

‘n Onderzoek na die ontwikkeling van praktiese riglyne vir die gebruik van visuele middele in die bereiking van graad 12-leeruitkomst na aanleiding van die Nasionale Kurrikulumverklaring van die Departement van Onderwys

Hoofstuk 1

Inleiding, motiveringsteorieë, probleemstelling, beplanning

1.1 Inleiding

Die mens se sintuie is sy ‘uitsteeksels’ na die wêreld. Deur sy oë, neus, ore, tong en vel verken hy sy omgewing en probeer daarvan sin maak. In sy poging om betekenis te vind in die chaos van die massa inligting wat hy ontvang, is hy verplig om patrone te soek en sodoende samehang te bewerkstellig. Om betekenis te maak, moet ‘n persoon ‘n struktuur skep. Sonder die vermoë om te struktureer wat hy sien, sal die mens geen sin van die werklikheid kan maak nie (Gouws, & Snyman, 1994: 1).

Gedurende ‘n kledrepetisie van Debussy se *La Mer*, het Toscanini dit onmoontlik gevind om die effek van ‘n spesifieke oorgang wat hy wou bereik, te beskryf. Na ‘n oomblik van nadenke het hy ‘n sy-sakdoek uit sy sak gehaal en dit in die lug geskiet. Die orkes was vasgevang en het die stadige, grasiëuse beweging met hul oë gevolg. Toscanini het tevrede geglimlag toe dit uiteindelik die grond bereik het. “Daar,” het hy gesê, “speel dit op daardie manier” (Fadiman, 1985: 548).

Visuele geletterdheid vanuit ‘n historiese perspektief

Die teenwoordigheid van visuele elemente in die onderrig groei toenemend met die invoeging van beelde en visuele aanbiedinge in die handboeke, instruksie-handleidings, klaskameraanbieding en rekenaargebruik.

Aristoteles sê “*without image, thinking is impossible*” (Benson, 1997: 141). Alhoewel die Departement van Onderwys visuele uitbreiding aanbeveel, is die verhouding tussen die visuele en verbale inligting deur die verloop van die

geskiedenis baie bekend. Die letters van die alfabet begin met prentjies wat betekenis dra (West, 1997: 7). Hy brei uit en sê dat hierdie letters 'n taal uitbeeld wat geen onderskeiding tussen woorde en prente maak nie, net soos musieknote die taal van musiek uitbeeld. Eers nadat die drukkuns ontstaan het, is woorde en illustrasies geskei. Die huidige geskiedenis toon 'n ommekeer van hierdie skeiding met 'n groter gewig op die visueel-georiënteerde aanbieding om inligting oor te dra. Dit lei tot 'n enorme visuele toetrede in die moderne samelewing waar ingewikkelde, grafiese berekenings en data met toenemende insig vir konsepte aangebied word. Visuele uitbeeldings help om data wat voorheen ontoeganklik was, te begryp. Leonardo da Vinci, wat dit onmoontlik gevind het om inligting in data om te skakel, het sy 'woorde' oor verskeie onderwerpe, in tekenvorm oorgedra. Die geskiedenis is besig om homself te herhaal, want ons vind dat 'n groot hoeveelheid inligting makliker visueel as verbaal oorgedra kan word.

1.2 Motiveringsteorieë: waarom visuele geletterdheid onafwendbaar is

Die belangrikste motivering om visueel geletterd te raak, is om seker te maak dat elke persoon dieselfde boodskap ontvang deur dit wat aangebied word. Om hierdie doelwit te bereik, moet elke persoon meer as net sy of haar natuurlike, ingebore, intuïtiewe visuele aanvoeling gebruik. Dit vereis blootstelling aan en kennis van die elemente van visuele geletterdheid van 'n spesifieke medium, sowel as die strukturering en funksionering van hierdie elemente in effektiewe kommunikasie.

Dondis (1973: 182 - 183) glo dat slegs persone wat 'n sekere mate van visuele geletterdheid bereik het... "*can rise above the mediocrity and artificiality of popular media messages*" Alleen dan kan hulle hul eie besluite maak betreffende toepaslike, effektiewe en estetiese waardering.

Visuele kommunikasie het die vermoë om deur middel van simboliek in visuele materiaal (skilderye, film, TV) te spreek. Visuele kommunikasie is meer as net 'n



eenrigting-proses. Visuele kommunikasie word deur die persoon se kennis en ervaring beïnvloed.

Berger het gesê dat die visuele die werklike bron van die taal is en daarom belangriker is as die verbale. Hy noem dat “*images were first made to conjure up the appearance of something that was absent*” (1972: 10). Hy beweer verder dat wanneer ‘n individu ontwikkel, sy kommunikatiewe vermoë meer kompleks raak en daarmee saam die meganismes, tekens, simbole en taal wat hy in die proses gebruik. Hy sê: “*Particularly since the invention of the camera, the way that man expresses himself through visual images, has undergone a dramatic change. It has led to the development of non-realistic and non-figurative ways to express ideas and communicate them to other people*” (Berger, 1972: 18). In dié proses word dit normaalweg aanvaar dat die ontvanger kennis het van visuele tekens en simbole wat gebruik word.

De Bruyn (1996: 18) glo dat een van die byvoordele van visuele geletterdheid is dat dit ook literêre geletterdheid verhoog. Spesifiek met betrekking tot die christelike geloof, beteken dit dat dit christene kan help om die Bybel beter te verstaan. Hy sê omdat daar verskillende genres in die Bybel is, én die feit dat Skrifgedeeltes nie noodwendig histories of wetenskaplik korrek hoef te wees om ‘waar’ te wees nie, die visuele dié begrip vergemaklik.

Potgieter (1987: 27) noem dat daar gevind is dat ouer kinders langer na prente as jonger kinders kyk en gee te kenne dat hulle moontlik meer vrae het waarvoor hulle antwoorde soek. Hy sê vervolgens: “*By deliberately making pictures gradually more complex, it is possible to educate pupils with regard to picture viewing.*” Namate kinders ouer word en hulle ervaring toeneem, moet prente ook geleidelik meer kompleks gemaak word en moet kinders geleer word om prente op die regte manier te vertolk. Geïllustreerde kinderboeke moet meer sistematies geëksploiteer word.

Om te verduidelik wat kinders omtrent prente moet leer, vergelyk Van Parreren (in Potgieter 1987: 27) die volwassene se benadering tot prente met dié van kinders tussen vier tot sewe jaar oud:

- Volwassenes het nie probleme om prente te verstaan nie as gevolg van hulle ondervinding en rypheid.
- Die volwassene kyk na prente op 'n meer sistematiese en beplande manier. Die registrasie van oogbewegings toon by volwassenes meer betekenisvolle patrone as by kinders.
- Volwassenes benader 'n prent met sekere verwagtinge en kyk na die prent met die hoop om dit wat hulle verwag, te verifieer.
- Die volwassene kyk meer aktief na 'n prent, maak afleidings, 'lees tussen die reëls'.
- 'n Volwassene sien ook nie 'n prent as 'n geïsoleerde item nie, maar sien dit as 'n soort kommunikasie binne 'n konteks en dink oor die boodskap wat die prent wil oordra.
- Oor die algemeen erken 'n volwassene 'n prent as 'n medium om te kommunikeer. Kennis word oorgedra, dit is 'n poging om te oorrede, ens.

Lightbody, ICT-konsultant (2003: 1 - 5) beweer: "*The majority of information absorbed by human beings is collected with our sense of vision. It seems logical: the development of visual skills as a way of preparing for successful and satisfying lives*". Hy sê verder:

- (a) visuele vaardighede kan aangeleer word;
- (b) visuele vaardighede is nie normaalweg van ander sinuïglike vaardighede geïsoleer nie;
- (c) onderwysers / opvoeders kan die voldoende leeragtergrond en – materiaal verskaf;
- (d) leerders kan toegelaat word om hul eie visuele boodskappe te ontwerp;
- (e) digitale literatuur (bv. rekenaars, visuele, oudio, druklees, inligting, multi-media) vereis verskillende vaardighede;

- (f) vaardighede in een aspek kan nie noodwendig na 'n ander medium oorgedra word nie;
- (g) visuele kuns kan leerders se emosies en hul doelwitbegrippe beïnvloed;
- (h) leerders het 'n behoefte om te leer hoe om visuele en gedrukte boodskappe betreffende humor, ironie en metafoor te herken en daarteenoor te reageer;
- (i) leerders het leiding nodig hoe om tussen **feite** en **fiksie** in visuele aanbiedings te onderskei.

Lightbody noem ook dat die *“Government and the media commonly manipulate video and photographs using modern computer technology, raising ethical questions concerning truth and deception. A picture may be worth a thousand words, but doctoring a photo sometimes says a lot more. During the last 150 years, photographs repeatedly have been manipulated for propaganda, fraud, humor, profit and just to rewrite history.”*

Yenawine (1992: 2 – 3) beskou Abigail Housen as 'n betroubare bron van estetiese ontwikkeling omdat haar navorsing oor 'n tydperk van twintig jaar strek. Housen het duisende oop onderhoude gevoer en dit later hersien. Na hierdie onderhoude rakende kunswerke is die antwoorde op 'n statistiese en kliniese basis ontleed. Sy het praktiese toetse op meetinstrumente gedoen en 'n sisteem verfyn om gevolgtrekkings te maak. Sy het ook deur haar eksperimente gesien **watter** toetse of ingryping verandering beïnvloed en **hoe** dit verandering beïnvloed.

Uit hierdie studie het sy 'n teorie ontwikkel wat op die kunsspektrum toegepas kan word. As daar na haar gevolgtrekkings gekyk word, maak haar teorieë geen aannames behalwe die verbondenheid tot die algehele gedagte van kognitiewe ontwikkeling as 'n proses wat beide tyd en blootstelling insluit. Haar teorie ondersteun die skep en meet van praktiese onderrigstrategieë.

Een van die veronderstellings wat sy maak, is dat individue by elkeen van die vyf stadiums van estetiese ontwikkeling 'n sterk verbinding met 'kuns' het net soos mense 'n sterk band met literatuur het ongeag hoe goed hulle kan lees. Tydens Housen se eerste stadium en 'n groot deel van die tweede stadium kan as 'n vroeë stadium van geletterdheid (*pre-literate*) beskou word.

Op 'n vroeë stadium kan die kyker se sterkste eienskap as 'storievertelling' gesien word – dit is om 'n verband te maak tussen wat die kyker sien en dit waarvan die kyker kennis dra deur 'n reeks persoonlik anekdotiese reaksies. Hulle sien dinge deur hulle eie lewenservaring – en nie deur 'n raamwerk van estetiese ervarings soos kenners nie. Om effektief te leer, hou in dat die kyker verhalende leesstof kry. Hierdie stof kan met bekende inhoud en aktiwiteite vergelyk word. Die kyker kan gevra word om te kyk en dan na te dink oor wat hy sien. So leer hy baie gou om fyner te kyk en sy storie te grond op bewyse vanuit die prent self eerder as om sy eie geheue of verbeelding te gebruik. Hierdie vermoë veronderstel groei wat noodsaaklik is vir die aanbeweeg na die ander stadiums (vlakke).

Op vlak twee begin mense hulle eie oordeelsvermoë wantrou. As hulle iets sien wat hulle dink 'vreemd' is, glo hulle nie dat hulle die antwoord op die vraag 'hoekom' het nie. As die prent in 'n museum is, besef hulle dat ander waarde daarin sien wat hulle nie kan raaksien nie. Hierdie mense wil dan 'n verduideliking van die waarde hê, maar meer nog wil hulle 'n meer ingeligte, minder subjektiewe waarde-oordeel van hul eie maak. Hierdie vlak is 'n vlak waarop baie onderrig kan plaasvind. Aan die einde van vlak 2 het die kyker basiese vaardighede ontwikkel, noodsaaklike konsepte geleer en het nou 'n klein inligtingsbasis. Volgens Housen se vlakke 3, 4 en 5 is visuele geletterdheid dan reeds gevestig.

Op vlak 3 is die doelwit om inligting oor 'kuns' in te win, te onthou en volgens sisteme van historiese kuns-opleiding te klassifiseer. Gepaste onderrig bestaan daaruit om aan die belangstelling van vlak 3-kykers te voldoen: die onderrig van kunsgeskiedenis, kunsontledings sowel as verskeie programme wat ateljee-praktyk verduidelik.

Housen se vierde en vyfde vlak word bereik nadat die kyker 'kuns' 'n bepalende fokus in sy lewe gemaak het, gewoonlik sy beroep. Hier word geen inmenging van 'n onderwyser / kenner / instrukteur benodig nie. Die verdere leerproses is selfbegeleidend.

Om vooruit te gaan in estetiese begripsvermoë en die vaardighede wat dit verbreed, benodig kykers langdurige, progressiewe ondersteuning soos daar aan mense gebied word wat leer om te lees. Deur na hierdie eksperimente van Housen te kyk, is daar bewys dat die leerproses om kunswerke te leer en te bespreek, kritiese en kreatiewe denkmodes bevorder. Dit is hoogs waarskynlik dat die ontwikkeling van die geletterdheid in hierdie genre, **ook die ontwikkeling van die ander betekenis--vormende sisteme kan bevorder en uitbrei.**

1.3 Probleemstelling

Lapp (1978: 318) noem dat alhoewel die kommunikasie-tegnologie iets algemeen in die gemiddelde Amerikaanse huis is waar daar ten minste twee televisies, ses radio's, drie telefone en ten minste een rekenaar in elke huishouding is, is dit nie so gerieflik beskikbaar in die skole nie. Die vermoë om met hierdie apparaat te kommunikeer, is nie net normaal nie, maar dit word van elke huishouding verwag. Op daardie stadium was daar in die gemiddelde klaskamer geen TV, geen telefoon, geen radio en 'n beperkte aantal indien enige rekenaar. Selfs waar daar 'n rekenaar beskikbaar is, is toegang tot die rekenaar nie altyd maklik nie, bv. hoe geredelik is die toegang tot internet vir die leerders in die klas waar hulle na programme kan kyk wat hulle interesseer en ook die opvoedkundige kanale vir skoolprogramme, ens.

Behalwe vir bogenoemde koste-probleem is een rede vir die gebrek aan visuele media-gebruik ook die onderwyser se gebrek aan opleiding en bekwaamheid om dit suksesvol te kan aanbied. Lapp beweer dat selfs in die meer bevoorregte skole met doeltreffende apparatuur, ondersteunende personeel en aktiewe opleidingsprogramme die onderwyser dit nog steeds moeilik vind om persoonlike

tegnologiese vaardighede baas te raak en te besluit waar en wanneer in die kurrikulum die betrokke gebruike te implementeer.

Die meeste onderwysers is lank voor die tegnologie deel van die kurrikulum was, opgelei. Huidige studente word wel daarin opgelei om die vaardighede te kan toepas. Hierdie tegnologiese uitdaging word nog verder vir die onderwyser deur die ewigdurende verandering van die media en die internet bemoeilik. Lapp noem dat daar in haar navorsing gevind is dat *“computers can take on a role that goes beyond their utility and in a class where cooperation was the norm – characteristics of the CD-rom books seemed to bring out power struggles and selfish behavior”* (p. 319).

‘n Volgende rede vir die beperkte media-gebruik in die klaskamer handel oor die praktiese probleme van die situasie. Watter onderwyser het nog nie beplan om ‘n video in die klas te vertoon en deur al die moeite gegaan om die video in die klas te kry om dan deur defekte apparatuur ontmoedig te word nie? Hierdie probleem om geskikte video-apparaat wat werk en maklik bekombaar is, te kry, ontmoedig baie onderwysers om daarvan gebruik te maak.

Dis daarom nie verbasend om te vind dat gesien in die lig van beperkte voorbereiding- en opleidingstyd, die negatiewe ervaring met apparaat, dit ‘n onderwyser net laat besluit dat dit makliker is om die visuele media uit die les te sny. Hierdie probleme wat in die V.S.A. ondervind is, kan **vandag** net so in die alledaagse praktyk van **Suid-Afrikaanse skole** oorgedra word.

As gevolg van die verskeidenheid visuele simbole (anders as die definitiewe simbole wat met verbale taal gepaard gaan) is dit onvermydelik dat die verskil in die kommunikeerder en ontvanger se visuele kennis veroorsaak dat ‘n groot deel van die boodskap onverstaanbaar kan wees. Om seker te maak dat die kommunikasie deur middel van simbole so effektief moontlik is, moet die sender eerstens verseker dat die ontvanger bekend is met die visuele kodes wat hy

gebruik. As die ontvanger nie visueel geletterd is nie, sal hy opgelei moet word sodat die ontvanger kennis kan dra van die kodes wat gebruik word.

Hoe meer kompleks en gevorderd die tegnologie word, hoe meer kompleks sal die visuele kodes word. Daarom moet daar noodwendig aandag gegee word daaraan om algemene inligting voor te hou om die basiese visuele kodes te kan verstaan.

Volgens Hugo (1982: 1) word die effektiwiteit van onderwysmedia deur twee faktore beïnvloed, nl. 'produksie' en 'gebruik'. Die 'produksie' dui onder andere op die ontwerp en daarstelling van programmatuur met 'n spesifieke doel en funksie. Hy beklemtoon hierdie feit deur twee essensiële vereistes te stel vir die implementering van onderwystegnologie, nl.

- 1) Funksionaliteit: Dit is die geskikte materiaal op die geskikte oomblik op die geskikte plek vir die geskikte onderwyser.
- 2) Fasiliteite: Die geskikte toerusting om materiaal aan te bied.

Hy beweer dat die problematiese juis hierin geleë is omdat die onderwyser nie altyd geskikte vrae vra nie en dat baie energie verlore gaan op vrae wat nie werklik saak maak nie. Volgens Hugo is die probleemvraagstuk nie sodanig ten opsigte van toerusting / apparatuur nie, maar die vraag of genoegsame funksionele materiaal / programmatuur voorsien kan word om die reeds beskikbare apparatuur ekonomies en doeltreffend te benut.

Hy sê dat op die gebied van programmatuur is dit voor die hand liggend dat by 'n gebrek aan basiese strukturering (dit wil sê die teoretiese fundering van produksie) knelpunte sal ontstaan. Derhalwe word op twee aspekte gewys, naamlik: **koderingstegniek en prosedure.**

Op die oog af lyk die 'mededelingshandeling' vir die aanbieder (in hierdie geval die onderwyser) doodgewoon, maar in die oudiovisuele medium moet 'n 'kundigheid' ontwikkel word om inhoud só te kodeer (struktureer en visualiseer) dat die leerder 'n suksesvolle 'greep' daarop kan verkry. Dit word maklik aanvaar dat as

bepaalde inligting aan leerders meegedeel word, die betekenis daaragter verskuil lê, vanselfsprekend is en begryp word. Geestesinhoud 'binne' die brein moet egter eers 'buite' die brein in materiële vorm 'gegiet' word om deur tyd en ruimte gedra te word.

'Kodering' is dikwels 'n struikelblok tot betekenisvolle aanskouing, aangesien visuele voorstellings uit onkunde 'oorlaai' word met onnodige besonderhede terwyl 'n 'kragteloosheid' net so waar is. Tradisioneel is die onderwys so verknog aan 'n oormatige verbalisme, dat daar vergeet word van die bestaan van die visuele (Hugo, 1984: 2 – 4).

As gevolg van die tekort aan media-geletterdheid-ervaring in die klaskamer, gaan baie leerders ná skool nog steeds oningelig die lewe in oor tegnieke wat gebruik word om hulle aandag en verbeelding vas te vang; hulle is ook oningelig oor die kulturele kodes wat weerspieël word en hul gedrag d.m.v. die elektroniese literatuur vorm. Dit geskied in 'n samelewing waar die leerders reeds vroeg in hul lewens aan 'n wye spektrum nie-gedrukte media blootgestel word. Semali noem dat dit uiters belangrik is dat onderwysers vandag die leerders se kennis moet herken en ontwikkel sodat hul denke krities teenoor die nie-gedrukte media kan ontwikkel (Semali, 1996: 214).

Ten spyte van die voor- en nadele van die visuele media is dit nog steeds vir die onderwyser 'n probleem wanneer en hoe om hierdie 'opvoeding' in hul daaglikse kurrikulum in te pas. Hulle bevraagteken openlik die 'wysheid' om leerders nog meer aan die visuele bloot te stel, terwyl hul al reeds soveel tyd na skool hieraan bestee. Aangesien die leerders al hoe minder lees, word die lestyd eerder aan die meer tradisionele letterkundige vaardighede, soos die lees van klassieke werke en die skryf van ooreenstemmende verslae en opstelle afgestaan.

'n Volgende uitgangspunt wat sommige onderwysers huldig, is dat dit maar net weer 'n nuwe gier is wat sal oorwaai en daarom wag hulle maar dat dit weer sal verdwyn en doen dus nie die nodige moeite om dié vaardighede te implementeer

nie. Die onderwyser wat passief is en wag om te sien of dit gaan werk en gaan bly, doen skade aan die leerders voor hom wat dan nie as gevolg daarvan leer om oor die nodige onderskeidingsvermoë te beskik nie.

Die probleem is duidelik: Buite die klaskamers lewe die leerders in 'n wêreld waar hulle voor die voet en gedurig met visuele middele gebombardeer word in die vorm van advertensies van produkte, rekenaars, optredes, politieke kandidate en denkwyses. As daar na die huidige stand van sake gekyk word, is dit hoogs onwaarskynlik dat hierdie 'visuele wêreld' waaraan die leerder blootgestel word, sal afneem. Om 'n voorbeeld te gebruik, as daar na die video-speletjies alleen gekyk word, sien ons hoe dit toenemend verander en meer ingewikkeld geword het. In die vroeë 1980's het ouers en opvoeders min bekommernis gehad oor die visuele beelde wat in die speletjies gebruik is. Kinders het rekenaarspeletjies gespeel wat baie min rekenargeheue in beslag geneem het. Ouers en onderwysers het die verskillende vorms wat gedraai en verander het, met min kommer gade geslaan. Hierdie beelde is in groot kontras met die rekenaar- en video-speletjies waaraan die leerders vandag blootgestel word.

Die nuutste speletjies neem baie rekenargeheue in beslag. Hierdie uitbreiding van die speletjies sluit 'n wye verskeidenheid realistiese karakters en aksies in waaraan die speler self deelneem. Die omgewing wat in die speletjie uitgebeeld word, is baie meer ingewikkeld en vereis 'n groot hoeveelheid vernuf en vaardigheid. Perry (1998: 58) beweer ook dat die speletjies al hoe meer ingewikkeld en karakters as bonatuurlik uitgebeeld word. Die speletjies word grusaam en realisties uitgebeeld.

'n Ander video-speletjie-vervaardiger, Brett Sperry, voeg by: Met hierdie speletjies word die geleentheid aan mense gegee om goed te sien en te doen wat in die reëel wêreld sosiaal-onaanvaarbaar is. Daar is gevind dat mense sosiaal-onaanvaarbare gedrag in speletjies baie vermaaklik en aantreklik vind. Dit gee baie rede tot kommer vir ouers en onderwysers, alhoewel daar gevind word dat ouers nie die helfte weet wat met hierdie speletjies gepaard gaan nie. Baie

reaksie oor hierdie aspekte word gegee en gesê dat dieselfde reëls vir TV en films ook op rekenaarspeletjies van toepassing gemaak moet word.

Net soos dié leerders wat al minder lees, afhanklik raak van visuele materiaal, so sal dié wat nie die onderskeidingsvermoë aanleer t.o.v. die kyk-gewoontes nie, onwillekeurig begin gemanipuleer word deur die beeldryke wêreld wat hulle omring. Dit is tyd om aandag aan hierdie feite te gee, nie slegs óf visuele geletterdheid in skole aandag moet kry nie, maar **hóé** dit aangespreek kan word.

Dit is dan ook my wens in hierdie navorsing om 'n bydrae te kan maak om opvoeders te help om leerders visueel geletterd te maak sodat dit 'n bydrae kan lewer om die visuele beter en meer effektief te kan verstaan. Media-geletterdheid is volgens my 'n absolute vereiste vir die kunstenaar, media-kommunikeerder, opleier en ontwerper.

Die kinders word vandag al hoe meer met visuele tekste gebombardeer, want die wêreld is vandag grotendeels 'n visuele wêreld. Dit is daarom uiters noodsaaklik dat kinders leer hoe om die visuele boodskappe, byvoorbeeld in koerante, tydskrifte, advertensies, televisie en films te begryp en te interpreteer. Vir hierdie analise moet die kyker leer om tekens, simbole, indekse en ikone te begryp en te interpreteer, want dit is die kodes wat gebruik word om boodskappe mee oor te dra.

Leerders leer meer as die helfte van wat hulle weet deur middel van die visuele, maar visuele kommunikasie word tot dusver slegs ligtelik in skole aangeraak, veral in die Afrikaans-kurrikulum.

In 'n gemeenskap waar leerders blootgestel word aan die kragtige uitwerking van die visuele, is dit belangrik dat skole die leerders leer om verby die oppervlak te kyk en kennis te neem van tegnieke wat die media gebruik om hul denkwyse te beïnvloed.

