

# HOOFSTUK EEN

## PROBLEEMSTELLING

### 1.1 INLEIDING

Die navorser het tot die besef gekom dat daar in die Oos-Vrystaat, meer spesifiek Bethlehem en omliggende dorpe, 'n aantal mense musiek onderrig wat nie noodwendig oor genoegsame klavierdidaktiese opleiding beskik nie.

Tydens gesprekke met en veral na aanleiding van vrae van bogenoemde musiekonderwysers is die gevolgtrekking gemaak dat kinders in hierdie omgewing in sommige gevalle nie geskikte musiekonderrig ontvang nie. Daar word van mense met groot aanvoeling en liefde vir musiek verwag om in 'n dringende behoefte te voorsien. Op hierdie manier word ondergekwalfiseerde mense in die uiters verantwoordelike situasie geplaas om 'n klavieronderwyser te word.



Die navorser besef dat aanvangsonderrig die basis vorm vir goeie tegniek, blad lees, teorie, gehooropleiding asook 'n liefde vir musiek en is bewus van moontlike probleme en/of tekortkominge wat leerders mag ervaar indien hul musiekonderwyser nie oor genoegsame kennis en opleiding beskik nie.

### 1.2 RASIONAAL

Daar bestaan talle leerteorieë met betrekking tot instrumentale onderrig en die ontwikkeling ten opsigte van klaviermetodiek toon geweldige vooruitgang in die afgelope eeu.

In die laat 19de/begin 20ste eeu was musiekpedagoë soos Matthay en Leschetizky so gesteld op 'n tegniese presisie tydens klavieronderrig dat 'n holistiese benadering tot klavieronderrig geensins oorweeg is nie. In een van Matthay se kommentare ten opsigte van die leer van klaviertegniek noem hy dat leerders “instruksies” (Matthay, 1911:37) van hul onderwyser ontvang. Matthay het verskeie bydraes gelewer ten opsigte van beginnerklaviertegniek, onder andere *The act of touch* (1903) en *First principles of piano playing* (1905). Leschetizky het geen beginners onderrig tensy hulle absoluut geniaal was nie en het geprotesteer teen die gedagte om “outeurskap te aanvaar vir 'n metode” (Gerig:1975). Leschetizky was egter beïndruk toe een van sy assistente, Malwin Bree, besluit om 'n tegniese bundel uit te gee met die titel, *The groundwork of the Leschetizky Method, issued with his approval by his assistant, Malwin Bree* (Gerig:1975). Dit wil lyk asof pedagoë vroeg uit die vorige eeu instruksieleer toegepas het aan die begaafde kind en min voorsiening gemaak het vir minder begaafde kinders.

Die navorser merk op dat daar ten opsigte van Matthay (1858 – 1945) en Leschetizky (1830 – 1915) se klaviermetodiek en ook dié van ander pedagoë soos Deppe (1828 - 1908) en Breithaupt (1873 - 1945) geensins 'n mate van selfontdekking deur die kind is nie. Inligting word deur die onderwyser verskaf en die kind moet dit aanvaar en net so absorbeer. Die bekende sielkundige Abraham Maslow sou ongeveer vyftig jaar later die bekende stelling maak dat “die doel van onderwys uiteindelik die self-aktualisering van 'n persoon is, om volkome mens te word...” (Maslow, 1973:162-163).

Daniel Kohut beweer dat die natuurlike leerproses (“*natural learning process*”) tot groot voordeel van die kind strek aangesien dit ooreenstem met die natuurlike leerproses van hoe kinders leer loop en praat (Kohut, 1992:4). Wiggins onderstreep Kohut se siening en beweer dat 'n ware leerproses eers plaasvind wanneer dit in verband gebring word met dit wat reeds bekend is en werklik verstaan word (Wiggins, 1992:26-28). Klavieronderrigmetodieke moet dus eerder gebaseer word op reeds gevestigde beginsels om sodoende 'n blywende effek op die kind te hê (Kohut, 1992:3).

Volgens Kohut geskied die aanleer van 'n instrument dikwels grootliks op verbale vlak, deur middel van analise en dus slegs deur middel van 'n kognitiewe leerproses. Hy bepleit die omkeer van die “kognitiewe leerproses” en beklemtoon die waarde van die liggaam se natuurlike leerproses (Kohut, 1992:9). Tydens hierdie “natuurlike leerproses” is daar nie gedurige inmenging deur die “bewustelike analitiese brein” nie. Dit is 'n proses waar daar terugkeer word na 'n fase van kindwees; waar dinge op 'n meer onbewustelike manier ervaar en geleer word (Kohut, 1992:9).

Wiggins noem dat musikale idees nie verbale idees oor musiek is nie; “musikale denke is denke in klank” (Wiggins, 1992:24). Elke kind moet dus die geleentheid kry om deur middel van herhaalde pogings van nabootsing, hetsy geslaagd of nie, op 'n natuurlike manier deel te word van die leerproses (Kohut, 1992:3). Wiggins (1992) maak gebruik van konsepleer tydens aanvangsonderrig. Laasgenoemde metode versoek dat kinders nie net gebombardeer word met inligting soos byvoorbeeld toonsoorttekens en tydmaattekens nie. Die ervaring moet deel wees van die leerproses en kinders moet gelei word om konsepte te ervaar (Wiggins, 1992:27).

Die Suzuki-metode vereis die kind se aktiewe betrokkenheid tydens die leerproses. Kinders moet, volgens dié metode, leer om te luister, dan sêlf probeer om dit wat gehoor is na te boots en daarna die hele proses herhaal (Suzuki, 1983:86). Die Suzuki-metode funksioneer vanuit die standpunt dat talent nie oorerflik is nie en dat elke kind oor musikale vermoëns beskik wat ontgin word deur middel van herhaling, nabootsing en ondervinding (Suzuki, 1983:17). Kinders leer die beste wanneer hulle nabootsing toepas (Kohut, 1992:16). Die manier hoe kinders leer behoort van kardinale belang te wees vir enige musiekonderwyser, aangesien dit die hele leerproses aansienlik makliker en meer genotvol maak.

Die gebruik van volksmelodieë in die musikale onderrig van die jong kind is algemeen bekend in die filosofieë van onder andere Zoltan Kodály en Carl Orff. Kodály verwys na die gebruik van volksliedjies as een van sy musikale doelwitte en sien volksliedjies ook as die uitgangspunt vir musiekopvoeding aan die jong kind. (Choksy, 1974:8).

Orff oordeel dat musiek soms “te intellektueel” aan kinders bekendgestel word (Hall, 1960:6) en onderstreep Kodály se siening dat liedere wat “nader aan die kind se musikale taal is”, dus volksliedjies, makliker deur die kind verstaan word (Kodály, 1974:8). Carl Orff gebruik dan ook die volkslied as vernaamste bron om musiek aan die jong kind voor te stel (McLachlan, 1992: 180-182).

Die insluiting van volksliedjies in Kodály en Orff se musikale program asook die gebruik daarvan as “aanknopingspunt en uitgangspunt tot musiekopvoeding” (McLachlan, 1992:181) vind aansluiting by die algemene ontwikkeling van die jong kind.

Volgens Woolfolk se inligtingsverwerkingsmodel maak die brein onder andere gebruik van bestaande kennis om nuwe kennis aan te leer en te stoor (Woolfolk 1987:264). Dit is vanweë hierdie leerproses, naamlik leer vanuit die bekende na die onbekende dat die gebruik van die volkslied met soveel sukses in die leerproses van die kind gebruik kan word. Die kind is bekend met die melodie en ritme van die meeste volksliedjies en verstaan reeds die kontoer van die stuk. Die aanleer van die klavierstuk is dus minder vreemd, aangesien die volksliedjie reeds in die kind se binne-oor bestaan. Die leerproses word vergemaklik en bespoedig, aangesien die kind leer vanuit ‘n bekende agtergrond.

Volgens Keeves behoort nie net een metode gebruik te word tydens aanvangsonderrig nie, maar ‘n aantal metodieke gevolg word (Keeves, 1984:104). “The enthusiastic, stimulating teacher should keep her mind open to new methods and advances...not adhering to one method all her teaching career” (Keeves, 1984:104). Die navorser wil daarom verskillende metodieke analiseer en kombineer binne een program wat die leerproses meer holisties (Clark:1986) maak en ook aansluiting vind by Kohut (1992) se natuurlike leerproses.

Op grond van analyses van bestaande aanvangsonderrigleerboeke, klaviermetodieke en ander literatuur word ‘n program dus in hierdie studie saamgestel vir Suid-Afrikaanse gebruik. Hierdie program sal leiding bied aan musiekonderwysers wat nie noodwendig die nodige klavierdidaktiese opleiding gehad het nie.

Volgens 'n studie in 1964 deur Snyman word die Schaum-klavierreeks (1945) deur die meeste Suid-Afrikaanse musiekonderwysers gebruik, veral op die platteland (Snyman, 1964:103). Die navorser bepaal in hierdie studie wat 'n meer hedendaagse neiging onder musiekonderwysers ten opsigte van die keuse van aanvangsonderrigleerboeke is. Die Schaum-reeks is nie 'n hedendaagse beginner klavierreeks nie en sedert hierdie reeks het die leermateriaal ten opsigte van klavieronderrig aansienlik uitgebrei.

Bogenoemde program moet rekening hou met die aard van die jong kind, die ontwikkelingsstadia van kinders, ruimte laat vir selfontdekking, speelleer, nabootsing en genot. Jong kinders ontwikkel onafhanklikheid, verantwoordelikheid asook selfvertroue wanneer hulle “leer in 'n omgewing wat keuse, verskeidenheid en 'n uitdaging aan hulle bied” (Clark, 1986:39). Die program moet kinders bekend stel aan basiese klaviertegniese, gehooropleiding asook musiekteorie.

Die genoemde program sal ten doel hê om 'n logiese opeenvolging van elemente in musiek aan kinders voor te stel en 'n leesvaardigheid te kweek. Die program sluit inleidende algemene musiekgeskiedenis in, lê basiese teoretiese grondbeginsels en tegniese aspekte vas, akkommodeer gehooroefeninge en laat ruimte vir kreatiewe skeppingswerk deur die kind. Die program sal onder andere poog om soveel moontlik tradisionele Suid-Afrikaanse volksmelodieë te omskep in eenvoudige klavierstukke, sodat elke Suid-Afrikaner hom/haar met hierdie boek kan vereenselwig.

## **1.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

### **1.3.1 'N LITERATUUROORSIG**

'n Literatuuroorsig is gedoen as teoretiese onderbou vir die studie. Die navorser het 'n analise en evaluering gedoen van bestaande leerteorieë (sekondêre bronne), klavier beginneronderrigmetodieke asook beginnerleerboeke (primêre bronne).

Die ontleding van aanvangsonderrigboeke en leerteorieë sluit onder andere in Leschetizky (die metode word sedert ± 1902 erken), Matthay (1903) en Breithaupt (1909) se tegniese benadering tot musiekonderrig, die *Curwen-metode* (1913), *Thompson-metode* (1936 & 1955/1956), *Bastien-metode* (1977 & 1985), die nabootsingmetode van *Suzuki* (1983), die holistiese benadering van die *Clark-metode* (1986), die natuurlike leerproses van *Kohut* (1992) en *Wiggins* (1992) se bekendheidsleer. Die navorser maak ook 'n studie van algemene ontwikkelingsteorieë van onder andere Erikson (1974), Maslow (1973) en Bruner (1956).

### **1.3.2 SITUASIE-ANALISE VAN SUID-AFRIKAANSE AANVANGS-ONDERWYSPRAKTYKE**

Die navorser het op grond van literatuurstudie en analise van die primêre bronne bepaal wat elke metode se sterk en minder sterk punte is. Kriteria is toe opgestel en getoets op grond van literatuurstudie en analise van die primêre bronne en na aanleiding van persoonlike kommentaar van 'n aantal musiekonderwysers in Suid-Afrika. 'n Vraelys is landswyd aan vier honderd en vyftig musiekonderwysers gestuur. Vrae is volgens 'n gestruktureerde vraelystegniek (self-geadministreerde posvraelys) opgestel en het ten doel om onder andere te bepaal watter aanvangsonderrigleerboek(e) deur die meeste musiekonderwysers in Suid-Afrika gebruik word, wat die sterk punte en minder sterk punte van hierdie leerboeke is, watter klaviermetodiek die grootste aanhang geniet en watter motiveringsaspekte in die onderrigprogram aangewend word.

### **1.3.3 EVALUERING VAN BEVINDINGE**

Op grond van bevindinge uit punt 1.2 en 1.3, is 'n beginner klavierboek saamgestel. Die navorser het die inhoud en metode in die proses van studie aan kriteria getoets wat opgestel is vanuit leerteorieë en klaviermetodieke om gebreke te oorkom en te meet aan ander handboeke en navorsingsgebaseerde riglyne uit relevante literatuur. Daar is krities gekyk na 'n logiese en didakties korrekte plasing en opeenvolging van die lesmateriaal.

Die navorser fokus in die studie op die kritiese ontleding van verskeie metodieke in die skepping van 'n nuwe en gekombineerde program vir musiekonderwysers.

### **1.3.4 DIE OPSTEL VAN 'N PROGRAM VIR MUSIEKONDERWYSERS**

In hierdie opgestelde program sal musiekonderwysers bekendgestel word aan 'n metodiek wat eienskappe bevat van bestaande metodieke. Volksmelodieë is omskep in eenvoudige klavierstukkies. Die klavierstukkies neem in moeilikheidsgraad toe namate deur die leerboek gevorder word. Kinders word in hierdie program bekend gestel aan die elemente van musiek, basiese teoretiese aspekte van musiek, basiese klaviertegniek, gehooropleiding en eie kreatiewe skeppingswerk.

## **1.4 STRUKTUUR VAN STUDIE**

Na aanleiding van die probleemstelling en die geïdentifiseerde probleemareas vind die teoretiese onderbou tot die studie in **Hoofstuk Twee** plaas. Die volgende aspekte word in hierdie hoofstuk bespreek: die ontwikkeling van klavierbordonderrig vanaf 1750 – 1950, musiekopvoedkundige filosofieë sedert 1900, algemene leerteorieë ten opsigte van die ontwikkeling van die kind, die rol wat musiek speel in die kind se lewe en onderrigmetodes wat die musiekleerproses ondersteun.

**Hoofstuk Drie** handel oor die analise van Suid-Afrikaanse onderwyspraktyke deur spesifiek te verwys na klavieronderrig. Die profiel van die klavieronderwyser word bespreek en 'n profiel van die Suid-Afrikaanse klavieronderwyser word opgestel vanuit die bestudering van die respons op vraelyste.

**Hoofstuk Vier** bespreek die rasionaal vir die ontwerp van 'n aanvangsonderrigprogram. Aanvangsonderrigprogramme word bespreek en geëvalueer. Aan die hand van die leerteorieë (hoofstuk twee) en ander fasette wat in hierdie studie ter sprake kom, word die inligting verwerk en aangepas vir die ontwerp van 'n aanvangsonderrigprogram vir klavier. Gevolgtrekkings en sinvolle aanbevelings word gemaak ten opsigte van die klavieronderrigprogram.

# HOOFSTUK TWEE

## LEERTEORIEË

### 2.1 INLEIDING

‘n Omvangryke studie word gemaak van verskillende leerteorieë en filosofieë wat ‘n beduidende invloed toon op klavieronderrig. ‘n Oorsig oor die *klawerbordmetodiek* vanaf ±1750 tot ± 1950 word gemaak (afdeling 2.2). Die ontwikkeling van die klawerbordinstrumente tot die uiteindelijke produk wat ons vandag ken naamlik die klavier het ‘n groot invloed gehad op die klawerbordmetodiek en/of klaviermetodiek. Die navorser meen dat dit belangrik is om te verstaan *waar* klawerbordonderrig sy oorsprong gehad het en watter prominente figure ‘n rol gespeel het in die vestiging van ‘n klawerbord en/of klaviermetodiek. Drie neigings word gedurende die ontwikkelingsproses van klawerbordmetodiek en/of klaviermetodiek geïdentifiseer: die *vingerskool*, die *anatomies-fisiologiese skool* en die *psigo-tegniese skool*. Die navorser bespreek kortliks in afdeling 2.2 die bydraes van onder andere CPE Bach, Clementi, Hummel, Czerny, Deppe, Christiani, Breithaupt, Matthay, Leschetizky, Busoni en Curwen.

*Musiekopvoedkundige filosofieë* vanaf ± 1900 tot ± 2005 gee ‘n aanduiding van wat musiekpedagoë op ‘n breër vlak vir musiekonderrig beteken het (afdeling 2.3). Hierdie afdeling fokus dus op musiekonderrig en nie spesifiek op klavieronderrig nie. Die navorser vind dat hierdie filosofieë van toepassing gemaak kan word op klavieronderrig en positief aangewend kan word binne ‘n klavier aanvangsonderrigprogram. Laasgenoemde filosofieë geniet steeds wêreldwyd groot aanhang en behaal groot sukses as pedagogiese modelle. Die filosofieë van onder andere Emile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki, Barbara Clark, Daniel Kohut en Jackie Wiggins word kortliks bespreek.



Die *algemene ontwikkelingsteorie* van die middelkinderjare (6-12 jaar) word gekenmerk deur teorieë van onder andere Erikson (1974), Maslow (1973) en Bruner (1956) (afdeling 2.4). Dit is veral die kognitiewe ontwikkelingsteorieë van Piaget en Bruner wat meer breedvoerig bespreek word. Die navorser oordeel dat die kind in totaliteit onderrig moet word. As gevolg van laasgenoemde is dit van kardinale belang dat die algemene ontwikkelingsteorieë van die kind in ag geneem sal word en as deel van die klavieronderrigproses hanteer sal word.

Die *rol van musiek in die ontwikkeling van die kind* word breedvoerig in 2.5 bespreek. Peery maak die aanname dat musiek *inherente meriete dra* en *bykomende voordele* het (Peery, 1987:3). *Inherente meriete* verwys na bewuswording van die waarde van musiek en *bykomende voordele* verwys na die kognitiewe, fisieke en sosiale voordele (Peery, 1987:3). Gembris noem dat 68% van die mensdom van gemiddelde musikaliteit is en slegs 2% 'n lae vlak van musikaliteit toon (Gembris, 2002:489). Musiekontwikkeling is 'n langtermynproses wat reeds ~~voorgeboortelik~~ plaasvind (Campbell, 2000:189). Aangesien die ouditiewe sisteem reeds 3-4 maande voor die geboorte reeds ontwikkel, vorm klank (musiek) dus 'n essensiële deel van die mens se bestaan (Campbell, 2000:189).



Die voorskoolse jare word as 'n kritieke stadium vir musikale groei beskou en Coertzen noem dat musiekopvoeding 'n essensiële deel van die jong kind se opvoeding is (Coertzen, 1994:21). Aangesien die voorskoolse jare as 'n kritieke stadium vir musikale groei beskou word, vind die navorser dit noodsaaklik om in hierdie afdeling uit te brei ten opsigte van die rol van musiek in die ontwikkeling van die kind.

*Onderrigmetodes wat die musiekleerproses ondersteun* word in 2.6 bespreek. Onderwysers moet eers verstaan *hoe* kinders leer, alvorens hulle op 'n eie onderrigmetode besluit (Bluestine, 2000:9). Daar bestaan twee groot verskille tussen onderrig en afrigting. Eersgenoemde behels 'n langtermynproses van inprenting van musikale en tegniese konsepte en laasgenoemde is 'n korttermynproses wat hoofsaaklik fokus op die interpretasie en uitvoering van stukke (Leung, 2004:26). Die navorser merk op dat die onderwyser gedurig behoort te fokus op 'n langtermyn doel.

Hierdie langtermyn doel verteenwoordig 'n sisteem wat dui op 'n herhalende en onophoudelike proses (Bastien, 1977:63). Onderwysers wat 'n sistematiese metode tot onderrig volg, blyk groter sukses te behaal (Rosenshine et al., 2002:299).

## 2.2 'N OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN KLAWERBORD-METODIEK VANAF ± 1750 TOT ± 1900

Klaviermetodiek dateer terug na die laaste deel van die 18de eeu (Kochevitsky, 1967:1). Alhoewel die prinsiep van die hamermeganisme reeds in 1709 deur Cristofori<sup>1</sup> toegepas is op klawerbordinstrumente, het die ontwikkeling en voltooiing van die instrument eers later gevolg (Kochevitsky, 1967:1). Volgens Gerig lewer CPE Bach<sup>2</sup> die belangrikste bydrae tot die hele klawesimbelera met die skryf van die artikel: *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen (1753)* (artikel oor die ware kuns van die speel van klawerbordinstrumente) (Gerig, 1975:25). Laasgenoemde het by verre die pogings van Bach se tydgenote Marpung<sup>3</sup> en Quantz<sup>4</sup> oortref (Gerig, 1975:25). CPE Bach se klawerbordmetode berus op twee idees: (1) 'n sensitiewe en musikale uitvoering behoort die deurlopende strewe van enige musikant te wees en (2) tegniek sonder musikaliteit is van geen waarde nie (Gerig, 1975:25-29). Bach noem in die voorwoord tot bogenoemde artikel dat die ware kuns van die speel van klawerbordinstrumente afhanklik is van drie faktore: korrekte vingersetting, goeie versierings en 'n goeie uitvoering (Gerig, 1975:26).

Tydgenote van CPE Bach was so beïndruk met bogenoemde artikel dat hulle dit in hulle eie onderrigsisteem benut het en ook die lof daarvan openlik besing het. Haydn beskryf dit as: “die skool van alle skole”; Beethoven laat sy leerders, onder andere Czerny, daaruit werk en Mozart verklaar: “Hy (CPE Bach) is die vader, ons die kinders. Dié van ons wat iets reg doen, het dit van hom geleer...” (Gerig, 1975:25). Dit blyk duidelik watter invloed CPE Bach op klawerbordmetodiek en dus klawerbordonderrig gehad het.

---

<sup>1</sup> Bartolommeo Cristofori (1655-1731), 'n Italianer wat bekendheid verwerf het vir die bou van die eerste klavier in 1709.

<sup>2</sup> Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788), seun van Johann Sebastian Bach. Hy was onder andere orrelis, klawesimbelspeler, komponis en musiekonderwyser.

<sup>3</sup> Friedrich Marpung (1718-1785), skrywer van *Die Kunst das Clavier zu spielen (1750)* (die kuns om die klawesimbel te bespeel).

<sup>4</sup> Johann Quantz (1697-1773) was 'n fluitspeler en skrywer van *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen (1752)* ('n eksperimentele metode vir die speel van die dwarsfluit).

Die vroeë pianiste soos Clementi<sup>5</sup>, Cramer<sup>6</sup> en Hummel<sup>7</sup> het direk voortgebou op bogenoemde metode en dit vorm die verbindingslyn tussen die klawesimbel en die vroeë klavier (Gerig, 1975:26).

Teen 1770 was die pianoforte voldoende ontwikkel ten opsigte van klank en aksie (Kochevitsky, 1967:1). Bekende komponiste en pianiste het ook meer belangstelling getoon in die instrument. Die middelklas beklee teen 1800 'n meer prominente posisie en die klavier is as eiendom nie meer beperk tot koninklikes en aristokrasie nie. Die meeste middelklas huisgesinne besit 'n klavier en as gevolg hiervan en die druk van bladmusiek begin die aanvraag na klavierlesse toeneem. Die gevolg hiervan was 'n dringende behoefte aan klavieronderwysers. Die onderwysers wat te voorskyn kom was egter ongekwalfiseerd of ondergekwalfiseerd. As gevolg van laasgenoemde feit het belowende en talentvolle klavierpedagoë op die toneel verskyn wat 'n blywende invloed sou hê op die generasies wat volg (Daniel, 2001:2).

Kochevitsky identifiseer drie tendense tydens die ontwikkelingsproses van klawerbordmetodiek en/of klaviermetodiek: die vingerskool, die anatomies-fisiologiese skool en die psigo-tegniese skool (Kochevitsky, 1967:3-18). Die navorser vind dit gepas om hierdie drie tendense uit te sonder en kortliks te bespreek.

### 2.2.1 Die vingerskool

Komponiste wat musiek vir die klawesimbel en clavichord geskryf het, het die ou tegniek en komposisiestyl op die pianoforte toegepas (Kochevitsky, 1967:1). Die ouer klawerbordinstrumente en die pianoforte het dieselfde speeloppervlak gehad, maar het verskil in toonkwaliteit asook die meganisme van die instrument; dus het die aanslag verskil (Kochevitsky, 1967:2).

---

<sup>5</sup> Muzio Clementi (1752-1832) was 'n bekende komponis en klavierpedagoog wat groot aanhang van en invloed op veral Beethoven gehad het (Rosenblum, 1973: vii).

<sup>6</sup> Johann Cramer (1771-1858) was 'n pianis en skrywer van die klaviermetodiekboek *Instructions for the pianoforte in which the first rudiments of music are clearly explained and the principal rules on the art of fingering, illustrated with numerous and appropriate exercises. To which are added lessons in principal major and minor keys with a prelude to each key.*

<sup>7</sup> Johann Hummel (1778-1837) was pianoforte speler en klavieronderwyser.

Volgens Kochevitsky is beheer oor die spoed van die klavier se afwaartse beweging van kardinale belang tydens klavierspel. Intensiewe en fyn werk van die armspiere word verlang om die gewig te reguleer. Laasgenoemde aspek word gereken as een van die basiese probleme in klaviertegniek. Tydens klawesimbelspel is laasgenoemde probleem nie teenwoordig nie, want die presisie van die vinger se aanslag op die klavier, dus die artikulasie, is van groter belang. Aangesien die verskil in aanslag tussen die klawesimbel en die vroeë pianoforte nie groot genoeg geag is nie, het die gedagte nie ontstaan om dit verskillend te benader nie. Die gevolg was die aanwending van 'n klawesimbeltegniek wat gekenmerk is deur 'n ekonomiese aanwending van beweging en die aktiewe werk van geïsoleerde vingers. Vroeë pianoforte tegniek was dus afhanklik van die beweeglikheid van die vingers (Kochevitsky, 1967:2).

