas is weekliks in kratte aangery. Daar is ’n stillewe van blomme waarmee die kinders bekend is, in die klas opgestel. Week na week is die kinders bewus gemaak van die vorm van die blomme, die plasing van die voorwerpe op die papier en die hantering en aanwending van die media. Die mentor en die onderwyser was ewe betrokke by die aanbieding en verloop van die les, wat oor ’n hele aantal weke gestrek het. Foto A3 toon die tekenstadium van die les.

Foto A3: Lesvoorbeeld Skool A, met mentorbystand

Die skeppende ervaring was vir die meeste van die kinders iets heeltemal nuut en die stilte en konsentrasie wat geheers het ten spyte van die beknopte werkruimte opvallend. Dit was opmerklik hoe hulle elke week voor die lokaal gewag het vir die mentor om op te daag met die kratte media – party het al by die parkeerterrein gewag om te help dra. Na die teken- en beplanningsgedeelte van die les het hulle met beperkte kleure poeierverf gewerk, ook vir die meeste kinders ’n eerste kennismaking. Die proses moes oor en oor verduidelik word, maar uiteindelik is die agtergrond van die prente geverf. Daar is ook collage met gekleurde tydskrifpapier op die tafeldoek onder die blompot gebruik en skeur-en-plak in ’n beperkte kleurskema was nog een van die prosesse wat die mentor en onderwyser aan hulle moes verduidelik (foto A4 en foto A5).

Foto A4 en A5: Lesvoorbeeld Skool A, met mentorbystand; Blomstillewe in gemengde media

Hierdie foto’s toon die voltooide prente van graad 5-kinders wat nog nooit in hulle lewe tweedimensionele prente in gemengde media gemaak het nie. Uit hierdie voorbeelde is dit duidelik dat alle kinders, al doen hulle selde of ooit kuns met behoorlike kunsmedia, tog blomme in ’n vaas kan waarneem as hulle begelei word, kan teken as hulle geleer word om te kyk, en werk kan skep met ’n bekoorlike, kinderlike kreatiwiteit wat inherent is in alle kinders, ongeag hulle sosio-ekonomiese omstandighede.

Opsommend van skool A kan gesê word dat die onderwyser, in haar eie woorde, geleer het hoe om ’n prentmaakles stapsgewys aan te bied en hoe deeglik ’n mens moet beplan en verduidelik. Die kinders het gebaat by die proses in dié sin dat elkeen ’n prent voltooi het van blomme, tydens ’n proses waarin hulle moes dink, probleme oplos, konsentreer, waarneem, deeglik kyk en die kunselemente op ’n skeppende manier toepas.

8.3 Skool S

Dieselfde protokol as by al die ander skole is gevolg: eers 'n kennismaking en gesprek oor die bystand, daarna die behoeftepeiling. Die eerste les toon reeds dat die onderwyser goed op pad is na kunsprojekte wat spreek van gehalte (soos in afdeling 2.1 genoem). Die kinders in haar klas is aangemoedig om die hele tekenruimte te benut, hulle moes skeppend werk aan hulle eie tekeninge en hulle verbeelding gebruik, daar was 'n verskeidenheid media beskikbaar en die kunselemente vorm en patroon is tydens die les behandel. Foto S1 toon 'n voorbeeld van die eerste les.

Foto S1: Lesvoorbeeld, vlinders in gemengde media

Na elke les is daar 'n refleksievorm ingevul en na aanleiding daarvan is die volgende projekte beplan. Hierdie onderwyser was vasberade om te verbeter op 'n reeds bestaande kunsopvoedingpraktyk en vra gedurende die gesprekke baie vrae. Sy wou graag driedimensionele werk aandurf, maar meen haar kennis skiet te kort; 'n les is saam beplan waarin die kinders klei gebruik om kameelperde te maak. Die mentor demonstreer die les aan een groep terwyl die onderwyser waarneem en hierna doen die onderwyser dieselfde les met die ander klasgroep. In foto S2 is voorbeelde van die kinders se werk, met weinig verskil in die resultate van die onderwyser en mentor se aanbieding.

Foto S2: Lesvoorbeeld, kameelperde van klei

Toe die onderwyser teen die einde van die ingryping aandui dat sy gereed voel om onafhanklik ’n les aan te bied, was dit verblydend om te sien hoe ver sy werklik gevorder het. Sy het die verwysings in die literatuur oor kunsopvoeding wat aanbeveel en bestudeer is, ernstig opgeneem, sy het die wenke aanvaar uit ervare onderwysers se lesvoorbeelde en was in staat om ’n lesbeplanning feitlik op haar eie voor te berei. Die resultate van haar finale les spreek van haar vordering, soos duidelik uit foto S3 blyk.

