

**DIE INVLOED VAN MUSIEKONDERRIG OP DIE  
SELFBEELD VAN DIE LEERDER MET  
AANDAGAFLEIBAARHEID-HIPERAKTIWITEIT**

**DINA-MARÉ SMAL**



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

Stellenbosch  
Maart 2004

Studieleier:  
Dr. M. Smit  
Mede-studieleier:  
Me. M. Perold

## VERKLARING

Ek, die ondertekende, 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**

### **DIE INVLOED VAN MUSIEKONDERRIG OP DIE SELFBEELD VAN DIE LEERDER MET AANDAGAFLEIBAARHEID- HIPERAKTIWITEIT**

Hierdie studie is onderneem met die doel om die uitwerking van musiekonderrig op die selfbeeld van die leerder met aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit te evalueer.

Vier leerders wat gediagnoseer is met aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit is genader om 'n musiekprogram, aangebied deur die navorser, vir twee kwartale by te woon. Die selfbeeld van die leerders, wat vooraf deur middel van onderhoude en vraelyste deur die leerders en hul ouers voltooi is, is geëvalueer. Die leerders se vordering is tydens die lesse deur middel van observering en objektiewe waarneming bepaal. Na afloop van die musiekprogram is die leerders en hul ouers weer gevra om 'n onderhoud en vraelys te voltooi. Uit die studie blyk dit dat musiekonderrig 'n groot mate van genot vir die leerders is en daar was 'n verbetering in selfbeeld en selfvertroue by sommige van die leerders.

'n Literatuuroorsig bied insig oor die omvang van aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit en 'n historiese oorsig oor die verloop van die proses wat tot 'n beskrywing van die versteuring lei, word bekyk. Die verskeie intervensie-tegnieke wat deur ouers en opvoeders toegepas kan word, word bespreek.

Verder word die rol wat musiekonderrig en musiekbeoefening op die verskillende ontwikkelingsvlakke van die leerder speel aangespreek, asook hoe musiek 'n ontspannende effek kan hê en verantwoordelik kan wees vir lewenslange leer.

Dit word aanbeveel dat leerders volhou met musiekonderrig, omdat dit 'n gevoel van sukses verskaf en 'n belangrike rol speel in die leerder se kognitiewe ontwikkeling. Laasgenoemde is gevolglik verantwoordelik vir lewenslange leer: 'n onherroeplike invloed op die leerder vir die res van sy/haar lewe.

## **SUMMARY**

### **THE INFLUENCE OF MUSIC EDUCATION ON THE SELF- CONCEPT OF THE LEARNER WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER**

This study was undertaken with a view to evaluate the effect of music education on the self-concept of the learner with attention deficit hyperactivity disorder.

Four learners diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder were asked to participate in a music program presented for two terms by the researcher. The self-concept of the learners was recorded through interviews and questionnaires by the learners and their parents before the study commenced. Observations by the researcher and objective observer were used to monitor the learners' progress during the course of the lessons. After the completion of the music program the learners and their parents were again asked to participate in an interview and to complete a questionnaire. This study revealed that music education is a great enjoyment to these learners and the self-concept and self-confidence of some of the learners improved.

A literature review was done in order to obtain a perspective on attention deficit hyperactivity disorder. A historical overview provided insight into the development of this disorder necessary to describe it properly. The study also focuses on various intervention techniques which can be used by parents and teachers.

In addition, the study focuses on the role of music education and music practice on the various developmental levels of the learner and how music can indeed affect relaxation and be responsible for lifelong learning.

It is recommended that the learners continue with music education, because it provides them with a sense of success and it plays a vital role in the cognitive development of the learner. This, in turn, leads to lifelong learning: an influence that will remain an irrevocable part of the child for the rest of his/her life.

## DANKBETUIGINGS

By voorlegging van hierdie studie is dit my voorreg om die volgende persone, wat elkeen op 'n besondere wyse 'n bydrae gelewer het, van harte te bedank.

- Dr. Ria Smit: studieleier
- Me. M. Perold: mede-studieleier
- Mareli van Huysteen: professionele taalversorging
- Marga Scheffler: advies, bystand, objektiewe waarneming en taalversorging
- Anneri Laker: (Opvoedkundige sielkundige) vir evaluering van waarnemings en objektiewe waarnemings
- My familie en Mia
- Die leerders in my studie

## INHOUDSOPGAWE

<b>HOOFSTUK 1: 'N INLEIDING TOT DIE STUDIE</b>	1
1.1 Die ondersoekprobleem	1
1.2 Doelstelling van ondersoek	2
1.3 Voorafstudie	2
1.4 Metodologie en navorsingsontwerp	4
1.5 Struktuur van die studie	6
<b>HOOFSTUK 2: DIE LEERDER MET AANDAGAFLEIBAARHEID- HIPERAKTIWITEIT</b>	 7
2.0 Inleiding	7
2.1 'n Definisie van Aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit (AAHS)	8
2.2 Etiologie van die versteuring	10
2.2.1 Genetiese faktore	10
2.2.2 Biologiese/Fisiologiese faktore	10
2.2.3 Dieëtkundige faktore	11
2.2.4 Komplikasies of trauma gedurende die geboorte	11
2.2.5 Voorgeboortelike blootstelling aan alkohol en dwelmmiddels	11
2.3 'n Diagnose vir AAHS	11
2.4 'n Historiese oorsig van AAHS	12
2.5 'n Opsomming van die laaste honderd jaar	16
2.6 'n Beskrywing van AAHS	18
2.6.1 'n Ontwikkelingsperspektief	18
2.6.2 Verloop van die versteuring	18
2.6.3 Versteurings geassosieer met AAHS	19
2.7 Gedragskenmerke van AAHS	20
2.7.1 Aandagafleibaarheid	20
2.7.2 Hiperaktiwiteit	20
2.7.3 Impulsiwiteit	21
2.8 Ander kenmerke geassosieer met AAHS	22

2.8.1 Fisiologiese kenmerke	22
2.8.2 Akademiese kenmerke	22
2.8.3 Kognitiewe kenmerke	23
2.8.4 Morele kenmerke	24
2.8.5 Emosionele kenmerke	24
2.8.6 Sosiale kenmerke	25
2.9 Die selfbeeld van die leerder met AAHS	26
2.10 'n Definisie van 'n goeie en slegte selfbeeld	27
2.11 Aanmoediging van die selfbeeld	28
2.12 'n Multi-modale behandeling en intervensie	30
2.13 Gedragswysiging en die verbetering van die selfbeeld	32
2.13.1 Toesig en dissipline	32
2.13.2 Die aanmoediging van die leerder	32
2.13.3 Ander opvoedkundige voorstelle	33
2.14 Kritieke faktore tydens onderrig	33
2.15 Kritieke faktore vir die vermyding van gedragsprobleme in die klaskamer	35
2.16 Positiewe versterking in die klaskamer	36
2.17 Die gee van aanwysings in die klaskamer	38
2.18 Samevatting	38

### **HOOFSTUK 3: DIE WAARDE VAN MUSIEK IN DIE LEWE VAN DIE LEERDER**

<b>LEERDER</b>	40
3.0 Inleiding	40
3.1 Die waarde van musiek vir die leerder	40
3.1.1 Die waarde van musiek vir die ontwikkeling van die leerder	42
3.1.2 Die waarde van musiek vir die kognitiewe ontwikkeling van die leerder	43
3.1.3 Die waarde van musiek vir die emosionele ontwikkeling van die leerder	48
3.1.4 Die waarde van musiek vir die sosiale ontwikkeling van die leerder	50
3.2 Verdere voordele wat musiek vir die leerder inhou	51

## VII

3.2.1 Die waarde van harde werk	51
3.2.2 Die waarde van deursettingsvermoë	52
3.2.3 Die waarde van selfdissipline	52
3.2.4 Die waarde van verantwoordelikheid	52
3.2.5 Die waarde van spanwerk	53
3.3 Die invloed van musiek op leerders met leerversteurings	53
3.4 Die invloed van musiek op die selfbeeld van die leerder	55
3.4.1 Musiekopvoeding en die selfbeeld	55
3.4.2 Musiekterapie en die selfbeeld	56
3.5 Die musiekprogram	57
3.5.1 Die aktiwiteite vervat in die musiekprogram	57
3.5.1.1 Groetlied	57
3.5.1.2 Hersiening	57
3.5.1.3 Nuwe liedere	58
3.5.1.4 Musiekbeluistering	58
3.5.1.5 Beweging	58
3.5.1.6 Bespeel van instrumente	59
3.5.1.7 Dramatisering deur middel van musiek	60
3.5.1.8 Ander fokuspunte van die musiekprogram	60
3.5.2 Musikale benaderings en metodes gebruik in die musiekprogram	62
3.5.3 Die doelstellings van die musiekprogram	63
3.5.4 Die ontwikkelingsvlakke van die leerders	63
3.5.5 Die keuse van groepsonderrig met 'n klein groep leerders	65
3.5.6 Die betrokkenheid van die ouers	67
3.5.7 Die tematiese struktuur van die musiekprogram	67
3.6 Samevatting	68
<b>HOOFSTUK 4: 'N UITEENSETTING VAN DIE MUSIEKPROGRAM EN 'N</b>	
<b>BESKRYWING VAN DIE LEERDERS IN DIE GROEP</b>	69
4.0 Inleiding	69



## VIII

4.1 Metodologie en navorsingsontwerp	70
4.1.1 Die emansipatoriese paradigma	70
4.1.2 Deelnemende aksienavorsing	71
4.1.3 Kwalitatiewe navorsing	74
4.1.4 Doelstelling van ondersoek	75
4.1.5 Die deelnemers	75
4.1.6 Aanvanklike data-insameling	76
4.2 'n Beskrywing van die leerders	77
4.2.1 'n Beskrywing van Leerder Een	78
4.2.1.1 Leerder Een se opvoedkundige geskiedenis	78
4.2.1.2 Leerder Een se ontwikkelings- en mediese geskiedenis	79
4.2.1.3 Leerder Een se kenmerkende AAHS-simptome	79
4.2.1.4 Leerder Een se gedrag in die klaskamer	79
4.2.1.5 Leerder Een se gedrag tuis	80
4.2.1.6 Leerder Een se selfbeeld	80
4.2.2 'n Beskrywing van Leerder Twee	80
4.2.2.1 Leerder Twee se opvoedkundige geskiedenis	81
4.2.2.2 Leerder Twee se ontwikkelings- en mediese geskiedenis	81
4.2.2.3 Leerder Twee se kenmerkende AAHS-simptome	82
4.2.2.4 Leerder Twee se gedrag in die klaskamer	82
4.2.2.5 Leerder Twee se gedrag tuis	82
4.2.2.6 Leerder Twee se selfbeeld	83
4.2.3 'n Beskrywing van Leerder Drie	84
4.2.3.1 Leerder Drie se opvoedkundige geskiedenis	84
4.2.3.2 Leerder Drie se ontwikkelings- en mediese geskiedenis	84
4.2.3.3 Leerder Drie se kenmerkende AAHS-simptome	85
4.2.3.4 Leerder Drie se gedrag in die klaskamer	85
4.2.3.5 Leerder Drie se gedrag tuis	86
4.2.3.6 Leerder Drie se selfbeeld	86
4.2.4 'n Beskrywing van Leerder Vier	87
4.2.4.1 Leerder Vier se opvoedkundige geskiedenis	87

## IX

4.2.4.2 Leerder Vier se ontwikkelings- en mediese geskiedenis	87
4.2.4.3 Leerder Vier se kenmerkende AAHS-simptome	88
4.2.4.4 Leerder Vier se gedrag in die klaskamer	89
4.2.4.5 Leerder Vier se gedrag tuis	89
4.2.4.6 Leerder Vier se selfbeeld	90
4.3 Die Musiekprogram	91
4.3.1 'n Uiteensetting van Les Een	91
4.3.1.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Een	95
4.3.1.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Een	96
4.3.2 'n Uiteensetting van Les Twee	96
4.3.2.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Twee	98
4.3.2.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Twee	100
4.3.3 'n Uiteensetting van Les Drie	100
4.3.3.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Drie	102
4.3.3.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Drie	102
4.3.4 'n Uiteensetting van Les Vier	103
4.3.4.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Vier	105
4.3.4.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Vier	107
4.3.5 'n Uiteensetting van Les Vyf	107
4.3.5.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Vyf	109
4.3.5.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Vyf	110
4.3.6 'n Uiteensetting van Les Ses	111
4.3.6.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Ses	113
4.3.6.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Ses	114
4.3.7 'n Uiteensetting van Les Sewe	114

4.3.7.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Sewe	117
4.3.7.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Sewe	118
4.3.8 'n Uiteensetting van Les Agt	118
4.3.8.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Agt	120
4.3.8.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Agt	121
4.3.9 'n Uiteensetting van Les Nege	121
4.3.9.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Nege	124
4.3.9.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Nege	124
4.3.10 'n Uiteensetting van Les Tien	124
4.3.10.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Tien	126
4.3.10.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Tien	126
4.3.11 'n Uiteensetting van Les Elf	127
4.3.11.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Elf	128
4.3.11.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Elf	129
4.3.12 'n Uiteensetting van Les Twaalf	129
4.3.12.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Twaalf	130
4.3.12.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Twaalf	131
4.3.13 'n Uiteensetting van Les Dertien	131
4.3.13.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Dertien	132
4.3.13.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Dertien	133
4.4 'n Oorsig van die leerders se vordering tydens die lesse	133
4.4.1 Leerder Een se vordering	133
4.4.2 Leerder Twee se vordering	134
4.4.3 Leerder Drie se vordering	136

4.4.4 Leerder Vier se vordering	137
4.5 Die opvoedkundige sielkundige se waarnemings	138
4.6 Samevatting	139

## **HOOFSTUK 5: 'N OPSOMMING VAN DIE STUDIE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

<b>HOOFSTUK 5: 'N OPSOMMING VAN DIE STUDIE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS</b>	140
5.0 Inleiding	140
5.1 Die insameling van data na afloop van die musiekprogram	140
5.1.1 Leerder Een se selfbeeld	140
5.1.1.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Een	141
5.1.1.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Een	142
5.1.2 Leerder Twee se selfbeeld	142
5.1.2.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Twee	142
5.1.2.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Twee	143
5.1.3 Leerder Drie se selfbeeld	143
5.1.3.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Drie	143
5.1.3.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Drie	144
5.1.4 Leerder Vier se selfbeeld	144
5.1.4.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Vier	144
5.1.4.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Vier	145
5.2 Gevolgtrekking	147
5.3 Tekortkominge in die metodologie en navorsingsontwerp	146
5.3.1 Die proses van triangulasie	146

## XII

5.3.2 Die verskillende ouderdomme van die leerders	146
5.3.3 Die aantal leerders in die studie	147
5.4 Aanbevelings	147
5.4.1 Die aanbieding van die musiekprogram oor 'n langer tydperk	147
5.4.2 Die gebruik van kreatiwiteit in die lesse	148
5.4.3 Voortgesette musiekonderrig	148
5.4.4 Die bespeling van instrumente	148
5.4.5 'n Afsluitingskonsert	149
5.4.6 Onderrig aan die leerder met 'n versteuring	149
5.5 Slotperspektief	150
<b>BRONNELYS</b>	151
<b>DISKOGRAFIE</b>	162
<b>BYLAE 1</b>	163
<b>BYLAE 2</b>	166
<b>BYLAE 3</b>	167
<b>BYLAE 4</b>	168
<b>BYLAE 5</b>	169
<b>BYLAE 6</b>	170
<b>BYLAE 7</b>	173

## **HOOFSTUK 1:** **'N INLEIDING TOT DIE STUDIE**

### **1.1 Die ondersoekprobleem**

Aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit is die mees algemene emosionele, kognitiewe en gedragsversteuring waarvoor kinders behandel word. Hierdie versteuring het 'n inwerking op akademiese aktiwiteite, 'n enorme finansiële impak op 'n gemeenskap en 'n negatiewe effek op die selfbeeld en selfrespek van die leerder (Hendren, 1999:1). 'n Afkorting vir die versteuring sal voortaan gebruik word (AAHS – Aandagafleibaarheid met hiperaktiwiteit).

Leerders met AAHS wat gedragsprobleme tuis en by die skool openbaar, het dikwels probleme ten opsigte van verhoudinge met gesinslede, opvoeders en vriende. Dit dra by tot hul swak selfbeeld. Aangesien AAHS 'n versteuring is wat tot in adolessensie en selfs volwassenheid voortduur, vergesel die gepaardgaande lae selfbeeld die tendens. Volgens Weiss en Hechtman (1993:150), dui adolessente met hiperaktiewe gedrag baie lae verwagtinge vir enige toekomstige suksesse aan en openbaar hulle ook 'n tekort aan ambisie.

Ook Barkley (1981:25) sien die lae selfkonsep as 'n algemene probleem wat nog maar min bestudeer is by leerders met AAHS. 'n Lae selfkonsep verskyn later in die kinderjare as gevolg van aanhoudende mislukking en verwerping. Die lae selfkonsep bly dan voortbestaan tydens volwassenheid.

Leerders met AAHS ervaar dikwels interpersoonlike probleme. Die gevolg hiervan is dat hul sosiale interaksie gekenmerk word deur impulsiwiteit, aggressie, oorheersing en onsensitiwiteit (Weiss & Hechtman, 1993:150).

Verder is daar ook 'n aantal probleme en versteurings wat met AAHS gepaard gaan soos emosionele reaktiwiteit, 'n groter risiko vir depressie, gedragsprobleme en tekorte in sosiale vaardighede.

Volgens Barkley (2000:17) is leerders met AAHS baie driftig en emosioneel in hul aksies en blink hulle veral uit in die uitvoerende kunste soos musiek en drama. Rief (1993:140) is van mening dat dit goed is vir hierdie leerders om na musiek te luister omdat dit ontspannend is, bekommernisse wegstreel en 'n sin van innerlike vrede verskaf.

Daar is nog nie voorheen studies in Suid-Afrika oor die invloed van musiekonderrig op AAHS gedoen nie. Dit is juis om hierdie rede dat só 'n studie, veral in 'n tyd waar AAHS meer gereeld by leerders gediagnoseer word, nuttig kan wees.

## **1.2 Doelstelling van ondersoek**

Die studie beoog om die waarde van musiekonderrig vir hierdie leerders te ondersoek. Die studie fokus op die invloed wat musiekonderrig sou kon hê om die selfbeeld en selfkonsep van die leerder met AAHS te verbeter. Verder ondersoek die studie ook die ontspannende invloed van musiekonderrig. Die studie beoog om die algemene menswaardigheid van die leerders met AAHS in hierdie studie te verhoog.

## **1.3 Voorafstudie**

Die waarde van musiek as integrale deel in die opvoeding van die kind word sedert die begin van die Westerse beskawing beklemtoon (Grobler, 1990:1). Die invloed wat musiek op die mens se emosies en gedrag het, is reeds vir honderde jare bekend, maar dit is eers vanaf die negentiende eeu dat hierdie verskynsel ondersoek en bestudeer is (Kalandyk, 1996:58).

Musiek bring veranderinge in die volgende fisiologiese response te weeg:

- bloeddruk
- respirasie tempo

- hartklop
- galvaniese velrespons<sup>1</sup>
- spier- en postuurspanning
- vergroting van die pupil van die oog

Vroeëre studies het die definisies van stimulerende musiek en kalmerende musiek saamgestel. Stimulerende musiek verhoog liggaamsenergie, het emosionele gevolge en word gekenmerk deur sterk, geaksentueerde ritmes, harde volume, dissonansie en 'n onderbroke melodiese lyn. Kalmerende musiek het op sy beurt fisieke kalmte en intellektuele, nadenkende gedrag tot gevolg en word gekenmerk deur aangehoue melodieë (Kalandyk, 1996:58-60).

Die leerder is altyd aktief betrokke by musiek en wel deur waarneming, eksperimentering en selektering deur middel van die interpretasie van klank (Grobler, 1990:13). Musiekaktiwiteite lewer belangrike bydraes tot die sosiale groei van leerders. Aangesien deelname aan musiek grotendeels in groepsverband plaasvind, word die leerder weggelei van egosentriese<sup>2</sup> denke en gedragswyses na 'n meer sosiaal-aanvaarbare gedrag en die geleidelike verwerwing van sosiale vaardighede. Tydens die deelname aan musiek word daar vir die leerder 'n geleentheid geskep om sukses te beleef (Peery & Peery, 1987:23).

Die mees basiese behoefte van leerders met AAHS is 'n gevoel van sukses, maar waar alle leerders hierdie behoefte het, is dit juis leerders met AAHS wat dit selde ervaar. Hierdie leerders se onaanvaarbare gedrag sluit hulle toenemend uit vanuit hul families, gemeenskap en skool (Herbert, 1998:317).

---

<sup>1</sup> Galvaniese velrespons: 'n sterk prikkel wat 'n elektriese stroom deur middel van 'n chemiese werking opwek (HAT, 1985:239).

<sup>2</sup> Wat die eie ek tot middelpunt maak (HAT, 1985:193)



Musiek is 'n uiters kragtige medium deurdat dit veranderinge in die leerder se gedrag fasiliteer en ontwikkel. Musiek ontwikkel ook kommunikasie, emosionele vaardighede en kognitiewe vaardighede wat weer die leerder se lewenskwaliteit kan verbeter. Die voordele daarvan om aan musiek deel te neem sluit die verhoging in kwaliteit van die leerproses en maksimum deelname in. Dit is hoogs motiverend, het 'n kalmerende en ontspannende effek en dit moedig sosialisering en selfuitdrukking aan (The American Music Therapy Association, 2000).

Die verband tussen musiek en AAHS is alreeds prominent. Rief (1993:131) is van mening dat musiek effektief is en help om stemming en motivering te skep. Musiek is ook nuttig om tydens oorgangstye in die klaskamer te gebruik.

Die bogenoemde inligting bewys duidelik dat musiek 'n integrale deel van hierdie leerders se lewe moet wees. Hierdie studie wat die twee aspekte, naamlik musiek en AAHS, verenig, poog dus om na te gaan of dit wel voordelig is vir leerders met AAHS om musiekonderrig te ontvang.

#### **1.4 Metodologie en navorsingsontwerp**

Wetenskapsbeoefening is 'n besondere wyse waarop die mens die werklikheid verken en daarby aanpas. De Wet et al (1981:4-6) impliseer dat die navorsing sistematies en gekontroleerd moet wees, die verband tussen situasies moet aantoon en intersubjektief van aard moet wees.

In die studie is 'n deeglike literatuuroorsig gedoen om die omvang van AAHS te bepaal. Volgens Engelbrecht (1990:25) is die doel van die literatuuroorsig om grondbegrippe vas te stel en om navorsing wat gedoen is, te ondersoek. Deur 'n bestudering van resente literatuur oor AAHS sal kennis, insig en klaarheid verkry word betreffende die probleemstelling. Die studie berus op deelnemende aksienavorsing. Dit maak gebruik van kwalitatiewe metodes om data in te samel. Kwalitatiewe navorsing is ondersoekend en beskrywend van aard. Deelnemende waarneming, onderhoude en geskikte literatuur is die hoofbronne vir data (Babbie, 1998:290).

Deelnemende aksienavorsing onderskryf die emansipatoriese paradigma. Navorsing binne hierdie paradigma is gegrond op 'n interaktiewe skakel tussen die navorser en die deelnemers aan die studie (Mertens, 1998:20).

In hierdie studie is 'n musiekprogram, wat op groepsonderrig gemik is, gebruik. Die program **Maksi-klawers**, ontwikkel deur Dr. Alta Coertzen, word al vir baie jare suksesvol deur haar in die Alta Coertzen musiekskool gebruik. Die program behandel verskeie onderrigleerstrategieë soos nabootsing, ontdekking, beweging, individualisering en groepsaktiwiteite (Coertzen, 1994:127). 'n Verdere musiekprogram **Junior collage** is gebruik waarin verskeie musikale konsepte soos toonhoogte, polsslag, vorm, ritme en tempo aandag geniet (Van Aswegen & Vermeulen, 1999:4). Die twee programme is gekombineer en toegepas op 'n groep van vier leerders van agt tot tienjarige ouderdom, wat almal met AAHS gediagnoseer is.

Die konsep triangulasie is vir die eerste keer in die literatuur deur Norman Denzin (1970) voorgestel. Triangulasie dui op die gebruik van meer as een metode wat mekaar komplimenteer en die nadele korrigeer. Denzin (1970:301) se definisie van triangulasie is soos volg: "It is conventionally assumed that triangulation is the use of multiple methods in the study of the same object." Die insluiting van meerdere metodes om data te versamel behoort meer geldigheid aan die waarnemings te verleen.

Die navorser het die groepsklasse aangebied en was ook die waarnemer. 'n Objektiewe waarnemer, Marga Scheffler<sup>3</sup>, asook 'n opvoedkundige sielkundige, Anneri Laker<sup>4</sup>, het tesame met video-opnames die proses van triangulasie bewerkstellig. Die navorser en objektiewe waarnemer het na afloop van die groepsklasse hul waarnemings van die klasse aangeteken deur gebruik te maak van die video-opnames van die klasse. Die video-opnames is verder voorgelê aan die opvoedkundige sielkundige wat die waarnemings van die navorser en objektiewe navorser gekontroleer en bevestig het.

---

<sup>3</sup> Sy behaal 'n MMus graad in 2003 aan Universiteit van Stellenbosch.

<sup>4</sup> Sy behaal MEdPsig graad in 1999 aan Universiteit van Stellenbosch.

### **1.5 Struktuur van die studie**

Hoofstuk 1 is 'n inleidende oriëntasie wat die agtergrond, metodologie en werkswyse van die studieprojek uiteensit. In Hoofstuk 2 word die begrip AAHS met behulp van 'n uitgebreide literatuuroorsig bespreek. Aandag word gegee aan die oorsake, insidensie, die maak van 'n diagnose, asook die oorsprong en kenmerke van AAHS. Verskeie intervensie-metodes wat betrokke is, word bespreek. Die begrip, selfbeeld, word ook in hierdie hoofstuk bespreek.

In Hoofstuk 3 word daar besin oor die waarde en die doel van musiekopvoeding aan leerders met AAHS en die rol wat dit kan speel op die ontwikkeling van die leerders. Dit bevat ook 'n inleidende bespreking van die eksperimentele musiekprogram. Die fokus is onder andere gerig op onderskeie musikale benaderings en die metodes wat in die musiekprogram gebruik word.

In Hoofstuk 4 word 'n volledige beeld van die leerders geskets en die program wat gekies is, word volledig uiteengesit. Hierdie hoofstuk bevat ook die resultate van die studie en waarnemings van die navorser en die objektiewe waarnemer oor die vordering van die leerders tydens die lesse.

Hoofstuk 5 bied 'n samevatting van die studie en verwys ook na die gevolgtrekkings, tekortkominge en aanbevelings wat na afloop van die studie gemaak is.

## **HOOFSTUK 2:** **DIE LEERDER MET AANDAGAFLEIBAARHEID-** **HIPERAKTIWITEIT**

### **2.0 Inleiding**

Die volgende aspekte ten opsigte van die leerder wat met AAHS gediagnoseer is, word in hierdie hoofstuk bespreek:

- Die verskillende aspekte van AAHS.
- 'n Historiese oorsig oor die verloop van die proses om tot 'n beskrywing van die versteuring te kom.
- Die hoofkenmerke van AAHS, asook kenmerke wat met die versteuring geassosieer word.
- 'n Ondersoek na verskeie intervensie-tegnieke wat deur ouers en opvoeders toegepas kan word.
- Die selfbeeld van hierdie leerder.
- Die definisies van 'n positiewe, sowel as 'n negatiewe selfbeeld.
- Die effek van AAHS op die selfbeeld van die leerder en hoe die opvoeder kan bydra tot die verbetering van hierdie selfbeeld.

Fidgety Phil – (Heinrich Hoffman, 1863 Kleutervers)

“Phil, stop acting like a worm,  
The table is no place to squirm.”  
thus speaks the father to his son,  
severely says it, not in fun.  
Mother frowns and looks around  
although she doesn't make a sound  
But, Philipp will not take advise,  
he'll have his way at any price.  
He turns,  
and churns,  
he wiggles  
and jiggles  
Here and there on the chair.  
“Phil, these twists I cannot bear.”

## **2.1 'n Definisie van Aandagfleibaarheid-hiperaktiwiteit (AAHS)**

Epidemiologiese studies<sup>5</sup> dui aan dat AAHS ongeveer 2 – 12% van leerders affekteer (Hendren, 1999:1). Die internasionale voorkoms word bereken op tussen 3% en 6%, wat leerders vanuit 'n wye verskeidenheid kulture en geografiese streke insluit (The Council for Exceptional Children, 1989:1-6). In Suid-Afrika affekteer AAHS ongeveer 3% tot 5% van leerders en ongeveer 10% van die bevolking. Hierdie getalle sluit alle etniese en sosio-ekonomiese groepe in (Taljaard, 1998:1).

Heelwat studies is reeds in Suid-Afrika gedoen oor AAHS:

- Van Zyl (2001:opsomming) ondersoek 'n moontlike rekenaarondersteunende prosedure vir die diagnostiese bepaling van AAHS by Suid-Afrikaanse leerders. Wit en swart leerders is by die studie betrek en daar is bevind dat só 'n prosedure geldig en betroubaar is vir die toepassing daarvan op multi-kulturele Suid-Afrikaanse leerders.
- Arnott (1999:opsomming) het die gebruik van 'n terapieprogram om die verhouding tussen moeders en hul AAHS-kindere te verbeter, nagevors. Tien moeders het deelgeneem aan 'n terapieprogram wat moeders aanmoedig en ondersteun om met hul kindere te kommunikeer en 'n band met hulle te vorm. Die program betrek ouers as die primêre persoon om kinderverwante probleme op te los en om 'n gesonde psigo-sosiale ontwikkeling by hul kindere te kweek. Die studie het positiewe resultate behaal deurdat die moeders na afloop van die studie aangetoon het dat hulle beter verhoudings met hul kindere kon vorm. Hulle is bemagtig met kennis en beter hanteringsvaardighede.
- Wardle (1999:opsomming) ondersoek weer die verskille in die onderliggende elemente van aandag. Die studie het getoon dat aandagfleibaarheid met hiperaktiwiteit verband hou met probleme ten opsigte van volgehoue aandag terwyl

---

<sup>5</sup> Epidemiologiese studies dui op 'n wetenskap wat handel oor die voorkoms, verspreiding en beheer van 'n siekte of versteuring onder mense (HAT, 1985:205).

aandagafleibaarheid sonder hiperaktiwiteit verband hou met probleme ten opsigte van gefokusde aandag.

- Oosthuysen (1999:opsomming) ondersoek die prevalensie van AAHS onder swart leerders in Rocklands in die Vrystaat. 'n Honderd leerders is ewekansig geselekteer en ondersoek. Van hierdie honderd leerders het nege voldoen aan die volle diagnostiese kriteria vir AAHS. Die prevalensie is dus bereken op 9% van die steekproef.

Volgens Rief (1998:4) is AAHS 'n ontwikkelingsversteuring wat gekenmerk word deur onvanpaste vlakke van aandag, hiperaktiwiteit en impulsiwiteit. Sonder ingryping kan AAHS uitloop op ernstige sosiale, emosionele, gedrags- en akademiese probleme.

Taylor (1989:563) omskryf AAHS as: "A pattern of markedly inattentive, restless behavior – not just antisocial, impulsive or disruptive acts – that is excessive for the child's age and IQ, and a handicap to development."

Daar word bereken dat seuns drie keer meer as meisies geneig is tot die versteuring. Vir vele is AAHS 'n versteuring wat persone lewenslank blootstel aan diverse probleme soos sosiale isolasie, motorongelukke en ander psigologiese probleme (Tannock, 1998:65).

Taylor (1989:562) stel dit dat 'n volgehoue gedragspatroon van rusteloosheid, aandagafleibaarheid en ongeorganiseerdheid die leerder se leervermoë en verhoudings met familieledede en maats negatief kan beïnvloed.

Die ERIC EC Digest E569 (September, 1998) beskryf AAHS as 'n chroniese versteuring wat tydens die kleuterjare kan ontstaan en wat dan kan voortduur tydens volwassenheid. Dit het negatiewe gevolge op die kind se huislike lewe, skoolprestasie en sosiale gedrag binne die gemeenskap. Alhoewel die presiese oorsaak van AAHS nog nie bepaal is nie, dui navorsing daarop dat hierdie versteuring moontlik 'n neurologies-gebaseerde mediese probleem is (Green & Chee, 1997:2).

Herbert (1998:305) beskou AAHS as 'n sindroom gekenmerk deur ernstige en volgehoue probleme in die drie spesifieke areas, naamlik aandagspan, impuls beheer en hiperaktiwiteit.

## **2.2 Etiologie van die versteuring**

AAHS is een van die mees nagevorste versteurings. Ten spyte hiervan is die oorsaak van AAHS tot nou toe nog onbekend, alhoewel navorsing 'n neurobiologiese basis suggereer (Goldman et al, 1998:1105). Navorsing dui verder ook op 'n genetiese verwantskap, wat die voorkoms van AAHS in families en die oordrag daarvan van geslag tot geslag kan verduidelik. Navorsing dui ook op 'n verband tussen AAHS en prenatale-, omgewings- en fisiese faktore (Barkley, 1981:37-38).

### **2.2.1 Genetiese faktore**

AAHS is geneig om in families voor te kom. 'n Kind met AAHS het dikwels 'n ouer, grootouer of 'n ander familielid wat 'n soortgelyke skoolgeskiedenis en gedrag gedurende sy/haar kinderjare geopenbaar het (Rief, 1993:4).

Studies met tweeling dui op 'n genetiese komponent in AAHS. Biologiese susters en broers van hiperaktiewe kinders is meer geneig tot hiperaktiwiteit as halfbroers en halfsusters (Barkley, 1981:40-41).

### **2.2.2 Biologiese/ Fisiologiese faktore**

Volgens Rief (1993:4) bestaan daar indrukwekkende bewyse dat die AAHS-versteuring veroorsaak word deur die brein se onvermoë om homself te reguleer via die neuro-oordragstowwe<sup>6</sup>. Daar blyk 'n tekort te wees aan sekere oordragstowwe, soos dopamien,

---

<sup>6</sup> 'n Neuro-oordragstof is 'n chemiese stof wat impulse tussen neurone (senuweeselle) gelei en oordra en voorbeelde sluit in: asetielholien, dopamien, serotonien, noradrenalin en endorfiene (Louw & Edwards, 1993:68).

in die brein. Wanneer ons konsentreer stel die brein ekstra neuro-oordragstowwe vry wat ons in staat stel om op een ding te fokus en om kompeterende stimuli uit te blok.

### 2.2.3 Dieëtkundige faktore

Alhoewel daar bewyse bestaan dat dieët 'n faktor kan wees in AAHS, wys onlangse navorsing wat in die Verenigde Koninkryk gedoen is dat slegs 'n klein persentasie van leerders met AAHS, positief reageer op dieëtkundige hulp (Herbert, 1998:312). Toekomstige studies kan moontlik meer lig werp op hierdie onderwerp.

### 2.2.4 Komplikasies of trauma gedurende die geboorte

Indien die ontwikkelende fetus gedurende die swangerskap of voor, tydens of na die geboorte, aan trauma blootgestel word, kan dit AAHS veroorsaak (Rief, 1998:14).

### 2.2.5 Voorgeboortelike blootstelling aan alkohol en dwelmmiddels

Kinders wat in utero blootgestel is aan dwelmmiddels en alkohol het dikwels blywende neurologiese skade en vertoon baie simptome wat ooreenstem met dié van die AAHS-versteuring (Rief, 1993:4).

## **2.3 'n Diagnose vir AAHS**

Om te bepaal of 'n kind/leerder AAHS het, is 'n proses met baie fasette. 'n Verskeidenheid van biologiese en psigologiese probleme kan bydra tot simptome wat ooreenstem met die simptome wat kinders/leerders met AAHS ervaar. So byvoorbeeld kan angs, depressie en spesifieke tipes leer versteurings ooreenstemmende simptome openbaar (Green & Chee, 1995:60).

Daar is nie een allesbeskrywende toets om AAHS te diagnoseer nie. Om hierdie rede is 'n volledige evaluasie nodig, nie net om 'n diagnose te bepaal nie, maar ook om ander oorsake uit te skakel en die teenwoordigheid of afwesigheid van kondisies wat tergelyke tyd bestaan, te bepaal. So 'n evaluasie vereis tyd en sluit 'n beskrywing van die individuele akademiese, sosiale en emosionele funksionering en ontwikkelingsvlak in. Aandag



moet gegee word aan die geskiedenis van die ouers, opvoeders en die kind/leerder (Green & Chee, 1995:65).

Die ouers en opvoeders van 'n kind/leerder kan, indien AAHS by die kind/leerder vermoed word, vraelyste voltooi wat spesifieke AAHS-simptome meet. Hoe hoër die telling hoe groter die kans dat die kind/leerder wel die versteuring het. Van die mees algemene vraelyste sluit in die: "Conners teacher and parent rating scales", "Achenbach child behavior checklists", "Edelbrock child attention problems rating scale", en die "Barkley and DuPaul ADHD rating scale" (Green & Chee, 1995:65).

Professionele deskundiges wat wel AAHS kan diagnoseer sluit in: skoolsielkundiges, privaat sielkundiges, maatskaplike werkers, psigiaters en mediese dokters. Een vereiste vir die maak van 'n diagnose deur bogenoemde persone is die gebruikmaking van die kriteria soos vermeld in die **Diagnostic and statistical manual IV**<sup>7</sup> of afgekort **DSM - IV**, uitgegee in 1994 deur die Amerikaanse Psigiatrisie Vereniging (American Psychiatric Association). Volgens hierdie kriteria is die vereiste vir 'n diagnose dat ten minste ses van die nege kriteria gegee by die kind/leerder teenwoordig moet wees. Verder vereis dit ook dat die simptome vir ten minste ses maande teenwoordig moet wees en dat van die simptome vóór sewejarige ouderdom moet bestaan.

'n Ondersoek deur 'n mediese dokter is belangrik en moet die volgende insluit: 'n deeglike fisiese ondersoek, gehoor- en visuele toetsing. Hierdie algehele ondersoek kan egter op ander mediese probleme dui. Sodoende ontstaan die moontlikheid dat die kind/leerder gediagnoseer kan word met ander mediese probleme en dat AAHS heeltemal uitgesluit word (Rief, 1998:22-25).

#### **2.4 'n Historiese oorsig van AAHS**

"Hyperactivity is one of the most common - if not the most common - causes of referral to child psychiatric clinics. Over the years many

---

<sup>7</sup> Sien BYLAE 1 bladsy 163 vir die diagnostiese kriteria van AAHS.

articles and books have been written about this clinical problem. However, much of this literature has not served to further knowledge about the diagnosis and management of this condition due to confusion in terminology reflecting very different theoretical orientations” (Barkley, 1981:vii).

Die verwantskap tussen breinbesering en motoriese verlamming het reeds sedert die antieke tyd sy bestaan, maar helderheid oor die onderwerp het eers ontstaan tydens die Renaissance met die ontwikkeling van wetenskaplike anatomie en die meer formele evolusie van die mediese neurologie-spesialiteit in die negentiende eeu (Accardo et al, 2000:1).

Thom Hartmann<sup>8</sup> is van mening dat die kenmerkende simptome van AAHS alreeds 200 000 jaar gelede in die samelewing waargeneem kon word. Die simptome van AAHS wat as ‘n nadeel in die moderne samelewing beskou word, kon die mense van daardie tyd geweldig bevoordeel. Die nomadiese jagter moes sy omgewing gedurig bespied vir tekens van die vyand, alles waarmee hy besig was los en sy prooi agterna sit. Indien hy en sy familie wou eet, moes hy vergeet van enige gevare wat sy jagtog moontlik kon inhou. Aggressie en impulsiwiteit was dus in daardie tydperk nodig vir oorlewing.

Na die landbou-revolusie (8000-5000 v.C.) het ‘n hele nuwe stel gedragskenmerke meer voordelig geword. Die mense moes leer om hul aksies meer noukeurig te beplan. Hierdie teorie deur Hartmann is naderhand deur ander oorgeneem en verder ontwikkel en vorm tans ‘n fassinerende akademiese debat wat fokus op die verbande tussen informasie van antropologie, neuro-wetenskap, sielkunde en sosiale wetenskappe (Munden & Arcelus, 1999:51-53).

Die verband tussen breinskade en verstandelike gestremdheid word reeds in die laat agtiende eeu en vroeë negentiende eeu vermoed. Geneeshere wat met breinbeseerde individue gewerk het, het so vroeg as 1890 gedragsprobleme opgemerk wat ooreenstem

---

<sup>8</sup> Soos verwys na deur Munden & Arcelus (1999:5).

met dié van verstandelik gestremde individue wat geen geskiedenis van trauma gehad het nie. Hulle het die hipotese geformuleer dat gedragsprobleme afkomstig is van breinskade of dat dit 'n vorm van breindisfunksie is (Goldstein & Goldstein, 1990:4).

Alhoewel die begrip hiperaktiwiteit vir die eerste keer in 1845 deur die Duitse arts, Heinrich Hoffman, gebruik is, is dit nie in diepte bestudeer voor ongeveer 1950 nie (Wicks-Nelson & Israel, 1984:232).

Van die vroegste werk is gedoen deur 'n bekende Engelse pediater, George Still. Hy was 'n gerespekteerde vaderfiguur wat onthou word nie net vir sy bydraes tot AAHS nie, maar ook vir sy klassieke beskrywing van artritis in kinders, wat tot vandag toe die Still se siekte genoem word. Dit was Still wat in 1902 die eerste een was om die kondisie van AAHS te herken en te beskryf, nadat hy 'n groep van sy pasiënte beskryf het as hiperaktief en verskillend van ander kinders ten opsigte van hul weersin in dissipline (Green & Chee, 1997:9).

Volgens Barkley (1981:vii) kan die oorsprong van die spesifieke probleem van hiperaktiwiteit terugdateer na die uitbreek van die griep epidemie, Encefalitis<sup>9</sup>, in 1917 en 1918. Tydens hierdie epidemie het daar wêreldwyd ongeveer 20 miljoen mense gesterf (Green & Chee, 1997:10).

Na afloop van die epidemie het kinders wat fisiek herstel het van die siekte, gedragsprobleme ontwikkel met eienskappe soos rusteloosheid, kort aandagspan en hiperaktiwiteit. Daar is veronderstel dat hierdie gedragsprobleme die resultaat is van 'n wisselende graad van breinskade wat tydens die siekte opgedoen is (Green & Chee, 1997:10).

Barkley (1981:vii) verwys in hierdie verband na die term, 'Breinskadesindroom'. Hy beweer dat: as gevolg van bogenoemde sindroom 'n hele aantal mites ontstaan het waarvan die volgende twee redelik algemeen voorgekom het:

---

<sup>9</sup> Harsingsontsteking (HAT, 1985:204).

1. Indien 'n kind hiperaktief is, 'n kort aandagspan het en impulsiewe gedrag openbaar, het die kind breinskade.
2. Indien 'n kind breinskade opgedoen het, sal dit noodwendig lei tot hiperaktiwiteit, kort aandagspan en impulsiewe optrede.

Hierdie mites is versterk deur die verskyning van Strauss en Lehtinen se boek, **Psychopathology and education of the braininjured child**<sup>10</sup> in 1947. Hierdie opvatting het voortbestaan gedurende die 1950's en die vroeë 1960's.

In 1937 is 'n groep gedragsversteurde pasiënte blootgestel aan onortodokse behandeling. Die middel amfetamien is aan hulle gegee en hul gedrag het tot almal se verbasing verbeter. Hierna het dit nog ongeveer twintig jaar geneem voor stimulant-medikasie begin gebruik is (Green & Chee, 1997:10).

Gedurende die daaropvolgende jare het terminologie verander vanaf 'Breinskade', wat gedui het op definitiewe neurologiese skade tesame met hiperaktiwiteit, tot 'Minimale breindisfunksie', wat aangedui het dat alhoewel breinskade moontlik aanwesig was, 'n disfunksie in die sentrale senuweestelsel teenwoordig moet wees. Hierna is terme soos 'Hiperaktiewe Kind', 'Hiperaktiewe Kind-sindroom', 'Hiperkinetiese Sindroom' en 'Hiperaktiwiteit' gebruik.

Gedurende die vroeë 1970's het die Kanadees, Virginia Douglas, die siening naamlik dat aandagafleibaarheid 'n belangriker simptome as hiperaktiwiteit is, beklemtoon. Met die verskyning van die Amerikaanse Psigiatriese Vereniging se **DSM – III** in 1980, is die naam verander vanaf 'Hiperkinetiese Reaksie van Kinderjare' na 'Aandagafleibaarheid versteuring'. In 1987 is die begrip hiperaktiwiteit, met die verskyning van die **DSM – III – R**<sup>11</sup>, gekoppel aan aandagafleibaarheid (Green & Chee, 1997:13).

Gedurende 1994 stel die Amerikaanse Psigiatriese Vereniging die **DSM – IV** vry, waar die versteuring beskryf word as aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit sonder aktiewe,

---

<sup>10</sup> Soos verwys na deur Barkley (1981:2).

<sup>11</sup> **DSM – III – R**: 'n Hersiene uitgawe (revised edition) van die **DSM – III** wat in 1980 verskyn het.

impulsiewe gedrag; aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit met aktiewe, impulsiewe gedrag; en aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit met 'n kombinasie van die vorige twee tipes gedrag (Green & Chee, 1997:13).

Aan die begin van die twintigste eeu het die definisie van AAHS begin met Still se beskrywing van gedrag wat biologies van aard was. Dit is gevolg deur 'n tyd van veronderstelde breinskade. Hierna is al die fokus en aandag op hiperaktiwiteit geplaas.

Die huidige definisie of term beskryf 'n reeks inherente gedragsafwykings, waarvan aandagafleibaarheid, impulsiwiteit en hiperaktiwiteit, sleutelprobleme is. Die probleme wat met die versteuring gepaard gaan is langtermyn van aard en duur voort gedurende volwassenheid (Green & Chee, 1997:14). 'n Soektog na 'n Suid-Afrikaanse historiese oorsig van AAHS het geen inligting opgelewer nie en derhalwe word daar slegs verwys na Amerikaanse en Europese oorsigte.

## **2.5 'n Opsomming van die laaste honderd jaar**

Green & Chee (1997:14) verskaf 'n tydlyn om 'n beskrywing van die versteuring aan te dui:

- 1902 Duidelike beskrywing van AAHS gedrag – nie veroorsaak deur breinskade of swak ouerskap nie.
- 1930 Breinskade word gesien as die oorsaak van AAHS gedrag.
- 1937 Stimulant-medikasie word vir die eerste keer gebruik.
- 1950 Nou gesien as 'n breindisfunksie en die term verander van 'Minimale Breinskade' na 'Minimale Breindisfunksie'.

