

**'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE SERTIFIKAATPROGRAM IN
MUSIEK BY DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**

CHARLA HELENA SCHUTTE

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van

MAGISTER IN MUSIEK

aan die Departement Musiek

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH



STUDIELEIER

Dr. M. Smit

MEDE-STUDIELEIER

Dr. De W. Schutte

STELLENBOSCH

Maart 2002

VERKLARING

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

C.H. Schutte

1 Desember 2001

OPSOMMING

In Suid-Afrika, soos in alle ander lande, is daar musiek liefhebbers en kunstenaars met beperkte of geen musiekopleiding nie. Sommige van hulle het dikwels net 'n basiese musiekkennis en het heel waarskynlik nooit die geleentheid gehad om hulle kennis met eksterne insette te verbreed nie. Dit is juis teen hierdie agtergrond dat daar al vir 'n geruime tyd 'n behoefte bestaan om die nodige opleiding en onderrig aan persone te bied wat weens omstandighede buite hulle beheer (histories of andersins) nie formele musiekonderrig van watter aard ookal, kon ontvang nie. By die Konservatorium (Universiteit Stellenbosch) word daar twee oorbruggingskursusse, oftewel 'n Sertifikaatprogram, aangebied. Die teikengroep bestaan hoofsaaklik uit (i) mense wat na hulle gemeenskappe kan terugkeer om hulle nuutgevonde kennis toe te pas en/of (ii) voornemende musici wat graag vir die BMus-program wil inskryf nadat hulle die minimum tydperk van die Sertifikaatprogram suksesvol voltooi het.

Die doel met hierdie studie was om te bepaal of die tweede Sertifikaat van die Sertifikaatprogram se huidige (i) kurrikulum en (ii) standaard 'n student in staat stel om aan die toelatingsvereistes van die BMus-program te voldoen en die kursus suksesvol te voltooi.

Om die doel te verweselik, is kwalitatiewe navorsingsmetodes (byvoorbeeld literatuurstudie en waarneming) gebruik om die spesifieke inhoud wat in die Sertifikaatprogram benodig word, te ondersoek. Daar is gevind dat aspekte van die Elliott-model toegepas kan word op sertifikaatinhoude. Die navorser kon as waarnemer en dosent deur middel van klasbywoning en -aanbieding eerstehands bepaal of die kurrikulum wat op skrif gestel is, in die praktyk uitvoerbaar was. Empiriese inligting oor die betrokke kursus is deur middel van die opname prosedure en die gestruktureerde vraelys tegniek bekom. 'n Evalueringsvraelys oor kursusmodules wat oor 'n tydperk van twee jaar aangebied is, is ingevul deur sertifikaatstudente. Onderhoude is met BMus I dosente gevoer om te bepaal watter minimum standaard na hulle mening aanvaarbaar is wanneer 'n student vir die BMus-program inskryf.

Deur middel van literatuurstudie is daar ook na eksterne faktore gekyk wat 'n invloed op die vordering van studente in die Sertifikaatprogram kon hê. Die hantering van aspekte soos motivering, onderrig tegniek en -benaderings wat suksesvolle volwasse onderrig sal verseker, eienskappe van volwasse leerders en die implikasies daarvan vir volwasse onderrig is binne die konteks van die Universiteit Stellenbosch se Sertifikaatprogram bespreek.

Deel van die oogmerke van hierdie navorsing was ook om die moontlikheid van aanlegtoetse te ondersoek, omdat tans geen aanlegtoets afgelê word by die Departement Musiek nie. Verskeie bestaande aanlegtoetse is vir die doel bestudeer en die **Advanced Measures of Music Audiation** van **E. Gordon** is deur die navorser as die mees geskikte vir die doel van hierdie studie beskou.

In die geheel het hierdie studie getoon dat die Sertifikaatprogram by die Departement Musiek, Universiteit Stellenbosch, baie potensiaal het, maar dat daar egter deeglik ondersoek ingestel moet word na die kurrikulinhoude om sodoende die huidige standaard op te skuif sodat die tweede Sertifikaat meer moeitewy kan aansluit by die BMus-program.

ABSTRACT

In South Africa, similar to all other countries, there are music lovers and artists with limited or no training in music. Some of them often only have a basic knowledge of music and probably never had the opportunity to broaden their knowledge with external inputs. It is against this background that the need exists to provide the necessary training and tuition for these persons who, due to circumstances beyond their control (historical or other), could not receive any formal music tuition whatsoever. The Department of Music (Stellenbosch University) offers two bridging courses, namely the Certificate programme. The target group consists mainly of (i) people who can return to their communities to apply their newly acquired knowledge and/or (ii) prospective musicians who would like to enrol for the BMus programme, after successfully completing the minimum period.

The purpose of this study was to determine whether the second Certificate of the Certificate programme's current (i) curriculum, and (ii) standard, will make it possible for a student to meet the requirements for enrolment in the BMus programme and to complete the course successfully.

To realise the objective, qualitative research methods (for example literature study and observation) have been employed to investigate the specific contents required in the Certificate programme. The researcher could, as observer and lecturer, by means of attending lectures and lecturing, determine first hand whether the curriculum which had been compiled, was viable in practice. The researcher obtained empirical data regarding the course in question by means of the survey procedure and structured questionnaire method. A questionnaire comprising the evaluation of course modules presented over a period of two years, was completed by certificate students. Questionnaires have been completed by BMus I lecturers to determine amongst other things, in their opinion, whether the minimum standard would be acceptable when a student enrolls for the BMus programme.

By means of literature studies, external factors which could influence the progress of students in the Certificate programme, have also been examined. The handling of aspects such as motivation, tuition techniques and approach, which will ensure successful adult tuition, characteristics of adult learners and the implications thereof for adult tuition, have been discussed within the context of Stellenbosch University's Certificate programme.

Part of the objectives of this research was to investigate the applicability of aptitude tests, because no aptitude test is required at the Department of Music at present. Various existing aptitude tests have been examined and the author has deemed the **Advanced Measures of Music Audiation** by **E. Gordon** as most suitable for this purpose.

In its entirety this study has shown that the Certificate Programme of the Department of Music, Stellenbosch University has much potential, but, that thorough investigation should be initiated into curriculum contents to elevate the existing standard, in order that the link of the second Certificate with the BMus programme can be trouble-free.

DANKBETUIGINGS

- Dr. Ria Smit vir haar bekwame leiding en ondersteuning te midde van baie moeilike omstandighede;
- Dr. De Wet Schutte vir sy kundige hulp as mede-studieleier;
- My ouers vir hul deurlopende ondersteuning en aanmoediging;
- Mev. Charlotte Kirschinger vir haar insig en wyse raad en die vertaling van Duitse tekse;
- Dosente wat vraelyste voltooi het en onderhoude toegestaan het;
- Sertifikaatstudente wat verskeie evalueringsvorms en vraelyste voltooi het;
- Universiteit Stellenbosch, die Nasionale Navorsing Stigting en die Harry Crossley-Foundation vir finansiële steun.



**TO BE A WITNESS TO ADULT LEARNING, TO ADULT EDUCATION,
IS TO BE A WITNESS TO THE QUALITY OF EVERYDAY LIFE**

Opgedra aan:

My ouma Charlotte Kirschinger

The financial assistance of the National Research Foundation (NRF) towards this research is hereby acknowledged. Opinions expressed and conclusions arrived at, are those of the author and are not necessarily to be attributed to the National Research Foundation.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK EEN

PROBLEEMSTELLING EN DOEL MET DIE STUDIE

1.1 INLEIDING.....	1
1.2 METODE VAN ONDERSOEK.....	2

HOOFSTUK TWEE

OORSIG VAN 'N SELEKSIE VAN BESTAANDE OORBRUGGINGSKURSUSSE IN MUSIEK BY UNIVERSITEITE IN SUID-AFRIKA

2.1 INLEIDING.....	6
2.2 AGTERGROND.....	6
2.3 UNIVERSITEIT VAN DIE WITWATERSRAND.....	8
2.4 POTCHEFSTROOM UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERRIG.....	9
2.5 RHODES UNIVERSITEIT.....	10
2.6 PRETORIA UNIVERSITEIT.....	11
2.6.1 Verdere Diploma in Opvoeding.....	11
2.6.2 Nasionale Sertifikaat in Groepsmusiek.....	12
2.7 NATAL UNIVERSITEIT.....	13
2.7.1 Diploma in gemeenskapsmusiek, teater en dans.....	13
2.7.2 Universiteitsdiploma in musiekuitvoering.....	14
2.7.3 Sertifikaat: Musiekstudies.....	15
2.8 UNIVERSITEIT VAN PORT ELIZABETH.....	15
2.8.1 Sertifikaat in Toegepaste Koordirigering.....	15
2.8.2 Diploma in Musiekopvoeding.....	16
2.8.3 Programme vir volwasse beginners.....	17

2.9 UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD.....	18
2.9.1 Inleiding tot Gehooropleiding.....	18
2.9.2 Inleiding tot Harmonie en Kontrapunt.....	19
2.9.3 BMus Basisprogram (algemeen).....	19
2.9.4 Voorbereidende Sertifikaat in Musiek.....	21
2.10 UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT.....	22
2.11 UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND.....	22
2.12 UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA.....	22
2.13 UNIVERSITEIT VAN TRANSKEI.....	23
2.14 UNIVERSITEIT VAN VENDA.....	23
2.15 UNIVERSITEIT VAN FORT HARE.....	23
2.16 UNIVERSITEIT VAN DURBAN-WESTVILLE.....	23
2.17 DIE MUSIEKSERTIFIKAATPROGRAM BY DIE DEPARTEMENT MUSIEK, UNIVERSITEIT STELLENBOSCH.....	23
2.17.1 INLEIDING.....	23
2.17.2 Toelatingsvereistes vir die Sertifikaatkursusse.....	25
2.17.3 Toelatingsvereistes vir die BMus-program.....	26
2.17.4 Kurrikuluminhoud vir Inleidende Program in Musiek.....	28
▪ Musiekvaardighede.....	28
▪ Koorsang.....	29
▪ Praktiese Musiekstudie: Voorbereidend.....	29
▪ Ekstrakurrikulêre vaardighede.....	29
2.17.5 Kurrikuluminhoud vir BMus Basisprogram (Voorbereidend).....	29
▪ Algemene Musiekkunde: Voorbereidend.....	29
▪ Musiekvaardighede.....	30
▪ Musiek in die Gemeenskap.....	32
▪ Koorsang.....	33
2.17.6 Kurrikuluminhoud vir BMus-program.....	34
2.18 OPMERKINGS.....	36
2.19 SAMEVATTING.....	43

HOOFSTUK DRIE

PRAKTIESE MUSIEKKURRIKULUMONTWIKKELING

3.1 INLEIDING.....	45
3.2 DIE TYLER-RASIONAAL.....	46
3.3 PRAKTIESE KURRIKULUMONTWIKKELING.....	55
3.3.1 Die vier vlakke van kurrikulumontwikkeling.....	58
3.3.2 Eerste fase: Oriëntering.....	62
3.3.2.1 Die praksiële musiekkurrikulum.....	62
3.3.2.2 Die reflekerende musiekpraktyk.....	73
3.3.3 Tweede fase: Voorbereiding en beplanning van die musiekkurrikulum.....	75
3.3.4 Derde fase: Musiekonderrig en –leer.....	85
3.3.5 Vierde fase: ‘n Praksiële siening van kurrikulumevaluering.....	87
3.4 SAMEVATTING.....	90

HOOFSTUK VIER

VOLWASSE ONDERRIG BINNE DIE SERTIFIKAATPROGRAM IN MUSIEK

4.1 INLEIDING.....	91
4.2 ALGEMENE EIENSKAPPE VAN DIE VOLWASSE LEERDER EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN VIR VOLWASSE ONDERRIG.....	92
4.3 ONDERRIGTEGNIKE EN –BENADERINGS WAT SUKSESVOLLE VOL- WASSE ONDERRIG SAL VERSEKER.....	96
4.3.1 Die voorlesing.....	99
4.3.2 Die bespreking.....	102
4.3.3 Forum dialoog.....	102
4.3.4 Debat.....	102
4.3.5 Groepsonderhoud.....	103

4.3.6	Videos.....	103
4.3.7	Televisiestel.....	103
4.3.8	Forum.....	104
4.3.9	Paneel.....	104
4.3.10	Simposium.....	104
4.3.11	Klasprojek.....	105
4.3.12	Die gonsgroepbespreking.....	105
4.3.13	Die rondetafel bespreking.....	105
4.3.14	Rollespel.....	106
4.3.15	Rekenaargebaseerde onderrig.....	106
4.4	TOEPASSING VAN ONDERRIGTEGNIKE IN DIE KLASKAMER.....	106
4.5	VAARDIGHEDE WAAROM DIE DOSENT MOET BESKIK.....	108
4.6	WENKE OOR HOE VOLWASSE STUDENTE GEMOTIVEER KAN WORD.....	114
4.7	ASPEKTE WAAROM DIE DOSENT BEDAG MOET WEES MET BETREKING TOT SY/HAAR BEPLANNING EN UITVOERING VAN DIE STUDIE AS GEHEEL.....	122
4.8	DIE HANTERING VAN BOGENOEMDE ASPEKTE BINNE DIE UNIVER- SITEIT STELLENBOSCH SE SERTIFIKAATPROGRAM.....	127
4.9	SAMEVATTING.....	131

HOOFSTUK VYF

DIE BELANGRIKHEID VAN MUSIEKAANLEGTOETSE IN DIE SERTIFIKAATPROGRAM IN MUSIEK

5.1	INLEIDING.....	133
5.2	WAT IS MUSIEKAANLEG?.....	134
5.3	WAAROM IS DIT NODIG OM MUSIEKAANLEGTOETSE AF TE LÊ?.....	136
5.4	KRITERIA VIR 'N GOEIE AANLEGTOETS.....	139
5.5	MUSIEKAANLEGTOETSE.....	143
5.5.1	Seashore Measures of Musical Talents.....	143

5.5.2	Kwalwasser-Dykema Music Tests.....	144
5.5.3	(Wing) Standardised Tests of Musical Intelligence.....	144
5.5.4	Conrad Instrument-Talent Test.....	145
5.5.5	Tilson-Gretsch Musical aptitude Test.....	146
5.5.6	(Gaston) Test of Musicality.....	146
5.5.7	Kwalwasser Music Talent Test.....	147
5.5.8	Drake Musical Aptitude Tests.....	147
5.5.9	(Bentley) Measures of Musical Ability.....	148
5.5.10	(Gordon) Musical Aptitude Profile.....	148
5.5.11	Advanced Measures of Musical Audiation.....	150
5.6	DIE GEBRUIK VAN AANLEGTOETSE VIR DIE SERTIFIKAATPROGRAM BY DIE DEPARTEMENT MUSIEK, STELLENBOSCH.....	151
5.7	AANBEVELINGS.....	154

HOOFSTUK SES

AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN DIE SERTIFIKAATPROGRAM IN MUSIEK, DEPARTEMENT MUSIEK, UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

6.1	INLEIDING.....	156
6.2	EVALUERING.....	156
6.3	AANBEVELINGS.....	160
6.4	SLOTOPMERKINGS.....	169
	BIBLIOGRAFIE.....	171

BYLAES

BYLAE A	Inligtingsbrosjures
BYLAE B	Vraelys
BYLAE C	Module-evaluering vraelys

HOOFSTUK EEN

PROBLEEMSTELLING EN DOEL MET DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

In Suid-Afrika, soos in alle ander lande, is daar musiek liefhebbers en kunstenaars met beperkte of geen musiekopleiding nie. Sommige van hulle het dikwels net 'n basiese musiekkennis en het heel waarskynlik nooit die geleentheid gehad om hulle kennis met eksterne insette te verbreed nie. In Suid-Afrika word byvoorbeeld vele aktiewe en relatief suksesvolle onderwysers/esse of koorleiers/-leidsters uit histories agtergestelde gemeenskappe aangetref wat nie oor noemenswaardige musiekkwalifikasies beskik nie. Dit is juis teen hierdie agtergrond dat daar al vir 'n geruime tyd 'n behoefte bestaan om die nodige opleiding en onderrig aan persone te gee wat weens omstandighede buite hulle beheer (histories of andersins) nie formele musiekonderrig van watter aard ook al, kon ontvang nie.

