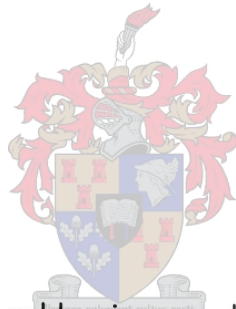


**BEMAGTIGINGSOPLEIDING VIR KUNS EN KULTUUR-OPVOEDERS:
IMPLEMENTERING VAN TRADISIONELE KAAPSE LIEDERE**

Mignon Roux



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in Musiek aan die Universiteit Stellenbosch.

Studieleier : Professor Maria Smit

Datum : Desember 2006

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening:

Datum : 1 September 2006

OPSOMMING

Die feit dat baie opvoeders weens 'n gebrek aan hulpbronne en vaardighede nie volledig toegerus is om die leerarea Kuns en Kultuur aan leerders op primêre- en sekondêre vlak aan te bied nie, het aanleiding gegee tot die navorsing vir hierdie tesis.

Die navorser stel ondersoek in om te bepaal of tradisionele Kaapse liedere as basis sou kon dien vir 'n begrip van die oorsprong, funksies en dinamiese aard van kultuur, asook van die vermoë om kreatiewe kuns en kulturele prosesse te benut om 'n selfbeeld te ontwikkel en geestelike gesondheid te bevorder.

Die doel van hierdie ondersoek was om vas te stel of opvoeders bemagtig kon word deur hulle toe te rus met basiese onderrigtegnieke om die leerarea Kuns en Kultuur te kan aanbied, deur die integrasie en implementering van tradisionele Kaapse liedere in die klaskamer en die insameling van liedere as hulpbronne wat tot opvoeders se beskikking is tydens kurrikulumbepanning. Bemagtigingsopleiding is aan Kuns en Kultuur-opvoeders gebied ten einde hulself toe te rus om leerders te kan touwys maak hoe om die kunste asook kulturele vorms en gebruike wat histories nie erkenning kry nie, in hierdie geval tradisionele Kaapse liedere, te erken, verstaan en bevorder.

Riglyne vir Deelnemende Aksie Navorsing, naamlik bewusmaking, emansipasie, 'n leerstrategie vir deelnemers en die ontwikkeling van selfstandigheid is as basis gebruik vir die bemagtigingsopleiding.

Die navorser was betrokke by twee projekte waarop die resultate van hierdie tesis gebaseer is. Die hoofdoel van die eerste projek, "Mother's Milk Mother's Muse", was om tradisionele Kaapse liedere, speletjies, legendes en stories in te samel. Tydens die tweede projek, die *Gevorderde Onderwysertifikaat (Kuns en Kultuur)* wat vanaf 2005 by die Universiteit Stellenbosch aangebied word, is die ingesamelde materiaal onder andere gebruik om verskillende tegnieke, waaronder die aanleer van liedere, aan opvoeders te demonstreer. Die materiaal wat ingesamel is, is op CD en DVD by hierdie tesis ingesluit.

Hierdie tesis is 'n samevatting van die maniere waarop Kuns en Kultuur-opvoeders deur middel van die komponent waarvoor die navorser in die GOS-program verantwoordelik was bemagtig is om hierdie materiaal te ontgin en in die leerarea te implementeer.

ABSTRACT

The research for this thesis was conducted because many educators in the South African education system are not equipped to teach Arts and Culture to primary and secondary learners because of a lack of resources and skills.

The researcher tries to determine whether traditional songs of the Cape could lay the foundation to understand the origin, functions and dynamics of a culture, as well as the capacity to use creative arts- and cultural processes to develop one's self-image and promote spiritual well-being.

The main aim of this study was to determine whether educators can be empowered by providing them with the necessary skills to teach Arts and Culture by means of the integration and implementation of traditional songs of the Cape in the classroom as resource materials when planning a curriculum. Arts and Culture educators were empowered to equip themselves to be able to teach learners to understand, acknowledge and promote the arts and unknown cultural practices such as traditional songs of the Cape.

The researcher based the component of the Empowerment Training she was responsible for on the requirements for Participatory Action Research: Awareness, Emancipation, A learning strategy for participants and the development of independence.

The results of this thesis are based on two projects the researcher participated in. The main aim of the first project, "Mother's Milk, Mother's Muse" that was initiated by Professor Meki Nzewi of the University of Pretoria, was to collect traditional songs, games, legends and stories of the Cape. These materials are available on CD and DVD and included in this thesis. These were then used in the second project as resources to equip Arts and Culture educators with a variety of skills, which include the teaching of songs, during the Advanced Certificate in Education (Arts and Culture) at the University of Stellenbosch, offered since 2005.

This thesis is a compilation of how Arts and Culture educators were empowered to use and implement these materials in the learning area by the component in the ACE course for which the researcher was responsible.

INHOUDSOPGAWE

<u>Hoofstuk 1 : INLEIDING</u>	1
1.1 Probleemstelling en Hipotese	1
1.2 Doelwitte	4
1.3 Navorsingsmetodologie	5
1.3.1 "Mother's Milk: Mother's Muse"	7
1.3.2 Die Gevorderde Onderwysertifikaat (Kuns en Kultuur)	8
1.4 Uitleg van hoofstukke	9
<u>Hoofstuk 2 : BEMAGTIGINGSOPLEIDING</u>	11
2.1 Deelnemende Aksie Navorsing	13
2.1.1 Bewusmaking	15
2.1.2 Emansipasie	16
2.1.3 'n Leerstrategie vir deelnemers	16
2.1.4 Ontwikkeling van selfstandigheid	17
2.2 Lewenslange leer	18
2.3 Professionele ontwikkeling	22
2.4 Reflektiewe denke	27
2.5 Samevatting	30
<u>Hoofstuk 3 : DIE KUNS EN KULTUUR LEERAREA</u>	31
3.1 Uitkomsgebaseerde onderrig	31
3.2 Uitkomst van onderrig in die Kunste	32
3.2.1 Die leerders se rol in die bepaling van uitkomste	38
3.2.2 Houdings	39

3.2.3	Assessering van die uitkomste van Kuns en Kultuur	42
3.3	Sinvolheid van die leerarea Kuns en Kultuur	49
3.4	Musiek in die konteks van die leerarea	52
3.5	Samevatting	58
 <u>Hoofstuk 4 : 'n KUNS EN KULTUUR KURRIKULUM</u>		59
4.1	Die noodsaaklikheid van multikulturaliteit	62
4.2	Probleme in multikulturele musiekonderrig	66
4.2.1	Die afwesigheid van vasgestelde uitkomste	67
4.2.2	Probleme rondom die keuse van repertorium	67
4.2.3	Musiek- en Kultuurvaardighede	68
4.2.4	Die assesseringsprobleem	70
4.3	Die konsentriese sirkel musiek-model	71
4.4	Hulpbronne	75
4.4.1	Tradisionele Kaapse liederere	77
4.4.2	Tradisionele Kaapse speletjies	80
4.5	Implementering van onderrigtegnieke	84
4.5.1	Integrasie in die kunste	84
4.5.2	Die aanleer van liederere	85
4.6	Samevatting	86
 <u>Hoofstuk 5 : EVALUERING</u>		88
5.1	Terugvoer en Data-analise	88
5.1.1	Behoeftes van die teikengroep	91
5.1.2	Implementering en bestuur van die program	92
5.1.3	Bemagtiging van opvoeders	92

5.1.4	Volhoubaarheid van die uitkomste	93
5.2	Gevolgtrekkings	93
5.2.1	Bewusmaking	94
5.2.2	Emansipasie	95
5.2.3	'n Leerstrategie vir deelnemers	95
5.2.4	Ontwikkeling van selfstandigheid	99
5.2.5	Lewenslange leer	100
5.2.6	Professionele ontwikkeling	101
5.2.7	Reflektiewe denke	102
5.2.8	Houdings	103
5.2.9	Assessering	104
5.3	Probleemstelling en Hipotese	104
5.4	Gebreke en Beperkings	106
5.5	Aanbevelings	106

BRONNELYS	109
-----------	-----

LYS VAN FIGURE

<u>Figuur 1:</u>	Verskille tussen tradisionele opleidingsmetodes en lewenslange leer	20
<u>Figuur 2:</u>	Die potensiële uitkomste van musiekonderrig en onderrig in die kunste	33
<u>Figuur 3:</u>	'n Model wat die uitkomste van onderwys in die kunste illustreer	37
<u>Figuur 4:</u>	Die konsentriese sirkel musiek-model	72

ADDENDA

A.	Kuns en Kultuur evalueringsvorm	118
B.	"Mother's Milk: Mother's Muse"	119
	1. Uiteensetting van projek (Prof. M. Nzewi)	120
	2. Korrespondensie	124
	3. GOS - werksopdrag	126
	4. Minifees-program	127
C.	GOS (Kuns en Kultuur)	129
	1. Uiteensetting van projek (Prof. M. Smit)	130
	2. Notas vir die aanleer van liedere	132
	3. Werkstukke van opvoeders	136
	4. Vraelys (Augustus 2005)	143
	5. Vraelys (September 2005)	144
	6. Vraelys (Augustus 2006)	146
D.	Klank- en Beeldmateriaal	150
	1. Klankmateriaal (Oktober 2004)	151
	2. Beeldmateriaal (November 2004)	153
	3. Beeldmateriaal (Junie 2005)	155
	4. Beeldmateriaal (Junie 2005)	157

HOOFSTUK 1: INLEIDING

In die eerste hoofstuk van hierdie tesis word die probleemstelling en hipotese uiteengesit. Daarna word die doelwitte van die studie breedvoerig bespreek waarop 'n kort opsomming van die navorsingsmetodologie volg.

1.1 Probleemstelling en Hipotese

Kurrikulum 2005 (Departement van Onderwys 1997:2), wat die voorloper is van die huidige Nasionale Kurrikulum Verklaring (Departement van Onderwys 2003:1), is reeds in die jaar 2000 deur 'n paneel spesialiste onder leiding van Linda Chisholm hersien op versoek van Kader Asmal¹. Die gevolgtrekking van die ondersoekspan was toe reeds dat Kurrikulum 2005 nie in sy huidige vorm kon voortgaan nie. Redes wat aangevoer is vir hierdie stelling is volgens Rijsdijk (2003:2):

- Die implementering van Uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) was oorhaastig
- Opleiding aan opvoeders was onvoldoende. Britz (2002:14) sê dat die indiensopleidingsprogramme wat aan opvoeders voorgehou is meestal fokus op die basiese beginsels van UGO, maar nie noodwendig opvoeders se tekort aan kennis en vaardighede in die verskillende kunsvorms aanvul nie. Provinsiale regerings het geen ondersteuning aan opvoeders gebied nie
- Opvoeders het nie werklik die implikasies van UGO begryp nie. Volgens Rademeyer (2003:12) was Suid-Afrika nie gereed om die kurrikulum toe te pas nie omdat 80% van die opvoeders nie die vaardighede en professionele kennis vir UGO gehad het toe dit geïmplementeer is nie. Brits (2004:15) beweer verder dat Kurrikulum 2005 'n goeie kurrikulum

¹ Minister van onderwys op daardie tydstip

is, maar dat skole en opvoeders nie behoorlik opgelei is om dit toe te pas nie, veral skole in die swart en bruin gemeenskappe

- Die kwaliteit, gebruike en beskikbaarheid van leermateriale het aandag benodig. Volgens Britz (2002:19) moet die tekort aan leermateriale, media, instrumente, klanktoerusting, boeke, bladmusiek, musieklaboratoriums, biblioteke en ander tegnologiese hulpmiddels (selfs elektrisiteit) en die hoë koste daaraan verbonde in ag geneem word tydens die samestelling van 'n kurrikulum in die Suid-Afrikaanse konteks
- Assessering was 'n tydrawende proses.

Hierdie algemene probleme het sedertdien min aandag geniet en die implikasies wat dit veral op die leerarea Kuns en Kultuur het, word in hierdie tesis ondersoek. Volgens Malan (2003:13) is UGO 'n kreatiewe onderrigstelsel mits dit in die regte omstandighede en met die regte bevoegdhede toegepas word. Die oorhoofse probleem wat in hierdie studie ondersoek word, is die feit dat baie opvoeders nie volledig toegerus is om die leerarea Kuns en Kultuur aan leerders op primêre-, sowel as sekondêre vlak aan te bied nie en dus hulpmiddels nodig het om hierdie taak suksesvol te bemeester.

Rijsdijk (2003:8) het alreeds ten tye van die aanvanklike implementering van UGO gewaarsku dat die realiteit van ondergekwalfiseerde opvoeders wat in oorvol klaskamers sonder hulpbronne moet onderrig gee, nie slegs die nuwe Kurrikulum sou skade aandoen nie, maar dit ook in die wiele kon ry. Sy beweer verder dat skole wat oor die nodige hulpbronne beskik wel baat vind by UGO, terwyl ouers, leerders en opvoeders van ander skole dit eens is dat materiële sowel as menslike hulpbronne een van die grootste swakhede van UGO is, want hulpbronne is steeds nie vrylik beskikbaar aan alle opvoeders nie. Opvoeders weet ook nie hoe om dié hulpbronne wat hul wel tot hul beskikking het, te ontgin en suksesvol te benut nie.

As gevolg van Suid-Afrika se verlede, beskik 'n groot hoeveelheid opvoeders vanuit voorheen benadeelde gemeenskappe volgens Britz (2002:14) oor feitlik geen formele opleiding in die kunste nie. 'n Groot aantal Kuns en Kultuur-opvoeders is daarom nie volledig toegerus om die leerarea suksesvol aan te bied nie. Die oorgrote meerderheid Kuns en Kultuur-opvoeders wat aan hierdie studie deelgeneem het, is algemene klasopvoeders en het nie gespesialiseerde opleiding in musiek, kuns, drama of dans nie, terwyl dié opvoeders wat wel opgelei is in een of meer van die komponente van die leerarea spesialiseer. Baie min Kuns en Kultuur-opvoeders is 'n kenner wat al vier komponente van die leerarea betref. Dit kan problematies wees vir die opvoeders sowel as die leerders, aangesien Kuns en Kultuur inderwaarheid 'n leerarea is waar die kennis en vaardighede van spesialiste in die kunste noodsaaklik is.

Malan (2004:23) voer verder 'n paar redes aan waarom veral klasopvoeders wat gedwing is om die leerarea Kuns en Kultuur aan te bied negatief is teenoor die leerarea:

- Tekort aan kennis wat die rol van die kunste in die onderrigsituasie betref
- 'n Afrosentriese benadering word gevolg deur Westerse metodes en terminologie te gebruik
- Groot, multikulturele klasse en onvanpaste onderriglokale.

Gedurende Oktober tot November 2004 is 'n steekproef gedoen, waarby twee en dertig Kuns en Kultuur-opvoeders (wat 'n bemagtigingskursus aangebied deur die Departement Musiek aan die Universiteit Stellenbosch bygewoon het) betrek is, om die probleme te identifiseer wat hulle verhinder om die leerarea suksesvol aan te bied. Slegs 9% van hierdie opvoeders beskou hulself as spesialiste in Kuns en Kultuur. 78% van die opvoeders het aangedui dat 'n tekort aan hulpbronne hul grootste probleem is. Lesbeplanning is deur 62,5% van die opvoeders beskou as die tweede grootste hindernis. Assessering en 'n tekort aan kreatiewe idees is

beide deur 50% van die opvoeders beskou as die ander groot probleme waarmee hulle in aanraking kom.

Aangesien 'n gebrek aan hulpbronne die algemeenste probleem is, het die navorser dit goedgevind om alternatiewe, maklik bekombare hulpbronne te soek en maniere te vind hoe om dit in die klassituasie aan te bied. Die navorser gaan van die standpunt uit dat tradisionele Kaapse liedere as basis sou kon dien vir 'n begrip van die oorsprong, funksies en dinamiese aard van kultuur, asook vir die vermoë om kreatiewe kuns en kultuurprosesse te benut om 'n beter selfbeeld te ontwikkel en geestelike welstand te bevorder. Hierdie begrippe is onder andere ook vervat in die uitkomst van die leerarea Kuns en Kultuur. Verder moet daarna metodes gekyk word waarop opvoeders bemagtig kan word om leerders te leer hoe om die kunste, kulturele vorms en gebruike wat histories nie erkenning kry nie (in hierdie geval tradisionele Kaapse liedere) te erken, verstaan en bevorder. Hierdie aspekte wat in die 2004-bemagtigingskursus en ook in die *Gevorderde Onderwysertifikaat (Kuns en Kultuur)*² van die Universiteit Stellenbosch aandag geniet, hou ook direk verband met die uitkomst van die Kuns en Kultuur leerarea. Die oorspronklike uiteensetting van die GOS is vervat in Addendum C (1).

1.2 Doelwitte

Die doel van hierdie ondersoek is om vas te stel of opvoeders bemagtig kan word deur hulle toe te rus met basiese onderrigtegnieke om die leerarea Kuns en Kultuur te kan aanbied. Hierdie onderrigtegnieke sluit die integrasie en implementering van tradisionele Kaapse liedere in die klaskamer, asook die insameling van liedere as hulpbronne wat tot opvoeders se beskikking is tydens kurrikulumbeplanning, in.

² Vervolgens word daar verwys na GOS, wat die afkorting is van die *Gevorderde Onderwysertifikaat (Kuns en Kultuur)*.

Spesifieke uitkomst, soos deur Kurrikulum 2005 uiteengesit word vir die leerarea Kuns en Kultuur, sal ondersoek word in hierdie navorsing ten einde vas te stel hoe die leerders en fasiliteerders beter toegerus kan word met betrekking tot die leerarea.

Voorstelle sal geformuleer word hoe kennis, tegnieke en vaardighede toegepas kan word ten einde krities en skeppend by die prosesse en produkte van Kuns en Kultuur betrokke te wees.

Daar sal vasgestel moet word hoe menseverhoudinge bevorder kan word, deurdat die kreatiewe prosesse van kuns en kultuur gebruik word om sosiale en interaktiewe vaardighede te ontwikkel en toe te pas. Wanneer hierdie materiaal aan leerders in die Kuns en Kultuur-klas aangebied word, word hulle bewus gemaak van ander kulture en so word raakpunte beklemtoon tussen die leerders en die kulture waaruit die liedere afkomstig is.

1.3 Navorsingsmetodologie

Navorsing is volgens Evans (2002:21) 'n sosiale proses waarvoor daar geen universele metodes bestaan sonder om veranderings toe te pas nie, aangesien die resultate afhanklik is van uiteenlopende situasies, gebeure, tye en persone. Die navorsing vir hierdie studie is voorafgegaan deur 'n literatuurstudie. Alhoewel die meerderheid bronne in die literatuurstudie van oorsee af kom (veral van die VSA) het die navorser gevind dat dit in die meeste gevalle ook toepaslik is op die Suid-Afrikaanse situasie. Nie alle literatuur oor musiekopgeleide opvoeders is egter net so van toepassing op die Kuns en Kultuur-opvoeders wat aan die navorsing vir hierdie tesis deelgeneem het nie en die nodige aanpassings en/of veranderinge is deur die navorser aangebring. Daarna het die navorser Deelnemende Aksie Navorsing toegepas, bestaande uit bewusmaking, emansipasie, 'n leerstrategie vir deelnemers, asook die ontwikkeling van

selfstandigheid. Hierdie vier fases word breedvoerig in hoofstuk 2 bespreek. Verskeie metodes is gebruik om data in te samel en word in die tesis bespreek.

Om die sukses van Deelnemende Aksie Navorsing wat in hierdie studie onderneem gaan word te evalueer, is dit volgens Babbie & Mouton (2001:342) noodsaaklik om gedurig aandag te gee aan die volgende vrae:

- Word die werklike behoeftes van die teikengroep (in hierdie geval die Kuns en Kultuur-opvoeders) wat by die program (in hierdie geval die bemagtigingskursus in 2004, asook die Gevorderde Onderwys Sertifikaat-kursus wat sedert 2005 aangebied word) moet baat vind, aangespreek deur middel van 'n sinvolle ontwerp en goed gedefinieerde konsepte?
- Is die program suksesvol geïmplementeer en bestuur?
- Is die beoogde uitkomst van die program bereik; dit wil sê is die opvoeders deur die komponent in die kursusse waarvoor die navorser verantwoordelik was, naamlik die implementering van tradisionele liedere in die leerarea Kuns en Kultuur, bemagtig?
- Hoe volhoubaar is die uitkomst van die komponent in die kursusse, met ander woorde sal die Kuns en Kultuur-opvoeders op die langtermyn by die bemagtiging baat vind?

Bronne vir data wat gebruik kan word vir die evaluering van implementeringstegnieke is volgens Babbie & Mouton (2001:347) rekords, waarnemings en persoonlike verslae. Onderhoude met betrokke partye, in hierdie geval die Kuns en Kultuur-opvoeders wat aan die studie deelgeneem het³, kan ook by hierdie lys gevoeg word. Om betroubare data te verseker, is dit volgens Fetterman (1984:31) belangrik om van die beginsels van etnografie en navorsing

³ Michelle Petersen & Lelanie Van der Berg, persoonlike onderhoud, 11 Junie 2005

gebruik te maak naamlik om herhalende patrone oor 'n vasgestelde tydperk te kan aantoon.

Omdat Deelnemende Aksie Navorsing 'n tipe navorsing is waar 'n navorser self aan die studie deelneem, was die navorser van hierdie tesis betrokke by twee projekte wat 'n sleutelrol gespeel het in haar navorsing, naamlik (i) die GOS en die voorafgaande bemagtigingskursus, aangebied deur die Departement Musiek aan die Universiteit Stellenbosch, 'n indiensopleidingsprogram, en (ii) die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek onder leiding van Professor Meki Nzewi.

1.3.1 "Mother's Milk: Mother's Muse"

Die navorser het deel gevorm van 'n span waarvan die projekteier Professor Meki Nzewi van die Universiteit van Pretoria was. Dit is getiteld "Mother's Milk: Mother's Muse" en handel oor die optekening van liedere uit die verskeidenheid musiekkulture van Suid-Afrikaanse kinders. Die oorspronklike uiteensetting van die projek is vervat in Addendum B (1). Die doel van Professor Nzewi se projek is om uiteindelik opvoedkundige hulpbronne op te bou wat kulturele waardes beklemtoon. Die navorser was verantwoordelik vir die insameling van tradisionele Kaapse liedere, speletjies, legendes en stories. Die korrespondensie waardeur die navorser hierdie projek aan opvoeders bekend gemaak het en wat die vordering daarvan aantoon, is vervat in Addendum B (2). Hierdie brief is aan eenhonderd Kuns en Kultuur-opvoeders in die Wes-Kaap gestuur. Die navorser het nie van 'n enkele opvoeder terugvoer ontvang nie. Daarom het sy besluit om opvoeders op 'n alternatiewe manier te nader en is die GOS-studente by hierdie projek betrek.

'n Aantal Kuns en Kultuur-opvoeders wat betrokke is by skole wat voorheen benadeelde gemeenskappe bedien, was behulpsaam tydens die insameling van hierdie materiaal. Dataversameling ten opsigte van die "Mother's Milk : Mother's

Muse"-projek het hoofsaaklik geskied deur middel van veldwerk, waartydens opvoeders elk 'n aantal leerders moes identifiseer en nader om tradisionele liedere te versamel en dit dan aan die opvoeders te kom voordra. Die opdrag wat aan opvoeders gegee is, word verduidelik in Addendum B (3). Die liedere wat deur die opvoeders ingesamel is, is deur die navorser opgeneem deur middel van videokameras, bandopnemers en mikrodiskette. Uiteindelik is 'n minifees in Junie 2005 gehou, waar die mees relevante liedere deur die leerders uitgevoer is. Die program van hierdie fees is vervat in Addendum B (4).

1.3.2 Die Gevorderde Onderwysertifikaat (Kuns en Kultuur)

'n Loodsprojek is gedurende 2004 in die Departement Musiek by Stellenbosch Universiteit aangebied vir Kuns en Kultuur-opvoeders. Dit het bestaan uit 'n reeks werksinkels wat op ses agtereenvolgende Saterdagdae aangebied is. Die doel van die kursus was om Kuns en Kultuur-opvoeders te bemagtig om beter opvoeders in hul veld te wees. Tydens hierdie kursus is daar in 2004 'n komponent oor onder andere onderrigmetodes vir die aanleer van liedere aangebied. Die kursus was 'n voorloper van die volledige twee-jaar lange GOS wat vanaf 2005 deur die Departement Musiek aan die Universiteit Stellenbosch aangebied word.

Die navorser was betrokke by hierdie twee projekte deurdat sy 'n komponent aangebied het wat handel het oor onderrigtegnieke vir die aanleer van liedere en die implementering van tradisionele Kaapse liedere in die Kuns en Kultuur-leerplan. Tydens die kursus is opvoeders uitgestuur om die voorgestelde metodes en tegnieke toe te pas wanneer hulle die voorgeskrewe leer materiaal vir leerders aanbied. Waarnemings moes hierna noukeurig deur die opvoeders aangeteken word. Die sukses van die opvoeders, asook hul onderrigtegnieke is bepaal deur vooraf-vasgestelde kriteria. Terugvoer van hierdie waarnemings is deur die opvoeders aan die navorser oorgedra en tydens die opvolgessies in die

daaropvolgende werksinkels is dit indringend bespreek en ontleed. Die positiewe en negatiewe ervarings van die leerders behoort 'n bydrae te lewer om die sinvolheid van die aanbieding te evalueer. Die resultate is uiteindelik deur die navorser verwerk ten einde afleidings te kon maak of die kursus asook die proses wat die opvoeders deurgegaan het in die toepassing van hul opleiding, suksesvol was. Slegs so sou die navorser kon weet om aanpassings aan die aanbieding te maak al dan nie, en of die opvoeders in die proses bemagtig is. Dit is die hoofdoel van hierdie studie.

Verskeie metodes wat gebruik kan word vir die aanbieding en integrasie van liedere in die leerarea Kuns en Kultuur is ondersoek en op die verskillende liedere toegepas. Terugvoer deur die opvoeders dien as hulpmiddel om die uitvoerbaarheid van die idee om Kaapse tradisionele liedere op 'n interessante, praktiese manier aan leerders in Kuns en Kultuur op verskeie maniere oor te dra te bepaal, onder andere deur die vier komponente van die leerarea te integreer.

1.4 Uitleg van hoofstukke

Die tweede hoofstuk is getiteld "Bemagtigingsopleiding". Die vier fases van Deelnemende Aksie Navorsing word uiteengesit en in detail bespreek. Die tweede helfte van die hoofstuk bestaan uit onderwerpe wat verband hou met bemagtigingsopleiding en veronderstel is om uitvloeisels daarvan te wees, naamlik lewenslange leer, professionele ontwikkeling en reflektiewe denke.

Hoofstuk 3 se hoofokus is die leerarea Kuns en Kultuur. Hierdie hoofstuk word ingelei deur 'n kort oorsig van Uitkomsgebaseerde onderrig (UGO), waarna die uitkomst van onderrig in die kunste bespreek word. Daar word spesifiek gekyk na die leerders se rol, die houdings waardeur hierdie uitkomst beïnvloed word en maniere waarop die uitkomst evalueer kan word. Vervolgens word die sinvolheid van die leerarea bespreek, wat direk verband hou met die rede

waarom die navorser besluit het om hierdie studie aan te pak. Die hoofstuk word afgesluit deurdat die soeklig val op die rol wat musiek in die konteks van die leerarea speel.

Hoofstuk 4 handel oor 'n Kuns en Kultuur-kurrikulum en die faktore wat in ag geneem moet word tydens die samestelling van so 'n kurrikulum. Omdat die mens op alle vlakke van die samelewing gekonfronteer word met multikulturaliteit, word daar gekyk na die probleme wat die suksesvolle implementering van multikulturele musiekonderrig in die wêreld kan ry en moontlike oplossings daarvoor. Die Konsentriese Sirkel Musiekmodel word vervolgens bespreek, aangesien opvoeders van hierdie model moet kennis dra wanneer hulle op hulpbronne moet besluit wat geskik is vir die leerarea. Die motiverings agter die gebruik van tradisionele Kaapse liederes en speletjies word daarna genoem, asook die manier waarop hierdie materiaal geklassifiseer word. 'n Paar voorbeelde wat ingesamel is vanuit die Kaapse gemeenskap vir die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek word ook met 'n aantal van die tipes liederes en speletjies verbind. Vervolgens word die implementering van onderrigtegnieke deur middel van integrasie in die kunste bespreek en die aanleer van liederes wat toegepas is in die GOS. Die hoofstuk word afgesluit met 'n afdeling oor assessering wat verband hou met die onderrig van tradisionele Kaapse liederes en/of speletjies.

Die laaste hoofstuk is 'n uiteensetting van die manier waarop die navorsing geëvalueer word en die gereedskap wat daarvoor benodig word, naamlik terugvoer en data-analise. Vervolgens word die navorser se gevolgtrekkings uiteengesit waarna die hoofstuk afgesluit word met aanbevelings, waaronder voorstelle vir verdere navorsing en implementering van die bevindinge.

HOOFSTUK 2: BEMAGTIGINGSOPLEIDING

Hierdie hoofstuk handel oor bemagtigingsopleiding en die gevolge daarvan op die opvoeders wat aan die opleiding deelneem, naamlik lewenslange leer, professionele ontwikkeling en reflektiewe denke. Deelnemende Aksie Navorsing word bespreek, aangesien bemagtigingsopleiding 'n uitvloeisel is van hierdie tipe navorsing.

Bemagtiging dien volgens Eylon & Au (1999:2) as motivering vir selfwerkzaamheid. Bemagtiging is 'n intrinsieke motiveerder om take op 'n dinamiese wyse te verrig. Volgens hulle kan bemagtiging nie omskryf word as 'n reeks uitkomst of 'n lewenswyse nie, alhoewel die potensiële uitkomst werksverwant is. Bemagtiging verskil van situasie tot situasie, afhangende van die konteks, en skep 'n gevoel van vertrouwe en beheer by 'n individu. Hierdie gevoelens kring verder uit na die individu se omgewing waarin hy/sy werksaam is en lei uiteindelik tot prestasie en bevrediging met betrekking tot die betrokke partye. Daarom is bemagtiging 'n proses waartydens dit waartoe 'n individu in staat is, ontwikkel en uitgebrei word.

Wanneer opleiding plaasvind met die doel om te bemagtig, is dit volgens Shor (1992:15) 'n kritiese en demokratiese pedagogie wat dikwels self- en sosiale verandering teweeg bring. Bemagtigingsopleiding is 'n leerdergesentreerde program vir multikulturele demokrasie in die skool en gemeenskap. Individuele groei word hierdeur benader as 'n aktiewe, sosiale proses wat afhanklik is van samewerking tussen die gemeenskap en die individu. Die doelwitte van hierdie pedagogie is om persoonlike groei met die alledaagse lewe in verband te bring deur sterk vaardighede, akademiese kennis, ondersoekende gewoontes en kritiese nuuskierigheid oor die gemeenskap, mag, ongelykheid en verandering te ontwikkel.

Waardes wat volgens Shor (1992:17) noodsaaklik is vir bemagtigingsopleiding is deelname, affektiewe leer, probleemstelling, multikulturaliteit, dialoog, demokrasie en navorsing.

Die Kuns en Kultuur-opvoeders wat aan die bemagtigingsopleidingsprogramme wat nagevors word vir hierdie tesis deelgeneem het, kry die geleentheid om dit wat hulle tydens die opleiding leer in die klaskamer te gaan implementeer. Tydens die bemagtigingsopleiding kry hulle die geleentheid om deel te neem aan gespreksessies rakende die sukses waarmee hulle die vaardighede waarmee hulle toegerus word op hul eie situasies toepas. Kuns en Kultuur-opvoeders word met 'n probleem gekonfronteer deurdat hulle twee metodes vir die aanleer van liedere in hul klas moet gaan uitprobeer om vas te stel met watter een van die twee hulle self die meeste sukses behaal.

Multikulturaliteit speel deurgaans 'n belangrike rol. Omdat die Suid-Afrikaanse bevolking uit soveel verskillende kulture bestaan, is dit vanselfsprekend dat opvoeders en leerders se kulture, tradisies, gewoontes en musiek van mekaar gaan verskil. Die onderrigtegnieke waarmee opvoeders in die GOS toegerus is, moet daarom op almal se situasies van toepassing wees.

Dialoog het voortdurend plaasgevind tussen die Kuns en Kultuur-opvoeders en die navorser wat die komponent van die kursus aangebied het deurdat die opvoeders geleentheid gekry het om dikwels insette te lewer. Die opvoeders kon ook met mekaar gesels oor die toepaslikheid en sukses van die onderrigtegnieke waarmee hulle toegerus is. Kommunikasie tussen opvoeders is volgens Rosas (1997:223) noodsaaklik omdat hulle nie alleenlik hul wedervaringe met mekaar deel nie, maar ook saam oplossings kan vind oor hoe om beter opvoeders te wees.

Die uitgangspunt van die bemagtigingsopleiding was van die begin af demokraties, aangesien die opvoeders en navorser aanvanklik saam besluit het oor die

navorsers van buite. Hieruit het die konsep van Deelnemende Aksie Navorsing ontstaan.

Deelnemende Aksie Navorsing se oorsprong lê volgens Babbie en Mouton (2002:331) in die spesiale behoeftes en probleme wat geassosieer word met navorsing in Derde Wêreld lande en is 'n metodologie wat daarop gemik is om deelnemers te bemagtig, en hulle nie slegs terwyl die navorsing aan die gang is te ontwikkel nie. Deelnemende Aksie Navorsing word deur Reason (1994:329) "*navorsing deur middel van bemagtiging*" genoem. Die basis daarvan spruit uit die veronderstelling dat kennis wat deur navorsing verkry word nie 'n doel op sigself is nie, maar 'n middel vir bemagtiging. 'n Sentrale doelwit van Deelnemende Aksie Navorsing is om deel te neem aan die versamel van kennis en die aksies wat gegenereer en aangemoedig word deur Deelnemende Aksie Navorsing. Bemagtiging verwys na die verkryging van mag deur voorheen benadeelde groepe om protagoniste te word vir die bevordering van hul gemeenskap, en hul eie klas en groepbelange te verdedig (Babbie & Mouton 2001:322).

Bemagtiging word deur Deelnemende Aksie Navorsing bereik deur middel van:

2.1.1 Bewusmaking

Rahman (1991:16) definieer hierdie term as 'n verhoging van deelnemers se bewussyn deur hul eie, plaaslike kennis te inkorporeer. Deelnemers se selfbewussyn word volgens Babbie & Mouton (2001:322) verhoog deur middel van kollektiewe selfondersoek en nadenke. Hierdie bewussyn is nodig sodat Deelnemende Aksie Navorsing effektief toegepas kan word en effektiewe transformasie kan plaasvind. Dit is egter essensieel dat die navorsers nie die deelnemers onderrig nie, maar dat inligting en kennis eerder tussen die twee partye uitgeruil word.