- 1957 Ritalin<sup>12</sup> word bekendgestel.
- 1960 Die term ‘Hiperaktiewe Kindsindroom’ word in gebruik geneem. Ritalin word wêreldwyd in gebruik geneem.
- 1970 Onakkurate media veroorsaak kwellinge oor die medikasie. Die Feingold-dieet<sup>13</sup> word gewild.
- 1975 Medikasie begin weer gewild word.
- 1980 Amerikaanse Psigiatriese Vereniging gebruik die term “Attention Deficit Disorder” (Aandagafleibaarheid-versteuring) met die verskyning van die **DSM – III**.
- 1987 Amerikaanse Psigiatriese Vereniging gebruik die term “Attention Deficit Hyperactivity Disorder” (Aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit) met die verskyning van die **DSM – III - R**. Antimedikasie veldtogte mislei talle ouers en professionele mense.
- 1990 Positron-emissie-tomografie (PET)<sup>14</sup> dui op merkbare verskille in die funksie van die AAHS-brein en die nie-AAHS-brein.
- 1994 Amerikaanse Psigiatriese Vereniging herdefinieer aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit met die verskyning van die **DSM – IV**.

---

<sup>12</sup> Ritalin (metielfenidaat) is stimulant-medikasie wat aandagspan kan verbeter (Herbert, 1998:315).

<sup>13</sup> Die Feingold-dieet behels dat slegs voedsel sonder natuurlike of kunsmatige bymiddels en preserveermiddels ingeneem mag word (Green & Chee, 1997:120).

<sup>14</sup> Positron-emissie-tomografie is ‘n tegniek wat behels dat die pasiënt met radioaktiewe glukosestof ingespuut word. Deur die radioaktiwiteit te monitor kan die metabolisme van die brein bestudeer word (Louw & Edwards, 1993:93).

1997 AAHS word gesien as 'n somtotaal van vier faktore: aandag en leer; impulsiewe, swak gekontroleerde gedrag; die teenwoordigheid of afwesigheid van gelyktydige kondisies en laastens die vriendelikheid of vyandigheid in die kind se omgewing.

## **2.6 'n Beskrywing van AAHS**

Talle ouers en opvoeders is onseker oor wanneer AAHS by leerders gediagnoseer kan word en wat die verloop van die versteuring is. Verder is daar talle ander versteurings wat dikwels verkeerdelik met AAHS geassosieer word.

### **2.6.1 'n Ontwikkelingsperspektief**

Oormatige motoriese aktiwiteit by leerders word gewoonlik gedurende die kleuterjare deur die ouers opgemerk wanneer dit saamval met die ontwikkeling van onafhanklike beweging (American Psychiatric Association, 1994:82).

### **2.6.2 Verloop van die versteuring**

AAHS neem meestal 'n aanvang voor sewejarige ouderdom. Dogters word meestal later as seuns gediagnoseer met AAHS. AAHS kom voor by alle kulture en etniese groepe, asook by alle sosio-ekonomiese klasse. Kenmerkend sal die kind sedert die babajare rusteloos wees, soms sleg en ongereeld slaap en ook moeilik eet. Sommige moeders dui vorgeboortelike ooraktiwiteit aan (Herbert, 1998:309).

Sodra die kind begin stap, word hy/sy meer mobiel. Daar word dan opgemerk dat hy/sy ongewoon aktief is en slegs vir kort oomblikke kan stilsit tydens maaltye. Sodra daar van die kind verwag word om meer aandag en konsentrasie aan 'n aktiwiteit te gee, is hy/sy hoogs aandagafleibaar. Legkaarte, boublokke en prenteboeke blyk nie meer die kind se aandag te behou nie.

Wanneer die kind 'n voorskoolse fasiliteit betree kan daar lig op die probleem gewerp word, aangesien die kind skielik onderwerp word aan konformiteit en meer gestruktureerde verwagtinge.

Die hoë vlak van aktiwiteit, wanneer teenwoordig in die vroeë kinderjare, bereik 'n hoogtepunt op ongeveer vyf- of sesjarige ouderdom. Die kind vertoon verder geassosieerde ontwikkelingsprobleme soos taalversteurings en gedragsprobleme met veral 'n neiging tot aggressiewe gedrag.

Hierna begin hiperaktiwiteit stadig afneem tot in adolessensie. Simptome van hiperaktiwiteit en verwante gedragsprobleme duur in 50-60% van kinders voort tydens volwassenheid (Herbert, 1998:309).

Probleme met aandag en konsentrasie kan voortduur en mag lei tot antisosiale gedrag, verhoudingsprobleme, 'n neiging tot middelmisbruik en 'n swak werksrekord (Graham et al, 1999:112).

### 2.6.3 Versteurings geassosieer met AAHS

'n Aantal psigiatriese kondisies kan gelyktydig saam met AAHS teenwoordig wees. Tussen 10% en 20% van leerders met AAHS het gemoedsversteurings, 20% het gedragsversteurings en tot soveel as 40% van die leerders het 'n antisosiale persoonlikheidsversteuring<sup>15</sup>. Bipolêre versteurings<sup>16</sup> word ook toenemend waargeneem by kinders gediagnoseer met AAHS.

---

<sup>15</sup> Antisosiale persoonlikheidsversteuring: 'n versteuring waar die leerder uitdagend en tartend is en moeilik is om te hanteer. Hy/sy ignoreer reëls en doen nie wat hy/sy veronderstel is om te doen nie (McEwan, 1998:11).

<sup>16</sup> Bipolêre versteuring: 'n gemoedsversteuring waar beide maniese en depressiewe episodes kan voorkom (Reber & Reber, 2001:93).



Slegs soveel as 7% van AAHS-gevalle het Tourette-sindroom<sup>17</sup>, terwyl 60% van dié met Tourette-sindroom, wel AAHS het (Goldman et al, 1997:102).

## **2.7 Gedragskenmerke van AAHS**

Aandagafleibaarheid, hiperaktiwiteit en impulsiwiteit is die hoofkenmerke van die versteuring.

### **2.7.1 Aandagafleibaarheid**

- Die leerder se aandag word maklik deur eksterne stimuli afgelei en die leerder blyk nie te luister wanneer hy/sy aangespreek word nie (Rief, 1998:12).
- Die leerder vind dit moeilik om sy/haar aandag te fokus en te behou (Rief, 1998:12).
- Hy/sy verloor dikwels, terwyl hy/sy lees, sy/haar plek in die boek en vergeet wat hy/sy lees en moet dan gevolglik dele in die boek oorlees (Rief, 1998:12).
- Die leerder kom voor asof hy/sy dagdroom en is dikwels gedisoriënteerd (Rief, 1998:12).
- Die leerder word maklik verveel deur herhaaldelike, lae-stimulasie aktiwiteite soos skoolwerk, stokperdjies, sport en selfs met vriende en verhoudings (Robin, 1998:16).
- Die leerder kom vergeetagtig voor en besit swak organisatoriese vaardighede en swak konsentrasie (Resnick, 2000:21).
- Die leerder kom besluiteloos voor wanneer hy/sy besluite moet neem, aangesien hy/sy oorweldig word deur 'n groot verskeidenheid stimuli en dan nie kan fokus om 'n seleksie te maak nie (Robin, 1998:16).

### **2.7.2 Hiperaktiwiteit**

- Die leerder is konstant aan die beweeg en is hoogs energiek<sup>18</sup>. Hy/sy hardloop en klouter oormatig in situasies waar dié gedrag onvanpas is (Rief, 1998:9).

---

<sup>17</sup> Tourette-sindroom: 'n neurologies-gebaseerde versteuring wat veelvuldige spier- en senuweetrokkings behels. Die versteuring word dikwels geassosieer met AAHS en behels 'n onwillekeurige motoriese spiertrekking soos die knip van die oë, gesigtrekkings en arm- of beenrukbewegings (Reber & Reber, 2001:757).

- Die leerder is rusteloos, vroetel gedurig met sy/haar hande en voete en kan nie stilsit in sy/haar sitplekke nie (Rief, 1998:9).
- Hy/sy maak onvanpaste geluide en vind dit onmoontlik om stil te wees gedurende speletjies (Rief, 1998:9).
- Die leerder vind dit moeilik om binne sy/haar eie grense te bly en oortree dikwels in ander se lewensruimte (Rief, 1998:9).
- Leerders met AAHS beweeg baie meer rond as ander leerders, selfs in hul slaap (Barkley, 2000:42).

### 2.7.3 Impulsiwiteit

- Die leerder praat oormatig en roep antwoorde uit sy/haar beurt uit sonder om sy/haar hand op te steek (Rief, 1998:10).
- Die leerder kan nie sy/haar kans afwag in speletjies en ander aktiwiteite nie (Rief, 1998:10).
- Die leerder maak dikwels dieselfde foute, alhoewel hy/sy reeds die reëls en die gevolge op sy/haar foute ken (Rief, 1998:10).
- Die leerder dink nie voor hy/sy optree nie. Hy/sy doen eers en dink later. Hy/sy dink nie aan die gevolge van sy/haar dade nie en kom vreesloos voor. Só doen hy/sy soms ernstige beserings en ongelukke op as gevolg van roekelose gedrag (Rief, 1998:10).
- Die leerder neem soms deel aan onwettige aktiwiteite soos dobbel en die gebruik van dwelms. Die leerder se impulsiwiteit word ook gemanifesteer in die impulsiewe koop van onnodige items en die versameling van groot hoeveelhede items soos prenteboeke en poppe (Resnick, 2000:21).
- Die leerder is nie geïnhibeerd oor dit wat hy/sy sê nie en maak dus onvanpaste aanmerkings en praat soms terug met volwassenes. Die leerder val dadelik weg met take, maak onnodige foute en kontroleer en korrigeer nie werk nie (Rief, 1998:10).
- Die leerder vind dit moeilik om sy/haar gedrag te reguleer om sodoende by eksterne en interne standaarde of reëls aan te pas (Robin, 1998:17).

---

<sup>18</sup> Sien kleutervers "Fidgety Phil" op bladsy 7 van hierdie tesis.

## **2.8 Ander kenmerke geassosieer met AAHS**

Verdere kenmerke sluit in fisiologiese kenmerke, kognitiewe kenmerke, akademiese kenmerke, morele kenmerke, emosionele kenmerke en sosiale kenmerke.

### **2.8.1 Fisiologiese kenmerke**

- Die leerder toon 'n agterstand in die ontwikkeling van die groot motoriese vaardighede, asook 'n agterstand in die fyn motoriese vaardighede soos handskrif (McEwan, 1998:17).
- Die leerder is geneig tot herhaaldelike boonste respiratoriese infeksies, asma, allergieë, bed-natmaak en slaapversteurings (McEwan, 1998:17).
- Die leerder vertoon klein fisiese abnormaliteite soos 'n wysvinger wat langer is as die middelvinger of 'n pinkie of kleintoontjie wat na binne gedraai is (Robin, 1998:22).
- Die leerder het korter slaapperiodes en word meer gereeld gedurende die nag wakker as ander leerders. (Barkley, 1981:28). Die leerder kan ook nagmerries kry en in sy/haar slaap rondloop (The Support Group for Attention Deficit Hyperactivity Disorder of South Africa, 2002:2).
- Die leerder toon 'n hoë toleransie teen pyn (Barkley, 1981:29).
- Die leerder besit koördinasie probleme, is lomp en kan nie twee aksies gelyktydig uitvoer nie (Mash & Wolfe, 1999:143-157).
- Die lewensverwagting van die persoon met hierdie versteuring word verkort deur die persoon se hoë-risiko gedrag soos byvoorbeeld dronkbestuur (Robin, 1998:22).

### **2.8.2 Akademiese kenmerke**

- 90% van die leerders met AAHS lewer 'n swak akademiese vertoning en hulle onderpresteer dikwels (McEwan, 1998:15).
- Hoë aktiwiteitsvlakke en rusteloosheid ontwig die leerder se vermoë om in die skool te funksioneer. Hy/sy kan nie stilsit in sy/haar sitplek nie, lewer onvanpaste

kommentaar, vind dit moeilik om te wag of beurte te neem en onderbreek geselskappe (Nevid & Greene, 2001:470).

- Die leerder ondervind probleme om sy/haar huiswerk te voltooi en om dit betyds in te handig (Robin, 1998:19).
- Die leerder ondervind probleme met die begrip van tyd. Hy/sy sukkel met die oorgange in die klaskamer en is onbewus van die tyd wat verbygaan (McEwan, 1998:15).
- Die leerder ondervind probleme in vaardighede soos lees, wiskunde en geskrewe opdragte (Robin, 1998:19).
- Die leerder is meer geneig tot spraakversteurings en taalprobleme. Hulle begin later praat, ruil soms woorde in sinne om, ondervind probleme met artikulasie en hulle vind dit moeilik om hulself korrek uit te druk (McEwan, 1998:16).
- Die leerder het swak probleemoplossings-vaardighede, swak organisatoriese vaardighede en is swakker in take wat memorisering vereis (McEwan, 1998:17).
- Die leerder werk nie as 'n span saam met die res van die klas nie. Hy/sy verloor sy/haar apparaat en handig telkemale slordige werk in (Herbert, 1998:317).
- Tydens 'n eksamen kan die leerder alles vergeet wat hy/sy die vorige aand geleer het (Robin, 1998:17).
- Die leerder vind dit moeilik om onafhanklik te werk en het meestal swak studie vaardighede (Rief, 1993:1).

### 2.8.3 Kognitiewe kenmerke

- Die leerder het tekorte in metakognisie en uitvoerende funksies (Mash & Wolfe, 1999:153).
- Die leerder het verkeerde abstrakte denke en swak verbale vermoëns. Hy/sy kom doelloos voor en het perseptuele probleme. Die leerder krap alles deurmekaar en kan nie sy/haar werk struktureer nie (McEwan, 1998:16).
- Navorsing het bewys dat die leerder met AAHS nie minder intelligent as ander leerders is nie, maar hy/sy vertoon versteurings in sy/haar aandagspan en korttermyngeheue (Barkley, 1981:21).

- Die leerder het meer probleme in die prosessering van ouditiewe informasie as visuele informasie (Barkley, 1981:21).

Talle begaafde leerders toon genoeg simptome van AAHS om gediagnoseer te word. Ongelukkig word hul kreatiwiteit en begaafdheid dikwels misgekyk en word daar net op dié simptome gefokus wat van hulle 'n irritasie in die klaskamer maak. Hierdie leerders word die ontdekkers en die leiers op verskillende gebiede. Hulle het genoeg energie en hul denke is innoverend genoeg om die veranderinge te laat gebeur (Bester, 2001:93).

#### 2.8.4 Morele kenmerke

- Die leerder toon 'n tekort aan 'n gewete en 'n tekort aan perspektief oor sy/haar eie gedrag. Hy/sy het min waardering vir die sosiale, etiese, morele en wettige gevolge van sy/haar gedrag (Barkley, 1981:22).
- Basiese begrippe van reg en verkeerd beïnvloed nie sy/haar gedrag nie en die leerder toon geen respek vir die gevoelens, regte of eiendom van ander nie (Barkley, 1981:22).

#### 2.8.5 Emosionele kenmerke

- Die leerder is uiters sensitief, beide emosioneel en neurologies, ten opsigte van sy/haar probleme en mislukkings. Sy/haar persepsie van homself/haarself is laag en kan oor 'n tydperk veroorsaak dat hy/sy begin twyfel oor sy/haar vermoë om akademiese en sosiale situasies te hanteer (Flick, 1998:7).
- Die leerder ondervind verskeie vorme van depressie en angs (Robin, 1998:20).
- Die leerder ondervind hoër vlakke van trauma en post-traumatische stres (Mash & Wolfe, 1999:155).
- Die leerder is selfgesentreerd, het geen geduld, is roekeloos en beleef ekstreme emosies (McEwan, 1998:17).
- Die leerder is hoogs verbeeldingryk en leef dikwels in 'n wêreld van sy/haar eie (Cooper & Ideus, 1996:58).
- 'n Lae selfbeeld is 'n algemene probleem by die leerder met AAHS. Hierdie lae selfbeeld ontstaan later in die kinderjare as gevolg van volgehoue mislukking en

verwerping en duur voort tydens volwassenheid. 33% van leerders met AAHS ondervind kliniese depressie wat insluit: tranerigheid, sosiale onttrekking, veranderde slaappatrone, gedragsprobleme, verlies aan belangstellings en uiteindelik selfmoordgedagtes (Barkley, 1981:25).

- Die leerder het as volwassene meer depressie-verwante probleme (Wodrich, 2000:20).
- Nog 'n aspek van die leerder se emosionele gedrag is die wisselvalligheid en onvoorspelbaarheid daarvan. Die gemoedstoestand van die leerder fluktueer gereeld en hy/sy beleef ekstreme goeie en slegte dae (McEwan, 1998:17). By tye kom die leerder tevrede, kalm en gelukkig voor wat dan vinnig kan verander na woede-uitbarstings, destruktiewe en negatiewe gedrag (Barkley, 1981:27).

Al bogenoemde faktore veroorsaak stres vir die hele gesin en gevolglik is die ouers van die leerder met AAHS drie keer meer geneig tot 'n egskeiding (Wodrich, 2000:21).

#### 2.8.6 Sosiale kenmerke

Wanneer die leerder met AAHS skoolgaande ouderdom bereik begin 'n patroon van sosiale verwerping intree. 'n Enorme sosiale uitdaging word op hom/haar geplaas wat sal voortduur vir die volgende twaalf jaar (Barkley, 2000:92-93).

Verdere sosiale kenmerke sluit in:

- Die leerder is sosiaal onvolwasse en die paar vriende wat hy/sy wel het, is geneig om jonger as die leerder self te wees. Selfs die leerder se speelgoed-keuse dui op sy/haar onvolwassenheid (Barkley, 1981:24).
- Die leerder se onaanvaarbare gedrag sluit hom/haar uit van die familie, skool en gemeenskap se aanvaarding (Herbert, 1998:318).
- Die leerder is gedurende een tot een interaksie met ander minder aktief, aandagafleibaar en impulsief as wanneer hulle in 'n groep saam is (Barkley, 2000:97).
- Die leerder word dikwels gestraf, gespot en blameer vir gedrag waarvoor hy/sy geen beheer het nie. Dit lei dan gevolglik tot die lae selfbeeld, gedragsprobleme en 'n gebrek aan motivering (Mash & Wolfe, 1999:157).

- Die gedragsprobleme by die leerder kan lei tot ernstiger vorme van antisosiale gedrag soos oneerlikheid, diefstal en bakleierigheid (Barkley, 2000:104).
- Die leerder vertoon dikwels uitdagende gedrag en hardkoppigheid. Hy/sy kan verbaal of fisies aggressief wees, leuens vertel en selfs steel (McEwan, 1998:17).

## **2.9 Die selfbeeld van die leerder met AAHS**

Barkley (1981:25) sien 'n lae selfbeeld as 'n algemene probleem by AAHS-leerders. Hierdie lae selfbeeld verskyn tipies eers later in die kinderjare as 'n gevolg van aanhoudende mislukking en verwerping. Hierdie lae selfbeeld duur dan voort tydens volwassenheid.

Weiss en Hechtman (1993:374) wys daarop dat leerders met AAHS gewoonlik interpersoonlike probleme het as gevolg van die feit dat hulle sosiale interaksie gekenmerk word deur impulsiwiteit, aggressie, oorheersing en onsensitiwiteit.

Die mees basiese behoefte van leerders met AAHS is die behaling van sukses in iets waarin volwassenes glo. Dikwels ervaar hierdie leerders 'n tipe 'ingeboede' mislukking (Herbert, 1998:318).

Ouers en opvoeders kan grootliks bydra tot hierdie lae selfbeeld deur oorkrities teenoor hierdie leerders op te tree en deur té hoë verwagtings aan hulle te stel (Reimers & Brunger, 1999:10).

Baie leerders met AAHS vind dat hulle nie baie vriende het nie en dat hulle soms verkeerde vriende het. Hierdie leerders is pynlik bewus hiervan en sal enigiets in hul vermoë doen om te probeer verander (Munden & Arcelus, 1999:23).

Verder ly ongeveer 30% van hierdie leerders aan angsvreterings, 50% aan emosionele probleme en 50% aan sosiale vaardigheids-probleme (Munden & Arcelus, 1999:28).

As gevolg van sekondêre response gebaseer op ondervindings van vernedering en mislukking, vermy leerders met AAHS dikwels deelname aan lesse en ander aktiwiteite (Cooper & Ideus, 1996:49).

### **2.10 'n Definisie van 'n goeie en slegte selfbeeld**

Die selfbeeld is 'n evaluasie van die informasie wat in die selfkonsep behou word en word afgelei van die leerder se gevoelens oor al die fasette wat hom/haar as persoon uitmaak (Baron & Byrne, 1997:152).

Carl Rogers (1951:136) wat die eerste was om uitgebreide navorsing oor die selfbeeld te doen definieer dit as volg:

“Self-concept is an organized configuration of perceptions of the self which are admissible to awareness. It is composed of such elements as the perceptions of one's characteristics and abilities; the percepts and concepts of self in relation to others and to the environment; the value qualities which are perceived as associated with experiences and objects; and goals and ideas which are perceived as having positive or negative valence.”

'n Goeie selfbeeld word beskou as 'n 'gesonde' siening van jouself – 'n siening wat jou tekortkominge realisties insluit, maar wat nie oormatig krities is nie. 'n Persoon wat 'n goeie selfbeeld het evalueer homself/haarself op 'n positiewe wyse en voel goed oor sy/haar sterk punte. Hy/sy werk hard om ook sy/haar swakke punte te verbeter, maar vergewe homself/haarself vir die tye wat hy/sy nie aan sy/haar doelstellings kan voldoen nie.

Selfbeeld is verder 'n gevoel van persoonlike waarde. Wanneer kinders waardevol, geliefd en vol selfvertroue voel, kan hulle veel beter uitdagings rondom hulself aanvaar en oorkom. Die vroeë kinderjare is 'n kritieke periode waartydens die selfbeeld positief of negatief ontwikkel kan word. 'n Jong kind se selfwaarde word beïnvloed deur die



sukseste wat hy behaal en op die wyse waarop ander mense op sy/haar gedrag reageer. Gemeenskaplike respek is die fondasie waarop 'n kind se selfbeeld gebou moet word (Reimers & Brunger, 1999:13).

'n Persoon met 'n lae selfbeeld vertoon dikwels 'n kunsmatige positiewe selfbeeld aan die wêreld in 'n desperate poging om aan homself/haarself en aan ander te bewys dat hy/sy 'n bevoegde mens is. Hierdie persoon met die lae selfbeeld is essensieel 'n persoon wat min in homself/haarself vind om op trots te wees (Louw & Edwards, 1993:800).

'n Gesonde selfbeeld word gesien as belangrik en waardevol aangesien dit dien as die grondslag vir die kind se persepsies van lewenservarings.

'n Lae selfbeeld word genoem as 'n geassosieerde kenmerk van verskeie kinder-versteurings, waarvan AAHS 'n tipiese voorbeeld is (Pope et al, 1988:2).

### **2.11 Aanmoediging van die selfbeeld**

Die leerder met AAHS ondervind probleme in die skool, is sosiaal onaanvaarbaar en is gedurig in die moeilikheid. Om hierdie rede het die AAHS-leerder dikwels 'n lae siening van homself/haarself.

Dit is bykans onmoontlik vir ouers van 'n AAHS-leerder om positief en aanmoedigend te bly. Teen die tyd wat 'n diagnose by die leerder gemaak word, is die ouers dikwels al taamlik negatief. Ouers blameer hulself en voel self soos 'n mislukking (Green & Chee, 1997:54).

Die intervensie vir die verbetering van sosiale vaardighede kan verskeie vorme aanneem, onder andere modellering, aanpassing van kommunikasievaardighede, hulp met probleemoplossing en selfregulering (Weiss & Hechtman, 1993:374).

Leerders meet hul selfwaarde aan die reaksies wat hulle kry van mense rondom hulle. Dit berus dus by die ouers om die leerder se selfbeeld te help verbeter.

Ouers en opvoeders kan dikwels groot skade aanrig, nie net deur die woorde wat hulle gebruik nie, maar ook op die wyse waarop dit gebruik word. Intonasie, onbelangstellendheid en geïmpliseerde onbevoegdheid dra alles by om 'n leerder se selfbeeld af te breek. Dus moet die ouers, al is hulle hoe moeg, kommunikasie met hul kinders aanmoedig (Green & Chee, 1997:58).

Alhoewel leerders met AAHS onsensitief en geïrriteerd voorkom, is hulle wel uiters sensitief ten opsigte van snedige opmerkings van ander mense. In plaas van om te sê: "Jy is stout", moet daar liewers gefokus word op die ongewenste gedrag deur liewer te sê: "Ek hou nie daarvan as jy dit doen nie" (Moore, 1992:267).

Ouers van AAHS-leerders is dikwels oorbeskermend, maar leerders voel dan onbevoegd as ouers gedurig beskermend optree. Leerders moet voel hulle word vertrou om sodoende onafhanklikheid en 'n goeie selfbeeld te bevorder. Leerders is uniek en wil nie vergelyk word met ander nie. Leerders moet gerespekteer word vir die feit dat hul uniek is. Wanneer leerders ander se suksesse en ideale moet naboots, verloor hulle dikwels selfversekering. Dit is soms vir leerders met AAHS baie afbrekend as hulle alles probeer, maar steeds net kritiek ontvang. Wanneer leerders dus hul bes gelewer het, moet hulle daarvoor geprys word (Reimers & Brunger, 1999:13).

Ouers en opvoeders moet waak daarteen om in 'n oomblik van woede en teleurstelling gebruik te maak van afbrekende woorde. Destruktiewe taal sal lei tot 'n lae selfbeeld. Ouers moet verder ook waak daarteen om nie slegs te fokus op die kind se mislukkings en negatiewe kenmerke nie (The Support Group for Attention Deficit Hyperactivity Disorder of South Africa<sup>19</sup>, 2002:10).

---

<sup>19</sup> Die ondersteuningsgroep is geleë in Moreletapark, Pretoria.

Vir kinders om goed oor hulself te voel, is dit belangrik om te sien dat hul woord hoog geag word, dat hul talente waardeer word en dat hul gerespekteer en vertrou word (Kalandyk, 1996:10-15).

Die “Attention Deficit Disorder & Hyperactivity Support Group” (2001:13) verskaf ‘n aantal wenke oor hoe ouers hul kinders kan help om ‘n beter selfbeeld te ontwikkel:

- Kinders moet weet dat hul ouers hul liefhet ten spyte van dit wat hul kan en nie kan doen nie.
- Ouers moet hul kinders se prestasies erken en heelwat aanmoediging gee.
- Kinders moet aan aktiwiteite deelneem waarin hul sukses kan behaal en nie dinge doen wat bo hul vuurmaakplek is nie.
- Kinders moet maniere geleer word om hulself aan te moedig en te prys.
- Ouers moet so veel as moontlik kwaliteit aandag en tyd aan hul kinders wy.
- Kinders moet aangemoedig word om aktiwiteitsgroepe soos byvoorbeeld sport of kuns by te woon en stokperdjies is ook aan te beveel.
- Kinders moet onafhanklikheid leer deur dinge vir hulself te doen.
- Ouers moet nie van die kind se ‘probleem’ voor hom/haar praat nie.

## **2.12 ‘n Multi-modale behandeling en intervensie**

Persone met AAHS wat nie behandeling ontvang nie, staar somber gevolge in die gesig. Hierdie gevolge sluit in: ‘n lae selfbeeld, sosiale mislukking, akademiese mislukking en ‘n moontlike risiko van antisosiale of kriminele gedrag later in die lewe.

Die behandeling van AAHS by leerders vereis mediese, sielkundige en opvoedkundige intervensie asook gedragsbestuur. Hierdie benadering tot behandeling word ‘multi-modaal’ genoem en sluit in:

- opleiding aan ouers in die diagnose, behandeling van AAHS, sowel as gedragsbeheertegnieke.
- ‘n geskikte opvoedkundige program.
- individuele- en gesinsberading.

- medikasie waar nodig.
- spesiale onderwys om leerbehoefes aan te spreek.
- taaltherapie om ouditiewe prosessering te verbeter.
- sensoriese integrasie om sensoriese probleme wat aandag en aktiwiteitsvlakke affekteer, aan te spreek.
- visuele opleiding en oog-desentitasie om oogfokus te verbeter.
- ontspanningstegnieke vir kalmering.
- homeopatiese medikasie.
- dieëtkundige aanvullings en kontrole oor suikerinname.
- ouditiewe opleiding soos die Tomatis-metode<sup>20</sup> om ouditiewe hipersensitiwiteit te verminder en ouditiewe diskriminasie te verbeter (DeGangi, 2000:240).

Gedragbeheer is 'n belangrike intervensie by leerders met AAHS. Die belangrikste tegnieke hier is konsekwentheid en positiewe versterking, waartydens die leerder vergoed word vir gewenste gedrag. In die klaskamer sal 'n reeks intervensies<sup>21</sup> nodig wees. Talle leerders met AAHS kan onderrig in 'n gewone klaskamer ontvang met minimale aanpassings. Sommige leerders sal addisionele aandag en hulp benodig. In paragraaf 2.13.1 van hierdie tesis word 'n aantal intervensies bespreek.

Psigostimulante soos Ritalin, Cylert en Dexedrine is die medikasie wat die meeste gebruik word vir die beheer van AAHS-verwante simptome. Tussen 70% – 80% van leerders met AAHS reageer positief op psigostimulant-medikasie. Ander medikasie soos antidepressante kan aandag verskerp en impulsiwiteit, hiperaktiwiteit en aggressie laat daal (McEwan, 1998:84).

---

<sup>20</sup> Tomatis-metode: die gebruik van hoë-frekwensie Mozart-musiek wat positiewe veranderinge in energie, konsentrasie, aandagspan en ander kognitiewe en liggaamlike funksies te weeg bring. Lae frekwensies in die musiek word uitgefiltreer (Minson, 1998:1-5).

<sup>21</sup> Intervensie: 'n term gebruik vir enige prosedure of tegniek wat ontwerp is om 'n volgehoue proses te onderbreek of te verander. In die sielkunde verwys die term na 'n ingryping om voortgesette onvanpaste gedrag te verander (Reber & Reber, 2001:367).

Volwassenes met AAHS kan baat vind deur hul omgewing te struktureer. Effektiewe medikasie kan ook by volwassenes nuttig wees. Berading is dikwels 'n baie belangrike en nodige intervensie. Korttermyn psigoterapie kan die pasiënt help om die invloed van sy versteuring in sy geskiedenis en persoonlike verhoudings te identifiseer. Langdurige psigoterapie kan nuttig wees om gemoedsverandering aan te spreek, verhoudings te help stabiliseer en om gevoelens van skuld en ontmoediging die hoof te bied.

### **2.13 Gedragswysiging en die verbetering van die selfbeeld**

“CHADD – The Council for Exceptional Children” (1989:1-6), verskaf 'n aantal wenke vir die opvoeder wat kan bydra tot die verbetering van die leerder se selfbeeld.

#### 2.13.1 Toesig en Dissipline

- Opvoeders moet altyd poog om te alle tye kalm te bly en reëls duidelik neer te lê, sonder om in 'n argument met die leerder betrokke te raak.
- Gevolge vir onvanpaste gedrag moet vooraf bepaal word.
- Gevolge moet onmiddellik geadministreer word. Dit wil sê as 'n leerder onvanpaste gedrag vertoon, moet hy/sy dadelik die geskikte korrektiewe opdrag gegee word.
- Klaskamer-reëls moet gedurig versterk word.
- Die dissipline moet pas by die onvanpaste gedrag en opvoeders moet nie die leerder oordissiplineer nie.
- Kritiek moet sover moontlik vermy word.
- Daar moet verder ook gewaak word daarteen om leerders voor ander te herinner aan hul medikasie wat geneem moet word.

#### 2.13.2 Die aanmoediging van die leerder

- Die leerder met AAHS moet meer geprys word as wat hy/sy gestraf word om sodoende te help bou aan 'n positiewe selfbeeld.
- Enige goeie gedrag en vertoning moet onmiddellik geprys word.
- Indien belonings nie daarin slaag om gedrag te wysig nie, moet die tipe belonings verander word.

- Daar moet maniere gevind word om die leerder aan te moedig.
- Die leerder moet ook geleer word om homself/haarself te vergoed deur middel van positiewe terugvoer aan homself/haarself. Dit moedig die leerder aan om meer positief oor homself/haarself te dink.

### 2.13.3 Ander opvoedkundige voorstelle

- 'n Privaat-opvoeder by die skool kan wondere vir hierdie leerders verrig.
- Die leerder met AAHS vind optimaal baat by 'n kleiner klasopset. Die gewone leerder-tot-opvoeder ratio is ongeveer 30:1. Skole wat spesifiek voorsiening maak vir leerders met leerversteurings poog om leerdergetalle onder sestien per klas te hou.
- Die deelname aan sosiale aktiwiteite kan help met die ontwikkeling van sosiale vaardighede en die verhoging van die selfbeeld.

### 2.14 Kritieke faktore tydens onderrig

Daar is 'n reeks kritieke faktore wat in ag geneem moet word wanneer daar gewerk word met AAHS-leerders. Hierdie faktore kan moontlik 'n positiewe bydrae lewer tot die wyse waarop die leerders leer en die wyse waarop die opvoeders onderrig. Rief (1993:5-10) verskaf die volgende lys faktore wat in ag geneem moet word:

- Die opvoeder moet **buigbaar, toegewyd** en **bereid** wees om met die leerder op 'n persoonlike vlak te werk. Dit behels addisionele energie, tyd en opofferinge om na die leerders te luister, hulle te ondersteun en hulle te akkommodeer.
- **Opleiding en kennis** oor AAHS. Dit is belangrik dat opvoeders bewus is daarvan dat die probleem fisiologies en biologies van aard is. Die leerders tree dus nie doelbewus onvanpas op nie. 'n Skoolsielkundige kan van groot hulp wees om opvoeders in te lig oor die kenmerke van AAHS en om daadwerklike hanteringsvaardighede voor te stel.

- Noue **skakeling** en **kommunikasie** tussen die skool en die huis. Ten einde sukses met hierdie leerders te behaal is ondersteuning, samewerking en oop kommunikasie van uiterste belang.
- Die verskaffing van **struktuur** en **ondubbelsinnige reëls**. Die mees kreatiewe, uitnodigende, kleurvolle, aktiewe en stimulerende klaskamer kan steeds gestruktureerd wees.
- **Kreatiewe, interessante en interaktiewe onderrigstrategieë** wat skakeling met ander leerders aanmoedig, is uiters belangrik.
- **Spanwerk** tussen opvoeders is tot voordeel van die leerder. Opvoeders baat ook baie daarby indien hulle hierdie leerders kan deel met ander opvoeders. Hierdie uitruiling het dikwels 'n beperkende invloed op gedragsprobleme by hierdie leerders.
- **Administratiewe ondersteuning**. Dit moet sover moontlik vermy word om 'n té groot hoeveelheid<sup>22</sup> leerders met AAHS in dieselfde klasgroep te plaas.
- Die **privaatheid** van die leerder moet ten alle koste **gerespekteer** word en resultate moet **konfidensieel** hanteer word.
- **Take** behoort **aangepas** te word vir hierdie leerders. Die **werkslading** vir geskrewe take behoort tot die minimum beperk te word. Die hoeveelheid werk wat 'n gewone leerder sowat twintig minute neem om te voltooi, neem hierdie leerders soms 'n uur of meer.
- Die hoeveelheid **huiswerk** moet tot die minimum beperk word.

---

<sup>22</sup> Die hoeveelheid hang af van faktore soos die grootte van die klas en die vaardighede van die opvoeder, asook 'n strewe na minimum ontwrigting vir die ander leerders.

- **Meer tyd** behoort gegun te word om take te voltooi, aangesien leerders dikwels sukkel om inligting neer te skryf.
- Leerders se selfbeeld is dikwels negatief en hulle ervaar hulself dus ook negatief en as mislukkings. Opvoeders behoort **sensitief** te wees hiervoor en nie hierdie leerders voor klasmaats **verkleiner** nie.
- Opvoeders behoort die leerders te **help** met **organisering**, aangesien hulle dikwels 'n gebrek aan organisatoriese vaardighede toon.
- Aanpassings<sup>23</sup> moet in die **onmiddellike omgewing** gemaak word om die leerder se unieke behoeftes te akkommodeer. Die klaskamer-organisasie moet van so 'n aard wees dat leerders se **algemene funksionering daardeur verbeter word**.
- Opvoeders behoort **individualiteit** van hierdie leerders in ag te neem en liewer op die leerders se **sterk punte** konsentreer.
- Opvoeders moet **glo** in die leerders, al neem dit ekstra tyd en moeite in beslag.

### **2.15 Kritieke faktore vir die vermyding van gedragsprobleme in die klaskamer**

Rief (1993:13-14) meen dat die volgende beslis vermy moet word wanneer daar met leerders met spesifieke onderwysbehoefte gewerk word:

- Die leerder moet nie as lui veroordeel word nie – daar is ander redes vir sekere optredes.
- Die opvoeder moet nie deur inkonsekwentheid om die bos gelei word nie – soms kan leerders die werk doen en soms nie. Die leerders tree nie doelbewus so op nie.
- Die opvoeder mag nooit tou opgooi nie. Die leerders het die deursettingsvermoë en geloof van hul opvoeders nodig.

---

<sup>23</sup> 'n Aantal aanpassings kan gesien word in paragrawe 2.15 tot 2.17 van hierdie tesis.



- Die opvoeder moet nie die probleem alleen probeer aanpak nie.
- Die opvoeder moet nie nalaat om die ouers te betrek nie.
- Daar moet nie geluister word na persone wat slegs negatiewe kritiek lewer nie.
- Vorige onderwysers se negatiewe kommentaar en ervarings moet nie gekoester word nie.
- Die opvoeder moet nie vergeet van die stiller leerder wat nie om hulp vra nie.
- Die opvoeder moet nie bang wees om opdragte te wysig of te verander om by die leerder se behoeftes aan te pas nie. Die hoofdoel is om 'n positiewe selfkonsep te bou.

Rief (1993:19) verskaf verder 'n lys van faktore wat nodig is wanneer daar met leerders met AAHS gewerk word:

- Die opvoeder moet sy/haar verwagtings duidelik en ondubbelsinnig stel.
- Die leerders moet onderrig word oor wat aanvaarbaar en wat onaanvaarbaar is in die klaskamer.
- Struktuur en roetine is baie belangrik.
- Voorspelbaarheid en konsekwentheid moet toegepas word.
- Die gedragsverwagtings van die opvoeder moet geoefen, gemodelleer en gereeld hersien word.
- Die opvoeder moet duidelike en geskikte gevolge vir gedrag aan die leerders deurgee.
- Die opvoeder moet heelwat begrip, buigbaarheid en geduld openbaar.
- Die opvoeder moet probleme probeer verhoed deur voorkomende taktieke toe te pas.
- Die opvoeder moet op 'n persoonlike vlak hulp aan hierdie leerders verskaf.

### **2.16 Positiewe versterking in die klaskamer**

Daar bestaan geen plaasvervanger vir positiewe versterking in die klaskamer nie. Dit is een van die beste gedragsbeheer-strategieë en ook die een wat selfbeeld en respek bou (Rief, 1993:20). Die onderwyser moet spesifieke goeie gedrag van leerders herken en prys. Byvoorbeeld:

“Ek hou van die manier waarop Cindy onthou om haar hand op te steek...”

“Dit maak my so gelukkig wanneer almal so rustig is en reg is om te luister...”

Voorbeelde van positiewe versterking in die klaskamer is:

- Opregte prys en erkenning is die beste versterkers.
- Die leerders kan met voorregte beloon word soos byvoorbeeld klaskamer-werkies en verantwoordelikhede.
- Die opvoeder moet met klein voorregte begin en dit algaande groter maak.
- Baie leerders is gemotiveerd om vir tasbare belonings, soos plakkers en pryse, mee te ding.

Volgens Reasoner (1982:72-95) is die opvoeder wat sukses behaal in die ontwikkeling van die leerder se selfbeeld, die opvoeder wat:

- 'n hoë vlak van selfvertroue weerspieël en sodoende as rolmodel vir die leerders dien.
- reëls en verwagtinge duidelik formuleer en uiteensit.
- nie gebruik maak van dwang-dissipline nie, maar wat klaskamer kontrole baseer op begrip en samewerking.
- warmte en besorgdheid openbaar, vertroue en wedersydse respek verkry.
- leerders aanmoedig tot groter onafhanklikheid.
- entoesiasme in die betrokke area weerspieël.
- glo in die vermoë en vaardighede van die leerders.

Zenda Nel, musiekopvoeder van Pretoria, is ook van mening dat 'n suksesvolle opvoeder oor 'n aantal eienskappe moet beskik, naamlik: die opvoeder moet entoesiasties wees, oortuig wees van die estetiese waarde van musiek, nie alleen 'n liefde vir musiek hê nie, maar ook liefde en begrip vir die leerders hê, in alle opsigte 'n rolmodel wees, bereid wees om alle dramatisering saam met die leerders te doen, 'n atmosfeer skep waarin die jong leerder veilig en geborge voel om te kan waag en eksploreer. Die opvoeder moet ook vriendelik, doelgerig en verbeeldingryk wees, eindelose geduld hê, duidelike opdragte en instruksies gee, die jong leerder se behoeftes en vermoëns ken en die leerders gedurig prys (Nel, 1995:8).

### **2.17 Die gee van aanwysings in die klaskamer**

Dit is die moeite werd om seker te maak aanwysings word duidelik verstaan deur alle leerders. Rief (1993:93) verskaf 'n lys van nuttige punte:

- Die opvoeder moet wag tot die klas heeltemal rustig en stil is voor aanwysings gegee word.
- Die opvoeder moet wag tot hy/sy almal se aandag het.
- Komplekse instruksies kan vereenvoudig word.
- Die opvoeder kan rustig, stadig en presies verduidelik wat die leerders moet doen.
- Die opvoeder moet na die studente kyk wanneer hy/sy met hulle praat.
- Instruksies kan kalm en positief herhaal word indien nodig.
- Multi-sensoriese instruksies kan deur die opvoeder gebruik word en visuele en verbale instruksies kan verskaf word.
- Die opvoeder moet daarteen waak om nie te veel instruksies op een slag te gee nie.
- Die opvoeder moet sorg dat leerders instruksies in 'n huiswerkboek neerskryf.
- Die opvoeder moet seker maak dat leerders die instruksies verstaan deur hulle te vra om dit te herhaal.
- Die opvoeder moet volledige instruksies gee. Die leerders moet presies weet wat hulle moet doen sodra die taak afgehandel is.

### **2.18 Samevatting**

Hierdie hoofstuk het gepoog daarin om die versteuring AAHS te verduidelik. Die hoofstuk bevat verskeie definisies van die versteuring, 'n historiese oorsig, kenmerke van die versteuring en die belangrikste intervensies wat deur ouers en opvoeders gebruik kan word. Daar is gefokus op die hoofkenmerke van AAHS, maar ook ander kenmerke wat met die versteuring geassosieer word. Verder het hierdie hoofstuk ook gehandel oor die definisie van 'n goeie en 'n slegte selfbeeld, en die effek wat die versteuring op die selfbeeld van die leerder het. Daar is gepoog om die leser 'n blik te gee van die lewe van 'n leerder met AAHS, die gevolge, risikos en aanpassings wat deur die leerder gemaak moet word om die gepaardgaande probleme te oorbrug. Hierdie hoofstuk poog om die

leser sensitief te maak ten opsigte van die leerder met AAHS en om moontlik 'n groter begrip en aanvaarding tussen die twee partye te bewerkstellig.

Die volgende hoofstuk bied insig oor die waarde van musiek vir die leerder met AAHS. Daar word gefokus op die invloed van musiek op die kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling van die leerder. Aandag word ook geskenk aan musiek as 'n terapie en as intervensie-tegniek.

## **HOOFTUK 3:**

### **DIE WAARDE VAN MUSIEK IN DIE LEWE VAN DIE LEERDER**

#### **3.0 Inleiding**

In hierdie hoofstuk word daar besin oor die waarde van musiek en musiekopvoeding en die rol wat dit kan speel op die ontwikkeling van die leerder.

Die vlakke van ontwikkeling wat deur musiek geraak kan word sluit in: kognitiewe-, emosionele en sosiale vlakke en is nie net tot voordeel van die gewone leerder nie, maar ook op die leerder met leerversteurings. Musiek dra by tot die totaliteit van die mens en in hierdie hoofstuk word daar gekyk na die wyse waarop musiek 'n ingryping op sy eie kan wees asook 'n verteenwoordigende aspek wat deel vorm van die multi-modale benadering. Dit word aanbeveel as 'n intervensie-tegniek en het 'n effek spesifiek op die leerder met AAHS. Musiek as 'n terapie geniet aandag en daar word verder besin oor die waarde van musiek op die selfbeeld van die leerder.

Die eksperimentele musiekprogram word inleidend bespreek en daar word gefokus op verskeie aspekte soos die rol van musiek in die musiekprogram, onderskeie aktiwiteite vervat in die musiekprogram en musikale benaderings en metodes wat in die musiekprogram gebruik word.

#### **3.1 Die waarde van musiek vir die leerder**

“If the child is not filled at least once by the life-giving stream of music during the most susceptible period, between his sixth and sixteenth years, it will hardly be of any use to him later on. Often a single experience will open the young soul to music for a whole lifetime – Zoltán Kodály” (Habermeyer, 1999:31).

Zoltán Kodály se vernaamste uitgangspunt is dat musiek vir almal toeganklik moet wees. Hy glo dat kinders van jongs as musiek behoort te beleef. Hulle moet eers musiek deeglik ervaar het, voordat hulle met instrumentale spel begin. Volgens Kodály leer kinders die meeste van musiek deur middel van hul aktiewe betrokkenheid daarby (Howard, 1996:27).

Musiek het die vermoë om 'n mens te verander. Die antieke Grieke, Romeine, Chinese en ander volke beskou musiek reeds lank as 'n kragtige medium wat nie net die individu se karakter kan verander nie, maar ook die vermoë het om die massas te beïnvloed (Habermeyer, 1999:3). Die antieke Griekse filosoof, Plato, beskou musiek nie bloot as oppervlakkige vermaak nie, maar as die bousteen vir 'n harmonieuse persoonlikheid. Hy beweer ook dat musiek dien as kalmering vir die menslike toorn. Plato beskou musiekonderrig as die vernaamste vorm van onderrig aangesien ritme en harmonie die mens se siel aanspreek (Strunk, 1950:8). Vandag begin wetenskaplikes en navorsers die potensiaal wat musiek op die ontwikkeling van die mens het, ontrafel. Musiek is een van die eerste impulse waarop 'n baba reageer en een van die laaste dinge wat sterwende mense herken (Habermeyer, 1999:4).