Kochevitsky (1967:3) beweer dat klavierpedagogiek in die eerste honderd jaar van die bestaan van die klavier rondom drie leerstellings gebou is:

- 1) die onderwyser is absolute outoriteit
- 2) tegniese opleiding is slegs 'n meganiese prosedure wat daagliks ure se oefening vereis
- 3) slegs vingers mag tydens die speelproses gebruik word, met die gevolg dat die boonste deel van die arm gefikseer word.

Aangesien hierdie onderrig konsentreer op die gebruik van slegs 'n vingeraksie, word daar na hierdie neiging in klavierpedagogiek as “die vingerskool” verwys (Kochevitsky, 1967:3). Leerteorieë en tegnieke van Clementi, Hummel en Czerny<sup>8</sup> maak deel uit van die vingerskool en word kortliks bespreek.

---

<sup>8</sup> Carl Czerny (1791-1857) was 'n leerder van Beethoven en later bekende komponis en klavieronderwyser. Czerny se waardevolste bydrae tot klavieronderrig: *The complete theoretical and Practical Piano Forte school, from the First Rudiments of Playing to The Highest and most Refined state of Cultivation: with The requisite numerous Examples; newly and expressly composed for the occasion, Op.500* (1839).

Clementi word gereken as die skepper van die klaviertegniek van die 19de eeu (Kochevitsky, 1967:1). Rosenblum (in Clementi 1801:v) verwys na Clementi as “die skepper van die huidige skool van klavierspel” wie se tegniese bydrae van onskatbare waarde is. Clementi is die skepper van ‘n pedagogiese etude wat dien as groot hulp tydens tegniese ontwikkeling en hy komponeer die eerste van hierdie tipe komposisie wat spesifiek vir die klavier geskryf is (Kochevitsky, 1967:1).

Tussen 1797 tot 1804 word ses nuwe klawerbordmetodiekbundels in Engeland, Duitsland en Frankryk gepubliseer wat van die eerste publikasies was wat spesifiek vir die klavier geskryf is (Clementi, 1801:v). Rosenblum beweer dat Clementi se bundel: *Introduction to the Art of Playing on the Piano Forte (1801)* die grootste aanhang en gebruik van al ses metodes<sup>9</sup> geniet het (Clementi, 1801:v). Kochevitsky bewonder nie net die aanhang van Clementi se metode nie, maar beskou dit as een van die vroegste klaviermetodieke (Kochevitsky, 1967:3).

Clementi glo dat elke vinger ewe sterk moet wees en dat elke vinger dus ewe veel oefening benodig (Kochevitsky, 1967:3). ‘n Gevolg van laasgenoemde siening is dat die leerders van Clementi se hande doodstil gehou moes word en dat die klavierprogram fokus op vingeroefeninge, dus tegniese oefeninge, sommige in die vorm van kort stukkies deur bekende komponiste. Dit word duidelik vanuit bogenoemde boek dat ‘n vingeraksie, waar die vingers slaggereed is om die klawers te “slaan”, aangemoedig word: “...the fingers and thumb should be placed over the keys, always ready to strike...” (Clementi, 1801:14). Clementi se benadering vereis dat geen hand of vinger hulle natuurlike en geboë posisie mag verander nie (Gerig, 1975:73).

Hummel se fisiese benadering tot die klavier vereis dat die speler se aanslag of “mode of striking” te alle tye beslis en gelyk moet wees (Gerig, 1975:73).

---

<sup>9</sup> Rosenblum noem die ander metodes wat verskyn in chronologiese volgorde: Johann Peter Milchmeyer se *Die wahre Art das Pianoforte zu Spielen (1797)* (Die ware kuns om die Klavier te speel); Ignaz Pleyel se *Méthode pour le Pianoforte (1797)* (Metode om Klavier te speel); Louis Adam se *Méthode ou Principe Général du Doigté pour le Forte-Piano (1798)* (Algemene beginsel van vingersetting vir die klavier); Jan Ladislav Dussek se *Instructions on the Art of Playing the Pianoforte or Harpsichord (1799)* en Louis Adam se *Méthode de Piano du Conservatoire (1804)* (in Clementi, 1801:v).

Hummel deel Clementi se siening dat die belangrikste faktor in tegniese presisie die absolute beheer oor vingerwerk is (Kochevitsky, 1967:4). Hummel se groot tegniese bydrae is vervat in 'n boek: *A complete theoretical and practical course of instructions on the art of playing the pianoforte (1828)* wat bestaan uit meer as twee duisend kort tegniese oefeninge vir verskillende vingerkombinasies (Kochevitsky, 1967:4). Gerig (1975:70) beweer dat laasgenoemde boek ongetwyfeld een van die mees belangrike werke ten opsigte van klaviertegniek en -spel in die 19de eeu was

Czerny lewer 'n noemenswaardige bydrae tot klaviermetodiek. Sy pianoforte program bestaan uit drie volumes. Hierdie volumes dek die volgende temas: basiese fundamentele beginnertegniek, vingersettings en –patrone asook interpretasie detail (Gerig, 1975:108). Gerig (1975:108) meen dat laasgenoemde werk van groter praktiese waarde as Hummel se studieboek is. Czerny maak grootliks gebruik van Clementi se studies tydens klavierlesse (Gerig, 1975:106).

Clementi was een van die eerste onderwysers wat ure oefening per dag beklemtoon (Kochevitsky, 1967:3). Hummel skryf in die voorwoord van sy boek dat dit wenslik is dat beginners in die eerste ses maande van klavieronderrig 'n uur per dag sal oefen (Gerig, 1975:70). Czerny deel Clementi en Hummel se siening en skryf in die inleiding van Volume I dat beginnerleerders elke dag ten minste een uur moet oefen (Gerig, 1975:109).

### **2.2.2 Die anatomies-fisiologiese benadering tot klavieronderrig**

Die negatiewe toepassing en gevolg van die vingerskool se “slegs vingers” benadering het algemeen bekend geword en wêreldwyd onder bespreking gekom (Kochevitsky, 1967:8). In 1885 word twee briewe, wat spesifiek melding maak van bogenoemde saak, in 'n Europese koerant gepubliseer. Hierdie briewe gee Deppe<sup>10</sup> die motivering om sy siening ten opsigte van die vingerskool te deel.

---

<sup>10</sup> Ludwig Deppe (1828-1908), Duitse dirigent, klavieronderwyser en skrywer van *Armleiden der Klavierspieler* (armbeserings van die pianis). Elizabeth Caland (1862-1929) skryf 'n boek oor Deppe se benadering tot klavieronderrig: *Artistic piano playing as taught by Ludwig Deppe*.

Deppe glo dat klank nie deur vingers alleen geproduseer word nie, maar deur ‘n gekoördineerde aksie van al die dele van die arm (Kochevitsky, 1967:8). Hy skryf onder andere: “My tone production does not develop through striking, but solely through the weight of the hand, through simple movements of lifting and falling, with quiet, relaxed fingers” (Gerig, 1975:253). Deppe kry dit reg om op hierdie manier ‘n nuwe idee in klavierpedagogiek en klaviertegniek in te lei (Kochevitsky, 1967:8). Kenners is dit eens dat Deppe die eerste klavieronderwyser is wat ‘n duidelike standpunt teen die vingerskool inneem en sodoende die eerste spyker in die doodskis kap (Kochevitsky, 1967:8).

Die tweede helfte van die 19de eeu was ‘n era van vertroue in die objektiwiteit en presisie van die wetenskap. Klavieronderwysers was vasgevang in hierdie wetenskaplike neiging en probeer om die beginsels van pianistiese werk op ‘n wetenskaplike basis te plaas. Aangesien die wetenskaplike basis van dié filosofie in die anatomie en fisiologie van die beenspier apparaat lê, word hierdie benadering deur Kogan die anatomies-fisiologiese skool genoem. Die doel van laasgenoemde filosofie was om ‘n metode daar te stel wat kon dien as ‘n bloudruk vir alle pianiste. ‘n Motories pianisties korrekte beweging word nagestreef wat absoluut en identies vir elke speler sal wees; “...a rational technique working like an ideally constructed motor” (Kochevitsky, 1967:9).

Christiani<sup>11</sup> gebruik die woord “meganisme” en glo dat dit deel van tegniek is en die meganiese aspek vorm. Hy beweer dat wanneer ‘n kind ‘n vyfvinger-oefening doen, die kind ook die meganisme van pianofortespel bestudeer; eers na jare se harde werk kan die kind ‘n mate van tegniek bereik (Cristiani, 1885:14). Die navorser vind dat die terminologie “meganies” en “meganisme” vrylik voorkom en maak die afleiding dat hierdie benadering ‘n tegniese opleiding nastreef waar die liggaam byna transformeer tot ‘n instrument wat outomaties aksies uitvoer.

Dit is die werk deur Breithaupt<sup>12</sup> wat volgens Kochevitsky (1967:9) die meeste erkenning verdien in die anatomies-fisiologiese skool.

---

<sup>11</sup> Adolph Christiani (1836-1885), klavieronderwyser en skrywer van *The principles of expression in pianoforte playing* (1885).

<sup>12</sup> Rudolf Breithaupt (1873-1945), ‘n klavieronderwyser en skrywer van onder andere *Die natürliche Klaviertechnik, Volume I* (1905) en *School of weight-touch* (1909).



Breithaupt se boek *Die natürliche klaviertechnik (1905)* veroorsaak groot sensasie en daar verskyn vyf uitgawes oor 'n tydperk van sestien jaar. Kochevitsky noem dat die terme “gewigspel” en “ontspanning” op die lippe van byna elke verteenwoordiger van hierdie skool was. Gerig (1975:329) bevestig hierdie stelling en noem dat laasgenoemde terminologie die pianiste van die tyd beheers het; “Weight and relaxation became a passion, a cult, the very atmosphere pianists breathed”. Breithaupt meen dat die belangrikste aspek van tegniek ‘n los en swaar arm is: “The light arm idea is physiologically completely fallacious and technically wrong” (Kochevitsky, 1967:9).

Die vingers is nie meer gesien as onafhanklik van die gewigte nie. Die nuwe idee was ‘n soepel gewrig en die bewustelike gebruik van die armgewig agter die vingers. Die arm was vry om te beweeg en die resultaat was ‘n aanslag wat ‘n drukaksie (“pressure action”) genoem is (Huang & Lee, 1997:1). Matthay<sup>13</sup> lê in 1880 die grondslag van hierdie drukaksie en noem onder andere dat die belangrikste vereiste vir ‘n goeie vingertegniek die betroubare en delikate funksie van elastiese ondersteuning is (Huang & Lee, 1997:1).



### **2.2.3 Die psigo-tegniese benadering tot klavieronderrig**

Die noue band tussen tegniese werk en die bewustelike gebruik van die brein tydens klavierspel was nie ‘n nuwe gedagte vir die psigo-tegniese skool nie. Sommige pianiste sou ‘n eeu te vore reeds uitsprake gemaak het soos: “...the mind should practice more than the fingers” (Ignaz Moscheles) en “It is impossible to develop velocity otherwise than through exercise of the telegraphic apparatus from brain to muscles...” (Hugo Riemann) (Kochevitsky, 1967:15).

Leschetizky<sup>14</sup> word gesien as een van die leiers op die gebied van ‘n psigo-tegniese benadering tot klavieronderrig (Huang & Lee, 1997:3).

---

<sup>13</sup> Tobias Matthay (1858-1945) was ‘n professor in klavier verbonde aan die Royal College of Music in Londen met groot aanhang in die laat 19de/begin 20ste eeu. Hy skryf onder andere *The first principles of pianoforte playing* (1905)

<sup>14</sup> Theodor Leschetizky (1830-1915), ‘n Poolse konsertpianis en invloedryke klavierpedagoog van die 19de/begin 20ste eeu.



Hy noem dat deur slegs staat te maak op vingeroefeninge om beheer uit te oefen oor die fisiese beweging op die klawerbord, nie dieselfde is as om die tegniese vaardigheid aan te moedig nie. Tegniese opwarming soos toonlere, arpeggio's en/of Hanon-oefeninge kan uitputting en ongemak veroorsaak indien dit slegs gebruik word om spiere te versterk en uithouvermoë te bevorder. Leschetizky beweer dat foute eers kognitief gekorrigeer moet word alvorens dit motories korrek uitgevoer word (Kochevitsky, 1967:15). Laasgenoemde filosofieë beklee nou vir die eerste keer 'n meer prominente rol in teoretiese werk oor klavierspel.

Busoni<sup>15</sup> was die eerste persoon om die belangrikheid van serebrale betrokkenheid in die pianis se praktiese werk te beklemtoon. In 1910 maak Busoni die stelling: "Technique in the truer sense has its seat in the brain..." (Kochevitsky, 1967:16). Waar die "ou skool" aandui wat om te dink en hoe om dit te doen, verskuif die belangrikheid na hoe om te dink en hoe om die oefenproses en die speelproses te organiseer.

Verteenwoordigers van die psigo-tegniese skool is minder gemoeid met die flinkheid en soepelheid van die vingers en is meer besorg dat die musikale ondertoon van die musiek vertolk word. Volgens Busoni het die meeste pianiste meer musikale probleme as wat hulle tegniese probleme het. Busoni beveel aan dat die musikale betekenis eers duidelik moet wees voor die pianis die werk probeer speel. Hy lê klem op voorbereiding weg van die klavier en noem dit "mental practicing" (Kochevitsky, 1967:16).

Die navorser oordeel dat flink en soepel vingers ontwikkel deur 'n kognitiewe bewustheid. Ontoepaslike bewegings is nie die oorsaak van tegniese probleme nie, maar slegs 'n simpton daarvan. Elke tegniese probleem behoort van verskillende kante benader en ondersoek te word. Soms is die probleem nie die motoriese proses nie, maar lê dit verskuil in die musikale uitdagings wat die werk bied.

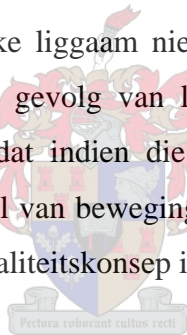
---

<sup>15</sup> Ferruccio Busoni (1866-1924) was 'n Duits-Italiaanse pianis, komponis en dirigent.

Kochevitsky (1967:16) is oortuig dat virtuositeit nie die gevolg is van opgeboude kennis van die verskillende maniere van beweging nie, maar te danke is aan die brein se vermoë om die gepaste beweging te antisipeer en dit dan te vergemaklik vir die pianis om uit te voer.

Die psigo-tegniese skool is ten gunste van die vrye gebruik van die liggaam wat begin by die speler se vingerpunte en ook die borskas insluit. Die konflik tussen die vingers en arm word geëlimineer (Kochevitsky, 1967:16). Die vraagstuk rondom beweging is nie so belangrik by dié groep soos wat dit was by die anatomies-fisiologiese benadering tot klavierspel nie (Kochevitsky, 1967:17). Enige beenspier apparaat is voldoende vir die ontwikkeling van gevorderde tegniek aangesien die brein se betrokkenheid van groter belang is.

Steinhausen beweer dat die menslike liggaam nie geleer kan word om te beweeg nie (Kochevitsky, 1967:17). Dit is as gevolg van laasgenoemde stelling dat die psigo-tegniese skool die voorstel maak dat indien die onderbewussyn weggelei word van beweging en daar sterker op die doel van beweging gefokus word, dit tot gevolg het dat meer artistieke idees en 'n groter tonaliteitskonsep in die brein vasgelê word.



Om na bekwame pianiste te luister verbeter nie net die leerder se musikaliteit nie, dit verbeter ook sy/haar motoriese speelveld. Wanneer leerders sukkel om 'n stuk of gedeelte van 'n stuk te speel, behoort die onderwyser die stuk vir die leerder voor te speel. Dit het tot gevolg dat die leerder byna dadelik die tegniese hindernis oorkom aangesien die musikale beeld meer helder en duidelik na vore kom (Kochevitsky, 1967:17).

#### **2.2.4 Die legendariese bydrae van Curwen**

Die navorser vind dat klawerbordmetodiek vir die grootste deel van die agtiende en neëntiende eeu onderwysergesentreerd was. Daniel (2001:2) noem dat die onderwyser se metode berus op die gedagte dat die sogenaamde “meester” die kruks van die pedagogiese model is.

Die navorser oordeel dat leerders gedurende die grootste deel van die agtiende- en neëntiende eeu outomaties en dus sonder enige mate van selfondersoek reageer op die instruksies van hulle meesters. Daniel (2001:2) bevestig laasgenoemde aanname en noem dat leer slegs plaasgevind het via die bespreking, demonstrasie en/of die opdrag van die onderwyser. Laasgenoemde tendens bereik egter teen ± 1900 'n klimaks. Dit is veral die legendariese bydrae van Curwen<sup>16</sup> wat 'n groot inpak toon op die klawerbordonderrig van die vroeë 1900.

In 1886 word “The child pianist” deur Curwen as die eerste handleiding vir die speel van die klavier gepubliseer (Curwen, 1913:iii). Laasgenoemde was die uitvloeisel van lesse wat die skrywer vir haar eie kinders geskryf en laat speel het, bloot as 'n eksperiment (Curwen, 1913:iii). Curwen noem dat sy met hierdie handleiding dieselfde vir klavieronderwysers wou doen as wat haar skoonpa, John Curwen, vir sangklasonderwysers beteken het (Curwen, 1913:iii).

Na 'n ruimhartige ontvangs van haar eerste boek verskyn die tweede deel in 1889, en in 1900 verskyn 'n nuwe hersiene en uitgebreide weergawe van die voorbereidende kursus (Curwen, 1913:iii). Met die sestiende uitgawe van Curwen se klaviermetodiekboek *Mrs. Curwen's Pianoforte Method – a teacher's guide*, word geen wysigings ten opsigte van die metodiek gemaak nie. Dit bied egter nuwe voorstelle aan die klavieronderwyser en maak voorstelle in verband met ander werke wat saam met die Curwen-boek gebruik kon word (Curwen, 1913:iv).

Met laasgenoemde boek poog Curwen om onderwysers te lei om selfstandige en kreatiewe leerders te help vorm en sy noem onder andere: “...he has to investigate for himself” en “During rote playing...the teacher learning the tunes and words by heart, singing it to the child and teaching him to sing them” (Curwen, 1913:4,5,32).

Die navorser merk op dat Curwen wegbeweeg van die onderwyser en meer fokus op die leerder.

---

<sup>16</sup> A J Curwen was 'n Britse klavieronderwyseres wat 'n groot bydrae lewer op die gebied van klaviermetodiek, veral met die skryf van haar eie klaviermetode, vervat in verskeie werkboeke vir leerders en handleidings vir onderwysers.

Die leerder word gedurig vrae gevra en betrek by die fisieke uitvoering van take wat daarop dui dat leerderbetrokkenheid belangrik is ten einde 'n meer positiewe uitkoms te hê. Take soos: “strike a sound of low pitch” en “...tell the child to march to it” betrek die kind op 'n fisieke manier en vrae soos: “...tell me what you notice about the pitch of these sounds?” en “Has this tune a quick or a slow pulse?” stimuleer die kind op 'n kognitiewe manier (Curwen, 1913:35,36,42). Die handleiding bestaan uit gedetailleerde en volledige lesse vir die onderwyser wat verdeel word in kategorieë, byvoorbeeld tegniek, toonhoogte en ritmiese aspekte.

'n Suid-Afrikaanse studie toon dat teen 1964 die Curwen-reeks die tweede grootste aanhang onder Suid-Afrikaanse musiekonderwysers geniet het (Snyman, 1964:103). Laasgenoemde feit is voorwaar 'n merkwaardige prestasie vir 'n buitelandse metode wat tóé reeds vir byna sewe dekades in gebruik was.

### 2.2.5 GEVOLGTREKKINGS

Die verloop en ontwikkeling van klawerbord- of klaviermetodiek ondergaan deur die eeue verskeie metamorfoses. Die aanbieding verander vanaf rigiede, motoriese en bykans militaristiese metodieke na 'n sisteem waar die kind meer sentraal staan tot sy/haar eie onderrigsisteem. Dit is, soos reeds genoem, veral die werk van Curwen wat noemenswaardige eienskappe van leerderbetrokkenheid en leerdergesentreerdheid toon.

In hoofstuk vier word aanvangsonderrigprogramme wat dateer na 1900, noukeurig ontleed en bespreek. Hierdie programme sluit onder andere in: *Die middel C-metode* (Thompson 1930), *die bakenleesmetode* (Clark & Goss 1955), *die geleidelike veelvoudige toonsoortmetode* (Bastien 1960) en “*The well-prepared pianist*”-metode (Tan 1990).

## 2.3 MUSIEKOPVOEDKUNDIGE FILOSOFIEË VANAF ± 1900 – 2005

### 2.3.1 Inleiding

Die navorser oordeel dat die bestudering en moontlike implementering van musiekopvoedkundige filosofieë 'n belangrike bydrae kan lewer in die opstel van 'n gebalanseerde en verantwoordbare klavieronderrigprogram vir beginners. Laasgenoemde filosofieë is algemene musiekopvoedkundige filosofieë en het nie noodwendig betrekking op die klavieronderrig nie. Die navorser beskou dit egter as 'n noodsaaklikheid en vind dit sinvol om 'n analise van hierdie filosofieë te maak en bespreek vervolgens die musiekopvoedkundige bydraes van Emile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki, Barbara Clark, Daniel Kohut en Jackie Wiggins.

### 2.3.2 Emile Jacques-Dalcroze

McLachlan (1992:199) beweer dat die bewegingsdrang van die jong kind baie sterk is. Hy reken dat dit vanselfsprekend is dat ritmiese beweging een van die beste middels is om 'n kind ervaring te gee van die belangrike karakter van die melodie en veral van ritme. Musiekopvoeding deur middel van liggaamlike beweging staan algemeen bekend as euritmiek en die Switser Jacques-Dalcroze<sup>17</sup> was 'n baanbreker op hierdie gebied.

Jacques-Dalcroze besef reeds vroeg in sy onderrigloopbaan dat musici se opleiding gebaseer word op foutiewe ideologieë (Mark, 1986:112). Laasgenoemde ideologieë beklemtoon volgens hom opleiding in die individuele aspekte van musiek om sodoende 'n fenomenale tegniek te ontwikkel. Jacques-Dalcroze voel dat hierdie manier van onderrig min ruimte aan die leerder laat vir musikale ekspressie. Jacques-Dalcroze glo dat tegniek slegs 'n middel tot 'n doel is; dus 'n middel tot 'n kunsvorm en dat musikale aspekte eerder ontwikkel behoort te word. Jacques-Dalcroze voel dat dit belangrik is om leerders bewus te maak van hulle eie musikaliteit deur middel van toonklank en ritme.

---

<sup>17</sup> Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), 'n Switserse komponis, musiekpedagoog en baanbreker op die gebied van musiekopvoeding deur middel van liggaamlike beweging.

Aangesien 'n sin vir tonaliteit slegs ontwikkel deur die oor te gebruik, lê Jacques-Dalcroze sterk klem op vokale oefeninge en sang. Hy vind dat leerders meer musikaal sing wanneer hulle vir hulself die pols tik en moedig laasgenoemde aan met die skryf van 'n aantal bewegingsliedere (“gesture songs”). Jacques-Dalcroze maak die koördinasie van beweging en musiek die basis van sy metode.

Mark noem dat die Jacques-Dalcroze-metode aanvanklik net armbewegings, soos dié van dirigente betrek het, maar later uitgebrei is na 'n reeks bewegings (Mark, 1986:113). In 1906 stel Jacques-Dalcroze die eerste opleidingskursus vir onderwysers bekend wat in 1909 tot 'n diplomakursus ontwikkel. Charles Hoffer, bekende musiekopvoedkundige, noem een van die nuttige hulpmiddels wat uit hierdie metode na vore kom: “The use of ‘walking’ and ‘running’ as designation for quarter and eighth notes is one common example...” (Hoffer, 1993:123). Die navorser vind uit gesprekke met 'n aantal musiekonderwysers dat benamings soos: “die loopnoot” (kwartnoot) en “die hardloopnoot” (agstenoot) steeds algemeen in hedendaagse musiekopleiding en veral klavieronderrig gebruik word.



### 2.3.3 Carl Orff

Orff<sup>18</sup> is in die vroeë jare van sy loopbaan beïnvloed deur die euritmiek-teorie van Jacques-Dalcroze (Mark, 1986:117). Laasgenoemde metode het Orff en Dorothea Günter in 1924 geïnspireer om die Günterschule te stig (McLachlan, 1992:180). Hierdie skool het jongmense en onderwysers onderrig in beweging en musiek. Die werk het belangstelling van vooraanstaande opvoedkundiges geniet, maar moes egter in 1939 gestaak word as gevolg van die Tweede Wêreldoorlog. Die Beierse Radio het opnames van Orff se vooroorlogse werk ontdek en hom aangemoedig om voort te gaan met die skryf van musiek, spesifiek vir kinders.

---

<sup>18</sup> Carl Orff (1895-1982) was 'n Duitse komponis en opvoedkundige met 'n besondere belangstelling in die musikale opvoeding van kinders.

Die bekende *Das Schulwerk* is tussen 1950 en 1954 in vyf bande gepubliseer en dit dra die subtitel *Musik fur Kinder* en is volgens McLachlan die grootste nalatenskap aan groepsmusiek (McLachlan, 1992:180). Die bundels is soos volg ingedeel; *Band 1*: pentatoniese kleuterrympies - en liedjies, *Band 2*: die toonleer word uitgebrei tot 'n majeuretoonleer met 'n ses- en sewetoonomvang, *Band 3*: Orff gebruik vir die eerste keer die dominant en subdominant by die begeleiding en die kind word nou bekendgestel aan die konvensionele neëntiende-eeuse kadensvorm (I IV V I), *Band 4*: die kind word bekendgestel aan die mineurtoonleer; Orff gebruik slegs drie kerkmodusse, naamlik Eolies, Dories en die Frigiese toonleer, *Band 5*: die gebruik van die dominant en subdominant in die begeleiding van modaaltoonsoorte vind plaas (McLachlan, 1992:190-194).

In die voorwoord tot die eerste bundel noem Orff dat die bundels *Orff-Schulwerk: Musik fur Kinder* die uitvloeisel is van sy werk met kinders (Orff & Keetman, 1958:1). Terwyl die materiaal vir *Das Schulwerk* versamel en deur kinders uitgevoer en uitgetoets is, is Orff se fokuspunt deurgaans dat die kind sentraal staan ten opsigte van sy eie opvoeding: "All the teaching material should be written not merely for the child but from the child's own viewpoint" (McLachlan, 1992:180).