By die Universiteit Stellenbosch word daar sedert 1999 twee oorbruggingskursusse, oftewel 'n Sertifikaatprogram, aangebied. Die Sertifikaatprogram bestaan uit twee afsonderlike programme wat elk oor 'n minimum tydperk van ten minste een jaar strek. Die eerste Sertifikaat heet die Inleidende Program in Musiek, en die tweede Sertifikaat word die BMus Basisprogram (Vorbereidend) genoem. Die tweede Sertifikaatprogram word as 'n verlengstuk van die eerste Sertifikaatprogram aangebied. Die teikengroep bestaan hoofsaaklik uit (i) mense wat na hulle gemeenskappe kan terugkeer om hulle nuutgevonde kennis toe te pas en/of (ii)

voornemende musici wat graag vir die BMus-program wil inskryf nadat hulle die minimum tydperk van een of twee jaar suksesvol voltooi het.

Teen hierdie agtergrond kan die doel van hierdie studie gestel word as om vas te stel of die tweede Sertifikaat se huidige kurrikulum en standaard 'n student in staat sal stel om aan die toelatingsvereistes van die BMus-program te voldoen.

Deel van die oogmerke van hierdie navorsing was ook om die moontlikheid van aanlegtoetse te ondersoek, omdat geen aanlegtoetse deur studente afgelê word vir toelating tot die Sertifikaatprogram by die Departement Musiek nie. Die navorser is van mening dat aanlegtoetse 'n noodsaaklikheid is, omdat dit vir die dosente onder andere belangrik is om te weet wat die studente se musikale aanleg behels. Verskeie bestaande aanlegtoetse is vir dié doel bestudeer.

1.2 METODE VAN ONDERSOEK

As teoretiese basis van hierdie navorsing dien die model deur D.J. Elliott ontwerp soos in **Music Matters** (1995) bespreek en wat spesifiek vir die ontwerp en evaluering van musiekkurrikula geskep is. Die navorser bespreek slegs **elemente** van Elliott se model wat toepaslik is vir die doel van die studie. Dié elemente stel die navorser in staat om norme te bepaal om 'n geskikte kurrikulum te ontwerp. Elliott se handboek word algemeen beskou as die mees omvattende model wat tans vir die ontwerp en evaluering van 'n musiekkurrikulum gebruik word (McCarthy 2000:3). Hoewel dit veral op **praktiese onderrig** fokus, blyk dit dat Elliott se model op vakke soos Harmonie,

Teorie en Gehoorontwikkeling, vanweë praktiese aktiwiteite in die genoemde vakke, toegepas kan word. Vele aspekte van Elliott se model kan sonder probleem op genoemde vakke toegepas word, byvoorbeeld die fases van oriëntering, voorbereiding en beplanning, onderrig en leer, asook die evaluering van die kurrikulum. Hierdie fases kan aangepas word volgens 'n spesifieke situasie en moet dan krities beskou kan word. 'n Kritiese vraag bly egter die monitor van die ontwikkeling van praktiese vaardighede, sodat die verwagte uitkomstebereik sal word na voltooiing van die tydperke in die twee Sertifikaatprogramme.

Om te bepaal of die Universiteit Stellenbosch se musiekertifikaatprogramme aan die algemene oogmerke en behoeftes van die studente voldoen, is eerstens in Hoofstuk Twee 'n **oorsig verskaf** van verskeie universiteite in Suid-Afrika se huidige akademiese ontwikkelingsprogramme in musiek. Tweedens is empiriese inligting oor die betrokke program (van Universiteit Stellenbosch) deur middel van die **opname-prosedure** en die **gestruktureerde vraelys-tegniek** bekom. Vir dié doel moes die drie dosente wat die BMus I kursus gedurende die ondersoektydperk aangebied het, die vraelys invul. In plaas daarvan om in **gemeenskappe** 'n behoeftebepaling te doen, is deur middel van die genoemde vraelys 'n behoeftebepaling gedoen by die **dosente**, omdat die hooftokus van hierdie studie konsentreer op die studente wat wil inskryf vir die BMus-program en die aansluiting van die tweede Sertifikaat by die eerste jaar van die BMus.

In die vraelys is die genoemde dosente onder andere gevra (i) watter minimum standaard na hulle mening aanvaarbaar is wanneer 'n student vir BMus I inskryf en (ii)

oor watter vlak van kennis 'n student moet beskik voordat hy/sy vanaf die eerste jaar van BMus na die tweede jaar van BMus bevorder kan word.

'n Evaluerings-vraelys van die modules wat oor 'n tydperk van twee jaar (2000 en 2001) in die kursus aangebied is, is deur sertifikaatstudente ingevul. Hierdie module-evaluering het bestaan uit vooropgestelde kriteria wat spesifiek vir die inhoud van die Sertifikaatprogram ontwerp is. Die inhoud is in twee konstrukte verdeel, waarvan die eerste konstruk uit agt items bestaan en oor die inhoud van 'n bepaalde module gehandel het. Die tweede konstruk het uit twaalf items bestaan wat die betrokke dosent se vaardighede evalueer het. Laasgenoemde evaluering word egter nie in hierdie studie bespreek nie, aangesien dit nie deel van die doel van hierdie studie was nie.

In die meetinstrument is respondente se houdings deur middel van Likert-stellings¹ getoets (Babbie 1992:180; Norval 1993:41). Respondente moes op stellings reageer deur hulle houding daarteenoor uit te druk, **as stem beslis saam, stem saam, onseker, stem nie saam nie** of **stem beslis nie saam nie**. Die inhoud van hierdie meetinstrument is met behulp van die dendrogramtegniek vir vraelysontwikkeling saamgestel (Schutte s.d.:1). Sien Bylaag B vir die meetinstrument.

Die **waarnemingtegniek** het 'n belangrike deel van die opnameprosedure in hierdie studie uitgemaak. Die navorser kon as waarnemer en dosent, deur middel van

¹ Likert-stellings is stellings wat respondente se **houdings** teenoor 'n spesifieke stelling toets.

klasbywoning en -aanbieding² eerstehands bepaal of die kurrikulum wat op skrif gestel is, in die praktyk uitvoerbaar was.

Na Hoofstuk Twee volg verskeie hoofstukke waarin deur middel van **literatuurstudie** na eksterne faktore wat 'n invloed op die vordering van studente in die Sertifikaatprogram kon hê, gekyk is. Elliott se model word in Hoofstuk Drie uiteengesit om 'n norm te bepaal waarvolgens 'n geskikte kurrikulum uitgewerk kan word. Omdat die verhouding tussen die dosent en die student in die klas maklik sigbaar is, is verwag dat verskeie aspekte van volwasse onderrig en probleme in die volwasse leersituasie na vore sou tree. Die hantering van aspekte soos (self)motivering, onderrigtegniek en -benaderings wat suksesvolle volwasse onderrig sal verseker, eienskappe van volwasse leerders en die implikasies daarvan vir volwasse onderrig is binne die konteks van die Universiteit Stellenbosch se musiekertifikaatprogram in Hoofstuk Vier bespreek.

Bykomend word verskeie aanlegtoetse in Hoofstuk Vyf bespreek, en aanbevelings ten opsigte van die mees geskikte aanlegtoets vir die Universiteit Stellenbosch se musiekertifikaatprogram word gemaak.

Ter afsluiting word in hierdie studie op beide tekortkominge en positiewe aspekte van die kursus klem gelê en voorstelle vir moontlike oplossings vir probleemgebiede word aan die hand gedoen.

² Gedurende 2000 het die navorser die tweede semester klasse as waarnemer van die BMus Basisprogram bygewoon (video-opnames is ook gemaak) en in 2001 het die navorser studente in die BMus Basisprogram onderrig.

HOOFSTUK TWEE

OORSIG VAN 'N SELEKSIE VAN BESTAANDE OORBRUGGINGSKURSUSSE IN MUSIEK BY UNIVERSITEITE IN SUID-AFRIKA

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om te kyk wat ander universiteite in Suid-Afrika ten opsigte van ontwikkelingsprogramme/sertifikate/diplomas aanbied en om dan te fokus op die Sertifikaatprogram van die Departement Musiek in Stellenbosch. Die navorser het alle Suid-Afrikaanse universiteite wat 'n musiekdepartement het gekontak, waarna veertien (14) universiteite terugvoering gegee het. Die onderskeie universiteite se inligtingstukke is bestudeer en daar is gevind dat nie een van die veertien universiteite se programme/diplomas dieselfde is nie, heel waarskynlik toe te skryf aan die verskil in die behoeftes van die betrokke universiteite se omringende gemeenskappe. Dit blyk uit die verskillende programme dat daar nie noodwendig oral 'n behoefte bestaan om Westerse musiek aan te leer nie, maar eerder om ander musiekvertakkings te ontwikkel soos byvoorbeeld Afrika-danse.

2.2 AGTERGROND

Wanneer daar gekyk word na die etimologiese verklaring van kurrikulum, is "curriculum" afkomstig uit Latyn waar dit die betekenis van 'wedren' gehad het en afgelei is van "currere" wat 'hardloop' beteken (Funk en Wagnalls 1964:137). "Curriculum" word ook in die uitdrukking "curriculum vitae" gebruik, waar dit die betekenis het van iemand se

loopbaan, sy kwalifikasies, prestasies ensovoorts (Odendal 1979:130). Die gebruik van “curriculum” in die onderrig- en leerverband is egter betreklik nuut. Die weg wat die leerder moes volg om by ‘n mikpunt of einddoel uit te kom, is klaarblyklik as ‘n kurrikulum benoem na aanleiding van die resiesbaan/wedren wat voltooi moes word in die oorspronklike Latynse betekenis van die woord (Mostert 1986:34). Volgens Webster’s Third New International Dictionary (1934:648) is “curriculum” in onderrig-leerverband ‘n “specified fixed course of study, as in a school or college, as one leading to a degree.”

Vrae wat gevra kan word is byvoorbeeld: ‘Watter inligting moet oorgedra word?’ en ‘Wat is die beste manier om hierdie inligting te organiseer?’ Teen 1900 het die klem verskuif vanaf ‘wat’ na ‘hoe’ ‘n student leer (Elliott 1995:242). Kieran Egan¹ (1978:69) in Elliott (1995:242) verduidelik dat die beklemtoning van die vraag hoe teenoor wat veroorsaak het dat daar op die individuele leerder gefokus is as ‘n belangrike veranderlike. Verskeie individuele verskille soos byvoorbeeld studiestyl, leervermoë, ontwikkelingsfases, belangstellings en sosio-ekonomiese agtergronde word nou in ag geneem voordat daar gespesifiseer word oor wat die kurrikulum moet bevat.

Aangesien ‘n diepgaande vergelykende studie onmoontlik blyk te wees as gevolg van swak terugvoering en onvolledige inligting vanaf die onderskeie universiteite, word daar in die tweede deel van die hoofstuk gekonsentreer op die inhoud van die Sertifikaatprogramme van die Departement Musiek van Universiteit Stellenbosch. Daar word verduidelik wat die Inleidende Program in Musiek en BMus Basisprogram se

¹ Egan, Kieran. 1978. “What Is Curriculum?” *Curriculum Inquiry*, 8.1, 65-72.

toelatingsvereistes en kurrikuluminhoude behels. Vervolgens word die toelatingsvereistes vir BMus genoem. Beide programme (BMus Basisprogram en BMus) se toelatingsvereistes sal aan die leser 'n aanduiding gee van watter voorbereiding benodig word van die student om suksesvol te wees in die onderskeie programme. Die doel van die BMus Basisprogram is onder andere om 'n student voor te berei vir die BMus program. Daarom is dit belangrik dat die kurrikuluminhoud van die BMus Basisprogram die voornemende BMus student in staat moet stel om, indien moontlik, binne die minimum tydperk aan die toelatingsvereistes van BMus te voldoen. Die hoofstuk word afgesluit deur moontlike probleme uit te lig betreffende die praktiese/teoretiese moontlikheid om 'n student goed voor te berei en op standaard te bring vir BMus.

2.3 UNIVERSITEIT VAN DIE WITWATERSRAND²

BA (MET MUSIEKVAKKE)

Toelatingsvereistes:

Matriek of Skoolverlatersertifikaat

Kursusinhoud:

(i) Musiek in die Geskiedenis en in die Gemeenskap

(ii) Algemene Musiekkennis

(iii) ANDER BA kursus – nie-musiekvakke

Duur van kursus:

Drie jaar (voltyds)

² Sien Bylae A.