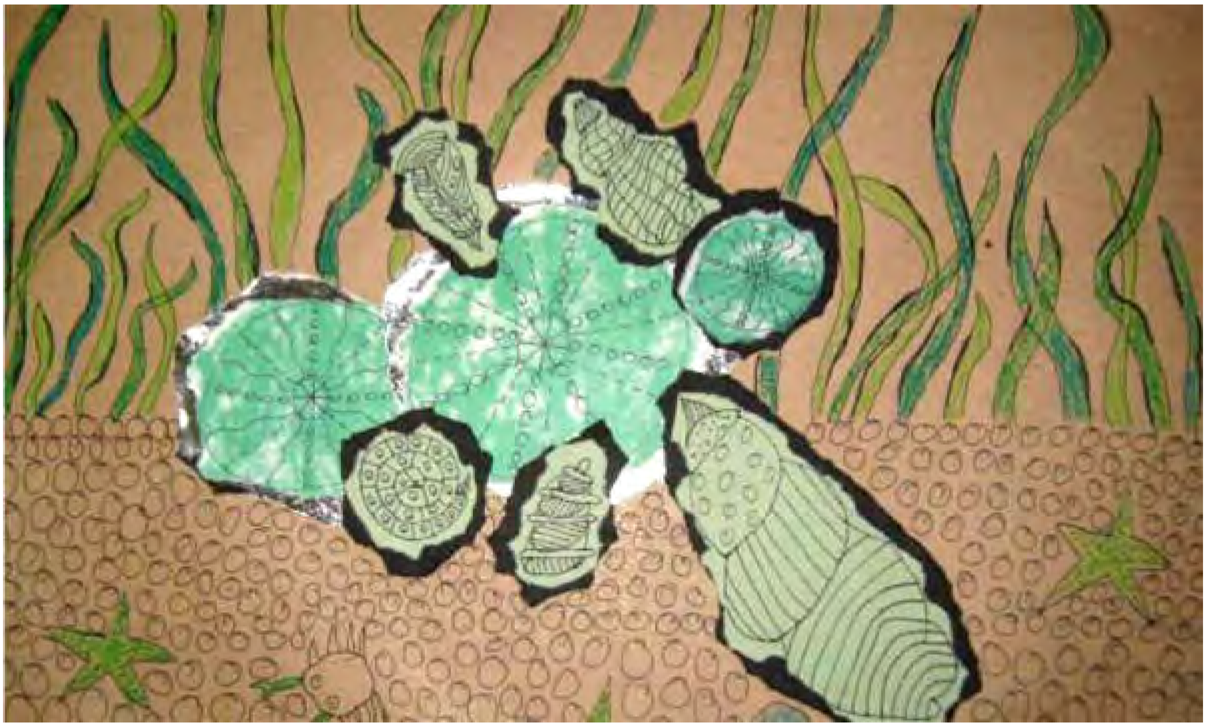


Foto S3: Lesvoorbeeld, skulpprente

Vir die les oor skulpe en voorwerpe uit die see beplan die onderwyser gemengde media; die kinders kyk na die werklike skulpe en ander goed uit die see en teken daarvan sodat hulle waarnemingsvermoë verskerp word. Hulle gebruik verskillende media in stappe en stel ’n interessante komposisie saam, met die beperkte gebruik van kleur.

In hierdie onderwyser se assessering van die mentorhulp meld sy dat haar vrae aangaande lesidees grootliks beantwoord is en dat sy gereed voel om op haar eie aan te gaan met kunsopvoeding. Dit is duidelik dat sy ver gevorder het op die pad na professionele ontwikkeling in haar kunsonderrigpraktyk.

8.4 Skool W

Na die kennismaking en verduideliking van die verloop van die mentorhulp vind ’n gesprek met die onderwyser plaas om haar behoeftes wat betref kunsopvoeding te bepaal. Hierdie onderwyser is al jare in die onderwys en opgelei in ’n tyd waarin daar baie min of geen aandag gegee is aan kunsopvoeding nie. Met die nuwe skoolkurrikulum is die kunstevakke verpligtend en sy voel dat haar opleiding totaal tekortskiet. Sy sien nie kans om ’n les vir behoeftebepaling aan te bied nie, aangesien sy geen vertroue het in haar vermoë om dit te doen nie. Tot dusver het die kinders in die graad 5-klasse waarvoor sy verantwoordelik is, net teoretiese werk gedoen vanaf ’n afgerolde werkvel wat ’n kollega aan haar gegee het. Verder is haar werk in ’n skool in ’n baie arm woongebied, en met oorvol klasse, ’n stryd. Die kinders sukkel met gewone klaswerk en kuns is laag op die ranglys.