Orff noem dat die gebruik van tradisionele kleuterrympies en kinderliedjies die gepaste beginpunt vir die eerste bundel is (Orff & Keetman, 1958:1). Band 1 begin met 'n roeptoon wat bestaan uit twee tone wat later uitbrei deur die byvoeging van meer tone (Orff & Keetman, 1958:1,3). Die tonaliteit is egter aanvanklik beperk tot die pentatoniese toonleer (Orff & Keetman, 1958:1). Die begeleiding geskied deur middel van 'n bordun en/of ostinaat (Orff & Keetman, 1958:1). Die vyf bande kom voor in verskillende grade om in elke kind se individuele behoeftes te voorsien (Orff & Keetman, 1958:2).

Die Orff-metode is 'n eksperimentele metode wat gebaseer is op ritme en improvisasie en gebou op dít wat deur kinders as natuurlik beskou word, soos om te loop, huppel, swaai en hardloop (Mark, 1986:117).

Orff glo dat ritme die basis vir melodie vorm in teenstelling met die konsep daardie jare dat melodie die basis vir ritme vorm (Mark, 1986:118,119). Orff reken dat deur middel van 'n kind se ritme in spraak en beweging 'n kind die beste aangemoedig word om musiek te ontdek (Wheeler & Raebeck,1973:xix). Die sterkte van Orff se werk lê daarin dat dit toeganklik is vir alle kinders, dit betrek kinders in kreatiewe aktiwiteite wat sang, spel en beweging insluit en laat ook ruimte vir musikale belewing deur die kind (Mark, 1986:119). Laasgenoemde maak dit vir die kind moontlik om 'n natuurlike spontane ontwikkeling in die gevoel vir klank, ritme en vorm te ondergaan (McLachlan, 1992:181).

Carl Orff gebruik onder andere die volkslied as vernaamste bron om musiek aan die jong kind voor te stel (McLachlan, 1992: 181). Die volksmusiek word egter nie onveranderd gebruik nie, maar word uitgebrei tot “kunsmusiek” wat McLachlan beskryf as “smaakvolle gebruiksmusiek vir skooldoeleindes waarby daar 'n mate van integrasie van verskeie elemente is: ritme, melodie, spraak en beweging” (McLachlan, 1992:181).

#### **2.3.4 Zoltán Kodály**

In ooreenstemming met Orff, maak Kodály<sup>19</sup> ook gebruik van die volkslied tydens musikale onderrig aan die jong kind (Kodály, 1960:69). Volgens Mark het Kodály besef dat daar in Hongarye die behoefte bestaan om 'n nasionale musiekkultuur te bou (Mark, 1986:123). Laasgenoemde geskied deur middel van die toepassing van sy benadering tot musiekonderrig in skole, naamlik die gebruik van nasionalistiese- en volksliedere as musikale materiaal (Mark, 1986:123).

Orff noem dat musiek soms “te intellektueel” aan kinders bekendgestel word (Hall, 1960:6) en onderstreep Kodály se siening dat liedere wat nader aan die kind se musikale taal is, dus volksliedjies, makliker deur die kind verstaan word (Kodály, 1974:8).

---

<sup>19</sup> Zoltán Kodály (1882-1967) was 'n Hongaarse komponis en kampvegter vir die Hongaarse musiekkultuur.



Die insluiting van volksliedjies in Kodály en Orff se musiekprogram asook die gebruik daarvan as “aanknopingspunt en uitgangspunt tot musiekopvoeding” (McLachlan, 1992:181) vind aansluiting by die algemene ontwikkeling van die jong kind.

Nog ‘n ooreenkoms tussen die Orff-metode en die Kodály-metode is hulle uitgangspunt en beginpunt tot melodiese ontwikkeling, naamlik die gebruik van die natuurlike roeptoon (“chant”) deur kinders (Kodály, 1960:69). Hierdie roeptoon gebruik ‘n interval van ‘n mineur tert in dalende vorm en word spontaan deur bykans elke kind, veral in die peuter- /kleuterfase, gebruik.

Kodály voel, soos Jacques-Dalcroze, dat ritmiese bewustheid en musikale gevoel in kinders ontwikkel deur middel van beweging en ritmiese speletjies (Kodály, 1960:69). Kinders behoort ritmes uit te klap, dan te sing en daarna te beweeg (Mark, 1986:124). Nog raakpunte tussen die Orff- en Kodály metode is die siening dat ritme ontstaan vanuit kinders se liedliteratuur en spraakpatrone en dat skeppende werk soos improvisasie deel uitmaak van ritmiese onderrig (Mark, 1986:124).

Die Kodály-metode se gebruik van die pentatoniese toonleer as basis van vroeë onderrig is ook die uitgangspunt wanneer Orff sangmateriaal vir die jong kind gebruik (Mark, 1986:121,124).

### **2.3.5 Shinichi Suzuki**

Suzuki<sup>20</sup> kom uit ‘n musikale familie; sy pa was die eienaar van die eerste vioolfabriek in Japan (Mark, 1986:179). Suzuki noem sy metode die “moedertaalmetode” en sielkundiges verwys daarna as psigolinguistiek ontwikkeling (Mark, 1986:179). Hy vind dat kinders die vermoë het om baie meer te leer as wat hulle geleer word (Mark, 1986:179). Hy besef hoe maklik en natuurlik dit vir kinders is om hulle eie moedertaal aan te leer, ‘n taak wat vir sommige volwassenes uiters veeleisend is (Mark, 1986:179).

---

<sup>20</sup> Shinichi Suzuki (1898-1998) was ‘n Japannese vioolonderwyser en skepper van die “talentonderrig” wat nie net in oosterse lande ‘n gewilde onderrigmetode is nie, maar steeds groot aanhang by die westerse bevolking geniet.

Suzuki voel dat indien kinders die vermoë het om hulle moedertaal baas te raak, hulle ook die vermoë het om enige kennis en vaardigheid aan te leer (Mark, 1986:179). Hy beklemtoon dat laasgenoemde slegs kan plaasvind indien hierdie kennis en/of vaardigheid voorgehou word op dieselfde manier as wat die moedertaal bekend gestel is, naamlik: waarneming, nabootsing en herhaling (Mark, 1986:179). Geleidelik ontwikkel die kind dus 'n intellektuele bewustheid (Mark, 1986:179).

Suzuki se metode staan amptelik bekend as “talentonderrig”, aangesien hy glo dat elke kind die vermoë het om 'n musikale vaardigheid aan te leer (Mark, 1986:179). Suzuki noem dat mense die produk is van hulle omgewing (Mark, 1986:179). Hy wil die omgewing positief beïnvloed deur die onderrig van hierdie metode reeds in die peuterfase bekend te stel (Mark, 1986:179). Musiekopnames word op 'n gereelde basis aan kinders voorgespeel sodat dit op hierdie manier deel kan word van hulle omgewing (Mark, 1986:179).

Op driejarige ouderdom begin die kind met vioollesse, aangesien die kind fisies gereed is om die instrument te kan hanteer. Die instrument word deur middel van nabootsing aangeleer, net soos die kind ook sy/haar moedertaal aanleer (Suzuki, 1983:86). Dié metode vereis die kind se aktiewe betrokkenheid tydens die leerproses.

Kinders moet leer om te luister, dan sêlf probeer om dit wat gehoor is na te boots en daarna die hele proses herhaal (Suzuki, 1983:87). Luistervaardighede speel dus 'n belangrike rol in die aanleerproses van die instrument en tegniek is die voorganger van notasieleer (Mark, 1986:179,180). Die Suzuki-metode funksioneer vanuit die standpunt dat talent nie oorerflik is nie en dat elke kind oor musikale vermoëns beskik wat ontgin word deur middel van herhaling, nabootsing en ondervinding (Suzuki, 1983:17).

Die musikale materiaal word goed uiteengesit en tegniese vaardighede bekend gestel wanneer die kind dit benodig (Mark, 1986:180). Suzuki fokus sterk op die individu se behoeftes en pas elke kind se les aan volgens die kind se aandagspan (Mark, 1986:180).

In ooreenstemming met Suzuki, het Orff en Kodály in onderskeidelik Japan, Duitsland en Hongarye ‘n naoorlogse poging aangewend om kinders musikaal op te bou (Mark, 1986:179).

### 2.3.6 Barbara Clark

Meer nog as Jacques-Dalcroze, Orff, Kodály en Suzuki beklemtoon Clark<sup>21</sup> dat nie een of twee dele van die mens betrek moet word tydens die aanleerproses van ‘n vaardigheid nie, maar dat die mens in totaliteit betrokke moet wees by hierdie leerproses (Clark, 1986:26). Clark ontwikkel die “saamgestelde onderrigmodel” wat ‘n interaktiewe sisteem is waar die mens se denkproses met gevoel, sintuie en intuïesies gekombineer word (Clark, 1986:26,27). Die vier funksies van hierdie model word kortliks bespreek.

#### 1) Die dinkfunksie

Hierdie funksie betrek die kognitiewe proses in die brein wat onder andere analities en evaluerend optree (Clark, 1986:27). Indien hierdie deel van die brein gestimuleer word, bevorder dit die vermoë om te konseptualiseer en abstrak te redeneer (Clark, 1986:27).

#### 2) Die emosionele funksie

Hierdie funksie gee uiting in die vorm van emosies en gevoelens en alhoewel dit elke deel van die brein affekteer, word dit primêr gereguleer deur die limbiese area deur biochemiese meganismes (Clark, 1986:27). Hierdie affektiewe funksie voorsien ‘n deurgang om ‘n hoër kognitiewe funksie te bevorder of te beperk (Clark, 1986:27).

---

<sup>21</sup> Barbara Clark is ‘n invloedryke twintigste eeuse opvoedkundige wat bekendheid verwerf het vir haar “saamgestelde onderrigmodel”.

### 3) Die fisieke funksie

Hierdie funksie betrek beweging, sig, gehoor, reuk, smaak en aanraking. Clark noem dat elke mens die wêreld ken deur middel van die gebruik van sintuie (Clark, 1986:28). Sy noem dat die wyse waarop ons liggaam en verstand die sensoriese leidrade integreer sal bepaal hoe ons die realiteit ervaar (Clark, 1986:28). Clark fokus dus sterk op die integrasie tussen liggaam en verstand.

### 4) Die intuïtiewe funksie

Clark noem dat die intuïtiewe funksie, wat elke mens besit, maar in verskillende grade gebruik, 'n ander manier van "om te weet" verteenwoordig (Clark, 1986:28,29). Die intuïtiewe funksie word dikwels as minder belangrik geag en gevolglik onderdruk aangesien dit nie in die rasionele manier funksioneer soos die westerse brein geleer is om te funksioneer nie (Clark, 1986:29).



Met die gebruik van hierdie model beweer Clark dat leerders 'n sigbare groei in die kognitiewe area, selfbegrip en sosiaal-emosionele ontwikkeling kan verwag (Clark, 1986:31). Alhoewel die model al die nodige veranderings toepas wat gepaard gaan met 'n goeie opvoedkundige program, fokus dit nie alleenlik op kognitiewe leer nie. Clark se model kombineer strukture wat van te vore gebruik is met nuwe verstandelike inligting om 'n dinamiese versameling van leerondervindings tot gevolg te hê (Clark, 1986:31).

Die Clark-model reageer op die belangstelling en vermoë van elke leerder wanneer die kurrikulum opgestel word; in teenstelling met 'n stelsel wat fokus op 'n vasgestelde kurrikulum vir die meerderheid (Clark, 1986:32).

Die inhoud word gekommunikeer deur middel van interaksie tussen onderwyser en leerder in teenstelling met 'n stelsel waar inhoudskennis die enigste belangrike element vir onderwyser en leerder is (Clark, 1986:32). Sy beklemtoon dat die kurrikulum diverse elemente moet insluit soos verbeelding, drome, brein/liggaam aktiwiteite en ander aktiwiteite wat intuïtiewe ontwikkeling koester (Clark, 1986:31). Met hierdie holistiese benadering tot onderwys poog Clark om die mensdom se potensiaal te ontwikkel (Clark, 1986:27).

### 2.3.7 Daniel Kohut

Kohut<sup>22</sup> beweer dat daar in musikale kringe groot verwarring, diversiteit en kontroversie heers ten opsigte van musiekmetodiek (Kohut,1992:vii). Onderrigmetodes behoort gebaseer te word op gevestigde beginsels van die leerproses en is in wese meer 'n deduktiewe proses as 'n induktiewe proses (Kohut,1992:3). Kohut beklemtoon die belangrikheid om te verstaan hoe die leerproses funksioneer en hoe werklike leer plaasvind (Kohut,1992:2).

Kohut (1992:3) het groot bewondering vir die werk van onder andere Suzuki en gebruik dit ook as een van die uitgangspunte in sy eie metode van onderrig. Die natuurlike leerproses<sup>23</sup> stem ooreenstem met die natuurlike leerproses van hoe kinders leer loop en praat (Kohut, 1992:4). Laasgenoemde is in ooreenstemming met die Suzuki filosofie, waar musikale konsepte (verstandelike beelde) ontwikkel word deur 'n luisteraksie, gevolg word deur nabootsing en 'n probeer-en-tref -praktyk (Kohut, 1992:5).

---

<sup>22</sup> Daniel Kohut is 'n Amerikaanse musikant, musiekonderwyser en dosent vir voornemende musiekonderwysers.

<sup>23</sup> Hierdie term is deur W.T. Gallwey geskep, skrywer van "*The inner game of tennis*" (1975). (Kohut, 1992:3).

## 1) Mentale beelde

Hierdie proses betrek die verbeelding om prentjies te vorm. Om laasgenoemde beelde te vorm, word die sig, gehoor, gevoel, tas en reuk sintuig gebruik (Kohut, 1992:5). Wanneer kinders byvoorbeeld leer loop, maak hulle gebruik van hierdie “verstandelike beelde” wat verkry word deur na hulle ouers en ander mense te kyk (Kohut, 1992:5). Dieselfde proses word gebruik wanneer ‘n instrument aangeleer word; mentale beelde word gebruik as die model vir die doel wat bereik wil word (Kohut, 1992:6).

## 2) Nabootsing

Nabootsing probeer mentale beelde wat in die brein gestoor is te vermeerder deur uitvoering in praktyk (Kohut, 1992:6). Laasgenoemde impliseer die nabootsing van ander persone se aksies. Met betrekking tot musiek sou dit beteken dat ‘n uitvoering van ‘n ander musikant gedupliseer word deur middel van ‘n probeer-en-tref-praktyk (Kohut, 1992:6). Elke mens besit die vermoë om na te boots. Ons word so gebore anders sou ons nooit leer loop of praat het nie (Kohut, 1992:6). Om na te boots word ‘n uitvoeringsmodel benodig, soos wanneer ‘n mens leer om fiets te ry. Dieselfde beginsel geld wanneer komplekse vaardighede soos om die klavier te speel aangeleer word (Kohut, 1992:6). Die natuur voorsien die mens van oë en ore wat oor ongelooflike potensiaal beskik en dit is die taak van elke mens om dié gawes ten volle te benut soos die natuur dit beplan het (Kohut, 1992:6).

### 3) Die probeer-en-tref-praktyk

Hierdie praktyk dui op die nodige veranderinge wat gemaak word deur middel van herhaling totdat die finale doel bereik is (Kohut, 1992:6). Sonder 'n doeltreffende en hoë kwaliteit oefening is daar geen manier waarop daar geleer kan word om die teiken konstant te maak nie (Kohut, 1992:6). Laasgenoemde praktyk hou direk verband met die herhalingsmetode van Suzuki: 'n aktiwiteit behoort herhaaldelik gedoen te word totdat dit natuurlik, maklik en eenvoudig voel (Kohut, 1992:6).

### 4) Terugvoer deur die liggaam

Hierdie aspek betrek die sintuiglike inligting wat ons gebruik om die uitvoering te monitor en te evalueer (Kohut, 1992:7). Volgens Kohut (1992:7) versamel ons sig, gehoor, tas en reuksintuig inligting van die eksterne omgewing en stel die liggaam in kennis ten opsigte van die vordering. Al hierdie verskillende vorms van terugvoer voorsien die liggaam van 'n middel om foute op te merk en te korrigeer gedurende die probeer-en-tref-praktyk (Kohut, 1992:7).

Die natuurlike leerproses is dus niks meer as die liggaam se inherente vermoë om te kommunikeer met en aan te pas by die omgewing nie. Laasgenoemde geskied deur middel van die gebruik van die sintuiglike meganismes.

Volgens Kohut geskied die aanleer van 'n instrument dikwels hoofsaaklik op verbale vlak, deur middel van analise en dus slegs deur middel van 'n kognitiewe leerproses. Kohut se siening stem ooreen met dié van Clark wat 'n ommekeer van die "kognitiewe leerproses" bepleit en die waarde van die liggaam se natuurlike leerproses beklemtoon (Kohut, 1992:9). Tydens hierdie "natuurlike leerproses" is daar nie gedurende die "bewustelike analitiese brein" nie.

Dit is 'n proses van terugkeer na 'n fase van kind wees, waar dinge op 'n meer onbewustelike manier ervaar en geleer word (Kohut, 1992:9). Kohut (1992:5) noem dat die natuurlike leerproses nie 'n onderwyser in 'n formele opset benodig nie, dit vereis slegs 'n goeie voordragmodel en 'n geïnteresseerde persoon met die behoefte om te leer.

### 2.3.8 Jackie Wiggins

In teenstelling met die benadering van Kohut, is Wiggins<sup>24</sup> 'n voorstander van die *skema-teorie* en noem dat indien die doel van onderrig die begrip van kennis is, die doel van musiekonderrig musikale begrip moet wees (Wiggins, 1992:24).

Skema-teorie berus op die gedagte dat 'n skema beelde is wat die mens help om konsepte wat in die brein gestoor is, te verstaan (Wiggins, 1992:3). Skemas is dus mentale strukture wat interverwant is aan mekaar en 'n netwerk van begrip vorm (Wiggins, 1992:3). Die skema van 'n aspek waarvan kennis gedra word, bestaan dus uit alles wat die mens verstaan en weet van daardie idee, of al die konsepte wat gestoor is rakende dié idee (Wiggins, 1992:3).

Wiggins (1992:3) verduidelik die werking van skemas:

- Skemas besit die kapasiteit om nuwe inligting te aanvaar. Na aanleiding van 'n ondervinding kan die individu 'n idee by 'n versameling idees voeg wat reeds in die brein bestaan.
- Skemas stuur ons aksies. Skemas besit nie net feitelike inligting nie, maar ook prosedurale inligting en lei die mens se optrede en reaksies.
- Skemas het die kapasiteit om nuwe kennis verwerwing en die verstaan daarvan te beheer. Die feitelike en prosedurale inligting wat ons in die netwerk van skemas stoor, kan van hulp wees om 'n nuwe probleem op te los.

---

<sup>24</sup> Jackie Wiggins is 'n Amerikaanse musiekopvoedkundige.



Dit is die wyse hoe die mens reeds bestaande kennis gebruik om nuwe kennis te verwerf

*Skema-teorie* word deur musiekkognisie eksperte verwelkom aangesien dit so goed werk vir musikale idees (Wiggins, 1992:24). Wiggins (1992:24) beweer dat musikale idees nie verbale idees is oor musiek nie. Musikale idees is die manier hoe die mens musikale klanke in die brein hou en is dus denke in klank net soos verbale denke in woorde is (Wiggins, 1992:24).

Die onderwyser moet in gedagte hou dat die leerder se musikale verstaan geanker is in die leerder se vorige ervarings en kulturele invloede (Wiggins, 1992:25). Die onderwyser moet dus daarop attent wees en die leerders se basis van kennis verstaan, aangesien leerders idees deur middel van 'n filter van vorige ondervindings dit wat geleer word, vorm. Wiggins (1992:26-28) onderstreep Kohut se siening en beweer dat 'n ware leerproses eers plaasvind wanneer dit in verband gebring word met dit wat reeds bekend is en werklik verstaan word.

Wiggins (1992:3) meen dat die *skema-teorie* 'n raamwerk voorsien om te verstaan hoe kennis gekonstrueer en deur die brein aangewend word. Musikale idees word gestruktureer deur ondervinding met musiek.

Musiekkognisie eksperte is dit eens dat musiekervaring slégs deur middel van uitvoering, beluistering en 'n skeppingsproses geskied (Wiggins, 1992:26). Hierdie prosesse in musiek is ook die individu se manier tot interaksie met die musiek. Die onderwyser moet goed onderskei tussen 'n musikale konsep of 'n idee en die manier hoe musici hierdie konsepte of idees op papier neerskryf. Leerders moet eers 'n konsep ervaar en verstaan alvorens dit geïdentifiseer word deur middel van die gebruik van 'n toepaslike etiket (Wiggins, 1992:27).

Wiggins (1992:27) verduidelik laasgenoemde aan die hand van 'n musiekvoorbeeld: in plaas daarvan om vir die leerder die term toonsoortteken aan te leer, behoort die leerder eers die gevoel van die tonale sentrum en modaliteit te ervaar.

Die leerder behoort die konsep van tonale sentrum en die spanning en oplossing wat hierdie tonale sentrum definieer, eers te ervaar voor die leerder bewus raak van die musikale etikettering (Wiggins, 1992:3).

Wiggins (1992:3) se filosofie sluit aan by dié van Kohut dat musiekonderwys die leerder moet bemagtig met 'n verstaan van musiek sodat hulle musikaal vaardig kan word en uiteindelik ook musikaal onafhanklik van hulle onderwyser sal wees.

## 2.4 GEVOLGTREKKING

Die navorser merk op hoe leerdergesentreerd, kreatief en multi-sensories die benaderings van Clark, Suzuki, Orff, Kodaly, Kohut en Wiggins is ten opsigte van die onderrigmetode, in teenstelling met vroeëre onderrigmetodieke van onder andere Czerny, Clementi, Hummel, Breithaupt en Matthey wat opdragsonderrig uitgevoer het. Met eersgenoemde benaderings maak die onderrigprogramme voorsiening vir ontdekking en skepping.

In hoofstuk vier word 'n ontleding gedoen van nuwer aanvangsonderrigprogramme. Uit die studie vind die navorser dat nuwer programme ( $\pm 1955 - 1991$ ) meer leerdergesentreerd is en fokus op groter leerderbetrokkenheid. Die leerder raak in laasgenoemde programme deel van sy/haar eie leerproses en het groter insae in die verloop van die les. Die bekende sielkundige Abraham Maslow beklemtoon die belangrikheid van leerder bemagtiging in die leerproses. Hy noem onder andere dat die doel van onderwys uiteindelik die self-aktualisering van 'n persoon is om sodoende volkome mens te word (Maslow, 1973:70). In die onderrigprogram moet die onderwyser dus 'n ruimte skep waarbinne die leerder die selfvertroue ontwikkel om sêlf te ondersoek, te skep en uiteindelik sodoende gelei word tot volkome menswees.

## 2.5 ALGEMENE ONTWIKKELINGSTADIA

### 2.5.1 Inleiding

Dit is van kardinale belang om die kind se algemene ontwikkelingstadia in ag te neem wanneer leerteorieë bespreek word. Die kind funksioneer in totaliteit en die onderwyser moet bewus wees van verskillende ontwikkelingsfases wat 'n invloed mag hê op die kind se gedrag.

### 2.5.2 ONTWIKKELINGSTADIA VAN DIE JONG KIND (7-9 JAAR)

Om 'n rigiede indeling te maak van die stadia waardeur die mens se lewe ontwikkel, is om twee redes nie moontlik nie: 1) die menslike ontwikkeling is 'n kontinue proses en 2) die ontwikkelingstempo verskil van individu tot individu (Ackermann, s.j.:6).

Dramatiese groei in die brein vind gedurende hierdie tyd plaas (Campbell, 2000:170). Die ontwikkeling van 'n stel meer komplekse spinale deurgange lei die weg na die vestiging van nuwe verbindings tussen die brein se visuele, spraak en motoriese afdelings. Die groei is so groot dat die kopvel plek maak en in grootte groei (Campbell, 2000:170).

Ackermann noem dat die indeling van breë ontwikkelingstadia groot waarde het. Bepaalde lewenstadia toon algemene ontwikkelingskenmerke en die indelings word op laasgenoemde feit gebaseer (Ackermann, s.j.:6). Elf indelings word gemaak en by elk word 'n aanduiding van 'n benaderde ouderdom gegee. Volgens laasgenoemde indeling verteenwoordig die "*middel kinderjare*" die kind tussen 6 – 12 jaar. Vir die doel van hierdie studie word daar dus slegs op dié ouderdomsgroep gefokus.

#### 2.5.2.1 Ontwikkelingsteorieë van die middel kinderjare

Elke ontwikkelingsteorie probeer die menslike ontwikkeling beskryf en verklaar in terme van die beginsels en "patroonmatighede wat dit onderlê" (Ackermann, s.j.:8).

Elke teorie is gebaseer op 'n bepaalde mensbeskouing en fokus gevolglik op dié aspekte wat volgens 'n bepaalde mensbeskouing as belangrik geag word. Ackermann beweer dat ontwikkelingsteorieë verskil ten opsigte van die aard van die prosesse onderliggend aan ontwikkeling. Sommige teorieë beklemtoon die onderskeibare stadia in die mens se ontwikkeling en ander teorieë beskou die ontwikkeling van die mens as 'n deurlopende proses (Ackermann, s.j.:8).

Die ontwikkelingsteorie van Erikson<sup>25</sup> beskryf die ontwikkeling van die mens in agt stadia. Louw et al. noem dat elkeen van hierdie stadia gekenmerk word deur 'n krisis “waarin die individu hom/haar ten opsigte van twee teenoorgestelde pole moet oriënteer” (Louw et al., 1985:117). Die oplossing van die krisis is nie eenvoudig geleë in die keuse van die positiewe pool nie, maar eerder in 'n sintese tussen die twee pole. Laasgenoemde bring op dié manier 'n nuwe lewensituasie na vore (Louw et al., 1985:117). Louw et al. is dit eens dat wanneer die krisis van die een stadium suksesvol opgelos is dit die hantering van die daaropvolgende krisis vergemaklik (Louw et al., 1985:117).