Eksaminering:

Onbekend

2.4 POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHO³

UNIVERSITEITSDIPLOMA IN MUSIEK (UNIVERSITY DIPLOMA IN MUSIC) (UDM)

Toelatingsvereistes:

Geen vorige musiekondervinding is nodig nie. Slegs 'n Matrieksertifikaat word benodig, maar 'n musiekaanlegtoets moet suksesvol afgelê word voordat iemand toegelaat word tot die kursus. Die UDM is 'n diploma wat op onderwys in klasmusiek in die primêre en sekondêre skool toegespits is. Dit lei nie na 'n BMus graad nie.

Kursusinhoud:

- (i) Musiekgeskiedenis
- (ii) Musiekopvoeding (alle fasette van klasonderrig in musiek)
- (iii) Gehooropleiding
- (iv) Musiekteorie (musieknotasie, harmonie, kontrapunt, vorm)
- (v) Prakties (klawerbord, klavier, sang, kitaar, blokfluit)
- (vi) Skoolvak (Engels, Biologie, Geskiedenis, Tswana, Wiskunde of Aardrykskunde)
- (vii) Filosofie

Duur van kursus:

Driejarige kursus (voltyds)

Eksaminering:

Geen kursuspunt word as toelating vir die eksamen in Praktiese Musiek vereis nie. Die bywoning van alle konserte wat deur die Departement Musiek aangebied word, is

³ Sien Bylae A.

verpligtend vir alle diplomastudente. “Klasbywoning” sal in hierdie verband ook “konsertbywoning” beteken en in die geval van onvoldoende konsertbywoning, sal die student toelating tot die eksamen in MSS (Praktiese Musiek) geweier word in die betrokke semester.

2.5 RHODES UNIVERSITEIT⁴

Inleidende kursusse: Van voornemende studente kan verwag word om, op aanbeveling van die Departementshoof, inleidende kursusse te voltooi voordat daar begin word met die eerste jaar van 'n musiekkursus. Waar toelaatbaar, kan inleidende kursusse gesamentlik geneem word met 'n musiekkursus.

Basiese musiekgeletterdheid: 'n Studieprogram wat dit vir studente moontlik maak om musieknotasie op eerstejaarsvlak te leer lees.

Basiese praktiese vaardighede: 'n Studieprogram wat dit vir studente moontlik maak om 'n vlak te bereik waar hulle 'n instrument as hoofinstrument op eerstejaarsvlak kan bespeel.

Toelatingsvereistes:

Onbekend

Kursusinhoud:

Onbekend

Duur van kursus:

Onbekend

Eksaminering:

Onbekend

⁴ Sien Bylae A.

2.6 UNIVERSITEIT VAN PRETORIA⁵

2.6.1 VERDERE DIPLOMA IN OPVOEDING (GROEPSMUSIEK) (FURTHER DIPLOMA IN EDUCATION (GROUP MUSIC))

Toelatingsvereistes: graad/drie jaar diploma in onderwys ÒF slegs geïnteresseerd in musiek, sing moontlik in 'n plaaslike koor ÒF daar word oorweeg om verder musiek te studeer met geen musiekkwalifikasies tot op hede nie.

Kursusinhoud:

Eerste jaar

Module 1:

Musiekgeletterdheid: Notebalk, solfa en grafiese notasie

Module 2:

Groepsmusiek – Teorie en Prakties I:

Inleiding tot musiek: Westerse kunsmusiek, Wêreldmusiek, Populêre Musiek en Jazz, Volksmusiek en Etniese musiek

Module 3:

Groepsmusiek – Onderrig en Leer I:

Musiekkonsepte (toonkleur, toonhoogte, lengte, dinamiek, struktuur, styl)

Musiekvaardighede (didaktiek, praktyk en materiale): sang, beweging en dans, instrumentale spel, beluistering en kreatiwiteit

⁵ Sien Bylae A.

Tweede jaar:

Module 4:

Groepsmusiek – Teorie en Prakties II: Rolmodelle in Musiekopvoeding, Dirigeertegniek: Koor en Orkes, Kommunikasievaardighede, Uitvoeringsvaardighede en Uitvoeringsetiket

Implementering: beplanning, voorbereiding en evaluering

Module 5:

Groepsmusiek – Onderrig en Leer III: Die onderrig van media van die 1ste, 2de en 3de generasie, Musiektegnologie, Inleiding tot MIDI en Basiese “sequencing” en “sampling”

Duur van Kursus:

Twee jaar

Eksaminering:

Onbekend

2.6.2 NASIONALE SERTIFIKAAT IN GROEPSMUSIEK (NATIONAL CERTIFICATE IN GROUP MUSIC)

Toelatingsvereistes: Onderwyser met ‘n tweejarige post-Matriekdiploma ÒF slegs geïnteresseerd in musiek – sing miskien in ‘n plaaslike koor ÒF oorweeg verdere studies in musiek met geen musiekkwalifikasies tot dusver nie.

Kursusinhoud:

Module 1:

Musiekpraktyk: Entrepreneurskap, Besigheidsbestuur, Toepassing van tegnologie

Module 2:

Musiekgeletterdheid: Kennis van grafiese, solfa en notebalknotasie

Module 3:

Musiekopvoeding: Skool- en gemeenskapsbetrokkenheid, die studie van uitkomsgebaseerde musiekonderrig geïntegreer met ander vakke en Koorleiding.

Module 4:

'n Keuse tussen:

Bekendstelling aan instrumente

Musieketnografie: die integrasie van musiek en kultuur

Visuele kuns: die integrasie van visuele kunste en musiek

Drama: die integrasie van drama en musiek

Duur van kursus:

Een jaar

Eksaminering:

Onbekend

2.7 NATAL UNIVERSITEIT⁶**2.7.1 DIPLOMA IN GEMEENSKAPSMUSIEK, TEATER EN DANS (DIPLOMA IN COMMUNITY MUSIC, THEATRE AND DANCE)**

Dit is 'n diploma met 'n uittreepunt ná twee jaar en geen toegang na die derde studiejaar nie. 'n Senior Sertifikaat is nie 'n vereiste nie. Relevante lewenservaring sal in ag geneem word wanneer daar besluit word oor toelating.

Toelatingsvereistes: Toegang word onderhandel met die Musiek- en Dramaprogramme. Indien alle eerste kursusse geslaag word, kan 'n student toegelaat word om 'n relevante graadprogram te volg.

⁶ Sien Bylae A.

Kursusinhoud:

Onbekend

Duur van kursus:

Twee jaar

Eksaminering:

Onbekend

2.7.2 UNIVERSITEITSDIPLOMA IN MUSIEKUITVOERING (JAZZ, KLASSIEK OF AFRIKAMUSIEK EN DANS (UNIVERSITY DIPLOMA IN MUSIC PERFORMANCE (JAZZ, CLASSICAL OR AFRICAN MUSIC AND DANCE))

Hierdie driejarige program konsentreer op musiekuitvoering (op dié stadium slegs aangebied in Afrika-musiek).

Toelatingsvereistes: 'n Senior Sertifikaat is nie 'n vereiste nie. Aansoekers moet egter aanleg en belofte toon deur 'n oudisie en toetse in Gehoorervaring te slaag. Hulle moet ook 'n diagnostiese musiekteorietoets ondergaan.

Kursusinhoud:

Onbekend

Duur van kursus:

Drie jaar

Eksaminering:

Onbekend

2.7.3 SERTIFIKAAT: MUSIEKSTUDIES (CERTIFICATE: MUSIC STUDIES)

Toelatingsvereistes: Oudisie

(Hiérdie sertifikaatkursus is vroeër aangebied deur die Universiteit van Durban-Westville vir Natal Universiteit.) Die Sertifikaat: Musiekstudies word erken as 'n Matriekvrystelling deur die regering en kan gebruik word as 'n oorbruggingskursus vir 'n graadkursus.

Kursusinhoud:

Onbekend

Duur van kursus:

Onbekend

Eksaminering:

Onbekend

2.8 UNIVERSITEIT VAN PORT ELIZABETH⁷

2.8.1 SERTIFIKAAT IN TOEGEPASTE KOORDIRIGERING

Hierdie program verskaf 'n breë praktiese begrip van koordirigering – die kommunikasie van musiek deur suggestie – en ontwikkel leerders se teoretiese kennis, sig- en bladlesvaardighede, klawerbordvaardighede/-vermoëns, en repetisietegnieke. Deur te konsentreer op die repertorium vir koorfeeste en kompetisies, word leerders toegerus vir loopbane in koordirigering van verskeie internasionale sangstyle. Die program kan in semi-afstandformaat aangebied word vir studente buite Port Elizabeth. Die program bied toegang tot die tweede jaar van die Diploma in Musiekopvoeding.

⁷ Sien Bylae A.

Toelatingsvereistes: 'n Erkende skoolverlatersertifikaat. Leerders sonder die nodige skoolverlatersertifikaat, maar wat oor toepaslike ervaring beskik, mag registreer vir die kwalifikasie nadat hulle 'n taalvaardigheidstoets voltooi het.

Kursusinhoud:

Toegepaste dirigeertegnieke

Repetisietegnieke

Stembouing en klankproduksie

Koorrepertorium (fokus op voorgeskrewe musiek vir feeste en kompetisies)

Bladsang en bladlees

Klawerbordvermoëns

Gehoortontwikkeling in kooropleiding

Basiese beginsels van musiek

Studente wat graag wil voortgaan met die tweede jaar van die Diploma in Musiekopvoeding, vervang die laaste twee modules met Musiekteorie en Gehoorontwikkeling, en Musiekoriëntasie en Konsepontwikkeling. Studente moet hierbenewens ook minstens beskik oor 'n Graad 1-sertifikaat van Unisa, Royal Schools of Music, of Trinity College, in hul hoofinstrument.

Duur van kursus: Een jaar

Eksaminering:

Onbekend

2.8.2 DIPLOMA IN MUSIEKOPVOEDING

Hierdie program rus leerders toe met die kennis en vaardighede vir loopbane in musiekonderwys, melodiese komposisie en koordirigering en kwalifiseer hulle as

professionele beoordelaars vir koorkompetisies. Die program bied toegang tot die graad BMus (Opvoeding).

Toelatingsvereistes: 'n Erkende skoolverlatersertifikaat en bevredigende vermoëns in 'n stemoudisie.

Kursusinhoud:

Die kurrikulum bestaan uit verpligte kernmodules in Toegepaste koördigering, Skeppende beweging, Teorie van musiek en Gehoorontwikkeling, Musiek deur die eeue, Praktiese musiek (hoof- en tweede instrumente), en Musiekopvoeding.

Fundamentele modules in die eerste jaar ontwikkel leerders se studievaardighede, Engelse taalvaardighede en rekenaargeletterdheid. Keusemodules is beskikbaar in vakke soos Musiek deur die eeue, Musiekoriëntasie en konsepontwikkeling, Musiektegnologie, Musikologie, Instrumentekunde, Praktiese Musiek, en die Onderrig van leerstrategieë vir musiekteorie.

Duur van kursus:

Drie jaar

Eksaminering:

Onbekend

2.8.3 PROGRAMME VIR VOLWASSE BEGINNERS

Hierdie programme is gepas vir skoolverlaters en ander volwasse beginners sonder enige of met beperkte musiekopleiding.

DIPLOMA IN MUSIEK (Onderwys, Jazz, Koordirigering, of Musiektegnologie)

Hierdie diploma wat 'n kwalifikasie in musiekonderwys verskaf, vereis geen vooraf musiekopleiding nie. Die program rus leerders toe met 'n deeglike kennis van musiekteorie en musiekonderrigmetodes en praktiese vaardighede in een of meer instrumente. Studente kan fokus op musiekonderrig, koordirigering en beoordeling, jazz, of musiektegnologie.

Toelatingsvereistes:

Matrikulasievystelling en musikale aanleg.

Duur van kursus:

Drie jaar voltyds. Ook beskikbaar vir deelydse studie.

Eksaminering:

Onbekend

2.9 UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD⁸

2.9.1 Inleiding tot Gehooropleiding: Dit is 'n kursus vir studente wat nie die toelatingstoets vir Gehooropleiding I in die eerste week slaag nie. Dit is dus 'n intensiewe kursus vir studente wat nie voldoende agtergrond het vir Gehooropleiding I nie. Die kursus fokus op twee noodsaaklike areas in musiek: (1) Bladsang- en Bladleesvaardighede; en (2) Transkripsie en Gehooranalise. Van studente word verwag om 'n aantal voorgeskrewe oefeninge teen die einde van die eerste semester te voltooi. Indien dit suksesvol afgehandel is, mag studente toegang verkry tot Gehooropleiding I aan die begin van die tweede semester. Studente wat nie die

⁸ Sien Bylae A.

voorgeskrewe oefeninge bemeester nie, sal die tweede semester ook moet voltooi voordat hulle bevorder kan word na Gehooropleiding I.

2.9.2 Inleiding tot Harmonie en Kontrapunt: Hierdie kursus word gevolg in die eerste studiejaar deur studente wat ingeskryf het vir 'n graadkursus of diploma, maar wat nie die toets vir Harmonie en Kontrapunt I geslaag het gedurende registrasieweek nie.

2.9.3 BMUS BASISPROGRAM (ALGEMEEN) (BACHELOR OF MUSIC FOUNDATION PROGRAMME (GENERAL))

Toelatingsvereistes: Om te kwalifiseer vir toelating tot die BMus Basisprogram vyfjarige program (BMus neem vyf jaar om te voltooi, met die eerste akademiese jaar versprei oor twee jaar) word die volgende benodig:

- (i) Matriek
- (ii) 'n geslaagde oudisie

Om te kwalifiseer vir toelating tot die Voorbereidende Sertifikaat in Musiek word die volgende benodig:

- (i) ten minste 'n Graad 11 sertifikaat
- (ii) 'n goeie stem of die vermoë om 'n instrument te bespeel.

Studente wat die eerste twee studiejaar van die BMus Basisprogram suksesvol voltooi, sal toegelaat word tot die gewone BMus program.

Kursusinhoud:

Eerste jaar:

Musiek I

Inleiding tot Gehooropleiding

Inleiding tot Harmonie en Kontrapunt

Praktiese Studie I/D1/B1

Bladles Ensemble I

Engels vir Akademiese Doeleindes en

Word Power

OF

Nie-Musiek kursus

Tweede jaar:

Musiekgeskiedenis I

Gheooropleiding I

Harmonie en Kontrapunt I

Praktiese Studie II/B1/B2

Bladles Ensemble II

Repertorium I

("Praktiese Studie B1", ensovoorts: Die syfer dui die jaar aan en die letters dui die vlak van die instrument aan waar A die hoogste vlak is en D die laagste.)

