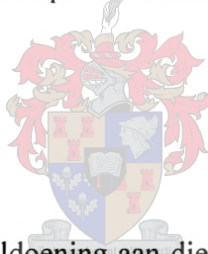


**Die aanwending van groepsmusiekaktiwiteite in die ontwerp en implementering van 'n klavierkurrikulum vir Suid-Afrikaanse laerskole.**

Jacqueline Simons



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

Studieleier: Professor M. Smit

Desember 2005

## **BEDANKINGS**

Ek wil graag die volgende persone bedank vir hul hulp en ondersteuning:

My studieleier, Professor Ria Smit, vir haar toegewyde kundigheid, inspirasie en bekwame leierskap.

Die personeel van die Konservatorium vir hul bereidwilligheid en professionaliteit.

My familie, Owen, Jade en Lisa, vir hul liefde, begrip en aanmoeding.

*The financial assistance of the Centre for Science Development (HSRC South-Africa) towards this research is hereby acknowledged. Opinions expressed and conclusions arrived at, are those of the author and are not necessarily to be attributed to the Centre for Science Development.*

## Verklaring

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

Handtekening:

Datum:

## OPSOMMING

In Suid-Afrika is opvoeding tans besig om in 'n nuwe rigting te beweeg wat daarop gemik is om verteenwoordigend van al die land se kulture te wees. Musiekopvoeding word as deel van Kurrikulum 2005 se Kuns en Kultuur leerarea gegroepeer en die implikasie is dat instrumentale musiekonderrig ten koste van algemene musiekonderrig ter syde gestel word waar dit voorheen as aparte vakke geag was wat elk volgens 'n afsonderlike sillabus onderrig was. Hierdie tesis poog vir die behoud van instrumentale musiekonderrig (in hierdie geval klavier) as deel van Kurrikulum 2005 se Kuns en Kultuur leerarea by wyse van 'n komplementêre onderrigprogram waarby algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig in wisselwerking met mekaar onderrig kan word. Hierdie benadering word op Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tot musiekonderrig gebaseer aangesien hierdie skrywer ook 'n samewerking tussen die twee areas van musiekonderrig beywer.

Hierdie tesis is 'n verkenningstudie om te bepaal of voorgeskrewe musiekkurrikula in samewerking met Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tot musiekonderrig toegepas kan word om die oorbrugging tussen algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig, wat as twee aparte afdelings van musiekonderrig beskou word, te bewerkstellig. Die aanvang van hierdie tesis was nie om 'n voorafbebaalde hipotese te toets nie, maar eerder om die moontlikheid van 'n komplementêre onderrigmodel vir musiekonderrig te bepaal. Die studie is volgens die kwalitatiewe navorsingsmetode gedoen aangesien dit in 'n sosiale opset plaasgevind het. Hierdie navorsingsprojek is oor 'n tydperk van ses maande en met 'n groep van tien leerders gedoen wie se vorderingstadia van beginner tot graad twee strek. Verskeie komposisies is geselekteer en in die musieklespraktyk uitgetoets wat daarop gemik is om algemene musiekonderrig by instrumentale musiekonderrig te laat aansluit, ter illustrasie van Gane (1996) se voorgestelde raamwerk vir musiekonderrig. Die uiteindelige doel met die gebruik van die gekose repertorium is om aan te dui hoe voorgeskrewe en aanvullende onderrigmateriaal ontgin kan word om leerders se kennis vanuit die twee

onderrigvelde bymekaar te bring en aan te vul. Die volgende sillabusse is in hierdie tesis uiteengesit: Die British National Curriculum (1995) en ook verskeie Suid-Afrikaanse kurrikula - dit wil sê die Kurrikulum vir Buitekurrikulêre musiek (klavier) (1993), die Tussentydse sillabus vir Klasmusiek (1995) en Kurrikulum 2005 (1997). Die redes waarom die voorafgenoemde sillabusse in die navorsingsprojek ingesluit is, is soos volg: eerstens dien die British National Curriculum as raamwerk vir Gane (1996) se artikel “Instrumental performance and the National Curriculum: a possible partnership?” en dit is waarvolgens hierdie tesis geformuleer is; tweedens handel die Kurrikulum vir Buitekurrikulêre musiek (klavier) oor instrumentale musiekonderrig en die Tussentydse sillabus vir Klasmusiek oor algemene musiekonderrig - hierdie twee onderrigvelde is juis die twee aspekte van Suid-Afrikaanse musiekonderrig wat hierdie tesis poog om by mekaar te laat aansluit; en laastens word Kurrikulum 2005 ingesluit omdat dit die onderrigprogram is waarvolgens opvoeding tans in Suid-Afrika gepraktiseer word.

Die belangrikste bevinding van hierdie studie is dat hierdie voorgestelde onderrigmetode vir musiek werkbaar is indien daar sekere voorwaardes soos in hoofstuk 4 bespreek, in plek is. Ter afsluiting is daar ook bevind dat aangesien hierdie tesis as ‘n verkenningsstudie gedoen was, daar ruimte vir meer empiriese navorsing in hierdie verband is. Die gevolgtrekking is dat aangesien hierdie studie die moontlikheid vir ‘n ontginnende onderrigmetode vir instrumentale musiekonderrig aandui, hierdie metode wel meriete het.

## **ABSTRACT**

South African education is currently moving in a new direction that is aimed at representing all the cultures of the country. Music education is grouped as part of the Arts and Culture learning area of Curriculum 2005 and the implication is that instrumental music teaching is being marginalized at the expense of general music teaching. In the past these two were regarded as separate subjects that each had its own dedicated syllabus. This thesis is geared toward the preservation of instrumental music teaching (in this case piano) as part of the Arts and Culture learning area of Curriculum 2005 by means of a complementary teaching program whereby general music teaching and instrumental music teaching can be taught in conjunction with each other. This approach is based on Gane (1996) who suggests activities and approaches to music education that can support the co-operation between these two areas of music teaching.

This thesis is an exploratory study to determine if co-operation between prescribed music curricula and the suggestions for music activities and approaches as proposed by Gane (1996), have the potential to bridge the gap between general music teaching and instrumental music teaching. At the onset of this study it was not to test a predetermined hypothesis, but rather to establish the possibility of a complementary teaching model for music teaching. This research project was done according to the qualitative research methodology as it was done in a social setting. This research project was done over a period of six months with a group of ten learners whose progress ranged from beginner to grade 2 level. A variety of music compositions was selected and applied in the practice of the music lesson to demonstrate the application of the music activities as suggested by Gane (1996). The ultimate goal of the use of the music compositions was to indicate how prescribed and additional music can be explored to optimize the learners' knowledge from the two fields of music learning. The following syllabi were used for this thesis: the British National Curriculum (1995), as well as these South African syllabi: Curriculum for Extra-Curricular Music – piano (1993), the Interim Syllabus for Classmusic (1995), and Curriculum 2005 (1997). The reasons for the focus on these specific syllabi in this research project are as follows: firstly the British National

Curriculum serves as framework for Gane's (1996) article "Instrumental performance and the National Curriculum: a possible partnership?" and this forms the foundation for this thesis; secondly the Curriculum for Extra-Curricular music (piano) deals with instrumental music teaching and the Interim Syllabus for Classmusic deals with general music teaching and these are the two aspects of music teaching in South Africa which this thesis aim to bring together; and lastly the Curriculum 2005 (1997) is the curriculum whereby education is currently being practiced in South Africa.

The most important finding of this study is that the proposed teaching method is workable for music education if certain conditions as is discussed in chapter 4 are in place. It has also been found that because this is an exploratory study, there is room for more empirical research in this regard. In conclusion it can be said that since this study revealed the possibility for an exploratory teaching method for music teaching, this teaching method does have merit.

## **BEDANKINGS**

Ek wil graag die volgende persone bedank vir hul hulp en ondersteuning:

My studieleier, Professor Ria Smit, vir haar toegewyde kundigheid, inspirasie en bekwame leierskap.

Die personeel van die Konservatorium vir hul bereidwilligheid en professionaliteit.

My familie, Owen, Jade en Lisa, vir hul liefde, begrip en aanmoeding.

*The financial assistance of the Centre for Science Development (HSRC South-Africa) towards this research is hereby acknowledged. Opinions expressed and conclusions arrived at, are those of the author and are not necessarily to be attributed to the Centre for Science Development.*



## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	Probleemstelling	1
1.2	Spesifieke probleme van leerders en opvoeders in musiekopvoeding	2
1.3	Probleme binne Suid-Afrikaanse musiekopvoeding	3
1.4	Klavieronderrig in Japan	6
1.5	Die Veelvoudige Intelligensie teorie	7
1.6	Die rol van die opvoeder in musiekopvoeding	9
1.7	Musiek as deel van die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005	15
1.8	Voorgestelde oplossing vir die probleem	16
1.9	Oorsig van die tesis	18

### HOOFSTUK 2: 'n UITEENSETTING VAN VERSKEIE SILLABI

2.1	Inleiding	20
2.2	Omskrywing van die konsepte <i>kurrikulum</i> en <i>sillabus</i>	20
2.3	Die British National Curriculum (1995)	21
	2.3.1 Die struktuur van die British National Curriculum	21
	2.3.2 Kernfase 1: Studieprogram	22
	2.3.3 Kernfase 2: Studieprogram	25
	2.3.4 Kernfase 3: Studieprogram	28
	2.3.5 Finale Uitkomst ("Attainment Targets")	30
	2.3.5.1 Kernfase 1	31
	2.3.5.2 Kernfase 2	31
	2.3.5.3 Kernfase 3	32
2.4	Kaaplandse Onderwysdepartement (1993). Die Sillabus vir Buitekurikulêre musiek – klavier.	32
	2.4.1 Algemene doelstellings	33
	2.4.2 Spesifieke doelstellings	33

2.4.2.1	Leerinhoud van Trap 1	34
2.4.2.2	Leerinhoud van Trap 2	35
2.5	Wes-Kaapse Onderwysdepartement (1995). Die Tussentydse Sillabus vir Klasmusiek Graad 1 tot Standerd 10.	36
2.5.1	Algemene doelstellings	37
2.5.2	Spesifieke doelstellings	37
2.6	Onderwysdepartement (1997). Kurrikulum 2005: Spesifieke uitkomste, evalueringskriteria, stellings Graad 1 tot 9.	39
2.6.1	Die leerareas van Kurrikulum 2005	39
2.6.2	Spesifieke uitkomste van die Kuns en Kultuur leerarea	40
2.7	Motivering vir 'n komplementêre musiekkurrikulum wat beide algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig aktiwiteite insluit	41
2.8	Gane (1996) se oorsig van die British National Curriculum	46
2.8.1	Die agtergrond tot Gane (1996) se navorsing	46
2.8.2	Die huidige situasie in Engeland	46
2.8.3	Problematiese aspekte vir instrumentale musiekonderrig binne die raamwerk van die BNC	48
2.8.4	Voordele en nadele van die BNC vir instrumentale musiekonderrig	49
2.9	Die verskille tussen die Buitekurrikulêre sillabus vir musiekonderrig – klavier (1993) en Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings wat op die BNC gebaseer is	56
2.10	Ooreenkomste tussen Gane (1996) se model vir instrumentale musiekonderrig en die Buitekurrikulêre sillabus vir musiekonderrig – klavier (1993)	57
2.11	Verskille tussen die Tussentydse sillabus vir Klasmusiek (1995) en die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 (1997)	57
2.12	Ooreenkomste tussen die Tussentydse sillabus vir Klasmusiek (1995) en die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 (1997)	58
2.13	Slotsom	58

**HOOFSTUK 3: DIE OMSKRYWING EN TOEPASSING VAN GANE (1996) SE  
VOORSTELLE VIR AKTIWITEITE EN BENADERINGS TOT MUSIEKONDERRIG**

3.1	Inleiding	60
3.2	Kwalitatiewe Navorsing	61
	3.2.1 Kwalitatiewe navorsing is induktief	61
	3.2.2 Kwalitatiewe navorsing is holisties	62
	3.2.3 Kwalitatiewe navorsers is sensitief	62
	3.2.4 Kwalitatiewe navorsers probeer om mense te verstaan	62
	3.2.5 Kwalitatiewe navorsers is onbevooroordeeld	63
	3.2.6 Kwalitatiewe navorsers waardeer verskillende perspektiewe	63
	3.2.7 Kwalitatiewe metodes is humanisties	63
	3.2.8 Kwalitatiewe metodes beklemtoon geldigheid	63
	3.2.9 Alle mense en alle konsepte is waardig om te bestudeer	64
	3.2.10 Kwalitatiewe navorsing ontwikkel te alle tye	64
3.3	Gane (1996) se raamwerk vir instrumentale musiekonderrig	64
3.4	Die omskrywing en toepassing van Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tot instrumentale musiekonderrig	70
	3.4.1 Inleiding	72
	3.4.2 Profiel van die leerders	73
	3.4.3 Die omskrywing van Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings by wyse van geselekteerde lesmateriaal	74
	3.4.3.1 Toonlere en Arpeggios	74
	3.4.3.2 Repertorium	78
	3.4.3.3 Tegniiese oefeninge	81
	3.4.3.4 Die gebruik van klanke en reaksie op musiek	83
	3.4.3.5 Bespreking en vraagstelling	83
	3.4.3.6 Verskeidenheid van aktiwiteite	86
	3.4.3.7 Neerskryf van prestasies	89
	3.4.3.8 Herkenning van musiekelemente	90
	3.4.3.9 Musiekpatrone	91

3.4.3.10	Struktuurbegrip	94
3.4.3.11	Die groepskonteks	94
3.4.3.12	Die musiek van verskillende tydperke en kulture	95
3.4.3.13	Tipes toonlere	99
3.4.3.14	Komponeer in respons op 'n verskeidenheid stimuli	100
3.4.3.15	Klanke en simbole	101
3.4.3.16	Reageer op en evalueer lewende uitvoerings en opnames, insluitend hul eie	102
3.4.3.17	Die ontwikkeling van oordeel	103
3.4.3.18	Musiek in konteks	104
3.5	Slotsom	109

#### **HOOFSTUK 4: SAMEVATTING VAN DIE STUDIE**

4.1	Inleiding	110
4.2	Samevatting van die studie	111
4.3	Probleme wat tydens hierdie studie ervaar is	112
4.4	Die navorser se persoonlike waarnemings van die studie	113
4.5	Aanbevelings	114
4.6	Slotsom	115

#### **BIBLIOGRAFIE**

#### **SEKONDÊRE BIBLIOGRAFIE**

#### **BYLAES**

Bylae A:	Bronnelys van die musiekstukke wat vir hierdie studie gebruik is	122
Bylae B:	Repertoriumlys van Trap 1 van die sillabus vir Buitekurrikulêre musiek	125
Bylae C:	Repertoriumlys van Trap 2 van die sillabus vir Buitekurrikulêre musiek	127

## **HOOFSTUK 1: INLEIDING**

“Music education is devoted to the fullest possible realization of musical meaning so as to enhance the quality of each person’s life with experiences of meaning as music distinctly offers them. That, and nothing less than that, is why we must have music education” (Reimer 1991: 34).

### **1.1. Probleemstelling**

In die musiekonderwys word Instrumentale Musiekonderrig en Algemene Musiekonderrig ‘n geruime tyd reeds as twee aparte afdelings van die vakgebied Musiek beskou. Volgens Reimer (1970: 112) het musiekopvoeding tradisioneel individuele instrumentale musiekonderrig as spesiale onderwys vir musikaal-begaafde leerders gesien en algemene musiekonderrig as gewone onderrig vir leerders met min musiektalent. Die nadeel van sò ‘n sienswyse is dat albei onderrigvelde as afgesonderd van en irrelevant tot mekaar beskou word, alhoewel beide daarop gemik is om musiekkennis en -ervaring aan leerders oor te dra. Dieselfde gesplete onderrigsituasie in musiek is ook deur Gane (1996: 50) aan die lig gebring. Dié skrywer wys daarop dat leerders dikwels geen verband tussen die kennis, vaardighede en aktiwiteite van die twee onderrigvelde (dit wil sê algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig) vind nie, omdat daar geen geleentheid geskep word waar dit op ‘n gemeenskaplike en interaktiewe wyse beoefen word nie.

Dit is duidelik dat musiekopvoeding in twee kampe verdeel is en verskeie skrywers (soos vervolgens bespreek) het dit ook waargeneem. Hierdie tesis poog juis om hierdie verdeeldheid aan te spreek deur ‘n gemeenskaplike onderrigprogram voor te stel wat voordelig vir beide algemene musiekonderrig en individuele musiekonderrig is. Die praktiese werkbaarheid van sò ‘n gedeelde onderrigprogram vir musiek word later in hierdie tesis beproef, maar dit word voorafgegaan deur te fokus op hoe die gesplete onderrigsituasie in die musiekonderrig verskeie probleme vir alle rolspelers (soos byvoorbeeld leerders, musiekopvoeders, ensovoorts) veroorsaak.

## 1.2. Spesifieke probleme van leerders en opvoeders in musiekonderrig

In die musiekliteratuur het verskeie skrywers spesifieke probleme geïdentifiseer wat instrumentale leerders se musiekonderrig kniehalter. Volgens Elliott (1995: 39 - 40) is musiek 'n menslike praktyk wat musiseringsaktiwiteite<sup>1</sup> soos uitvoering, improvisasie, komposisie, verwerking en dirigeer insluit. Elliott (1995: 132) noem die volgende redes waarom leerders op 'n vroeë stadium met musiek ophou: verveeldheid mag intree indien daar nie genoegsame musikale uitdagings is nie; of die vooruitsig van toenemende musikale uitdagings mag lei tot angs en frustrasie. Verveeldheid, angs en frustrasie kan in baie gevalle lei tot demotivering by leerders, omdat sekere musiseringsaktiwiteite (soos byvoorbeeld tegniese oefeninge) heel moontlik oorbeklemtoon word, terwyl ander musiseringsaktiwiteite (soos byvoorbeeld komposisie) afgeskeep word. Die ongemaklikheid wat leerders as gevolg hiervan ervaar kan veroorsaak dat hulle verkies om hul musieklesse te staak aangesien 'n moontlike oplossing tot hierdie probleme hulle heelwaarskynlik ontduik.

In dieselfde lig noem Fourie (1991: 23) dat die meeste musiekleerders ontmoedig word deurdat daar te veel klem op die uitvoer van musiek is; en die gepaardgaande eksamens, wat lyk asof dit die dryfveer agter klavieronderrig is, se negatiewe gevolg is dat leerders neig om op te hou met musiekonderrig. Die rede daarvoor is moontlik soos Elliott (1995: 132) dit hierbo uitwys - dat angs en frustasie 'n lastige ongemak by musiekleerders ontketen. Fourie (1991: 23) sê verder musiekmaak behoort nie net uitsluitlik deur die begaafde uitvoerder toegeëien te word nie, maar dit moet deel vorm van die leefstyl van alle mense. Om hierdie rede moet klavieronderrig nie net voorsiening maak vir die potensiële uitvoerder nie, maar merendeels vir die groter aantal leerders wat nie noodwendig 'n musiekloopbaan sal volg nie. Vanuit Fourie se standpunt is dit duidelik dat musiek (meer spesifiek klavieronderrig) toeganklik behoort te wees vir 'n wye spektrum musiekleerders. Dit sal beteken dat die vak meer leerders kan betrek en 'n

---

<sup>1</sup> Musisering is die Afrikaanse vertaling van die woord "musicing" soos deur Elliott (1995: 40) gebruik. Hy verduidelik verder dat "musicing" 'n samestelling van die woorde "music" en "making" is – dit verwys na al vyf vorms van musiek maak: uitvoering, improvisasie, komposisie, verwerking en dirigeer.

groter belangstelling en gevolglik sterker impak op die Suid-Afrikaanse opvoedkunde kan hê.

In ooreenstemming hiermee het Strydom (1986: 1) bevind dat eksterne eksamens leerders demotiveer omdat daar sekere verwaarloosde areas in instrumentale musiekonderrig is. Die verwaarloosde areas wat Strydom identifiseer is gehooropleiding, musiekteorie, tegniese vaardighede, memorisering, en musiekuitvoering. Sy sê dat hierdie vaardighede ten koste van die geroetineerde aanhoor van toonlere, tegniese oefeninge en voorgeskrewe repertorium afgeskeep word. Sy noem verder dat opvoeders wat hul instrumentale musiekonderrig op die sillabi van eksterne eksamens baseer, dikwels geneig is om enige aspek (soos vooraf deur Strydom as verwaarloosde areas geïdentifiseer) wat buite die eksterne eksamen sillabi val, as onbelangrik te ag. By implikasie beteken dit dus dat leerders se musiekkennis en -ervaring beperk word tot slegs dit wat deur eksterne eksamen sillabi voorgeskryf word.

Net soos Strydom in Suid-Afrika het Bastien (1988: 175) 'n tendens by musiekleerders in Amerika opgemerk waarby hulle nie verder as twee of drie jaar se individuele klavieronderrig vorder nie weens 'n teënsinnigheid teenoor eksamenwerk. Daarbenewens sê Fourie (1990: 3) dat musiekopvoeders wie se onderrigmetode uitsluitlik eksamengerig is, soms ander leertegnieke - wat heel moontlik as aanmoediging vir leerders kon dien - by die leerproses uitsluit. Dit beteken nie dat Fourie (1990: 394) krities teenoor die eksamenstelsel as sulks is nie, maar eerder teenoor die neiging van musiekopvoeders om die musiekeksamenstelsel (waarby die uitvoering van musiek ten koste van musikale begrip as onderrigdoelwit dien), te oorbeklemtoon. Gevolglik is daar dus nie veel ruimte binne musiekopvoeding vir ander leerdoelwitte as net dié van eksamendoelwitte nie.

### **1.3. Probleme binne Suid-Afrikaanse musiekopvoeding**

Van den Berg (1995: 1) identifiseer 'n "oorlewingskrisis" wat Suid-Afrikaanse musiekopvoeding ervaar en voer die volgende redes aan wat klavieronderrig in gedrang kan bring:

- Die hoë koste van individuele musiekonderrig;
- Die onkundigheid waarmee die leerproses en leer deur opvoeders in musiekverband benader word;
- Die neiging om eksamenstelsels (soos byvoorbeeld UNISA, The Associated Board of the Royal Schools of Music, The Board of Trinity College of Music, Trapstelsel) op 'n nougesette wyse as eksklusiewe raamwerk vir musiekonderrig te gebruik;
- Kurrikulering wat onvoldoende is;
- Onderwysmetodologie waar leemtes voorkom;
- Afwesigheid van 'n duidelike grondslag vir musiekonderrig.

Van den Berg (1995: 3) noem dat die onderrigdoelwitte van verskeie eksamensisteme daartoe lei dat klavieronderrig in Suid-Afrika by uitstek eksamengerig is wat "klavieronderwys tot eksamenafrigting reduseer". Hy doen verder aan die hand dat 'n raamwerk vir musiekonderrig daar gestel moet word wat koste-effektief en teoreties verantwoordbaar is, maar terselfdertyd in leerders se individuele opvoedingsbehoefte voorsien en ook opvoeders se afhanklikheid van bestaande eksamensisteme aanspreek.

Ter aansluiting hierby lig Du Plessis (1992: 14) die volgende tekortkominge in Suid-Afrikaanse musiekonderrig uit:

- Die sillabus skakel nie altyd met die leerder se lewenskring nie.
- Die verskeie musiekkulture van die Suid-Afrikaanse samelewing word nie erken nie.
- Die waarde van musiek in die leerder se intellektuele, sosiale en emosionele ontwikkeling word nie ten volle ontgin nie.

Terselfdertyd noem Coertzen (1994: 5) dat alhoewel daar verskeie musieksillabusse (soos byvoorbeeld dié van die Kaaplandse Onderwysdepartement) bestaan het, daar egter min nuwe idees vir musiekonderrig hieruit voortspruit. Hierdie skrywer dui die volgende probleme binne Suid-Afrikaanse musiekonderrig aan:

- Die estetiese insigte van musiekonderrig word afgeskeep.
- Verskeie onderrigmetodes soos byvoorbeeld groeponderrig, rekenaargebaseerde



onderrig, en die jongste vaardighede van uitvoeringstechnologie word heeltemal buite rekening gelaat.

- Die klawerbord<sup>2</sup> word in die klaskamer grotendeels net vir die doeleindes van begeleiding gebruik.
- Daar is beperkte geleentheid vir leerders om uitvoeringsvaardighede van die klawerbord binne groepsverband te verkry.
- Klavieronderrig geskied op 'n individuele basis en groeponderrig word afgeskeep.

Britz (2002: 3-6) noem ook verskeie probleme binne Suid-Afrikaanse musiekonderrig:

- Musiek as eksamenvak is tot dusver meestal in bevoorregte skole of privaatskole onderrig. Baie skole moes privaat musieklesse op die ouers se eie onkoste aanbied en gevolglik is musiekonderrig as elitisties beskou.
- Alhoewel sekere laerskole 'n uitstekende musiekonderrigprogram gehandhaaf het, is dit tradisioneel as 'n nie-eksamenvak beskou en met die inkorting van staatsbefondsing is hierdie vakke as minder belangrik geag en dus van die eerstes om afgeskaf te word.
- By verskeie laerskole wat privaatonderrig in musiek aangebied het, is musiekteorie, waardering en komposisie afgeskeep of glad nie onderrig nie.
- Alhoewel baie navorsing oor algemene musiekonderrig in Suid-Afrika beskikbaar is, word min van hierdie waardevolle bevindings in Suid-Afrikaanse skole toegepas. Faktore soos onvoldoende befondsing, ontoereikende opleiding vir opvoeders, beperkte tydsbesteding op skoolroosters, of die onvermoë om die belangrikheid van musiekopvoeding in die algemene kurrikulum te verwesenlik is moontlike redes vir hierdie negatiewe situasie.

Dit is duidelik, in die lig hiervan, dat instrumentale musiekonderrig belemmer kan word.

---

<sup>2</sup> Coertzen (1994: 2) verduidelik dat *klawerbord* verskeie instrumente insluit soos byvoorbeeld elektroniese en pneumatiese orrel, klawesimbel, klavichord, klavier en elektroniese klawerbord, maar vir haar navorsingsdoeleindes dui die term op die laasgenoemde twee instrumente.

Die probleme wat uitgelig is, is nie net tot die Suid-Afrikaanse instrumentale musiekonderrig beperk nie. Vervolgens word getoon hoedat klavieronderrig in Japan beperk word tot uitsluitlik net dit wat deur eksamensillabi voorgeskryf word.

#### **1.4. Klavieronderrig in Japan**

Volgens Koga (1999: 28) impliseer die aanvang van klavieronderrig in Japan 'n ongeskrewe kontrak tussen studente, ouers en opvoeders om op 'n gedissiplineerde en doelgerigte wyse te streef na die verwerwing van vaardighede soos tegniek, lees en ritmiese vaardighede, solfège, gehooropleiding, bladsing en bladspeel. Daarteenoor word klavieropvoeding in Japan egter dikwels gekritiseer omdat musiekkonsepte en tegniese ontwikkeling ten koste van kreatiwiteit en onafhanklike denke by leerders se musiekonderrig beklemtoon word. Koga (1999: 32) het hierdie tendens waargeneem by musiekuitvoerings wat uitstekende tegniek en sinvolle musiek uitbeeld, maar die uitvoerende kunstenaar se individualiteit, opwinding en sprankeling het dikwels ontbreek. Vanuit Koga (1999) se observasies is dit duidelik dat klavieronderrig nie net uitsluitlik tegniese vaardighede as opvoedkundige doelwitte moet bepaal nie, maar kreatiwiteit en musikale individualiteit behoort ook leerders se musiekonderrig te onderskraag. By wyse van Patricia Gane (1995) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tot musiekonderrig word daar in hoofstuk 3 van hierdie tesis gepoog om juis hierdie vaardighede (soos byvoorbeeld tegniese vaardighede en kreatiwiteit) met mekaar te versoen, sodat die leerproses meer betekenisvol en aangenaam vir musiekleerders kan wees.

By al die voorafgaande standpunte is dit duidelik dat die verdeeldheid in musiekonderrig nadelig is en dat daar 'n behoefte is om algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig bymekaar te laat aansluit sodat albei bevorder kan word en gevolglik sterker aanklank in opvoeding kan vind. Die vraag ontstaan nou *hoekom* is musiekopvoeding dan wel belangrik in die globale opvoedingsveld? Vervolgens word daar gekyk na die plek van musiekonderrig in opvoeding as geheel.

## 1.5. Die Veelvoudige Intelligensie Teorie

Howard Gardner (1993) se teorie oor veelvoudige intelligensies het die kurrikulumontwikkeling in die Opvoedkunde op 'n betekenisvolle wyse beïnvloed. Die kern van Gardner (1993) se Veelvoudige Intelligensie teorie is dat hy ten minste sewe 'intelligensies' identifiseer waarvolgens menslike gedrag, prestasies en vermoëns verduidelik word. Gardner (1993: 15) definieer 'n intelligensie soos volg: 'n Intelligensie is die vermoë om probleme op te los of produkte te vorm wat spruit uit 'n spesifieke kulturele omgewing of gemeenskap.

Die sewe intelligensies wat Gardner aanvanklik geïdentifiseer het, is:

- Musikale intelligensie
- Liggaamlik-kinetiese intelligensie
- Logies-wiskundige intelligensie
- Linguistiese intelligensie
- Ruimtelike intelligensie
- Interpersoonlike intelligensie
- Intrapersoonlike intelligensie

Gardner (1993: 35) noem dat die bogenoemde sewe insigte 'intelligensies' en nie talente of gawes is nie omdat elkeen gelyke status binne die Veelvoudige Intelligensie teorie het. Sy teorie verskil drasties van tradisionele IK toetse wat uitsluitlik taal- en wiskundige vermoëns as intelligensies identifiseer en in hierdie opsig is sekere prestasies soos byvoorbeeld dié van 'n begaafde musikus of 'n uitmuntende atleet buite rekening gelaat. Gardner (1993: 17) noem verder dat hierdie intelligensies nie in afsondering van mekaar funksioneer nie, maar dat dit eerder by alle normale mense in verskillende grade en in verskillende kombinasies teenwoordig is.