Al was daar heelwat gapings in die mentorhulp by hierdie skool, soos verduidelik in afdeling 6.1.4, het die werk wat die kinders gedoen het en die behoefte van die gemeenskap die mentor aangespoor om te volhard. Die situasie verander aansienlik toe ’n nuwe skoolhoof, wat baie steun aan die mentorprojek gegee het, aangestel is. Foto W1 en foto W2 toon die leerders se werk aan ’n prentmaakles in gemengde media wat deur die mentor as ’n

demonstrasieles aangebied is, met die onderwyser as waarnemer. Dit was nogal ontstellend dat al die ander onderwysers by die skool daardie week die les vir hulle klasse, ongeag die graad of ouderdom, nageboots het. Dit is ’n aanduiding dat daar wel media êrens in die skool beskikbaar is. Hierdeur leer die mentor om eerder die lesse wat die kinders voltooi, met haar saam te neem en weer die volgende keer uit te deel. Aan die ander kant het die hele skool gebaat by die mentorhulp, al was daar net een onderwyser betrokke.

Foto W1 en W2: Hanswors by die sirkus

Na hierdie projek was daar weer ’n gesprek en daar is gesamentlik besluit om ’n kunshandwerkles aan te durf – dieselfde projek as wat skool C gedoen het, naamlik die katmaskers. Uit foto W3 is dit duidelik dat die kinders, al is hulle dieselfde ouderdom as dié by skool C, baie sukkel om eenvoudige geometriese vorms en lyne uit te knip en in ’n patroon vas te plak.

Foto W3: Katmasker

Die onderwyser het onderneem om voort te gaan met die projek met die ander klasse waarvoor sy verantwoordelik is, en om te laat weet wanneer die mentor weer kan kom vir die volgende projek. Toe sy na ’n paar weke nie van haar laat hoor nie, het die mentor kontak gemaak en sy het verskoning gevra vir die stilswye van haar kant af. ’n Afspraak vir die beplanning van ’n prentmaakles in gemengde media, iets wat sy baie graag wou doen, is gemaak. Die les is gesamentlik beplan met insette van die onderwyser en aangesien dit die tyd was waarin aronskelke volop in die streek is, is ’n les met aronskelke in ’n blompot op ’n tafel beplan.

Intussen het die nuwe skoolhoof die mentor ingeroep en die projek is met hom bespreek. Hy het sy volle steun aan die ingryping verleen en die onderwyser baie aangemoedig deur dubbellesure toe te laat en genoegsame media te laat bestel sodat die mentor nie meer nodig het om met kratte vol media op te daag nie. Die onderwyser laat blyk dat sy graag wil probeer om die les onafhanklik aan te bied, maar vra dat die mentor by moet wees en hulp aanbied indien nodig. Daar is ’n stillewe op ’n tafel voor in die klas opgestel met vars aronskelke in ’n blompot. Die media was gereed volgens die beplanning en die onderwyser het redelik goed gevaar met die aanbieding. Die meeste kinders het individuele verduidelikings nodig gehad, hoofsaaklik om hulle aan te moedig om werklik te kyk na die vorm van die blomme, en om die volle tekenruimte te benut. Hulle is ook aangemoedig om nie bekommerd te wees as dit nie 100% “reg” lyk nie – dis nie ’n foto nie en daar sou verf bo-oor die “verkeerde” lyne aangebring word.

Die tekenwerk het stadig gevorder, maar daar was egte konsentrasie en die resultate van hierdie kinders se tekenwerk – werklik behoeftige kinders, in sukkelende omstandighede – is een van die hoogtepunte van die projek. Dit het weer eens getoon dat alle kinders kan teken as hulle die geleentheid kry en geleer word om waar te neem en sorgvuldig te werk. Foto W4 en foto W5 toon die tekenstadium van die les van twee van die graad 5-kinders. Nadat die plasing op swart papier met wit vetkryt beplan is, het hulle met verskillende skakerings van groen pastel op die blare en stele gewerk. Wit en geel pastel is op die blomme gebruik. Dit was nodig om baie stadig en stapsgewys met die kinders te werk en hulle moes leer om liggies in

te kleur en om nie te hard te druk op die pastelle nie. “Skakerings” is ’n splinternuwe woord wat hulle geleer het.