2.1.2 Emansipasie

Deelnemers moet eers deur middel van Deelnemende Aksie Navorsing ontvanklik gemaak word vir kritiese nadenke en bevraagtekening. Hierdeur word selfkritiese gemeenskappe gevorm wat nuwe kennissisteme ontwikkel. Laasgenoemde word volgens Babbie & Mouton (2001:323) beskou as 'n sleutelkonsep tot die bemagtiging en bevryding van deelnemers.

2.1.3 'n Leerstrategie vir deelnemers

Leer, onderrig en opleiding is nodig om deelnemers te bemagtig. Volwasse onderrig is volgens Babbie & Mouton (2001:323) 'n sentrale doelstelling van Deelnemende Aksie Navorsing, omdat dit een van die drie fases⁴ van hierdie tipe navorsing is. Die leerproses vorm 'n integrale deel van Deelnemende Aksie Navorsing en is onskeibaar van die navorsingsfunksie van Deelnemende Aksie Navorsing, omdat dit deurlopend is. Om hierdie rede word daar deur Babbie & Mouton (2001:323) na Deelnemende Aksie Navorsing verwys as 'n "*benadering tot onderrig*" of 'n "*navorsings-leerproses*".

Bemagtiging van die leerprosesse in Deelnemende Aksie Navorsing vind plaas op die volgende wyses:

- Die basiese aanleer van nuwe vaardighede
- Die aanleer van die maniere om nuwe kennis te ontdek, omdat bemagtiging volgens Babbie & Mouton (2001:323) 'n kombinasie is van kennis en mag. Daarom word dit beskou as bemagtigend om deelnemers op te lei om spesifieke insigte, nuwe begrippe en moontlikhede te ontdek om beter verduidelikings oor hul wêreld te skep. Leer vind plaas deur middel van eksperimentering of navorsing, wat vergesel word deur reflektiewe dialoog

⁴ Die ander twee fases is Navorsing en Sosio-politiese aksie.

en lei na kennis, waarna deelnemers mag kan gebruik om hul eie lewens en hul organisasies te verryk

- Die aanleer van die artikulasie en sistematisering van interne en eksterne kennis
- Deelnemers word geleer om bewus te wees van hul kennis en mag om sodoende hulself te ken en te herken.

Die opvoedkundige proses van Deelnemende Aksie Navorsing is volgens Babbie & Mouton (2001:324) tweeledig, omdat die hoofnavorser ook 'n leerproses ondergaan. Hiervoor moet hy/sy kennis van die persoonlike ervarings van groeplede en groepprosesse opdoen ten einde die deelnemers beter te verstaan en voldoende kennis van plaaslike probleme te verkry. Deur middel van Deelnemende Aksie Navorsing word die rolle van die navorser en die opvoeder dus verwisselbaar en hierdeur word die navorsing 'n opvoedkundige ervaring vir almal wat betrokke is.

2.1.4 Ontwikkeling van selfstandigheid

Om selfstandig te ontwikkel is nog 'n sentrale doelstelling van Deelnemende Aksie Navorsing en word deur Swantz & Vainio-Mattila (1988:140) gedefinieer as die proses om ruimte te maak vir 'n persoon se eie aksies en meer beheer oor sy/haar eie sake te verkry. Hierdeur word die veronderstelling deur Reason (1994:334) gemaak dat Deelnemende Aksie Navorsing toegespits is op ontwikkeling wat gekarakteriseer word deur selfaandrywing of selfdeterminasie. Sodra deelnemers self beheer oorneem, kom hulle agter oor watter vaardighede en mag hulle beskik om kennis selfstandig te produseer. Deur middel van die gebruik van eksterne hulpbronne word die verdere ontwikkeling van deelnemers se eie hulpbronne en vaardighede beklemtoon, ten einde 'n dieper vlak van selfstandigheid te bereik. Sodoende kan deelnemers die Deelnemende Aksie

Navorsing self verder voer, sonder om afhanklik te wees van duur toerusting, prosedures en navorsers (Babbie & Mouton 2001:325).

Fischer (2000:265) beskou lewenslange leer as 'n noodsaaklikheid eerder as 'n moontlikheid of 'n luuksheid, veral omdat opvoeders volgens Bagwandeem & Louw (1993 : 8) aanhoudend gekonfronteer word met nuwe uitdagings. Dit vind plaas as gevolg van veranderinge in die vakgebied en het ook betrekking op die didaktiek van die opvoeders se vakke.

Fischer (2000:265) beweer dat wysheid nie 'n produk van opleiding is nie, maar van die lewenslange poging om dit te verkry. Die sukses van bemagtigingsopleiding kan daarom slegs verseker wees indien die persone wat die opleiding ontvang intens betrokke is en konstant aan die leersituasie deelneem deur middel van lewenslange leer.

2.2 Lewenslange leer

'n Manier waarop lewenslange leer kan plaasvind, is deur middel van indiensopleiding. Die indiensopleiding waaroor hierdie tesis handel, is bemagtigingsopleiding in die vorm van die GOS, aangebied in die Departement Musiek aan die Universiteit Stellenbosch. Die doel van indiensopleiding is volgens Bagwandeem & Louw (1993: 11) om die verantwoordelikhede wat die onderwys- en opleidingstelsel teweeg bring, te bemeester. Opvoeders word gehelp om self hul optrede te evalueer, hul groeibehoeftes te assesser en hul eie leerprogramme te beplan wat op hierdie behoeftes gebaseer is. Opvoeders kry ook die geleentheid vir nadenke en voorbereiding vir verskeie vorme van loopbaanontwikkeling en word gehelp om te groei, te leer, te verbeter, genot te ervaar, te dink en te doen, terwyl die klem deurgaans op die verbetering van die opvoeders se vaardighede bly.

Fischer (2000:266) beklemtoon die feit dat leer 'n deel en natuurlike uitvloeisel van die lewe moet wees en dat opvoeders só in voeling met die wêreld bly. Hierdie proses moet volgens hom nie geskei word van die res van die lewe nie. Opvoeders moet leerders volgens hom inlei in die wêreld en nie net instruksies verskaf oor hoe om dit te bereik nie, sodat hulle die boeke-kennis wat hulle opdoen kan verbind met wêreldkennis. Om hierdie siening te kan toepas, moet opvoeders dus ook op hierdie manier onderrig word. Bemagtigingsopleiding vir Kuns en Kultuur-opvoeders wat in hierdie studie ondersoek word, gaan van die standpunt uit dat lewenslange leer 'n verskeidenheid leermoontlikhede moet ondersteun wat die ontdekking van konseptuele begrippe insluit, asook die vertakking na die praktiese toepassing van kennis wat oor verskillende toestande heen strek. Fischer (2000:290) ag dit belangrik dat opvoeders waaghalsig is in die soeke na alternatiewe leermetodes deur sy/haar kreatiwiteit en verbeelding te gebruik. Nuwe denkrigtings word geskep deur middel van lewenslange leer, byvoorbeeld wanneer probleme gesien word as geleenthede eerder as iets om te vermy (Fischer 2000:289). Opvoeders moet besef dat hulle nie slegs agente van die waarheid is nie, maar ook optree as afrigters, fasiliteerders, mentors en bowenal leerders.

Opvoeding moet volgens Fischer (2000:266) 'n uitgebreide lewenslange proses wees waardeur materiaal aangeleer word soos wat dit benodig word. Voorgraadse onderrig en onderrig in die werksituasie moet daarom geïntegreer word. Deur middel van bemagtigingsopleiding kry ervare opvoeders daarom die geleentheid om die vaardighede waarmee hulle tydens die kursus toegerus word in die skoolsituasie te gaan toepas. Daar word ook geleenthede geskep om probleme wat hulle in die klaskamer ondervind tydens die kursus te bespreek om sodoende alternatiewe onderrigmetodes en oplossings te probeer vind.

Die volgende tabel het ten doel om belangrike verskille tussen tradisionele opleidingsmetodes en lewenslange leer aan te toon. Dit is noodsaaklik dat

bemagtigingsopleiding op die regterkantste kolom gebaseer is, sodat opvoeders hierdie tipe onderrig aan hul leerders kan oordra.

	OPLEIDING	LEWENSLANGE LEER
Onderrig	Addisionele tegnieke word by bestaande onderrigmetodes gevoeg	Verander dit wat onderrig word en die manier waarop daar onderrig word
Assessering	Fokus op die hoeveelheid feite	Artikulasie van kennis en nadenke
Denke van die leerders en/of opvoeders	Passiewe verbruiker	Aktiewe ontwerper en mede-ontwikkelaar
Plek waar onderrig plaasvind	Skole, apart, formeel, geforseerd	Werkplek, families, museums, geïntegreerd, informeel
Leermetode	Drilwerk	Leer met begrip

Figuur 1: Verskille tussen tradisionele opleidingsmetodes en lewenslange leer
(Fischer 2000:270)

Na aanleiding van die bogenoemde verskille, is lewenslange leer totaal anders as die stereotipiese siening van opleiding. Om hierdie redes is bemagtigingsopleiding doeltreffend, omdat die persoon wat bemagtig word verantwoordelik is vir sy/haar eie leer. Fischer (2000:271) brei verder hierop uit deur te sê dat mense binne die konteks van realistiese probleme leer deur die werks- en leerproses te integreer. Op hierdie wyse vind mense oplossings vir hul eie probleme deur self na relevante inligting te soek. Die bruikbaarheid van hierdie nuwe kennis om probleemsituasies op te los verhoog die motivering om nuwe materiaal aan te leer, aangesien die tyd en moeite wat daarvoor ingeruim word onmiddellik van toepassing is en nie slegs 'n langtermyn doelwit bly nie.

Fischer (2000:275) stel 'n aantal vereistes vir lewenslange leer, wat die grondslag vorm vir die GOS wat deur die Departement Musiek aan die Universiteit Stellenbosch aangebied word:

- Die woordeskat, vaardighede, funksies en praktyke wat deur die stelsel ondersteun word, is afkomstig uit die werksomgewing, in hierdie geval die skoolsituasie, waar dit natuurlik en toepaslik is
- Die verbruiker sal self die mees gespesialiseerde inligting vind deur kundiges te soek. Met ander woorde, die opvoeders sal self verantwoordelikheid moet neem om die inligting wat 'n bydrae sal lewer om hul leerarea meer doeltreffend aan te bied in te win, deur spesialiste te raadpleeg
- Gereelde interaksie tussen die opvoeders en fasiliteerders van die kursus
- Alhoewel die opvoeders vanuit verskillende agtergronde en kulture afkomstig is, moet daar deurentyd in die GOS gestreef word om die opvoeders se individuele sowel as kollektiewe kennis te vermeerder
- Doelwitte word deur die verbruiker⁵ gestel en nie deur die stelsel nie. Daar is om hierdie rede voor die aanvang van die GOS-kursus 'n bespreking gehou waartydens die deelnemende opvoeders hul verwagtinge kon formuleer.

Tydens hierdie aanvangssessie van die GOS-program, het die opvoeders die volgende missie en visie saamgestel. Dit word puntsgewys uiteengesit:

- Opvoeders wil hulself toerus met vaardighede. Dit sluit in onderrigvaardighede, assesseringsvaardighede, kreatiewe vaardighede en praktiese vaardighede in al die kunsvorme
- Opvoeders wil kennis inwin. Spesifiek agtergrondkennis van al die kunsvorme en hul konsepte
- Opvoeders wil leer hoe om diversiteit te hanteer, naamlik leerders se sosio-ekonomiese, intellektuele en kulturele diversiteit, hul

⁵ Die verbruiker is in hierdie geval die Kuns en Kultuur-opvoeder wat die kursus bywoon.

tekortkominge, asook die diversiteit binne die verskillende kunsvorme in die Kuns en Kultuur-leerarea

- Opvoeders wil 'n liefde vir die kunste bevorder ten einde leerders se selfbeeld te bou. Om dit te bewerkstellig, wil opvoeders entoesiasies oor die leerarea wees en die leerarea bevorder deur leerders se denke te stimuleer
- Opvoeders wil leerders se holistiese ontwikkeling bevorder, veral ten opsigte van die helende effekte van die kunste
- Opvoeders wil kurrikulumontwikkeling bemeester, wat volgens hulle die belangrikste deel is van die aktiwiteite.

Opvoeders het die prioriteite wat uit bovermelde stellings afgelei kan word puntsgewys opgesom in volgorde van belangrikheid:

1. Kurrikulumontwikkeling
2. Assesseringsvaardighede
3. Kennis van konsepte en praktiese vaardighede
4. Holistiese ontwikkeling, naamlik heling
5. Onderrigvaardighede
6. Entoesiasme
7. Kreatiewe vaardighede
8. Diversiteit
9. Liefde en respek.

2.3 Professionele ontwikkeling

Hookey (2002:888) omskryf professionele ontwikkeling as die somtotaal van formele en informele leerervarings in die loop van 'n opvoeder se loopbaan, terwyl Evans (2002:8) die professionele ontwikkeling van die opvoeder definieer as die proses waardeur sy/haar professionaliteit en/of professionalisme verryk word. Evans (2002:65) omskryf die begrip as alle natuurlike leerervarings,

bewuste en beplande aktiwiteite wat direk of indirek voordelig is vir die individu, groep of skool en sodoende 'n bydrae lewer tot die kwaliteit van onderrig in die klaskamer. Dit is die proses waardeur opvoeders individueel of in groepverband hul toewyding as agente vir verandering hersien, vernuwe en uitbrei. Die kennis, vaardighede, beplanning en praktyke wat van toepassing is op kinders, jongmense en kollegas word ook krities verkry en ontwikkel deur elke fase van hul onderwysloopbaan.

Volgens Hookey (2002:889) word die professionele ontwikkelingsraamwerk bepaal deur die balans tussen institusionele en persoonlike professionele verantwoordelikheid. Tydens bemagtigingsopleiding word opvoeders bemagtig om 'n persoonlike verantwoordelikheid te ontwikkel ten einde 'n professionele verantwoordelikheid te verkry. Eienskappe van professionele ontwikkeling is volgens Evans (2002:8) 'n verhoogde kapasiteit vir nadenke, 'n benadering wat die opvoeder se eie praktyke asook besluitneming in die skoolsituasie bevraagteken, 'n strewe na rasonale onderrig, 'n eksperimentele, innoverende benadering tot klasorganisasie, lesbeplanning en -aanbieding, 'n nuwe waardesisteen en ideologieë wat betrekking het op 'n regverdigde skoolstelsel, asook 'n breër visie en meer verligte uitkyk op opvoedkundige en sosiale kwessies.

Bemagtigingsopleiding bevorder die professionele ontwikkeling van opvoeders. Hookey (2002:887) noem dat navorsing deur die opvoeder met betrekking tot sy/haar eie praktyke 'n goeie manier is om professioneel te ontwikkel deur sy/haar kennis en optrede stelselmatig aan te pas en uiteindelik te verander. Sy omskryf 'n hernuwingsraamwerk, waar opvoeders hul toewyding tot hul beroep en studente versterk deur oor hul eie onderwyspraktyke te besin en hulself sodoende te herevalueer. Die sleutelkonsepte in hierdie raamwerk is kennis en bemagtiging. Hookey (2002:890) beweer ook dat bemagtiging bedreig word wanneer daar van opvoeders verwag word om aktiwiteite te verander sonder om hul teoretiese raamwerk te ondersoek. Bemagtiging kan volgens haar nie

plaasvind sonder besinning en die ontwikkeling van maniere om nadenke oor die teoretiese raamwerk te regverdig nie.

Opvoeders is volgens Fischer (2000:285) die hoofagente vir verandering. Om nuwe paradigmas vir onderrig te skep, is dit noodsaaklik dat opvoeders toegewy is aan die voorgestelde verbeteringe en dit begryp. Om 'n omgewing te skep wat opvoeders as lewenslange leerders ondersteun, moet daar bepaal word hoe effektief opvoeders as professionele rolspelers die ryk individuele en kollektiewe ervarings, hulpbronne, nuwe inligting en die omgewing gebruik om leer te ondersteun en te verryk. Die transformasie van opvoeders bestaan volgens Hookey (2002:896) op drie vlakke:

- Toestande vir transformasie van opvoeders in die Kunste: Hierdie toestande is 'n gevoel van gemeenskaplikheid, om persoonlike risiko's te neem en om alles te verbind met vorige ervarings. Die toestande tydens bemagtigingsopleiding moet dus van so 'n aard wees dat opvoeders so gemaklik met mekaar is dat hulle bereid is om uit hul gemaksones te klim. Hierdeur word 'n gevoel van gemeenskaplikheid verkry en kry opvoeders die geleentheid om persoonlike risiko's te neem. Hulle moet ook voortdurend raakpunte probeer vind tussen hul eie omstandighede en onderwyservaring en dit wat tydens bemagtigingsopleiding aan hulle oorgedra word. So verbind opvoeders dit waarmee hulle tydens bemagtigingsopleiding toegerus word met vorige en huidige ervarings
- Potensiaal vir voortdurende transformasie terwyl die opleiding plaasvind asook daarna: Opvoeders is self daarvoor verantwoordelik om voortdurende transformasie te laat plaasvind deur hulself te verryk deur byvoorbeeld werksinkels en ander kursusse by te woon en individuele navorsing te doen oor die leerarea wat hulle moet onderrig, in hierdie geval tradisionele Kaapse liedere

- Operasionele langtermyn transformasie, selfs wanneer bemagtigingsopleiding verby is: Langtermyn transformasie is die volgehoue navolging van nuwe kunsvorme, veranderinge in die kurrikulum wat deur opvoeders ontwerp is, asook aangepaste lewenspraktyke en -opvattinge.

Volgens Fischer (2000:286) word professionele ontwikkeling hervorm deur werkswinkels wat 'n uitvloeisel is van bemagtigingsopleiding deur middel van 'n aanhoudende, kontekstuele proses. Hierdeur word 'n gemeenskap gevorm wat prakties georiënteerd is deur dit wat gedoen en geskep word. Opvoeders wat die werkswinkels bywoon, ontwikkel gedurig nuwe pedagogiese strategieë en gereedskap, bekom nuwe vaardighede en kennis en verryk hul opvatting van professionele waarde en samewerking. Hookey (2002:889) verdeel 'n opvoeder se kennis in kennis van die vak, pedagogiese kennis, praktiese kennis, 'n estetiese begrip en 'n geestelike begrip. Sy sê verder dat kundigheid nie outomaties met ervaring verbind moet word nie. Dit is dus nie vanselfsprekend dat die mees ervare opvoeders oor die meeste vakkundige kennis beskik nie.

Twee van die probleme wat volgens Fischer (2000:267) ontstaan het in die informasie-era, is 'n tekort aan kreatiwiteit en innoverende denke. Deur middel van bemagtigingsopleiding word daar gepoog om hierdie eienskappe in opvoeders te stimuleer en word hulle toegerus met die vaardigheid om verandering te hanteer. Dit wat 'n persoon gedurende sy/haar tersiêre opleiding geleer het, is volgens hom ontwerp om hom/haar voor te berei op sy/haar eerste loopbaan. Die tempo waarteen verandering plaasvind, is egter so vinnig dat die tegnologie en vaardighede wat aangeleer is na vyf tot tien jaar as verouderd beskou kan word. Sonder voortdurende opleiding verval sekere vaardighede dus en sal 'n opvoeder se onderrigmetodes stagneer. Dit beteken ook dat leerders hierdie verouderde strategieë nie in die toekoms gaan nodig kry nie, aangesien dit reeds verval het.

Juis om hierdie rede moet opvoeders gereeld aandag gee aan hul eie professionele ontwikkeling. Evans (2002:14) beklemtoon die feit dat 'n loopbaan in die onderwys voortdurende persoonlike en professionele ontwikkeling behoort in te sluit, en ondersteun word deur konstante selfverbetering en verhoogde selfwaarde. Verder beweer Evans (2002:5) dat beroepsgeoriënteerde ontwikkeling vir alle opvoeders gedurig nodig is om in pas te bly met verandering en dat hulle hul eie kennis, vaardighede en visie vir doeltreffende onderrig voortdurend behoort te hersien en te vernuwe, aangesien suksesvolle ontwikkeling van die opvoeders die suksesvolle ontwikkeling van 'n skool en uiteindelik die leerders bevorder.

Kuns en Kultuur-opvoeders wat self betrokke is by 'n kunsvorm, selfs al beskik hy/sy oor min formele agtergrond en opleiding, maar met 'n betekenisvolle belangstelling in die leerarea Kuns en Kultuur, kan volgens Thompson (1997:18) 'n oop, leerdergesentreerde kurrikulum onderrig. In die GOS, wat in die Departement Musiek aan die Universiteit Stellenbosch aangebied word, word opvoeders toegerus om al die komponente van Kuns en Kultuur te onderrig, naamlik musiek, drama, dans en kuns. Deurdat opvoeders buite hul verwysingsraamwerk beweeg om nuwe vaardighede aan te leer, word hulle gemotiveer om hul eie probleme te definieer en oplossings te vind, sonder om hulself te bekommer oor kritiek. Hierdie proses kan dan deur die opvoeders op hul leerders toegepas word.

Die basiese assessering van professionele ontwikkeling berus volgens Hookey (2002:897) op die invloed wat die opvoeder se opleiding (in hierdie geval bemagtigingsopleiding) op die leerders in die klaskamer het. Verder beweer sy dat die opvoeders se onderrigpraktyke beïnvloed word deur ervarings binne en buite die formele toestand waartydens opvoeders opgelei word. Deur middel van bemagtigingsopleiding kry opvoeders die geleentheid om professioneel te

ontwikkel deurdat hulle toegerus word met nuwe vaardighede en terselfdertyd bestaande vaardighede kan verbeter.

As gevolg van die onderwysstelsel in Suid-Afrika, waar opvoeders dikwels weens verskeie redes sonder formele opleiding die leerarea Kuns en Kultuur moet onderrig, weet hulle dikwels nie wat om te onderrig, waarom hulle die leerarea onderrig en hoe om 'n sukses daarvan te maak nie. Hulle het dus 'n behoefte om te weet wat die filosofiese en praktiese grondslag is waarom hulle die leerarea moet onderrig. Om hierdie grondslag te vorm, is dit nodig dat Kuns en Kultuur-opvoeders nadink oor die rol wat hulle speel sodat leerders by die leerarea baat vind.

2.4 Reflektiewe denke

Evans (2002:16) definieer reflektiewe denke as die herkenning van navorsing in verhouding tot die realiteit. Dit beteken dat die opvoeder die inligting wat die navorser oordra in konteks plaas sodat dit in verhouding met en van toepassing is op sy/haar eie situasie. In hierdie geval kan die fasiliteerder van die bemagtigingskursus en die GOS dus vooraf sy/haar doelstellings vir die kursus uiteensit en as 'n vertrekpunt gebruik wanneer die opvoeders se verwagtinge en idees bespreek word. Hieruit moet die Kuns en Kultuur-opvoeder dus sy/haar eie afleidings maak, sy/haar eie perspektiewe vanuit 'n ander oogpunt beskou en selfkrities wees op sy/haar rol as interpreteerder en ontwerper, terwyl die interpretasies en opvattinge van die fasiliteerder gedurig in ag geneem word.

Opvoeders moet volgens Rodgers (2002:843) logies dink oor hul onderwyspraktyke en vanuit hul ervarings leer. Hulle moet hul onderwyspraktyke krities evalueer, ander se raad met vrymoedigheid opsoek en opvoedkundige navorsing gebruik om hul kennis te verdiep en hul oordeel te verskerp, en hul onderrigtegnieke aanpas by nuwe idees en bevindinge. Wanneer opvoeders volgens Hanley & King (1995:15) gesien word as reflektiewe praktisyns, kan die

persone wat die bemagtigingsopleiding verskaf gehelp word om hul eie doelwitte te herformuleer, asook die strategieë wat benodig word om hierdie doelwitte te bereik. Die fasiliteerder van die bemagtigingskursus en die GOS het op hierdie manier in samewerking met die opvoeders die uitkomst van die kursus bepaal.

Omdat besinning 'n ingewikkelde proses is, is dit volgens Fischer (2000:274) nodig dat opvoeders dit self bemeester sodat hulle leerders kan help om ook probleemsituasies te identifiseer en taakgeoriënteerde inligting vir hierdie proses van probleemoplossing te verskaf. Terwyl onderrig 'n primêre bron van idees en rigtings verskaf vir die ontwikkeling van leerders se denke, lewer lees en besinning 'n bydrae om die kollektiewe visie van die leerder te verbreed. Campbell (1991:7) waarsku teen die gevare wat anti-intellektualisme en beperkte denke op die doeltreffendheid van (in hierdie geval) Kuns en Kultuur-onderrig het. Om intellektuele stagnering te verhoed, moet opvoeders volgens Campbell konstant leer en oop wees vir nuwe idees wat van toepassing is op opvoeding oor die algemeen, en nie noodwendig net op hul vakgebied nie. Aangesien Kuns en Kultuur egter alreeds uit meer as een uiteenlopende komponent bestaan, rus daar selfs 'n groter verantwoordelikheid op die Kuns en Kultuur-opvoeder as byvoorbeeld op 'n musiekopvoeder wat slegs 'n enkele vakgebied onderrig. Daarom moet Kuns en Kultuur-opvoeders wyd lees en literatuur raadpleeg wat betrekking het op musiek, opvoedkunde, sielkunde, sosiologie, antropologie, filosofie, kuns, drama, dans ensovoorts.

Clandinin & Connelly (1988:34) noem 'n aantal maniere hoe individuele nadenke kan plaasvind, waarvan die volgende spesifiek op Kuns en Kultuur-opvoeders wat aan hierdie studie van bemagtigingsopleiding deelneem, van toepassing is:

- Joernaal

'n Joernaal bevat bewyse van die leerervaring wat ingewin en aangeteken word byvoorbeeld besondere insigte, idees, sleutelkonsepte, gevoelens, probleme,

kritiek, probleme, vrae, algemene kommentaar en korttermyn doelwitte. Die opvoeder gebruik 'n joernaal om daaglikse optredes en gedagtes oor daardie optredes aan te teken, dit wil sê op watter manier dit wat waargeneem is met teorie verbind kan word. 'n Joernaal gee ook duidelikheid met betrekking tot watter tendense oor 'n tydperk teenwoordig is en watter gebeure of idees dikwels te voorskyn kom. Beskrywings van optredes, leerders, gebeure en reaksies gedurende en na afloop van onderrig, asook gevoelens oor onderwyspraktyke en gebeure kan aangeteken word. Vorige ervarings moet deurgaans in ag geneem word asook die emosionele en morele reaksies op hierdie ervarings. Inskrywings moet dikwels gemaak word, aangesien die joernaal gebruik word om deurlopend rekord te hou van gedagtes om optimum benut te word as 'n manier van nadenke.

- Biografie

Die inligting wat in 'n biografie opgeteken word, stem ooreen met dié van 'n joernaal. Die formaat verskil egter, aangesien 'n biografie ongeveer vyf tot tien bladsye beslaan. Dit kan eers rofweg gedoen word, waarna dit vir 'n tyd lank weggebêre word om later weer te lees en gebeure en fyner besonderhede by te voeg.

- Korrespondensie

Hanley & King (1995:20) beweer dat alle opvoeders daarby sal baat vind om probleme waarmee mede-opvoeders te doen kry, aan te hoor en die oplossings vir die probleme te bespreek. Die effektiwste manier van korrespondensie tussen professionele opvoeders is deesdae waarskynlik e-pos. Opvoeders skryf hul gedagtes neer oor die ervarings in die bemagtigingskursus en/of die GOS, asook binne en buite die klaskamer, om sodoende hul denke oor hul eie onderwyspraktyke te vernuwe. Dit is noodsaaklik om baie beskrywend te wees met betrekking tot die optredes, gebeure en reaksies daarop. Die opvoeder het beheer oor die dialoog, kies die onderwerp, besluit self of hy/sy op die vrae en

aanmerkings wat deur die ander opvoeder gemaak word, wil reageer en hervat die bespreking wanneer hy/sy daarvoor kans sien. Clandinin & Connelly (1988:50) beveel aan dat die opvoeder nie enigiets moet skryf wat hy/sy nie deeglik oordink het nie.

2.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk wil die navorser die idee oordra dat bemagtigingsopleiding uit baie meer fasette bestaan as slegs opleiding met die doel om te bemagtig. Indien opvoeders wat deelneem aan bemagtigingsopleiding werklik by die opleiding wil baat vind, is dit nodig dat hulle self op 'n gereelde grondslag oor hul eie professionele ontwikkeling besin en nuwe strategieë probeer ten einde opvoeders te wees vir wie lewenslange leer tweede natuur is. Deur dus opleiding te ontvang, maar ook self verantwoordelikheid te neem vir die resultate van die opleiding, kan opvoeders hul leerarea met die nodige kennis en entoesiasme aan hul leerders oordra.

HOOFSTUK 3: DIE KUNS EN KULTUUR LEERAREA

Hierdie hoofstuk begin met 'n kort opsomming van Uitkomsgebaseerde onderrig en fokus spesifiek op die leerarea Kuns en Kultuur. Die uitkomst word aanvanklik bespreek en aandag word gegee aan die leerders se rol en houdings tydens die bespreking van hierdie uitkomst, asook die maniere waarop hierdie uitkomst assesser kan word. Verder word die sinvolheid van die leerarea bespreek en dan word daar gefokus op die rol wat musiek speel in die konteks van Kuns en Kultuur. Die hoofstuk word afgesluit met 'n kort uiteensetting oor die assessering van hierdie leerarea.

3.1 Uitkomsgebaseerde onderrig

Uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) is in 1997 deur Professor Sibusisi Bengu⁶ ingestel. Hierdie tipe onderwysstelsel het reeds op 'n vroeë stadium negatiewe reaksie uitgelok. Bo en behalwe die groot hoeveelheid akademiese kritiek wat UGO tot gevolg gehad het, hou hierdie tesis veral verband met die veranderinge in die manier waarop onderrig en leerstrategieë implementeer is, wat volgens Rijsdijk (2003:47) moes verseker dat passiewe leer (die soeke na die korrekte eksamenantwoorde en kennis wat passief deur opvoeders op leerders afgedwing is) vervang word met aktiewe selfontdekking en die deurlopende assessering van leerders se bemeestering van kennis, waardes en vaardighede. Volgens Snyman (2004:128) pas geen onderwysstelsel oor die wêreld heen egte UGO toe nie, maar val die fokus op kurrikulumgebaseerde uitkomst in plaas van uitkomsgebaseerde onderrig.

Malan (2004:67) kritiseer UGO omdat daar volgens haar te min klem geplaas word op inheemse kennis en hulpbronne. Volgens haar is die kritieke uitkomst

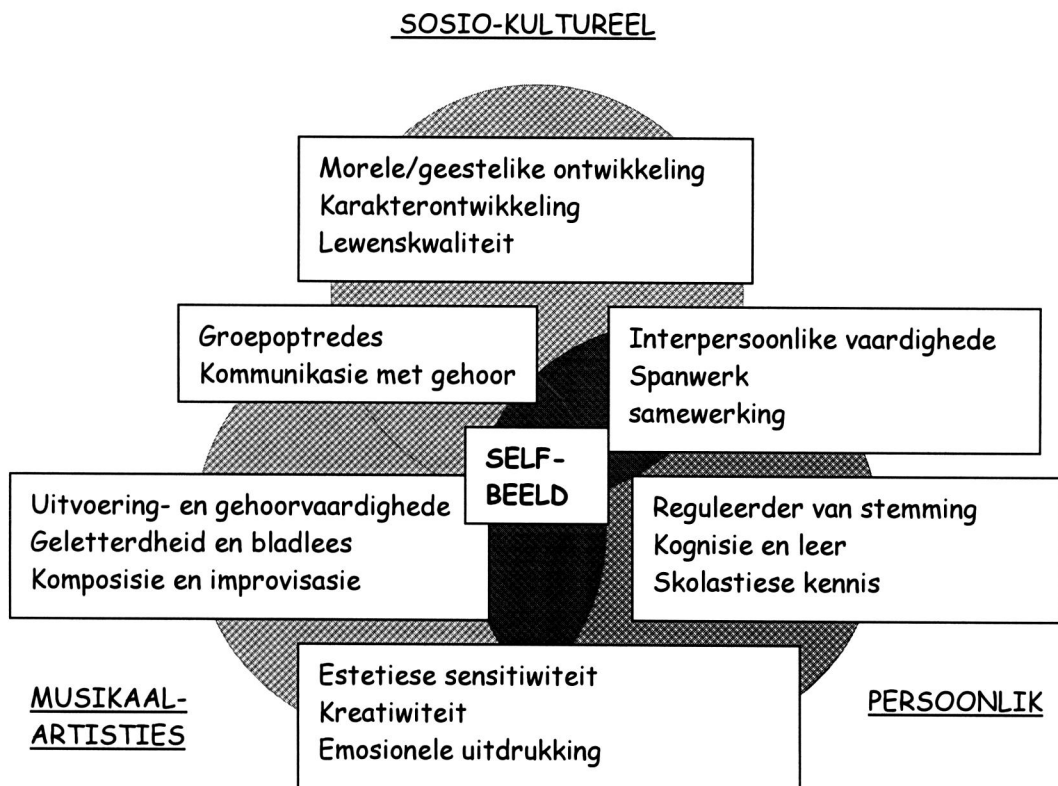
⁶ Minister van onderwys op daardie tydstip

gebaseer op 'n Westerse model soortgelyk aan dié van Australië en Nieu-Seeland.

3.2 Uitkomst van onderrig in die Kunste

Volgens Hanley & King (1995:16) moet leerders in leerareas wat gesentreerd is rondom kuns en kultuur drie noodsaaklike vaardighede aanleer, naamlik optrede (wat betrekking het op denke en die skepping van kuns in die betrokke leerarea), persepsie (wat verwys na die waarneming van- en 'n oordeelkundige reaksie op die leerarea) en kritiese denke met betrekking tot die leerarea. Britz (2002:11) beskou die vaardighede om iets te skep en iets te maak as bykomende noodsaaklikhede tot optrede. Die uitkomst vir onderrig in die kunste behels volgens haar sensoriese ervarings wat van toepassing is op elke kunsvorm en ondersteun word deur relevante denke, gevoel, uitdrukking, kennis, verteenwoordiging en karakterisering.

Hargreaves et al. (2003:157) lig die feit uit dat die Nasionale Kurrikulum in Engeland dit duidelik maak dat musiek 'n magtige, unieke kommunikasievorm is wat die manier hoe leerders voel, dink en optree kan verander. Musiek is 'n medium waardeur intellek en gevoel bymekaar gebring word en maak volgens hulle persoonlike uitdrukking, besinning en emosionele ontwikkeling moontlik. Die onderstaande figuur is 'n konseptuele model van die potensiële uitkomst van musiekopvoeding en opvoeding in die kunste wat deur Hargreaves et al. (2003:159) ontwerp is. Die model is gebaseer op 'n onderskeid tussen drie breë uitkomst naamlk musikaal-artistiese uitkomst, persoonlike uitkomst en sosio-kulturele uitkomst. Hulle beweer dat al hierdie uitkomst inderwaarheid onder persoonlike uitkomst geklassifiseer kan word omdat dit die invloed van musiekleer op die individu beskryf, alhoewel die uitkomst in die figuur in drie opgedeel word deurdat dit interaksies verteenwoordig of oorvleueling tussen die drie breë uitkomst voorkom.