Die mens is 'n musikale wese en hy/sy het die instinktiewe vermoë om musiek waar te neem en daarop te reageer. Elke mens is musikaal en besit die basiese sintuie vir toonhoogte, tydsduur, dinamiek en toonkleur. Die invloed van musiek op menslike intellek, estetiese ervarings en spirituele ervarings, verbeelding, emosies en kognisies is wel bekend (Woodward, 1992:17).

Hargreaves (1986:215) beklemtoon hoe belangrik dit is dat intuïtiewe ervaring en genot van musiek eerste gestel behoort te word, terwyl die bemeestering van formele musikale vaardighede induktief uit die kind se ervarings moet ontwikkel. Hargreaves (1986:226) is ook van mening dat musiekonderrig 'n ferm grondslag in die ontwikkelingssielkunde behoort te hê, aangesien sielkundige teorieë 'n belangrike rol in die formulering en evaluering van sekere metodes in musiekonderrig speel. Verder beklemtoon Hargreaves

dat musikale ontwikkeling beïnvloed word deur kognitiewe, sosiale en emosionele dimensies van ontwikkeling.

Musiek is 'n aantrekkingskrag vir die meeste mense, of hulle gestremd is of nie (Wood, 1983:28). Dit is belangrik in die lewens van kinders. Sommige kinders luister daarna, sommiges sing dit, sommiges bespeel 'n musiekinstrument en sommiges dans op musiek (Campbell & Scott-Kassner, 1995:2). Kinders vermaak hulself, kommunikeer en sosialiseer deur middel van die musikale klanke wat hulle maak en wat hulle hoor, en hierdie kinders gebruik musiek ook om hul gevoelens mee uit te druk (Bresler & Thompson, 2002:57).

### 3.1.1 Die waarde van musiek vir die ontwikkeling van die leerder

Musiek vorm 'n integrale deel van ontwikkeling by kinders. Dit vorm deel van die kind se lewe deur die blootstelling daaraan. Hierdie blootstelling kan gegeneer word deur die kind se familie, die media, as deel van religieuse aanbidding, as deel van die skoolkurrikulum, tydens die kind se spel en ook deur ander georganiseerde ontspanningsaktiwiteite (Peery & Peery, 1987:3). Musiek is oral teenwoordig en kinders is baie lief vir die musikale aspek in hulle lewe (Campbell, 1998:168).

Musiek dien kinders op velerlei wyses. Hulle sosialiseer in groepe deur middel van musiek, maar ervaar musiek ook in tye wanneer hulle alleen is. Musiek word ontvang vanuit baie oorde. Die kinders leer om musiek te sing, te speel en daarop te dans. Kinders interpreteer musiek vir die moontlike betekenis wat dit vir hulle kan inhou. Verder absorbeer en verwerk kinders musiek om dit hul eie te maak en sodoende individualiteit daaraan te heg (Campbell, 1998:168).

Musiek is 'n konstante faktor in die lewe van die kind. Kinders beleef musiek as 'n betekenisvolle deel van hul daaglikse lewe. Die beoefening van 'n musiekinstrument help met die ontwikkeling van die verbeelding, uitvinding, kreatiewe denke, kommunikasie en spanwerkvaardighede (Campbell, 1998:171).

### 3.1.2 Die waarde van musiek vir die kognitiewe ontwikkeling van die leerder

Vanuit 'n kognitiewe standpunt kan musiek verskeie denk- en gevoelsdomeine in die brein affekteer wat vir die leerder veelvuldige betekenis inhou (Campbell, 1998:174). Breingolf-eksperimente uitgevoer by die “Max Planck Institute of Cognitive Neuroscience” in Leipzig toon bewyse dat musikaliteit 'n inherente deel van breinfunksionering is (Michels, 2001:6 - 24)<sup>24</sup>.

Studies dui aan dat leerders wat musiek vanaf 'n vroeë ouderdom bestudeer neurologiese verskille toon in vergelyking met dié wat nie musiekonderrig ontvang nie. Breinskanderings toon verder dat die primêre ouditoriese korteks (aan die linkerkant van die brein) van leerders wat musiekonderrig ontvang, groter is as dié wat geen musiekonderrig ontvang nie (Hodges, 2000:19).

Navorsing toon aan dat daar reeds in die vyfde maand van swangerskap tekens is dat die fetus op klank reageer. Die invloed van klank op die fetus geniet steeds meer aandag en belangrike navorsing word op hierdie gebied gedoen (Grobler, 1990:1).

'n Studie gedoen deur Sheila Woodward (1992:204) dui daarop dat die normale fetus van ongeveer twee en dertig weke alreeds die vermoë besit om musiek waar te neem en daarop te reageer.

Manning (1992:52) verwys in haar Magistertesis na Howard Gardner se teorie van “Veelvuldige Intelligensies” waar hy sewe intelligensies geïdentifiseer het. Die sewe intelligensies waarna hier verwys word, is die logies-matematiese, linguïstiese, ruimtelike, musikale, liggaamlik-kinestetiese, interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensies. Manning voer aan dat die musikale intelligensie saam met die linguïstiese en logies-matematiese intelligensies as 'n kognitiewe intelligensie gesien kan word aangesien dit dele van die regterhemisfeer van die brein betrek tydens die verwerking van

---

<sup>24</sup> Wanneer daar na Michels (2001) se Doktorale proefskrif verwys word, word 'n aanpassing gemaak aangesien elke nuwe hoofstuk van voor af genommer is. Indien daar na bladsy 24 van hoofstuk 6 verwys word, sal dit dus soos volg lyk: (Michels, 2001:6 – 24).



musikale stimuli. Manning is dus van mening dat musiek net so 'n belangrike plek in die skoolkurrikulum behoort te beklee as enige ander intelligensie.

Michels (2001:6 - 23) ondersoek die rol van musikale intelligensie in onderrig wat die brein as geheel insluit. Sy stel dit dat musiekbeoefening die mens se gehoor, sensoriese integrasie en liggaamsbewustheid gelyktydig aanspreek. Verder betrek dit ook dié dele van die brein wat emosies prosesseer.

Die basiese grondslae van neuro-musikale navorsing dui aan dat:

- die 'musikale brein' reeds vorgeboortelik begin funksioneer wanneer 'n fetus slegs ses maande oud is en regdeur die mens se lewe funksioneer.
- vroeë en langdurige musiekonderrig die organisasie van die 'musikale brein' affekteer.
- musiek nie beperk is tot prosessering in alleenlik die regterhemisfeer van die brein nie (Michels, 2001:6 - 20).

Studies gedoen deur Weinberger in Kalifornië in 1999 toon dat babas van so jonk as vyf maande reeds gesofistikeerde kognitiewe vaardighede besit en dat pasgebore babas en kleuters musikale vaardighede besit. Babas gebruik musiek as betekenisvolle kommunikasie tydens die vroeë jare van ontwikkeling (Fox, 2000:24). 'n Studie gedoen deur Lorch, Diefendor en Early in 1994 dui daarop dat vroeggebore babas veranderinge in hartklop, bloeddruk en asemhaling ondergaan het nadat musiek in kontrasterende musikale style aan hul voorgespeel is (Fox, 2000:24).

Altenmüller et al (2000:49) verwys na 'n reeks studies wat die impak van musiekonderrig op breinaktiveringspatrone ondersoek. Die studies bevind dat musiekonderrig die ouditoriese breinaktiveringspatrone beïnvloed en dat veranderinge in hierdie aktiveringspatrone afhang van die onderrigstrategieë wat toegepas is.

Daar is bevind dat klawerbordonderrig die ruimtelike en temporale redenasie van voorskoolse leerders verhoog (Shaw, 2000:36). In 'n studie gedoen deur Rauscher et al in

1997 in Kalifornië het 'n eksperimentele groep voorskoolse kinders klawerbordonderrig ontvang terwyl kinders in 'n kontrole groep rekenaaropleiding ontvang het. Na afloop van die onderrig/opleiding is al die kinders getoets deur gebruik te maak van 'n standaard intelligensietoets. Die kinders in die musiekgroep het beduidende hoër tellings in ruimtelike en temporale vaardighede en redenasies getoon (Shaw, 2000:34).

Musiek verbeter die leerder se wiskundige en proporsionele denkvermoëns. Wanneer leerders van intervalverhoudings (die afstand tussen twee note) leer, leer hulle gevolglik van ruimtelike verhoudings<sup>25</sup>. Wanneer leerders van ritme leer, leer hulle eintlik van ratios, breuke en proporsies. Só byvoorbeeld is 'n agstenoot die helfte van 'n kwartnoot wat op sy beurt die helfte van 'n halfnoot is. Die halfnoot is weer die helfte van 'n heelnoot. Die speel van 'n instrument het 'n temporale<sup>26</sup> element wat behels dat leerders vooruit moet dink. Die leerders moet vooruit kyk in die partituur vir nootpatrone soos herhalende motiewe, opgaande passasies en afgaande passasies. Selfs musiekbeluistering het 'n temporale element. Wanneer leerders bekend is met 'n musiekwerk kan hulle antisipeer wat hulle volgende gaan hoor (Shaw, 2000:200).

Bogenoemde studies en resultate kan die leser tot die gevolgtrekking laat kom dat musiek 'n leerder meer intelligent maak, maar daar moet versigtig te werk gegaan word met so 'n aanname. Die aanname dat musiek 'n leerder meer intelligent maak kan eerder aangepas word om te lees dat leerders wat deelneem aan musiek en ander kunste neig om akademies meer suksesvol te wees (Demorest & Morrison, 2000:38).

Ortiz (1999:9) stel dit verder dat die proses van beluistering en die maak van musiek 'n reeks voordele vir die kind inhou, naamlik dat dit:

- luistervaardighede verbeter.
- 'n basis vir taalontwikkeling verskaf.
- die stem bekendstel as instrument.

---

<sup>25</sup> Sien navorsing gedoen oor die onderwerp op bladsy 55 in paragraaf 3.3 van hierdie tesis.

<sup>26</sup> Temporale verwys na die onderste laterale lobgedeelte van die brein wat 'n rol speel in veral gehoorwaarneming (Gouws et al, 1979:304).

- 'n persoon se emosionele gemoedstoestand kan interpreteer deur vokale kwaliteite soos toonhoogte, toonduur en volume te ontleed.
- 'n persoon se fokus en aandag verskerp.
- 'n sin vir ritme, harmonie, tempo en antisipatie ontwikkel.
- nie-verbale maniere van kommunikasie uitdruk.
- 'n gevoel van wakkerheid stimuleer.
- 'n manier verskaf om kinders by hul vriende te laat aansluit en so help om die self- en groepsbeelde te vorm en te help met die ontwikkeling van sosiale vaardighede.
- help om die geheue van gehoor en onderskeiding te ontwikkel.

Gedurende 1980 en 1990 publiseer wetenskaplike tydskrifte regoor die wêreld studies wat bewys dat gereelde musiekonderrig jong kinders se IK tellings verhoog. 'n Halfuur van blootstelling aan musiek verbeter die kind se immuniteitsfunksie. Verder is daar ook bevind dat musiek stres verlig, sosiale interaksie aanmoedig, taalontwikkeling stimuleer en die motoriese vaardighede van jong kinders verbeter (Campbell, 2000:3).

Verder stimuleer musiek die brein ook op ander maniere. Die leerder is meer produktief en gemotiveerd as hy/sy na sy/haar gunsteling musiek luister. Klassieke musiek, Barokmusiek, strelende omgewingsklanke en instrumentale verwerkings wat in die klaskamer gespeel word, verbeter die leerder se leervermoë, kreatiwiteit en kritiese denkvermoëns. Tydens 'n studie is gemoedskalmerende musiek as agtergrondmusiek in 'n klaskamer met leerders met emosionele en gedragsprobleme gespeel. Die passiewe musiek bring die brein se energievlakke af en lei daartoe dat die leerder kalmer en meer ontspanne word. Bevindings dui op 'n beduidende verbetering in die gedrag en wiskundige prestasie van die leerders. 'n Verbetering in hul samewerking en verminderde vlakke van aggressie is ook gevind (Hallam, 1998:88-91).

Die bestudering van 'n musiekinstrument onderrig en versterk kreatiwiteit in jong leerders. In 'n studie wat deur Hamann, Bourassa en Aderman in 1990 met kollege-studente gedoen is, is 'n verband gevind tussen kreatiwiteit en die aantal jare

ondervinding in musiek en die ander kunste. Die resultate van die studie beweer dat musiekstudente beduidende hoër tellings in algemene kreatiwiteit behaal het as studente wat nie musiek studeer nie. Verder dui die resultate op hoër tellings in kreatiwiteit by studente wat langer ondervinding (tien jaar of meer) in musiek het, en laer tellings by studente wat minder ondervinding (minder as tien jaar) in musiek het (Colwell, 2002:406).

Musiekstudente ontwikkel die serebrale korteks in die voorbrein wat kreatiwiteit verhoog. Terwyl hulle die musiek interpreteer, analiseer en opbreek, verbreed hulle hul oorspronklikheid, onafhanklikheid, nuuskierigheid en buigsaamheid op interessante maniere. Musiek is en was deur die eeue heen 'n wyse om kreatief uiting te gee aan en gevoelens te kommunikeer. Kreatiwiteit sal in die toekoms een van die belangrikste vaardighede vir die mens word. Soos wat informasie blitsig verander en uitbrei sal mense meer buigsaam moet wees en die vermoë moet hê om hul kennis, vaardighede en ondervindings op velerlei wyses toe te pas (Habermeyer, 1999:113-115).

Navorsers soos Susan Driggers van die "Bell South Corporation" bevind verder dat leerders wat musiek beoefen, beter denkers is as ander. Die rede hiervoor is dat die aanleer van 'n musiekinstrument kritiese denkvaardighede vereis. Hierdie leerders moet elke musiekwerk kan analiseer en kan evalueer. Musiek ontwikkel nie bloot net hand-oog koördinasie en simboolherkenning nie, maar ook interpretasie en probleemoplossing (Habermeyer, 1999:117-118).

Die bestudering van 'n musiekinstrument betrek die kante, asook die voorste en agterste dele van die brein en dit kan dien as 'n kragtige stimulus vir dendritiese groei<sup>27</sup> wat uiteindelik verantwoordelik is vir lewenslange leer (Habermeyer, 1999:118).

---

<sup>27</sup> Dendriete kan beskryf word as uitgroeisels wat vertak direk nadat hulle die selliggaam van die neuron (senuweesel) verlaat. Die funksie van dendriete is soortgelyk aan dié van antennes deurdat hulle boodskappe van ander neurone (senuweeselle) ontvang en dit gelei na die selliggaam van die neuron (Louw & Edwards, 1993:64). Dendritiese groei veroorsaak dat die brein skerper en meer helder kan reageer tot selfs op 'n laat ouderdom.

### 3.1.3 Die waarde van musiek vir die emosionele ontwikkeling van die leerder

Haines en Gerber (1980:v) stel dit dat: “We believe that music benefits all children by enriching their lives, fostering positive feelings about themselves and others, promoting acceptance and understanding of differences and offering a climate free from pressure and competition.”

Musiek het die krag om die mens se gemoed te affekteer. Wat ook al die doel van musiek is, dit hou altyd verband met die mens se eie ervarings, aangesien dit uit menslike denke ontstaan, emosies aanspreek en binne ‘n mens se waarnemingsveld veld lê (Alvin, 1966:68).

Musiek het ‘n sielkundige effek op die individu in terme van kommunikasie, identifisering, assosiasie en self-ekspressie (Alvin, 1966:86):

- Kommunikasie

Dit word algemeen aanvaar dat musiek ‘n wyse van kommunikasie is (Alvin, 1966:86). Belangrike boodskappe word deur die musiek oorgedra en dit word verstaan deur beide kinders en volwassenes in dieselfde gemeenskap (Campbell, 1998:176).

- Identifisering

Die mens kan homself/haarself met musiek waarna hy/sy luister identifiseer deur sy/haar eie interpretasie daaraan te heg. Die mens kan met die komponis van die musiek identifiseer indien die musiek die komponis se persoonlikheid of sy lewe weerspieël. Aangesien musiek menslike kenmerke in musikale terme uitdruk, kan dit ook sommige persoonlikheidsversteurings weerspieël (Alvin, 1966:86).

- Assosiasie

Musiek is deel van so baie funksies, ervarings en plekke dat dit nie net verband hou met werklike gevoelens nie, maar ook met ondervindings wat verby is. Klank word dikwels onbewustelik geabsorbeer en só kan musiek dan feite, gevoelens en

stemminge, waarmee dit geassosieer word, oproep. Musiek dien as 'n brug tussen die werklike en die onwerklike, die bewuste en die onbewuste (Alvin, 1966:90).

- Self-ekspressie

Musiek is 'n goeie manier om jouself mee uit te druk. Dit bring diep gevoelens na vore. Dit help om 'n estetiese, nostalgiese gevoel of 'n onverwagte vermoë te ontdek. Musiek kan die luisteraar help om sy innerlike self deur middel van 'n diep sielkundige proses te ontdek. Net só kan musikale aktiwiteite die uitvoerder van die musiek help om selfkennis en kennis van ander te verkry (Alvin, 1966:94).

Campbell (1998:175) beskryf emosionele uitdrukking as een van die funksies van musiek. Onlangse studies demonstreer dat musiek bykans die hele brein betrek. Musiek kan eenvoudig nie bestudeer word sonder gevoelens van geluk, vreugde, liefde, teerheid, hartseer en humor nie. Wanneer daar dan toegelaat word dat hierdie emosies deel word van die leerproses, word die leerproses verryk, is dit meer betekenisvol, meer langdurig en het dit 'n groter impak op die mens se lewe.

Die emosionele en intellektuele genot van musiek is nie beperk tot volwassenes nie. Kinders voel aangetrokke tot musiek deur middel van die krag wat musiek het om meer genot in hul lewens te bring (Campbell, 1998:176).

Musiek is 'n kragtige verskynsel; dit stimuleer, ontspan en inspireer leerders en help om hul gemoed te verbeter. Musiek kan die huilende kind kalmeer en die hiperaktiewe kind rustig laat word. Musiek bereik die hoë-risiko leerder en die leerder met leerversteurings, deurdat dit hul selfbeeld verhoog en leerprosesse vergemaklik (Habermeyer, 1999:9).

Musiek is veral effektief en behulpsaam vir die skep van stemming en motivering in die klaskamer en kan gebruik word wanneer van een aktiwiteit oorgeskakel word na die volgende een (Rief, 1993:131). Musiek is veral nuttig vir ontspanning, dit streef bekommernisse weg en verskaf aan die leerder 'n sin van innerlike vrede (Rief, 1993:132).

Selfvertroue spruit uit 'n innerlike vertroue in jouself en jou vermoëns. 'n Leerder met selfvertroue in sy/haar vermoëns weerspieël optimisme en word nie ondergekry deur uitdagings of terugslae nie. Wanneer 'n leerder sukses behaal in sy/haar musiek word sy/haar selfvertroue dramaties verhoog. Leerders wat musiek bestudeer weerspieël dikwels hul selfvertroue deurdat hulle beter vaar in die skool en ook beter in hul toekomstige beroepe vaar. In die werksplek is diegene met baie selfvertroue ook dikwels die leiers en die sterkte van 'n maatskappy (Habermeyer, 1999:115-117).

#### 3.1.4 Die waarde van musiek vir die sosiale ontwikkeling van die leerder

Die proses van musiekbeoefening hou sosiale voordele in. Verhoudings ontwikkel deur die interaksies van gesamentlike musiekbeoefening. Musiek bring leerders bymekaar en verenig hulle binne 'n gemeenskap. Leerders se persoonlike en sosiale identiteite lê dikwels opgesluit in die musiek van hul onmiddellike familie of hul religieuse of etniese gemeenskappe (Campbell, 1998:201). Musiek versterk verbale en nie-verbale sosiale interaksie en kommunikasie (Gaston, 1968:33).

Musiek is 'n gawe en of dit nou 'n eenvoudige blokfluit-liedjie of 'n moeilike trompet-etude is, verskaf dit groot geluk aan die luisteraar daarvan. Hierdie geluk wat die luisteraar ervaar kan omgeskakel word in versterking van die uitvoerder se selfbeeld (Campbell, 1998:201).

Tydens 'n studie gedoen tussen 1978 en 1980, genoem die Hammersmith-projek, word daar bevind dat ná blootstelling aan musiek, daar 'n verbetering was in die verhouding tussen kinders en volwassenes en 'n verbetering in die verhouding tussen kinders en ander kinders. Daar was 'n groter bewustheid van ander se behoeftes en 'n verhoging in selfbeeld en selfversekerdheid. Daar was 'n afname in hiperaktiwiteit, impulsiwiteit, negatiewe gedrag en frustrasie (Bunt, 1994:115).

Musiek is 'n uitstekende medium vir groepservaring, aangesien dit interaksie toelaat op 'n nie-verbale vlak asook aanvaarbare, nie-bedreigende deelname op verskillende vlakke

van bekwaamheid toelaat (Gaston, 1968:51). Die aanbieding van musiek in groepsverband lei die leerder tot beter insig oor die houding en standpunte van ander en daardeur word hy/sy geleer om beurte te neem en ander te respekteer (Grobler, 1990:19).

Wanneer musiekbeoefening in 'n sosiale konteks plaasvind kan dit help met die aanleer van sosiale vaardighede en persoonlike gedragpatrone wat aanvaarbaar is binne die gemeenskap en vriendekringe. Musiek help om begrippe soos samewerking en kompetisie in sosiaal aanvaarbare wyses te beleef (Gaston, 1968:33).

Wanneer twee of meer leerders bymekaar kom om musiek te maak, word hulle nie net uitgedaag om die musiek tegnies te vervolmaak nie, maar ook uitgedaag om sinchronies (gelyktydig) saam te speel. Musiek word só nie net 'n persoonlike uitdaging nie, maar ook 'n sosiale uitdaging (Campbell, 1998:202).

### **3.2 Verdere voordele wat musiek vir die leerder inhou**

Musiek kan dien as 'n medium waardeur vele lewensbelangrike waardes aan die leerder oorgedra kan word. Dit sluit onder andere die waarde van harde werk, deursettingsvermoë, selfdisipline, verantwoordelikheid en spanwerk in (Habermeyer, 1999:103-120).

#### **3.2.1 Die waarde van harde werk**

Wanneer leerders 'n musiekinstrument aanleer, ontdek hulle dat die dissipline wat gepaard gaan daarmee om elke dag te oefen ook hul benadering tot ander verantwoordelikhede in hul lewe sal affekteer, soos byvoorbeeld die poging wat hul aanwend op skool en later tydens hul studies. Deur die praktiese ervaring wat hul geniet met musiek, besef hulle dat sukses op enige terrein die produk is van gereelde, konsekwente harde werk (Habermeyer, 1999:103-104).



### 3.2.2 Die waarde van deursettingsvermoë

Wanneer 'n leerder begin met onderrig in 'n musiekinstrument is hy/sy dikwels baie opgewonde en gretig om te leer. Hierdie opgewondenheid is dikwels egter van korte duur, aangesien hy/sy gou agterkom dat daar geen kitsmetode is om te leer nie. Dit neem tyd, geduld, deursettingsvermoë en die vermoë om taakgerig te bly, dag na dag en jaar na jaar. Soos die leerder hierdie probleme en uitdagings verwerk, leer hy/sy dat deursettingsvermoë gepaardgaan met sukses. Die waardevolle les wat leerders hieruit leer sal ook oorspoel na ander areas van hulle lewe. Indien hulle 'n struikelblok in hul lewe teëkom, sal hulle die probleem aanpak met determinasie en sodoende sukses behaal (Habermeyer, 1999:105-107).

### 3.2.3 Die waarde van selfdisipline

Dit verg selfdisipline om op die moeilike dele van 'n stuk te fokus en daardeur te werk. Die dag-tot-dag beoefening van 'n musiekinstrument leer hulle dit. Soos die leerder die ingewikkeldhede van musiek bemeester, leer hy/sy ook dat die struikelblokke in die lewe nie geïgnoreer kan word nie, maar gekonfronteer en aangespreek moet word om sodoende suksesvol opgelos te kan word. Wanneer die leerder dus struikelblokke teëkom en daardeur werk, help dit hom/haar om sodoende hierdie struikelblokke te oorkom. Selfdisipline is 'n kwaliteit wat leerders help, nie net om 'n taak te begin nie, maar ook om dit te voltooi (Habermeyer, 1999:107-109).

### 3.2.4 Die waarde van verantwoordelikheid

"I'm the one that writes my own story-  
I decide the person I'll be.  
What goes on in the plot, and what does not,  
Is pretty much up to me."

- Carol Lynn Pearson

Elkeen is verantwoordelik vir sy/haar eie lewe en vir wat hy/sy bereik, die besluite wat geneem word en die talente wat ontwikkel word. Dit is 'n geleidelike proses wat

plaasvind soos die leerder volwasse word en innerlike motivering bekom. Die leerder leer dat hy/sy alleen verantwoordelik is om sukses in musiek te behaal (Habermeyer, 1999:109-110).

### 3.2.5 Die waarde van spanwerk

In 'n orkes is elke musikant verantwoordelik vir sy/haar eie spel, maar die groep as geheel moet ook saamwerk as 'n span om sodoende 'n pragtige, gemengde klank te produseer. Dit lei daartoe dat samewerking en spangees aangeleer word (Habermeyer, 1999:110-113).

Musiek dien ook as vermaak deur middel van kassette, kompakskywe en deur radiomusiek en musiek op televisie, films en videos (Campbell, 1998:176). Musiek is pret en is meestal nie-kompeterend (Nocera, 1985:239).

### **3.3 Die invloed van musiek op leerders wat leerprobleme ervaar**

Musiek kan 'n merkbare verskil maak in die manier waarop leerders informasie verwerk (Habermeyer, 1999:147). Heelwat studies is al gedoen oor hoe musiek leerders met leerprobleme help waar tradisionele leermetodes gefaal het. Hier volg 'n paar voorbeelde, (Habermeyer, 1999:150-151):

- In 'n studie deur ESEA (Elementary and Secondary Education Act) in Kalifornië in 1969 het meer as 13 000 leerders met leerprobleme in 43 verskillende skole leer lees nadat musiek en ander verwante kunste in die kurrikulum ingesluit is.
- In 'n studie wat Appell en Goldberg in 1979 gedoen het, kon leerders met gestremdhede in die Clover Park-skooldistrik in Washington basiese akademiese vaardighede, wat deur musiek aan hulle onderrig is, makliker en meer konsekwent leer. Musiek het gehelp om hulle perseptuele vaardighede te leer.

- Tydens 'n studie deur Hillery in 1979 is musiekspele deur Dr. Lassar Golkin in skole ingebring om sodoende leerders te help om akademiese vaardighede aan te leer. Hierdie leerders kon beter leer vanuit die agtergrond van hierdie musiekspele.
- Navorsing gedoen deur Tucker in 1981 het bewys dat stadige leerders, wat leer om musiek te lees, hul taal- en leesvaardighede verbeter.
- Wishey bewys in 1980 dat hand-oog koördinasie-vaardighede wat nodig is om te kan skryf, verbeter en ontwikkel word deur die speel van 'n musiekinstrument.

Studies bevestig dat hoogs georganiseerde musiek, soos die musiek van Mozart, kinders en ook volwassenes met AAHS kan bevoordeel. Hierdie persone het 'n verbetering in fokus, gemoedsbeheer en sosiale vaardighede getoon (Campbell, 2000:183).

Kliniese studies bewys dat die gemoed en kognitiewe tempo van psigotiese pasiënte deur musiek verhoog kan word. Wanneer die pasiënt depressief is, sal hartseer musiek, in 'n mineur toonaard, meer effektief wees om sodoende die pasiënt se gemoed te weerspieël. Net só kan hiperaktiewe pasiënte beter aanklank vind by musiek met 'n vinnige tempo. Eers wanneer die pasiënt se gemoed ooreenstem met die musiek kan daar 'n verskuiwing gemaak word na 'n ander tempo of gemoed. Dit staan bekend as die 'iso-prinsiep', wat vereis dat die gemoed of tempo van die musiek dié van die pasiënt moet weerspieël (Cash, 2000:1).

Navorsing het bewys dat musiekopvoeding visueel-ruimtelike probleemoplossing kan stimuleer en verhoog. 'n Studie het klawerbord-opleiding gebruik as 'n medium om uitgesoekte areas van visueel-ruimtelike probleemoplossing by leerders met leerprobleme te verander. Drie leerders met probleme in lees en geskrewe taal het aan die studie deelgeneem en het klawerbordlesse van ongeveer vyf-en-veertig minute elk ontvang. Leerder een het vyftien lesse ontvang, terwyl leerder twee dertien lesse, en leerder drie elf lesse ontvang het. Die resultate van die studie was dat die tyd wat aan musiek spandeer word, bydra tot die kognitiewe ontwikkeling van leerders met leerprobleme, deurdat hul

visueel-ruimtelike vaardighede verbeter. Verder wys die studie daarop dat leerders met leerprobleme soveel meer kan baat by musiekopvoeding as leerders sonder leerprobleme (Baumberger & Bangert, 2001:81-103).

Wanneer die leerder met leerprobleme aan musiek blootgestel word, groei hul liefde en genot vir die musiek. Hulle mag dalk voorheen nie 'n groot verskeidenheid musiek gehoor het nie. Dit is 'n nuwe ervaring vir hulle om 'n instrument te bespeel waarmee hulle allerhande interessante klanke kan produseer. Sodoende ontwikkel hulle 'n natuurlike toonhoogte en sin vir ritme en dit gee 'n nuwe dimensie aan hulle lewens (Wood, 1983:29)

### **3.4 Die invloed van musiek op die selfbeeld van die leerder**

Daar is talle studies in die verlede gedoen wat die invloed van musiekopvoeding op die leerder se selfbeeld ondersoek.

#### **3.4.1 Musiekopvoeding en die selfbeeld**

'n Studie gedoen deur Greensberg<sup>28</sup> in 1970 dui op 'n merkbare verbetering van die selfbeeld van tien studente nadat hulle betrek is by die betrokke skool<sup>29</sup> se koor. Hierdie tien leerders is oorspronklik gekarakteriseer deur swak persoonlike verhoudings met maats, het akademies onderpresteer en het 'n swak selfbeeld en 'n onrealistiese selfkonsep gehad.

McDonald<sup>30</sup> het in 1989 in Hongarye 'n studie gedoen wat bewys dat leerders wat musiekonderrig volgens die Kodály-metode gekry het, later ook beter punte behaal het in ander skoolvakke as hul klasmaats wat nie in musiekonderrig ontvang het nie.

---

<sup>28</sup> Soos verwys na deur Kalandyk (1996:48).

<sup>29</sup> Geen kommentaar is gelewer oor die naam of area waarin die skool geleë is nie.

<sup>30</sup> Soos verwys na deur Kalandyk (1996:50).

### 3.4.2 Musiekterapie en die selfbeeld

Die verbetering van die selfbeeld is dikwels die produk van musiekterapieprogramme, onafhanklik van die persoon se ouderdom, geslag, fisiese probleme en emosionele probleme (Kalandyk, 1996:51).

Die vader van Westerse Musiekterapie, Thayer Gaston (1968:v), formuleer die drie basiese beginsels van musiekterapie as volg:

1. Die vestiging of hervestiging van interpersoonlike verhoudings.
2. Die verbetering van die selfbeeld en self-aktualisering.
3. Die gebruik van die unieke potensiaal van ritme om energie en orde te genereer.

Gaston (1968:vi) dui ook op die noue verband tussen die drie beginsels, veral tussen persoonlike verhoudings en die selfbeeld:

“Man is a social being. Interpersonal relationships are important to him and necessary for him, because it is from social and personal involvements that there develop systems of shared expectations, patterns of emotional relatedness, and modes of social adjustment, all of which are part of the concept of healthy humanness... The other side of the coin of good interpersonal relationships is self-esteem... If there is no self-esteem, there is usually anxiety.”

Ander faktore wat 'n rol kan speel in die verbetering van die selfbeeld deur middel van musiekaktiwiteite sluit in die ontwikkeling van musikale vaardighede en die verbetering van interpersoonlike verhoudings. Laasgenoemde vervat die positiewe terugvoer van ander asook 'n gevoel dat die leerder aan 'n groep behoort (Kalandyk, 1996:56).

Ter opsomming blyk dit dat musiek 'n uiters kragtige medium is in die proses om die selfbeeld te verhoog, of dit nou gebruik word in terapeutiese programme wat spesifiek hiervoor ontwerp is, of bloot in musiekopvoeding en musiekuitvoering. Moontlik lê die potensiaal om die selfbeeld te verbeter in die ekspressiewe aspek van musiek, waar idees en emosies deur die komponis en die luisteraar uitgedruk en beleef word.

### **3.5 Die Musiekprogram**

Die eksperimentele musiekprogram wat in hierdie studie gebruik is, word inleidend behandel en daar word veral gefokus op die verskillende aktiwiteite vervat in die musiekprogram en musikale benaderings en metodes.

#### **3.5.1 Die aktiwiteite vervat in die musiekprogram**

Die verskillende aktiwiteite wat in die musiekklassie geïnkorporeer is, raak verskillende aspekte van die menswees van die kind aan (Coetzee & Dreyer 2000:3).

Die aktiwiteite waaruit die musiekprogram bestaan, sluit in:

- sang,
- beweging,
- beluistering,
- ritme en toonhoogte speletjies,
- die speel van slaginstrumente,
- basiese klawerbordspel,
- die lees van musieknotasie,
- teken en
- ontspanning.

##### **3.5.1.1 Groetlied**

Die sing van 'n groetliedjie aan die begin van elke les het 'n sosiale groepsgevoel en luistervermoë tot gevolg (Coetzee & Dreyer, 2000:3).

##### **3.5.1.2 Hersiening**

Deur hersiening word die musikale en verbale geheue van die kind verfris. Die deurgee van opvoedkundige konsepte bevorder konsentrasie, die intellek, assosiasie en kennis (Coetzee & Dreyer, 2000:3).

### 3.5.1.3 Nuwe Liedere

Die aanleer van nuwe liedjies bevorder 'n sin vir melodie asook die vermoë om te luister en te memoriseer. 'n Singende kind is 'n gelukkige kind (Grobler, 1990:76). Die waarde van sang in die musiekprogram is dat dit leerders in staat stel tot selfuitdrukking. Dit verlig spanning en stimuleer ontspanning, veral in die bors- en keelarea. Sang verlig ook spanning deur die regulasie en verdieping van asemhaling (Kalandyk, 1996:86-87).

### 3.5.1.4 Musiekbeluistering

Die vermoë om te luister is 'n belangrike voorwaarde vir leer (Grobler, 1990:45). Musiekbeluistering het bewuswording, herkenning van klanke en die nabootsing van klanke tot gevolg. Eers word die klankvoorbeeld herken, nageboots en dan grafies voorgestel. Musiek word meestal deur die oor waargeneem en daarom is die ontwikkeling van musiekbeluistering so belangrik. Van al die verskillende maniere hoe die mens interaksie met musiek kan hê, is beluistering sekerlik die mees dikwelse en lewenslange vaardigheid (Campbell & Scott-Kassner, 1995:158).

### 3.5.1.5 Beweging

Beweging vorm die grondslag van musiekaktiwiteite, want musiek sonder beweging is ondenkbaar in die lewe van die jong kind (Grobler, 1990:57). Beweging help om musikale konsepte vas te lê, bevorder geleenthede vir sosialisering en deelname en stimuleer denke (Campbell & Scott-Kassner, 1995:185-186). Beweging en aktiwiteite in die klas kan 'n impak hê op motoriese vaardighede, 'n gevoel vir ritme en verbeelding. Beweging op die maat van musiek en die aanleer van danspassies is bevorderlik vir ritmiese ontwikkeling, kinestetiese vaardighede en linker- en regterhandkoördinasie. Die verskeie bewegingsaktiwiteite stel die leerders in staat om 'n wye reeks van emosies uit te druk. Dit bevorder interpersoonlike kommunikasie, beide verbaal en nie-verbaal. Beweging bevorder ook 'n positiewe liggaamsbeeld deur middel van fiksheid, buigbaarheid en die bemeestering van bewegings. Verder bevorder beweging die vermoë om te ontspan, die verligting van spanning, die herlaai van energie, fisiese stimulasie en ook verstandelike stimulasie (Kalandyk, 1996:87-88).

Emile-Jaques Dalcroze, professor in musiek aan die Konservatorium van Genève, het reeds in 1898 beweer dat musikale konsepte deur middel van liggaamlike beweging moet plaasvind. Hierdie waarneming van Dalcroze het aanleiding gegee tot een van die invloedrykste metodes in aanvangsonderrig naamlik 'euritmiek'. Dit behels vrye vertolking van musiek deur middel van liggaamsbeweging (Grobler, 1990:5). Dit was vir Dalcroze van die grootste belang dat leerders musiek, veral die ritmiese aspek daarvan, eers deur middel van beweging moes ervaar voordat hulle hierdie ritmiese belewenisse op 'n instrument oordra en uitvoer (Nel, 1995:9).

#### 3.5.1.6 Bespeel van instrumente

Kinders van alle ouderdomme voel aangetrokke tot voorwerpe wat klank voortbring. Die baba kap met 'n lepel teen 'n bord en kraai van pure plesier. Die potte en potdeksels in die kombuis word dikwels verkies bo duur speelgoed. Die ontdekking dat 'n klank voortgebring kan word deur een voorwerp teen 'n ander te slaan, is die eerste stap in die konsepvorming dat klank willekeurig deur 'n handbeweging voortgebring kan word (Grobler, 1990:87). Die speel van slaginstrumente lei tot die ontwikkeling van oogkoördinasie, oorkoördinasie en handkoördinasie, konsentrasie en deelname wat bydra daartoe dat die groep slaag (Campbell & Scott-Kassner, 1995:217).

Slaginstrumente is 'n groep melodiese of nie-melodiese instrumente wat gespeel word deur dit met tikstafies te slaan. Die nie-melodiese slaginstrumente gebruik tydens die musiekprogram sluit in: ritmestokkies, ratels, klokkies, driehoekies en tamboeryne. Die glockenspiël en klavier is as melodiese slaginstrumente gebruik.

Die speel van slaginstrumente tydens die musiekprogram ontwikkel die leerders se vermoë om eie besluite te neem byvoorbeeld wanneer hulle 'n spesifieke instrument kan kies. 'n Wye reeks van emosies word ook ervaar en die leerders word aangemoedig om gevoelens van byvoorbeeld geluk, woede en opgewondenheid uit te druk. 'n Verdere sin vir sekuriteit word gevestig deur ensemble-spel (Nel, 1995:4).



Die elektroniese klavierbord is aan die begin van die musiekprogram ingespan. Alhoewel die klavier die navorsers se hoofinstrument is, is die gebruik daarvan effens onprakties gevind aangesien dit slegs een leerder per keer geleentheid gee om te speel. Die ander leerders moet dus hul beurt afwag en dit is juis dan wanneer konsentrasie heeltemal verlore gaan en hul gedrag ontwrigtend raak. Twee elektroniese klavierborde is beskikbaar gestel en die leerders kan dus twee-twee speel.

#### 3.5.1.7 Dramatisering deur middel van musiek

Dramatisering deur middel van musiek is bevorderlik vir luistervaardighede, gevoelsbeleving en verbeelding. Deur middel van dramatisering kry die leerders die geleentheid om hul kreatiewe idees fisies uit te druk. Dit behels die improvisering van kreatiewe bewegings aan die hand van 'n gegewe storie terwyl daar met konsentrasie na die musiek geluister word (Nel, 1995:3).

#### 3.5.1.8 Ander fokuspeunte van die musiekprogram:

Die musiekprogram fokus doelgerig ook op die volgende:

- Denke

Musiekbeoefening beïnvloed die kind se neurologiese ontwikkeling, aangesien beide hemisfere van die brein deur die musiek gestimuleer word (Coetzee & Dreyer, 2000:3). Kreatiwiteit, die vorming van konsepte, verbale en nie-verbale uitdrukking, asook probleemoplossing, word deur musiekbeoefening ontwikkel.

- Emosies

Affektiewe deelname aan musiek gee die kind die geleentheid om 'n wye reeks van emosies te beleef en te manifesteer. Sodoende word die selfbeeld, selfbeleving en 'n bewustheid van ander se emosies ontwikkel. Enkele emosies wat musiek op die leerders kan uitoefen sou kon wees dat:

- a) dit help om gevoelens van opgewondenheid, fantasie, afwagting, drif en vrees aan te moedig.
- b) dit hulle fris en vars laat voel, veral met Barokmusiek.
- c) dit hulle laat ontspan.

- d) dit genotvolle ervarings ontlok wat as motivering kan dien.
- e) dit 'n uitlaatklep vir aggressie, gemoedelikheid en vreugde is.
- f) dit hom/haar sukses laat beleef.

Heelwat navorsing dui daarop dat kinders voor die aanvang van die skooljare reeds leer om met die emosionele karakter, in die musiek waarna hulle luister, te identifiseer. Navorsing deur Cunningham en Sterling (1988) en Dolgin en Adelson (1990) dui daarop dat kinders reeds op vierjarige ouderdom emosionele konnotasies aan musikale uittreksels kan heg (Deutsch, 1999:618).

'n Verdere studie deur Kastner en Crowder (1990) toon dat kinders reeds op driejarige ouderdom positiewe response ten opsigte van musiek in majeur toonsoorte en negatiewe response ten opsigte van musiek in mineur toonsoorte aandui (Deutsch, 1999:619).

- Psigomotories

'n Kind verken sy/haar wêreld deur middel van sy/haar liggaam. Voorbeelde van die ontwikkeling van psigomotoriese vaardighede deur middel van musiekbeoefening sluit in (Coetzee & Dreyer, 2000:4):

- a) ritmiese bewegings (oog-voet koördinasie).
- b) bespeel van instrumente, vingerspeletjies (fyn motoriek).
- c) bespeel van slaginstrumente (oog-hand koördinasie en oor-hand koördinasie).

- Sosiale vaardighede

- a) die uitvoer van opdragte soos: "Hou die instrumente stil".
- b) die vervulling van rolle tydens musiekspeler.
- c) mededeelsaamheid
- d) groepfunksionering
- e) verdraagsaamheid

### 3.5.2 Musikale benaderings en metodes gebruik in die musiekprogram

In die musiekprogram is daar gebruik gemaak van die musiekprogram **Maksi klawers**<sup>31</sup> (vir leerders vanaf agtjarige ouderdom) van Dr. Alta Coertzen. Sy gebruik hierdie program suksesvol in haar eie musiekskool te Stellenbosch (Coertzen, 1998:5).

Die program-kurrikulum bou progressief op en is daarop gerig om die leerders se interaksies met musiek te verhoog sodat hulle progressief musikaal-esteties kan ontwikkel volgens hul unieke gawes, behoeftes en ontwikkelingsvlak (Coertzen, 1998:8). Die onderrigprogram is meestal gebaseer op die spelteorie, kognitiewe/konseptuele benadering of metodes soos dié van Carl Orff, Zoltán Kodály, Emile Dalcroze, Shinichi Suzuki en die Yamaha-metode (Coertzen, 1994:85).

Hierdie musiekprogram is gekombineer met **Junior collage** deur Van Aswegen en Vermeulen (1999). **Junior collage** is 'n musiekprogram<sup>32</sup> vir die jonger leerder wat bestaan uit die aanleer van musiekkonsepte, musiekaktiwiteite, luisteraktiwiteite, slagwerk en liedere.

Daar is besluit om van bogenoemde twee programme gebruik te maak aangesien die navorsers werkswinkels oor albei programme voor die aanvang van die studie bygewoon en albei programme aangekoop het. Die programme is ook uiters geskik vir die gebruik daarvan in hierdie studie aangesien dit 'n groot verskeidenheid aktiwiteite bevat wat voordelig sou wees vir onderrig aan leerders met AAHS. Aangesien hierdie leerders maklik verveeld raak en dan problematiese gedrag openbaar, is die gereelde afwisseling van aktiwiteite noodsaaklik. Verder bied die programme 'n blik op die wêreld van musiek deur die oë van 'n kind, asook oorspronklike musiekaktiwiteite binne die kind se leef- en ervaringswêreld. Die leerstof is keuse-vriendelik en in plaas van 'n vasgestelde leerkurwe kan enige musiekaktiwiteite gekies word na gelang van temakeuse en die behoefte/vlak van die leerders.

---

<sup>31</sup> 'n Kort opsomming van hierdie program verskyn in BYLAE 6 van hierdie tesis.

<sup>32</sup> 'n Kort opsomming van hierdie program verskyn in BYLAE 6 van hierdie tesis.

### 3.5.3 Die doelstellings van die musiekprogram

Die belangrike doelstelling van die musiekprogram, wat ook die doelstelling van hierdie studie is, is die verbetering van die leerders se selfbeeld en die verbetering van hul algehele menswaardigheid.

Verdere doelstellings van die musiekprogram sluit in:

- stemvorming.
- die aanmoediging van kreatiwiteit.
- verkenning van die klavierbord en ander instrumente.
- die bewusmaking van musikale konsepte soos toonhoogte, ritme, polsslag, tempo, dinamiek, stemming en vorm.
- die bekendstelling van instrumente van die simfonie orkes.
- die aanmoediging van beluistering.
- die spelenderwyse ontwikkeling van die leerder se musiekwaarderingsvermoë en liefde vir musiek.
- die beleving van sukses.

### 3.5.4 Die ontwikkelingsvlakke van die leerders

Die leerders in die musiekprogram se ouderdomme wissel van agt tot tien jaar en derhalwe moet daar gefokus word op die onderskeie ontwikkelingsvlakke van die leerders en die effek daarvan op die uitkoms van die studie.

Die kognitiewe ontwikkelingsteorie van Jean Piaget lê binne die strukturalistiese denkrigting. Strukturalisme verwys na 'n groep teorieë en benaderings met gemeenskaplike elemente (Slife & Williams, 1995:49). Piaget beskou die mens se kognitiewe funksionering as 'n wyse van interaksie met die omgewing wat 'n belangrike oorlewingsfunksie verrig. Volgens Piaget word kognitiewe ontwikkeling deur 'n komplekse interaksie tussen genetiese, psigiese en omgewingsfaktore bepaal (Louw & Edwards, 1993:516).

Volgens Gardner (1990:2) verdeel Piaget die mens se kognitiewe ontwikkeling in vier periodes, naamlik:

1. Die sensories-motoriese periode (geboorte tot twee jaar). Die kind bekom praktiese kennis van sy/haar omgewing deur middel van sy/haar sintuie en motoriese sisteme.
2. Die pre-operasionele periode (ongeveer twee tot sewe jaar). Simbole-sisteme en intuïtiewe beginsels word deur die kind baasgeraak.
3. Die periode van konkrete operasies (ongeveer sewe tot elf jaar). Die kind bemeester beginsels van logika, klassifikasie en moraliteit.
4. Die formeel-operasionele periode (vanaf ongeveer elf jaar). Die kind kan logies redeneer en maak gebruik van simbole en stellings.