1.4 Voordele wat visuele geletterdheid vir die kurrikulum inhoud

Voordele wat visuele geletterdheid vir die kurrikulum kan inhoud, is, volgens Lightbody (2003: 1 - 5), maksimaal:

- Leerders kan leer om denkend en krities te kyk met die doel om verantwoordelik op visuele- en gedrukte boodskappe, nie-verbale interaksies, die kunste en elektroniese media te reageer.
- Leerders kan leer om lees- en skryfvaardighede, deur die gebruik van visuele tegnieke, te verbeter. Lightbody sê: “*visual literacy can contribute to visual-spatial intelligence (one of the multiple intelligences identified by Howard Gardiner).*”
- Visuele geletterdheid kan nie alleen bydra tot die vorming en ontwikkeling van visueel-ruimtelike intelligensie nie, maar dit kan ook musikale, interpersoonlike, intrapersoonlike, linguïstiese en wiskundige intelligensievlakke beïnvloed.
- Lightbody beweer dat om suksesvol te kan waarneem, dit noodsaaklik is om begrip te hê vir en te reageer op persoonlike interaksie, lewendige optredes, visuele kunswerke wat beide gesproke en geskrewe taal betrek en dan ook die gedrukte media (bv. diagramme, grafieke, foto's, illustrasies) sowel as die elektroniese media (bv. televisie, films en rekenaars).
- 'n Persoon wat visueel geletterd is, toon insig in die wyse waarop woorde, beelde en klanke betekenis en oordra van inligting beïnvloed. Die invloed en kwaliteit van waarneming word deur dit wat die leerder sê, hoor, skryf en lees, bepaal.
- In 'n studie oor taal en die gemeenskap kom Runte (1993) tot die gevolgtrekking dat dit nodig is om leerders bekend te stel aan ander kulture om hulle sodoende voor te berei vir 'n multikulturele toekoms. Sy beklemtoon dit dat “*learning is for life, not for employment*”. Sy wys op die gevaar soos dit in die VSA ervaar word dat die gedrukte woord vervang word met 'n videokultuur. Die onderwyser vind dat die multikulturele groepe wat in een klaskamer verteenwoordig word, uiteenlopend reageer vanweë die verskillende interpretasie van die visuele. Daarom is dit noodsaaklik dat

die onderwyser eerstens kennis moet dra van die verskille sodat dit verstaanbaar aan leerders oorgedra kan word.

Die doel van hierdie studie is dan ook om die onderwyser daarop attent te maak dat enige visuele werk wat aangebied word, so aangebied moet word dat die kulturele verskille eers aangespreek moet word. Iemand se leesvaardigheid varieer van teks na teks. Die vlak van geletterdheid by elke teks hang af van die relevante agtergrondskennis wat die leser ten opsigte van daardie teks se inhoud het. Combrink noem dat die begrip t.o.v. lees verander het. Vroeër is daar gedink dat lees 'n hiërargies geordende proses is: eers identifiseer 'n mens woordvorme, dan woordbetekenisse, dan kombineer mens woordbetekenisse om die sinsbetekenis te kry, en dan kombineer mens sinsbetekenisse om die betekenis van die hele teks te kry (Combrink, louisec@iafrica.com lec@akad.sun.ac.za: 185).

Vandag weet ons dat die leerproses anders verloop. Die leser is aktief betrokke by die leesproses en voorsien essensiële inligting wat nie in die teks voorkom nie. Hy lei gedurig betekenis af wat nie neergeskryf is nie, maar wat nietemin deel van die woorde se werklike inhoud is. Die eksplisiete betekenis van die woorde in 'n teks is net die punt van ysberge van betekenis: die grootste deel lê onder die oppervlak en word gevorm deur die leser se eie relevante agtergrondskennis.

Die oppervlaksbetekenisse van woorde verteenwoordig 'n hele wêreld van verbande waaraan 'n mens nie spesifiek aan aandag gee terwyl jy lees nie. Wanneer jy werklik verstaan wat jy lees, is jy in staat om dié geïmpliseerde agtergrondskennis blitssnel volgens die kennis wat jy opgebou het, op te roep.

Dieselfde proses gebeur met *visuele geletterdheid*, dit is 'n oproep van verbande en reeds gevormde assosiasies met kleur, lyn, vorm, ens. Kulturele geletterdheid is daardie korpus inligting / kennis wat 'n kultuur as nuttig beskou en dus in die veranderende wêreld rondom ons behou. Ons onthou nie alles wat ons leer nie, maar 'n klein deeltjie daarvan vorm die basis van ons openbare gesprekke. Dié kennis laat ons toe om koerante te lees en te verstaan, om na nuusuitsendings te

luister en te begryp wat ons hoor, om grappe te verstaan, spotprente te begryp (Combrink, louisec@iafrica.com [lec-@akad.sun.ac.za:186](mailto:louisec@akad.sun.ac.za)).

Dit vul gapings in ons ervaringswêreld: Ausburn en Ausburn (1978: 295) beweer dat die televisie meegebring het dat kinders a.g.v. die voortdurende televisiekyk baie ander ondervindinge en geleenthede verbeur. Die kind ontwikkel kognitief nie a.g.v. sy eie behoeftes nie, maar as gevolg van eksterne keuses op hom afgedwing vanuit die volwassene wat die draaiboek geskryf het, se standpunt. Hier kan visuele geletterdheid weer 'n bydrae lewer om gapings in sy kennis en ervaringswêreld aan te vul.

Visuele geletterdheid kan nie waarlik tot stand kom voordat visuele kommunikasie deur visuele tegnologie moontlik gemaak is nie. Net soos geletterdheid deur die boekdrukkuns, pers en tikmasjien bevorder is, so is visuele geletterdheid deur die uitvinding van die kamera, fotografie en rolfilm bevorder (Fransecky & Debes, 1972: 9). Ausburn en Ausburn (1978: 292) vind 'n nou skakel tussen visuele geletterdheid en die tegno-kulturele fenomeen, wat toenemend met die ontwikkeling van die tegnologie sal ontwikkel.

1.5 Opvoedkundige doelwitte in die algemeen

Die opvoedkundige betekenis wat visuele geletterdheid kan inhou, kan in die volgende saamgevat word:

- a) dit kan verbale vaardighede verbeter;
- b) selfuitdrukking en kreatiwiteit bevorder;
- c) idees orden en te weeg bring;
- d) belangstelling en gemotiveerdheid wek;
- e) kan die leerder wat normaalweg nie bereik kan word nie, op so 'n manier bereik;
- f) onafhanklikheid en selfvertroue kweek;
- g) positief aan 'n leerder se selfbeeld bou;
- h) die leerder aktief betrek (Ausburn & Ausburn, 1978: 295)

1.6 Besondere funksies van die oudiovisuele

By die implementering van onderwystegnologie moet onder andere gelet word op die besondere funksies van die oudiovisuele met betrekking tot leerstofinhoud. Hugo (1997: 33) wys veral op die drie funksies wat die oudiovisuele kenmerkend maak:

- I. **Fiksering:** Met fiksering word bedoel dat media bepaalde inligting kan vaslê. Deur middel van die visuele en ouditiewe word die werklikheid in sodanige vorm 'gevlies' sodat die leerder gebeurte lank na afloop daarvan kan reproduseer. Inligting in verband met sekere aangeleenthede is dus te alle tye beskikbaar.
- II. **Manipulering:** Dit dui daarop dat die werklikheid gerekonstrueer kan word deur middel van die oudiovisuele voorstellingstechniek. D.m.v. oudiovisuele kodering (vertaling) word die student in staat gestel om 'n duideliker begrip van bepaalde inhoud te verkry. Die beste voorbeeld van sodanige manipulasie is sogenaamde animasie, wat letterlik 'lewegewend' beteken. (Die Walt Disney-tekenprente berus op hierdie beginsel). Animasie bied die moontlikheid om verborge innerlike strukture aanskoubaar te maak, bv. in die geval van ingewikkelde ingenieurskonstruksies of fisiologiese prosesse binne die menslike liggaam. Tradisionele oudiovisuele tegnieke soos redigering is 'n verdere voorbeeld. Hiermee kan die gebeurtenisse en prosesse versnel word, bv. die ontluiking van 'n blom, of vertraag word, bv. die verloop van 'n chemiese reaksie deur sogenaamde snitte van 'n bepaalde opname te maak – die irrelevante word weggelaat en slegs die noodsaaklike word behou.
- III. **Inligtingverspreiding:** Nou verwant aan die fikserende funksie is die vermoë om informasie te versprei. Massakommunikasie-media soos die televisie, asook die diens van die reproduksie-industrie stel ons in staat om bepaalde informasie d.m.v. beeld-vermenigvuldiging en kopiëring na alle uithoeke van die aarde te stuur. Oudiovisuele media oorbrug dus faktore soos tyd en ruimte.

Briel (1983: 56) beweer dat 'n persoon wat visueel geletterd is, in staat behoort te wees om:

- 1) visuele boodskappe maklik te kan dekodeer;
- 2) visuele boodskappe te kan kodeer;
- 3) 'n visuele boodskap te kan 'vertaal' in 'n verbale boodskap en omgekeerd;
- 4) die verband te kan insien wat bestaan tussen die 'grammatika' van 'n visuele boodskap en dié van 'n verbale boodskap; en
- 5) visuele boodskappe krities te kan evalueer.

Kinders moet geleer word om na prente te kyk “...*especially with regard to the education of pupils from less privileged homes or ethnic populations, explicit teaching how to look at pictures, static or moving, becomes a necessity*”, Briel (1983: 65).

Kinder (1984: 2 – 5) vind egter dat daar tog in die laaste tyd meer en meer van gedrukte en elektroniese atlasse, tesourusse en ensiklopedieë gebruik gemaak word, maar dat dit nog nie doeltreffend aangewend word nie.

Bedreweheid met woorde en getalle is onvoldoende en moet met al die addisionele vaardighede wat die tegnologie ons bied, deurdrenk word, aldus Stokes (2000: 11). Sy noem dat selfs Sokrates die 'nuwe' tegnologie (die geskrewe woord) as gevaarlik en destruktief, rigied en kunsmatig, onsensitief en onsimpatiek beskou het. Wanneer daar meer visuele elemente ingebring word om 'n balans tussen die verbale- en visuele in die opvoedingsproses te bring, sal daar 'n interafhanklikheid tussen die twee denkwyses gekoester kan word. Kellner (1998) beweer dat kennis van veelvuldige literatuur nodig is om die eise en uitdagings van die samelewing te kan volvoer. Dit sluit die volgende literatuur in: drukwerk-, visuele-, gehoor-, media-, rekenaar-, kulturele-, sosiale- en ekoliteratuur.

Die laaste motivering wat ek hier wil gebruik, is die verskille tussen die vermoë en aanleg van die leerders wat in een klaskamer gehuisves moet word. Buiten die kultuurverskille is daar dié leerlinge wat hoofsaaklik regterbrein-dominant is en wat sodoende 'n probleem het om by 'n leerstyl waar hulle nie tot hul reg kom nie, aan te pas (West, 1997). Liu en Ginther (1999: 2) *“define cognitive / learning style as the individual’s consistent and characteristic predispositions of perceiving, remembering, organizing, processing, thinking, and problem solving and note that cognitive / learning style is an important factor in individual student differences”*.

Die meeste mense is geneig om eerder in woorde as in prente te dink, maar die gebruik van visualisering is besig om toe te neem. Stokes (2000: 12) noem dat leerders met 'n beperkte gebiedskennis kan grafieke as ingewikkelde en onbegryplike inligting beskou as die verband met dié konsepte nie duidelik blyk te wees nie. Ander leerders wat ook baat by die visuele vind, is dié wat 'n probleem het met die gesproke of geskrewe woord, veral dié met taal-, leer- en gehoorprobleme.

As die onderwyser presies weet **wat** om te doen, **hoe** om dit te doen en **wanneer** om dit te doen, sal hy / sy ook in staat wees om sy kennis vinniger, doeltreffender en meer effektief tussen al die voorbereiding en nasien aan die verskillende leerders oor te dra. Hierdie studie moet as 'n riglyn vir die onderwyser dien om die massa inligting wat in elke komponent ingesluit word, makliker te kan ontleed en deel van sy / haar daaglikse lesplan te maak.

1.7 Bepanning

Na aanleiding van die probleemstelling kan die gevolgtrekking gemaak word dat die ondersoekveld te uiteenlopend is. Boonop kan die feit dat daar tot dusver nie definitiewe riglyne in die Afrikaans kurrikulum gegee word hoe om visuele geletterdheid in die leseenhede te implementeer nie, dit moeilik maak om 'n definitiewe riglyn daar te stel. Die doel is egter om die waarde van visuele geletterdheid en onkunde daaromtrent uit te lig en die voorbereiding van leseenhede makliker te maak.

Daar word verder beoog om in die verskillende hoofstukke ontledend na die volgende fasette te kyk: die stilprent, die spotprent, die strokiesprent, die advertensie, die musiekvideo en laastens na TV waar die TV-drama en sepie veral ingesluit word.

Wat ek wel in my navorsing gevind het, is dat die afsonderlike velde so omvattend is dat elkeen 'n studieveld op sy eie is. Om alles onder een dak te huisves, was moeilik. Daar is soveel aspekte wat volgens my belangrik is, dat ek soms geneig was om elke genre te omslagtig aan te pak.

Die onderwyser het wel 'n intuïtiewe aanvoeling wat die visuele behels en wat reg en verkeerd is, maar om werklik oortuigend en gesaghebbend in sy aanbieding te wees, het hy / sy genoegsame feite en geskikte strukture nodig om die lang pad in sy voorbereidingsstog korter te maak. Soos ek reeds gesê het, is elkeen van hierdie komponente met die verskillende kodes so omvattend dat dit sonder die nodige opleiding en leiding vir veral die taal- onderwyser 'n amper onmoontlike en onbegonne taak word. Daarom, glo ek, is dit die rede waarom die onderwyser dit liewers ter syde stel of net ligtelik aanraak.

Volgens Stokes (2000: 13), moet die onderwyser die volgende benaderingswyse t.o.v. die visuele handhaaf:

- 1) Eerstens moet die leerders geleer word hoe om die visuele volgens praktiese, analitiese tegnieke te ontleed. Dekodering behels die interpretasie en ontwikkeling van betekenis deur visuele stimuli.
- 2) Tweedens moet leerders gehelp word om die visuele as 'n instrument van kommunikasie te benader deur hulle te help skryf en die visuele so te enkodeer.

Sy vergelyk die skep van visuele boodskappe met die skryf van skriftelike boodskappe, in die opsig dat visuele boodskappe 'n kombinasie van objekte (voorwerpe), ruimte, lig, uitgangspunt en atmosfeer behels wat 'n spesifieke

boodskap uitstuur soos wat die skrywer woorde, sinne, paragrawe gebruik om 'n spesifieke styl daar te stel.

Die gebruik van visueelgeletterde idees en strategieë om verbale kennis uit te brei, is uiters noodsaaklik (Flattley, 1998). Visuele geletterdheid verkry voorkeur bo verbale geletterdheid by die menslike ontwikkeling omdat dit die basis lê vir skryf en praat. Berger (1972) verduidelik dat die kind eers kyk en herken en daarna leer praat. Hy verwys na die kegel van Dale (sal hieroor in hoofstuk 3, p. 58 - 60, breedvoerig verduidelik) wat gebaseer is op die konsep dat leer van die konkrete na die abstrakte ontwikkel; die visuele simbole is nie-verbale verteenwoordigers wat verbale simbole voorafgaan. Aksie-aktiwiteite voorsien die konkrete basis vir die abstrakte gebruik van simbole om die aktiwiteite te verduidelik. Hierdie aksie-aktiwiteite ontwikkel eers na die waarnemings-aktiwiteite, wat deur abstrakte verteenwoordiging opgevolg word. Die proses behels die voorstelling en begrip van iets voordat dit in woorde omgeskakel word. Prente of illustrasies is analogieë van ervaring en is slegs een tree van die werklike aksie verwyder, want hierdie visuele uitbeelding mag daartoe in staat wees om die konkrete ondervinding vas te vang en op verskeie maniere te kommunikeer.

Ek sou graag met hierdie studie die taak van die onderwyser en leerder wil vergemaklik om die visuele wêreld met vertroue aan te pak, te geniet, maar nog steeds met 'n kritiese oog daarna kyk en nie daardeur oorweldig te word nie.

Hoofstuk 2

“The essential functions of intelligence consist in understanding and inventing, in other words in building up structures by structuring reality... Knowledge is derived from action ... to know an object is to act upon it...” (Piaget, 1970: 27)

2.1. Verskillende standpunte: Wat is visuele geletterdheid?

In 1991 het Carl Kaestle (Wood, 2000: 318) genoem dat een van die uitdagings in die bestudering van **visuele geletterdheid** in die term self geleë is. 150 jaar gelede is geletterdheid gemeet aan die persoon se vermoë om sy / haar naam te skryf.

Die term ‘**geletterdheid**’ het oor ‘n lang tydperk verbreed tot die vermoë om te lees, ‘n mening te kan vorm en om ooredende tekste te kan bemeester. Onlangse studies in dié veld het die definisie uitgebrei: geletterdheid is nie net die vermoë om funksioneel te lees en te skryf nie, maar dit sluit ook die vermoë in om te kan praat en te kan luister, d.w.s. om suksesvol skriftelik en mondelings te kan kommunikeer.

In sy volwassewording moet die mens in staat wees om elke opvoedings- en onderwysaktiwiteit sinvol te kan internaliseer, d.w.s. dit sy persoonlike besitting maak. Met kindwees is dit aan hom gegee om orde te skep in sy leefwêreld, wat vir hom aanvanklik chaos is. Die wyse waarvolgens hierdie ordening geskied, is deur die toekenning van betekenis aan die wêreld wat hom omring, deur middel van naamgewing, onderskeiding en integrasie van dit wat sintuiglik waargeneem word. Die mens is dus voortdurend betrokke by idees, en hierdie idees, begrippe, voorwerpe, mense en hulle houdinge teenoor hom, verkry belangrikheid wanneer hy bewus word van hulle betekenisvolheid t.o.v. hom en die implikasies daarvan besef (Hugo, 1997: 61).

Die leerder bevind hom aan die vooraand van die periode van formele denkoperasies. Die logika van sy denke sal hom in staat stel om te redeneer en te besin oor die aard, waarde, konsekwensies, sowel as die sosiale en persoonlike



belangrikheid van bepaalde entiteite. Om gereed hiervoor te wees, het hy besliste leiding nodig.

2.1.1 Definisie

Tans beweer opvoedkundiges dat die definisie (visuele geletterdheid) verder verbreed moet word om die vermoë om kommunikatiewe kunste, insluitend die visuele kuns van drama, skilderkuns, film, video, televisie en ander tegnologiese ontwikkelings in te sluit.

Die vraag na 'n omvattende definisie ontstaan gedeeltelik uit die uitbreiding van kommunikatiewe tegnologieë in die gemeenskap (Alton-Lee, Huthall, T.Patrick, 1993; Kubey & Csikszentmihalyi, 1990: 96). *“It also results from changes in educational philosophy that reflect more constructivist notion”* (Wood, 2000: 318).

2.1.2 Die vroeëre tye

Sultan en Jones (1996: 96) verduidelik dat, historiesgewys, die tipiese skool-omgewing nie daarin kon slaag om individuele verskille tussen leerders aan te spreek nie. Die onderwyser was hoofsaaklik verantwoordelik vir die verskaffing van inligting. Met die ontwikkeling van film, truprojektors en video's kon opvoeders meer gebruik maak van tegnologie in die aanbieding van lesse en motivering van leerders. Sultan en Jones (1996) is van mening dat die opvoeder tans met hierdie beskikbare media-inligting verder kan gaan om die tekstuele, grafiese, oudio, video, fotografiese en geanimeerde inligting te gebruik om lesaanbiedings af te wissel en die motiveringsvlak van die leerders daardeur te verhoog (p.96).

2.1.3 Visueel geletterdheid in die moderne samelewing

Fourie (1983: 86) noem dat om *visueel geletterd* te wees, 'n persoon sover moontlik afstand moet doen van persoonlike voorkeure en objektief na die kodes van visuele media moet kyk asof dit 'n universele alfabet is. Hugo, J.V (1991: 34) definieer *visuele geletterdheid* soos volg:

From die communicator's perspective:

Visual literacy is the system designer's ability to intentionally communicate a functional message to a specified audience (user) by means of a particular medium and, through his knowledge of the coding characteristics of the medium, the principles of visual communication and his understanding of the user's (receiver) needs, knowledge and perception of the visual codes used, ensure that the intended message is accurately received and interpreted.

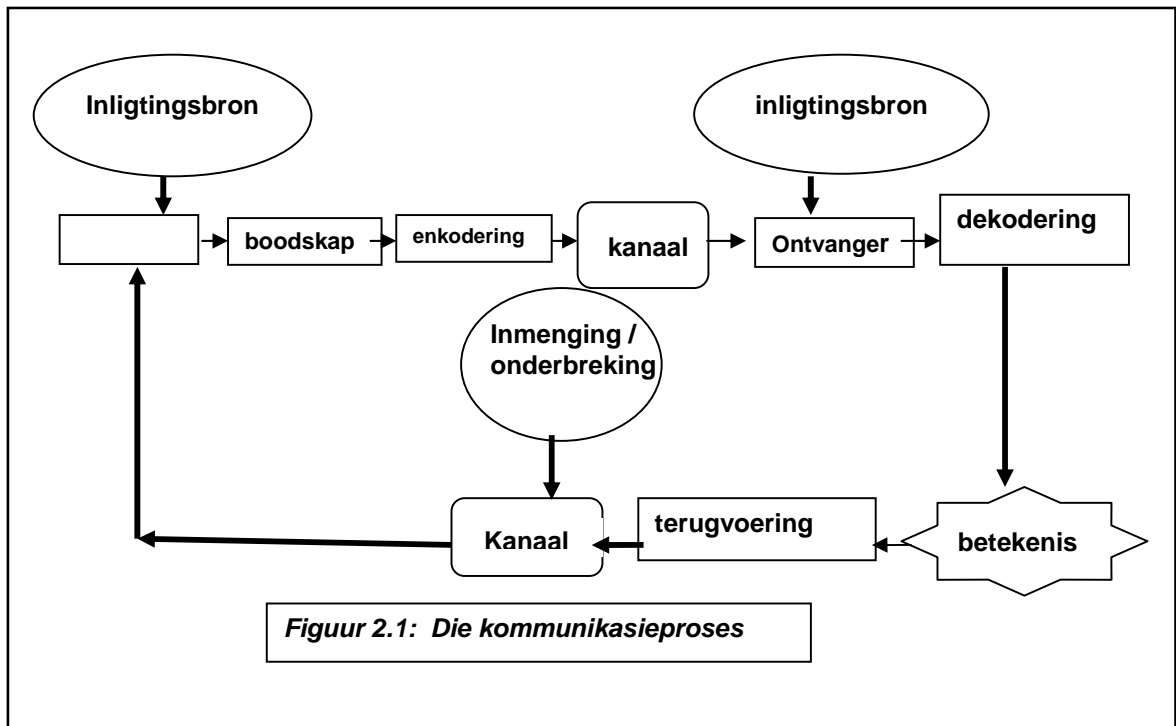
From the receiver's perspective:

Visual literacy is the level of a receiver's perceptual, cognitive and discriminatory skills and his or her knowledge of the codes and conventions of visual communication that will increase the probability that he or she will receive and interpret the intended message accurately.

Volgens Hugo (1991: 34) beklemtoon die definisie die begrip van beide die ontvanger en die sender.

2.1.4 Die Kommunikasieproses versus Visuele Kommunikasie

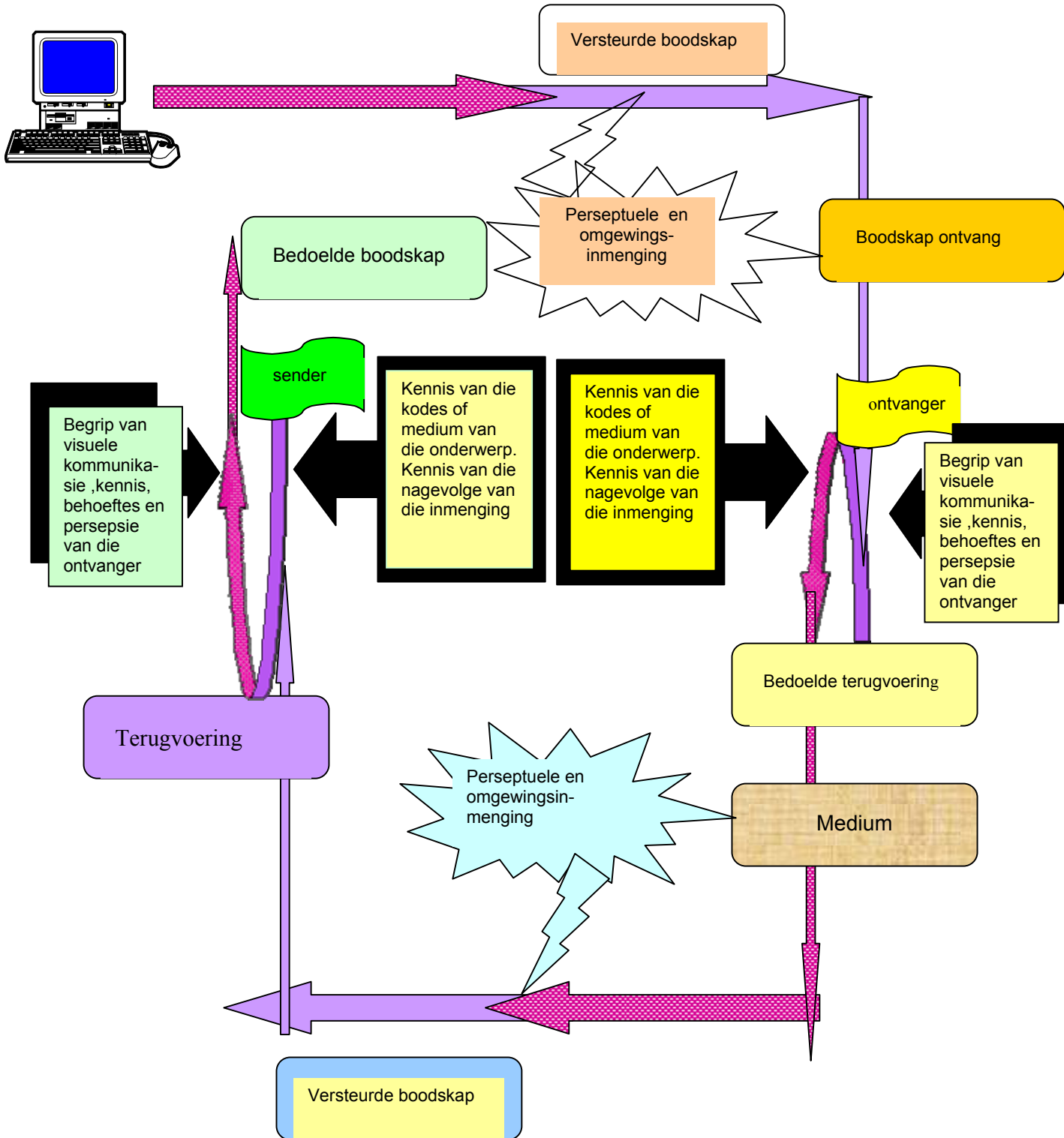
Hugo wys grafies op die verskil tussen die *kommunikasie*-proses: **figuur 2.1 (p.24)** en **figuur 2.2 (p.25)**: *die elemente van visuele kommunikasie*.