Volgens Gardner (1993: 28) besit alle normale mense die kernvermoëns en vaardighede van elke intelligensie, maar daar is begaafde individue wat egter spesifiek toegerus is - soos byvoorbeeld 'n talentvolle musikus of uitmuntende atleet. Aangesien Gardner

(1993: 15) noem dat sy teorie kurrikulumontwikkeling op 'n betekenisvolle wyse kan beïnvloed, is die taak van die opvoeder dus om reeds op 'n vroeë stadium 'n akkurate intelligensie-profiel van elke individuele leerder saam te stel wat leemtes en sterkpunte in kinders se intelligensie-raamwerk uitlig. Dit sou beteken dat hulle optimaal kan leer en daarvolgens kan akkurate en ingeligte beroepskeuses gemaak word. Volgens Gardner (1993: 32) behoort die intelligensie-profiel nie net as 'n puntetelling te dien nie, maar moet dit aan ouers, opvoeders en uiteindelik die leerder self die moontlikhede openbaar wat by die skool, tuis of in die breë gemeenskap tot hulle beskikking is. Deur hierdie inligting te gebruik kan kinders hul eie spesifieke swakpunte opknop of intellektuele sterkpunte kombineer op 'n manier wat uiteindelik sal lei tot beroepstevredenheid.

Die uiteindelijke doel van Gardner (1993) se Veelvoudige Intelligensie teorie is om dit moontlik te maak dat 'n bepaalde intelligensie by 'n leerder ontdek word en waarskynlike leemtes en probleme kan by die leerder uitgewys word. Hiervolgens kan 'n opvoedkundige doelwit bes moontlik op 'n alternatiewe wyse benader word sodat die leerder meer baat by die leerproses kan vind. Hierdie sienswyse is heeltemal in ooreenstemming met Gane (1996) se benadering teenoor instrumentale musiekopvoeding. Haar uitgangspunt is om instrumentale musiekopvoeding op 'n alternatiewe wyse te benader sodat die vak meer betekenisvol en genotvol vir leerders is en gevolglik word 'n wyer spektrum leerders betrek wat dan sal lei tot die behoud van musiekopvoeding in opvoeding as geheel.

Die feit dat Gardner (1993) musiek as een van die sewe intelligensies identifiseer wat almal gelyke status binne die Veelvoudige Intelligensie teorie het en dat hy ook noem dat hierdie intelligensies nie afsonderlik van mekaar funksioneer nie, behoort as aanduiding te dien dat musiek wel 'n belangrike plek in die opvoeding behoort te hê. Dit beteken dat kurrikulumvakke wat spruit uit die sewe intelligensies (soos Gardner (1993) dit identifiseer) in integrasie met mekaar sal lei tot 'n algehele suksesvolle opvoedingsloopbaan vir leerders. Die implikasie vir Suid-Afrikaanse opvoeding is dat alhoewel musiek by Kurrikulum 2005 as deel van die Kuns en Kultuur leerarea ingesluit word, die vak musiekopvoeding sy regmatige plek tesame met al die ander

kurrikulumvakke behoort te hê.

Vervolgens word gekyk na die belangrike rol wat die opvoeder in opvoeding vervul aangesien Kurrikulum 2005, wat tans die amptelike raamwerk vir opvoeding in Suid-Afrika is, nou meer gefokus is op die opvoeder se funksie in die opvoedingsproses.

### **1.6. Die rol van die opvoeder in musiekopvoeding**

Elliott (1991: 14) is daarvan oortuig dat Kurrikulum 2005 'n geleentheid bied vir Suid-Afrikaanse musiekopvoeders om musiekopvoeding verby ongunstige sienswyses te beweeg wat die vak voorheen belemmer het. Hy noem ook dat die tydsberekening vir die implementering van hierdie raamwerk vir opvoeding perfek is aangesien dit heeltemal in ooreenstemming is met die nuwe politieke rigting waarin die Suid-Afrikaanse regering nou beweeg. Die kern van die nuwe denkrigting is dat die Suid-Afrikaanse regeringsbeleid en so ook Kurrikulum 2005 nou alle kultuurgroepe binne die land se grense in ag neem. Die implikasie is dat alhoewel daar nie veel onderrigmateriaal deur die regering vir die implementering van Kurrikulum 2005 beskikbaar gestel is nie, daar van Suid-Afrikaanse musiekopvoeders verwag word om die leisels te neem en 'n model vir musiekopvoeding te ontwerp wat tot voordeel van almal is.

Die gevaar wat hierdie situasie moontlik sal skep volgens Elliott (1995: 258), is dat sommige opvoeders in die praktyk genoodsaak is om uiters breedvoerige dokumente oor kurrikulering aan hoofde, superintendente, of beheerliggame voor te lê wat dit beskou as bewysstukke dat onderrig wel plaasvind. In teenstelling hiermee sê hy egter dat geskrewe lesplanne nie noodwendig 'n waarborg of bindende kontrak is nie en die gevolgtrekking is dat opvoeders deur hul denke, kennis en besluite gelei word tydens hul interaksies met studente. Robert Yinger (1979: 93, soos in Elliot 1995: 258)<sup>3</sup> se definisie van onderrig, "to show, or to demonstrate", dui daarop dat onderrig prakties van aard

---

3. Nota aan die leser: Daar moet kennis geneem word dat daar na verskeie sekondêre bronne in hierdie tesis verwys word. Hierdie bronne is nie in Suid-Afrika beskikbaar is nie, maar die gebruik daarvan is relevant vir die tesis. Bladsyverwysings is nie altyd beskikbaar nie, aangesien die bronne so in artikels gebruik is. 'n Volledige sekondêre bronnelys is beskikbaar aan die einde van die tesis.

moet wees waarin spesifieke soorte aksies, transaksies, en interaksies op 'n produktiewe en genotvolle wyse kan plaasvind. Dit dui daarop dat alhoewel daar van musiekopvoeders verwag word om musiekopvoeding in hul eie hande te neem, hulle egter nie net op die teoretiese doelwitte moet fokus nie, maar dat die praktiese onderrigsituasie (met ander woorde die interaksie tussen die opvoeder en die leerder) die belangrikste komponent is om te verseker dat onderrig suksesvol plaasvind.

In dieselfde lig skryf Coertzen en Carl (1994: 11) dat die musiekopvoeder 'n integrale komponent in onderrig is, want deur 'n samewerking met ander rolspelers te vorm (soos byvoorbeeld navorsers) behoort nuwe idees en inligting met praktiese realiteite in die onderrigsituasie versoen te word. Dit beteken dat die musiekopvoeder se taak is om die teorie met die praktyk te verenig sodat die leerproses suksesvol vir alle deelnemende partye is. Hierdie sienswyse is dus 'n aanduiding dat die opvoeder die middelpunt is waarom 'n suksesvolle opvoedkundige handeling sentreer.

Volgens Hauptfleisch (1991: 65) eien die Kuns en Kuns leerarea as deel van Kurrikulum 2005 aan musiekopvoeding 'n gelyke plek tesame met die ander kunsvakke soos dans, drama, visuele kuns, media en kommunikasie, kunstegnologie, ontwerp en literatuur in plaas daarvan dat die vak soos in die verlede op sy eie 'n oorlewingstryd moes voer. Sy fokus ook daarop dat musiekopvoeders die verantwoordelikheid moet neem om te verseker dat daar 'n musiekopvoeding aan die orde van die dag is waarin alle leerders gelykmatig sal deel. Terselfdertyd sê sy by wyse van die volgende aanhaling dat aangesien musiek so 'n onafskeidbare deel van die lewe is, dit saak maak en daarom moet musiek 'n belangrike rol beklee in Suid-Afrikaanse opvoeding. "So long as the human spirit thrives on this planet, music in some living form will accompany and sustain it and give it expressive meaning" Aaron Copland (1991: 2).

Hauptfleisch (1998: 13) noem in 'n volgende skrywe dat die interaksie tussen musiekopvoeding en die nuut gevormde opvoedingstelsel (met ander woorde Kurrikulum 2005) verskeie beperkings en geleenthede aan die lig bring. Volgens haar maak Kurrikulum 2005 nie duidelik voorsiening vir die verdeling van die Kuns en Kultuur leerarea in

onderafdelings nie. Daar word eerder 'n geïntegreerde benadering met algemene uitkomstes vir die leerarea as geheel voorgeskryf waar musiek met die ander kunste en ander areas van die kurrikulum geskakel word. Sy sê dat dit 'n algehele verskuiwing van die vasgestelde praktyk is waar musiekopvoeders voorheen met 'n provinsiale sillabus en werkskemas voorsien is vir musiek as 'n aparte vak. Haar gevolgtrekking is dat daar geen spesifieke voorskrifte vir musiekopvoeding is nie - musiekopvoeders kan dus self die doel en bydrae van musiekopvoeding in die Kuns en Kultuur leerarea bepaal.

'n Volgende punt wat Hauptfleisch (1998: 13) noem is dat aangesien histories benadeelde kuns- en kultuurvorme en praktyke nou erken, begryp en bevorder word, die amptelike kurrikulum en die oortuigings van musiekopvoeders vir die eerste keer in ooreenstemming met mekaar is. Dit beteken dat alhoewel musiekopvoeders hulle reeds 'n geruime tyd beywer vir die insluiting van al die land se kulture by die vakgebied, hierdie oortuiging nou deur die kurrikulum erken word. Hauptfleisch (1998: 13) spreek egter haar kommer uit oor die feit dat aangesien daar geen voorskrifte vir musiekopvoeding binne die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 is nie, daar gevolglik ook geen waarborge is vir suksesvolle musiekopvoeding nie. Dit is dus aan musiekopvoeders oorgelaat om 'n betekenisvolle rol vir musiek binne die Kuns en Kultuur leerarea te bepaal. Weer eens kom die rol van die musiekopvoeder hier ter sprake, want dit is die belangrikste persoon wat al die verskillende komponente van musiekopvoeding by mekaar kan laat aansluit sodat die proses tot voordeel van alle partye is. Hauptfleisch (1998: 13) is van mening leerders hulself nie net met musiekaktiwiteite moet vermaak nie, maar dat daar eerder op musiekopvoeders staat gemaak moet word om suksesvolle leer en onderrig in musiek te bewerkstellig. Dit is dus 'n aanduiding dat musiekopvoeders die inisiatief moet neem om musiekopvoeding as 'n belangrike en noodsaaklike deel van opvoeding te vestig.

Alhoewel dit blyk dat Kurrikulum 2005 meer verantwoordelikheid aan musiekopvoeders verleen, wys Hinch en Hinch (1998: 17) egter daarop dat dit in die praktyk nie noodwendig die geval sal wees nie. Volgens hierdie skrywers impliseer die feit dat Kuns en Kultuur as een van die leerareas van Kurrikulum 2005 geïdentifiseer is nie

noodwendig dat kunsvakke in die huidige opvoedkundige en sosiale klimaat deur figure in beheer (soos byvoorbeeld skoolhoofde) op dieselfde wyse bevorder sal word as die vakke Wiskunde, Kommunikasie, Tegnologie, Literatuur en Taal nie. Hulle noem verder dat alhoewel vakke soos musiek, kuns, handwerk, drama en dans die emosionele fasette van die mens opvoed, die gevolglike opvoedkundige potensiaal deur diegene wat die opvoedingsbeleid implementeer, toenemend en met opset ter syde gestel word.

Hinch en Hinch (1998: 17) se oplossing vir hierdie probleem is om die balans en harmonie wat Kuns en Kultuur vir die mens se intellektuele, emosionele en fisieke insigte inhou te bemark, eerder as om net te fokus op die estetiese en geestelike voordele. Sodoende behoort musiek (en so ook die ander kunste) se plek bekragtig te word in opvoeding. Hulle noem verder dat eerder as om die bestaansreg van musiek in die opvoedkunde proses te probeer regverdig, daar op kwaliteite soos innovasie, leierskap en bemarking van die vak gefokus moet word. Volgens Hinch en Hinch (1998: 18) sal 'n beter begrip van musiek met 'n goed ontwikkelde onderrigprogram wat die behoeftes van leerders aanspreek, ook die toekoms van musiekopvoeders verseker. Hier impliseer hulle dus dat musiekopvoeders leerders, ouers en opvoeders behoort te oorreed dat musiekopvoeding (as 'n afdeling van Kuns en Kultuur) 'n noodsaaklikheid is by wyse van die musiekopvoeders se aksies - hetsy binne of buite die klaskamer. Hinch en Hinch (1998: 19) is daarvan oortuig dat musiekopvoeders as ingeligte kenners die vak moet bemark aangesien die produk (dit wil sê musiekopvoeding) uitstekend is en daar definitief 'n mark daarvoor is. Dit beteken dus dat musiekopvoeders die behoud van die vak moet verseker en bevorder sodat daar 'n lewensvatbare toekoms vir musiek in opvoeding as geheel gevestig kan word.

Volgens Britz (2002: 1-9) sal baie opvoeders duidelike riglyne in die samestelling van toepaslike onderrigmateriaal verkies. Britz (2002: 1-11) noem dat riglyne vir die seleksie van onderrigmateriaal wat toepaslik en waardevol vir alle Suid-Afrikaanse leerders en terselfdertyd ook prakties in die huidige opvoedkundige situasie is, hopelik sal volg



vanuit die MEUSSA<sup>4</sup> navorsingsprojek. MEUSSA is die afkorting vir “Music Education Unit Standards for South Africa” wat in 1999 deur Professor Caroline van Niekerk van die Musiekdepartement van die Universiteit van Pretoria geïnisieer is. Haar motivering vir hierdie navorsingsprojek is gebaseer op die feit dat die “South African Qualifications Authority” (SAQA) eenheidstandaarde (“unit standards”) vereis vir al die leerareas van Kurrikulum 2005. Van Niekerk het daarom ‘n groep nagraadse studente vanuit verskeie spesialisingsvelde genader om eenheidstandaarde vir musiek in Suid-Afrika te skryf. Eenheidstandaarde is die geregistreerde stellings van die verlangde onderwys- en opleidingsuitkomstes en gepaardgaande evalueringskriteria tesame met die administratiewe en ander inligting soos gespesifiseer in hierdie regulasies. (SAQA 2000: 22). Britz (2002: 1-2) verduidelik MEUSSA se missie soos volg: om ‘n werkbare raamwerk te verskaf waardeur die leer van musiek gefasiliteer word met die oog daarop om lewenslange aktiewe deelname in musiek te bevorder. Britz (2002: 1-2) gee die doelwit van MEUSSA soos volg weer: om leerders te bemagtig met musiekkennis en vaardighede wat sal lei tot lewenslange aktiewe deelname aan ‘n verskeidenheid musieksoorte. Die MEUSSA navorsingsprojek poog dus om die gaping van onvoldoende studiemateriaal wat as gevolg van Kurrikulum 2005 ontstaan het, te vul. Uit Britz (2002) se bydrae tot MEUSSA het twee werksboeke oor musiekgeskiedenis en musiekvorm gevolg. Dit moet genoem word dat die MEUSSA studiemateriaal spesifiek op musiekonderrig gemik is. Britz (2002: 1-24) dui aan dat die eenheidstandaarde wat vir die Suid-Afrikaanse musiekonderrig deur MEUSSA geformuleer is, in die opvoeding geïmplementeer kan word, indien dit deur SAQA goedgekeur word.

Die voorafgaande standpunte is heeltemal in ooreenstemming met Patricia Gane (1996) se voorgestelde raamwerk vir musiekopvoeding, aangesien sy wegbeweeg van die slaafse navolging van bepalings soos dit deur die kurrikulum neergelê word. In stede hiervan

---

<sup>4</sup> Grové (2001: ii) het ‘n model vir musiekonderrig ontwerp wat by wyse van die MEUSSA eenheidstandaarde daarop gemik is om aan alle leerders in Suid-Afrika musiek as ‘n opsie vir verdere studie of spesialisering te openbaar. Hierdie model is deur die betrokke navorsers van die MEUSSA navorsingsprojek op verskeie aspekte van musiekonderrig toegepas, maar dit is nie noodwendig op hierdie tesis van toepassing nie. Van die navorsers wat by die MEUSSA projek betrokke was: Bosman, R. (2001). *Unit standards for aerophones in a postmodern South Africa*. Wolff, N. (2001). *Choral unit standards and support material for primary schools in South Africa*.

moedig haar benadering musiekopvoeders aan om hul musiekopvoeding op 'n kreatiewe wyse (dit wil sê in samewerking met en inagneming van die voorgeskrewe kurrikulum) aan te bied sodat die leerder en die opvoeder self kan baat daarby.

Die bespreking tot dusver toon duidelik dat die musiekopvoeder 'n onontbeerlike komponent is wat die voortbestaan en belangrikheid van musiekopvoeding sal verseker. In die lig hiervan kan Strydom (1986: 2) se riglyne vir die eienskappe van 'n musiekopvoeder in oënskou geneem word aangesien sy dieselfde oortuigings deel:

- Die musiekopvoeder moet oor die vermoë beskik om verwaarloosde areas op 'n aktiewe wyse deel van die musiekles te maak.
- Die musiekopvoeder moet die musiekles so beplan dat alle areas binne die tydsbestek van 'n halfuur by wyse van 'n goeie lesplan gedek kan word.
- Die musiekopvoeder moet die verskeie areas van die musiekles by mekaar laat aansluit en inskakel aangesien alle areas van die les verwant is aan mekaar.
- Die musiekopvoeder moet poog om die leerder aan al die fasette van musiek bloot te stel deur middel van 'n wye ervaring van musiek.
- Die musiekopvoeder moet goed met kinders oor die weg kom en daarvolgens word die verhouding tussen die leerder en die opvoeder deur musiek aangedryf.
- 'n Opregte liefde vir musiek is 'n voorvereiste, want 'n musiekopvoeder se teoretiese kennis van die vak en kennis van onderrigmetodiek is onvoldoende as die innerlike eienskappe van 'n musikus ontbreek.
- Die musiekopvoeder moet bereid wees om te alle tye nuwe ontwikkelings en tendense van musiekopvoeding by klavieronderrig in te skakel.

Hierdie riglyne is 'n duidelike uiteensetting van die eienskappe waaroor 'n musiekopvoeder moet beskik en in hierdie tesis gaan daar gekyk word na hoe hierdie opvoedingsvaardighede in musiekopvoeding na vore gebring kan word sodat die vak uiteindelik op 'n suksesvolle wyse onderrig kan word.

## 1.7. Musiek as deel van die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005

Opvoeding in Suid-Afrika ondergaan tans baie veranderings aangesien alle vorige kurrikula deur Kurrikulum 2005 (1997) vervang is. Die hoofdoel van hierdie kurrikulum is om 'n integrasie van en samewerking tussen verskillende kulture van die Suid-Afrikaanse samelewing in opvoeding te bewerkstellig.

Volgens Joseph (1999: 63) word musiek by wyse van Kurrikulum 2005 - dit word in hoofstuk 2 uiteengesit - vir die eerste keer in Suid-Afrika as verpligtend binne die leerarea van Kuns en Kultuur erken. Daarbenewens voer sy die volgende redes van die Oos-Kaapse Provinsie (Onderwys Departement 1997) aan as motivering vir die insluiting van musiek as deel van Kuns en Kultuur:

- Musiek is die primêre oordraer van kultuur, wat beteken dat kulturele kennis wat as gevolg van die nalatenskap van die apartheidsera op die punt is om verlore te gaan, by wyse van musiek oorgedra en bewaar word.
- Die begrip van die musiek van verskillende samelewings sal help om juis hierdie samelewings te verstaan en dit sal terselfdertyd *Ubuntu* (welwillendheid) en rasse interaksie bevorder. Dit bring mense bymekaar soos geen ander vak.
- Musiek is 'n estetiese en wetenskaplike dissipline en bevorder selfvertroue, persoonlike dissipline en menswaardigheid.
- Musiek is een van die sterkste maniere om gemeenskaps- en kulturele ontwikkeling aan te help.
- Musiek wat korrek onderrig word behels kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese leerdoelwitte en -vaardighede.
- Musiek ontwikkel albei dele van die brein gelyktydig aangesien dit serebrale ontwikkeling, asook die ontwikkeling van kreatiwiteit en vaardighede wat by probleemoplossing gebruik word, insluit.
- Musiek is 'n kragtige terapeutiese middel aangesien dit 'n hoë graad van sensoriese integrasie behels - om hierdie rede alleenlik behoort musiek verpligtend in vroeë skooljare te wees.

- Musiek is ‘n sterk hulpbron in interdisiplinêre onderrig sowel as ‘n uitstekende geheue meganisme.
- Dit is ook belangrik dat daar musiekgeletterde gehore en verbruikers van alle musiekgenres is.

Alhoewel Joseph (1999) redes aanvoer vir die behoud en bevordering van musiekonderrig, is dit duidelik dat musiekonderrig die opvoeding as geheel op ‘n verskeidenheid maniere kan bevoordeel. Hierdie oortuiging word ook deur Elliott (1995: 122) beklemtoon deurdat hy noem dat leerders se aktiewe deelname aan musiek unieke en belangrike insigte soos persoonlike groei, selfkennis en konstruktiewe kennis meebring en om hierdie rede behoort musiekopvoeding waardevol te wees vir alle leerders. Hy noem ook dat aktiwiteite soos uitvoering, improvisasie, komposisie, verwerking en dirigeer betekenisvol op sigself is want as dit met toepaslike musikale uitdagings geskakel word, orden dit denke, en hierdie verwantskap lei tot musikale genot.

“Self-growth, self-knowledge, and musical enjoyment are the aims of music education overall and the primary goals of every music teaching-learning episode” (Elliott 1995: 122).

Dit is duidelik dat musiek as een van die hoekstene van opvoeding kwalifiseer aangesien dit leerders se algehele opvoeding aansienlik kan bevoordeel. Die probleem binne musiekopvoeding (met ander woorde die gesplete onderrigsituasie) is geïdentifiseer en die motivering vir die plek van musiekopvoeding is bevestig en vervolgens is die fokus op die moontlike oplossing vir hierdie situasie.

### **1.8. Voorgestelde oplossing vir die probleem**

Gane (1996: 50) beweer dat die ideale oplossing vir die verdeeldheid in musiekopvoeding teen te werk sou kon wees om die twee onderrigvelde (dit wil sê instrumentale musiekonderrig en algemene musiekonderrig) bymekaar te bring sodat dit ter aanvulling van mekaar kan dien. Die doel en uiteindelijke gevolg is dat leerders musiek deur middel

van 'n interaktiewe onderrigmetode optimaal kan aanleer en ervaar. Dit sal beteken dat die probleme soos vooraf geïdentifiseer deur middel van 'n **komplementêre onderrigsituasie** aangespreek sou kon word. Die redenasie agter die konsep "komplementêr" is nie om bestaande sillabi vir musiekonderrig te vervang nie, maar eerder om 'n nuwe benadering toe te pas waarby voorgeskrewe onderrigmateriaal in samewerking met aanvullende onderrigmateriaal op 'n ontginnende wyse in musiek onderrig word. Dit sal beteken dat die twee onderrigvelde mekaar sal komplementeer om sodoende musiekonderrig maksimaal te laat plaasvind. Hierdie ontginnende benadering tot instrumentale musiekonderrig word gebaseer op Patricia Gane (1996) se artikel "**Instrumental Performance and the National Curriculum: a Possible Partnership?**". Gane (1996) se artikel dien as raamwerk vir hierdie tesis aangesien sy 'n oorbrugging tussen instrumentale musiekonderrig en algemene musiekonderrig beding.

Gane (1996: 61 - 64) noem 'n hele aantal voorstelle vir aktiwiteite en benaderings wat instrumentale musiekopvoeders kan ontgin in die musiekles om die interaksie tussen instrumentale musiekonderrig en algemene musiekonderrig te bevorder. Hierdie voorstelle vir aktiwiteite en benaderings word vir die doeleindes van hierdie tesis toegepas as moontlikhede waarvolgens voorgeskrewe en aanvullende onderrigmateriaal in instrumentale musiekonderrig ontgin kan word. Hierdie voorstelle vir aktiwiteite en benaderings kan dus dien as raamwerk vir die saamstel en implementering van 'n **komplementêre kurrikulum vir instrumentale musiekonderrig (klavier)** waarby albei onderrigvelde van die musiekopvoeding 'n belangrike rol kan speel. Alhoewel hierdie tesis spesifiek op klavieronderrig gemik is, kan dieselfde benadering (*met ander woorde die ontginning van voorgeskrewe en addisionele onderrigmateriaal*) deur middel van 'n komplementêre kurrikulum ook by ander instrumentale musiekonderrig toegepas word waar leerders moontlik dieselfde onderrigprobleme mag ervaar.

Alhoewel Gane (1996) se artikel op die **British National Curriculum** (afgekort deur die skrywer as BNC) gebaseer is, is die saak wat sy bepleit (dit wil sê 'n wisselwerking tussen instrumentale musiekonderrig en algemene musiekonderrig) tesame met haar voorgestelde aktiwiteite en benaderings relevant vir musiekonderrig in Suid-Afrika. Die

rede daarvoor is dat die Suid-Afrikaanse musiekonderrig tans ook 'n gesplete onderrigsituasie ervaar waar instrumentale musiekonderrig en algemene musiekonderrig as twee aparte vakgebiede binne musiek beskou word. Die uiteindelijke doel van só 'n komplementêre kurrikulum is om die plek van instrumentale musiekonderrig, wat tans as gevolg van rasionalisering in die gedrang is, te hervestig en heel moontlik te bemagtig in die opvoedingsveld as geheel. Daarbenewens sal die ontginnende benadering tot instrumentale musiekonderrig voorsiening maak vir 'n wyer spektrum musiekstudente - daar sal geleenthede geskep word vir die talentvolle leerder sowel as die gemiddelde musiekleerder om musiek wat binne hul persoonlike vermoëns is, te beoefen. 'n Verdere motivering om Gane (1996: 61 - 64) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings te gebruik in instrumentale musiekonderrig is dat dit moontlike tekortkominge in bestaande sillabusse aan die lig kan bring en terselfdertyd aanvul.

### **1.9. Oorsig van die tesis**

Die British National Curriculum (1995) en ook verskeie Suid-Afrikaanse kurrikula - dit wil sê die Kurrikulum vir Buitekurrikulêre musiek (klavier) (1993), die Tussentydse sillabus vir klasmusiek (1995) en Kurrikulum 2005 (1997) word in Hoofstuk 2 uiteengesit en bespreek. Die rede waarom daar op hierdie sillabi gefokus word is eerstens omdat die British National Curriculum as raamwerk vir Gane (1996) se artikel dien en dit is waarvolgens hierdie tesis gekonspieer is; tweedens handel die Kurrikulum vir Buitekurrikulêre musiek (klavier) oor instrumentale musiekonderrig en die Tussentydse sillabus vir klasmusiek oor algemene musiekonderrig - hierdie twee onderrigvelde is juis die twee pole wat hierdie tesis poog om by mekaar te laat aansluit; en laastens word Kurrikulum 2005 ingesluit omdat dit die onderrigprogram is waarvolgens formele opvoeding tans in Suid-Afrika gepraktiseer word.

In hoofstuk 3 word Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings op die instrumentale musiekonderrig situasie toegepas. 'n Lys geselekteerde musiekwerke word in die musieklespraktyk toegepas wat daarop gemik is om aktiwiteite vanuit die algemene musiekonderrig by instrumentale musiekonderrig te laat aansluit, en word bespreek ter

illustrasie van Gane (1996) se voorstelle en benaderings. Die uiteindelijke doel van die lys gekose repertorium is om aan te dui hoe voorgeskrewe en aanvullende onderrigmateriaal ontgin kan word om leerders se kennis vanuit die twee onderrigvelde bymekaar te bring en aan te vul. Ten slotte is daar 'n bylae van repertorium wat ook vir die doeleindes van hierdie tesis gebruik is ter toepassing van Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings in die instrumentale musiekles.

In hoofstuk 4 volg die samevatting, bevindings en aanbevelings van hierdie studie.

## HOOFSTUK 2: 'n UITEENSETTING VAN VERSKEIE SILLABI

### 2.1. Inleiding

In hierdie hoofstuk word die British National Curriculum en 'n paar Suid-Afrikaanse musiekkurrikula bespreek. Daarna volg die motivering vir die belangrikheid van 'n komplementêre kurrikulum vir musiekonderrig. Ter afsluiting word daar gekyk na ooreenkomste en verskille tussen die onderskeie musiekkurrikula om te bepaal hoe effektief leerders se opvoedkundige behoeftes by elke sillabus aangespreek is.

Aangesien verskillende sillabi in hierdie hoofstuk uiteengesit word, volg daar eers 'n omskrywing van wat die konsepte *kurrikulum* en *sillabus* behels.

### 2.2. Omskrywing van die konsepte *kurrikulum* en *sillabus*

Coertzen en Carl (1994: 11) beklemtoon die behoefte en motivering vir 'n allesomvattende raamwerk vir musiekonderrig aangesien musiekopvoeding normaalweg daarna streef om alle kinders aan 'n waardevolle onderrigprogram bloot te stel. Dit beteken dat musiekonderrig verantwoordbaar moet wees deur die volgende vaardighede daarby in te sluit: die verwerwing van musiekkennis en uitvoeringsvaardighede, asook die verkryging van estetiese insigte in musiek; by implikasie sluit dit musikaal begaafdes en kinders wat nie spesiale musiektalente het nie, in.