Ross (1984:129-130) verskaf verder 'n model vir musikale ontwikkeling waarin hy vier periodes van musikale ontwikkeling by die kind beskryf:

1. Geboorte tot twee jaar. Die sinlike verbintenis en eksperimentering met klank.
2. Drie tot sewe jaar. Die bemeestering van klankstrukture en patrone.
3. Agt tot dertien jaar. Programmusiek begin sin maak.
4. Veertien jaar en ouer. Musiek word 'n wyse van persoonlike uitdrukking vir die individu of die gemeenskap.

Swanwick en Tillman (1986) verskaf ook 'n spirale model vir kreatiewe musikale ontwikkeling (Colwell, 2002:283). Hierdie model is ook gebou op vier ontwikkelingsvlakke, naamlik:

1. Bemeestering (geboorte tot vier jaar). Die kind ontwikkel 'n sin vir klanke en reageer daarop.
2. Nabootsing (vier tot nege jaar). Die kind sluit die gebruik van klank in om gebeure en voorwerpe voor te stel.
3. Verbeeldingryke spel (tien tot vyftien jaar). Die kind kombineer klanke kreatief.
4. Metakognisie (vyftien jaar en ouer). Die adolessent reflekteer op hul eie begrip, kennis en ondervinding van musiek.

Die vraag ontstaan dus hoe die leerders in die musiekprogram binne hierdie periodes inpas en of hul onderskeie ouderdomme veroorsaak dat die effektiwiteit van die studie in gedrang kom. Gardner (1990:3-5) dui egter daarop dat Piaget kinders as min of meer dieselfde beskryf, terwyl kinders in werklikheid binne verskillende kulture en groepe verskille in kognitiewe style toon. In die verlede is aangeneem dat alle menslike kognitiewe ontwikkeling binne die Piaget-teorie val, maar hedendaagse sienings dui op merkbare verskille in die stadia van intellektuele ontwikkeling. Periodes van leer is baie meer buigbaar en nie so rigied soos wat aanvanklik deur Piaget beweer is nie.

Gardner (1982:213) beweer verder dat Piaget nie die kunste in ag neem wanneer dit kom by sy indeling van periodes nie. Piaget fokus nie op ander vorme van denke nie en spreek nie die moontlikheid aan dat konkrete en formele prosesse dalk irrelevant is wanneer dit kom by die kunste nie.

Alhoewel die leerders dus almal sou kon val binne die konkreet-operasionele periode van Piaget, is hierdie rigiede klassifisering nie meer nodig nie en dui die leerders se verskillende ouderdomme dus nie op 'n wesenlike probleem in die studie nie.

### 3.5.5 Die keuse van groepsonderrig met 'n klein groep leerders

Leerders in 'n groep kan mekaar motiveer en sal sodoende minder druk ervaar. Hul luistervaardighede word beter deur samespel met ander leerders ontwikkel. Die swakke leerder word deur die groep ondersteun en gehelp. Sekere aktiwiteite wat nie individueel beoefen kan word nie, kan in 'n groep gedoen word en vind daar dus ontwikkeling op ander vlakke plaas. Ander sosiale vaardighede soos byvoorbeeld die hantering van kompetisie, mislukking en optrede voor ander, word ontwikkel (Coertzen, 1998:105).

Vygotsky beklemtoon die rol wat volwassenes en ander leerders in die leerproses van die leerder speel. Interaksie met ander leerders en opvoeders het kognitiewe en affektiewe konsekwensies. So byvoorbeeld toon jong leerders 'n hoë mate van selfgesentreerdheid. Hierdie selfgesentreerdheid word deur sosiale interaksie verminder wanneer die leerders in aanraking kom met ander mense se doen en late en sienings. So leer hulle om hulself

uit te druk en om hulle standpunte teen ander standpunte, vrae en argumente te verdedig (Coertzen, 2000:5).

‘n Kleiner aantal leerders word oor die algemeen deur opvoeders en leerders waardeur aangesien opvoeders beter beheer oor die leerders het en sodoende meer persoonlike interaksie met die onderskeie leerders kan hê. Die skrywers van **Toward a state of self-esteem**<sup>33</sup> (1990), wys daarop dat ‘n sterker band en verbeterde klaskamerpraktyke gevind word tussen kleiner klasse en hul opvoeders.

Kalandyk (1996:80) verskaf verdere redes waarom ‘n kleiner aantal leerders meer ideaal is:

- Met ‘n kleiner aantal leerders word die vlak van vrees by leerders met ‘n lae selfbeeld verminder. Dit kan die resultaat wees daarvan dat daar minder geraas is in vergelyking met die gewone klaskamer. Meer orde en ‘n groter mate van voorspelbaarheid kan tydens hierdie klasse gehandhaaf word, wat sodoende vrees kan verminder.
- ‘n Kleiner aantal leerders binne ‘n groep gee mekaar nie net ‘n groter fisiese ruimte nie, maar ook meer psigologiese ruimte deurdat daar meer geleentheid vir selfuitdrukking is.
- ‘n Kleiner aantal leerders stel die opvoeder in staat om betekenisvolle kontak met elke leerder te behou en meer persoonlike aandag en hulp aan elke leerder te gee. Verder kan die opvoeder elke leerder van naby waarneem en vinniger aan die leerder se behoeftes voldoen.
- ‘n Kleiner groep vergemaklik familiariteit tussen die leerders en die opvoeder, vestig vriendelikheid, intimiteit en verhoogde samewerking en aangetrokkenheid in die groep.

---

<sup>33</sup> Soos verwys na deur Kalandyk (1996:80).

- 'n Groter groep leerders met AAHS sou veroorsaak het dat die nodige dissipline en orde sou ontbreek.
- Individuele klasse sou ook onvanpas wees aangesien die kenmerkende aandagafleibare-hiperaktiewe gedrag van die leerder met AAHS dan geïnhibeer sou wees. Dit is bewys dat hierdie tipiese gedrag beter in 'n groep na vore kom (Barkley, 1981:12).

### 3.5.6 Die betrokkenheid van die ouers

Die ouers van die leerders is nie direk betrokke by die klasse nie. Hulle kan egter indirek 'n rol speel deurdat hulle die leerders na afloop van die klasse kan uitvra oor wat gedoen is en sodoende die leerders laat goed voel oor hulself en hul bydrae tot die klasse.

Dit is soms nodig om die ouers te raadpleeg oor hoe om die leerder in 'n spesifieke situasie te hanteer. Indien die leerder nie sy/haar samewerking wil gee, moet die opvoeder korrek te werk gaan om hom/haar te probeer betrek. Aangesien die ouers van hierdie leerders reeds lank en eerstehandse ondervinding met AAHS het, kan hulle dikwels vir raad genader word (Kalandyk, 1996:80-81).

Aangesien van die leerders met AAHS emosioneel nog taamlik onvolwasse is, is dit soms nodig dat die ouer na afloop van die les sekere emosionele en sosiale areas en probleme met die leerder bespreek en verduidelik.

Die band tussen kind en ouer word verstewig deurdat die klasse ouer-kind interaksie op verbale en nie-verbale vlak aanmoedig. Die kind se sin vir persoonlike bevoegdheid en sin vir sekuriteit word deur middel van ouerondersteuning en oueraanmoediging verhoog.

### 3.5.7 Die tematiese struktuur van die musiekprogram

Die musiekprogram bestaan uit dertien lesse. Elke les behandel 'n spesifieke tema. Van die temas wat gebruik is, is diere, klokke, feeërhale, instrumente, speelgoed, herwinning, geveerde vriende en seisoene.



Die rede vir die verskeidenheid temas is dat leerders met AAHS redelik gou verveeld raak en dit word dan gevolg deur aandagafleibaarheid. Deur 'n vinnige en gereelde afwisseling word daar gepoog om die leerder se aandag en entoesiasme te behou. Die leerders is ook opgewonde en nuuskierig oor wat die volgende week behandel gaan word. Sodoende sien hulle uit na die komende klas.

Musikale konsepte wat in die musiekklassie geïntegreer is, is onder andere polsslag, ritme, toonhoogte, tempo, dinamiek, stemming, klankkleur, vorm en artikulasie.

### **3.6 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die waarde wat musiek inhou, nie net vir die leerder met spesiale behoeftes nie, maar ook vir leerders sonder leerprobleme, asook vir volwassenes. Talle studies en navorsing lewer onomstootlike bewyse dat musiek grotendeels bydra tot die ontwikkeling van die kind op verskeie areas en vlakke van ontwikkeling. Daar is besin oor die invloed wat musiek kan hê op die selfbeeld van die leerder en dat musiekbeoefening wel 'n verbetering van die selfbeeld tot gevolg het.

Die verskeie aktiwiteite vervat in die musiekprogram is van groot waarde en verrig elkeen 'n spesifieke funksie wat bydra tot die algemene terapeutiese funksie van musiek. 'n Mens sou kan sê dat musiek wel die leerder in sy totaliteit aanspreek deurdat die waardes wat deur musiek aan die leerder oorgedra word, ook op ander areas van sy/haar lewe van toepassing gemaak kan word.

Terwyl hierdie hoofstuk grotendeels handel oor die waarde van musiek en daar slegs 'n inleidende bespreking van die eksperimentele musiekprogram gegee is, volg daar 'n volledige bespreking van die musiekprogram in die volgende hoofstuk. Die onderskeie lesse word volledig uiteengesit, aktiwiteite word verduidelik en die navorsers berig oor die waarnemings wat tydens die lesse gemaak is.

## **HOOFSTUK 4:** **‘N UITEENSETTING VAN DIE MUSIEKPROGRAM EN ‘N** **BESKRYWING VAN DIE LEERDERS IN DIE GROEP**

### **4.0 Inleiding**

Die navorsingsontwerp, metodologie en prosedures wat tydens die implementering van die musiekprogram gevolg is, word in hierdie hoofstuk vervat. Die geldigheid van die navorsing word ondersoek en metodes wat gebruik is om die inligting te versamel word verduidelik.

Die musieklesse wat aangebied is, word ook in hierdie hoofstuk bespreek en ‘n volledige uiteensetting en bespreking van elke les word gegee. Die bespreking sluit in:

- die struktuur van die les,
- al die aktiwiteite wat tydens die les verrig is,
- die leerders se ervaring en response op die lesse,
- die aanbieder se waarneming van die lesse.

‘n Objektiewe waarnemer het die lesse bygewoon. Na afloop van elke les is die waarnemings van die objektiewe waarnemer ook in ag geneem en met die aanbieder se waarnemings vergelyk.

Na die uiteensetting word ‘n opsomming van elke leerder se vordering gemaak. ‘n Bespreking van die vraelyste wat vroeër afgeneem is, en die daaropvolgende resultate word ook in hierdie hoofstuk bespreek. Daar word, na aanleiding van die vraelyste, besin oor die invloed van musiekonderrig en of dit werklik ‘n aandeel gehad het in die verbetering van die selfbeeld van die leerders.

## **4.1 Metodologie en navorsingsontwerp**

Die aanbieder het tydens die ondersoek gebruik gemaak van deelnemende aksie-navorsing, aangesien die navorser ook die aanbieder van die lesse sou wees en sodoende direk betrokke sou raak by die leerders. Die aanbieder kan dus as 'n **deelnemende navorser** beskryf word. Die aanbieder is ook die belangrikste meetinstrument. Die geldigheid van die studie is verhoog deur gebruik te maak van 'n objektiewe waarnemer asook 'n opvoedkundige sielkundige wat die waarnemings van beide die navorser en die objektiewe waarnemer geëvalueer en bevestig het.<sup>34</sup> Deelnemende aksienavorsing onderskryf die emansipatoriese paradigma wat van kwalitatiewe metodes gebruik maak om data in te samel.

### **4.1.1 Die emansipatoriese paradigma**

Wanneer navorsers vanuit die emansipatoriese paradigma te werk gaan, neem hulle aan dat daar verskeie realiteite bestaan wat beïnvloed word deur sosiale, politieke, kulturele, ekonomiese en etniese waardes. Groter klem word hier geplaas op deelnemende aksie-navorsing (Mertens, 1998:8). Daar word minder gefokus op formele voorstelle, voorafbepaalde navorsingsstrategieë en goed geformuleerde hipoteses. Die navorser volg 'n pad van ontdekking (Denzin & Lincoln, 1994:200).

Mertens (1998:18) beskryf die hoofkenmerke van die emansipatoriese paradigma soos volg:

- Die lewens en ervarings van diverse en tradisioneel minder bevoorregte groepe soos vroue en persone met gestremdhede is baie belangrik.
- Die paradigma fokus op die ongelyke verspreiding van mag in verhoudings as gevolg van geslag, ras en gestremtheid.
- Die paradigma beoordeel die politieke wyse van sosiale ondersoek.
- 'n Emansipatoriese teorie word gebruik om die metodologie van die navorsing te verduidelik.

---

<sup>34</sup> Sien kommentaar van opvoedkundige sielkundige op bladsy 138 in paragraaf 4.5 van hierdie tesis.

Die navorser en die deelnemers het 'n interaktiewe verwantskap met dialoog van 'n dialektiese aard om onkunde en wanbegrippe wat mag bestaan oor die situasie van die deelnemers uit die weg te ruim en te transformeer (Denzin & Lincoln, 1994:110). In hierdie spesifieke studie het daar ook 'n verwantskap tussen die deelnemers en die navorser ontstaan, waar die deelnemers die navorser gelei het tot 'n groter bewustheid vir die bestaan van strukture wat hulle inperk en uitbuit. Die navorser dien ook as veranderingsagent deurdat sy/haar groter bewustheid van die deelnemers se situasie daartoe lei dat deelnemers groter insig verkry in die bestaande stand van hul situasie.

'n Verdere vertrekpunt vir die gebruik van hierdie paradigma is die ongelyke verspreiding van mag wat leerders met AAHS ervaar. Hierdie leerders word voortdurend mee geraas deur opvoeders, ouers en maats en hulle bevind hulself sodoende in 'n posisie waar hulle bykans geen mag het nie.

#### 4.1.2 Deelnemende aksienavorsing

Deelnemende aksienavorsing is 'n navorsingsmetodologie. Die tipe navorsing het ten doel om die deelnemers te bemagtig en hul sosiale omstandighede te verander en te verbeter (Mouton 2001:150-151). In die geval van hierdie studie het die navorser gepoog om die menswaardigheid van die leerders met AAHS te verbeter. 'n Vereiste vir hierdie navorsing is dat plaaslike kennis wat uit die navorsing verkry word, geïnkorporeer moet word in die studie.

Denzin (1970:186) beskryf deelnemende aksienavorsing as: "A field strategy that simultaneously combines document analysis, respondent and informant interviewing, direct participation, observation and introspection." Deelnemende aksienavorsing behels dat die navorser deel raak van die groep wat hy/sy ondersoek, of 'n noue band met die groep vorm. In die geval van hierdie studie het die navorser deel geraak van die groep en as aanbieder van die musiekprogram opgetree.

Hierdie tipe navorsing is meer induktief van aard wat beteken dat die verduideliking verskuif van iets spesifieks na iets meer algemeen; van 'n groep spesifieke observasies na

die ontdekking van 'n patroon wat 'n graad van orde onder al die gegewe gebeure verteenwoordig (Mouton, 2001:151).

Die sterkpunte van deelnemende aksienavorsing behels die deelname en betrokkenheid van die deelnemers wat die geldigheid van die studie verhoog. Aangesien die deelnemers 'n rol speel in die sukses en uitkoms van die studie is hulle ook minder geneig om te weier om aan die studie deel te neem. Deelnemende aksienavorsing het ook 'n aantal beperkinge. Die klein hoeveelheid deelnemers en die lae graad van kontrole beïnvloed die mate van veralgemening (Mouton, 2001:151).

Prozesky (1998:25) beskryf kenmerke van die deelnemers in deelnemende aksienavorsing wat die volgende kan insluit:

- deelnemers is finansieel arm.
- deelnemers is minder bevoorreg.
- deelnemers is voorheen sosiaal en ekonomies uitgebuit.
- deelnemers se kultuur is kwesbaar.

Mertens (1998:173) beskryf sewe doelstellings van deelnemende aksienavorsing:

- Bemagtiging  
Deelnemers leer tydens die studie nuwe vaardighede aan. Hierdie vaardighede verbeter hul vermoë met betrekking tot strategiese besluitneming en om self oplossings te vind vir die probleme wat hul ondervind. Dit lei weer tot 'n verbetering in selfbeeld en die ontstaan van solidariteit in die gemeenskap. Die navorsing moet dus te doel hê om die deelnemers te bemagtig.
- Die rol van die navorser as veranderingsagent  
Die navorser speel 'n rol in die implementeringsproses deurdat hy/sy as medewerker moet optree. Die navorser moet 'n ondersteunende en katalitiese rol vertolk.

- Die navorser word self 'n deelnemer in die groep  
'n Kenmerk van deelnemende aksienavorsing is dat deelname moet plaasvind tussen die deelnemers en die navorser.
- Die navorsingsverhouding is van demokratiese aard  
Die navorser moet 'n demokratiese atmosfeer na vore bring. Hy/sy moet verwantskappe met deelnemers bou wat gekenmerk word deur wederkeurige vertroue.
- Beskikbare kennis oor die onderwerp is belangrik  
Die deelnemers se kennis, wysheid, perspektiewe en kundigheid oor hul situasie en omgewing moet ingesluit word by die studie. Deur die deelnemers se nuttige interpretasies, nuwe insigte en geldige kennis te kombineer met akademiese kennis kan 'n meer akkurate beskrywing en begrip vir die situasie verkry word.
- Kennis word gegeneer sodat aksie kan plaasvind  
Kennis wat verkry word gedurende die studie moet ingespan word om 'n beduidende verandering of omwenteling in die situasie van die deelnemers teweeg te bring.
- Etiese inagneming en respek vir die deelnemers se waardes en kultuur  
'n Verdere doelstelling van deelnemende aksienavorsing is om die belange van mense wat voorheen onderdruk en uitgebuit is te beskerm en te bevorder. Daar moet respek wees vir die deelnemers se kultuur. Die fokus val op deelname waar die deelnemers moet besluit oor die aspekte van hul kultuur wat behoue moet bly en die aspekte waarmee weggedoen moet word om hulself sodoende te bevoordeel.

Die proses van triangulasie is 'n vorm van vergelyking waartydens verskillende tipes data en verskillende tipes data-insameling met mekaar vergelyk word om te bepaal of dit met mekaar ooreenstem. Hierdie proses verhoog die geldigheid van 'n studie (Silverman, 2001:233). Tydens hierdie studie het die navorser ook as aanbieder van die musiekprogram opgetree en data is deur die aanbieder/navorser, 'n objektiewe

waarnemer en video-opnames van die lesse ingesamel. 'n Opvoedkundige sielkundige is ook gevra om die videos te bestudeer en haar mening daarvan te gee. Sy is verder gevra om die bestaande waarnemings van die navorser en objektiewe waarnemer te evalueer. Die video-opnames het 'n belangrike rol gespeel in die studie, aangesien die navorser, objektiewe waarnemer en opvoedkundige sielkundige na afloop van die studie weer die opnames kon bestudeer en waarnemings kon maak. Die aanbieder/navorser is soms aktief by die les betrokke en kan nie al die deelnemers se aksies doeltreffend waarneem nie. Heelwat belangrike waarnemings gaan dus verlore en kan in die video-opnames waargeneem word. Die opnames help die navorser verder om 'n globale beeld van die les en die leerders se vordering te kry.

#### 4.1.3 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing is die nie-numeriese toetsing en interpretasie van waarnemings. Hierdie waarnemings poog om onderliggende betekenis en patrone in verhoudings bloot te lê (Babbie, 1998:280). Kwalitatiewe navorsing het ten doel om 'n volledige beskrywing van 'n groep mense weer te gee (Mouton, 2001:150).

Gibbs (2002:3) verskaf 'n aantal kenmerke van kwalitatiewe navorsing:

- Deur die oë van...

Die navorser sien die gebeure, aksies, norme en waardes vanuit die eksperimentele groep of deelnemers se perspektief. Dit vereis sensitiwiteit teenoor die perspektiewe van verskillende groepe.

- Beskrywend

Die meeste analyses word deur middel van woordelikse beskrywings gedoen. Die navorser organiseer hierdie beskrywings en word sodoende in staat gestel om te kontrasteer, vergelyk, analiseer en om patrone raak te sien (Coertzen, 1998:22). 'n Omvattende beskrywing kan bydra tot 'n begrip en analise van die onderwerp wat bestudeer word.

- Holisme

Gebeure word geïnterpreteer in verwantskap tot die konteks waarbinne dit plaasvind en in terme van 'n begrip vir die gemeenskap as geheel en die betekenis wat dit vir die deelnemers inhou.

- Buigbaarheid

Die navorsing verkies 'n relatiewe oop en ongestruktureerde navorsingstrategie.

#### 4.1.4 Doelstelling van ondersoek

Die studie ondersoek een groep leerders wat die musiekprogram vir twee kwartale by die aanbieder se huis bygewoon het. Die studie poog om die invloed van musiek op die selfbeeld van die leerders wat met AAHS gediagnoseer is, te ondersoek. Die studie poog verder om die menswaardigheid van die leerders met AAHS te verhoog.

#### 4.1.5 Die deelnemers

Die groep deelnemers bestaan uit vier Engelssprekende, wit leerders, die navorser en 'n objektiewe waarnemer. Die ouderdomme van die deelnemers wissel van agt tot tien jaar. Al die deelnemers is ingeskrewe studente by 'n skool vir leerders met leerversteurings en hulle is deur onderskeie privaatsielkundiges gediagnoseer met AAHS. Die naam van die skool word om vertroulikheidsredes weerhou. Die skool is 'n semi-staatskool en alhoewel daar meer wit leerders is, is daar ook leerders uit ander etniese groepe soos bruin leerders en swart leerders. Die leerders ontvang gespesialiseerde opvoeding en die skool is eksklusief vir leerders met leerversteurings. Die aantal leerders in elke klas by die betrokke skool word tot 'n maksimum van sestien beperk om sodoende die opvoeder in staat te stel om optimale aandag aan die leerders te gee.

Die etiese aspek van die studie is aangespreek deurdat die navorser die skoolhoof van die skool genader en 'n volledige beskrywing van die studie gegee het. Nadat die skoolhoof verbale toestemming gegee het, is inligtingsbriewe<sup>35</sup> aan al die leerders tussen die

---

<sup>35</sup> Sien inligtingsbrief in BYLAE 2 van hierdie tesis.



ouderdomme van sewe en tien uitgedeel. Die inligtingsbriewe bevat inligting rakende die studie en 'n beroep is op die ouers gedoen om hul kinders te laat deelneem. Die ouers en leerders kon dus vrywillig besluit of hulle wil deel raak van die studie. Slegs vier leerders se ouers het gereageer en hierdie vier leerders het dus die deelnemers van die studie geword. Die leerders sal anoniem bly en voortaan sal daar verwys word na Leerder Een, Leerder Twee, Leerder Drie en Leerder Vier. 'n Volledige beskrywing van die leerders volg later in die hoofstuk.

Die musiekprogram is vanaf April tot September 2001 op 'n Saterdagoggend by die aanbieder se huis aangebied en elke les het ongeveer veertig minute geduur.

#### 4.1.6 Aanvanklike data-insameling

Die leerders is voor die aanvang van die musiekprogram individueel ontmoet. Sekere vrae van die "Piers-Harris children's self-concept scale"<sup>36</sup> is gebruik as onderhoudskedule (vrae wat aan die leerders gestel is). Die navorser wou data bekom wat lig sou werp op en begrip te weeg sou bring aangaande die selfbeelde van die onderskeie leerders. Hierdie vraelys is 'n kwantitatiewe vraelys wat die leerder se beeld van homself/haarself evalueer. Die vrae fokus op aspekte van fisieke voorkoms, die leerder se verhouding met sy/haar familie, die leerder se verhouding met sy/haar medeleerders, die leerder se gedrag in die skool en die leerder se verwagtinge vir die toekoms.

Die navorser het self 'n algemene inligtings-vraelys<sup>37</sup> opgestel waar daar uitgevra word na die leerder se stokperdjies, vorige ondervinding in musiek, gunsteling tipe musiek, buitemuurse aktiwiteite en ander algemene inligting. Laasgenoemde vraelys moes verder deur die ouers onderteken word waardeur hulle hulself verbind om die leerders na elke les te bring. Die aanbieder het hiermee verhoed dat die ouers en leerders hulself aan die studie onttrek voor die voltooiing daarvan. Die navorser het ook 'n vraelys opgestel wat deur die ouers van die betrokke leerders voltooi moes word. Hierdie vraelys<sup>38</sup> ondersoek

---

<sup>36</sup> Daar is kopiereg by hierdie vraelys betrokke en dit kan gevolglik nie gepubliseer word nie.

<sup>37</sup> Sien inligtings-vraelys in BYLAE 3 van hierdie tesis.

<sup>38</sup> Sien vraelys in BYLAE 4 van hierdie tesis.

die verloop van die leerder se skoolloopbaan vanaf preprimêr tot op hede. Die ouers kon jaar vir jaar invul wat hulle onderskeie bekommernisse was en ook watter tipe terapie of program die leerder in elke betrokke jaar ontvang het.

‘n Vraelys wat handel oor die ontwikkeling van die leerder en sy/haar mediese geskiedenis is aan die ouers gegee om te voltooi. Vrae is gestel oor die moeder se swangerskap, die leerder se geboorte, mediese probleme wat die leerder kon ervaar, temperament tydens die voorskoolse jare, ontwikkelingsversteurings, leervaardighede en die geskiedenis van die leerder se ouers en familie. Die ouers het ‘n verdere vraelys ontvang waarop hulle hul kinders se gedrag tuis moes evalueer. ‘n Aantal stellings oor die leerder se gedrag is gemaak en die ouers moes aandui tot watter mate sy/haar kind daardie tipe gedrag vertoon.

Die leerders se klasopvoeders by die skool het op hul beurt ‘n vraelys gekry wat gebaseer is op die diagnostiese kriteria van die **DSM- IV**. Die vraelys is opgestel deur Hans Bräuer van die “Newlands Education Support Centre<sup>39</sup>.” Hierdie vraelys verskaf agtien tipiese AAHS simptome en die opvoeder moet aandui tot watter mate die leerder sekere kenmerkende AAHS simptome openbaar en of die gedrag problematies is of nie. ‘n Verdere vraelys, gebaseer op die “Connors-evalueringskaal”<sup>40</sup>, moes ook deur die klasopvoeders voltooi word en dit werp lig op die leerder se gedrag in die klaskamer, die leerder se gedrag tydens groepaktiwiteite, die leerder se respons op outoriteit en enige ander gedrag wat deur die leerder geopenbaar word. Die opvoeder kan ook aandui op watter vlak die leerder se wiskundige en leesvermoëns is (Goldstein & Goldstein, 1990:73).

#### **4.2 ‘n Beskrywing van die leerders**

‘n Beskrywing van die onderskeie leerders word hier weergegee. Die vraelyste wat deur die leerders, ouers en die opvoeders ingevul is, verskaf ‘n redelike akkurate weergawe

---

<sup>39</sup> Sien vraelys in BYLAE 5 van hierdie tesis.

<sup>40</sup> Daar is kopiereg by hierdie vraelys betrokke en dit kan gevolglik nie gepubliseer word nie.

van verskillende aspekte van die leerders, en elke leerder word bespreek in terme van algemene inligting oor die leerder, soos sy/haar ouderdom, buitemuurse aktiwiteite en stokperdjies. Verder word daar ook uitgewei oor die leerder se opvoedkundige geskiedenis, sy/haar ontwikkelings- en mediese geskiedenis, sy/haar AAHS-simptome, sy/haar gedrag in die klaskamer en sy/haar gedrag tuis. Laastens word daar ook 'n weergawe van die leerder se selfbeeld gegee.

#### 4.2.1 'n Beskrywing van Leerder Een

Leerder Een is 'n tienjarige seun in Graad Vier<sup>41</sup>. Hy het geen vorige musiekervaring nie, alhoewel hy baie van musiek hou. Sy buitemuurse aktiwiteit is krieket en sy stokperdjies sluit in rekenaars en Lego-boublokkies. Hy hou daarvan om pret saam met sy vriende te hê en hy hou nie daarvan as mense rondom hom of op hom skreeu nie.

##### 4.2.1.1 Leerder Een se opvoedkundige geskiedenis

Die leerder begin sy skoolloopbaan in 'n normale hoofstroom pre-primêre skool. Hy ontvang daar reeds spraakterapie en fisioterapie. Sy ouers is in hierdie stadium besorg oor sy spraak en handskrif.

Tydens Graad Een en Twee woon hy 'n gewone hoofstroom skool by waar hy remediërende leesklasse ontvang. Sy leesprobleme bly egter 'n bron van groot kommer.

In Graad Drie word hierdie leerder onderwerp aan twee skoolverskuiwings. Hy word uitgehaal uit die hoofstroom-skool, aangesien hy nie kan aanpas nie, en by 'n plaasskool ingeskryf waar hy intermediêre hulp en onderrig in 'n klein groep ontvang. Hy word egter in dieselfde jaar nog by die skool vir AAHS-leerders ingeskryf waar hy steeds is. By hierdie skool ontvang hy arbeidsterapie.

---

<sup>41</sup> Die Suid-Afrikaanse graderingsstelsel: Graad R – Pre-primêr, Graad 1 tot 3 – Grondslagfase, Graad 4 tot 6 – Intermediêre fase en Graad 7 tot 9 – Senior fase.

#### 4.2.1.2 Leerder Een se ontwikkelings- en mediese geskiedenis

Die moeder van die leerder ondervind geen probleme tydens haar swangerskap en met sy geboorte nie, alhoewel hy deur middel van 'n keisersnee gebore word. Hy was 'n groot baba en die naelstring was om sy nek gedraai tydens die geboorte. Hy ondervind geen mediese probleme tydens sy vroeë kinderjare nie.

Tydens sy voorskoolse jare let sy ouers wel 'n kort aandagspan en rusteloosheid op. Albei sy ouers het 'n geskiedenis van leerversteurings en beide het remediërende leeslesse ontvang.

#### 4.2.1.3 Leerder Een se kenmerkende AAHS-simptome

Die leerder se gedrag is nie konsekwent nie. Party dae werk hy sonder enige steurnisse en ander dae is hy weer baie aandagafleibaar.

Hy gee nie aandag aan detail nie en maak onnodige foute in sy skoolwerk en ander aktiwiteite. Hy vind dit moeilik om sy aandag tydens take te behou. Hy vind dit moeilik om take, verpligtinge en ander opdragte te voltooi. Hy word ook maklik deur eksterne stimuli beïnvloed wat sy aandag aflei.

#### 4.2.1.4 Leerder Een se gedrag in die klaskamer

Volgens sy opvoeder maak hy soms ontwrigtende geluide in die klaskamer en versteur hy ander wat naby hom sit. Hy gee nie altyd aandag wanneer instruksies in die klaskamer gegee word nie en handig soms onvoltooide werk in die klaskamer in.

Sy opvoeder beskryf hom as iemand wat hartseer en gespanne voorkom en wat taamlik sensitief is. Sy wiskundige vaardighede is gelykstaande aan die standaard wat vereis word in hierdie graad en sy leesvaardighede is gelykstaande aan Graad Drie-standaard. Die leerder toon egter geen verdere gedragsversteurings in die klaskamer nie en sy opvoeder beskryf hom as 'n aangename leerder.

#### 4.2.1.5 Leerder Een se gedrag tuis

Die leerder se ouers beskryf hom as 'n liefdevolle seun. Hy is taamlik onrustig tydens etes en onderbreek soms gesprekke sonder agting vir ander. Wanneer die leerder televisie kyk, is hy ook vroetelig en onrustig.

Tydens huiswerktyd benodig hy volwasse toesig en aandag aangesien hy taamlik onrustig is en baie opstaan en dan weer gaan sit. Tydens interaksies met vriende in speelsituasies praat hy oormatig.

Die leerder ondervind geen slaapprobleme nie. Wanneer die leerder weg is van die huis toon hy goeie gedrag, maar hy sal onrustig raak in 'n winkel en aan alles probeer raak.

#### 4.2.1.6 Leerder Een se selfbeeld

Tydens die vooraf-insameling van data weerspieël die leerder 'n taamlik gemiddelde selfbeeld. Hy dink egter nie dat hy kreatief, kunstig of musikaal is nie. Hy is effens skaam oor sy figuur en hou nie baie van skool nie. Hy dink nie dat hy 'n goeie verslag in die klas voor ander leerders kan gee nie.

Leerder Een erken dat hy gou kwaad word en sy humeur verloor. Hy erken dat hy sy suster afknou, maar voel dat hy ook deur ander afgeknou word. Hy verkies om eerder alleen te werk as in 'n groep<sup>42</sup>.

#### 4.2.2 'n Beskrywing van Leerder Twee

Leerder Twee is 'n agtjarige seun in Graad Drie. Hy het musiekondervinding deurdat hy blokfluitlesse vir bykans 'n jaar neem. Sy buitemuurse aktiwiteite sluit in kuns, swem, gimnastiek en musiek.

Sy gunsteling musiek is boeremusiek en hy hou in besonder van die viool as instrument. Sy stokperdjies sluit in treine en teken. Hy hou daarvan om dinge met sy hande te maak,

---

<sup>42</sup> Sien die leerder se vordering op bladsy 133 in paragraaf 4.4.1 van hierdie tesis.

televisie te kyk en om Lego-boublökkies te bou. Hy hou nie daarvan om onsuksesvol te wees nie.

#### 4.2.2.1 Leerder Twee se opvoedkundige geskiedenis

Die leerder woon 'n hoofstroom pre-primêre skool by waar hy arbeidsterapie ontvang. Hy ontvang hierdie terapie individueel en in groepsverband. Sy ouers is besorgd oor sy emosionele ontwikkeling aangesien hy op hierdie stadium baie hartseer en huilerig voorkom.

Vanaf Graad Een woon die leerder die skool vir AAHS-leerders by waar hy tans individuele arbeidsterapie en ook arbeidsterapie in groepsverband ontvang. Sy emosionele toestand is nog onveranderd en hy blyk ook bang te wees vir mislukkings. Hy streef daarna om perfek te wees en vrees dat hy voor 'n groep uitgelag sal word.

#### 4.2.2.2 Leerder Twee se ontwikkelings- en mediese geskiedenis

Alhoewel die leerder se moeder geen komplikasies tydens haar swangerskap getoon het nie, is die leerder ongeveer tien dae laat gebore. Die leerder het vinnige ontwikkeling getoon en as kleuter geen mediese probleme geopenbaar nie.

Die vader van die leerder het 'n leerversteuring gehad en die ouma van die leerder het epileptiese toevale gehad tot die ouderdom van een en twintig jaar waarna sy nooit weer enige toevale gehad het nie. Die vader van die leerder woon in Nederland, alhoewel hy en die leerder se moeder nie geskei is nie en nog gelukkig getroud is. Hy besoek Suid-Afrika elke ses maande. Dit is nie 'n ideale situasie vir 'n kind nie en wanneer sy vader weer teruggaan, word die leerder emosioneel geaffekteer.

Tydens die leerder se voorskoolse jare let sy moeder op dat hy 'n kort aandagspan en rusteloosheid openbaar. Hy vertoon egter geen ontwikkelingsversteurings nie. Hy ken onderskeie kleure en praat verstaanbaar op tweejarige ouderdom.

#### 4.2.2.3 Leerder Twee se kenmerkende AAHS-simptome

Volgens die leerder se opvoeder vertoon hy nie werklik problematiese gedrag nie. Hy is volgens haar 'n hardwerkende seun wat goeie werk lewer.

Hy faal daarin om aandag aan detail te gee en maak heelwat onnodige foute in sy skoolwerk en ander aktiwiteite. Hy blyk nie te luister as hy direk aangespreek word nie en sy aandag word maklik deur eksterne stimuli afgelei.

Hy vind dit moeilik om stil en rustig tydens die uitvoering van aktiwiteite te wees. Hy praat ook oormatig, roep antwoorde uit voor die vraag behoorlik gestel is, vind dit moeilik om sy beurt af te wag en onderbreek ander se aktiwiteite en gesprekke.

#### 4.2.2.4 Leerder Twee se gedrag in die klaskamer

Die leerder maak soms, volgens sy opvoeder, ontwrigtende geluide in die klaskamer. Hy kom hartseer en gespanne voor en is ook oorsensitief. Hy word maklik gefrustreerd en verloor soms sy humeur.

Hy reageer goed tydens aktiwiteite in groepsverband en sy respons teenoor outoriteit is goed. Tydens die musieklesse het die aanbieder egter tot ander insigte gekom deurdat die leerder hom heeltemal onttrek het van die groepaktiwiteite en geen respek teenoor haar geopenbaar het nie.

Die leerder toon goeie wiskundige vermoëns asook leesvermoëns en is in beide gevalle in die klas se topgroep. Die opvoeder voeg verder by dat die leerder baie kunstig is. Hy kom baie gespanne voor en weier om te sê wat hom ontstel.

#### 4.2.2.5 Leerder Twee se gedrag tuis

Die leerder vind dit moeilik om stil te sit en vroetel baie. Hy verloor maklik sy humeur tuis en hy en sy moeder het heelwat geskille. Sy gevoelens word maklik seergemaak en hy het 'n taamlike tekort aan ware, goeie vriende.

Die leerder is angstig en vrees dinge soos die donker. Hy praat oormatig en vertel soms leuens aan sy moeder. As gevolg van 'n agterstand in sy emosionele ontwikkeling, huil die leerder maklik en laat hy homself boelie tydens samespel met ander leerders.

Die leerder is verder prikkelbaar en impulsief. Hy wissel aktiwiteite vinnig die een na die ander af en is soms veeleisend. Sy moeder voeg verder by dat hy daarvan hou om iets te doen wat vir hom lekker is. Wanneer iets vir hom vervelig word of inspanning vereis, begin dit 'n probleem word. Hy wil doen wat hy wil en nie wat ander vir hom gee om te doen nie. So byvoorbeeld wil hy by die gimnastiekklasse net bolmakiesies leer en nie aanhoudende oefeninge doen nie.

Gedurende etenstye is die leerder rusteloos en staan hy heelwat op en gaan sit dan weer. Hy vroetel soms en vat ook baie aan dinge wat rondstaan. Hy konsentreer goed wanneer hy televisie kyk, maar hy sal sy moeder se programme onderbreek en ontwrig. Hy vertoon geen slaapversteurings nie en sy gedrag weg van die huis is redelik goed. Hy is baie onrustig wanneer hy in die kerk sit, maar kan doodstil vir dieselfde tyd in die fliel sit.

#### 4.2.2.6 Leerder Twee se selfbeeld

Die leerder erken dat hy dikwels hartseer is en dat hy soms skaam is voor ander mense. Hy raak gespanne wanneer die opvoeder aan hom 'n vraag stel in die klas. Hy dui aan dat sy voorkoms hom pla en glo nie dat hy 'n belangrike persoon gaan wees as hy ouer word nie. Wanneer hy toetse en eksamens moet skryf, raak hy baie gespanne en angstig.

Die leerder voel positief daarvoor dat hy goed is in sy skoolwerk en dat hy goed kan teken, goed musiek kan maak, en 'n belangrike persoon in sy klas is. Hy erken dat hy sekere dinge vrees en gou bang word in 'n situasie.

Die leerder vertoon 'n gesonde selfbeeld aangesien hy erken dat hy swak vaar in sekere dinge, maar ook die positiewe eienskappe in sy persoonlikheid raaksien<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Sien die leerder se vordering op bladsy 134 in paragraaf 4.4.2 van hierdie tesis.



### 4.2.3 'n Beskrywing van Leerder Drie

Leerder Drie is 'n agtjarige meisie in Graad Twee. Sy het geen vorige musiekondervinding nie en haar gunsteling musiek is popmusiek. Haar buitemuurse aktiwiteite sluit in swem, skopfiets ry en fietsry. Haar stokperdjies sluit teken en verf in. Sy hou daarvan om met haar vriende te sosialiseer en hou nie daarvan om gekritiseer te word nie. Enige vorm van kritiek word persoonlik opgeneem.

#### 4.2.3.1 Leerder Drie se opvoedkundige geskiedenis

Hierdie leerder begin haar skoolloopbaan in 'n hoofstroom pre-primêre skool. Sy ontvang op voorskoolse ouderdom reeds arbeidsterapie en spraakterapie. Haar ouers is baie besorgd om die regte skool of fasiliteit vir haar op te spoor.

Vanaf Graad Een woon die leerder die skool vir AAHS-leerders by. Sy ontvang arbeidsterapie, spraakterapie en fisioterapie. Haar aandagspan is baie swak. Tydens hierdie tydperk beveel die skool 'n vorm van medikasie aan. Na 'n paar maande op Ritalin het haar werk dramaties verbeter. Alhoewel sy 'n groot verbetering toon, is sy nog swak in baie areas en volgehoue terapie sal benodig word. In 2000 is die leerder gediagnoseer met temporalelob-epilepsie<sup>44</sup>.

#### 4.2.3.2 Leerder Drie se ontwikkelings- en mediese geskiedenis

Die moeder van die leerder toon geen komplikasies tydens die swangerskap nie en die geboorte het ook normaal verloop alhoewel hierdie leerder, soos in Leerder Twee se geval, na twee en veertig weke gebore is.

Die leerder het geen voorskoolse mediese probleme getoon nie. Haar temperament tydens die voorskoolse jare het egter daarop gedui dat haar gedrag problematies is. Sy het 'n kort

---

<sup>44</sup> Temporalelob-epilepsie is 'n vorm van epilepsie wat gekenmerk word deur 'n bewussynsvervaging. Die toeval duur heelwat langer en outomatiese gedrag kom tydens die toeval voor waarvoor die persoon later totale amnesie toon (Gouws et al, 1979:248). Hierdie tipe epilepsie word veroorsaak deur 'n disfunksie in die temporale lob van die korteks (Reber & Reber, 2001:245).

aandagspan gehad, was rusteloos, het gereelde woedeuitbarstings gehad en het haar speelgoed vernietig.

Wat ontwikkelingversteurings betref het die leerder eers na veertien maande enkele woorde gepraat en kon sy eers na haar derde verjaardag in sinne kommunikeer. Sy het op ongeveer vierjarige ouderdom kleure herken en verstaanbare gesprekke gevoer. Sy kon verder eers op sesjarige ouderdom vir 'n halfuur voor die televisie konsentreer sonder dat haar aandag afgelei word. Haar ouers het geen geskiedenis van leerversteurings nie, alhoewel dit elders in die familie voorkom.

#### 4.2.3.3 Leerder Drie se kenmerkende AAHS-simptome

Die leerder faal daarin om aandag aan detail te gee en maak onnodige foute in haar skoolwerk en ander aktiwiteite. Die opvoeder merk dit as gedrag wat altyd voorkom en derhalwe problematies is. Sy vind dit ook moeilik om volgehoue aandag in take en speelaktiwiteite te gee. Dit blyk soms dat sy nie luister wanneer sy direk aangespreek word nie. Sy volg nie instruksies nie en voltooi nie skoolwerk, verpligtinge en ander take nie. Sy vind dit problematies om take en aktiwiteite te organiseer. Soms vermy sy take wat volgehoue aandag vereis. Sy verloor soms items wat nodig is om haar skooltake te voltooi. Haar aandag word maklik deur eksterne stimuli afgelei en sy is soms vergeetagtig in haar daaglikse aktiwiteite.

Sy vroetel baie selde en verlaat nie juis haar sitplek sonder toestemming nie. Sy praat soms oormatig en roep die antwoorde uit voor die vraag voltooi is. Haar vermoë om take te voltooi verbeter egter voortdurend. Die kwaliteit van haar werk en aandagspan fluktueer konstant, maar 'n verbetering is te bespeur.

#### 4.2.3.4 Leerder Drie se gedrag in die klaskamer

Alhoewel Leerder Drie nie ontwrigtende geluide in die klas maak nie, praat sy soms uit haar beurt. Sy gee nie aandag aan instruksies wat in die klaskamer gegee word nie en voltooi nie die werk wat van haar verwag word nie. Sy kom soms hartseer voor en is taamlik sensitief. Haar aandagspan is kort en sy word maklik gefrustreerd.

Soms isoleer sy haarself van die res van die klas en word sy nie deur haar groep ingesluit tydens aktiwiteite nie. Haar response ten opsigte van outoriteit is goed en sy het goeie maniere. Ander problematiese gedrag is haar koördinasie wat swak is.

Haar wiskundige vaardighede stem ooreen met die van Graad Een-standaard, maar haar leesvaardighede is op standaard. Die opvoeder voeg by dat die leerder baie hard probeer om suksesvol te wees. Sy is baie trots daarop as sy sukses behaal en reageer goed as iemand haar prys.

#### 4.2.3.5 Leerder Drie se gedrag tuis

Haar ouers dui aan dat sy taamlik woelig is en heelwat vroetel. Soms praat sy terug. Sy kan nie vir lank televisie kyk nie en moet dan opstaan, of sy begin vroetel. Sy verloor haar humeur vinnig en boelie soms haar jonger broer. Haar gevoelens word maklik seergemaak en sy huil baie maklik. Sy laat soms toe dat ander leerders haar leed aandoen en onderkry.

Sy vra soms hulp met take wat sy veronderstel is om alleen te doen. Sy praat oormatig en het 'n tekort aan ware vriende. Sy vind dit moeilik om take tuis te voltooi. Sy is verder prikkelbaar, impulsief, verander voortdurend van aktiwiteit, vernietig haar speelgoed en is baie veeleisend.

Haar ouers merk ook dat sy baie gekwel voorkom, dat sy haarself ooreet, dat sy dagdroom en dat sy baie lomp is. Sy is baie woelig tydens etenstye en wanneer sy haar huiswerk moet doen.

#### 4.2.3.6 Leerder Drie se selfbeeld

Die leerder toon 'n taamlike gemiddelde selfbeeld wat nie uitermate negatief of uitermate positief is nie. Sy voel dat haar klasmaats met haar spot. Sy erken dat sy dikwels hartseer is. Haar voorkoms pla haar en sy voel dat sy ongewild is by haar maats. Sy voel egter dat sy goeie idees het en 'n belangrike rol in haar familie vertolk. Sy is goed daarmee om

dinge met haar hande te maak, te teken en musiek te maak. Sy voel dat haar gedrag tuis en by die skool goed is.

Alhoewel die leerder aandui dat haar voorkoms haar pla, voel sy tog dat sy mooi hare en oë het, en reken sy ook dat sy gewild is onder die seuns<sup>45</sup>.

#### 4.2.4 'n Beskrywing van Leerder Vier

Die leerder is 'n agtjarige seun in Graad Drie. Hy het geen vorige musiekondervinding nie, alhoewel hy hou van kontemporêre musiek. Sy buitemuurse aktiwiteite sluit in rekenaars, krieket en sokker. Sy stokperdjies behels die bou van Lego-boublokkies en hy hou daarvan om dinge buite te bou. Hy hou daarvan om met sy fiets rond te ry en buite te speel. Hy hou nie van stap nie, maar wel van bergklim.