Die twee diagramme verskil van mekaar t.o.v. die volgende:

Die spiraal-vorm van beide die sender en die ontvanger dui op die ingewikkelde, kognitiewe prosesse van elke entiteit. Hierdie prosesse is die gevolg van die interaksie tussen nuwe en bestaande inligting **binne** elke persoon se verwysingsraamwerk.

Soos die diagram aandui, word daar volgens Hugo (1991: 36) 'n sekere basiese begrip van visuele kommunikasie vereis. Die kommunikeerder moet kennis dra van die perseptuele vaardighede van sy teikengehoor. Hy sê verder “*it should be noted that, because of the communication process, no real distinction is made between sender and receiver, as these roles interchange with each cycle of the process. However, it is important that for each particular cycle, the sender must take cognisance of the needs, knowledge, experience and skills of the target audience*”.



Figuur 2.2 Die elemente van visuele kommunikasie

Elkens (2003: 125) beweer dat die term 'geletterdheid' nie vreemd in die twintigste eeu was nie, maar dat dit minimaal in sekondêre en tersiêre instansies gebruik is. Dit het volgens hom 'n obskure verwantskap met gewone literêre studies wat gebaseer is op die mening dat prente net soos geskrewe werk, betekenis het. Volgens Elkens is visuele geletterdheid in die 1970's met Rudolf Arnheim geassosieer met sy teorieë i.v.m. prente-samestelling en kleur wat aan die begin van die twintigste eeu ontstaan het en in die studie van kuns aan primêre en sekondêre instansies voortgedra is.

Sinatra (1986) se bydrae tot die hierdie onderwerp is besonder beduidend omdat hy die onderwerp meer kognitief en nie volgens 'n tegnologiese siening benader nie. Hy sien visuele geletterdheid as die vaardigheid om simbole te gebruik en die kognitiewe vereistes van 'n volgehoue interpretasie van betekenis. Sinatra beskryf oortuigend wat sy siening is omtrent die belangrikheid van visuele geletterdheid. Sy teorie is: *"...because visual literacy is basic to human thought, the more primitive the people of a culture, the more likely that visual literacy and its representational forms will be the dominant literacy"*. Hy verwys ook na die rekenaar-kultuur wat die literatuur van die elektroniese eeu is en sê daar is *"...a strong visualizing aspect to computer literacy that is often achieved through the rapid communicative mode of the electronic media"*.

Seels (1994: 102) bevraagteken die definisie van **visuele geletterdheid**. *"...questions whether there is even such a thing as a visual literacy field, profession or discipline"*. Sy kom tot die gevolgtrekking dat dit nie as 'n dissipline of beroep bekend kan staan nie, want 'n dissipline voeg inligting by die kennis en 'n beroep het 'n kennisbasis en word gekenmerk deur die dienste wat dit lewer. Visuele geletterdheid is ook nie 'n veld nie, want die gebied waaruit dit bestaan, bestaan tans nie uit erkende teorie en praktyk nie. Sy vat dit saam en sê: *"visual literacy can therefore only really be characterizes as 'an area of study' and might be a theoretical construct rather than a construct with operational specificity"* (Seels, 1994: 102).

Alhoewel Branch, Kim and Brill beweer dat daar nie op die oomblik 'n konsensus-definisie van *visuele geletterdheid* by die IVLA (2000:72) is nie, beantwoord die IVLA (International Visual Literacy Association (2000) www.ivla.org se webtuiste die vraag *Wat is visuele geletterdheid?* met 'n aanhaling van Frensecky and Debes (1972) wat dit soos volg definieer : Dit is 'n groep visuele vaardighede wat 'n mens kan ontwikkel deur versigtig te kyk en terselfdertyd ander sintuiglike ervarings te beleef. Die ontwikkeling van hierdie vaardighede is 'n basis vir die normale menslike leerproses. Hierdie vaardighede, wanneer ontwikkel word, stel 'n visueel geletterde persoon in staat om visuele aksie, voorwerpe, en / of simbole wat in die omgewing gevind word en natuurlik of kunsmatig is, akkuraat te interpreteer. Deur die kreatiewe gebruik van hierdie vaardighede kan ons met ander kommunikeer. Sy sê verder: *“through the appreciative use of these competencies, [we are] able to comprehend and enjoy the masterwork of visual communications* (www.ivla.org 2000).

Moore (2001: 8) beweer dat visuele geletterdheid nie net die ontwikkeling van subjektiewe analitiese vaardighede is nie, maar sê dit moet 'n kunsmatige, onnatuurlike aspek bevat.

Dondis (1973: 182) noem dat die kern van visuele geletterdheid in 'n paradoks geleë is. Almal wat kan sien, is daarvolgens reeds visueel geletterd. Hoe kan daar dan 'n studie gemaak word van iets wat jy reeds kan doen? Die antwoord lê daarin dat 'n definisie van visuele geletterdheid meer is as om net visueel waar te neem. Visuele geletterdheid behels: die begrip om te kan sien en sienings te deel op 'n basiese vlak van voorspelbare universaliteit. Om dit te bewerkstellig, vereis meer as die aangebore visuele vermoëns van die mens. Daar moet bo die intuitiewe vermoëns wat geprogrammeer is om visuele besluite op 'n algemene vlak te kan neem, uitgestyg word en ook bo persoonlike voorkeur en individuele smaak.

‘n Verbaal geletterde persoon kan gedefinieer word as een wat kan lees en skryf, d.w.s. die algemene definisie van ‘n ontwikkelde persoon. Wanneer daar na visuele geletterdheid verwys word, sal dieselfde mening gehuldig word. Daar sal van die visueel geletterde persoon verwag word om nie net inligting en ervaring te kan deel nie, maar ook ‘n ontwikkelde begrip daarvan te hê.

Wanneer daar gekyk word na die baie aspekte wat bemeester moet word om visueel geletterd te kan wees, kan die kompleksiteit van die poging nie geringgeskat word nie.

Daar is ongelukkig geen kortpad om die begrip ‘visuele geletterdheid’ te bemeester nie. Alhoewel daar baie vereenvoudigde formules is, is dit geneig om eendimensioneel en beperkend te wees. Daar is weinig om oor te kla oor die kompleksiteit van visuele uitdrukking as daar na die rykdom van betekenis gekyk word.

‘n Taal is ‘n wyse van uitdrukking en kommunikasie wat parallel met visuele geletterdheid loop. Die metodes wat gebruik word om lees- en skryfvaardighede te leer, kan nie slaafs nagevolg word nie, maar kan van kennis geneem word en waar nodig, toegepas word (Dondis, 1973: 182).

2.1.5 Verklaring van begrippe

I. Visueel

De Lange (1992: 6) verklaar die beeld *visueel* binne ‘n kommunikatiewe konteks. Dit wat visueel waargeneem word, word deur die mens gekodeer, verwerk en gedekodeer. Onder *visuele geletterdheid* kan dus verstaan word daardie vaardighede wat aangeleer is om die korrekte afleiding te kan maak vanaf dit wat visueel voorgestel word. Dit sluit simbole (ikonies, digitaal, analogie), elemente, kodes, konsepte, konstruksie en sinne in. Net soos in die geval van verbale geletterdheid, is daar geensins eenparige ooreenstemming oor wat presies die vaardighede van visuele geletterdheid is nie en ook nie hoe hierdie vaardigheid op

die mees effektiewe manier aangeleer of bekom kan word nie. Ons kan ten minste aanvaar dat visuele vaardigheid beteken dat visuele materiaal geënkodeer of gedekodeer kan word. Dekodering sluit die akkurate 'lees' van visuele materiaal in, om die elemente van visuele materiaal te verstaan en daarmee te identifiseer, dit te waardeer, asook om vanaf die visuele na die verbale om te skakel en omgekeerd.

“Encoding includes using the tools of visual media to communicate effectively with others and to express one’s self through visuals” Heinrich, Molenda & Russell, (1986: 66).

II. Geletterdheid

Volgens die Readers Digest Illustrated Oxford Dictionary (Dorling & Kindersley, 1998: 473) beteken *geletterdheid* om te kan lees en skryf. Dit het bekend gestaan as die drie R'e, naamlik: Read, W 'R' ite, en A 'R' ithmetic”.

Bowers (1983: 2) onderskei volgens De Lange die volgende soorte geletterdheid:

1. **Funksionele geletterdheid:** Hieronder word verstaan die aanwending van geletterdheid vir 'n spesifieke doel.
2. **Geletterdheid en kommunikasie:** Hieronder word verstaan dat 'n geletterde persoon iemand is wat in die taal wat hy praat, enigiets kan lees en verstaan wat aan hom gesê word; en wat enigiets wat gelees kan word en enigiets wat hy kan sê, kan skryf.
3. **Praat en skryf:** Taal is die primêre kode van menslike kommunikasie.
4. **Mondelingse geletterdheid:** Dit beteken die samesmelting van verbeelding, taalvaardigheid en geheue wat dikwels by ongeletterde mense aangetref word en wat nie altyd behoue bly tydens die oorgang na geletterdheid nie.
5. **Numeriese geletterdheid:** Dit dui op die vermoë om te kan tel, meet, skat en reken.
6. **Taal en geletterdheid:** Hier is die primêre psigologiese oorweging die wenslikheid om geletterdheid in te voer in die leerder se eerste taal – die natuurlike voertuig van die mens se gedagtes en uitdrukkingsvermoë.

7. **Geletterdheid en ontwikkeling:** Wanneer ongeletterdes met geletterdes meng, behoort daar tot groter geletterdheid gevorder te word.

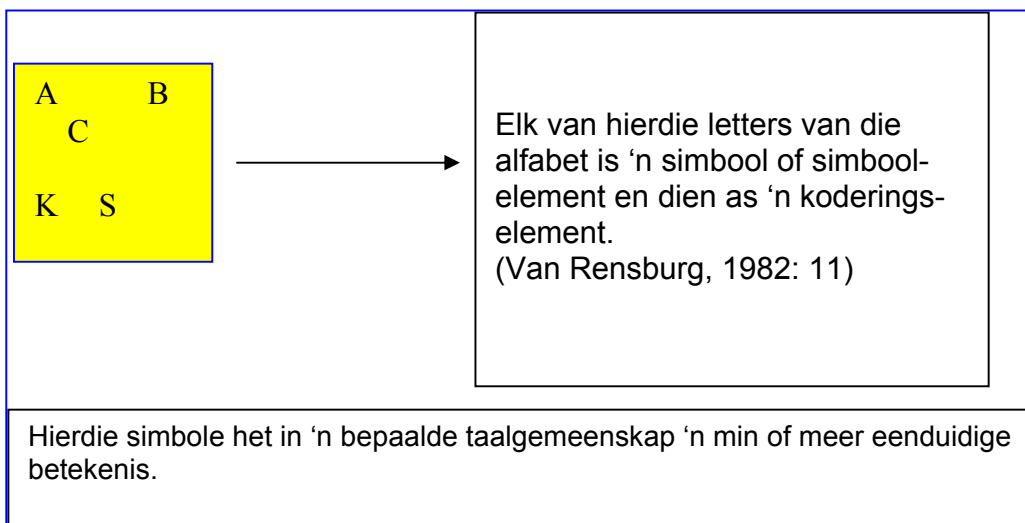
III. Kommunikasie

Volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal, e.a (2003: 589) beteken die woord *kommunikasie* ‘kennisgewing of mededeling’. Die begrip ‘kommunikasie’ is afgelei van die Latynse woord ‘communicatus’ wat ‘*made common*’ beteken (Oxford Dictionary, 1998: 170).

IV. Simbole

Onder *simbole* ressorteer digitale, ikoniese en analogiese simbole, elk met hul eie betekenis. Dit kan in denotatiewe of konnotatiewe verband gebruik word.

Simbole of simbool-elemente kan skematies soos in **fig. 2.3 en 2.4** voorgestel word: (Van Rensburg, 1982: 11 – 13).



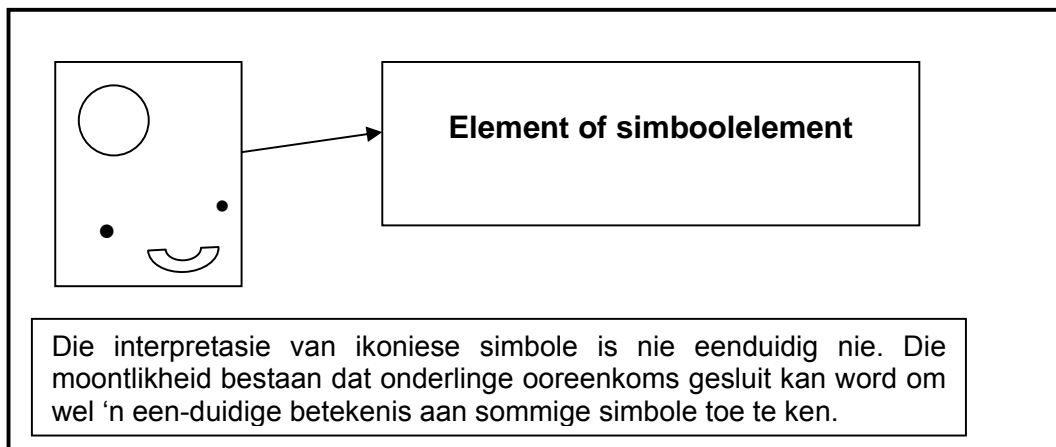
Figuur 2.3. 'n Voorbeeld van digitale simbole (die interpretasie hiervan is goed bekend en staan bekend as geletterdheid).

Hugo (1982: 14) maak 'n verdere onderskeiding, nl. tussen 'n '**natuurlike**' en '**konvensionele**' teken. Hy sê 'n 'natuurlike' teken is op die een of ander manier direk aan die saak waarna dit verwys, gekoppel. Dit is kousaal verbonde met betrekking tot 'n tipiese kenmerk of funksie daarvan. So kan 'betrokke lug' op

‘moontlike reën’ dui: die reën is ‘n gevolg van die betrokke lugtoestand. In dieselfde sin is ‘koors’ ‘n teken van ‘siekte’ en ‘rook’ ‘n teken van ‘vuur’.

Die ‘natuurlike’ teken is ‘n teken ‘van’ (‘n saak), nooit ‘vir’ (soos in die geval van simboliese tekens) nie. Dit is ‘n verwysing **na**, en aanwysing **van** dit waarmee ten nouste verband gehou word. Dit is ‘natuurlik’ in dié sin dat dit nie spesiaal ‘gemaak’ word ter verwysing na ‘n spesifieke objek of saak nie.

Die ‘konvensionele’ teken is volgens Hugo (‘82: 14) ‘n teken wat teenoor die ‘natuurlike’ teken geplaas word. Sodanige tekens word spesiaal ‘gemaak’ vir ‘n spesifieke doel. Die ‘konvensionele’ dui dus op die ‘plaasvervangende’, wel op grond van ‘afpraak’ tussen die gebruikers en die betrokke tekens. Die woord ‘stoel’ verwys na ‘n objek: stoel, berus op so ‘n ‘konvensie’. Die geskrewe teken (taal) is duidelik die grootste eksponent van die konvensionele.

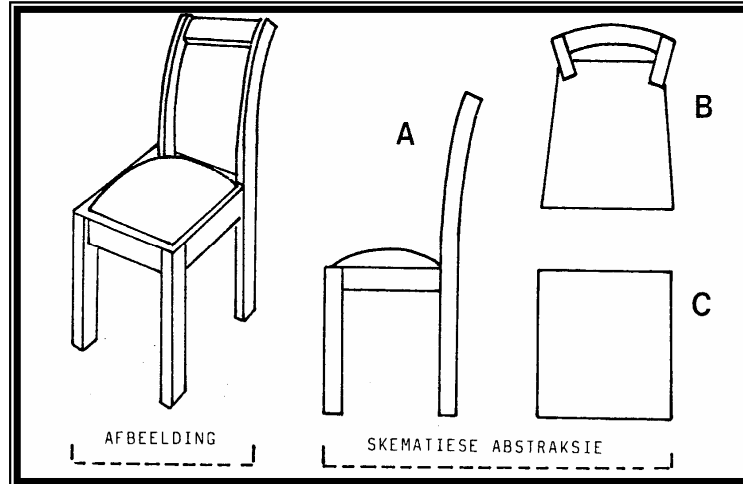


Figuur 2.4 Enkele ikoniese simbole:

Konvensionele tekens is ‘arbitrêr’ van aard, dit wil sê, die verhouding met betrekking tot voorwerpe wat aangedui word, is willekeurig. Daar is geen grondige rede waarom die voorwerp stoel juis ‘stoel’ genoem word nie, behalwe miskien na aanleiding van historiese gebruik.

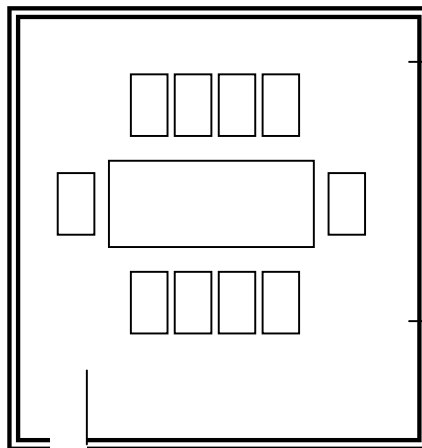
Teenoor hierdie ‘arbitrêr’-kunsmatige staan die ‘gemotiveerd’-kunsmatige, d.w.s. sodanige tekens waarvan die vorm bepaal en gemotiveer word deur die fisiese

voorkoms van die aangeduide voorwerp. Die spesifieke voorkoms bepaal die mate van ooreenkoms in die teken. Hierdie 'ooreenkoms' is sy 'ikoniese' kwaliteit. Die ooreenkoms (gelykenis) kan 'volledig', d.w.s 'identies' wees, maar ook 'gedeeltelik', soos in 'n skematiese voorstelling.



Figuur 2.5 Skematiese Voorstelling

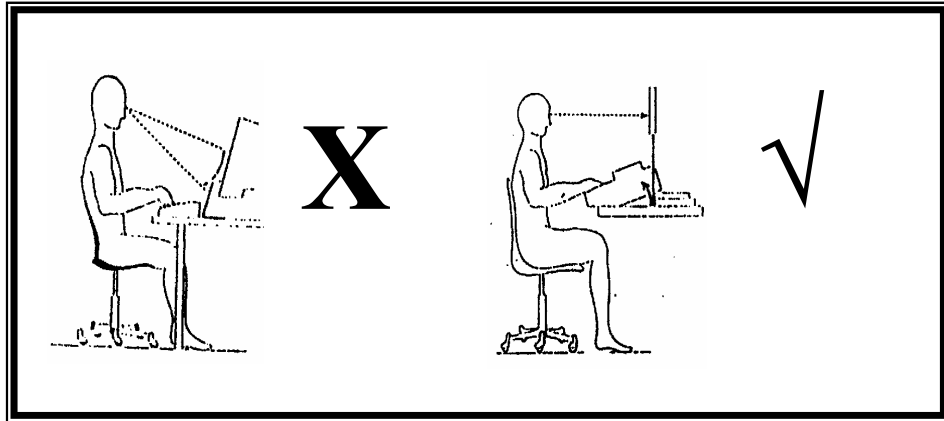
In diagram B vervaag die uiterlike definisie daarvan. In diagram C is die stoel in so 'n mate geabstraheer dat die stoel geensins herken word nie. Die stoel het hier sy natuurlike verskyningsvorm verloor, maar tog word daar in figuur 2.6 geen moeite ondervind om die stoel(e) te herken nie.



Figuur: 2.6 Kontekstuele Voorstelling

Die diagrammatiese voorstelling is 'n 'afbeelding' (as 't ware 'n 'afgietsel') wat uitsluitlik dui op die aanskoulike konkrete werklikheid: materiële dinge en feite, lewende wesens, voorwerpe en prosesse in die natuur wat individueel 'buite' die

menslike bewussyn bestaan en gebonde is aan ruimte en tyd. Die diagrammatiese word dus geken aan sy figuratiewe realisme, maar lê dikwels ook die grondliggende struktuur van dinge bloot, wat dit 'n sterk abstrakte kwaliteit laat aanneem (Hugo, 1982: 53). Let op die abstrakte (vereenvoudigde) realisme in die diagrammatiese voorstelling.



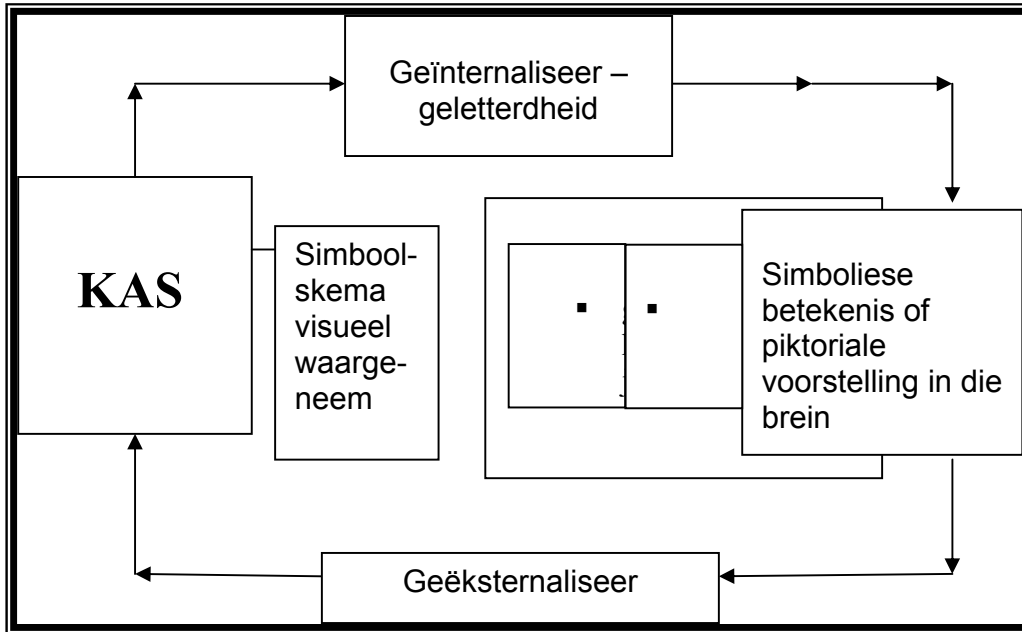
Figuur 2.7 Diagrammatiese voorstelling

'Gedeeltelike' ooreenkoms maak die teken nie minder ikonies nie en lewer 'n groot bydrae in die vereenvoudigde voorstelling van die komplekse. Ikoniese beelde soos die driedimensionele model, foto of illustrasie word daagliks van gebruik gemaak om na bepaalde aspekte in ons omgewing te verwys, al is dit 'plaasvervangende' tekens (Hugo, 1982: 14 – 15).

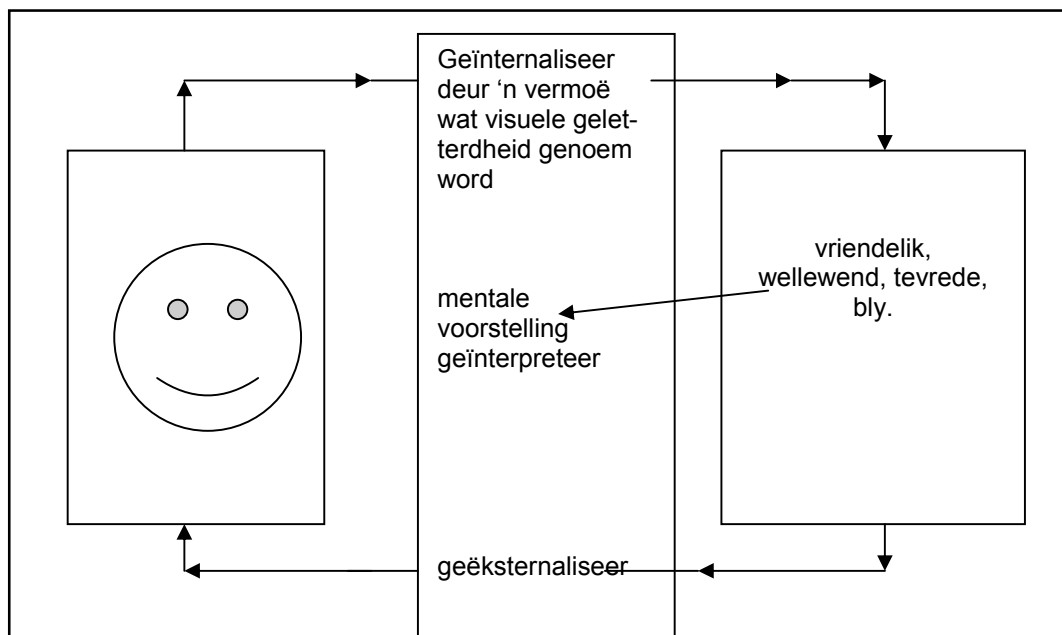
V. Simboolskema

Voorbeelde van simbole word in **hoofstuk 2** uitvoerig met voorbeelde bespreek, vgl. **VI. Simboolsisteme: p. 36 – 37.**

Die simboolskema kan diagrammaties soos in fig. 2.8 en 2.9 voorgestel word.