Duur van kursus:

Twee jaar

Eksaminering:

Onbekend

2.9.4 VOORBEREIDENDE SERTIFIKAAT IN MUSIEK (PREPARATORY CERTIFICATE IN MUSIC)

STREAM 1: CLASSICAL STUDIES (PREPARATORY CERTIFICATE IN MUSIC)

Hierdie program is ontwerp vir studente wat nie formele musiekonderrig ontvang het nie. Na suksesvolle voltooiing van die sertifikaat, sal kandidate gekwalifiseer wees om aansoek te doen vir 'n voorgraadse kursus of diploma in die musiekveld.

Hierdie program is bedoel vir studente wat nie voldoen aan die toelatingsvereistes vir BMus, Onderwys Lisensiaatdiploma of die Voordraersdiploma nie. Toelating geskied volgens oudisie en toetse.

Kursusinhoud:

Eerste jaar:

Basiese Materiaal in Musiek I

English language Course I#

Algemene Musiekkennis (Klassiek)

Praktiese Studie I

Inleiding tot Vreemde Tale I[^]

Basiese Klavierbordvaardighede I*

Bladles Ensemble I+

Tweede jaar:

Basiese Materiaal in Musiek II

English Language Course II#

Praktiese Studie II

Inleiding tot Vreemde Tale II[^]

Basiese Klawerbordvaardighede II*

Bladlees Ensemble II+

*Slegs vir nie-pianiste

+Slegs vir instrumentaliste

#Opsioneel, onderworpe aan vaardigheidstoets

^Slegs vir sangers

Duur van kursus:

Twee jaar

Eksaminering:

Onbekend

STREAM 2: JAZZ STUDIES (PREPARATORY CERTIFICATE IN MUSIC)

'n Soortgelyke kursus, behalwe dat daar gefokus word op Jazz.

2.10 UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT

Aangesien die kursusinhoud tans herskryf word, was geen bruikbare inligting vir die doel van hierdie studie beskikbaar nie.

2.11 UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND

Die Departement Musiek van die Universiteit van Wes-Kaapland het gesluit.

2.12 UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

Geen oorbruggingskursusse word by UNISA aangebied nie.

2.13 UNIVERSITEIT VAN TRANSKEI

Geen oorbruggingskursusse word by die Universiteit van Transkei aangebied nie.

2.14 UNIVERSITEIT VAN VENDA

Geen oorbruggingskursusse word by die Universiteit van Venda aangebied nie.

2.15 UNIVERSITEIT VAN FORT HARE

Geen oorbruggingskursusse word by die Universiteit van Fort Hare aangebied nie.

2.16 UNIVERSITEIT VAN DURBAN-WESTVILLE

Die Departement Musiek van die Universiteit van Durban-Westville het gesluit.

2.17 DIE MUSIEKSERTIFIKAATPROGRAM BY DIE DEPARTEMENT MUSIEK, UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

2.17.1 INLEIDING

Die Musieksertifikaatprogram by die Departement Musiek vorm wel deel van Universiteit Stellenbosch se Akademiese Ontwikkelingsprogram (AOP), maar dit word deur die Departement Musiek aangebied. Die eerste poging tot 'oorbrugging' is in 1995 offisieel⁹ geïmplementeer in die vorm van **Klawerbordvaardigheid** en **Musiekteorie: Voorbereidend** (Universiteit Stellenbosch Jaarboek 1995:70-71).

⁹ Voor 1995 is daar al reeds vir etlike jare Teorie, Harmonie en Klawerbordvaardigheid op individuele basis aangebied deur 'n dosent.

Die vak **Klawerbordvaardigheid** het bestaan uit

- Oriëntering op die klawerbord
- Basiese vingervaardigheid
- Akkoordospel
- Repertorium van bereikbare moeilikheidsgraad

Die vak **Musiekteorie: Voorbereidend** het bestaan uit

- Grondbeginsels van musiekteorie
- Harmonieleer in vier stemme, waaronder ook alle diatoniese drie- en vierklanke
- Modulasie
- Basiese vormleer
- Grondbeginsels van Gehooropleiding

Bogenoemde twee vakke was egter nie voldoende volgens behoefte nie en in 1997 is 'n komitee gevorm om die moontlikheid van 'n formele musiekoorbruggingskursus te ondersoek. Nadat verskeie universiteite se musiekoorbruggingskursusse ondersoek is, het die komitee besluit om die Universiteit van Kaapstad se musiekoorbruggingsprogram as riglyn te gebruik in die proses om 'n musiekoorbruggingskursus te ontwerp vir die Departement Musiek by Universiteit Stellenbosch.

In 1998 is 'n kurrikulum beplan en in 1999 is daar vir die eerste keer begin met 'n meer omvattende musiekoorbruggingsprogram by die Departement Musiek. Dit is besluit dat die kursus as 'Sertifikaatprogram' bekend sal staan eerder as 'oorbruggingskursus'. Laasgenoemde lei gewoonlik nie na 'n kwalifikasie nie waar die Sertifikaatprogram in

sy geheel wel 'n kwalifikasie is. Die twee Musieksertifikaatprogramme van Universiteit Stellenbosch is gefokus op gemeenskapsdiens. As deeltydse kursusse is hulle gemik op volwassenes wat óf reeds as liefhebber-musici in die onderwys staan, óf wat binne hulle gemeenskappe opleiding in fasette van musiek, soos musiekwaardering, musiekteorie, koorsang of instrumentale spel wil aanbied (Universiteit Stellenbosch Jaarboek 2001:255).

Die Musieksertifikaatprogramme is ook ontwerp om te voorsien in die behoeftes van studente wat BMus wil studeer, maar nie voldoen aan die vereistes van BMus nie en wat 'n jaar of twee se aanvullende voorbereiding/opleiding benodig om wel te kan inskryf vir die BMus-program.

'n Groot deel van die sukses van die US se Sertifikaatprogram sal eers bepaal kan word na die verloop van 'n paar jaar. Daar kan egter reeds 'n aanduiding verkry word deur byvoorbeeld onderhoude met studente en dosente te voer, vraelyste te laat voltooi en te kyk na resultate van toetse en eksamens. Die navorser het in die verband reeds begin met 'n evalueringsproses deur middel van klaswaarneming, vraelyste, gereelde informele gesprekke met studente asook 'n evaluering van toets- en eksamenresultate.

2.17.2 TOELATINGSVEREISTES VIR DIE SERTIFIKAATKURSUSSE

Soos aangedui in die US Jaarboek: Fakulteit Lettere en Wysbegeerte 2001:

Musieksertifikate

Die twee *Musieksertifikaatprogramme* is gefokus op gemeenskapsdiens. As deeltydse kursusse is hulle gemik op volwassenes wat óf reeds as liefhebber-musici in die onderwys staan, óf wat binne hulle gemeenskappe opleiding in fasette van musiek, soos *musiekwaardering, musiekteorie, koorsang of instrumentale spel* wil onderneem.

- *Inleidende Program in Musiek*

Vir toelating tot hierdie program word geen voorkennis van enige aspek van musiek vereis nie.

- *BMus Basisprogram*

Vir toelating tot die *BMus Basisprogram* moet studente minstens die Graad IV-vlak (UNISA) of ekwivalente standaard in een van die instrumente van hulle keuse behaal het, en Graad III-vlak (UNISA) of ekwivalente standaard in teoretiese kennis behaal het. Studente wat beoog om die HonsBMus-program na voltooiing van die Basisprogram te volg, moet oor die Matrikulasievystellingsertifikaat van die Matrikulasieraad beskik.

2.17.3 TOELATINGSVEREISTES VIR DIE BMUS-PROGRAM

Soos aangedui in Universiteit Stellenbosch Jaarboek: Fakulteit Lettere en Wysbegeerte:

Toelating tot die Vierjarige HonsBMus

1.1

Vir toelating moet voornemende studente in besit wees van die Matrikulasie- of Vystellingcertifikaat van die Matrikulasieraad. Hulle moes in die Graad 12-eindeksamen in Musiek minstens 50% (HG) of 60% (SG) behaal het,

of

die Graad VII in die hoofinstrument (of Sang), en Graad VI Harmonie (albei volgens die Universiteit van Suid-Afrika se standaard) behaal het,

of

'n ander vergelykbare eksamenstandaard behaal het,

en/of

'n toelatingseksamen van die Departement Musiek slaag, waarvan die standaard gelykstaande sal wees aan dié in die vorige paragrawe genoem.

1.2 *Klaviatuurvaardigheid as voorvereiste tot toelating*

Alle BMus-eerstejaarstudente wat oor geen klaviatuurvaardighede beskik nie, moet die module 52566 *Praktiese Musiekstudie: Voorbereidend 171 en/of 271* volg.

Studente kry toelating tot 171 of 271 deur middel van 'n oudisie.

'n Vraelys is gegee aan drie dosente wat eerste semester vakke doseer op eerstejaarsvlak. Die doel van hierdie vraelys was om onder andere inligting in te win met betrekking tot kursusinhoude, toelatingsvereistes, standaarde, ensovoorts. Sien Bylae B. Volgens response op die vraelys is van die dosente van mening dat 'n B-gemiddeld behaal moet word vir Musiek (HG) en 'n A-gemiddeld vir Musiek (SG), insluitende uitgebreide musiekteoretiese vaardighede. Daar is ook genoem dat die UNISA-maatstawwe wat gebruik word as huidige toelatingsvereiste onvoldoende is ten opsigte van teoretiese voorvereistes – ondervinding toon dat studente onvoldoende onderleg is ten spyte van Musiek as vak en UNISA kwalifikasies. Daar is ook genoem dat 'n toelatingseksamen nodig is vóór die begin van die jaar, asook die reg om onmusikale mense weg te wys. Op die vraag of daar enige veranderings aangebring moet word aan die huidige BMus program, is daar onder andere geantwoord dat die ou vierjarige BMus gereaktiveer moet word en 'n (aangepaste) vierjarige BMus program ingestel moet word. Die huidige BMus program is volgens 'n dosent taamlik oorlaai, wat vir dosente sowel as studente toenemend meer probleme gaan veroorsaak ten opsigte van werkslading en tydverdeling.

Die vraag is ook aan die dosente gestel of die kursusinhoude van die vakke wat hulle aanbied in BMus I, aansluit by die opvolgende jaar (dit wil sê die tweede jaar) se kursusinhoude. Die drie dosente is van mening dat die kursusinhoude wel aansluit by die opvolgende jaar se kursusinhoude. Indien die kursusinhoude nie aansluit by mekaar nie, kan dit 'n probleem wees, omdat dit indirek 'n invloed kan hê op die Sertifikaatprogramstudent. Byvoorbeeld 'n student wat die tweede sertifikaat en die eerste jaar van die BMus-program voltooi, mag dalk probleme ondervind gedurende die

tweede jaar van die BMus-program indien dit nie aansluit by die eerste jaar se kursusinhoude nie. Met ander woorde, die kursusinhoude van die Sertifikaatprogram en die BMus-program moet deurlopend by mekaar aansluit.

2.17.4 KURRIKULUMINHOUD VIR INLEIDENDE PROGRAM IN MUSIEK

Alhoewel daar eintlik gekonsentreer word op die BMus Basisprogram word die Inleidende Program in Musiek se kurrikuluminhoud hier genoem ter wille van volledigheid. Die volgende vakke word in die kurrikulum ingesluit:

- **MUSIEKVAARDIGHEDE**

Teorie, Gehoorontwikkeling en Klawerbordharmonie word aangebied tot en met Graad 3 (UNISA).

Teorie

Nootwaardes, tydwaardes, ritme, toonhoogte/notasie, intervalle/drieklanke/akkoorde, toonlere/tydsoorttekens/verwante mineur en terme/tekens word aangebied.

Klawerbordharmonie

Drieklanke/gebroke akkoorde/grondposisie en omkerings, akkoorde, transposisies, primêre akkoorde, harmonisering, blad lees, vraag en antwoord frases (melodie en harmonie) en begeleidingstyl skryfwyse word aangebied.

Gehoortontwikkeling

Ritme, tyd, diktee (ritme en melodie), intervale/drieklanke/akkoorde, kadense, verwante toonsoorte, ontleding van praktiese repertorium en rekenaarwerk (teorie, Gehoortontwikkeling en komposisie) word aangebied.

- **KOORSANG**

1 praktiese periode per week.

- **PRAKTIESE MUSIEKSTUDIE: VOORBEREIDEND**

1 lesing/les per week (hoofsaaklik groepsklasse en ensemblespel).

- **EKSTRAKURRIKULêRE VAARDIGHEDE**

Sluit in taalvaardighede in Afrikaans en Engels.

OF

- **INLIGTINGSGELETERDHEID EN REKENAARVAARDIGHEID**

Verpligtend vir voltydse ingeskrewe studente.

2.17.5 KURRIKULUMINHOUD VIR BMUS BASISPROGRAM (VOORBEREIDEND)

- **ALGEMENE MUSIEKKUNDE: VOORBEREIDEND**

Konsepte van musiek/Musiekgeskiedenis/Beluistering

* melodie, ritme, harmonie, vorm, tekstuur en timbre, orkestrasie

* inleiding tot Westerse musiek en invloede

* inleiding tot Afrikamusiek en invloede

▪ **MUSIEKVAARDIGHEDE**

Basiese vaardighede

Grondbeginsels van Teorie, Harmonie en Vorm, geïntegreerde Gehoorontwikkeling en Klaviervaardighede.

Teorie en Harmonie Graad 4 – 6

UNISA se sillabus word gevolg vir die verwerwing van die teoretiese kennis.

Skryf van melodie volgens gegewe ritme (begrippe voor- en nafrase; voltooid/onvoltooid).

Voltooiing van gegewe melodie vir 12 of 16 mate.

Vierstemmige harmonie:

Verdubbelings, stemomvange, skryfwyses en skryf van drie primêre akkoorde.

Besyfering en skryf van vier kadense met een voorbereidingsakkoord.

Kadensiële 6/4 en deurgaande 6/4.

Wisselakkoorde en “goeie” akkoordprogressies.

Harmonisering van ‘n toonleer (majeur en mineur).

Hantering van problematiese progressies.

Spilakkoordmodulasie en verwante toonsoorte.

Skielike modulasie, modulerende sekwense en tussendominante.