Erikson (1974: 91-141) gee 'n naam vir elke stadium in die ontwikkelingsteorie. Hierdie naam gee 'n aanduiding van die positiewe en negatiewe pole van die krisis. Die woord tussen hakies dui op die moontlike sintese. Vir die doel van hierdie studie verwys die navorser kortliks na die vierde stadium in Erikson se epigenetiese kaart, naamlik *Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (sintese: bekwaamheid)* (Erikson, 1974: 122-128, 185-186).

In hoofstuk vier word die onderrigprogram (Addendum A) breedvoerig bespreek. Die navorser vind dit sinvol om reeds in hoofstuk twee kortliks na hierdie onderrigprogram te verwys. Die navorser maak ook in die onderrigprogram voorsiening vir die kind om 'n gevoel van bekwaamheid te bereik. Die leerder word elke vier/vyf bladsye geëvalueer. Hierdie evaluering is nie om te notuleer wat die kind reg of verkeerd doen nie, maar verteenwoordig eerder 'n proses in die kind se lewe wat sal lei tot 'n gevoel van bekwaamheid.

---

<sup>25</sup> Erik Erikson (1902 – 1994) is opgelei as psigoanalisis, maar het mettertyd 'n beskouing van menslike ontwikkeling opgebou wat in verskeie opsigte van Freud se teorie verskil (Louw et al., 1985:120).

Fase vier in Erikson se model dek ongeveer die laerskooljare van die kind, dit wil sê vanaf ses jaar tot by die begin van puberteit. Die kind binne hierdie ouderdomsgroep is daarop ingestel om sekere vaardighede te bemeester wat nodig is vir die volwasse lewe. Piaget<sup>26</sup> maak een van die grootste bydraes tot die verstaan van die kind se kognitiewe ontwikkeling. Sy teorie bied 'n omvattende verduideliking van die wêreld van die kind. Hy beskryf ook hoe hierdie wêreld deur die kind verstaan en geïnterpreteer word (Piaget, 1977:456-463). Davis verwys na Piaget se siening dat kinders aktief betrokke is om hulle eie ontwikkeling te vestig deur hulle interaksie met die omgewing (Davis, 1993:18).

Louw et al. noem dat die samelewing aan die kind die geleentheid gee tot die bemeestering van laasgenoemde deur aan hom/haar 'n skoolopleiding te bied (Louw et al., 1985:120). Dit is belangrik vir die kind om sukses te behaal. Louw et al. beweer dat 'n belangrike element van opvoeding 'n geleentheid bied aan die kind om sukses te behaal om sodoende minderwaardigheidsgevoelens te voorkom (Louw et al., 1985:120). Kinders in hierdie fase van hulle lewe wil graag met maats, meestal van hulle eie geslag, speel en kompeteer. Die navorser oordeel dat Erikson ten doel het dat die opvoeder die kind sal begelei tot *aktiewe betrokkenheid* in sy/haar werk. Laasgenoemde sal lei tot 'n gevoel van bekwaamheid en die moontlikheid van 'n minderwaardigheidsgevoel verminder en/of elimineer.

Hierdie aktiewe betrokkenheid word sterk ondersteun deur die klavieronderrigprogram in Addendum A. Leerders moet onder andere ritmiese patrone en nootname aktief uitvoer deur beweging, die speel op xilofone en ritmestokkies en sang (sien Addendum A, bl. 122, 124 en 126). Die leerder wil dus sêlf betrokke wees by sy/haar leerproses. Die onderwyser moet die geleentheid skep.

---

<sup>26</sup> Jean Piaget (1896 - 1980) is 'n Switserse sielkundige wat 'n groot bydrae lewer ten opsigte van kinders se kognitiewe ontwikkeling.

### 2.5.2.2 Bestaandimensies wat die effektiwiteit van die kind se leerproses beïnvloed

Maslow<sup>27</sup> verwys na fisiologiese behoeftes as dié behoeftes wat beskou word as die beginpunt van 'n motiveringsteorie (Maslow, 1973:154). Hy ontwikkel 'n hiërargiese sisteem wat uit ses motiveringsvlakke bestaan (Maslow, 1973:154-165). Maslow se teorie beweer dat laasgenoemde motiveringsvlakke die mens se gedrag bepaal. Hy bepaal die volgende ses motiveringsvlakke: 1) fisiologies, 2) sekuriteit en veiligheid, 3) liefde en 'n gevoel om iewers te behoort, 4) vaardigheid, selfrespek en selfbeeld, 5) persoonlike genoegdoening: om te kan wees waartoe 'n mens in staat is om te wees en 6) weetgierigheid en die behoefte om te kan verstaan (Maslow, 1973:154 - 165).

Maslow verdeel die behoeftes in twee groepe, naamlik die basiese of *primêre behoeftes*, soos voedsel, water en sekuriteit en die sekondêre behoeftes soos 'n gevoel van prestasie en bevoegdheid (Maslow, 1973:155 - 165). Hy beweer dat indien die primêre behoeftes nie bevredig word nie, 'n mens nie gemotiveerd sal wees tot die sekondêre behoeftes nie (Maslow, 1973:156). In die lig van Maslow se teorie verwys die navorser kortliks, met verwysing na ander bronne, na twee bestaandimensies wat 'n groot invloed het op die mens se motiveringsvlakke en leerproseses.

#### 2.5.2.2.1 Fisiologies

Die algemene fisieke toestand van die kind is dus van kardinale belang vir die leerproses. Siektes, ondervoeding, uitputting en ander klimaatsfaktore gee onder andere aanleiding tot 'n beperkte aandagspan, swak deursettingsvermoë en gebrek aan motivering (Ackermann, s.j.:1). Disfunksie van die sentrale senustelsel, die funksionering van sintuie en psigomotoriese faktore is van essensiële belang vir die leerproses. Die leerproses geskied dus nie net met die brein nie, maar met die liggaam as geheel.

---

<sup>27</sup> Maslow, Abraham Harold (1908-1970), 'n Amerikaanse sielkundige en leier op die gebied van die menslike sielkunde.

#### 2.5.2.2.2 Emosioneel (affektief)

Die emosionele verhouding tussen die kind en die leermateriaal word grootliks bepaal deur die kind se persoonlike ondervinding van sukses en/of mislukking wat reeds ervaar is. Indien die kind van te vore in sy/haar lewe mislukking ervaar het, kan dit aanleiding gee tot lae motivering en gevoelens van minderwaardigheid en onsekerheid (Ackermann, s.j.:1). Die *hoop op sukses* word gedefinieer as prestasie-motivering – die kind se onderliggende strewe tot sukses (Yussen & Santrock, 1979:465). Die vrees vir mislukking verwys na die kind se angstigheid om nie goed te presteer nie, byvoorbeeld in 'n toets. Die kind se motivering blyk 'n funksie van sy/haar verwagting op sukses te wees. Laasgenoemde is die aanmoedigende waarde van sukses of mislukking (Yussen & Santrock, 1979:466). Vorige sukseservarings wek 'n positiewe gevoel by die kind wat lei tot 'n beleving van bevoegdheid en 'n bereidheid tot deelname aan die leeraktiwiteit meebring.

Ackermann beveel aan dat onderwysers aandag behoort te skenk aan die kind se hantering van mislukking en baie geleenthede skep vir sukseservarings (Ackermann, s.j.:1). Met elke evaluering kan die kind 'n *prestasie-gevoel* ontwikkel, alhoewel hy/sy nie ten volle al die werk verstaan en/of kan voordra nie. Op dié manier word daar voorsiening gemaak vir vele sukseservarings in die onderrigprogram (sien Addendum A, bl.122, 126). Die kind kry geleentheid tot kreatiewe skepping (Addendum A, bl.119) waar daar nie 'n regte of 'n verkeerde antwoord is nie. Indien die kind dus sukkel om 'n moeiliker kognitiewe konsep te begryp en/of fisiek nie in staat is tot die voordrag van 'n stuk nie, kan die onderwyser gedurig terug verwys na vorige (suksesvolle) skeppingswerk.

Die persoonlike verhouding tussen die kind en die onderwyser speel 'n belangrike rol in die leerproses (Ackermann, s.j.:1). Die kind moet ook die relevansie en betekenis van die leerstof verstaan. Die navorser het verskeie kere persoonlike ervarings gehad waar kinders musieklesse neem onder groot druk van die ouers. Laasgenoemde kinders sukkel om die relevansie van musieklesse te verstaan en beskou dit as sinneloos om voorbereid na die les te kom.

Wanneer leerders betrokke raak in 'n aktiwiteit in die afwesigheid van druk van ander en/of beloning word daarna verwys as intrinsieke motivering (Martin et al., 2002:349). In die genoemde geval is dit baie moeilik om die leerder geïnteresseerd te hou tydens die lestyd en intrinsieke motiveringstegnieke toe te pas.

#### 2.5.2.2.3 Intellektueel (kognitief)

Kognitiewe ontwikkeling is die ontwikkeling van die mens se verstandelike kapasiteit. Laasgenoemde sluit onder andere 'n denkproses, redenasie vermoëns, organisering van inligting, interpretasie, kennis verwerwing, analise en probleemoplossing in (Mwamwenda, 1995:89). Yussen & Santrock verklaar kognitiewe ontwikkeling eerder as die ouderdomsverwante reeks veranderings in mentale aktiwiteit soos gedagte, geheue, persepsie en aandag (Yussen & Santrock, 1979:200).

##### a) *Die konkreet - operasionele stadium (7-10 jaar) (Piaget, 1977:458-461)*

Piaget identifiseer vier stadia van kognitiewe ontwikkeling: die sensories-motoriese stadium (0-2 jaar), die pre-operasionele stadium (2-7jaar), die konkreet-operasionele stadium (7-10 jaar) en die formele operasionele stadium (adolessensie en volwassenheid) (Piaget, 1977:456-463). Aangesien hierdie studie fokus op die klavieronderrig van die kind tussen 7-9 jaar, sal slegs die konkreet-operasionele stadium kortliks bespreek word.

Die kind kan 'n logiese proses van redenasie gebruik op grond van konkrete bewyse. Hierdie nuwe logiese vermoëns word gebruik om objekte en situasies op 'n meer realistiese manier te evalueer. Die kind kan nou vinniger en meer akkuraat vorige gestoorde kennis toepas en in verband bring met nuwe inligting.

Die navorser vind dat binne 'n musiekkonteks dit onder andere tot gevolg het dat die kind 'n begrip toon vir opwaartse kontoere op die bladmusiek wat noodwendig beteken dat die vingers 'n beweging na regs op die klawerbord behoort uit te voer en omgekeerd. Laasgenoemde is 'n moeilike konsep aangesien die klawerbord uit 'n plat oppervlak bestaan.



Die navorser gebruik die beeld van die boom (Addendum A, bl.121) met basnote (lae note) en topnote (hoë note). Die leerder bring in hierdie geval, vorige en reeds gestoorde inligting (*konkrete bewyse*) in verband met 'n meer abstrakte beeld (vergelyk ook addendum A, bl. 139).

Die kind is in staat om vorige kennis in verband te bring met huidige leerstof wat aan hom/haar bekendgestel word. Kennis van wiskundige breuke word in die musiekklas geïmplementeer en die leerder kan die onderverdeling van die heelnoot in halfnote, kwartnote en agstenote, ens. maklik binne die musiekkonteks toepas (sien Addendum A, bl.150, 163). Scott noem dat die tradisionele beskouing dat sesjarige ouderdom die geskikte beginnerouderdom vir musiek is, nie oral aanvaarbaar blyk te wees nie (Scott, 1989:29).

Coertzen onderskryf die standpunt dat daar reeds op 'n vroeë ouderdom met *musiekopvoeding* begin kan word (Coertzen 1994:21). Die navorser maak die afleiding dat kinders vanaf 'n baie jong ouderdom reeds ontvanklik is vir musiekopvoeding, maar op sewejarige ouderdom meer geskik is om met *klavierlesse* te begin, aangesien hulle op 'n hoër vlak van kognitiewe ontwikkeling verkeer en fisiek makliker in staat is om die instrument te kan hanteer.

b) *Bruner se drie fases van kognitiewe ontwikkeling (Bruner, 1956:12-48)*

Volgens Bruner<sup>28</sup> beweeg kinders deur drie stadia van kognitiewe ontwikkeling: die enaktiewe fase, die ikoniese fase en die simboliese fase. In teenstelling met Piaget plaas hy nie definitiewe ouderdomme by die verskillende fases van kognitiewe ontwikkeling nie. Hy noem dat die kind na gelang van behoefte tussen fases kan rondskuif. Mwamwenda noem wél dat die enaktiewe fase dikwels geassosieer word met die jong kind, maar dat dit deur adolessente en volwassenes gebruik kan word wanneer 'n nuwe motoriese aktiwiteit, soos om klavier te speel, aangeleer word (Mwamwenda, 1995:104-105). Bruner se drie fases van kognitiewe ontwikkeling word kortliks bespreek.

---

<sup>28</sup> Jerome Bruner (1915 – 20), 'n Amerikaanse sielkundige ontwikkel 'n teorie vir kognitiewe ontwikkeling.

- *Die enaktiewe fase*

Hierdie stadium word algemeen opgemerk by babas en word gereflekteer in gevoel, beweging, gryp aksies en om te proe. Die eenvoud van hierdie fase dien as 'n basis en voorvereiste vir die kind om te vorder tot 'n hoër vlak van kognitiewe ontwikkeling.

- *Die ikoniese fase*

Die kind het die vermoë om beelde en prente te vorm van vorige ondervindings. Die toepassing van hierdie fase raak belangrik wanneer beginsels en konsepte nie fisies gedemonstreer kan word nie, soos byvoorbeeld historiese persoonlikhede of inligting oor verafgeleë lande. Prente en ander media hulpmiddels kan tydens die aanbieding gebruik word, maar die kind moet aangemoedig word om sy/haar verbeelding te gebruik om self beelde te skep. Die navorser poog om ook in hierdie behoefte te voorsien. Kleurvolle prente, met temas vanuit die kind se wêreld, word gebruik om die kind se verbeelding verder te stimuleer. Die kind kry ook gereeld die geleentheid om eie komposisies te skep wat vergesel word deur die kind se visuele skeppings (sien byvoorbeeld Addendum A, bl.119).

- *Die simboliese fase*

Hierdie vlak van denke verteenwoordig die kind se vermoë om inligting op die basis van simbole, idees, gedagtes en konsepte aan te bied. Simboliese denke is die resultaat van die bemeestering van taal wat die kind in staat stel om sy/haar fisiese ondervinding te simboliseer. Die verwerwing van die simboliese fase bevry die brein van die perke van die enaktiewe en ikoniese fases.

## 2.6 ONTWIKKELINGSTAKE

Ackermann (s.j.:6). beskryf ontwikkelingstake soos volg:

*ontwikkelingstake verwys na die eienskappe, vermoëns, vaardighede en houdings wat die individu (volgens die verwagtinge van die samelewing) in die betrokke lewensfase behoort te verwerf.*

Ackermann maak die aanname dat vanuit 'n ontwikkelingspsigologiese perspektief sekere ontwikkelingstake tydens elke fase prominent na vore kom. Hierdie ontwikkelingstake verwys nie na opdragte nie, maar eerder na “psigies-geestelike opgawes” en uitdagings en/of mylpale wat tydens elke ontwikkelings stadium na vore kom (Ackermann, (s.j.: 6). Elke individu het 'n verantwoordelikheid vir deelname aan en integrasie van dié ontwikkelingstake wat eie is aan 'n bepaalde stadium. Die kind is egter in dié proses afhanklik van die “steun en begeleiding van volwasse opvoeders” (Ackermann, (s.j.:6). Ackermann verduidelik: “die suksesvolle hantering van hierdie take dra by tot die optimale funksionering, positiewe aanpassing en suksesvolle hantering van daaropvolgende take – dit wil sê tot die individu se totale ontwikkeling” (Ackermann, (s.j.:6).

Volgens Ackermann (s.j.:6) behoort kinders die volgende ontwikkelingstake tydens die middel-kinderjare te verwerf:

- verdere en verfynde motoriese ontwikkeling
- vaslegging van geslagsidentiteit
- die *ontwikkeling van konkreet-operasionele denke*
- die *uitbreiding van kennis en ontwikkeling van skolastiese vaardighede*
- wyer sosiale deelname (veral in skoolverband)
- groter selfkennis via deelname aan portuurgroepaktiwiteite
- die *ontwikkeling van sosiale sensitiwiteit*
- die ontwikkeling van prekonvensionele moraliteit

## 2.7 DIE ROL VAN MUSIEK IN DIE ONTWIKKELING VAN DIE KIND

Musiek raak deel van die mens se lewe deur middel van familie-ervarings, die media, religieuse aktiwiteite, die skool en tydens ontspanning (Peery, 1987:3). Peery maak die voorstel dat die invloed van musiek op kinders op tweërlei wyse gekonseptualiseer word, naamlik: 1) dat dit *inherent meriete* dra en 2) *bykomende voordele* het. *Inherent waarde* verwys na die mens se bewuswording van die waarde om kinders bloot te stel aan en op te lei in musiek aangesien musiek “goed en begeerlik” is (Peery, 1987:3).

Verskeie musiekopvoedkundiges, kinderontwikkelingskenners en ouers is dit eens dat deur die ontwikkeling van die musiekuitvoering, beluistering en musiekwaardering die kind ook kognitief, fisiek en sosiaal kan ontwikkel. Laasgenoemde kan dus *bykomende voordele* hê en vertak na ander kategorieë van persoonlike en sosiale bevoegdheid (Peery, 1987:3).

‘n Belangrike aspek by die ontwikkeling van musiekvermoëns is die veronderstelling dat elke mens musikaal is en dit moontlik is om hierdie musikaliteit verder uit te brei (Gembris, 2002:489). Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat 68% van die mensdom van gemiddelde musikaliteit is, 14 % is minder musikaal as die gemiddelde, 14% is meer musikaal as die gemiddelde, 2% is hoogs musikaal en 2% het ‘n baie lae vlak van musikaliteit (Gembris, 2002:489). Die aanname word dus gemaak dat geen persoon heeltemal onmusikaal is nie. Indien hierdie feit in ag geneem word, is dit belangrik om te besef dat elke mens dus kan baat by ‘n musiekprogram.

Gembris (2002:489) beweer dat musiekontwikkeling ‘n lewenslange proses is. Musiekontwikkeling vind plaas as ‘n deel van die mens se algemene ontwikkeling en geskied oor die tydperk van sy/haar lewe. Dit is ook moeilik om ‘n definitiewe ontstaantyd by die ontwikkeling van musiek te plaas. Aangesien kinders reeds in die laaste paar weke voor geboorte akoestiese stimuli soos stemme en musiek kan ervaar en dit in die eerste paar dae van hulle lewens kan herken, kan daar van die veronderstelling uitgegaan word dat die ontwikkeling van musiek reeds voorgeboortelik plaasvind (Gembris, 2002:489).

Campbell staaf bogenoemde stelling op grond van wetenskaplike navorsing wat bewys het dat die fetus kan hoor, reageer op klank en van klank kan leer in die baarmoeder (Campbell, 2000:20). Die oor is die eerste sintuig wat in die baarmoeder ontwikkel en die ouditiewe sisteem begin funksioneer drie tot vier maande voor die geboorte (Campbell, 2000:20). Bekendstelling aan spesifieke klanke, voorgeboortelik, kan 'n spesiale sensitiwiteit, herkenning en moontlike voorkeur vir laasgenoemde klanke tot gevolg hê na die geboorte (Campbell, 2000:20). Woodward bevestig die genoemde stellings en noem dat die fetus die volgende gedrag toon op die belewing van klank in die uterus: respiratoriese bewegings, die suig van die duim en/of ander vingers, die vasgryp van hande, oë wat knip, vinnige en stadige oogbewegings, komplekse gesigsuitdrukings, ens. (Woodward, 1992:79). Sy noem die miskonsepsie wat vroeër bestaan het dat die fetus voorgeboortelik in 'n toestand van 'n "koma" verkeer met geen ontwikkelde gehoor nie (Woodward, 1992:79). Die fetus is dus wél bevoeg om voorgeboortelik reeds te leer op 'n vlak wat die nageboortelike gedrag kan beïnvloed (Campbell, 2000:20).

Die jong kind se moontlikhede om op musiek te reageer, is veel meer as wat oor die algemeen begryp word en die voorskoolse jare word as 'n kritieke stadium vir musikale groei beskou (Coertzen, 1994:21). Musiekopvoeding is 'n essensiële deel van die opvoeding van die jong kind (Coertzen, 1994:21).

### **2.7.1 Musiekvoorkeur**

LeBlanc ontwikkel 'n omvattende teorie ten opsigte van die ontwikkeling van musiekvoorkeur (LeBlanc, 1987:139). Die besluit vir 'n spesifieke musiekvoorkeur is gebaseer op die interaksie van invoer inligting en die karaktereienskappe van die luisteraar, met die invoer inligting wat bestaan uit die musiekstimulus en die luisteraar se kulturele omgewing (LeBlanc, 1987:139-148).

LeBlanc (1987) maak 'n grafiese voorstelling (sien *fig 2.7.1*) van die teorie en die navorser vind dit sinvol om kortliks hierna te verwys.

Dit is duidelik vanuit die voorstelling dat hierdie model hiërargies is. Elke vlak van die hiërargie word geïdentifiseer deur 'n verwysingsnommer in die linkerkantste kantlyn. Die onderste vlak van die hiërargie is die ingangspunt van die bydraende inligting wat deur die luisteraar verwerk moet word. LeBlanc noem dat hierdie verwerking deur die luisteraar uiteindelik kan lei tot 'n musiekvoorkeur. Enkel pyle verteenwoordig die vloei van inligting wat meestal opwaarts plaasvind en dubbel pyle dui op die vele moontlike interaksies.

#### 2.7.1.1 Invoer inligting (vlak 8)

Die invoer inligting is uiters belangrik vir die funksionering van die model. LeBlanc noem dat twee groepe veranderlikes beskikbaar is vir invoer in die besluitnemingsstelsel. Die vier veranderlikes aan die linkerkant verteenwoordig die musiekstimuli. Die vier veranderlikes aan die regterkant verteenwoordig die invloed van die luisteraar se kulturele omgewing.

- *Invoer inligting: musiek* (veranderlikes 1-4)

Die **1) fisiese eienskappe** (*“physical properties”*) van musiekstimuli sluit onder andere die melodie, harmonie, toonkleur, tekstuur, ritme en vorm in. Die **2) kompleksiteit van die stimulus** (*“complexity of stimulus”*) is gebaseer op die beginsel dat 'n stimulus wat te eenvoudig is nie van gehou sal word nie, aangesien dit lei tot verveling. 'n Stimulus wat te kompleks is sal verwerp word aangesien dit sal lei tot frustrasie. Die stimulus van optimale kompleksiteit sal as positief ervaar word aangesien dit die probleme wat geassosieer word met ekstreme stimuli vermy. **3) Verwysingsbetekenis van die stimulus** (*“referential meaning of stimulus”*) dui op 'n nie-musikale betekenis wat 'n luisteraar aan die musiek heg. Voorbeelde hiervan is die verwysingsbetekenis wat die luisteraar heg aan die woorde van 'n spesifieke lied of die assosiasie met kleur, verbeelding of gemoedstoestand wat die luisteraar ervaar met sekere musiek.

Wanneer die **4) uitvoeringskwaliteit** (“*performance quality*”) ongelyk is, sal die stuk wat beter uitgevoer word en/of in ‘n styl uitgevoer word wat tot die meeste mense spreek, voorkeur geniet. Dit is moontlik dat interaksie mag plaasvind tussen die veranderlikes in vlak 8.

Die **media** word in die middel van die veranderlikes geplaas aangesien dit as ‘n tussenganger optree tussen die musiekstimuli en die kulturele omgewing se invoer. LeBlanc noem dat die media ‘n magtige vorm van invloed is en uiteindelik die musiekvoorkeur kan beïnvloed. Groot stede word geken deur die diversiteit van die uitsaaiwese. Radiostasies word geïdentifiseer deur sekere etniese groepe, ouderdomsgroepe en sosio-kulturele oriëntasie. Die kleuter en/of jong kind beïnvloed nie die keuse van musiek wat tuis geluister word nie.

Die ouer speel dus ‘n belangrike rol in die bepaling van die musiekkeuse en die duur van die beluistering. LeBlanc maak die observasie dat die meeste ouers onbewus is dat hulle so ‘n belangrike rol speel in die ontwikkeling van die kind se musiekvoorkeur. Die navorsers merk op dat die musiekkeuse wat deur die kind uitgeoefen word, die radiostasie en/of televisieprogram wat gekies word, baie kere deur gewoonte en groepsdruk plaasvind.

- *Invoer inligting: die kultuuromgewing (veranderlikes 5-8)*

Die invloed van die **5) ouderdomsgroep** (“*peer group*”) speel tydens die tienerjare ‘n groot rol in die adolessent se lewe. Die jong kind se ouderdomsgroep speel nie so ‘n belangrike rol soos dié van sy familie nie. Indien die ouers ‘n invloed op die kind se musiekvoorkeur wil uitoefen, behoort hulle die kind te lei om in te skakel by ‘n ouderdomsgroep wat die gesin se musiekvoorkeur deel. Soos reeds genoem speel die **6) familie** die grootste rol in die jong kind se musiekvoorkeur. Vanaf die geboorte bepaal die familie watter musiek beluister gaan word. Aangesien die kind baie tyd tuis deurbring behoort die ouers ‘n groter rol te speel om die kind se musiekvoorkeur te help vorm. **7) Opvoeders en outoriteitsfigure** (byvoorbeeld die kerk) speel ‘n belangrike rol in die vorming van die kind se musiekvoorkeur.

Ouers kan toesien dat hulle kind onder toesig van 'n spesialis deel word van 'n orkes en/of koor. 8) **Insidentele kondisionering** (“*incidental conditioning*”) dui op 'n sielkundige proses waar musiek verbind kan word met 'n aangename of 'n onaangename assosiasie. Wanneer die assosiasie met die musiek aangenaam is, is die neiging dat die musiek positief ervaar sal word en omgekeerd.