Figuur 2.8 'n Voorbeeld van 'n digitale simboolskema (waar van enkele van die vorige digitale simbole gebruik gemaak word)



Figuur 2.9 'n Voorbeeld van 'n ikoniese simboolskema (waar van enkele ikoniese simbole gebruik gemaak word).

Hugo (1982: 15 – 16) sê dat behalwe deur uiterlike ooreenkoms kan vormgewing van tekens gemotiveerd wees op grond van 'n bepaalde 'innerlike' verband:

gemeenskaplike eienskappe, funksies of geskiedenis. So word 'die uitgestrektheid en voortdurende golfslag van die see' 'n simbool vir 'oneindigheid', herfs' 'n simbool vir 'ouderdom', en 'die kruis' 'n simbool vir 'christendom'.

Hugo noem dat simboliese tekens 'n idee 'verbeeld' en is dus die ver-'sinnebeelding' van geestesinhoud (wat slegs d.m.v. omslagtige woordgebruik weergegee kan word en dikwels nie die volle nuanse kan raakvat nie). Die simboliese teken wys weer na die kernbegrip (konseptuele), suggereer meer as die konvensionele, en betrek nie net die rasonele denke nie, maar ook die gevoelsmatige en verbeelding (ibid: 16).

Sommige simboliese tekens is 'gelaai' met 'by-betekenis' (a.g.v. langdurige historiese gebruik) wat na vore tree by die herhaaldelike gebruik daarvan. So is die nasionale vlag vir een persoon 'n dinamiese simbool tot die opwekking van 'n gevoel van patriotisme, terwyl dieselfde vlag vir 'n ander persoon slegs maar 'n gewone teken is. Die simboliese waarde word dan juis bepaal deur die gereeldheid, tyd en plek van die gebruik.

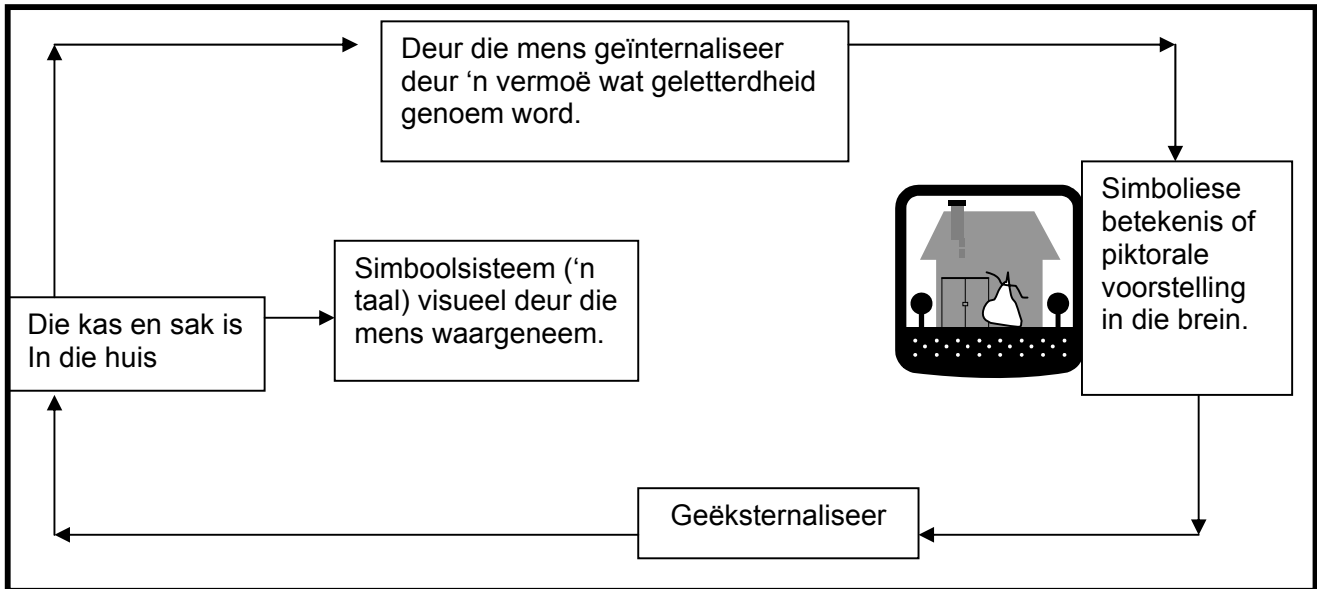
Dit is belangrik om te let op die totale samehang van die verskillende tekens. In die oudiovisuele kan tekens afsonderlik, met 'n groot mate van sukses gebruik word om na spesifieke sake te verwys, maar dit word meestal in 'n kombinasie van tekens aangewend. 'n Spesifieke teken vervul die 'leidende' funksie in die verwysing, met een of meer van die ander tekens, ter ondersteuning daarvan in 'n 'aanvullende' funksie. Sodoende word duidelik tussen 'primêre' en 'sekondêre' beelde onderskei. In die rolprent word die gebeurtenis byvoorbeeld oorwegend op ikoniese wyse weergegee (primêr), met simboliese 'inkleding' ter aanvulling (sekondêr), Hugo ('82: 16).

Die verskillende tekens staan dus in 'n noue verband met mekaar en kan volgens bepaalde behoeftes gekombineer word. In die oudiovisuele 'ondersteun' verbale teks spesifieke foto's (in die vorm van byskrifte), terwyl kommentaar en

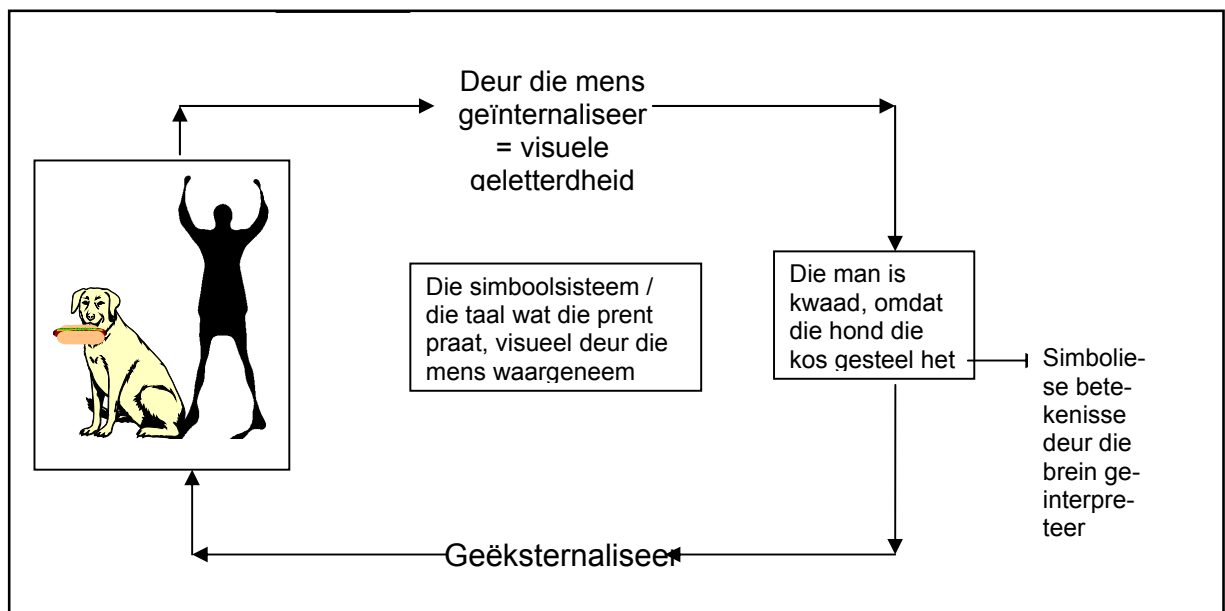
stemmingsmusiek ter 'inkleding en versterking' van visuele beelde in die onderrig wil dien.

VI. Simboolsisteem

Die simboolsisteem kan skematies soos in fig. 2.10 en 2.11 voorgestel word.



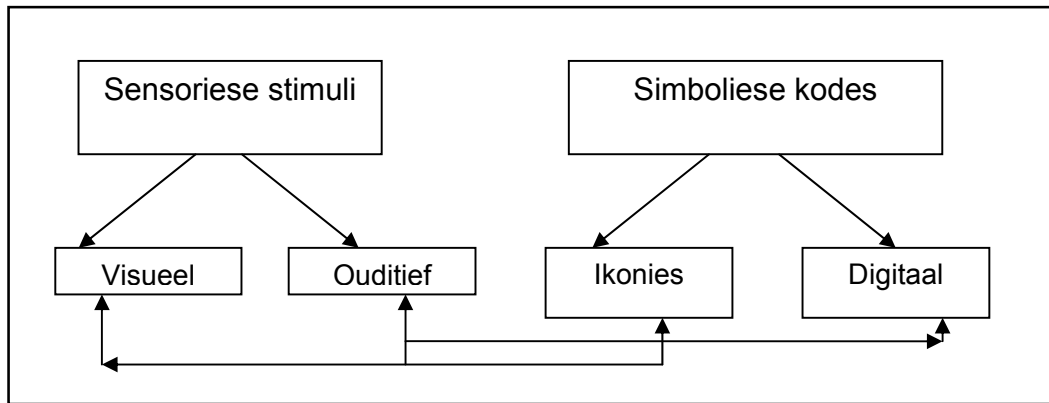
Figuur: 2.10 'n Voorbeeld van 'n digitale simboolsisteem



Figuur 2.11 'n Voorbeeld van 'n ikoniese simboolsisteem

VII. Kodes

Kodes bestaan elk uit 'n unieke samevoeging van simbole.

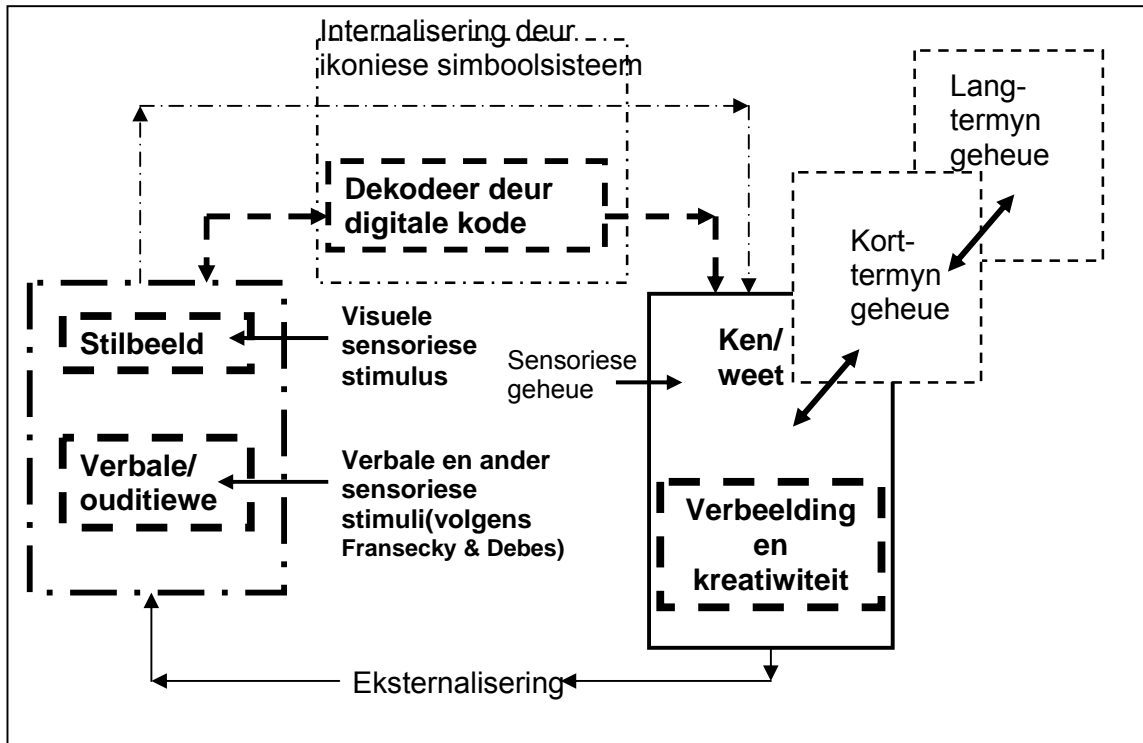


Figuur 2.12 Sensoriese stimuli voorgestel deur simboliese kodes:

Visuele geletterdheid is dus die interpretasie van 'n kombinasie van sensoriese en simboliese modaliteite, omdat die sensoriese stimuli deur simboliese kodes oorgedra word.

VIII. Lees en interpretasie van die stilbeeld:

Die skakeling van die begrippe en die verband tussen die stilbeeld, visuele geletterdheid, simboolsisteme en beeldvorming. Van Rensburg ('82: 21) beeld dit skematies in figuur 2.13 uit.



figuur: 2.13 Visuele geletterdheid as 'n kombinasie van sensoriese en simboliese modaliteite

Die visuele sensoriese stimuli word deur interpretasie geïnternaliseer. Met behulp van die ikoniese en digitale simboolsisteme en die dekodering daarvan, tesame met verbeelding en kreatiwiteit, word 'n beeld gevorm. Digitale kodes speel ook 'n belangrike rol in visuele geletterdheid en beeldvorming.



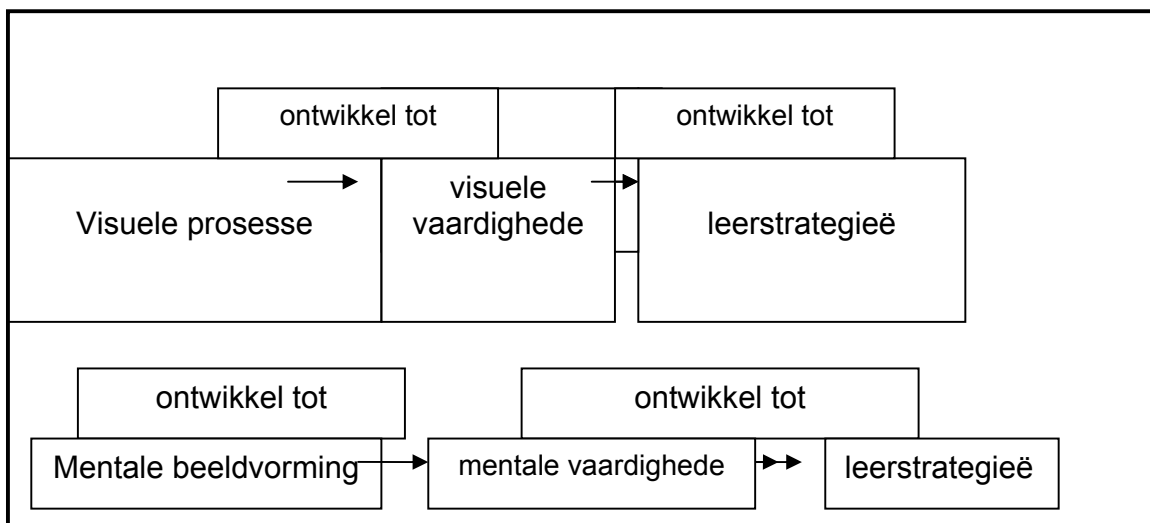
Figuur 2.14 Ikoniese kodes
Slegs ikoniese kodes



Figuur 2.15 Ikoniese en digitale kodes
(volgens Levie, 1987: 32)

IX. Visuele prosesse en mentale beeldvorming

Winn (1982: 4 – 6) vergelyk visuele prosesse met mentale beeldvormingsprosesse. In die algemeen kan visuele prosesse deur oefening ontwikkel word om tot visuele vaardighede te lei. Deur opleiding en oefening kan die visuele prosesse op hulle beurt weer ontwikkel word in 'n leerstrategie. Hy sien mentale beeldvormingsprosesse en die ontwikkeling daarvan na analogie van die ontwikkeling van visuele prosesse. Hierdie twee prosesse, visuele prosesse en mentale beeldvorming (wat visuele geletterdheid impliseer) lei tot die ontwikkeling van leerstrategieë.



Figuur 2.16 Visuele prosesse en mentale beeldvorming

Die beeld is dus die draer van die boodskap en die simboolsisteem die taal wat die beeld praat. Visuele geletterdheid is dus 'n integrering van baie prosesse, nl. sensoriese prosesse, internalisering deur ikoniese en digitale kodering en mentale beeldvorming wat gepaard gaan met verbeelding en kreatiwiteit. Visuele geletterdheid lei weer tot die ontwikkeling van leerstrategieë – so nodig vir onderwys en opvoeding.

Om te leer lees en skryf, word daar begin by die elementêre vlak – beginnende by die alfabet. Dieselfde beginsel word gevolg by die aanleer van visuele

geletterdheid. Elkeen van die eenvoudigste beginsels van visuele inligting, die elemente, behoort ontdek en geleer te word.

Daar is tans nie voldoende bronne oor die onderwerp beskikbaar nie en die meeste standpunte oor visuele geletterdheid is gemaak volgens analogie met taal.

2.2 Linker- en regterbrein

In Edwards se boek *Drawing on the right side of the brain* (1993) verduidelik sy dat die linker- en regterdele van die brein die brein toelaat om op twee maniere kennis in te neem en inligting te verwerk. Die linkerbrein “*analyses, abstracts, counts, marks time, plans step-by-step procedures, verbalizes, makes rational statements based on logic...the left hemisphere mode [is the] analytic, verbal... sequential, symbolic, linear, objective mode*” (Edwards, 1993: 35).

Daarteenoor funksioneer die regterbrein anders en is meer ingestel op die “*intuitive, subjective, relational, holistic*” (*ibid*: 36) aspekte van ons begrip. Hierdie deel is dan die kant waar ons visuele begripsvorming ontstaan.

Die Westerse kultuur lê die klem op die linkerbrein van dink en begripsvorming. Die skoolkurrikulum is ingerig op die verbale, numeriese vakke en manier van studeer, strukturering van die rooster en klaskameruitleg. Die nasiensistiem is gebaseer op die lineêre, rasonale linkerbreinmetode.

Edwards noem dat die belang wat hierdie kennis vir die studie van visuele geletterdheid het, is dat die regterbreinmetode – die visuele vorming – meer op skoolvlak aangemoedig behoort te word. ‘n Verskuiwing van die linkerbrein- na die regterbreinvertolking moet meer dikwels geskied.

2.3 Ander sienings

Moore (2001: 12) noem dat die vermoë wat ‘n persoon het om sy / haar waarneming te kan vertolk, ontwikkel kan word en daarvolgens glo sy dat visuele vaardighede ontwikkel kan word. Die graad waarvolgens ‘n persoon in staat is om



dit te kan vertolk, is gebaseer op en kan gemanipuleer word deur die mate waardeur so 'n persoon blootgestel is aan visuele stimulasie (en dit is dikwels baie kultuur-en konteksgebonde). Sy noem ook dat 'n persoon se vermoë om iemand anders se lyftaal te 'lees' iets is wat elke individu van geboorte af aanleer en ook deur sy daaglikse interaksie met mense rondom hom ontwikkel. Maar 'n persoon wat ook, deur ervaring, op 'n gereelde basis te doen kry met film, TV of strokiesprente is in staat om visuele toerusting wat in die media gebruik word om tydspronge en milieu-veranderinge aandui, te interpreteer.

Sommige navorsers is geïnteresseerd in die feit of mense wat nie gewoon is aan, of blootgestel is aan visuele beelde nie, nie dalk in elk geval oor die natuurlike aanvoeling beskik om dit te interpreteer nie.

Messaris (1994: 32) lewer formele en informele insette oor hierdie aspek, en sê dat hy gevind het dat die meeste onervare kykers baie min probleme het om enkele voorwerpe in lyntekeninge te herken, alhoewel navorsers beweer dat daar probleme kan wees in die herkenning van die konvensionele aanduidings t.o.v. diepte.

Messaris beweer dat kykers oor aangebore vaardighede beskik om visuele beelde te kan vertolk deur hul daaglikse ervaring daarvan, en glo daarom dat dit nie nodig is dat hulle in visuele geletterdheid onderrig moet word nie. Sy mening is egter *“the most valuable contribution visual literacy can make is **to develop a systematic account of techniques of visual manipulation and to explore audience’s reaction to and awareness of these techniques**”* (Messaris, 1994: 32).

Artikels in *Readings in information visualization: using vision to think* (Card, Mackinlay, Schneiderman (Eds) 1999) beskou die “oorbelading van inligting” en die ondersoek na die *“designing visualization”* met die inagneming van menslike swakhede en sterk eienskappe [to] *“exploit people’s natural ability to recognize*

structure and patterns, and circumvent human limitations in memory and attention” (Wright, 1999: 85).

In terme van die behoefte aan *visuele geletterdheid* wat die media tans aanbied, skryf Feldman (1976) wat regtig saak maak, is of die persepsie van visuele beelde gesien kan word as kritiese begrip eerder as geprogrammeerde reaksie. Tans is meeste mense visueel geletterd in dié opsig dat hulle in staat is om die tekens wat deur die elektroniese en elektroniese media aan hulle uitgestuur word, te ontvang en daarop te reageer. Hulle is nie visueel geletterdheid as daarmee bedoel word die vermoë om die retoriek, die oorredende strategieë wat in visuele kommunikasie gebruik word, te verstaan nie (*in Hortin 1994: 25*).

Soos reeds genoem, is in onlangse navorsing gevind dat die term *geletterdheid* meer insluit as net die *verbale*. Barton (1994: 32) beweer dat in plaas daarvan dat die individuele vaardighede wat as ‘n basis dien vir lees en skryf bestudeer word, dit ‘n verskuiwing insluit na die bestudering van geletterdheid – ‘n stel sosiale praktyke wat geassosieer word met ‘n spesifieke simboolsisteem en hul verwante tegnologie. Om geletterd te wees, beteken om aktief te wees en selfvertroue binne hierdie praktyke te hê.

Moore noem verder dat die term ‘geletterdheid’ na enige vorm van kommunikasie wat ‘n taalkode insluit, kan verwys. Dit behels ‘n semiotiese begrip waar taal ook uitgebrei word na alle betekenisvolle sisteme wat deel van die taalkode vorm. So word bv. musiek en klere op sosiaal gestruktureerde wyse deur beelde bemark en in die praktyk mense deur hul ‘taal’ aangespreek word. Visuele geletterdheid behels die verkryging van sekere vaardighede wat die individu in staat stel om die visuele aspekte te identifiseer en te interpreteer (1973: 12).

Volgens hierdie uitgangspunt is dit duidelik dat daar tog strukture is t.o.v. die visuele, wat deur beide ervaring en die aktiewe leerproses in dieselfde mate as wat taalgeletterdheid verkry word, aangeleer kan word. Sommige navorsers gebruik die taal-analogie dus letterlik en probeer daardeur ‘n parallel vorm tussen

die taalreëls en visuele elemente soos kleur, sintaksis, komposisie en vorm. Volgens hierdie uitgangspunt beweer sommige navorsers dat die analogie verder uitgebrei kan word in bv. filmstudies waar navorsers na grammatikale konstruksies in visuele reekse kan kyk. Horton skryf dat leerders se ervaring van visueel geletterdheid hulle sal aanmoedig om parallelle tussen verbale en visuele sintaksis te kan identifiseer en dit sal hulle vaardighede gee om visuele / verbale produkte te kan skep. Wanneer leerders poog om foto's, skyfiereekse, films, ens. te vervaardig, sal hulle praktiese en teoretiese kennis van verbale en visuele sintaksis demonstreer (Horton, 1994: 8).

Alhoewel Dondis (1973) voel dat daar 'n 'visuele sintaksis' bestaan en dat 'n 'strukturele beskrywing' benodig word sodat daar 'n studie van visuele kommunikasie gemaak kan word, noem sy dat "*languages are made-up systems constructed by man to encode, store, and decode information. Therefore, their structure has logic that visual literacy is unable to parallel*" (Dondis, 1973:12). Sy maak daarvolgens ook gebruik van die taalmetafoor in haar bespreking van *visuele geletterdheid*, waar sy praat van "*the syntactical guidelines for visual literacy*" (ibid: 20).

2.4 Verwysingsraamwerk

Louise Combrink wys in haar artikel "Afrikaans en Geskiedenis hand aan hand" (vol. 33/3, September 1999: 186) daarop dat visuele geletterdheid swaar op die kyker se verwysingsraamwerk steun. Sy noem dat die visuele teks (byvoorbeeld ikone, grappies, inligtingstukke, gravures, illustrasies, grafiese speletjies, spotprente, tekens, simbole, film, advertensies, strokiesprente, skilderye, video's en padtekens) op talle maniere gebruik maak van die kyker se kennis, kulturele geletterdheid, opvoeding en vermoë om verbande te lê.

Volgens haar word geletterdheid nooit neutraal verwerf nie, maar is gesetel in 'n spesifieke historiese, sosiale en kulturele konteks. Geletterdheid bestaan dus nie net uit die enkodering en dekodering van geskrewe simbole nie. Dit kan nie

beperk word tot die basiese lees- en skryfvaardighede nie. Om geletterd te wees, beteken om voldoende betekenis te kan heg aan simbole.

Volgens hierdie redenasie is geletterdheid altyd kultuurgebonde. Woorde en idiome verteenwoordig sisteme van verbande wat nie slegs aan die individu behoort nie, maar deur die hele taalgemeenskap gedeel word. As 'n gemeenskaplike verwysingsraamwerk nie bestaan nie, is selfs die gebruik van dieselfde taal geen waarborg vir doeltreffende kommunikasie nie. Daarvoor is die verstaan van beide die taal én die ander persoon se kulturele prioriteite nodig, want 'n mens se kulturele agtergrond strek veel verder as taal.