Die *kurrikulum* is 'n allesomvattende onderrigprogram, aangesien dit alle beplande aktiwiteite van die leerders insluit, hetsy verpligtend of nie-verpligtend. Ter verduideliking van die konsep kurrikulum definieer Coertzen en Carl (1994: 11) dit soos volg: "n Vakkurrikulum vir musiek is 'n beskrywing van sistematiese geselekteerde musiekdoelstellings, inhoud, onderrigleeraktiwiteite en -ervarings, onderwysmetodes en evalueringsprosedures."

Die skrywers noem verder dat 'n *sillabus* binne dieselfde raamwerk val, maar dat dit



meer spesifiek verwys na die inhoude en doelstellings van 'n vak wat binne 'n bepaalde tydsbestek afgehandel moet word. 'n Belangrike aspek wat ook deur Coertzen en Carl (1994: 11) uitgewys word, is dat toekomstige ontwikkelinge soos byvoorbeeld “veranderde waardesisteme, vryer sienings van musiek as kuns, veranderde onderrigmetodes en uitvoeringstegnologie” by musiekonderrig ingeskakel behoort te word. Hieruit kan afgelei word dat die sillabus nie onveranderlik moet wees nie, maar dat dit eerder 'n deurlopende proses is wat ontvanklik behoort te wees vir vernuwing - hetsy idees, navorsing, ensovoorts.

Hier volg die uiteensetting van die voorafgenoemde sillabi.

## 2.3. Die British National Curriculum (1995)

### 2.3.1. Die struktuur van die British National Curriculum

Die British National Curriculum (BNC) soos uiteengesit deur die Department for Education in die dokument “Music in the National Curriculum” (1995), is van toepassing op leerders van skoolgaande ouderdom en dit is in die volgende vier **kernfases** (“key stages”) ingedeel:

	<b>Leerders se ouderdomme</b>	<b>Jaargroepe</b>
Kernfase 1	5 - 7	1 - 2
Kernfase 2	7 - 11	3 - 6
Kernfase 3	11 - 14	7 - 9
Kernfase 4	14 - 16	10 - 11

In Engeland word die volgende **vakke** by die kernfases van die National Curriculum ingesluit:

Kernfases 1 en 2	Engels, wiskunde, wetenskap, tegnologie (ontwerp en tegnologie, en inligtingstegnologie), geskiedenis, geografie, kuns, musiek en liggaamlike opvoeding
------------------	---

Kernfase 3	soos by Kernfase 1 en 2, plus 'n moderne uitheemse taal
Kernfase 4	Engels, wiskunde en wetenskap; vanaf Augustus 1995, liggaamlike opvoeding; en, vanaf Augustus 1996, tegnologie (ontwerp en tegnologie, en inligtingstegnologie) en 'n moderne uitheemse taal.

Vir elke vak en vir elke kernfase bepaal die **studieprogramme** (“programmes of study”) wat die leerders onderrig moet word en die **algemene uitkomst** (“attainment targets”) bepaal die verwagte standaard van die leerders se vordering. Die studieprogramme bevat spesifieke inligting oor die aktiwiteite wat binne die klaskamer plaasvind - met verwysing na die opvoeder en die leerder se rolle in die suksesvolle implementering van 'n effektiewe musiekles. Lawson et al. (1994: 6) is van mening dat hierdie aspek ten nouste met die musiekopvoeder se taakoms krywing verbind is omdat die leerders se musikale respons tydens die klaskamer aktiwiteite in 'n groot mate deur die eersgenoemde se houding en belangstelling in hul (die leerders se) musikale vermoëns beïnvloed sal word. Die algemene uitkomst verwys na die algemene doelstellings vir die ouderdomsgroepe waarin leerders binne die BNC verdeel word.

Teen die einde van kernfases 1, 2 en 3, vir alle vakke behalwe kuns, musiek en liggaamlike opvoeding, word die leerders se vorderingstandaarde bepaal volgens agt **vlak-beskrywings** wat toeneem in moeilikheidsgraad. Vir kuns, musiek en liggaamlike opvoeding word die vorderingstandaard bepaal in die **finale kernfase beskrywings** (“end of key stage descriptions”) vir die grootste aantal leerders aan die einde van elke kernfase. Die kernfase stellings verwys na die voorgenome doelwitte vir die spesifieke fases. By **Kernfase 4** is openbare eksamens die hoofwyse van assessering in die British National Curriculum.

### 2.3.2. Kernfase 1: Studieprogram

Leerders se begrip en genot van musiek moet ontwikkel word deur aktiwiteite wat die

vereistes van **Uitvoering en Komposisie en Beluistering en Waardering** saamvoeg waar moontlik.

1. Leerders moet geleenthede gegee word om:

- a. klanke te gebruik en te reageer teenoor musiek as individue, in pare, in groepe en as 'n klas
- b. inligtingstegnologie op 'n toepaslike wyse te gebruik om klanke op band op te neem.

2. Tydens uitvoering, komposisie, beluistering en waardering moet leerders geleer word om aandagtig te luister, te verken, te internaliseer en om musiekelemente te herken van:

- a. toonhoogte - hoog/laag;
- b. tydsduur - lank/kort, polsslag of maatslag, ritme;
- c. dinamiek - hard/sag/stilte;
- d. tempo - vinnig/stadig
- e. timbre - kwaliteit van klank, *bv geklingel, geratel, egalig, gelui*;
- f. tekstuur - verskeie klanke wat terselfdertyd gespeel of gesing word / een klank op sy eie;

en die gebruik van die bogenoemde in:

- g. struktuur - verskillende seksies, *bv begin, middel, einde, herhaling, bv herhaalde patrone, melodie, ritme.*

3. Die gekose repertorium vir uitvoer en beluistering moet die leerders se

musiekervaring en kennis uitbrei, en hul waardering van die uiteenlopende kulturele erfenis ontwikkel. Dit moet 'n verskeidenheid musiekstyle insluit:

- a. van verskillende historiese tydperke en kulture;
- b. deur welbekende komponiste en uitvoerders, van die verlede en teenwoordige tyd.

## **Uitvoering en Komposisie**

4. Leerders moet die geleentheid gebied word om:

- a. te sing en 'n reeks gestemde en ongestemde instrumente te gebruik om musiek te maak;
- b. saam met ander persone uitvoerings te gee en 'n bewuswording van musiekgehoore en musiekgeleenthede te ontwikkel;
- c. te komponeer in respons op 'n verskeidenheid stimuli, en 'n reeks bronne te verken, *bv stemme, instrumente, klanke van die omgewing*;
- d. musikale idees aan andere te kommunikeer.
- e. te luister na musiek, om 'n begrip van musiek van verskillende historiese tydperke en plekke te ontwikkel en om hierdie verworwe kennis op hul eie werk toe te pas;
- f. te reageer op lewende uitvoerings en opgeneemde musiek, insluitend hul eie en andere se repertorium en uitvoerings, te evalueer.

5. Leerders moet geleer word om:

- a. liedjies vanaf geheue te sing, beheer te ontwikkel oor asemhaling, dinamiek, ritme en toonhoogte;
- b. eenvoudige repertorium en begeleiding te speel, en kort musiekpatrone vanaf gehoor en simbole te speel;
- c. unisoos liedere te sing en repertorium te speel, en 'n bewustheid van ander uitvoerders te ontwikkel;
- d. te oefen en hul musiekmaak met andere te deel;
- e. musiekpatrone te improviseer, *bv die verandering in en skakeling van patrone terwyl dit gespeel of gesing word*;
- f. te verken, te skep, te kies en klanke in eenvoudige strukture te organiseer;
- g. klanke te gebruik om musikale effekte te skep; *bv om 'n masjien of 'n wandeling deur die woud voor te stel*;
- h. hul komposisies te dokumenteer deur notasiesimbole te gebruik, waar van toepassing.

## **Beluistering en Waardering**

6. Leerders moet geleer word om:

- a. te herken hoe klanke op verskillende wyses gemaak kan word, *bv deur blaas, tokkel, skud, vokalisering*;
- b. te herken hoe klanke in musiek gebruik word om spesifieke effekte te verkry, *bv om te kalmeer, te prikkel*;
- c. te herken dat musiek van verskillende tye en verskillende plekke afkomstig is;
- d. te reageer op musiekelemente, en die veranderende karakter en stemming van 'n musiekstuk by wyse van 'n dans of ander toepaslike vorms van uitdrukking aan te dui;
- e. in eenvoudige terme die klanke wat hulle gemaak het, na geluister het, uitgevoer, gekomponeer of gehoor het, insluitende alledaagse klanke, te beskryf.

### **2.3.3. Kernfase 2: Studieprogram**

Leerders se begrip en genot van musiek moet ontwikkel word deur aktiwiteite wat die vereistes van **Uitvoering en Komposisie** en **Beluistering en Waardering** bymekaar bring waar moontlik.

1. Leerders moet die geleentheid gegee word om:

- a. klanke te gebruik en op musiek te reageer as individue, in pare, in groepe en as 'n klas;
- b. toepaslike gebruik maak van inligtingstechnologie om klanke te verken en op band op te neem.

2. Tydens uitvoering, komposisie, beluistering en waardering, moet leerders geleer word om aandagtig te luister na detail, en musiekidees te identifiseer, te ondersoek, te internaliseer, *bv oudieer*, en die musiekelemente van die volgende te onderskei:

- a. toonhoogte - grade van toonhoogte, *bv op en af beweeg, trapsgewys beweeg of spring, name van toonhoogtes soos C, G, doh, soh*;
- b. tydsduur - groepe van maatslag, *bv in 2e, 3e, 4e, 5e*; ritme;

- c. dinamiek - verskillende vlakke van volume, aksent;
- d. tempo - verskillende spoed, *bv lewendig/kalm, vinniger/stadiger as;*
- e. timbre - verskillende kwaliteite, *bv grof, sag, dof, helder;*
- f. tekstuur - verskillende maniere wat klanke bymekaar gesit is, *bv ritme op ritme, melodie en begeleiding, dele wat invleg, blokke van klank, akkoorde;*

en die gebruik van die bogenoemde in:

- g. struktuur - verskillende maniere wat klanke in eenvoudige vorms georganiseer is, *bv vraag-en-antwoord, rondelied, frase, herhaling, ostinato, melodie.*
3. Die gekose repertorium vir uitvoering en beluistering moet die leerders se musiekervaring en kennis uitbrei, en hul waardering van die uiteenlopende kulturele erfenis ontwikkel. Dit moet musiek insluit in 'n verskeidenheid style van:
- a. verskillende historiese tydperke en kulture, *bv van die Europese 'klassieke' tradisie, volks- en populêre musiek, die lande en streke van die Britse Eilande, kulture van regoor die wêreld;*
  - b. bekende komponiste en uitvoerders, van die verlede en teenwoordige tyd.

### **Uitvoering en Komposisie**

4. Leerders moet die geleentheid gegee word om:
- a. te sing en 'n reeks gestemde en ongestemde instrumente te gebruik om musiek te maak;
  - b. saam met ander persone uitvoerings te gee en 'n bewuswording van musiekgehore en musiekgeleenthede te ontwikkel;
  - c. te komponeer in respons op 'n verskeidenheid stimuli, en 'n reeks bronne te verken;
  - d. musiekidees aan andere te kommunikeer;
  - e. te luister na, en begrip van musiek van verskillende historiese tydperke en plekke te ontwikkel, kennis op hul eie werk toe te pas, te reageer op lewende uitvoerings en musiekopnames, insluitend hul eie en andere se repertorium en uitvoerings te evalueer.

5. Leerders behoort geleer te word om:

- a. liedere te sing, beheer oor voordrag te ontwikkel ten opsigte van musiekelemente, veral frasering, *bv om vorm aan 'n lied te gee deur asem te haal aan die einde van 'n frase;*
- b. repertorium en begeleidings te speel en musiekpatrone vanaf gehoor en van notasie uit te voer, *bv simbole wat musiekelemente definieer, met toenemende vaardigheid en beheer;*
- c. liedere te sing, insluitende liedere en rondeliedere in twee dele, en repertorium te speel wat verskillende dele het, die vermoë te ontwikkel om na ander uitvoerders te luister;
- d. te oefen en hul eie projekte of uitvoerings aan te bied;
- e. ritmiese en melodiese idees te improviseer, *bv 'n perkussie gedeelte by 'n lied te voeg;*
- f. klanke in musiekstrukture te verken, te skep, te kies, te kombineer en te organiseer, *bv deur die gebruik van herhaalde seksies, of refrein en koor;*
- g. klanke en strukture te gebruik om 'n beplande effek te verkry, *bv om 'n spesifieke stemming te verkry;*
- h. eie repertorium te verfyn en neer te skryf deur notasie(s) te gebruik waar van toepassing.

### **Beluistering en Waardering**

6. Leerders moet geleer word om:

- a. klanke te identifiseer wat deur 'n verskeidenheid instrumente gemaak word - individueel of in kombinasie, *bv klaskamer instrumente en -families;*
- b. te identifiseer hoe musiekelemente en bronne, *bv stemme, instrumente, uitvoerders,* gebruik kan word om 'n stemming of effek te kommunikeer;
- c. wyses te herken waardeur musiek die tyd en plek waar dit geskep is kan uitbeeld;
- d. musiek van kontrasterende musiektradisies te vergelyk, en te reageer op verskille in karakter en stemming, *bv deur dans of ander toepaslike vorms van uitdrukking;*

- e. idees en opinies te uiter oor musiek, 'n musiektaal te ontwikkel asook die vermoë om musiekkennis te gebruik om standpunte te ondersteun.

#### 2.3.4. Kernfase 3: Studieprogram

Leerders se begrip en genot van musiek moet ontwikkel word deur aktiwiteite wat die vereistes van **Uitvoering en Komposisie** en **Beluistering en Waardering** bymekaar bring waar moontlik.

1. Leerders moet die geleentheid gegee word om:
  - a. klanke te gebruik om te reageer ten opsigte van musiek as individue, in pare, in groepe en as 'n klas;
  - b. toepaslike gebruik te maak van inligtingstechnologie om klanke te verken, te skep en op te neem.
2. Tydens uitvoering, komposisie, beluistering en waardering, moet leerders geleer word om te luister met begrip en die ontwikkeling van musiekidees te identifiseer, te ondersoek, te internaliseer en te onderskei ten opsigte van die volgende musiekelemente:
  - a. toonhoogte - verskeie toonlere en modes, *bv majeur, mineur, ragas*;
  - b. tydsduur - sinkopasie, ritme;
  - c. dinamiek - subtiele verskille in volume, *bv die balans van verskillende dele*;
  - d. tempo - subtiele verskille in spoed, *bv rubato*
  - e. timbre - verskillende maniere hoe timbre verander word, *bv deur demping, stryk/pluk aksie, elektronies*, verskillende kwaliteite, *bv vokale en instrumentale toonkleur*;
  - f. tekstuur - digtheid en deursigtigheid van instrumentasie, polifonie, harmonie;en die gebruik van die bogenoemde in:
  - g. struktuur - vorms wat op enkele idees gebaseer is, *bv riffs*, vorms gebaseer op alternatiewe idees, *bv rondo, drieledig*; vorms gebaseer op ontwikkelende idees, *bv variasie, improvisasie*.



3. Die gekose repertorium vir uitvoering en beluistering moet die leerder se musiek-ervaring en kennis uitbrei, en hul waardering vir diverse kulturele erfenis ontwikkel.

Dit moet musiek van verskeie style insluit:

- a. van die Europese 'klassieke' tradisie, van die vroegste tot die hedendaagse;
- b. van volk en populêre musiek;
- c. van die lande en streke van die Britse Eilande;
- d. van kulture regoor die wêreld;
- e. van bekende komponiste en uitvoerende kunstenaars, verlede en teenswoordig.

### **Uitvoering en Komposisie**

4. Leerders moet geleentheid gegee word om:

- a. te sing en 'n reeks gestemde en ongestemde instrumente te gebruik om musiek te maak;
- b. saam met ander persone uitvoerings te gee en 'n bewustheid van musiekgehoor en musiekgeleenthede te ontwikkel;
- c. te komponeer in respons op 'n verskeidenheid stimuli, en 'n reeks bronne te verken, *bv stemme, instrumente, klanke van die omgewing*;
- d. musiekidees met andere te kommunikeer;
- e. te luister na, en 'n begrip vir musiek van verskillende historiese tydperke en plekke te ontwikkel, kennis op hul eie werk toe te pas;
- f. ten opsigte van lewende uitvoerings en musiekopnames, insluitend hul eie en andere se repertorium en uitvoerings te reageer en dit te evalueer.

5. Leerders moet geleer word om:

- a. te sing en 'n verskeidenheid musiek te speel, beheer te ontwikkel oor subtiele veranderings by alle elemente en om die beplande effek te interpreteer;
- b. te sing en musiek vanaf gehoor te speel, vanaf geheue en van verskeie notasievorms, insluitend gewone balknotasie en akkoordsimbole;
- c. deel te neem aan groepuitvoerings (vokaal, instrumentaal en gemeng), en 'n bewustheid van styl en 'n sin vir ensemble te ontwikkel;

- d. te beplan, te oefen, te dirigeer en uitvoerings te gee;
- e. te improviseer en 'n verskeidenheid style te herken;
- f. bronne te kies en te kombineer en musiekidees binne musiekstrukture te ontwikkel;
- g. klanke en konvensies te gebruik om 'n verskeidenheid style en/of beplande effekte te verkry, *bv komponeer musiek vir 'n spesiale geleentheid*;
- h. repertorium te verfyn en te voltooi deur notasie(s) te gebruik, insluitend konvensionele balknotasie en opnametoerusting, waar van toepassing.

### **Beluistering en Waardering**

6. Leerders moet geleer word om:

- a. te identifiseer hoe bronne gebruik word in verskillende kombinasies, *bv orkes, koor, kamer ensemble*, en verskillende genres, *bv in opera, ballet, jazz*;
- b. maniere te identifiseer hoe persoonlike respons beïnvloed word deur die omgewing waarin die musiek plaasvind en deur die gebruik van musiekelemente en bronne;
- c. musiek met die sosiale, historiese en kulturele konteks te skakel, om 'n musiekpartituur te gebruik waar nodig, *bv konvensies te identifiseer wat in verskillende historiese tydperke en plekke gebruik word*;
- d. te identifiseer hoe en waarom musiekstyle en -tradisies mettertyd en by plekke verander, en die bydraes van komponiste en uitvoerders te herken;
- e. opinies en voorkeure te noem en te regverdig, deur musiekkennis en -woordeskat te gebruik.

### **2.3.5. Finale Uitkomst ("Attainment Targets")**

Die volgende beskrywings is die doelwitte wat die grootste aantal leerders kenmerkend moet demonstreer aan die einde van 'n kernfase, nadat hulle in die relevante studieprogram onderrig is. Die beskrywing is ontwerp om opvoeders te help bepaal in watter mate hul leerders se vordering verwant is aan hierdie doelstelling.

### **2.3.5.1. Kernfase 1**

#### **Finale Uitkomst 1: Uitvoering en Komposisie**

Leerders sing 'n verskeidenheid liederen en speel eenvoudige komposisies en begeleidings met selfvertroue en bewustheid van slagmaat. Hulle verken, kies en organiseer klankke, skep komposisies wat 'n eenvoudige struktuur het en maak gebruik van musiekelemente wat dinamiek en timbre insluit.

#### **Finale Uitkomst 2: Beluistering en Waardering**

Leerders reageer op kort repertorium, herken herhaling en veranderings binne die musiekelemente. Hulle luister aandagtig en beskryf en vergelyk klankke en komposisies deur eenvoudige terme te gebruik.

### **2.3.5.2. Kernfase 2**

#### **Finale Uitkomst 1: Uitvoering en Komposisie**

Leerders voer met akkuraatheid en selfvertroue uit, gebruik musiekelemente en is bewus van frasiering. Hulle sing liederen en rondeliederne wat twee dele het, en behou onafhanklike instrumentale lyne met inagneming van ander uitvoerders. Hulle kies en kombineer toepaslike bronne, gebruik musiekstrukture, maak gebruik van musiekelemente en verkry beplande effekte. Hulle gebruik musieknotasie tydens uitvoering en die kommunikasie van musiekidees.

#### **Finale Uitkomst 2: Beluistering en Waardering**

Leerders reageer op musiek, identifiseer veranderings in karakter en stemming, en herken hoe musiekelemente en bronne gebruik word om stemming en idees te kommunikeer. Hulle evalueer hul eie werk, identifiseer maniere hoe dit verbeter kan word. Hulle begin herken hoe musiek geaffekteer word deur tyd en plek en, waar van toepassing, die bedoelings van die komponis(te) en uitvoerder(s). Hulle luister aandagtig na detail en beskryf en vergelyk musiek van verskillende tradisies, deur musiekwoordeskat te gebruik.

### **2.3.5.3. Kernfase 3**

#### **Finale Uitkomst 1: Uitvoering en Komposisie**

Leeders voer musiek as individue met selfvertroue en beheer uit, en interpreteer die stemming of effek van die musiek. Hulle toon bewustheid van ander uitvoerders en pas hul eie party aan by die geheel. Hulle ontwikkel musiekidees binne strukture, deur verskillende strukture te gebruik, insluitend harmonie, en ontgin die musiekelemente en 'n verskeidenheid bronne. Hulle komponeer musiek vir spesifieke doeleindes en gebruik notasie(s) en, waar van toepassing, inligtingstechnologie, om te verken, te ontwikkel en musiekidees te hersien.

#### **Finale Uitkomst 2: Beluistering en Waardering**

Leeders reageer op musiek, identifiseer konvensies wat gebruik is in verskillende style en tradisies. Hulle analiseer veranderings in karakter en stemming, en evalueer die effek van die musiek. Hulle evalueer hul eie werk sorgvuldig, met inagneming van hul bedoelings en kommentaar van andere. Hulle vergelyk musiek van verskillende tye en plekke en herken die karaktertrekke wat dieselfde bly en dié wat verander. Hulle gebruik musiekwoordeskat toepaslik.

### **2.4. Kaaplandse Onderwysdepartement (1993). Die sillabus vir Buitekurrikulêre musiek - klavier.**

In hierdie afdeling word die doelstellings van klavieronderrig soos beskryf in die Sillabus vir Buitekurrikulêre Musiek (Klavier) van die Kaaplandse Onderwysdepartement (1993), uiteengesit. Alhoewel hierdie musieksillabus tans vervang is met die leerarea Kuns en Kultuur van Kurrikulum 2005, is die Buitekurrikulêre sillabus belangrik vir die doeleindes van hierdie tesis. Daar is nog steeds skole waar instrumentale onderrig aangebied word en spesialisering gaan binnekort in die Wes-Kaap ingevoer word. Hierdie sillabus word verder in hierdie hoofstuk met Gane (1996) se voorstelle en benaderings vir musiekonderrig binne die British National Curriculum raamwerk vergelyk aangesien beide spesifiek op klavieronderrig fokus.

### 2.4.1. Algemene doelstellings

1. Om leerders die geleentheid te bied om die genot van musiek in al sy fasette (soos byvoorbeeld skeppings-, herskeppings-, en waarderingsproses) te ervaar.
2. Om daardeur die kwaliteit van hierdie leerders se lewens te verryk.
3. Om hierdie leerders die kans te bied om die genot van musiek met andere te deel deur middel van onder meer musisering (solo en ensemble), openbare optredes en die bywoning van musiekuitvoerings.

### 2.4.2. Spesifieke doelstellings

1. Om leerders te lei om deur middel van onderrig in klavier, teorie en gehooropleiding kennis en begrip asook 'n vaardigheid ten opsigte van die volgende te ontwikkel:
  - (a) Repertoriumontwikkeling
  - (b) Tegniekontwikkeling
    - Leesvaardigheid (bladles en selfstudie)
    - Toonlere en arpeggios
    - Studies
  - (c) Ander vaardighede
    - Improvisasie
    - Gehoorspel
    - Transposisie
    - Visualisering
    - Evaluering
  - (d) Selfstandigheid met betrekking tot al hul musiekervarings
  - (e) Teorie en gehooropleiding
2. Om die leerders te lei om met behulp van hierdie kundighede en vaardighede die volgende te ontwikkel:
  - (a) 'n Normatiewe onderskeidingsvermoë met betrekking tot musiek en
  - (b) Begrip en waardering vir die musiek en musieksmake van andere.

In die sillabus vir instrumentale musiekonderrig word die leerders se vordering in 'n stelsel wat oor 10 trappe strek, gekategoriseer. Vir die omvang van hierdie tesis sal daar net op trappe 1 en 2 gefokus word aangesien hierdie trappe hoofsaaklik vanaf beginners tot graad drie vlak strek en dit is die raamwerk van die proefleerders wat vir die doeleindes van hierdie tesis gebruik is.

#### **2.4.2.1. Leerinhoud van Trap 1**

##### **Repertoriumontwikkeling**

- Die leerder se repertoriumontwikkeling geskied oor 16 stukke soos vanuit die voorgestelde repertoriumlys in die sillabus (kyk by Trap 1 in bylae B)
- Ensemblespel, byvoorbeeld 'n duet, 'n trio of 'n begeleiding vir sang, blokfluit of ander instrument

##### **Tegniekontwikkeling**

###### **(a) Leesvaardigheid**

- Enige geskikte bladleesoefening (soos vanuit die repertoriumlys by Trap 1 in Bylae B)
- Nadat die leerder 'n kort frase van twee mate in die diskant- of bassleutels sonder die klavier bestudeer het, sal van hom of haar verwag word om die passasie op die klavier van geheue te speel.

###### **(b) Tegniiese oefeninge**

- Geskikte oefeninge wat die vaardighede van 'n aanvaarbare klaviertegniek ontwikkel, moet gebruik word. Oefeninge kan deur die opvoeder self ontwerp word of 'n keuse kan uit die repertoriumlys (soos in repertoriumlys in Trap 1 van Bylae B) gedoen word.

###### **(c) Toonlere**

- Die majeuretoonlere van C, G, D en F, gememoriseer, op- en afgaande vanaf die tonika, met elke hand afsonderlik. Omvang: een oktaaf

## **Mondeling**

Mondelinge vrae oor die voordragwerk wat van maklik tot moeilik wissel, en wat vrae oor die volgende insluit:

- Historiese gegewens van die komponis en die betrokke werk
- Konsepte van musiek: toonhoogte, toonduur, toonintensiteit, toonkleur, melodie, ritme, tempo, harmonie, tekstuur, stemming en vorm (struktuur)
- Grondbeginsels van musiek (soos in die repertoriumlys van Trap 1 in Bylae B)
- Styl van werk
- Komposisietegnieke, waar van toepassing
- Elementêre kennis van die werking van die instrument, asook die versorging daarvan.

### **2.4.2.2. Leerinhoud van Trap 2**

#### **Repertoriumontwikkeling**

- Die repertoriumontwikkeling geskied oor twaalf stukke (soos repertoriumlys van Trap 2 in Bylae C)
- Ensemblespel, byvoorbeeld 'n duet, 'n trio of 'n begeleiding vir sang, blokfluit of ander instrument

#### **Tegniekontwikkeling**

##### **(a) Leesvaardigheid**

- Enige geskikte bladleesoefeninge (soos vanuit die repertoriumlys van Trap 2 in Bylae C)
- Nadat die leerders 'n kort frase van twee mate in die diskant- en bassleutels sonder die klavier bestudeer het, sal van hom of haar verwag word om die passasie op die klavier van geheue te speel.

##### **(b) Tegniiese oefeninge**

- Geskikte tegniiese oefeninge wat aansluit by en voortbou op dié van Trap 1. Oefeninge kan deur die opvoeder self ontwerp word, of 'n keuse kan uit die repertoriumlys (soos vanuit die

repertoriumlys vir Trap 2 in Bylae C) gedoen word.

(c) Toonlere en gebroke akkoorde

- Die majeurtoonlere, asook gebroke akkoorde op C, G, D, F en B-mol, op- en afgaande vanaf die tonika, met elke hand afsonderlik. Omvang: een oktaaf.

### **Mondeling**

Mondelinge vrae oor die voordragwerke wat van maklik tot moeilik wissel, en wat vrae oor die volgende insluit:

- Historiese gegewens van die komponis en die betrokke werk
- Konsepte oor musiek: toonhoogte, toonduur, toonintensiteit, toonleer, melodie, ritme, tempo, harmonie, tekstuur, stemming en vorm (struktuur)
- Grondbeginsels van musiek (soos module 2)
- Styl van die werk
- Komposisietegnieke, waar van toepassing
- Elementêre kennis van die werking van die instrument, asook die versorging daarvan.

### **2.5. Wes-Kaapse Onderwysdepartement (1995). Tussentydse Sillabus vir Klasmusiek Graad 1 tot Standerd 10.**

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se Tussentydse Sillabus vir Klasmusiek is saamgestel met die doel dat dit in Januarie 1995 geïmplementeer sou word. Die konsep “Tussentydse Sillabus” beteken dat dit die eerste sillabus was wat voorsiening gemaak het vir ‘n eenvormige leerplan vir musiekonderrig wat by alle skole toegepas word, aangesien daar voorheen verskillende onderwysdepartemente was wat elk ‘n afsonderlike sillabus vir musiekonderrig gebruik het. Daarbenewens is die Tussentydse Sillabus vir Klasmusiek op ‘n tydelike basis onderrig totdat daar ‘n alomvattende sillabus vir musiekonderrig beskikbaar gestel sou word. Hierdie Tussentydse Sillabus is tans vervang deur die leerarea Kuns en Kultuur binne Kurrikulum 2005.



Die doelstellings van die Tussentydse Sillabus was soos volg:

### **2.5.1. Algemene doelstellings**

Die primêre doel van musiekonderrig is om musiekbekwaamheid by alle leerders te ontwikkel deur middel van aktiewe musikale probleemoplossing in gebalanseerde verhouding tot gepaste musikale uitdagings.