Figuur 2: Die potensiële uitkomste van musiekonderrig en onderrig in die kunste (Hargreaves et al. 2003:160)

Hargreaves et al. (2003:159) beklemtoon die feit dat die musikaal-artistiese uitkomste tot meer algemene persoonlike uitkomste van musiekonderrig lei wat nie noodwendig fokus op spesifieke vaardighede nie, maar steeds 'n artistiese komponent bevat byvoorbeeld kreatiwiteit, estetiese waardering en emosionele uitdrukking. Die twee hoofipes persoonlike uitkomste is volgens Hargreaves et al. (2003:160) eerstens verwant aan kognisie, leer en 'n voorsprong wat skolastiese prestasie betref. Hier kan die navorsing oor die invloed wat musiekbeluistering op sekere areas van die brein het as voorbeeld genoem word. Die ander persoonlike uitkoms hou verband met emosionele ontwikkeling byvoorbeeld die manier waarop musiek gebruik word om mense se emosies en buie te reguleer. Hargreaves et al. (2003:160) klassifiseer onder die sosio-kulturele uitkomste karakterontwikkeling, geestelike waardes en lewenskwaliteit:

kulturele ideale en waardes word deur middel van musiek van een generasie na 'n volgende oorgedra. Hierdie uitkomst word dus uiteindelik bereik deur middel van die "Mother's Milk: Mother's Muse"-projek deurdat tradisionele liedere wat van een generasie na 'n volgende oorgedra word 'n bydrae lewer tot leerders se karakterontwikkeling, hul geestelike waardes versterk en hul lewenskwaliteit in die meeste gevalle verbeter. Musiekaktiwiteite is hoofsaaklik sosiaal omdat dit meestal saam met en vir ander mense uitgevoer word. Daarom speel dit 'n belangrike rol in die bevordering van interpersoonlike vaardighede, spanwerk en samewerking. Hierdie vaardighede oorvleuel met meer spesifieke musikaal-artistiese uitkomst omdat 'n belangrike gedeelte van musikale uitdrukking wedersydse kommunikasie in die groep is. In die middel van die model word die uiteindelige uitkoms van musiekonderrig voorgestel: die ontwikkeling van 'n selfbeeld.

Die vier leeruitkomst van Kuns en Kultuur na aanleiding van die hersiene Nasionale Kurrikulum, is eerstens skepping, interpretasie en aanbieding van al die komponente van die leerarea. Tweedens is dit kritiese nadenke oor artistieke en kulturele prosesse, produkte en style in historiese en huidige kontekste. Vervolgens word leerders se deelname en samewerking verwag ten einde persoonlike en interpersoonlike vaardighede te demonstreer deur middel van individuele en groepwerk in Kuns en Kultuur aktiwiteite. Die laaste uitkoms is ekspressie en kommunikasie. Leerders moet met ander woorde veelvoudige uitdrukkingsvorme in Kuns en Kultuur kan gebruik en analiseer.

Harland (2000:565) beskryf tien effekte wat onderrig in die kunste tot gevolg het. Hoewel dit vir die VSA geformuleer is, stem dit ooreen met die bogenoemde uitkomst van Kurrikulum 2005. Die eerste sewe verwys na direkte leeruitkomst by die leerders, terwyl die laaste drie van toepassing is op ander effekte:

- 'n Verhoogde gevoel van genot, opwinding, vervulling en terapeutiese spanningsontlading
- 'n Vermeerdering in kennis en vaardighede wat geassosieer word met spesifieke kunsvorms
- Verrykende kennis van sosiale en kulturele kwessies
- Die ontwikkeling van kreatiwiteit en denkvaardighede
- Die verryking van kommunikasie en uitdrukkingsvaardighede
- Persoonlike en sosiale ontwikkeling
- Effekte wat oordraagbaar is op ander kontekste byvoorbeeld ander vakke, loopbane en buite-kurrikulêre aktiwiteite
- Effekte op die skoolkultuur
- Effekte op die gemeenskap
- Kuns as 'n uitkoms op sigself.

Daar is volgens Hookey (2002:894) min navorsing gedoen oor die balans wat bestaan tussen onderrig in uiteenlopende kunsvorms en geïntegreerde onderrig in die kunste. Onderrig in uiteenlopende kunsvorms verwys na gespesialiseerde onderrig in byvoorbeeld Musiek as volwaardige vak (wat onderverdeel word in onder meer Musiekgeskiedenis, Musiekteorie, Harmonie en Praktiese Musiekstudie), teenoor geïntegreerde onderrig in die kunste wat verwys na Kuns en Kultuur waarin al vier kunsvorms gekombineer word as enkele leerarea.

Effektiewe praktyke in onderrig in die Kunste sluit volgens Harland (2000:571) onder meer die volgende in:

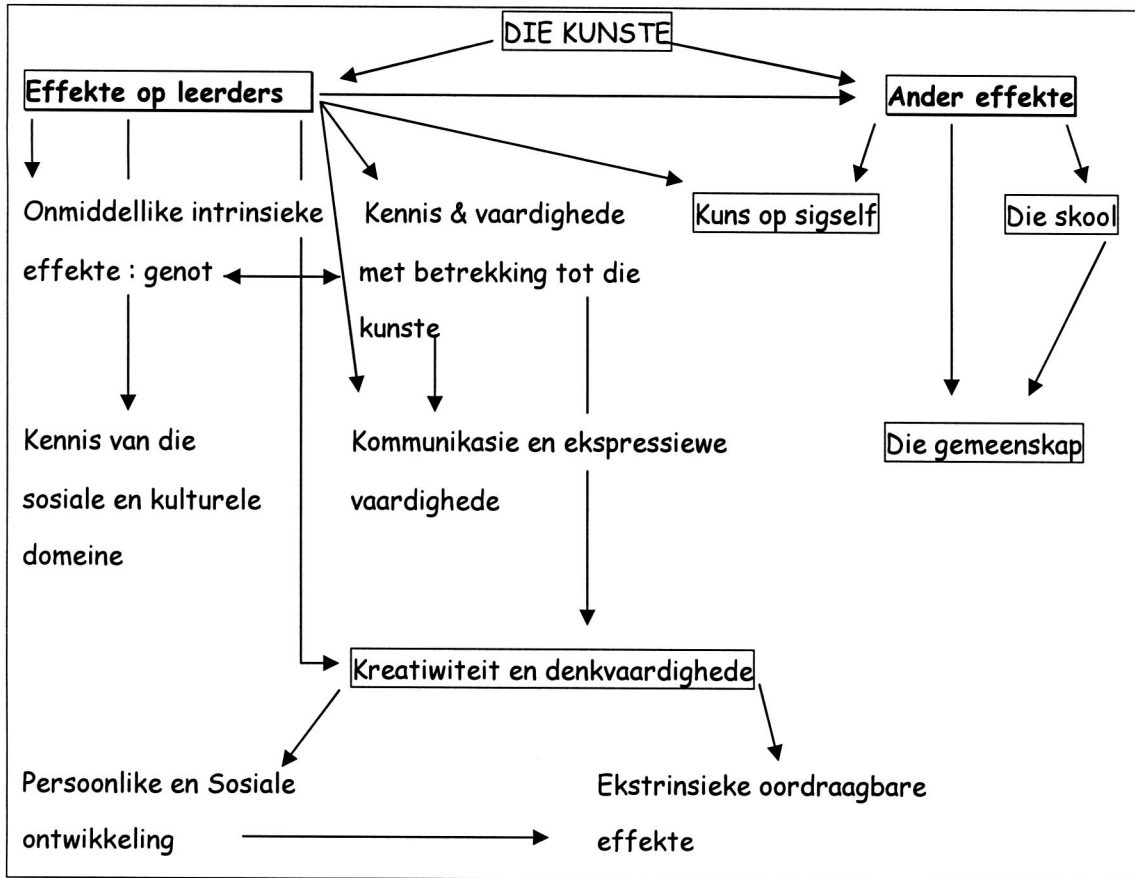
- Praktiese, taakgeoriënteerde aktiwiteite: Harland (2000:484) beweer dat dit waaroor leerders dink en die manier waarop hulle te werk gaan tydens praktiese aktiwiteite, belangrik is. Leerders put genot daaruit wanneer hulle "hul eie ding doen" (Harland 2000:570) en is tevrede wanneer hulle kreatief is, idees ontwikkel en hul eie, individuele uitkomst ontwerp

- Uitvoerings, tentoonstellings, evaluering en simboliese viering van dit wat geskep is: Deur middel van bogenoemde wyses kan leerders demonstreeer wat hulle geleer en ontwikkel het tydens praktiese take, is 'n assesseringsmetode moontlik, word 'n kunstaal vir kritiese verbruikers ontwikkel en word geleentheid geskep vir opbouende kritiek. 'n Voorbeeld van so 'n uitvoering, tentoonstelling of simboliese viering is die "Mother's Milk, Mother's Muse"-minifees wat deur die navorser gereël is vir Junie 2005 waar die tradisionele Kaapse liedere wat deur opvoeders en leerders ingesamel is in tradisionele kostuums uitgevoer is
- 'n Aanmoedigingskultuur: Effektiewe opvoeders skep 'n ondersteunende en gerusstellende klasatmosfeer waarin leerders gemotiveerd en veilig voel om risiko's te neem
- Leerders se eie bydraes, agtergrond en ondersteuning van hul ouers: Om die doeltreffendheid van die leerarea Kuns en Kultuur te verbeter, moet leerders van 'n jong ouderdom af aangemoedig word om deel te neem aan 'n kunsvorm. Die rol van die ouers om leerders positief te motiveer teenoor die kunste moet onder geen omstandighede onderskat word nie.

Die hooffokus van onderrig moet volgens Gitlin & Hadden (1997:75) eerder die leerervaring wees as die finale punt wat aan elke leerder toegeken word. Onderrig moet dus beskou word as 'n proses of 'n reis, eerder as 'n produk. Daarom is besprekings in die klaskamer volgens Gitlin & Hadden (1997:76) belangriker as werkkaarte. Die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek waarby die navorser betrokke was, ondersteun hierdie siening deurdat die hooffokus van die program die prosedure is wat leerders en opvoeder gevolg het om tradisionele liedere in te samel, naamlik om familie en vriende te raadpleeg en op hierdie manier kulturele bande te versterk.

Harland (2000:24) gebruik die onderstaande skema (Figuur 3) om die effekte van die kunste op leerders voor te stel. Alhoewel hierdie model uit Amerika kom,

behoort dit ook in Suid-Afrika van toepassing te wees. Dit beweeg van die mees onmiddellike en direkte uitkomst (intrinsieke genot, kennis en vaardighede met betrekking tot die kunste) na kategorieë met 'n graad van oordraagbaarheid (kennis van die sosiale en kulturele domeine, kreatiwiteit, denkvaardighede, kommunikasie en uitdrukkingsvaardighede).



Figuur 3: 'n Model wat die uitkomst van onderwys in die kunste illustreer (Harland 2000:25)

Een van die doelwitte waarna 'n Kuns en Kultuur-opvoeder moet streef, is die ontwikkeling van kreatiwiteit. Om hierin te slaag, is geleentheid nodig waar leerders volgens Campbell (1991:20) kans kry om deur eksperimentering, ontdekking en met aanmoediging van die opvoeder te leer. Harland (2000:492) beweer ook dat opvoeders leerders moet aanmoedig om te eksperimenteer, ten spyte van die gevolge. Daarna volg kategorieë wat 'n spesifieke element

verteenwoordig wat oordraagbaar is (persoonlike ontwikkeling, sosiale ontwikkeling, ekstrinsieke oordraagbare effekte na ander areas van die kurrikulum, ontspanningsaktiwiteite en beroepe). Leer vorder dus as gevolg van 'n komplekse reeks sikliese interaksies tussen die verskeie kategorieë.

Onderrig in die klaskamer behels volgens Bassey (1986:19) :

- die assessering van die opvoedingsbehoefte van die leerders
- die identifisering van die uitkomst wat die leerkrag hoop hulle sal bereik
- die opsporing van geskikte hulpbronne en uitwerk van toepaslike strategieë waardeur hierdie uitkomst bereik sal word.

Die besluite waarop hierdie optredes gebaseer word, kan toegelig word deur empiriese data. Die versameling van empiriese data behels navorsing wat deur die opvoeder of die leerder uitgevoer word. Vir die doel van hierdie studie word empiriese data ingesamel deur die opvoeders wat die bemagtigingskursus en/of die GOS volg en terugvoer op 'n gereelde grondslag aan die navorser deurgee.

3.2.1 Die leerders se rol in die bepaling van uitkomst

Die manier waarop ons onderrig, word volgens Walker (1997:144) sterk beïnvloed deur die manier waarop ons onderrig is. Dit is dus noodsaaklik om die manier waarop leerders dink te begryp, alvorens daar op die geskikte onderrigstrategieë besluit word. Dit neem volgens Rowland (1986:25) baie verbeeldingskrag om genoegsaam met jong kinders te empatiseer om hul perspektief van die wêreld te verstaan, soos wat hulle dit in hul klasaktiwiteite uitdruk. Kennis is volgens Rowland (1986:26) gebaseer op ervaring. Daarom is die ware betekenis van "kennis oordra" as't ware om "ervaring oor te dra". Opvoeders kan nie akkuraat voorspel watter kennis vanuit 'n sekere ervaring

opgedoen sal word nie en ook nie of dit volgens 'n spesifieke volgorde sal plaasvind nie. Die betekenis en doel van enige interaksie waar leer betrokke is, word nie alleen deur die opvoeder gedefinieer nie, maar is die gevolg van die opvoeders sowel as die leerders se pogings om mekaar, asook die leerarea waarmee hulle te doen het, te verstaan.

Wanneer die opvoeder se doelwitte beperk is, kan dit hom/haar volgens Rowland (1986:29) verhoed om te sien wat tot die leerder sal spreek. Daarom moet doelwitte, terwyl dit 'n raamwerk is vir beplanning en interpretasie van wat in die klaskamer gebeur, altyd as voorlopig beskou word, met ander woorde as 'n uitgangspunt om die leerder te betrek. Kinders se denke en bedoelings sal volgens Rowland (1986:30) nooit werklik ontbloot kan word nie. Daarom kan opvoeders slegs daarvoor spekulêr, alhoewel hy/sy in 'n posisie is om hom- of haarself in hul skoene te plaas, hul denke te stimuleer en sodoende begin om dit te ontbloot. Die rede hiervoor is omdat opvoeders op 'n daaglikse basis met kinders in aanraking kom. Leerders moet aangemoedig word om hul menings te lug rakende dit waarvan hulle hou al dan nie, watter leeruitkomst hulle belangrik ag en watter uitkomst nie so belangrik is nie, waarvan hulle meer sou wou leer en wat hulle van die breë uitkomst sou wou verwyder. Dit is volgens Gitlin & Hadden (1997:76) ook belangrik dat leerders hulp verleen by die ontwerp van 'n kurrikulum. Eksperimentering met die breë uitkomst kan 'n bydrae lewer om betekenisvolle maniere te identifiseer waarop materiaal aangebied sou kon word.

3.2.2 Houdings

'n Uitkoms van onderrig in die kunste is onder andere om uiteindelik positiewe houdings by leerders te kweek. Dit is daarom belangrik om deur die loop van die jaar op 'n gereelde grondslag te probeer bepaal wat leerders se houdings jeens die leerarea is en daaruit af te lei waarop daar verbeter kan word al dan nie.

Volgens Britz (2002:19) behoort kennis en vaardighede in die verskillende kunsvorme uiteindelik te lei tot groter waardering en respek vir die leerarea.

Houdings word gemeet omdat die gehoor wie se houdings geëvalueer word (in hierdie geval die leerders) meer te wete wil kom oor sekere houdings, of omdat die program wat geëvalueer word se sukses meerendeels bepaal word deur die houdings van die deelnemers. Hoe groter invloed die bevindinge op belangrike besluite wat verband hou met die program, hoe groter is die behoefte om 'n verskeidenheid metodes te gebruik om houdings te bepaal (Henerson 1978:15).

Die antwoord op die vraag of uitkomst wat verwant is aan houdings spesifiek (duidelik gedefinieer en in detail beskryf) of algemeen (oop vir alternatiewe interpretasies en oorhoofs gedefinieer) is, sal bepaal hoeveel tyd en moeite spandeer word om uitkomst te verklaar sodat hulle gemeet kan word. Volgens Henerson (1978:16) moet daar eerstens seker gemaak word of die uitkomst van 'n leerprogram duidelik en in detail beskryf is en dat die programbeplanners en hulle wat die resultate gaan ontvang saamstem oor:

- Die oorhoofse uitkomst van die program en in hierdie geval spesifiek die leerprogram wat gebruik word in die leerarea Kuns en Kultuur
- Die bewyse wat aanvaar sal word wat aantoon dat die uitkomst bereik is
- Die prioriteite van die uitkomst, met ander woorde, hoe belangrik elke uitkoms is.

Henerson (1978:16) beweer dat dit belangrik is dat die uitkomst waar houdings 'n rol speel bereik sal wees tydens die meting daarvan. Die rede hiervoor is dat die mate waarop die opvoeder op die prosesse van die program moet fokus, in hierdie geval die Kuns en Kultuur-leerprogram wat deur die opvoeder self geïmplementeer word, afhang van hoe realisties hy/sy is.

Basiese beginsels wat volgens Henerson (1978:20) in ag geneem moet word wanneer houdings gemeet word, is:

- Daar moet besluit word op die relatiewe belangrikheid van die uitkomste wat bepaal word deur die houdings in die totale evaluasie. Hoe belangrik is dit dus dat leerders se houdings teenoor die program positief is?
- Uitkomste wat met houdings verband hou moet opgeklaar en ontwikkel word alvorens daar 'n poging aangewend word om besluite te neem om uiteindelik vas te stel watter metingstegnieke gebruik gaan word
- Daar moet bepaal word of die metings van houdings vir die program moet fokus op die uiteindelijke uitkomste, of op die prosesse wat moet plaasvind alvorens die uitkomste bereik kan word
- Diegene wat die houdings meet, moet ongunstige reaksies deur leerders, opvoeders of ouers na afloop van die meting van houdings verwag, aangesien diegene vir wie die kunste 'n vreemde vakgebied is aanvanklik sku kan wees vir hierdie rigting weens 'n gebrek aan blootstelling.

Die mees direkte tipe houdingsassessering word verteenwoordig deur prosedures waartydens leerders self verslag lewer oor hul eie houdings deur middel van byvoorbeeld onderhoude, meningsopnames, ondersoeke, vraelyste, joernale en dagboeke. Hierdie metodes kan dus in klasverband of individueel uitgevoer word en kan mondeling of skriftelik wees.

Die resultate van die volgende studie is in hierdie tesis ingesluit om aan te toon wat 'n groep leerders se houdings en opinies op hoërskoolvlak teenoor die leerarea Kuns en Kultuur op 'n sekere tydstip was nadat die navorser die tegnieke en metodes wat in hierdie tesis uiteengesit word geïmplementeer het. Die evalueringsvorm wat vir hierdie studie gebruik is beslaan Addendum A. In 2004 het die navorser 'n opname gedoen waaraan vyf en negentig graad 9-leerders deelgeneem het. Van die leerders wat aan die studie deelgeneem het, was drie en vyftig vroulik en twee en veertig manlik. Daar is van hulle verwag om

hul houdings teenoor die sinvolheid van die leerarea aan te toon deur vrae te beantwoord wat betrekking het op Kuns en Kultuur. 32% van die meisies oorweeg 'n loopbaan in die kunste, terwyl 14% van die seuns 'n loopbaan in hierdie rigting oorweeg. 'n Persentasie van 64% meisies beskou dit as belangrik dat leerders blootgestel word aan die kunste op skool, terwyl 45% seuns dit as belangrik ag. 74% van die meisies het aangedui dat hul horisonne deur die leerarea verbreed is, terwyl 52% van die seuns met hulle saamstem. Op die vraag of die leerarea enige waarde buite skoolverband het, het 60% van die meisies positief geantwoord teenoor 33% seuns. Vanuit die agt leerareas kon leerders 'n keuse maak met betrekking tot hul gunsteling leerarea. 20% van die meisies het Kuns en Kultuur gekies, wat die leerarea die meisies se tweede gunsteling vak maak, terwyl slegs 7% van die seuns Kuns en Kultuur as hul gunsteling leerarea beskou. 'n Persentasie van 6% meisies sowel as seuns het aangedui dat Kuns en Kultuur die leerarea is waarvan hulle die minste hou.

Omdat leerders dikwels hul eie afleidings oor die leerarea Kuns en Kultuur maak sonder dat hulle werklik die waarde daarvan beseef, is dit noodsaaklik dat die leerders sowel as die opvoeder weet waarom die leerarea sinvol is. Die taak berus daarom by die opvoeder om hierdie inligting aan die leerders oor te dra.

3.2.3 Assessering van die uitkomste van Kuns en Kultuur

Assessering kan volgens Coertzen (2001:6) dui op die opsetlike versameling van inligting vir 'n spesifieke doel, wat nie noodwendig punte of persentasies insluit nie. Assessering beteken volgens haar dat die leerder nie net voortdurend terugvoer ontvang oor beide die proses en die uitkoms nie, maar dat hy/sy ook deelneem aan die assessering van hierdie uitkoms en/of proses. Die hoofokus van die assessering van uitkomste na prosesse sal volgens Boyle & Radocy (1987:294) moontlik verskuif word indien die program se uitkomste onmeetbaar is (byvoorbeeld wanneer 'n leerder 'n lewenslange liefde vir leer sal ontwikkel) of

nie meetbaar is ten tyde van assessering nie. Wat die leerarea Kuns en Kultuur betref, is 'n hele aantal uitkomst moeilik meetbaar, byvoorbeeld of die leerarea uiteindelik later 'n positiewe invloed op 'n leerder se lewe sal hê deurdat hy/sy onder andere 'n liefde vir musiek kan ontwikkel wat hom/haar as persoon op verskeie vlakke kan verryk. Leerders is aanvanklik baie negatief teenoor die leerarea omdat dit handel oor die kunste wat vir 'n groot aantal leerders 'n onbekende rigting is. Indien 'n leerder later in sy/haar lewe wel positief deur die kunste beïnvloed word, sal die opvoeder nie eens weet dat hy/sy 'n rol daarin gespeel het nie. Demonstrasies van musikale toewyding en entoesiastiese opvoeders is noodsaaklik om leerders te inspireer en te motiveer. Laasgenoemde kom volgens Henerson (1978:17) voor sodra leerders 'n hoër fase bereik, hul intrinsieke motivering vermeerder, hulle 'n leerbenadering ontwikkel wat die keuse van hul eie doelwitte insluit, asook die beplanning van hul eie leeraktiwiteite en die evaluasie van hul eie optrede.

Assessering en die manier waarop dit plaasvind is noodsaaklik in die leerarea Kuns en Kultuur, veral omdat vakke volgens Anderson et al (1992:47) nie in 'n ernstige lig beskou word deur leerders, kollegas, ouers en die publiek wanneer dit nie geassesseer word nie. Leerders beoordeel die belangrikheid van 'n vak dikwels deur die manier waarop dit geassesseer word. Selfs al word 'n vak hoog aangeskryf wanneer dit geassesseer word, is dit noodsaaklik dat leerders weet *wat* geassesseer word, *hoe* dit geassesseer word en *waarom* dit geassesseer word. Leerders heg dus waarde aan die leerproses in terme van die manier waarop dit geassesseer word (Burke, Jacobson & Sleicher 1999:3).

Dit is noodsaaklik dat leerders leiding gegee word om waarde aan die leerproses te heg deurdat analise en sintese belangrik is om die kompleksiteit van die geheelprodukt te waardeer. 'n Prinsiep deur Hanley & King (1995:22) wat hierop van toepassing is, vergelyk die assesseringsproses met die afskil van 'n ui se

verskillende lae⁷. Deur middel van hierdie tipe assessering word leerders opgelei om tot die besef te kom dat iets vanuit verskeie perspektiewe beskou moet word om die produk ten volle te waardeer. Hierdie stelling kan egter nie summier as waar aanvaar word nie, aangesien dit veral in so 'n komplekse leerarea waarin die kunste onderrig word belangrik is om oor kennis van die leerarea te beskik om geloofwaardige kritiek daaromtrent te kan lewer. Hoe meer 'n leerder van 'n spesifieke komponent af weet, hoe makliker sal dit vir hom/haar wees om dit te assesseer. Dit is egter belangrik dat leerders ook besef dat selfs wanneer hulle nie van die musikale eindproduk hou nie, hulle dit steeds kan waardeer en die kwaliteite daarvan kan bespreek terwyl hulle die dieper ervaring wat spruit uit 'n verfynde begrip, aanleer. Die beginsel geld weer eens hier dat toevallige leer wat die komponente van die verskillende kunsvorms insluit, gedurende die leerproses plaasvind.

Hanley & King (1995:17) beweer dat assessering eerstens gekontekstualiseer moet word. Hieruit kan afgelei word dat dit spesifiek van toepassing moet wees op verskillende aktiwiteite in 'n leerarea. Tweedens moet assessering voorsiening maak vir individue op verskillende intellektuele vlakke, sodat leerders volgens hul eie intelligensie gemeet kan word. In die derde plek is hulle van mening dat daar deur middel van assessering geleenthede geskep moet word waar leerders toegelaat word om saam te werk en sodoende hul gesamentlike optredes belangrik kan ag. Terselfdertyd moet assessering volgens Hanley & King (1995:17) voorsiening maak vir die versameling van model-optredes en sodoende die standaard verhoog. Laastens beklemtoon hulle die feit dat selfassessering bevorder moet word en leerders daardeur ook met belangrike konsepte in die leerarea moet kan werk. Hierdie aspek is veral belangrik omdat 'n individu wat in die kunste opgelei is die gedragpatrone en begrippe van die rolle wat sentraal tot die kunsvorm is ten toon moet kan stel. Assessering is 'n metingsmetode van dit wat gedoen is, wanneer dit gedoen is en die manier waarop dit gedoen is. Dit

⁷ Die begrip word "*Peeling the onion*" genoem

is noodsaaklik dat die Kuns en Kultuur-opvoeder hierdie vereistes in gedagte moet hou tydens die opstel van rubrieke vir assessering.

Assessering word volgens Du Plessis et al. (2000:9) meer betekenisvol vir leerders :

- Wanneer hulle bewus is van wat geassesseer word en dit verstaan. Die uitkomste moet daarom vooraf aan die leerders bekend wees. Vir hierdie doel is assesseringshulpmiddels beskikbaar, waarvan 'n rubriek een van die mees algemeenste hulpmiddels is. In 'n rubriek word die aspekte wat geassesseer word verduidelik, kontrolelyste uiteengesit wat die kriteria bevat vir die prosesse en die uitkomste, asook die standarde waarop die prosesse geassesseer word. Leerderbetrokkenheid by die ontwerp van rubrieke versterk hul gevoel van eienaarskap, met ander woorde die leerder voel dat hy/sy beheer het oor sy/haar eie leerproses en self 'n betekenisvolle rol speel in assessering
- Wanneer leerders hul eie vordering monitor en daarvoor besin. Leerders moet met ander woorde op 'n gereelde basis toegelaat word om hulself te assesseer sodat hierdie vaardighede ontwikkel kan word
- Wanneer leerders die geleentheid kry om verskillende aspekte van hul vermoëns te demonstreer. In die Kuns en Kultuur-leerarea word daar byvoorbeeld 'n verskeidenheid aspekte assesseer naamlik optrede, uitvoering, uitstalling, joernaal ensovoorts
- Wanneer leerders opbouende terugvoer kry. Alhoewel positiewe terugvoer deur opvoeders en mede-leerders belangrik is, moet leerders ook geleer word om negatiewe terugvoer te kan gee, te ontvang en te hanteer.

Assessering in Uitkomsgebaseerde onderrig en spesifiek in die Kuns en Kultuur-leerarea moet volgens Du Plessis et al. (2000:9) van 'n verskeidenheid uiteenlopende, multidimensionele, geloofwaardige, deurlopende, gebalanseerde,

akkurate, objektiewe, geldige, billike, hanteerbare, tyddoeltreffende assesseringstrategieë gebruik maak en fokus op die ontwikkeling en groei van elke individu. Voorafgaande leer moet in ag geneem word sodat leerprogramme op die leerder se huidige vlak van vaardighede, kennis en houdings gegrond kan word. Die resultate moet duidelik, akkuraat, betyds en betekenisvol aan leerders gekommunikeer word.

Du Plessis et al. (2000:11) sê dat assesseringsaktiwiteite uit 'n verskeidenheid informele en formele aktiwiteite bestaan, wat groep- en individuele werk insluit. Mondelinge aktiwiteite sluit aanbiedings, besprekings, rolspel en drama in. Skriftelike aktiwiteite is opstelle, navorsingstake en formele take, terwyl skeppende aktiwiteite plakkate, dans, musiek, collages en komposisies kan insluit. Indien die opvoeder tradisionele liedere gebruik, wat die hoofokus van hierdie tesis is, kan assessering plaasvind rondom die uitvoering van die liedere en speletjies, dramas waarin dit gebruik word, danse op die maat van musiek, navorsing oor die ontstaansgeskiedenis van die materiaal ensovoorts afhangende van die leerders se ouderdom.

Assesseringsmetodes wat deur Du Plessis et al. (2000:12) omskryf word, is:

- Waarneming: Waarneming word in drie kategorieë ingedeel. Toevallige opmerkings deur die opvoeder is 'n voorbeeld van anekdotiese waarneming, terwyl stelselmatige waarneming fokus op voorafgekose groepe/leerders. Gefokusde waarneming het weer betrekking op 'n spesifieke uitkoms en die manier waarop bewyse vir assessering ingewin word
- Interaksie en konferensie: Hierdie assesseringsmetodes behels onder meer dat leerders onderling met mekaar en met die opvoeder hul gedagtes wat van toepassing is op dit wat geassesseer word, bespreek.

Dit kan op 'n informele (interaksie) of 'n formele (konferensie) manier plaasvind

- Portefeuljes: Een van die doeltreffendste maniere waarop die leerarea Kuns en Kultuur geassesseer kan word, is Portefeulje-assessering. Die sukses van hierdie metode is heel waarskynlik verwant aan die feit dat die Kuns en Kultuur-leerarea uit soveel verskillende komponente bestaan en dit dus vanselfsprekend is dat daar meer as een metode van assessering vir hierdie komponente is. Burke, Jacobson & Sleicher (1999:3) definieer 'n portefeulje as 'n doelbewuste versameling van 'n leerder se werk waarin al sy/haar pogings, vordering en prestasies gedokumenteer word. Volgens Hanley & King (1995:17) is 'n portefeulje 'n leerdergesentreerde assesseringshulpmiddel. Die leerder se mikpunt, wat in die portefeulje uiteengesit word, moet oor 'n tydperk ontwikkel word. Die duidelikste eienskap van 'n portefeulje is volgens Burke, Jacobson & Sleicher (1999:3) dat die leerder die assessering doen eerder as wat hy of sy deur iemand anders geassesseer word. Die leerder is dus die deelnemer eerder as die onderwerp van assessering. Op hierdie manier word leerders volgens Burke, Jacobson & Sleicher (1999:3) gemotiveer om die vaardighede te ontwikkel om onafhanklike, selfaangedrewe leerders te word.

Volgens Burke, Jacobson & Sleicher (1999:3) is dit 'n tydrowende proses om 'n portefeulje saam te stel: buite die klaskamer het leerders tyd nodig om oor hul ervarings te dink en voorbeelde te kies wat bepaal hoe dit wat hulle ervaar het uitgebeeld sal word. Binne-in die klaskamer het leerders tyd nodig vir interaksie met die fasiliteerder en hul portuurgroep vir terugvoer met betrekking tot die keuse van hul portefeulje-inhoud asook hul vaardighede om dit duidelik oor te dra. Portefeuljes moet 'n uitlaatklep wees vir leerders se nadenke oor die leerervarings, terwyl 'n selfbewussyn bevorder word vir wanneer leerders hul

verantwoordelikheid aanvaar om vanuit ervarings binne en buite die klaskamer te leer.

Die aard van 'n portefeulje vereis dus volgens Burke, Jacobson & Sleicher (1999:15) dat dit 'n sentrale fokus van die les is en nie slegs een van baie aktiwiteite nie. Opvoeders kan dus in baie gevalle hul les rondom dit wat uiteindelik in die portefeulje vervat moet word, sentreer. Dit wat geleer is, word dus ten toon gestel deur middel van die inhoud wat leerders in die portefeuljes insluit, asook die waarde wat hulle daaraan heg deur dit te kies as deel van die inhoud. Portefeulje-assessering erken die feit dat leer nie altyd maklik kwantifiseerbaar is nie en is volgens Burke, Jacobson & Sleicher (1999:1) daarop gebaseer dat leerders dit wat hulle geleer het demonstreer deur voorbeelde van hul beste werk uit te kies en ten toon te stel. Enige stellings oor leerders se leer is dus nie slegs oor nuwe kennis en vaardighede wat aangeleer is nie, maar ook nuwe waardes wat gekweek is (Burke, Jacobson & Sleicher 1999:13).

Portefeulje-assessering is ook veral geskik om die leerders se bewussyn van en nadenke oor hul interkulturele leer te bevorder: wanneer leerders tradisionele liedjies en speletjies insamel, leer hulle nie slegs nuwe materiaal op 'n speelse manier aan nie, maar word hulle ook verryk deur die tradisionele waardes van hul eie kultuur, asook dié van ander kulture.

Uitstallings, demonstrasies, vertonings, aanbiedings en opvoerings word verskillend van teoretiese assesseringsmetodes geassesseer, omdat dit die finale praktiese produkte is wat dikwels die gevolg is van 'n stel interaktiewe prosesse wat logies opmekaar volg. Indien die "Mother's Milk, Mother's Muse"-minifees ter illustrasie gebruik kan word, sal die assessering van die eindproduk uiteindelik gebaseer wees op baie meer as slegs die uitvoering van tradisionele liedere, danse, speletjies ensovoorts. Aanvanklik sou die leerders geassesseer kon word vir die prosedures wat hulle gevolg het om die materiaal in te samel en

aan te leer. 'n Volgende stap sou wees om die navorsing rondom die materiaal te assesser volgens relevansie en bruikbaarheid. Die voorbereidings vir die fees, samestelling van die program, kostuums ensovoorts is ander assesseringsaspekte wat verder ontgin kan word alvorens 'n finale punt vir die uitvoering van die materiaal toegeken kan word.

3.3 Sinvolheid van die leerarea Kuns en Kultuur

Opvoeding in die kunste is die fundamentele manier waardeur kreatiwiteit, kritiese denke en hulpbronbestuur in leerders gekoester en ontwikkel word. Hierdie kwaliteite is 'n noodsaaklikheid vir die werksomgewing, wat 'n belangrike konsep is om in ag te neem omdat Uitkomsgebaseerde onderrig loopbaangeoriënteerd is.