Vorm

Herhaling en kontras, musikale frases en –sinne, twee- en drie-ledige vorm, Minuet en Trio, Rondovorm.

Die skryf van melodieë in tweekledige AB vorm, drieledige ABA vorm en met gebruikmaking van kontras en herhaling, motiefontwikkeling, sekwensiële herhaling en komposisietegnieke.

Geïntegreerde Gehoorontwikkeling

Die program poog om die studente se Gehoorvaardighede te ontwikkel; die werk sal aangepas word volgens die vermoëns van die studente.

Ritme: naklap van ritmepatrone en ritmiese passasies, vasstelling van maatslag deur die dirigering van twee-, drie-, later vierslagmaat, die voltooiing van 'n gegewe ritmiese voorfrase, die identifisering van die nootwaardes van 'n gegewe passasie, mondelings en/of skriftelike ritmiese diktee

Melodies: onderskeiding tussen majeur en mineur tonaliteit, intervalsang, voltooiing van 'n melodiese voorfrase met die stem, die sing van 'n sekwensiële herhaling van 'n gegewe frase, die ontwikkeling van (solfa)bladsangvaardighede, akkoordsang en verder

UNISA leerplan Graad 5 en 6

Vertolkingsmodi-onderskeiding: UNISA sillabus

Visualisering: UNISA sillabus

Praktiese Harmonie

Speel van eenvoudige progressies, speel van vier kadense, omkerings, deurgaande en kadensiële 6/4, sekondêre akkoorde

Klawerbordvaardighede

Gebruik J. Bastien (1977/1977a) se patrone aanvanklik, sien ook hierbo onder
Gehoortontwikkeling: Praktiese Harmonie

▪ **MUSIEK IN DIE GEMEENSKAP**

Sangleiding

Stemontwikkeling

Liedklassifikasie

Programsamestelling

Repertoriumstudie

Kunsadministrasie/organisering/publisiteit

Hoe om 'n konsert/produksie te organiseer

Venue, repetisies, programme, programnotas, persverklaring, advertensie, plakkate, kaartjies en kaartjieverkope, verhoogbestuur en toerusting, kostuums en ekstras.

Kopiereg

Uitvoerreg en Meganiese regte

Infrastruktuur van Kuns en Kultuur in die Wes-Kaap

Inligting oor konsertvenues, borgskappe, donateurs, Kuns en Kultuur Opvoeding, Kulturele feeste en geleenthede.

Praktiese komponent

Organisering van 'n konsert, praktiese ervaring by die Konservatorium van Stellenbosch.

Musiektegnologie

Inleiding tot basiese opneemtegnieke

- **KOORSANG**

Dirigeertegniese – Dirigeerkuns en –slagtegnieke

Uitgangsposisie en ander algemene beginsels, oefening in twee-, dan drie-, en later vier-maatslag tegnieke aan die hand van geskikte repertorium, oefening in die inval, die afsluiting van stemhebbende en stemlose konsonante, dirigeer van repertorium van verskillende tempi.

Repetisieprosedures

Die organisering en tydsindeling van repetisies, kontrolering van liggaamshouding en asemhaling, die benutting van 'n verskeidenheid van modusse om liedere aan te leer, af te rond, ensovoorts, die ontwikkeling van meerstemmigheid, diksie en uitspraak.

Programsamestelling

Die insluiting van verskillende tipe liedere en musiekgenres, 'n programkeuse wat liedere insluit wat verskil volgens karakter, styl, funksie, idioom en genre. Verskillende

stemorganisasies word gebruik byvoorbeeld eenstemmigheid, met diskant, meerstemmig, ensovoorts, gebruikmaking van verskillende begeleidingsopsies benewens onbegeleide/a capella sang.

2.17.6 KURRIKULUMINHOUD VIR BMUS-PROGRAM

In hierdie afdeling word daar slegs klem gelê op die teoretiese modules van die Sertifikaatprogram - Die praktiese modules word reeds ondersoek in 'n ander studie. Die kurrikuluminhoude van die vakke Musiekgeskiedenis (ter wille van volledigheid), Harmonie en Gehooropleiding vir die eerste jaar van die BMus-program (soos verskaf deur die drie betrokke dosente in die vraelys, wat gesien kan word in Bylae B) is as volg:

MUSIEKGESKIEDENIS 112: SEMESTERPLAN

- Algemene inligting oor die kursus; werksmetode; musiek in die samelewing; die oorspronge van musiek; Griekse invloede.
- Vroeg Middeleeue
- Laat Middeleeue
- Renaissance
- Barok
- Klassiek
- Romantiek
- Die twintigste eeu

MUSIEKTEORIE 113

Hierdie is 'n weeklikse uiteensetting van Musiekteorie 113 (eerste semester). Die tweede semester se vakinhoud word nie genoem nie omrede daar voortgebou word op die vakinhoud van die eerste semester – die navorser stel slegs belang in dít wat studente op voorbereid moet wees wanneer hulle inskryf vir BMus.

- Administrasie: Toets- eksamendatum, tutoriaal en groepe
Vierstemmige harmonie grondbeginsels d.w.s. besyfering, interval- en akkoordtipes, stemleiding.
Oefeninge/toets vir bogenoemde
- Vierstemmige harmonie grondbeginsels d.w.s. besyfering, interval- en akkoordtipes, stemleiding.
“Plaas” semester in perspektief (style, komponiste, werktipes, terminologie, ens.)
Oefeninge/toets vir bogenoemde
- Vierstemmige harmonie oefeninge
Style, komponiste, werktipes, terminologie
Oefeninge/toets vir bogenoemde
- Vierstemmige harmonie-oefeninge, stylkopieë
Komponiste, werktipes, terminologie
Oefeninge/toets vir bogenoemde
- Vierstemmige harmonie, chromatiek van Weense Klassiek
Werkanalise
Oefeninge/toets vir bogenoemde

- Hersiening
- Werkanalises, stylkopieë: konsentreer op Mozart, Opera, Strykkwartette, Klavierkonserte en Simfonieë

GEHOOROPLEIDING 172

- Praktiese Harmonie: Modulasie met spesifieke akkoorde as spilakkoord –tot en met drie kruise/molle
- Intervalle
Akkoorde
Kort eenstemmige diktees (toonhoogtes met eenvoudige toonduurtes)
Kort tweestemmige diktees
Kort ritmiese diktees
- Modusse
- Beklemtoning van verband met Musiekteorie (veral harmoniese aspekte – met byvoorbeeld voorbeelde van “sigbare” musiek)

2.18 OPMERKINGS

In die Universiteit Stellenbosch Jaarboek 2001 resorteer die destydse ‘oorbruggingsvakke’ (soos gesien onder 2.15) nou onder **Musiekvaardighede 271**. Laasgenoemde behels Basiese vaardighede: beginsels van teorie, harmonie en vorm; Geïntegreerde Gehooropleiding; klawerbordvaardighede en praktiese harmonie. Voornemende BMus studente wat aan die begin van hul akademiese jaar ‘n

toelatingstoets in harmonie aflê en nie bevredigend presteer nie, word aangeraai om Musiekvaardighede 271 alleen te neem of tesame met die eerstejaarsvak Musiekteorie, met die doel om hulle teoretiese basis te versterk. Die meeste voornemende BMus studente voldoen gewoonlik aan die toelatingsvereistes vir BMus, maar sommige studente se standarde blyk dikwels twyfelagtig te wees wanneer daar gekyk word na die lae persentasies wat behaal word in 'n toelatingstoets. Na gelang van toetsuitslae word studente aanbeveel om óf die Sertifikaatklasse by te woon óf om Musiekvaardighede 271 te neem. Studente word nie verplig om enige van bogenoemde twee vakke te neem nie en dit strek dikwels tot nadeel van die student omdat die student moontlik onvoorbereid kan wees vir die BMus-program. Na aanleiding van die vraeys het die drie dosente genoem dat musiekstudente wat die toelatingstoets sak definitief die Sertifikaatprogramme se klasse moet bywoon en dat daar streng gehou moet word by 'n afsnypunt. As agtergrondkennis benodig studente baie luisterondervinding en teoretiese agtergrond. Een uit die drie dosente is ook van mening dat dit dalk beter sal wees as almal niks geweet het nie, omdat dit moeilik is om aangeleerde dwalings en wanopvattinge binne drie jaar uit te wis. Al drie dosente is van mening dat studente wat nie op standaard is nie, ten minste vir 'n jaar by die Sertifikaatprogramme moet inskakel.

Die kurrikuluminhoud vir die Inleidende Program in Musiek dek die basiese vaardighede wat benodig word om voort te gaan met die BMus Basisprogram (Vorbereidend). Dit blyk asof studente wat vanuit die Inleidende Program in Musiek oorbeweeg na die BMus Basisprogram (Inleidend) geen probleme ondervind wat standaard betref nie. Ondervinding toon dat studente wel toelating verkry tot die BMus

Basisprogram (Voorbereidend). Die rede daarvoor is dat studente teruggehou word totdat hulle die werk onder die knie het. Studente word egter wel toegelaat om vakke van beide Sertifikate te neem. Dit gebeur dikwels dat 'n student byvoorbeeld Algemene Musiekkunde: Voorbereidend neem in die BMus Basisprogram (Voorbereidend), maar terselfdertyd dalk Koorsang of Praktiese Musiekstudie: Voorbereidend neem in die Inleidende Program in Musiek.

Studente in die BMus Basisprogram (Voorbereidend) neem vir die eerste keer Algemene Musiekkunde: Voorbereidend, wat bestaan uit Musiekgeskiedenis en Beluistering. Die navorser het gevind dat die studente definitief blootgestel word aan musiek (deur middel van beluistering) en (musiek)geskiedenis waarmee hulle nog nooit vantevore in aanraking gekom het nie. Dit is gewoonlik die eerste kennismaking met musiekgeskiedenis vir die meeste studente en dit blyk asof die studente dit positief ervaar. Die navorser ondervind egter probleme met die manier hoe studente vraestelle beantwoord en werkstukke of take hanteer. Feitlik alle studente is onbewus van riglyne vir die skryf van werkstukke. Vraestelle word ook onvolledig en onsamehangend beantwoord.

Vir die verwerwing van teoretiese kennis word die sillabus van UNISA gebruik as riglyn. Die navorser vind dat laasgenoemde sillabus nuttig is omdat dit vir die dosent 'n goeie aanduiding gee ten opsigte van die studente se vordering. Een van die toelatingsvereistes vir BMus is dat 'n student (indien nie deur UNISA nie) 'n ander vergelykbare eksamenstandaard moet behaal wat ekwivalent is aan Graad VI Harmonie van UNISA. Dosente wat die BMus-program aanbied, het egter beswaar gemaak teen

die gebruik van die UNISA sillabus in hierdie kursus omrede dit nie in alle opsigte aansluit by die BMus-program nie. Hierdie probleem kan slegs aangespreek word indien die inskrywing in die Jaarboek van Universiteit Stellenbosch gewysig word. Solank as wat UNISA se sillabus genoem word as 'n riglyn vir toelating, sal teorie en harmonie in die BMus Basisprogram (Voorbereidend) waarskynlik hoofsaaklik volgens hierdie riglyn onderrig word. 'n Moontlike oplossing vir laasgenoemde probleem is om 'n onafhanklike studiegids te ontwikkel waarvolgens studente onderrig kan word.

Boeke wat wel sedert 2001 aanvullend gebruik word deur die dosent is **Harmony in Practice** van Anna Butterworth (1999), **Praktiese Harmonieleer** van Arthur Wegelin (1963), **Harmony Grade VI and VII** (gebaseer op UNISA sillabus), **Tradisionele Harmonie** van Caroline van Niekerk (1981 en 1984) en **Music for Study** van H.A. Murphy (1973). Bogenoemde boeke bevat onder andere 'n deeglike en omvattende behandeling van alle aspekte van diatoniese harmonie en inligting is logies uiteengesit met oefeninge wat elke afdeling vergesel.

Indien moontlik, word die teorie tans afgehandel teen die einde van die eerste semester en word daar in die res van die akademiese jaar gefokus op harmonie. 'n Mens sou kon redeneer dat daar al reeds vroeër in die jaar met harmonie onderrig begin moet word, maar die navorser het gevind dat die teoretiese grondbeginsels eerder deeglik vasgelê moet word sodat daar op 'n stewige basis gebou kan word wanneer harmonie aangedurf word. Volgens Spies (1981:5) moet vordering deur die leerplan in die beginstadium nie te vinnig plaasvind nie aangesien dit belangrik is dat die grondbeginsels van harmonie deeglik verstaan word, sodat die meer gevorderde fases

van die onderrig minder probleme oplewer. Slegs wanneer die dosent tevrede is met die basiese teoriekennis van die studente, word daar voortgegaan met nuwe werk.

Hoewel harmonie die meeste 'klastyd' in beslag neem in die BMus Basisprogram, het die dosent slegs twee ure per week tot haar beskikking om die studente te onderrig in harmonie. Meer tyd word benodig word vir tutoriale sodat meer individuele aandag aan studente gegee kan word. Dit moet onthou word dat baie studente klaarblyklik geen harmonie agtergrond het nie. Die gemiddelde BMus student het gewoonlik ongeveer vyf jaar harmonie ondervinding (indien Musiek as vak geneem word op hoërskool) wanneer daar ingeskryf word vir BMus. Die gemiddelde Sertifikaatstudent leer harmonie oor 'n tydperk van 'n jaar ken. Die gevolg is dat die Sertifikaatstudente 'onveilig' voel oor harmonie vanweë die min tyd wat spandeer word aan die vak. Dit is ook belangrik dat die grondbeginsels van harmonie deeglik verstaan word voordat voortgegaan kan word met gevorderde harmonie. Vanweë die tydsbeperking kan nie te lank tyd spandeer word op 'n spesifieke harmoniese prosedure nie en kan die studente nie behoorlik gedril word met oefeninge nie.

Harmonie vereis tegniese vaardigheid en dit kan slegs ontwikkel word deur herhaling en drillwerk. Indien meer tyd aan harmonie spandeer kan word, kan dit vir 'n student wat graag BMus wil studeer, moontlik wees om na 'n jaar se harmonie onderrig en suksesvolle voltooiing van die Sertifikaatkursus 'n sukses te kan maak van die Harmoniekursus in BMus.