Leerders behoort voorsien te word van die volgende:

1. Optimale beleving van musiek;
2. Geleentede om 'n belangstelling in musiek, musiekvaardighede en musiekbekwaamhede te ontwikkel;
3. Aktiwiteite wat hulle sal motiveer en met kennis sal vervul vir lewenslange betrokkenheid by musiek;
4. Die geleentede en vermoë om musiekkennis en musiekvaardighede op nuwe musiekervaringe toe te pas;
5. 'n Toenemende insig in en waardering vir sowel hul eie as andere se musiekerfenis(se) en musiekagtergrond(e);
6. Geleentede om te sosialiseer en by musiekaktiwiteite betrokke te wees;
7. Aktiwiteite wat daarna sal streef om standarde te bereik wat in lyn is met die norme van die betrokke musiekpraktyk;
8. Integrering van musiekervarings, musiekvaardighede en musiekkennis met ander ervarings, vaardighede en kennis van musiek sowel as dié van 'n nie-musikale aard.

### **2.5.2. Spesifieke doelstellings**

1. Leerders behoort musiekvaardighede te ontwikkel, soos vervolgens by 2 en 3 genoem sal word, deur aktiewe ervarings in 'n verskeidenheid musiekpraktyke.
2. Leerders behoort gelei te word om musiekvaardighede in die volgende aktiwiteite te ontwikkel:

- Sang
- Beweging saam met musiek
- Instrumentale spel
- Komposisie en Improvisasie
- Musiekbeluistering
- Die lees en skryf van notasie

Hierdie aktiwiteite impliseer: Skep-Herskep-Waardeer

3. Leerders behoort gelei te word om musiekkennis in te win oor:
  - Komponiste, repertorium, uitvoerders, musiekgebeurtenisse
  - Die volgende musiekkonsepte en musiekelemente, wat afsonderlik en in verhouding tot mekaar gehoor en geïdentifiseer word, waar van toepassing:
    - Toonhoogte
    - Toonduur, ritme, metrum en tempo
    - Artikulasie
    - Toonkleur, timbre
    - Dinamiek
    - Harmonie en tekstuur
    - Vorm en struktuur
    - Styl en stemming
4. Leerders moet met behulp van die verworwe vaardighede en kennis gelei word om die volgende te ontwikkel:
  - Die vermoë om ingeligte musiekkeuses te maak.
  - Begrip van en waardering vir sowel hul eie musiekkultuur/kulture en dié van andere.
  - Insig in hul eie en ander se affektiewe en emosionele beleving van musiek.
5. Musiekervaringe, musiekvaardighede en musiekkennis moet met ander ervaringe, kennis en vaardighede, soos onder andere lewenservaringe, visuele ervaringe,

ruimtelike ervaringe, waardering, verbale uitdrukking, sosiale vaardighede, historiese kennis en kulturele kennis geïntegreer word.

## **2.6. Onderwysdepartement (1997). Kurrikulum 2005: Spesifieke uitkomste, evalueringskriteria, stellings Graad 1 tot Graad 9.**

Op nasionale onderwysvlak is 'n kurrikulum daargestel wat geleidelik by skole se leerplanne ingefaseer is en teen die jaar 2005 ten volle operatief sou wees. Hierdie kurrikulum fokus op die insluiting van alle kulture en style van die land se bevolkings. Volgens Taylor (1997: 1, soos in Joseph 1999: 23) beoog Kurrikulum 2005 die volgende: "To develop citizens who are active and creative, inventors and problem solvers, rather than meek and unthinking followers; To inculcate an appreciation for diversity in the areas of race, culture and gender."

Die leerarea Kuns en Kultuur word onderskryf deur die volgende beginsels:

- Nie-rassisme, nie-seksisme
- Demokratiese praktyk
- Aankweek en beskerming van vryheid van uitdrukking
- Die bevestiging van alle vorme van kulturele uitdrukking
- Gelyke toegang tot bronne en regstelling van wanbalanse
- Kwaliteit voorsiening wat relevant is vir die lewens van leerders, en
- Die bevordering van inter-kulturele wisselwerking

### **2.6.1. Die leerareas van Kurrikulum 2005**

In Kurrikulum 2005 word vakke in die volgende agt leerareas gegroepeer:

1. Taal, geletterdheid en kommunikasie
2. Menslike en sosiale wetenskappe
3. Tegnologie
4. Wiskundige geletterdheid, wiskunde en wiskundige wetenskappe

5. Natuurlike wetenskappe
6. Kuns en Kultuur
7. Ekonomiese en bestuurswetenskappe, en
8. Lewensoriëntering.

Onderwysdepartement (1997: 2)

Die Kurrikulum 2005 het binne die leerarea Kuns en Kultuur agt spesifieke doelstellings wat die leerder in staat sal stel om 'n omvangryke kennis van kunste en kultuur te verwerf.

### **2.6.2. Spesifieke uitkomste van die Kuns en Kultuur leerarea**

Die spesifieke uitkomste<sup>5</sup> van Kuns en Kultuur sal leerders in staat stel om die volgende te doen:

1. Toepassing van kennis, vaardighede en tegnieke om op 'n skeppende wyse betrokke te wees by Kuns en Kultuur prosesse en -produkte.
2. Die gebruik van Kuns en Kultuur prosesse om sosiale en interaktiewe vaardighede te ontwikkel en toe te pas.
3. Nadink oor en die kritiese deelname aan kuns ervaring en -werk.
4. Demonstreer 'n begrip vir die oorsprong, funksies en dinamiese aard van kultuur.
5. Ervaar en analiseer die rol van massamedia in populêre kultuur en die impak daarvan op veelvoudige vorms van kommunikasie en uitbeelding in die kunste.

---

<sup>5</sup> Die uitkomste het intussen op nasionale vlak verander na vier (met verwysing na die hersiene Kuns en Kultuur kurrikulum uitgawe, 2002: 6).

6. Die gebruik van kulturele uitbeelding om 'n ekonomiese bydrae tot die self en die ekonomie te maak.
7. Demonstreer 'n vermoë vir toeganklikheid tot kreatiewe kuns en kulturele prosesse om selfrespek te ontwikkel en om versoening te bevorder.
8. Erken, begryp en bevorder histories-agtergeblewe Kuns en Kultuur vorme en praktyke.

### **2.7. Motivering vir 'n komplementêre musiekkurrikulum wat beide algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig aktiwiteite insluit**

“Teachers of music, the visual arts, movement and drama realize they are stronger in the power-structure of schools if they stand together and present a combined case for their subject” (Swanwick 1979: 89).

Hierdie stelling dien as vertrekpunt vir die volgende bespreking, aangesien dit die plek van Kuns en Kultuur in skole wil vestig by wyse van gedeelde belange tussen die vakke wat Swanwick (1979) identifiseer. In die afdeling wat volg, word gefokus op die motivering vir 'n musiekkurrikulum waar daar wisselwerking tussen die algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig is.

Volgens Swanwick (1992: 20) is musiek 'n waardevolle komponent van enige kultuur aangesien dit by verskeie geleenthede (soos byvoorbeeld in seremonies, rituele, dans en storievertelling) gebruik word. Daarbenewens kom musiek ook in verskillende vorme (soos byvoorbeeld popliedjies, ragas en simfonieë) binne die kultuur voor. Indien skole se kurrikula op belangrike en relevante kulturele aktiwiteite gebaseer is, is musiek 'n betekenisvolle bron wat die kultuur kan bevorder. Vanuit hierdie sienswyse is dit duidelik dat musiek een van die belangrikste vakke in enige skoolkurrikulum behoort te wees, aangesien dit verskeie musikale gebruike en kulturele vorme aan leerders kan

oordra.

Wright (1998: 75) noem dat 'n allesomvattende benadering tot musiekonderrig tot gevolg het dat meer leerders betrek word by die maak, uitvoering, en waardering van musiek op 'n meer intensiewe vlak as in die verlede. Wright (1998: 71) identifiseer hierdie allesomvattende benadering soos volg: "... an opportunity exists to extend the holistic approach to music education to embrace all music making activity within the school." Dit beteken dat Wright (1998) ook 'n komplementêre kurrikulum vir musiekonderrig ondersteun waarby instrumentale onderrig en algemene musiekonderrig by mekaar aansluiting vind. Die voordele van 'n allesomvattende of holistiese benadering tot musiekonderrig word bespreek deur Reimer (1989: 206). Volgens Reimer behoort leerders die waarde van hul musiek- en tegniese vermoëns deur middel van die volgende te ervaar:

- in hul beleving van die repertorium wat hulle aanleer,
- in hul genot van uitvoering vir gehore,
- in hul toenemende begrip van musiek, en
- van die kreatiewe handeling as 'n belangrike komponent van die musiek.

Reimer (1989: 206) beantwoord die vraag of leerders later in hul lewens uitvoerings sal hou of nie, met die standpunt dat hulle musiekervarings tydens hul skooljare van so 'n aard behoort te wees dat die rol van musiek in hul lewens met spesiale entoesiasme en koestering onthou sal word. Hieruit kan afgelei word dat die holistiese benadering, soos deur Wright (1998: 71) bepleit, poog om musiek deel van alle leerders se lewens te maak deurdat 'n verskeidenheid musiekaktiwiteite toeganklik vir enige leerder behoort te wees.

Volgens Wright (1998: 71) is die musiek wat op 'n afsonderlike wyse in die instrumentale klaskamer beoefen word nie noodwendig geskik om leerders se musiekvaardighede, -kennis en -begrip ten volle te ontwikkel nie. Gevolglik bied sy 'n holistiese benadering tot musiekonderrig wat alle aktiwiteite van musiekmaak in die skool insluit as oplossing vir hierdie geïsoleerde tipe musiekmaak. Volgens haar sal 'n holistiese kurrikulum 'n groter aantal leerders in musiekonderrig akkommodeer waar

vorige musiekkurrikula uitsluitlik op 'n klein groepie instrumentaliste, die koor en die orkes gefokus was. Aangesien daar meer leerders betrokke sal wees, sal die vak "musiekonderrig" as geheel sterker na vore tree in die algehele akademiese program van enige skool.

Daarbenewens het Gane (1996: 50) gevind dat leerders min verbintenis sien tussen algemene musiekonderrig en dit wat hulle in die instrumentale musiekles doen. Die aktiwiteite, inhoud, evaluering en onderrigstyle verskil en die moontlikhede vir aanvulling vanuit die klaskamer en die musiekateljé is verlore. Leerders se instrumentale leer en spel word dikwels nie in die klaskamer ontgin nie; repertorium en waarderingwerk wat in die klaskamer gedoen is, word nie in die instrumentale les aangeraak nie. Daarvolgens is Gane (1996: 49) se gevolgtrekking dat hierdie tweeledige onderrigsituasie die noodsaaklikheid by instrumentale musiekopvoeders om te bepaal of die **British National Curriculum** (BNC) wat by uitstek op algemene musiekonderrig gerig is, insigte kan bied vir vernuwing en verfrissing in instrumentale musiekonderrig.

Die BNC het volgens Wright (1998: 72) altyd ten doel gehad dat musiekonderrig in skole toeganklik vir alle leerders behoort te wees. Wright gaan van die veronderstelling uit dat musiek 'n belangrike deel van 'n kind se ontwikkeling is en dat alle leerders gevolglik gelyke geleentheid tot musiekonderrig binne en buite die klaskamer behoort te hê. Hierdie ideaal beteken nie dat die uitstaande musiekvermoë en ontwikkeling van sommige leerders egter onderdruk of vertraag mag word ten koste van die musiekervaring van die meerderheid nie. Die afleiding is dat daar 'n geskikte onderrigsituasie in musiek geskep moet word waar leerders se individuele opvoedingsbehoefte aangespreek kan word. Die komplementêre kurrikulum vir musiekonderrig sal in hierdie geval die mees toepaslike oplossing wees, aangesien leerders teen hul eie pas en deur middel van toepaslike musikale onderrigmateriaal onderrig kan word.

Die kwessie van hoe om die mees geskikte onderrigsituasie te skep word deur Paynter (1982: 69, soos in Wright 1998: 72) aangespreek. Hy neem die doelstellings en

ontwikkeling van die musiek in die klaskamer as beginpunt vir die daarstelling van die ko-kurrikulêre onderrigprogram. Daarvolgens sal 'n opwindende musiekprogram in die klaskamer leerders se belangstelling prikkel wat dan gevolglik verby die vooruitsigte en moontlikhede van die skoolkoor en -orkes sal strek.

Wright (1998: 73) identifiseer die volgende voordele van 'n benadering waar die klaskamer die oorsprong van die ko-kurrikulêre aktiwiteite is:

- Daar sal 'n toenemende en meer selfversekerde aantal leerders wees met uitvoeringservaring wat dan gemotiveerd sal wees om hul vaardighede en hul instrumentale en vokale werk te bevorder, aangesien hulle kennis dra van die nodige stappe in die voorbereiding van 'n komposisie om dit op 'n standaard te bring waar dit uitgevoer kan word;
- Leerders sal gemotiveerd wees om repertorium af te rond en idees te hersien, soos deur die BNC bepaal word, aangesien hulle die ervaring het om hul werk in die openbaar uit te voer;
- Leerders sal hul eie en andere se werk deeglik evalueer, met die wete dat dit moontlik in die openbaar uitgevoer kan word;
- Daar is ook geleenthede om hul werk in 'n ander forum te hoor waar tekortkominge dalk duideliker as in die klaskamer aan die lig kan kom.

'n Holistiese benadering waarby toenemende samewerking tussen die klaskamer onderrigprogram en die ekstra-kurrikulêre onderrigprogram bewerkstellig moet word, word ook deur die BNC musiekwerkgroep by wyse van die volgende aanhaling duidelik uitgespreek: "The skills which pupils have been taught in class provide a foundation for them to make useful contributions to many different activities outside the classroom" (Moore et al.. 1995: 47, soos in Wright 1998: 73).

Witkin (1974: 129) bepleit ook 'n holistiese benadering tot kurrikulumontwikkeling in musiek deur te beweer dat kore en orkeste belangrik is in musiekonderrig, maar dat dit nie 'n plaasvervanger vir kreatiewe musiekmaak en uitvoering kan wees nie. Daarbenewens noem Witkin dat die vroeëre klem op uitmuntendheid in koor- en



orkeswerk 'n moontlike demper op wydverspreide deelname deur baie leerders aan musiekervarings in die skool geplaas het. Hansard (1982: 100, soos in Wright 1998: 73) noem dat kunsopvoeding nie net talentvolle kunstenaars moet ontwikkel nie, maar dat daar geleentheid vir alle leerders behoort te wees om deelname te hê aan kunsaktiwiteite en om oor die kunste te leer.

'n Volgende aspek wat Wright (1998: 74) aanspreek en wat volgens haar bevestig word deur Fletcher (1987) en Reimer (1989), is die gedurige druk waaronder musiekopvoeders verkeer om hul kurrikulêre en ko-kurrikulêre rolle te vervul. Hierdie druk bring mee dat sommige areas van werk onvermydelik afgeskeep word. Die samevoeging van die twee areas (dit wil sê instrumentale musiekonderrig en algemene musiekonderrig) sodat die ko-kurrikulêre musiekonderrigprogram eintlik die uitgebreide kurrikulum word (Moore et al., 1995: 47, soos in Wright 1998: 74) mag voordelig wees sodat daar 'n vermindering van druk op musiekonderwysers is wat nie langer hoef te probeer om die twee kontrasterende rolle te versoen nie, maar eerder hul vak (dit wil sê musiekonderrig) binne die skool as 'n geheel kan aanbied. 'n Breedvoerige regverdiging vir hierdie benadering kan verkry word deur Paynter (1982: 20, soos in Wright 1998: 74) wat beweer dat 'n kurrikulum, soos die musiek self, 'n wesenlike eenheid vorm waarin alle opvoedkundige elemente geloofwaardig verwant is aan mekaar.

Volgens Wright (1998: 74) word hierdie geïntegreerde benadering ook ondersteun deur die BNC op die volgende wyse: Alhoewel aktiwiteite dikwels as ko-kurrikulêr bestempel word, vorm dit tog deel van die skool se beleid en kurrikulumdoelwitte en vervolgens is die konsep 'uitgebreide kurrikulum' meer duidelik en toepaslik (Moore et al., 1995: 47, soos in Wright 1998: 74). Dit beteken dus dat leerders die geleentheid gegee behoort te word om binne die raamwerk van die uitgebreide kurrikulum klanke te gebruik en te reageer op musiek: as individue, in pare, in groepe en as 'n klas. Hierdie geïntegreerde benadering tot die uitgebreide kurrikulum mag en moet leerders lei om die inisiatief te neem om self idees te skep vir die uitgebreide kurrikulum. Hierdie standpunt word bevestig deur Adams et al. (1995: 31, soos in Wright 1998: 74): "activities and tasks may be initiated by pupils as well as teachers".

## 2.8. Gane (1996) se oorsig van die British National Curriculum (BNC)

### 2.8.1. Die agtergrond tot Gane (1996) se navorsing

Volgens Gane (1996: 49) het haar artikel “**Instrumental Performance and the National Curriculum: a Possible Partnership?**” ontstaan vanuit ‘n waarneembare behoefte vir instrumentale musiekonderrig om op ‘n positiewe wyse sommige van die geleenthede wat die **British National Curriculum** bied, te ontgin. Terselfdertyd het Gane (1996: 50) gevind dat daar ‘n behoefte vir musiek-gesentreerde benaderings tot instrumentale lesse is wat aktiwiteite soos improvisasie, komposisie en waardering as kernaktiwiteite met uitvoering inkorporeer.

Gane (1996: 49) se artikel spruit uit die oortuiging dat tradisionele benaderings tot instrumentale musiekonderrig geneig het om die ontwikkeling van tegniese vaardighede bo verbeeldingryke response tot musiekervarings te plaas. Volgens haar behoort algemene musiekopvoeders en instrumentale musiekopvoeders wat tot dusver op verskillende, dog parallelle spore beweeg het, te baat by ‘n gemeenskaplike doelwit in musiekonderrig aangesien praktiese realiteite, sowel as moontlike kurrikulum voordele op hierdie wyse aan die lig gebring kan word. Haar voorstel sou as ‘n tentatiewe model dien vir instrumentale musiekonderrig wat binne die raamwerk van die BNC ontwerp is. Hiermee poog sy om die unieke karakter van instrumentale musiekonderrig wat met wyer kurrikulumperspektiewe verryk word, na vore te bring.

### 2.8.2. Die huidige situasie in Engeland

Die hersiene ‘Orders of the National Curriculum for Music’ (Gane, 1996: 49) het vanaf 1 Augustus 1995 bepaal dat alle leerders in Engeland tussen die ouderdomme 5 tot 14 jaar grondwetlik daarop geregtig is om musiekonderrig te ontvang. Gane (1996: 49) se kritiek hierteen is dat alhoewel die voorsiening van gespesialiseerde instrumentale

musiekonderrig belangrik is vir leerders se musiekontwikkeling, **instrumentale musiekonderrig** egter nie wetlik verpligtend is vir leerders volgens die BNC se bepalings is nie. Hierdie siening word deur die volgende aanhaling duidelik weergegee:

“Music has become a compulsory part of the curriculum for all children up to age 14 but the provision of instrumental tuition, although encouraged by implication, remains a non-statutory service” (Sharp, 1995, soos aangehaal deur Gane 1996: 40).

Die implikasie is dat musiekopvoeders heelwaarskynlik die belangrikheid van beide algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig mag besef, maar weens kurrikulum bepalings word hulle genoodsaak om algemene musiekonderrig as die hoofonderrigdoel te ag terwyl instrumentale musiekonderrig as vanselfsprekend ‘n opsionele vak word in terme van onderrigprioriteite<sup>6</sup>. Daarteenoor mag privaat musiekopvoeders, wat in elk geval tradisioneel buite die strukturele ontwikkeling van skoolgebaseerde musiekonderrig gebly het, dalk steeds taamlik geïsoleerd voel binne hierdie nuwe raamwerk vir musiekonderrig soos wat bepaal word deur die BNC. Die gevolgtrekking hier is dat die BNC se bepalings ‘n duidelike raamwerk vir algemene musiekonderrig neerlê, maar instrumentale musiekonderrig word in hierdie verband ter syde gestel. Dit impliseer ‘n onverskillige houding met betrekking tot instrumentale musiekonderrig - die onus berus dus by instrumentale musiekopvoeders om ‘n werkbare onderrigstruktuur daar te stel wat die opvoedkundige waarde en plek van instrumentale musiekonderrig in die kurrikulum sal bevestig.

Alhoewel die stelling “the instrumental lesson needs to be regarded as an alternative form of delivery not as an adjunct or optional extra” (Pratt en Stephens 1994, soos aangehaal deur Gane 1996: 49) algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig gelyk aan mekaar stel, sê Gane (1996: 49) dat dit lyk asof ‘n dubbele spoor in musiekonderrig aan die orde van die dag sal wees. Dit beteken dat die bepalings van die BNC ‘n

---

<sup>6</sup> In Suid-Afrika is daar vroeër jare ‘n onderskeid getref tussen algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig deurdat elk van hierdie vakke hul eie afsonderlike onderrigsillabusse gehad het. Alhoewel Kurrikulum 2005 se Kuns en Kultuur leerarea vir dergelike algemene musiekonderrig voorsiening maak, word instrumentale musiekonderrig tans egter geensins hierby ingesluit nie.

onderskeid bewerkstellig waar algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig as aparte vakke behandel word aangesien algemene musiekonderrig volgens wet 'n verhewe status bo instrumentale musiekonderrig geniet. Daar bestaan dus die moontlikheid dat algemene musiekonderrig ten koste van instrumentale musiekonderrig ontwikkel sou kon word in Brittanje.

### **2.8.3. Problematiese aspekte vir instrumentale musiekonderrig binne die raamwerk van die BNC**

Die eerste probleem wat Gane (1996: 49) identifiseer is dat die onderskeie strukture van die BNC se kernfases nie ooreenstem met instrumentale leerders se ouderdomme nie. Sy het ook gevind dat daar verskille is tussen privaat- en skoolgebaseerde leerders se aanvangsouderdomme, wat tussen 7 en 18 jaar kan strek. Die grootste groep leerders is tussen 7 jaar en 14 jaar, omdat leerders hul instrumentale musiekonderrig op verskillende ouderdomme begin. Gevolglik is 'n raamwerk vir instrumentale musiekonderrig waar leerders se vorderingstadia met ouderdomsgroepe verbind word, nie werkbaar in die geval van instrumentale musiekonderrig nie.

'n Volgende aspek wat Gane (1996: 50) aanraak is dat baie instrumentale opvoeders, hetsy privaat of skoolgebaseerd, nie betrokke is by algemene musiekonderrig van die BNC nie. Hulle het dus nie deel uitgemaak van kernbesprekings soos die aanvang, implementering en personeelkwessies wat gepaard gaan met die BNC nie. Daar is dus die moontlikheid dat sulke opvoeders nie noodwendig bekend is met die bepalings en doelstellings van die BNC nie. Die probleem wat moontlik hieruit kan voortspruit is dat daar van hierdie instrumentale musiekopvoeders wat reeds 'n moontlike agterstand het teenoor hul algemene musiek kollegas nou verwag word om die bepalings en doelstellings van die BNC by hul eie instrumentale musiekonderrig te inkorporeer.

'n Volgende probleem wat Gane (1996: 50) uitlig is dat aangesien baie instrumentale musiekopvoeders blootgestel word aan aspekte soos veranderende werksomstandighede, diensvoorwaardes en verantwoordbaarheid op alle vlakke van hul poste, hulle tot 'n

sekere mate apaties kan voel om verskillende benaderings of geleenthede wat die BNC moontlik na vore kan bring, in hul eie musiekonderrig te ontgin. Instrumentale musiekonderrig van die Westerse klassieke tradisie se inhoud en metodologie was gewoonlik gebaseer op dit wat tradisioneel geassosieer word met die musiekprofessie en die Konservatoriums, wat verteenwoordig word deur die eksterne eksamenliggame (soos byvoorbeeld The Board of Trinity College of Music, The Associated Board of the Royal Schools of Music), eerder as ander voorgeskrewe studieprogramme. Daarbenewens het instrumentale leer en onderrig van die Westerse klassieke tradisie nie altyd aktiwiteite soos improvisasie, komposisie en waardering as sentrale musikale ervarings vir leerders in hul musieklesse ingesluit nie<sup>7</sup>.

Volgens Gane (1996: 50) kan die bogenoemde probleme enige nuwe idees en moontlikhede wat tot 'n meer samehangende en geïntegreerde sienswyse van musiekonderrig sou kon lei, belemmer. Alhoewel sy oortuigend sê dat hierdie uitdagings aangespreek moet word, is die volgende belangrike kwessie nou om te bepaal wat die voordele vir leerders en opvoeders is indien die instrumentale musiekonderrig-sektor die BNC se potensiaal ontgin.

#### **2.8.4. Voordele en nadele van die BNC vir instrumentale musiekonderrig**

Gane (1996: 50) noem eerstens dat die BNC instrumentale musiekonderrig se status sal versterk by belanghebbendes soos onder andere beheerliggame, ouers en die algemene publiek indien musiekopvoeders 'n gemeenskaplike taal en professionele raamwerk deel. Verder kan die befondsing van instrumentale musiekonderrig, wat tans 'n toenemende fragmentasie ervaar, op 'n professionele wyse versterk word<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Dieselfde situasie is tans in die Suid-Afrikaanse instrumentale musiekonderrig aan die orde van die dag, aangesien nóg UNISA nóg die vroeëre Trapstelsel hierdie aktiwiteite as deel van die instrumentale lespraktyk beoefen.

<sup>8</sup> Alhoewel Gane (1996) nie spesifieke benaderings vir die befondsing van instrumentale musiekonderrig noem nie, is hierdie aspek van kardinale belang vir die oorlewing van die vakgebied, aangesien dit in Suid-Afrika nou heeltemal onafhanklik van die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 moet funksioneer.

Gane (1996: 51) noem egter dat die kernfases van die BNC nie werkbaar kan wees vir instrumentale musiekonderrig nie, omdat daar 'n wesenlike verskil tussen algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig is. Sy voer die volgende redes aan waarom instrumentale musiekonderrig nie binne die BNC raamwerk kan inskakel nie:

- Leerders se instrumentale musiekonderrig word op verskillende ouderdomme begin of gestaak;
- Die aantal leerders in elke fase is nie konstant nie;
- Die tydsduur van vier jaar vir Kernfase 2 (soos deur die BNC bepaal) is te lank vir die beplanning van 'n geldige instrumentale musiekonderrigskema. Volgens Gane (1996: 51) behoort hierdie kernfase in kleiner beplanningseenhede verdeel te word sodat instrumentale musiekopvoeders dit makliker kan hanteer en die leerders se vordering effektief gemonitor kan word.

Dit is duidelik vanuit hierdie kwessies dat die BNC nie noodwendig die opvoedkundige behoeftes van instrumentale musiekonderrig aanspreek nie, maar volgens Gane (1996: 51) behoort instrumentale musiekopvoeders die BNC - alhoewel dit vir algemene musiekonderrig bedoel is - ook as toepaslike raamwerk vir instrumentale musiekonderrig te gebruik. Die beste opsie sou dus wees om die BNC raamwerk as basis vir 'n instrumentale musiekonderrigsillabus te gebruik, maar met toepaslike aanpassings. Gane (1996: 51) noem dat daar reeds kennis geneem is van die moontlikheid dat instrumentale musiekonderrig probleme binne die BNC mag ervaar en gevolglik is daar ruimte toegelaat vir verskillende vorderingstempo binne en tussen fases. Hierdie buigsaamheid binne die BNC word beklemtoon deur die volgende uittreksel: "material may be selected from easier or later key stages where this is necessary to enable individual pupils to progress and demonstrate achievement" (Department for Education, 1995: 1). Hierdie probleme tesame met geskikte oplossings in die voorgestelde model vir instrumentale musiekonderrig word in Gane (1996) se artikel aangespreek.

Die instrumentale musiekonderrigmodel wat Gane (1996: 51) voorstel gaan van die veronderstelling uit dat enige moontlike vorderingsverslag vir instrumentale leerders die

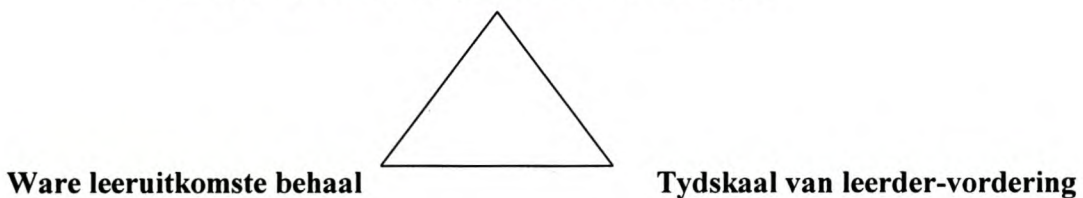
volgende aspekte moet insluit:

- Die tydsduur wat 'n leerder onderrig ontvang,
- Standaard of die vordering en die prestasie wat behaal is,
- Die werkvlak wat die normale leeruitkomstes verteenwoordig vir die tydsduur wat die leerder leer,
- Die BNC fase en die ouderdom van die leerder.

Volgens Gane (1996: 51) kom herhaalde onreëlmatighede in instrumentale leer voor soos byvoorbeeld in die volgende gevalle:

- Twee kinders behaal dieselfde graad en punt in 'n eksterne eksamen: vir die een beteken dit 'n onderprestasie; vir die ander is dit 'n uitstekende prestasie. Dit dui 'n groot verskil in die vordering, inset en vermoë van die betrokke leerders aan;
- Norme van verwagting, alhoewel buigbaar, is nie altyd duidelik ten opsigte van die verhouding tussen die drie punte van die volgende driehoek nie:

**Leeruitkomstes vir 'n spesifieke ouderdom/fase**



Volgens Gane (1996: 51) poog haar beplanningsmodel vir instrumentale musiekonderrig om die kwessies soos hierbo uiteengesit, aan te spreek.