##### 4.2.4.1 Leerder Vier se opvoedkundige geskiedenis

Die leerder begin sy skoolloopbaan in 'n hoofstroom pre-primêre skool. Hy ontvang daar arbeidsterapie. Sy ouers is tydens hierdie tydperk besorgd oor sy gedrag.

Hy woon vanaf Graad Een die skool vir AAHS-leerders by waar hy arbeidsterapie en spraakterapie ontvang. AAHS word by die leerder gediagnoseer en dit is een van sy ouers se belangrikste kwellinge. Vanaf Graad Twee ontvang die leerder remediërende leesonderrig en vanaf Graad Drie ontvang hy ook remediërende wiskunde onderrig. Sy ouers meld egter verder dat indien daar enige twyfel bestaan aan die einde van die jaar oor of hy na die volgende graad bevorder moet word, hy vir 'n jaar teruggehou moet word om die graad te herhaal.

##### 4.2.4.2 Leerder Vier se ontwikkelings- en mediese geskiedenis

Die moeder van die leerder dui geen probleme aan tydens die swangerskap of met die geboorte van die leerder nie. Die baba is wel na geboorte in 'n broeikas geplaas.

---

<sup>45</sup> Sien die leerder se vordering op bladsy 136 in paragraaf 4.4.3 van hierdie tesis.

Hy het egter geen mediese probleme tydens sy vroeë kinderjare nie. Sy temperament tydens sy voorskoolse jare gee egter rede tot kommer. Die leerder het 'n kort aandagspan, is rusteloos, het woede-uitbarstings en vernietig sy speelgoed.

Die leerder toon geen ontwikkelingsversteurings nie. Wat leerversteurings betref ruil hy tot op hierdie stadium die letters b en d om. Hy kon op vierjarige ouderdom vir 'n halfuur konsentreer terwyl hy televisie kyk en kon op tweejarige ouderdom vir meer as tien minute na 'n storie luister.

Die leerder se familie toon geen geskiedenis van enige leerversteurings en ander gedragsversteurings nie.

#### 4.2.4.3 Leerder Vier se kenmerkende AAHS- simptome

Die leerder faal daarin om aandag te gee aan detail en maak onnodige foute in sy skoolwerk en ander aktiwiteite. Hy ondervind probleme om volgehoue aandag in take en speelaktiwiteite te gee. Hy vind die skryf van stories ook problematies aangesien hy nie sy aandag by die een storie kan bepaal nie.

Hy blyk soms nie te luister as hy direk aangespreek word nie. Hy volg nie instruksies nie en voltooi nie sy skoolwerk, verpligtinge en ander take betyds nie. Hy ondervind probleme om take en aktiwiteite te organiseer. Hy vermy take en aktiwiteite wat volgehoue aandag van hom vereis soos numeriek in wiskunde. Hy verloor items wat benodig word vir take en aktiwiteite. Sy aandag word baie maklik deur eksterne stimuli afgelei. Hy is verder vergeetagtig in daaglikse aktiwiteite.

Die leerder vroetel soms met sy hande of voete en is rusteloos in sy sitplek en verlaat dit soms sonder toestemming. Hy hardloop rond in situasies waar dit onvanpas is om dit te doen. Hy vind dit moeilik om deel te neem aan aktiwiteite sonder om te raas. Hy praat oormatig en roep die antwoorde uit voor die vraag nog behoorlik gestel is. Hy vind dit moeilik om sy beurt af te wag en onderbreek en ontwrig dikwels ander se gesprekke en aktiwiteite. Sy opvoeder voeg by dat hy beheersd voorkom as hy op medikasie is. Sy

gedrag word in toom gehou in die klaskamer. Hy raak dikwels aggressief en soms hartseer in 'n ongestruktureerde situasie soos op die speelgrond. Hy raak dan hardkoppig en is onwillig om deur sy probleem te werk, waarna hy onttrek.

#### 4.2.4.4 Leerder Vier se gedrag in die klaskamer

Die leerder verlaat soms sy sitplek sonder die opvoeder se toestemming en hy praat dikwels uit sy beurt. Hy versteur die ander leerders rondom hom en gee nie aandag wanneer instruksies deur die opvoeder deurgegee word nie. Hy voltooi ook nie die werk wat van hom verwag word nie. Hy raak maklik in gevegte betrokke, sy gemoedstoestand verander maklik, hy kom baie gespanne voor en hy is oorsensitief.

Die leerder is rusteloos, het 'n kort aandagspan, word maklik gefrustreerd en kry soms woede uitbarstings, alhoewel hy hard daaraan werk om dit te vermy.

Wat sy interaksie met 'n groep betref isoleer hy soms homself wanneer hy ontsteld is. As gevolg van sy gedrag word hy dikwels nie deur die groep aanvaar nie. Hy neem soms nie die ander leerders in ag nie en hy beïnvloed die ander leerders om hulle ook sleg te gedra.

Ander kenmerke van die leerder se gedrag sluit in leuens, steel, swak koördinasie en daar word verder gevind dat hy ander leerders boelie.

Die leerder is nie op standaard wat syfers en numeriek betref en hy sukkel om nuwe konsepte te snap. Die leerder se leesvermoë toon egter stelselmatige verbetering.

#### 4.2.4.5 Leerder Vier se gedrag tuis

Die leerder is baie woelig by die huis. Hy praat terug met sy ouers, weier om hul reëls te gehoorsaam en verloor maklik sy humeur. Hy kan nie vir lank televisie kyk nie, waarna hy begin rusteloos raak en ander onderbreek.

Sy gevoelens word maklik seergemaak en hy vrees soms dinge soos die donker. Hy vra baie keer hulp met dinge wat hy eintlik self kan doen, soos veters vasmaak. Hy praat

oormatig en het 'n tekort aan ware vriende. Soms vertel die leerder leuens, maak nie dinge klaar waarmee hy begin het nie, steel en keer nie betyds terug huis toe nie. Hy huil maklik en laat homself soms deur vriende boelie. Hy is hoogs prikkelbaar en impulsief, verander heeltyd van aktiwiteit en is baie veeleisend.

Tydens maaltye is hy baie rusteloos, vroetel hy en praat oormatig. Dieselfde gebeur ook wanneer hy huiswerk moet doen en sy ouers moet gevolglik heeltyd toesig hou. Sy slaappatrone word ook geaffekteer deurdat hy moeilik tot ruste kom, te min slaap en rusteloos is, selfs in sy slaap.

Die leerder se gedrag weg van die huis weerspieël ook sy gedrag tuis. Hy is baie rusteloos wanneer hy by vriende kuier.

#### 4.2.4.6 Leerder Vier se selfbeeld

Die leerder voel dat sy klasmaats met hom spot. Hy dink nie dat hy slim is nie en erken dat hy soms skaam is. Hy dink hy is fisies nie te onaantreklik nie, maar dink nie hy is gewild onder die meisies nie.

Sy skoolwerk is vir hom 'n rede tot kommer en hy raak bekommerd wanneer hy vrae moet beantwoord. Hy voel dat dit sy skuld is as iets verkeerd loop en dat hy probleme vir sy familie besorg. Hy voel lomp, vergeet soms wat hy geleer het en erken dat hy sy humeur verloor. Hy erken dat hy meestal sy sin wil hê en gou moed opgee. Hy wens soms dat hy anders was.

Hy voel dat hy sterk is, goeie idees het, dinge met sy hande kan maak, goed kan teken, goed is in musiek en dat hy 'n belangrike lid in sy klas is. Alhoewel hy erken dat hy dikwels in die moeilikheid is, voel hy dat hy gehoorsaam is by die huis en dat hy 'n gelukkige seun is<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Sien die leerder se vordering op bladsy 137 in paragraaf 4.4.4 van hierdie tesis.

### **4.3 Die Musiekprogram**

Die musiekprogram is voorafgegaan deur 'n ontmoeting met die leerders, individueel en saam met hul ouers. Tydens hierdie ontmoeting is die leerders en hul ouers gevra om die onderskeie vraelyste te voltooi.

Die aanbieder maak ook tydens die ontmoeting haar doelstellings met die studie duidelik en verkry verdere agtergrond oor die intensiteit van die aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit by elke leerder.

Elke les begin met 'n groetlied.

#### **4.3.1 'n Uiteensetting van Les Een**

- Tema: Kenmekaar
- Hersiening: Geen
- Musikale konsepte: Toonhoogte – hoog en laag, vingernommers
- Beluistering: Hoë/lae omgewingsklanke, hoë/lae musiekvoorbeelde
- Lied aangeleer: “Twinkle twinkle little star”, “The old clock” en “Ritme-kotiljons”
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Slaginstrumente, die klawerbord
- Instrumentale spel: Slaginstrumente, klawerbord
- Ontspanning: “Journey with the whales”

Die klas begin deurdat die onderskeie leerders mekaar ontmoet. Alhoewel hulle almal aan dieselfde skool behoort is hulle nie in dieselfde klasse nie.

Die aanbieder voer 'n kort gesprek met die leerders waarin sy haar reëls vir die klaskamer duidelik stel. In die literatuuoroorsig word daar telkemale genoem dat die opvoeder/aanbieder reeds aan die begin van klas die reëls duidelik aan die leerders moet oordra om sodoende dissiplinêre probleme wat mag ontstaan tot die minimum te beperk<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> CHADD (1989:1-6) raai opvoeders aan om die reëls van die klaskamer vanaf die begin duidelik te maak. Sien bladsy 32 paragraaf 2.13.1 van hierdie tesis.



Die leerders word in die betrokke skool 'n rympie aangeleer wat dan ook van toepassing is in hierdie klaskamer naamlik:

“No touching,  
no talking,  
put up your hand if you want to say something!”

Hierna verduidelik die aanbieder aan die leerders hoe die lêers werk. Elke leerder ontvang sy/haar eie lêer-omslag waarin sy/haar werkkaarte vir die les gebêre word. Die werkkaarte bly dus te alle tye in die omslag. Wanneer daar met 'n spesifieke werkkaart gewerk word, word net daardie blad uit die omslag gehaal. Sodoende bly die blaaie dan georganiseer en netjies<sup>48</sup>. Aan die einde van die les word die werkkaarte uit die omslag gehaal en huis toe gestuur. Die omslag bly dus in die klaskamer en die aanbieder kan dan voor die aanvang van die les die nuwe werkkaarte vir die komende les insit. Die omslag bevat ook 'n stel skryfbehoeftes vir elke leerder, naamlik 'n potlood, uitveër en liniaal.

Die les begin met die aanleer van 'n groetlied “Ritme-kotiljons”<sup>49</sup> wat tydens elke les gesing gaan word (Junior collage, 1999:16 – snit 8, CD 1)<sup>50</sup>. Die aanbieder vertel die leerders van slaginstrumente. Die onderskeie instrumente, wat driehoeke, klokkies, tamboeryne, ritmestokkies en die glockenspiël insluit, word aan die leerders vertoon. Die aanbieder wys die leerders hoe elke instrument hanteer moet word en elke leerder kry hierna 'n beurt om die instrumente vas te hou.

---

<sup>48</sup> Herbert (1998:317) stel dit dat leerders met AAHS dikwels hul apparaat verloor. Sien bladsy 23 paragraaf 2.8.2 van hierdie tesis.

<sup>49</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 173 van hierdie tesis.

<sup>50</sup> Die **Junior collage**-program bestaan uit 'n werkboek en twee CD's. Daar sal dus telkens verwys word na die bladsynommer van die werkboek, asook die nommer van die CD en die snit op daardie CD. Om verwysing na die spesifieke program te vergemaklik, word daar in hierdie hoofstuk verwys na die naam van die program en nie die skrywers daarvan nie. Dus: (Junior collage, 1999:1) en nie (Van Aswegen & Vermeulen, 1999:1).

Die aanbieder stel voor elkeen kies 'n instrument en speel as groep "Twinkle twinkle little star"<sup>51</sup> saam (Junior collage, 1999:84 - snit 24, CD 2). Die eerste samespel verloop heel goed, alhoewel nie ritmies so korrek nie. Elkeen speel net wat hy/sy wil en wanneer hy/sy wil.

Hierna beweeg leerders weer na hul lêers en word hulle bekend gestel aan die klawerbord. Die eerste werklike musikale konsep, naamlik toonhoogte, word aangeleer. Die aanbieder verduidelik van 'hoog' en 'laag' om die begrip van toonhoogte bekend te stel. Die aanbieder speel onderskeie note op die klawerbord en die leerders moet onderskei tussen hoog en laag. Die leerders word ook gewys waar lê hoog en laag op die klawerbord.

Die leerders moet beluistering doen en aan die hand van hul eerste werkkaart, met 'n prent van voël en 'n leeu op, luister na hoë of lae klanke. Die leeu simboliseer die laer tone, terwyl die voël die hoë tone verteenwoordig (Junior collage, 1999:18 - snit 10, CD 1).

Hierna volg 'n volgende werkkaart met 'n reeks prentjies op. Die leerders moet onderskei wie of wat verantwoordelik is vir die geluid en ook onderskei tussen toonhoogte. Die voorbeelde wat voorgespeel word is 'n groot man wat lag (laag), klein katjies (hoog), 'n klein hond wat blaf (hoog) en 'n groot hond wat blaf (laag) (Junior collage, 1999:19 - snit 10, CD 1). Die aanbieder speel hierna vier verskillende musiekvoorbeelde voor en die leerders moet steeds onderskei tussen die verskillende toonhoogtes. Die voorbeelde van hoë klanke in die musiek is Tsjajkovski se "Dans van die Suikerfeë" uit die "Neutkraker ballet opus 71" en Liadov se "Musiekdosie". Die voorbeelde van lae klanke in die musiek is Saint-Saëns se "Olifant" uit die "Karnaval van die diere" en Schumann se "Beerdans" (Junior collage, 1999:19 - snit 11, CD 1).

Die klawerbord word weer gebruik en die aanbieder wys die leerders op die wit en swart klawers van die klawerbord. Melding word gemaak van die groepering van die swart

---

<sup>51</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 174 van hierdie tesis.

klawers in groepe van twee en drie. Die leerders kry die geleentheid om self die onderskeie groepe op die klawerbord te soek. Die volgende werkkaart handel dus oor die twee- en drienoetgroepe (Maksi-klawers, 1994)<sup>52</sup>. 'n Aantal klawers word op die werkkaart geïllustreer en die leerders moet die groepe inkleur.

Hierna word 'n skoon vel papier uitgehaal waarop die leerders hul hande moet afteken. Die leerders word ook geleer van vingernommers en elkeen moet sy/haar vingernommers in die korrekte vinger skryf. 'n Elementêre vingerspeletjie word gespeel. Die aanbieder roep 'n vingernommer uit en die leerders moet daardie betrokke vinger wikkel. Die tempo waarteen die nommers uitgeroep word versnel aangaande die leerders vinniger reageer.

Die leerders kry die geleentheid om 'n lied op die swart note van die klawerbord te speel. Die lied word slegs op die tweenoet swart-groepe van die klawerbord gespeel. "The old clock"<sup>53</sup> is uit die sillabus van Dr. Alta Coertzen se klawerbordkursus (Maksi-klawers, 1994).

Na elke leerder 'n beurt op die klawerbord gehad het moet hulle op die mat gaan lê. Tydens elke ontspanningsoefening lê die leerders rustig, elkeen op sy eie plek, en luister na musiek, stories of klanke soos voorgespeel deur die navorser. Niemand word toegelaat om te praat of te beweeg nie en elke ontspanningsoefening poog om die leerders rustig te stem na afloop van die les en dien voorts as afsluiting vir elke les. Die aanbieder speel walvisklanke afkomstig van die CD "Journey with the whales"<sup>54</sup> (Gibson, 1995).

---

<sup>52</sup> Coertzen (1994) verskaf nie bladsynommers vir die liedere of werkkaarte nie.

<sup>53</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 175 van hierdie tesis.

<sup>54</sup> Volgens Hallam (1998:88-91) bring musiek die brein se energievlakke af. Sien bladsy 46 paragraaf 3.1.2 van hierdie tesis.

#### 4.3.1.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Een

Die aanbieder was aanvanklik verbaas oor die leerders se kennis van die slaginstrumente. Die leerders hanteer nie net die instrumente korrek nie, maar weet ook hoe om die klank te demp.

Dit is opvallend dat die leerder wat reeds vorige musiekondervinding het, ritmies saamspeel terwyl die res die instrumente bloot sonder ritme rondswaai.

Aangesien die aanbieder nog nie voorheen blootgestel is aan die kenmerke van AAHS nie, was die eerste les insiggewend, aangesien baie tipiese eienskappe van die versteuring deur die leerders openbaar is. Leerder Een kom voor as die leier van die groepie en waarsku die ander leerders voortdurend om te let op hul gedrag. Leerder Twee hou daarvan om die middelpunt van aandag te wees en neem aanvanklik goed deel. Leerder Drie is stil en kom selfbewus voor wanneer sy moet praat. Leerder Vier onderbreek en ontwig die les gedurig, is baie aktief en beweeg die heelyd rond<sup>55</sup>. Tydens die konsep van hoog en laag het van die leerders hardop klanke uitgesing soos 'n operasanger. Antwoorde is hardop uitgeskree nadat hulle herhaaldelik gevra is om hul hande op te steek. Die oomblik toe die leerders se aandag begin dwaal het, het hulle mekaar begin terg en onnodige, irrelevante vrae gestel.

Die leerders is ook vatterig, deurdat hulle hul potlode sal neersit indien hul daarom gevra word, maar dadelik weer iets anders sal optel en daarmee speel. Leerder Vier het ook na 'n tyd snaakse geluide gemaak en deurentyd gemompel. Verder sou hy ook die aanbieder naboots en alles wat sy sê herhaal. Die leerders het ook taamlik fisiek begin raak en die ander leerders spelenderwys geslaan.

Tydens die aktiwiteit waar die leerders hul hande moes aftrek is twee uiteenlopende reaksies waargeneem. Twee van die leerders was haastig om klaar te kry en het baie onnet gewerk. Die ander twee leerders het baie stadig en sekuur te werk gegaan, maar tog

---

<sup>55</sup> Rief (1998:9) beskryf die leerder met AAHS as konstant aan die beweeg. Sien bladsy 20 paragraaf 2.7.2 van hierdie tesis.

gelyk of hul sukkel met die aksie. Dieselfde is waargeneem tydens die bespeling van die klawerbord. Die leerders wat vinnig speel, doen dit onnet en slordig, terwyl die ander leerders sukkel en pynlik stadig speel.

Tydens die ontspanningsoefening aan die einde van die les het twee van die leerders aanvanklik rustig op hul rug gelê en luister. Die ander twee leerders het konstant rondgerol en bly praat en lag. Na 'n tyd het die woelige leerders die rustige twee leerders se aandag afgetrek en ook hulle het na 'n tyd begin rondrol.

#### 4.3.1.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Een

Die objektiewe waarnemer kom tot dieselfde gevolgtrekking as die aanbieder wat die onderskeie karakertreкке van die leerders betref. Die objektiewe waarnemer neem die leerders se kenmerkende AAHS gedrag waar. Tydens die orkesspel konsentreer Leerder Vier glad nie en speel nie ritmies saam met die musiek nie. Hy sit ook nooit stil nie en maak gedurig geluide. Hierdie leerder kan ook nie sy beurt afwag nie en skree die antwoorde uit. Die objektiewe waarnemer voel egter dat die ander leerders se konsentrasie en ritme goed is. Leerder Twee se gedrag is goed as dit by die speel van instrumente kom. Al die leerders is goed met die identifisering van toonhoogtes, asook die identifisering van geluide. Tydens die klawerbord-oefening neem die objektiewe waarnemer waar dat Leerders Een, Twee en Vier, Leerder Drie se aandag aflei wat haar verhoed om voldoende te konsentreer. Leerder Een, Twee en Vier doen die klawerbord-oefening sonder moeite.

Tydens die ontspanningsoefening kan Leerders Twee en Vier glad nie stil en rustig lê nie. Leerder Vier staan naderhand op en gaan lê dan weer, maar is steeds rusteloos.

#### 4.3.2 'n Uiteensetting van Les Twee

- Tema: Instrumente
- Hersiening: Slaginstrumente, toonhoogte, klawerbord, liedere
- Musikale konsepte: Notasie – die kwartnoot, kwartnootrusteken. Maatslag – reëlmatige/onreëlmatige polsslslag
- Beluistering: Maatslag/geen maatslag, vinnig/stadig
- Lied aangeleer: Geen

- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Geen
- Instrumentale spel: Slaginstrumente, klawerbord
- Ontspanning: Geen

Die eerste aktiwiteit behels die bespeling van die slaginstrumente. Elke leerder kry, soos in die vorige les, 'n slaginstrument en almal speel weer saam op “Twinkle twinkle little star” (Junior collage, 1999:84 – snit 24, CD 2).

Hersiening van die vorige week se les vind plaas. Die leerders onthou die meeste van die werk wat voorheen behandel is en dit is dus nie nodig om te veel tyd aan hersiening te spandeer nie.

Die leerders maak tydens hierdie les met notasie kennis. Die eerste noot wat aangeleer word, is die kwartnoot. Die aanbieder stel dit bekend as die “taa-noot”. Die noot word eers grafies voorgestel en dan kry die leerders die geleentheid om dit op die trom te slaan.

Die kwartnoot-rusteken, oftewel “saa”, word ook aangeleer. Hierna haal die leerders flitskaarte uit hul omslae wat vroeër deur die aanbieder voorberei is. Die flitskaarte bevat prentjies van die aangeleerde notasie. Die leerders kan die flitskaarte in enige volgorde uitpak. Hierna moet die betrokke leerder die ritmiese patrone hardop sê en op die trom slaan. Op hierdie wyse leer die leerders die betrokke konsep op 'n multi-sensoriese wyse<sup>56</sup>.

Die aanbieder speel hierna marsagtige musiek waarop die leerders moet loop om sodoende die pols van die kwartnoot fisiek te voel.

Die leerders kry weer geleentheid om op die klawerbord te speel. Daar word hersiening gedoen van die vorige week se lied, “The old clock” (Maksi-klawers, 1994). Die leerders moet dit eers met hul vingers weg van die klawerbord op die tafel oefen.

---

<sup>56</sup> Rief (1993:93) voer aan dat multi-sensoriese instruksies deur die opvoeder gebruik kan word. Sien bladsy 38 paragraaf 2.17 van hierdie tesis.

Beluistering word hierna gedoen. ‘n Aantal klanke word voorgespeel en die leerders moet op ‘n werkkaart aftik wie vir die klanke verantwoordelik is (Junior collage, 1999:7 - snit 1, CD 1). Die leerders moet verder na musiekvoorbeelde luister en bepaal of die musiek ‘n maatslag het of nie. Die voorbeelde van ‘n reëlmatige polsslag sluit in: Gounod se “Mars van die marionette” en Wagner se “Troumars”. ‘n Voorbeeld van onreëlmatige polsslag word deur “Klanke van die ruimte” uitgebeeld (Junior collage, 1999:7 - snit 2, CD 1).

Hierna word ‘n volgende beluisteringsoefening gedoen waar die leerders moet luister of die musiekvoorbeelde vinnig of stadig is. Indien die leerders vinnige musiek hoor moet hulle hardloop so vinnig soos die musiek is, en as dit stadig is moet hulle in ‘n bondel op die grond gaan lê. Die voorbeelde van vinnige musiek sluit in: Saint-Saëns se “Wilde perde” uit die “Karnaval van die diere” en Saint-Saëns se “Voëls” uit die “Karnaval van die diere”. Die voorbeelde van stadige musiek sluit in: Saint-Saëns se “Skilpad” uit die “Karnaval van die diere” en Saint-Saëns se “Swaan” uit die “Karnaval van die diere” (Junior collage, 1999:23 – snit 13 CD 1).

#### 4.3.2.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Twee

Hierdie les was vir die aanbieder ‘n ietwat moeiliker ervaring aangesien die leerders tydens die aanvang van die klas baie hiperaktiewe gedrag getoon het. Die leerders het mekaar geslaan en met die omslae oor die kop geslaan.

Tydens die bespeling van die slaginstrumente wou Leerder Twee nie op die klokkies speel nie en die aanbieder het hom toe vir die duur van die aktiwiteit laat eenkant sit. Die leerders was veronderstel om “Twinkle twinkle little star” te speel en sing, maar Leerder Vier het sommer sy eie woorde opgemaak en dit kliphard uitgesing.

Terwyl hersiening gedoen word, roep Leerder Vier al die antwoorde uit, terwyl Leerder Twee sy potlood en uitveër in die klas rondgooi.

Die leerders het geleentheid gekry om die notasie-voorbeelde op die trom te slaan, maar ook dit moes inderhaas gestop word aangesien Leerder Vier die trom byna stukkend geslaan het. Met die uitpak van die flitskaarte het Leerders Twee en Vier heeltyd gelag en grappe gemaak. Leerder Drie het min selfvertroue openbaar en moes heelwat aangemoedig word om haar flitskaarte uit te pak. Leerder Een het egter heeltyd probeer vergoed vir die ander twee se gedrag en hul potlode en uitveërs, wat die hele klas rondgelê het, opgetel. Hy het ook 'n nuttelose poging aangewend om hul tot bedaring te bring.

Terwyl die leerders moes stap op die marsmusiek het Leerder Twee op die grond neergeval en aanhoudend gelag.

Twee van die leerders, Leerder Een en Leerder Drie was baie geïnteresseerd tydens die bespeling van die klawerbord. Hulle het heeltyd hul beurt afgewag en baie ingenome gelyk toe hulle die lied suksesvol kon speel. Leerders Twee en Vier het heeltyd in die agtergrond rondgehardloop, gespeel en baklei. Tydens hul beurt op die klawerbord het hulle die lied haastig probeer speel en baie onnodige foute begaan.

Die beluistering was net so onsuksesvol aangesien die leerders bykans niks kon hoor nie. aangesien Leerder Vier gedurig geluide gemaak het. Pogings om hom te laat ophou was onsuksesvol.

Die aanbieder het die les vroeër laat ophou aangesien Leerders Twee en Vier later heeltemal buite beheer geraak het. In vergelyking met die eerste les was hierdie les ietwat van 'n teleurstelling, maar het dit terselfdertyd 'n insiggewende blik gewerp op wat hierdie leerders se ouers daaglik moet deurmaak. Die aanbieder het die ouers na afloop van die les vertel van die leerders se gedrag en saam is daar besluit dat die twee woelige leerders voortaan nie sonder medikasie die lesse moet bywoon nie<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Volgens Rief (1993:5-10) is noue skakeling en kommunikasie tussen die skool en huis baie belangrik.



#### 4.3.2.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Twee

Die objektiewe waarnemer beskryf die leerders se gedrag tydens hierdie les as ontwrigtend en hoogs hiperaktief. Leerder Vier knou Leerder Een af om sodoende reaksie uit hom te probeer kry. Leerder Twee begin vloek in 'n poging om aandag te kry. Die objektiewe waarnemer dui aan dat die leerders se geheue goed is aangesien hulle nog al die inligting van die vorige week se les kan onthou. Die uitkenning van toonhoogte, asook die identifisering van nootgroepe op die klawerbord, word sonder moeite deur al die leerders gedoen. Die objektiewe waarnemer wys daarop dat van die leerders geen respek ten opsigte van die aanbieder se instrumente toon nie. Leerder Een en Drie se gedrag, konsentrasie en samewerking is goed, ten spyte van die ander twee leerders se ontwrigtende gedrag. Tydens die klawerbord-oefening blyk dit dat Leerder Vier homself nie kan beheer nie en hy 'val' die klawerbord aan deur al die moonlike knoppies daarop te druk. Die objektiewe waarnemer neem waar dat Leerder Vier opgekropte energie en frustrasies het wat besig is om uit te kom.

#### 4.3.3 'n Uiteensetting van Les Drie

- Tema: Diere – Deel 1
- Hersiening: Vingernommers
- Musikale konsepte: Die notebalk, marsmusiek/walsmusiek
- Beluistering: Musiekvoorbeelde van marsmusiek en walsmusiek
- Lied aangeleer: “Frogs” en “My dog Spike”
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Geen
- Instrumentale spel: Ratels, klawerbord
- Ontspanning: Geen

Na die woelige klas van die vorige week, lyk die leerders effens rustiger tydens die les.

Die aanbieder deel aan elke leerder 'n ratel uit. 'n Lied word aangeleer wat handel oor 'n padda. Die lied “Frogs” is 'n tipe telliedjie<sup>58</sup> (Junior collage, 1999:68 – snit 6, CD 2). Die leerders moet telkens die getal, byvoorbeeld: vyf paddas, op die ratel speel. Hulle skud dan vyf slae op die ratel.

---

<sup>58</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 176 van hierdie tesis.

Hierna gaan die leerders weer by die tafel voor hul lêers sit. Hersiening van die groepering van die swartnote in groepe van twee en drie word gedoen. Die vingernommers word ook hersien. Hierna leer die leerders 'n nuwe lied op die klawerbord aan. "My dog Spike", afkomstig uit Dr. Coertzen se klawerbordkursus, word gespeel op die drienoet swartgroep van die klawerbord (Maksi-klawers, 1994)<sup>59</sup>. Die leerders speel die lied eers op die tafel, weg van die klawerbord, met behulp van die vingernommers. Sodra hulle dit korrek op die tafel kan speel, mag hul na die klawerbord beweeg en dit daarop speel. Die aanbieder behou dus die reg om te sê wie mag op die klawerbord speel. Tydens die vorige les het van die leerders sonder enige respek klawers op die klawerbord geslaan en om dit te verhoed moet die leerders dus eers bewys dat hulle ordentlik kan speel voor hulle na die klawerbord mag gaan.

Die aanbieder wys aan die leerders voorbeelde van hoe musiek op lyne en in spasies geskryf word. Die konsep van die notebalk word dan aan hulle verduidelik. Hulle maak kennis met die vyf lyne en vier spasies van die notebalk. Hulle leer verder om die lyne en spasies van onder af te tel.

Met die notebalk in gedagte het die aanbieder 'n speletjie uitgedink. 'n Vergrote notebalk word teen die muur geplak. Een leerder word geblinddoek. Aan die ander leerders word 'n flitskaart gewys met 'n noot op die notebalk op. Die leerders moet kan oordeel of die noot op 'n lyntjie of spasio lê en verder ook op watter lyntjie of spasio die noot lê. Met hierdie kennis ingedagte moet hulle die leerder wat geblinddoek is, lei na die vergrote notebalk. Die leerder wat geblinddoek is moet dan 'n plakker op die regte plek op die notebalk plak met behulp van sy/haar medeleerders<sup>60</sup>.

Die leerders beweeg hierna na die tafel. Die aanbieder verduidelik die konsep van musiek in 3/4 tyd en musiek in 2/4 tyd. Sy verduidelik dat musiek in 3/4 tyd, walsmusiek

<sup>59</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 177 van hierdie tesis.

<sup>60</sup> Volgens Rief (1993:5-10) is onderrigstrategieë wat skakeling met ander leerders aanmoedig baie belangrik. Sien bladsy 34 paragraaf 2.14 van hierdie tesis.

weerspieël en musiek in 2/4 tyd, marsmusiek weerspieël. Musiekvoorbeelde word aan die leerders voorgespeel en hulle moet onderskei tussen walsmusiek en marsmusiek. Die marsmusiek voorbeelde sluit in Strauss se “Radetzky mars” en Schumann se “Soldatemars”. Die walsmusiek word verteenwoordig deur Delibes se “Coppélia” en Verdi se “La donna é mobile” (Junior collage, 1999:9 - snit 3, CD 1).

#### 4.3.3.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Drie

Ná die woelige en onsuksesvolle les van die vorige week, was al die leerders tydens hierdie les op medikasie. Die aanbieder het almal uitgevra oor hoe hul week was en almal reageer goed en beantwoord rustig die vrae. Leerder Twee wou alreeds tydens die groetlied nie saamwerk nie en sit gevolglik uit.

Leerder Vier se gedrag was aansienlik beter as in die vorige klas. Sy ouers het gedurende die les buite gewag en die aanbieder gevra om hom dadelik na buite te stuur as hy nie gehoorsaam is nie. Hierdie gebaar het die aanbieder heelwat gehelp aangesien sy dit aan die leerder kon noem en hy dan dadelik meer gehoorsaam was uit vrees dat hy die les sal misloop.

Tydens die bespeling van die ratels het Leerder Twee die aanbieder se opdragte totaal geïgnoreer en rondgelopen in die klas en sy ratel gespeel wanneer hy ook al lus was.

Met die bespeling van die klawerbord was Leerders Een en Drie baie entoesiasties, terwyl die ander twee weer eens baie woelig was. Leerder Twee was tydens hierdie les baie woelig en het later ook voor die kamera gestaan en gesigte trek. Hy was ook die een wat nie wou saamwerk tydens die les nie.

Alles inaggenome was les drie baie rustiger en die leerders se gedrag beter.

#### 4.3.3.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Drie

Die objektiewe waarnemer voel dat Leerder Een en Drie tydens hierdie les goeie aandag gee en goed saamwerk. Verder fokus die navorser op Leerder Twee se onvermoë om in

‘n groep saam te werk. Hierdie leerder wil reeds vanaf die groetlied nie saamwerk en dit lyk asof hy aandag soek deur ‘anders’ as die res te wees. Leerder Vier se gedrag is beter as tydens die vorige les, maar die waarnemer voel dat hy nie voldoende aandag gee om take suksesvol af te handel nie. Tydens die groetlied werk hy saam, maar hy mis ‘n paar aksies aangesien hy sukkel om te konsentreer. Hy reageer gevolglik telkens te laat. Tydens die lied “Frogs” neem Leerders Een en Drie goed deel. Leerder Vier neem ook deel, maar voer nie die instruksies korrek uit nie.

Tydens die blinddoek-aktiwiteit wil Leerder Drie nie deelneem nie. Die objektiewe waarnemer is van mening dat die leerder dalk bang is daar word met haar gespot agter haar rug of dat sy bang is om ‘n gek van haarself te maak. Die ander leerders geniet egter hierdie aktiwiteit, alhoewel Leerder Twee effens ontwrigtend is en sodoende Leerder Vier se aandag aftrek.

#### 4.3.4 ‘n Uiteensetting van Les Vier

- Tema: Diere – deel 2
- Hersiening: Kwartnoot, kwartnootrusteken en “My dog Spike”
- Musikale konsepte: Notasie – die halfnoot, “Middel C” op die klawerbord
- Beluistering: Diere-geluide, musiekvoorbeelde wat diere simboliseer, notasie-voorbeelde
- Lied aangeleer: “Monkeys”
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Die klavier
- Instrumentale spel: Ratels, driehoekies, klokkies, klavier en klawerbord
- Ontspanning: Geen

Les vier handel soos die vorige les oor die dieretema. Die aanbieder het voor die aanvang van die les die hele klaskamer vol dierespeelgoed gepak om sodoende die atmosfeer vir die tema te skep.

Leerder Twee onttrek hom op hierdie tydstip reeds van die les en enige pogings om hom te betrek is onsuksesvol.

Die leerders leer 'n nuwe lied aan, naamlik 'n apie-telliedjie "Monkeys" (Junior collage, 1999:69 - snit 7, CD 2)<sup>61</sup>. Leerder Een en Twee kry elkeen 'n ratel en 'n klokkie, terwyl Leerders Drie en Vier elk 'n ratel en 'n driehoekie kry. Tydens die versgedeelte van die lied moet die leerders op die klokkies en driehoekies speel. Wanneer die koorgedeelte dan aanbreek, speel almal op die ratels.

Die leerders neem na hierdie aktiwiteit weer hul plekke by die werkstafel in. Werkkaarte word uitgedeel met prente van vyf verskillende diere op, naamlik 'n olifant, leeu, by, donkie en kat. Die leerders doen beluistering en moet die afsonderlike klanke identifiseer en op die werkkaart afmerk watter dier verantwoordelik is vir die geluide (Junior collage, 1999:70 - snit 8, CD 2). Na die klankvoorbeeld van die betrokke dier gespeel is, word ook 'n musiekvoorbeeld voorgespeel waar die spesifieke dier dan deur instrumente nageboots word. Die leeu word verteenwoordig deur Saint-Saëns se "Leeu" uit die "Karnaval van die diere". Die olifant word verteenwoordig deur Saint-Saëns se "Olifant" uit die "Karnaval van die diere". Die donkie word verteenwoordig deur Saint-Saëns se "Donkie" uit die "Karnaval van die diere" en die by word verteenwoordig deur Rimsky Korsakov se "Vlug van die hommelpy". Leerders moet hul hande opsteek sodra hulle die dier in die musiek kan hoor.

Hersiening word weer eens gedoen van die kwartnoot en die kwartnootrusteken. Werkkaarte uit Dr. Coertzen se klawerbordkursus word uitgedeel waarop leerders die kwartnootrusteken grafies moet teken (Maksi-klawers, 1994). Stippellyne is alreeds vir hulle aangebring op die blad en hulle hoef bloot die lyne te verbind.

'n Nuwe notasie noot word aangeleer, naamlik die halfnoot, oftewel "taa-aa". Die leerders sien hoe hierdie noot grafies voorgestel word. Hierna speel die aanbieder die noot op die trom voor. Leerders moet nou die nuwe noot op 'n werkblad teken (Maksi-klawers, 1994).

---

<sup>61</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 178 van hierdie tesis.

Beluistering vind weer eens plaas waar die leerders na twee notasie-voorbeelde voor hulle kyk. Die aanbieder speel een van die voorbeelde en die leerders moet onderskei watter een gespeel is.

Die noot “Middel C” word aangeleer. Die aanbieder dui eerstens die noot se posisie op die klawerbord aan. Die leerders kry dan ‘n gedrukte voorstelling van ‘n aantal klawers op ‘n werkkaart. Hulle moet die nuwe noot “Middel C” op die blad soek en inkleur (Maksi-klawers, 1994). Hierna word die noot op die klawerbord gesoek.

Die klavier word tydens hierdie les behandel. Die aanbieder laat die leerders rondom die klavier staan en maak ook die deksel van die klavier oop sodat leerders binne in die klavier kan kyk. Die aanbieder verduidelik dat die meganisme van die klavier bestaan uit hamertjies, snare van verskillende diktes, en dempers. ‘n Kort verduideliking, van hoe al bogenoemde saamwerk om klank te produseer, word gegee.

Die lied “My dog Spike”, wat tydens die vorige les behandel is word nou deur elke leerder op die klavier gespeel. Na ‘n oefenloopie op die klavier beweeg elke leerder na die klawerbord om die lied weer op die klawerbord te speel. Die aanbieder vind hierdie metode baie effektief aangesien leerders twee-twee kants kry om ‘n instrument te bespeel. Die objektiewe waarnemer kontroleer leerders se spel by die klawerbord terwyl die aanbieder by die klavier toesig hou oor die leerders se spel. Die leerders is ook rustiger aangesien hulle meer gereeld en vinniger kants kry om te speel.

#### 4.3.4.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Vier

Les vier word begin met die leerders wat alreeds heel woelig na die les kom. Vir die eerste maal sing al die leerders die groetlied sonder aanmoediging.

Leerder Twee onttrek net na die sing van die groetlied. Sy aandag word heeltemal afgelei deur die speelgoed in die klaskamer. Die speelgoed wat vir die atmosfeer uitgepak is, was grootliks tydens hierdie les verantwoordelik vir die leerders se aandagafleibaarheid.

Na die samespel van die slaginstrumente was die leerders vir die eerste maal stil en rustig tydens die oorgang van een aktiwiteit na die volgende.

Tydens die beluistering het die leerders egter weer raserig en woelig geword en die effektiwiteit van die aktiwiteit versteur. Leerder Twee vul nie eers sy werkkaarte in nie. Hy speel heeltyd met die speelgoed. Dit wil voorkom of hy in sy eie wêreld verkeer.

Dit wil voorkom of die ander leerders se gedrag aan die verbeter is. Alhoewel hulle nog taamlik tydens die oorgange tussen aktiwiteite praat, voltooi hulle hul take vinniger en is hul meer gewillig om hul take suksesvol te voltooi.

Leerder Vier wat tydens die vorige lesse baie hiperaktief was en nie werklik enige respek jeens die aanbieder geopenbaar het nie, verander tydens hierdie les in 'n regte polisieman. Hy waarsku 'n ander leerder om nie aan die instrumente te vat sonder toestemming nie.

Leerder Vier se konsentrasie tydens die bespeling van die klawerbord is ook heelwat beter as tydens die vorige lesse. Hy speel die lied gevolglik korrek, maar stadig. Leerder Drie ondervind nog probleme met die oog-hand-koördinasie. Sy speel pynlik stadig en het heelwat aanmoediging nodig. Leerder Een speel weereens korrek, terwyl Leerder Twee weier om te speel.

Terwyl Leerders Een en Drie op hul ouers gewag het na afloop van die les, het hulle sonder om enigiets te sê voor die klavier en klawerbord ingeskuif en die lied begin speel/oefen.

Hierdie les was weer eens insiggewend aangesien die aanbieder nou 'n merkbare verandering van week tot week by die leerders kan ervaar. Almal behalwe Leerder Twee toon vordering in hul gedrag en in hul musiekkennis. Die leerders begin gewoon raak aan die aanbieder en sy aan hulle en 'n goeie verhouding is besig om te ontstaan.

#### 4.3.4.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Vier

Die objektiewe waarnemer dui, soos die aanbieder, aan dat almal die groetlied spontaan saamdoen en dat Leerder Twee se aandag deur die speelgoed afgelei word. Die objektiewe waarnemer voel ook dat Leerder Een se konsentrasie deur Leerder Vier afgelei word. Tydens die identifisering van die dieregeluide was al die leerders se reaksie baie goed. Leerder Vier kan egter soms nie byhou nie omdat hy te veel tussendeur die onderskeie geluide gesels. Die objektiewe waarnemer merk ook op dat Leerder Vier tydens latere aktiwiteite steeds praat oor vorige aktiwiteite en die navorser voel dat die leerder nie sy aandag kan skuif na die volgende aktiwiteit nie. Tydens die aktiwiteit waar die leerders drie “taa” note en een “saa” rusteken moet teken, het Leerder Vier net half geluister en drie rustekens en een “taa” noot gemaak. Leerder Drie toon soms ’n onvermoë om vrae individueel te beantwoord. Dit kom voor asof sy ‘verhoogvrees’ kry as sy individueel gevra word en dan bloot onttrek deur nikssiende voor haar uit te staar.

Die waarnemer dui ’n verbetering in die leerders se konsentrasie vermoëns aan en voel dat die leerders aktiwiteite met meer sukses begin voltooi.

#### 4.3.5 ‘n Uiteensetting van Les Vyf

- Tema: Mars van die bliksoldaatjies
- Hersiening: Walsmusiek/marsmusiek, kwartnoot, kwartnootrusteken, halfnoot en die meganisme van die klavier
- Musikale konsepte: Musikale dialoog en vorm
- Beluistering: Walsmusiek/marsmusiek
- Lied aangeleer: “Teddy game”
- Dans aangeleer: “AB dance” en “Ton moulin”
- Instrumente behandel: Kitaar
- Instrumentale spel: Slaginstrumente en kitaar
- Ontspanning: “The sound of relaxation: the rainforest”

’n Nuwe dans word aangeleer. Dit is afkomstig uit die **Junior collage** en heet, “AB dance” (Junior collage, 1999:37 - snit 22, CD 1)<sup>62</sup>. Die leerders staan almal in ’n kring en vat hande. Daar word eers gehuppel in die sirkel terwyl almal hande vashou. Leerders huppel agt keer na regs. Hierna staan hulle stil in die sirkel en klap vir agt polse.

<sup>62</sup> Sien dans in BYLAE 7 bladsy 179 van hierdie tesis.



Bogenoemde aktiwiteite vorm deel van die “A”-deel van die dans. In die “B”-deel van die dans, vorm die leerders paartjies en tiekiedraai ses keer regsom waarna hulle stil staan, vir twee polse klap en die patroon na links herhaal. Op hierdie wyse het die leerders prakties kennis gemaak met die vorm-aspek in musiek.

Hierna word ‘n nuwe speletjie aan die leerders geleer. Die speletjie heet: “Teddy game” (Junior collage, 1999:47 - snit 28, CD 1). Die leerders sit in ‘n kring met ‘n teddiebeer. ‘n Paar slaginstrumente word in die middel van die kring geplaas. Terwyl die liedjie gesing word, gee die leerders die teddiebeer vir mekaar aan op die eerste en derde pols van elke maat. Tydens die tussenspel aan die einde van elke vers, neem die leerder in die groep wat die teddiebeer vashou, ‘n instrument en staan buite die kring. Hierdie leerder bespeel dan sy/haar instrument op maat van die musiek terwyl die speletjie voortgaan. Die teddiebeer word steeds deur die res van die leerders in die groep aangegee. Die staande kring met leerders wat instrumente speel word dan al hoe groter.

Tsjaikovski se “Mars van die bliksoldaatjies” uit die “Neutkraker ballet opus 71” word behandel (Junior collage, 1999:48 - snit 29, CD 1). In die musiek kan twee duidelike temas onderskei word naamlik: die tema van die bliksoldaatjies en die tema van die muis. In hierdie uittreksel van die musiek kan die bliksoldaatjies se sterk ritmepatroon<sup>63</sup> maklik uitgekien word. Die muistema onderbreek die patroon verskeie kere. Die leerders word gevolglik verdeel in bliksoldaatjies en muis. Leerders Een en Vier is die soldate en Leerders Twee en Drie die muis. Die soldate ontvang ritmestokkies en die muis klokkies en die leerders speel die onderskeie ritmiese patrone van die soldate en die muis saam met die musiek. Deurdat die leerders na die musiek luister kan hulle die ‘dialoog’ tussen die soldate en die muis ervaar.

Hersiening van walsmusiek en marsmusiek, oftewel 2/4 en 3/4 tyd word gedoen. Hierna doen die leerders beluistering. Hulle moet onderskei tussen musiekvoorbeelde in 2/4 en 3/4 tyd (Junior collage, 1999:71 - snit 9, CD 2). Die marsmusiek voorbeelde is Schumann

---

<sup>63</sup> Sien ritmiese figuur in BYLAE 7 bladsy 180 van hierdie tesis.

se “Beerdans” en Saint-Saëns se “Leeu” uit die “Karnaval van die diere”. Die voorbeeld gebruik vir walsmusiek is Saint-Saëns se “Olifant” uit die “Karnaval van die diere”.