#### 2.7.1.2 Die luisteraar se verwerkingsinvloede (vlak 4-7)

LeBlanc (1987:140) verduidelik dat die invoer inligting van die musiekstimuli en die kulturele omgewing deur tussenkomende veranderlikes van fisiologiese toestande, basiese aandag en huidige affektiewe toestand moet beweeg voor daar 'n wisselwerking met die luisteraar se persoonlike karaktereenskappe kan wees en deur die luisteraar se brein verwerk kan word. Die tussenkomende veranderlikes (“*intervening variables*”) mag toegang van die invoer inligting afsluit of dit toelaat om deur te gaan terwyl die veranderlikes eie invloede by dié van die invoer inligting plaas.

- Tussenkomende veranderlikes (vlak 5 – 7)

Die model word nouer, met enkele invloede waardeur die invoer inligting moet beweeg. Die **fisiologiese toestand** (“*physiological enabling conditions*”) (vlak 7) dui op die toestand van die luisteraar wat nodig is vir optimale verwerking van die invoer inligting. Indien die toestand ongunstig is, kan die proses geblokkeer word.

In teenstelling met die fisiologiese toestand is die **basiese aandag** (“*basic attention*”) (vlak 6) 'n daad van die luisteraar se wilskrag. Die invoer inligting is afhanklik van die luisteraar se aandag ten einde 'n betekenisvolle verwerking te maak. Die luisteraar se **huidige gemoedstoestand** (“*current affective state*”) (vlak 5) dien as 'n filter en het 'n groot invloed op die luisteraar se reaksie op die invoer inligting.



- *Persoonlike karaktereenskappe (vlak 4)*

Vanaf vlak 4 word die invoer inligting deur die stabiele persoonlike karaktereenskappe van die luisteraar beïnvloed. Die persoonlike karaktereenskappe sluit onder andere in: ouditiwe sensitiwiteit, musikale vermoëns, musiekonderrig, persoonlikheid, geslag, etniese groep, sosio-ekonomiese status, volwassenheid en geheue.

- *Die luisteraar se aktiewe veranderlikes (vlak3)*

Vlak 3 verteenwoordig die begin van die luisteraar se *aktiewe veranderlikes* (“*action variables*”). Die invoer inligting word deur die luisteraar se brein verwerk. Die inligting wat in vlak 3 verwerk word is dié inligting wat suksesvol deur die hiërargie van die model gevorder het.

- *Keuse tussen musiekvoorkeur en verdere ondersoeking*

Die luisteraar kom in vlak 2 voor ‘n keuse te staan: of ‘n musiekvoorkeur word bereik of die stimulus en/of kulturele omgewing moet verder ondersoek word. Indien die luisteraar besluit om bykomende inligting te verkry, sal daar ‘n proses van herhaalde toetsing uitgevoer word. Laasgenoemde sal geskied in ‘n toestand van verhoogde konsentrasie. Die model het ‘n terugvoerlus om die herhaling van toetsing te illustreer. Enige kombinasie van veranderlikes mag weer getoets word.

- *Voorkeurbesluit*

Vlak 1 verteenwoordig die luisteraar se besluit tot ‘n besliste voorkeur. Die besluit word geneem sodra die luisteraar seker is dat genoeg inligting bekend is. Die model se terugvoerlus vanaf aanvaarding of verwerping (vlak 1) na vlak 3, illustreer die tendens by luisteraars om in ‘n *konstante wyse op te tree* wanneer hulle ‘n aanvanklike keuse ten opsigte van sekere tipe musiek gemaak het.

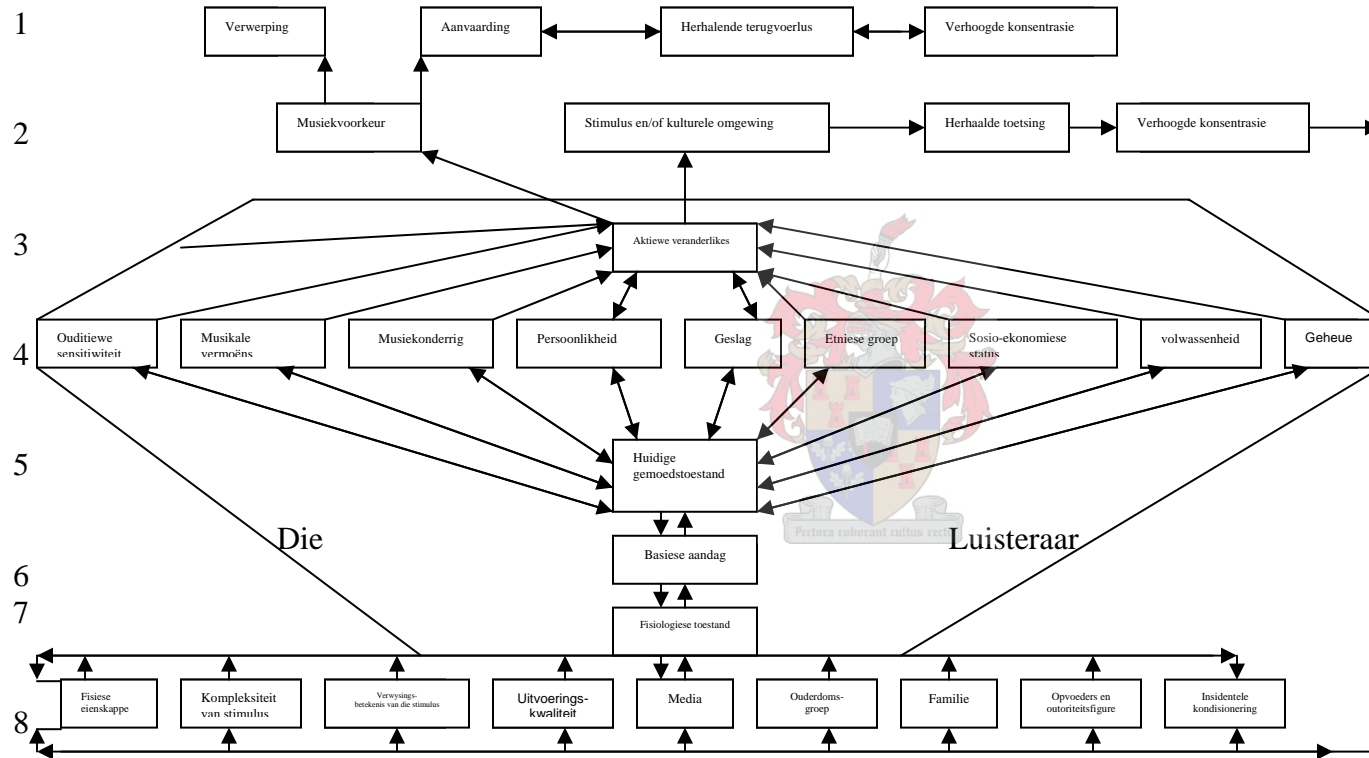
Indien sekere tipe musiek een maal aanvaar is, is dit hoogs waarskynlik dat soortgelyke musiek in die toekoms ook aanvaar sal word. Hierdie tendens is ook van toepassing op die verwerping van sekere tipes musiek.

Herhaling geskied op twee vlakke en op twee verskillende maniere in bogenoemde model. Die herhalende terugvoerlus vanaf vlak 2 na vlak 8 verteenwoordig die luisteraar se soeke na meer inligting. Hierdie terugvoerlus kan ook dui op die herhaling wat deur 'n onderwyser aan leerders gegee word. Die ander tipe herhaling geskied in vlak 1 en word gesimboliseer deur die veranderlikes in vlak 1. Hierdie herhaling word vrywilliglik deur die luisteraar uitgevoer wat besluit het dat hy/sy van die musiek hou. Laasgenoemde herhaling sal plaasvind onder verhoogde konsentrasie en behoort aan te hou totdat die luisteraar 'n punt van versadiging bereik het.

Dit is belangrik vir die klavieronderwyser om te besef dat musiekvoorkeur wél beïnvloed word deur definitiewe aspekte. Die jong kind is uiters beïnvloedbaar deur sy/haar ouers en outoriteitsfigure, soos onderwysers. Die onderwyser het die ideale geleentheid om die kind bekend te stel aan musiek met groot opvoedkundige waarde. Laasgenoemde musiek beskik oor meer waarde as bloot die estetiese waarde. Aangesien die waarde van voorgeboortelike blootstelling aan musiek (Campbell, 2000) reeds genoem is, is die invloed wat op die jong kind uitgeoefen kan word soveel meer.

Musiekvoorkeur word op 'n besliste wyse bepaal (LeBlanc, 1987: 139). Die omgewing (onder andere: ouderdomsgroep, familie, outoriteitsfigure) speel 'n belangrike rol in die vestiging van musiekvoorkeur (LeBlanc, 1987: 139). Dit is belangrik vir elke musiekonderwyser om te besef dat musiekvoorkeur nie lukraak plaasvind nie. Leerders kan dus, deur goeie en definitiewe leiding, 'n musiekvoorkeur vir 'n bepaalde musiektipe ontwikkel wat nie noodwendig tuis en/of deur die ouderdomsgroep aanvaar word nie. LeBlanc ontwikkel 'n hiërargiese model wat verduidelik watter veranderlikes 'n rol speel in die vestiging van musiekvoorkeur en op watter wyse (LeBlanc, 1987: 139 - 148).

Fig 2.7.1



## 2.8 ONDERRIGMETODES WAT DIE MUSIEKLEERPROSES ONDERSTEUN

### 2.8.1 Inleiding

In 'n rasionaal vir musiekonderrig in Suid-Afrika in 1993, bepaal een van die beginsels onder andere dat elke mens die geboortereg het tot musiekopvoeding (Hauptfleisch & Smit, 1993:94). Elke individu behoort die geleentheid te kry om sy/haar musikale vermoë tot die hoogste vlak te ontwikkel. Hauptfleisch en Smit beweer dat musiekopvoeding reeds vorgeboortelik sy aanvang neem en vandaar 'n lewenslange proses is. Hulle beklemtoon dat musiekopvoeding deel is van die holistiese benadering tot opvoeding (Hauptfleisch & Smit, 1993:94-95). Musiekopvoeding lei tot die opvoeding van die mens in totaliteit. Dit lei tot die ontwikkeling van die mens se kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese funksies en lewer ook 'n bydrae tot die sosiale en geestelike ontwikkeling van die individu (Hauptfleisch & Smit, 1993:95). Hierdie afdeling fokus op die ontwikkeling van die individu en verwys na twee ontwikkelingsteorieë, ontwikkelingstadia en sekere ontwikkelingstake.



### 2.8.2 Musiekonderrig versus musiekafrigting

Bluestine noem dat musiekonderwysers eers moet verstaan *hoe* kinders leer alvorens hulle besluit hoe hulle eie onderrigmetode daarna gaan uitsien (Bluestine, 2000:9). Dit is dus eers nadat die musiekonderwyser verstaan hoe kinders leer dat 'n leermetode geskep kan word.

Pete Seeger (Bluestine, 2000:11) skryf:

*Music teachers sometimes overemphasize the importance of learning to read music early. Would you teach a baby to read before it could talk? Musicians need, in the beginning, to train their ears, their vocal chords, or their hands, and develop the sense of music that tells them when to do what.*

Seeger maak twee voorstelle aan musiekonderwysers: 1) kinders behoort musiekvaardighede in dieselfde orde aan te leer as wat hulle taalvaardighede aanleer<sup>29</sup>. Kinders behoort eers te hoor en uit te voer voordat hulle leer om te lees en te skryf en 2) kinders behoort twee generiese vaardighede op dieselfde tyd te ontwikkel, naamlik uitvoeringsvermoë en die sin vir musiek wat aan hulle wys wanneer om wat te sing (Bluestine, 2000:11). McLachlan bevestig hierdie voorstel en noem dat musiek nie 'n verstandsaangeleentheid nie, maar 'n gevoel- en gemoedsaangeleentheid. Hy noem dat kinders eers die "taal" wil hoor en praat en eers daarna die "grammatika" ontleed (McLachlan, 1992:3). Die navorser maak in die klavierprogram (Addendum A) ook voorsiening dat die kind eers sal luister (hoor) en daarna sal uitvoer, alvorens hulle met tekens en simbole gekonfronteer word (vergelyk Addendum A, bl. 113 - 133). Vir die eerste 23 bladsye van die klavierprogram word die kind aangemoedig om te speel, te luister, te beweeg, te sing en self te komponeer. Die kind word eers op die vier en twintigste bladsy bekendgestel aan simbole en tekens (sien Addendum A, bl. 136).

Leung (2004:26) beweer dat daar twee fundamentele verskille tussen onderrig en afrigting is. Onderrig behels die inprenting van musikale en tegniese konsepte by leerders terwyl afrigting hoofsaaklik op die interpretasie en uitvoering van stukke fokus. Onderrig is 'n langtermynproses wat die belangrikheid van die ontwikkeling van verskillende areas in musiek beklemtoon.

Hierdie areas sluit in: die fisieke aspek van klavierspeel, musikaliteit en interpretasie, intellektuele ontwikkeling ten opsigte van klavierspeel en oefenmetodes en die uitvoering en sielkundige voorbereiding. Afrigting fokus op die diagnose van tegniese probleme en die bestudering van sekere interpretasie kwessies binne 'n spesifieke stuk (Leung, 2004:26).

Leung (2004:27) is dit eens dat onderwysers die verantwoordelikheid het om leerders te lei tot die verwerwing van 'n goeie tegniese basis.

---

<sup>29</sup> Seeger beaam 'n stelling waarvoor Bruner 'n voorstander was, naamlik die belangrike rol wat taal speel in die hoër vlak van kognitiewe ontwikkeling (Bruner:1956).

Laasgenoemde impliseer nie net die aanleer van tegniese beginsels soos toonlere en arpeggio's nie, maar behoort ook die konsep van klank, toonproduksie, aanslag, pedaalgebruik, hand- en armgebruik en die algemene beheer in spel in te sluit. Die navorser merk op dat die onderwyser gedurig behoort te fokus op 'n langtermyn doel. Hierdie doel maak voorsiening dat leerders genoegsame toerusting ontvang wat hulle in staat stel om ingeligte opinies en onafhanklike idees te vorm.

Merriam-Webster definieer die woord *metode* soos volg: “a systematic plan followed in presenting material for instruction” (Bastien, 1977:63). Dit is veral twee woorde in die definisie wat die navorser opval, naamlik “sisteem” en “instruksie”. “Sisteem” dui op 'n herhalende en onophoudelike proses terwyl “instruksie” voorskriftelik en net op die teenwoordige tyd gerig kan wees. Beide woorde impliseer wel 'n mate van orde en aktiewe betrokkenheid. Daar word beweer dat onderwysers wat 'n sistematiese metode tot onderrig volg, meer sukses toon (Rosenshine et al., 2002:299). Hierdie metode behels dat inligting in klein stappe aan leerders voorgehou word, gereelde verposing om seker te maak dat leerders die gegewe inligting verstaan en die vereiste dat leerders aktiewe en suksesvolle deelname sal toon (Gembris, 2002:489). Die navorser maak in die klavierprogram voorsiening vir 'n leerproses wat in klein stappies vorder en aktiewe deelname van die kind vereis (sien Addendum A).

In die lig van Leung se aannames, plaas die navorser “sisteem” en “instruksie” in twee kategorieë, naamlik korttermyn- en langtermyn -doelwitte. Instruksie sal dui op 'n korttermyn doelwit en sisteem sal 'n langtermyn doel verteenwoordig. Die navorser besef dat onderrig eerder gesien moet word as 'n *kontinue proses van verandering, herhaling en aanpassing* as 'n eenmalige gebeurtenis waar opdragte korrek uitgevoer moet word. Bastien bepleit ook laasgenoemde siening en noem reeds in 1977 dat onderrigmetodes wat deur onderwysers gebruik word die algemene evolusie wat in musiekonderrig plaasgevind het, behoort te weerspieël (Bastien, 1977:65).

Gane noem dat daar 'n waarneembare behoefte bestaan vir instrumentale onderrig om 'n musiekgerigte benadering aan te pak.

Hierdie benadering behoort omring te wees deur *improvisasie, komposisie* en *evaluering* as sentrale aktiwiteite in die instrumentale les en dien as toevoegsel tot die uitvoeringspraktyk (Gane, 1996:49). Tradisionele benaderings tot instrumentale onderrig het geneig om die ontwikkeling van tegniese vaardighede te verkies bo verbeeldingryke reaksies op musiekontmoetings (Gane, 1996:49). Die navorser onderstreep die belangrikheid van die ontwikkeling van “verbeeldingryke reaksies op musiekontmoetings” en poog om op ‘n verbeeldingryke en gepaste wyse die kind tot hierdie toestand te lei (sien Addendum A).

### **2.8.3 GEVOLGTREKKING**

Kennis ten opsigte van klavierdidaktiek en algemene onderrigmetodes is van kardinale belang vir die onderrigproses van die jong kind. Alhoewel laasgenoemde baie belangrik is vir effektiewe onderrig, speel ervaring en genoegsame begrip van die kennis ook ‘n rol. Onderwysers beskik, in sommige gevalle, oor fenomenale kennis, maar beskik nie oor begrip van die kennis nie en/of ontbreek in ervaring. Onderwysers moet weet *hoe* kinders leer en *hoe* kinders konseptualiseer alvorens die taak van klavieronderrig sy aanvang neem. Die kind moet aktief betrokke wees by sy/haar onderrigproses en gedurig bewus wees dat dit ‘n proses is met geen voorafbepaalde uitkoms nie. Elke kind is ‘n individu en behoort dienooreenkomstig hanteer te word.

# HOOFSTUK 3

## SITUASIE-ANALISE VAN SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSPRAKTYKE: KLAVIERONDERRIG

### 3.1 INLEIDING

Tydens 'n streeksvergadering in 1991 word kommer uitgespreek oor die onvoldoende opleiding van sommige musiekonderwysers, veral in die destydse swart onderrigsisteem (Hauptfleisch, 1991:8). Musiekopvoeding aan leerders is dus afhanklik van die effektiewe onderrig wat hulle opvoeders ontvang het (Hauptfleisch, 1991:8).

Die klavieronderwyser moet 'n enorme taak ten opsigte van musiekopvoeding vervul. Dit is gewoonlik die klavieronderwyser wat verantwoordelik is vir onderrig in die speel van die instrument, teorie, gehooropleiding en algemene musiekgeskiedenis (Uszler, 1992:584). Die klavieronderwyser moet egter besef dat musiekbeoefening plaasvind om die intrinsieke betekenis van musiek self, maar ook aangewend en benut te word vir breër musikale opvoeding van die kind (McLachlan, 1992:4).

Vraelyste is uitgestuur aan 450 musiekonderwysers in Suid-Afrika. Die respons van 31.6% van die totale getal respondente kon gebruik word in die studie. Vanuit die respons van die vraelyste poog die navorser om 'n profiel saam te stel van die musiekonderwyser in Suid-Afrika in 2005. Die profiel word saamgestel deur middel van: 1) die musiekonderwyser se opleiding en ondervinding, 2) klaviermetodiek en implementering van 'n spesifieke program, 3) die onderrigprogram en 4) die beginner se les- en oefentyd.



### 3.2 DIE PROFIEL VAN 'N KLAVIERONDERWYSER

Die klavierles is een van die mees blywende vorme van studieklass-onderrig (“*tutor education*”). Die verhouding tussen onderwyser en student dra die meester-leerjonge tradisie voort (Uszler, 1992:584). Volgens Uszler is die meester die model wat demonstreer, kommentaar lewer, inspireer en rigting aandui. Die leerjonge is die dissipel wat kyk, luister, naboots en goedkeuring nastreef. Volgens Keeves (1984:105) bestaan die wanbegrip dat aanvangsonderrig onderwysers nie noodwendig ‘n goeie onderwyser hoef te wees nie; “...she’s not very good, but she’ll cope with the beginners”. Keeves voel dat die verantwoordelikheid en die belangrikheid van die opleiding van jong pianiste beslis onderskat word. Sy beklemtoon dat die onderwyser wat verantwoordelik is vir aanvangsonderrig n t so goed opgelei moet wees soos dié onderwyser wat gevorderde leerders onderrig.

Die klavieronderwyser wat beginners onderrig voel verantwoordelik om te verseker dat leerders note lees, ritmies korrek speel, harmoniseer, transponeer, memoriseer, teoretiese beginsels baasraak en improviseer. Daar word selde van ‘n sangonderwyser of houtblaasonderwyser verwag om teoretiese begrippe te verduidelik. Laasgenoemde word ook nie verkwalik en/of verantwoordelik gehou indien teoretiese en ander beginsels nie aan leerders verduidelik word nie. Die navorser oordeel dat die klavieronderwyser dus ‘n enorme musiekopvoedingstaak vervul wat ‘n breë spektrum musiekmateriaal dek en gevolglik ‘n geweldige verantwoordelikheid op die klavieronderwysers plaas. Gane verwys na vier basiese vrae wat gevra moet word alvorens die klavieronderwyser die taak opneem tot onderrig in ‘n spesifieke instrument: 1) Wat behoort geleer te word, 2) hoekom behoort dit geleer te word en 3) watter aktiwiteite en hulpmiddels gaan die onderrigtaak versterk en 4) Hoe behoort die onderrigmateriaal aan die leerder voorgehou en/of gedemonstreer word (Gane,1996:53).

In die onderstaande tabel word die tradisionele prioriteite en potensiële prioriteite uitgewys.

<b>INSTRUMENTALE LESSE</b>		
	<b>Tradisionele prioriteite</b>	<b>Potensiële prioriteite</b>
<b>Wat?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*tegniese vaardigheid</li> <li>*repertorium</li> <li>*toonlere en oefeninge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*'n verstaan van musiek</li> <li>* musiek respons</li> <li>* musiek vaardighede</li> <li>* musiekkennis</li> </ul>
<b>Hoekom?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* verteenwoordig leerreël van 'n goeie gewoonte</li> <li>* gee toegang tot 'n klassieke musiek erfenis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* om insig in musiek te kry</li> <li>* om betrokkenheid te vestig in 'n verskeidenheid van musiek-maak prosesse</li> </ul>
<b>Watter?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* in tel met tradisionele musiekensembles</li> <li>* speel/uitvoer en oefen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ontwikkeling van oordraagbare persoonlike vaardighede</li> <li>* speel, uitvoer, oefen</li> <li>* komposisie/improvisasie</li> <li>* verwerking/waardering/luister</li> </ul>
<b>Hoe?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*eksterne eksaminering</li> <li>*onderwyser se report</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*leerder profiel</li> <li>*onderwyser en leerder se gesamentlike assessering</li> <li>*leerder self-assessering</li> </ul>

Die navorser merk op, uit hierdie tabel, in hoe 'n mate individuele onderrig meer leerdergesentreerd geraak het.

Die klem verskuif van statiese en ‘n byna apatiese leerder houding na ‘n aktiewe en deelnemende leerder betrokkenheid van: ontdekking, leerderrespons, die ontwikkeling van leerdervaardighede, waardering en self-assessering. Gane verwys ook na vyf leerareas, soos vervat in die Britse Nasionale Kurrikulum vir instrumentale onderrig, wat in gedagte gehou moet word tydens die instrumentale onderrigproses: 1) uitvoering/om te speel, 2) komposisie/improvisasie, 3) om te luister/gehoor, 4) waardering/verstaan en 5) persoonlike ontwikkeling (Gane, 1996:53). Die navorser oordeel dat laasgenoemde leerareas voorsiening maak vir aktiewe deelname deur leerders met die fokus op ‘n proses eerder as ‘n definitiewe uitkoms. Die navorser maak ook voorsiening vir ‘n proses in die onderrigprogram (sien Addendum A, bl. 136) wat uitvoering, komposisie, beluistering en improvisasie insluit. Die leerder kry ook die geleentheid om gedurig, byna elke 3-4 blaaie, geassesseer te word met slegs dié doel voor oë: om die leerder en die ouer op hoogte te hou van die *vorderingsproses*.

Bastien identifiseer vier persoonlikheidsbehoefte waarna die klavieronderwyser behoort te streef: wees jouself, entoesiasties, aanmoedigend en uiters verdraagsaam (Bastien, 1977:11). Snyman beaam Bastien se siening en verwys na ‘n opregte entoesiasme wat geopenbaar moet word in die beoefening van sy/haar kuns ten einde sy/haar liefde vir die musiek aan die leerders oor te dra (Snyman, 1964:33). Die klavieronderwyser moet altyd onthou dat musiek, in enige vorm, eerstens *ter wille van musiek self* aangebied word. Die instrinsieke betekenis van musiek vir die kind moet altyd eerste gestel word (McLachlan, 1992:3).

Die onderwyser moet ook beseft dat die opvoedingsaspek eers doeltreffend nagekom kan word wanneer die praktiese musiekmaak ook gerig is op die ontwikkeling van musiekbegrip. Praktiese musiekbeoefening vind plaas, eerstens om die *intrinsieke betekenis van die musiek self*, maar ook om aangewend, ontleed en benut te word vir “breër musikale opvoeding van die kind” (McLachlan, 1992:4). Die navorser oordeel dat musiek sentraal sal staan binne die werkswyse van die klavieronderwyser, maar dat dit verder uitgebrei en aangewend sal word tot die totale vorming en opvoeding van die individu.

### **3.3 BEPALING VAN DIE PROFIEL VAN SUID-AFRIKAANSE KLAVIERONDERWYSERS**

#### **3.3.1 Inleiding**

Sedert 1964<sup>30</sup> bestaan daar geen databasis ten opsigte van klavieronderrigpraktyk in Suid-Afrika nie. Die navorser het geoordeel dat ten einde 'n logiese en sinvolle gevolgtrekking ten opsigte van die klavieronderrigpraktyk in Suid-Afrika te kon maak, vraelyste aan Suid-Afrikaanse klavieronderwysers gestuur behoort te word.

#### **3.3.2 VRAELYTE**

##### 3.3.2.1 Inleiding

Die opname prosedure wat vir die vraelyste gebruik is, is die gestruktureerde vraelystegniek. Die vraelystegniek was 'n selfgeadministreerde posvraelys. Die *StatsSoft* statistika pakket vir sosiale wetenskappe is vir die verwerking van die vraelyste gebruik. Die posmeester het groot moeite gedoen dat geen posstuk verlore gaan nie en daar kan van die veronderstelling uitgegaan word dat die respons wat ontvang is, 'n 100% verteenwoordiging is.