Een van die belangrikste beginsels van die BNC is die sentrale musiekaktiwiteite binne algemene musiekonderrig naamlik **uitvoering**, **komposisie**, **beluistering** en **musiekwaardering** en leerders behoort die kuns van musiek daardeur te ervaar. Gane (1996: 51) noem dat hierdie aktiwiteite in twee algemene uitkomstes ("attainment targets") gegroepeer word met die doel dat dit in alle studieprogramme, waar moontlik, geïntegreer word.

#### UITKOMS 1 - Uitvoering en Komposisie:

Swanwick (1992: 25) omskryf dit as die ontwikkeling van die vermoë om musiek te kan uitvoer en musiek te kan komponeer.

#### UITKOMS 2 - Beluistering en Musiekwaardering:

Swanwick (1992: 26) omskryf dit as die ontwikkeling van kennis en begrip van die musiekgeskiedenis en teorie, asook die vermoë om te luister en om musiek te waardeer.

Die algemene uitkomst van algemene musiekonderrig in die BNC is 'n uitvloeisel van Keith Swanwick, John Paynter en andere se navorsing wat die waarde van komposisie in die klaskamer in samehang met meer tradisionele aktiwiteite beklemtoon het. Gane (1996: 52) noem egter dat instrumentale musiekonderrig geen gemeenskaplike agenda het wat enige ander algemene musiekonderrig aktiwiteite as bespeling en uitvoering inkorporeer nie. Algemene musiekopvoeders en instrumentale musiekopvoeders en andere mag dalk 'n persepsie hê dat slegs uitvoering vir die ko-kurrikulêre kurrikulum geskik is, terwyl komposisie, beluistering en musiekwaardering deel van algemene musiekonderrig behoort te wees. Gane (1996: 52) is egter van mening dat die ontginning van komposisie en musiekwaardering in die instrumentale musiekles sal help om die gaping tussen algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig te oorbrug.

Volgens Gane (1996: 52) behoort die ontginning van komposisie en musiekwaardering in die instrumentale musiekles nie net 'n byvoeging van verdere aktiwiteite te wees nie. Opvoeders kan wel probleme met tyd ervaar as dit by lesprioriteite kom en die keuse om geen byvoegings tot die instrumentale musiekles te doen nie mag dalk die beste opsie wees in die beperkte tydsbestek van 'n instrumentale musiekles. Daar moet egter 'n ander benadering tot die onderrigfilosofie in plek kom om hierdie probleem die hoof te bied. Sodoende sal die leerder nie net passief 'n stel voorafbepaalde vaardighede en repertorium moet aanleer nie, maar eerder 'n aktiewe vennoot in die vorming van sy/haar response en toegang tot musiek wees. Hierdie benadering tot instrumentale musiekonderrig word met die volgende stelling bevestig: "Any approach to learning that



does not take the student as the starting point is like mistaking a mirror image for an actual object and trying to deduce the laws of optics from it” (O’Connor, 1987, soos aangehaal deur Gane 1996).

Daar is baie gemeenskaplike vaardighede in aktiwiteite soos komposisie, musiekwaardering en uitvoering. Volgens Gane (1996: 52) is komposisie afhanklik van die vermoë om die moontlikhede van musiektaal te kan waardeer en gevolglike idees te kan keur en verwerp. Dienooreenkomstig hang suksesvolle musiekwaardering af van die insigte wat verwerf word deur middel van komposisie en uitvoering. Daarenteen hang suksesvolle uitvoering af van grondige beoordeling wat gemaak word van die musiek as gevolg van insiggewende begrip en nie net deur die blote nabootsing van andere of deur instruksies te volg nie.

Flynn en Pratt (1995: 2) bevestig dat musiekwaardering gebeur wanneer leerders die volgende doen:

- Doelmatig na musiek luister;
- Nadenkend reageer op musiek;
- Keuses maak en die musiek krities beoordeel;
- Die verworwe kennis en ervaring gebruik om die bogenoemde te doen.

Volgens Gane (1996: 52) behoort instrumentale musiekopvoeders die leerders aan te moedig om by hierdie voorafgaande aktiwiteite betrokke te wees. Hetsy in die konteks van die leerder se eie spel, of dié van ander leerders waar aktiwiteite soos komposisie, improvisasie en meer spesifiek die waardering van die repertorium wat bestudeer moet word, moet die aktiwiteite in die instrumentale musiekles geïmplementeer word.

Die volgende belangrike aspek van die BNC wat waardevol vir instrumentale musiekonderrig is, behels die tipes musiek waaraan leerders blootgestel word: “It should include a variety of styles (a) from different times and cultures and (b) by well-known composers and performers, past and present” (Department for Education, 1995: 2).

Volgens Gane (1996: 52) lyk dit asof hierdie vereiste sonder probleme is, maar daar is wel 'n verskuilde agenda wat moontlik radikaal vir instrumentale musiekopvoeders kan wees. Sy noem dat repertorium wat ontgin is in die instrumentale musiekles binne die Westerse klassieke tradisie, tradisioneel bepaal is deur die volgende faktore:

- Eksterne eksamens
- Onderrigboeke en ander gepubliseerde materiaal
- Musiek van ander kulture en style wat bekend was aan instrumentale musiekopvoeders

Dit het tot gevolg gehad dat die volgende soorte musiek meer voorkeur geniet het:

- Westerse klassieke musiek van omtrent 1680 tot 1900
- Musiek in gedrukte vorm

Ten koste van:

- Jazz en populêre musiek wat afhanklik is van minder geletterde benaderings, soos improvisasie
- Musiek vanuit nie-Westerse kulture

Daar is dalk 'n versteekte persepsie agter hierdie praktiese faktore van watter soort musiek geldig is om bestudeer te word. Westerse klassieke musiek is waarskynlik beskou as meer verhewe bo ander musieksoorte, wat op hul beurt dalk eerder gereken is as materiaal vir ontspanningsdoeleindes. Nog erger is dat sommige musiekstyle dalk as ondermynend gesien is teenoor kultuur, wat teenstrydig is met dit wat tradisioneel gesien word as musiek wat geskik is om te bestudeer. Deur egter net addisionele materiaal by te voeg by dit wat reeds in die musiekles gebruik word, sal die les volgestop wees sonder enige nuwe geleenthede vir leer. 'n Verskuiwing van perspektief word benodig wat die verskeie style en kulturele tradisies kan akkommodeer in die instrumentale musiekles.

Volgens Gane (1996: 53) behoort die volgende insigte in ag geneem te word by die implementering van 'n nuwe benadering tot instrumentale musiekonderrig:

- Gehoorsbenadering wat ewe geldig is as dit wat gepubliseer is: "That which is readable with the eyes is still not everything. One never knows what music lies behind the notes" (Pärt 1995, soos aangehaal deur Gane 1996: 53);

- Die noodsaaklikheid vir opvoeders om te erken dat hulle nie noodwendig vaardig in 'n besondere styl moet wees om dit saam met hul leerders te verken nie;
- 'n Keuse van repertorium anders as dié uit tradisionele bronne;
- 'n Bereidwilligheid om vanuit die vaardighede en belangstellings van kinders te leer en te kyk na hul eie gemeenskappe vir moontlike materiaal: “the best teachers are those who are themselves perpetual learners...” (Odam 1995, soos aangehaal deur Gane 1996: 53).

Aangesien die sillabus vir Buitekurrikulêre musiek (klavier) en Gane (1996) se voorgestelde model albei vir instrumentale musiekonderrig ontwerp is, word daar vervolgens 'n vergelyking tussen die twee onderrigprogramme getref om die verskille en ooreenkomste tussen die twee uit te wys. Hierdie tesis bepleit die toepassing van Gane (1996) se voorstelle vir musiekaktiwiteite en benaderings tot musiekonderrig wat binne die BNC raamwerk ontwerp is (wat eintlik 'n wisselwerking tussen algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig is) op die Suid-Afrikaanse situasie en gevolglik sal die verskille tussen die Buitekurrikulêre sillabus en Gane (1996) se onderrigprogram dui op moontlike probleemareas wat die Buitekurrikulêre sillabus vir 'n interaktiewe musiekonderrigprogram inhou. Daarteenoor sal enige ooreenkomste dui op die moontlikhede wat die Buitekurrikulêre sillabus vir interaktiewe musiekonderrig inhou.

**2.9. Die verskille tussen die Buitekurrikulêre sillabus vir musiekonderrig – klavier (1993) en Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tot musiekonderrig wat op die BNC gebaseer is.**

<b>Die verskille tussen die Buitekurrikulêre sillabus vir musiekonderrig – klavier (1993) en Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tot musiekonderrig wat op die BNC gebaseer is.</b>	
<b>Buitekurrikulêre sillabus vir Musiek</b>	<b>Gane se voorstelle en benaderings</b>
Het 'n voorafbeplande sillabus vir instrumentale musiekonderrig.	Gebruik die sillabus vir algemene musiekonderrig (d.w.s. die BNC) as raamwerk vir instrumentale musiekonderrig.
Fokus uitsluitlik op voorgeskrewe repertorium soos in die repertoriumlys as onderrigmateriaal.	Neem voorgeskrewe repertorium asook addisionele repertorium as onderrigmateriaal.
Speel slegs voorgeskrewe toonlere soos in die repertoriumlys.	Bevorder die speel van toonlere uit ander kulture, as inleiding tot hierdie kulture.
Is voorskriftelik met die vereiste werklading wat die leerder binne 'n vorderingsfase moet voltooi.	Laat ruimte vir aanpassing en veranderings binne die leerplan sodat die leerder teen sy of haar eie pas kan vorder.
Groepspeel is opsioneel en daar word meer gefokus op die individuele leerder se instrumentale spel.	Fokus grotendeels op groepspeel sodat meer leerders betrek word by instrumentale spel.
Het beperkte aktiwiteite in die musiekles wat slegs in moeilikheidsgraad toeneem namate die vorderingstadium hoër word.	Inkorporeer verskeie aktiwiteite in die instrumentale musiekles sodat leerders se musiekkennis verbreed kan word.
Is hoofsaaklik gefokus op die Westerse klassieke musiektradisie.	Bevorder die deelname en verwerwing van kennis van ander kulture se musiektradisies.
Leerders se skeppende werk en die geleentheid vir uitvoering daarvan is beperk.	Bied meer geleentheid en erkenning vir die skep en uitvoering van leerder se eie werk.
Evaluering geskied op 'n eensydige basis by wyse van voorgeskrewe puntetoekenning deur die opvoeder.	Leerder se bydrae word as 'n belangrike komponent tydens die evalueringsproses beskou.
Is in die gedrang omdat Kurrikulum 2005 se Kuns en Kultuur leerarea nou alle vorige musiekurrikula vervang.	Is geldig as instrumentale musiekonderrigmodel omdat dit in wisselwerking met algemene musiekonderrig leerarea toegepas kan word.

## **2.10. Ooreenkomste tussen Gane (1996) se model vir instrumentale musiekonderrig en Suid-Afrika se Buitekurrikulêre sillabus vir musiekonderrig – klavier (1993)**

Alhoewel Gane (1996) se onderrigmodel 'n reeks aktiwiteite voorstel wat op 'n kreatiewe manier in instrumentale musiekonderrig toegepas kan word, is die uiteindelige doel om dit juis ter aanvulling van die algemene musiekonderrigsillabus te gebruik. In hierdie opsig is dit dus duidelik dat Gane (1996) se voorgestelde model vir instrumentale musiekonderrig as meganisme sou kon dien om die Buitekurrikulêre musieksillabus te versoen met die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005. Dit sal beteken dat die Buitekurrikulêre sillabus steeds as raamwerk vir individuele musiekonderrig gebruik kan word, maar op 'n interaktiewe wyse in samewerking met algemene musiekonderrig (soos deur Gane (1996) voorgestel) sodat dit by die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 inskakel.

Aangesien die Tussentydse sillabus vir musiekonderrig vervang word met die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005, word daar kortliks gefokus op die verskille en ooreenkomste tussen hierdie twee. Die verskille tussen die twee onderrigprogramme dui op tekortkominge wat die Tussentydse sillabus in vergelyking met Kurrikulum 2005 het en die ooreenkomste dui op die potensiële aspekte wat die Tussentydse sillabus vir Kurrikulum 2005 inhou.

## **2.11. Verskille tussen die Tussentydse sillabus vir klasmusiek (1995) en die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 (1997).**

Die Tussentydse sillabus het gefokus op die optimale beleving van musiek wat gepaard gegaan het met 'n lewenslange betrokkenheid by musiek. Die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 fokus bykomend ook op die ontwikkeling van selfrespek; ekonomiese bydrae tot die self en die sameleving; en die bevordering en begrip van agtergeblewe kuns- en kultuurvorme en praktyke.

**2.12. Ooreenkomste tussen die Tussentydse sillabus vir Klasmusiek (1995) en die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 (1997).**

<b>Ooreenkomste tussen Tussentydse sillabus vir musiekonderrig en die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005</b>	
<b>Tussentydse sillabus vir Musiek-onderrig</b>	<b>Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005</b>
Leerders word aangemoedig om 'n belangstelling in musiek, musiekvaardighede en musiekbekwaamhede te ontwikkel.	Die toepassing van kennis, tegnieke en vaardighede om te skep en krities betrokke te wees in Kuns en Kultuur prosesse en produkte
By die bogenoemde aspek fokus beide kurrikula op die ontwikkeling van vaardighede en betrokkenheid by Kuns en Kultuur aktiwiteite waarby musiek ingesluit word.	
Die geleentheid en vermoë om musiekkennis en -vaardighede op nuwe musiekervaringe toe te pas.	Nadink oor en betrokke raak by kuns ervaring en werk.

**2.13. Slotsom**

Die Kuns en Kultuur leerarea van Kurrikulum 2005 vervang in Suid-Afrikaanse opvoeding nou alle vorige musiekkurrikula. Dit is tog noemenswaardig dat alhoewel Kurrikulum 2005 'n nuwe demokratiese rigting vir opvoeding in Suid-Afrika aandui, was daar aanvanklik egter weinig voorgeskrewe onderrigmateriaal vir die leerarea Kuns en Kultuur beskikbaar. Die verantwoordelikheid is dus op opvoeders (net soos in die geval by Gane (1996) se voorgestelde instrumentale musiekonderrig binne die raamwerk van die British National Curriculum) om self onderrigmateriaal saam te stel wat geskik sal wees vir hul leerders se opvoedkundige behoeftes. Gane (1996) se voorgestelde model vir instrumentale musiekonderrig bied dus 'n moontlikheid vir Suid-Afrikaanse musiekonderrig, want sy gebruik juis algemene musiekonderrig (dit wil sê die BNC) as raamwerk vir die beplanning en implementering van 'n komplementêre kurrikulum vir instrumentale musiekonderrig. Die Kuns en Kultuur leerarea sou dus as raamwerk vir

instrumentale musiekonderrig in Suid-Afrikaanse opvoeding kon dien met die verstandhouding dat instrumentale musiekonderrig in samewerking met ander Kuns en Kultuur vakke onderrig word.

In die volgende hoofstuk word gefokus op die toepassing van Gane (1996) se voorgestelde model vir instrumentale musiekonderrig en hoe dit moontlik in die Suid-Afrikaanse musiekonderrigsektor toegepas kan word.

### **HOOFSTUK 3: DIE OMSKRYWING EN TOEPASSING VAN GANE (1996) SE VOORSTELLE VIR AKTIWITEITE EN BENADERINGS TOT MUSIEKONDERRIG**

#### **3.1 Inleiding**

In hierdie hoofstuk word Gane (1996: 61 - 64) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings omskryf en op instrumentale musiekonderrig toegepas. Die uiteindelijke doelwit is om te bepaal of hierdie voorstelle vir aktiwiteite en benaderings werkbaar is vir ko-kurrikulêre instrumentale musiek in die Suid-Afrikaanse musiekonderrig konteks. 'n Verdere aspek van hierdie tesis is ook om leerders se ontvanklikheid vir 'n nuwe onderrigmetode waar te neem, aangesien voorgeskrewe en addisionele onderigmateriaal hoofsaaklik op 'n "ontginnende" wyse benader is om Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings toe te pas.

Hierdie studie is oor 'n tydperk van ses maande (vanaf April 2000 tot September 2000) met 'n groep van tien musiekleerders in 'n privaat praktyk gedoen. Vir die doeleindes van hierdie tesis gaan daar egter net gefokus word op die resultate van drie van die musiekleerders. Die studie is by wyse van kwalitatiewe navorsingsmetodologie gedoen en dit is as 'n gevallestudie benader. Volgens Henning et al. (2004: 41) word gevallestudies van ander soorte kwalitatiewe navorsing onderskei deurdat dit 'n indringende beskrywing en ontleding van 'n enkele eenheid of sisteem soos 'n individu, 'n program, gebeurtenis, groep, handeling of gemeenskap is. Verder noem Henning et al. (2004: 41) dat 'n gevallestudie gebruik word om 'n dieptestudie van die situasie en begrip van die betrokkenes te verkry. Henning et al. (2004: 41) se afleiding is dus dat die fokus op die proses eerder as die uitkomst, en die konteks eerder as 'n spesifieke resultaat is. Dit is reeds by die opsomming genoem dat hierdie tesis nie ten doel het om 'n voorafbepaalde hipotese te toets nie, maar eerder om 'n nuwe benadering tot instrumentale musiekonderrig te ontgin.

In dieselfde lig skryf Gray (2004: 131) dat gevallestudies die ontleding van 'n individuele geval (soos byvoorbeeld 'n persoon of organisasie) of veelvoudige gevalle kan behels



waarvan elk op grond van spesifieke omstandighede geselekteer word. Volgens Gray (2004: 131) beteken dit dat gevallestudies gebaseer kan word op enkele of veelvoudige eenhede. In hierdie opsig kwalifiseer hierdie studie as 'n geldige gevallestudie aangesien die studie-eenheid tien proefstudente insluit waarvan drie se verslae vir die doeleindes van die tesis uiteengesit is.

Hierdie studie is as 'n sosiale navorsingsprojek benader, aangesien die onderwerp homself leen tot voorstelle eerder as konklusiewe antwoorde. Dit beteken dat die volgende stappe tydens die navorsingsproses gevolg is: (i) Verkenning (Babbie en Mouton, 2002: 79) - 'n nuwe metode is vir klavieronderrig verken; (ii) beskrywing (Babbie en Mouton, 2002: 80) - observasies is tydens die studie gedoen wat dan beskryf is; (iii) verduideliking (Babbie en Mouton, 2002: 81) - die gesplete musiekonderrig situasie is aangedui en daar is verduidelik hoe daar na 'n oplossing gekyk word. Die leerders se reaksie en ontvanklikheid vir die onderrigmateriaal en -metode is binne die konteks van die musieklespraktyk gedoen deur middel van observasies, gesprekvoering en joernaal inskrywings. Vervolgens 'n kort omskrywing van kwalitatiewe navorsing.

### **3.2. Kwalitatiewe Navorsing**

Winberg (1997: 39) definieer kwalitatiewe navorsing as die beskrywing van hoe en waarom mense sekere dinge doen. Hier is die fokus op begrip deur middel van kontekstuele dataversameling, interpretasie en beplanning vir aksie. Kwalitatiewe metodologie is 'n menslike benadering tot die mense wat ondersoek word. Vervolgens, die riglyne waarvolgens kwalitatiewe navorsing gedoen word, soos deur Winberg (1997: 41 – 43) uiteengesit. By elke aspek word aangedui hoedat dit spesifiek in hierdie tesis toegepas is.

#### **3.2.1. Kwalitatiewe navorsing is induktief**

Kwalitatiewe navorsers ontwikkel hul begrippe in die verloop van die navorsingsproses; hulle versamel nie data om voorafbepaalde hipotese of teorieë te ondersteun nie.

*Hierdie studie het ontstaan vanuit die behoefte om algemene musiekonderrig en instrumentale musiekonderrig by mekaar te laat aansluit en die gevolgtrekkings van die studie het uiteindelik die werkbaarheid daarvan bepaal.*

### **3.2.2. Kwalitatiewe navorsing is holisties**

In kwalitatiewe metodologie kyk die navorser na mense binne hul kontekste; hetsy in die verlede of teenswoordig.

*Die navorsingwerk van hierdie studie is binne die raamwerk van 'n privaat musiekpraktyk gedoen met inagneming van die leerders se vorige en huidige musiekkennis.*

### **3.2.3. Kwalitatiewe navorsers is sensitief**

Kwalitatiewe navorsers dring hulle nie op aan die mense wat hulle bestudeer nie en onderhoude word as normale gesprekke hanteer sodat daar 'n wisselwerking tussen die navorser en die proefpersone bewerkstellig word.

*Die leerders se algemene bydraes, kommentaar, reaksie en ontvanklikheid is deur middel van gesprekvoering, observasies en joernaalinskrywings aangeteken.*

### **3.2.4. Kwalitatiewe navorsers probeer om mense te verstaan**

'n Sentrale eienskap van kwalitatiewe navorsing is om die realiteit van andere te probeer ervaar. Sodoende empatiseer kwalitatiewe navorsers met die mense wat hulle bestudeer.

*Behalwe dat daar op die leerders se ontvanklikheid vir die onderrigmateriaal en -metode gefokus is, is die leerders se persoonlike omstandighede ook in ag geneem deur onderrigmateriaal en 'n instrument - in hierdie geval die klavier - beskikbaar te stel vir daardie leerders wat nie toegang daartoe gehad het nie.*

### **3.2.5. Kwalitatiewe navorsers is onbevooroordeeld**

Kwalitatiewe navorsing neem niks as vanselfsprekend nie en dergelike navorsers stel hul eie oortuigings en perspektiewe ter syde tydens hul navorsing.

*Die leerders se eie insette is as 'n integrale deel van die navorsing beskou en hulle is aangemoedig om enige vrae of onduidelikhede na die musikles te bring vir bespreking.*

### **3.2.6. Kwalitatiewe navorsers waardeer verskillende perspektiewe**

Kwalitatiewe navorsers respekteer alle mense en alhoewel mense se opinies en sienings verskil, word dit as net so belangrik soos hul eie beskou. Deur kwalitatiewe navorsing kry diegene wat moontlik deur die samelewing geïgnoreer word - die armes, die verdruktes, die ongeletterdes, die stemloses - 'n forum vir hul standpunte.

*Alhoewel die leerders by tye verskillende opmerkings oor insigte van die musikles uitgespreek het, is hul eie insette as een van die sentrale aspekte van die navorsing beskou.*

### **3.2.7. Kwalitatiewe metodes is humanisties**

Anders as in kwantitatiewe navorsing waar mense se woorde en aksies tot statistiese data gereduseer word, leer kwalitatiewe navorsers mense op 'n persoonlike basis ken en sodoende kry hulle insig in hierdie mense se daaglike lewens.

*Die leerders se persoonlike agtergronde is bekend aan die navorser en gevolglik is probleme soos byvoorbeeld vervoer, die beskikbaarheid van 'n instrument, ensovoorts op 'n individuele basis aangespreek.*

### **3.2.8. Kwalitatiewe metodes beklemtoon geldigheid**

Kwalitatiewe metodes verseker 'n hegte verwantskap tussen die data en wat mense eintlik sê en doen. Deur mense waar te neem in hul alledaagse lewens, na hulle te luister en met hulle te praat en te kyk na die dokumente wat hulle produseer, verkry die kwalitatiewe

navorser 'n eerstehandse kennis van die samelewing sonder dat dit deur konsepte, definisies en waardebepalings beïnvloed is.

*Die leerders se eie repertorium en uitvoerings is as 'n belangrike komponent van die navorsing beskou en daarvolgens het hulle potensiaal aan die navorser bekend geword.*

### **3.2.9. Alle mense en alle konsepte is waardig om te bestudeer**

Kwalitatiewe navorsers glo dat daar geen aspek van sosiale lewe is wat te nietig of onbelangrik is om bestudeer te word nie.

*Alle vrae, onduidelikhede of besorgdhede wat die leerders na die musiekles gebring het, is so ver as moontlik bespreek en aan hulle verduidelik.*

### **3.2.10. Kwalitatiewe navorsing ontwikkel te alle tye**

Kwalitatiewe navorsers dink gedurig oor hulle navorsingsmetodes na, aangesien kwalitatiewe metodes saam met die ervaring van die navorsers ontwikkel en verander met die insette van die mense wat hulle bestudeer.

*Alhoewel daar 'n positiewe gesindheid by die leerders ten tye van die navorsing geheers het, was daar geleenthede wat die onderrigmateriaal of -metode aangepas moes word sodat die musiekles sinvol vir die leerders kon wees.*

### **3.3. Gane (1996) se raamwerk vir instrumentale musiekonderrig**

Gane (1996: 53) gee 'n breedvoerige raamwerk vir die beplanning van instrumentale musiekonderrig en voer aan dat enige beplanningsraamwerk vir studieprogramme in instrumentale onderrig die volgende basiese vrae behoort aan te spreek:

- WAT moet die leerders leer?
- WAAROM moet hulle dit leer?
- WATTER aktiwiteite en bronne sal gebruik kan word?
- HOE word die leer gedemonstreer?

In die onderstaande skema word beide tradisionele en ander moontlike antwoorde op die bogenoemde vrae aangedui.

<b>INSTRUMENTALE LESSE</b>		
	<b>Tradisionele Prioriteite</b>	<b>Potensiële Prioriteite</b>
<b>WAT</b> moet die leerders leer?	-tegniese vaardighede -repertorium -toonlere en oefeninge	-musikale begrip -musikale respons -musiekvaardighede -musiekkennis
<b>WAAROM</b> moet hulle dit leer?	-verteenvoerdig “kanon” van goeie musiekpraktyk -gee toegang tot klassieke musiekerfenis - is die weg tot tradisionele musiekensembles	-om insig in musiek te verkry -om betrokkenheid in musiek-uitvoerings te bewerkstellig -ontwikkeling van oordraagbare en persoonlike vaardighede
<b>WATTER</b> aktiwiteite en bronne sal gebruik word?	-spel, uitvoering en oefening	-spel, uitvoering en oefening -komposisie, improvisasie, verwerking, waardering en beluistering
<b>HOE</b> word leer gedemonstreer?	-eksterne eksamen -opvoeder se verslag	-leerder profiel -opvoeder/leerders se gesamentlike waardering -interne assessering, bv ope werkswinkel, leerder self-assessering

Gane (1996: 53) noem verder dat daar ander kwessies is wat deur instrumentale musiekopvoeders aangespreek behoort te word. Die vrae wat in hierdie verband ontstaan is hoe die vaardighede, kennis en begrip wat leerders moet verwerf gespesifiseer kan word indien daar ‘n verskil in die volgende aspekte is:

- Die leerders se standaard, vermoë en leertyd;
- Die leerders se ouderdom en fase in die skool;
- Vlak van ondersteuning van huis en skool.

Volgens Gane (1996: 53) vereis hierdie geldige en moeilike vrae dat enige skemas oor instrumentale musiekonderrig eenvoudig, toepaslik en bruikbaar vir beide leerders en opvoeders behoort te wees. Daarbenewens moet die skemas aanpasbaar genoeg wees om die verskille in kwaliteit van leerders se leerprosesse en die leerkonteks in ag te neem. Leerders moet deeglik bewus wees van die vordering wat van hulle verwag word; hulle behoort ook tevrede te voel met opvoedkundige doelstellings wat nie noodwendig slegs deur angswekkende eksterne eksamens bepaal word nie. Ouers en ander belanghebbendes wat dink dat vordering in musiek onmeetbaar is, benodig 'n soortgelyke raamwerk waarin hulle praktiese en professionele verantwoording van die leerproses kan sien.

Gane (1996: 54) toon in die volgende skema die praktiese implikasies van die voorstel dat die instrumentale musiekkurrikulum deur instrumentale opvoeders in tien vlakke verdeel moet word. Elke vlak verteenwoordig een jaar se studie wat strek vanaf ouderdom 7 jaar tot 16 jaar. Elke vlak het 'n raamwerk wat die beoogde vordering aandui voordat die leerder na die volgende fase beweeg. Gane (1996: 54) noem dat die konsep "vlak" vir die verdeling van die fases meer neutraal is omdat ander woorde soos byvoorbeeld 'elementêr', 'oorgang' en 'hoër' dalk kan dui op 'n ontoepaslike eksterne eksamen hiërargie. Volgens haar is tien vlakke van een jaar elk ideaal aangesien enige skema van langer as 'n jaar te onwerkbaar sal wees vir die vereistes van instrumentale musiekonderrig.

<b>INDELING VAN VORDERING IN INSTRUMENTALE ONDERRIG</b>			
<b>VLAK</b>	<b>STANDAARD</b>	<b>OUERDOM</b>	<b>BNC KERNFASE</b>
1	Graad 0	7 -8 jaar	2
2	Graad 1	8 -9 jaar	2
3	Graad 2	9 -10 jaar	2
4	Graad 2 – 3	10 - 11 jaar	2
<b>Primêre / Sekondêre oorgang</b>			
5	Graad 3	11 - 12 jaar	3
6	Graad 3 – 4	12 - 13 jaar	3
7	Graad 4	13 - 14 jaar	3
8	Graad 4	14 - 15 jaar	4
(9 / 10)	Graad 5	15 - 16 jaar	4
(10+)	Graad 6	16 - 18 jaar	

Gane (1996: 54) wys in die voorafgaande skema die potensiele verhouding van die vlakke soos sy dit uiteensit tot standaard fases en ouderdomme van die BNC. Sy dui daarop dat tradisionele graadaanduiders as 'n raamwerk gebruik word, want dit skep 'n standaard van vergelykbare gemeenskaplike waardes. Die tien vlakke sluit 'n standaard van algehele beginner tot Graad 6 in.