Foto W4 en W5: Aronskelke geteken

Na die tekengedeelte skilder die kinders vir die eerste keer in hulle lewe met poeierverf. Die vermenging van wit, met klein bietjies rooi en geel daarin om ligte skakerings te verkry, het baie tyd geverg, maar die onderwyser druk deur en die mentor help van tyd tot tyd met die verduideliking totdat die kinders snap wat om te doen. Die finale stappe was met collage, deur gebruik te maak van ou musiekpapier op die blompot, en skakerings van groen en blou tydskrifpapier op die tafeldoekie onder die blompot. Hierdie les het ’n hele paar weke in beslag geneem, maar die eindresultaat is met groot waardering van die onderwyser en skoolhoof in die voorportaal van die skool uitgestal sodat almal kon sien hoe die kinders gevorder het.

Die onderwyser het gaandeweg meer selfvertroue opgebou en teen die einde van die projek kon die mentor feitlik heeltemal op die agtergrond bly. Foto W6 en foto W7 toon die voltooide prente wat in die twee foto’s hier bo nog net tekeninge was.

Foto W6 en W7: Voltooide aronskelkprente

Na hierdie projek het die tyd vir die ingryping ten einde geloop. Die proses is hier ook afgesluit met ’n praktiese werksessie waartydens die onderwyser self kon deelneem aan sekere van die prosesse en die media kon ervaar. Daar is ook weer na boeke soos Wachowiak en Clemens (2007) se *Emphasis art* en Lacey (1973) se *Young art: Nature and seeing* gekyk vir lesidees wat geskik is vir die intermediêre fase. Die lesvoorbeelde van ervare onderwysers is ook noukeurig bestudeer vir die aanwending van media en hoe kleure beperk en aangewend word. Die belangrikheid van refleksie oor lesse is weer eens beklemtoon. Refleksiewe praktyk is vir hierdie onderwyser iets heeltemal nuut en sy het dit nie tot dusver toegepas in onderrig nie.

Die onderwyser is baie ingenome met die resultate van die prentmaakles en meld in haar evaluering van die projek dat sy spyt is dat sy nie van die begin af haar volle aandag aan die projek gegee nie en dat sy nie wou hê die bystand moet nou gestaak word nie. Dit voel vir haar of sy nou eers begin verstaan waaroor kunsopvoeding gaan.

Ten slotte word die projek saamgevat en aanbevelings ten opsigte van mentorhulp in kuns by laerskole gemaak.

9. Samevatting

Gedurende die mentorhulpprogramme is die probleme wat algemeen-opgeleide onderwysers ervaar omdat hulle nie voldoende opgelei is om kuns te gee nie, geïdentifiseer en tot ’n mate

opgelos. Die ingryping het aan die onderwysers die geleentheid gebied om as kunsopvoeders te groei en te ontwikkel. Hulle het meer selfvertroue ontwikkel en het die aanbied van kuns begin geniet. Drie uit die vier onderwysers dui aan dat hulle graag ’n langer tydperk vir die bystandprogram sou wou hê, omdat ’n langer tydperk ’n meer beduidende inpak op die gehalte van die kunsonderrig by hulle skole sou hê.

’n Belangrike uitkoms was dat die lewe van die kinders verryk is deur die kunservarings wat hulle opgedoen het. Die kinders het kunswerke met ’n onbedorwe, kinderlike bekoring geskep. Dit spreek uit die voorbeelde van werk dat die kinders deur die proses baie geleer het. Die kinders se leer het vir die onderwysers duidelik geword en daarom het die projek hulle meer positief gemaak teenoor kunsopvoeding as deel van die kinders se skoolprogram.

Hier onder volg ’n paar aanbevelings vir mentorhulp in kunsopvoeding vir onderwysers.