Vormleer word oor die algemeen positief ervaar deur die studente en studente presteer sonder uitsondering bevredigend. Al probleem is dat die navorser vind dat studente in die eksamen langer neem om 'n vormleervraestel te voltooi as die voorgestelde tyd. Laasgenoemde sluit aan by die probleem wat vroeër genoem is met betrekking tot die beantwoording van vraestelle. Die volgende aspekte is bykomend aangebied as deel van Vormleer:

- Sisteematiese inleiding tot die begrip 'Vorm in Musiek' (vorm is die resultaat van musiek wat in tyd ontvou – vormskema is bloot 'n voorstelling van die vorm, nie die vorm self nie).
- Begrippe: toonleer; toonsoort (hersiening van die toonsoorttabel); interval; tema; motief; frase; periode; voorsin; nasin; modulasie; toonsoortverwantskappe; parallelle toonsoorte; verwante majeure; verwante mineure.
- Kontras en Ooreenstemming – voorgestel deur A en B.
- Tweeledige vorm (AB).
- Drieledige vorm (ABA); begrip *Da Capo al Fine*.
- Dubbelsinnige gevalle - met eienskappe van twee- en drieledige vorm.
- Menuet en Trio – begrip van vlakke/skaal van vorm: drieledig op 'n groot skaal, maar twee- of drieledig op 'n klein skaal (met ander woorde die menuet of die trio self); begrip *Da Capo al Fine*.
- Eenvoudige Rondovorm (ABACADA) – begrippe: episode; skakel; koda; fuga.
- Tema en Variasievorm ($AA_1A_2A_3A_4A_5A_6$); begrip: permutasie.

Die navorser vind dat Gehoorontwikkeling in die BMus Basisprogram (Voorbereidend) noodgedwonge as 'n 'stiefkind' behandel word, en vanweë tydsbeperkings word die vak afgeskeep. Daar is slegs 'n halfuur per week beskikbaar vir Gehoorontwikkeling en boonop word die twee Sertifikate se studente saamgegroeper in een klas.

Vir die beperkte tyd moet die dosent ook studente met wisselende vermoëns wat Gehoorontwikkeling betref kan akkommodeer.. Dit is moeilik om binne 'n halfuur iets te leer vir studente wat sukkel met Gehoorontwikkeling en terselfdertyd uitdagings te stel aan dié studente wat nie sukkel nie. In daardie opsig vind die navorser dat 'n student wat vir die BMus-program wil inskryf heel waarskynlik nie voorbereid kan wees na 'n jaar of selfs twee jaar om Gehooropleiding op eerstejaarsvlak te slaag nie.

Tutoriale en bykomende lesings is nodig om van Gehoorontwikkeling op Sertifikaatvlak 'n sukses te maak¹⁰. Boeke wat as hulp dien by die onderrig van Gehoorontwikkeling is **Ear-tests and how to prepare for them** van Osmond Daughtry (1911), **A method of aural training** van Eric Taylor (1955), **Aural tests** van Basil C. Allchin en Ernest Read (1957), **Systematic Aural Training** van Michael Illman (1970) en **Aural Awareness: principles and practice** van George Pratt (1990). Bogenoemde boeke se inhoud is sistematies uiteengesit en bevat onder andere 'n verskeidenheid Gehooroefeninge wat die dosent in staat stel om op 'n praktiese wyse die studente se Gehoorvaardighede te ontwikkel.

¹⁰ Volgens Herbst (1993:176) behoort daar by tersiêre inrigtings 'n minimum van 120 tot 180 minute per week per student spandeer te word aan Gehoorontwikkeling. Daar word egter nie spesifiek verwys na 'oorbruggingskursusse' as sulks nie.

2.19 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar eerstens gekyk na wat ander universiteite in Suid-Afrika aanbied ten opsigte van ontwikkelingsprogramme. Feitlik elke universiteit se ontwikkelingsprogram verskil van die Departement Musiek, Universiteit Stellenbosch, se Sertifikaatprogram. Die Universiteitsdiploma in Musiek van die Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys se einddoel is gemik op onderwys en lei nie na 'n BMus graad nie. Pretoria Universiteit sluit die onderwerpe Voordraersvaardighede en Voordraersetiket in die Verdere Diploma in Opvoeding (Groepsmusiek) in en Entrepeneurskap en Besigheidsbestuur vorm deel van die Nasionale Sertifikaat in Groepsmusiek. Natal Universiteit se behoeftes verskil van Universiteit Stellenbosch deurdat daar geensins sprake is van onderrig van musiekgeletterdheid nie. Dit blyk dat in Natal eerder 'n behoefte aan teater en dans is. Die Universiteit van Kaapstad se BMus Basisprogram stem baie ooreen met dié van Universiteit Stellenbosch. Bykomend tot hulle ontwikkelingsprogramme, bied die Universiteit van Kaapstad twee inleidende vakke aan, naamlik 'n Inleidende Gehoorkursus en 'n Inleiding tot Harmonie en Kontrapunt. Eerstejaar BMus studente wat die Inleidende Gehoorkursus suksesvol voltooi, kan voortgaan met Gehooropleiding I in die tweede semester.

Tweedens is in hierdie hoofstuk die toelatingsvereistes van die Sertifikaatprogram van die Departement Musiek, Universiteit Stellenbosch uiteengesit asook die toelatingsvereistes van die BMus-program. Hierdeur is gestel watter kennis 'n student moet hê wanneer hy/sy wil inskryf vir beide die Sertifikaatprogram en die BMus-program. Die kurrikuluminhoude van beide kursusse se teoretiese vakke is genoem en

	2.3 WITS	2.4 PU vir GHO	2.5 RHODES	2.6.1 PRETORIA	2.6.2 PRETORIA	2.7.1 NATAL	2.7.2 NATAL	2.7.3 NATAL	2.8.1 UPE	2.8.2 UPE	2.8.3 UPE	2.9.3 UK	2.9.4 UK	2.17 US
TOELATINGSVEREISTES	J	J	?	N	N	N	J	J	J	J	N	J	N	N
FORMELE TOETSING	?	J	?	?	?	?	J	J	?	J	N	J	J	N
KURSUSINHOUD	J	J	?	J	J	N	N	N	J	J	J	J	J	J
DUUR VAN KURSUS (JARE)	3	3	4	2	1	2	3	?	1	3	3	2	2	2
EKSAMINERING	?	J	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	J

J = JA N = NEE ? = ONBEKEND

HOOFSTUK DRIE

PRAKTIESE MUSIEKKURRIKULUMONTWIKKELING

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op aspekte van D.J. Elliott se boek "Music Matters" (1995), waarin hy 'n nuwe konsep van musiekkurrikulumontwikkeling¹ voorstel vir musiekonderrig en musiekleer. Nadat Elliott vir etlike jare die tradisionele filosofie van musiekopvoeding as 'n estetiese opvoeding bestudeer en onderrig het, het hy meer en meer bewus geword van die logiese en praktiese foute van dié spesifieke estetiese opvoeding (Elliott 1995:vii). Elliott fokus in sy konsep van kurrikulumskepping veral op algemene musiekonderrig en instrumentale onderrig. Dit blyk egter of verskeie elemente uit Elliott se konsep van kurrikulumskepping tóg gebruik kan word in beplanning van die Sertifikaatkursus. Daarom ondersoek hierdie hoofstuk die bruikbaarheid van Elliott se konsep op die formele aspek van die Sertifikaatkursus, naamlik Gehoor, Harmonie en Teorie omdat hierdie vakke heelwat praktiese aktiwiteite bevat.

Sedert 1950 het 'n spesifieke kurrikulumontwikkelingsprosedure meer en meer veld gewen: die Tyler-rationaal (Elliott 1995:243). Die Tyler-rationaal het kurrikulumontwikkeling só domineer dat dit later vereenselwig is met kurrikulumskepping (Tanner and Tanner 1980:90).

¹ Sien verduideliking van kurrikulum in Hoofstuk 2, bladsy 6.

Volgens Elliott behoort alle musiekonderrigprogramme georganiseer en onderrig te word as **reflekerende musiekpraktyke**² (Elliott 1995:241). Die presiese besonderhede van elke musiekkurrikulum-as-praktyk³ sal natuurlik verskil volgens die spesifieke omstandighede. Omdat die aard van musiekkennis heeltemal verskil van ander vakrigtings soos wiskunde, geskiedenis of wetenskap, moet nie net aanvaar word dat die konvensionele idee van kurrikulumontwikkelingsprosedures noodwendig gepas sal wees vir musiekopvoeding nie. Daarom is dit nodig om die konsep van kurrikulumontwikkeling van vooraf te evalueer en moontlike veranderings te maak. Elliott (1995:243) het die Tyler-rasionaal ondersoek en aangepas om sy eie kurrikulumontwikkelingsprosedure vir musiek daar te stel. Geen ander omvattende pogings is al binne die veld van musiekonderrig aangewend om 'n breë kurrikulumontwikkelingsprosedure te skep soos wat Elliott dit voorstel nie en daarom word slegs sy konsep in hierdie hoofstuk bespreek (McCarthy 2000:3).

3.2 DIE TYLER-RASIONAAL

Tyler beklemtoon dat kurrikulumontwikkeling moet bestaan uit 'n vierdelige, lineêre proses, naamlik:

- Die doelwitte (of uitkomst) van studie moet baie spesifiek uiteengesit word;

² Die term "reflective musical practice" is oorspronklik gebruik deur Donald A. Schön in sy boeke *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (1983) en *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass (1987). Om reflekerend te wees in die praktyk beteken om te dink-in-aksie en te weet-in-aksie. Met ander woorde, 'n persoon moet krities nadink en kennis sinvol toepas terwyl hy/sy besig is met 'n musiekaktiwiteit.

³ Musiekkurrikulum-as-praktyk is die weerspieëling van die werklike musiekpraktyk 'daar buite' in die musiekkurrikulum waar outentieke musikale ervarings nodig is, maar druk, risiko's en afleidings nie die nuweling kan ontmoedig nie (Elliott 1995:270).

- Leeraktiwiteite moet in verhouding tot die doelwitte bepaal word;
- Leeraktiwiteite moet georden word volgens die doelwitte; en
- Evalueringsmiddele moet ontwikkel word in verhouding tot die doelwitte (Tyler 1949:1).

Dit is dus noodsaaklik dat doelwitte die tipe optrede wat verwag word van 'n leerder beskryf of illustreer, sodat dit wel herkenbaar sal wees wanneer dit voorkom (Tyler 1949:38). Tyler (1949:28) se doel was om 'n hoogs gerasionaliseerde of wetenskaplike metode van kurrikulumontwikkeling te skep om die oorhoofse doel van opvoeding te bereik, naamlik om betekenisvolle veranderinge te maak in die leerder se gedragpatrone (Elliott 1995:243). Elliott (1995:244) is van mening dat die Tyler-rasionaal en die 'struktuur-van-dissiplines' benadering ("structure-of-disciplines approach" wat beteken dat vir elke vak bestaan daar 'n spesifieke struktuur) benadering tot gevolg gehad het dat 'opvoeder-bestande' kurrikula⁴ ontwikkel is. Baie opvoedkunde-teoretici is in die verlede ooreed dat die prosedures wat tradisioneel gebruik is in kurrikula, geskik is vir musiekkurrikulumontwikkeling (Elliott 1995:244).

⁴ Met ander woorde, só 'n kurrikulum bevat alles wat 'n opvoeder 'benodig' om te onderrig, die pedagogiese stappe wat gevolg moet word en evalueringsmeganismes wat gebruik moet word. Feitlik alles wat die opvoeder moet weet, sê en doen word gespesifiseer – soms word selfs die mees gepaste reaksie van leerders uitgewys.

Vanuit 'n musiekopvoedkundige oogpunt ondervind Elliott (1995:245) vier basiese probleme met konvensionele kurrikulumskepping:

- Konvensionele kurrikulums berus op 'n meganiese konsep van onderrig: die opvoeder word gesien as iemand wat goedgeformuleerde probleme oplos deur 'wetenskaplike' teorieë van onderrig en leer toe te pas. Opvoeders 'interpreteer' net 'n voorafopgestelde teks so effektief moontlik, deurdat die opvoeder spesifieke riglyne waarvolgens leerders onderrig word, volg.
- Die hoofmotivering agter kurrikula wat ontwikkel is rondom gedrag en verbale konsepte, is **beheer**. Daar word van opvoeders verwag om stap-vir-stap lesplanne uit te werk. Hierdie werkswyse is 'n effektiewe manier om onderrig te 'beheer' sodat 'n simplistiese eindpunt bereik kan word, naamlik 'n gedragsverandering wat plaasvind by die student (Grundy in Elliott 1995:245)⁵. Die doel is dus nie kennis, groei of genot nie, maar eerder om reduksionistiese⁶ doelwitte te bereik.
- Konvensionele kurrikulumontwikkeling veroorsaak dat daar valslik geglo word dat alle kennis in alle rigtings geklassifiseer kan word deur middel van 'n verbale beskrywing. Deur leerders en opvoeders te beheer deur middel van verbale verduidelikings, veroorsaak die konvensionele kurrikulumontwikkelaars dat

⁵ Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or Praxis*. London: Falmer Press, 31.

⁶ Met ander woorde onderrig word gereduseer tot die uitvoering van voorgeskrewe tekste.

musiekprogramme in “ersatz”⁷ aktiwiteite verander. Opvoeders en leerders moet dus geïsoleerde doelwitte bereik en strukturele fragmente in opnames identifiseer om verbale konsepte van ‘estetiese kwaliteite’ te ‘illustreer’ waarop die kurrikulumontwikkelaars besluit het (Elliott 1995:246). Die resultate wys dat die onderrig- en leersituasie musikaal oneg is. Dit is ‘skoolmusiek’ in sy mees afgewaterde vorm.

Hoewel Elliott hier van skoolonderrig praat, het sy siening wel implikasies vir die aanbiedingswyse in die Universiteit Stellenbosch se Sertifikaatprogram. Daar moet gewaak word daarteen dat onderrig in die Sertifikaatprogram nie verval in ‘n onderrig- en leersituasie waar inligting geïsoleerd en slegs verbaal oorgedra word nie⁸. Studente moet deurlopend en aktief deelneem aan musikale uitdagings binne die konteks van werklike musiekkulture. Sodoende kan verwag word dat hulle musikale vaardighede optimaal ontwikkel.