2.5 Kulturele geletterdheid

Kulturele geletterdheid sluit byvoorbeeld die vermoë in om historiese feite te kan dekodeer; om historiese perspektief te ontwikkel; om te begryp wat die ideologiese dryfvere, die motivering vir gebeure was; wat die werklike gevolge van gebeure was; en hoe die verlede gebruik kan word om die hede beter te begryp en die toekoms beter te beplan.

Die kyker interpreteer dit wat hy sien volgens 'ou' kennis wat in sy geheue geberg is, sy brein soek na soortgelyke patrone en modelle. Daarom vergelyk die kyker dit wat hy sien met dit wat hy ken en verstaan en daarvolgens interpreteer hy wat hy sien op 'n unieke manier. Daarom is die verruiming van die leerder se verwysingsraamwerk en die doelbewuste uitbouing van kulturele geletterdheid 'n baie belangrike onderrigdoelstelling.

Net soos die geskrewe teks funksioneer die visuele teks ook binne 'n bepaalde konteks. Hierdie konteks is essensieel vir interpretasie. As die leser nie die konteks verstaan of ken nie, kan hy nie die teks 'lees' nie.

Yenawine (1997: 1) noem in sy artikel "*Thoughts on Visual Literacy*" dat daar grade van begrip in visuele geletterdheid is, bv. 'n jong persoon kan 'n betekenis vorm van eenvoudige (bv. strokiesprente) en meer komplekse (bv.

kunsvoorwerpe) visuele materiaal. 'n Ouer en meer ervare persoon kan meer moontlikhede in dieselfde materiaal sien, bv. meer simboliek of ander betekenisimplikasies. 'n Kunshistorikus sal terselfdertyd meer feitekennis in sy visuele analise inbou en kan ook nog die werk teen 'n bepaalde agtergrond en tegniek sowel as styl plaas.

Worth (1981) beweer dat dit algemeen aanvaar word dat kulturele agtergrond 'n belangrike rol speel in 'n persoon se ontwikkeling en die persoon se reaksie op en persepsie van die wêreld rondom hom. Navorsing het bewys dat 'n groot aantal sosiale konvensies gemeenskaplike patrone en die gedrag in die verskillende gemeenskappe bepaal. Hierdie konvensies word gevind in die gebruik van die gemeenskaplike media en die spesifieke kodes wat gebruik word in boodskappe (bv. in kleur-voorkeur of die verteenwoordiging van gebeure, voorwerpe, mense of diere). Hierdie kultuurverskille word dikwels ontsien en daar word merendeels net aangeneem dat gebruikers van tegnologie dieselfde kennis en ervaring daarvan het.

Yenawine (1997: 1 – 3) beweer dat dit prakties is om te verwys na 'lees' wanneer daar verduidelik word wat nog in die visuele kuns-opleiding ontbreek wat sou help om visuele geletterdheid te bevorder, bv. dit moet nog duidelik verstaan word dat daar 'n lang periode is wat gelykgestel kan word aan 'leesgereedheid' wat vaardige analisering van die betekenis van beelde voorafgaan. Dit is belangrik om die keerpunt van wat funksionele geletterdheid genoem kan word, te vind. Die ekwivalent van 'lees vir begrip' sal geassesseer moet word en ander sigbare, meetbare vlakke of verskynsels sal, ten minste deur professionele persone op hierdie gebied, beskryf moet kan word. Leesvlakke word verstaan as geleidelike en stadige ontwikkeling. Dit laat klein- en groot ontwikkelings-veranderinge in vaardighede, begrip en betrokkenheid toe. Visuele geletterdheid moet gesien word as 'n ooreenstemmende stadig-ontwikkelende stel vaardighede en begrippe wat oneweredig ontwikkel, elkeen gebaseer op vroeë ontwikkelings en afhanklik van 'n sekere soort opleiding en blootstelling.

Hy noem ook dat die ontwikkeling van visuele geletterdheid in die kunste op twee hoofbronne berus: *“museum educators who daily face audiences admittedly limited in their ability to find meaning in works of art, and others who witness with alarm the uncritical nature of the public-at-large regarding media”*.

2.6 Die nut van visuele geletterdheid

Die hedendaagse mens se behoefte om sy wêreld te kan verstaan en sodoende te kan beheers, het noodwendig daartoe gelei dat die ontwikkeling van sy visuele vermoë 'n absolute noodsaaklikheid geword het. Om die omvang en invloed van visuele persepsie in ons daaglikse lewe te besef, stel 'n persoon beter in staat om **sy wêreld te beheer**. Omdat alle visuele tekste altyd ten nouste gekoppel is aan menslike emosie, sal 'n emosionele begrip van die werking van visuele impulse die mens ook **meer geborge laat voel**.

Elke persoon wat die visuele gebruik, moet 'n **intense sensitiwiteit ontwikkel** vir die **emosionele inhoud** van visuele tekste en die **verwisselbaarheid van emosies** tussen sender en ontvanger. Hierin setel die nut van visuele geletterdheid (Gouws, & Snyman, 1994: 8 – 9).

Hulle sê onder andere ook: Die persoon wat nie geleer het om beeldtekste te lees nie, word in 'n groot mate die reg ontnem om homself in sy eie **komplekse wêreld te herken, dit te beoordeel en 'n standpunt teenoor die ideologiese raamwerk waarbinne hy leef, in te neem**.

Hoofstuk 3: Statiese Media

“Any object, movement, gesture, mark, or event can potentially serve in a symbolic capacity, provided it is taken to represent, denote, or express something beyond itself”.
Roupas (1977)

3 Die grafiese beeld (prent): Piktografie

3.1 Teoretiese begroning

In hierdie studie gaan daar omvattend na verskillende definisies en sienings van die verskillende aspekte van die prent gekyk word. Wat egter van belang is, is wat visuele geletterdheid, in hierdie geval die prent, vir die onderwys en die ontwikkeling van die leerder kan beteken.

Volgens HAT is ‘n prent ‘n gedrukte, gekleurde plaat, ‘n afbeelding of illustrasie. Gerlach (1980: 273) definieer ‘n prent meer omvattend soos volg: *“An opaque still picture is a two-dimensional visual representation of persons, places or things. Photographic prints are most common, but sketches, cartoons, murals, cutouts, charts, graphs, and maps are widely used.”*

Volgens Eco (1990: 36) word die individuele visuele elemente van ‘n prent-boodskap geklassifiseer in terme van hul strukturele kompleksiteit. Eco klassifiseer dit in drie kategorieë, nl. visuele vorms, tekens en seme. Strukture soos die kolletjie, lyne en ander tekens is die eenvoudigste strukturele komponente van ‘n beeld.

Hard af Segerstad (1984: 217) noem dat die visuele strukture oor die algemeen makliker herkenbaar is as dit met die hand gemaak word as met ‘n masjien, omdat eg. opgebou word deur afsonderlike tekens (marks), terwyl die visuele elemente van ‘n meganiese beeld gewoonlik herhaaldelike kere gemaak word.

“In the field of perceptual psychology, numerous laws of perception (Gestalt laws) have been identified which govern the viewing process of two or more visual

elements (Pettersson, 1993: 68); Bruce and Green 1990: 110): Dit is slegs van toepassing op die minder komplekse elemente van die beeld en is gebaseer op die waarneming dat daar 'n verhouding tussen die visuele elemente en die agtergrond bestaan. Hiermee word bedoel dat die elemente in die agtergrond nie gelyktydig waargeneem word nie, maar opeenvolgend.

3.2 Waarnemingswette

Zakia (1975: 33) het die belangrikste Waarnemingswette (perception laws) soos volg opgesom:

1. Hoe nader twee of meer visuele elemente van 'n beeld aan mekaar is, hoe groter is die moontlikheid dat hulle as 'n groep of patroon gesien sal word (die wet van verwantskap / *proximity*).
2. Visuele elemente wat in vorm, grootte en kleur ooreenstem, word as verwant aan mekaar gesien (die wet van ooreenstemming / *similarity*).
3. Visuele elemente wat nie op 'n gereelde basis onderbreek word nie, sal gegroepeer word om 'n aaneenlopende, reguit of geboë lyn te vorm, bv. 'n lyn wat uit nabygeleë kolletjie bestaan (die wet van kontinuïteit / *continuity*).

Wanneer twee of meer selfstandige figure in interaksie kom, gee dit aanleiding tot die ontstaan van visuele tekens, soos bv. die son wat geteken word as 'n sirkel met uitstralende lyne. Meer gesofistikeerde visuele tekens, (bv. 'n dier of 'n gebou) word as 'n 'seem' na verwys. Eco (1990: 36) wys daarop dat daar na 'seme' ook verwys kan word as 'images'(beelde) of 'iconic signs' (ikoniese tekens). "A *seme* is the largest (most complex) visual element that an iconic code of a pictorial message may possess. It usually contains a visual phrase such as 'horse standing in profile viewed from below'". Bogenoemde drie kategorieë (figure, tekens en seme) is nie geslote eenhede nie, maar 'n 'kontinuum' (onafgebroke, deurlopende, aaneenlopende reeks) wat ontstaan vanaf onafhanklike tekens wat duidelik onderskeibaar is, soos bv. kolletjies van 'n koerantfoto wat ontwikkel tot ingewikkelde seme wat nie duidelik sigbare kulturele konnotasies bevat nie en as gevolg daarvan nie geklassifiseer word as ikonografiese kodes soos byvoorbeeld 'pegasus' of die vier ruiters van Openbaring nie (Eco, 1990: 37).

3.3 Simbole

Enige voorwerp, beweging, merk of gebeurtenis kan as simbool of as 'n simboliese hoedanigheid gesien word. Simbole dien as karakters of koderingselemente. 'n Versameling simbole kan gerangskik word om 'n simboolskema te vorm en 'n versameling simbool-skemas vorm weer 'n simboolsisteem (Salomon, 1979: 29). Vergelyk ook p. 31.

3.3.1 Simboolsisteme

“Sommige simboolsisteme is meer elementêr as ander. In party gevalle het simboolsisteme gemeenskaplike eienskappe, bv. dié van rolfilm en televisie en dié van 'n koerant en 'n storieboek. Hierdie kennis kan tot groot voordeel van die onderwys aangewend word”, Van Rensburg (1982: 14 – 16). 'n Uiteensetting hiervan word ook op pp. 34 – 36 gegee.

Cohen (1979: 221) wys daarop dat simboolsisteme en die kognitiewe vaardighede by die interpretasie daarvan op ander media oordraagbaar is. Dit is van groot belang omdat dit beteken dat die kognitiewe vaardighede deur die tweedimensionele stilbeeld ontwikkel, oorgedra kan word om simboolsisteme van ander media te interpreteer. Indien 'n kind sekere simboolsisteme van tweedimensionele stilbeelde bemeester het, behoort die interpretasie van dieselfde simboolsisteme wat dikwels deur rolfilm, televisie en die rekenaar gebruik word, makliker plaas te vind.

Die tweedimensionele stilbeelde is belangrike onderwysmedia wat denke en leer kan stimuleer. Salomon beweer verder dat sommige simboolsisteme meer daarin slaag om sekere boodskappe oor te dra, terwyl ander simboolsisteme meer suksesvol is by die oordra van ander boodskappe. Die voorbeeld van 'n landkaart word hier voorgehou as 'n simboolsisteem wat die inhoud van geografiese gegewens die beste sou oordra. Daarom is dit van groot belang om onderwysmedia te selekteer, omdat elke taak of doelwit 'n rol by die keuse van die media met hul eie bepaalde simboolsisteme speel (Salomon, 1974: 4).

3.3.2 Die kodering van simboolsisteme

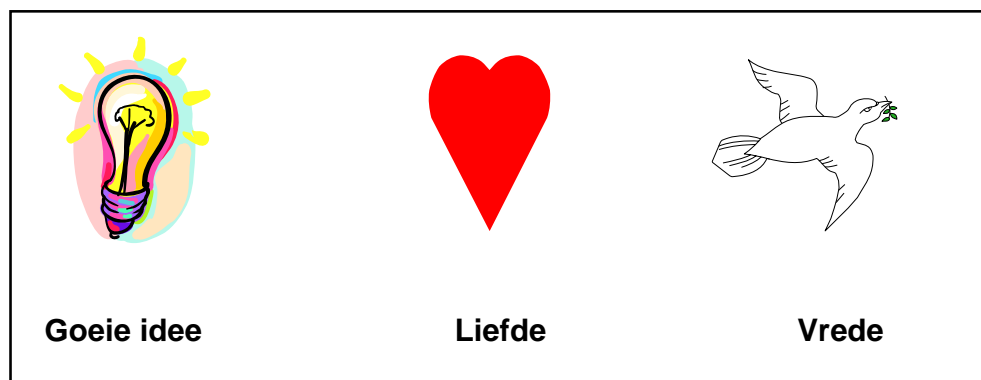
Die kodering van simboolsisteme is afhanklik van:

- die algemene kognitiewe ontwikkeling van die kind,
- die ondervinding van die persoon met kodering (Van Rensburg, 1982: 15).

Fleming (1977: 44) beweer dat daar 'n besliste oortuiging bestaan dat 'n prent 'n meer blywende effek op die geheue het as bv. verbale beskrywings. Hierdie beeldvoorstellings wat deur tweedimensionele stilbeelde te weeg gebring word, kan as geheuemiddel dien.

Die fundamentele begrip van die simbole waarvan stilbeelde gebruik maak en hul funksie is 'n voorvereiste vir die vermoë om visuele geletterdheid te kweek. Die stilbeeld impliseer dus: 'n simboliese dekodeer by die implikasie daarvan; die moontlikheid en vermoë om die dekodeer daarvan te maak; die kognitiewe vaardighede om hierdie simboolsisteme te interpreteer.

Hierdie unieke simboliese eienskappe waarvoor die stilbeeld beskik en voorsien vir moontlike interpretasie, kan die kind op verskeie kognitiewe wyses verryk. Dit sal dus die kind se visuele vaardigheid laat ontwikkel. Die gebruik van simboolsisteme wat kognitiewe vaardighede vereis en ontwikkel, word deur herhaalde gebruik, outomaties (Van Rensburg, 1982: 19).



Figuur 3.1

3.4 Die tweedimensionele beeld

Volgens wat Van Rensburg in haar studie bevind het, speel die tweedimensionele stilbeeld 'n onontbeerlike rol in die ontwikkeling van visuele geletterdheid. As onderwysmedia kan dit 'n besondere bydrae tot visuele geletterdheid maak, omdat dit oor eiesoortige simboolsisteme beskik. Hierdie simboolsisteme van die tweedimensionele stilbeeld verskil van simboolsisteme van media soos die geskrewe woord. Die tweedimensionele stilbeeld het dus 'n eiesoortige funksie om te vervul by die ontwikkeling van visuele geletterdheid en daarom is die bydrae uniek.

Sy noem verder dat die tweedimensionele stilbeeld bydra tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind, deurdat dit van simboolsisteme gebruik maak. Om hierdie simboolsisteme te interpreteer, vereis kognitiewe vaardighede. Die kweek van hierdie kognitiewe vaardighede is van besonder belang, omdat die vaardighede simboolsisteme van stilbeelde te interpreteer, oorgedra kan word om simboolsisteme van ander media soos rolfilm en televisie te interpreteer.

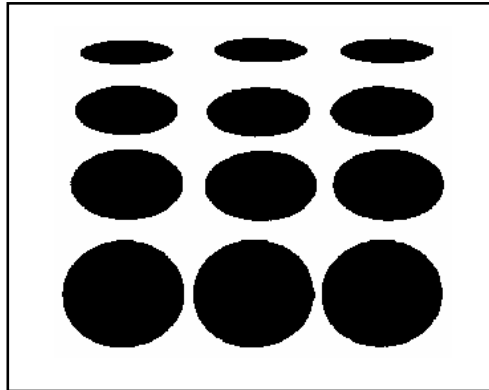
Die tweedimensionele stilbeeld lei derhalwe tot die ontwikkeling van visuele geletterdheid en visuele geletterdheid lei tot beter interpretasie van die tweedimensionele stilbeeld. As onderwysmedium is dit dus onontbeerlik in die skool en behoort die rol van tweedimensionele stilbeeld ook sterk onderstreep te word in die kognitiewe ontwikkeling van die kind (Van Rensburg, 1982: 26).

3.5 Die derde dimensie: Diepte-persepsie en driedimensionaliteit

Faktore wat moontlik kan bydra om diepte-persepsie en driedimensionaliteit te verhoog, word deur Duncan, Gourlay en Hudson (1973: 51 – 102) beskryf as volg:

- oordekking of gedeeltelike saamval van figure;
- relatiewe grootte;
- posisie in die ruimte;
- persepsie van skaduwees;
- persepsie van verkorting (perspektiwiese verkorting).

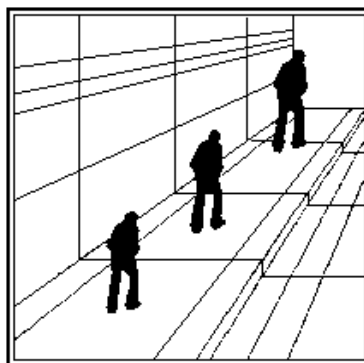
In sy studie oor die derde dimensie het Chandler (1997:1 – 6) gevind dat 'n deel van ons taak om betekenis te soek, is om waar ons ook al moontlik kan, beelde in voorwerpe te verander. Hy gebruik die voorbeeld van die swart, ronde vorms:



Figuur 3.2

Alhoewel die voorbeelde volgens hom nie die reëls van liniêre perspektief streng navolg nie, is ons geneig om in terme van drie herhalende, swart, sirkelvormige voorwerpe te kyk. Daarvolgens kan die vorms geïnterpreteer word as dieselfde vorms, maar vanuit 'n ander hoek.

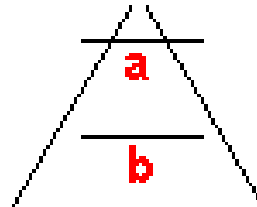
Chandler gebruik ook die bekende beeld wat in sielkundige handboeke gebruik word. Dit is bekend dat die figure op die voorgrond van hierdie tipe beeld groter lyk as die van die figuur in die boonste regterkantste hoek, alhoewel al drie figure ewe groot is. Dit is moeilik om die samelopende lyne nie as liniêre perspektief te interpreteer nie, wat ons noodsaak om te aanvaar dat figure die reëls verbreek om eerder groter as kleiner te word hoe verder hulle beweeg. Die begeerte om in diepte te interpreteer, is baie sterk veral as iemand bekend is met liniêre perspektief.



Figuur 3.3

Vir verdere kennisname is dit nodig om te weet dat die eenvoudigste voorbeeld van liniêre perspektief die '*Ponzo illusion*' genoem word. In hierdie basiese

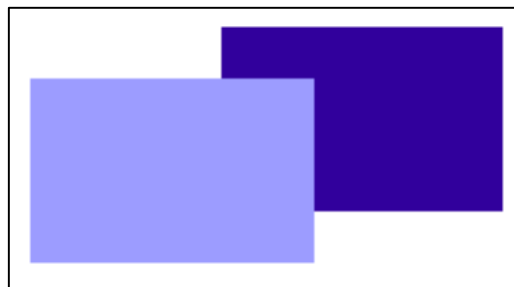
voorbeeld is daar twee lyne wat na die boonste gedeelte van die beeld uitreik, te same met twee horisontale lyne. Die horisontale lyn (a) op die boonste gedeelte word as langer beskou as die horisontale lyn (b) aan die onderkant, alhoewel hulle ewe lank is.



Figuur 3.4

Chandler noem verder dat liniêre perspektief slegs een vorm van 'n diepte-aanduider (depth cue) in 'n statiese, tweedimensionele prent, tekening of foto is. Relatiewe grootte is nog 'n diepte-aanduider. Wanneer daar verskeie voorwerpe is wat dieselfde vorms het, is die neiging daar om aan te neem dat die kleiner voorwerpe verder weg is. Tekstuur-gradiënt of detail-perspektief kan gesien word as 'n kombinasie van liniêre perspektief en relatiewe grootte. Wanneer 'n beeld vol eenderse vorms is wat min of meer eweredig versprei word (soos klippies op 'n strand), sal die vorms wat nader aan mekaar gepak word, lyk asof dit verder in afstand is.

Hoogte in oppervlak, ook genoem relatiewe hoogte, is 'n ander aanduider om diepte te bepaal. Die natuurlike aanname is dat wanneer die basis van 'n vorm hoër is as een wat 'n soortgelyke vorm het, die een deel wat die hoogste is, die verste vertoon. Hierdie diepte-aanduider dui die verhouding van voorwerp t.o.v die horison aan. Die vierde diepte-aanduider is die tussenvoeging, ook genoem inlas, sluiting, oordekking of oplegging

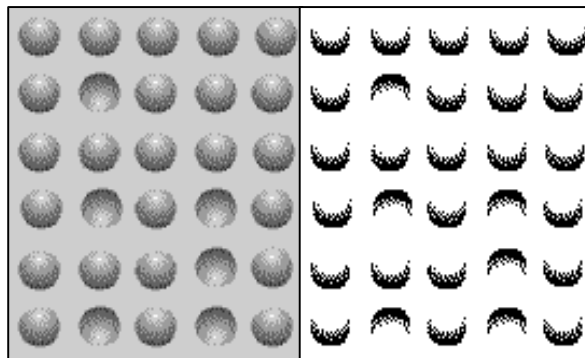


Figuur 3.5

Wanneer een voorwerp gesien word as 'n deel van 'n ander, lyk die een wat verberg is, verder weg as die ander voorwerp (vergelyk fig.3.5).

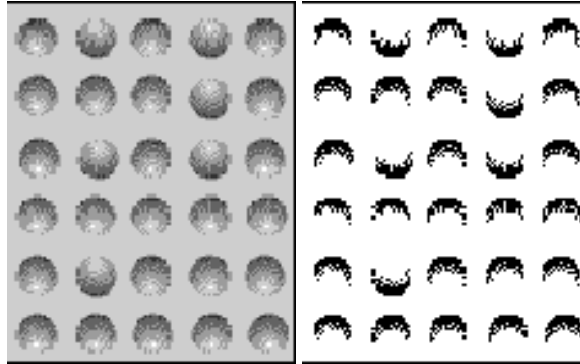
Bekende grootte is op sig self 'n afstandsaanduider. Vorige ervaring met voorwerpe het gelei dat ons aanneem dat dit wat kleiner is as ander, beskou word as iets wat verder weg is. In 'n baie bekende eksperiment van 'Size as a cue to distance' soos gepubliseer in the American Journal of Psychology in 1951, het W. H. Ittelson met drie speelkaarte in 'n donker speelkamer al die ander diepte-aanduiders verwyder. Vir die toeskouers wat gekyk het, was slegs een van die kaarte die normale grootte. Die ander was respektiewelik die helfte en twee maal groter as die normale grootte. Die toeskouers het die groter kaart as nader as die ander beskou.

Skaduwee is ook 'n belangrike aanduiding van diepte. As daar na die illustrasie hieronder gekyk word, kan gesien word dat dit uit verskeie rye en kolomme met sirkelvormige voorwerpe met skaduwees bestaan. Die voorwerpe is óf bulte óf holtes. Die enigste aanduiding of dit 'n bult of 'n holte is, is die skaduwee. Sommige van die sirkelvormige voorwerpe het skaduwees aan die onderste gedeelte van die sirkel en sommige aan die boonste gedeelte. Dié wat aan die onderkant 'n skaduwee het, lyk asof dit 'n bult is en die aan die onderkant lyk weer asof dit 'n holte is.



Figuur 3.6

As die hele prentjie omgedraai word, lyk dit asof die bulte holtes geword het en die holtes bulte. Dit blyk dat die algemene aanname is dat die lig van bo af kom.

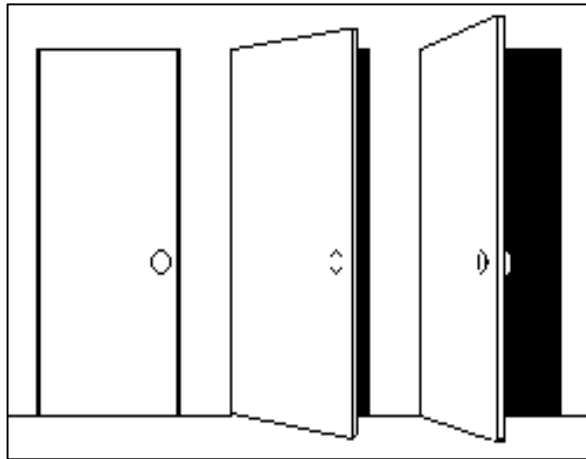


Figuur 3.7

Chandler noem dat in foto's waar figure of voorwerpe naby en ver en die besonderhede in fokus is, dramaties kan illustreer hoe voorwerpe wat naby is, soms buitengewoon groot voorkom, bv. 'n foto waar iemand met sy voete vorentoe lê, kan veroorsaak dat sy voete buitengewoon groot in verhouding met sy lyf is. Dit kan ook humoristies aangewend word. Wat dit verder interessant maak, is wanneer 'n persoon dit self waarneem, dit nie anders lyk nie en sal hy nie die voete as groter beskou nie.

Hierdie aspek is verwant aan wat sielkundiges beskou as perseptuele bestendigheid / standvastigheid. Ons persepsie van voorwerpe is baie meer stabiel as ons retinale beelde. Retinale beelde verander met die beweging van die oë, die kop en ons posisie in verhouding met die verandering van lig. As ons slegs sou staatmaak op ons retinale beelde vir visuele persepsie, sal ons altyd daarvan bewus wees dat mense groter word as hulle nader kom of dat voorwerpe van vorm verander as ons beweeg sowel as kleure wat verander as ligverskuiwings plaasvind. Ons is nie deurgaans bewus van mense wat groter word as hulle nader kom of voorwerpe wat van vorm verander as die hoek van waarneming verskuif nie. In verhouding met visuele persepsie is deurslaggewende bestendighede (key constancies): grootte, vorm, lig en donkerte.