Die aanbieder wys die leerders daarop dat dit soms moontlik is om musiek te hê wat beide dansmusiek en marsmusiek is. Nog ‘n dans uit die **Junior collage** word aangeleer naamlik, “Ton moulin” (Junior collage, 1999:9 - snit 4, CD 1)<sup>64</sup>. Dit is ‘n Franse lied wat handel oor ‘n windmeul wat te vinnig draai. Die twee dele van die lied is in verskillende polsslae. Die leerders staan twee-twee en kyk na mekaar. Tydens die dansgedeelte plaas leerders hul regterpalms teen hul maat se regterpalms. Hulle wals rondom mekaar vir twaalf polse waarna hulle van rigting verander en hul linkerpalms gebruik. Tydens die marsgedeelte gee die leerders vier tree agteruit, klap hul hande vier maal, gee vier tree vorentoe en klap drie maal hande teen hul maats s’n.

Die leerders neem hierna weer hul plekke by die werkstafel in. Hersiening word gedoen van die kwartnoot, kwartnootrusteken en halfnoot. Die meganisme van die klavier wat tydens die vorige les behandel is, word ook gedoen.

Die aanbieder stel die leerders tydens hierdie les bekend aan die kitaar. Daar word gekyk na die snare van die kitaar, die algemene bou van die kitaar en ook die korrekte liggaamshouding. Die aanbieder speel ‘n liedjie op die kitaar en hierna kry elke leerder die geleentheid om die kitaar vas te hou en die snare te streef.

Die les word afgesluit met die leerders wat op die mat lê en luister na ontspannende musiek. Die CD “The sound of relaxation: the rainforest” (Tranquillity, 2000) word voorgespeel.

#### 4.3.5.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Vyf

Die leerders se aandag word tydens hierdie les grootliks afgelei deur die kitaar wat in die klaskamer teenwoordig is.

---

<sup>64</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 181 van hierdie tesis.

Tydens die dansliedjie aan die begin van die les wil Leerder Twee nie saamwerk nie. Hy kla dat hy te moeg is. Die ander leerders het gehoorsaam die aktiwiteit uitgevoer en selfs belangstellend meegedoen.

Tydens die teddiebeer-speletjie lê Leerder Twee in 'n bondeltjie opgekrul eenkant en weier om deel te neem ten spyte van die aanbieder se pogings om hom te betrek. Die ander leerders speel goed saam en praat nie uit hul beurt nie.

Leerder Drie speel tydens hierdie les verbasend ritmies op die slaginstrumente en sy luister ook goed na wanneer sy moet speel. 'n Verbetering kan verder in Leerder Vier se gedrag bespeur word. Hy is nie net rustiger nie, maar luister belangstellend en dra nou positief tot die lesse by.

Selfs tydens die beluistering is die leerders stiller, wat die oefening meer suksesvol maak. Tydens die aanleer van die dansie het Leerders Een en Drie, wat dansmaats vir hierdie aktiwiteit was, dadelik na die verduideliking begin dans. Hulle het op die maat van die musiek bygehou en al die stappe in die dans onthou.

Tydens die bespeling van die kitaar was die leerders ook baie gehoorsaam en stil. Hulle kon nie wag vir hul beurt om ook op die kitaar te speel nie. Die ontspanningsoefening aan die einde van die les was ook suksesvol. Al die leerders is rustiger en hul gedrag het beslis verbeter. Selfs Leerder Vier wat tydens die vorige ontspanningsoefening amok gemaak het, het doodstil gelê alhoewel hy sy oë oopgehou het.

#### 4.3.5.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Vyf

Die objektiewe waarnemer is van mening dat Leerder Twee se onbereidwilligheid om saam te werk net 'n poging van hom is om aandag te trek. Leerder Vier se gedrag is aan die verbeter en hy reageer goed as die aanbieder hom prys.

Leerder Vier se konsentrasie en ritmiese spel is tydens hierdie les beter. Hy konsentreer goed tydens die dans en tel die aksies gevolglik vinnig op. Ook Leerders Een en Drie

konsentreer goed en voer die dans korrek uit. Leerder Vier reageer verder ook goed as hy deur die aanbieder geprys word. Tydens die beluistering luister die leerders goed en hulle toon beter begrip tydens die opdragte. Hulle identifisering van ‘n mars en wals is goed. Tydens die bespeeling van die kitaar luister die leerders goed en wanneer hulle ‘n kans kry om die snare van die kitaar te streel maak Leerder Vier verskoning dat hy nie goed kan speel nie. Die objektiewe waarnemer is van mening dat dit dalk dui op ‘n gebrek aan selfvertroue. Nogtans lyk dit asof hy dit geniet. Leerder Een geniet ook hierdie aktiwiteit en toon heelwat selfvertroue. Leerder Drie is egter onwillig om te speel. Sy is weereens bang/skaam om iets alleen voor ander te doen. Die objektiewe waarnemer toon ook aan dat die leerders tydens die ontspanningsoefening vir die volle tydperk rustig lê en veel rustiger is as tydens die vorige lesse.

#### 4.3.6 ‘n Uiteensetting van Les Ses

- Tema: Rommel/herwinning
- Hersiening: “Teddy game”
- Musikale konsepte: Vorm – herhalende en kontrasterende vormpatrone
- Beluistering: Herhalende en kontrasterende vormpatrone
- Lied aangeleer: “Skottelskaters”
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Klarinet en elektriese kitaar
- Instrumentale spel: Koffieblikke, glasbottels, skuurpapier
- Ontspanning: Handel se “Watermusiek”

Die tema van hierdie les is rommel of herwinning. Die aanbieder het voor die aanvang van die les die klaskamer met rommel bestrooi om sodoende ‘n atmosfeer te skep wat die tema sal weerspieël. Die leerders is vreeslik gefassineerd tydens hul aankoms en soek oral vir leidrade om die sodanige rommelstrooier vas te trek. Die aanbieder reël ook met ‘n hoërskool leerder om sy instrument, naamlik die klarinet na die les te bring. Nog ‘n persoon is gevra om die elektriese kitaar te demonstreer en te bespeel. Hierdie leerders wag in ‘n afsonderlike vertrek sodat die aanbieder eers met die gewone les kan voortgaan.

Al die leerders sit in ‘n kring. Elkeen kry ‘n beurt om in die klaskamer rond te beweeg en iets te soek wat as rommel bestempel kan word. Die tweede vereiste is dat die leerder

verder moet kan toon hoe hy/sy op hierdie item, wat hulle gevind het, kan klank voortbring. Leerder Een kies 'n leë koffieblik wat hy dan gebruik as 'n trom. Leerder Twee vind 'n glasbottel met water in waarop hy kan slaan. Leerder Drie boots Leerder Een na en kies ook 'n leë koffieblik. Leerder Vier kies twee velle skuurpapier wat hy teen mekaar skuur om klank voort te bring.

Die aanbieder speel hierna 'n opname voor uit die **Junior collage** wat die "Skottelskaters" heet (Junior collage, 1999:96 - snit 35, CD 2)<sup>65</sup>. Die woorde van die lied is soos volg: "Listen to the bottles/tins/cans/paper in this crazy little song. Listen to the pulse and play along". Die leerder wat dan byvoorbeeld die bottel het, speel op die bottel aan die einde van die bottel-versie.

Die leerders word hierna met hul instrumente verdeel in twee groepe. Leerders Een en Twee vorm 'n groep en Leerders Drie en Vier 'n ander groep. Die aanbieder speel Saint-Saëns se "Fossiele" uit die "Karnaval van die diere" voor en die twee groepe speel afwisselend op maat van die musiek op hul herwinningsinstrumente (Junior collage, 1999:97 - snit 36, CD 2)<sup>66</sup>.

Die aanbieder deel aan elke leerder 'n stel flitskaarte uit met die letters "A" en "B" geplak. Tydens hierdie aktiwiteit word die leerders blootgestel aan vorm. Verskillende musiekuittreksels word voorgespeel en die leerders moet luister of die eerste deel van die musiek en die tweede deel van die musiek ooreenstem (Junior collage, 1999:37 - snit 23, CD 1). Indien dit wel ooreenstem, moet die leerders twee "A"- flitskaarte uitpak. Visueel sien hulle dus "AA" voor hulle lê. Indien die eerste deel van die musiek en die tweede deel van die musiek verskil moet leerders 'n "A" en 'n "B"-flitskaart uitpak. Visueel sien die leerders dus "AB" voor hulle lê. Die "AA"-voorbeelde sluit in: Mozart se "Rondo a la turca" en Bach se "Musette in D majeur". Die "AB"-voorbeelde sluit in: Bach se "Minuet in G majeur" en Mozart se "Minuet" uit "Don Giovanni".

---

<sup>65</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 182 van hierdie tesis.

<sup>66</sup> Sien ritmiese figure in BYLAE 7 bladsy 183 van hierdie tesis.

Die aanbieder gee, as inleiding tot die klarinetspeler, 'n paar agtergrondfeite oor die klarinet. 'n Aantal geskiedkundige feite word ook aan die leerders voorgelê. Die klarinetspeler speel eenvoudige werke voor op sy instrument en leerders kry ook die geleentheid om vrae te vra.

Hierna speel die ander leerder op die elektriese kitaar. Hy laat hulle ook luister na hoe dit klink as die kitaar deur middel van 'n versterker versterk word.

Die leerders speel weer die teddiebeer-speletjie van die vorige les. Die enigste verskil is dat hulle nou nie op die slaginstrumente speel as hul uitgang word nie, maar op die herwinningsinstrumente.

Tydens die ontspanningsoefening word die "Allegro opus 4" uit Handel se "Watermusiek" (Oratorio, 1999) voorgespeel en dit is 'n goeie manier om die interessante les mee af te sluit.

#### 4.3.6.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Ses

Die leerders is baie entoesiasies aan die begin van die les.

Tydens die uitsoek van die herwinningsinstrumente toon die leerders heelwat inisiatief en kreatiwiteit. Net Leerder Drie is ietwat onseker van haarself en volg Leerder Een se voorbeeld.

Die beluisteringsoefening waartydens die leerders moet luister na die vorm van die werk, is suksesvol aangesien die leerders nou doodstil is tydens die beluistering en sodoende beter kan konsentreer.

Die leerders is kinderlik nuuskierig oor die klarinetspeler en opwinding oorheers die les.

Die les het egter 'n wending geneem toe die elektriese kitaar aan die beurt kom en Leerder Twee histories begin lag het. Hy het regdeur die teddiebeerspeletjie en die

ontspanningsoefening gelag. Enige pogings om hom te laat ophou het egter misluk en die leerders is hierna verdaag.

#### 4.3.6.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Ses

Die leerders is baie opgewonde oor die les. Leerders Twee en Drie loods 'n hele 'ondersoek' om die skuldige vas te trek wat so rommel gemors het. Dit wil voorkom asof hulle hou van detail. Die objektiewe waarnemer sien Leerder Drie se onvermoë om haar eie instrument te kies as 'n voorbeeld van haar min selfvertroue en swak selfbeeld. Leerder Twee hou van kreatief wees en neem self die bottels, maak dit vol water en bring verskillende klanke daaruit voort. Die samespel op ritme van die musiek is goed. Die leerders se konsentrasie is goed en gevolglik voer hulle die aktiwiteit suksesvol uit. Die leerders se onderskeiding tussen eenledige en tweeledige musiekwerke is goed en hulle identifiseer die vormtipe korrek.

Die objektiewe waarnemer meen dat die leerders tydens hierdie les goed gereageer en saamgewerk het. Hulle was hoogs geïnteresseerd en het mooi stil gesit en luister tydens die bespeling van die instrumente (kitaar en klarinet). Leerder Twee herken een van die klarinet stukke as 'n werk wat hy al op sy blokfluit gespeel het.

#### 4.3.7 'n Uiteensetting van Les Sewe

- Tema: Speelgoed
- Hersiening: Geen
- Musikale konsepte: Klaviermusiek en simfonie
- Beluistering: Klaviermusiek, simfonie, speelgoed-klanke, Haydn se "Speelgoed simfonie"
- Lied aangeleer: Geen
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Geen
- Instrumentale spel: Baba-ratels, speelgoedgewere en speelgoedtelefone
- Ontspanning: Celine Dion

Die tema van die les is speelgoed. Die aanbieder het voor die aanvang van die les 'n sak vol speelgoed gemaak en hou dit eenkant in die klaskamer om later te gebruik.

In 'n poging om die lesse meer ordelik te laat verloop verduidelik die aanbieder aan die leerders dat 'n nuwe dissiplinestelsel in werking tree. Die aanbieder dra nou 'n fluitjie en wanneer sy ook al op die fluitjie blaas moet almal stop waarmee hul besig is en doodstil bly. 'n Nuwe puntstelsel word ook geïmplementeer. Elke leerder kry 'n aparte houertjie. Indien die leerder gehoorsaam en samewerkend was gedurende die les kry hy/sy 'n groen kaart in sy/haar houertjie en indien die leerder ongehoorsaam was en onvanpaste gedrag openbaar het, kry hy/sy 'n rooi kaart. Die leerder wat aan die einde van die lesse die meeste groen kaarte in sy houertjie het, tree uit as die wenner en hy/sy ontvang dan 'n prys.

Tydens die eerste aktiwiteit van die les speel die aanbieder musiek voor. Die leerders moet rondbeweeg as die musiek speel, maar hulle moet doodstil gaan staan as die musiek ophou.

Die volgende aktiwiteit behels die voorspel van musiekvoorbeelde. Die aanbieder speel eers klaviermusiek voor, naamlik die "Allegro con brio" uit Beethoven se "Klavierkonsert opus 37 Nr. 3 in c mineur" (Adventure Classic, 1995). Dit is nie onbekend aan die leerders nie, aangesien die klavier as instrument reeds behandel is. Die aanbieder verduidelik die begrip simfonie aan die leerders en speel weer eens 'n voorbeeld voor, naamlik die "Adagio" uit Dvorák se "Simfonie Nr. 9 in e mineur opus 95" (Oratorio, 1999). Dit was opmerklik dat twee leerders tydens die voorspel van die musiekvoorbeelde uit hul eie begin om individuele instrumente te identifiseer.

Die leerders kry nou die geleentheid om die sak met speelgoed uit te pak. Daar is 'n speeltelefoon wat 'n "trieng" geluid maak, 'n speelgeweer, 'n kamera en 'n glockenspiel in die vorm van 'n trein. Die leerders kies elkeen 'n instrument. Die leerders sit in 'n kring en die teddiebeer-speletjie wat tydens die vorige lesse aangeleer is, word met die speelgoed gespeel. Wanneer die leerder uitval uit die speletjie moet hy/sy 'n speelding neem en op maat van die musiek saamspeel.



Werkkaarte, wat 'n reeks prente van speelgoed op het, word aan die leerders uitgedeel. Die leerders moet beluistering doen en aandui watter speelding vir die klank verantwoordelik is (Junior collage, 1999:50 - snit 31, CD 1). Hierna word Haydn se “Speelgoed simfonie” voorgespeel en die leerders moet aandui watter speelgoed in die musiek gehoor kan word (Junior collage, 1999:51 – snit 32, CD 1).

Nog 'n werkkaart word uitgedeel met prente van 'n musiekdosie, babaratel, speelgoedtelefoontjie, huilende babapop en 'n wippermantjie. Die leerders luister watter speelding verantwoordelik is vir die geluid (Junior collage, 1999:52 - snit 33, CD 1).

Die aanbieder het uit die **Junior collage** 'n horlosie gekopieër, wat in plaas van syfers, prente van speelgoed het, waarna die wyser wys. Die leerders verdeel in trompette, poppe, telefone, ratels, juwelekissies en voëltjies. Die leerders speel op die toepaslike speelgoed soos wat die arm van die klok gedraai word. Dit word uitgevoer tesame met ritmiese begeleiding (Junior collage, 1999:53 - snit 34, CD 1). Die klok slaan twaalfuur in 'n speelgoedwinkel waarna elke speelding vier polse kry om te speel en dit eindig met 'n tutti waar almal saam speel.

Hierna luister die leerders na verskillende musiekvoorbeelde en hulle moet demonstree hoe hulle sal beweeg as hulle na die musiek luister. Hulle kan marsjeer soos 'n marionet, wieg soos 'n babapop of ry soos 'n hobbelperd (Junior collage, 1999:56 - snit 35, CD 1). Die wieg van die babapop word verteenwoordig deur Brahms se “Wiegelied”, die hobbelperd word verteenwoordig deur Schumann se “Ry op die hobbelperd” uit “Kindertonele” en die marionet wat marsjeer word verteenwoordig deur Gounod se “Mars van die marionette”.

Die leerders sit weer almal in 'n kring en die aanbieder maak 'n paar fisiese bewegings. Die leerders moet dan die aanbieder naboots.

Leerder Een het 'n CD met sy gunsteling musiek saamgebring na die les en die aanbieder inkorporeer dit in die les en gebruik dit as musiek vir die ontspanningsoefening. Die CD bevat musiek van die sangeres Celine Dion en 'n rustige snit word voorgespeel (Dion, 1996). Die leerders moet met toe oë lê en as die aanbieder aan hul raak kan hulle opstaan en verdaag.

#### 4.3.7.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Sewe

Die leerders is taamlik woelig aan die begin van die les en die aanbieder sukkel aanvanklik om hul aandag te verkry.

Die aanbieder het 'n nuwe puntstelsel ontwerp om die leerders se swak dissipline en gedrag tydens die vorige lesse te verbeter. Die nuwe puntstelsel wat geïmplimenteer word lok taamlik belangstelling uit en die leerders reageer goed om sodoende die rooi kaarte te vermy.

Tydens die aktiwiteit, waar die leerders moet stilstaan as die musiek ophou, reageer hulle flink en luister goed. Leerder Twee lag egter elke keer as die musiek skielik ophou. Wat die aanbieder ook opmerk is dat die gesels van die leerders tussenin, heelwat minder is tydens die oorgange tussen verskillende aktiwiteite en indien hulle praat hou dit verband met die aktiwiteit of musiek.

Nog 'n hoogtepunt tydens die les was tydens 'n beluisteringsaktiwiteit, waar Leerders Een en Vier op hul eie begin het om die onderskeie instrumente te identifiseer. Dit dui daarop dat hulle beter konsentreer, meer aandagtig luister en laastens ook 'n belangstelling toon in die aktiwiteite.

Leerder Drie, wat aanvanklik aan die begin van die lesse heelwat op haar maats staat gemaak het vir die korrekte antwoorde, vul nou die werkkaarte op haar eie in sonder om rond te kyk na die ander se antwoorde. Sy toon beter selfvertroue en begin effens uit haar dop kruip.

Die beluisteringsoefeninge word tydens elke les meer suksesvol, deurdat die leerders meer konsentreer en teen hierdie tyd al doodstil luister tydens die aktiwiteit.

Leerder Twee toon egter al minder belangstelling en sy gedrag word weekliks swakker. Hy onttrek hom totaal van die res van die leerders en weier bloot om enige aktiwiteit saam te doen. Indien hy sien iets lyk vreeslik lekker sal hy hom by die groep aansluit, maar die res van die tyd lyk dit of hy in sy eie wêreld is, of hy nou besig is om potlode rond te gooi of die res van die leerders se aandag af te lei en konsentrasie te ontwig. Tydens hierdie les het hy die speelgoedkamera geneem en na Leerder Drie gegooi, wat onmiddellik begin huil het. Leerder Twee het dadelik sleg gevoel en die leerder om verskoning gevra en toe sommer self begin huil.

Na die aanbieder tussenbeide getree het en albei getroos het, het hulle darem weer vrede gemaak en kon die les normaal voortgaan.

Met die ontspanningsoefening aan die einde van die les gaan dit ook alreeds heelwat beter as die eerste poging en die leerders is gouer stiller en rustiger.

#### 4.3.7.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Sewe

Die objektiewe waarnemer dui aan dat die leerders se gedrag en aandag steeds aan die verbeter is. Die objektiewe waarnemer voel ook dat die leerders se konsentrasie en deelname beter is as Leerder Twee nie by die groep betrokke is nie.

Die objektiewe waarnemer dui aan dat Leerder Een later in die les begin stout raak en afbrekende dinge doen wat moontlik 'n gevolg kan wees van Leerder Twee en Leerder Drie se wangedrag. Tydens die ontspanningsoefening is al die leerders rustiger behalwe Leerder Twee.

#### 4.3.8 'n Uiteensetting van Les Agt

- Tema: Feëverhale
- Hersiening: Geen

- Musikale konsepte: Stygende/dalende melodieë, instrumente van die orkes, temas in musiek
- Beluistering: Stygende/dalende melodieë, crescendo/decrescendo, accelerando/ritardando en die sprokie “Rooikappie” vanaf die CD “Learning the orchestra”
- Lied aangeleer: “The witch”
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Klarinet, Franse horing, hobo, timpani
- Instrumentale spel: Ratels, ritmestokkies
- Ontspanning: Tsjajkovski se “Dans van die Suikerfeë”

Die tema van hierdie les is feëverhale. Die aanbieder het in ‘n poging om die gepaste stemming te verkry haarself soos ‘n heks aangetrek met ‘n swart rok, puntskoene en ‘n skerppunt hoed. Die leerders is baie entoesiasies, maar ook baie woelig en dit neem die aanbieder taamliek lank om hulle sover te kry om rustig genoeg te wees om die groetlied te sing.

Die aanbieder leer die leerders ‘n lied van ‘n heks (Junior collage, 1999:88 - snit 28, CD 2)<sup>67</sup>. Die leerders verdeel in twee groepe. Elke groep kry ‘n verskillende ritmiese figuur<sup>68</sup> om te speel. Groep een wat bestaan uit Leerders Een en Drie speel op die ratels en groep twee met Leerders Twee en Vier speel op die ritmestokkies. Sodra die leerders die woord “witch” in die lirieke hoor moet hulle die onderskeie ritmiese patroon uitvoer (Junior collage, 1999:89 – snit 28, CD 2).

Die aanbieder deel hierna ‘n werkkaart aan die leerders uit met ‘n prent van ‘n heksie wat op haar towerbesemstok ry. Die een heks vlieg opwaarts en die ander weer afwaarts. Die leerders luister na die “Heksie Hokus Pokus” en moet telkens luister of die melodie hoër styg of laer daal (Junior collage, 1999:90 - snit 29, CD 2). Indien die musiek melodies styg word die opgaande heksie omkring en as die musiek melodies daal word die afgaande heksie omkring. Vyf voorbeelde word voorgespeel. Die opgaande voorbeelde sluit in: Moussorgsky se “Baba Yaga” uit “Prente op ‘n uitstalling” en Liadov se “Baba

<sup>67</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 184 van hierdie tesis.

<sup>68</sup> Sien ritmiese figuur in BYLAE 7 bladsy 185 van hierdie tesis.

Yaga”. Die afgaande voorbeelde sluit in: Moussorgsky se “Baba Yaga” en Saint-Saëns se “Makabere danse”.

Die leerders vind hierna ‘n plek op die mat, weg van mekaar, en moet met geslote oë luister. Die aanbieder speel aan die leerders die CD “Learning the orchestra” (Majors for Minors, 1998). Tydens hierdie les luister hulle na die storie van Rooikappie. Die karakters in die storie word verteenwoordig deur verskillende instrumente wat sorgvuldig gekies is om sodoende die identifisering van die karakter te vergemaklik. Elke karakter het verder ook sy eie unieke tema wat deur die betrokke instrument gespeel word. Aan die einde van die storie word die musikale temas herhaal en hersien en die leerders word gevra om die karakter te identifiseer. Op hierdie wyse leer die leerders die orkesinstrumente op ‘n genotvolle en kreatiewe wyse ken en hulle word verder blootgestel aan melodie, musikale tema en pragtige oorspronklike musiek.

In die storie van Rooikappie word Rooikappie deur die klarinet verteenwoordig, die wolf deur die Franse horing, die ouma deur die hobo en die jagter deur die timpani.

Laastens word ‘n werkkaart aan die leerders uitgedeel. Dit bevat ‘n prentjie van ‘n trol en terwyl die leerders na Grieg se “Peer Gynt suite” luister, kan hulle die prent inkleur (Junior collage, 1999:94 - snit 33, CD 2). Die leerders moet tussendeur luister of die musiek harder of sagter word en ook of dit stadiger of vinniger word. Die begrippe “crescendo/decrescendo” en “accelerando/ritardando” word behandel. Hierdie oefening is besonder effektief aangesien die leerders na twee aspekte van die musiek moet luister.

Tydens die ontspanningsoefening luister die leerders na Tsjaikovski se “Dans van die Suikerfeë” uit die “Neutkraker ballet opus 71” (Junior collage, 1999:95 – snit 34, CD 2).

#### 4.3.8.1 Die aanbieder se waarneming van Les Agt

Die leerders is soos die vorige les, baie onrustig tydens die aanvang van die les.

Leerder Twee was baie ongehoorsaam tydens die les. Tydens die heksliedjie moet hy telkens gemaan word om by sy groep te sit. Verder ontwrig hy die hele aktiwiteit deurdat hy die ritmestokkies uit sy beurt speel. Hy luister glad nie na die musiek nie en slaan die stokkies hard en onritmies op die onvanpaste tyd.

Daar word tydens die les vir die eerste keer na 'n lang beluisteringsoefening geluister. Die leerders sukkel om stil te lê, maar soos die storie vorder raak hulle stiller en rustiger. Later is selfs Leerder Twee rustig en stil. Die leerders het goed geluister en kon al die karakters en instrumente na afloop van die vertelling identifiseer.

#### 4.3.8.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Agt

Die objektiewe waarnemer meen weereens dat Leerder Twee se wangedrag die ander leerders se aandag aflei. Tydens die sing van die lied kan die leerders die onderskeie ritmes korrek uitvoer. Tydens die aktiwiteit waar die leerders moet luister of die melodie hoër of laer beweeg, identifiseer Leerders Een en Drie dit reg. Leerder Vier kry ook die antwoorde reg, maar maak by die laaste antwoord 'n fout. Die objektiewe waarnemer is van mening dat dit Leerder Twee was wat vir sy aandagafleibaarheid verantwoordelik was. Leerder Drie is geneig om lui te raak en nie te reageer as daar nie spesifiek vir haar gevra word nie.

#### 4.3.9 'n Uiteensetting van Les Nege

- Tema: Die Thokoloshi
- Hersiening: Notasie
- Musikale konsepte: Notasie – die agstenoot
- Beluistering: Stygende/dalende musiek en die sprokie “Jan en die boontjierank” vanaf die CD “Learning the orchestra”
- Lied aangeleer: “Thokoloshi”
- Dans aangeleer: Offenbach se “Can-Can”
- Instrumente behandel: Viool, harp, kontrabas, skuifrompet, fagot en piccolo
- Instrumentale spel: Slaginstrumente
- Ontspanning: Geen

Die aanbieder leer die leerders die lied van die Thokoloshi aan (Junior collage, 1999:93 - snit 32, CD 2)<sup>69</sup>. Die woorde van die lied is in Sepedi en is soos volg: “Thokoloshi Thokoloshi emo leng ko ga o mo tshela ka meetsi ga a shumi”. Die refrein is soos volg: “Thokoloshi o tshaba Modimo ka pelong. Thokoloshi o tshaba Modimo ka pelong”<sup>70</sup>. Die woorde is nogal ingewikkeld en alhoewel die leerders probeer saamsing kry hulle dit net nie onder die knie nie.

Die aanbieder speel musiekvoorbeelde aan die leerders voor en besluit om die leerders se fisieke energie positief in te span. Wanneer die musiek melodies hoër beweeg moet die leerders hulself hoog in die lug strek met hul arms. Wanneer die musiek egter melodies laer beweeg moet die leerders hulself so klein as moontlik in ‘n bondeltjie oprol. Dieselfde musiekvoorbeelde wat gebruik is tydens die heks-les word gebruik (Junior collage, 1999:90 – snit 29, CD 2).

Die leerders sit weer in ‘n kring. Hulle verdeel in twee groepe. Leerders Een en Drie is in een groep en Leerders Twee en Vier in ‘n groep. Die aanbieder deel aan elke groep ‘n stel kaarte uit. Op elke kaart verskyn ‘n prent. Elke prent verteenwoordig ‘n tipe noot. Die prent van ‘n moeder wat haar baba wieg simboliseer die halfnoot. Die prent van die kind wat slaap simboliseer die kwartnootrusteken. Die prent van die soldaat wat die trom slaan simboliseer die kwartnoot en die prent van die atleet wat hekkies hardloop simboliseer die agstenoot (Junior collage, 1999:11).

Die aanbieder speel aan elke groep ‘n ritmiese figuur op die trom en leerders moet dan met behulp van die kaarte die korrekte ritme uitpak. Indien die aanbieder: ta te, saa, taa sou speel sal die leerders die kaarte van die atleet wat hekkies hardloop, die kind wat slaap en soldaat wat die trom slaan, uitpak.

---

<sup>69</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 186 van hierdie tesis

<sup>70</sup> Die woorde van die lied beskryf ‘n afgryslieke mannetjie wat die mense só bangmaak dat hulle hul beddens op stene sit sodat hy hulle nie kan bykom nie. In die koorgedeelte word die Thokoloshi beveel om weg te gaan, want as God in die persoon se hart is, is hy/sy glad nie meer vir die Thokoloshi bang nie (Junior collage, 1999:32).

Die slaginstrumente word uitgedeel. Leerders Een en Vier kry elkeen 'n ritmestokkie, Leerder Drie kry die klokkie en leerder twee die driehoekie. Die aanbieder speel aan elke leerder 'n ritmiese patroon op die trom voor. Die leerder moet aandagtig luister en die ritme presies herhaal. Die leerders luister goed en kry die ritmes gevolglik reg.

Die aanbieder leer aan die leerders 'n nuwe dansie. Die musiek van Offenbach se "Can-Can" word gebruik (Junior Collage, 1999:15 – snit 7, CD 1). Die aanbieder het self die bewegings van die dansie uitgewerk. Die leerders gee een tree na links en een tree na regs. Die linkerhand word in die lug gesteek wat gevolg word deur die regterhand. Die linkerhand raak die regterskouer en die regterhand die linkerskouer. Die linkerhand raak die regterknie en die regterhand die linkerknie. Die linkerhand raak die regtervoet en die regterhand die linkervoet. Hierna draai almal in die rondte waarna die bewegings herhaal word. Tydens die laaste deel van die dans draai die leerders drie maal in die rondte waarna die musiek tot 'n einde kom.

Die aanbieder speel weer 'n sprokie op die CD "Learning the orchestra" (Majors for Minors, 1998) voor. Die sprokie is "Jan en die boontjierank". Die karakter van Jan word deur die viool vertolk. Jan se moeder in die storie word vertolk deur die harp. Die reus word vertolk deur die kontrabas, die koei deur die skuifrompet, die gans wat die goue eiers lê deur die fagot. Die laaste karakter, naamlik die boemelaar, word vertolk deur die piccolo.

Die leerders kry na afloop van die les 'n vorm wat hulle moet invul. Met hierdie vorms poog die aanbieder om die leerders op so 'n wyse te betrek dat hulle verantwoordelik voel vir hul eie gedrag. Op hierdie vorm moet hulle aandui of hulle gehoorsaam was tydens die les en moet hulle vir hulself 'n punt uit tien gee vir hulle gedrag. Die leerders was baie positief oor hulself en die meeste het hulself 'n nege of tien uit tien gegee.



#### 4.3.9.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Nege

Die leerders is tydens die les baie rustig en stil. Hulle reageer goed tydens die aktiwiteit waar hulle moet strek as die musiek hoër gaan en opkrul as die musiek laer beweeg.

Tydens die aktiwiteit waar die leerders die kaarte moet uitpak om die verkose ritmefiguur te weerspieël, wil Leerder Twee eers nie saamspeel nie. Later pak hy tog stil en gehoorsaam die kaarte uit.

Tydens die aktiwiteit waar die leerders die aanbieder op die slaginstrumente moet naboots, kry Leerders Een en Vier dit goed reg. Na 'n aanvanklike mislukte poging van Leerder Drie, herhaal die aanbieder die ritme aan haar en die tweede keer voer sy die opdrag korrek uit. Leerder Twee slaan net enige ritme. Hy kyk glad nie na die aanbieder nie en konsentreer nie tydens die aktiwiteit nie.

Die aanbieder was tydens hierdie betrokke les heelwat strenger met die leerders en dit is verbasend hoeveel beter hulle gereageer het op die dissipline.

#### 4.3.9.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Nege

Die objektiewe waarnemer beskryf die leerders tydens hierdie les as rustiger. Hul konsentrasie tydens die toonhoogte-oefening is goed, maar Leerder Vier se aandag word nog maklik afgelei. Leerder Vier kry die ritme-aktiwiteit goed reg, maar hy is soms raserig en ontwrigtend. Tydens hierdie les vertoon Leerder Drie meer selfvertroue en sy neem soms die leiding in 'n aktiwiteit. Wanneer die leerders moet stillê en luister is hulle heelwat rustiger en luister hulle aandagtig. Leerder Twee is woelig, maar rustiger as gewoonlik.

#### 4.3.10 'n Uiteensetting van Les Tien

- Tema: Musikale drama
- Hersiening: Geen
- Musikale konsepte: Musikale drama
- Beluistering: “Die olifant” en “Die koninklike mars van die leeu” van Saint-Saëns en die sprokie “Hansie en Grietjie” op die CD “Learning the orchestra”
- Lied aangeleer: Geen

- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Kitaar, dwarsfluit, klavier en tjello
- Instrumentale spel: Geen
- Ontspanning: Geen

Tydens hierdie les word musikale dramatisering gedoen. Die leerders word toegelaat om kreatiewe bewegings aan die hand van 'n gegewe storie te improviseer terwyl daar met konsentrasie na die musiek geluister word. Al die leerders is olifante en geen bykomstighede word benodig nie. Die aanbieder vertel aan die leerders die storie van die olifante.

“Die olifante het maats gehad wat hulle altyd vreeslik geterg het. Eendag besluit die olifante dat hulle nou genoeg gehad het van die geterg en dat hulle die terggeeste daardie dag gaan terugbetaal by die watergat.”

Die leerders staan gebukkend soos olifante en elkeen hou sy hande voor bymekaar vas om 'n slurp te vorm. Die aanbieder speel “Die olifant” van Saint-Saëns voor en wanneer die musiek begin, begin die olifant stadig met moeisame tree na die watergat stap (Nel, 1995). By die swaaiende deel van die musiek, swaai die olifante hulle slurpe van kant tot kant deur die vuil modderwater. By die arpeggio's in die musiek, swaai die olifante hulle slurpe van kant tot kant oor hulle skouers om hulle maats in die gesig te spuit (Nel, 1995). Die leerders kry na afloop van die aktiwiteit 'n prent van 'n olifant om in te kleur.

Hierna dramatiseer die leerders “Die koninklike mars van die leeu” van Saint-Saëns (Nel, 1995). Die aanbieder vertel eers aan die leerders 'n storie. “Lank gelede het 'n leeu uit die sirkus ontsnap en probeer teruggaan na sy familie in die bos. Hy kon egter nie mooi onthou watter pad hy moes volg om weer by die huis uit te kom nie. Die leeu was maar bangerig terwyl hy deur die bos gestap het, want hy het hom verbeel dat hy allerhande monsters en nare goeters sien”.

Die leerders dra leumaskers en staan handeviervoet in die klas versprei. Wanneer die melodie van die musiek begin, begin die leeus rustig aanstap huis toe. Skielik sien die

leeu 'n denkbeeldige monster en hy tel sy voorpote in die lug op terwyl hy geluidloos brul. Die brulle kan uitgeken word aan die harde op- en afgaande lopies op die klavier. Aan die einde van die musiek gee die leeu sy laaste groot brul en gaan doodstil op die laaste noot staan. Sy hart klop in sy keel van angs, maar hy het gelukkig sy huis gesien. Die leerders kry weer die geleentheid om 'n prent van 'n leeu in te kleur.

Bogenoemde dramatiserings-oefeninge is afkomstig uit Zenda Nel se **Aktiewe musiekbeluistering deur middel van dramatisering** (1995:18-20).

Die leerders luister tydens hierdie les na die storie van Hansie en Grietjie vanaf die CD "Learning the orchestra" (Majors for Minors, 1998). Die karakter van Hansie word vertolk deur 'n kitaar, Grietjie deur die dwarsfluit, die heks deur die klavier en die houtkapper deur die tjello. Na afloop van die storie luister die leerders weer na die onderskeie instrumente en moet dan die karakters identifiseer.

#### 4.3.10.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Tien

Alhoewel die leerders aanvanklik spontaan aan die dramatisering deelgeneem het, wou hulle nie die aktiwiteit weer herhaal nie

Die "Koninklike mars van die leeu" was meer suksesvol, aangesien die leerders gaande was oor die leeu maskers. Hulle kon egter nie suksesvol na die musiek luister en die gevolglike aksies uitvoer nie. Die aanbieder het toe self soos 'n leeu begin kruip en die leerders moes naboots.

Tydens die beluistering van die sprokie Hansie en Grietjie het die leerders egter doodstil gelê en luister.

#### 4.3.10.1 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Tien

Die objektiewe waarnemer dui aan dat die leerders heelwat rustiger na die sprokie-verhaal luister. Die leerders het goed gereageer op die dramatisering van die olifant en die leeu, maar hul aandag is tog effens afgelei deur die leeu maskers. Dit lyk asof die

leerders die dramatisering geniet, want hulle kry 'n geleentheid om fisies op die musiek te beweeg.

#### 4.3.11 'n Uiteensetting van Les Elf

- Tema: Klokke/horlosies
- Hersiening: Offenbach se “Can-Can”
- Musikale konsepte: Rondovorm en poliritmes
- Beluistering: Slaginstrumente en verskillende tipes klokke en horlosies
- Lied aangeleer: “The bells”
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Geen
- Instrumentale spel: Tromme, ratels en bottels
- Ontspanning: Geen

Na die sing van groetlied hersien die leerders die dansie op Offenbach se “Can-Can”. Hierna versprei die leerders in die klaskamer waartydens een persoon op 'n keer geblinddoek word. Die slaginstrumente word dan onder die oorblywende leerders verdeel en die leerders moet so stil as moontlik met sy/haar instrument na die uithoeke van die klaskamer beweeg. Elkeen kry kans om op sy/haar instrument te speel en die leerder met die blinddoek moet dan raai uit watter rigting die klank van die driehoek, ritmestokkies en klokkie kom.

Werkkaarte met verskillende tipes horlosies word aan die leerders uitgedeel. Die eerste tipe horlosie is gemerk met 'n “A”, die tweede tipe met 'n “B”, die derde tipe met 'n “C” en die laaste tipe met die woord Koda. Die leerders luister eers na Anderson se “Die wekker” en hierna moet hulle die kaarte in die regte volgorde uitpak volgens die vorm van die musiek (Junior collage, 1999:67 – snit 5, CD 2). Die korrekte volgorde van die musiek is: A B A C A.

Die tema van die les is klokke/horlosies en die aanbieder vra dat die leerders verskillende tipes klokke moet opnoem. Die leerders kom vorendag met 'n hele aantal, naamlik: skoolklok, fietsklok, etensklok, voordeurklok, Kersfeesklok, kerkklok, koekoekklok, staanklok en 'n wekker.

‘n Werkkaart word uitgedeel met vyf verskillende tipes klokke op, naamlik: ‘n wekker wat tik, ‘n wekker wat lui, ‘n kerkklok, ‘n oupaklok en ‘n koekoekklok. Beluistering word gedoen en die leerders moet op die werkkaart aftik watter van die klokke vir die klank verantwoordelik is (Junior collage, 1999:63 - snit 3, CD 2).

‘n Tweede werkkaart word uitgedeel met ‘n skoolklok, fietsklok, etensklok, voordeurklok en Kersfeesklokke op. Die leerders moet weer eens luister wie vir die klank verantwoordelik is en die korrekte antwoord omkring (Junior collage, 1999:64 snit 4, CD 2).

‘n Aktiwiteit oor poliritmes word gedoen. Die leerders verdeel in drie groepe. Elke groep ontvang ‘n spesifieke ritmiese patroon om te speel. Groep een val eerste weg met die trom. Nadat groep een hul patroon gespeel het, val die tweede groep in met die ratels. Dieselfde metode word gevolg vir die inval van groep drie met die bottels. ‘n Reëlmatige polsslag moet vir twaalf tellings gehou word (Junior collage, 1999:17).

Die leerders leer ‘n nuwe lied “The bells” aan. Die woorde vir die lied is as volg: “All the bells are clearly ringing ding dong ding. While the bells are clearly ringing let us sing”. Sodra die leerders die woorde onder die knie het, begelei hulle hulself op die instrumente (Junior collage, 1999:62 - snit 1, CD 2)<sup>71</sup>.

Die les word afgesluit met die leerders wat hul vraelyste oor selfevaluering moet invul.

#### 4.3.11.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Elf

Die leerders kan die dans goed onthou en dans goed saam, alhoewel hul aksies nog nie heeltemal ritmies met die musiek gesinchroniseer is nie.

Die leerders geniet die aktiwiteit waar hulle een vir een geblinddoek word en dan moet soek na die klank van die slaginstrumente. Hulle dui telkens suksesvol die rigting waarvandaan die klank kom aan.

<sup>71</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 187 in hierdie tesis.

Tydens die vorm-aktiwiteit ondervind die leerders probleme en die aanbieder moet hulle heelwat help. Hulle vind dit moeilik om vir 'n lang ruk na musiek te luister en dan 'n omvattende aktiwiteit daarvoor te voltooi. Wanneer die musiek opgebreek word in korter dele, kan hulle die vorm makliker onderskei.

#### 4.3.11.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Elf

Tydens die blinddoek aktiwiteit is Leerder Drie steeds skrikkerig en vertrou nie regtig die ander leerders nie. Sy is bang hulle knou haar af terwyl sy geblinddoek is. Die aanbieder moet haar herhaaldelik verseker dat sy niks sal oorkom deur geblinddoek te word nie. Dit lyk asof hulle die dans geniet en alhoewel hul aksies effens stadiger as die musiek is, kan hulle nog al die verskillende stappe van die dans onthou. Hulle neem spontaan deel aan die dans.

Die vorm-aktiwiteit dui daarop dat hierdie leerders nie vir te lank kan konsentreer op beluistering nie.

#### 4.3.12 'n Uiteensetting van Les Twaalf

- Tema: Lente
- Hersiening: Geen
- Musikale konsepte: Ritmiese figure en tempo-aanduidings soos accelerando en ritardando
- Beluistering: Vivaldi se “Lente opus 8” uit die “Die vier seisoene”
- Lied aangeleer: Geen
- Dans aangeleer: “Die wiele van die trein”
- Instrumente behandel: Geen
- Instrumentale spel: Slaginstrumente
- Ontspanning: Geen

Die les vind op die eerste dag van die Lente plaas. Die aanbieder vertel aan die leerders van die komponis Vivaldi wat vier konserte vir viool en orkes gekomponeer het. “Die vier seisoene”, is vernoem na die vier seisoene, naamlik: Somer, Herfs, Winter en Lente.

Die leerders luister eerstens na die werk “Lente” van Vivaldi en daarna kry elke leerder twee instrumente om op te speel (Symphonia Classics, 1997). Leerder Een kry die ratel en trom. Leerder Twee kry die driehoek en trom. Leerder Drie kry die ritmestokkies en ‘n tamboeryn en Leerder Vier kry die driehoek en klokkie. Die leerders speel op hul instrumente saam met die musiek. Wanneer die aanbieder wys, moet die leerder sy instrument wissel en op die ander instrument voor hom begin speel.

Die leerders haak almal agter mekaar in en vorm sodoende ‘n trein. Die aanbieder speel musiek voor wat óf vinniger óf stadiger beweeg. Wanneer die musiek stadig is, beweeg die leerders stadig, soos ‘n trein wat opdraand loop, en wanneer die musiek vinnig is, beweeg die leerders vinniger, soos ‘n trein wat afdraand loop (Junior collage, 1999:81 - snit 20, CD 2).

Die leerders kry ‘n werkkaart met ‘n reeks ritmes<sup>72</sup> op. In die middel van die ritmiese figuur is daar ‘n opening gelaat. Die leerders luister nou na die volledige figuur en moet daarna aandui watter ritme in die opening moet inpas (Junior collage, 1999:82 – snit 21, CD 2).

Die aanbieder neem hierna die leerders na die tuin waar hulle blomme kan pluk. Elke leerder kry ‘n plakkaat waarop hy/sy die blomme kan vasplak om sodoende ‘n Lente-plakkaat te maak. Die leerders mag gebruik maak van die vars blomme, kleurekryte, plakkers en skitterpenne. Die leerders werk vir die res van die les aan hierdie plakkaat wat hulle dan na afloop van die les aan hul ouers kan oorhandig.

#### 4.3.12.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Twaalf

Die aanbieder is deur die leerders verbaas tydens hierdie les. Hulle was baie entoesiasies tydens hul uitstappie na die tuin en het dadelik daarna aan hul plakkate begin werk.

Terwyl die leerders besig was met hul plakkate was hulle doodstil en die ene konsentrasie. Die aanbieder het ‘n ander sy van die leerders beleef en nie een leerder het

---

<sup>72</sup> Sien ritmiese figure in BYLAE 7 bladsy 188 van hierdie tesis.

hom/haar swak gedra nie. Die leerders het getoon dat hulle hou van kreatiewe stimulasie en was baie trots op hul pogings. Hulle het ook daarvan gehou om iets te maak wat hul aan hul ouers kon gee.

Die plakkate was besonder en die kunstantent van die leerders is van hoë gehalte. Hulle het kreatief te werk gegaan met kleure en materiale en die eindproduk was werklik pragtig. Die aanbieder is spyt dat hierdie kreatiwiteit nie vroeër waargeneem kon word en meer in die lesse geïnkorporeer kon word nie.

#### 4.3.12.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Twaalf

Die objektiewe waarnemer beskryf hierdie les as besonder verrykend. Die leerders het die kans om kreatief en innoverend te wees met albei hande aangegryp en werklik moeite met hul werk probeer doen. Die leerders se aksies tydens die aktiwiteite was goed en hulle was gehoorsaam en rustig.

#### 4.3.13 'n Uiteensetting van Les Dertien

- Tema: Geveerde vriende
- Hersiening: “AB dance”, accelerando/ritardando en die instrumente van die orkes
- Musikale konsepte: Geen
- Beluistering: Voël-klanke en metronoom
- Lied aangeleer: “The wheels of the train”
- Dans aangeleer: Geen
- Instrumente behandel: Geen
- Instrumentale spel: Geen
- Ontspanning: “The sound of relaxation: soft waves”

Tydens hierdie laaste les van die reeks word hersiening gedoen van die “AB dance” wat die leerders tydens les vyf aangeleer het (Junior collage, 1999:37 - snit 22, CD 1).

Die leerders hak weer soos in die vorige les agter mekaar in om sodoende ‘n trein te vorm. Die nuwe lied “The wheels of the train”, word aangeleer. Die lied word vinniger gesing soos ‘n trein wat versnel en die leerders wat soos ‘n trein beweeg doen gevolglik na en beweeg ook vinniger. Tydens die volgende vers word die lied stadiger gesing soos



‘n trein wat spoed verminder en die leerders boots na deur stadiger te beweeg (Junior collage, 1999:80 - snit 19, CD 2)<sup>73</sup>.