- Die ‘struktuur-van-dissiplines’ idee het geïmpliseer dat alle onderwerpe of vakgebiede ‘n inherente struktuur het wat in terme van verbale konsepte geïdentifiseer, afgebreek, gespesifiseer en georganiseer kan word. Musiek kan egter nie afgebreek word in terme van verbale konsepte oor die formele struktuur nie. Musiek is ‘n menslike aktiwiteit en alle musikale praktyke maak

⁷ “Ersatz”: ‘Plaasvervangend’, in dié sin dat dit nie die ware jakob is nie. Met ander woorde, die musiekprogram het dus feitlik geen verband met wat musici of musiekbeluisteraars werklik doen nie.

⁸ Byvoorbeeld: oefeninge wat handel oor kadense moenie geïsoleerd behandel word nie – dit moet ook binne die konteks van bestaande musiekliteratuur beskou word.

staat op musiseerderskap⁹. Deur slegs van verbale konsepte gebruik te maak, kan nie 'n geheelbeeld van die aard en belangrikheid van musiek verkry word nie. Swanwick (1988:147) is gekant teen die gebruik van verbale konsepte as kurrikulumorganiseerders en sê dat “a danger with ‘concepts’ is that we tend to work from them and to them, looking for music which exemplifies their characteristics. This can diminish whatever prospect there may be for musical encounters in classrooms, as though music was merely an illustration of something else.” Alhoewel Elliott (1995:248) hier verwys na algemene musiekopvoeding, moet dosente wat die Sertifikaatprogram aanbied, daarteen waak dat aktiewe deelname aan klasse nie moet verval in 'n passiewe 'luistersessie' waar musiek net beluister word nie.

'n Belangrike ontdekking wat gemaak is met Elliott se ondersoek van dosentbesluitneming en –beplanning, is dat ervare musiekopvoeders geneig is om nie die doelwitgebaseerde model van kurrikulumbepanning te gebruik nie (Elliott 1995:250). Navorsing toon ook dat opvoeders se informele reflekerende voorbereidings baie meer kompleks en belangrik is as geskrewe planne.

⁹ Elliot gee 'n unieke betekenis aan die term 'musiseerderskap' ("musicianship"). Volgens Elliott bestaan musiseerderskap uit vyf tipes 'kennis' ("knowing"), naamlik prosedurale kennis, formele musiekkennis, informele musiekkennis, impressionistiese musiekkennis en toesighoudende musiekkennis (sien bladsy 52-53). Hierdie vyf vorme van musikale kennis vorm 'musiseerderskap' (Elliott 1995:53). Tot op hede bestaan daar nog nie 'n aanvaarbare Afrikaanse term nie. Die navorser maak gebruik van die term 'musiseerderskap' by gebrek aan 'n beter vertaling.

'n Opvoeder se besluite oor die *hoekom*, *wat* en *hoe* van onderrig en leer, kan nie realisties geskei word van vrae soos *wie*, *wanneer* en *waar* nie.¹⁰ Voorbereidings- en beplanningsprosesse is dikwels idiosinkraties aangesien daar is geen oorheersende manier van voorbereiding en beplanning vir onderrig- en leersituasies nie.

Onderrig-ervaringe is basies proseduraal en situasie-gebonde. Daar kan dus baie onvoorsiene situasies voorkom (situasie-gebonde) waar die opvoeder metodes moet uitdink terwyl onderrig plaasvind (proseduraal). As voorbeeld dien harmonie-onderrig waar die dosent glad nie vooruit weet watter vrae gevra gaan word nie. Dit sou ook kon gebeur dat 'n student nie die dosent se verduideliking van 'n sekere konsep verstaan nie. Die dosent moet dus onmiddellik met ('n) ander verduideliking(s) vorendag kom wat die studente beter sal verstaan.

Konvensionele konsepte van kurrikulum hou nie rekening daarmee dat die meeste probleme wat deur opvoeders opgelos moet word, eers opduik wanneer die klas begin nie. In baie gevalle moet opvoeders onderrig- en leerprobleme hanteer gedurende hulle interaksies met leerders. Dit verduidelik waarom dit moontlik is om baie formele kennis te hê omtrent 'n vak en steeds nie goed te kan klasgee nie.

Volgens Elliott (1995:252) word die professionele musiekopvoeder opgelei om musikale én opvoedkundige probleme in aksie op te los, omdat hy/sy twee komplementêre vorme van ervaring besit, naamlik 'musiseerderskap' en

¹⁰ Baie opvoeders het 'n reflekerende gesprek met hulself en ander met betrekking tot 'n verskeidenheid veranderlikes, byvoorbeeld vakkennis, literatuur, studente se vermoëns, lesdoelwitte, onderrigstrategieë en evalueringsprosedures met die doel om hulself voor te berei vir onderrig (Elliott 1995:251).

'opvoederskap'. Musiseerderskap verwys na die vakkennis wat 'n mens moet besit om 'n professionele musikus te wees. Hoe groter die musiseerderskap van die opvoeder, hoe groter is die kans dat hy/sy die leerders se musiseerderskap en musikale kreatiwiteit kan bevorder (Elliott 1995:252). Soos reeds genoem in voetnoot 10, bestaan musiseerderskap uit vyf tipes kennis, naamlik prosedurale kennis, formele musiekkennis, informele musiekkennis, impressionistiese musiekkennis en toesighoudende musiekkennis.

(i) **Prosedurale kennis** is 'n nie-verbale vorm van 'dink' en 'weet'. Wanneer 'n mens byvoorbeeld 'n musiekstuk speel, word aksies en gedagtes verweef. Hierdie soort kennis kan in die Sertifikaatprogram van toepassing wees wanneer 'n student byvoorbeeld bladsang beoefen. Terwyl gesing word, kan musikale kennis waargeneem word in 'n aaneenlopende musikale handeling.

(ii) **Formele musiekkennis** sluit in verbale feite, konsepte, beskrywings en teorieë. Dus feitlike kennis van musiek. Formele musiekkennis van musiekgeskiedenis, musiekteorie en vokale en instrumentale uitvoeringspraktyke kan 'n leerder se musikale 'dink-in-aksie' beïnvloed, lei, vorm en verfyn. Op sy eie is formele musiekkennis egter onmusikaal (Elliott 1995:61). Hierdie tipe musiekkennis is egter van sentrale belang in die Sertifikaatprogramme wat in hierdie tesis bespreek word.

(iii) **Informele musiekkennis** word nie in handboeke gevind nie. In die algemeen word daar verwys na informele kennis as 'ervaring' (Elliott 1995:63). Met betrekking tot musiek, kan informele musiekkennis beskryf word as volg: Om *krities* na te dink

tydens aksie, om te weet hoe en wanneer om musikaal te oordeel en om 'n musikale situasie of inhoud te begryp (Elliott 1995:63). Vir die Sertifikaatstudent sal dit beteken dat hy/sy op grond van verworwe luisterkennis sal kan oordeel of 'n bepaalde harmoniese progressie goed is of nie.

(iv) **Impressionistiese musiekkennis** kan beskryf word deur die term 'intuisie'. Basies is hierdie tipe musiekkennis 'n kognitiewe emosie of wete met betrekking tot 'n sekere manier van doen. Scheffler¹¹ en Wagner¹² in Elliott (1995:64) gebruik die terme "cognitive emotion" en "mindful feeling" om te demonstreer dat gevoel en denke nie geskei kan word nie. Kognitiewe emosies speel 'n belangrike rol wanneer musiek gemaak word – dit help die musikus om te evalueer, besluit, oordeel en te kies tussen verskeie musikale opsies terwyl musiek gemaak word. Dus, terwyl 'n mens speel, word 'n melodiese frase byvoorbeeld evalueer deurdat besluit word hoe dit so musikaal moontlik vertolk kan word. Net soos prosedurale en informele kennis, is impressionistiese musiekkennis situasie-gebonde¹³ soos wanneer 'n student bladsang doen vir Gehoorontwikkeling, en hy/sy vooraf intuïtief moet aanvoel hoe die melodie moet klink (Elliott 1995:65).

(v) **Toesighoudende musiekkennis** word soms 'metakennis' of 'metakognisie' genoem (Elliott 1995:66). Hierdie vorm van musiekkennis sluit onder andere in die onvermoë of vermoë om 'n mens se musikale denke te monitor, verander en te beheer

¹¹ Scheffler, I. 1977. "In Praise of Cognitive Emotions", in *Teachers College Record* 79, 2, 171-86.

¹² Wagner, P. 1990. *Will Education Contain Fewer Surprises for Students in the Future?*, in Howard, V.A. (red.), *Varieties of Thinking*. New York: Routledge.

¹³ Met ander woorde, impressionistiese musiekkennis kan nie vooraf beplan word nie – dit word toegepas in 'n spesifieke situasie.

of die langtermynontwikkeling van 'n persoon se musiseerderskap. Toesighoudende musiekkennis is dus ook situasie-gebonde en nie-verbaal (Elliott 1995:67). Terwyl 'n student byvoorbeeld bladsang doen, evalueer die student hom-/haarself tydens die uitvoering om vas te stel of hy/sy dit korrek doen. Musiseerderskap is dus nodig sodat daar op 'n intelligente vlak musiek gemaak en geluister kan word.

Opvoederskap¹⁴ is nie slegs 'n vaardigheid, gewoonte, wetenskap of 'n versameling van feite oor opvoedkundige sielkunde of filosofie nie. Dit is die buigbare, situasie-gebonde kennis wat iemand toelaat om 'in aksie te dink' ("to think-in-action") met betrekking tot leerders se behoeftes, vakkriteria, gemeenskapbehoefte en die professionele standaard wat toegepas kan word op elk van die laasgenoemdes.

Professionele onderrigstandaarde word vertoon in die opvoeder se oordeelsvermoë met betrekking tot die mees gepaste tipe kundigheid wat die leerder moet aanleer en die mees gepaste onderrigstrategieë wat gebruik moet word om dié spesifieke kundigheid te laat ontwikkel (Elliott 1995:252). Die opvoeder moet dus 'n reflekerende musiekpraktisyn wees en in staat wees om 'op sy/haar voete' te dink in die klas sodat leerders die klas maksimaal kan benut.

Verder moet die opvoeder die nodige kennis hê om die regte inligting aan die leerders oor te dra op só 'n manier dat die leerders kan baat vind daarby. Dit is byvoorbeeld goed en wel vir 'n dosent om onmiddellik met 'n nuwe verduideliking vorendag te kom

¹⁴ Opvoederskap ("educatorship") is soos "musicianship" ook 'n term wat Elliott self geskep het. By gebrek aan 'n beter woord, volstaan die navorser met die vertaling 'opvoederskap'.

indien studente nie sy/haar aanvanklike verduideliking gesnap het nie, maar dis ook belangrik dat die 'nuwe' verduideliking net soveel waarde het vir die studente as die aanvanklike verduideliking.

Musiekopvoeders is nie net bemiddelaars in 'n opvoedkundige 'verskaffingsstelsel' nie. Hulle 'verskaf' nie net inligting nie, maar hulle is reflekerende praktisyne wat 'in aksie kan dink' en 'in aksie weet' in verhouding tot komplekse onderrig- en leersituasies (Elliott 1995:252). Dit behoort gevolglik vir enige dosent 'n uitdaging te wees om in die mees komplekse onderrig- en leersituasies in staat te wees om, sover moontlik, enige probleme of vrae op te los of te beantwoord.

Konvensionele kurrikulumskeppers fouteer soms deur te veel klem te plaas op die verbale spesifikasie van onderrigplanne en te min klem op die prosedurale en situasie-gebonde aard van onderrig (Elliott 1995:251). Daar is dus goeie redes vir die stelling dat konvensionele kurrikulumontwikkeling problematies is met betrekking tot die essensiële aard van musiek en die prosesse van beplanning en voorbereiding vir musiekonderrig en -leer.

3.3 PRAKTIESE KURRIKULUMONTWIKKELING

Hoe verskil praktiese kurrikulumontwikkeling soos Elliott dit voorstel van konvensionele prosedures? Ouer teorieë vra van opvoeders om 'n universele stel onbuigsame, stap-vir-stap prosedures te volg, soos byvoorbeeld Tyler (1949:1). Opvoeders moet kurrikulums volg of ontwikkel deur van buite hulself en hul situasies na die kurrikulum

te kyk. In kontras hiermee moedig voorstanders van praktiese kurrikulumontwikkeling opvoeders aan om na hulself en hulle eie onderrigomstandighede te kyk. Die belangrikste oplossings vir kurrikulumprobleme is dus nie in geskrewe planne of teorieë van kurrikulumteoretici nie, maar eerder in die professionele nadenke en beoordelings van individuele opvoeders wat betrokke is in spesifieke onderrig- en leersituasies (Elliott 1995:253).

Die beste kurrikula sal ontwikkel wanneer opvoeders op hulle eie omstandighede fokus eerder as op die generiese voorskrifte van teoretici en skrywers wat ooreenkomste sien in onderrigsituasies wat nie realisties vergelykbaar is nie.

Praktiese kurrikulumontwikkeling plaas die opvoeder as reflekerende praktisyn in die middel van kurrikulumskepping en in dié verband is die Sertifikaatprogram uniek en sal dit waarskynlik nie werk om enige bestaande kurrikulum te neem en die Sertifikaatinhoude, leermetodes, onderrigstrategieë en evalueringsmetodes net so daarop toe te pas nie.