10. Aanbevelings

As ’n metode van indiensopleiding kan die mentorproses in kunsopvoeding aanbeveel word as ’n hoogs suksesvolle metode om onderwysers wat hulleself as onderopgelei ervaar, in hulle professionele ontwikkeling as kunsonderwysers te help. Die volgende riglyne behoort gevolg te word:

- ’n Vertrouensverhouding, waarbinne die partye mekaar respekteer en ewe veel bydra, is ’n voorvereiste vir suksesvolle mentorhulp in kunsopvoeding.
- Die behoeftes van die onderwyser behoort voorrang te geniet in die beplanning van die mentorproses.
- Die klem moet sterk op die beginsels van kunsopvoeding en op betekenisvolle en gehalte-kunsonderrig wees.
- Data behoort gedurende die mentorhulpprogram ingesamel te word sodat dit gemonitor kan word en die betrokke partye aanspreeklikheid kan aanvaar.
- Mentorhulp vind in siklusse plaas. Voordat ’n volgende siklus kan plaasvind, behoort daar eers refleksie te wees.
- Werksessies met die doel om die probleme wat herhaaldelik voorkom, aan te spreek kan die mentorhulp aanvul.
- Tydens hierdie werksessies kan ’n eiesoortige vorm van mentorhulp, naamlik refleksiewe kunsmaak, deel van die proses vorm. Deur hierdie kunswerke kan die individuele gedagtes van die onderwysers na vore kom.
- Hoëronderwysinstansies behoort ’n belangrike bydrae te lewer in die professionele ontwikkeling en opleiding van kunsonderwysers om sodoende te verseker dat kuns deeglik onderrig word in skole.
- Vennootskappe behoort gesmee te word tussen hoëronderwysinstansies en plaaslike onderwysowerhede sodat die probleme wat onderwysers ervaar om gehalte-kunsonderrig te gee in skole aangespreek kan word. Onderwysers behoort aangemoedig en bemagtig word om deel te neem aan mentorprojekte wat sulke instansies aanbied.
- Indiensopleiding en professionele ontwikkeling is noodsaaklik om onderwysers te bemagtig om gehalte-kunsonderrig aan te bied. Mentorhulp kan baie van die probleme aanspreek wat algemeen-opgeleide onderwysers ervaar as hulle kuns moet gee.
- Onderwysstudente behoort aangemoedig te word om kuns as hoofvak te kies, sodat die aantal goed-opgeleide onderwysers in laerskole kan toeneem.

- Geen kind behoort van die geleentheid ontneem te word om te leer, te groei en te ontwikkel deur middel van betekenisvolle, gehalte-kunsonderrig nie.

11. Ten slotte

Transformerende onderrig soos wat moontlik is deur kuns, is voordelig vir die onderwysers en die kinders, aangesien hulle denke en emosionele ontwikkeling daardeur gevorm kan word. Die moontlikheid is daar dat hulle in afgeronde volwassenes kan ontwikkel met die vermoë om krities te dink en te droom (Moloi 2012:69). Hierdie navorsingsprojek wys dat mentorhulp die kunsonderwyspraktyk van algemeen-opgeleide onderwysers kan verander, aangesien dit aan hulle geleenthede bied om betrokke te raak by onderrig en leer deur kuns.

Bibliografie

Alter, F., T. Hays en R. O'Hara. 2009. The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say. *Australian Journal of Early Childhood*.34(4):22–30. http://googlescholar.com (2 Augustus 2010 geraadpleeg).

Bartell, C.A. 2005. *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring.* Thousand Oaks, Kal.: CorwinPress.

Beveridge, T. 2010. No child left behind and fine arts classes. *Arts Education Policy Review*, 111:4–7. http://googlescholar.com (2 Augustus 2010 geraadpleeg).

Blanken-Webb, J. 2014. The difference differentiation makes: extending Eisner's account. *Educational* Theory, 64(1):55–74. http://www.ebscohost.com (2 Desember 2014 geraadpleeg).

Burnaford, G. 2009. A study of professional development for arts teachers: Building curriculum, community, and leadership in elementary schools. *Journal for Learning through the Arts*, 5(1). http://www.escholarship.org/uc/item/18h4q9fg (16 Augustus 2010 geraadpleeg).

Charland, W. 2008. Residential learning communities and the professional development of arts educators. *Art Education*, 61(6):33–40. http://proquest.umi.com (8 Maart 2009 geraadpleeg).

Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2000. *Research methods in education*. 5de uitgawe. New York: Routledge.

Correia, M.P. en J.M. McHenry. 2002. *The mentor's handbook: Practical suggestions for collaborative reflection and analysis.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Davies, D. 2010. Enhancing the role of the arts in primary pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26:630–8. www.elsevier.com/locate/tate (21 Julie 2011 geraadpleeg).

Duma, A.L. en L.B. Silverstein. 2008. Achieving a greater impact: Developing the skills of teaching artists to lead professional development for teachers. *Teaching Artist Journal*, 6(2):118–25. http://googlescholar.com (23 Oktober 2009 geraadpleeg).