Die aanbieder steek hierna ‘n metronoom iewers in die klaskamer weg en die leerders kry een vir een ‘n beurt om daarvoor te soek. Al wat hulle kan help is die tikkende klank van die metronoom.

Die leerders ontvang ‘n werkkaart met verskillende voëlspesies daarop. Die spesies sluit in: die koekoek, duif, kuikens, hoenders, vleiloerie, “kwêvoel”, visarend en die “Piet-my-vrou”. Die leerders moet luister na die klankvoorbeelde wat gespeel word en telkens die regte voël omkring (Junior collage, 1999:76 - snit 14 en 15, CD 2).

Hersiening word gedoen van al die instrumente wat aangeleer is tydens die beluistering van die sprokies “Rooikappie”, “Hansie en Grietjie” en “Jan en die boontjierank” op die CD “Learning the orchestra” (Majors for Minors, 1998). Wanneer die leerders die korrekte instrument identifiseer word hulle beloon met ‘n lekkerny.

Die laaste opdrag wat die leerders moet voltooi is om hulself in die musiekklas te teken. Agterop die tekening moet die leerders skryf hoe hulle die lesse ervaar het.

Die les word afgesluit met die leerders wat op die mat lê en luister na “The sound of relaxation: soft waves” (Tranquillity, 2000).

#### 4.3.13.1 Die aanbieder se waarnemings van Les Dertien

Die aanbieder ondervind tydens hierdie les dat die leerders hartseer is dat die lesse tot ‘n einde gekom het. Hulle gedrag het tydens die verloop van die lesse soveel verbeter en ‘n goeie werksverhouding het tussen die leerders en die aanbieder ontstaan.

Die leerders was trots daarop om soveel instrumente te kan identifiseer en hul tekeninge van hulself in die musiekklas was almal positief.

---

<sup>73</sup> Sien lied in BYLAE 7 bladsy 189 van hierdie tesis.

#### 4.3.13.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Les Dertien

Die objektiewe waarnemer was net tydens die eerste gedeelte van die les teenwoordig. Die leerders se nabootsing van die trein was goed, hulle het goed geluister en gevolglik goed gereageer.

Die leerders is gefassineer deur die tikkende metronoom en almal 'soek' ywerig daarna.

#### 4.4 'n Oorsig van die leerders se vordering tydens die lesse

Die leerders het tydens die verloop van die lesse almal die een of ander mate van vordering getoon. Hulle gedrag tydens die eerste en die laaste les was baie verskillend. Die aanbieder het, tesame met die objektiewe waarnemer, na afloop van die lesse die volgende waarnemings gemaak:

##### 4.4.1 Leerder Een se vordering

Die leerder is intelligent en vertoon 'n gemiddelde selfbeeld. Sy aandag en konsentrasie was oor die algemeen goed en as die ander leerders hom ontwrig het, het hy redelik gou weer beheer geneem en sy aandag probeer fokus.

Die tipiese AAHS-kenmerke is by hierdie leerder minder opmerklik en hy kom voor as 'n normale gelukkige leerder.

Wat die leerder se gedrag betref het hy alreeds tydens die eerste les verantwoordelikheid ten opsigte van sy eie gedrag getoon. Hy het die aanbieder probeer help deur die ander woelige leerders in toom te probeer hou. Die leerder kom rustig voor, met goeie maniere en gehoorsaam die opdragte van die aanbieder. Tydens die eerste les is die leerder goed met die identifisering van toonhoogtes. Tydens die bespeling van die klawerbord konsentreer die leerder goed en is hy die enigste leerder wat die klawerbord suksesvol kan bespeel. Hy kan tegelykertyd note van die blad af volg en aandag gee aan vingersetting.

Tydens die ontspanningsoefening lê die leerder rustig en leef hom in die musiek en die situasie in. Die leerder se geheue is goed en hy onthou wat tydens vorige lesse behandel is. Hy kan aandag gee ten spyte van die ander leerders se ontwrigtende gedrag. Tydens die beluisteringsoefeninge luister die leerder goed en kan hy na die opdragte van die aanbieder dadelik die verlangde aksies uitvoer. Hy is besonder sensitief vir die onderskeiding tussen dansmusiek en marsmusiek en identifiseer dit vinnig en korrek.

Tydens die vierde les bespeur die aanbieder dat die leerder se gedrag wel effens ontwrig word deur Leerder Vier. Sy ritmesin is hier nie so goed nie en dit kan toegeskryf word aan die woelige leerder wat langs hom sit tydens die aktiwiteite.

Wanneer die leerders kans kry om op die instrumente te speel, speel Leerder Een met selfvertroue en hy geniet dit. Dit kom voor asof hy nie bang is om te probeer of dat ander vir hom sal lag nie.

Tydens die les met die rommeltema toon die leerder heelwat inisiatief deur 'n instrument te kies waaraan ander leerders nie normaalweg sou gedink het nie. Dit dui daarop dat die leerder vindingryk is en nuwe maniere van dinge doen uittoets. Tydens die eerste lesse was die leerder baie voorbeeldig en het hy daarna gestreef om die korrekte gedrag te openbaar. Soos die lesse gevorder het, het die leerder soms ietwat geëksperimenteer en sy vermoë probeer toets wat daarop dui dat hy tydens die musieklesse meer in homself begin glo het en dat hy die veiligheid gevoel het om tog binne 'n veilige omgewing homself te probeer verryk met nuwe denkwyses. Laasgenoemde is bloot een moontlike verduideliking en sy gedrag sou ook aan ander faktore toegeskryf kon word

#### 4.4.2 Leerder Twee se vordering

Die leerder se gedrag was regressief van aard aangesien hy aan die begin van die lesse meer aandag gegee en deelgeneem het as aan die einde. Dit kom voor asof hy aandag soek deur wangedrag te openbaar.

Die leerder hou daarvan as almal na hom luister en hy die middelpunt van aandag en belangstelling is. Sy konsentrasie en aandag is goed as dit kom by die bespeling van instrumente. Tydens die eerste ontspanningsoefening kan die leerder glad nie stil lê nie en ontwrig hy die ander leerders.

Tydens die tweede les het die leerder begin vloek met die doel om aandag uit te lok. Die leerder se gedrag tydens hierdie les is baie swak en sy onvermoë om te konsentreer veroorsaak dat hy nie aktiwiteite suksesvol kan uitvoer nie, wat hom dan weer tot 'n mate frustreer. Hierdie leerder is die enigste leerder met werklike musiekondervinding, maar sy swak gedrag veroorsaak dat hy die slegste vaar in die aktiwiteite, nie omdat hy onbevoeg is nie, maar omdat hy nie voldoende aandag gee nie. So byvoorbeeld besit die leerder 'n goeie ritmiese vermoë, maar sy aandagafleibaarheid veroorsaak dat sy werklike vermoëns nie na vore kom nie.

Tydens aktiwiteite waar die leerder die aanbieder moet naboots kan die leerder glad nie konsentreer nie en vind hy die oefeninge moeilik.

Vanaf les drie het die leerder 'n onwilligheid begin toon om aan die lesse deel te neem. Die aanbieder het die saak met die leerder se moeder bespreek en het aanbeveel dat die leerder nie verder die lesse moet bywoon nie. Die moeder het egter gevoel dat die leerder gewoonlik daarmee wegkom dat hy net wil doen wat vir hom lekker is en dat hy gevolglik die lesse enduit moes bywoon. Die aanbieder was egter in 'n baie moeilike situasie, aangesien die leerder vreeslik ontwrigtend was tydens die lesse en nie net homself benadeel het nie, maar ook die ander leerders. Die aanbieder kon ook nie die leerder oortuig om deel te neem nie en kon verder ook nie die leerder dwing om deel te neem nie. Gevolglik het die leerder net deelgeneem aan die aktiwiteite waarvan hy gehou het, wat vir die aanbieder baie problematies was.

'n Verdere aspek wat by hierdie leerder opvallend was, was dat wanneer die aanbieder die instruksies deurgegee het en daar vir hom gevra is of hy seker is dat hy verstaan wat hom te doen staan, hy nog steeds verkeerde instruksies gevolg het.

Die enigste gebied waar die leerder vordering gemaak het, is tydens die ontspanningsoefeninge. Hy het met verloop van die lesse rustiger geraak en stiller begin lê. Tydens die rommeltema-les toon hierdie leerder ook inisiatief deurdat hy leë bottels neem, self met water vul en dan verskillende klanke daarop voortbring.

Die leerder toon goeie aandag en belangstelling wanneer instrumente soos die klarinet behandel word.

Op emosionele vlak kom die leerder nog baie onvolwasse voor. Soms gaan die leerder histories aan die lag en ander kere kom hy kwaad of hartseer voor. Sy buie wissel vinnig en dit wil voorkom of hy nie beheer oor sy emosies het nie.

Die aanbieder voel dat die leerder eerder sal baat vind by individuele aandag waar hy kan voel dat hy die belangrikste is. Hy reageer goed op individuele aandag tydens die lesse.

#### 4.4.3 Leerder Drie se vordering

Die leerder is 'n pragtige meisie met goeie maniere en sy is baie gehoorsaam en bedagsaam. Dit kom voor asof die leerder ietwat in 'n wêreld van haar eie is. Haar selfbeeld is nie so goed soos wat sy wil voorgee nie en dit het 'n belangrike invloed op haar vermoë om aktiwiteite baas te raak.

Tydens die eerste lesse was die leerder bang om te antwoord uit vrees dat haar antwoorde verkeerd sou wees. Wanneer sy antwoorde op die werkkaarte moet invul, kyk sy eers rond na die ander leerders se antwoorde en vergelyk dan hare met hul antwoorde. Sy is baie stil en lyk selfbewus wanneer sy moet praat. Sy is egter rustig en openbaar nie enige teken van hiperaktiwiteit nie. Die aanbieder kom wel agter dat haar aandag soms afdwaal. Tydens die ontspanningsoefeninge lê sy doodstil en onttrek sy in haar eie wêreld.

Tydens die bespeling van die klawerbord ondervind die leerder probleme om die note te lees en haar vingers te laat saamwerk. Haar koördinasie is nie baie goed nie en sy speel

stadig en sonder progressie. Wanneer sommige aktiwiteite behels dat sy geblinddoek word, wil die leerder nie saamdoen nie. Sy is bang daar word met haar gespot en ook dat die seuns haar sal seermaak as sy nie kan sien nie. Wanneer sy individueel gevra word om 'n antwoord te gee reageer sy glad nie en openbaar sy min selfvertroue. Die leerder hou daarvan om op die klawerbord te speel en speel op haar eie wanneer sy die geleentheid kry.

Tydens die rommeltema-les sukkel sy om inisiatief te neem en 'n instrument uit te soek. Sy is bang om iets te kies wat dalk verkeerd kan wees.

Met verloop van tyd raak die leerder meer betrokke en waag sy dit selfs om antwoorde uit haar eie te gee. Wanneer sy antwoorde op werkkaarte moet invul maak sy nou op haar eie insigte staat en kyk nie meer rond vir hulp van ander nie. Sy is tydens 'n les aan die einde van die program saam met Leerder Twee in 'n groep waartydens hulle ritmes met die flitskaarte moet uitpak. Leerder Twee het homself weer eens onttrek en Leerder Drie het goed leiding geneem en self die ritme uitgepak. Sy openbaar meer selfvertroue en geloof in haar eie vaardighede.

Die leerder was aanvanklik bang om kans te waag en haarself die kans te gee om die lesse werklik te beleef. Namate sy gevoel het dat sy binne 'n veilige omgewing wel kon foute maak, het sy meer selfvertroue gekry en meer aktief by die lesse betrokke geraak. Sy het die aanbieder verder tot 'n groter mate begin vertrou en meer inisiatief aan die dag gelê.

#### 4.4.4 Leerder Vier se vordering

Die leerder se gedrag het toenemend verbeter en heelwat positiewe veranderinge kon bespeur word. Die leerder toon goeie intelligensie en leer vinnig. Hy is ook baie oplettend en kan nog goeie prestasies bereik as hy net homself kan dwing om te konsentreer.

Tydens die eerste lesse was hierdie leerder vreeslik ontwrigtend, afknouerig, hiperaktief, rusteloos, geselserig en aandagafleibaar. Hy was onsuksesvol tydens die aktiwiteite bloot

omdat hy nie voldoende gekonsentreer het nie. Hy het die antwoorde uitgeskree en sodoende die ander leerders se kanse om die antwoord te gee, bederf. Tydens ritmiese samespel het sy aandagafleibaarheid veroorsaak dat hy uit tyd speel met die res van die leerders en tydens die ontspanningsoefeninge het hy opgestaan, weer gaan lê en daarna weer opgestaan. Die leerder het ook geen respek getoon jeens die instrumente nie en die aanbieder moes telkens die instrumente verwyder om te verhoed dat die leerder dit breek.

Die leerder sukkel aanvanklik om sy aandag te verskuif van een aktiwiteit na die volgende en dit neem lank om sy aandag te fokus sodat hy uiteindelik iets gedoen kan kry. Wanneer hy byvoorbeeld besig was met 'n geselsery, het dit die aanbieder ongeveer vyf minute geneem om hom weer te laat fokus sodat die les kan voortgaan. Dit was egter verblydend dat die leerder se aandag namate die lesse gevorder het, gouer teruggekeer het en hy gouer kon fokus en aangaan. Sy konsentrasie het ook gevolglik gouer teruggekeer en aan die einde van die lesse het die leerder geen probleme ondervind om vinnig van die een aktiwiteit na die volgende te skuif nie.

Namate die lesse gevorder het, het die leerder se gedrag toenemend verbeter en het hy selfs as "polisieman" begin optree en die ander leerders oor hul gedrag vermaan. Hy het 'n groter belangstelling in die lesse begin toon en uiteindelik met entoesiasme aan die aktiwiteite deelgeneem. Die leerder was verder baie hartseer tydens die laaste les en wou weet waarom die lesse nie kon voortgaan nie.

#### **4.5 Die opvoedkundige sielkundige se waarnemings**

Die videos wat handel oor die musiekprogram is aan 'n opvoedkundige sielkundige voorgelê. Sy is 'n kundige op die gebied van leerders met leerversteurings en haar mening van die musiekprogram en haar bevestiging van die waarnemings van die navorser en objektiewe waarnemer het die geldigheid van die studie verhoog. Sy is van mening dat die waarnemings van die navorser en objektiewe waarnemer akkuraat is en sy wou geen verdere kommentaar by die reeds bestaande waarnemings voeg nie. Sy is verder tevrede met die manier waarop die studie aangepak en uitgevoer is.

#### **4.6 Samevatting**

Die hoofstuk fokus grotendeels op die lesse vervat in die eksperimentele musiekprogram en die leser kry 'n indruk van die leerders, hul gedrag, hul vordering en hul reaksie op die lesse. Die onderskeie aktiwiteite is volledig bespreek en die navorser/aanbieder en objektiewe navorser se waarnemings is sorgvuldig bespreek.

Deelnemende aksienavorsing geniet aandag in hierdie hoofstuk en redes is aangevoer waarom dit die beste navorsingstipe vir die betrokke studie is.

Uit die hoofstuk blyk dit dat daar by elke leerder 'n mate van vordering was, al was die vordering gering. Dit is duidelik dat musiek 'n invloed op die leerders gehad het en in die volgende hoofstuk word verder daarop ingegaan.

Daar word in Hoofstuk 5 gefokus op die insameling van data na afloop van die musiekprogram en die afleidings en gevolgtrekkings wat uit hierdie studie gemaak kan word. Moontlike aanbevelings wat uit hierdie studie mag voortspruit, word bespreek.



## **HOOFSTUK 5:**

### **‘N OPSOMMING VAN DIE STUDIE, GEVOLGTREKKINGS EN**

### **AANBEVELINGS**

#### **5.0 Inleiding**

In die voorafgaande hoofstukke is daar gefokus op AAHS, die waarde van musiekonderrig en die eksperimentele musiekprogram. Hierdie hoofstuk lewer kommentaar op die insameling van data na afloop van die musiekprogram. Leerders is individueel ingeroep en het weer eens vrae gebaseer op die “Piers-Harris children’s self-concept scale” beantwoord. Die ouers is gevra om mondelings verslag te doen oor wat die musiekprogram volgens hulle bereik het. Die resultate van die studie word vervolgens bespreek.

In hierdie hoofstuk word ook aandag gegee aan moontlike tekortkominge van die studie en ‘n aantal aanbevelings word gemaak wat nuttig kan wees vir verdere studies en navorsing oor die onderwerp.

#### **5.1 Die insameling van data na afloop van die musiekprogram**

Die navorser het die onderskeie leerders individueel ontmoet en vrae gebaseer op die “Piers-Harris children’s self-concept scale” aan hulle gestel. Die volgende waarnemings is gemaak:

##### **5.1.1 Leerder Een se selfbeeld**

Die leerder het met die voortoetsing ‘n taamlike gesonde selfbeeld openbaar. Na die musiekprogram het die resultate min of meer ooreengestem.

Daar was egter ‘n paar stellings oor homself wat hy na afloop van die musiekprogram verander het. Die leerder het aangedui dat hy meestal sy sin wil hê, wat ‘n negatiewe resultaat is. Daar was egter heelwat positiewe veranderinge. Die leerder voel dat hy nou dinge met sy hande kan maak, mooi kan teken en ‘n goeie verslag aan die klas kan lewer.

Voorheen het die leerder aangedui dat hy voel sy ouers verwag te veel van hom. Tydens sy laaste terugvoer het hy aangedui dat dit nie meer die geval is nie.

Die leerder het aangedui dat hy nie skool so haat soos voorheen nie en dat hy nie meer dink mense knou hom af nie. Wat sy fisiese voorkoms betref, is daar dramatiese verbetering. Hy dink nie hy is onaantreklik nie en dui selfs aan dat hy nou meer gewild is wat die teenoorgestelde geslag betref. Waar hy voorheen verkies het om alleen te werk, gee hy nou glad nie om om in 'n groep werksaam te wees nie.

Sy gevoelens omtrent sy familie het verbeter en hy dui aan dat sy familie nie meer teleurgesteld is in hom nie. Hy begin selfs met sy suster oor die weg kom.

#### 5.1.1.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Een

Alhoewel daar min veranderinge in die selfbeeld van die leerder aangedui word, is die veranderinge wat daar wel is van só 'n aard dat daar tog gesê kan word dat 'n positiewe verandering en uitkyk by die leerder teweeg gebring is.

Die leerder het tydens die lesse baie gedoen om die situasie vir die aanbieder te vergemaklik en hy is baie geprys daarvoor. Die leerder se ouers het ook deurentyd gewys hoe trots hul op hom is dat hy musiek neem.

Die leerder se selfbeeld het 'n verdere hupstoot gekry toe hy besef dat hy eintlik baie kreatief en kunstig is. Die leerder het deur musiek van sy kreatiwiteit bewus geword en het later in die lesse soms sy eie voorstelle gemaak. Musiek was vir hierdie leerder van groot belang en hy het 'n liefde daarvoor ontwikkel. Die navorser is van mening dat die leerder by musiekonderrig in groepsverband kan aansluit. Verder kan die leerder musiekbeluistering deel van sy daaglikse aktiwiteite maak en kan musiek sodoende 'n groter rol in sy lewe speel.

### 5.1.1.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Een

Die objektiewe waarnemer beskryf die leerder as intelligent en as 'n leerder met 'n gesonde selfvertroue. Sy aandag en konsentrasie was oor die algemeen goed en as die ander leerders sy aandag afgelei het, het hy redelik gou weer herstel. Die waarnemer is verder van mening dat daar nie regtig enige sigbare tekens van aandagafleibaarheid of hiperaktiwiteit by die leerder merkbaar is nie. Die leerder het spontaan aan die lesse deelgeneem en nadat hy aan die aanbieder gewoon geraak het, het hy soms sy eie inisiatief begin volg. Hierdie leerder het die minste leiding nodig gehad en aangesien die leerder 'n definitiewe liefde vir musiek openbaar, sal verdere musiekonderrig of betrokkenheid by musiek hom tot voordeel strek.

### 5.1.2 Leerder Twee se selfbeeld

Die leerder se gedrag was uiters regressief, maar na die musiekprogram was daar tog aanduidings van 'n verbetering in sy selfbeeld.

Die leerder het na die musiekprogram aangedui dat sy voorkoms hom nie meer pla nie en al die stellings oor sy fisiese voorkoms het van negatief na positief verander. Só byvoorbeeld dink die leerder dat hy mooi oë, 'n mooi lyf en gesig het. Hy voel dat hy eendag 'n belangrike persoon in die samelewing sal wees. Hy dui aan dat hy nie meer so lomp is nie en ook nie meer so maklik sy humeur verloor nie.

#### 5.1.2.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Twee

Die navorser is van mening dat daar geen verbetering van gedrag by die leerder was nie. Sy selfbeeld toon egter tekens van verbetering. Wat egter baie opmerklik is, is die waarde wat musiek vir hierdie leerder inhou. Hy is baie lief daarvoor en geniet dit terdeë.

Die navorser stel voor dat die leerder aanhou met die individuele blokfluitonderrig, maar dat hy nie in groepsverband musikale onderrig ontvang nie. Die leerder is, as hy alleen is, totaal verskillend van die hiperaktiewe, ongehoorsame en dikwels onhanteerbare kind wat hy binne 'n groep is. Musiek kan vir hom in die toekoms van groot belang wees en dit kan sy selfbeeld verder verhoog tydens die adolessente jare wat voorlê.

### 5.1.2.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Twee

Die objektiewe navorser is, soos die navorser, van mening dat hierdie leerder se gedrag regressief was. Hy het aan die begin van die lesse meer aandag gegee en saamgewerk as later. Dit kom voor asof hy aandag soek met sy wangedrag. Die objektiewe waarnemer is, soos die navorser, van mening dat hierdie leerder meer baat sal vind by individuele onderrig.

### 5.1.3 Die selfbeeld van Leerder Drie

Die leerder het vooraf 'n goeie selfbeeld geopenbaar. 'n Positiewe verandering is egter opgemerk en na die musiekprogram dui sy aan dat sy nie meer so dikwels hartseer is nie. Sy voel verder dat haar voorkoms haar nie meer soveel pla nie.

Die leerder het egter na die musiekprogram meer selfvertroue as in die begin geopenbaar. Sy het nie so lank oor elke vraag gedink as voorheen nie.

#### 5.1.3.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Drie

Wat opvallend was van die leerder was dat sy gedurende die lesse toenemend selfvertroue geopenbaar het. Aan die begin van die lesse was sy skaam en het sy bykans nooit uit haar eie gepraat nie. Sy het gedurig haar antwoorde met die ander leerders s'n vergelyk, aangesien sy bang was vir mislukking. Soos die lesse gevorder het, het sy meer deelgeneem en eie inisiatief gebruik.

Die leerder het die musiek baie positief ervaar en was baie entoesiasies om op die klawerbord te speel. Alhoewel sy aanvanklik gesukkel het met die hand-koördinasie, het dit haar nie verhoed om te oefen nie.

Die navorser is van mening dat verdere musiekonderrig die leerder baie kan baat en dat daar gekyk kan word na moontlike klawerbordonderrig. Die leerder sal egter individuele lesse moet ontvang, aangesien sy baie aanmoediging en hulp verlang en nie vinnig vorder nie. Sy het egter 'n wil om sukses te behaal en kan met die hulp van 'n goed opgeleide opvoeder 'n instrument baas raak. Die musieklesse het by die leerder 'n liefde vir musiek

geskep wat verder uitgebou en ontwikkel kan word. In hierdie studie is telkens melding gemaak van die rol wat musiek kan speel op die kognitiewe ontwikkeling van die leerder met 'n leerversteuring. Aangesien die leerder epileptiese toevale kry, kan musiek in die toekoms 'n bydrae lewer tot verdere kognitiewe ontwikkeling van die leerder. Hierdie moontlikheid kan dalk in 'n toekomstige studie ondersoek word.

#### 5.1.3.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Drie

Die objektiewe waarnemer beskryf hierdie leerder as 'in 'n wêreld van haar eie'. Sy was aan die begin van die lesse bang om vrae te beantwoord en het min selfvertroue geopenbaar. Tydens die laaste lesse het sy egter meer selfvertroue geopenbaar en dit is weerspieël in haar aksies. Sy het soms self leiding geneem tydens groepsaktiwiteite en was later nie meer bang dat haar antwoorde verkeerd sou wees nie.

#### 5.1.4 Leerder Vier se selfbeeld

Die leerder se selfbeeld toon 'n dramatiese verbetering. Bykans al die negatiewe stellings het na positief verander. Die leerder voel nie meer dat ander met hom spot nie en hy maak makliker vriende. Hy dink hy is slim, aantreklik en dat hy eendag 'n belangrike persoon in die samelewing gaan wees. Sy skoolwerk veroorsaak nie meer soveel angs nie en hy erken dat hy nie meer so maklik moed opgee nie.

Sy opinie oor sy familie het merkbaar verbeter en hy dui aan dat sy familie nie te veel van hom verwag nie en nie teleurgesteld is in hom nie. Vooraf het die leerder aangedui dat hy wens hy kon anders wees, maar na die musiekprogram het sy opinie verander. Hy voel nie meer dat alles rondom hom verkeerd loop en dat hy lomp is nie. Verder onthou hy makliker wat hy geleer het en sien homself nie anders as ander mense nie.

#### 5.1.4.1 Die navorser se waarnemings en aanbevelings vir Leerder Vier

Hierdie leerder het werklik 'n metamorfose ondergaan. Hy het verander van 'n woelige, hiperaktiewe, onverantwoordelike leerder in 'n leerder wat met respek opdragte uitvoer en selfs die ander leerders maan oor hulle gedrag. Sy vermoë om aandag te fokus het aansienlik verbeter en hy het begin uitsien na die lesse. Sy ouers was baie verbaas oor sy

vordering. Hulle het voor die aanvang van die lesse gesê dat hulle met hul spreekwoordelike hande in hul hare sit oor die leerder en dat hulle al moed opgegee het. Na die musiekprogram het hulle 'n merkbare verbetering in sy gedrag teenoor volwassenes aangedui. Die leerder het meer verantwoordelikheid openbaar en het selfs sy moeder gevra om vir die navorser blomme te koop – iets wat hy volgens haar nog nooit gedoen het nie.

Daar kan waarlik gesê word dat musiek vele positiewe elemente in die leerder na vore gebring het. Hy het aan homself en sy ouers bewys dat hy goed kan wees in musiek en sukses kan behaal<sup>74</sup>. Verdere musiekwaarderingsklasse kan aanbeveel word en kan baie bydra tot die sosiale wording van die leerder.

Die leerder se woorde aan sy moeder tydens die laaste les was: “I wish this was not the last time at music!”

#### 5.1.4.2 Die objektiewe waarnemer se waarnemings van Leerder Vier

Die objektiewe waarnemer is van mening dat die leerder rustiger geraak het met verloop van die lesse. Dit het gelyk of hy toenemend belangstel. Tydens latere lesse was Leerder Twee die enigste rede waarom hierdie leerder se aandag afgelei is.

## **5.2 Gevolgtrekking**

Musiek het op al die leerders 'n invloed gehad en positiewe eienskappe bevorder. Daar was 'n verskil ten opsigte van hul selfbeeld en al het dit in sommige gevalle slegs 'n geringe verandering veroorsaak, was die uitslae oorwegend positief.

By sommige leerders was dit nie bloot die musiek wat as terapie gehelp het nie, maar ander bydraende faktore, soos onderrig in groepsverband, die feit dat hulle oorwegend geprys is ten tye van die lesse en hul ouers se ondersteuning en aanmoediging.

---

<sup>74</sup> Volgens Herbert (1998:318) is die mees basiese behoefte by AAHS-leerders die behaling van sukses in iets waarin volwassenes glo. Sien bladsy 26 paragraaf 2.9 van hierdie tesis.

Die leerders het ontdek dat hulle eienskappe besit waarvan hulle totaal onbewus was en dit het hulle bemagtig en bygedra tot 'n verhoging in selfbeeld. Die leerders gaan vir altyd onthou dat, ten spyte van baie tekortkominge en mislukkings wat hulle nog in hul lewe gaan ervaar, hulle suksesvol was in musiek. Musiek sou dus vir hulle 'n bron van selfvertroue regdeur hul lewe kon bly<sup>75</sup>. Die leerders het ondervind dat musiek pret is en dat hulle musiek op 'n magdom maniere kan leer, ervaar en geniet. 'n Liefde vir musiek is by hulle tuisgebring en dit kan bydra tot 'n ryker, meer betekenisvolle toekoms vir hierdie leerders.

### **5.3 Tekortkominge in die metodologie en navorsingsontwerp**

'n Aantal tekortkominge in die metodologie en navorsingsontwerp het tydens die studie na vore gekom.

#### **5.3.1 Die proses van triangulasie**

Die navorser het oorspronklik gebruik gemaak van waarnemings van haarself en waarnemings van 'n objektiewe waarnemer. Die proses van triangulasie vereis egter dat 'n kundige op die gebied die waarnemings kontroleer en bevestig. 'n Opvoedkundige sielkundige is dus genader om die videos van die musieklesse te bestudeer en haar bevindinge van die musieklesse en van die reeds bestaande waarnemings te gee. Deur die gebruikmaking van drie persone se waarnemings is die proses van triangulasie dus voltrek en kon dit die geldigheid van die studie verhoog.

#### **5.3.2 Die verskillende ouderdomme van die leerders in die studie**

Die leerders in die studie se ouderdomme het gewissel vanaf agt tot tien jaar. Verder was een leerder in Graad Twee, twee leerders in Graad Drie en een leerder in Graad Vier. Daar sou dus aangevoer kon word dat hierdie leerders almal op verskillende kognitiewe, emosionele en fisieke ontwikkelingsvlakke is. In Hoofstuk 3 is daar dus gefokus op die

---

<sup>75</sup> Volgens Wood (1983:29) gee musiek 'n nuwe dimensie aan die lewens van AAHS-leerders. Sien bladsy 55 paragraaf 3.3 van hierdie tesis.

ontwikkelingsmodelle van onder andere Piaget, Ross en Swanwick en Tillman. Gardner (1982:213) voer egter aan dat verskillende ouderdomme nie 'n wesentlike probleem behoort te wees nie, aangesien die beoefening van die kunste vry is van formele en konkrete indeling in ontwikkelingsfasas.

### 5.3.3 Die aantal leerders in die studie

Die klein hoeveelheid deelnemers (leerders) in hierdie studie is 'n verdere tekortkoming. Die navorser het gepoog om 'n groter groep deelnemers bymekaar te kry om sodoende die geldigheid van die studie te verhoog. Die navorser het 'n beroep op die ouers gedoen om hul kinders te laat deelneem aan die studie, maar net vier ouers het gereageer en hierdie vier kinders het die deelnemers in die studie geword. 'n Moontlike aanbeveling sou 'n toekomstige studie met 'n groter groep leerders met AAHS wees.

## 5.4 Aanbevelings

Soos duidelik blyk uit hierdie studie, is die onderrig van leerders met AAHS problematies. Dit is noodsaaklik dat leerders met AAHS in 'n onderrigomgewing is waar opgeleide persone hulle doeltreffend kan onderrig en waar hulle die nodige aanmoediging en ondersteuning kry om optimaal te presteer om sodoende hulle volle potensiaal te verwesenlik. Die navorser kan na afloop van die studie die volgende aanbevelings maak:

### 5.4.1 Die aanbieding van die musiekprogram oor 'n langer tydperk

Die navorser is van mening dat die effektiwiteit en die geldigheid van die studie verhoog kan word indien die musiekprogram oor 'n langer tydperk aangebied word. Die leerders en die navorser/aanbieder moes aan mekaar gewoond raak en net toe albei partye mekaar se werkswyses begin agterkom en respekteer, was dit die einde van die studie. Dit sou vir die leerders ook meer voordelig wees om musiekonderrig op 'n langtermyn basis te ontvang. Heelwat studies het reeds getoon dat musiekonderrig/musiekterapie oor 'n langer periode voordelig is vir leerders<sup>76</sup>. Indien die leerders vir 'n langer tydperk kan

---

<sup>76</sup> Volgens Baumberger & Bangert (2001:81-103) dui studies daarop dat die tyd wat aan musiek spandeer word bydra tot die kognitiewe ontwikkeling van leerders. Sien bladsy 54 paragraaf 3.3 van hierdie tesis.



aanhou met musiek, sal dit van hulle deursettingsvermoë en harde werk vereis, wat juis hierdie eienskappe in hulle na vore sal bring. Die navorser sou verder ook meer en beter waarnemings en afleidings kon maak oor die effektiwiteit en geldigheid van die studie indien dit oor 'n langer periode aangebied kon word. 'n Toekomstige studie, wat oor 'n langer periode strek, kan moontlik meer lig hierop werp.

#### 5.4.2 Die gebruik van kreatiwiteit in die lesse

Die navorser sien dit as 'n tekortkoming dat die leerders se kreatiwiteit nie reg aan die begin van die studie ingespan is nie. Die navorser het eers aan die einde van die lesse besef hoe kreatief hierdie leerders werklik is en in hoe 'n mate hul gedrag verbeter as hulle kreatief besig gehou word. Dit is asof hulle tipiese AAHS-kenmerke minder sigbaar word. Vanuit 'n ander oogpunt toon navorsing dat dit juis musiek is wat bydra tot kreatiwiteit by leerders<sup>77</sup>. Toekomstige betrokkenheid by musiek kan moontlik verder bydra tot hierdie kreatiwiteit van die leerders en dit sodanig versterk.

#### 5.4.3 Voortgesette musiekonderrig

Dit is juis op grond van bogenoemde inligting dat die navorser hierdie aanbeveling maak. Die leerders was, met uitsondering van een leerder, relatief onbekend met musiek tot voor die studie. Musiek kan vir hierdie leerders 'n nuwe veld oopmaak – iets nuuts waarin hulle sukses kan behaal. Die leerders se musikale potensiaal is nog onbekend en onderontwikkeld en kan deur voortgesette musiekonderrig verbeter en uitgebou word tot iets groots.

#### 5.4.4 Die bespeling van instrumente

Die navorser beveel aan dat wanneer die leerders individueel die geleentheid kry om op die instrumente te speel, die oorblywende leerders besig gehou moet word met aktiwiteite wat hulle stil en gefokus hou. Tydens die studie kon heelwat van die leerders se aandagafleibaarheid aan die medeleerders se ontwrigting toegeskryf word. Aangesien die navorser aan slegs een leerder op 'n keer kon aandag gee tydens die bespeling van 'n

---

<sup>77</sup> Habermeyer (1999:113-115) is van mening dat die bestudering van 'n musikinstrument kreatiwiteit by jong leerders versterk. Sien bladsy 47 paragraaf 3.1.2 van hierdie tesis.

instrument, was dit problematies aangesien die navorser terselfdertyd die ander leerders moes stil-hou. Dit was juis in hierdie tye dat van die leerders hul hiperaktiewe gedrag geopenbaar het. Tydens die beplanning van die studie het die navorser gedink aan verskillende “werkstasies” waar elke leerder hom-/haarself individueel kon besig hou. Nadat die algemene groepsaktiwiteite van elke les afgehandel is, verdaag die leerders dan na afsonderlike “werkstasies” waar hulle konstruktief besig gehou word terwyl die navorser een leerder op ‘n keer na die instrument laat kom en sodoende eksklusiewe aandag aan elke leerder gee. Die “werkstasie” kan ‘n afsonderlike werkstafel wees waar die leerder aktiwiteite soos inkleur of musiekbeluistering deur middel van oorfone doen. Die navorser het egter nie hierdie idee tydens die studie geïnkorporeer nie en dit kan as aanbeveling tot toekomstige studies dien.

#### 5.4.5 ‘n Afsluitingskonsert

‘n Verdere aanbeveling is ‘n afsluitingskonsert waartydens die ouers van die leerders kan sien wat tydens die musieklesse vermag is. Hierdie blootstelling en die gevolglike prys wat die leerders sal ontvang, sal van nog groter waarde vir die vorming van die selfbeeld wees. Die leerder met AAHS het positiewe versterking en die aanmoediging van ander nodig. Wanneer die leerder tydens ‘n afsluitingskonsert kan wys wat hy/sy geleer het en waartoe hy/sy in staat is, sal dit hom-/haarself en sy/haar ouers met trots vul. ‘n Afsluitingskonsert is verder ook ‘n einddoel waarna daar gewerk kan word. Tydens die lesse weet die leerder waarheen daar gewerk word en sal hy/sy meer geneë wees om saam te werk.

#### 5.4.6 Onderrig aan die leerder met ‘n versteuring

Ten slotte voel die navorser dat die onderrig aan ‘n kind vir enige opvoeder van onskatbare waarde is. Dit is egter onderrig aan ‘n kind met ‘n leerversteuring wat nie net soveel meer verg nie, maar ook soveel meer lonend en hartverblydend is. Dikwels is opvoeders bang en onseker wanneer ‘n leerder nie soos ander leerders is en optree nie. Al wat dit egter verg is insig en kennis oor die versteuring. Opvoeders moet ook soveel meer energie, tyd, moeite, geduld en liefde insit, maar die resultate van ‘n gelukkige, gebalanseerde leerder maak dit oor en oor die moeite werd.

### **5.5 Slotperspektief**

Dit blyk uit hierdie studie dat leerders met AAHS heelwat uitdagings en negatiewe gevolge moet oorbrug. Die oorsig vanuit die literatuur gee 'n volledige, beskrywende verduideliking van die versteuring en die kenmerke daarvan. Dit is dikwels die selfbeeld van die leerder met AAHS wat in die slag bly en hierdie swak selfbeeld gaan saam met die leerder deur die res van sy/haar lewe. Selfs tydens volwassenheid kan die persoon steeds 'n lae selfbeeld met hom/haar saamdra wat hom/haar tydens elke fase van sy/haar lewe gaan beïnvloed. Alhoewel leerders met AAHS baie gespesialiseerde onderrig ontvang wat poog om al die negatiewe simptome van die versteuring te oorbrug, is daar nie werklik enige intervensies wat juis die verbetering van die selfbeeld aanspreek nie.

Die studie poog dus om te bewys dat musiek 'n aandeel kan hê in die verbetering van die selfbeeld – in hoe 'n klein mate ookal – en dat die leerder se betrokkenheid tot musiek 'n lewenslange bydrae kan lewer tot die verbetering van hierdie selfbeeld. Alhoewel hierdie studie slegs 'n klein druppel in die emmer is, kan toekomstige studies hieruit voortspruit.

## BRONNELYS

Accardo, P.J., Blondis, T.A., Whitman, B.Y. & Stein, M.A. (2000). **Attention deficit and hyperactivity in children and adults: diagnosis, treatment, management.** New York: Marcel Dekker.

Altenmüller, E., Gruhn, W., Parltz, D. & Liebert, G. (2000). *The impact of music education on brain networks: evidence from EEG-studies.* **International journal of music education**, 35:47-53.

Alvin, J. (1966). **Music therapy.** Londen: John Baker Publishers.

(The) American Music Therapy Association. (2000). **Music therapy and the young child.** [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.musictherapy.org/> [Datum van toegang: 10/10/2000].

American Psychiatric Association. (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (vierde uitgawe). Washington DC: American Psychiatric Association.

Arnott, A.B. (1999). **An educational psychological perspective on the use of filial therapy in mother-child relationships.** Ongepubliseerde Magistertesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

(The) Attention Deficit Disorder & Hyperactivity Support Group. (2001). **Pulse. The official newsletter of the attention deficit disorder and hyperactivity support group of South Africa**, 47(3):13. Johannesburg: Posh Advertising.

Babbie, E. (1998). **The practice of social research.** Belmont: Wadsworth Publishing.

- Barkley, R.A. (1981). **Hyperactive children: a handbook for diagnosis and treatment**. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2000). **Taking charge of ADHD**. New York: The Guilford Press.
- Baron, R.A. & Byrne, D. (1997). **Social psychology**. Boston: Allyn & Bacon.
- Baumberger, J.P. & Bangert, A.W. (2001). *The Mozart effect and students with disabilities*. **Contributions to music education**, 28(2):81-103.
- Bester, H. (2001). *Slim of hiperaktief? Rooi rose*, Januarie 2001:92-94.
- Bräuer, H.G. (1991). **The incidence of attention deficit hyperactivity disorder and related factors in a sample of Afrikaans-speaking grade 1 pupils**.  
Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Bresler, L. & Thompson, C.M. (red.) (2002). **The arts in children's lives**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bunt, L. (1994). **Music therapy: an art beyond words**. Londen: Routledge.
- Campbell, D. (2000). **Music physician for times to come**. Wheaton: The Theosophical Publishing House.
- Campbell, D. (2000). **The Mozart effect for children**. New York: William Morrow.
- Campbell, P.S. (1998). **Songs in their heads**. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P.S. & Scott-Kassner, C. (1995). **Music in childhood**. New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Cash, A. (2000). **Healing music articles**. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.healingmusicenterprises.com> [11/2/2004].
- CHADD. (1996). **CHADD facts**. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.chadd.org/facts/addfacts01.html> [24/2/2001].
- Coetzee, A. & Dreyer, L. (2000). **Musiek vir ons kleintjies**. Johannesburg: [s.n.].
- Coertzen, M.A. (1994). **'n Kurrikulum vir klawerbordonderrig binne groepsverband vir vier- tot agtjarige kinders**. Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Coertzen, M.A. (1994). **Maksi-klawers vir agt jaar en ouer**. [s.l.]: [s.n.].
- Coertzen, M.A. (1998). **Groepsbenadering tot musiekopvoeding met besondere verwysing na groepgerigte klawerbordonderrig**. Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Coertzen, M.A. (2000). **Die leerteorieë van Piaget, Bruner, Vygotsky en die implikasies daarvan vir die musiekopvoeding**. BMus-klasnotas: Universiteit van Stellenbosch.
- Colwell, R. & Richardson, C. (2002). **The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference**. New York: Oxford University Press.
- Cooper, P. & Ideus, K. (1996). **Attention deficit/hyperactivity disorder: a practical guide for teachers**. Londen: David Fulton Publishers.
- Cooper, P. & Bilton, K. (1999). **ADHD: research, practice and opinion**. Londen: Whurr Publishers.

(The) Council for Exceptional Children. (1989). **Teaching children with AD/HD.**

[Intyds]. Beskikbaar: <http://www.btinternet.com/~black.ice/addnet/teaching.html>

[16/3/2001].

DeGangi, G. (2000). **Pediatric disorders of regulation affect and behavior.**

San Diego: Academic Press.

Demorest, S.M. & Morrison, S.J. (2000). *Does music make you smarter?* **Music educators journal**, September 2000:33-39.

Denzin, N.K. (1970). **The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods.** Londen: Butterworths.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: SAGE Publications.

Deutsch, D. (1999). **The psychology of music** (tweede uitgawe). San Diego: Academic Press.

De Wet, J.J., Monteith, J.L.K., Venter, P.A. & Steyn, H.S. (1981). **Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing.** Durban: Butterworths.

Engelbrecht, P. (1990). **Die bruikbaarheid van metakognisie in pedoterapie.**

Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

ERIC EC Digest E569. (2000). **Teaching children with attention**

**deficit/hyperactivity disorders.** [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.ericec.org/ericec/faq/addfaq.html> [30/6/2000].

Flick, G.L. (1998). **ADD/ADHD behavior-change resource kit.** West Nyack: The

Center for Applied Research in Education.

Fox, D. B. (2000). *Music and the baby's brain: early experiences*. **Music educators journal**, September 2000:23-27.

Gardner, H. (1982). **Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity**. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1990). **Art education and human development**. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Gaston, E.T. (1968). **Music in therapy**. New York: The Macmillan Company.

Gibbs, G.R. (2002). **Qualitative data analysis**. Buckingham: Open University Press.

Goldman, L., Genel, M., Bezman, R.J., & Slanetz, P.J. (1998). *Diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents*. **Journal of the American medical association**, 279:1100-1107.

Goldstein, S. & Goldstein, M. (1990). **Managing attention disorders in children: a guide for practitioners**. New York: Wiley.

Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. (1979). **Psigologiewoordeboek**. Pretoria: Sigma Press.

Graham, P.J. & Turk, J. & Verhulst, F.C. (1999). **Child psychiatry**. Oxford: Oxford University Press.

Green, C. & Chee, K. (1997). **Understanding A.D.H.D.: a parent's guide to attention deficit hyperactivity disorder in children**. Londen: Vermilion.



- Grobler, R. (1990). **Musiek in die preprimêre skool**. Pietermaritzburg: Butterworths.
- Gromko, J.E. & Poorman, A.S. (1998). *The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance*. **Journal of research in music education**, 46(2):173-181.
- Habermeyer, S. (1999). **Good music brighter children**. Rocklin: Prima Publishing.
- Haines, B.J.E. & Gerber, L.L. (1980). **Leading young children to music**. Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Hallam, S. (1998). *Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties?* **British journal of special education**, 25(2):88-91.
- Hargreaves, D.J. (1986). **The developmental psychology of music**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendren, R.L. (1999). **Disruptive behavior disorders in children and adolescents**. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Herbert, M. (1998). **Clinical child psychology**. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Hodges, D.A. (2000). *Implications of music and brain research*. **Music educators journal**, September 2000:17-22.
- Howard, M.P. (1996). Kodály strategies for instrumental teachers. **Music educators journal**, Julie 1996:27-31.
- Kalandyk, J. (1996). **Music and the self-esteem of young children**. Lanham: University Press of America.

- Ligthart, R. (1998). **‘n Tuisonderrigprogram vir ‘n leerder met aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit.** Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. (1993). **Sielkunde. ‘n Inleiding vir studente in Suid-Afrika.** Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Manning, E. M. (1992). **Musiek en die menslike brein, met spesifieke verwysing na Gardner se teorie van veelvuldige intelligensies.** Ongepubliseerde Magistertesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (1999). **Abnormal child psychology.** Belmont: Brooks-Cole.
- McEwan, E.K. (1998). **The principal’s guide to attention deficit hyperactivity disorder.** Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mertens, D.M. (1998). **Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches.** Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Michels, P. (2001). **The role of the musical intelligence in whole brain education.** Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Minson, R.B. (1998). **The Tomatis method: singing with the ear.** The Centre For Inner Change. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.centerforinnerchange.com/article-singing.html> [13/5/2000].
- Moore, K.D. (1992). **Classroom teaching skills.** New York: McGraw-Hill.
- Mouton, J. (2001). **How to succeed in your master’s & doctoral studies.** Pretoria: J.L. van Schaik.