Heelwat leerders het egter 'n negatiewe konnotasie met die leerarea Kuns en Kultuur. Om hierdie negatiewe houding te oorbrug, kan die opvoeder warm, sterk, humoristies, ondersteunend en speelse eienskappe uitstraal, en is voldoende kennis van die vakgebied noodsaaklik. Wanneer bogenoemde eienskappe korrek toegepas word, is dit waarskynliker dat leerders volgens Anderson et al (1992:34) positief ingestel sal word teenoor die vak. Rush (1997:3) beweer egter dat 'n individu self die besluit moet neem om esteties geletterd te word. Die kunste verryk lewens met geluk en passie. Hoe meer leerders oor byvoorbeeld musiek te wete kom, hoe dieper en ryker is die uitwerking daarvan op hul lewens. Die uitdaging van onderrig en die taak van die Kuns en Kultuur-opvoeder is om elke leerder se potensiaal optimaal te ontgin as 'n denkende, handelende, emosionele wese (Campbell 1991:183).

In die verlede is onderrig in die kunste volgens Thompson (1997:17) dikwels gebruik as 'n beloning, of weerhou as straf. Hierdie neiging het veroorsaak dat onderrig in die kunste as onbelangrik beskou is, selfs al het dit vir kinders 'n

intrinsieke aantrekkingskrag. Volgens Thompson (1997:18) is die kunste tradisioneel benader as iets wat by die basiese kurrikulum gevoeg is as 'n esoteriese praktyk, kennis wat geïsoleerd is en baie min in gemeen het met die primêre doelstellings van opvoeding. Opvoeders sal 'n betekenisvolle bydrae kan lewer tot onderrig in die kunste indien daar volgens Thompson (1997:19) 'n omvattende definisie was waarin dit beskou word as 'n volwaardige dissipline en uitdrukkingsmedium wat elke kind moet kan aanleer om te gebruik. Deur middel van die leerarea Kuns en Kultuur kan leerders gestimuleer word om die wêreld te verken en 'n metode vind om hul ervarings te dokumenteer en te begryp.

Gedurende die kinderjare word die kunste nie van die alledaagse lewe geskei nie. Kinders sing (Musiekkomponent) en dans (Danskomponent) spontaan, eksperimenteer met kryte en papier (Kunskomponent) sonder om hul oor kritiek te bekommer en skep dikwels verbeeldingryke metafore om hul wêreld verbaal te beskryf (Dramakomponent). Wanneer die kunste dus in die kurrikulum geïntegreer word, kan leerders teruggeneem word na 'n holistiese kultuur, gevul met ekspressiewe moontlikhede, die kunste en die lewe (Campbell & Scott-Kassner 1995:369). So 'n geïntegreerde kurrikulum kan 'n bydrae lewer dat leerders volgens Campbell & Scott-Kassner (1995:372) nuwe verhoudings tussen vakke waarneem deur middel van probleemoplossing, die identifisering van lewensprobleme, sosiale kwessies en individuele bekommernisse wat hulle deur middel van 'n meta-kurrikulum kan aanspreek. Affektiewe en kognitiewe groei word hierdeur gestimuleer en hierdie sintese vind in individue sowel as in die groep plaas soos hulle persoonlike en gedeelde betekenis uit hul ervarings haal. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat opvoeders individuele sowel as groepwerk in die Kuns en Kultuur-leerplan insluit.

Groepwerk kom baie algemeen voor in veral die leerarea Kuns en Kultuur, en om te leer om suksesvol in groepe te werk, is bowenal 'n belangrike pedagogiese doelwit. Die ideaal is dat groepe gebalanseerd is ten opsigte van vaardighede,

ervaring, ouderdom en geslag. Voordele verbonde aan groepwerk is volgens Anderson et al (1992:43):

- Groepwerk is goedkoper waar hulpbronne beperk is, aangesien slegs een stel materiaal per groep gebruik word
- Voorbereiding van materiale verminder
- Die patroon van interaksie tussen opvoeder en leerder word aangepas - met ander woorde 'n opvoeder werk met byvoorbeeld vyf groepe in plaas van veertig individue
- Die groep bied morele ondersteuning aan sy lede
- Leerders kry die geleentheid om in spanne saam te werk
- Bestuursvaardighede word aangeleer wanneer leerders in posisies geplaas word waar hulle die beste funksioneer
- Sukses hang af van die bereidwilligheid om te luister, te probeer en saam te werk.

Die verantwoordelikheid rus egter op die opvoeder om leerders gewoond te maak aan groepwerk deur hulle aanvanklik in pare te laat werk en stelselmatig die groepe groter te maak.

Natuurlike verbindings word gevorm wanneer Kuns en Kultuur kombineer word, omdat soveel van wat ons van kultuur weet en verstaan volgens Campbell & Scott-Kassner (1995:374) deur die kunste plaasvind. Dit wil sê dit waaraan 'n kultuur waarde heg, wat 'n kultuur uniek maak, watter hulpbronne in die kultuur beskikbaar is, hoe die kultuur verander het, hoe die kultuur met ander kulture ooreenstem en watter ekspressiewe vorms en simbole kenmerkend is van die tyd, kultuur en/of streek. Die kunste help ons ook om individue in 'n spesifieke kultuur te verstaan, aangesien die individu op 'n ander manier leer ken word deur sy/haar stories, gedigte, dagboeke, liedjies, uitvoerings, kunste en stokperdjies as slegs deur herinneringe.

Volgens Rush (1997:2) moet leerders onderrig ontvang in die kunste, omdat dit 'n uitdrukkingsmedium is waar denke 'n belangrike rol speel, wêreldkulture deur die kunste toeganklik gemaak word, lewens oor die algemeen verryk word en toekomstige generasies in die informasie-era, wat gebaseer is op 'n taal wat bestaan uit nie-verbale beelde, moet kan oorleef.

Kuns en Kultuur kan ook 'n bydrae lewer om menslike ervarings te begryp en verbeeldingryk te dink. Rush (1997:6) beweer verder dat die studie van die kunste sentraal moet staan ten opsigte van alle leer wat plaasvind, terwyl Gardner (1993:124) gesê het dat leerders slegs verbeeldingryk in die kunste kan wees wanneer hulle oor kennis beskik wat met die leerarea verband hou. Vaardighede wat volgens Rush (1997:7) in die moderne werkplek noodsaaklik is en ontwikkel kan word in die leerarea Kuns en Kultuur is kreatiewe denke, besluitneming, probleemoplossing, leervaardigheid, samewerking en selfbestuur. Opvoeders moet soveel as moontlik daarna streef om hierdie idees by leerders in te skerp sodat hulle beseft dat Kuns en Kultuur baie verder strek as bloot 'n akademiese leerarea wat beperk is tot skoolwerk.

Omdat hierdie tesis handel oor die implementering van tradisionele liedere in die Kuns en Kultuur-leerarea binne die musiekkomponent, word die rol van hierdie komponent vervolgens bespreek.

3.4 Musiek in die konteks van die leerarea

Hanley en King (1995:20) benadruk die feit dat daar meer as een manier bestaan om oor musiek te dink en hoe om dit te onderrig. Dit sluit die aard van musiek, musiek se verhouding tot ander kunsvorme en musiekonderrig in skole in. Harland (2000:438) haal die volgende stelling aan waarin beweer word dat dit byna

onmoontlik is om sinvol oor musiek te skryf: "*writing about music is like dancing about architecture*".

Die belangrikheid van die konteks en agtergrond waarin Kuns en Kultuur-onderrig plaasvind, moet in ag geneem word vir effektiewe musiekopvoeding. Die rede wat Harland (2000:492) hiervoor aanvoer, is dat die verskillende maniere waarop musiek in die Kuns en Kultuur-kurrikulum benader word verwant is aan die verskillende musikale ervarings van die opvoeders. Effektiewe musiekonderrig in die Kuns en Kultuur-leerarea spruit dus uit 'n gestruktureerde, praktiese ervaring vir leerders in 'n gemaklike, ondersteunende atmosfeer.

Campbell (1991:6) beskryf musiek in die kurrikulum as een van die grondbeginsels van die opvoeding as gevolg van musiek se kragtige invloed op die mens se gevoelslewe, die stimulerende effek op sy/haar fisiese, verstandelike, geestelike, sosiale, morele en intellektuele aard, asook die universele aantrekkingskrag daarvan.

Die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek is gebaseer op die prinsiep van enkulturasie. Enkulturasie is 'n proses wat ook die oordrag van mondelinge geskiedenis genoem word en verwys volgens McCarthy (1999:14) na die oordrag van kulturele kennis, vaardighede en waardes van generasie tot generasie.

In die "Mother's Milk: Mother's Muse"-projek vind die oordrag van tradisionele liedere en speletjies plaas. Die twee interafhanklike prosesse wat verantwoordelik is vir enkulturasie van die jeug, is sosialisering en formele opvoeding. Sosialisering tussen leerders en hul families, asook met mekaar is hier van belang. McCarthy (1999:15) lig sekere eienskappe uit wat dominant is in die sosialiseringproses, naamlik die interpersoonlike aard van die leerkonteks, die oordrag van musiek deur volwasse rolspelers in die kind se omgewing (naamlik die ouers, grootouers, ooms, tantes en opvoeders) en die sentraliteit

van affektiewe kultuur in die leerproses. Laasgenoemde verwys na die waardes, houdings en opvattinge wat die musiekpraktyk en die omliggende gemeenskap deursnyer. Sosialisering bied aan die leerder 'n uitgebreide netwerk van musikale modelle en konstante geleenthede om musiek te maak. McCarthy (1999:15) beweer dat musiekleer in formele kontekste, byvoorbeeld musiek as vak, georganiseer is en op gereelde tye, op voorspelbare maniere en op vaste plekke plaasvind. Gestandaardiseerde repertorium, metodes en belonings word toegeken aan gestandaardiseerde optredes en die tendense van eenvormigheid en konformiteit wat neig om hierdie leerkontekste te domineer. In die Kuns en Kultuur-leerarea word musiek egter as deel van 'n breër spektrum aangebied en is dit nie altyd so georganiseer en voorspelbaar nie. Heelwat toevallige leer van musiek vind tydens Kuns en Kultuur-onderrig plaas byvoorbeeld wanneer tradisionele danse op die maat van musiek uitgevoer word en tradisionele liedere gebruik word om 'n storie te vertel. Om musiek te leer sluit die oordrag van kultuur in. McCarthy (1999:15) het bewys dat die waardes van 'n gegewe groepsimplisiet en eksplisiet gereflekteer deur middel van bewuste metodes wat emosionele reaksies uitlok en groepsidentiteit versterk.

Die interaksie van musiekopvoeding met verskillende kulture in sosiale, formele en akademiese kontekste kan met verloop van tyd verander. McCarthy (1999:15) beweer dat musiek in formele opleiding van die minder formele aspekte van gesosialiseerde musiekleer in die praktyk geïntegreer het in die konteks en metodes waarop dit oorgedra word. Wanneer groepe met verskillende ideologieë in aanraking kom, verander die enkulturasieproses.

Musiek as 'n kulturele praktyk funksioneer volgens McCarthy (1999:13) op komplekse en kragtige maniere om ideologieë te bevorder en die identiteit van gemeenskappe te vorm en te transformeer. Musiekopvoeding word gekarakteriseer deur werksaamhede wat verband hou met sosio-ekonomiese, politieke en kulturele ontwikkeling. Die oordrag van die musikale proses is dus 'n

aktiwiteit wat onderlê word deur 'n sterk motivering om die parameters van menslike identiteit te definieer vir individue of vir 'n groep individue in die gemeenskap. Die mate waarin 'n groep hul musikale tradisies aan 'n volgende generasie oordra, toon die belangrikheid wat geplaas word op die kulturele krag van musiek. McCarthy (1999:14) baseer musiek as kulturele konsep op ten minste drie fundamentele beginsels:

- Musiekopvoeding het ten doel om die politiese, godsdienstige en sosiale waardes van 'n groep mense te bevorder
- Die musikale en kulturele identiteit van jongmense word grootliks gevorm deur die informele en formele musiekopleiding deur versorgers, die kerk, die staat, opvoedkundige organisasies en die massamedia
- Die magstrukture wat musiekopvoeding ondersteun vorm die subkulture van gemeenskappe en hul verhouding met onder andere dominante kulture binne die gemeenskap.

McCarthy (1999:17) beskou musiek as die sensitiefste indikator van kultuur van al die kunsvorms en is van mening dat dit baie nou verbind is met die onbewuste houdings en veronderstellings waardeur 'n individu se lewe in 'n gemeenskap gevorm word. Die oordrag van musiekkennis en -vaardighede versinnebeeld grense waarbinne die jeug 'n gevoel van kulturele onderskeid aanleer. Verder beskou sy musiek as 'n allesomvattende aktiwiteit vir die uitdrukking van waardes en 'n middel waardeur die kern van die sielkunde van 'n kultuur uitgedruk word.

Feldman en O'Doherty (in McCarthy 1999:24) beklemtoon die belangrikheid van musiekopvoeding om kultuur in tradisionele gemeenskappe oor te dra: As tradisionele musiek beskou word as 'n vorm van oorgeërfde kennis, besit die musikant die emosionele en estetiese geskiedenis van sy/haar kultuur in sy/haar musiek. Geskiedenis van 'n kultuur word dus omgesit in klank. Om hierdie rede was die persoonlike en mondelinge tradisie van musiek van die lede van

verskillende generasies in die verlede 'n belangrike proses in die lewe van 'n plattelandse gemeenskap. Op hierdie manier word die gemeenskap met sy geskiedenis verbind. Daarom is dit ook volgens Campbell (1991:10) noodsaaklik dat die musiek wat in die skoolkurrikulum gebruik word, die beste verteenwoordigende voorbeelde moet insluit van byvoorbeeld Westerse-, Afrika-, Jazz- en Volksmusiek van alle kulture en eras. Musiekhulpbronne vanuit die gemeenskap moet ook gebruik word om die musiekprogram te verryk. Die vorms en betekenis van musiek in en oor kulture heen, verskil. Hoe musiek waardeur word, bepaal volgens Campbell (1991:10) watter gedragspatrone in die praktyke manifesteer en hoe dit verwant is aan die kultuurlewe, bepaal watter musikale kapasiteite toeganklik is vir musikale ontwikkeling op 'n jong ouderdom.

McCarthy (1999:14) skryf dat die waarde van musiek in die gemeenskap en die verskillende invloede wat dit op mense het, noodsaaklike faktore is in die groei en stagnering van musiekvaardighede. Hoe belangrik 'n gemeenskap musiek ag, bepaal dus die tempo waarteen die betrokke gemeenskap se musiekvaardighede toeneem of afneem. Sommige kulture ag die musiek self minder belangrik as die sosiale aktiwiteite wat daarmee gepaardgaan, byvoorbeeld waar musiek en sang gebruik word om tradisionele danse ensovoorts te begelei.

Temas wat 'n raamwerk verskaf waarop opvoeders hul opvattinge ten opsigte van globale, streeks- en plaaslike musiek en kultuur kan baseer, is volgens Campbell (1991:67):

- Die rol wat musiek in die kultuur speel en die funksies daarvan
- Die repertorium van musiek en speletjies in die kinderjare. Om hierdie rede word tradisionele liedjies en speletjies vir die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek ingesamel om in die Kuns en Kultuur-leerarea te implementeer en te integreer
- Die verhouding van opvoeders en draers van tradisie met leerders in 'n

gemeenskap. Draers van tradisie verwys na ouers en grootouers wat kulturele waardes aan leerders oordra

- Watter vraagstukke bestaan met betrekking tot kulturele eienaarskap, met ander woorde watter kwessies moet in ag geneem word om te bepaal wat eie is van 'n spesifieke kultuur.

Klasmusiek is volgens Campbell (1991:7) vir dekades lank geassosieer met estetiese onderrig; met ander woorde, die ontwikkeling van 'n leerder se individuele reaksie op die krag van musiek. Kinders is egter eers werklik musikaal betrokke wanneer hulle self die skeppers en luisteraars van die musiek is. Dit is dus noodsaaklik dat opvoeders praktiese aktiwiteite in die klas integreer waaraan leerders kan deelneem byvoorbeeld deur te sing, te beweeg en te speel. Lesplanne moet dus so ontwerp word dat tradisionele liedjies en speletjies die kern vorm waarom ander aktiwiteite plaasvind.

Leerders sal eers by musiek baat wanneer dit volgens Harland (2000:492) meer as net 'n skoolvak word. Musiekopvoeding bereik sy doel wanneer leerders dit wat hulle leer en bereik kan terugvoer na ekstra-kurrikulêre aktiwiteite en die breër gemeenskap. Hierdie proses geskied egter nie outomaties nie. Dit is noodsaaklik dat musiekopvoeding 'n intrinsieke deel van die volgehoue deelname aan musiek-aktiwiteite is. Alhoewel leerders sonder formele opleiding alreeds musikaal is, kan hulle musikaliteit volgens Campbell (1998:196) ontwikkel en verbeter word as gevolg van formele opleiding. Hul lewens word verryk deur opleiding *in en deur middel van* musiek soos wat hulle hul volle potensiaal bereik as musikant en as mens. Die persoonlike, sosiale en funksionele sienings van kinders se musisering het ten doel om aanleiding te gee tot gesprekke en optredes tot die verdere ontwikkeling van hul kennis, vaardighede en waardes. McCarthy (1999:19) se siening van die waarde van musiek is dat dit leerders se harte en verstand verfyn en verhef, kulturele erfenis oordra, 'n patriotiese en kultureel nasionalistiese uitkyk in leerders stimuleer en dat die aard van musiek

as 'n simboliese of kognitiewe vorm individuele- of groepsidentiteit uitdruk. Musiek in opvoeding, opvoeding in musiek en musiekopvoeding word gevorm in, van en deur kultuur terwyl dit terselfdertyd 'n bydrae lewer tot transformasie van leerders, hul opvoeders en die breë gemeenskap.

3.5 Samevatting

Wanneer daar na die leerarea Kuns en Kultuur verwys word, is daar 'n aantal aspekte waaruit die leerarea saamgestel is en wat verantwoordelik is vir die geheelbeeld wat in ag geneem moet word om die sinvolheid van hierdie leerarea te bepaal. Om die sinvolheid van die leerarea Kuns en Kultuur te bepaal, is dit noodsaaklik om dikwels die kurrikulum te assesseer deur volgens Choksy (1986:152) 'n waardebeoordeling van die kurrikulum en kurrikulumuitkomst te maak. Musiek in die konteks van die leerarea word verder omskryf in die volgende hoofstuk deurdat daar spesifiek gefokus word op die manier waarop tradisionele materiaal in die leerarea geïmplementeer kan word ten einde die musiekkomponent tot sy volle reg te laat kom.

HOOFSTUK 4: 'n KUNS EN KULTUUR KURRIKULUM

Hierdie hoofstuk handel oor 'n paar aspekte wat belangrik is in 'n Kuns en Kultuur-kurrikulum en fokus spesifiek op relevante hulpbronne wat gebruik kan word. Maniere waarop onderrigtegnieke geïmplementeer kan word om hierdie hulpbronne in so 'n Kuns en Kultuur-kurrikulum te integreer, word ook bespreek. Omdat die leerders in Suid-Afrika uit soveel verskillende agtergronde kom en 'n groot aantal uiteenlopende kulture verteenwoordig, is dit vanselfsprekend dat die Kuns en Kultuur-opvoeder voortdurend daarna moet streef om sover moontlik in almal se behoeftes te voorsien. Om hierdie rede word daar gefokus op 'n multikulturele kurrikulum, waarby soveel leerders as moontlik tegelyktydig kan baat vind. Barrett (2005:21) se siening van multikulturaliteit skakel hierby in deurdat sy beweer dat opvoeders voortdurend uitgedaag word om hul onderrigbenaderings te differensieer om in die uiteenlopende behoeftes van leerders te voorsien. Daar word ook van hulle verwag om hul verwagtinge te standaardiseer en die inhoud van hul kurrikulum duidelik vir alle leerders te struktureer.

Terwyl baie opvoeders ten gunste van musikale diversiteit is, is hulle dikwels onseker hoe om hierdie diversiteit in die klaskamer te implementeer. Indien die verbetering van lewenskwaliteit 'n doelwit van opvoeding is, is dit vanselfsprekend dat alles wat 'n leerder leer direk verband hou met 'n aspek van sy of haar lewe. Musiekopvoeding kan volgens Kelly & Van Weelden (2004:38) deur middel van 'n breë fokus in hierdie verwantskappe voorsien. Omdat die musikale diversiteit van 'n gemeenskap leerders se daaglikse lewens beïnvloed, kan dit een van die magtigste hulpbronne wees waarmee opvoeders sosiale, musikale en akademiese vaardighede wat in die Kuns en Kultuur-klaskamer ontwikkel word kan verbind met leerders se musikale aktiwiteite buite die klaskamer. Deur die definisie van multikulturele musiekopvoeding uit te brei, kan leerders betrokke raak in 'n wye verskeidenheid musiekvaardighede, -konsepte en tegnologie waaraan hulle nie andersins blootgestel sou word nie. 'n Kurrikulum

sonder musikale diversiteit kan leerders volgens Kelly & Van Weelden (2004:38) van klaskamers en die unieke ervaring van musiekopvoeding vervreem. Effektiewe opvoeders gebruik 'n verskeidenheid onderrig tegnieke en hul kennis van diverse musiekkulture in hul multikulturele klaskamers.

Kurrikulum is afkomstig van 'n Latynse woord wat "resiesbaan" beteken. Clandinin & Connelly (1988:4) definieer die woord as 'n studie-kursus⁸ of iets wat in situasies ervaar word. 'n Kurrikulum het dus betrekking op teoretiese studiemateriaal sowel as op praktiese ervarings.

Omstandighede wat volgens Campbell & Scott-Kassner (1995:379) in ag geneem moet word vir 'n suksesvolle kurrikulum is integrasie van veelvoudige faktore, ekonomiese tydsbesteding, fokus, kundigheid, ondersteuningsmateriaal, samewerking tussen leerders en opvoeders, asook assessering. Tyd is egter beperk en moet daarom noukeurig in ag geneem word tydens lesbeplanning. Hanley & Montgomery (2005:17) definieer kurrikulum as 'n liniêre proses waar ontwikkeling, implementering en evaluasie beklemtoon word deur beplanning. Hieruit kan afgelei word dat deeglike beplanning deur die opvoeder 'n voorvereiste is vir 'n suksesvolle kurrikulum en alles wat daarmee gepaard gaan. Tydens die beplanning van 'n Kuns en Kultuur-kurrikulum is dit volgens Campbell & Scott-Kassner (1995:373) belangrik om voortdurend aandag te gee aan die manier waarop leerders artisties ontwikkel wanneer hulle aan die aktiwiteite deelneem. Die resultaat van kreatiewe ervarings is oor die algemeen musikale, ekspressiewe uitvoerders en intelligente, oordeelkundige luisteraars.

Die skoolkurrikulum in die VSA en die manier waarop dit aangebied word is volgens Campbell (1998:180) toepaslik vir die prototipiese 'normale' leerder, terwyl baie leerders se behoeftes en belangstellings nie tegemoet gekom word deur so 'n kurrikulum nie. Hierdie stelling is ook op Suid-Afrika van toepassing.

⁸ In Engels bekend as 'n *'course of study'*

Eerder as om hul sosiale erfenis te versterk en te behou, is sommige leerders slegs bereid om hulself ontvanklik te maak vir die relevante, intuïtiewe kennis wat deur die omgewing beïnvloed is. Met ander woorde, dit gebeur baie selde dat leerders die kennis wat hulle vanuit hul omgewing opdoen self verder ontdek en verwantskappe trek met hul eie erfenis en kultuur. Intelligente en welbelese jongmense is die resultaat van skole waar leerders se voorafkennis respekteer word en nie as minder belangrik beskou word nie, en waar maniere gesoek word om dit wat leerders reeds weet te verbind met wat hulle volgens opvoeders nodig het om te weet. Intuïtiewe en informele leer buite skoolverband kan 'n deegliker en standhoudende begrip van die konsepte en kennis waarvoor skole verantwoordelik is, tot gevolg hê. Wanneer leerders dus in aanraking kom met konsepte wat in hul kurrikulum voorkom, sal dit vir hulle makliker wees om dit te begryp en van toepassing te maak op hul alledaagse lewens. Leonhard & House (1972:9) versterk hierdie siening deur te sê dat opvoeders ooreenkomste moet soek tussen musiekervarings op skool en deelname aan musiekaktiwiteite buite skoolverband.

Campbell (1998:181) beskou musiek en die kunste as unieke aktiwiteite waar bemeestering van vaardighede, nabootsing en verbeelding ondersteun en versterk kan word. Sy sê ook dat opvoeders hul kurrikulum moet meng en pas uit verskillende opsies wat bestaan uit die tradisionele waardes van die kulturele hoofstroom, koestering van kinders se individualiteit en kreatiwiteit, asook die versterking van kinders se kulturele wortels wat geanker is in populêre musiek.

Campbell (1998:168) beweer dat kinders baat sal vind by 'n kurrikulum wat gebou word op hul eie idees van musiek en geïntegreer word met hul vlak van ontwikkeling en opleiding. Kinders beleef volgens haar heelwat bewuste, sowel as onbewuste musikale oomblikke, waarop opvoeders moet ag slaan om hul leerders se musikale belangstellings en behoeftes daarvolgens te bepaal. Unger (1997:1) sluit hierby aan deur te sê dat 'n kurrikulum ontwerp moet word rondom temas

wat ooreenkomste toon met leerders se belangstellings en ervaring. Kinderliedjies kry volgens Campbell (1998:191) baie minder aandag by opvoeders as wat hulle verdien. Volgens haar (1998:173) is alle kinders musikaal en is daar heelwat maniere waarop hierdie musikaliteit ontwikkel kan word. Laasgenoemde kan plaasvind deur geleenthede te skep waar daar met musiek in aanraking gekom word en dit deur middel van leiding deur die opvoeder te bestudeer en te ervaar. Die betekenis van 'n lied, musiekkomposisie, of -gebeurtenis word beïnvloed deur die identiteit van elke individu wat daarmee in aanraking kom. Die rede hiervoor is dat 'n leerder se agtergrond en kultuur bepaal watter waarde 'n lied, komposisie of musiekgebeurtenis vir hom/haar inhou.

4.1 Die noodsaaklikheid van multikulturaliteit

Volgens Britz (2002:13) moet Suid-Afrikaanse opvoeders tradisies in alle sektore van ons multikulturele gemeenskap erken en vertroetel. Die benadering tot kultuur in die leerarea Kuns en Kultuur motiveer leerders volgens die Nasionale Hersiene Kurrikulum Beleid (Departement van Onderwys 2003:1) om van passiewe ontvangers van kultuur te ontwikkel tot aktiewe deelnemers wat kreatief oor die kunste, uitvoerings en kulturgebeurtenisse kan nadink. Hulle word ook gestimuleer om die verwantskappe tussen produkte van die kunste (wat in die konteks van hierdie tesis die tradisionele Kaapse liedere en/of speletjies is) en kultuur te identifiseer; om die geografiese, ekonomiese en sosiale kontekste waarin kuns en kultuur tot stand kom te begryp; om die verwantskappe tussen kulturele praktyke, mag en dominansie te verstaan; om die invloed van tyd op kultuur en die kunste te analiseer en om te verstaan hoe die kunste kulture op unieke wyses uitdruk, verleng en uitdaag. Verder word daar in die leerarea daarna gestreef om die fokus eweredig te laat val op 'n verskeidenheid Afrika- en ander klassieke kuns- en kultuurpraktyke. Hierdeur word leerders blootgestel aan die integriteit van bestaande tradisies en konvensies, asook aan innoverende kuns- en kultuurpraktyke wat 'n bydrae kan lewer dat leerders inklusiewe,

oorspronklike kontemporêre Suid-Afrikaanse kulturele uitdrukkingsvermoëns kan ontwikkel wat kan kers vashou by huidige tendense in die res van die wêreld.

Multikulturalisme word gedefinieer as die manier waarop daar met verskillende kulture in die klas omgegaan word en bestaan uit besluite wat verband hou met die wyse waarop kulturele ooreenkomste en verskille aangespreek word (Hanley & King 1995:19). Bowman (1995:61) definieer ware multikulturele opvoeding as 'n pedagogie waardeur die kurrikulum getransformeer kan word, wat leerders toelaat om sosiale raamwerke te ontleed en opvoeders en leerders voorberei om hulself en hul gemeenskap te verander. Dit is egter belangrik dat multikulturele opvoeding bydraes insluit vanuit verskeie kulture, asook uiteenlopende opvattinge oor die kennis wat belangrik is vir hierdie kulture. Multikulturele opvoeding moet leerders ook toerus om kennis te analiseer, hul lewensuitkyk te verander en 'n selfbewussyn wat in verhouding is met die gemeenskap waarin hulle leef, te kweek. Die ervaring van musiek vanuit 'n verskeidenheid kulture kan leerders volgens Dunbar-Hall (2005:34) help om meer te leer oor kulture wat van hul eie verskil en kan ook 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van multikulturaliteit as 'n positiewe kenmerk van hul gemeenskap.

Wolf (1995:36) se motivering vir 'n multikulturele kurrikulum is dat die studie van verskillende kulture 'n bydrae lewer tot die mens se eie erfenis. Oor die sinvolheid van die leerarea Kuns en Kultuur sê sy dat musiekopvoeding leerders daarvan bewus maak dat die musiek van verskillende kulture bestanddele is van ons eie kulturele erfenis en samestelling. Dit is volgens Wolf (1995:36) onwaarskynlik dat 'n vak as sulks al die stukke van 'n multikulturele legkaart kan bevat. 'n Gekombineerde kurrikulum wat bestaan uit verskeie dissiplines is daarom nodig vir so 'n komplekse proses wat 'n groot aantal kulture kan insluit.

Alhoewel musiektradisies oor die wêreld heen gemeenskaplike elemente bevat, varieer die sienings wat verskillende kulture oor hul tradisies het. Ongeag die

kultureel en musikaal diverse gemeenskap afkomstig is se behoeftes te voorsien, is 'n uitdaging vir opvoeders. Omdat die skool en gemeenskap mekaar weerspieël, moet musiekopvoeding op groter skaal 'n refleksie wees van die multikulturele, multimusikale aard van 'n land. Veral in Suid-Afrika, wat elf amptelike landstale het en selfs 'n groter aantal uiteenlopende kulture huisves, is dit 'n belangrike aspek om in ag te neem. Effektiewe musiekopvoedingsprogramme word teenswoordig multimusikaal gemaak deur musiek van alle kulture te inkorporeer. Dit is noodsaaklik dat kurrikulumontwerpers etnisiteit, nasionale gewoontes, tradisies, geloof en geslag in ag neem, asook die artistieke elemente en estetiese reaksies wat hierdie komponente transendeer en universaliseer. Opvoeders se multikulturele en multimusikale benadering tot 'n Kuns en Kultuur-kurrikulum moet musiekervarings binne en buite skoolverband met mekaar verbind (Kelly & Van Weelden 2004:36).

Campbell (1995:4) beweer dat ten spyte van die onlangse multikulturele en globale druk wat op kurrikulum en opleiding uitgeoefen word, die instandhouding van die dissiplinêre kern van musiek sentraal is tot die missie van musiekopvoeders. Omdat die leerarea Kuns en Kultuur nie slegs op musiek fokus nie, kan hierdie stelling na regte ook op die ander dissiplines toegepas word. Die globale druk is teenwoordig selfs wanneer musiekopvoeders as 'n span saamwerk om 'n bydrae te lewer tot die diverse prestasies van kulturele groepe binne en buite die grense van skoolverband. As gevolg van die huidige tendens waar die ontwikkeling van kulturele diversiteit en die uitdagings wat daaruit spruit aan die orde van die dag is, kan opvoeders se doeltreffendheid grootliks beïnvloed word deur hul bereidheid en vaardighede om met minder bekende kulture om te gaan. Opvoeders is geneig om dit wat vir hulle bekend is en waarmee hul gemaklik voel, te onderrig, terwyl leerders ook vanselfsprekend gemakliker is om onderrig te word in areas waarmee hulle bekend is. Alhoewel hierdie metode 'n groot aantal wonderlike musiekstyle en ervarings wat beperk is tot 'n spesifieke kultuur insluit, bestaan die moontlikheid dat hierdie benadering die ryk, diverse

musiekkulture van leerders van ander groepe kan miskyk. Om van opvoeders te verwag om die verskeidenheid musiek-genres in 'n kultuur volkome te begryp, is volgens Kelly & Van Weelden (2004:37) oorweldigend, onrealisties en onnodig. Wat wel noodsaaklik is, is om die musiekstyle wat leerders buite skoolverband ervaar aan te leer en te gebruik om 'n verwantskap te trek tussen dit wat leerders musikaal binne en buite die klaskamer ervaar. Die onus rus dus op die Kuns en Kultuur-opvoeder om vertrouwd te raak met die kulture wat in hul klasse verteenwoordig word en self kennis op te doen met betrekking tot die musiekstyle, -ervarings en -tradisies wat vir hierdie kulture belangrik is.

Tradisionele liedere en/of speletjies vanuit die Kaapse Kleurling-gemeenskap is ingesamel as deel van die navorsing van hierdie tesis en die meerderheid opvoeders wat aan die bemagtigingskursus in 2004 en die GOS deelgeneem het en steeds deelneem, is ook van hierdie etniese groep afkomstig. Die navorser maak deur die loop van hierdie hoofstuk egter dikwels die aanname dat opvoeders musiek van alle kulture moet aanbied, terwyl die aksie-navorsing in hierdie tesis fokus op die insameling en implementering van inheemse liedere. Omdat so 'n groot verskeidenheid kulture egter in die klassituasie verteenwoordig word en opvoeders leerders van hul eie etniese groep sowel as dié uit ander etniese groepe onderrig en moet probeer tegemoet kom, is die rede vir die navorser se multikulturele benadering dat Suid-Afrika uit uiteenlopende etniese groepe bestaan. Elke etniese groep se tradisionele musiek is daarom as't ware inheems aan die spesifieke kultuur.

4.2 Probleme in multikulturele musiekonderrig

Kulturele pluraliste gebruik volgens Campbell (1995:6) die beeld van 'n groenteslaai om kulturaliteit te illustreer; deurdat kulture saamgevoeg mag wees, maar nie gemeng nie. Vervolgens word vier spesifieke probleme binne

musiekopvoeding bespreek wat volgens Campbell (1995:6) aandag behoort te geniet:

4.2.1 Die afwesigheid van vasgestelde uitkomst

Multikulturele of multi-etniese musiekopvoeding verwys volgens Campbell (1995:12) na musiekprogramme wat fokus op verteenwoordigende musiekstyle van twee of meer groepe mense wat saamgebind word deur hul nasionale of etniese oorsprong. Opvoeders wat 'n multikulturele kursus aanbied, is dikwels bewus van hul gemeenskap en bring die musiekpraktyke van etnies-kulturele groepe in die plaaslike- of streeksgemeenskap na vore. 'n Paar kulture wat in die klas deur leerders verteenwoordig word, word dus tevrede gestel. Met die inligting wat hierdie opvoeders aan leerders verskaf, streef hulle daarna om aan leerders 'n uitgebreide, geïntegreerde en interdisciplinêre ervaring van die komponente van die leerarea te bied, deurdat hierdie inligting in die konteks van die betrokke kultuur geplaas word. Dit is daarom moeilik om vooraf uitkomst vas te stel, omdat die uitkomst buigbaar moet wees wanneer dit geformuleer word vanuit 'n multikulturele oogpunt, aangesien daar klein aanpassings gemaak sal moet word sodat ooreenstemmende uitkomst op uiteenlopende kulture van toepassing kan wees.