Duncum, P. 2004. The theories and practices of visual culture in art education. *Arts Education Policy Review*, 105(2):19–24. http://web.ebscohost.com (3 Maart 2006 geraadpleeg).

Eckhoff, A. 2008. The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education*, 35:463–72.http://googlescholar.com (16 Augustus 2010 geraadpleeg).

Edwards, L.C. 2010. *The creative arts. A process approach for teachers and children*. Upper Saddle River: Merrill.

Eisner, E.W. 2002. *The arts and the creation of mind*. Virginia: R.R. Donnelley & Sons.

Fletcher, S. 2007. Mentoring adult learners: Realizing possible selves. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(2):75–86. http://web.ebscohost.com (13 Julie 2009 geraadpleeg).

Flick, U. 2009. *An introduction to qualitative research.* Londen: Sage.

Heilig, J.V., H. Coleen en A. Aguilar. 2010. From Dewey to No Child Left Behind: The evolution and devolution of public arts education. *Arts Education Policy* Review, 111:136–45. http://www.escholarship.org (2 Augustus 2010 geraadpleeg).

Hewson, C. en P. O'Brien. 2006. *Introduction to coaching and mentoring*. Kaapstad: The Coaching Centre.

Jensen, E. 2006. *Enriching the brain: How to maximize every learner's potential*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Kear, M. en G. Callaway. 2000. *Improving teaching and learning in the Arts.* New York: Falmer Press.

Koopman, C. 2005. Art as fulfilment: On the justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1):85–97. http://proquest.umi.com (16 Augustus 2010 geraadpleeg).

Lacey, J.F. (1973) *Young art: Nature and seeing.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Milne, W.M. 2004. The use of reflective artmaking in pre-servic education. *Mentoring and Tutoring*, 12(1):37–52.http://web.ebscohost.com (3 Mei 2011 geraadpleeg).

Moloi, K.A. 2012. The interplay between education and the arts: Limits and possibilities. *Art South Africa*, 11(2):68–9.

Montgomery, D. 2002. *Helping teachers develop through classroom observation*. Londen: David Fulton.

Mullen, C.A. en D.W. Lick (reds.). 1999. *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. Londen: Falmer.

Rolfe, A. 2004. The university of Newcastle mentoring guidelines for leadership and staff development. Synergetic People Development Pty Limited. http://web.ebscohost.com (4 Augustus 2009 geraadpleeg).

Sroufe, G.E. (voors.). 2004. The arts and education: new opportunities for research. *Arts Education Partnership*, 1–38.www.aep-arts.org. (13 Augustus 2010 geraadpleeg).

Stephens, P. 1996. *Essential mentoring skills. A practical handbook for school-based teacher Educators.* VK: Stanley Thornes.

Talbott, A. 2009. Ruralarts education: A community approach to addressing government policy and partnerships in Illinois rural schools*.* Ongepubliseerde verhandeling voorgelê aan die Universiteit van Oregon se kunsadministrasieprogram as deel van die vereistes vir 'n meestersgraad in die wetenskap van kunsbestuur.http://googlescholar.com (30 Augustus 2010 geraadpleeg).

Tomlinson, P. 1995. *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation.* VSA: Open University.

Van Eeden, J. en A. du Preez (reds.). 2005. *South African visual culture.* Pretoria: Van Schaik.

Villegas-Reimers. E.T. 2003. Teacher professional development: An international review of the literature. *International Institute for Educational Planning*. Unesco. http://googlescholar.com (14 September 2009 geraadpleeg).

Vozzo, L., P. Abusson, F. Steele en K. Watson. 2004. Mentoring retrained teachers: extending the web. *Mentoring and Tutoring*, 12(3):335–51. http://proquest.umi.com (5 Maart 2011 geraadpleeg).

Wachowiak, F. en R.D. Clements. 2007. 7de uitgawe. *Emphasis art. A qualitative art program for elementary and middle schools.* Boston: Pearson.

Westraadt, G. 2015. *Die onderrig van visuele kuns in die laerskool.* Kaapstad: Future Managers.

Zellers, D.F., V.M. Howard en M.A. Barcic. 2008. Faculty mentoring programmes: Re-envisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research*, 78(2):552–88. http://rer.aera.net (12 Mei 2011 geraadpleeg).

Eindnota

[1] Die skole word geïdentifiseer volgens die eerste letter van die betrokke skool se naam.