Gane (1996: 54) wys daarop dat leerders instrumentale lesse op verskillende ouderdomme begin en eindig en dat hul vordering ook teen verskillende tempi plaasvind. Sy noem egter dat hierdie afwykings nie die behoefte aan die voorgestelde vlakke sou teenwerk of selfs nietig maak nie. Die vlakke kan juis in sulke potensiele verwarrende situasies duidelikheid aan die onderrigsituasie gee. Die leerder sal te enige tyd, ongeag die ouderdom, op 'n spesifieke vlak werk en gevolglik sal hy of sy onder- of oorpresteer, afhangende van die aantal jare wat hy of sy leer. As byvoorbeeld 'n begaafde klarinetspeler van 11 jaar wat begin leer het op die ouderdom van 9 jaar die vlak 8 werk

vir twee jaar doen, dan sal hy of sy 4 vlakke voor wees; daarteenoor kan 'n swak vioolspeler van 13 jaar wat begin het op die ouderdom van 8 jaar en wat vlak 2 werk doen reeds 4 vlakke agter wees. 'n Talentvolle pianis van 8 jaar oud wat op die ouderdom van 4 jaar begin het en wat reeds vlak 10 werk doen is reeds 8 vlakke vooruit; 'n volwasse student van 50 jaar oud wat op 48 jaar begin het en vlak 2 werk doen is op dreef met die verwagte vordering.

Volgens Gane (1996: 55) begin baie kinders hul musiekonderrig op die ouderdomme 7 tot 8 jaar en daarvolgens is hierdie model as norm geregverdig. In die voorafgaande skema is die vereiste vorderingstempo by kernfase 2 'n weerspieëling van die behoefte om instrumentale musiekonderrig te bevorder sodat sommige van die musikale vloei reeds behaal word voor die oorgang van primêre na sekondêre skool. Die beweegrede daaragter is dat baie leerders met instrumentale lesse ophou ten aanvang van hul sekondêre skool loopbaan as gevolg van die druk van hul nuwe skool en gepaard hiermee gaan dalk onderliggende probleme ten opsigte van uitvoering wat veroorsaak dat hul musieklesse gestaak word. Gane (1996: 55) sê dat die vereiste vorderingstempo in die sekondêre skool afneem. Dit skakel in by die waarneembare stres van kernfase 3 leerders en daar is gevolglik in hierdie fase die behoefte om te fokus op ensemblewerk en 'n repertoriumreeks eerder as vaardigheidsontwikkeling en die verwerwing van graad eksamens. Vlakke 9 en 10 word saamgegroepeer as kernfase 4 en maak nie deel van die BNC uit nie. Gane (1996: 55) noem dat graadaanduiders slegs as 'n raamwerk dien en dit impliseer nie noodwendig die behoefte vir eksterne eksamens wat afgelê moet word nie. Daarbenewens sal 'n kurrikulum wat deur opvoeders in samewerking met en sodoende ook vir hul leerders bepaal word, die behoefte omseil aan duur eksterne eksamens waarvolgens vorderingsstandaarde gemeet word.

Die volgende aspek wat Gane (1996: 55) aanraak, is dat indien die BNC as raamwerk vir instrumentale musiekonderrig dien, die inhoud van enige studieprogramme vir instrumentale leerders aangespreek moet word. Die volgende skema neem as uitgangspunt die BNC se algemene uitkomst wat die volgende is: uitvoering en komposisie, beluistering en musiekwaardering. Hierdie algemene uitkomst word in vyf



leerareas gegroeppeer:

- Uitvoering/Bespeling
- Komposisie/Improvisasie
- Beluistering/Gehoor
- Musiekwaardering/Begrip
- Persoonlike ontwikkeling

Gane (1996: 56) noem dat alhoewel die leerarea van persoonlike vaardighede nie volgens wet as 'n algemene uitkoms in die BNC aangedui word nie, dit belangrik is in instrumentale musiekonderrig, en gevolglik behoort dit aparte oorweging te geniet.

<b>INSTRUMENTALE LESSE VORDERINGSVERSLAG</b>	
Leerder: Opvoeder: Instrument: Datum:	Vlak: Skool: Ouderdom:
<b>Uitvoering/Bespeling</b>	Opvoeder se kommentaar
	Leerder se kommentaar
<b>Komposisie/Improvisasie</b>	Opvoeder se kommentaar
	Leerder se kommentaar
<b>Beluistering/Gehoor</b>	Opvoeder se kommentaar
	Leerder se kommentaar
<b>Waardering/Begrip</b>	Opvoeder se kommentaar
	Leerder se kommentaar
<b>Persoonlike ontwikkeling</b>	Opvoeder se kommentaar
	Leerder se kommentaar
<b>Algemene opmerkings:</b>	
Opvoeder..... Leerder..... Datum.....	

By hierdie skema stel Gane (1996: 56) 'n blanko vorm voor wat as raamwerk vir 'n musiekverslagkaart kan dien wat deur opvoeders en leerders ingevul word. Die vorm word gegroepeer volgens instrument en die leerders se vorderingsvlak en daar word plek gelaat vir besonderhede soos ouderdom, fase, vlak, naam, instrument, opvoeder en skool. Dit is moontlik om hierdie formaat te gebruik waar assessering belangrik is vir die beplanning van opvoedkundige uitkomst op beide kort- of langer termyn. Hier word hoofsaaklik gefokus op belangrike leerkwessies eerder as op te veel tegniese besonderhede en leerders kan self betrokke wees in die assessering van hul vordering - dit skakel in by die BNC se algemene uitkomst wat omskryf word sodat dit van toepassing is op instrumentale musiekonderrig. Die beskikbaarstelling van hierdie vorm aan ander opvoeders, soos byvoorbeeld in die geval waar die leerder van opvoeder verander, kan as beginpunt dien vir die beplanning van die leerder se toekomstige vordering. Verder noem Gane (1996: 56) dat hierdie verslae ook deur individuele opvoeders en departementshoofde gebruik kan word as 'n verslag van die instrumentale onderrigkurrikulum, inspeksies, en ook as verwysing vir deurlopende evaluering in die konteks van opvoeders se professionele ontwikkeling.

#### **3.4. Die omskrywing en toepassing van Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tot instrumentale musiekonderrig**

Gane (1996: 61 - 64) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings word nou met 'n geselekteerde repertorium versoen met die doel om die werkbaarheid van 'n komplementêre musiekonderrigkurrikulum te bepaal, waardeur aktiwiteite en benaderings vanuit die instrumentale musieklesse en aktiwiteite en benaderings vanuit die algemene musiekonderriglesse op 'n wedersydse manier toegepas word.

Die voorstelle vir aktiwiteite en benaderings wat Gane (1996) vir die musieklesse identifiseer is die volgende:

- Toonlere en Arpeggios;
- Repertorium;

- Tegnieuse oefeninge;
- Die gebruik van klanke en reaksie op musiek;
- Bespreking en vraagstelling;
- Verskeidenheid van aktiwiteite;
- Neerskryf van prestasies;
- Herkenning van musiekelemente;
- Musiekpatrone;
- Struktuurbegrip;
- Die groepskonteks;
- Die musiek van verskillende historiese tydperke en kulture;
- Tipes toonlere
- Komponeer in respons op 'n verskeidenheid stimuli;
- Reageer op en evalueer lewende uitvoerings en opnames - insluitend die leerders se eie;
- Die ontwikkeling van oordeel;
- Musiek in konteks.

Hierdie voorstelle vir aktiwiteite en benaderings is by die leerders se musieklesse ontgin sodat die leerders se musiekonderrig opvoedkundig meer voordelig kon wees. Die repertorium wat in hierdie hoofstuk gebruik word vir die toepassing van Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings is nie verpligtend nie en musiekopvoeders kan hul eie onderrigmateriaal saamstel na gelang van hul eie onderrigsituasie. By elke kategorie is 'n komposisie gekies wat die spesifieke vaardighede van die voorstelle en benaderings by die leerders kon bevorder. Dit is belangrik om te noem dat alhoewel sekere van die komposisies te gevorderd vir die proefleerders is om self te speel, dit wel gebruik is vir die doeleindes van hierdie studie omdat hierdie repertorium op die mees effektiewe wyse aan die voorstelle vir aktiwiteite kon voldoen. In sulke gevalle is daar egter van vereenvoudigde verwerkings of geselekteerde passasies gebruik gemaak. Op hierdie wyse is die leerders dus aan gevorderde repertorium blootgestel wat as moontlike toekomstige leerdoelwitte kon dien. Dit behoort aan musiekopvoeders te bewys hoe aanpasbaar hierdie ontginningsonderrigmetode is - met ander woorde dat daar musiek oor

‘n wye spektrum gebruik kan word, maar dat dit volgens die leerders se vorderingstandaard aangepas en verwerk kan word. Sommige van die komposisies was geskik om meer as een keer gebruik te word as vertrekpunt vir ‘n verskeidenheid musiekopvoedkundige aktiwiteite.

Die leerders se ontvanklikheid, begrip en reaksie met betrekking tot die gekose onderrigmateriaal is deur middel van waarnemings, gesprekvoering en inskrywings in ‘n joernaal opgeneem. Alhoewel die leerders hoofsaaklik individueel onderrig is, verleen die voorstelle vir aktiwiteite geleentheid vir groeponderrig en die gekose onderrigmateriaal is dan meestal in hierdie verband onderrig. Ter aansluiting hierby noem Britz (2002: 1-22) dat die huidige ekonomiese klimaat in Suid-Afrika nie bevorderlik is vir individuele onderrig nie, en opvoeders behoort dus alternatiewe strategieë en hulpmiddels te vind om hierdie probleme effektief aan te spreek. Hierdie tesis probeer juis ‘n alternatiewe metode daarstel om musiekonderrig te benader wat tot voordeel van die vak as geheel en alle belanghebbende partye sal wees. ‘n Profiel van die leerders wat as proefstudente gebruik is, word opgevolg met hul reaksies, menings en ontvanklikheid vir die nuwe ontginnings benadering.

### **3.4.1. Inleiding**

“Dit is nie net ‘n klavierles nie, maar ‘n musiekles!” (Leerder se eie woorde)

Die voorafgaande opmerking is tydens ‘n musiekles deur een van die leerders gemaak toe sy beseft dat daar nie net op klavierspel gefokus word nie, maar dat ander aktiwiteite, wat sy eintlik geniet het, ook by die les geïnkorporeer word. Die opmerking is ‘n aanduiding dat die meerderheid leerders die persepsie het dat ‘n musiekles uitsluitlik gefokus is op die verwerwing van tegniese vaardighede en die speel van komposisies. Die opmerking van die leerder beaam juis die beweegrede agter hierdie studie waar daar eintlik gepoog word om die leerders meer as slegs boekkennis te leer, maar eerder die verwerwing van vele ander vaardighede wat die musiekles dan meer betekenisvol sal maak. Die belangrikste doelwit van hierdie tesis is om aan te dui hoe leerders se repertorium tesame

met addisionele onderrigmateriaal deur middel van Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings ontgin kan word sodat hul opvoedkundige behoeftes wat dikwels deur verveling of frustrasie gekniehalter word, aangespreek kan word.

### **3.4.2. Profiel van die leerders**

#### **Leerder A**

Leerder A is nege jaar oud en in graad drie en sy is reeds aan musiekonderrig bekendgestel deurdat sy die blokfluit speel en in die Sondagskoolkoor sing, maar hierdie projek is haar eerste ervaring met klavierlesse. Alhoewel leerder A 'n musiekagtergrond het, het sy by tye gesukkel met haar koördinasie by die klavier, maar met gereelde oefening is dit 'n probleem wat wel oorbrug kan word. Aanvanklik het sy dit moeilik gevind om in te skakel by die groepwerk aktiwiteite (soos byvoorbeeld om saam met die ander te speel - dit word later in meer besonderhede bespreek), maar hierdie probleem is geleidelik oorbrug deurdat groepwerk gereeld met ander aktiwiteite in haar musieklesse toegepas is.

#### **Leerder B**

Leerder B is twaalf jaar oud en in graad 6. Haar musiekagtergrond is dieselfde as leerder A (sy speel ook die blokfluit en sing in die Sondagskoolkoor), maar sy het reeds op die ouderdom van sewe jaar met haar blokfluitlesse en koorsang begin. Hierdie projek is ook leerder B eerste kennismaking met klavierlesse en dit het uit die staanspoor geblyk dat sy 'n natuurlike aanleg vir die klavier het. Sy het sonder enige moeite haar koördinasie en tegniek voor die klavier baasgeraak. 'n Verdere positiewe punt is dat leerder B die meeste selfvertroue gehad het tydens die toepassing van die aktiwiteite.

#### **Leerder C**

Leerder C is dertien jaar oud en in graad sewe. Sy het reeds voorheen met klavierlesse begin en sy speel ook die blokfluit en sing in die Sondagskoolkoor. Alhoewel leerder C reeds vertrouwd was met die klavier, was daar heelwat leemtes ten opsigte van die tegniek en algehele selfvertroue in haar klavierspel. Daar was egter 'n merkbare verbetering in

hierdie vaardighede aangesien dit deur middel van die musiekopvoedkundige aktiwiteite aangespreek is.

Vervolgens word Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings by wyse van gekose repertorium in die instrumentale musiekles toegepas. Alhoewel daar by tye net een komposisie as vertrekpunt gebruik is, kan daar 'n wyer repertoriumlys wat gebruik is in Bylae A gevind word.

### **3.4.3. Die omskrywing en toepassing van Gane (1996) se voorstelle vir aktiwiteite en benaderings by wyse van geselekteerde lesmateriaal**

(Nota aan die leser: Neem kennis dat die gekose repertorium se volledige bronnelys as Bylae A aan die einde van die tesis aangebring is)

#### **3.4.3.1. Toonlere en Arpeggios**

##### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 61) kan toonlere, arpeggios en ander patrone gebruik word as 'n bron vir nabootsing-speletjies, rondeliedere, eenvoudige improvisasie en komposisie deur dit op 'n ritmiese wyse te speel, te kombineer in ensemble-spel en deur eenvoudige note vir harmoniese begeleiding by te voeg. Aangesien die leerders in die aanvangsfase van hul klavieropleiding is, speel hulle nie 'n voorgeskrewe lys toonlere of arpeggios nie en gevolglik is 'n omvang van een oktaaf gebruik.

**Lesmateriaal: Scale Capers (Denes Agay) – kyk bladsy 77**

Bron: *The joy of first year piano: a method and repertory for the beginning pianist.* Denes Agay (1972).

In hierdie komposisie kon die leerders die toonleerpatroon (dit wil sê die trapsgewyse op-en-af beweging van die note) speel; daar is ook 'n interessante melodie binne die

toonleerraamwerk; hierdie komposisie is baie geskik vir samespel en vir die byvoeging van harmonienote; 'Scale Capers' is aanpasbaar in die opsig dat dieselfde komposisie getransponeer kan word en sodoende vir soortgelyke toonlere wat 'n ander toonsoortteken het, gebruik kan word.

### **Toepassing**

- Identifiseer die toonleer en speel 'n oktaaf in die regter- en linkerhand;
- Voeg note by wat harmoniseer met die oktaaf (hetsy in die regterhand of in die linkerhand);
- Samespel - waar een leerder die regterhand-party en die ander die linkerhand-party speel;
- Gee 'n titel en woorde aan die note wat jy speel.

### **Leerders se reaksie**

Leerder A:

Sy het die eerste keer gesukkel om by die vereenvoudigde toonleer (soos onderaan die bladmusiek) haar duim onderdeur die derde vinger te beweeg aangesien sy tot op datum net in die vyf-vinger posisie gespeel het. Dit was ook vir haar moeilik om die musieknotasie van Scale Capers te vind op die klawers. Leerder A is aangeraai om met die vereenvoudigde weergawe van die C - majeur toonleer te begin wat dan geleidelik uitgebrei is totdat sy die komposisie (Scale Capers) met volle selfvertroue op die klavier kon speel.

Leerder B:

Nadat sy die vereenvoudigde toonleer op die klavier gespeel het (soos onderaan die bladmusiek aangedui) kon leerder A daardie patroon van die note vereenselwig met die toonleerpatroon van Scale Capers; dit was egter vir haar moeilik om die staccato note van die komposisie te speel; by die laaste akkoorde het sy gesukkel om die drie note gelyktydig op die klavier te speel.

Leerder C:

By hierdie leerder is bladles 'n sterk punt en sy het Scale Capers moeiteloos deurgespeel. Sy is egter terugverwys om die vereenvoudigde weergawe van die C - majeur toonleer (soos onderaan die bladmusiek) wat oor een oktaaf strek op die klavier te speel sodat sy Scale Capers as 'n verwerking van 'n eenvoudige toonleer kon identifiseer.

**Opsomming:**

Nadat al drie leerders Scale Capers kon baasraak het hulle dit op die volgende wyse as 'n groep saamgespeel: Leerder A - die regterhand se toonleerpassasies op die blokfluit; Leerder B - die regterhand-party op die klavier; Leerder C - die linkerhand-party op die klavier. Op 'n later stadium is Scale Capers wat oorspronklik in C - majeur geskryf is, getransponeer na ander toonsoort soos byvoorbeeld G - majeur, D - majeur, en F - majeur.



# Scale Capers

Moderato

The first system of music is in 4/4 time and marked *mf*. The right hand (treble clef) plays a scale-like melody with eighth notes, starting on a middle C and moving up and then down. The left hand (bass clef) provides a simple accompaniment with quarter notes. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, and 3 above the notes.

The second system continues the piece. The right hand features a triplet of eighth notes and a dotted quarter note. The left hand continues with quarter notes and eighth notes. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3, and 5.

The third system features a triplet of eighth notes in the right hand and a dotted quarter note. The left hand has a triplet of eighth notes. Fingerings are indicated by numbers 1, 3, and 5.

The fourth system continues with a triplet of eighth notes in the right hand and a dotted quarter note. The left hand has a triplet of eighth notes. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, and 3.

### 3.4.3.2. Repertorium

#### Omskrywing

Gane (1996: 61) identifiseer repertorium as 'n bron wat op verskeie wyses ontgin kan word, eerder as net komposisies wat gespeel moet word. Die idees wat daaruit kan voortspruit is onder andere die titel, strukturele kenmerke, musiekpatrone, die stemming, ekspressiewe karakter of enige ander kenmerke wat ontgin kan word vir kritiese bespreking of musikale verwerking in improvisasie of komposisie.

**LESMATERIAAL: We wish you a merry Christmas** – kyk bladsy 80

Bron: *Ears and Eyes*. Dobbs, Fiske, Lane (1974).

#### Toepassing

- Die titel – sou enige ander titel by hierdie musiek pas?
- Strukturele kenmerke - identifiseer frases.
- Musiekpatrone - probeer om die melodie te transponeer.
- Die stemming en ekspressiewe karakter - bring die note en ritme van die komposisie die titel na vore?

#### Leerders se reaksie

Alhoewel die leerders sku was om die komposisie se titel te verander, het leerder B die titel “We wish you a happy birthday” voorgestel. Die transposisie van die melodie is vasgelê deur die komposisie na C -majeur te herskryf aangesien daar geen kruise en molle in hierdie toonsoortteken is nie. Die leerders het almal saamgestem dat die note en ritme van die komposisie die karakter uitbeeld omdat die opgewekte melodie van “We wish you a merry Christmas” vir hulle die genot en blydschap van Kersfees uitbeeld.

## **Opsomming**

Vir die leerders was dit baie opwindend om uit te vind dat hulle ervaring van koorsang ingespan kon word om hierdie aktiwiteite te doen. Alhoewel die leerders die melodie as 'n eerste poging na C -majeur getransponeer het, is hierdie aktiwiteit ook gebruik om hulle van ander toonsoort bewus te maak. Die interessantste waarneming vir die navorser was om te sien hoedat hierdie groepie leerders hul musiekagtergrond kon toepas om die melodie korrek na ander toonsoorttekens te transponeer deurdat hulle ontbrekende kruise en molle (soos die melodie dit vereis) kon hoor en aanpas. Die leerders het "We wish you a merry Christmas" as 'n groep saamgespeel, maar elkeen het een van die volgende aktiwiteite op 'n roterende basis binne die groepspeel uitgevoer: blokfluit, sang, klavierbegeleiding. Hulle het hierdie komposisie baie geniet omdat hulle die samespel binne groepsverband kon baasraak.

# We Wish You a Merry Christmas

English Carol

Pupils' Book pp. 16 & 17

Lightly

1. We wish you a mer-ry Christ-mas, We wish you a mer-ry Christ-mas,  
2. Now bring us some fig-gy pud-ding, Now bring us some fig-gy pud-ding,

We wish you a mer-ry Christ-mas And a hap-py New Year.  
Now bring us some fig-gy pud-ding, And bring some out here.

Good ti-dings we bring To you and your kin,

We wish you a mer-ry Christ-mas And a hap-py New Year.

### 3.4.3.3. Tegniese Oefeninge

#### Omskrywing

Volgens Gane (1996: 61) kan tegniese oefeninge van 'n titel voorsien word of binne konteks geplaas word om die stemming te bepaal. Tegniese oefeninge kan ook gekombineer word in eenvoudige “riffs”, ostinati of dreuntone (“drones”) wat tot improvisasie kan lei.

**LESMATERIAAL: Variations on Legato Tune (Denes Agay) – kyk bladsy 82**

Bron: *The joy of first year piano: a method and repertory for the beginning pianist.* Denes Agay (1972).

Aangesien die leerders in die aanvangsfase van klavieropleiding is, speel hulle nie 'n voorgeskrewe lys tegniese oefeninge nie. Hierdie aktiwiteit met tegniese oefeninge is tesame met 'Toonlere en Arpeggios' (paragraaf 3.4.3.1) toegepas. Die lesmateriaal is gekies om probleme wat die leerders in hul klavierspel ervaar het, aan te spreek. 'n Voorbeeld hiervan behels die tegniek en toonduur tydens die speel van staccato note, sodat die mate waarin hierdie note voorkom teen dieselfde tempo as die ander mate gespeel word. 'n Volgende probleem was die verskuiwing van die vyf-vinger posisie na 'n ander plek op die klawers.

#### Toepassing

Die bogenoemde tegniese oefeninge is gebruik om die volgende konsepte by die leerders vas te lê: fraseringsboë, legato, staccato, teenoorgestelde beweging, unisoos en toonsoorttekens. Elke leerder moes die oefeninge deurspeel, maar daar is by elkeen gefokus op die bogenoemde konsepte. Die leerders kon insette lewer deurdat hulle aangemoedig is om kommentaar op mekaar se spel te lewer sodat hulle op hierdie manier bewus kon raak van moontlike probleme wat hulle in hul eie klavierspel ervaar.

### Opsomming

Die leerders was aanvanklik sku om kommentaar oor hierdie tegniese oefeninge vir mekaar te lewer omdat hulle dit as negatiewe kritiek teenoor mekaar beskou het. Daar is egter aan hulle verduidelik dat hul wedersydse kommentaar op mekaar se klavierspel heel waarskynlik van hul eie tegniese probleme aan die lig kon bring. Aangesien die tegniese vaardighede binne die groepsverband aangespreek is, kon die leerders dus almal tegelykertyd baat daarby. 'n Kritiese bewuswording van hul eie sowel as andere se spel is ook by hulle ingeskerp.

# Combining Legato and Staccato Touches

## Variations on "Legato Tune"\*

With some hidden thoughts

*p* finger staccato  
*f* wrist staccato

The musical score is written for piano in 4/4 time and consists of two systems of four measures each. Fingerings are indicated by numbers 1 and 5. Dynamic markings and lyrics are provided for each measure.

**System 1:**

- Measure 1: *p* (Can I do this?)
- Measure 2: *mf* (Let's try, anyway..)
- Measure 3: *mf* (Let's try, anyway..)
- Measure 4: *mf* (Let's try, anyway..)

**System 2:**

- Measure 1: *f* (Sure I can do it...and it's fun!)
- Measure 2: *p* (What do you think?)
- Measure 3: *f* (Great job!)
- Measure 4: *f* (Great job!)

### **3.4.3.4. Die gebruik van klanke en reaksie op musiek**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 61) impliseer die gebruik van klanke die verkenning van musiekidees, en die gebruik van die repertorium moontlikhede wat verder strek as net die voorgeskrewe komposisies wat gespeel moet word. Sy noem verder dat daar aanvanklik vir die leerders verkenningsgeleentehede geskep moet word sodat hulle later gewoon sal wees om verkennend op te tree wanneer hulle met nuwe repertorium kennis maak. Hierdie afdeling is saam met 'Verskeidenheid van aktiwiteite' (paragraaf 3.4.3.6.) toegepas.

### **3.4.3.5. Bespreking en vraagstelling**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 61) kan die doeltreffendheid van die musiek wat die leerders bestudeer, verhoog word deurdat spesifieke vrae oor die titel, klavierbegeleiding, vorm en harmonie aan hulle gestel word. Die afdeling is op die volgende wyse toegepas:

**LESMATERIAAL: *The Whale and the Sardine* (Hansi Alt) – kyk bladsy 85**

Bron: *The ocean deep: sea explorations on the piano*. Hansi Alt (1967).

#### **Toepassing**

Spesifieke mondelinge vrae is aan die leerders gestel om te bepaal of hulle die musiekklanke wat hulle speel kon vereenselwig met die titel en algehele tema van die musiek.

Vrae wat aan die leerders gestel is:

- Hoe pas die titel by die karakter van die musiek?

- Van watter musikale aspek hou jy - die vorm, ritme, harmonie?
- Is die klavierbegeleiding gepas vir die melodie?

### **Leerders se reaksie**

Dit was aanvanklik moeilik vir die leerders om die voorafgaande vrae te beantwoord aangesien hulle nie daaraan gewoond is om hul eie opinies te gee oor die musiek wat hulle speel nie. Die leerders het almal saamgestem dat die titel ideaal is vir die musiekstuk omdat hulle die verskil tussen die “walvis” en die “sardien” in die musiek kon hoor. Hulle kon ook die kontrasterende kenmerke van die twee karakters in die musiek identifiseer (soos byvoorbeeld in die tweede reël van die musiek kon hulle hoor dat die “sardien” ratser swem as die “walvis” deurdat daar verskillende nootwaardes vir elk van die karakters gebruik is).

### **Opsomming**

Dit was opvallend hoedat die leerders die vermoë begin ontwikkel het om op ‘n kritiese wyse die titel te skakel met die klanke van die musiekstuk. ‘n Interessante aspek wat uit hierdie musiekstuk aan die lig gekom het, was toe een van die leerders aan die ander uitwys dat die verskuiwing van die linkerhand note in die tweede reël van die komposisie ‘n uitbeelding is van hoedat die “walvis” na die oppervlak beweeg om die “sardien” te probeer vang. Dit was ‘n bewys dat die leerders nou ingeskerp is om die betekenis van die titel van die komposisie te assosieer met die klanke wat die note voortbring.



# THE OCEAN

## I. The Whale and the Sardine

HANSI ALT

Moderato

The musical score consists of three systems of piano notation. Each system has a treble and bass clef staff. The first system is marked 'Moderato' and includes dynamic markings *f* and *mf*. The second system features a melodic line in the treble clef with a fingering of '2' and a bass line with a fingering of '1 5'. The third system includes dynamic markings *f* and *mf*, and a bass line with a fingering of '1 5'. A dashed line labeled '8va' is positioned below the first and third systems. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and repeat signs.

### 3.4.3.6. Verskeidenheid van aktiwiteite

#### Omskrywing

Volgens Gane (1996: 61) kan handelinge soos beweging, handeklap, sang, eenvoudige slagbegeleiding en opnames (“backing tracks”) gebruik word om leerders te help om fisies aansluiting by die musiek te vind.

**LESMATERIAAL:** Kumbaya – kyk bladsy 88

Bron: *The creative pianist: better playing through composition*. Gilbert Debenedetti (1990).

#### Toepassing

- Beweging
- Handeklap
- Sang
- Eenvoudige slagbegeleiding
- Opnames (“backing tracks”)

#### Leerders se reaksie

Die bogenoemde komposisie is gekies om dit vir die leerders moontlik te maak om die eerste drie aktiwiteite uit te voer. Nadat dit vasgelê is moes elkeen eers die komposisie op die klavier deurspeel en die volgende slaginstrumente op ‘n individuele basis by die klavierbegeleiding speel: driehoek, tamboeryn en trom. Laastens is die afdeling afgerond deurdat elkeen die klavierbegeleiding, ‘n slaginstrument of sang op ‘n roterende basis binne groepsverband moes uitvoer.

## **Opsomming**

Die leerders kon maklik die eerste drie aktiwiteite baasraak, maar by die slaginstrumente moes elkeen eers hul eie gedeelte (hetsy die driehoek, trom of tamboeryn) afsonderlik deurspeel voordat dit in groepsverband saamgespeel kon word. Hierdie kategorie was meer tydrowend as ander omdat die leerders nog nooit te vore daaraan blootgestel was om verskillende musiekinstrumente binne groepsverband in 'n instrumentale musiekles te speel nie. Hulle is egter daarvan bewus gemaak dat hierdie oefening as inleiding en voorbereiding tot orkesspel dien waar daar wel verskillende instrumente is wat dieselfde musiekstuk tegelykertyd speel.

# Kum Ba Ya



Which two phrases end on  $\hat{5}$ ? \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

Traditional African Folk Song

phrase 1

**A** **B**

1 2 4 1 3

Kum - ba - ya, my Lord, kum - ba - ya, Kum - ba -

phrase 2 phrase 3 →

**A**

5 1 3

ya, my Lord, kum - ba - ya, Kum - ba - ya, my Lord,

COPY NOTES FROM BEGINNING

← phrase 3

**C** phrase 4

5 1 4 2 2

kum - ba - ya, Oh Lord, kum - ba - ya.