4.2.2 Probleme rondom die keuse van repertorium

Repertorium wat bestaan uit musiek wat afkomstig is van 'n verskeidenheid kulture, kan volgens Campbell (1995:14) maklik 'n "laslappie-repertorium" word. Inherente probleme kan hieruit ontstaan wat verband hou met die musiekkanon en verteenwoordiging, asook musiek as eiendom en outentisiteit. Uittreksels uit tradisionele musiek wat verteenwoordigend is van verskillende kulture bestaan dikwels uit 'n oneweredige samevoeging van liedere en instrumentale stukke wat aangeleer word by werkswinkels, musiekwinkels en kursusse. 'n Lied wat

byvoorbeeld by 'n werkswinkel aangeleer is, kan aanvanklik deur 'n leerder ingesamel wees, deur 'n spesialis getranskribeer en deur 'n opvoeder aangeleer word sonder dat hy/sy ooit na 'n klankopname van die oorspronklike lied geluister het. Dit is dus moontlik dat leerders met 'n tradisionele lied in aanraking kom wat soms tot drie generasies verwyder is van die oorspronklike klankbron. Dit is egter 'n werklike proses waardeur opvoeders 'n brug bou tussen die musiekrepertorium waarin hulle onderrig is en die multikulturele materiaal wat hulle as belangrik vir hul kurrikulum beskou.

Campbell (1995:16) verduidelik dat dit moeilik is om musikale outentisiteit te bewys en dat die meerderheid musiek waarmee kinders veral in aanraking kom, uitheemse wortels het. Sy onderskei tussen tradisionele (musiek wat histories met 'n gemeenskap geïdentifiseer is) en nie-tradisionele musiek wat steeds outentiek is. Laasgenoemde hoef dus nie noodwendig oorspronklik aan die kultuur gekoppel te wees nie, maar het met verloop van tyd so deel geword van daardie spesifieke kultuur dat dit eienskappe aangeneem het wat eie is aan die tradisionele musiek van die kultuur. Sy maak egter die veronderstelling dat musiek se outentisiteit of egtheid, ondanks die oorsprong daarvan, afhang van die groep mense wat dit uitvoer. Die woord "tradisioneel" kan volgens Campbell (1995:16) verwys na musiek wat in 'n mindere mate beïnvloed is deur onlangse kruiskulturele komponente en hul estetiese kern behou het ten spyte van modernisering. Die tradisionele liedere wat deur leerders en opvoeders vir die "Mother's Milk, Mother' Muse"-projek ingesamel is, is afkomstig vanuit 'n hele aantal kulture. Ten spyte van die feit of dit tradisioneel of modern van aard is, kan dit in enige vorm in die kurrikulum geïmplementeer word.

4.2.3 Musiek- en Kultuurvaardighede

Volgens Britz (2002:7) het daar voorheen 'n musikale tradisie in landelike gebiede bestaan waar moeders dikwels vir hul kinders gesing het. Plaaslike

tradisionele liedere, danse en instrumentale spel het hand aan hand gegaan met tradisionele feeste, maar as gevolg van verstedeliking het baie van hierdie tradisies afgeskeep- of verlore geraak. Volgens Britz (2002:10) is dit belangrik dat leerders om hierdie rede kennis moet opdoen van hul eie kultuurtradisies.

Die huidige tendens is egter om voorbeelde van inheemse musiek van die verskillende kulture in Suid-Afrika te gebruik in die onderrigsituasie sodat leerders se verwysingsraamwerk verder strek as om slegs te leer vanuit hul eie omgewing. Voor leerders selektiewe keuses binne die verskeidenheid moontlikhede kan maak, is dit volgens Britz (2002:10) noodsaaklik dat hulle weet wat die artistiese veld hulle kan bied. Alhoewel Campbell (1995:18) bewus is daarvan dat musiekleer buite 'n persoon se tradisie nie 'n eenvoudige taak is nie, beklemtoon sy die feit dat die opvoeder se musiekvakmanskap hierdeur verdiep word. Hierdie verdieping kan 'n sekerder waarborg wees vir die insluiting van musiek in die kurrikulum. Hoe meer 'n opvoeder dus hom- of haarself verryk deur meer te wete te kom omtrent die musiek van kulture wat verskil van sy/haar eie tradisionele musiek, hoe makliker sal dit vir hom/haar wees om hierdie tipe musiek in die kurrikulum te inkorporeer.

Dit wil egter nie sê dat opvoeders repertorium moet onderrig wat vir hulle onbekend is, of alvorens hulle kennis van die tradisie het nie. Wanneer Kuns en Kultuur-opvoeders intelligente musikante met skerp luistervaardighede is, kan hulle die ouditiewe- en uitvoervaardighede ontwikkel wat nodig is om musiek van kulture oor te dra wat verskil van hul eie opleiding. Volgens Britz (2002:8) is dit daarom 'n uitdaging vir Kuns en Kultuur-opvoeders om maniere te probeer vind hoe kulturele-, politiese- en geografiese grense deur onderrig in die kunste oorbrug kan word.

Dit is egter nie die geval by die opvoeders wat aan die navorsing vir hierdie tesis deelgeneem het nie. Soos reeds vroeër in die tesis vermeld, is die Kuns en

Kultuur-opvoeders wat geregistreer het vir die GOS meestal algemene klasopvoeders wat in die meeste gevalle geen formele musiekopleiding het nie. Hierdie opvoeders sal daarom addisionele aandag moet gee aan die ontwikkeling van hul ouditiewe- en uitvoervaardighede. Sommige opvoeders leer repertorium aan deur middel van hul navorsing waarby musikante vanuit die gemeenskap betrek word. Alhoewel hulle nie altyd weet wat die dieper betekenis van hierdie musiekwerke is nie, kan hulle krities daarna luister, die tradisie en konteks ondersoek, dit uitvoer en hul leerders oplei om suksesvolle uitvoerings daarvan te lewer (Campbell 1995:19).

Die gevolg van multikulturele opvoeding is volgens Campbell (1995:22) om leerders bewus te maak van nuwe musiekkulture en hoe belangrik dit vir ander mense in hul eie gemeenskap is. Wanneer opvoeders erken dat 'n multikulturele gemeenskap 'n multimusikale gemeenskap is, word die verbindings wat hulle kan maak tussen musiek binne en buite skoolverband, vermeerder (Kelly & Van Weelden 2004:38). Deur 'n wye verskeidenheid repertorium aan leerders te onderrig, kan hulle op 'n wyer vlak bewus gemaak word van multikulturaliteit in hul gemeenskap en die invloed daarvan op musiek waarmee hulle buite en binne skoolverband in aanraking kom.

4.2.4 Die assesseringsprobleem

Daar bestaan volgens die navorser nie 'n metode van assessering wat kan bepaal of die kurrikulums waarin musiek gebruik word wat vanuit 'n wye verskeidenheid etniese groepe sy oorsprong het, kennis of vaardighede ontwikkel het of 'n refleksie is van enige houdings nie. Hieruit kan afgelei word dat assessering nie altyd duidelik aandui of die uitkomst wel in die leerplan bereik is nie.

Dit is dus belangrik dat 'n opvoeder vooraf bepaal:

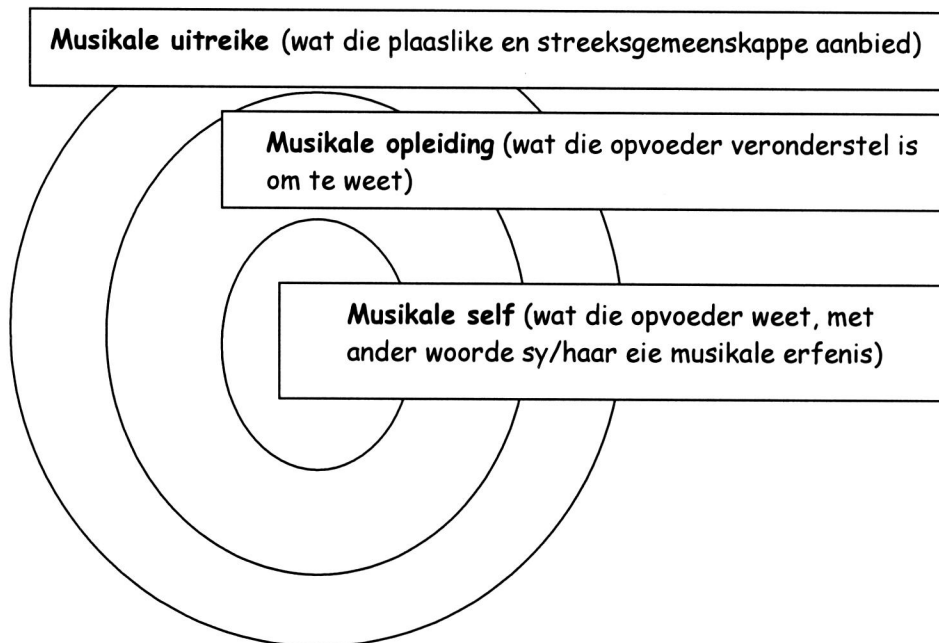
- wat 'n leerder van musiek wat verteenwoordigend van spesifieke kulture is (in hierdie geval tradisionele Kaapse liedere) veronderstel is om te weet
- watter tegnieke hy/sy moet toepas om dit te kan uitvoer, byvoorbeeld deur dit te sing of daarop te dans
- wat 'n leerder se houding teenoor ander kulture en hul musiek moet wees na afloop van 'n kurrikulum wat saamgestel is uit 'n reeks lesse wat op hierdie beginsels gebaseer is.

4.3 Die konsentriese sirkel musiek-model

Campbell (1995:27) gebruik die konsentriese sirkel musiek-model ter illustrasie van dit waaruit 'n repertorium saamgestel is wat musikaal in balans is met die opvoeder en sy/haar musikale lewe in 'n multikulturele en globale gemeenskap. Hierdie model fokus op die opvoeder as oordraer van musiekkennis, eerder as op 'n kurrikulum wat ontwerp is sonder dat die sleutelrolspeler in die opleidingsproses in ag geneem is. Volgens hierdie model (wat gelees word van die middel af buitentoe) bestaan die repertorium wat 'n opvoeder onderrig volgens Campbell (1995:26) meestal uit

- die musiek wat hy/sy ken vanuit sy/haar kinderjare, families en gemeenskapervarings wat 'n invloed het op sy/haar eie musikale self wat gedurig ontwikkel
- die musiek wat 'n opvoeder veronderstel is om te ken met ander woorde wat die opvoeder deur middel van musiekopleiding aangeleer en by sy/haar repertorium kan voeg ten einde sy/haar musikale self te verryk

- die musiek wat die plaaslike en streekskulture aanbied waardeur die Kuns en Kultuur-opvoeder sy/haar verhouding met die musikale lewe van die gemeenskap en skool uitbrei.



Figuur 4: Die konsentriese sirkel musiek-model (Campbell 1995:27)

In die middel van die model is die opvoeder se persoonlike, bekende musiek wat integraal en fundamenteel is tot sy/haar ontwikkeling as musikant waaronder kinderliedere, wiegeliedere, patriotiese liedere en geestelike liedere geklassifiseer kan word. In een of meer konsentriese sirkels na buite kom die musiek van die formele opvoedingsproses voor, wat musiekopvoeders veronderstel is om te ken. Hierdie werke is volgens Campbell (1995:28) bedoel vir beluistering en/of aktiewe deelname, byvoorbeeld om op die maat van musiek te beweeg, ritmiese motiewe te speel en melodieë en temas te sing.

In hierdie geval moet daar egter in ag geneem word dat die meerderheid Kuns en Kultuur-opvoeders wat aan die navorsing vir hierdie tesis deelgeneem het nie as musikante opgelei is nie. Die repertorium wat deel uitmaak van die musikale self is dus baie beperk en musiekopleiding van dié opvoeders is die minimum. Om

hierdie rede word daarna gestreef om opvoeders in die *GOS* te lei na die ontwikkeling van hul eie musikale self deurdat hulle uitgestuur is om tradisionele liedere van hul eie kultuur te gaan opdiep en navors. Hulle word ook toegerus met basiese musiekvaardighede wat nodig is om die tradisionele liedere suksesvol in die klaskamer te kan implementeer en te onderrig. So word die eerste twee sirkels van die opvoeders se eie konsentriese sirkel musiek-modelle verryk en uitgebrei in die *GOS*.

Die derde groep konsentriese sirkels sluit volgens Campbell (1995:26) die musiekkulture vanuit die plaaslike en streeksgemeenskappe in. Plaaslike musikante gee aan opvoeders die geleentheid om die musikale doelwitte van hul kurrikulum te bevorder deurdat hulle dikwels 'n uitlaatklep is van dit wat die gemeenskap oor die algemeen voel, dink en ervaar. In die Suid-Afrikaanse konteks ten opsigte van die materiaal wat vir hierdie tesis ingesamel is, is 'n voorbeeld van plaaslike musikante die Kaapse Klopse wie se repertorium hoofsaaklik bestaan uit tradisionele Kaapse liedere en verwerkings daarvan. Die interaktiewe ervaring met musikante kan musiekmaak-vaardighede en repertorium ontwikkel terwyl dit leerders se musieksmaak terselfdertyd verbreed.

Net soos die opvoeder musiek uit die gemeenskap kan gebruik om kurrikulumdoelwitte te bereik, moet die musiekprogram, of in hierdie geval die musiekrepertorium wat in *Kuns en Kultuur* onderrig word, volgens Campbell (1995:28) deur middel van byvoorbeeld die media 'n rol speel in die opvoeding van die gemeenskap. Die opvoeder moet eerstens gemeenskaplike waardes begryp en vooroordele verminder deur goedbeplande en informatiewe skoolprogramme en veelvuldige geleenthede te skep waar lede van die gemeenskap kan deelneem aan musikale uitvoerings. Op hierdie manier word gemeenskaplike bande versterk deur gedeelde musiekervarings. Hierdeur word die musiekpraktyke van diverse groepe in die gemeenskap en 'n gemeenskaplike repertorium waardeur en 'n

gemeenskaplike repertorium vir toekomstige byeenkomste word opgebou. Terselfdertyd besef leerders dat die skool se musikale wêreld kan oorvleuel met musiek vanuit hul huise, etniese gemeenskappe en/of gemeenskapsfeeste. Leerders, sowel as die gemeenskap, vind dus baat by 'n kurrikulum wat akademies is, maar ook die gemeenskap in ag neem. Wanneer die opvoeder uitreik na musikale hulpbronne vanuit die plaaslike gemeenskap, het hy of sy die geleentheid om die musikale omvang en kulturele diepte van plaaslike musiekpraktyke te assesseer. Die gemeenskap, as waarnemers *van* en deelnemers *aan* die musikale gemeenskap van die skool, kry toegang tot die betekenis van musiek in opvoeding en vorm op hierdie manier 'n grondslag vir assessering en ondersteuning.

Die rol wat die konsentriese sirkel musiek-model in Kuns en Kultuur-onderrig speel, is dat dit 'n riglyn vir die opvoeder is met betrekking tot die liedere wat hy/sy in sy/haar repertorium insluit. Dit beklemtoon die feit dat hierdie liedere baie verder strek as materiaal waarmee die opvoeder bekend is en dat hy/sy gepaste materiaal moet versamel wat verteenwoordigend is van die plaaslike gemeenskap. Kuns en Kultuur-opvoeders is egter dikwels glad nie bekend met inheemse liedere wat hul eie kultuur verteenwoordig nie en moet daarom doelbewus hierdie liedere soek en aanleer. Tydens die insameling van tradisionele liedere vir die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek, is leerders uitgestuur om liedere te versamel. Hulle het dikwels buite die grense beweeg wat aan opvoeders bekend is, veral indien die opvoeder van 'n ander etniese groep afstam as die leerders wat hy/sy onderrig, deur byvoorbeeld hul familie en vriende te raadpleeg.

Vervolgens word repertorium bespreek wat as hulpbronne in die Kuns en Kultuurleerarea gebruik kan word.

4.4 Hulpbronne

Volgens Britz (2002:7) het volksdansa en volksmusiek bykans heeltemal van die Suid-Afrikaanse toneel af verdwyn gedurende die laaste dekades van die twintigste eeu. Dit het egter 'n groot rol gespeel in Suid-Afrikaanse onderrig, veral gedurende die 1960's en kan steeds vandag baie voordelig wees as hulpbronne in die Suid-Afrikaanse onderrigsituasie indien dit reg geïmplementeer word. Omdat 'n groot aantal Kuns en Kultuur-opvoeders nie oor genoegsame hulpbronne beskik om die leerarea suksesvol aan te bied nie, kan tradisionele Kaapse liedere wat oorspronklik vir die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek ingesamel is in die Kuns en Kultuur-leerplan geïntegreer word en as hulpbronne dien vir die aanbieding van die leerarea. Die materiaal is in 'n verwerkte weergawe tydens die GOS gebruik om verskillende tegnieke, waaronder die aanleer van 'n lied, aan die opvoeders te demonstreeer ten einde die tradisionele liedere in die klaskamer te implementeer en te integreer in die leerarea Kuns en Kultuur.

'n Ander soortgelyke projek wat ooreenstem met die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek, is die "Wolf Trap Institute for Early Learning Through the Arts"-projek in Fairfax County, Virginia. Die "Wolf Trap"-instituut het volgens Bowman (1995:66) 'n multikulturele ondersoek geloods om liedjies, dansies, speletjies en kinderstories van ouers en opvoeders in te samel om in musiek-, visuele kunste- en drama-onderrig te gebruik. Omdat Kuns en Kultuur in die Suid-Afrikaanse konteks al hierdie komponente insluit, is daar baie raakpunte tussen die "Mother's Milk, Mother's Muse"- en die "Wolf Trap"-projek. Plaaslike tweetalige kunstenaars in Virginia het klasaktiwiteite en eenhede ontwerp deur hierdie ingesamelde materiaal te gebruik. Die materiaal is aangepas of in die oorspronklike vorm gebruik. Opvoeders moes self materiaal skep wat gebaseer is op hul eie musiek en kultuur. Almal wat by hierdie projek betrokke was, het volgens Bowman (1995:67) 'n transformasie ervaar. Personeel en kunstenaars was

verbaas dat hul kulturele verwagtings dikwels onrealisties is, opvoeders het geleer dat hulle artistiese bydraes het om te lewer wat hulle normaalweg nie ontgin nie, ouers het saamgewerk en leerders het geblom.

Volgens Hanley & King (1995:19) word leerders se persoonlikhede verryk wanneer ooreenkomste en verskille tussen kulture verken word. Juis om hierdie rede moet leerders aangemoedig word om die tradisionele liedere en speletjies eie aan hul kultuur met ander leerders te deel vir 'n ryker leerervaring. Alle musiekstyle is waardevol, omdat dit die uitdrukking van 'n kulturele groep verteenwoordig. Om na verskillende musiekstyle te luister, kan volgens Hanley & King (1995:21) twee voordelige gevolge hê, naamlik dat dit leerders se musikale horisonne verbreed en aan hulle 'n dieper bewussyn van die reeds bekende en beminde style gee.

Samewerking tussen leerders, hul ouers, lede van die gemeenskap en draers van tradisies is tydrowend, maar bevredigend. Hierdie tipe samewerking verdiep die opvoeder se begrip van leerders se musikale wêreld en hul lewens in die gemeenskap, verminder die kulturele verskille tussen opvoeder en leerder en bou 'n brug tussen akademiese en gemeenskaplike kurrikulums (Bowman 1995:58). Hierdie konsepte kan toegepas word deur byvoorbeeld feeste te organiseer waar tradisionele musiek van 'n aantal kulture uitgevoer word. Ter illustrasie kan die "Mother's Milk, Mother's Muse"-minifees weereens hier genoem word, omdat dit die afsluiting was van die oorspronklike projek waar die liedjies ingesamel vanuit die gemeenskap is.

Vervolgens word agtergrondinligting met betrekking tot tradisionele Kaapse liedere en -speletjies verskaf. Die voorbeelde⁹ wat gebruik word, is vanuit die Kaapse gemeenskap ingesamel.

⁹ Vier kompakskywe word by hierdie tesis ingesluit wat beeld- en klankmateriaal bevat van die tradisionele liedere en -speletjies wat ingesamel is. By die voorbeelde waarvoor daar klank-(CD) en/of beeldmateriaal (DVD) beskikbaar is, word die leser verwys na die toepaslike kompakskyf wat hy/sy moet raadpleeg.

4.4.1 Tradisionele Kaapse liedere

Tradisionele Kaapse liedere is inderwaarheid volksliedere wat van geslag tot geslag oorgedra word. Burden (1991:1) definieer 'n volkslied as 'n lied wat deur die gemeenskap aanvaar is, mondeling versprei word en op dieselfde wyse van geslag tot geslag oorgelewer word. Tydens hierdie proses kan daar variante ontstaan. Bouws (1969:42) maak ook die veronderstelling dat daar selfs verskillende tekste met enerses wysies gesing kan word. 'n Volkslied word dus deur 'n langsame proses geleidelik gevorm en omvorm. Kenmerke van die Kaapse volkslied is 'n eenvoudige teks en melodie, 'n majeurtoonaard wat deurgaans voorkom sonder om te moduleer, asook suggestiwiteit en growwe taal wat redelik algemeen is. Die liedere wat deur die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek ingesamel is voldoen nie almal aan hierdie kriteria nie, aangesien baie van die liedere ontleen is vanuit ander kulture. Alhoewel die liedere dus nie almal volksliedere is nie, is die materiaal wat ingesamel is wel tradisionele Kaapse liedere, omdat dit eie is aan die kultuur, taal en gewoontes van die Kaapse bruin gemeenskap. Die oorgrote meerderheid liedere wat deur kinders vanuit die Kaapse bruin gemeenskap gesing word, begelei volgens Burden (1991:1) 'n vorm van spel. Sing en speel gaan hand aan hand. Verder beweer sy dat die feit dat daar al so baie oor die volkslied geskryf is bewys dat die volkslied nog nie uitgesterf het nie. Dit is dan ook een van die doelwitte van die "Mother's Milk, Mother's Muse"-projek: om die liedereskat van die kulture in Suid-Afrika te bewaar vir toekomstige generasies. Deurdat kinders die liedere insamel deur ouer mense vanuit hul gemeenskappe te raadpleeg, word 'n breë tydperk se liedere gedek. Die Afrikaanse volkslied onder die Kaapse bruin gemeenskap staan baie sterk, hoewel die Engelse invloed duidelik merkbaar is en tekens van moderne ontwikkeling en verstedeliking onmiskenbaar waargeneem kan word.

'n Voorbeeld van 'n lied waar die Engelse invloed duidelik merkbaar is, "My mother sent me to the shop"¹⁰, se lirieke sien as volg daaruit:

*My mother sent me to the shop
To buy a loaf of bread
I wrapped it in some paper
And this is what she said :*

*"Bend down and touch your knees
Eyes like a Japanese
Ears like a kangaroo
I can do the Roly poly
I can do the Cha cha cha
I can do the Twist
The Twist like this"*

*The queen makes a curtsy
And the king makes a bow
The boys go mwah mwah mwah
And the girls go WOW!*

*Eensy beensy lollipop
Eensy beensy boom (x2)
The boys love you!*

*Not because I'm dirty
Not because I'm clean
Not because I kiss the boys
Behind the magazines.*

¹⁰ DVD 2: Weber Gedenk Primêr, DVD 3: Pniel

Twee variasies van hierdie lied kan besigtig word op die DVD, waar dit voorgedra is tydens die minifees. Die eerste variasie is die derde item wat deur Weber Gedenk tydens die "Mother's Milk Mother's Muse"-minifees voorgedra is en die tweede variasie van hierdie lied is die sesde item wat deur Pniel voorgedra word. 'n Voorbeeld van 'n lied waar moderne ontwikkeling en verstedeliking duidelik merkbaar is, is " Sewende laan, sewende laan"¹¹ wat gebaseer is op die bekende vervolgreeks op SABC 2. 'n Gedeelte van die lirieke sien as volg daaruit:

Connie is 'n waitress

Francois is 'n skinderbek

Hilda is 'n koeksister

Omdat die doel van volksmusiek is om te vermaak, energie op te wek, sosialisering aan te help en danse en speletjies te begelei, word dit meestal informeel oorgedra. Volksmusiek is baie toeganklik en verskaf plesier aan 'n verskeidenheid mense. Volksmusiekgenres is dikwels minder kompleks as klassieke style en herhaling en variasie op 'n tema speel 'n groot rol eerder as die aanhoudende ontwikkeling van tematiese materiaal (Campbell 1991:113).

Burden (1991:8) klassifiseer kinderliedere onder twee afdelings naamlik kinderliedere sonder spel (wiegeliedjies, tongglippertjies, kettingliedere en sportliedere) en kinderliedere met spel (uittelrympies, handklapspeletjies, ander pare-speletjies, ryspeletjies, kringspeletjies en touspringrympies) waarop daar vervolgens uitgebrei word.

¹¹ CD: snit 1,9

4.4.2 Tradisionele Kaapse speletjies

Kinderliedere met spel, wat beter bekend staan as tradisionele Kaapse speletjies, word onder die onderstaande afdelings geklassifiseer. Voorbeelde wat deur die navorser ingesamel is tydens die "Mother's Milk: Mother's Muse"-projek word genoem waar dit van toepassing is.

♪ Uittelrympies

"Olke bolke Riebiekie Stolke" is 'n voorbeeld van 'n uittelrympie. Leerders sit in 'n kring. Hul hande is in vuisties gevou en terwyl hulle die volgende onsinwoorde sing, tik hulle om die beurt op die ritme van die woorde met hul regterhand op die persoon aan hul linkerkant se vuist. Die hand wat geraak word op die laaste woord van die uittelrympie, moet agter die betrokke leerder se rug weggesteek word. Die persoon wie se hand/hande laaste in die kring bly, wen.

"Olke bolke riebiekie stolke

Olke bolke knor

Erry cherry chicken 'n cherry

Erry cherry tjorts"

♪ Handklapspeletjies

Daar bestaan 'n hele paar variasies van die volgende speletjie "1-2-3-4 Spinnekop"¹².

Twee leerders staan teenoor mekaar. Terwyl hulle die woorde ritmies spreek, klap hulle op die maat van elke lettergreep hul hande op die volgende maniere:

1. Leerder klap sy/haar eie linker- en regterhand teenmekaar

¹² CD: snit 16, 17, 22 DVD 1: snit 6, DVD 2: Pieter Langeveldt Primêr, DVD 3: Pniel

2. Leerders klap hul linkerhande oorkruis teenmekaar
3. Leerder klap sy/haar eie linker- en regterhand teenmekaar
4. Leerders klap hul regterhande oorkruis teenmekaar

"1-2-3-4 spin-ne-kop (herhaal klapsiklus 1-4 twee maal)

jy swaai daai koppie¹³

uh uh (swaai koppie/heupies/voetjies/heen en weer)

1-2-3-4 spin-ne-kop (herhaal klapsiklus 1-4 twee maal)

nou doen jy dit als te-sa-me:

uh uh (beweeg koppie heen en weer)

uh uh (beweeg heupies heen en weer)

uh uh" (beweeg voetjies heen en weer)

♪ Ryspeletjies

Die volgende speletjie "Steek die gare deur die naald" is deur 'n leerder, Liebet Petersen gedemonstreer. (Oktober 2004 - Firgrove):

1. Twee kinders staan langs mekaar en hou hande vas. Die res van die kinders staan in 'n ry voor die twee wat hande vashou.
2. Die hele groep sing:

"Steek die gare deur die naald!

deur die naald!

deur die naald!

Steek die gare deur die naald!

DEUR DIE NAALD"

Terwyl bostaande sinne gesing word, loop die ry leerders onderdeur die boog wat gevorm word deur die twee leerders wat hande vashou.

3. Wanneer die lied klaar is, word die leerder wat op daardie stadium onderdeur die boog loop, ge'vang'. Hierdie leerder is nou nie meer deel van die speletjie nie en moet eenkant gaan sit.

¹³ Vervang "koppie" tweede en derde maal met "lyfie", "voetjies" en die vierde maal 'n kombinasie van die drie.

4. Die leerder wat laaste oorbly, wen.

♪ **Kringspeletjies**

Die lirieke van 'n kringspeletjie word vervolgens uiteengesit. Die aksies wat daarmee gepaardgaan, word ook kortliks verduidelik.

Vir hierdie speletjie, getiteld "I went to Kentucky"¹⁴, staan leerders in 'n sirkel terwyl die woorde ritmies gespreek word.

I went to Kentucky

I went to the fair

I saw a Cinderella

With a flower in her hair

Oh shake it, baby, shake it

Shake it if you can

(leerders wikkel hul onderlyfies op die maat van die woordritme)

Shake it locomotion

IF YOU CAN - so:

Turn around

(leerders draai in die rondte)

Touch the ground

(leerders raak aan die grond)

Ooh, ah, a cha cha cha (x2)

(leerders swaai hul heupe na links en regs op elke woord)

I.....love.....YOU!

(leerders maak hul oë toe, draai in die rondte en wys na iemand sonder om te weet wie dit is tot hul hul oë oopmaak)

¹⁴ CD: snit 32, DVD 1: snit 9

♪ Touspringrympies

Hierdie speletjies is onder die Kaapse gemeenskap beter bekend as "Skiptouspeletjies", waar 'n tou heen en weer deur twee leerders geswaai word en leerders oor en weer spring terwyl hulle die woorde op die maat van die spronge spreek.

"Sit rondom die bos/Benjamin"¹⁵ is 'n voorbeeld van 'n touspringrympie:

Sit rondom die bos

My lint is los

Ek jol saam met 'n cherry

*Wat my nooit sal los*¹⁶

Al is dit min

Ek gooi dit in

O Benjamin, o Benjamin

My eerste kind se naam

Is Benjamin

I LOVE BEN-JA-MIN

Burnett & Sierra (2003:2) sê dat spelpatrone deel is van 'n kulturele erfenis wat saamgestel is om die realiteit op 'n sosiale wyse te weerspieël en te kommunikeer deur simbole te gebruik. Spelgedragpatrone is daarom 'n oorsaak en gevolg van die sosialiseringproses by kinders, met ander woorde sosialiseer hulle om te speel en speel hulle om te sosialiseer. Kultureel en spel bestaan dus as 'n eenheid en gee betekenis aan mekaar. Inheemse speletjies is simboliese voorstellings van kulturele uitdrukkings wat boodskappe oordra van kultuurprodukte, kontekste en huidige omstandighede van die deelnemers. Die individualiteit van die skepping en oordrag van inheemse speletjies en kulturele inhoud is bewyse van verwantskap

¹⁵ CD: snit 2,5, 18, DVD 3: Sarepta Primary

¹⁶ In 'n ander weergawe word hierdie reël vervang met "van Stellenbosch"

met mekaar deurdat die een die ander vorm. Spelgedragspatrone en -inhoud is volgens Burnett & Sierra (2003:3) 'n voorstelling van 'n mikrokosmos van die lewe en kultuur en invloede vanuit die omgewing, ervarings en gedeelde kennis tussen mense. Kinders is draers en skeppers van kultuur deur middel van hul speletjies en speelkultuur wat die wyer kulturele dimensies en sosialisering oor 'n tydperk weerspieël (Burnett & Sierra 2003:9). Volgens Campbell (1998:190) speel kinders *met en deur* musiek.

4.5 Implementering van onderrigtegnieke

Vervolgens word 'n aantal metodes bespreek wat handel oor die integrasie tussen die verskillende kunsvorme, asook die aanleer van tradisionele liedere in die leerarea Kuns en Kultuur wat deur die navorser aan die opvoeders voorgehou is tydens die komponent waarvoor sy verantwoordelik was in die GOS-program.

4.5.1 Integrasie in die kunste

Integrasie in die kunste word dikwels volgens Hanley & King (1995:18) vereenvoudig na versiering, waar 'n kunsvorm slegs gebruik word om leer in 'n ander vak te verryk. Hulle identifiseer drie areas wat in die kunste geïntegreer moet word, naamlik:

- Pre-formele (intuïtiewe) en formele (skolastiese) vorme van kennis
- Assessering in opvoeding
- Optrede (produksie), persepsie en nadenke.

Alhoewel integrasie-modelle verskil, is dit volgens Campbell & Scott-Kassner (1995:358) noodsaaklik dat ware integrasie die integriteit en individualiteit van elke komponent van Kuns en Kultuur respekteer. Die vier komponente van Kuns en Kultuur, naamlik kuns, musiek, drama en dans, moet dus ewe veel aandag geniet

en nie een van die komponente moet afgeskeep word ten koste van 'n ander nie. Gefragmenteerde leerervarings word in die geïntegreerde kurrikulum in verband met mekaar gebring deur middel van beplanning, waar die kurrikulumdoelwitte van musiek en die kunste met ander leerareas kombineer word.

Die aanbieding van liedere, veral in die Kuns en Kultuur-leerarea, is prakties georiënteerd omdat musiek volgens McLachlan (1986:3) primêr 'n gevoelens- en gemoedsaangeleentheid is. Die kind wil volgens hom eers die taal van musiek *hoor* en *praat* en daarna die grammatika begin ontleed. Hoe jonger die leerder dus is, hoe groter is die rol wat nabootsing speel by die aanleer van liedere, omdat die kind by uitstek 'n nabootser is.

4.5.2 Die aanleer van liedere

Net soos volks- en populêre musiek wat mondeling oorgedra is nie beskou is as toepaslik vir gebruik in skole gedurende die eerste eeu van formele Westerse skoolmusiek nie, was mondelinge oordrag nie 'n erkende vorm van musiekleer nie. Soos wat geletterdheid en die verkryging van teoretiese kennis outonome vorme van musiekopvoeding geword het, meestal apart van musiekuitvoering, het die Westerse kanon die fokus geword van musiekonderrig, veral op sekondêre en tersiêre vlakke van opvoeding (Campbell 1991:21).

Ouditiewe leer is in sommige tradisies die hoofmetode en soms die enigste wyse waarop musiek aangeleer word (Campbell 1991:103). Nabootsing, wat hand aan hand met ouditiewe leer gaan, is 'n aangebore vaardigheid wat byvoorbeeld gebruik word wanneer jong kinders leer loop en praat. Net soos 'n prent 'n duisend woorde sê, is die opvoeder se optrede 'n betekenisvolle manier om leerders die toepaslike musiekklink, tegniek en uitvoervaardighede te leer. Die werklike demonstrasie van hoe om 'n gegewe passasie of lied uit te voer, is volgens Campbell (1991:105) baie doeltreffender as 'n verduideliking hoe om dit

te doen. Uitvoervaardighede en aspekte van kognitiewe, affektiewe en sosiale gedrag word volgens haar deur leerders aangeleer terwyl hulle beïnvloed word deur die gedrag en aanmerkings van hul opvoeder en dit naboots. Du Plessis (1935:20) beklemtoon die feit dat die opvoeder sowel as sy/haar leerders moet *sing*, omdat "die eerste pêrelende note van tradisionele liedere uit die volkskeel sal opborrel eers wanneer ons sover kom dat sang 'n behoefte word".