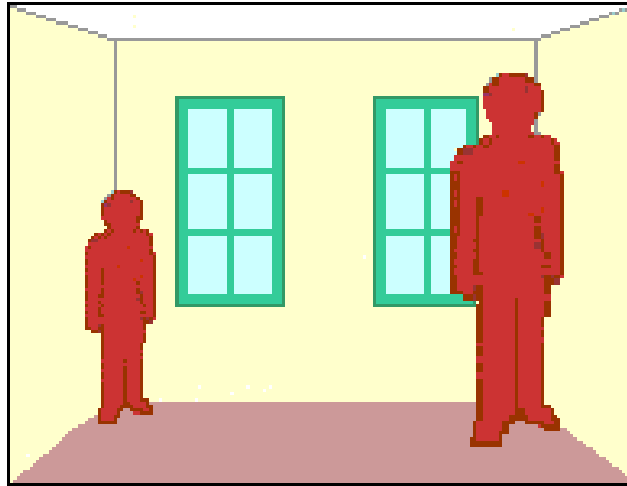
In figuur 3.8 kan ons sien hoe 'n deur van vorm verander as dit oopgemaak word. Vormbestendigheid verseker dat ons nie doelbewustelik hiervan kennis neem nie.



Figuur 3.8

Wat vormbestendigheid betref, het R.H. Thouless 'n geskrif gepubliseer met die titel *Phenomenal regression to the 'real' object* in die *British Journal of Psychology* in 1931. Hy het vertel van 'n eksperiment waar hy 'n ronde disket uit verskillende hoeke aan mense gewys het en die waarnemers gevra het om hul elke keer oor die vorm daarvan uit te spreek. Toe die disket direk voor die waarnemers en in 'n vertikale posisie was, was die opdrag maklik, maar toe Thouless die disket weg van die waarnemer roteer sodat dit ellipties voorkom, was die opdrag baie moeiliker. Die vasstelling van vorm is 'n kompromie tussen die vorm soos dit uit 'n bepaalde hoek (ellips) uitgebeeld word en die werklike vorm van die voorwerp (sirkel). Waarnemers het nie die vorm gesien soos dit deur die retina waargeneem is nie, maar het, in die plek daarvan, die uitbeelding gesien as iets tussenin, nl. iets tussen skuins en vertikaal. Dit word 'n perseptuele kompromis genoem.

'Bekendheid van vorm' is ook 'n verduideliking vir die illustrasie wat deur 'n klomp studente in Wallis, die sg. spesiale kamer, genoem die '*Ames Room*', gemaak is. Waarnemers loer deur 'n enkele gaatjie in 'n muur (hulle het dus slegs 'n eenogige waarneming van diepte soos wanneer daar na 'n foto of skildery gekyk word, in plaas van 'n spasie waar 'n mens kan beweeg). In hierdie spesiale kamer sal twee persone van dieselfde lengte verskillend vertoon, soos aangedui deur die vlg. illustrasie:

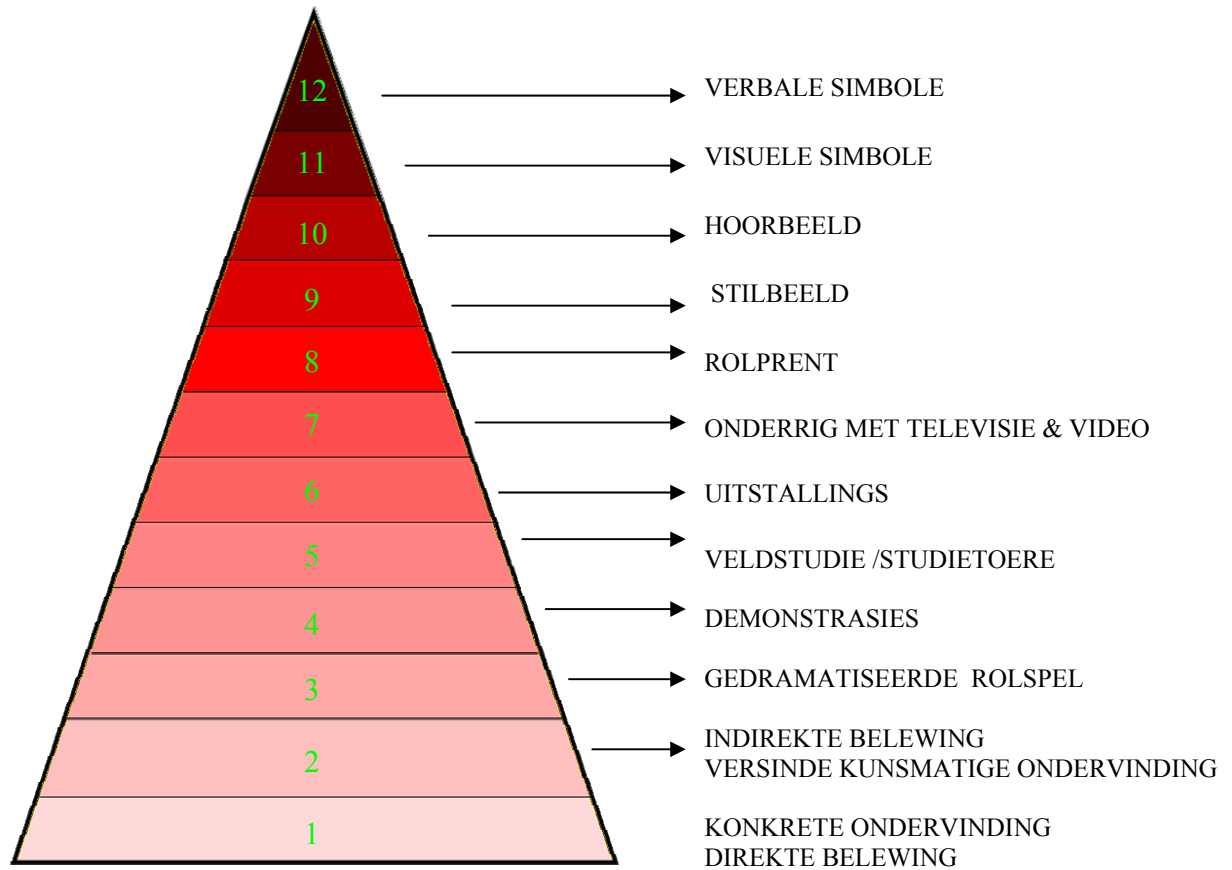


Figuur 3.9

Die rede vir die vreemde illusie het te doen met die buitengewone konstruksie van die gebou. Die linkerkantste muur is eintlik verder agtertoe geleë as die regterkantste muur. Almal is gewoond aan 'n langwerpige gebou en ons interpreteer alles binne hierdie persepsie. *“The Ames Room represents the mind making a habitual bet, and only getting it wrong because of a careful conspiracy”* (Chandler, 1997: 6).

Brown (19: 169) sien die belangrikheid en waarde van prente soos volg: *“For most students, contact with the real world beyond their doorsteps is made through pictures”*. Hy noem ook: *“...pictures constitute a large portion of the various experiences by which people know the world”*.

Dale se belewingskegel (keël)



Figuur 3.10

Van Rensburg (1982: 76) beskryf dat Dale die kind se lewensondervinding, soos leer plaasvind, op 'n skaal vanaf die basiese, konkrete, direkte ondervindinge tot die mees abstrakte handeling rangskik. Die skaal loop oor sekere vlakke van abstraksie en eindig met die verbale simbool as die hoogste vorm van abstraksie waarmee die kind gekonfronteer kan word. Die stilprent, soos gesien kan word, is hoog op die ranglys van abstraksie.

Volgens die kegel van Dale word die prent slegs as onderrigmedium gebruik nadat vlakke een tot ses deurloop is. **Dit beteken dus dat regstreekse, doelgerigte**

ondervindinge, versinde, kunsmatige ondervindinge, gedramatiseerde ondervindinge, demonstrasies, studiereise en uitstallings almal voorlopers van die prent is. Van Rensburg (1982: 68) sê dat die prent as semi-konkrete, semi-abstrakte hulpmiddel gebruik word sodat die kind kan groei tot die interpretasie van abstraksies.

12	Verbale simbole
11	Visuele simbole
10	Hoorbeeld
9	Stilbeeld (prente, foto's)
8	Rolprent
7	Televisie en video-opname
6	Uitstalling
5	Veldstudie
4	Demonstrasie
3	Gedramatiseerde rolspel
2	Voorstellende (indirekte) beleving
1	Konkrete (direkte) beleving

Figuur 3.11 : Dale se belevingskeël (-kegel)

3.6 Die ontwikkeling by leerders

Piaget het opvoedkundige denke beïnvloed met sy idee dat intellektuele prosesse op 'n kwalitatiewe manier ontwikkel: Kinders dink nie dieselfde op verskillende ouderdomme nie. Briel (1983: 40 - 41) vat die kind se ontwikkelingsperiode soos Piaget dit uiteensit, soos volg saam:

- 3 Die sensories-motoriese periode (0-24 maande) waar die kind dink deur aksies. Aksies is die voorlopers van denke.

- 4 Die pre-operasionele fase (2-7 jaar): Gedurende hierdie fase verstaan die kind die wêreld deur aksies en denke op 'n konkrete manier. Die denkprosesse is gesentreerd en staties.
- 5 Die konkreet-operasionele fase (+7 jaar – adolessensie): Die kind begin om aksies te organiseer in samehangende sisteme om verhoudinge te snap. Omdat hy konkrete realiteit die beste verstaan, leer hy die beste deur dit deur middel van demonstrasies te doen.
- 6 Gedurende die formele-operasionele fase (adolessensie en verder) is die kind nie langer deur die werklikheid / realiteit gebind nie en het nou die vermoë om te hipotetiseer. Conacher verduidelik: "*The words emphasized, all significant in the qualitative development, are best catered for by media attributes, such as direct experience, exhibits and models, systematic representation, pupil activity and stimulus variation. Learning theory thus supports the use of media*". Potgieter (1987: 10) maak die gevolgtrekking dat dit lyk asof die ouer kind meer voordeel uit die gebruik van 'n semi-konkrete, semi-abstrakte hulpmiddel soos die prent trek.
- 7 Van Rensburg (1982: 69) haal verskeie navorsingsresultate aan wat op die uitwerking wat prente op jonger sowel ouer kinders het, dui. Koenke en Otto het bv. in 1969 gevind dat kinders in die sesde skooljaar bevoordeel is deur prente, maar dat kinders in die eerste skooljaar nie daardeur bevoordeel is nie. Flavell het gevind dat kinders toenemend met ouderdomstoename vaardig word in strategieë om media soos prente optimaal te benut, en dat ouer kinders dus meer voordeel sal trek uit die gebruik van prente as jonger kinders. Juis daarom vind Van Rensburg dit jammer dat die onderwyser die prent dikwels eenkant toe skuif omdat hy van mening is dat dit meer op jonger kinders van toepassing is.

3.7 Die potensiële 'taalvermoë' van die verskillende prente

Potgieter (1987: 11) noem dat dit baie belangrik en nodig vir die onderwyser is om die potensiële taal in prente te herken. Potgieter noem dat daar volgens McAlpin (1980: 39) vier verskillende soorte 'taal' by leerders, deur die gebruik

van prente, verkry kan word: beskrywing, interpretasie, gekontekstualiseerde response en persoonlike kommentaar.

3.7.1 Beskrywing

Hieroor sê McAlpin (1980: 39): *“At first glance, the language one readily associates with a picture is the language needed to describe its components”*. Die name van hierdie komponente, hulle kleur, grootte en vorm, ligging, ens. verteenwoordig potensiële woordeskatitems. As hierdie items binne die konteks van ‘n sin geplaas word, verteenwoordig hulle patroonsinne. Potgieter (1987: 11) noem dat hierdie woordeskatitems en patroonsinne deur vrae ontlok kan word soos: “Wat kan jy sien?” “Watter kleur is dit dié?”, “Is dit groot?”, “Wat gebeur hier?”, ens. Die gebruik van prente om geïsoleerde woorde en frases te illustreer, is veral nuttig in die onderrig van die betekenis van woorde sowel as om herroeping by leerders aan te moedig.

Die name en kenmerke van die komponente in die prent verskaf selfstandige naamwoorde en byvoeglike naamwoorde. Die benaming van gedrag of aksies wat deur die prente weergegee word, verskaf werkwoorde en daarby saam bywoorde. Die benaming van ligging of rigting ontlok die gebruik van voorsetsels, by frases soos: **op** die tafel, **deur** die venster kyk, **by** die venster uitkyk.

3.7.2 Interpretasie

In plaas van om net vrae te vra oor wat direk in die prent gesien kan word, kan vrae ook gevra word oor wat in die prent geïmpliseer word. McAlpin (1980: 42) praat dan van **impliserende** woordeskat en **impliserende** strukture. Sy verduidelik dat prente assosiasies oordra. ‘n Prent van babakousies dra die idé oor van ‘n baba, ‘n nuwe baba of as die kousies blou is, die idee van ‘n babaseun. Prente kan ook abstrakte emosies oordra: woede, angs, honger, ook geskenk, tradisie, toerisme, ens.

3.7.3 Gekontekstualiseerde response

In plaas daarvan om vrae oor 'n prent te vra te, kan die onderwyser 'n konteks skep waarin die prent gebruik word om 'n geskikte respons en 'n dialoog te suggereer. So kan verskillende prente as wenke in 'n dialoog gebruik word oor die koop van Kersgeskenke, bv. 'n prent van babakousies, een van tenniskoene en een van 'n mandjie vrugte, kan die volgende dialoog, volgens Potgieter, moontlik gemaak word: “Wat sal ons die baba gee?” en “Wat sal ons vir Tim of tannie Jane gee?”

3.7.4 Persoonlike kommentaar

Ongekontroleerde respons van die leerder kan verkry word deur hulle te vra om hulle persoonlike kennis, ondervindings of reaksies weer te gee: “Was jy al hier? Hou jy daarvan? Hoekom?”

Hier kan die student sy eie antwoord kies. McAlpin (1980: 46) wys op die volgende: Die tipe terugvoering mag dalk beperk wees deur die mate van hulle vloeiendheid in visuele geletterdheid of gelei word deur die strukture waarmee die leerders in die oefening gelei is. Die inhoud van die terugvoering hang nie af van wat die instrukteur wil hê hulle moet sê nie, maar van wat hulle wil sê. Wanneer interessante of kontroversiële stilbeelde gebruik word, kan hierdie soort persoonlike terugvoering tot algemene besprekings of selfs 'n beplande debat lei.

3.8 Die rol van die onderwyser

Potgieter (1987:15) kom tot die gevolgtrekking dat dit duidelik is dat 'n groot hoeveelheid 'taal' uit 'n enkele prent verkry kan word. Somtyds mag die situasie vereis dat 'n reeks prente gebruik moet word. 'n Belangrike vereiste is dat die onderwyser vindingryk en verbeeldingryk, asook goed voorbereid moet wees om die prent suksesvol en effektief te gebruik. McAlpin (1980: 53) waarsku egter: *‘...pictures, like all visual aids, will begin to bore your students if they are always used at the same stage of the lesson, in the same way, for the same purpose’.*

‘n Aspek van kognitiewe ontwikkeling wat ‘n impak op die manier het waarop daar na prente gekyk word, is die ontwikkeling van selektiewe aandag en die vermoë om sistematies en opeenvolgend na die afsonderlike detail van ‘n prent op te let. Van Parreren (in Briel a.w p65) is van mening dat onderrigprogramme wat die ontwikkeling van selektiewe aandag ten doel het, ook ‘n effek sal hê op die interpretasie van prente.

3.9 Kriteria by die keuse van prente

Potgieter (1987: 27) meen dat ‘n versameling prente van onskatbare waarde vir die taalonderwyser kan wees. Kriteria wat volgens haar gebruik kan word om effektiewe prente vir klasgebruik te kies, sluit die volgende in:

- Prente moet groot genoeg wees om uit alle hoeke van die klaskamer duidelik sigbaar te wees.
- Prente moet duidelik en eenvoudig van ontwerp wees.
- Prente moet liefsonder opskrifte wees sodat hulle vir ‘n verskeidenheid doeleindes gebruik kan word.
- Prente kan swart en wit maar ook gekleurde wees.
- Daar behoort meer as een prent van dieselfde konsep te wees.
- Waar moontlik kan daar twee stelle prente wees: een stel prente wat betrekking het op die lewe en ondervindinge van die leerders in hulle eie land; ‘n tweede stel prente wat betrekking het op die mense en land van die teikentaal.

Hugo (1997: 81) is van mening dat doeltreffende media deur die volgende eienskappe gekenmerk word. Dit is:

- ❖ eenvoudig en saaklik,
- ❖ geskik vir ‘n spesifieke doel,
- ❖ essensieel in die voorsiening van ‘n bepaalde behoefte,
- ❖ stimulerend en uitdagend,
- ❖ ekonomies t.o.v. tyd en moeite om dit te gebruik.

Hugo wys ook op enkele kriteria in verband met funksionele illustrasie soos deur Orderindi (1975: 20) neergelê:

- ✓ Illustrasies moet aansluit by 'n bepaalde **onderrigdoelwit**.
- ✓ Dit moet eenvoudig genoeg wees om die **hoofgedagte** te beklemtoon.
- ✓ Dit moet die leerder **stimuleer** tot 'n verdieping in ondersoek.
- ✓ Dieselfde **interpretasie** moet deur beide die leerder en die illustreerder aan 'n bepaalde illustrasie geheg kan word.
- ✓ Die werklikheid moet op 'n **eerlike** (ondubbelsinnige) wyse voorgestel word.
- ✓ Illustrasies moet elemente (konsepte) uit die leerder se **leefwêreld** vat.
- ✓ Dit moet op 'n spesifieke **teikengehoor** gerig wees.
- ✓ Kleur moet **lewensgetrou** wees.
- ✓ Komposisie van verskillende elemente moet dinamies wees, sodat dit **aandag** trek.
- ✓ Illustrasies moet emosionele betrokkenheid en persoonlike **reaksie** stimuleer.

Dale (1969: 148) wys op sekere tekortkominge i.v.m. illustrasies vir onderrigdoeleindes:

- Illustrasies is dikwels te klein en 'n duidelike inhoud ontbreek.
- Visualisering (vormgewing) is stereotiep.
- Die gehalte van reproduksie is swak.
- Byskrifte is onvanpas.
- Illustrasies hou nie verband met die teks nie.
- Illustrasies is esteties onbevredigend (swak komposisie, kleurgebruik en tegniese versorging).

Brown (1977: 180) voel dat die volgende vrae in ag geneem moet word by die keuse van 'n prent:

- Is dit belangrik t.o.v. die onderwerp wat die leerders nou begin studeer?
- Is dit interessant, akkuraat, reser, goed vervaardig?
- Word die aandag daardeur getrek en behou?
- Laat dit vrae by die kyker ontstaan?
- Sal dit help as die onderwerp bespreek word?

- As 'n reeks inligting belangrik of verlang word, is individuele stilprente beskikbaar om dit so aan te bied?

Vir McAlpin (1980: 16) moet 'n prent ondubbelsinnig wees: *“An ambiguous picture will be unhelpful if the students cannot decide precisely what it shows. You should reject any picture which is blurred, cluttered or confusing.”*

Potgieter (1987: 28) beweer dat die voordele van die prent as onderrigmedium talryk is. Gerlach (1980: 277) meld onder andere dat prente goedkoop en algemeen beskikbaar is – prente is dus binne die bereik van almal. Prente verskaf gemeenskaplike ondervindinge vir 'n hele groep. Die visuele detail maak dit moontlik om onderwerpe te bestudeer wat andersins onmoontlik sou wees om te bestudeer. Prente kan verder bydra om wanbegrippe te voorkom of reg te stel, iets wat in die onderrig van 'n eerste of tweede taal baie belangrik is. Prente kan ook verdere studie, lees en navorsing stimuleer.

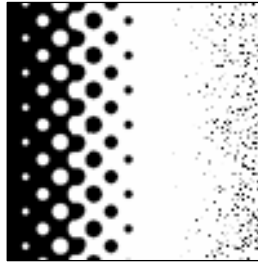
Deur prente kan die leerder baie te wete kom en leer oor die kultuur van die mense wat die teikentaal as moedertaal gebruik. Gerlach (1980: 273) stel dit só: *“A picture may not only be worth a thousand words – it may also be worth a thousand miles. Through pictures learners can be shown people, places, and things from areas far outside their own experiences. Pictures can also represent images from ancient times or portray the future.”*

3.10 Die fundamentele elemente van visuele geletterdheid

3.10.1 Die punt (kolletjie)

Die punt (kolletjie) is die eenvoudigste, onverdeelbare minimum van *visuele kommunikasie*. In die natuur is die ronde voorwerp die mees algemene: die vierkant of reguit voorwerpe, die rareiteit. Wanneer ons 'n merkjie maak, of dit nou met kleur is of met 'n voorwerp soos 'n stok, dink ons aan die visuele element as 'n kolletjie wat as 'n verwysing of merker van ruimte is.

Twee kolletjies dien as nuttige instrumente om ruimte te meet of in die ontwikkeling van enige visuele plan. Ons leer vroeg al om die kolletjie as die ideale instrument te gebruik om verhouding met die liniaal of die gebruik van die passer aan te dui. Hoe ingewikkelder die mate is, hoe meer kolletjies word gebruik (Dondis, 1974: 40-41).



Figuur: 3.12

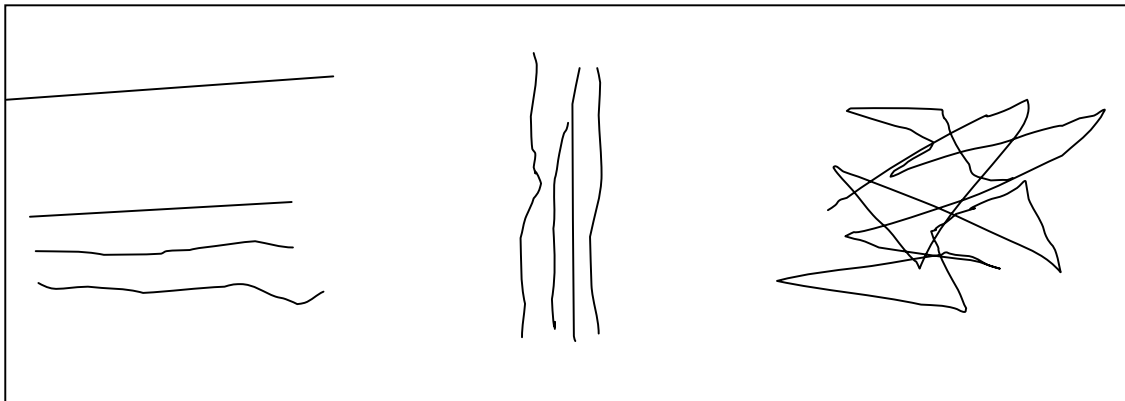
3.10.2 Die lyn

Wanneer die kolletjies so na aan mekaar is dat hulle nie afsonderlik herken kan word nie, word die gevoel van rigting verhoog en die ketting van kolletjies vorm 'n volgende visuele element, nl. 'n lyn. *“A line could be defined as a dot in motion”* (Dondis, 1974: 40). In die uitvoerende kunste het lyn groot energie. Dit is nooit staties nie, maar is altyd die beweeglike, ondersoekende, visuele element van die stilprent. Lyn, waar dit ookal gebruik word, is 'n noodsaaklike instrument van visualisering, die manier waarop dit, wat nog nie bestaan nie, behalwe in die verbeelding, in sigbare vorm voorgestel kan word.

Op hierdie manier is lyn in die visuele proses ongelooflik prakties. Die vloeibare liniêre kwaliteit van lyn dra by tot 'n vryheid om te kan eksperimenteer. Tog, ten spyte van die buigbaarheid en vryheid van 'n lyn, is lyn nie vaag nie. Lyn is deurslaggewend of beslis, dit het rigting en 'n doel (1974: 42).

Om saam te vat: dit maak nie saak of lyn as los en eksperimenteel, styf en nog nie gesien kan word nie, wat net in die verbeelding bestaan. Lyn is ook 'n instrument wat gebruik word in die skryf van kaarte, elektriese simbole en musiek, maar in kuns is lyn die belangrikste element van teken, iets wat nie 'n simbool is van iets anders nie, maar wat visuele inligting vasvang.

Lyn kan verskillende vorms aanneem wat **verskillende gevoelens** uitbeeld. Dit kan ook persoonlik wees soos in 'n persoon se handskrif. Lyn bestaan nie werklik in die natuur nie, maar dit kom in die ruimte voor in die vorm van: krake in 'n sypaadjie, telefoondrade teen die lug, kaal takke in die winter, 'n kabelbrug... Die visuele element van lyn word meestal gebruik om die jukstaposisie van twee lyne uit te druk.



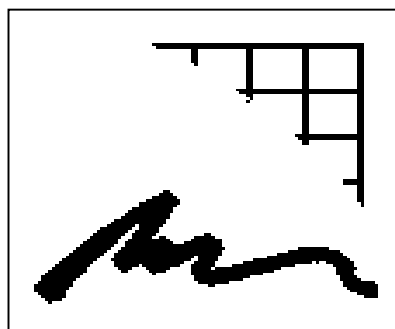
Stabiliteit / kalmte

Groei/ verhevenheid

Onrus / twyfel

Figuur: 3.13

Hugo (1997: 94) is van mening daar is weinig wetenskaplike gegewens in verband met die effek wat visuele elemente soos 'lyn' en 'vorm' op die emosie het. Die sogenaamde spontane gekrabbel waarin 'n bepaalde emosionele belewenis en gemoedstoestand geprojekteer word, is egter algemeen bekend. Hierdie 'gekrap' word beskou asof dit lyk soos die beleving van emosie. In die onderstaande figuur word allerlei assosiasies gewek by die aanskouing van bepaalde grafiese lyngebruik.