- Munden, A. & Arcelus, J. (1999). **The AD/HD handbook: a handbook for parents and professionals on attention deficit hyperactivity disorder**. Londen: Jessica Kingsley Publishers.
- Nel, Z. (1995). **Aktiewe musiekbeluistering deur middel van dramatisering. Volume een**. Pretoria: [s.n.].
- Nevid, J.S. & Greene, B. (2001). **Abnormal psychology in a changing world**. Upper Saddle River: Hoffman Press.
- Nocera, S.D. (1979). **Reaching the special learner through music**. Morristown: Silver Burdett.
- Odendal, F.F. et al. (1985). **HAT. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal**. Johannesburg: Perskor-Uitgewery.
- Oosthuysen, T. (1999). **Attention deficit hyperactivity disorder: an epidemiological study in Rocklands**. Ongepubliseerde Magistertesis. Bloemfontein: Universiteit van Oranje-Vrystaat.
- Ortiz, J.M. (1999). **Nurturing your child with music**. Hillsboro: Beyond Words Publishing.
- Peery, J.C. & Peery, I.W. (1987). *The role of music in child development*, in Peery, J.C., Peery, I.W. & Draper, T.W.: **Music in child development**. New York: Springer Verlag.
- Pope, A.W. & McHale, S.M. & Craighead, W.E. (1988). **Self-esteem enhancement with children and adolescents**. New York: Pergamon Press.
- Prozesky, H.E. (1998). **The principles and characteristics of participatory action**

**research: a critical evaluation.** Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Reasoner, R. (1982). **Building self-esteem. Teacher's guide and classroom materials.** Palo Alto: Acer Publishing.

Reber, A.S. & Reber, E. (2001). **The penguin dictionary of psychology** (derde uitgawe). Londen: Penguin Books Ltd.

Reimers, C. & Brunger, B.A. (1999). **ADHD in the young child: driven to redirection.** Plantation: Specialty Press.

Resnick, R.J. (2000). **The hidden disorder.** Washington DC: American Psychological Association.

Rief, S.R. (1996). **How to reach and teach ADD/ADHD children.** West Nyack: The Center for Applied Research in Education.

Rief, S.R. (1998). **The ADD/ADHD checklist.** Paramus: Prentice Hall.

Robin, A.L. (1998). **ADHD in adolescents.** VSA: The Guilford Press.

Rogers, C.R. (1951). **Client-centered therapy.** Massachusetts: The Riverside Press.

Ross, M. (1984). **The aesthetic impulse.** Oxford: Pergamon Press.

Schullian, D.M. & Schoen, M. (1948). **Music and medicine.** New York: Henry Schuman.

Shaw, G.L. (2000). **Keeping Mozart in mind.** San Diego: Academic Press.

Silverman, D. (2001). **Interpreting qualitative data**. Londen: SAGE Publications Ltd.

Slife, B.D. & Williams, R.N. (1995). **What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences**. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Strunk, O. (1950). **Source readings in music history. Antiquity and the middle ages**. Londen: Faber & Faber Limited.

(The) Support Group for Attention Deficit Hyperactivity Disorder of South Africa. (2002). **ADD information booklet**. Pretoria: [s.n.].

Taljaard, E. (1998). **The effect of diet on ADHD**. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.mk-adhd.org.uk/information%20sections/natures%20way/diet%20and%20adhd.html> [12/2/2004].

Tannock, R. (1998). *ADHD: advances in cognitive, neurobiological and genetic research*. **Journal of child psychology and psychiatry**, 39(1):65-99.

Taylor, E. (1989). **On the epidemiology of hyperactivity. Attention deficit disorder: clinical and basic research**. Londen: Lawrence Erlbaum Associates.

Thompson, C. L. & Rudolph, L.B. (2000). **Counseling children** ( Vyfde Uitgawe). Australië: Brooks/Cole.

Toward a State of Esteem. (1990). **The final report of the California task force to promote self-esteem and personal and social responsibility**. CA: California State Department of Education.

Van Aswegen, R. & Vermeulen, D. (1999). **Junior collage. Musiekaktiwiteite vir klein karnallies**. [s.l.]: [s.n.].

- Van Zyl, A. (2001). **'n Rekenaarondersteunde prosedure vir die diagnostiese assessering van aandag by Suid-Afrikaanse kinders.** Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Wardle, W.J. (1999). **Aandagtekortversteuring met en sonder hiperaktiwiteit: 'n neurosielkundige ondersoek na verskille in die onderliggende elemente van aandag.** Ongepubliseerde Magistertesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Weingartner, P.L. (1999). **ADHD handbook for families.** Washington DC: Child and Family Press.
- Weiss, G. & Hechtman, L.T. (1993). **Hyperactive children grown up** (tweede uitgawe). New York: The Guilford Press.
- Wicks-Nelson, R. & Israel, A.C. (1997). **Behavior disorders of childhood.** Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Wiseman, D.C. (1999). **Research strategies for education.** Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Wodrich, D.L. (2000). **Attention-deficit/hyperactivity disorder: what every parent wants to know.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Wood, M. (1983). **Music for mentally handicapped people.** Londen: Souvenir Press.
- Woodward, S.C. (1992). **The transmission of music into the human uterus and the response to music of the human fetus and neonate.** Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Kaapstad: Universiteit Kaapstad.

**DISKOGRAFIE**

Adventure Classic. (1995). **Classic Beethoven**. Jägel GmbH. Stereo 26349.

Dion, C. (1996). **Falling into you**. Sony Music Entertainment. CDCOL 5019 K.

Gibson, D. (1995). **Journey with the whales**. Solitudes Ltd. CDG 120.

Majors for Minors. (1998). **Learning the orchestra**. JNS Musiek. CD Little (WR) 7.

Nel, Z. (1995). **Aktiewe musiekbeluistering deur middel van dramatisering en instrumentale spel**. Beskikbaar by: Zenda Nel Posbus 13552 Clubview 0014.

Oratorio. (1999). **Great symphonies**. United Audio Entertainment Ltd. CCT 70182.

Oratorio. (1999). **Handel – water music**. United Audio Entertainment Ltd. CCT 70062.

Symphonia Classics. (1997). **Vivaldi – the four seasons**. Tring International PLC.  
BES001.

Tranquillity. (2000). **The sound of relaxation – soft waves**. Hallmark Music &  
Entertainment. 312412.

Tranquillity. (2000). **The sound of relaxation – the rainforest**. Hallmark Music &  
Entertainment. 312642.

Van Aswegen, R. & Vermeulen, D. (1999). **Junior collage CD 1**. César Sound. CS0199.

Van Aswegen, R. & Vermeulen, D. (1999). **Junior collage CD 2**. César Sound. CS0299.

## BYLAE 1

### Die Diagnostiese Kriteria vir Aandagafleibaarheid-hiperaktiwiteit<sup>78</sup>

#### A. Opsie (1) of (2):

(1) ses of meer van die volgende simptome van aandagafleibaarheid wat ten minste vir ses maande voortduur en wat nie pas by die ontwikkelingsvlak van die leerder nie:

#### **Aandagafleibaarheid**

- Onvermoë om aandag te gee aan detail, maak onnodige foute in skoolwerk, werk en ander aktiwiteite.
- Vind dit moeilik om aandag te behou in take en speelaktiwiteite.
- Blyk nie te luister wanneer direk aangespreek word nie.
- Onvermoë om instruksies uit te voer en 'n onvermoë om skoolwerk, take en pligte in die werkplek te voltooi (wat nie die gevolg is van opposisionele gedrag nie).
- Onvermoë om take en aktiwiteite te organiseer.
- Vermy dikwels take wat langdurige aandag vereis soos byvoorbeeld skoolwerk en tuiswerk.
- Verloor dikwels items wat nodig is vir die uitvoering van take en aktiwiteite soos speelgoed, tuiswerkopdragte, skryfgereedskap, boeke en ander materiale.
- Aandag word dikwels afgelei deur eksterne stimuli.
- Is vergeetagtig in daaglikse aktiwiteite.

(2) ses of meer van die volgende simptome van hiperaktiwiteit-impulsiwiteit wat ten minste vir ses maande voortduur en wat nie pas by die ontwikkelingsvlak van die leerder nie:

---

<sup>78</sup> Vertaal vanuit die "Diagnostic and statistical manual of mental disorders" (Vierde Uitgawe, 1994).



### **Hiperaktiwiteit**

- Wriemel met hande of voete of is rusteloos in sitplek.
- Verlaat dikwels sitplek in klaskamer of in ander situasies waar daar van hom/haar verwag word om sittende te wees.
- Hardloop rond en klim oormatig in situasies waar hierdie gedrag onvanpas is.
- Onvermoë om sag en rustig te speel.
- Is dikwels “aan die gang” en tree op asof “gedryf deur ‘n motor”.
- Praat oormatig.

### **Impulsiwiteit**

- Roep antwoorde uit voor vraag voltooi is.
- Onvermoë om beurt af te wag.
- Onderbreek ander in hul geselskappe en aktiwiteite.

- B. Sommige van hiperaktiewe-impulsiewe simptome was alreeds voor sewejarige ouderdom aanwesig.
- C. Hierdie simptome is aanwesig in twee of meer omgewings (byvoorbeeld by die skool, werk en by die huis.)
- D. Duidelike bewyse moet bestaan dat versteuring bestaan in sosiale, akademiese en beroepsfunksionering.
- E. Die simptome moet nie die gevolg wees van ander verstandelike versteuring nie (byvoorbeeld, gemoedsversteuring, angsversteuring, disosiatiewe versteuring of ‘n persoonlikheidsversteuring.)

**Aandagfleibaarheid-hiperaktiwiteit – Gekombineerde tipe:** Indien beide A(1) en A(2) vir die afgelope 6 maande bestaan.

**Aandagfleibaarheid-hiperaktiwiteit – Oorwegend Aandagfleibaar:** Indien A(1) teenwoordig is, maar nie A(2) nie, vir die afgelope 6 maande.

**Aandagfleibaarheid-hiperaktiwiteit – Oorwegend Hiperaktief-Impulsief:** Indien A(2) teenwoordig is, maar nie A(1) nie, vir die afgelope 6 maande.

---

**BYLAE 2**

March 2001

Dear Parents

My name is Dina-Maré Smal and I am busy doing my Masters' degree in Music Education at the University of Stellenbosch. I am currently working on a thesis that is exploring the influence of music education on the self-concept of learners with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD).

I am trying to form a music group to investigate the influence that music could have on the self-concept of learners with ADHD. The investigation will take place as a music class that is held once a week at a time that is appropriate for everyone. This class will be observed by an objective observer (a fellow student) and the classes will also be videotaped for future reference (for observations only). The videos will only be watched by the researcher and the objective observer.

The class will entail musical aspects like music appreciation, the learning and singing of songs, playing on percussion instruments, the learning of musical concepts, dramatization through music, the learning of dances and more. These activities will be presented in a very playful manner.

If you think you could help me by letting your child be part of this investigation, please contact me as soon as possible to arrange suitable times and dates. Please contact me if you need more information.

Thank you for your consideration.

Dina-Maré Smal

Contact details:

### BYLAE 3

#### Details of student

Name and Surname:.....

Address:.....

Telephone:(H).....(W).....

Age and Grade:.....

School Attending:.....

Class Teacher:.....

Previous music experience:.....

Favourite Music:.....

Extramural Activities:.....

Hobbies:.....

Likes:.....

Dislikes:.....

#### Details of Parent/s

Name and Surname:.....

Aims for this program:.....

Hereby I, ....., declare that I'm well informed as to the nature of this study and that I shall let ..... participate in the music program. I also agree to abide by the conditions of the program and that I shall bring my child to the weekly classes.

.....  
Signature

.....  
Date

\_\_\_\_\_

**BYLAE 4**

**Review of Records and Past Educational History**

**Preschool**

School Attended:.....  
Program or Service\*.....  
Concerns:.....

**Grade 1**

School Attended:.....  
Program or Service:.....  
Concerns:.....

**Grade 2**

School Attended:.....  
Program or Service:.....  
Concerns:.....

**Grade 3**

School Attended:.....  
Program or Service:.....  
Concerns:.....

**Grade 4**

School Attended:.....  
Program or Service:.....  
Concerns:.....

**Grade 5**

School Attended:.....  
Program or Service:.....  
Concerns:.....

\*Could include Occupational Therapy, Physical Therapy, reading programs, small group instruction, outside tutoring or any other therapy or programs.

**Other comments:**

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

## BYLAE 5

### SYMPTOM CHECKLIST A

NAME OF PUPIL: \_\_\_\_\_ STD: \_\_\_\_\_ AGE: \_\_\_\_\_

SCHOOL: \_\_\_\_\_ RATER: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

Please rate this pupil on the following behavioural criteria. Circle the frequency of behaviour and whether you regard the behaviour as problematic for a child of this age.

BEHAVIOUR	NEVER	SELDOM	SOMETIMES	OFTEN	ALWAYS	PROBLEMATIC	
						Yes	No
1. Fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork or other activities	1	2	3	4	5	Yes	No
2. Has difficulty sustaining attention in tasks or play activities	1	2	3	4	5	Yes	No
3. Does not seem to listen when spoken to directly	1	2	3	4	5	Yes	No
4. Does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace (not due to being oppositional or failing to understand instructions)	1	2	3	4	5	Yes	No
5. Has difficulty organizing tasks and activities	1	2	3	4	5	Yes	No
6. Avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (such as schoolwork or homework)	1	2	3	4	5	Yes	No
7. Loses things necessary for tasks or activities (e.g. toys, school assignments, pencils, books, or tools)	1	2	3	4	5	Yes	No
8. Is easily distracted by extraneous stimuli	1	2	3	4	5	Yes	No
9. Forgetful in daily activities	1	2	3	4	5	Yes	No

10. Fidgets with hands or feet or squirms in seat	1	2	3	4	5	Yes	No
11. Leaves seat in classroom or in other situations in which remaining seated is expected	1	2	3	4	5	Yes	No
12. Runs about or climbs excessively in situations in which it is inappropriate (in adolescents or adults, may be limited to subjective feelings of restlessness)	1	2	3	4	5	Yes	No
13. Has difficulty playing or engaging in leisure activities quietly	1	2	3	4	5	Yes	No
14. Is "on the go" or acts as if "driven by a motor"	1	2	3	4	5	Yes	No
15. Talks excessively	1	2	3	4	5	Yes	No
16. Blurts out answers before questions have been completed	1	2	3	4	5	Yes	No
17. Has difficulty awaiting turn	1	2	3	4	5	Yes	No
18. Interrupts or intrudes on others (e.g. butts into conversation or games)	1	2	3	4	5	Yes	No

COMMENTS: \_\_\_\_\_

Saamgestel deur Brauer (1991) van "Newlands Education Support Centre".

Gebaseer op die diagnostiese kriteria van die DSM-IV.

## BYLAE 6

‘n Opsomming van **Junior collage** (Van Aswegen & Vermeulen, 1999:4):

### Deel een

- **Musiekkonsepte:** polsslag, ritme, toonhoogte, tempo, dinamiek, stemming, klankkleur, vorm en artikulasie.  
Bogenoemde konsepte word visueel uitgebeeld deur middel van kindervriendelike prente.
- **Musiekaktiwiteite:** beluistering, die aanleer van danse, bespeling van slaginstrumente, ritmiese aktiwiteite en die aanleer van liedere.

### Deel twee

- **Temas:** musiekkonsepte en musiekaktiwiteite word in hierdie deel verweef volgens temas uit die kind se leefwêreld.  
Voorbeelde van die temas sluit in: speelgoed, klokke, diere, voëls, sterre, feëverhale en herwinning.

‘n Opsomming van **Maksi klawers** (Coertzen, 1994):

Die program bestaan uit die volgende aktiwiteite:

- sang
- klawerbord spel
- teoretiese werk
- ritme-ontwikkeling
- gehoorontwikkeling
- ontwikkeling van kreatiwiteit
- instrumentale spel
- beluistering

‘n Lesplan vir **Maksi klawers** verskyn op die volgende bladsye.

**Lesplan vir leerders agt-tien jaar (Maksi klawers)**  
**Leseenheid Een**

<b>Aktiwiteit</b>	<b>Week 1</b>	<b>Week 2</b>	<b>Week 3</b>	<b>Week 4</b>
<b>Sang</b>	<i>Twinkle, twinkle</i>	<i>Koekoek en die donkie</i>	<i>Koekoek en donkie</i> met ostinaat begeleiding	<i>Koekoek en donkie</i> met begeleiding
<b>Klawerbord</b>	Hoog en laag Af en op Groepies van 2 en 3 swart note Vingernommers <i>Horlosie</i>	Speel <i>Horlosie</i> <i>My dog Spike</i> Leer die posisie van CDE speel in al die registers. Speel <i>Merrily</i> in middelregister	Musiekalfabet Notebalk en posisie van CDE (middelregister) <i>Taxi tangle</i>	Musiekalfabet: op- en afgaande Notasie A-E <i>Tamborine Tune</i> Hersien
<b>Teorie</b>	Kleur groepies van 2 swartnote in Teken <i>taa</i> Teken hande met vingernommers	Kleur CDE in op die klawerbord Teken al drie ritmes	Teken CDE op die notebalk in verskillende ritmes Maatlyn	Teken A-E op die notebalk
<b>Ritme</b>	<i>Taa en taa, taa, taa, rus</i>	<i>Taa-aa en taa-aa-aa-aa</i>	Hersien	Rustekens van <i>taa, taa-aa en taa-aa-aa-aa</i>
<b>Beweging</b>	Stap met <i>taa</i> begeleiding Meksikaanse dans	Beweeg met verskillende ritmes		
<b>Instrumentale spel</b>	Tamborynspel	Glockenspiels en Xilofone ritmiese nabootsing Ostinaat patroon met klavierbegeleiding, byvoorbeeld <i>Vader Jakob</i>	Skep eie ritmes (bourdon).	Skep eie melodie in vyftoon omvang.
<b>Beluistering</b>		Saint-Saëns se <i>Koekoek</i>	<i>Koekoek en donkie</i> uitvoering van Weense seunskoor	Beluister Saint-Saëns <i>Donkie</i>

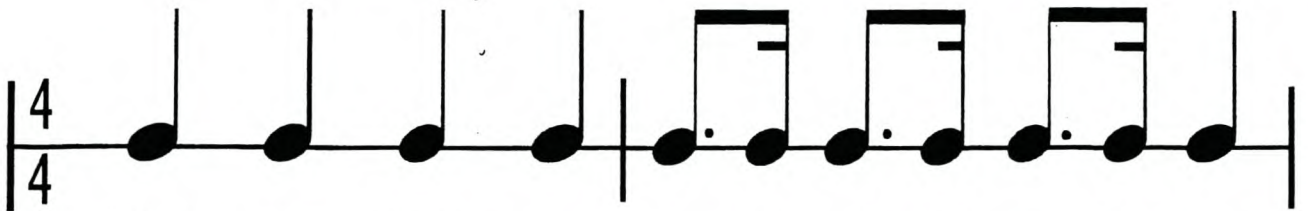


**Eerste jaar (Maksi-klawers vir agt jaar en ouer)  
Leseenheid Twee**

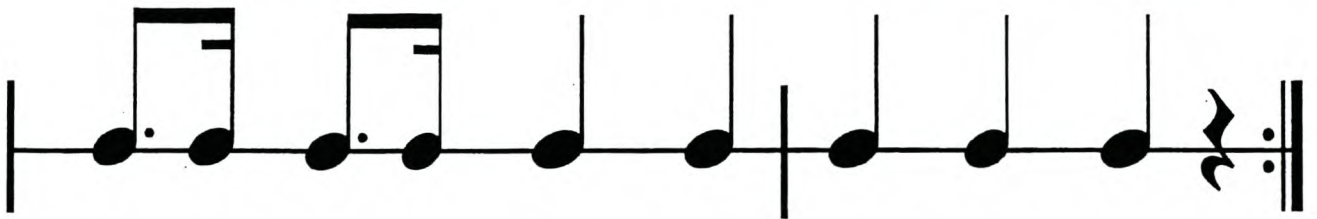
<b>Aktiwiteit</b>	<b>Week 1</b>	<b>Week 2</b>	<b>Week 3</b>	<b>Week 4</b>
<b>Sang</b>	<i>Oupa Uil</i> (pols en ritmepatroon)	<i>Oupa Uil</i> (Pols en ritmepatroon)	Ritmiese bladsing van <i>Oupa Uil</i> .	Ander liedjies met <i>ta-te</i> en 2-slagmaat
<b>Klawerbord</b>	Musiekalfabet op- en afgaande <i>Tamborine Tune</i>	Leer G (F-sleutel) <i>My best Friend</i>	Hersien G <i>My best Friend</i> <i>Long, long ago</i>	Leer G <sup>1</sup> <i>My best Friend</i> <i>Parade</i>
<b>Teoretiese werk</b>	Notasie A-E Tekens van pols.	Teken G in ritmes	Notasie van <i>My best Friend</i>	Notasie-oefening: G
<b>Ritme</b>	Pols	Pols en Aksent	<i>Ta-te</i> Pols, aksent en ritmeptraan	Pols, aksent, 2-slagmaat
<b>Gehoor</b>	Luister pols en teken met musiek	Onderskei tussen verskillende ritmes	Ritmiese eggopatrone	Melodiese eggopatrone
<b>Kreatiwiteit</b>	Skep eie liedjie op A-E		Ritmiese vraag en antwoord	Melodiese vraag en antwoord
<b>Instrumentale spel</b>	<i>Kalkoentjies</i>	<i>Kalkoentjies</i> met kasset ABA	<i>Verrassingsimfonie</i> – Haydn	<i>Verrassingsimfonie</i>
<b>Beluistering</b>	Pols: Bach - wysie op 'n G-snaar	B-gedeelte klankkleur herkenning		Tema en var. 1 van Bg. Simfonie. Herkenning van tema en klankkleure

## BYLAE 7

## Ritme-kotiljons



Links, regs, links, regs, doen die rit - me - ko - til - jons!



Al - mal - in - die kring groet so: "Haai daar!"

Al - mal - in - die kring klap so: ✕ ✕

Al - mal - in - die kring huil so: "wê - wê!"

Al - mal - in - die kring fluit so: ♪ ♪

Al - mal - in - die kring roep so: "joe - hoe!"

Al - mal - in - die kring lag so: "ha - ha!"

Al - mal - in - die kring waai so: "tot - siens!"



haai daar!



klap



wê-wê!



fluit



joe-hoe!



ha-ha!



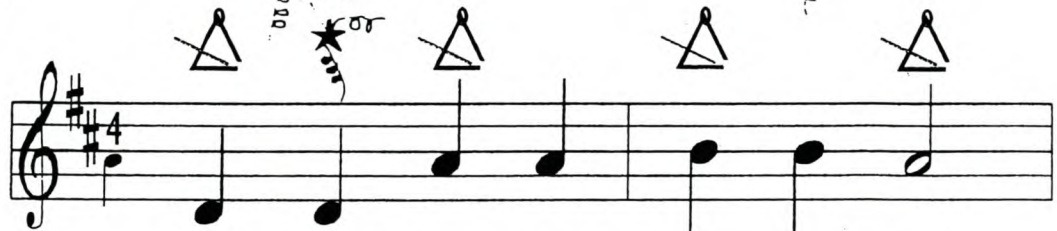
tot-siens!

# Twinkle Twinkle Little Star

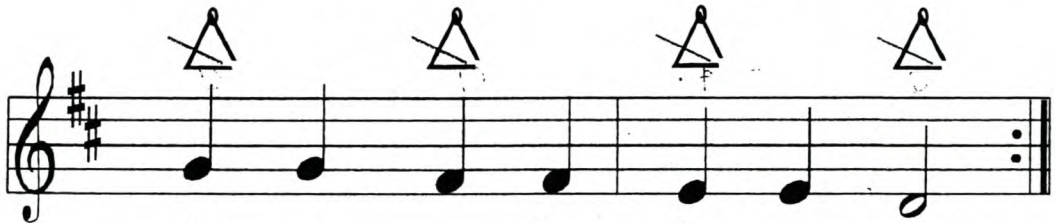
Tradisioneel



24



Twin - kle twin - kle lit - tle star



How I won - der what you are?



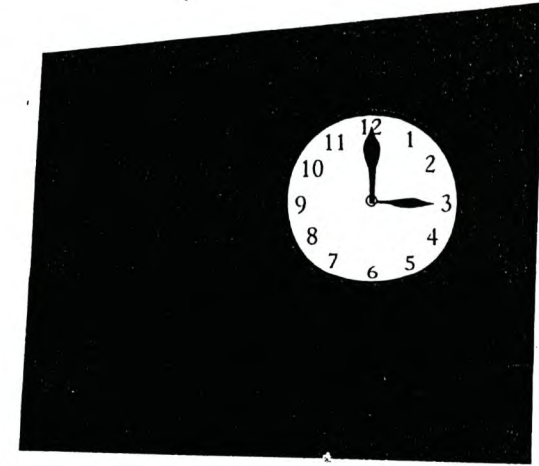
Up a - bove the world so high



Like a dia - mond in the sky.

(Herhaal A)

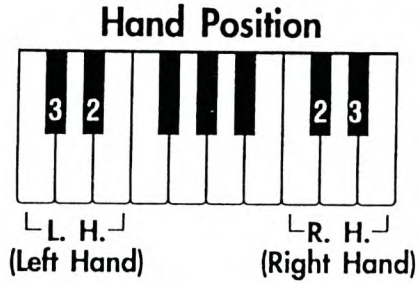
1. Before playing, tap the rhythm on your lap using a rounded hand position.  
Use the correct hand to tap each line.
2. Play and count “one, one”, or “ta, ta”, etc.
3. Play and chant the words.
4. Play in different places on the piano.  
Tell your teacher if you are playing *high*, *low* or *in the middle* of the piano.



# The Old Clock

*Eyes stay on music!*

play fingers 2 and 3  
at the same time



<p><b>R.H.</b> (right hand)</p>	<p>Tick Wind</p>	<p>tock it</p>	<p>tick up</p>	<p>tock so</p>	<p>goes it</p>	<p>the will</p>	<p>old not</p>	<p>clock. stop!</p>	<p><b>Play 2 times!</b></p>
<p><b>L.H.</b> (left hand)</p>		<p>tock it</p>		<p>tock so</p>				<p>tock it</p>	

play fingers 2 and 3  
at the same time

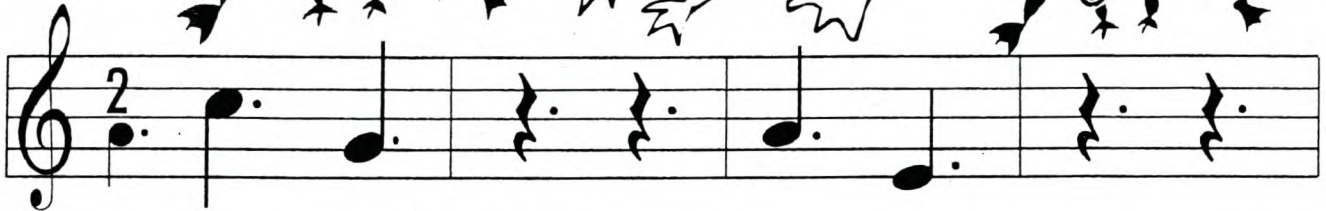
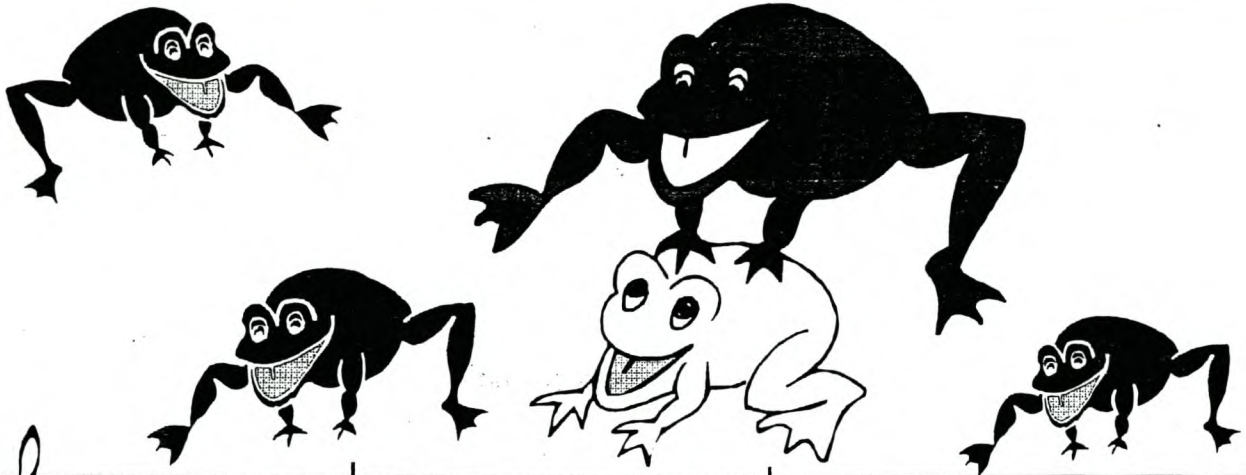
**Teacher Duet:** (Student plays *in the middle* of the keyboard)

# Frogs

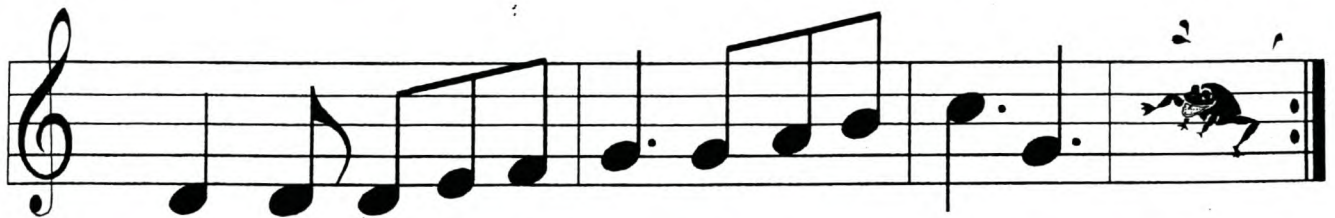
R. van Aswegen



6



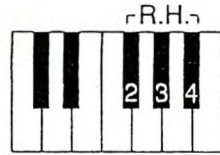
1.	Five	frogs	X X X X X	Five	frogs	X X X X X
2.	Four	frogs	X X X X	Four	frogs	X X X X
3.	Three	frogs	X X X	Three	frogs	X X X
4.	Two	frogs	X X	Two	frogs	X X
5.	One	frog	X	One	frog	X
6.	No	frogs		No	frogs	



Verses 1-4 Dance the hop - a - long one jumps in the wa - ter "Splash!"

Verse 5 Dances the hop - a - long, he jumps in the wa - ter "Splash!"

Verse 6 Dance the hop-a-long, all swim in the wa-ter "Splish, splash!"



# My Dog, Spike

Steady "Hot Cross Buns"

My dog, Spike, off to school, out to prove that he's so cool.

L.H. 2 3 4 2 3 4 4 4 3 3 2 3 4

R.H. 4 3 2 4 3 2 2 2 3 3 4 3 2

"Sor - ry, Spike! You won't pass! Bark - ing is - n't taught in class!"

With accompaniment, student starts here:

Steady (♩ = 120)

# Monkeys

Tradisioneel



7



A



5 lit - tle mon - keys boun - cing on the bed,



one falls off and bumps his head.



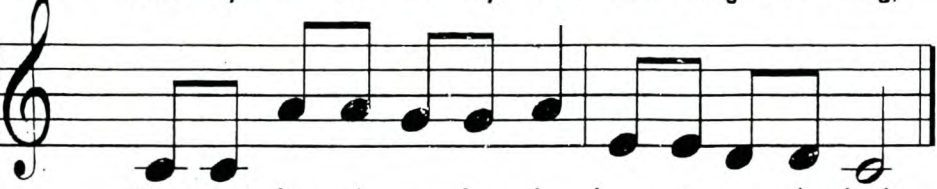
Mom-my calls the doc - tor and the doc - tor says:



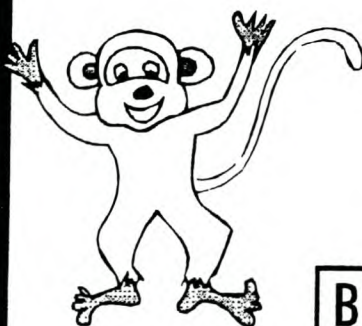
"No more mon-key busi-ness on the bed!"



Mom-my's lit - tle mon-keys love boun-cing boun-cing,



Mom-my's lit - tle mon-keys love boun-cing on the bed!



B





22

# AB Dance

A

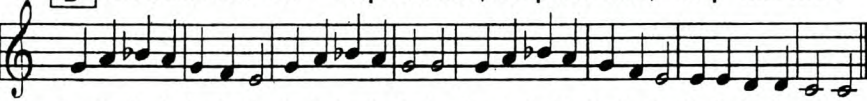
Tradisioneel



Dance in a cir-cle dance like this, dance like this, dance like this.



B Stand in a cir-cle clap like this, clap like this, clap like this.



La la la la la la, la la la la la la. La la la la la la la, la la la la la la.



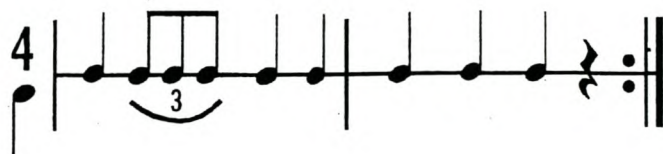
- \*A - Almal hou hande vas en staan in 'n sirkel. Huppel 8 keer na regs.  
Staan stil en klap vir 8 polse.
- \*B - Paartjies tiekiedraai 6 keer, regsom.  
Staan stil en klap vir 2 polse. Herhaal die patroon na links.



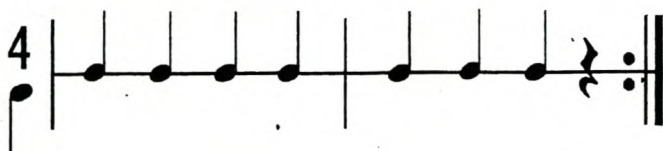
# Tchaikovsky: Mars van die Bliksoldaatjies 29



Die Bliksoldaatjies speel hierdie ritme



Die Muis speel die polsslag





# Ton Moulin



A



Ton mou-lin, ton mou-lin, ton mou-lin va trop vi-te. Ton mou-lin, ton mou-lin, ton mou-lin va trop fort.  
(Einde)

B



Ton mou-lin, ton mou-lin, va trop vi - te. Ton mou-lin, ton mou-lin, va trop fort.  
(Herhaal A)



A

Wals - plaas regterpalms teen maats se regterpalms, wals rondom mekaar vir 12 polse.  
Verander van rigting en gebruik linkerpalms.

B

Mars - 4 treë agteruit, klap hande 4X, 4 treë vorentoe, klap hande teen maats s'n 3X.



4

Tradisioneel Frans

## Skottelskaters

R. van Aswegen

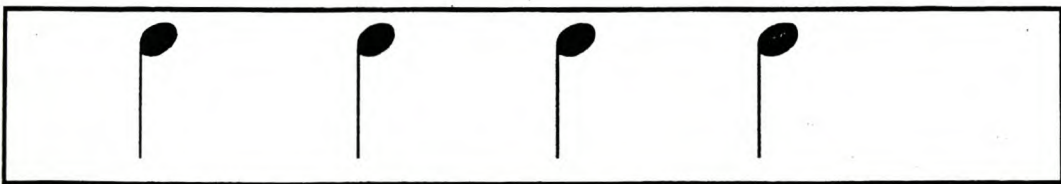
35



- 1 Blaas op die bot-tels dat die wê-reld kan hoor, die
- 2 Speel op die blik-ke
- 3 Speel op die klip-pe
- 4 Blaas in die wa-ter



wy-sie is so vro-lik en die pols klink so:



3x

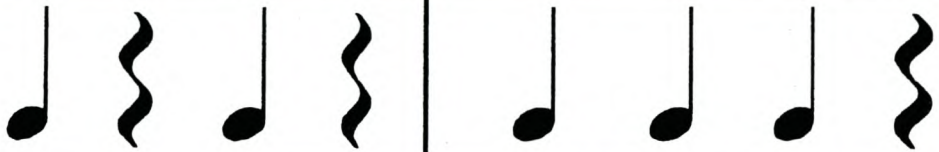


# Saint-Saens: Fossiele

36

A

tutti



X4

B



X8

A

tutti



X4

C



X3

Wag.....

A

tutti




X2

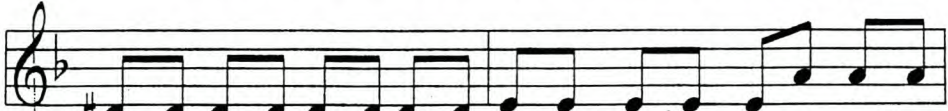
# The Witch

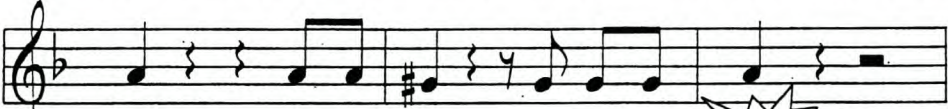

R. van Aswegen


 28


  
 You don't know what it takes to be a  witch!

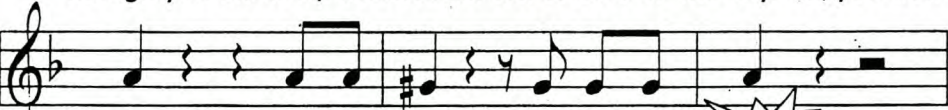

  
 You have to be ug-ly you have to be bad, you


  
 have to be un- po-pu- lar to make the chil-dren sad. Oh, you don't

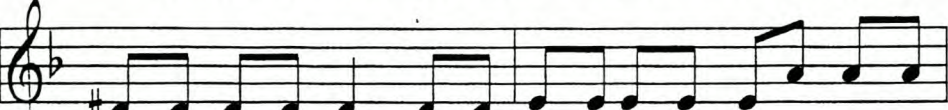
  
 know what it takes to be a  witch!

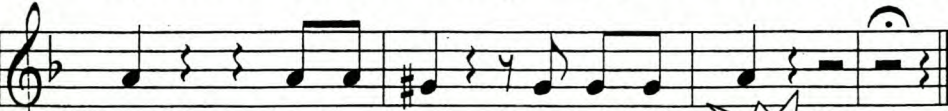
  
 You have to wear all black and grey, e-ven

  
 though you know it's not the fash-ion co-lour of the day. Oh, you don't

  
 know what it takes to be a  witch!

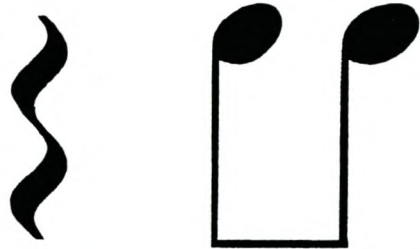
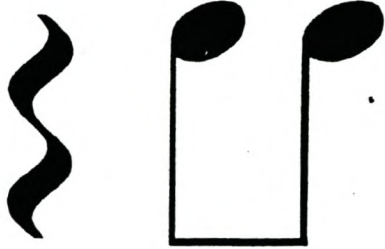
  
 You have to wear a mole on a big and croo- ked nose, and

  
 fly a-round on brooms wea-ring sil - ly pan-ti - hose. Oh, you don't

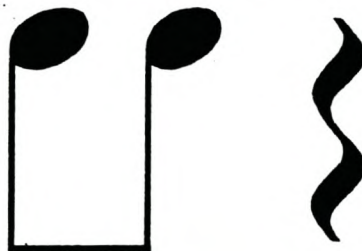
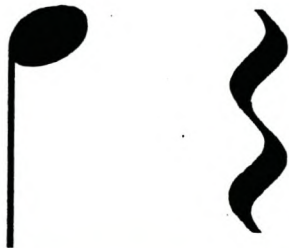
  
 know what it takes to be a  witch!



# The Witch



2x



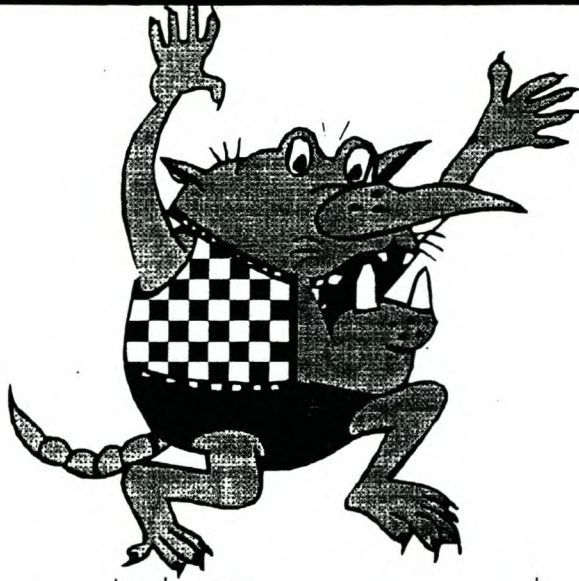
Nie-melodiese begeleiding: verdeel die klas in 2 groepe. Groep 1 - ritmestokkies, groep 2 - ratels.

Voer die bostaande patroon telkens uit saam met die woord

witch

# Thokoloshi

Sepedi saos gesing  
deur Jelina Mabunda



## Vers 1



Tho - ko - lo - shi tho-ko - lo-shi e-mo leng ko ga o mo tshela ka mee-tsi ga a shu-mi

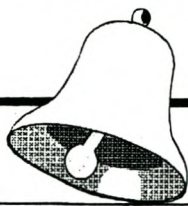
## Refrein



Tho-ko-lo-shi o tsha-ba Mo-di-mo ka pe-long. Tho-ko-lo-shi o tsha-ba Mo-di-mo ka pe-long.

## Vers 2 (opsioneel)

Ga o mo tshela ka se hlare ga se shumi, ga o mo tshela ka le tswai ga le shumi



# The Bells

Tradisioneel



1



All the bells are clear-ly ring-ing ding dong ding.



While the bells are clear-ly ring - ing let us sing.

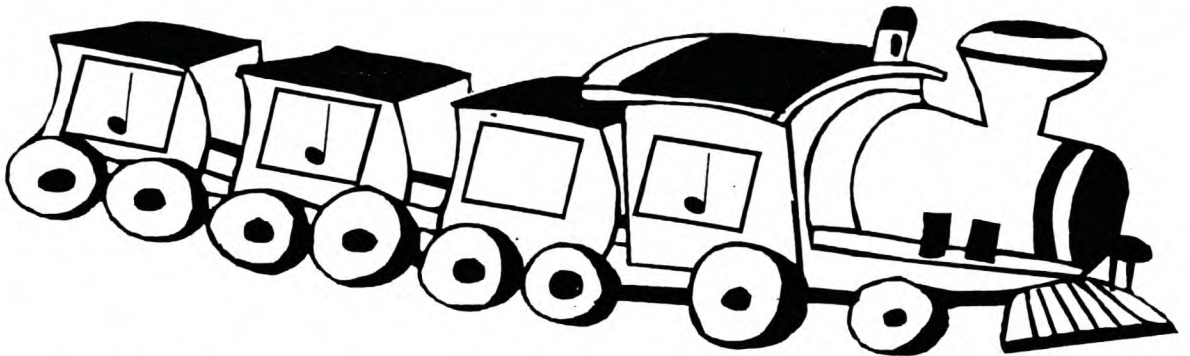


# Trein Ritme Raaisels

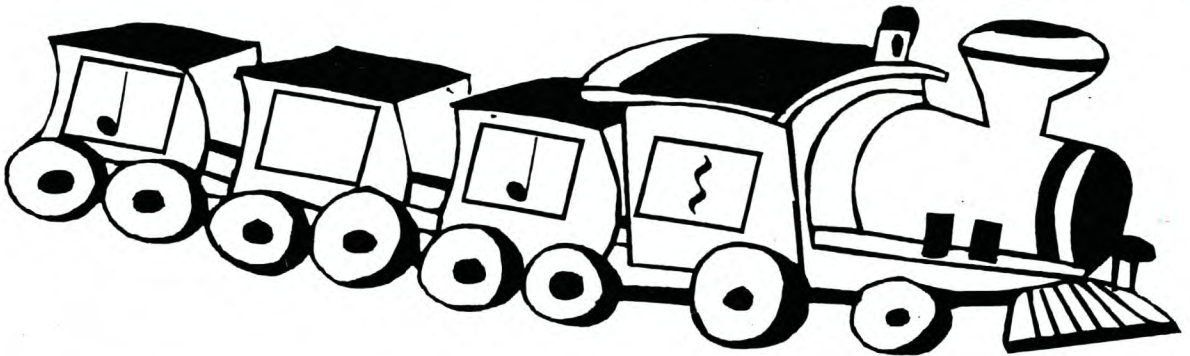


21

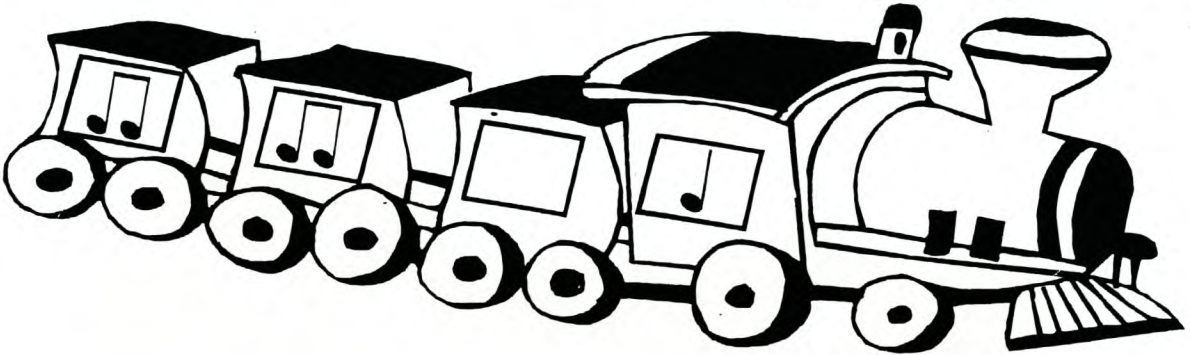
1



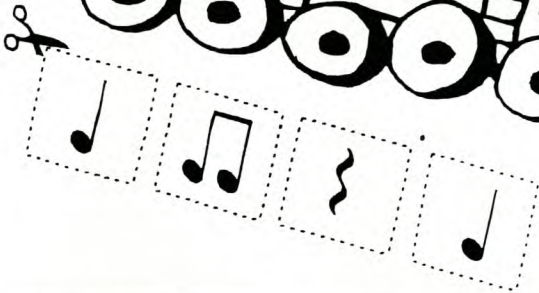
2



3



4



# Die Wiele van die Trein

Tradisioneel



Die wie - le van die trein rol klik, klik, klik,



klik, klik, klik, klik, klik, klik. Die



wie - le van die trein rol klik, klik, klik,



al langs die spoor - lyn.



Die 1ste versie op die CD word in Engels gesing. Sing alles in Afrikaans met die 2de opname sonder stemme. Wissel die tempo van verse 2 en 3 af: vers 2 - "Die wiele van die trein al vinniger", vers 3 - "Die wiele van die trein al stadiger".