In baie kulture stel opvoeders musiek bekend deur middel van vokaliseringstegnieke deur byvoorbeeld 'n melodie te sing of 'n ritme te sing-praat en verwag dat leerders hulle sal naboots of meedoen, deur 'n frase verskeie kere te herhaal (Campbell 1998:110). Hierdie metode stem ooreen met die "Herhaling en Nabootsing"-metode wat in die bylaag breedvoerig bespreek word.

Geheueympies word ook in baie tradisies gebruik. Persoonlike tekens wat deur die leerder of leersisteme ontwerp is om melodieë en ritmes te onthou wat algemeen in 'n kultuur gebruik word, is byvoorbeeld die tonika-solfa. Die styl en funksie van die musiek bepaal of iets formeel of informeel, doelbewus of toevallig is en of dit geassosieer word met enkulturasie, opleiding of skoling (Campbell 1991:112), met ander woorde die doel en konteks van die lied.

Die kernaantekeninge in Addendum C (2) is deels gebaseer op riglyne deur McLachlan (1986:14-16). Hierdie aantekeninge is tydens die GOS aan opvoeders deurgegee ter verduideliking van die aanleer van liedere.

4.6 Samevatting

'n Multikulturele kurrikulum is noodsaaklik weens verskeie redes wat in hierdie hoofstuk uiteengesit is. Dit is noodsaaklik dat 'n opvoeder soveel as moontlik kulture in ag neem tydens die samestelling van repertorium vir die Kuns en

Kultuur-leerarea. Leerders kan egter ook ingespan word om material in te samel wat as hulpbronne kan dien en verteenwoordigend is van hul eie kulture. Sodoende kan tradisionele Kaapse liedere en -speletjies waarvan die leerders hou op verskillende maniere in die leerarea implementeer word. Dit hang egter van die opvoeder en leerders self af watter metodes meer geskik is om te gebruik. Dit is belangrik dat assessering betekenisvol is vir leerders en om hierdie uitkoms te bereik, moet leerders ook van die begin af by die assesseringsproses betrek word.

HOOFSTUK 5: EVALUERING

In hierdie hoofstuk word lyne getrek tussen die proses van Deelnemende Aksie Navorsing en die metodes waarop dit toegepas is deur die loop van die navorsing wat vir hierdie tesis gedoen is. Die terugvoer van die opvoeders wat die komponent in die GOS-program waarvoor die navorser verantwoordelik was bygewoon het word ook bespreek. Die navorser gee 'n beskrywende ontleding van haar data en nie 'n statisties-georiënteerde ontleding nie, aangesien kwalitatiewe metodes, wat volgens Babbie & Mouton (2001:331) gebaseer is op 'n gelykvormige siening van die sosiale wêreld, voorkeur geniet in Deelnemende Aksie Navorsing. Die navorser maak afleidings na aanleiding van vier van die opvoeders se werkstukke wat een van die metodes is om te bepaal of hulle wel bemagtig is. Die rede waarom die navorser slegs vier opvoeders geselekteer het, is omdat hierdie opvoeders deelgeneem het aan al die aspekte van die navorsingsproses en die werkstukke nie 'n doel op sigself was nie, maar slegs 'n enkele fase verteenwoordig van Deelnemende Aksie Navorsing waardeur verdere aksie beplan en geïmplementeer kon word. Die data wat ingewin is na aanleiding van vraelyste wat aan die opvoeders uitgestuur is, word ook vir hierdie doel gebruik. Die gevolgtrekkings wat die navorser deur die loop van haar navorsing deur middel van waarneming gemaak het word daarna kortliks saamgevat en die hoofstuk word afgesluit met 'n seksie waarin 'n aantal aanbevelings vervat is.

5.1 Terugvoer en Data-analise

Vraelyste wat spesifiek van toepassing is op die evaluering van die komponent van die GOS-program waarvoor die navorser verantwoordelik was, is in Augustus 2005¹⁷, September 2005¹⁸ en Augustus 2006¹⁹ aan die GOS-studente uitgestuur. Die hoofdoel van die vraelyste was dat die opvoeders wat vir die GOS-program

¹⁷ Addendum C(4)

¹⁸ Addendum C(5)

¹⁹ Addendum C(6)

geregistreer is, self die betrokke komponent en die mate wat hulle deur die GOS-program bemagtig is moes evalueer direk na afloop van die kursus en weer ongeveer 'n jaar later.

Die vraelys wat in Augustus 2005 aan opvoeders wat vir die GOS-kursus geregistreer is uitgestuur is se hoofdoel was om inligting in te samel na aanleiding van die opvoeders se eie ervarings en waarnemings ten opsigte van die eerste drie fases van Deelnemende Aksie Navorsing. Uiteindelik kon die navorser hierdeur bepaal of die opvoeders, met spesifieke verwysing na die komponent oor tradisionele liedere, op hierdie stadium deur die GOS-program bemagtig is.

Die oorspronklike vraelys beslaan Addendum C (4) aan die einde van hierdie tesis. Die vraelys is aan die sestien opvoeders wat geregistreer is vir die GOS-program uitgestuur en die navorser het terugvoer ontvang van twaalf individue. Die ander vier opvoeders gee egter by dieselfde skool onderrig en het slegs een vraelys teruggestuur wat 'n weerspieëling is van hul algemene gevoel teenoor die komponent wat deur die navorser aangebied is. Hulle word daarom getel as 'n enkele individu. Uit die vraelyste wat ontvang is, blyk dit dat twee van die opvoeders formele musiekopleiding het, naamlik 'n onderwysdiploma met spesialisering in klasmusiek. Nog twee opvoeders het aangedui dat hulle aan Unisa musiekeksamens deelgeneem het en die ander twaalf opvoeders het geen formele musiekopleiding nie. Die meerderheid opvoeders se musikale agtergrond was dus van 'n informele aard en is 'n direkte weerspieëling van een van die grootste probleme in Suid-Afrika se huidige onderrigsituasie naamlik 'n tekort aan formele opleiding. Die opvoeders wat aan hierdie studie deelgeneem het, bewys dus dat daar wel opvoeders in die land is wat 'n behoefte het daaraan om hulself toe te rus met die nodige kennis en vaardighede ten einde hul leerarea suksesvol te kan aanbied.

50% van die opvoeders het aangedui dat hulle somtyds die musiekkomponent in hul Kuns en Kultuur-klasse integreer ten spyte van die feit dat hulle geen formele musiekopleiding het nie. Die ander helfte van die opvoeders integreer die musiekkomponent in hul Kuns en Kultuur-klasse op 'n gereelde basis. Hieruit kan afgelei word dat opvoeders in elk geval musiek in hul Kuns en Kultuur-klasse onderrig ten spyte van die feit of hul oor formele musiekopleiding beskik of nie. Hoe meer opvoeders dus musikaal opgelei kan word, hoe groter voordeel sal die leerders uiteindelik daaruit trek, aangesien die standaard van musiekonderrig direk hierdeur verhoog word.

Die helfte van die opvoeders het voorheen al tradisionele liedere en/of speletjies in hul sillabus geïntegreer en is selfs gemaklik daarmee om hierdie liedere vir hul klasse voor te sing. Dit is 'n bewys dat Kuns en Kultuur-opvoeders in Suid-Afrika deeglik bewus is van die kultuurskatte in hul eie gemeenskappe en dat hulle in die meeste gevalle bloot net nie oor genoeg selfvertroue of kennis ten opsigte van onderrigmetodes beskik om hierdie kultuurskatte op 'n doeltreffende wyse aan die leerders oor te dra nie.

Slegs twee opvoeders het aangedui dat hulle voor die GOS-kursus genoeg selfvertroue gehad het om liedere vir hul klasse aan te leer, terwyl al sestien opvoeders wat die vraelyste voltooi het voel dat hulle na afloop van die kursus toegerus sal wees om liedere vir hul klasse met die nodige selfvertroue voor te sing en aan te leer. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die werklike behoeftes van die teikengroep wat by die program moes baatvind aangespreek is en die beoogde uitkomst bereik is, naamlik die bemagtiging van opvoeders ten opsigte van die implementering van tradisionele liedere in die Kuns en Kultuur-leerarea.

Vervolgens word Babbie & Mouton (2001:342) se vier stellings geëvalueer ten einde die sukses van die Deurlopende Aksie Navorsing wat in hierdie studie onderneem is te bepaal.

5.1.1 Behoeftes van die teikengroep

Om te bepaal of die GOS-studente se behoeftes aangespreek is ten opsigte van die visie en missie van die GOS-kursus, moes hulle in Augustus 2006 aandui in watter mate elk van die aspekte bereik is.

Die vraelys is aan tien opvoeders wat geregistreer is vir die GOS-program uitgestuur. Hierdie tien opvoeders het almal deelgeneem aan die "Mother's Milk Mother's Muse"-projek, en was daarom vooraf bekend met die die navorsing se studieveld. Die vier opvoeders wat by dieselfde skool onderrig gee het weereens slegs een vraelys teruggestuur wat 'n weerspieëling is van hul algemene gevoel teenoor die komponent wat deur die navorsing aangebied is. Alhoewel die navorsing die GOS-studente op 'n daaglikse basis aan die vraelyste herinner het, is slegs vier vraelyste aan die navorsing teruggestuur, wat sewe opvoeders se opinies verteenwoordig.

Kurrikulumontwikkeling en die hantering van diversiteit in die klaskamer is twee aspekte waar daar volgens die GOS-studente steeds ruimte vir verbetering is. Twee derdes van die studente het aangedui dat hulle tevrede is met die mate wat hul konseptuele kennis, holistiese ontwikkeling, praktiese- en onderrigvaardighede verbeter is. Hul kreatiwiteit, sowel as liefde en respek vir die kunste, is goed tot uitstekend ontwikkel. Ten slotte is die algemene gevoel onder die GOS-studente dat hul entoesiasme vir die Kuns en Kultuur-leerarea uitstekend deur die GOS-kursus aangewakker is.

Volgens die antwoorde op die vraelys wat GOS-studente in Augustus 2006 voltooi het, is hul behoeftes deur die programinhoud ten opsigte van die metodes waardeur liedere aangeleer word, aangespreek.

5.1.2 Implementering en bestuur van die program

Die GOS-studente het aangedui dat die program suksesvol geïmplementeer en bestuur is deur die fasiliteerder. Hul reaksie op die vraelyste was oorheersend positief en hulle is van mening dat dit 'n goeie metode was om die program te evalueer. Opvoeders het waardering vir die feit dat die fasiliteerders van die GOS-kursus dikwels geleenthede geskep het vir vrae oor verskillende aangeleenthede wat verband hou met die kursus.

5.1.3 Bemagtiging van opvoeders

Die opvoeders wat die vraelyste in Augustus 2006 voltooi het, is van mening dat hulle deur die GOS-kursus bemagtig is om tradisionele liedere in die Kuns en Kultuur-leerarea te implementeer, te integreer en te onderrig. Redes wat aangevoer word, is dat hul leerders die nuwe materiaal met ander musiekstyle wat vir hulle bekend is, byvoorbeeld Kwaito, kombineer. Dit is volgens die GOS-studente 'n noodsaaklikheid dat leerders tradisionele liedere uit hul eie gemeenskap moet ken, omdat dit deel is van hul kultuur en erfenis.

Die Kuns en Kultuur-opvoeders wat vir die GOS-program geregistreer is en musiekopleiding het, het genoeg selfvertroue om liedere suksesvol vir leerders aan te leer. Een van die opvoeders het spesifiek gesê dat haar leerders dit geniet wanneer sy die inligting agter die tradisionele liedere met hulle deel, veral liedere wat oorspronklik deur die Kaapse Klopse bekend gemaak is. Dit was ook vir die leerders moontlik om hul eie agtergrondsang by die tradisionele liedere te voeg.

5.1.4 Volhoubaarheid van die uitkomste

Die opvoeders het op die vraelyste wat in Augustus 2005 voltooi is aangedui dat hulle almal in die toekoms steeds tradisionele liedere en/of speletjies in hul Kuns en Kultuur-sillabus sal integreer en dink (met die uitsondering van 'n enkele opvoeder) dat dit vir hulle maklik sal wees om kreatiewe lesidees uit te werk wat gebaseer is op tradisionele liedere en/of speletjies. Hierdeur kon die navorser dus aflei dat die uitkomste van die betrokke komponent van die GOS-program, naamlik die aanleer van tradisionele liedere, volhoubaar is. Die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het sal ook op die langtermyn by die bemagtiging baat vind ten spyte daarvan of hulle herhaaldelik in hierdie komponent onderrig word al dan nie.

Die navorser kon uit die vraelyste wat in Augustus 2006 voltooi is aflei dat die uitkomste van die komponent in die GOS-program waarvoor sy verantwoordelik was werklik volhoubaar is. Die rede hiervoor is dat die GOS-studente wat aangedui het dat hulle in die toekoms steeds tradisionele liedere en/of speletjies in hul sillabus sou integreer, steeds 'n jaar later die onderrigstrategieë gebruik het waarmee hulle tydens die GOS-kursus toegerus is wanneer hulle liedere in die Kuns en Kultuur-klas vir leerders aanleer.

5.2 Gevolgtrekkings

Daar word vervolgens afleidings gemaak deur die vier fases waaruit Deelnemende Aksie Navorsing bestaan en die rol wat elkeen in die navorsing vir hierdie tesis vervul het, deeglik in oënskou te neem.

5.2.1 Bewusmaking

Tydens die eerste fase van Deelnemende Aksie Navorsing, het die navorser daarop gefokus om Kuns en Kultuur-opvoeders bewus te maak van hul huidige onderrigsituasie. Hierdie bewusmaking was tweeledig, deurdat die navorser die opvoeders eerstens wou bewus maak van hul huidige onderrigstrategieë en die wyse waarop die metodes hoe hulle klasgee beïnvloed word deur 'n aantal faktore, waaronder hul siening van die betrokke leerarea en die hoeveelheid selfvertroue waaroor hulle beskik aangaande die inhoud van die leerarea. In die tweede plek wou die navorser opvoeders bewus maak van die tradisionele liedere wat deel is van die agtergrond van die leerders wat hulle onderrig. Ongeveer vyfhonderd tradisionele Kaapse liedere en speletjies is oor 'n paar maande deur die opvoeders ingesamel en aan die navorser kom voordra. Opvoeders het hoofsaaklik leerders geraadpleeg wat hulle onderrig, wat dan om die beurt die liedere en speletjies aan die opvoeders gedemonstreer het sodat die opvoeders hierdie materiaal weer aan die navorser kon kom voordra. Die taal van die liedere en speletjies is bepaal deur die gemeenskappe waarin die leerders grootword, naamlik Engels, Afrikaans en Xhosa. Alhoewel dit onmoontlik was om opnames te maak van al die materiaal wat ingesamel is, word die materiaal wat wel opgeneem kon word by hierdie tesis ingesluit. Faktore wat verhoed het dat al die materiaal opgeneem kon word was beperkte tyd gedurende die formele en informele kontakssessies met die GOS-studente, identiese liedere wat deur verskillende GOS-studente ingesamel is en 'n aantal ander tegniese probleme.

Die opvoeders wat die vraelys in Augustus 2006 voltooi het, het aangedui dat hulle gereeld kon selfondersoek doen ten opsigte van hul bestaande onderrigtegnieke gedurende die "Aanleer van 'n lied"-komponent in die GOS-kursus. Die inligting wat in hul werksopdragte²⁰ vervat is, is skriftelike bewyse van hierdie bewuswording. Hierdie opdrag verskil van die werksopdrag in

²⁰ Addendum C(3)

Addendum B (3). Die uitkoms van laasgenoemde opdrag was die insameling van vyf en twintig liedere, terwyl daar in eersgenoemde werksopdrag van die opvoeders verwag is om te reflekteer op hul onderrigtegnieke deur die aanbieding van vyf liedere as voorbeeld te ondersoek. Volgens hierdie opvoeders, het hulle ervaar dat nuwe inligting tydens die GOS-kursus tussen fasiliteerder en student *uitgeruil*, eerder as *onderrig* is. Die fasiliteerder het dus daarin geslaag om die GOS-studente bewus te maak van die kennis waaroor hulle alreeds beskik wat vir hulself, sowel as vir ander opvoeders van waarde kan wees.

5.2.2 Emansipasie

Tydens die tweede fase van Deelnemende Aksie Navorsing, het emansipasie plaasgevind. Die navorser het tydens hierdie fase daarna gestreef om opvoeders ontvanklik te maak vir kritiese nadenke en bevraagtekening. Opvoeders is van mening dat hulle deur middel van hierdie proses nuwe kennis opgedoen het, omdat hulle bewus geword het van hul deugde en tekortkominge. 50% van die opvoeders doen selfassessering op 'n weeklikse basis, terwyl die ander 50% hulself kwartaalliks assesseer. Die helfte van die opvoeders verkies informele assessering en joernale, terwyl die ander helfte korrespondensie as metode van selfassessering verkies. Aangesien opvoeders se kennis met betrekking tot assessering uitgebrei is deur die emansipasieproses, doen hulle selfassessering met gemak.

5.2.3 'n Leerstrategie vir deelnemers

a. Kuns en Kultuur-opvoeders

Riglyne vir die Emansipasieproses is aan opvoeders verskaf aan die hand van 'n opdrag wat aan hulle gegee is waartydens die derde fase van Deelnemende Aksie

Navorsing, naamlik nuwe maniere om kennis te ontdek deur opvoeders geïmplementeer kon word. Die leerstrategie vir deelnemers was in hierdie geval om bestaande metodes wat gebruik kan word om tradisionele Kaapse liedere en speletjies vir leerders aan te leer, aan opvoeders te kommunikeer. Hierdie notas kan besigtig word onder Addendum C (2) aan die einde van hierdie tesis.

Die opdrag wat aan die opvoeders gegee is, het vereis dat hulle vyf tradisionele Kaapse liedere/speletjies per week versamel en dit opneem (Bewusmaking). Daaruit moes hulle twee van die liedere/speletjies kies om vir die leerders aan te leer (Emansipasie en 'n Leerstrategie vir deelnemers) en met mekaar te vergelyk (Ontwikkeling van selfstandigheid) ten einde die geskiktheid daarvan as leer materiaal te bepaal deur van die volgende riglyne gebruik te maak:

- ♪ Watter prosedure is gebruik om die lied aan te leer?
- ♪ Hoe suksesvol was die prosedure?
- ♪ Watter probleme het opgeduik tydens die aanbieding?
- ♪ Hoe toepaslik was die liedmateriaal en die onderrigprosedure?
- ♪ Het die leerders die les geniet en entoesiasies aan die aktiwiteite deelgeneem?
- ♪ Het die leerders iets nuuts geleer?
- ♪ Was dit 'n interessante les?
- ♪ Is die opvoeder met genoegsame instruksies toegerus ten opsigte van die gebruik, toepassing en implementering van die materiale en prosedures?

Die navorser het vir hierdie analise vier opvoeders geselekteer wat geregistreer is vir die GOS-program aan die Universiteit Stellenbosch. Hul werksopdragte, wat Addendum C (3) beslaan, word vervolgens bespreek om uiteindelik vas te stel of hierdie opvoeders in só 'n mate by die kursus baatgevind het dat hulle bemagtig is.

Opvoeder A het die liedere "Cape Town the place for me" en "Boure, lekker boure", wat beide hul oorsprong het by die Kaapse Klopse, gebruik as lesmateriaal. Die opvoeder het nie die twee liedere met mekaar vergelyk nie, maar as 'n eenheid gebruik om die geskiktheid daarvan as leermateriaal te bepaal. Die leerders is deur die opvoeder gebruik om die lied vir die res van die klas voor te sing. Die "Herhaling en Nabootsing"-metode is vir hierdie doel ingespan. Omdat leerders hulself volgens die opvoeder met die lied kon vereenselwig, was die prosedure suksesvol. Daar word egter nie melding gemaak van die spesifieke metode nie. Die opvoeder kom uiteindelik tot die gevolgtrekking dat instruksies en prosedures aangepas moet word na aanleiding van die verskillende situasies en leerders wat aan die aktiwiteite deelneem.

Opvoeder B het die tradisionele speletjie "n Hoender wat nie kekkel nie"²¹ as lesmateriaal gebruik. Aangesien die woorde nie gesing word nie, was die ritme van die woorde in hierdie geval die belangrikste element. Die opvoeder maak nêrens daarvan melding dat die lied aanvanklik as geheel aan die leerders voorgesing is nie. Die navorser kan hieruit aflei dat die "Sommer-saggies-saamsing"-metode aangepas is vir die aanleer van hierdie speletjie. Die opvoeder sê wel dat 'n groep leerders die speletjie vir die res van die klas aangeleer het. Leerders word dus toegerus met ritmiese vaardighede byvoorbeeld om 'n konstante tempo te handhaaf terwyl hulle ritmies hande klap.

Opvoeder C het twee speletjies gekies as leermateriaal. Sy het die "Nabootsing en Herhaling"-metode gebruik vir die aanleer van die speletjies sowel as die meegaande liedere. Sy beweer dat leerders die lied "Roly Poly" te sag sing omdat hulle hoofsaaklik op die bewegings konsentreer. Die tweede speletjie, "Sam Ding Dong" is 'n klapspeletjie waar ritme die hoofokus is. Die opvoeder het dus nie werklik die kans gehad om een van die twee metodes vir die aanleer van liedere toe te pas nie, aangesien die teks ritmies gespreek word.

²¹ CD: snit 8

Opvoeder D het twee liedere gebruik as leermateriaal naamlik "I'm a bone legged chicken" en "Jan Pierewiet"²². Sy het ook die "Herhaling en Nabootsing"-metode gebruik om beide liedere vir die leerders aan te leer. Sy het die eerste lied self aan die leerders voorgesing en het dus genoeg vertrouwe in haar eie sangvermoëns en het ook die res van die prosedure stap vir stap deurgevoer. Hierdie opvoeder het tydens die aanvang van die bemagtigingskursus in 2004, waaraan sy deelgeneem het alvorens sy vir die GOS geregistreer het, dit duidelik gestel dat sy dit moeilik vind om te sing omdat sy beweer dat sy 'n baie lae, hees stem het. Bloot die feit dat sy hierdie betrokke lied aan die klas voorgesing het, toon alreeds dat sy baie selfvertrouwe opgebou het deur die loop van die kursus. Sy kom ook uiteindelik tot die gevolgtrekking dat haar instruksies duidelik was, met ander woorde dat sy suksesvol was in haar aanbieding.

Vir die aanleer van die tweede lied het hierdie opvoeder 'n bandopnemer gebruik sodat die leerders 'n outentieke weergawe van die lied kon hoor, wat hulle volgens die opvoeder maklik nageboots het. Die positiewe reaksie van die leerders was vir die opvoeder 'n aanduiding dat haar instruksies duidelik was, met ander woorde dat sy die aanleertegnieke en -vaardighede in so 'n mate bemeester het dat leerders dit wat sy van hulle verwag kon uitvoer.

Volgens die vraelyste wat die GOS-studente in Augustus 2006 voltooi het, is die vaardighede waarmee opvoeders toegerus is in die "Aanleer van 'n lied"-komponent asemhaling, voorbereiding, frasering, klappatrone, dinamiek, artikulasie, kognitiewe vaardighede, ontspanning, stemopleiding en luistervaardighede. Opvoeders streef daarna om die kennis wat hulle deur die GOS-kursus opdoen te gebruik om leerders bewus te maak van die moontlikhede wat die Kuns en Kultuur-leerarea aan leerders kan bied. Hulle is ook van mening

²² CD: snit 44

dat hul leerders baat vind by die nuwe tegnieke en vaardighede waarmee hulle toegerus word.

Vier van die opvoeders verkies die "Sommer Saggies Saamsing"-metode, terwyl ses opvoeders die "Herhaling en Nabootsing"-metode verkies. 'n Enkele opvoeder het die opmerking gemaak dat sy nie gemaklik is met een van die twee metodes nie, maar haar eie metode gebruik naamlik om die woorde en die ritme van 'n lied vir haar leerders aan te leer en daarna die melodie by te voeg.

Om hul eie leerstrategieë te ontwikkel, verkies die oorgrote meerderheid opvoeders die navorsingsmetode. Van die opvoeders beweer egter dat hulle beide metodes gebruik, aangesien navorsing sowel as eksperimentering noodsaaklik is vir groei om plaas te vind. Bronne wat Kuns en Kultuur-opvoeders gebruik vir hul navorsing, is die internet en 'n wye verskeidenheid handboeke oor die leerarea Kuns en Kultuur.

b. Die navorser

Die navorser het baie praktiese kennis opgedoen deur die manier waarop die Kuns en Kultuur-opvoeders weekliks terugvoer gelewer het oor die metodes en tegnieke wat hulle gebruik het om die tradisionele liedere en speletjies in te samel. Hierdie kennis kon later gebruik word om onderrigstrategieë en die bepaling van geskikte hulpbronne meer toepaslik op die opvoeders se uiteenlopende onderrigsituasies te maak.

5.2.4 Ontwikkeling van selfstandigheid

Die laaste fase van Deelnemende Aksie Navorsing word bereik sodra deelnemers self beheer oorneem ten einde te bepaal oor watter vaardighede en mag hulle beskik om kennis selfstandig te produseer. Hierdie fase het in werking getree

toe opvoeders na aanleiding van die leerstrategieë waarmee hulle toegerus is (in hierdie geval die metodes vir die aanleer van liedere) kon bepaal watter metodes en tegnieke die geskikste is in hul eie onderrigssituasies en dit kan implementeer en toepas.

Opvoeders het selfstandig ontwikkel, deurdat hulle meer beheer oor hul eie onderrigssituasies kon kry deur middel van die tegnieke en vaardighede waarmee hulle in die GOS-kursus toegerus is. Ander hulpbronne wat ontdek is tydens die soektog na tradisionele Kaapse liedere in hul eie plaaslike gemeenskappe, is mense wat die geskiedenis van hierdie liedere ken, hul plaaslike biblioteke en rekenaarsentrums.

Die GOS-studente is van mening dat hulle dikwels met uitdagings in die GOS-kursus en die praktiese toepassing daarvan gekonfronteer is. Dit was byvoorbeeld vir van die opvoeders 'n uitdaging om tradisionele liedere van uiteenlopende kulture vir die leerders aan te leer om in groepe voor te sing met instrumentbegeleiding. Probleme wat byvoorbeeld opgeduik het ten opsigte van die aanleer van tradisionele liedere in die Kuns en Kultuur-klaskamer, is dat leerders nie dieselfde moedertaal praat nie, dikwels nie die geskiedenis van die liedere ken nie en dikwels nie van die liedere hou nie omdat dit vir hulle vreemd is. Laasgenoemde is op sigself 'n uitdaging vir 'n Kuns en Kultuur-opvoeder se deursettingsvermoë, geduld en entoesiasme. Die meerderheid opvoeders sien hierdie probleme egter as uitdagings, aangesien leer volgens hulle plaasvind deur middel van interaksie.

5.2.5 Lewenslange leer

Opvoeders het op die vraelyste wat in Augustus 2006 voltooi is aangedui dat hulle redelik goed tot uitstekend deur die GOS-kursus toegerus is wat die volgende aspekte betref: 'n bewussyn van die opvoeder se verantwoordelikhede

in die onderwysstelsel en hoe om dit te hanteer, die vaardighede om hul optrede in die onderrigsituasie te evalueer en hul tekortkominge te identifiseer, geleenthede wat geskep is vir besinning, groei, leer en om hulself te geniet, die praktiese toepassing van nuwe vaardighede deur die integrasie van dit wat hulle gedurende die GOS-kursus geleer het en weer in die Kuns en Kultuur-klas kan gaan toepas. Al die genoemde aspekte dra by tot lewenslange leer indien dit voortdurend ontwikkel word.

Ander werkwinkels en kursusse wat opvoeders bywoon om hul vaardighede voortdurend te ontwikkel buiten die GOS-kursus en direk betrekking het op die implementering van tradisionele liedere in die Kuns en Kultuur-klaskamer, sluit in koorleidingskursusse, danswerkwinkels en tromtegnieke.

5.2.6 Professionele ontwikkeling

Die GOS-studente het almal aangedui dat hul kreatiwiteit en denke gestimuleer is deur die komponent wat die navorser in die GOS-program aangebied het. Na afloop van die aanbiedings was dit vir die studente makliker om beplanning te doen. Deurdat 'n bewussyn geskep is van hul reeds bestaande tegnieke en vaardighede, kon hulle werk aan hul tekortkominge en dit waarin hulle reeds vaardig is verbeter. 'n Opvoeder het byvoorbeeld daarvan melding gemaak dat sy haar klasse aan verskillende kulture blootstel deur aan hulle tradisionele liedere wat eie is aan die kulture te leer. Die opvoeders het op professionele vlak soveel ontwikkel dat hulle deesdae onafhanklik kan voortbou op lesidees sodra hulle agterkom dat leerders dit geniet. Omdat leerders leer deur eie ervarings, gebruik opvoeders leerders se eie agtergrond tydens sang, speletjies en die skepping van eie liedjies en gediggies.

Volgens die GOS-studente het die fasiliteerders daarin geslaag om toestande vir transformasie tydens die GOS-kursus te skep. Dit is nou vir hulle moontlik om

die skoolsisteem en -situasies te bevraagteken en veranderinge aan te bring indien hulle dit nodig ag. Ander opvoeders is van mening dat hul persoonlike ontwikkeling bevorder word deurdat hulle hulself kan toerus met die vaardighede om musiekinstrumente te kan speel. Een van die opvoeders het pertinent gesê dat hulle ongerymdhede uit die verlede tydens die kursus bespreek het, wat haar weer gehelp het om sin daaruit te maak sodat haar professionele ontwikkeling nie deur buitefaktore gestrem kan word nie. 'n Ander opvoeder het weer die waarde van goeie beplanning besef en kombineer sover moontlik nuwe kennis met dit wat alreeds deel van leerders se verwysingsraamwerk is.

5.2.7 Reflektiewe denke

'n Vraelys²³ is in September 2005 aan twaalf Kuns en Kultuur-opvoeders wat vir die GOS geregistreer is, gestuur. Daar is aan die opvoeders vyf moontlikhede verskaf om aan te dui hoe dikwels hulle krities nadink oor die onderrigstrategieë en -vaardighede wat hulle in die Kuns en Kultuur leerarea gebruik. Wat eersgenoemde betref, blyk dit uit die resultate dat 42% van die opvoeders op 'n baie gereelde tot daaglikse basis daarvoor nadink, 33% van die opvoeders gereeld daarvoor nadink en 25% van die opvoeders selde hierdie aspek van hul onderrig oordink. Opvoeders besin egter op 'n baie meer gereelde basis oor hul onderrigvaardighede. 50% van die opvoeders besin op 'n daaglikse basis oor hul onderrigvaardighede, 33% van die opvoeders reflekteer dikwels oor hul onderrigvaardighede en slegs 17% reflekteer selde oor hierdie aspek van hul onderrig.

Daar is van die GOS-studente verwag om vir 'n bepaalde tydperk gedurende die kursus dagboek te hou. Hiervoor moes hulle joernaalinskrywings maak, wat uiteindelik saamgevoeg kon word om 'n biografie te vorm. Hierdie spesifieke

²³ Addendum C(5)

opdrag is deur Antoinette Theron aan studente gegee tydens die komponent wat sy gedurende die GOS-kursus aangebied het. Daar is van die studente verwag om weekliks nabetragting te doen oor die gevoelens wat hulle ervaar het voor-, tydens en na afloop van elke les, asook hul waarnemings ten opsigte van die nuwe kennis, tegnieke en vaardighede wat hulle opgedoen het. Verder moes hulle ook oor mede-studente se vordering reflekteer en die ontdekkings aangaande stembeheer en -ontwikkeling puntsgewys neerskryf.

Hierdie joernaalinskrywings is vir 'n tydperk van ongeveer vyf maande getrou gedoen en dit was duidelik hoe die studente se waarnemingsvaardighede gedurende hierdie tydperk verskerp en ontwikkel het. 'n Voorbeeld van 'n noodsaaklike ontdekking wat deur een van die studente gemaak is, is onder meer dat almal oor die vermoë beskik om goed te kan sing indien die korrekte tegnieke aan hulle demonstreer word.

5.2.8 Houdings

Opvoeders moes op dieselfde vraelys genoem in 5.2.7 (Addendum C5) bepaal hoe gemotiveerd hulle is om Kuns en Kultuur te onderrig. 58% van die opvoeders is redelik goed gemotiveerd om die leerarea aan te bied, terwyl 42% van die opvoeders hoogs gemotiveerd is om die leerarea te onderrig. Redes wat aangevoer word, is dat die opvoeders genoeg selfvertroue het en gemaklik daarmee is om ten minste een van die komponente van Kuns en Kultuur goed te onderrig omdat die leerarea onder andere kulturele diversiteit akkommodeer en hierdie opvoeders praktiese ervaring het in die komponent wat hulle onderrig. Hierdie opvoeders beskou hulself egter as onervare en nie ten volle toegerus om al vier komponente te kan onderrig nie. In vergelyking met die vraelys wat die opvoeders in Augustus 2005 voltooi het, het hul ingesteldheid teenoor die leerarea reeds op daardie stadium 'n positiewe verbetering getoon.

Die meerderheid van die opvoeders (67%) ervaar dat hul leerders redelik goed gemotiveerd is ten opsigte van die Kuns en Kultuur leerarea, terwyl 33% van die opvoeders aangedui het dat hul leerders baie tot uitermatig gemotiveerd is wat die leerarea betref. Al die opvoeders wat die vraelys ingevul het glo dat hulle 'n bydrae kan lewer om hul leerders se ingesteldheid jeens die leerarea positief te beïnvloed. Redes wat aangevoer word, is dat opvoeders navorsing doen en bewus is van wat leerders se behoeftes is, kreatief is en hul klasse so interessant moontlik maak. Leerders wat nie akademies goed presteer nie, vind Kuns en Kultuur dikwels genotvol en opvoeders gebruik die geleentheid om hierdie groep leerders bewus te maak van beroepsmoontlikhede in die kunste.

5.2.9 Assessering

Volgens die vraelys wat die GOS-studente in Augustus 2006 voltooi het, is assesseringsvaardighede goed aangespreek deur die inhoud van die GOS-kursus. Ten spyte van die feit dat Kuns en Kultuur-opvoeders egter die verskillende metodes van assessering begryp het nadat hulle dit in diepte bestudeer het, is assessering steeds vir sommige van hulle 'n probleem, omdat daar volgens hulle nie noodwendig 'n regte of verkeerde antwoord in die kunste bestaan nie.

5.3 Probleemstelling en Hipotese

Die twee oorhoofse probleme wat in hierdie studie ondersoek is, is eerstens dat hulpbronne nie vrylik aan alle opvoeders beskikbaar is nie en dat opvoeders nie weet hoe om die hulpbronne wat hulle wel tot hul beskikking het te ontgin en suksesvol te benut nie. Die tweede probleem is dat baie opvoeders nie volledig toegerus is om die leerarea Kuns en Kultuur aan te bied nie.