### **3.4.3.7. Neerskryf van prestasies**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 61) behoort die leerders aangemoedig te word om 'n persoonlike dagboek te hou wat die volgende insluit:

- Musiek wat die leerling kan speel
- Musiek waarvan hy of sy hou
- Eie repertorium
- Betrokkenheid by konserte en geleenthede
- Eksamens wat afgelê is
- Klasprojekte waarby die leerling sy of haar instrument gespeel het

#### **Toepassing**

Die leerders is versoek om 'n weeklikse joernaal by te hou waarin hulle die bogenoemde aspekte moes neerskryf. Hulle is aangemoedig om hul persoonlike joernale interessant en kleurvol te maak om sodoende hul kreatiwiteit aan te moedig. Alhoewel al die musiekaktiwiteite van hierdie studie binne 'n privaat musiekpraktyk beoefen is, het die leerders op 'n gereelde basis by die Sondagskool aan musiekuitvoerings deelgeneem. Daar is ook op 'n maandelikse basis binne die musiekpraktyk die geleentheid geskep waar die leerders hul eie repertorium tesame met hul voorgeskrewe repertorium vir die ander leerders uitgevoer het. Aangesien al die leerders in die voorbereidingsfase van klavieronderrig is, is hul vordering oor die ses maande periode wat hierdie studie gedoen is, by wyse van 'n interne praktiese en teoretiese eksamen wat deur die navorser gemonitor is, bepaal.

#### **Leerders se reaksie**

Dit was duidelik dat toe die leerders die bogenoemde vaardighede neerskryf en in oorsig neem, hulle aangenaam verras is om te besef watter vordering hulle tot dusver gemaak

het. Alhoewel leerders in hul dagboeke kon sien watter komposisies hulle kan speel, het die navorser hulle aangeraai om die note en die nootwaardes wat hulle baasgeraak het, ook neer te skryf. Hul betrokkenheid by konserte en geleenthede is nie net tot hul klavierspel in die lespraktyk beperk nie, maar hul deelname aan Sondagskoolgeleenthede (koorsang en blokfluit) is ook in hul dagboeke ingesluit aangesien hul musiekvaardighede ook hierby uitgebeeld is. Die leerders se verslae oor hul musiekeksamens is by hul dagboeke ingesluit en dit kan as verwysing vir toekomstige evaluering dien. Dit het gelei tot 'n positiewe aansporing vir hulle om meer repertorium en vaardighede aan te leer.

### **Opsomming**

Die uiteindelige doel van die dagboek is om die leerders bewus te maak van hul eie vordering sodat dit kan dien as motivering vir toekomstige uitvoerings en prestasies. Dit was aanvanklik moeilik en ietwat vreemd vir die leerders om spesifieke aspekte van hul klavieronderrig neer te skryf, maar met die nodige leiding kon hulle dit wel doen. Die uiteinde was dat die leerders baie ywerig was om meer te leer sodat hul persoonlike joernale aangevul kon word.

#### **3.4.3.8. Herkenning van musiekelemente**

### **Omskrywing**

Gane (1996: 62) noem dat die aspek van musikale begrippe binne die instrumentale musiekonderrigkonteks dikwels op 'n akademiese en teoretiese wyse benader is, waarskynlik ter voorbereiding vir die oorgang na die Graad 5 eksamen. Die herkenning van musiekelemente behoort egter as deel van die alledaagse musiekles van leerders ingesluit te word sodat die begrip en vaslegging van konsepte vergemaklik word.

Hierdie afdeling is saam met "Repertorium" (paragraaf 3.4.3.2.) toegepas.

### **3.4.3.9. Musiekpatrone**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 62) moet tegniese oefeninge geïntegreer word met konsepte soos transposisie, toonafstand, harmonie, melodiepatrone sodat leerders se musikale begrip kan uitbrei.

**LESMATERIAAL: The Inch Worm (Lynn Freeman Olson)** – kyk bladsy 93

Bron: *Keys*. November/December (1997).

Konsepte:

- Transposisie
- Toonafstand
- Toonaard
- Harmonie
- Melodiepatrone

#### **Toepassing**

Die leerders het eers die gekose komposisie in die oorspronklike vorm deurgespeel, waarna die bogenoemde konsepte aan hulle verduidelik is voordat hulle dit weer uitgevoer het. Dit is aan hulle verduidelik dat ‘The Inch Worm’ as ‘n heeltoon-modus gekomponeer is. Hierby het die leerders ontdek dat kruise en molle gebruik word om heeltone en halftone van mekaar te onderskei. Elke leerder moes ‘n passasie van een maat in die G-sleutel voorlê waar dieselfde heeltoon-modus toegepas is. Dit is op die klavier gespeel en die groep moes dan luister vir ontbrekende kruise of molle.

#### **Leerders se reaksie**

Die leerders kon die konsepte verstaan en die musiek uitvoer nadat die konsepte eers

afsonderlik aan hulle verduidelik is.

### **Opsomming**

Die beskrywende titel is vereenselwig met die wyse waarop die note op die klavier gespeel word. Dit was 'n aanduiding dat die leerders geleidelik ingeskerp is om verby die note van 'n komposisie te kyk om ander verskynsels (soos byvoorbeeld die verwantskap tussen hoe 'n wurm beweeg en die note van die komposisie) te identifiseer. Die gebruik van kruise en molle het ook die verskil tussen heeltone en halftone vasgelê.



# The Inch Worm

Cal.

Slowly

Lynn Freeman Olson

The first system of musical notation for 'The Inch Worm' consists of a grand staff with a treble and bass clef. The time signature is 4/4. The melody in the treble clef starts on a middle C and moves stepwise up and down. Fingerings are indicated by numbers 1 and 2 above the notes. The bass clef part provides a simple accompaniment with a low C and a G. A piano (*p*) dynamic marking is present. The system concludes with a double bar line.

The second system of musical notation continues the piece. The treble clef melody continues with a descending line, featuring a slur over the first two notes. The bass clef accompaniment remains simple. The system concludes with a double bar line.

The third system of musical notation continues the piece. The treble clef melody continues with a descending line, featuring a slur over the first two notes. The bass clef accompaniment remains simple. The system concludes with a double bar line.

The fourth system of musical notation concludes the piece. The treble clef melody continues with a descending line, featuring a slur over the first two notes. The bass clef accompaniment remains simple. The system concludes with a double bar line.

### **3.4.3.10. Struktuurbegrip**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 62) kan die opvoeder struktuurbegrip aanhelp deur 'n komposisie saam met die leerders te analiseer deur middel van doelgerigte vraagstelling. Die strukturele elemente van die musiek (byvoorbeeld frases, temas) word deur middel van beluistering uitgeken. Deur direkte vrae aan die leerders te stel kan hierdie aktiwiteit as basis dien vir melodiese improvisasie en komposisie.

Hierdie aktiwiteit is saam met 'Repertorium (paragraaf 3.4.3.2.) en 'Bespreking en vraagstelling' (paragraaf 3.4.3.5.) toegepas.

### **3.4.3.11. Die groepskonteks**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 62) word die musikergroep wat die leerders vorm as 'n musikbron gebruik. Eenvoudige repertorium kan vir spesifieke leerders verwerk word en hulle kan aangemoedig word om dieselfde aktiwiteite op die eenvoudigste vlak te doen. Selfs deur die speel van 'n toonleerpatroon as 'n rondelied ("round") oor 'n dreuntoon kan talle musiekelemente bespreek word soos die tekstuur, harmonie en die beweging van die partye. 'n Eenvoudige klavierbegeleiding kan vir die groep verwerk word om die leerders se innerlike begrip vir harmonie te versterk.

**LESMATERIAAL: We wish you a merry Christmas – kyk bladsy 80**

Bron: *Ears and Eyes*. Dobbs, Fiske, Lane (1974).

#### **Toepassing**

Hier speel die leerders musiek binne groepsverband en word hulle ook aangemoedig om

eenvoudige repertorium vir die groep te komponeer. Hierdie komposisie is as 'n rondelied op die volgende wyse toegepas: leerder A speel die melodie op die klavier en met die begin van die tweede frase het leerder B die melodie van die eerste maat begin sing en ten tye van die derde frase het leerder C die melodie op die blokfluit begin speel. Op hierdie manier het die leerders verskillende partye in die komposisie uitgevoer en sodoende is die komposisie na 'n meerstemmige tekstuur uitgebrei. Elke leerder moes twee frases van die melodie op die klavier as begeleiding speel terwyl die ander die melodie sing en later is die hele melodie so uitgevoer. Daar is 'n frase aan elke leerder toegeken wat elkeen moes harmoniseer deur nootwaardes soos heelnote, halfnote en kwartnote te gebruik.

### **Leerders se reaksie**

Die leerders was bekend met die melodie van hierdie komposisie, maar hulle moes eers die konsep van 'n rondelied begryp om dit as aparte frases te hanteer en met gereelde oefening het hulle dit later met selfvertroue gedoen. Die begeleiding kon hulle hanteer omdat hulle die oorspronklike melodie as 'n regterhandparty moes speel, maar die byvoeging van hul eie harmonie note het veel meer inspanning geverg.

### **Opsomming**

Alhoewel hierdie komposisie homself leen tot al die aspekte van hierdie afdeling (rondelied, harmonie, beweging van partye, begeleiding) kan byvoorbeeld 'n toonleerpassasie op dieselfde wyse ontgin word.

### **3.4.3.12. Die musiek van verskillende historiese tydperke en kulture**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 62) beteken verskillende historiese tydperke vir die instrumentale opvoeders Westerse musiek van voor 1700 tot op die hede. Verskillende kulture sal

beteken musiek vanuit Westerse populêre kulture, jazz en 'n reeks nie-Westerse musiek.

**LESMATERIAAL:** **Russian song, Hebrew Melody, Ancient Chinese Song** – kyk bladsy 97, 98)

Bron: *Bastien piano basics. Pianoforte for the young beginner Primer B.* J. Bastien (1987).

Aangesien die leerders se musiekkennis tot op datum vanuit 'n oorwegend Westerse agtergrond gebou is, is hierdie afdeling 'n belangrike komponent om hulle aan die musiek van verskillende historiese tydperke en kulture bekend te stel.

### **Toepassing**

Elkeen van die leerders is die taak opgelê om hul eie inligting oor elk van die bogenoemde komposisies te kry. Hulle moes terugvoering aan die groep gee oor die kultuur en mense van hul gekose komposisies en waar moontlik moes hulle dit ook aanvul met prente. Daarna moes elkeen hul gekose komposisie aan die groep voorspeel.

### **Leerders se reaksie**

Die leerders kon die nodige inligting as agtergrond tot die repertorium verkry omdat hulle reeds daaraan gewoond is om naslaanwerk vir verskeie van hul skoolvakke te doen.

### **Opsomming**

Alhoewel hierdie aktiwiteit daarop gemik is om die leerders aan die musiek van verskillende tydperke en kulture bekend te stel, het daaruit ook ander aktiwiteite voortgespruit. Die leerders moes byvoorbeeld hul kennis oor ander kulture aanvul deur naslaanwerk op hul eie te doen sodat dit ter inligting vir die groep kon dien. 'n Volgende aspek wat aan die lig gekom het was dat die leerders voorgeneem het om ten minste een

musiekles per maand te wy aan die speel van musiek uit ander kulture en tydperke wat ook aangevul sou word met relevante inligting oor hierdie kulture en tydperke.

## Russian Song



Rather slow

2. 1. 2.

The musical score is written on two staves, treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo marking is 'Rather slow' and the dynamic is 'p' (piano). The melody consists of quarter and eighth notes. There are two first endings (1.) and two second endings (2.) indicated by brackets above the staff. The first ending leads to the second ending, which then leads to the final two measures of the piece.

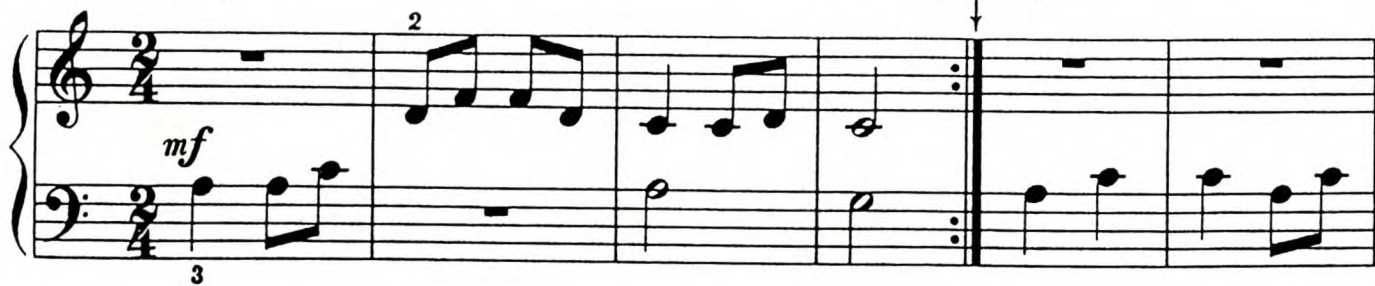
# Hebrew Melody



# Ancient Chinese Song

Slowly

Repeat sign



Optional duet part



### **3.4.3.13. Tipes toonlere**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 62) is die doelwit van hierdie aktiwiteit om toonlere te gebruik wat nie noodwendig met eksterne eksamens geassosieer word nie, aangesien toonlere 'n goeie manier is om leerders aan die musiek van ander kulture bloot te stel. 'n Voorbeeld hiervan is: modale-, pentatoniese-, jazz toonlere en Indiese ragas. 'n Dreuntoon wat deur 'n leerder gespeel word tesame met improvisasie in 'n vrye ritme deur 'n ander leerder op 'n moontlike "rag" is 'n interessante en ekspressiewe inleiding tot die Indiese "alap". Die liedjieversamelings van primêre skole kan ontgin word as 'n goeie bron van nie-Westerse volksmelodieë wat maklik vir instrumente verwerk kan word. Gane (1996: 62) noem verder dat gehoorspel oorweeg behoort te word sodat leerders aangemoedig kan word om populêre liedjies en plate van gehoor te speel; opnames van liederes vanuit die leerders se eie kulture kan verwerk word sodat dit in die klas deur die leerders self gebruik kan word. Op hierdie wyse word die status van gehoorspel verhoog en terselfdertyd word die leerders se eie musikale verwerkings erken en aangemoedig deurdat hulle eie kulture se musiek aan die groep voorgespeel word.

#### **Toepassing**

Aangesien die leerders se keuse van toonlere op hierdie stadium redelik beperk is, was die beste opsie om verskillende toonlere aan hulle voor te speel as inleiding en ook ter inligting sodat hulle bewus kon word van die verskillende toonlere. Die leerders is meer vertrouwd met hul blokfluitspel en om hierdie rede is hulle toegelaat om liedjies waarvan hulle hou eers op die blokfluit te probeer. Daarna het hulle dieselfde melodie na die klavier verskuif en binne die groepsverband is daar harmoniese begeleiding bygevoeg sodat die musiekstuk uiteindelik 'n komposisie is.

## **Leerders se reaksie**

Die leerders was baie ywerig en trots om van hul persoonlike gunsteling vir die groep uit te voer. Dit het ook as motivering gedien vir verdere pogings, want die erkenning en samewerking (soos byvoorbeeld om die begeleiding gesamentlik uit te werk) het hulle baie geniet en gevolglik het hulle uitgesien na toekomstige projekte in hierdie verband.

## **Opsomming**

Die leerders se eie vorderingsvlak het 'n beperking geplaas op die toonlere wat hulle self kon speel, maar daar is wel verskillende toonlere aan hulle voorgespeel sodat hulle ten minste kennis daarvan kon dra. Vir die leerders was dit baie genotvol om self 'n melodie te verwerk wat dan binne die groepsverband uitgebrei is na 'n komposisie. Hieruit kan dus afgelei word dat die leerders se eie bydrae tot 'n musiekles met die gepaardgaande erkenning 'n belangrike komponent is wat dien as motivering vir hul verdere musikale ontwikkeling.

### **3.4.3.14. Komponeer in respons op 'n verskeidenheid stimuli**

## **Omskrywing**

Gane (1996: 63) noem dat komposisie 'n kreatiewe en verbeeldingryke manier is om musiekmateriaal te verwerk. Dit is ook 'n waardevolle hulpmiddel wat die musiekopvoeder kan gebruik om musiekgeletterdheid en die begrip van musiekterminologie te onderrig. Dit behoort makliker te wees indien die opvoeder self daaraan gewoond is om idees te komponeer en te verwerk vir die leerders.

## **Toepassing**

Hierdie afdeling is in samehang met die 'Groepkonteks' (paragraaf 3.4.4.11.) gedoen.



### **3.4.3.15. Klanke en simbole**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 63) kan nabootsingspeletjies, vraag-en-antwoord-werk en die memoriseer van musiekpatrone gebruik word as gereelde aktiwiteite wat tydens opwarming gedoen word. Leerders behoort aangemoedig te word om ritmepatrone neer te skryf. Dit kan die basis vorm vir 'n bron van musikale idees wat hulle kan ontgin in komposisies; 'n ritmepatroon wat geklap word vir gehooroefening kan oorgedra word na 'n toonleer en dan neergeskryf word; die toonleer kan 'n musiekwerk word - veral met die byvoeging van 'n titel soos byvoorbeeld: 'Gentle song' of 'Skipping along'.

Volgens Gane (1996: 63) moet die opvoeder belangstelling toon in komposisiewerk wat die leerders in hul algemene musieklesse doen, en hul instrumentale spel by hierdie komposisiewerk inskakel. Indien moontlik, kan probeer word om opnames van 'n komposisie te gebruik. Dit kan gespeel en bespreek word met die instrumentale leerders sodat dit nie net 'n aktiwiteit is wat in die klaskamer bespreek word nie. Komposisie moet 'n roetinedeel van die normale lespraktyk word. Wanneer daar byvoorbeeld met 'n nuwe komposisie begin word, kan 'n gedeelte van die komposisie weggelaat word - dalk die tweede frase of die laaste frase. Die leerder kan die geleentheid gegee word om self die ontbrekende fase te komponeer. Wanneer hulle hul eie weergawe van die frase gekomponeer het, kan dit met die oorspronklike frase vergelyk word.

#### **Toepassing**

Aangesien die leerders reeds vertrouwd was met die meeste vaardighede van hierdie aktiwiteit, (soos byvoorbeeld komposisie, vraag-en-antwoord, die ontginning en verwerking van toonlere, ensovoorts) is daar meestal gefokus op die neerskryf van ritmepatrone.

## **Leerders se reaksie**

Aanvanklik was dit vir die leerders moeilik om vanuit 'n melodie wat aan hulle voorgespeel is die verskillende nootwaardes te herken en binne 'n tydmaat neer te skryf. Die Franse tydname (soos byvoorbeeld ta, ta-te, ta-a, ensovoorts) is gebruik om nootwaardes te identifiseer en hiervolgens kon die leerders die nootwaardes neerskryf.

## **Opsomming**

Hierdie afdeling is voorafgegaan deur teoretiese vaslegging van musiekelemente (byvoorbeeld nootwaardes). Die leerders moes eers leer om eenvoudige melodieë neer te skryf sodat hulle later meer gevorderde ritmes kon neerskryf. Hierdie musiekaktiwiteit is gereeld in die musiekles toegepas sodat die leerders dit met meer selfvertroue kon doen.

### **3.4.3.16. Reageer op en evalueer lewende uitvoerings en opnames, insluitend hul eie.**

## **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 63) word hier gefokus op twee kwessies vir die instrumentale musiekopvoeder, naamlik:

- Die behoefte om 'n reeks musiekvoorbeelde vir bespreking en evaluering in die instrumentale musiekles in te sluit;
- Die behoefte om 'n leerder se kritiese denke en onafhanklike sienswyse te stimuleer - dit dien as 'n belangrike stap tot die leerders se onafhanklikheid.

## **Toepassing**

Die leerders was reeds vertrou met hierdie tipe aktiwiteit, soos om hul eie en andere se werk te bespreek en evalueer.

## **Leerders se reaksie**

Aanvanklik moes die leerders gewys word hoe om op spesifieke aspekte van mekaar se spel te fokus. Tydens groepspele is die leerders aangeraai om aspekte soos byvoorbeeld die name van note, nootwaardes en tegnieke (soos byvoorbeeld staccato of legato) aan diegene te verduidelik wat nie verstaan het nie sodat die opvoeder meer op die agtergrond kon skuif. Sodoende is hul groepspele uit eie geleedere aangehelp.

## **Opsomming**

Hierdie afdeling is deurgaans gedoen omdat die leerders telkens hul opinies oor die musiek wat hulle hoor en ook self speel uitspreek. Mettertyd is die leerders aangemoedig om hul persoonlike musiekkeuses en eie repertorium in die groepskonteks uit te voer sodat hulle (sonder die opvoeder se bydrae) ook insae kon hê in, en kommentaar kon lewer op mekaar se spel. Die uiteinde was dat daar gemeenskaplike uitruiling van idees was en dat selfvertroue om onafhanklik te reageer by die leerders ontwikkel het.

### **3.4.3.17. Die ontwikkeling van oordeel**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 63) kan spesifieke vrae op die leerders se spel gefokus word, of op dié van die portuurgroep of van die musiekopvoeder. Vrae soos byvoorbeeld “Wat dink jy van jou eie spel?” is taamlik vaag en onbeduidend (dit moet nie antwoorde soos ‘nie baie nie’ of ‘briljant’ uitlok nie aangesien nie een baie betekenisvol is nie). Daar is duidelike en meer gefokusde vrae soos die volgende wat aan die leerders gestel kan word: “Dink jy dat jou stryk-aksie die helder en sprankelende karakter van die repertorium uitgebeeld het?” of “Het sy die melodie gevorm soos ons dit gesing het?” Gane (1996: 63) noem verder dat daar by tye opnames gemaak moet word van die leerders se eie spel sodat dit na die klasopvoeder gestuur word vir bespreking en musiekwaarderingswerk in die klaskamer.

## **Opsomming**

Aangesien hierdie aktiwiteite in 'n privaat musiekpraktyk beoefen is, is opnames van die leerders se eie spel binne die groepskonteks bespreek. Terselfdertyd is die leerders se kritiese oordeel ten alle tye ingespan omdat hulle deurentyd op mekaar se spel moes fokus.

### **3.4.3.18. Musiek in konteks**

#### **Omskrywing**

Volgens Gane (1996: 64) moet daar gepoog word om die leerders aan te moedig om die musikale, kulturele en sosiale konteks van die musiek wat hulle bestudeer, te begryp. Indien hulle verwerkings speel, moet hulle aan die oorspronklike repertorium of melodieë blootgestel word, soos byvoorbeeld Beethoven se 'Ode to Joy'; Dvorak se tema van die Nuwe Wêreld-simfonie. Die karakter en styl van die musiek in die oorspronklike vorm en die toepaslikheid van die verwerkte weergawe kan bespreek word. 'n Goeie gehooroefening sal wees om die proses op die volgende wyse om te skakel: Gee die leerders 'n oorspronklike bandopname van die melodie en vra hulle om daarna te luister en hul eie weergawe van die musiek neer te skryf. Indien die leerders die melodieë van liedere speel, probeer om die teks in die hande te kry - daar sal moontlik baie interessante en uitdagende besprekings en begrip kom vanuit die verwantskap tussen die teks en die musiek in 'n mooi lied soos byvoorbeeld 'Massa's in de cold ground'. Gane (1996: 64) beveel verder aan dat die leerders na klavierbegeleidings luister (hetsy op band of lewend) voor of tydens die bestudering van repertorium. Sodoende sal hulle 'n beter klankidee van die komposisie verkry en sal hulle ingelyf word by die breër wêreld van "groot musiekwerke". Hulle kan by tye vanaf die bladmusiek speel indien dit beskikbaar is om hulle bladlesvaardighede te verbeter.

**LESMATERIAAL: Do-Re-Me “The sound of music” (Richard Rodgers) – kyk bladsy 106,107 en 108.**

Bron: *Akademie vir ligte musiek van Suid-Afrika (Inisiaal)* (1989 – 1993).

### **Toepassing**

Die leerders het eers na ‘n opname van die gekose lesmateriaal geluister waarna dit op die klavier vanaf die bladmusiek aan hulle voorgespeel is. Die doelwit was om die leerders die geleentheid te bied om eers ‘n algehele indruk van die karakter en stemming van die musiekwerk te verkry. Daar was ook ‘n kort bespreking oor die komposisie sodat die leerders die konteks van die musiek kon begryp - met ander woorde dat die lied gekomponeer is om musiek aan kinders op ‘n aangename wyse te leer. Aangesien die lied in C majeur getoonset is, is die leerders versoek om hul eie weergawe van ‘n passasie uit die komposisie in ander toonsoorte te herskryf.

### **Leerders se reaksie**

Die leerders was baie aangenaam verras toe hulle uitvind dat die gekose lesmateriaal eintlik die toonsetting van ‘n toonleer is. Toe hulle ‘n passasie in ander toonsoorte moes herskryf, kon hulle duidelik ontbrekende kruise en molle by die musiek voeg.

### **Opsomming**

Die leerders het hierdie aktiwiteit baie geniet omdat hulle van die musiek gehou het en sodoende kon hulle die aktiwiteit op ‘n aangename wyse beoefen en uiteindelik met selfvertroue baasraak.

# Do-Re-Mi

(From "The Sound Of Music")

Words by OSCAR HAMMERSTEIN II  
Music by RICHARD RODGERS  
Arranged by MAC HUFF

Play in tempo of a "well-played" scale

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 2/4. The music begins with a treble clef and a dynamic marking of *mp*. The first measure contains a quarter note G4 with a finger number '1' above it. The second measure contains a quarter note A4 with a finger number '3' above it. The third measure contains a quarter note B4 with a finger number '1' above it. The fourth measure contains a quarter note C5 with a finger number '1' above it. The fifth measure contains a quarter note B4 with a finger number '1' above it. The sixth measure contains a quarter note A4 with a finger number '3' above it. The seventh measure contains a quarter note G4 with a finger number '1' above it. The eighth measure contains a quarter rest. The ninth measure contains a quarter note G3 with a finger number '1' below it. The tenth measure contains a quarter note F3 with a finger number '3' below it. The eleventh measure contains a quarter note E3 with a finger number '1' below it. The twelfth measure contains a quarter note D3 with a finger number '3' below it. The thirteenth measure contains a quarter note C3 with a finger number '1' below it. The system ends with a double bar line.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 2/4. The music begins with a treble clef and a dynamic marking of *mf*. The first measure contains a quarter note E4 with a finger number '5' above it. The second measure contains a quarter note F4 with a finger number '1' above it. The third measure contains a quarter note G4 with a finger number '3' above it. The fourth measure contains a quarter note A4 with a finger number '1' above it. The fifth measure contains a quarter note B4 with a finger number '3' above it. The sixth measure contains a quarter note C5 with a finger number '1' above it. The seventh measure contains a quarter note B4 with a finger number '1' above it. The eighth measure contains a quarter note A4 with a finger number '3' above it. The ninth measure contains a quarter note G4 with a finger number '1' above it. The tenth measure contains a quarter note F4 with a finger number '3' above it. The eleventh measure contains a quarter note E4 with a finger number '1' above it. The twelfth measure contains a quarter note D4 with a finger number '3' above it. The thirteenth measure contains a quarter note C4 with a finger number '1' above it. The system ends with a double bar line.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 2/4. The music begins with a treble clef and a dynamic marking of *mf*. The first measure contains a quarter note B3 with a finger number '1' above it. The second measure contains a quarter note A3 with a finger number '1' above it. The third measure contains a quarter note G3 with a finger number '1' above it. The fourth measure contains a quarter note F3 with a finger number '1' above it. The fifth measure contains a quarter note E3 with a finger number '1' above it. The sixth measure contains a quarter note D3 with a finger number '1' above it. The seventh measure contains a quarter note C3 with a finger number '1' above it. The eighth measure contains a quarter note B2 with a finger number '1' above it. The ninth measure contains a quarter note A2 with a finger number '1' above it. The tenth measure contains a quarter note G2 with a finger number '1' above it. The system ends with a double bar line.

1

3 2 1

3 1

*mp*

*cresc.* . . . . .

1 5 1 2

*mf*

*cresc.* . . . . .

3 1 2

First system of musical notation. Treble clef (top) and bass clef (bottom). The piece begins with a forte (*f*) dynamic. The bass line starts with a triplet of eighth notes (fingerings 3, 5, 1) followed by a quarter note (fingering 2). The treble line has a quarter note, a half note, and a quarter note, with a triplet of eighth notes (fingering 3) in the final measure. A slur covers the first two measures of the treble line.

Second system of musical notation. Treble clef (top) and bass clef (bottom). A first ending bracket labeled '1' spans the first two measures of the treble line. The treble line continues with a quarter note (fingering 5), a quarter note (fingering 1), and a quarter note (fingering 3). A slur covers the first two measures. The treble line ends with a quarter note marked *dim.* (decrescendo). The bass line has a quarter note (fingering 4) in the first measure and a quarter note (fingering 5) in the final measure.

Third system of musical notation. Treble clef (top) and bass clef (bottom). A second ending bracket labeled '2' spans the first two measures of the treble line. The treble line has a quarter note (fingering 5), a quarter note (fingering 1), and a quarter note (fingering 3). A slur covers the first two measures. The treble line ends with a quarter note (fingering 1). The bass line has a quarter note (fingering 1) and a quarter note (fingering 3) in the first measure, and a quarter note (fingering 1) and a quarter note (fingering 3) in the final measure. Repeat signs are present in both staves.