Vraelyste is in Afrikaans en Engels aan 450 musiekonderwysers in Suid-Afrika gestuur. Dit was problematies om musiekonderwysers se adresse te bekom, aangesien daar nêrens in Suid-Afrika 'n databasis van musiekonderwysers opgespoor kon word nie. Die Suid-Afrikaanse Vereniging van Musiekonderwysers (SAVMO) was uiters behulpsaam om hulle databasis van 450 musiekonderwysers (geregistreeerde lede van SAVMO) beskikbaar te stel. Laasgenoemde lede is musiekonderwysers en nie noodwendig klavieronderwysers nie. SAVMO se databasis maak slegs voorsiening vir adresse van musiekonderwysers, met geen spesifieke klassifikasie van opleiding en/of spesialiteit nie.

---

<sup>30</sup> Snyman doen in 1964 'n MMus-studie wat handel oor 'n ondersoek na individuele musiekonderrig in Suid-Afrika met spesiale verwysing na die onderwys in klavier. Vir die doel van dié studie is vraelyste aan Suid-Afrikaanse klavieronderwysers gestuur.

Hierdie lede is provinsiaal verteenwoordigend van die hele Suid-Afrika, met 'n groot persentasie lede woonagtig in stedelike gebiede. Die navorser het die respons van 152 respondente ontvang, waarvan 142 klavieronderwysers was. Die ander 10 respondente was óf afgetrede klavieronderwysers óf musiekonderwysers van ander spesialiteitsvelde, bv. vioolonderwysers en klasmusiekonderwysers. Die navorser het dus die respons van 142 respondente, 31.6% van die totale getal respondente, in die volgende studie gebruik.

Vanuit die respons op die vraelyste kan 'n goeie idee verkry word hoe 'n moontlike profiel van die Suid-Afrikaanse klavieronderwyser daarna uitsien. Die respons op die vraelyste word in vier groepe gekategoriseer, naamlik: opleiding en ondervinding, klaviermetodiek en implementering in 'n spesifieke program, die onderrigprogram en die beginner se les- en oefentyd.

### **3.3.2.2 Analise (I)**

#### *3.3.2.2.1 Opleiding en ondervinding*

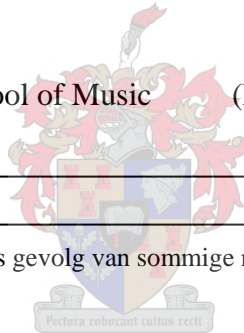
Nege en sewentig komma twee persent (79.2%) van die respondente het getoon dat hulle wél opleiding op tersiêre vlak ontvang het. Slegs 2.8% van die respondente het geen tersiêre opleiding ontvang nie. Die kwalifikasies blyk voldoende te wees, veral as 'n studie gemaak word van die onderstaande tabel (tabel 3.1).



Tabel 3.1: Kwalifikasies van klavieronderwysers

Kwalifikasie	Getal	%
BMus	42	29.6
Hons BMus	27	19.0
MMus	20	14.1
DMus	4	2.8
BMus Ed	11	7.7
BA Mus	15	10.6
Diplomas (algemene opvoedkunde)	10	7.0
Diplomas (musiek)	3	2.1
Grade (ander)	3	2.1
Lisensiaat (uitvoerend)	7	4.9
Lisensiaat (onderwys)	119	83.8
UNISA (graad 8) en/of Royal School of Music (klavier)	70	49.3
Geen opleiding	4	2.8
<b>Totaal</b>	<b>335</b>	<b>235.8 %*</b>

\* Persentasie sal nie optel tot 100% nie, as gevolg van sommige respondente se dubbele kwalifikasies.



Volgens bogenoemde tabel beskik die meeste respondente oor meer as een kwalifikasie. Die respondente toon 'n lang verbintenis tot die onderwyspraktyk, waarvan 5.6% vir langer as vyftig jaar klavier onderrig! Die verspreiding van jare ondervinding is in hierdie studie die mees verteenwoordigend in die groep: 21 – 39 jaar, naamlik 47.9%. Die tweede meeste verteenwoordiging is die groep: 1-20 jaar (30.3%), en die groep 40 – 50 jaar (17.6%) het die minste verteenwoordiging getoon<sup>31</sup>. Die vraag ontstaan of die aantal jare ondervinding 'n individu noodwendig 'n kenner en/of 'n spesialis op 'n vakgebied maak. Bestaan daar 'n verband tussen die jare ondervinding en die onderrigprogram wat aangewend word? Laasgenoemde word meer volledig in 3.3.2.3 bespreek.

<sup>31</sup> In 'n MMus-studie in 1964 toon Snyman dat die grootste persentasie verteenwoordiging van jare ondervinding van musiekonderwysers voorkom tussen 1-10 jaar (27.6%), met 10-20 jaar (26.9%), 20-30 jaar (20.5%), 30-40 jaar (14.1%), 40-50 jaar (9.0%) en slegs 0.19% voorkom in die groep 50-60 jaar. Dit blyk dat daar in 41 jaar 'n toename in die hoeveelheid ouer musiekonderwysers plaasvind, vanaf 9% (1964) tot 17% (2005) (Snyman, 1964:89).

Die respons op vraag 3 (sien tabel 6.2) toon dat 76.8% van die respondente beweer dat hulle op tersiêre vlak onderrig in klavierdidaktiek ontvang het. Slegs 22.5% noem dat hulle geen onderrig in klavierdidaktiek ontvang het nie. Daar kan dus van die veronderstelling uitgegaan word dat die respondente in hierdie studie ver bo die gemiddelde onderrig ontvang het in klavierdidaktiek.

Tabel 3.2: Tersiere onderrig in klavierdidaktiek

Onderrig in klavierdidaktiek	Getal	%
Ja	109	76.8
Nee	32	22.5
Geen respons	1	7.0
Totaal:	142	100.0 %

#### 3.3.2.2.2 Klaviermetodiek en implementering in 'n spesifieke program

Vraag 4 verwys na 'n spesifieke klaviermetodiek in die onderrigprogram. Nege en vyftig komma nege persent (59.9%) van die respondente noem dat hulle 'n spesifieke klaviermetodiek in hulle onderrigprogram gebruik. 38.7% van die respondente verklaar dat hulle geen spesifieke klaviermetodiek in hulle onderrigprogram gebruik nie en 1.4% van die respondente lewer geen respons op hierdie vraag nie.

Van die respondente weerspreek hulself egter in vraag 11. Twee en negentig komma twee (92.2%) van die respondente maak wél melding van 'n spesifieke klaviermetodiek in hulle onderrigprogram en slegs 7.0% noem dat hulle geen klaviermetodiek in hulle onderrigprogram gebruik nie. Die navorser maak dus die afleiding dat 53.5% van die klavieronderwysers, onwetend, besig is om 'n spesifieke klaviermetodiek te volg. Ag en dertig komma sewe (38.7%) van die respondente spesifiseer ook ander klaviermetodieke wat dien as bykomende metodieke in hulle onderrigprogramme. Die grootste aanhang vir 'n klaviermetodiek is Bastien (48.6%) en Curwen (23.9%).

Die resultate blyk kommerwekkend te wees ten opsigte van sommige respondente se kennis in klaviermetodiek. Hoewel 76.8% van die respondente noem dat hulle onderrig in klavierdidaktiek op tersiêre vlak ontvang het (sien tabel 3.2) word 19.7% van die respondente se kennis in twyfel getrek. Hierdie afleiding kan gestaaf word vanuit die respons op vraag 11. Negentien komma sewe persent (19.7%) van die respondente verwys na wat eintlik 'n klavieronderrigprogram is, as 'n klaviermetodiek<sup>32</sup>. Laasgenoemde persentasie blyk 'n klein persentasie te wees. Indien dit egter in die lig van die totale respondente gesien word, beteken dit dat ongeveer 28 respondente uit 'n totaal van 142, nie werklik verstaan en/of weet wát klaviermetodiek beteken en behels nie. Laasgenoemde afleiding word as kommerwekkend beskou en spekulêr wat die uitkoms sal wees indien 'n meer breedvoerige en omvattende navorsing in hierdie verband gedoen word.

### 3.3.2.2.3 Die onderrigprogram

Dit is duidelik uit vraag 5 dat 'n groot getal respondente (94.4%) goeie leesvaardigheid en goeie tegniese vaardigheid (91.6%) wil ontwikkel en ook daarna strewende dat leerders die lesse sal geniet (92.9%). Drie en vyftig komma vyf persent (53.5%) van die respondente het ander uitkomst geïdentifiseer. Laasgenoemde uitkomst (sien tabel 3.3) kan in drie groepe verdeel word: die liefde en verstaan vir musiek, interpretasie en voordrag van repertorium en improvisasie.

Tabel 3.3: Ander uitkomst vir die onderrigprogram

Ander uitkomst	Getal	%
Geen	76	53.5
Liefde en verstaan van musiek	45	31.6
Goeie interpretasie en voordrag van repertorium	17	11.9
Improvisasie	4	2.8
Totaal:	142	100.0%

<sup>32</sup> Die navorser verwys na klaviermetodiek as die metode (bv. *vingerskool*, *psigo-tegniese benadering*, *natuurlike leerderproses*) wat gevolg word in die onderrig van basiese klaviertegniek en ander fundamentele aspekte van klavieronderrig. Die onderrigprogram verwys na die leermateriaal en/of lesmateriaal wat gebruik word ter versterking van die klaviermetodiek.



Dit is duidelik vanuit bogenoemde respons dat die respondente besorg is ten opsigte van die behoeftes van die leerders en die meeste respondente is dit eens dat daar in die leerders se belang opgetree en in hulle behoeftes voorsien moet word.

Vanuit die resultate blyk dit dat sommige respondente se uitkomst beperk kan wees tot bloot teoretiese uitkomst. Hierdie aanname kan tot 'n groot mate gestaaf word vanuit die respons op vraag 16 (sien tabel 3.4.1 – 3.4.3).

Tabel 3.4.1: Toepassing van onderrigtechnieke

Onderrigtechnieke	Getal	%
Beweging (dikwels)	50	35.2
Beweging (soms)	48	33.8
Beweging (nooit)	30	21.1
Geen respons	14	9.6
Totaal:	142	100.0%

Tabel 3.4.2: Toepassing van onderrigtechnieke

Onderrigtechnieke	Getal	%
Sang in lestyl (dikwels)	70	49.3
Sang in lestyl (soms)	62	43.7
Sang in lestyl (nooit)	7	4.9
Geen respons	3	2.1
Totaal:	142	100.0%

Tabel 3.4.3: Toepassing van onderrigtegnieke

Onderrigtegnieke	Getal	%
Komposisie (dikwels)	51	35.9
Komposisie (soms)	78	93.7
Komposisie (nooit)	8	5.6
Geen respons	5	3.5
<hr/>		
Totaal:	142	100.0%

Bogenoemde onderrigtegnieke, naamlik sang, beweging en komposisie, word gesien as die basis vir goeie musiekonderrig en word onderskryf deur die meeste musiekopvoedkundiges en musiekspesialiste (sien hoofstuk 2 en 3 se bydrae van onder andere Orff (1958), McLachlan (1992), Peery (1987) en Uszler (1992)). Alhoewel slegs 21.1% van die respondente nooit enige vorm van beweging toepas nie, 4.9% nooit geleentheid gee vir sang nie en 5.6% nooit geleentheid gee vir komposisie gee nie, is die feit dat hierdie onderrigtegnieke nie plaasvind nie, tog kommerwekkend.

Op die vraag hoe gereeld die onderrigliteratuur aangepas word, vraag 15, (sien tabel 3.5) het die respondente soos volg gereageer.

Tabel 3.5: Aanpassing van onderrigliteratuur

Hoe gereeld word dit aangepas	Getal	%
Elke jaar	57	40.1
Elke tweede jaar	17	12.0
Elke vyf jaar	11	7.7
Nooit	10	7.0
Pas aan by leerder se behoefte	30	21.7
Soos nuwe literatuur verskyn	12	8.4
Geen respons	5	3.5
<hr/>		
Totaal:	142	100.0%

In die lig van tabel 3.5, toon 89.4% van die respondente dat die onderrigliteratuur tussen 1-5 jaar, soos leerders se behoeftes wissel (wat 'n kontinue proses is) en soos nuwe literatuur verskyn (wat jaarliks is) aangepas word. Daar is egter 'n teenstrydigheid indien vraag 15 se respons met vraag 12 vergelyk word. Dit is duidelik dat die meeste respondente (97.9%) steeds verouderde onderrigliteratuur gebruik en nie, soos in vraag 15 gemeld, dit gereeld aanpas nie. Drie en sestig komma vier persent (63.4%) van die respondente gebruik steeds die John Thompson-reeks (1936). Die Bastien-reeks (1985) word deur 59.2% gebruik, die Alfred-reeks ( $\pm$  1960 eerste uitgawe) deur 57.0% en die Schaum-reeks (1945) deur 39.4% van die respondente gebruik<sup>33</sup>. Die Tan-reeks, die enigste reeks wat na 1990 ontwikkel is, word deur slegs 2.1% van die respondente gebruik.

Drie en veertig komma nul (43.0%) van die respondente het ook aangedui dat hulle ander aanvangsliteratuur gebruik. Vanuit die navorsing word die aanvangsliteratuur in ses kategorieë, naamlik a) literatuur vanaf 1880 – 1959, b) literatuur vanaf 1960 – 1970, c) literatuur vanaf 1970 – 1980, d) literatuur 1980 – 1990, e) literatuur 1990 – 2005 en f) die onderwyser se eie literatuur en kombinasie met bestaande literatuur (geen datum) (sien tabel 3.6).



---

<sup>33</sup> Snyman toon aan in haar MMus-studie (1964) dat die Schaum-reeks deur die meerderheid respondente gebruik word, Curwen die tweede meeste gebruik word, gevolg deur Rolfe, Thompson, Diller & Quaille en Evans (Snyman, 1964: 102-103). Die navorser vind dit insiggewend om hierdie gegewens te vergelyk met dié van 2005. Baie van bogenoemde (verouderde) bundels en/of reekse word steeds in 2005 gebruik.

Tabel 3.6: Ander aanvangsonderrigliteratuur

Ander literatuur	Getal	%
Nee	76	53.5
Geen respons	5	3.5
Literatuur: (1880 – 1959)	36	25.3
Literatuur: (1960 – 1970)	1	0.7
Literatuur: (1971 – 1980)	4	2.8
Literatuur: (1981 – 1990)      1	2	1.4
Literatuur: (1991 – 2005)	2	1.4
Eie literatuur & kombinasie met (geen naam en datum)	16	11.3
Totaal:	142	99.90%

Begrip word getoon aan klavieronderwysers wat na ouer materiaal in hulle onderrigprogram verwys en tot 'n mate steeds implementeer. 'n Groot aantal van dié onderrigmateriaal is steeds geskik vir klavieronderrig in 2005. Die onderrigmateriaal word dus nie net op grond van die ouderdom van die publikasie geëvalueer nie. Wat wél kommerwekkend is, is dat slegs 1.4% van die respondente onderrigmateriaal noem en gebruik wat ná 1990 geskryf is. Hierdie feit kan beteken dat die klavieronderwysers óf nie bewus is van meer onlangse publikasies nie, nie bereid is om hulle bestaande materiaal aan te pas en te vernuwe nie óf dat daar nie genoeg nuwe en toepaslike Suid-Afrikaanse en/of ander publikasies bestaan nie.

In vraag 13 noem 86.6% van die respondente dat aanvullende tegniese materiaal by die aanvangsonderrigprogram gebruik word. Sewe komma nul persent (7.0%) gebruik geen aanvullende tegniese materiaal nie en 6.3% het geen respons getoon nie. Die aanvullende tegniese materiaal wat gebruik word is: *A dozen a day* (Burnam 1970) deur 76.8% van die respondente, *Preliminary exercises* (Hanon 1930) deur 48.6% van die respondente en *Ministeps to music* (Burnam 1970) 40.8% van die respondente. Ses en twintig komma een persent (26.1%) van die respondente het ook melding gemaak van ander aanvullende tegniese materiaal.

Vanuit die navorsing word 'n positiewe verskynsel vanuit laasgenoemde groep opgemerk: 9.9% van die respondente skryf hulle eie tegniese oefeninge. In die lig van die verouderde onderrigprogramme wat deur 97.9% van die respondente gebruik word, toon laasgenoemde verskynsel tog 'n mate op vooruitgang in die klavieronderrigpraktyk van Suid-Afrika. Daar is wél klavieronderwysers in Suid-Afrika wat hulle eie onderrigmateriaal en/of aanvullende materiaal ontwikkel en met ander kollegas kan deel om op dié manier 'n meer waardevolle bydrae tot die klavieronderrigpraktyk in Suid-Afrika te maak.

Die motiveringstegniek (vraag 8) wat dikwels deur die meeste respondente (85.9%) aangewend word, is dat stukke gekies word wat deur die leerders geniet word. Twee en sestig komma nul persent (62.0%) van die respondente gebruik dikwels die speel van duette saam met leerders as 'n motiveringstegniek en 50.7% van die respondente gebruik dikwels die leerder se deelname aan kompetisies, eksamens en/of kunswedstryde as 'n motiveringstegniek. Agt en dertig komma sewe persent (38.7%) van die respondente gebruik dikwels die leerder se ywerigheid om deur die repertorium te vorder as 'n motiveringstegniek terwyl 48.6% van die respondente ook ander motiveringstegnieke noem. Hierdie motiveringstegnieke word in drie kategorieë verdeel (sien tabel 3.7).

Tabel 3.7: Ander motiveringstegnieke in die onderrigprogram

Ander motiveringstegnieke	Getal	%
Uitvoeringsgeleenthede	42	29.6
Eksterne motivering, bv. sterre en plakkers	4	2.8
Aktiewe deelname, bv. speletjies en danse	23	16.2
Geen respons	73	51.4
Totaal:	142	100.0%

#### 3.3.2.2.4 Die beginner se les - en oefentyd.

In vraag 6 noem 63.4% van die respondente dat beginners gewoonlik een les per week ontvang, 35.2% van die respondente verkies twee lesse per week en 1.4% van die respondente sê dat beginners drie lesse per week ontvang. Die respondente se respons ten opsigte van die duurte van die les volg in tabel 3.8.

Tabel 3.8: Die duurte van die beginnerles

Duurte van beginnerles	Getal	%
15 minute	1	0.7
½ uur	96	67.6
¾ uur	28	19.7
1 uur per	13	9.1
20 minute	2	1.4
Hang af van die leerder se vordering	1	0.7
Geen respons	1	0.7
Totaal:	142	99.9%

‘n Groot meerderheid respondente (87.0%) beweer dat beginners elke dag behoort te oefen. Vier komma twee (4.2%) van die respondente noem dat beginners elke tweede dag moet oefen, 0.7% van die respondente beveel aan dat beginners een keer per week moet oefen en 2.1% bepaal dat beginners twee keer per week moet oefen. Slegs 4.9% van die respondente het ander voorstelle gemaak ten opsigte van die oefentyd van die beginner en 0.7% van die respondente het geen respons gelever nie.

#### 3.3.2.3 Analise (II)

‘n Statisties beduidende invloed bestaan tussen vraag 2, respons 5 en vraag 12, respons 2. Respondente wat 15-20 jaar en 30 tot 39 jaar onderrig gegee het, is geneig om “nee” te respondeer op die Schaum-reeks.

Wat die Bastien-reeks ( $\pm 1970$ ) betref, blyk die volgende statisties beduidende invloede waargeneem te word:

- a) Jare onderrig 1-15 jaar, neig om “ja” te sê vir *Bastien*.
- b) Jare onderrig 16-20 jaar, neig om “ja” te sê vir *Bastien*.
- c) Jare onderrig 30-39 jaar, neig om “ja” te sê vir *Bastien*.
- d) Jare onderrig 40-45 jaar, neig om “ja” te sê vir *Bastien*.

Bogenoemde statistiek dui daarop dat die meerderheid respondente, soos vermoed, van verouderde onderrigmateriaal gebruik maak. Soos duidelik gesien kan word, is dit nie die aantal jare onderrig wat noodwendig ‘n beduidende rol speel in die keuse van onderrigmateriaal nie. Die neiging om ouer onderrigmateriaal te gebruik is ook teenwoordig in die onderrigprogram van onderwysers met slegs 1-15 jaar ondervinding.

In vraag 12 repondeer die respondente ten opsigte van die aanvangsliteratuur en in vraag 15 dui hulle aan hoe gereeld die onderrigliteratuur aangepas word. Op vraag 15 het response 1 (onderrigliteratuur elke jaar aangepas), 2 (onderrigliteratuur elke tweede jaar aangepas) en 5 (onderrigliteratuur word volgens kind se behoefte en soos nuwe literatuur verskyn, aangepas) daarop gedui dat hulle geneig is om die *Thompson-reeks* (1936) te gebruik ( $P=0.00071$ ). Wat interessant is, is dat groep 1 ewe sterk geneig was om nie die *Thompson-reeks* te gebruik nie. Laasgenoemde dui op ‘n dubbelsinnige antwoord (“two tailed distribution”<sup>34</sup>).

Dit word duidelik dat response (vraag 15 se 1, 2 en 5) geneig is om “ja” te antwoord vir die *Thompson-reeks*, maar ook “ja” antwoord ten opsigte van die *Bastien-reeks*. ( $P=0.00071$ ).

Wat egter interessant is, is dat in al bogenoemde gevalle die respondente wat elke jaar hulle program aanpas, ook sterk aangedui het dat hulle die *Alfred-reeks*, *Bastien-reeks* en *Thompson-reeks* nie gebruik nie. Laasgenoemde dui op ‘n dubbelsinnige antwoord (“two-tailed distribution”).

---

<sup>34</sup> ‘n “Two-tailed distribution” dui op ‘n respons wat ewe veel na twee kante oorhel. In hierdie geval sou ‘n “two-tailed distribution” beteken dat die respondente ewe sterk beweer dat hulle die *Thompson-reeks* wél gebruik en tog ook nie gebruik nie.

Die navorser oordeel na aanleiding van hierdie response dat daar groot verwarring bestaan by klavieronderwysers in Suid-Afrika ten opsigte van die keuse van onderrigliteratuur. Statisties is bewys dat op twee vrae die respondente 'n dubbelsinnige respons ("two tailed distribution") gee wat hierdie verwarring onderstreep. Daar is dus klavieronderwysers wat beweer dat hulle jaarliks, elke tweede jaar, ens. die onderrigprogram aanpas, maar dit nie in praktyk uitvoer nie. Sou hierdie inligting dui op goeie teoretiese kennis, maar geen toepassing in praktyk nie, of sou hierdie inligting dui op 'n totale verwarring en ontkenning van klavieronderwysers ten opsigte van hulle beperkte kennis en persoonlike staat van onderrig?

In vraag 11 word die respondent gevra na die klaviermetodiek in sy/haar onderrigprogram. In vraag 12 moet respondente antwoord ten opsigte van die onderrigprogram wat gebruik word. Daar blyk 'n statisties beduidende invloed te wees op twee en twintig van die dertig kombinasies in vrae 11 en 12. Die navorser bepaal wat die onderliggende patroon tussen hierdie vrae is. Vir die doel van die studie word daar slegs na enkele kombinasies met statisties beduidende invloede verwys.

Soos reeds in 3.3.2.3.1 genoem, was die Schaum-reeks in 1964 die mees gewilde klavieronderrigprogram in Suid-Afrika. Daar bestaan 'n statisties beduidende invloed tussen diegene wat meld dat hulle die Schaum-reeks as aanvangsonderrigliteratuur in hulle onderrigprogram gebruik en dié wat gebruik maak van die Leschetizky-metode (neem aanvang in  $\pm$  1902) in hulle onderrigprogram. Van die 91,0% van respondente wat wél gebruik maak van die Schaum-reeks, toon 66,0% van die respondente dat hulle gebruik maak van die Leschetizky-metode. Van die 80,0% respondente wat aandui dat hulle die Schaum-reeks gebruik, toon 43,0% van die respondente dat hulle die Curwen-metode (1913) gebruik. Van die 59,0% wat "ja" geantwoord het op die Schaum-reeks het slegs 48,0% van die respondente wat "ja" geantwoord ten opsigte van die Bastien-metode ( $\pm$  1970). Die gevolgtrekking word gemaak dat diegene wat gebruik maak van verouderde metodieke ook geneig is om verouderde onderrigprogramme te gebruik.



Daar bestaan ook 'n statisties beduidende invloed tussen die gebruik van 'n meer hedendaagse onderrigprogram en 'n ouer klaviermetodiek. Van die 33.3% van die respondente wat aandui het dat hulle die meer hedendaagse onderrigprogram van Tan ( $\pm$  1991) gebruik, noem 5.5 persent van die respondente dat hulle die Matthey-metode ( $\pm$  1902) tot klavieronderrig gebruik. Die afleiding word gemaak dat hoewel daar 'n afname is in die persentasie respondente wat gebruik maak van verouderde metodiek, daar ook 'n afname is in die gebruik van meer hedendaagse klavieronderrigmateriaal. Die klavieronderwysers is dus geneig om gebruik te maak van ouer klaviermetodieke en (in 'n mindere mate) meer hedendaagse onderrigliteratuur.

### 3.4 GEVOLGTREKKING

Daar bestaan verwarring in Suid-Afrikaanse klavierpraktyk ten opsigte van a) die aantal jare wat 'n onderrigprogram gebruik word en b) die onderrigliteratuur wat gebruik word. Klavieronderwysers begryp nie ten volle die verskil tussen klaviermetodiek en 'n klavieronderrigprogram nie. Klavieronderwysers gebruik verouderde onderrigmateriaal, terwyl hulle beweer die onderrigmateriaal gereeld aangepas word.

Klavieronderwysers wat ouer klaviermetodieke gebruik neig om beslis ook gebruik te maak van verouderde klavieronderrigprogramme. Diegene wat wél 'n meer hedendaagse klavieronderrigprogram gebruik, neig om steeds gebruik te maak van ouer klaviermetodieke.

Aangesien die respondente oor goeie tersiêre opleiding beskik, sou daar vanuit die navorsing die aanname gemaak kon word dat die respons op die vraelyste die maksimum positiewe is. Die gemene deler publiek kan dus net swakker wees. Hierdie stelling bring kommerwekkende vrae mee ten opsigte van klavieronderrigpraktyk in Suid-Afrika.