Die eerste probleem is aangespreek deur die "Mother's Milk Mother's Muse"-projek waarvoor 'n groot aantal tradisionele Kaapse liederes en speletjies vanuit

die Kuns en Kultuur-opvoeders se plaaslike gemeenskap deur hulself en hul leerders ingesamel is. Opvoeders is dus bewus gemaak van alternatiewe, maklik bekombare hulpbronne wat weer by hul leerders sal byval vind. Hulpbronne is dus aangevul deur die "Mother's Milk, Mother's muse"-projek en bo en behalwe die feit dat opvoeders hul eie repertorium op hierdie manier uitgebrei het, het hulle ook geleer hoeveel kultuurskatte daar binne-in hul gemeenskap bestaan wat wag om ontgin te word. Voorbeelde van hierdie materiaal word by hierdie tesis ingesluit.

Volgens Britz (2002:19) is die aspirasie om op te tree en te kommunikeer twee van die grootste musikale behoeftes. Hierdie twee behoeftes word volgens haar direk verbind met luistervaardighede. Om hierdie rede beskou die navorser van hierdie tesis die "Mother's Milk, Mother's Muse"-minifees as 'n suksesvolle geleentheid waar hierdie twee behoeftes direk aangespreek is.

Die tweede probleem is aangespreek deur bemagtigingsopleiding aan Kuns en Kultuur-opvoeders te bied deur die twee-jaar lange GOS van die Universiteit Stellenbosch wat voorafgegaan is deur 'n bemagtigingskursus. Die hoofdoel van hierdie kursusse was om opvoeders te bemagtig om leerders te leer hoe om die kunste, kulturele vorms en gebruike wat histories nie erkenning kry nie te erken, verstaan en bevorder. Opvoeders is tydens hierdie kursusse onder meer opgelei hoe om die tradisionele liedere wat tydens die "Mother's Milk Mother's Muse" projek ingesamel is in die klassituasie te implementeer.

Na aanleiding van dit wat in die tesis vervat is, kan die afleiding gemaak word dat die tekort aan opleiding en hulpbronne suksesvol deur middel van die navorsing wat vir hierdie studie gedoen is, aangespreek is. Opvoeders is volgens die resultate wat blyk uit die data-analise bemagtig om beter onderrig te gee deurdat hulle toegerus is met die nodige vaardighede om liedere vir leerders aan te leer.

Na aanleiding van hierdie oorwegend positiewe resultate kan die navorser die afleiding maak dat sy die doelwit wat aan die begin van die tesis geformuleer is bereik het: Kuns en Kultuur-opvoeders is deur middel van die komponent waarvoor sy in die GOS-program verantwoordelik was bemagtig om tradisionele liedere en/of speletjies te ontgin en in die leerarea te implementeer, omdat hulle toegerus is met die nodige selfvertroue en vaardighede.

5.4 Gebreke en Beperkings

Aangesien die GOS-kursus 'n deeltydse kursus is, was die navorser se kontak met die GOS-studente redelik beperk. Die navorser het die geleentheid gekry om aan ongeveer agt formele kontaksessies met die GOS-studente vanaf Januarie tot September 2005 deel te neem. Daarbenewens het die navorser en die GOS-studente tyd ingeruim vir vier tot vyf informele individuele kontaksessies. Kommunikasie moes hoofsaaklik plaasvind deur middel van e-pos en fakse, wat vanselfsprekend nie altyd baie doeltreffend is nie.

'n Beperking in die Kuns en Kultuur-leerarea is die aantal ure wat deur skole aan die onderrig van die leerarea toegeken word. Omdat dit in vergelyking met ander vakke baie min ure is, sukkel opvoeders om die tyd wat wel aan hul leerarea toegeken is optimaal te benut.

5.5 Aanbevelings

Die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring in die seniorfase word sedert die begin van 2006 ingefaseer. Alhoewel die opleiding wat aan opvoeders wat vir die GOS-program geregistreer is aanvanklik gebaseer is op Uitkomsgebaseerde onderrig, oftewel Kurrikulum 2005, kan die spesifieke komponent van die kursus wat die onderwerp is van hierdie tesis, naamlik die implementering van

tradisionele liedere en/of speletjies, in sy huidige vorm aangepas word om aan enige leerplan of kurrikulum se vereistes te voldoen.

Omdat die navorsing vir hierdie tesis, naamlik die insameling van tradisionele materiaal en die maniere waarop dit in die Kuns en Kultuur-leerplan implementeer kan word as't ware 'n breë oorsig is van hoe 'n opvoeder hulpbronne kan bekom vanuit sy/haar gemeenskap en dit in sy/haar leerplan kan implementeer, ontstaan daar nou 'n nuwe behoefte. Hierdie behoefte is dat die leerplan in kleiner dele opgebreek moet word deur meer spesifiek te fokus op sekere ouderdomsgroepe. Deur die inligting wat versamel is van toepassing te maak op 'n spesifieke ouderdomsgroep kan daar in diepte gekyk word na die relevansie van die verskillende tipes liedere en/of speletjies waarby 'n ouderdomsgroep die meeste gaan baat vind.

Weens die behoefte aan opleidingsgeleenthede, is dit nodig om Kuns en Kultuur-opvoeders deeglik bewus te maak van die bestaande moontlikhede. 'n Doeltreffende kommunikasiesisteem tussen tersiêre instansies wat opleidingsgeleenthede aanbied, skole en die Onderwysdepartement is 'n noodsaaklikheid. Daar moet bepaal word wat die behoeftes is van Kuns en Kultuur-opvoeders vanuit die breë gemeenskap, hetsy dit kort kursusse of langer vorme van indiensopleiding is. Aangesien opvoeders en/of skole nie altyd oor genoegsame finansies beskik om hulself hierdeur toe te rus nie, beveel die navorsers aan dat daar gekyk moet word na die moontlikhede om kort kursusse by skole te gaan aanbied.

Opvoeders moet ook die vrymoedigheid hê om idees en tegnieke uit te ruil. Laasgenoemde kan geskied deur middel van informele uitruilprogramme waardeur opvoeders mekaar se klasse kan observeer of selfs geleenthede skep wat hulle in ander omstandighede as waaraan hulle gewoon is kan gaan onderrig gee. Op

hierdie manier word kulturele grense ook oorbrug en het opvoeders uiteindelik meer om aan hul leerders te bied in die vorm van uiteenlopende kultuurervarings.

Ten einde die Kuns en Kultuur-opvoeders se selfvertroue en sangstemme te ontwikkel, kan hulle onderling gemeenskapskore organiseer waardeur hul musikale kennis en sangvaardighede uitgebrei kan word. Hierdeur kan hulle terselfdertyd op 'n informele manier kennis en ervaring opdoen ten opsigte van verskillende kulture wat hulle uiteindelik weer in die onderrigsituasie met leerders kan gaan deel. Die voordele van langer kursusse is vanselfsprekend groter, aangesien dit meer omvattend en holisties van aard is, en mense dus beter daardeur bemagtig word.

Die doel van hierdie studie was om Kuns en Kultuur-opvoeders toe te rus met vaardighede om tradisionele liedere in die klaskamer te implementeer. 'n Groot aantal voorbeelde van klank- en beeldmateriaal wat gedurende hierdie tydperk ingesamel is word by hierdie tesis ingesluit en daar word slegs na sekere voorbeelde verwys. Hierdie materiaal kan egter verder ontgin word deur navorsing te doen oor die oorsprong en aard van elke lied, asook kreatiewe maniere om die tradisionele liedere en speletjies te onderrig en in die Kuns en Kultuur-sillabus te implementeer.

BRONNELYS

Anderson, B., Horobin, R. & Williams, M. 1992. **Active Learning in Practical Classes**. Sheffield: CVCP University.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. **The Practice of Social Research**. Oxford: Oxford University Press.

Bagwandeem, D.R. & Louw, W.J. 1993. **Theory and practice of in-service education and training for teachers in South Africa**. Pretoria: JL van Schaik.

Barrett, J.R. 2005. **Planning for Understanding : A Reconceptualized View of the Music Curriculum**, in *Music Educator's Journal* (Maart 2005). 21-25.

Bassegy, M. 1986. **Does Action Research Require Sophisticated Research Methods?**, in Hustler, D.(ed.): *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin. 19-24.

Bouws, J. 1969. **Die Volkslied, deel van ons erfenis**. Kaapstad: Human & Rousseau.

Bowman, P.B. 1995. **Defining your commitment to Multicultural Music Education**, in McCarthy, M. (ed.): *Cross Currents Setting an Agenda for Music Education in Community Culture*. College Park : University of Maryland. 58-69.

Boyle, D.J. & Radocy, R.E. 1987. **Measurement and Evaluation of Musical Experiences**. New York : Schirmer.

Brits, E. 2004. **Klank is goue sleutel tot lees**, in *DIE BURGER* (29 Mei 2004).15.

Britz, A.M.E. 2002. **South African Unit Standards for culture and arts education and music as an elective sub-field.** Ongepubliseerde MMus-tesis. Pretoria : Universiteit Pretoria.

Burden, M. 1991. **Die Afrikaanse Volkslied onder die Bruinmense I, II, III.** Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch : Universiteit Stellenbosch.

Burke, M. Jacobson, W & Sleicher, D. 1999. **Portfolio assessment of intercultural competence,** in *International Journal of Intercultural Relations*. 23(3). 467-492.

Burnett, C & Sierra, G.J. 2003. **Cultural dimensions of children's games and play behaviour in the Northern Cape Province of South Africa.** Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Campbell, P.S. 1991. **Lessons from the world.** New York : Schirmer.

Campbell, P.S. 1995. **Music, Education, and Community in a multicultural society,** in McCarthy, M. (ed.): *Cross Currents Setting an Agenda for Music Education in Community Culture.* College Park : University of Maryland. 4-35.

Campbell, P.S. 1998. **Songs in their heads.** Oxford : Oxford University Press.

Campbell, P.S. & Scott-Kassner, C. 1995. **Music in childhood: from preschool through the elementary grades.** New York: Schirmer.

Chayanuvat, A. & Lukkunaprasit, D. 1997. **Classroom-centered Research at Chulalongkorn University Language Institute**, in Hollingsworth, S.(ed.): *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press. 157-167.

Choksky, L. 1986. **Teaching music in the Twentieth Century**. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 1988. **Teachers as Curriculum Planners**. New York: Teachers College Press.

Coertzen, M.A. 2001. **Vakkurrikulering in musiek: Evaluering/Assessering**. Klasnotas aangebied vir Algemene vakdidaktiek (BMus II). Stellenbosch : Universiteit Stellenbosch.

Davidoff, S. 1990. **Changing your teaching: the challenge of the classroom**. Pietermaritzburg: Centaur in association with the Faculty of Education, University of the Western Cape.

Departement van Onderwys. 1997. **Kurrikulum 2005**. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. 2003. **Nasionale Hersiene Kurrikulum Beleid Graad R-9**. Pretoria: Departement van Onderwys.

Dunbar-Hall, P. 2005. **Colliding Perspectives? Music Curriculum as Cultural Studies**, in *Music Educator's Journal* (March 2005). 33-37.

Du Plessis, I.D. 1935. **Die Bydrae van die Kaapse Maleier tot die Afrikaanse Volkslied**. Kaapstad : Nasionale Pers, Bpk.

Du Plessis, J. Fivaz, M. Morgan, J. Simpson, K. 2000. **Kuns en Kultuur vir Graad 8**. Kaapstad : Nasou.

Evans, L. 2002. **Reflective Practice in Educational Research**. New York: Continuum.

Eylon, D. & Au, K.Y. 1999. **Exploring empowerment cross-cultural differences along the power distance dimension**, in *International Journal of Intercultural Relations*. 23(3). 373-385.

Fetterman, D.E. 1984. **Ethnography in Educational Evaluation**. Beverly Hills: Sage Publications.

Fetterman, D.M. 2001. **Foundations of Empowerment Evaluation**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fischer, G. 2000. **Lifelong learning - More than training**, in : *Journal of Interactive Learning Research*. 265-294.

Gardner, H. 1993. **Frames of Mind**. New York: Basic Books.

Gitlin, A. & Hadden, J. 1997. **Educative Research : Acting on Power relations in the Classroom**, in: Hollingsworth, S.(ed.): *International Action Research : A Casebook for Educational Reform*. London : The Falmer Press. 70-83.

Hanley, B. & King, G. 1995. **Peeling the Onion - Arts propel in the University Classroom**. *Journal of Music Teacher Education*, Herfs. 15-31.

Hanley, B. & Montgomery, J. 2005. **Challenges to Music Education : Curriculum Reconceptualized.** *Music Educator's Journal.* 17-20.

Hargreaves, D.J., Marshall, M.A. & North, A.C. 2003. **Music education in the twenty-first century: a psychological perspective.** *The British Journal of Music Education.* 20(2). 147-163.

Harland, J. 2000. **Arts Education in secondary schools: effects and effectiveness.** Berkshire: National Foundation for Educational Research.

Henerson, M.E. 1978. **How to measure attitudes.** Beverly Hills: Sage Publications.

Hookey, M.R. 2002. **Professional Development,** in Colwell, R. & Richardson, C. (eds.): *The New Handbook of Research on music teaching and learning.* New York: Oxford University Press. 887-898.

Kelly, S.N. & Van Weelden, K. 2004. **Connecting Meaningful Music and Experiences in a Multicultural, Multimusical Classroom.** *Music Educator's Journal,* January 2004. 35-39.

Leonhard, C. & House, R.W. 1972. **Foundations and Principles of Education.** New York: McGraw-Hill.

Malan, M. 2003. **UGO vereis 'regte omstandighede' vir sukses.** *Die Burger,* 29 November 2003. 13.

Malan, S.R. 2004. **Celebrating Cultural Diversity: Implementing an Integrated Approach to Arts and Culture in the Intermediate Phase of Curriculum 2005.** Ongepubliseerde MMus-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

McCarthy, M. 1995. **Setting an agenda for Music Education in Community Culture: A Synthesis**, in McCarthy, M. (ed.): *Cross Currents Setting an Agenda for Music Education in Community Culture*. College Park : University of Maryland. 72-79.

McCarthy, M. 1999. **Passing it on: the transmission of music in Irish culture**. Cork : Cork University Press.

McLachlan, P. 1986. **Klasonderrig in musiek**, 3e uitgawe. Kaapstad : Nasou Beperk.

Rademeyer, A. (2003). **UGO verkeerd ingevoer**. *Die Burger*, 31 Mei 2003. 12.

Rahman, M.A. 1991. **The theoretical standpoint of Participatory Action Research**, in: Fals-Borda, O. & Rahman, M.A. (eds.): *Action & knowledge : Breaking the monopoly with participatory action-research*. New York: The Apex Press. 13-23.

Reason, P. 1994. **Three approaches to participatory inquiry**, in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S.(eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications. 324-339.

Rijsdijk, A.S.C. 2003. **An investigation into the state of music education in the learning area Arts and Culture in primary schools of the Western Cape Metropole**. Ongepubliseerde MMus-tesis. Kaapstad : Universiteit Kaapstad.

Rodgers, C. 2002. **Defining Reflection : Another look at John Dewey and Reflective Thinking**. *Teachers College Record*, 104(4). 842-866.

Rosas, L.O. 1997. **Using Participatory Action Research for the Reconceptualization of Educational Practice**, in Hollingsworth, S.(ed.): *International Action Research : A Casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press. 219-224.

Rowland, S. 1986. **Classroom Enquiry : An approach to understanding children**, in Hustler, D.(ed.): *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin. 25-35.

Rush, J.C. 1997. **The Arts and Education Reform: Where is the model for teaching "The Arts"?**, in *Arts Education Policy Review*. 98(2). 2-9.

Shor, I. 1992. **Empowering Education**. Chicago: The University of Chicago Press.

Snyman, M. 2004. **UGO wat werk**. *Rooi Rose*, Oktober 2004. 126-130.

Swantz, L-L & Vaino-Mattila, A. 1988. **Participatory inquiry as an instrument of grass-roots development**, in Reason, P.(ed.): *Human inquiry in action : Developments in new paradigm research*. London: Sage Publications. 139-147.

Thompson, C.M. 1997. **Teaching at Elementary Schools: shared responsibilities & distinctive roles**, in *Arts Education Policy Review*. 99(2). 14-21.

Unger, C. 1997. **Teaching for Understanding - Questions to ask yourself and your students** [intyds]. Beskikbaar : <http://www.newhorizons.org/> [9 Mei 2002].

Walker, M. 1997. **Transgressing Boundaries : Everyday/Academic Discourses**, in Hollingsworth, S.(ed.): *International Action Research : A Casebook for Educational Reform*. London :The Falmer Press. 136-145.

Wolf, S.R. 1995. **A Pitch for Multiculturalism**, in McCarthy, M. (ed.): *Cross Currents Setting an Agenda for Music Education in Community Culture*. College Park : University of Maryland. 36-45.

Woody, R. 2004. **Misconceptions**, in: *Teaching Music* (April 2004). 29-33.

Addendum A :	
Kuns en Kultuur evalueringsvorm.....	118



KeK Gr. 9 _____ : EVALUERINGSVORM - 2004

Algemene inligting

Is jy 'n seun of 'n meisie?	S	M
Hoe oud is jy?		
Wil jy oorsee gaan na skool?	Ja	Nee
Oorweeg jy 'n loopbaan in die Kunste?	Ja	Nee
Is jou kultuur & erfenis vir jou belangrik?	Ja	Nee
Dink jy dis noodsaaklik dat alle leerders blootgestel word aan opvoeding in die Kunste?	Ja	Nee
Het jy enigiets nuuts geleer in KeK?	Ja	Nee
Het jy al ooit met iets te doen gekry in jou alledaagse lewe buitekant die skool waar iets wat jy in KeK geleer het vir jou van waarde was?	Ja	Nee
Watter punt verwag jy in die leerarea?		%

Wat is jou gunsteling leerarea?

EBW	KeK	LO	MSW	NW	TALE	TEG	WISK	
-----	-----	----	-----	----	------	-----	------	--

Van watter leerarea hou jy die minste?

EBW	KeK	LO	MSW	NW	TALE	TEG	WISK	
-----	-----	----	-----	----	------	-----	------	--

Relevante kommentaar:

Evaluering van die leerarea

Watter ander onderwerpe wat van toepassing is op die leerarea sou jy mee wou kennis maak in die sillabus m.a.w. watter leemtes was daar?

Addendum B :
"Mother's Milk Mother's Muse"

1. Uiteensetting van projek
(Prof. M. Nzewi).....120
2. Korrespondensie.....124
3. GOS - werksopdrag.....126
4. Minifees-program.....127

1. Uiteensetting van projek

The Project: Mother's Milk; Mother's Muse

The indigenous children's musical arts of South African cultures – Comprehensive study, documentation, re-motivation and performance re-orientation.

Background:

For grassroots research and motivations, the research will rely on the Musical Arts Action Research Teams (MAT) already functional in South Africa, and then motivate for more areas not already covered by existing ones. Thus research teams of music teachers from primary to tertiary education levels will be covering each research site, making use of pupils they already know and interact with in classrooms as and community environments as well as their parents and other community members. The primary task of the MAT cells will be to:

- Instigate musical arts research and activities
- Documenting as many as possible
- Preparing the children researcher-participants for performances which will be video and audio recorded at an appropriate period in the research schedule
- Organise and execute a mini-music festival offering a platform for the recordings to take place.

The plan of the research:

Phase 1/Year 1 (2004)

Delimitation, determination of research locations and resource persons, also selection and training of key research personnel. Recording, documentation, resuscitation, staging and re-orientation of indigenous children's musical arts practices for contemporary continuum. Participating children need to be motivated in kind, and re-orientation will create stage and

Phase 2/Year 2 (2005)

Analytical study of field materials and recordings to decode social, historical, musicological, moral and creative education values and texts, leading to production of literature and re-orientation products – articles, books, encyclopaedia, learning materials, compositions, musical arts theatre works.

Phase 3/Year 3 (2006)

Along with the on-going activities in phase 2, the study of the genesis and nature of change as well as receptivity in contemporary children's musical arts products.

Phase 4/Year 4 (2007)

Continued production and promotion with evaluation of children's musical arts products developed in phases 2 and 3.

Envisioned outcomes:

- Study documentation that would result in a transcription cum annotation encyclopaedia of children's music of the cultures of South Africa
- Scholarly papers and learning texts for education and general appreciation of the African knowledge system
- Development of children's musical arts theatre for live stage and television series/serials featuring children actors
- Re-motivation of community musical arts creativity and performances of strong cultural value, for recreational-educational purposes
- Annotated video and audio archive of children's musical arts heritage
- Regeneration of interest in the oral-practical continuum of South African indigenous knowledge heritage in the musical arts, particularly in the rural and township communities
- Involvement of parents and guardians in the moral-civic education of their children and wards outside the classrooms
- Research capacity development at grassroots level and among teachers and professionals

- **And estimated 8 000 children's musical arts items from South Africa, including cultural variants, will be collected, transcribed, annotated and archived for the use of researchers, writers, composers and educators.**

**Mother's milk, mother's muse
Fieldwork datasheet**

Name of research participant(s) ✓ Spelling	Ethnicity of research participant	Name of song ✓ Spelling	Composer(s)/ Trad	✓ Spelling	Language of song	Date	Time	Place	Tape number, position	Comment(s) (Accompanied, unaccompanied, musical instruments, special dress code, etc)

2. Korrespondensie

1 Julie 2004

Stellenbosch

Beste Kuns en Kultuur-opvoeder

Daar word tans 'n nasionale projek geloods "*Mother's Milk: Mother's Muse : Indigenous Knowledge Systems*", waarby ons soveel moontlik laerskole in die Wes-Kaap wil betrek. Die doelwit van die projek is om die antieke en moderne wysheid van die Suid-Afrikaanse kultuur te red, te bewaar en te bevorder. Die materiaal wat ingesamel word, sal weer vir u van nut wees deurdat dit as hulpbronne gebruik sal word in Kuns en Kultuur-onderrig.

Die projek handel oor die musiek van die kinders van Suid-Afrika - die liedjies wat hulle sing (slaap-, volks-, raaiselliedjies ens.), die speletjies wat hulle speel (met of sonder musiek) en die stories (byvoorbeeld volksverhale) wat hulle vertel. Deur middel van die projek word daar gepoog om soveel tradisionele Afrikaanse Kaapse liedjies, speletjies en stories moontlik te versamel om te bewaar vir die volgende geslag.

Ons benodig u as opvoeders, wat daagliks met die kinders in aanraking kom, om te help om bogenoemde materiaal in te samel. Die kulturele integriteit van deelnemende skole sal deur die projek bevorder word, terwyl die deelnemende leerders se kulturele kennis aansienlik verbreed word. Die moontlikheid bestaan ook dat deelnemers genader sal word vir teater- en televisieproduksies wat vir hierdie projek beoog word. Verder word daar 'n tradisionele Kaapse Musiekfees vir die einde van die Derde kwartaal 2004 beplan, waar die leerders wat die meeste liedjies ingesamel het die geleentheid sal kry om dit voor 'n gehoor uit te voer. Pryse en toekennings sal tydens hierdie geleentheid aan leerders en onderwysers oorhandig word wat 'n waardevolle bydrae gelewer het tot hierdie projek.

Ek is deeglik bewus van u oorvol programme en hoop dat u iewers 'n tydjie sal kan inruim vir hierdie projek waarby u, sowel as die leerders, sal baatvind. 'n Voorgestelde prosedure vir die versameling van liedere word vervolgens puntsgewys bespreek:

1. Nooi die leerders uit om materiaal te versamel wat hulle aan u kan kom voordra. Laat hulle by hul oumas, oupas, ooms, tantes, niggies, neefs, broers, susters, ouers en maats gaan uitvind watter liedere, speletjies en stories hulle kan onthou en vir die leerders aanleer. Ons benodig ongeveer agt leerders per skool wat elk minstens agt items kan versamel.
2. Wanneer die leerders die items aan u voordra, moet dit op band geneem word. Die items hoef nie volledig te wees nie en dieselfde lied/speletjie/storie mag deur verskillende leerders voorgedra word - dit sal heel waarskynlik varieer. Opnames moet spontaan wees en hoef onder geen omstandighede deur u as opvoeder geredigeer te word nie.
3. 'n Vorm sal aan u verskaf word waarop u bykomende inligting en agtergrond oor die opnames kan invul. Hiervoor moet leerders aangemoedig word om onderhoude te voer met familie en maats, om op hierdie wyse inligting te versamel met betrekking tot die oorsprong, betekenis en kulturele waardes van die liedere.
4. *Versamelaarsklubs* kan gestig word, waar leerders die items wat hulle versamel in groepverband vir mekaar uitvoer en aanleer.

U sal binnekort 'n pakkie ontvang wat bestaan uit 'n volledige datumlys, bykomende inligting oor die projek, asook 'n leë kasset vir opnames. Kontak my asseblief so gou moontlik sodra u hierdie skrywe ontvang om u volledige kontakbesonderhede aan my deur te gee, by:

Selfoon : 084 580 7828

E-pos : 13302809@sun.ac.za

Byvoorbaat dankie vir u tyd en moeite. U samewerking word hoog op prys gestel.

Vriendelike groete,



Mignon Roux : Projekkoördineerder

Tradisionele Afrikaanse Kaapse liedere

("Mother's Milk : Mother's Muse"-inisiatief)

3. GOS - werksopdrag

Mother's Milk, Mother's Muse-Project

The "Mother's Milk, Mother's Muse"-Project:

- ♫ is a mission to rescue & advance the ancient and modern wisdoms of all the peoples of South Africa
- ♫ will fulfill a national mission by providing resource materials for education that sustains cultural values & virtues
- ♫ will provide an archive of cultural knowledge accessible in modern modes of transmission, which will remain the intellectual legacy of posterity

A participating child should relate with elders in her/his home & community as well as peers to collect his/her items. He/she should be encouraged to interview parents and other older persons in order to gather information on the possible origin, meaning, cultural values/virtues of every material submitted.

Categories of materials to be collected should include:

Birth songs	Lullaby activity music	Folk myths & folk tales with or without sung sections
Children's games with or without music	Dance music	Instrumental pieces
Guessing songs	Challenge songs	Initiation music

During the following 5 weeks of the course, teachers have to try their best to collect at least 25 of the above-mentioned examples, which can be used as resource materials for Arts & Culture. Every week, the enclosed datasheet must be returned with the details of at least 5 items collected by the educator during that week. Thus only 1 item per day! Please try to complete the datasheet as detailed as possible, as the items will be recorded in the near future. The relevant information on every item is essential to this process.

We also plan to host a mini-festival, where a selection of the most appropriate material will be performed by the children themselves.

4. Minifees-program

Idasvallei Primêr -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Tsiphertste	Tradisioneel	Voorskoolse speletjie
2	Kaapse medley	Maleier	Kaapse Klopse
3	Divenda lonto	Nuwe skepping	Netbalveld
4	Doen dit my lyfie	Nuwe skepping	Sondagskool
5	Ketomtanda	Tradisioneel	Crèche
Aantal deelnemers		15	
Aantal toeskouers			

Groendal Primary -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Die hemeltrein		
2	Here I am to worship		
3	Jabulani & die leeu	Drama	
4	Instrumentaal		Renaldo Pause
5	Sangitem		Charnelle Fortuin
Aantal deelnemers		20	
Aantal toeskouers		2	

Pieter Langeveldt Primêr -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Geestelike liedjie		Nasorg
2	Masiti		Kerk
3	Mama Tossie Wêna		Vriende
4	Ek sê lovey	Nuwe skepping	Rap-lied
5	Een Sondag agter Bettie	Nuwe skepping	Vriende
6	Een, twee, drie, vier, spinnekop	Nuwe skepping	
7	'n Nuwe maan oor die wolke		Field Band
Aantal deelnemers		18	
Aantal toeskouers			

Weber Gedenk Primêr -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	My hondjie, my ding	Eie skepping	Skoolterrein
2	Bollie, Bollie	Eie skepping	Skoolterrein
3	My mother take me to the shop	Eie skepping	Skoolterrein
4	Jaloersbokkie/ Kaapse medley	Eie skepping	Skoolterrein
5	Lord I lift your name on high	A. du Toit	Eie skepping
Aantal deelnemers			
Aantal toeskouers			

Pniel -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Tjoppie tjorop - more gaan my suster	Tradisioneel	
2	Ekke jye mye	Nuwe skepping	
3	Bollie Bollie	Nuwe skepping	
4	Aqua della	Nuwe skepping	
5	Ame a	Nuwe skepping	
6	My mother sent me to the shop	Nuwe skepping	
7	Ma pirri pi	Nuwe skepping	
8	Een, twee, drie, vier, spinnekop	Nuwe skepping	
Aantal deelnemers		20	
Aantal toeskouers		5	

Sarepta Primary -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Suiker gee jou energie	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
2	Two little dickybirds	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
3	My lint skiet los	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
4	Blik aspaai	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
5	Een Sondagagtermiddag	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
Aantal deelnemers		6	
Aantal toeskouers		2	

Blackheath Primary -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Ania Tia		Kaap
2	My naam is Cisifonko		Kaaps
3	Bobbejaan klim die berg	Tradisioneel	Afrikaanse volksliedjie
4	Kinders moenie in die water mors nie	Tradisioneel	Afrikaanse volksliedjie
5			
Aantal deelnemers			
Aantal toeskouers			

Grabouw -

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Was jou goed met OMO	Tradisioneel	Plaaslik
2	Die hen & die haan	Tradisioneel	Plaaslik
3	Koeie	Tradisioneel	Plaaslik
4	Ounie Polonie	Tradisioneel	Plaaslik
5			
Aantal deelnemers		30	
Aantal toeskouers		2	

Addendum C :
GOS (Kuns en Kultuur)

1. Uiteensetting van projek
(Prof. M. Smit).....130
2. Notas vir die aanleer van liedere..132
3. Werkstukke van opvoeders.....136
4. Vraelys (Augustus 2005)143
5. Vraelys (September 2005).....144
6. Vraelys (Augustus 2006)146

1. Uiteensetting van projek

1. **Naam van projek:** Gevorderde Onderwysertifikaat (Kuns en Kultuur) (GOS)/ Advanced Certificate in Education (Arts and Culture) (ACE)

2. Bestuursopsomming

2.1. **Motivering vir die inisiatief:** Die voormalige Departement Musiekopvoedkunde, wat tans 'n afdeling vorm van die Departement Musiek, het vroeër 'n uiters geslaagde Verdere Diploma in Opvoeding (Musiek) (VDO) aangebied wat gemik was op onderwysers wat Klasmusiek moes aanbied in skole. Met die huidige veranderinge in die onderwys het opvoeders baie dikwels geen opleiding om die Kuns en Kultuur leerarea te kan aanbied nie. Dit is veral in skole uit die histories-benadeelde omgewings, waar spesialis-opvoeders nie bekostig kan word nie, waar die leerarea totaal afgeskeep word. Daarom wil die afdeling Musiekopvoedkunde vanaf 2005 'n tweejarige, deeltydse GOS-program aanbied waarin Kuns en Kultuur opvoeders bevoordeel en bemagtig kan word om hulle vak met groter insig en vaardigheid aan te bied. Daar word geglo dat 'n verbetering in die opleiding nie alleen die leerarea as sodanig sal baat nie, maar dat die leerders ook in die proses bemagtig sal word om hulself te bekwaam in die kunste met die oog op moontlike beroepsmoontlikhede.

Die GOS (Kuns en Kultuur)-program sal oor twee jaar strek, en sal bestaan uit kontaksessies tydens vakansies en op Saterdag, asook afstand-onderrig tussen-in. Daar sal van ingeskrewe studente verwag word om tussen kontaksessies opdragte van 'n akademiese aard te voltooi, en die kontaksessies sal hoofsaaklik konsentreer op die verwerwing van die nodige vaardighede.

'n Loodsprojek is in 2004 aangebied waartydens 30 opvoeders 'n reeks van 6 Saterdag-werkswinkels bygewoon het. Tydens hierdie werkswinkels is al die komponente wat in die Kuns en Kultuur Leearea aandag moet kry, eweredig aangespreek. Die opvoeders het baie entoesiasme getoon vir die onderwerpe wat met hulle behandel is, en daar is baie positiewe terugvoer ontvang.

Die projek geskied binne die raamwerk van 'n navorsingsprojek getiteld "Bemagtigingsopleiding vir Kuns en Kultuur opvoeders", waarby verskeie M-studente betrek is. Daar word dus 'n daadwerklike poging aangewend om op 'n wetenskaplik-gefundeerde wyse die bemagtiging te bevorder en te monitor. Die model van David Fetterman word in hierdie verband gebruik

2.2. Wyse waarop die inisiatief die visie, missie en strategiese prioriteite van die universiteit sal bevorder:

Die projek sluit ten nouste aan by die visie, missie en strategiese prioriteite van die Universiteit van Stellenbosch. Die kennis wat gegenereer word tydens die

aanbieding van die program kan gedeel word en tot voordeel van die gemeenskap aangewend word. So kan die Departement Musiek ook 'n verdere uitwaartse rol speel binne die onmiddellike Wes-Kaap streek in die diensbaarheid en in die bevordering van die toeganklikheid en vaardighede met betrekking tot die kunste. Aangesien die oorgrote meerderheid van die deelnemers aan die program uit histories benadeelde omgewings kom, word die diversiteitsprofiel van die Universiteit, en veral van die Departement Musiek, uitgebou ten opsigte van die demografiese verteenwoordiging. Die eerste fokusarea van die Universiteit, wat klem lê op die uitbou van kultuur binne 'n multikulturele samelewing, word deur die program aangespreek. Dit is ook in lyn met die nuwe Gemeenskapinteraksie beleid van die Universiteit, wat aandui dat gemeenskapinteraksie binne die **raamwerk van kapasiteitsbou moet geskied. Die GOS (Kuns en Kultuur)-program is 'n volwaardige, geakkrediteerde program wat deur die Universiteit sowel as die Nasionale Onderwysdepartement goedgekeur is.**

3. Projekplan:

3.1. Doelwitte:

- om opvoeders te bemagtig om die Kuns en Kultuur leerarea met sukses te kan aanbied in skole
- om leerders op die gebied van die kunste te bemagtig, ten einde beroepsmoontlikhede te open
- om innoverende wyses van leer en onderrig vir die Kuns en Kultuur leerarea te ondersoek
- om die kritiese denke by opvoeders en leerders op te skerp
- om 'n bydrae te maak dat die Kuns en Kultuur leerarea 'n ewe belangrike komponent van die kurrikulum uitmaak as die ander leerareas.

2. Notas vir die aanleer van liedere

*"n Liedjie is 'n musikale geskenk waarmee 'n kind kan speel deur dit te sing"*²⁴

Inkorporeer musiek, beweging, speletjies, konsepte, drama, spraak, sang en dans wanneer liedere aan leerders aangeleer word.