Fourth system of musical notation. Treble clef (top) and bass clef (bottom). The system is divided into two parts: *R.H.* (Right Hand) and *(L.H.)* (Left Hand). The *R.H.* part is in the bass clef and consists of a quarter note (fingering 5) and a quarter note (fingering 1). The *(L.H.)* part is in the treble clef and consists of a quarter note (fingering 1) and a quarter note (fingering 3). A slur covers the *R.H.* part. The system ends with a double bar line and a marking *8va* (octave up) with a downward-pointing arrow.



### **3.5. SLOTSOM**

Die aktiwiteite is oor die algemeen positief ontvang deur die leerders. Die blootstelling aan hierdie musiekaktiwiteite het onder andere die leerders se musiekkennis en tegniek verbeter. Hul musiekkennis, selfvertroue en algehele vordering het in so 'n mate toegeneem dat merkbare persoonlike motivering vir verdere musiekleer by die leerders vasgelê is.

In die volgende hoofstuk word daar gekyk na die moontlikhede vir musiekonderrig in die Suid-Afrikaanse opvoeding. Tweedens word aanbevelings aan die hand gedoen om 'n wisselwerking algemene musiekonderrig en instrumentale onderrig te bewerkstelling.

## HOOFSTUK 4: SAMEVATTING VAN DIE STUDIE

### 4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word gefokus op die samevatting, bevindings en aanbevelings van hierdie studie.

Die volgende aanhaling van Hoffer (1973: 1) gee die navorsers se bevinding van hierdie studie weer (met ander woorde dat die musiekopvoeder die dryfveer agter suksesvolle musiekopvoeding behoort te wees):

“A person who chooses to teach music in the schools has selected a profession that is interesting, worthy and challenging, as it requires a wide spectrum of abilities.

A successful music teacher needs more than innate musicianship, more than ‘a way with youngsters’, more than good training for the work he undertakes. He needs all three – plus the imagination and intelligence to apply his talents creatively to his particular teaching situation. Music teaching is not for the prosaic, the lazy or the faint hearted.”

Gane (1996: 65) noem dat haar artikel poog om idees rondom die behoefte vir gemeenskaplike agendas tussen instrumentale musiek en algemene musiek na vore te bring sodat leerders en jonger mense die beste uit hul musiekopvoeding kan kry. Terselfdertyd sê sy dat daar geen opvoedkundige strukture is wat alle opvoedkundige uitdagings kan aanspreek nie en Gane (1996: 64) identifiseer die volgende probleme in hierdie verband:

- Daar word van algemene musiekopvoeders verwag om vir elke ouderdomsgroep effektiewe leerplanne te ontwerp vir leerders met uiteenlopende belangstellings, behoeftes, agtergronde, en musiekkennis;

- Instrumentale opvoeders in die skoolopset werk met dieselfde uiteenlopendheid, maar daar is ouderdomsverskille en die leerperiode van die instrument (selfs binne dieselfde oudergroep) wat ook in ag geneem moet word;
- Privaat musiekopvoeders mag dalk uitgesluit voel by musiekopvoeding in die geheel, of om selfs 'n realistiese bydra tot die opvoedingsproses te lewer.

Gane (1996: 64) sê egter dat hierdie probleme nie die voorgeskrewe leervlakke of studieprogramme van die BNC tot niet maak nie - haar artikel fokus juis op belangrike beginsels en standpunte sodat 'n meer samehangende situasie in musiekopvoeding tot stand kan kom. Sy bevestig 'n wisselwerking tussen instrumentale musiekopvoeding en algemene musiekopvoeding by wyse van die volgende praktiese stappe:

- Kurrikulumplanne kan deur opvoeders gesirkuleer word,
- Leerders se werksprofiel kan hul vordering en prestasies van instrumentale sowel as klasonderrig insluit,
- Instrumentale opvoeders in die skool kan meer ondersteuning vanuit die klaskamer verwag,
- Opnames, onderrigmateriaal en idees kan uitgeruil word tussen die instrumentale musiek en algemene musiek sektore.

Vervolgens word daar gefokus op die samevatting van hierdie studie.

#### **4.2. Samevatting van hierdie studie**

Ter afsluiting word daar gefokus op die kwessies waarop hierdie tesis gebaseer is. Daar word kortliks (waar van toepassing) genoem hoe dit aangespreek is.

- Musiekopvoeding is in twee skynbaar onverwante kampe verdeel, naamlik algemene musiekopvoeding en instrumentale musiekopvoeding
- Die vraag wat in hierdie tesis ondersoek is, is of dit moontlik is om die twee opvoedingsvelde by mekaar te bring by wyse van gemeenskaplike onderrigdoelwitte en onderrigmetodes sodat die vak musiek as 'n sterker

komponent van opvoeding kan funksioneer.

Daar is gepoog om by wyse van Patricia Gane (1996) se onderrigraamwerk vir musiekopvoeding 'n gemeenskaplike opvoedingsraamwerk te bewerkstellig om die twee afsonderlike afdelings van musiekopvoeding by mekaar te laat aansluit. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat musiekopvoeding meer toeganklik behoort te wees vir 'n wyer spektrum leerders (in stede van byvoorbeeld net orkes spelers) sodat die behoud van die vak in opvoeding as geheel geregverdig kan word.

Gane (1996) se raamwerk vir musiekopvoeding is hoofsaaklik op groeponderrig geskoei en dit beteken dat meer leerders by die opvoedingsproses betrek word. 'n Belangrike beginsel van hierdie opvoedingsraamwerk vir musiek is dat die leerproses volgens die leerder se eie behoeftes en vorderingstempo geskied sodat dit meer betekenisvol vir die leerder is.

Daar kon tot die gevolgtrekking gekom word dat Suid-Afrikaanse musiekopvoeders duideliker opvoedingsriglyne tot hul beskikking behoort te hê as wat tans deur Kurrikulum 2005 se Kuns en Kultuur leerarea beskikbaar gestel is. Die gedeelde onderrigprogram (soos deur Gane (1996) voorgestel) het spesifieke aktiwiteite wat opvoeders in die lespraktyk kan toepas om effektiewe en suksesvolle leer en onderrig te bewerkstellig.

#### **4.3. Probleme wat tydens hierdie studie ervaar is**

Tydens hierdie studie het beide die navorser en die leerders verskeie probleme ervaar wat die onderrig beïnvloed.

- Al die leerders nie altyd toegang gehad tot 'n klavier nie.
- Vir sommige leerders was vervoer na die onderriglokaal 'n probleem.
- Van die leerders moes aanpas om musiekonderrig binne groepsverband te ervaar.
- Die navorser moes aanpas om groeponderrig te doen, aangesien instrumentale musiekonderrig meestal op individuele basis gedoen was.

- Die navorser moes die onderrigstyl en –tempo aanpas om seker te maak dat alle leerders in die groep die konsepte en aktiwiteite goed verstaan voordat daar na ‘n volgende stap gegaan word.

#### **4.4. Die navorser se persoonlike bevindings van die studie.**

Die algehele waarneming tydens hierdie studie waar Gane (1996) se musiekaktiwiteite in ‘n privaat musieklespraktyk oor ‘n periode van ses maande toegepas is, is dat die leerders dit positief ervaar het. Die leerders se sienswyse van musiekonderrig (spesifiek klavier) is verbreed in die opsig dat hulle verkenningsmoontlikhede by bladmusiek kon toepas. Voorbeelde hiervan is dat ‘n eenvoudige komposisie deur die byvoeging van harmonienote uitgebrei kon word; ‘n eenvoudige komposisie kan ook as ‘n rondelied uitgevoer word en dit het hul groepspeel (wat as inleiding tot orkesspeel dien) aangehelp; wedersydse kommentaar op mekaar se spel het tot motivering gelei aangesien negatiewe opmerkings nie baie welkom was nie; die leerders het verskillende tegnieke soos staccato en legato aangeleer; kreatiwiteit is op verskillende wyses toegepas soos byvoorbeeld om aan komposisies ‘n beskrywende titel te verskaf en om ‘n beskrywende titel met die melodie van ‘n komposisie te vereenselwig; verskillende aktiwiteite soos byvoorbeeld handeklap, sang, slagbeleiding is gebruik om ritmes vas te lê; dagboeke is gebruik om persoonlike prestasies neer te skryf en hierdeur kon die leerders met trots hulself motiveer om meer aktiwiteite baas te raak. Die navorser se persoonlike opinie is dat hierdie ontginnende moontlikhede vir musiekonderrig nie noodwendig toegepas sou word in musieklesse waar daar uitsluitlik op eksamenvereistes gefokus sou word nie. Die doel van hierdie onderrigmetode was juis om musiek op ‘n interessante wyse aan leerders te onderrig sodat hulle dit kon geniet en sodoende lewenslank by musiek betrokke kan wees.

Gane (1996: 65) noem dat enige nuwe idees in musiekopvoeding op ‘n klein skaal toegepas moet word en die musiekopvoeder dit met opregte professionele belangstelling en musikale verbeelding behoort te benader. Sy benadruk dit soos volg: “ The heart of any artistic activity, at whatever level, is to put people in touch with their own

imagination and feelings” Christopher Morgan (MANA, 1995, soos aangehaal deur Gane 1996: 65).

Hierdie standpunt onderskraag by uitstek die implementering van Gane (1996) se musiekaktiwiteite tydens hierdie studie, aangesien die navorser se persoonlike ervaring en aanbeveling is dat musiekopvoeders hierdie onderrigmetode geleidelik en op ‘n selektiewe basis by hul lespraktyke moet inkorporeer omdat die beperkte tyd van musieklesse nie al die voorstelle vir aktiwiteite en benaderings sal kan akkommodeer nie. Die uiteindelijke doelwit van musiekopvoeding is dan om die voorstelle vir aktiwiteite en benaderings tesame met huidige sillabi en kurrikula toe te pas sodat leerders se musiekkennis en -ervarings ten beste en ten volle ontwikkel kan word.

#### **4.5. Aanbevelings**

Die opvoeder moet bereid wees om hom/haarself oop te stel vir verandering aangesien hierdie onderrigmetode ‘n nuwe benadering tot instrumentale musiekonderrig is. Die musiekopvoeder moet ‘n sterk bewustheid van die onderrigdoelwitte hê en daarvolgens moet musieklesse goed beplan word. Daar behoort aanpasbaarheid te wees wat die onderrigmetode betref aangesien die voorstelle vir aktiwiteite en benaderings by leerders op verskillende maniere vasgelê kan word. Die opvoeders se eie musiseerderskap moet goed ingeskerp wees om eerstens ‘n goeie keuse van die repertorium vir die lesse saam te stel en ook om die leerders se eie repertorium en musiekspel te evalueer en selfs die leerders bewus te maak van tekortkominge en moontlike verbeterings in hierdie verband. Daar moet gepoog word om nie te veel aktiwiteite in een musiekles te plaas nie, maar eerder net genoeg om die leerders te interesseer en hulle te motiveer om meer te wil leer. ‘n Positiewe en bemoedigende houding teenoor die leerders is belangrik, want indien hulle sukkel om konsepte te verstaan of om aktiwiteite uit te voer, behoort die opvoeder se aanmoediging hulle te motiveer. Die opvoeder moet ingeskerp word om repertorium te kies en te groepeer volgens die aktiwiteite wat in die musiekles toegepas word wat ook behoort ooreen te stem met die leerders se vorderingsvlak.

#### **4.6. Slotsom**

Aangesien hierdie tesis 'n verkennende studie is wat met 'n klein groepie leerders en oor 'n kort periode van ses maande gedoen is, kan daar in die toekoms meer empiriese navorsing in hierdie verband oor 'n langer tydperk en ook met 'n groter aantal leerders gedoen word. Hierdie studie het die moontlikheid vir 'n ontginnende onderrigmetode vir instrumentale musiekonderrig bekendgestel, en die gevolgtrekking is dat hierdie onderrigmetode wel meriete het.

## BIBLIOGRAFIE

- Babbie, E., & Mouton, J. (2002). *The practice of social research* (South African edition). Cape Town: Oxford University Press.
- Bastien, J. W. (1988). *How to teach piano successfully*. 3<sup>rd</sup> edition. San Diego, California: Kjos.
- Britz, A. M. E. (2002). *South African unit standards for culture and arts education and music as an elective sub-field*. Pretoria: University of Pretoria. (unpublished M.Mus thesis).
- Coertzen, M. A. (1994). *'n Kurrikulum vir klawerbordonderrig binne groepsverband vir vier- tot agtjarige kinders*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerde M-tesis).
- Coertzen, A., Carl, A. E. (1994). Die noodsaaklikheid van kurrikulumontwikkeling binne musiekopvoeding. In: *The South African Music Educator*. (1994) 124, 10 –13.
- Department of Education (2002). *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy Arts and Culture*. Pretoria.
- Department for Education (1995). *Music in the National Curriculum*. London, HMSO.
- Du Plessis, H. (1992). Die problematiek van (klas)musiekopvoeding in 'n nuwe onderwysbedeling. In: *Die Suid-Afrikaanse Musiekonderwyser*. Junie, 120: 12 – 14.
- Elliott, D. J. (1991). Music education and the new South Africa. In: *Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference, 1991. Music Matters: Music Education in the 1990's*. Cape Town: University of Cape Town, 1 –15.
- Elliott, D.J. (1995). *Music matters a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Fletcher, P. (1987). *Education and Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Flynn, P. & Pratt, G. (1995). Developing an understanding of appraising music with practicing primary teachers. *British Journal of Music Education*. 12, 2.



- Fourie, E. (1990). *Die problematiek van klavierbladles, spesifiek die konseptualisering van die tweedimensionaliteit van musieknotasie*. Pretoria, Universiteit van Pretoria. (ongepubliseerde doktorsale proefskrif)
- Fourie, E. (1991). Memory stores and their implications for the teaching of piano sight-reading techniques. In: Van Tonder, J. (ed.). *Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference (1991). Music Matters: Music Education in the 1990's*. Cape Town: University of Cape Town, 22 – 35.
- Gane, P. (1996). Instrumental performance and the national curriculum: a possible partnership? In: *British Journal of Music Education*, 13: 49 –65.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Fontana.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London: SAGE Publication.
- Grové, J.P. (2001). *Music education unit standards for Southern Africa: A model and its application in a general music appraisal programme*. Pretoria: University of Pretoria. (unpublished D.Mus thesis)
- Hauptfleisch, S. (1991). Visions for music education in a new South Africa. In: *Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference, 1991. Music Matters: Music Education in the 1990's*. Cape Town: University of Cape Town, 59 –67.
- Hauptfleisch, S. (1998). Are we as music educators willing to accept responsibility for South African music education? In: *Suid-Afrikaanse Musiekonderwyser*. (1998) 132: 12 –15.
- Henning, E., van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hinch, J. M., & Hinch, J. (1998). Marketing – the perpetuation and promotion of music education. In: *Suid-Afrikaanse Musiekonderwyser*. (1998) 132: 16 –19.
- Joseph, D.Y. (1995). *Class music in the junior secondary school: Three independent schools in the Johannesburg area*. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (unpublished master of education thesis).
- Joseph, D. Y. (1999). *Outcomes-based music education in the foundation phase at independent schools in Gauteng, South Africa*. Pretoria: University of Pretoria. (unpublished doctoral thesis).

- Kaaplandse Onderwysdepartement. (1993) Sillabus vir Buitekurrikulêre Musiek (Klavier).
- Koga, M. (1999). Early piano education in Japan: The importance of laying foundation. In: *American Music Teacher*. December/January, (1998/99) 28 – 32.
- Lawson, D., Plummeridge, C., & Swanwick, K. (1994). Music and the National Curriculum in primary schools. In: *British Journal of Music Education*. (1994). 11, 3 – 14.
- Onderwysdepartement (1997). *Kurrikulum 2005: Spesifieke Uitkomst, Evalueringskriteria, Stellings Graad 1 tot Graad 9*. Pretoria: Onderwysdepartement.
- Onderwydepartement (2002). *Hersiene Nasionale Kurrikulum Stellings Grade R-9 (Skole) Beleid Kuns en Kultuur*. Pretoria: Onderwysdepartement.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1991). The why of music education. In: *Music Education: Why/What? How? Hauptfleisch (ed). National Music Educators' Conference*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2000. *The National Qualifications Framework: An Overview*. Pretoria: SAQA.
- Strydom, Z. (1986). *Verwaarloosde areas in die eerste drie jaar van klavieronderrig aan kinders*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Honneurs – B. Mus).
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor, NFER – Nelson.
- Swanwick, K. (1992). *Music education and the National Curriculum*. Institute of Education, London: Tufnell Press.
- Van den Berg, S. F. (1995). *Die ontwikkeling van 'n raamwerk in die evaluering van buitekurrikulêre klavieronderrig*. Potchefstroom: Universiteit van Potchefstroom. (ongepubliseerde doktorsale proefskrif).
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (1995). *Tussentydse Sillabus vir Klasmusiek Graad 1 tot Standaard 10*.
- Winberg (1997). *How to research and evaluate*. The Teaching and Learning Series. Cape Town: Juta & Co Ltd.

Witkin, R. M. (1974). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann.

Wright, R. (1998). A holistic approach to music education. In: *British Journal of Music Education*. (1998), 15: 1, 71 – 84.

## SEKONDÊRE BIBLIOGRAFIE

- Adams, D., Adams, K., Brewer, M., Read, L., & Stephens, J. (1995). *Planning for Music in the Classroom*. In: G. Pratt & J. Stephens (eds).
- Bosman, R. (2001). *Unit standards for aerophones in a postmodern South Africa*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (ongepubliseerde doktorsale tesis).
- Copland, A. (1991). In: *Growing Up Complete: The Imperative for Music Education*. Report of the National Commission on Music Education, MENC, Reston.
- Fletcher, P. (1987). *Education and Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hansard. (1982). *House of Lords Debate on the Arts in Schools Report*. Calouste Gulbenkian Foundation. London: HMSO.
- Hoffer, C.R. (1973). *Teaching music in the secondary schools*. (2<sup>nd</sup> edition). New York: Wadsworth.
- Moore, G., Smith, J., & Stephens, J. (1995). *Support for the Music Curriculum*. In: G. Pratt & J. Stephens (eds).
- Music Advisor's National Association (1995). *Instrumental Teaching and Learning in Context*. MANA.
- O'Connor, J. (1987). *Not Pulling Strings*. London: Lambent Books.
- Odam, G. (1995). *The Sounding Symbol*. Cheltenham: Stanely Thornes.
- Part, A. (1995). Arvo Part: Interview with J. McCarthy, *Contemporary Music Review*, Vol. 12.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pratt, G. & Stephens, J. (1994). *Teaching Music in the National Curriculum*. London: Heinemann.
- Sharp, C. (1995). *Providing Instrumental Tuition*. NFER.
- Taylor, N. (1997). Curriculum 2005: some issues. *Joint Education Trust Bulletin*. October, 7: 1 – 3.
- Yinger, R. & Clark, C. (1979). Research on Teacher Planning: A Progress Report. *Journal of Curriculum Studies* 11, no 2: 175 – 177.

Wolff, N. (2001). *Choral unit standards and support material for primary schools in South Africa*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (ongepubliseerde doktorsale tesis).

## BYLAE A: BRONNELYS VAN REPERTORIUM WAT VIR HIERDIE STUDIE GEBRUIK IS

Soos reeds vooraf in Hoofstuk Drie genoem, moet daar kennis geneem word dat sommige komposisies meer as een keer gebruik is aangesien die komposisies hulle leen tot die vaslegging van verskillende konsepte. 'n Verdere punt is dat daar nie noodwendig by al die afdelings komposisies gebruik is nie en die redes daarvoor word by elkeen afsonderlik verduidelik.

### Toonlere en Arpeggios

**Scale Capers.** In: *The joy of first year piano: a method and repertory for the beginning pianist.* Denes Agay. New York, N.Y.: Yorktown Music Press, 1972.

**Four unison melodies.** In: *Mikrokosmos, Progressive Piano Pieces.* Bela Bartok. New York: Boosey & Hawkes.

**Triads and slurs.** In: *The technic companion: a first guide to the essentials of piano playing and musical interpretation.* Denes Agay and Nancy Bachus. New York, Yorktown Music Press, 1990.

### Repertorium/Musiekwerke

**We wish you a merry Christmas.** In: *Ears and Eyes.* J. Dobbs, R. Fiske, M. Lane. London: Oxford University Press, 1974.

**Oh what a beautiful morning.** Richard Rodgers. In: *Keys, November/December 1993.*

**Twinkle, twinkle little star.** In: *Bastein piano basics. Pianoforte for the young beginner Primer B.* J. Bastien. San Diego, California: Kjos, 1987.

### Tegniese Oefeninge

**Variations on legato tune.** In: *The joy of first year piano: a method and repertory for the beginning pianist.* Denes Agay. New York, Yorktown Music Press, 1972.

**New technique (Staccato: very short notes).** In: *At the keyboard: a piano course for the young pianist.* Joan Last. London: Oxford University Press, 1954.

### Die gebruik van klanke en reaksie op musiek

Hierdie afdeling is saam met 'Verskeidenheid van aktiwiteite' (paragraaf 3.4.3.6.) toegepas.

### Bespreking en vraagstelling

**The whale and the sardine.** In: *The ocean deep: sea explorations on the piano.* Hansi Alt. New York, Oxford University Press, 1967.

**Twinkle, twinkle little star.** In: *Bastein piano basics. Pianoforte for the young beginner Primer B.* J. Bastien. San Diego, California: Kjos, 1987.

**I'm a fine musician.** Walter and Carol Noona. In: *Keys, July/August 1997.*

### **Verskeidenheid van aktiwiteite**

**Kumbaya.** In: *The creative pianist: better playing through composition.* Gilbert Debenedetti. Dayton, Ohio: Heritage Music Press, 1990.

**Maya.** In: *Akademie vir ligte musiek van Suid-Afrika (Inisiaal).* Arcadia, Pretoria: A.L.M.S.A., 1989 - 1993

**Goosey, Goosey Gander.** In: *Nursery rhymes.* London: Chappell. Datum: onbekend.

### **Neerskryf van prestasies**

Leerders se persoonlike dagboeke is vir hierdie aktiwiteit gebruik.

### **Herkenning van musiekelemente**

Hierdie afdeling is saam met 'Repertorium/Musiekwerke' (paragraaf 3.4.3.2.) gedoen, maar die volgende bron is ter aanvulling ook gebruik:

*Bastein piano basics. Pianoforte for the young beginner Primer B.* J. Bastien. San Diego, California: Kjos, 1987.

### **Musiekpatrone**

**The inch worm.** Lynn Freeman Olson. In: *Keys, November/December, 1997*

**Baseball.** Carolyn Miller. In: *Keys, July/August, 1998.*

### **Struktuurbegrip**

Hierdie afdeling is saam met 'Repertorium' (paragraaf 3.4.3.2.) en 'Bespreking en vraagstelling' (paragraaf 3.4.3.5.) gedoen.

### **Die groepskonteks**

**We wish you a merry Christmas.** In: *Ears and Eyes.* J. Dobbs, R. Fiske, M. Lane. London: Oxford University Press, 1974.

### **Die musiek van verskillende historiese tydperke en kulture**

#### **Russian Song**

#### **Hebrew Melody**

#### **Ancient Chinese song**

In: *Bastein piano basics. Pianoforte for the young beginner Primer B.* J. Bastien. San Diego, California: Kjos, 1987.

### **Tipes toonlere**

Hierdie afdeling is saam met ‘Toonlere en arpeggios’ (paragraaf 3.4.3.1.) gedoen, maar die volgende is ook as voorbeelde gebruik:

**Scales and Arpeggios:** *Trinity College of Music, London. Official book of scales and arpeggios.* The Board of Trinity College of Music, London.

### **Komponeer in respons op ‘n verskeidenheid stimuli**

Hierdie afdeling is binne die groepskonteks (paragraaf 3.4.3.11.) gedoen.

### **Klanke en simbole**

Hierdie afdeling is deurgaans gedoen.

### **Reageer op en evalueer lewende uitvoerings en opnames, insluitend hul eie**

Hierdie afdeling is deurgaans gedoen.

### **Die ontwikkeling van oordeel**

Die leerders se eie musiekkeuses is vir hierdie afdeling gebruik.

### **Musiek in konteks**

**Do-Re-Me “The sound of music”.** Richard Rodgers. In: *Akademie vir ligte musiek van Suid-Afrika (Inisiaal)*. Arcadia, Pretoria: A.L.M.S.A., 1989 – 1993.

**The twelve days of Christmas.** Nancy and Randall Faber. In: *Keys, Nov/Dec 1993*.

**Oh what a beautiful morning.** Richard Rodgers. In: *Akademie vir ligte musiek van Suid-Afrika (Graad 3)*. Arcadia, Pretoria: A.L.M.S.A., 1989 – 1993.



## **BYLAE B: Repertoriumlys van Trap 1 van die sillabus vir Buitekulêre musiek – Klavier (1993)**

### **Tegniese Oefeninge**

JOAN LAST	Freedom Technique, Bk. 1	Oxford
EDNA-MAE BURNAM	A Dozen a Day Mini Book	Chappell
JAMES BASTIEN	Technic Lessons, Primer Level	Kjos-West
JAMES BASTIEN	Technic Lessons, Level One	Kjos-West
SCHMITT	Five Finger Exercises, Op. 16	Peters
CURWEN	Mrs Curwen's Pianoforte Method, Step 1 & 2	Boosey & Hawkes

### **Bladles**

CURWEN	Mrs Curwen's Pianoforte Method, Step 1 & 2	Boosey & Hawkes
JOAN LAST	Rhythmic Reading, Bk. 1	Bosworth
JAMES BASTIEN	Sight-reading, Level 1	Kjos-West
JOAN LAST	Sight-reading for the Very Young Pianist	Oxford

### **Albums vir beginners**

#### **Aanvangsalbums**

EDNA-MAE BURNAM	Ministeps to Music, Phases 1 & 2	Chappell
JOHN THOMPSON	Easiest Piano Course 1	Chappell
JOHN THOMPSON	Eenvoudigste Klavierkursus 1	Chappell
BLAKE/CAPP	Making Music	Boosey & Hawkes
BLAKE/CAPE	Ons Maak Musiek	Boosey & Hawkes
PALMER/MANUS/LETHCO	Alfred's Basic Piano Library, Levels 1A and 1B	Alfred
JAMES BASTIEN	Piano Lessons, Primer Level 1	Kjos-West
JAMES BASTIEN	Piano Lessons, Level 1	Kjos-West

#### **Opvolg-albums**

JOHN THOMPSON	Teaching Little Fingers to Play	Chappell
JOAN LAST	Music Makers	Forsyth
MARJORIE HELYER	Down a Country Lane	Novello
WALTER CARROLL	First Piano Lessons	Forsyth
JOHN THOMPSON	Modern Course for the Piano, First Grade	Chappell
BARBARA KIRBY-MASON	Tunes for Beginners	Curwen
BARBARA KIRBY-MASON	My First Tunes	Curwen
BARBARA KIRBY-MASON	More First Tunes	Curwen

## Duette

JANE BASTIEN	Duet Favorites, Level 1	Kjos-West
BLAKE/CAPP	Eight Duets for Beginners	Boosey & Hawkes
MARJORIE HELYER	Nimble Fingers	Novello
MARJORIE HELYER	Two's Company (Stelle 1 en 2)	Novello
BARBARA KIRBY-MASON	It's Time for Duets	Faber
BARBARA KIRBY-MASON	First Duet Album	Faber
JOAN LAST	Contrasts for Piano (Stelle 1 en 2)	Forsyth
CURWEN	Mrs Curwen's Pianoforte Method	Boosey & Hawkes
JOHN KINROSS	Mrs Curwen's Pianoforte Method	Farber
JOHN KINROSS	Duets by John Kinross	Farber

## BYLAE C: Repertoriumlys van Trap 2 van die sillabus vir Buitekulêre musiek – Klavier (1993)

### Tegniese Oefeninge

EDNA-MAE BURNAM	A Dozen a Day, Bk. 1	Chappell
EDNA-MAE BURNAM	'n Dosyn 'n Dag, Bk. 1	Chappell
JOHN THOMPSON	Hanon: Preliminary Exercises for Piano	Chappell
SCHMITT	Five Finger Exercises, Op. 16	Peters
JAMES BASTIEN	Technic Lessons, Level 2	Kjos-West
DOROTHY BRADLEY	Tuneful Graded Studies, Bk. 1	Bosworth
CZERNY	Enige gepaste studies	

### Bladles

JOAN LAST	Sight-reading for Today, Bk. 1	Bosworth
BRADLEY/TOBIN	Sight-reading Made Easy, Bk. 1	Stainer & Bell
JAMES BASTIEN	Sight-reading, Level 2	Kjos-West
CHRISTENE BROWN	Play at Sight	Freeman

### Albums

BARBARA KIRBY-MASON	My Second Tunes	Curwen
JOAN LAST	Facts and Fancies	Forsyth
JOAN LAST	One-a-penny, Two-a-penny	Oxford
MARJORIE HELYER	Just for Pleasure	Freeman
MARJORIE HELYER	Over the Hills	Novello
EDNA-MAE BURNAM	Ministeps to Music, Phases 3 and 4	Chappell
PALMER/MANUS/LETHCO	Alfred's Basic Piano Library: Lessons Book, Level 2	Alfred
BLAKE/CAPP	Second Grade Piano Pieces	Boosey & Hawkes
DONAL GRAY	Very First Classics, Bk. 1	Boosey & Hawkes
SUZUKI	Suzuki Piano School, Bk. 1	Zen-on
BELA BARTOK	Die erste Zeit am Klavier (1 – 10)	Boosey & Hawkes

### Duette

JANE BASTIEN	Duet Favorites, Level 2	Kjos-West
IRENE RODGERS	A First Duet Book for Little Jacks & Jills	Schirmer

### Trio's

RODGERS/MCGRATH	Jacks, Jills and Jonathans	
RODGERS/MCGRATH	Six Little Hands at One Keyboard	