# HOOFSTUK VIER

## RASIONAAL VIR DIE ONTWERP VAN DIE ONDERRIGPROGRAM

### 4.1 INLEIDING

Die navorser oordeel dat die opstel van 'n rasionaal vir die ontwerp van 'n onderrigprogram van kardinale belang is vir aanvangsonderrig in klavier in Suid-Afrika. Die navorser verwys telkens na die *onderrigprogram* (Addendum A) met verwysing na die implementering van bestaande onderrig tegnieke. Met die opstel van hierdie onderrigprogram word 'n produk saamgestel wat gegrond is op verantwoordbare klavierdidaktiese leerteorieë, musiekopvoedkundige filosofieë, die analise van bestaande klaviermetodieke, algemene opvoedkundige teorieë (soos breedvoerig bespreek in hoofstukke twee) asook die navorser se eie onderrigmateriaal. Die navorser ontleed breedvoerig 'n aantal bestaande aanvangsonderrigprogramme.

Dié onderrigprogram poog om 'n eg Suid-Afrikaanse produk te wees wat op 'n multikulturele vlak tot elke Suid-Afrikaner sal spreek. Laasgenoemde onderrigprogram is 'n genotvolle en kindervriendelike klavieronderrigprogram vir kinders tussen die ouderdom 7-9 jaar en klavieronderwysers. Die program maak voorsiening vir basiese klaviertegniek, soos aangeleer in die eerste ses tot nege maande van klavieronderrig, gehooronderrig, teoretiese onderrig asook evaluering wat op gereelde grondslag die *proses* van vordering van die leerder evalueer. Aangesien die leertempo van elke kind verskil, is dit onmoontlik om presies te bepaal wat in elke les geleer en verduidelik behoort te word. Die onderrigprogram maak voorsiening dat een konsep tydens elke les bekendgestel behoort te word.

Sommige kinders kan moontlik twee of selfs drie konsepte per les aanleer, maar die spoed vir die konseptualiseringsproses hang af van die individu. In die voorwoord tot die onderrigprogram ontvang die onderwyser konkrete raad ten opsigte van die lesuitleesing, lesaanbieding en die konseptualiseringsproses. Die klavierprogram betrek die navorser se eie komposisies en verwerkings van Afrikaanse-, Xhosa-, Sotho- en Zulu melodieë. Met laasgenoemde word die gemeenskaplike wat deur musiek voortgebring word op 'n unieke wyse weerspieël.

Die onderrigprogram, soos vervat in dié tesis, verskyn slegs in Afrikaans. Die navorser sal na afloop van die studie die onderrigprogram ook in Engels vertaal. Die hoop word uitgespreek dat die onderrigprogram ook in die ander 9 amptelike landstale vertaal sal word.

## **4.2 AANVANGSONDERRIGPROGRAMME**

### **4.2.1 Inleiding**

Keeves (1984:104,6) beklemtoon die belangrikheid van 'n logiese en sensitiewe metode vir die opleiding van die beginners, maar moedig onderwysers aan om 'n oop gemoed te hou ten opsigte van ander metodes en aanpasbaar te wees tydens die opleiding van die jong kind.

Tussen 1950 en 2000 vind groot veranderinge plaas ten opsigte van die formaat van boeke en illustrasies. Laasgenoemde wissel van eenvoudige pen- en/of inksketse tot rekenaarontwerpe met gekleurde grafika en helder omslae met 'n glans voorkoms. Die meeste beginnerprogramme voorsien materiaal oor die fundamentele aspekte van klavierspel en algemene klavierbord topografie. Beginnerprogramme sluit gewoonlik bladles repertorium, toonlere en akkoordprogressies in. Die meer omvattende programme maak voorsiening vir vorm in musiek, stilistiese interpretasie binne die historiese konteks en funksionele vaardighede soos improvisasie, harmonisasie en transponering.

Teen 1950 was die middel-C benadering die mees algemene manier om note-lees bekend te stel. In die daarop volgende jare het die veelvoudige toonsoortmetode, bakenmetode en/of interval-lees-benaderings meer bekend en gewild geraak. Teen die middel van die 20ste eeu het musiekonderwysers en metodiekskrywers weg beweeg van spesifieke metodologiese benaderings en fokus hulle meer op spesifieke tegniese en/of musikale uitdagings in toekomstige repertorium. Teoretiese konsepte bly steeds 'n integrale deel van metodiekbundels en gehooropleiding geniet meer aandag (Burns et al., 2000:24).

Verskeie metodieke fokus steeds op ritmiese leer deur middel van euritmiese aktiwiteite en maak gebruik van verskillende telsisteme (Burns et al., 2000:25). Die meeste programme begin met oorspronklike melodieë deur die skrywer of verwerkings van volksmelodieë en tradisionele melodieë (Burns et al., 2000:24). Die algemene gemeenskaplike en opvoedkundige neiging ten opsigte van multikulturalisme word gereflekteer in die insluiting van meer nie-Europese volkswysies en die weglating van werke met 'n religieuse konnotasie (Burns et al., 2000:25).

Die behoefte aan meer oorspronklike werke lei tot programme met minder verwerkings of fragmente van welbekende klassieke melodieë (Burns et al., 2000:25). Alhoewel die onderrigmateriaal fokus op vaardighede wat benodig word vir die uitvoering van standaard klavierliteratuur, is daar 'n groot aantal programme wat ook die leerder bekend stel aan nie-tradisionele toonlere, metrum, tekstuur, ritmes en timbres.

## **4.2.2 Ontleding van aanvangsonderrigprogramme**

### **4.2.2.1 Inleiding**

Vanuit 3.1.2 en 3.2.2 is dit duidelik dat klavieronderwysers in Suid-Afrika staatmaak op die gebruik van slegs buitelandse bronne wat grootliks dateer voor 1991. Die navorser vind dit sinvol om vier van hierdie bronne te bestudeer om te bepaal wat die sterk punte en minder sterk punte van die programme behels.

McArthur (1996) verwys onder andere na vier onderrigprogramme: *Die middel C-metode* (Thompson), *die bakenleesmetode* (Clark & Goss), *die geleidelike veelvoudige toonsoortmetode* (Bastien) en “*The well-prepared pianist*”-metode (Tan). Aangesien laasgenoemde programme ook groot aanhang geniet in die onderrigpraktyk van Suid-Afrikaanse klavieronderwyser, word dit in 4.2.2.2 breedvoerig bespreek. Hierdie programme word gekategoriseer volgens McArthur se kategoriseringsstelsel: kognitief/konseptueel, motories/tegnies, psigologiese kwaliteite, gewoontes, motivering en oefentyd (McArthur, 1996:55-58).

#### **4.2.2.2 Die middel C-metode (1930)**

Aanvangsonderrigprogram: *die Thompsonreeks*

Literatuur: *Teaching little fingers to play*

##### *a) Kognitief/konseptueel*

Volgens McArthur is die basiese beginsel van hierdie program om een feit op ‘n slag aan te leer sodat die kind uiteindelik ‘n musikale beeld kan vorm (McArthur, 1996:55-58). Die navorser vind dat alhoewel die feite een op ‘n slag aan die kind voorgestel word, die kind vanaf baie vroeg in die program met baie inligting en veral baie simbole gekonfronteer word. Die topografie van die klavierbord word tydens die eerste les aan die kind verduidelik. Die navorser oordeel dat die kind ook die geleentheid behoort te kry tot selfontdekking ten opsigte van die topografie van die klavierbord.

In les vier maak die kind reeds kennis met notasie en op bladsy agt verskyn die eerste klavierstuk, met nootwaardes. Die notasie beslaan “A”, onder middel “C”, tot “E”, bokant middel “C”, dus ‘n omvang van ‘n vyfde. Die aanleer van notasie vorder flink en op bl.12 speel die kind stukkies met ‘n omvang van ‘n sewende. Vingersetting word by elke noot geskryf.

Die gevaar bestaan dat kinders die vingersetting lees en nie die lettername nie. Die enigste baken wat die kind goed ken en gebruik is die letternaam, middel C.

Beide hande word binne die verloop van die eerste paar lesse op die klavierbord geplaas terwyl kinders aanvanklik eenstemmige melodieë speel. Die melodieë verander later in tweestemmige stukkies.

Die ritmiese benadering is kognitief met geen geleentheid aan die kind vir liggaamlike ervaring nie. Geen addisionele ritme-oefeninge verskyn in die boek nie. Nootwaardes word teen 'n snelle tempo aangeleer en op bl.13 moet die kind reeds gepunteerde halfnote speel. Die kind moet dus vanaf 'n vroeë stadium nootwaardes én lettername gesamentlik kan lees en speel. Geen voorsiening word gemaak vir transponering of improvisasie nie. Teoretiese werk verskyn nie in hierdie boek nie en geen vaslegging van aangeleerde simbole vind dus plaas nie.

#### *b) Motories/tegnies*

Die boeke bevat geen tegniese hulpmiddels nie en Thompson maak ook geen melding van die gebruik van bestaande tegniese bundels nie. Thompson maak 'n stelling in 'n voorwoord tot 'n volkswysie-bundel dat dinamiek, frasering en tempo aanduidings nie daarin voorkom nie, aangesien die jong kind "meer gefokus moet wees om die note en ritmes akkuraat te speel" (Thompson, 1936:1). Die navorser verskil ietwat ten opsigte van hierdie uitgangspunt in dié opsig dat frasering die asemhaling in musiek is en kinders vroeg hiervan bewus moet wees. Kinders behoort nie net gefokus te wees om note en ritmes korrek te speel nie, hulle behoort ook aangemoedig te word om musiek te maak.

#### *c) Psigologiese kwaliteite*

Daar is geen geleentheid aan die kind om kreatief te wees nie. Daar word nooit enige vrae aan die kind gerig nie en die kind het geen insae in sy/haar leerproses nie. Instruksieleer vind plaas in dié opsig dat inligting deur die onderwyser aan die kind voorgehou word.

d) *Gewoontes*

Bladlee word direk aangespreek en Thompson noem in die voorwoord tot een van die beginnerprogramme dat Bladlee soms beskou word as die grootste vyand; “musical enemy number one” (Thompson, 1936:3) Die fokus leun sterk op die 5-vinger patroon rondom middel C. Leerders raak dus baie vertrouwd met hierdie lettername en kan moontlik later probleme ondervind om die res van die lettername aan te leer. Geen tegniese gewoontes word gekweek nie en Thompson verwys ook nie in hierdie onderrigprogram na enige tegniese bundels nie. Die navorser vind dat hierdie verskynsel ‘n groot leemte teweeg bring in dié onderrigprogram. Die kind behoort vroeg in sy/haar klavieronderrigprogram bewus te raak van basiese klaviertegniese.

e) *Motivering*

Hier is geen definitiewe motiveringstegniese in hierdie program nie. Die kind kan wel identifiseer met die titels van die stukke en dit kan dien as ‘n motiveringstegniese tot die speel van die stukkies. Daar verskyn ‘n duet aan die einde van die bundel en die kind kry met elke stuk die geleentheid om saam te sing. Die navorser vind dit sinvol om woorde tot die stukkies te voeg, aangesien dit aan die kind die geleentheid bied tot sang en ‘n kultuur help vestig wat positief ingestel is tot sang.

f) *Oefentyd*

Thompson bied geen bepalings ten opsigte van oefentyd nie.

#### **4.2.2.3 Die bakenleesmetode (± 1955)**

Aanvangsonderrigprogram: *Frances Clark & Louise Goss*

Literatuur: *The music tree. Time to begin.*

*a) Kognitief/konseptueel*

Leesvaardigheid word aangeleer na aanleiding van die kontoer en patroon van die musikale lyn. Die program is so saamgestel dat kinders moet voel, hoor en sien hoe eenvoudige patrone op en af beweeg alvorens hulle aan intervale bekend gestel word. Die navorser vind die gebruik van die woorde “op” en “af” (bl.4) problematies, aangesien die speeloppervlak plat is. Die navorser vind uit persoonlike ondervinding met klavierleerders dat die konsep van klank wat hoër raak en “op” beweeg, en omgekeerd, nie strook met die realiteit van die instrument nie.

Die leerder speel aanvanklik net op twee swart klawers, naamlik C# en D#. Namate die leerder meer bekend raak met laasgenoemde klawers, word die ander swart klawers, naamlik F#,G# en A# bekendgestel. Die aanleer van die wit klawers geskied heelwat later in die boek. Die leerder maak eers op bl.58 kennis met notasie. Leesvaardigheid word ontwikkel deur bakens of landmerke te gebruik.

Die program fokus aan die begin baie sterk op ritmiese werk. ‘n Verskeidenheid ritmes word in die beginnerstukke gebruik wat onder andere 6/4 insluit. Transposisie word vroeg aan die kind bekend gestel. Die kind word aangemoedig om self vorige stukke te transponeer en kry gereeld die geleentheid vir om self te komponeer. Die leerder ontvang gedurig vrae wat hulle aanmoedig om te dink oor die musiek wat uitgevoer gaan word. Die leerder word ook aktief betrek by sy/haar onderrigproses. Teoretiese werk met vrae aan leerders is volop in die program.

Daar verskyn geen illustrasies en/of prente in hierdie onderrigprogram nie. Die navorser beskou dit as ‘n groot nadeel van hierdie program. Die program word tog gemik op die onderrig aan kinders en dit is algemeen bekend dat kinders van kleurvolle illustrasies en prente hou. Die navorser vind uit ondervinding dat die gebruik van prente en/of illustrasies die kind visueel stimuleer, interesseer en sodoende meer betrokke maak by die onderrigproses.



### *b) Motories/tegnies*

Daar is geen aparte tegniese boek tot die “*Music tree*”-reeks nie en slegs opwarmingsoefeninge en mini-etudes verskyn in hierdie boeke. Die opwarmingsoefeninge behoort daagliks, voor die stukkie gespeel word, uitgevoer te word. Tegniese hulpmiddels verskyn soms ook in die vorm van geskrewe kommentaar. Geen melding word gemaak van addisionele tegniese materiaal nie en geen aparte ritmiese oefeninge verskyn in die program nie. Die kind kry geen geleentheid om deur middel van beweging enige musiekkonsep te ervaar nie.

### *c) Psigologiese kwaliteite*

Volgens McArthur (1996:56) behoort kinders selfvertroue en dryfkrag te ontwikkel deur hierdie materiaal te gebruik. Die navorser vind die program nie kindervriendelik nie as gevolg van drie redes: 1) te veel inligting verskyn op een bladsy – die leerder se werk asook die onderwyser se begeleiding, 2) geen illustrasies, prente of kleur word in die program gebruik nie, wat dit ietwat leweloos laat vertoon en 3) die kind het duidelike leiding van ‘n volwassene nodig om die program te interpreteer en take te voltooi.



### *d) Gewoontes*

Daar is gedurig geleentheid vir die kind om die musiek te analiseer. Die kind is aktief betrokke by die onderrigproses en kom in die gewoonte om insette te lewer ten opsigte van sy/haar onderrig. Oefenmetodes en bladles gewoontes word gedurig hersien soos daar deur die verskillende vlakke gegaan word.

### *e) Motivering*

Die musiek is aangenaam, maar McArthur (1996:56) voel dat daar te min blootstelling aan popmusiek en jazz style voorkom. Die navorser oordeel dat daar min blootstelling aan jazz en popmusiekstyle voorkom en reken dat leerders moontlik op improvisatoriese wyses by hierdie style betrokke kan raak.

Die onderwyser hoef nie ingewikkelde verduidelikings ten opsigte van jazz te maak sodat kinders hierdie styl kan ervaar nie. Ritmiese oefeninge kan eenvoudig begin en dan deur die onderwyser en leerder aangepas word tot (onbewustelike) poli-ritmes. Daar verskyn woorde by elke stuk wat die repertorium uiters toeganklik en prettig vir kinders maak. Die grootste waarde van hierdie program is die goeie bladlesvaardigheid wat ontwikkel word en komposisie wat aangemoedig word.

#### *f) Oefentyd*

Die belangrikheid van oefening word beklemtoon sonder dat dit op die kind afgedwing word.

#### **4.2.2.4 Geleidelike veelvoudige toonsoortmetode (± 1960)**

Aanvangsonderrigprogram: *die Bastienreeks*

Literatuur: *Bastien Piano Basics: Primer level*

#### *a) Kognitief/konseptueel*

Die kind raak bewus van die kontoer van die stuk en 'n sin vir rigting ontwikkel. Geen bakennoot metode word gebruik nie, wat aanvanklik die kind mag lei om slegs lettername in die 5-vinger posisie te identifiseer. Soos in Thompson, gebruik Bastien ook die terme “op” en “af” wat deur die navorser as problematies beskou word. Die bladles is geskoei op 'n geleidelike veelvoudige toonsoort benadering.

Die ritmiese benadering is kognitief met aanduidings dat ritmes geklap kan word. Ritme kan geïnternaliseer word deur die voorgestelde telsisteem te gebruik en ritmes uit te klap en gebruik te maak van 'n stewige en sterk polsslag. Daar verskyn bykans op elke bladsy oefen aanwysings (“practice directions”) wat die kind op 'n praktiese manier lei en help om die werk makliker te begryp. Die navorser vind hierdie insetsels baie sinvol en noodsaaklik in die onderrigprogram.

In die Bastien-program verskyn daar aparte tegniese- en teoretiese programme. In die teoretiese en tegniese programme is daar verskeie geleenthede vir transponering. Leerders kry die kans om te improviseer, melodieë te skep en dinamiese en tempo aanduidings by te voeg en begeleiding te skep deur gebruik te maak van primêre akkoorde. Die kind beweeg vinnig deur die program en min voorsiening word gemaak vir kinders wat stadiger vorder.

#### *b) Motories/tegnies*

Die basiese beginnerprogram bevat geen tegniese hulpmiddel nie, maar daar bestaan addisionele Bastien tegniese programme. Die ontwikkeling van die kind se motoriese vaardighede word aangespreek in die *oefen aanwysings* wat gereeld verskyn. Hier kry die kind die geleentheid om onder andere ritmes te klap en te sing.

#### *c) Psigologiese kwaliteite*

Daar is baie geleenthede vir die kind om kreatief te wees, wat volgens McArthur (1996:55) lei tot selfvertroue en buigsaamheid. In die hulpmiddel aan onderwysers verskyn verskeie voorstelle ten opsigte van kreatiewe aktiwiteite wat deur die kind uitgevoer kan word. Die leerder word dus aktief by die leerproses betrek. Die navorser oordeel dat laasgenoemde aan die kind 'n gevoel van verantwoordelikheid kan gee.

Die program is gerig op die leefwêreld van die kind met kleurvolle illustrasies en groot gedrukte teks. Daar verskyn egter baie inligting op elke bladsy en leerders mag dit moeilik vind om die program op hul eie te gebruik.

#### *d) Gewoontes*

McArthur beweer dat die ontwikkeling van onafhanklikheid ingeperk mag word aangesien kinders antwoorde neerskryf wat voorgestel word, in plaas van 'n oorspronklike respons (McArthur, 1996:55)

Die leerder ontwikkel die goeie gewoonte om elke dag te oefen aangesien daar by die meeste lesse ‘n “daily practice”-afdeling voorkom.

*e) Motivering*

Die groot drukwerk van letters, notebalke en ander visuele hulpmiddels maak die lees van die boek maklik en vermy moontlike verwarring. Die Bastien-reeks is sinoniem met aantreklike en kinder-vriendelike komposisies, maar McArthur (1996:55) meen dat ‘n liriese spel nie noodwendig sal voortspruit deur die gebruik van hierdie reeks nie.

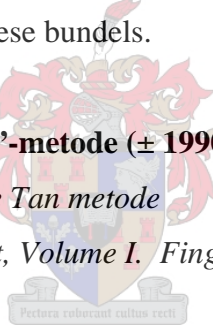
*f) Oefentyd*

Oefen rigtingwysers verskyn deurgaans in die beginnerprogram. Daar verskyn ook ander effektiewe rigtingwysers in die tegniese bundels.

**4.2.2.5 “The well-prepared pianist”-metode (± 1990)**

Aanvangsonderrigprogram: *Die Jane Tan metode*

Literatuur: *The well-prepared pianist, Volume I. Fingers, pitch and pulse.*



*a) Kognitief/konseptueel*

Kinders word vanaf die begin blootgestel aan al die lettername. Weekliks word daar van die kind verwag om ‘n klawerbord drilkaart in te vul om sodoende die vordering aan te dui. Tan het ten doel om ‘n totaal afgeronde leerder te ontwikkel wat goed vertrouwd is met die topografie van die instrument. Sy volg ‘n holistiese benadering tot klavieronderrig wat vingers, gewrigte, hande, ore, oë, verstand, pols, voet en liggaam betrek. Lettername word as lede van die middel C –posisie, note in penta-akkoorde of as lede van een van Tan se ander unieke groeperings bekendgestel.

Letternaam herkenning geskied deur middel van drilwerk deur gebruik te maak van gekleurde flitskaarte.

Die benadering is gebaseer op die herkenning van multi-toonsoorte. Tan gebruik die Franse ritmename vir heelnote en halfnote en skep haar eie ritmename vir agstenote (“ti-ki”) en triole (“ti-ki-di”). Die navorser vind die gebruik van die Franse ritmename uiters positief en oordeel, vanuit ondervinding, dat kinders die herkenning van verskillende ritmes makliker vind deur dit te koppel aan dié benamings. Daar verskyn baie geleentheid vir transponering en die leerder word aktief by sy/haar leerproses betrek.

#### *b) Motories/tegnies*

Die kind raak vinnig gewoond aan die topografie van die klavier. Vanaf ‘n jong ouderdom leer die kind dat die gewrig leiding neem tydens die speel van toonlere. Ritmiese klapoefeninge verskyn en word aangemoedig vanuit hierdie program. Oefeninge met wye spronge word vroeg in die onderrigprogram aan die kind bekend gestel. Die navorser ondersteun laasgenoemde aspek en meen dat die kind vertrouwd moet raak met die instrument en vanaf ‘n jong ouderdom ‘n goeie oordeel kan ontwikkel ten opsigte van afstand tussen intervale op die klavierbord. Kinders speel nie net in die omvang van tien note (vergelyk Thompson) nie, maar raak vertrouwd met die hele instrument. Die navorser meen dat laasgenoemde aspek uiters positief is, aangesien die kind ywerig is om die instrument in totaliteit te ontdek. Talle aanvangsonderrigprogramme inhibeer aanvanklik die kind se ontdekking van die hele instrument.

#### *c) Psigologiese kwaliteite*

McArthur (1996:57) noem dat die gedetailleerde instruksie min ruimte laat vir ontdekking en kreatiwiteit. Daar verskyn geen illustrasies in hierdie program nie, slegs sketse van die klavierbord en drilkaarte. Hoewel die uiteensetting van die program nie kindervriendelik is nie, is die inhoud gemik op die aktiewe deelname van elke kind. Dit mag voorkom asof die “drilwerk” dui op ‘n mate van militarisme, maar die aanbieding fokus sterk op die kind se genot en die kweek van ‘n liefde vir musiek. Tan het ten doel om die kind so goed moontlik voor te berei, vandaar die naam van die program: *The well prepared pianist*.

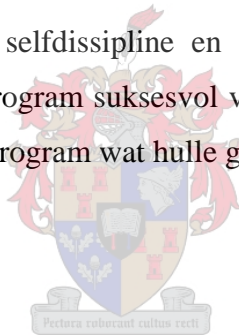
#### *d) Gewoontes*

Daar is baie geleentheid om patrone te analiseer en dit word 'n goed aangeleerde gewoonte. Kinders ontwikkel op 'n jong ouderdom 'n gemaklikheid met die instrument, want die kinders speel nie net binne 'n omvang van 'n paar note nie. Die navorser vind die gemaklikheid met die instrument 'n uiters positiewe gewoonte. Aangesien Tan sterk klem lê op tegniese werk, sal kinders 'n tegniese vaardigheid aanleer en 'n tegniese presisie nastreef.

#### *e) Motivering*

Die program is vir kinders met selfdissipline en 'n dryfkrag om die instrument te bemeester. Die kinders wat dié program suksesvol voltooi behoort onmiddellike sukses te hê, inaggenome die intensiewe program wat hulle gevolg het.

#### *f) Oefentyd*



Tan doen baie moeite om intelligente oefenmetodes en bladlees strategieë te verduidelik. “Drilkaarte” moet tuis voltooi word en flitskaarte bied aan die kind die geleentheid om tuis vertrouwd te raak met notasie en verskillende ritmepatrone. Die navorser het goeie resultate getoon met die implementering van laasgenoemde “drilkaarte”.

### **4.3 GEVOLGTREKKING**

Elke program se fokus verskil ten opsigte van 1) die aanbieding van die onderrigmateriaal, 2) die strukturering van die onderrigmateriaal, 3) tegniese implementering in die onderrigprogram en 4) die gebruik van spesifieke repertorium in die onderrigprogram. Die navorser het die bespreking van vier uiteenlopende aanvangsonderrigprogramme hanteer om sekere verskille en raakpunte uit te wys.

Dit sou onmoontlik wees om ‘n “*bloudruk vir klavieronderrig*” op te stel wat wêreldwyd geïmplementeer kan word. Laasgenoemde is om vyf redes onmoontlik: 1) klavieronderwysers en musiekeksperte verskil ten opsigte van die styl van aanbidding; 2) klavieronderwysers het verskillende opleiding gehad; 3) kinders en hulle behoeftes verskil; 4) die program moet volgens die tydsgees aanpas en 5) ‘n musiekprogram moet buigsaam wees en moet altyd in diens staan van musiek en nie andersom nie.

Die navorser oordeel dat die bespreekte aanvangsonderrigprogramme oor goeie eienskappe en minder goeie eienskappe beskik. Hierdie afleidings word baseer uit die ontleding van leerteorieë in musiek en musiekopvoedkundige filosofieë (vergelyk hoofstuk twee en hoofstuk drie). Die navorser beweer dat die implementering van die genoemde teorieë en filosofieë van kardinale belang is in die samestelling van ‘n nuwe en gekombineerde onderrigprogram.