Doelwitte vir die aanleer van liedere :

- ♫ Groep- en individuele sang word bevorder
- ♫ Leerders reageer op musiek deur middel van liggaamsbewegings
- ♫ Bewusmaking van musiek in die alledaagse lewe

METODE VIR DIE AANLEER VAN LIEDERE:

1. Die opvoeder verskaf agtergrondinligting van die lied om leerders se verbeelding te prikkel byvoorbeeld met betrekking tot die algemene aard van die lied, die teksverklaring en die land van herkoms
2. Speel 'n opname of sing die lied in geheel voor terwyl leerders die teks en notasie volg. Dit is noodsaaklik dat die teks en melodie as 'n eenheid voorgestel word omdat die elemente met mekaar assosieer word. Die teks kan op die bord of transparant vertoon word met onderstrepings en aandagtekens om toonhoogte en ritme te beklemtoon. Sketse en prentjies wat op die bord of transparant vertoon word kan gebruik word vir leerders wat nie vlot kan lees nie. Dit dien as geheuehulp. Selfs al kan leerders nie note lees nie, is notasie steeds belangrik omdat dit toevallige leer aanhelp.

Hoe meer sintuie ingespan word, hoe meer doeltreffend is die metode!

²⁴ 'n Mondelinge aanhaling gedurende 'n lesing deur E. Aitchison (2002), Departement Musiek-Universiteit Stellenbosch

3. Die opvoeder vra prikkelende, kort vrae met betrekking tot teoretiese en konseptuele aspekte (byvoorbeeld frasering), herhalings en patroontjies.
4. Toepassing van een van die volgende twee metodes naamlik "Herhaling en Nabootsing" of "Sommer Saggies Saamsing". Ongeag watter metode gebruik word, moet die opvoeder nie voortdurend saamsing nie, aangesien die leerders die lied so spoedig moontlik self moet kan weergee. Sodoende word onnoukeurighede ook gouer opgetel.

HERHALING EN NABOOTSGING

- ♫ Wanneer hierdie metode gebruik word, is ritme belangrik en moet dit daarom geklap of gedirigeer word
 - ♫ Die opvoeder moet so min as moontlik sê
 - ♫ Die teks moet in musieksinne of frases verdeel word
 - ♫ Die opvoeder moenie te hoog of te laag sing nie. Mansopvoeders kan vir die aanvangstoonhoogte 'n klavier, altblokfluit of viool gebruik.
 - ♫ Die opvoeder, sowel as die leerders kan soveel moontlik bewegings gebruik
- (i) Die opvoeder sing die eerste frase met suiwer klankproduksie, intonasie en artikulasie
- (ii) Die leerders herhaal die frase onmiddellik sonder om die ritmiese verloop te onderbreek
- (iii) Die opvoeder herhaal die eerste en tweede frase en bou die lied as 'n geheel op:
- | | |
|---------------|----|
| FRASE 1 | X2 |
| FRASE 2 | X2 |
| FRASE 1 + 2 | X2 |
| FRASE 3 | X2 |
| FRASE 4 | X2 |
| FRASE 3 + 4 | X2 |
| FRASE 1+2+3+4 | X2 |

Dit is noodsaaklik dat daar geen onderbrekings in die aanleerproses is nie. Die A-deel word aanvanklik as geheel saamgesing, waarna die B-deel deur middel van dieselfde proses aangeleer word. Uiteindelik word die lied as geheel saamgesing. Die opvoeder moet deurentyd aandag gee aan korrekte frasering, uitspraak, toonproduksie en dinamiese wisselinge.

SOMMER SAGGIES SAAMSING

- (i) Die opvoeder klap die pols liggies en spreek die teks volgens die ritmiese patroon. Hierdie proses moet herhaal word totdat die leerders dit vlot kan doen.
- (ii) Die opvoeder sing en/of speel die melodie terwyl die leerders die *teks saggies saampraat*
- (iii) Die opvoeder sing en/of speel die melodie terwyl die leerders die *melodie saggies saamsing*
- (iv) Die leerders sing die lied volledig saam terwyl die opvoeder al hoe meer op die agtergrond tree

HOE OM 'N FOUT TE HERSTEL

- a. Die opvoeder identifiseer en isoleer die fout. Dit is noodsaaklik om spesifiek te wees omdat dit opvoedkundig tydrowend en verkeerd is om die hele lied te herhaal ter wille van een swak plek.
- b. Die opvoeder demonstreer die fout deur dit te oordryf
- c. Die leerders observeer en analiseer die fout
- d. Die opvoeder demonstreer die korrekte manier waarop die lied/passasie uitgevoer moet word

♪ Ritmiese probleme kan opgelos word deur middel van klapoefeninge en ritme-name

♪ Lastige intervalle kan opgelos word deur middel van Tonika-solfa

Die opvoeder moet sy/haar tyd effektief benut. Die volgende skema, wat produktiwiteit in 'n les wat in vier dele gedeel is aandui, kan as 'n riglyn dien :

Deel 1	Deel 2	Deel 3	Deel 4
100 %			
		75%	
	50%		
			25%

Die konsentrasievermoë van leerders is gedurende die eerste kwart van 'n les die hoogste. Daarna neem dit met die helfte af gedurende die tweede kwart van die les. Leerders se konsentrasievermoë styg egter weer met 25% gedurende die derde kwart van die les en neem drasties af aan die einde van die les gedurende die laaste kwart waartydens dit kan daal tot 25% van die oorspronklike konsentrasiespan.

3. Werkstukke van opvoeders

Opvoeder A **SANG TEGNIEKE**

OPDRAG 1

Versamel 5 tradisionele Kaapse liedjies/speletjies en neem dit op band. Kies twee van die liedere of speletjies om vir leerders te leer. Vergelyk dit met mekaar met betrekking tot die geskiktheid as leermateriaal deur die volgende riglyne te gebruik te maak

- a) Prosedure by die aanleer van die lied.
- b) Suksesvolheid van die prosedure./of probleme wat ondervind word.
- c) Toepaslikheid van leedermateriaal en die onderrigprosedure.
- d) Het die leerders dit gerniet?
- e) Het almal entosiasies deelgeneem?
- f) Het die leerder iets geleer?
- g) Interessantheid
- h) Genoegsame instruksies ten opsigte van die gebruik, toepassing en implimentering van die materiale en prosedures.

LIED 1

TITEL: "Cape Town the place for me."

AFKOMS: Maleier liedjie gesing deur die Kaapse klopse.

Cape Town the place for me.
Cape Town I love you so.
Kimberly is very nice you know..
Durban is pretty and so is Joburg city
Yes its Cape the place for me...
Cape Town I love you so
Bloemfontein and Mefikeng all is nice as anything
Cape Town the place for me.

LIED 2

TITEL: "BOURE" LEKKER "BOURE"

AFKOMS: Maleier liedjie gesing deur die Kaapse klopse.

Ons praat van Boure 'n lekker, lekker, lekker boure"
ons praat van boure lekker, lekker, lekker boude.
(hoor nou mooi toe ek wakker skrik, toe kyk ek rond
toe lê al die komberse op die grond
ek was toe bly, ek het toe lekker gekry
ek het toe lekker met my vrou in die kooi gevry.)

Is boure lekker, lekker, lekker boure
ons praat van boure 'n lekker lekker boure
(elke aand droom ek van 'n different boud
die eerste boud was 'n skaap se boud
die tweede boud was 'n bies se boud
die derde boud was Galiema se boud)
is boure lekker, lekker, lekker, boure
ons praaty van boure 'n lekker, lekker, lekker boure.

(IS JA!!!)

RIGLYNE	CAPE THE PLACE FOR ME & "BOURE"
1. Prosedure by die aanleer van die liedere.	<p>Leerders sing lied aan klas met die nodige aksies.</p> <p>Woorde word op bord geskryf.</p> <p>Leerders probeer nou om die liedjie te sing.</p> <p>Herhaling deur groep.</p> <p>Leerders herhaal die liedere.</p> <p>Liedere word nou uit volle bors gesing.</p>
2. Suksesvolheid van die prosedure.	<p>Dit is 'n kaapse lied met 'n tipiese kaapse "sleng".</p> <p>Leersers vereenselwig hulle onmiddelik met die lied.</p> <p>Leerders voer die lied uit wat maak dat dit prettig is .</p> <p>Die prosedure is dus ook suksesvol.</p>
3. Toepaslikheid van die liedere materiaal en onderrigprosedure.	<p>Die lied is goed ontvang.</p> <p>Die prosedure was suksesvol.</p> <p>Lied gepas vir ouersdomsgroep.</p>
4. Het die leerders dit geniet?	Ja
5. Het almal enthousiasties deelgeneem?	Ja. Dit is iets anders as die normale gang.
6. Het die leerders iets geleer?	Ja. Hulle is opnuut bewus gemaak van hulle kultuur.
7. Interessantheid	Dit was interessant.
8. Genoegsame instruksies ten opsigte van gebruik en implimentering van materiale en prosedures.	<p>Met elke klas is ervaring anders. Instruksies moet dus aangepas word. Prosedures moet ook gewissel word.</p> <p>Leerders ,veral in moeilike klasse neig om handuit te ruk Daar moet dus strenger opgtree word wat soms 'n demper plaas op die atmosfeer.</p>

Opvoeder B

GOS 2005

SPELETJIE meisies of seuns en meisies gr 6 (ongeveer 11 - 12 jr.oud.)

'n Hoender wat nie kekkel nie se eier smaak nie lekker nie

'n Slang wat nie seil nie se maag word nie vuil nie

'n Heks wat nie toor nie se wonders word nie waar nie.

'n rittetit ♪ ♪ ♪ anything ♪ ♪ ♪ girls' names ♪ ♪ ♪

Megan, ♪ ♪ ♪ Simone, ♪ ♪ ♪ Renske, ♪ ♪ ♪

and that's enough. ♪ ♪ ♪ Boys' names, ♪ ♪ ♪

Gino, ♪ ♪ ♪ Selwyn ♪ ♪ ♪ Tyrone ♪ ♪ ♪

Prosedure:

Kinders staan in 'n kring en sê die eerste vier lyne altesaam.

Daarna kry elkeen 'n beurt om 'n naam te sê of wat ook al die geval is.

Sien video.

'n Groepie leer die res van die klas hoe dit gespeel word.

VAARDIGHEDE

Leerders moet ritmies gelyk klap.

Hulle moet ook gou aan 'n naam, plek kan dink sonder om die kontinuïteit te verbreek.

Die beweging is kloksgewys in die kring.

Leerders geniet dit verskriklik en noem motors se name, winkels se name, skole se name ens.

Opvoeder C

WERKOPDRAG: SPELETJIE Roly Poly

Doelwit:

Groepsang en groepspeletjie
Leerders reageer op musiek en liggaamsbeweging.

Prosedure:

Leerders word in groepe van vier verdeel. Elkeen staan teenoor 'n maat. Leerders klap hande (klapbeweging) teenmekaar en spreek teks ritmies. Teks word herhaal met beweging. Patroon word herhaal tot speletjie klaar is. Daar word gebruik gemaak van nabootsing en herhaling.

Die wat teenoor mekaar staan klap hande en sing ritmies terwyl die ander twee op hul knieë sit en dan ruil hulle weer.

Suksesvolheid/Probleme

Redelik suksesvol die enigste probleem is dat leerders te sag sing. Hul konsentreer moontlik te veel op beweging.

Toepaslikheid van prosedure

Speletjie is baie toepaslik vir die spesifieke ouderdomsgroep 9-10 Jaar oud.

Het die leerders dit geniet?

Die leerders het dit baie geniet omdat dit met ritme gepaard gaan.

Het die leerders iets geleer?

Dat hulle eers goed moet luister en dan volg op wat hulle sien

Het almal entoesiasties deelgeneem?

Almal het baie entoesiasties voorgekom

Interessantheid

Dis baie interessant om te sien hoe die leerders weet presies wanneer om klapbewegings uit te voer. Hulle ruil ook om die beurt.

Genoegsame instruksies.

Leerders het goed gereageer op instruksies

WERKOPDRAG: SPELETJIE SAM DING DONG

Doelwit:

Groepsang en groepspeletjie

Leerders reageer op musiek en liggaamsbeweging.

Prosedure:

Leerders word in groepe verdeel. Elkeen staan teenoor 'n maat. Leerders klap hande (klapbeweging) teenmekaar en spreek teks ritmies. Teks word herhaal met beweging. Patroon word herhaal tot speletjie klaar is.

Suksesvolheid/Probleme

Redelik suksesvol die enigste probleem is dat speletjie baie vinnig is en dat leerders soms deurnekaar kan raak, veral by klapbeweging,

Toepaslikheid van prosedure

Speletjie is baie toepaslik vir die spesifieke ouderdomsgroep 9-10.

Het die leerders dit geniet?

Die leerders het dit baie geniet omdat dit met ritme gepaard gaan.

Het die leerders iets geleer?

Dat hulle eers goed moet luister en dan volg op wat hulle sien

Het almal entoesiasties deegeneem?

Almal het baie entoesiasties voorgekom

Interessantheid

Dis baie interessant om te sien hoe die leerders weet presies wanneer om klapbewegings uit te voer.

Genoegsame instruksies.

Leerders het goed gereageer op instruksies

Opvoeder D

I'm a bone-legged chicken
I'm a knock-knee hen
I haven't been so happy
Since I don't know when
I walk with a wiggle
And a wiggle and a wag
Doing the hurby wig wag

(standing with knock knees) :

Put your knees together
And your feet apart
Bend your back
Get ready to start :
Flap your elbows
Just for the fun
With a wiggle and a waggle
And a wig wag

Jan Pierewiet, Jan Pierewiet, Jan Pierewiet staan stil (x2)

(Step, step, up. . .)

Jy kan hoogskop, jy kan laer skop, maar vir my skop jy nie (x2)

(met bewegings)

As die windjie so waai

(hande waai)

en die rokkie so swaai

(draai in die rondte)

Dan gaan ons nou weg - na die stad van Blouberg

(haak in en stap weg)

Student : Michelle . C. Petersen

Aanleer van twee liedere en die vergelyking daarvan.

Prosedures van aanleer van die lied:	I'm a bone legged chicken and a knock knee hen	Jan Pierewiet staan stil
Metodes- Herhaling/Saggies saamsing	Ek het die storie verduidelik waarom die lied gaan en vrae daarvoor gestel. Toe sing ek (onderwyser) die eerste reël, daarna het hulle gevold. Ek het die hele lied so gedoen en hulle het die hele tyd nageboots. Nadat die hele lied so gedoen was het hulle met behulp van 'n plakkaat met die liedjie op gesing.	Omdat ek kinders het wat veelbetag magtig is, het ek die lied in die taal verduidelik wat hulle onderrig in word. Ek het die bandopnemer gebruik en dit herhaaldelik aangevul en gestop. Hulle het alles nageboots van die kaset. Tesame met die nabootsing van die lied vanaf die kaset, het ek ook na die woorde van die lied op die plakkaat gewys.
Probleme ondervind tydens aanbieding	Deurdadig hulle verskriklik die liedjie met die aksies snaaks gevind het, het ek dit elke keer self gedoen en hulle het dit nageboots.	Sommige Xhosa-sprekende kinders het die woorde moeilik gevind aan die begin en die Engelsprekendes het die woorde moeilik gelees. Ek het herhaaldelik die verse met hulle op die plakkaat deurgedaan en gedurig daarna gewys.
Toepaslikheid van die lied – materiaal en onderrig prosedure	Die lied is gepaslik want hulle het later die woorde baasgeraak en selfs die kind wat nie lees nie kon die woorde baasraak. Die kind wat nie kon lees nie kon die woorde memoriseer. Die kind kon dit onthou en dit toe weer gee.	Die lied is gepaslik vir graad 4 en hulle het ook die aksies daarmee gepaard terdee geniet
Het leerders dit geniet?	Almal het hartlike saamgesing want dit was deur hulle ekspressie en samehorigheid, hartlik uitgebeeld	Toe hulle dit doen en sing toe kon 'n mens die ekspressie en samehorigheid king duidelik by hulle sien.
Het almal entoesiasies deelgeneem?	Almal het entoesiasies deelgeneem.	Almal het entoesiasies deelgeneem
Het die leerders iets geleer?(Interessantheid)	Hulle het in verskeie groepe gesing en verskeie stemtone was gebruik.	Hulle het 'n ander taal en danspassies daarby met aksies geleer.
Was die instruksies genoegsaam t.o.v. die implementering van die materiale en die prosedures?	Nadat hulle dit herhaaldelik geleer het en baie entoesiasies gereageer het, kon hulle die heel hartlik weergee. Dit was 'n aanduiding dat die instruksies duidelik weergee en uitgevoer was.	Hulle het gereageer op transit van die bandopnemer en die verwysing na die plakkaat. Dit was my aanduiding dat die instruksies duidelik weergee en uitgevoer was.

4. Vraelys (Augustus 2005)

Gevorderde Onderwys Sertifikaat-program : Vraelys

Trek 'n kruisie in die blokkie wat u houding jeens die vrae die beste weerspieël.

1. Het u enige formele musiekopleiding?
Ja [] Nee []
Indien u "Ja" geantwoord het, spesifiseer:

2. Hoe gereeld het u voor die *Gevorderde Onderwys Sertifikaat-program* musiek in u Kuns en Kultuur-klasse aangebied?
Nooit [] Soms [] Dikwels []
3. Het u ooit voorheen tradisionele liedere en/of speletjies in u Kuns en Kultuur-leerplan geïntegreer?
Ja [] Nee []
4. Het u voor die *Gevorderde Onderwys Sertifikaat-program* die selfvertroue gehad om liedere vir u klas voor te sing?
Ja [] Nee []
5. Het u voor die *Gevorderde Onderwys Sertifikaat-program* die selfvertroue gehad om liedere vir u klas aan te leer?
Ja [] Nee []
6. Voel u dat u na afloop van die *Onderwys Sertifikaat-program* toegerus sal wees om liedere aan u leerders met die nodige selfvertroue voor te sing?
Ja [] Nee []
7. Voel u dat u na afloop van die *Onderwys Sertifikaat-program* toegerus sal wees om liedere aan u leerders met die nodige selfvertroue aan te leer?
Ja [] Nee []
8. Sal u in die toekoms tradisionele liedere en/of speletjies in u Kuns en kultuur-leerplan gebruik?
Ja [] Nee []
9. Watter van die twee metodes verkies u om te gebruik vir die aanleer van liedere?
"Herhaling en Nabootsing" [] "Sommer-saggies-saamsing" []
10. Sal dit vir u maklik wees om oorspronklike lesidees uit te werk wat gebaseer is op tradisionele liedere en speletjies na aanleiding van die *Gevorderde Onderwys Sertifikaat-program*?
Ja [] Nee []

5. Vraelys (September 2005)

QUESTIONNAIRE: SEPT 2005

1. On a personal level: would you say your self-esteem is:

- Very low
- Low
- Fairly good
- High
- Extremely good

2. How high is your motivation to teach Arts & Culture?

- Very low
- Low
- Fairly good
- High
- Extremely high

3. Explain your answer to 2. in one sentence:

.....
.....
.....

4. How high is the motivation of your learners for Arts and Culture?

- Very low
- Low
- Fairly good
- High
- Extremely high

5. Do you think you are able to help the learners to become more motivated for Arts & Culture?

- Yes
- No

6. Motivate your answer in 5. in one sentence:

.....
.....
.....

7. Do you reflect critically on your teaching **strategies** for Arts and Culture?

- Never
- Seldom
- Often
- Very often
- Every day

8. Do you reflect critically on your teaching **skills** for Arts and Culture?

- Never
- Seldom
- Often
- Very often
- Every day

9. If you have to rate yourself as an educator in general, what percentage would you give yourself?

10. If you have to rate yourself as an Arts and Culture educator, what percentage would you give yourself?.....

11. Are you satisfied with your choice of becoming an educator?

- Yes
- No

12. If yes, why? If no, why? (one sentence)

.....
.....
.....

13. Do you consider yourself reliable and responsible?

- Yes
- No

14. What do you **colleagues** think of you?

.....
.....

15. What do the **learners** think of you?

.....
.....

16. What do the **parents** think of you?

.....
.....

6. Vraelys (Augustus 2006)

Voltooi asseblief die volgende vraelys wat betrekking het op die komponent "IMPLEMENTERING VAN TRADISIONELE KAAPSE LIEDERE IN DIE KUNS EN KULTUUR-LEERAREA" wat gedurende 2005 in die GOS-program aan u onderrig is.

	JA	NEE
Is die behoeftes wat u gehad het t.o.v. die "Aanleer van liedere" deur die programinhoud aangespreek?		
Is die program suksesvol geïmplementeer en bestuur deur die fasiliteerder?		
Gebruik u steeds die onderrigstrategieë waarmee u toegerus is wanneer u liedere in die Kuns en Kultuur-klaskamer vir die leerders aanleer?		

Bewusmaking is 'n proses waardeur u algemene kennis met nuwe inligting gekombineer word.

	JA	NEE
Kon u gereeld selfondersoek doen t.o.v. u bestaande onderrig tegnieke gedurende die "Aanleer van 'n lied"-komponent in die GOS-kursus?		
Het u ervaar dat nuwe inligting tussen die fasiliteerder en u as opvoeder uitgeruil eerder as onderrig is?		

Emansipasie is die proses waardeur opvoeders ontvanklik gemaak is vir selfassessering. Sou u sê dat u deur middel van hierdie proses nuwe kennis opgedoen het? Motiveer u antwoord aan die hand van voorbeelde.

Hoe gereeld doen u selfassessering?

Daaglik	Weeklik	Kwartaallik	Jaarlik
---------	---------	-------------	---------

Watter metodes van selfassessering verkies u?

Informeel assessering	Joernale	Biografie	Korrespondensie (Bv. Internetforums, gesprekke met kollegas ens.)
-----------------------	----------	-----------	---

'n Leerstrategie vir opvoeders

Met watter nuwe vaardighede is u toegerus in die "Aanleer van liedere"-komponent?

Watter insigte, begrippe en moontlikhede het u ontdek wat u help om u eie situasie beter te verstaan en u lewens sowel as die van u leeders te verryk?

Verkies u om nuwe kennis op te doen deur EKSPERIMENTERING of deur NAVORSING? Motiveer u antwoord.

Watter bronne (Name van tydskrifte/webtuistes/handboeke) gebruik u om navorsing te doen vir die leerarea Kuns en Kultuur om u kennis te verskerp, u vaardighede te verbeter en nuwe strategieë te ontwikkel?

Ontwikkeling van selfstandigheid is wanneer 'n opvoeder meer beheer oor sy/haar eie onderrigsituasie verkry. Watter ander hulpbronne gebruik kan word in die Kuns en Kultuur-leerarea het u in u eie gemeenskap ontdek tydens die soektog na tradisionele Kaapse liedere?

Het u tydens die GOS-kursus dikwels voor nuwe uitdagings te staan gekom? Motiveer.

Watter probleme ondervind u ten opsigte van die aanleer van liedere in die Kuns en Kultuur-klaskamer?

Dui aan of u vir Lewenslange leer toegerus is deurdat die volgende aspekte in die komponent "Aanleer van liedere" in die GOS-program deur u bemeester is:

	Ja	Gedeeltelik	Nee
Verantwoordelikhede in die onderwysstelsel			
Evaluering van u optrede in die onderrigsituasie			
Assessering van tekortkominge/groeibehoeftes			
Geleenthede vir besinning en nadenke			
Groeigeleenthede			
Geleenthede vir leer			
Geleenthede om uself te geniet			
Praktiese toepassing van nuwe vaardighede m.a.w. integrasie van die leer- en werksproses			

Watter probleme wat u in die klaskamer ondervind kon u met mede-opvoeders bespreek en watter werkbare onderrigmetodes en oplossings het u gevind? Gee ten minste een voorbeeld.

Die vereistes vir **transformasie** is gemeenskaplikheid, gemak, persoonlike risiko's, om uit gemaksones te klim, om verbande te trek tussen vorige ervarings en huidige omstandighede. Sou u sê dat hierdie toestand geskep is tydens die GOS-kursus? Motiveer u antwoord aan die hand van voorbeelde.

Watter ander werkwinkels en kursusse het u sedertdien bygewoon buiten die GOS-kursus en watter werkwinkels en kursusse beplan u om in die toekoms by te woon?

Beoordeel elke stelling van die missie en visie vir die GOS-kursus. Dui aan in watter mate elke doelwit op hierdie stadium van die kursus bereik is al dan nie.

	UITSTEKEND	GOED	RUIMTE VIR VERBETERING
Kurrikulumontwikkeling			
Assesseringsvaardighede			
Kennis van konsepte en praktiese vaardighede			
Holistiese ontwikkeling			
Onderrigvaardighede			
Entoesiasme vir die leerarea			
Kreatiwiteit			
Hantering van diversiteit in die klaskamer			
Liefde en respek vir die kunste			

Professionele ontwikkeling sluit alle natuurlike leerervarings, bewuste en beplande aktiwiteite in wat 'n bydrae lewer tot kreatiewe onderrigmetodes. Is u kreatiwiteit en denke deur die GOS-kursus gestimuleer? Noem 'n paar geleenthede en/of voorbeelde waar u hierdie kreatiwiteit t.o.v. klasorganisasie, lesbeplanning en aanbieding suksesvol aangewend het in die onderrig van tradisionele Kaapse liedere.

Ten slotte - Voel u dat u deur die GOS-kursus bemaagtig is om tradisionele liedere in die Kuns en Kultuur-leerarea te implementeer, te integreer en te onderrig? Motiveer u antwoord.

Addendum D :
Klank- en Beeldmateriaal

1. Klankmateriaal (Oktober 2004).....151
2. Beeldmateriaal (November 2004)...153
3. Beeldmateriaal (Junie 2005)155
4. Beeldmateriaal (Junie 2005)157

1. Klankmateriaal op CD (Oktober 2004)

Snit	Titel	Kunstenaar(s)	Plek van opname
1	Sewende laan, Sewende laan	Roberto en Bianca	Pniel
2	Sit rondom die bos/Benjamin	GOS-student	Stellenbosch
3	Ek koop 'n boks tamaties	Jeanette Hendricks	Pniel
4	Twee speletjies: Hetta Petta Daar onder by die dam	Michelle Petersen	Stellenbosch
5	Coca Cola, Fanta, Sprite Vrottie eier Sit rondom die bos/Benjamin Daar buite loop 'n skaap	Chericke Williams Caitlin Davids Chericke Williams Chericke Williams	Pniel
6	Appels op my kop	Kerine Banies	Pniel
7	My hondjie, my ding	Jeanette Hendricks	Pniel
8	'n Hoender wat nie kekkel nie	Michelle Petersen	Stellenbosch
9	Sewende laan, Sewende laan Tra-la-la En die mol kan rol Hully bully bee Ienka Pienka Ziera Zonka O Jaco Bad Aqua dela	GOS-student GOS-student Kayla Shannon Gail Keenan Anwill	Stellenbosch Pniel
10	Tradisionele Xhosa-speletjies	GOS-student	Stellenbosch
11	Vlieg 'n voëltjie	GOS-student	Stellenbosch
12	Môre gaan my suster trou	BerneLee Adams	Pniel
13	As ek eendag doodgaan	Shadika Adams	Pniel
14	Wie het die hoender uit die pot gesteel?	GOS-student	Stellenbosch
15	Koebaai my liewe jongetjie	St. Michael's Primêr	Grabouw
16	Een, twee, drie, vier, spinnekop	St. Michael's Primêr	Grabouw
17	Een, twee, drie, vier, spinnekop	St. Michael's Primêr	Grabouw
18	Sit rondom die bos/Benjamin	St. Michael's Primêr	Grabouw
19	My little Sue	St. Michael's Primêr	Grabouw
20	Skollie vannie Kaap	St. Michael's Primêr	Grabouw
21	Skollie vannie Kaap	St. Michael's Primêr	Grabouw
22	Een, twee, drie, vier, spinnekop	St. Michael's Primêr	Grabouw
23	Skollie vannie Kaap	St. Michael's Primêr	Grabouw
24	Ek gee om	St. Michael's Primêr	Grabouw
25	Die Here is my Herder	St. Michael's Primêr	Grabouw
26	Daar's 'n bok	St. Michael's Primêr	Grabouw
27	Daar's 'n bok	St. Michael's Primêr	Grabouw

28	Die hond het my gebyt	St. Michael's Primêr	Grabouw
29	Die hond het my gebyt	St. Michael's Primêr	Grabouw
30	Die hond het my gebyt	St. Michael's Primêr	Grabouw
31	Perdeby	St. Michael's Primêr	Grabouw
32	I went to Kentucky	St. Michael's Primêr	Grabouw
33	My oupa het 'n perd	St. Michael's Primêr	Grabouw
34	Handvol dermpies	St. Michael's Primêr	Grabouw
35	Onie Pelonie	St. Michael's Primêr	Grabouw
36	Hetta Petta	St. Michael's Primêr	Grabouw
37	Tant Anna en Oom Piet	St. Michael's Primêr	Grabouw
38	Brood	St. Michael's Primêr	Grabouw
39	Saartjie Baartman	St. Michael's Primêr	Grabouw
40	Saartjie Baartman	St. Michael's Primêr	Grabouw
41	Rympie	St. Michael's Primêr	Grabouw
42	My hondjie, my ding	St. Michael's Primêr	Grabouw
43	My hondjie, my ding	St. Michael's Primêr	Grabouw
44	Jan Pierewiet	St. Michael's Primêr	Grabouw
45	Roly, poly	St. Michael's Primêr	Grabouw
46	Roly, poly	St. Michael's Primêr	Grabouw
47	Onie Pelonie	St. Michael's Primêr	Grabouw
48	It's your birthday	St. Michael's Primêr	Grabouw
49	Jan Koekepan	St. Michael's Primêr	Grabouw
50	Vroeg innie more	St. Michael's Primêr	Grabouw
51	Vroeg innie more	St. Michael's Primêr	Grabouw
52	Stadig oor die klippertjies	St. Michael's Primêr	Grabouw
53	Die hond het my gebyt	St. Michael's Primêr	Grabouw
54	Pampoenskoen	St. Michael's Primêr	Grabouw
55	My little Sue	St. Michael's Primêr	Grabouw
56	Eendag, toe was ek 'n spinnekop	St. Michael's Primêr	Grabouw
57	Eyes like a sunrise	St. Michael's Primêr	Grabouw
58	Saartjie Baartman	St. Michael's Primêr	Grabouw

2. Beeldmateriaal op DVD 1 (November 2004)

Snit	Titel
	<u>Kunstenaar : D. Smit</u>
1	Kan ons na die bruid toe kom
	<u>Kunstenaar : V. Smit</u>
2	Daar onder by die dam
3	Vrottie eier
4	Guyfawkes
5	Ring o' ring o' rosies
	<u>Kunstenaar : Sasha-Lee Petersen</u>
6	1-2-3-4 Spinnekop
7	Mary Poppins
8	ABC
9	I went to Kentucky
10	Ladybird, ladybird
11	Boys, boys, boys
12	Raaiselrympie
13	Under the bumblebushes
14	Rabbit in the station
15	Ietsie bietsie bom
16	Kennetjie
17	Skalandoo
18	Amagoose/Drie keer oor die klip
19	Drie blikkies
20	Wolf, wolf, hoe laat is dit?
21	Coca cola, banana split
22	Cowe, cowe, cowe
23	Ronald Macdonald
24	S.T.O.P. STOP!
25	Ka rick stick steri, ka rick stick qua

26	Chicken, chicken licken
27	Colours
28	Aan-aan
29	Hide and Seek
	<u>Kunstenaars : Idasvallei Primêr Graad 5-klas</u>
30	Daar onder by die dam
31	The wheels of the bus
32	Here we are
33	Wie het die hoender uit die pot uit gesteel?
34	Down in the jungle
35	Twinkle, twinkle
36	Mary had a little lamb
37	Daar kom die Alibama
38	Lyfie, doen dit
39	Gooi die klippe
40	Tradisionele Xhosa-liedere
41	I went to the enemies' camp
42	Marleina
43	Xhosa sportliedjies
44	I went to Kentucky
45	Vrottie eier
46	Tradisionele Xhosa-speletjie
47	Koljander, koljander
48	The Power
	<u>Fasiliteerder : Marina Klink</u>
49	My name is Charmaine
50	Klaspelletjie vir vier kinders
51	Feëtjieland
	<u>Fasiliteerder : U. Williams</u>
52	Mase masandi
53	I just call

3. Beeldmateriaal op DVD 2 (Junie 2005)

Idasvallei Primêr - DVD 2

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Tsiphertste	Tradisioneel	Voorskoolse speletjie
2	Kaapse medley	Maleier	Kaapse Klopse
3	Divenda lonto	Nuwe skepping	Netbalveld
4	Doen dit my lyfie	Nuwe skepping	Sondagskool
5	Ketomtanda	Tradisioneel	Crèche

Grabouw - DVD 2

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Was jou goed met OMO	Tradisioneel	Plaaslik
2	Die hen & die haan	Tradisioneel	Plaaslik
3	Koeie	Tradisioneel	Plaaslik
4	Ounie Polonie	Tradisioneel	Plaaslik
5			

Blackheath Primary - DVD 2

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Ania Tia		Kaap
2	My naam is Cisifonko		Kaaps
3	Bobbejaan klim die berg	Tradisioneel	Afrikaanse volksliedjie
4	Kinders moenie in die water mors nie	Tradisioneel	Afrikaanse volksliedjie
5			

Groendal Primary - DVD 2

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Die hemeltrein		
2	Here I am to worship		
3	Jabulani & die leeu	Drama	
4	Instrumentaal		Renaldo Pause
5	Sangitem		Charnelle Fortuin

Pieter Langeveldt Primêr - DVD 2

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Geestelike liedjie		Nasorg
2	Masiti		Kerk
3	Mama Tossie Wêna		Vriende
4	Ek sê lovey	Nuwe skepping	Rap-lied
5	Een Sondag agter Bettie	Nuwe skepping	Vriende
6	Een, twee, drie, vier, spinnekop	Nuwe skepping	
7	'n Nuwe maan oor die wolke		Field Band

Weber Gedenk Primêr - DVD 2

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	My hondjie, my ding	Eie skepping	Skoolterrein
2	Bollie, Bollie	Eie skepping	Skoolterrein
3	My mother take me to the shop	Eie skepping	Skoolterrein
4	Jaloersbokkie/ Kaapse medley	Eie skepping	Skoolterrein
5	Lord I lift your name on high	A. du Toit	Eie skepping

4. Beeldmateriaal op DVD 3 (Junie 2005)

Pniel - DVD 3

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Tjoppie tjorop - more gaan my suster	Tradisioneel	
2	Ekke jye mye	Nuwe skepping	
3	Bollie Bollie	Nuwe skepping	
4	Aqua della	Nuwe skepping	
5	Ame a	Nuwe skepping	
6	My mother sent me to the shop	Nuwe skepping	
7	Ma pirri pi	Nuwe skepping	
8	Een, twee, drie, vier, spinnekop	Nuwe skepping	

Sarepta Primary - DVD 3

Itemnr.	Naam van item	Komponis	Oorsprong
1	Suiker gee jou energie	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
2	Two little dickybirds	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
3	Sit rondom die bos/Benjamin	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
4	Blik aspaai	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem
5	Een Sondagagtermiddag	Onbekend	Tradisioneel uit eie bodem