Figuur 3.14: Grafiese stemming

3.10.3 Vorm

Lyn gee aanleiding tot vorm. Daar is drie basiese vorms, nl. die sirkel, die vierkant en die driehoek. Dondis noem ook dat elke vorm sy eie unieke karaktereienskappe het. Die eienskappe wat kenmerkend is van vorms, het ontstaan d.m.v. assosiasie, sommige deur willekeurige, aangehegte assosiasie en sommige deur eie geestelike en psigiese waarneming “*the square has associated to it dullness, honesty, straightness, and workmanlike meaning; the triangle action, conflict, tension; the circle, endlessness, warmth, protection* (Dondis, 1974: 43).



Figuur: 3.15

3.10.4 Rigting

Dondis (1974: 46) beweer dat elke basiese vorm drie betekenisvolle visuele rigtings reflekteer, nl. **die vierkant**: die horisontale en vertikale, **die driehoek**: diagonaal, **die sirkel**: die kurwe. Elkeen van die rigtings het sterk assosiatiewe betekenis en is ‘n waardevolle instrument in die ontleding van visuele boodskappe. Sy sê: “*The horizontal-vertical reference is man’s primary reference in terms of his well-being and maneuverability. Its most basic meaning has to do not only with the human organism’s relationship to the environment, but also to stability in all visual matters. Not only does man have more ease in balance; so do all things constructed and designed*” (p.46).

Die diagonale rigting het spesifieke betekenis t.o.v. stabiliteit. Dondis (1974: 46 - 47) beweer verder: “*It is the opposite formulation, the most unstable directional force and consequently the most provoking visual formulation. Its meaning is*

threatening and almost literally upsetting” Gekromde lyne word weer met insluiting (encompassment), herhaling en warmte geassosieer.

Al die soorte lyne speel ‘n belangrike kreatiewe rol om effek en betekenis uit te beeld. In ons samelewing is ‘ooreenkoms’ ‘n belangrike sosiale faktor wat ‘groepering’ bewerkstellig. In visuele voorstelling word elemente wat ver van mekaar staan, nie as ‘n eenheid beskou nie. Daarom word eenheid verkry d.m.v. ooreenkoms, bv. ten opsigte van gemeenskaplike voorkoms of eienskappe (Hugo, 1997: 96).

Hugo beweer verder dat alhoewel gegroepeerde elemente ‘n visuele eenheid vorm, is die verwantskap kunsmatig en gedwonge. Hierdie tydelike verwantskap verkry meer permanensie deur elemente saam te voeg wat natuurlike ooreenkomste toon (byvoorbeeld in voorkoms).

Hy sê eenheid word verkry deur bepaalde elemente dieselfde aksie (bv. beweging in dieselfde rigting) te laat uitvoer. Verskillende (kontrasterende) elemente word gegroep deur dit op ‘n gemeenskaplike basis (voetstuk) te plaas, bv. ‘n geometriese vorm soos die sirkel, vierkant en reghoek.



Figuur 3.16

3.10.5 Tint (kleurskakering)

Hier gaan dit oor die intensiteit van donkerte of lig in enige iets wat gesien kan word. Dondis (1974: 47 - 50) beweer: *“We see because of the relative presence or absence of light, but light is not uniformly shed on the environment either by the*

sun or moon or by artificial light. Light goes around things, is reflected by shiny surfaces, falls on objects which themselves have relative lightness and darkness”. Variasies van lig help om die komplekse betekenis van inligting wat ons in ons omgewing vind, te vertolk. In die natuur is daar tussen lig en donker te verskeie subtiele vlakke wat die mens in sy herskepping van die natuur vir kuns en filmdoeleindes nie kan nagmaak nie. Wanneer ons skakering in grafiese sketse, skilderye, foto’s of films sien, is daar verwysings t.o.v. pigmente, verftipe of silwernitraat wat gebruik word om natuurlike kleur na te maak. Tussen lig en donker in die natuur is daar honderde, duidelike skakeringsvlakke, wat nie in die grafiese kuns of foto’s nagmaak kan word nie (ibid: 48).

Ons lewe in ‘n dimensionele wêreld en skakering van kleur is een van die beste instrumente om dimensie uit te beeld. Dondis (1973: 48 - 50) noem dat perspektief ‘n metode is om die illusie te skep van ‘n driedimensionele beeld deur tweedimensionele grafiese beelde te skakeer. Perspektief gebruik verskeie metodes om afstand, grootte, uitgangspunt, die vervaging van iets, die horisonlyn, ens. aan te dui. Selfs met die hulp van perspektief sal lyn alleen nie die illusie van realiteit kan skep nie, maar sal van skakering gebruik maak. Die byvoeging van ‘n geskakeerde agtergrond versterk die illusie van realiteit deur die gevoel wat geskep word dat daar gereflekteerde lig en skaduwee is. Die effek is nog meer dramaties in basiese, eenvoudige vorms, soos die sirkel, wat nie dimensioneel sonder die nodige skakering kan voorkom nie.

Dondis beweer ook dat lig en donker belangrik is vir die persepsie van ons omgewing maar dat ons ‘n monochromatiese voorstelling van die realiteit in die visuele kunste sonder huiwering aanvaar. Die verskillende geskakeerde vlakke van grys in foto’s, films, televisie, etswerk, geskakeerde sketse, is monochromatiese plaasvervangers van die realiteit en stel ‘n wêreld wat nie bestaan nie voor, wat ons slegs aanvaar a.g.v. die dominansie van geskakeerde waardes in ons persepsies.

3.10.6 Kleur



“While tone is related to questions of survival and is therefore essential to the human organism, color has stronger affinity to the emotions. It is possible to think of color as the aesthetic frosting on the cake, rich, and in many ways useful, but not absolutely necessary for creating visual messages” (Dondis, 1974: 55). Dit is egter ‘n baie eng opvatting van die saak. Kleur is inderdaad gelaai met inligting en is daarom ‘n onontbeerlike bron van visuele kommunikasie. Kleur is een van die omvangrykste visuele ervarings wat almal gemeen het. In ons omgewing deel ons die assosiatiewe betekenis van die kleur van bome, gras, die lug, die aarde, ens. en ons sien kleur as ‘n gemeenskaplike stimulus. Ons sien kleur ook in ‘n breë kategorie van simboliese betekenis. Alhoewel rooi nie baie in die natuur voorkom nie, word rooi met woede geassosieer. Hierdie betekenis is ook oorgedra na die “rooi vlag” wat voor ‘n bul in stiergevegte gewaai word. Ons weet dat ‘n bul nie sensitiwiteit vir kleur het nie en miskien meer reageer teenoor die bewegende lap. Rooi beteken ook gevaar, maar ook liefde en warmte en lewe en miskien nog baie ander betekenis. Elke kleur het sekere assosiatiewe betekenis, wat meestal ook kultuurgebonde is. Kleur het drie dimensies wat as volg gedefinieer en gemeet word. **Hue is die kleur self of chroma.** Elke hue het individuele karaktereenskappe, groepe of kategorieë kleur wat gemeenskaplike betekenis het. Daar is drie primêre hues: geel, rooi en blou. Elke kleur verteenwoordig sekere eienskappe wat fundamenteel is. Geel is die kleur wat beskou word as die naaste aan lig en warmte. Rooi is emosioneel en aktief; blou daarteenoor is passief en sag. Geel en rooi neig om uit te dy, blou om te krimp of saam te trek.

Deur vermenging met mekaar, ontstaan daar nuwe betekenis. Rooi, wat ‘n uitdagende kleur is, word onderdruk wanneer dit met blou gemeng word. En geaktiveer wanneer dit met geel gemeng word. Dieselfde verandering kan verkry word met geel, wat versag as dit met blou gemeng word.

Die tweede dimensie van kleur is versadiging (saturation). Dit beteken dit word in sy suiwerste vorm gebruik. Versadigde kleure is eenvoudig, amper primitief en volkskunstenaars en kinders gee daaraan voorkeur. Dit is beide ongekompliseerd en oordrewe en word saamgestel uit primêre en sekondêre kleure. Die minder

versadigde kleure neig na neutraliteit en ook na amper kleurloosheid en word beskou as subtiel en rustig. Hoe meer intens die versadigde kleure gebruik word, hoe meer gee dit aan emosie uitdrukking.

1 KLEUR	GEDRAGSTYL
	Emosioneel Kwaad Vurig
	Gee feite weer Naïef Rein Skoon Maagdelik
	Positief Opgeruimd Vol humor Sonnig Vol drome Met visie
	Die kleur van groei Kreatief Probleemoplossend Vol nuwe idees
	Opsommend Oorsigtelik Onbetrokke Koud
	Negatief Depressief Angstig Foutsoekend

Figuur 3.17

Die derde en laaste dimensie van kleur is die kleurwaarde. Dit is die relatiewe helderheid, van lig tot donker, van tintgradering. Dit is egter belangrik om kennis

te neem dat die teenwoordigheid van kleur of die afwesigheid daarvan nie die tint beïnvloed nie, want dit is konstant. 'n Kleurtelevisie is 'n uitstekende voorbeeld om dié visuele feit te demonstreer. Wanneer jy die kleurkontrole stadig na swart en wit draai, dreineer jy die kleurversadigingspunt.

'n Nabeeld is die psigologiese fenomeen wat plaasvind nadat die menslike oog op visuele inligting gefokus was. Wanneer die objek waarna daar gestaar is, vervang word met 'n wit agtergrond, kan 'n negatiewe uitbeelding op die agtergrond gesien word. Die effek is toe te skryf aan die kolle wat 'n mens na 'n flitsende lig of skerp ligte sien wat direk in die oë geskyn word. Alhoewel die voorbeeld buitengewoon is, kan enige visuele materiaal of skakering 'n nabeeld veroorsaak. Die negatiewe nabeeld van die kleur produseer die komplimentêre kleur of die direkte teenoorgestelde kleur. Dit is op hierdie visuele fenomeen dat Munsell sy hele struktuur van kleurteorie baseer. Hy sê dat die nabeeld die teenoorgestelde kleur op die kleurwiel sal aanneem.

Daar is verdere implikasies wat ontstaan as jy lank na 'n kleur staar. Eerstens sal die komplimentêre kleur eerste gesien word, bv. as jy na geel staar, sal pers op die wit gedeelte van die nabeeld verskyn. Geel is die naaste hue aan wit of lig, pers die naaste aan swart of donker. Die nabeeld sal nie net skakeringsgewys donkerder wees as die waarde van wit nie, maar sal die middelskakering van grys aanneem, asof hulle gemeng is. 'n Rooi of 'n middelskakering sal 'n komplimentêre groen van dieselfde middelskakering aanneem. Wanneer twee komplimentêre kleure, bv. rooi en groen, geel en pers, gebruik word, gaan hulle nie alleenlik mekaar se chroma of hue uitkanselleer en verander tot grys nie, maar hulle sal ook 'n mengsel van 'n grys middeltoon produseer.

Omdat die persepsie van kleur die sterkste emosionele deel van die visuele proses is, kan dit effektief gebruik word om visuele inligting tot groot voordeel uit te bou. Kleur het nie net universeel-gedeelde betekenis wat ervaar word nie, maar dit het ook 'n afsonderlike simboliese betekenis. Of ons dit wil weet of nie, ons vertel die wêreld baie van onself as ons kleure kies.

Kleur	Assosiasie
Wit	Suiwerheid, reinheid, geloof
Swart	Dood, sonde
Rooi	Lewenskrag, liefde, woede
Blou	Lojaliteit, intellektualiteit
Groen	Groei, hoop
Geel	Spontaneïteit, vreugde, jaloesie

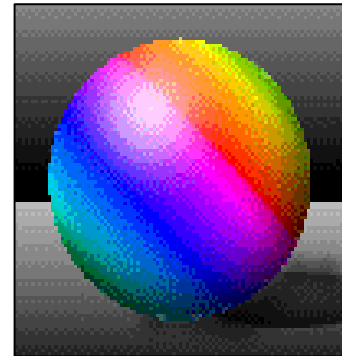
Figuur: 3.18

Die rol van kleur in prente: kleur en die effek daarvan is 'n belangrike aspek van 'n prent. Volgens toetse wat in Brittanje onderneem is, is bevind dat kinders wat deur waarneming in kleur onderrig is, beduidend beter gevaar het as kinders wat in swart en wit onderrig is (Rodwell, 1973: 12); dat gekleurde prente beter begrip bewerkstellig het as ongekleurdes (Rodwell, 1973: 15); dat kinders uit hoër sosio-ekonomiese groepe ewe goed gereageer het op alle kleure, terwyl kinders uit laer sosio-ekonomiese groepe dit makliker gevind het om voorwerpe te identifiseer, indien die kleur rooi gebruik is.

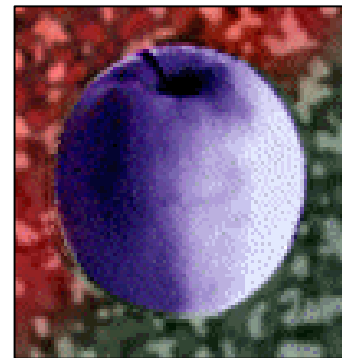
Bepaalde kleurgebruik vervul net so 'n belangrike rol as die prent of illustrasie self en dra dikwels by tot fyner definiëring daarvan. In die geneeskunde is kleur 'n absolute noodsaaklikheid om die verskillende tipe weefsel te onderskei. Kleurkode word op landkaarte gebruik om belangrike gegewens aan te dui. Hugo (1997: 97) praat van die simboliese eienskappe van kleur. Reeds eeue lank word kleur gebruik om bepaalde informasie i.v.m. die onaanskoulike, abstrakte d.m.v. simboliek oor te dra. Hy dui in die tabel die kleur-assosiasie aan: p. 74, figuur 3.18.

Kleur-assosiasies is die gevolg van herhaaldelike gebruik, 'n tradisie of gewoonte en moet deur die individu aangeleer word. Simboliese kleurgebruik moet altyd binne 'n bepaalde konteks beskou word, met in agneming van die kyker se ervaringsveld.

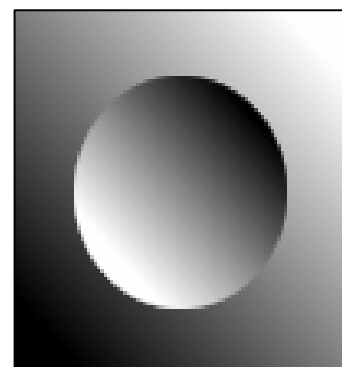
Vanweë die simboliese eienskap daarvan, kan kleur ook **ekspressief** aangewend word, d.w.s. om **stemming** te skep. Die sogenaamde warm kleure soos geel en oranje skep 'n vreugdevolle atmosfeer, terwyl koue kleure soos blou en pers op die formele, verhewene en akademiese dui.



Figuur 3.19 : Hue



Figuur 3.20 : Versadiging



Figuur 3.21 : Kleurwaarde

3.10.7 Tekstuur

Tekstuur is die visuele element wat voortdurend instaan vir die kwaliteite van 'n ander sintuig, nl. aanraking. Tekstuur kan waardeur en onderskei word deur óf die tas- óf die gesigsintuig of 'n kombinasie van altwee. Dit is moontlik dat tekstuur nie 'n tasbare kwaliteit het nie, bv. die optiese kwaliteit op 'n gedrukte bladsy of kolletjies op materiaal. Waar daar egter tasbare en optiese kwaliteit bestaan, is

dit nie soos by kleur waar skakerings vermeng word nie, maar dit het albei bestaansreg. Dit het 'n individuele aanspraak op die oog en hand.

Hoe sandpapier lyk en hoe dit voel het dieselfde intellektuele betekenis, maar nie dieselfde waarde nie. Die oordeel van die oog word gewoonlik deur die hand opgevolg deur daaraan te voel. Is dit regtig glad of lyk dit net so?

Tekstuur moet beskou word as 'n sensitiewe en verrykende ervaring. Ongelukkig het die "moenie-aanraak-tekens" in sekere winkels en die sensuele aanraking aan mense 'n negatiewe uitwerking op die behoefte om tekstuur met die hand op te volg. Kinders word ook van kleins af geleer om nie aan alles te vat nie, met die gevolg dat die minimum tasbare ervaring aangeleer word, selfs 'n vrees vir aanraking ontstaan. As ons geblinddoek word of in 'n donker kamer gelaat word, reik ons onbewustelik na ons omgewing en omdat ons nie aan aanraking gewoond is nie, word tekstuur dikwels nie herken nie.



Figuur 3.22

3.10.8 Skaal

Alle visuele elemente het die vermoë om mekaar te verander en te definieer. Hierdie proses is die basiselement van skaal. Kleure verhelder of versag afhangende van die jukstaposisie waarin dit geplaas word. Met ander woorde, daar kan nie iets groots wees as daar nie iets kleins ook is nie. Deur skaal kan nie net die relatiewe grootte nie, maar ook die verhouding wat die voorwerpe tot hul omgewing het, vasgestel word. Adams, (1999: 2 [oncenter@ccp.library.arizona.edu.](mailto:oncenter@ccp.library.arizona.edu)) noem dat skaal van die voorwerpe natuurlik en realisties moet vertoog.

Figuur 3.23



3.10.9 Beweging

Beweging is een van die dominantste visuele kragte in menslike ervaring. Dit bestaan eintlik hoofsaaklik in film en televisie. Tegnieke kan ook die oog bedrieg, bv. die illusie van tekstuur of dimensie word dikwels werklik voorgestel deur die intense gebruik van detail.

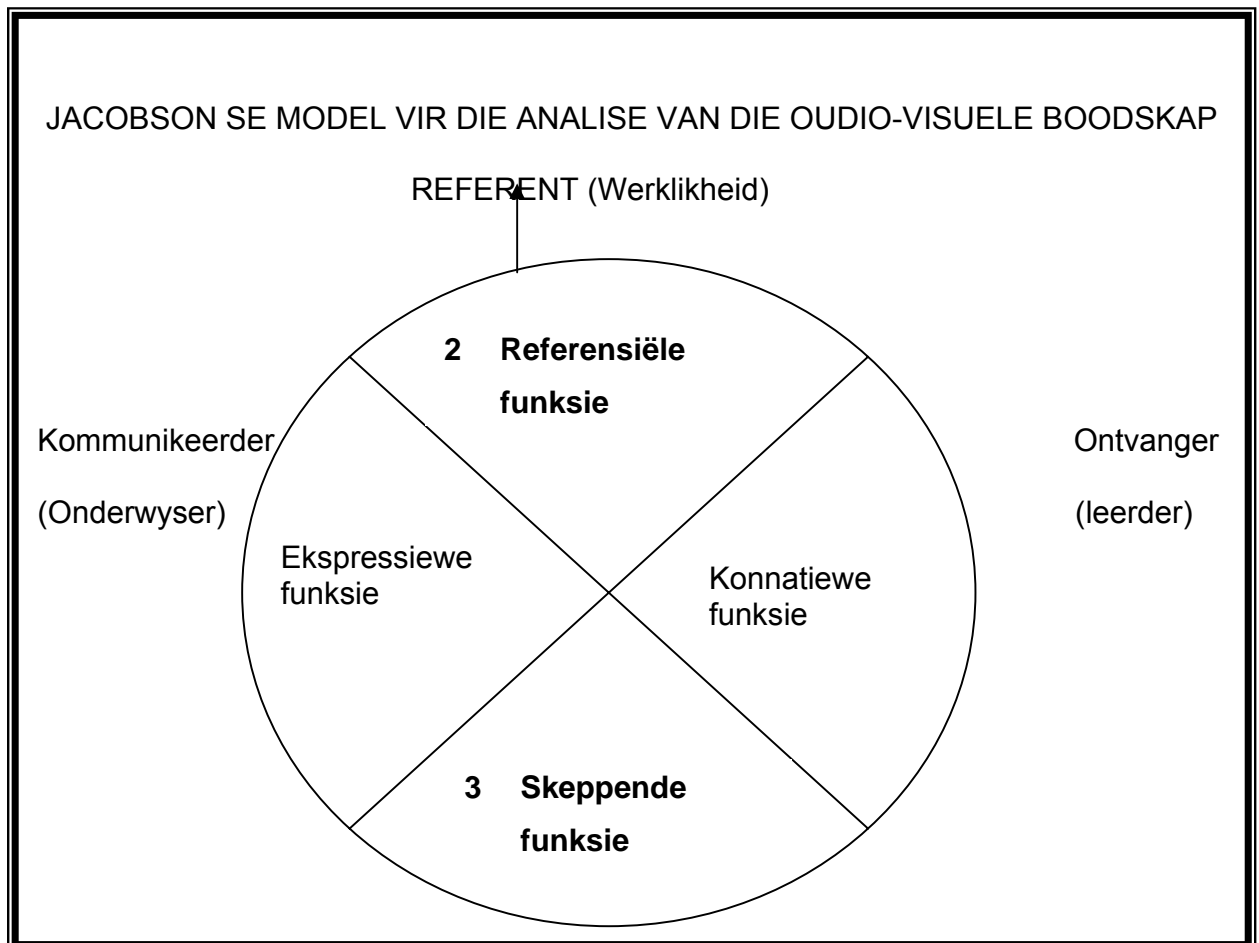
Werklike beweging bestaan nie soos ons dit ken in die medium nie, maar in die oog van die kyker deur die psigologiese fenomeen van volharding. Dondis sê dat sommige van die eienskappe van sig verantwoordelik is vir die gebruik van die woord 'beweging' om die samestellende spanning en ritme in visuele data te beskryf wanneer dít wat hulle sien, vas en onbeweeglik is. 'n Skildery, foto, lap-ontwerp, ens. mag staties wees, maar in sy samestelling word beweging dalk deur die kunstenaar se ontwerp geïnsinueer. Daar is min rus in die sienproses. Die oog beweeg as gevolg van die onbewustelike proses van die neem van mates en balans in die brein. Aangesien twee of selfs drie van die visuele breinmeganismes '*felt axis and left-right, top-bottom preferences*' gelyk kan plaasvind, is dit duidelik dat daar nie alleen aksie in wat gesien word, is nie, maar ook in die sienproses (1974: 64).



Figuur 3.24

Al hierdie elemente, **die kolletjie, die lyn, vorm, rigting, skakering, kleur, tekstuur, skaal, dimensie, beweging** is die kleinste komponente van die visuele media. Dit is die basiese bestanddele wat gebruik word vir die ontwikkeling van visuele denke en kommunikasie. Dit het die dramatiese potensiaal om inligting en boodskappe wat moeiteloos deur almal wat kan sien, oorgedra te kan word. Taal verdeel, bind saam, die visuele louter / temper. Taal is moeilik terwyl die visuele so vinnig soos die spoed van lig is en daarom kan dit onmiddellik verskillende idees uitdruk. Hierdie basiese elemente is noodsaaklike visuele gebruike. Behoorlike begrip van hul eienskappe en werkwyses is die basis van 'n 'taal' wat geen perke of grense ken nie (Dondis, 1974: 65 – 66).

3.11 Kommunikatiewe eienskappe van die oudiovisuele beeld



figuur 3.25

Die kommunikatiewe eienskappe n.a.v. Jacobson se 'Model vir analgie van die Oudiovisuele boodskap' (Peters, 1977: 47): Die basiese komponente van die model is die kommunikeerder (onderwyser), ontvanger (leerder), die boodskap wat aan die leerder oorgedra word (die gekodeerde inhoud in oudiovisuele terme), die referent (dit waarna verwys word), kontak wat tussen die onderwyser en leerder bewerkstellig word en laastens die kode van kommunikasie (simboolsisteme waarin die inhoudelike 'gegiet' word).

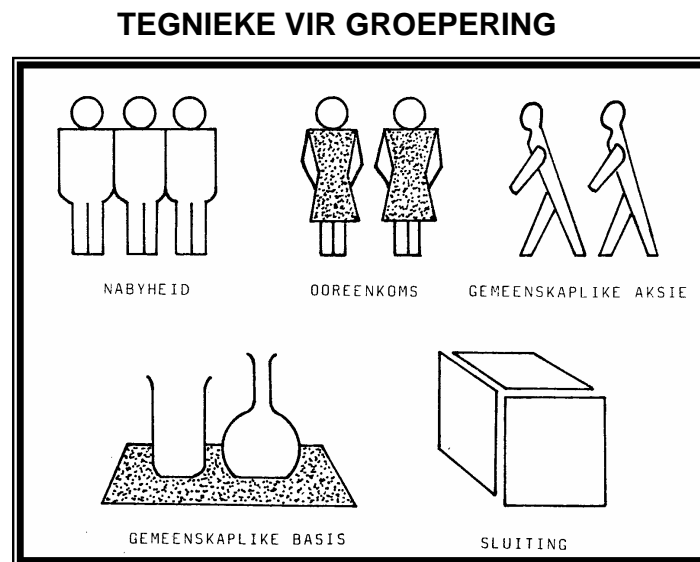
By die oudiovisuele kodering vervul hierdie komponente voortdurend 'n belangrike rol, sodat die oudiovisuele bepaalde eienskappe openbaar. Soms gebeur dit dat die 'referent' tot so 'n mate beklemtoon word, dat die individuele 'interpretasie' daarvan soos deur die onderwyser gegee, nie so prominent vertoon nie. Die 'referent' domineer dus die teksinhoud, omdat die teks spesifiek handel oor die saak waarna verwys word. Die paspoortfoto is 'n bekende voorbeeld hiervan: die beeld gee slegs 'n voorstelling van die betrokke persoon weer, nie die interpretasie van die fotograaf self nie.