#### **4.4 DIE IMPLEMENTERING VAN LEERTEORIEË IN MUSIEK EN MUSIEKOPVOEDKUNDIGE FILOSOFIEË IN DIE VOORGESTELDE ONDERRIGPROGRAM**



##### **4.4.1 Inleiding**

Vanuit die ontleding en gevolgtrekkings uit hoofstuk twee, ontwikkel die navorser ‘n teoreties verantwoordbare klavieronderrigprogram vir beginners. Die navorser het ten doel om die belangrikste aspekte vanuit hoofstuk twee in hierdie onderrigprogram te implementeer. Die navorser betrek leerteorieë in musiek en musiekopvoedkundige- en algemene opvoedkundige filosofieë in die samestelling van die onderrigprogram. In die voorwoord tot die onderrigprogram maak die navorser voorsiening vir die verduideliking van laasgenoemde leerteorieë in musiek en ander musiekopvoedkundige- en algemene opvoedkundige filosofieë. Die voorwoord het ten doel om as teoretiese onderbou en algemene agtergrond te dien ten opsigte van klavierdidaktiek.

Vanuit die analise van hoofstuk twee, vind die volgende aspekte neerslag in die samestelling van die onderrigprogram: 1) tegniese aspekte, 2) strukturering van die onderrigmateriaal, 3) onderrigmetodes en 4) die gebruik van volksmusiek in die onderrigprogram.

#### **4.4.2 Die implementering van tegniese werk in die onderrigprogram**

Clementi glo dat elke vinger ewe sterk moet wees en dat elke vinger ewe veel oefening benodig (Clementi, 1801:14). Hummel en Czerny lewer ook waardevolle bydraes tot klawerbordtegniek. Hummel skryf meer as twee duisend kort tegniese oefeninge vir verskillende vingerkombinasies (Kochevitsky, 1967:4). Czerny se pianoforte program bestaan uit drie volumes, waarvan die eerste volume bestaan uit basiese fundamentele beginnertegniek (Gerig, 1975:108). Die navorser vind dit sinvol om in die klavieronderrigprogram tegniese oefeninge in te sluit wat aansluiting vind by die programme van Clementi, Hummel en Czerny.

Eenvoudige vingeroefeninge (sien Addendum A, bl. 177-183) word aan leerders bekendgestel en die voorstel word gemaak dat leerders die oefeninge op die klavier uitvoer vir 5 dae van die week. Die leerder kies sêlf die dae wanneer hy/sy die tegniese oefeninge wil doen. Op dié manier word leerderbetrokkenheid aangemoedig en die kind bewus van die belangrikheid van die ontwikkeling van goeie klaviertegniek. Die leerders word aangemoedig om die oefeninge aanvanklik eers op 'n plat oppervlak, byvoorbeeld 'n tafel, uit te voer. Die rede is tweeledig: 1) die kind kan die tegniese oefeninge doen sonder die gebruik van 'n klavier en wanneer daar enige ekstra tyd tot sy/haar beskikking is en 2) die navorser het ondervinding van leerders waar die voorste lid van die vinger geneig is om plat te wees wanneer die klawer afgedruk word. Aangesien die oppervlak plat is, is die kanse aansienlik skraler dat dit gebeur.

Die oefeninge betrek aanvanklik eers een vinger op 'n slag en word 'n hele paar keer herhaal. Daar word geen notasie vir die vingeroefeninge aangedui nie, aangesien die leerder vanaf 'n vroeë stadium in die onderrigprogram die tegniese aspek ontdek en op daardie stadium nog nie notasie kan lees nie.



Die navorser beklemtoon juis die belangrikheid van tegniese oefeninge aan die kind deur die leesaspek kindervriendelik te maak. Die kind benodig op geen stadium die hulp van volwassenes om tegniese oefeninge te interpreteer en/of te verduidelik nie.

Na mate die vingers sterker word, word meer as een vinger op 'n slag in die vingeroefeninge betrek. Die oefeninge vorder tot oefenpatrone met groter spronge wat meer vaardigheid vereis. Die tegniese oefeninge in dié klavieronderrigprogram kan aangevul te word deur ander tegniese bundels, byvoorbeeld *Preliminary excercises for piano* (Hanon, 1930), *A dozen a day* (Burnam, 1970) en/of *Pianoforte-Studies* (Czerny, 1888). Al dié bundels maak egter net voorsiening vir leerders wat reeds vertrouwd is met notasie.

Armgewig is baie belangrik en leerders word aangemoedig om nie nét op die vingers alleen staat te maak nie. Matthay lê in 1880 die grondslag vir 'n drukaksie ("pressure action") en beweer dat die belangrikste vereiste vir goeie vingertegniek die betroubare en delikate funksie van elastiese ondersteuning is (Matthay, 1905). Die navorser oordeel dat laasgenoemde inligting baie belangrik is. Alhoewel dit vroeg in die onderrigprogram aan leerders genoem word, behoort leerders nie met te veel inligting op een slag gekonfronteer te word nie. Indien leerders aanvanklik nét met die vingers speel, geen armgewig uitoefen nie en nét fokus om elke vinger met genoeg gewig te laat klink en "skoon" te plaas, behoort dít as sulks as 'n groot prestasie vir sommige leerders beskou te word.

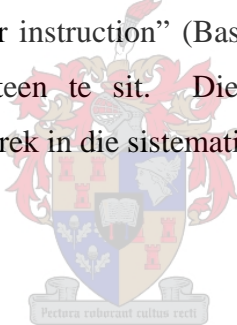
#### **4.4.3 Strukturering van die onderrigmateriaal**

Die navorser deel Suzuki se siening dat kinders die vermoë het om meer te leer as wat hulle tans geleer word (Suzuki, 1983:86-88). Die onderrigprogram hanteer leerders dienooreenkomstig. Vanaf die eerste les word korrekte benamings gebruik, byvoorbeeld klankkas (bl. 105), klawerbord (bl. 105), komposisie (bl. 110) en aksent (bl. 111). Daar word op geen stadium terme gebruik wat later in die program deur die korrekte benaming vervang moet word nie.

Suzuki fokus sterk op die individu se behoeftes en beweer dat kinders moet luister, dan sêlf probeer om dit wat gehoor is na te boots en daarna die hele proses herhaal (Suzuki, 1983:86-87).

McLachlan (1992) moedig die kind aan om te luister (hoor) en daarna uit te voer, alvorens die kind deur simbole gekonfronteer word (McLachlan, 1992:3) In die eerste 23 bladsye van die onderrigprogram word die kind aangemoedig om te speel, te luister, te beweeg en sêlf te komponeer. Die kind leer eers om vertrouwd te raak met die instrument, musiek te ervaar en dan word simbole bekendgestel. Die kind is dus in staat om na die eerste les 'n stukkie te kan speel wat van gehoor geleer word.

Die struktureringsmetode vir die organisering van die onderrigmateriaal word ondersteun deur Merriam-Webster se definisie van wat 'n metode behels: “a systematic plan followed in presenting material for instruction” (Bastien, 1977:63). Die navorser poog om die materiaal sistematies uiteen te sit. Die bestudering van talle bestaande aanvangsonderrigprogramme is betrek in die sistematiese plasing van leermateriaal.



#### **4.4.4 Onderrigmetodes**

Onderwysers moet eers verstaan *hoe* kinders leer, alvorens hulle op 'n eie onderrigmetode besluit (Bluestine, 2000:9). Clark (1986:32) se siening dat die inhoud van die program deur middel van interaktiewe kommunikasie gekommunikeer moet word vind inslag in die onderrigprogram (Addendum A, bl. 118, 119, 120, 123, ens). Die leerder kry bykans op elke bladsy die geleentheid om vrae te beantwoord en/of speletjies te speel en interaksie te toon met die onderwyser en eerstehands kennis te maak met die instrument en musiek.

Kohut bepleit ook laasgenoemde en meen dat daar terugkeer moet word na 'n fase van kindwees, waar dinge op 'n meer natuurlike proses, sêlf, ervaar word (Kohut, 1992:5). Die kind leer dus makliker deur ervaring en aktiewe betrokkenheid.

Die onderrigprogram ondersteun Clark en Kohut se gedagte dat die kind sentraal staan binne die onderrigstelsel en dat 'n holistiese benadering ten opsigte van klavieronderrig gevolg behoort te word. Die navorser sluit 'n evalueringstelsel in wat voorsiening maak vir 'n proses van vordering aangesien kinders uiteenlopend is en verskillende aspekte 'n invloed op hulle lewens het (Addendum A, bl. 122, 126, 130, ens.).

Wiggins (1992) ondersteun Kohut se siening en beweer dat 'n ware leerproses eers plaasvind wanneer dit in verband gebring word met dit wat reeds bekend is en werklik verstaan word (Wiggins, 1992:26-28). In die onderrigprogram (Addendum A, bl. 121) word 'n storie vertel van 'n boom met 'n boomstam en takke. Die kind verstaan en ken dié beeld baie goed. Die storie ontwikkel sodat die stam en takke skeef begin groei na links en regs. Die stam is dus links en die takke is regs. Die boom word later gekoppel aan 'n notebalk wat bestaan uit stamnote en sopraanote. Die navorser het uit eie ondervinding ervaar dat die konsep; klank wat "hoër" raak, soos klawers van links na regs uitgevoer word, 'n uiters moeilike begrip vir sommige kinders is aangesien die speeloppervlak plat is.

Beweging in die onderrigprogram is baie belangrik en word onderstreep deur Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) wat baanbrekerswerk op die gebied van beweging in musiekopvoeding gedoen het. In die onderrigprogram moet kinders, marsjeer, klapoefeninge uitvoer en interalle deur middel van beweging ervaar (Addendum A, bl. 120,128).

Die onderrigprogram poog om ook die onderwyser te lei om krities te dink oor die benadering tot sy/haar onderrigmetodes. Die kritiese evaluering deur die onderwyser sal verseker dat die onderwyser 'n proses van onderrig nastreef en nie verval in die gewoonte van blote afrigting nie (sien 2.8.2).

#### **4.4.5 Die gebruik van volksmusiek in die onderrigprogram**

Die gebruik van volksmusiek in die musiekonderrig van jong kinders word ondersteun deur musiekopvoedkundiges en musiekeksperte, onder andere Orff (1958), Kodály (1960) en McLachlan (1992). McLachlan noem dat volkswysies die “aanknopingspunt en uitgangspunt tot musiekopvoeding” is (McLachlan, 1992:181).

Die onderrigprogram betrek Xhosa, Zulu, Afrikaanse, Engelse en Sesotho-volkswysies in die vorm van eenvoudige stukkie. Die navorser maak eenvoudige verwerkings van hierdie melodieë en gebruik ook in sommige gevalle eie komposisies.

### **4.5 ALGEMENE OPVOEDKUNDIGE FILOSOFIEË EN LEERTEORIEË IN DIE ONDERRIGPROGRAM**

#### **4.5.1 Inleiding**

Uit hoofstuk twee is dit duidelik dat die kind nie losgemaak kan word van sy/haar algemene ontwikkeling en omgewing nie. Dit is belangrik om na die mens in totaliteit te kyk selfs wanneer ‘n vaardigheid aangeleer word. Die navorser vind dit sinvol om McArthur (1999) se kategorisering vir die ontleding van aanvangsonderrigprogramme te gebruik met die implementering van algemene opvoedkundige filosofieë en leerteorieë in die onderrigprogram.

#### **4.5.2 Kognitiewe en/of konseptuele betrokkenheid in die onderrigprogram**

Die kind leer een feit op ‘n slag, sodat feite goed verstaan kan word. Laasgenoemde ondersteun die siening van Thompson (1936). Kinders behoort te ervaar hoe intervalle werk voordat simbole bekendgestel word. Leesvaardigheid word ontwikkel deur die gebruik van bakennote en/of ankernote. Dié metode stem ooreen met Clark & Goss (1955). Fourie verwys na die verband tussen bladlees en verbale lees.

Sy noem dat vaardigheid in bladles vir die musikus nét so belangrik geag behoort te word as leesvaardigheid vir alle mense (Fourie, 1988:63). Die vraag ontstaan hoeveel aandag in die opleiding van bladlesers gegee word aan die kweek van goeie leesgewoontes en funksionele leesmetodes (Fourie, 1988:64).

Nootwaardes word tydsam bekendgestel en die kinders word aangemoedig om die Franse ritmeterme, byvoorbeeld “*taa*”) te gebruik (sien Addendum A, bl. 142). McLachlan (1992) beweer dat die gebruik van Franse ritmeterme ‘n uiters effektiewe metode is vir die aanleer van nootwaardes aan die jonger kind en hierdie siening word ook deur Tan (1990) ondersteun. Die navorser beklemtoon in die onderrigprogram dat die kind die normale benamings van nootwaardes, bv. kwartnoot, moet ken en herken. Die kind word bekendgestel aan transponering op ‘n vroeë stadium (Addendum A, bl. 155). Tan (1990) maak ook vroeg in haar onderrigprogram melding van transponering en moedig op dié manier die kind se gehoorontwikkeling aan.

#### **4.5.3 Motoriese betrokkenheid in die onderrigprogram**

Die onderrigprogram het, soos Clark en Goss (1955) nie ‘n aparte tegniese boek nie, maar sluit wel tegniese oefeninge in. Die navorser moedig verbruikers van hierdie boek aan om ander aanvullende tegniese materiaal tot hierdie program te gebruik. Soos by Bastien (1960) verskyn daar bykans op elke bladsy voorstelle aan onderwysers. Die kind se take word telkens in *groen* gedruk en die onderwyser se voorstelle in *oranje*. Soos by Tan (1990) speel die kind nie net in ‘n omvang van 10 note nie, maar raak die kind vinnig bekend met die hele klawerbord. Die kind raak dus vroeg bekend en vertrouwd met die topografie van die klavier.

#### **4.5.4 Psigologiese betrokkenheid in die onderrigprogram**

Kreatiewe geleentheid aan kinders is legio. Die kind word, soos in Bastien (1960), aangemoedig om kreatief te wees (sien Addendum A, bl. 133, 154). In die program word voorstelle gemaak van kreatiewe aktiwiteite wat deur die kind uitgevoer kan word.

McArthur (1996) beweer dat die aktiewe betrokkenheid deur kinders aan hulle die geleentheid gee om 'n gevoel te ontwikkel van verantwoordelikheid. Daar verskyn kleurvolle prente wat poog om tot elke kind te spreek en die kind geïnteresseerd te hou.

#### 4.6 AANBEVELINGS

Die onderrigprogram dien as 'n bydrae tot die klavieronderrigpraktyk in Suid-Afrika. Dié multisensoriese produk poog om 'n Suid-Afrikaanse produk te wees wat hopelik ander Suid-Afrikaners sal aanmoedig om soortgelyke publikasies te lewer. Suid-Afrikaanse klavieronderwysers hoef nie meer alleenlik op buitelandse bronne staat te maak nie, maar behoort tot 'n groot mate ook Suid-Afrikaanse publikasies te oorweeg. Na elf jaar van demokrasie bestaan die aanvraag na multikulturele klavieronderrigprogramme meer as ooit te vore.

#### 4.7 SLOT

Die kind wil aktief deel hê aan sy/haar eie onderrigprogram. Die klavieronderwyser behoort 'n kenner te wees op die gebied van klavierdidaktiek en behoort op 'n gereelde basis sy/haar onderrigmetodiek en onderrigprogram te evalueer en aan te pas. Genoegsame kennis op sy/haar vakgebied en gereelde evaluering van die onderrigprogram is egter nie genoeg nie. Ervaring en begrip van die kennis, veral klaviertegniek, behoort aangespreek te word. Die navorser besef dat klavieronderwysers gereeld kontakssessies met bekwame en ervare *meesters* behoort te hê, ten einde doeltreffende onderrig te vestig. Hierdie kontakssessies kan geskied in die vorm van werksinkels en demonstrasies. Tydens werksinkels ontvang klavieronderwysers fisiese demonstrasies van sinvolle handposisies, vingersettings, postuur en word filosofiese konsepte ten opsigte van klavierdidaktiek verduidelik.

Die diverse kulturomgewing in Suid-Afrika bied die ideale geleentheid en rig tot 'n mate die verantwoordelikheid aan musiekonderwysers en/of musiekopvoedkundiges vir die ontwikkeling van meer verteenwoordigende klavieronderrigprogramme.

Die studie poog om klavieronderwysers en/of musiekopvoedkundiges aan te moedig om ongepubliseerde aanvangsonderrigprogramme beskikbaar te stel. Die vermoede bestaan dat daar 'n vonds van aanvangsonderrigmateriaal en/of aanvangsonderrigprogramme bestaan wat wag om ontgin te word.



## BIBLIOGRAFIE

ACKERMANN, C.J. (s.j.) *Ontwikkelingspsigologiese tipering*. Opvoedkundige sielkunde-klasaantekeninge. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

BASTIEN, J.W. 1977. *How to teach piano successfully*. California: General Words and Music Co..

BASTIEN, J.W. 1985. *Bastien Piano Basics: Primer level*. California: Kjos West.

BLUESTINE, E. 2000. *The ways children learn music: An introduction and practical guide to music learning theory*. Chicago: GIA Publications.

BREE, M. 1969. *The groundwork of the Leschetizky Method. Issued with his approval by his assistant Malwine Bree*. New York: Haskell House. (Vertaal deur Baker, T.)

BREITHAUPT, R.M. 1909. *School of weight-touch. Natural piano technic: Vol II*. Leipzig:C.F. Kahnt Nachfolger. (Vertaal deur Bernhoff, J.)

BRUNER, J.S. 1956. *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons

BURNS, D.B., JACKSON, A., JAMES, M., STURM, C.A. 2000. Celebrating 100 years of progress in American Piano teaching: Part 1:1900 - 1950. *American Music teacher*, 50(2): 29-32.



BURNAM, E.M. 1970. *A Dozen a day. Technical exercises for piano*. London: Chappell.

BURNAM, E.M. 1970. *Ministeps to music. Phase 1*. London: Chappell

CAMPBELL, D. 2000. *The Mozart Effect. Awakening your child's mind, health and creativity with music*. New York: HarperCollins Publishers Inc.

COERTZEN, M.A. 1994. *'n Kurrikulum vir klawerbordonderrig binne groepsverband vir vier- tot agtjarige kinders*. Ongepubliseerde M-Ed tesis. Universiteit van Stellenbosch.



CHOKSY, L. 1974. *The Kodály Method. Comprehensive music education from infant to adult*. New Jersey: Prentice-Hall.

CLARK, B. 1986. *Optimizing learning: The integrative education model in the classroom*. Columbus: Merrill Publishing Co.

CLARK, F. & GOSS, L. 1973. *The music tree: a plan for musical growth*. Miami: Summy-Birchard.

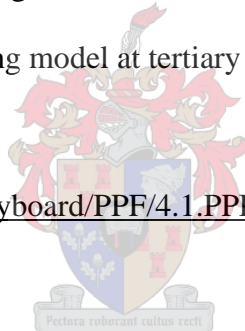
CLEMENTI, M. 1801. *Introduction to the art of playing the pianoforte*. London: Banger Hyde, Collard & David. (Nuwe voorwoord deur: S.P. Rosenblum)

CURWEN, J. 1913. *Mrs Curwen's Pianoforte Method*. London: J Curwen & Sons.

CRISTIANI, A.F. 1885. *The Principles of expression in pianoforte playing*. New York: Harper & Brothers.

CZERNY, C. 1888. *Selected Pianoforte-Studies*. Edward Schuberth. (Voorwoord deur: Germer, H.)

DANIEL, R. 2001. Challenging the conservatives: Rationale for the trial and development of a group teaching model at tertiary level. *Piano pedagogy forum*, 4(1) [1 Januarie 2001]  
<http://www.music.sc.edu/ea/keyboards/PPF/4.1.PPFmethod.html>.



DAVIES, A. 1993. Piaget, teachers and education: into the 1900s. In Light, P., Sheldon, S. & Woodhead, M. (Eds), *Child development in social context 2: Learning to think*. New York: Routledge, 16-31.

ERIKSON, E.H. 1974. *Identity: Youth & Crisis*. London: Faber & Faber

FOURIE, E. 1988. Die verband tussen blad lees en verbale lees. In: *Musicus*, 16(1): 63-67.

GALLWEY, W.T. 1975. *The inner game of tennis*. London: Jonathan Cape.

GANE, P. 1996. Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership? *British Journal of Music Education*, 13, 49-65.

GEMBRIS, H. 2002. The development of musical abilities. In: Colwell, R & Richardson, C. (Eds) *The new handbook of research on music teaching and learning* New York: Oxford University Press. (487-503).

GERIG, R.R. 1975. *Famous pianists & their technique*. Washington: Luce.

HALL, D. 1960. *Orff-Schulwerk Music for children*. Mainz: B.Schott's Söhne.

HANON, C.L. 1930. *Preliminary Exercises for Piano*. London: Chappell.

HAUPTFLEISCH, S. 1991. *Music Education. Why? What? How?*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

HAUPTFLEISCH, S. & SMIT, E. 1993. *Effective music education in South Africa: Music education policy*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

HOFFER, C. 1993. *Introduction to Music Education*. Belmont: Wadsworth.

HUANG, H. & LEE, H. 1997. How piano technique changed over 300 years. *Clavier*, 36 (2): 31-33.

ORFF, C. & KEETMAN, G. 1958. *Music for children*. London: Schott & Co. (Vertaal deur Murray, M.)

KEEVES, J.K. 1984. *A study of piano pedagogy: its history, theory, psychology and practical application*. Ongepubliseerde MMus-tesis. Rhodes Universiteit.

KOCHEVITSKY, G. 1967. *The art of piano playing. A scientific approach*. New Jersey: Summy-Birchard Music.

KODÁLY, Z. 1960. *Folk music of Hungary*. London:Barrie & Rockliff. (Vertaal deur Tempest, R & Jolly, C.)

KOHUT, D.L. 1992. *Musical performance: learning theory and pedagogy*. Illinois: Stipes Publishing.



Land, K.W. 1998. Animated Grand Action.  
<http://www.concertpitchpiano.com/AnimatedGrandAction.html>

LEBLANC, A. 1987. The development of music preference in children. In: Peery, J.C., Peery, I.W. & Draper, T.W. (Eds), *Music and child development*, bl. 139-157. New York: Springer – Verlag.

LEUNG, J. 2004. Teaching vs. Coaching. *The American teacher*, 53(6): 26-27.

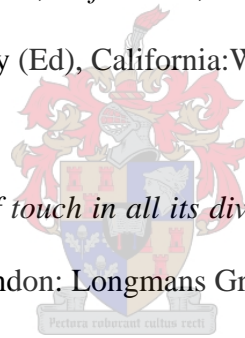
LOUW, D.A., GERDES,L.C., MEYER, W.F. 1985. *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: H.A.U.M.

MARK, M.L. 1986. *Contemporary music education*. New York: Schirmer Books.

MARTIN, L., PINTRICH, P. R., & LINNENBRINK, E. A. 2002. Motivation and achievement. In: Colwell, R. & Richardson, C. (Eds.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 348-369.

MASLOW, A.H. 1973. *Dominance, self-esteem, self-actualization: germinal papers of A.H. Maslow*. Richard J. Lowry (Ed), California:Wadsworth.

MATTHAY, T. 1903. *The act of touch in all its diversity: An analysis and synthesis of pianoforte tone producion*. London: Longmans Green.



MATTHAY, T. 1905. *First principles of pianoforte playing*. London: Longmans Green.

MATTHAY, T. 1911. *Some commentaries on the teaching of pianoforte technique*. London: Longmans, Green and Co.

MCARTHUR, V. 1996. Piano Methods and sightreading Part II. In: *Piano and keyboard*, Julie/Augustus:55-58.

MCLACHLAN, P. 1992. *Klasonderrig in musiek*. Goodwood: Nasou.

MWAMWENDA, T. S. 1995. *Educational Psychology: An African perspective*. Durban: Butterworths.

PACE, R. 1961. *Music for piano*. New York: Lee Roberts music publications, Inc.

PALMER, W.A., MANUS, M., & LETHCO, A.V. 1981. *Alfred's basic piano library. Lesson book. Level 1 A*. Van Nuys: Alfred Publishing.

PEERY, J.C., PEERY, I.W. & DRAPER, T.W. 1987. *Music and child development*. New York: Springer-verlag.

PIAGET, J. 1977. *The essential Piaget*. New York: Basic Books. Gruber, H.E. & Voneche, J.J. (Eds.)



PIAGET, J. 1926. *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace & Company Inc. (Vertaal deur Marjorie Warden.)

ROSENHINE, B., FROELICH, H., FAKHOURI, I. 2002. Systematic instruction. In: Colwell, R & Richardson, C. (Eds.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 299-311.

SCHAUM, J.W. (1945). *Klavierkursus wat lei tot volkome beheer van die instrument: Die A-boek*. Londen: Bosworth&Co.

SCOTT, C.R. 1989. How children grow-musically. In: *Music Educators Journal*, 76(1): 28-31.

SNYMAN, A.E. 1964. 'n Ondersoek na individuele musiekonderrig in Suid-Afrika met spesiale verwysing na die onderwys in klavier. Ongepubliseerde MMus-tesis. Potchefstroomse Universiteit vir CHO.

SUZUKI, S. 1983. *Nurtured by love: the classic approach to talent education*. Princeton: Suzuki Method International.

TAN, N. J. 1991. *The well prepared pianist*. Volume I. Kentucky: The Willis Music Company.



THOMPSON, J. 1955/1956. *John Thompson's Easiest Piano Course*. London: Chappell.

THOMPSON, J. 1936. *Teaching little fingers to play*. London: Chappell.

USZLER, M. 1992. Research on the teaching of keyboard music. In: Colwell, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 584-593.

WHEELER L. & RAEBECK L. 1973. *Orff and Kodaly adopted for the elementary school*. Dubuque: Wm.C Brown Company Publishers.

WIGGINS, J. 1992. *Teaching for musical understanding*. Boston: McGrawHill.

WOODWARD, S.C. 1992. *The transmission of music into the human uterus and the response to music of the human fetus and neonate*. Ongepubliseerde D Phil-proefskrif. Universiteit van Kaapstad.

WOOLFOLK, A. E. 1987. *Educational Pshychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

YUSSEN, S.R. & SANTROCK, J.W. 1978. *Child Development: An introduction*. Iowa: Wm. C. Brown Company.





# **ADDENDUM A**

## **ONDERRIGPROGRAM VIR ONDERWYSERS EN LEERDERS**