Die 'referensiële' eienskap is dus primêr 'informatief' van aard. Indien 'n persoonlike interpretasie egter toegevoeg word, dui dit op die 'ekspressiewe' eienskap van die oudiovisuele. Dit word onder andere bewerkstellig met behulp van 'opskrifte' of 'kommentaar'. Die oudiovisuele dui egter ook op 'n sodanige eienskap wat bepaalde behoeftes, belangstellings en vermoëns van individuele leerders in aanmerking neem, sodat hulle meer ontvanklik hiervoor is. Die fiksering van spesifieke inhoud deur middel van doeltreffende opname en redigering maak dit vir leerders moontlik om 'n beter begrip en greep daarop te verkry. Hierdie eienskap word die konnotatiewe genoem.

In nou verband met die konnotatiewe is die kreatief-skeppende eienskap (poëtiese), waar die klem op die kodering en vormgewing val, d.w.s. op die wyse waarop die bepaalde inhoud voorgestel word. Peters (1977: 47) noem ook dat die doeltreffende rangskikking van elemente nie maklik is om te bepaal nie, aangesien persoonlike voorkeur en interpretasie 'n rol speel.

3.12 Tegnieke vir groepering

Daar bestaan by alle mense die neiging om estetiese elemente soos kleur, beweging en ruimte min of meer dieselfde waar te neem: die donkere wêreld 'n mate van vrees, 'n rooi appel is meer opvallend as 'n groene, (Zettl, 1973: 7). Hierdie perseptuele geneigdheid is in sommige gevalle so dringend dat menslike reaksie op sekere stimuli voorspelbaar is, wat impliseer dat gedrag uiteindelik deur middel van visuele voorstelling gemanipuleer word kan word.



Figuur 3.26

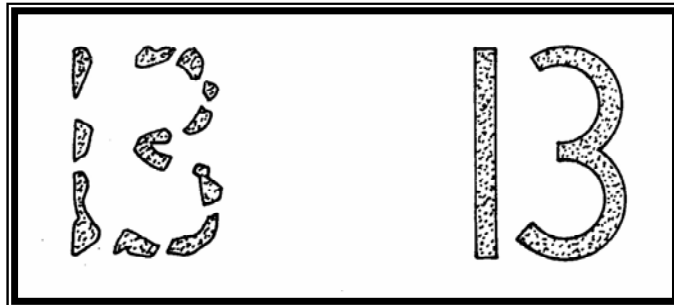
Die betekenis van visuele voorstellings hou nou verband met die perseptuele 'konstantes' (primitiewe organisasies) wat eie aan die menslike geestesvermoë is. Morgan (1974: 182) onderskei tussen 3 belangrike vorme:

1. Figuur op die agtergrond: die vermoë om voorstellings te beskou as objekte wat op 'n agtergrond uitstaan.
2. Groepering: die neiging om bepaalde elemente wat onderlinge ooreenkoms of verband toon, te groepeer as 'n eenheid.

3. Sluiting: die neiging om visuele onderbrekings in 'n voorstelling te vul, sodat dit as 'n voltooide voorstelling beskou word.

Hy sê ook dat betekenis wat 'n persoon aan sekere voorstellings heg, ook beïnvloed word deur vorige, persoonlike ervaring met sodanige voorstellings. Die Chinese skrif is byvoorbeeld betekenisloos vir die persoon wat nie geleer het om dit te gebruik nie.

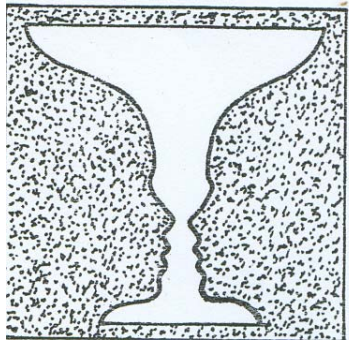
Individue beskik ook nie altyd ook die vermoë om abstrakte geometriese vorms te lees nie. Die onbekende word dan na aanleiding van die bekende uit vorige ondervinding geïnterpreteer.



Figuur: 3.27

3.13 Dubbelsinnigheid in visuele kommunikasie

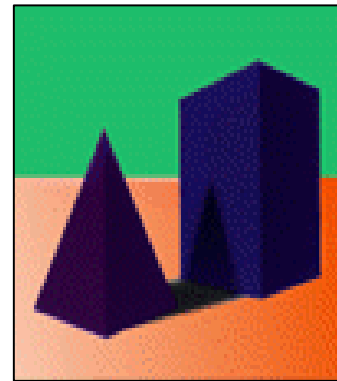
Dit is duidelik dat die betekenis van 'n voorstelling veel meer inhou as die oppervlakkige, omdat dit bepaal word deur meer as die uiterlike voorkoms van dinge. Hoe meer dubbelsinnig die voorstelling is, hoe meer gevarieer kan die interpretasie voorkom. Afhangende van die beskouing, word die **wit** gedeelte, of die **gekleurde** gedeelte as die voorwerp geïnterpreteer. Indien die wit gedeelte as die voorwerp beskou word, word dit as gesigte wat na mekaar kyk, gesien, so nie lyk die donker gedeelte soos 'n vaas. Dieselfde met figuur (b) gekleurde gedeelte lyk soos die van 'n blaas, terwyl die wit gedeelte die silhoeët van gesigte het wat na mekaar kyk.



Figuur 3.28(a) en (b)

Verder beweer Hugo dat eenheid deur middel van sluiting vergelyk kan word met die voltooiing van 'n legkaart: die betekenisvolle geheelbeeld word deur die samevoeging van individuele komponente verkry. Sluiting is die mees subtiële vorm van groepering, omdat dit die produk is van 'n soeke na die verteenwoordiging van die komplekse.

3.14 Die belangrikheid van die twee- of driedimensionele prent in visuele geletterdheid.



Figuur: 3.29

Die onvermoë van leerders om die twee- of driedimensionele stilbeeld te interpreteer, kan tot 'n onvermoë lei om inhoude wat afhanklik van stilbeelde is, soos chemie, fisika en meetkunde, te bemeester. **Die noodsaaklikheid van visuele geletterdheid, sodat die interpretasie van die besondere simboolsisteme van die prent gemaak kan word, spreek vanself.** Daardeur kan die stilbeeld as onderwysmedium inhoude ontsluit wat voorheen vir sekere kultuurgroepe moeilik toeganklik was. Dit wil dus voorkom asof blootstelling aan

stilbeelde die vereiste kognitiewe vaardighede om die stilbeeld as onderwysmedium te kan benut, bevorder. Die gebruik van die prent as onderwysmedium kan dus meehelp om aan hierdie kriteria vir visuele geletterdheid te voldoen.

Visuele geletterdheid impliseer die interpretasie van visuele stimuli. Daarom bied die tweedimensionele beeld hierdie visuele stimuli. Die belangrikste rede waarom tweedimensionele stilbeelde hierdie stimuli bied, is nie omdat dit aanskoulik is nie, maar omdat die interpretasie van die stilbeeld 'n simboliese dekodering verg. Simboliese dekodering is minstens net so 'n belangrike voorvereiste vir die interpretasie van die stilbeeld as die sensoriese dekodering. Simbole en hul funksie waarvan stilbeelde gebruik maak, is 'n voorvereiste vir die vermoë om visuele geletterdheid te kweek (Levie, 1978: 26).

Die stilbeeld impliseer dus: 'n simboliese dekodering by die interpretasie daarvan; die moontlikheid en vermoë om die dekodering daarvan te maak; die kognitiewe vaardighede om hierdie simboolsisteme te interpreteer. Hierdie unieke simboliese eienskappe waaroor die stilbeeld beskik en voorsien vir moontlike interpretasie, kan die kind op verskeie kognitiewe wyses verryk. Dit sal die kind se visuele geletterdheid laat ontwikkel (Van Rensburg, 1982: 19). Blootstelling aan prente en oefening in die interpretasie daarvan ontwikkel visuele geletterdheid. Die ontwikkelingsvlak van visuele geletterdheid waaroor die mens beskik, beïnvloed weer die wyse waarop die prent geles en geïnterpreteer word en die twee beïnvloed mekaar wedersyds.

3.15 Prakties: Die grafiese beeld (prent)

3.16 Leeruitkomst: In **Uitkomstgebaseerde Onderwys** is daar verskillende leeruitkomste (LU's) in die leerarea: **tale**.

Leeruitkoms 1: Luister en praat

Die leerder is in staat om te luister en te praat vir verskillende doeleindes en teikengroepe en in 'n verskeidenheid kontekste.

Leeruitkoms 2: Lees en kyk



Die leerder is in staat om te lees en te kyk vir begrip, om krities te evalueer en om op 'n wye verskeidenheid tekste response te lewer.

Leeruitkoms 3: Skryf en aanbied

Die leerder is in staat om vir 'n wye verskeidenheid doeleindes en teikengroepe te skryf en aan te bied deur konvensies en formate gepas vir verskillende kontekste te gebruik.

Leeruitkoms 4: Taal

Die leerder is in staat om taalstrukture en –konvensies gepas en doeltreffend te gebruik.

Die verskillende AS'e (assesseringstandaarde) sal ook deurlopend aangedui word. Dit word uitvoerig in hoofstuk 4 (die spotprent) bespreek.

3.17.1 Oefeninge

Die webblad: oncenter@ccp.library.arizona.edu. beveel die volgende vrae aan as daar na prente gekyk word: die prent is ook deur [oncenter](#) voorsien.

Oefening 1:



Beskryf die foto kortliks in een of twee sinne. Kyk noukeurig na die kategorieë wat gegee word. Daar moet so objektief moontlik na elkeen van die kategorieë in die foto gekyk word. (Hierdie oefening werk op sy beste wanneer kommentaar en respons betrekking het op iets wat in die foto gesien kan word. Dit is nie nodig om elke visuele element in een foto te bespreek nie).

1. Die vrae by die onderstaande kategorieë kan gevra word om die prent te ontleed:

- I. **Lig en skadu:** Lyk die lig natuurlik of kunsmatig? Is die lig of sag? Van watter rigting kom die lig? Beskryf die skadu's. Is die skaduwees subtiel of veroorsaak dit skerp kontraste?
 - II. **Kleurwaarde:** Is daar 'n verskeidenheid van skakerings van lig tot donker. Waar is die donkerste kleurwaarde? En die ligste?
 - III. **Fokus:** Watter deel van die beeld / foto is duidelik in fokus? Is daar sekere dele wat nie in fokus is nie? (Die reeks tussen die naaste en verste beeld wat in fokus is, definieer die fotograaf se diepte).
 - IV. **Spasie:** Beïnvloed die beelde wat oorvleuel die indruk wat geskep word t.o.v. spasie? Is die diepte wat geskep word vlak of diep of albei (afwisselende vlakke)?
 - V. **Vorm:** Word daar geometriese of organiese vorms gesien? Bestaan daar konkrete vorms of voorwerpe, wat oop ruimtes verteenwoordig? Is daar positiewe vorms wat voorwerpe voorstel of negatiewe vorms wat spasies voorstel?
 - VI. **Lyn:** Is daar dik, dun, krom of reguit lyne?
 - VII. **Skaal:** Vertoon die skaal of grootte van die voorwerpe natuurlik of is daar iets verkeerd met die verhouding?
 - VIII. **Kleur:** Watter kleure kan gesien word, indien enige?
 - IX. **Tekstuur:** Word daar verskillende teksture in die foto gesien? Is daar enige tekstuur op die oppervlak van die foto?
- 3.17.2 Oefening 2:** Die volgende vrae kan oor die ontwerp op die foto en die rangskikking van die voorwerpe gevra word:
1. Rangskikking:
 - I. **Hoek:** Van watter hoek is die foto geneem? Hoe word die foto beïnvloed deur die neem van die foto vanuit 'n hoër of laer hoek?
 - I. **Raam:** Kyk na die rante van die prent / foto. Wat word ingesluit? Is daar 'n bydrae t.o.v. die raam om inligting in die foto of beeld raak te sien? Kan jy jouself indink wat sigbaar kan wees agter die grense van die prent?
 - II. **Dominansie:** As jy eers jou oë toemaak en jy maak dit daarna oop, wat is die eerste ding wat jou aandag trek? Hoekom word jou

aandag daarop gevestig? Is daar ander voorwerpe wat ook aandag trek? Hoe het dit ontstaan? Hoe help die fokuspunte om jou aandag daarop te vestig?

III. Kontras: Is daar sterk visuele kontraste – lig en donker, teksture, soliede gedeeltes of holtes, ens.?

IV. Herhaling: Die herhaling van visuele elemente kan eenheid bewerkstellig – 'n sin van orde wat die geheelbeeld versterk wat alles visueel saamgevoeg is. Watter elemente word herhaal? Dra dit by tot die sin van eenheid?

V. Verskeidenheid: Verskeidenheid trek aandag. Kan daar 'n verskeidenheid visuele elemente soos kleur-waardes, vorms, teksture, ens. waargeneem word?

VI. Balans: Is die visuele balans aan die een kant van die prent / foto dieselfde as die ander kant? Wat van die onderste gedeelte en die diagonale lyne?

2. Hoe is die foto saamgestel? Dit sluit die metode en die toerusting in.
3. Kamerategie: Watter kamera- of filmtegnieke is gebruik om die uitbeelding te maak? Oor kamera- en filmtegnieke word daar breedvoerig in hoofstuk 6 uitgewei.
4. Kommunikasie : Wat wil die foto / prent vir die kyker sê? Op grond van wat gesien word, watter boodskap kan in die prent / foto waargeneem word? Watter woorde kan gebruik word om dit te beskryf?

Oefening 2: foto



oncenter@ccp.library.arizona.edu

Dieselfde tipe vrae kan met bg. prent, met die ontleding daarvan, gestel word. Hier kan deur middel van groepwerk vasgestel word: in watter hoedanigheid word die blomme gebruik; is daar 'n spesifieke groepering; die teksture wat waargeneem word; sou kleur 'n effek hê op die gebruik van die prent, ens. Die assesseringstandaarde wat hier, d.m.v. die aanbevole vrae, bereik kan word, is kortliks die volgende:

- Doeltreffende deelname aan groepbesprekings deur eie idees en menings uit te spreek;
- gebruikmaking van onderhandelingsvaardighede om konsensus te bereik;
- organisering van inligting deur hoofgedagtes en akkurate ondersteunende besonderhede of voorbeelde te kies;
- die maak van afleidings en gevolgtrekkings en motivering met bewyse;
- daar kan verduidelik word hoe die doelbewuste insluit of uitlaat van inligting betekenis kan verwring;
- leerders kan 'n wye verskeidenheid visuele beelde en ontwerpelemente waar van toepassing gebruik.

Die assesseringstandaarde soos voorgestel deur die Departement van Onderwys, Republiek van Suid-Afrika vir Afrikaans Huistaal (2003: 17 – 51).

Daar kan ook van verskillende speletjies in die junior klasse gebruik gemaak word, bv. gr. 8, 9 en 10 om 'n spesifieke aspek te ondersoek, bv. kleur en emosie of kleur en vorm, vergelykings, beskrywings, verbindings, gedagte-uitbreiding, kleur en verbeelding, vorm-identifisering, patroonmatigheid van iets, ens.

3.17.3 Oefening 3:

Verdeel 'n klas in 4 groepe (spanne). 'n Pakkie gekleurde kaartjies word aan elke groep gegee. 'n A3-folio word ook aan elke groep gegee. Daar is verskeie beskrywende woorde, wat spesifiek emosie aandui, daarop, bv. vreugde, hartseer, pyn, vrede, woede, vrees, kalmte, ens.

Die groep word gevra om die kleurkaartjies so te rangskik dat elke kleur by 'n emosie geplaas word wat dit, volgens hulle, die beste uitbeeld. Met die



terugvoering kan daar ook 'n motivering gevra word waarom hulle dit so ingedeel het. Die groepe kan ook met mekaar vergelyk word en indien daar multikulturele groeperings is, ook ontleed word of die verskillende kultuurgroepe dieselfde kleurwaardes aan sekere emosie heg, al dan nie.

3.17.4 Oefening 4:

'n Klas kan weer in 4 groepe onderverdeel word. 'n Pakkie gekleurde papier en geometriese vorms word aan elke groep gegee. Elke leier wys aan die leerders, vir slegs 'n paar sekondes, 'n bladsy met gekleurde vorms, terwyl die ontwerp weggebêre word. Die leerders haal hulle gekleurde vorms uit en probeer dit in dieselfde volgorde rangskik. Hierdie oefening kan met verskillende vorms herhaal word.

3.17.5 Oefening 5:

Al die leerders word gevra om in 'n sirkel te sit en hul oë toe te maak. Die leier (onderwyser) neem hulle deur die proses. Hulle moet aan alle moontlike kleure dink wat voor hul geestesoog verby beweeg. 'n Kleur moet gekies word en dan sintuiglik ervaar word, nl. hoe die kleur voel, hoe die kleur rondom elkeen versprei en hoe dit elkeen oorweldig. Daar word gevra dat hulle aan 'n landskaptoneel moet dink wat slegs uit elkeen se kleur bestaan. Die leerders moet kan sê hoe dit ruik en proe. Die leerders word gevra om hulle oë oop te maak, hul kleur te noem en ook wat hulle ervaar het.

3.18 Die leeruitkomstes is: Luister en praat; kyk en aanbied.

3.19 Die assesseringstandaarde wat in laasgenoemde oefeninge 3, 4 en 5 bereik is, berus dan op:

- leer oor en deel idees met mekaar, toon begrip van konsepte, lewer kommentaar op ervarings, verdedig 'n standpunt;
- inisieer en hou gesprekke vol deur gepaste beurtnemingskonvensies te gebruik, gapings in te vul en aan te moedig waar nodig;
- neem doeltreffend deel aan groepbesprekings deur eie idees en menings uit te spreek, na ander s'n te luister en dit te respekteer;
- organiseer inligting samehangend deur ondersteunende voorbeelde te kies;

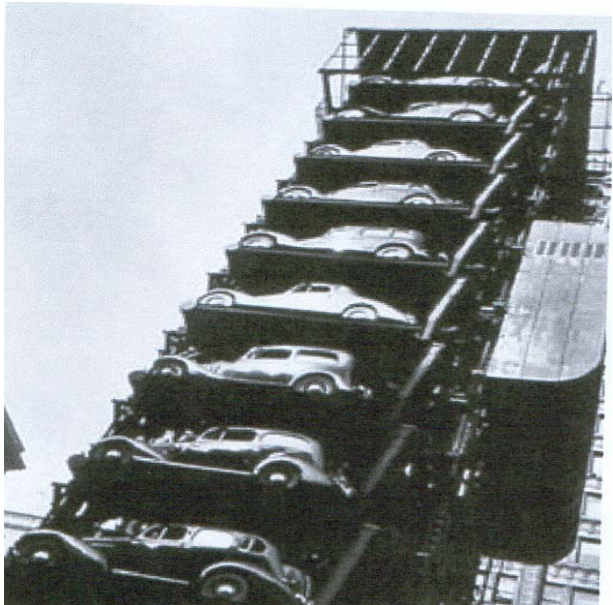
- luister en kyk krities en reageer ter verduideliking op vrae;
- evalueer argumente en aannames, onderskei tussen feite en menings;
- maak afleidings en gevolgtrekkings
- herken en bevestig die subtiele gebruik van gevoels- en manipulerende taal en stereotipering;
- evalueer die impak van visuele tegnieke soos die gebruik van kleur en komposisie;
- ontwikkel en organiseer samehangende idees;
- gebruik 'n verskeidenheid visuele beelde en ontwerp-elemente gepas.

In hierdie oefening word daar spesifiek na die foto gekyk, naamlik die hoek waaruit die foto geneem is, die rol van die raam en die gebruik van lig in 'n foto.

3.19.1 Oefening 6:

Foto: Elevator Garage
John Gutmann

oncenter@ccp.library.arizona.edu



Vrae:

1. Uit watter hoek is hierdie foto geneem? Hoe weet jy dit?
2. Watter effek het die spesifieke hoek op die wyse waarop daar na die foto gekyk word?
3. Hoe sou die foto verander het as dit vanuit 'n ander hoek geneem is?

Oefening 7:

**Foto: In the
Shadow of the
Capitol: Marion
Palfi**

oncenter@ccp.library.arizona.edu



3.19.2 Oefening 7: Verduidelik hier dat 'n raam' 'n tegniek is wat die samestelling en inhoud van 'n foto beïnvloed.

1. As die raam verander word, hoe word die geheel van die foto daardeur beïnvloed? Dit kan bespreek word.
2. Ander begeleidende vrae soos: Hoe word die voorwerp beïnvloed as die inligting in die agtergrond verminder of vermeerder word?
3. Watter verandering kan waargeneem word as die raam van 'n horisontale na 'n vertikale raam gewysig word.
4. Watter raamsamestelling, n.a.v. 3 is vir jou die beste en hoekom?
5. Na watter agtergrondsinsligting lei die raam jou in die foto?
6. Wat dink jy kan buite die raam van die foto wees?
7. Hoe voel jy oor die lewensomstandighede van die kinders in die foto?
8. Speel die gebou in die agtergrond 'n rol in die gevoel wat in 7 uitgelig is?

3.19.3 Oefening 8:

In hierdie foto word daar spesifiek op lig, wat 'n belangrike rol in enige foto speel, gekonsentreer.



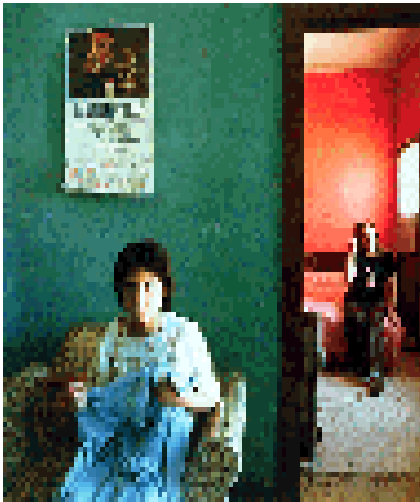
**Foto: The Window Washer
Otto Hagel**

oncenter@ccp.library.arizona.edu

Vrae:

1. Kom die lig in die foto as natuurlik of kunsmatig voor. Hoekom maak jy daardie bewering?
2. Uit watter rigting kom die lig? Watter sleutelpunte in die foto help jou om te besluit uit watter rigting die lig kom?
3. Hoe sal jy die lig in die foto bestempel (natuurlik, kunsmatig, gelyk, ongelyk, helder, skerp, dof, helder, wasig, ens.)?
4. Dra die gebruik van die lig by tot die atmosfeer wat in die foto weerspieël word? Waarom sê jy so?

3.19.4 Oefening 9:



Hier kan interessante vrae oor kontraste in kleur, lyftaal, teksture, dimensie, ens. gevra word.

Louis Carlos Bernal (United States, 1941 - 1993)
Dos Mujeres, Douglas, Arizona, 1978
Incorporated color coupler print

oncenter@ccp.library.arizona.edu

3.19.5 Oefening 10:

Die leerders kan met hierdie foto gevra word om 'n dialoog te skryf wat 'n gesprek tussen die karakters uitbeeld, of 'n verhalende- of beskrywende skryfstuk na aanleiding daarvan.

Margrethe Mather (United States, 1885 - 1952) Johan Hagemeyer and Edward Weston, 1921.

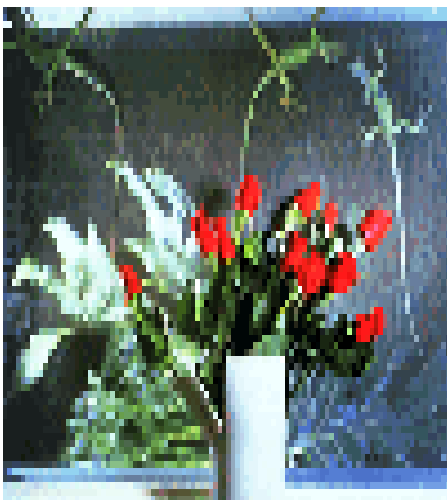
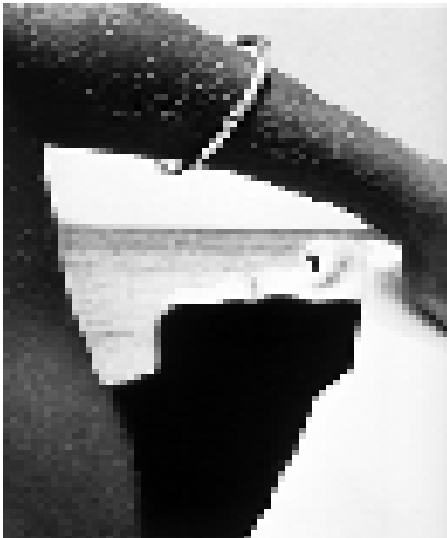
oncenter@ccp.library.arizona.edu



3.19.6 Oefening 11:

- ✓ Bogenoemde foto's kan gebruik word om leerders aan te moedig om hulle eie vrae op te stel om die inhoud te ontleed, of om die filmtegnieke, gebruik van lyn, skadu, kleur, ens. te ontleed.
- ✓ Leerders kan gevra word om die emosie wat hul in die foto's waarneem, weer te gee.
- ✓ Hulle kan gevra word om hul eie gevoel wat hul teenoor die foto's ervaar, in woorde weer te gee.

3.19.7 Oefening 12:



Ralph Gibson (United States, b. 1939)
Sardinia, 1980. From Chiaroscuro series.
oncenter@ccp.library.arizona.edu

Skaduwee en tegniek speel 'n belangrike rol wat hier ontleed kan word.

Elkeen van die foto's links en links onder weerspieël 'n spesifieke atmosfeer. Beskryf die atmosfeer wat in elke foto uitgebeeld word.

Die kontras tussen die reptiele en die rose word uitgebeeld in : **Jo Ann Callis** (United States, b. 1940). Lizards and Roses, 1980
oncenter@ccp.library.arizona.edu

Leerders kan hul eie prente bring, na die verskillende voorgestelde stappe en tegnieke kyk en dit daarna in groepe bespreek.

3.19.8 Oefening 13:

Voor 'n gedig bespreek word, haal een woord uit wat d.m.v. 'n prent geïllustreer kan word. Wys dit aan die leerders en begin daarna met die bespreking van die gedig.