Die volgende diagram (Diagram 1) bied 'n opsomming van Elliott se musiekkurrikulumontwikkeling (Elliott 1995:255):

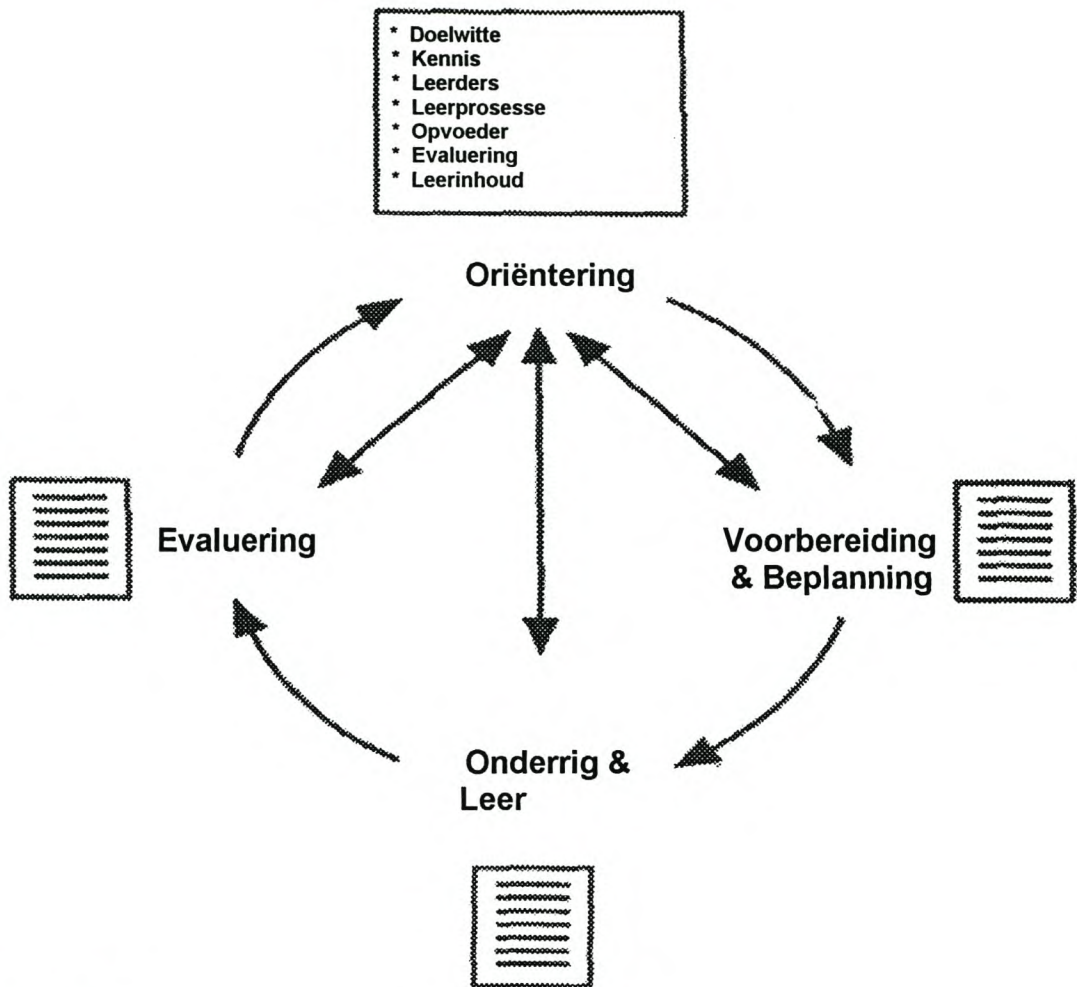


Diagram 1

Diagram 1 wys dat die kurrikulumskeppingsprosedure vanaf algemene kurrikulêre besluite na spesifieke besluitneming-in-aksie (en weer terug) beweeg in 'n vierdelige proses. By **elke stap** moet daar kurrikulêre besluite geneem word deur gedurig na te dink oor die sewe veranderlikes¹⁵. Só gesien, is kurrikulumskepping interaktief (nie lineêr nie), konteksafhanklik (nie abstrak nie) en buigbaar (nie reëlgebonde nie). Hierdie praktiese kurrikulumontwikkeling bevat 'n situasie-gebonde element,

¹⁵ Sien 3.3.2 vir 'n bespreking van die sewe veranderlikes, naamlik doelwitte, kennis, leerders, leerprosesse, opvoeder, evaluering en leerinhoud.

aangesien die opvoeder by elke stap konkrete besluite wat op die werklike onderrigsituasie gebaseer is, moet neem met betrekking tot die sewe veranderlikes, wat later gedurende die onderrig- en leersituasie in werking tree (Elliott 1995:256). Die voorgestelde kurrikulumontwikkelingsproses neem die volgende vorm aan:

Musiekopvoeders:

- **Oriënteer** hulleself volgens die musiekonderrig- en leersituasie
- **Bepan** en **berei musiekonderrig voor** met inagneming van hulle oriëntering en individuele onderrigsituasies
- **Gee onderrig** deur 'in aksie te dink' met inagneming van hulle oriëntering, voorbereidings, planne en die kontekstuele uitdagings van hulle eie onderrigsituasies
- **Evalueer** die eerste drie vlakke van kurrikulumontwikkeling

3.3.1 Die vier vlakke van kurrikulumontwikkeling

Elliott se vier vlakke van kurrikulumontwikkeling word vervolgens bespreek:

VLAK 1: Oriëntering

Vrae¹⁶ om te antwoord in die oriënteringstadium (Elliott 1995:256):

¹⁶ Hierdie vrae is gebaseer op die sewe veranderlikes wat genoem word in Diagram 1 (in die blokkie bokant Oriëntering). Die genoemde veranderlikes kom voor in alle onderrig- en leersituasies asook in alle besprekings van kurrikulumskepping (Elliott 1995:254).

- Wat is die doel van hierdie tipe musiekopvoeding?
- Wat is die aard van die kennis wat oorgedra moet word?
- Watter onderrig- en leerprosesse is betrokke in die ontwikkeling van hierdie kennis?
- Hoe moet die musiekopvoeder dink oor sy/haar rol?
- Hoe moet die rol en verantwoordelikhede van musiekstudente verstaan word?
- Watter metodes moet gebruik word om studente te evalueer?
- Wat is die mees gepaste onderrig- en leerinhoud vir hierdie tipe musiekopvoeding?

Bogenoemde vrae moet beantwoord kan word deur die Sertifikaatprogramdosente aan die begin van kurrikulumontwikkeling. Die Sertifikaatdosent moet nadink oor die doel van musiekopvoeding en weet watter kennis oorgedra moet word aan die studente. Wanneer laasgenoemde bepaal is, kan voortgegaan word deur ondersoek in te stel na die onderrig- en leerprosesse wat moet plaasvind om die kennis oor te dra aan die studente. Die rol en verantwoordelikhede van musiekstudente in die Sertifikaatprogram verskil byvoorbeeld van musiekstudente in die BMus program vanweë faktore soos ouderdom, agtergrond en musiekkennis. Laasgenoemde faktore het 'n direkte invloed op evalueringsmetodes deurdat volwassenes wat byvoorbeeld jare gelede eksamens afgelê het, heel waarskynlik op 'n ander manier evalueer moet of wil word.

VLAK 2: Voorbereiding en beplanning

Korttermyn- en langtermyn doelwitte moet gevestig word. Voorbereiding vir onderrig is gewoonlik meer algemeen en nie-verbaal as beplanning Elliott (1995:257). Onderwysers berei voor deur denkbeelde te vorm van hulself in toekomstige onderrig- en leersituasies. Beplanning is op sy beurt meer formeel. Lesplanne wat in besonderhede uitgewerk is, verseker egter nie dat onderrig suksesvol sal plaasvind nie. Dit is slegs **gedurende** interaksie met studente dat dosente gelei kan word deur wat die studente dink, weet en besluit (Elliott 1995:257).

Dit gebeur dikwels in die Sertifikaatprogram dat die dosent lesplanne wat in besonderhede uitgewerk is, gedeeltelik opsy moet skuif omdat die klas anders verloop as wat beplan is. In Harmonie-onderrig moet die dosent dikwels stilstaan by 'n begrip of oefening omdat die studente dit nie verstaan nie of baie spesifieke vrae daarvoor vra. Dit neem tyd in beslag en veroorsaak dat die dosent nie alles kan behandel wat voorberei is nie en sekere aspekte moet dan oorstaan na die volgende lesaanbieding. Dit sou nie só 'n groot probleem gewees het indien daar meer as een dag per week Harmonie-onderrig is nie, maar die huidige praktyk beperk die dosent om binne die bestek van twee ure heelwat teoretiese inligting aan die klas oor te dra. Tesame met besprekings, demonstrasies en vrae vanuit die klas, kan die voorafbeplanning dikwels nie getrou nagevolg word nie. Dieselfde problematiek geld ook vir Gehoorontwikkeling. Bogenoemde skets toon dat gedetailleerde lesplanne nie in alle gevalle in die praktyk suksesvolle onderrig verseker nie.

VLAKE 3: Onderrig en leer

Hierdie vlak word algemeen beskou as die belangrikste vlak van die kurrikulumontwikkelingsproses. Dit is waar die opvoeders en leerders hulle **persoonlike** stempel plaas op die opvoedkundige doelwitte, vakkennis, onderrigprosesse en leerprosesse (Elliott 1995:258). Daarom is die uitkomst van onderrig, leer en kurrikula so onvoorspelbaar. Die besluite wat opvoeders neem in die eerste twee vlakke van kurrikulumskepping bepaal in beginsel die aard en waardes van die onderrig- en leervlak. Dit is dus in hierdie stadium van die ontwikkelingsproses onmoontlik om meer inligting te verskaf oor onderrig en leer. Hierdie vlak handel oor spesifieke inhoud, waarvan die besonderhede sal verskil volgens die opvoeder se omstandighede.

VLAKE 4: Evaluering

Op hierdie vlak moet die opvoeder die eerste drie vlakke van kurrikulumskepping evalueer. Die meeste kurrikulumevalueringprosedures maak steeds slegs staat op geskrewe toetsuitslae. Indien studente nie daarin slaag om spesifieke doelwitte te behaal nie, word die blaam op die studente geplaas en nie op die kurrikulum nie. Hierdie geskrewe toetsuitslae word gebruik om die prestasies van studente in verskillende situasies te vergelyk, waar elke situasie so veel moontlik beheer word. In kontras hiermee beveel sommige kurrikulumteoretici aan dat 'n meer holistiese en mensgeoriënteerde benadering gevolg sal word. Opvoeders moet dus kurrikulumevaluering beskou as 'n metode om die onderrig- en leerproses te verbeter

en te vernuwe deur die sewe veranderlikes (sien onder 3.3.2) in ag te neem (Elliott 1995:259). In die Sertifikaatprogram moet gevolglik voortdurend kurrikulumevaluering plaasvind sodat die dosent verseker kan wees dat die regte onderrig- en leerprosesse plaasvind tot voordeel van die studente.

3.3.2 Eerste fase: Oriëntering

Alvorens die praktiese musiekkurrikulum bespreek word deur onder andere die sewe veranderlikes te omskryf, moet die term 'praksieel' eers verduidelik word.

3.3.2.1 Die praktiese musiekkurrikulum

Die term praktiese ("praxial") wat Elliott (1995:14) gebruik om sy kurrikulum te omskryf, is afgelei van die selfstandige naamwoord 'praxis' wat op sy beurt afgelei is van die werkwoord 'prasso'. Laasgenoemde beteken onder andere 'om te doen' of 'om doelgerig op te tree'. Wanneer 'prasso' onoorganklik gebruik word, verskuif die woord se betekenis vanaf 'handeling' as sodanig, na die idee van 'handeling in 'n situasie'. Die term 'praksieel' benadruk dat musiek verstaan moet word met betrekking tot die betekenis en waardes wat gevind word in ware, praktiese 'musiekmaak' ("music making") en musiekbeluistering. Musiek word dus nie net verstaan deur slegs die formele estetiese kwaliteite van musiek(stukke) te bestudeer nie. Daarom is dit belangrik dat die sertifikaatstudent byvoorbeeld sy/haar harmonie oefening moet *speel* en daarna *luister* eerder as om dit as 'n suiwer teoretiese oefening te beskou.

Die verskillende vlakke van musiekkurrikulumskepping word vervolgens in nadere besonderhede bespreek om duidelikheid te bied oor die praktiese implikasies wat dit inhou vir musiekonderrig en leer binne die Sertifikaatprogram.

Deur die sewe veranderlikes (sien Diagram 1) te omskryf, word 'n praktiese oriëntering vir die musiekopvoedingskurrikulum geskep. Dit vorm die basis van praktiese kurrikulumskepping.

VLAK 1: 'n Praktiese oriëntering

- Doelwitte: Selfgroei, selfkennis, en beleving ("flow")¹⁷ is die sentrale waardes van musiek en daarom ook die sentrale doelwitte van musiekopvoeding (Elliott 1995:259). Hierdie waardes en doelwitte is ook die primêre en praktiese einddoel van elke onderrigepisode. Bogenoemde doelwitte is toeganklik, bereikbaar en van toepassing op alle leerders, mits musiekkennis progressief ontwikkel word met betrekking tot ware musikale uitdagings. Dit wil sê dat musikale uitdagings slegs 'n uitdaging kan wees indien die leerder die nodige musiekkennis besit om die uitdaging te bowe te kom. Indien hierdie waardes en

¹⁷ Die term **beleving** ("flow") kom oorspronklik voor in Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row. Csikszentmihalyi beskryf beleving as 'n "optimal experience, autotelic experience, or flow" (1990:3-8). Die karaktereienskappe van beleving ("flow") kan gevind word in Csikszentmihalyi, M. 1993. *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: Harper-Collins, 178-179. Die eienskappe is as volg: (i) Duidelike doelwitte word geformuleer en terugvoering word onmiddellik verkry, (ii) persoonlike vaardighede pas aan by gegewe uitdagings, (iii) handeling en bewustheid word gekombineer, (iv) daar word slegs op 'n spesifieke taak gefokus, (v) daar bestaan 'n gevoel van potensiële beheer, (vi) selfbewustheid verminder, (vii) dit voel asof tyd vinniger verbygaan en (viii) ondervinding verander in 'n doel op sy eie. Die term word as volg deur Elliott (1995:116) verduidelik: "It is this matching increase in the level of challenge and know-how that propels the self to higher levels of complexity, that results in self-growth, and that participants experience as an exhilarating and absorbing sense of 'flow'."

doelwitte bereik kan word, kan musiekopvoeding bydra tot die ontwikkeling van studente se selfbeeld en identiteit. 'n Voorbeeld van musiekkennis wat progressief ontwikkel kan word, word onder andere gevind by harmonie- en gehooronderrig. Indien 'n oormaat kennis byvoorbeeld oorgedra word aan leerders, kan dit leerders se selfvertroue en motivering negatief beïnvloed. Wanneer kennis egter sistematies oorgedra word, is die moontlikheid dat selfgroei, selfkennis en genot bereik kan word, soveel groter. Die opvoeder kan byvoorbeeld eerder oefeninge in vierstemmige kadense aan die leerders gee, eerder as om te vra dat die leerders 'n sopraanlyn harmoniseer nadat slegs basiese harmoniereëls bespreek is. Die uitdaging moet dus in pas wees met die bestaande musiekkennis wat die leerders besit. Dit sal byvoorbeeld ook nadelig wees vir leerders indien in Gehoorontwikkeling aanvanklik 'n ritme diktee gegee word waarvan die moeilikheidsgraad besonder hoog is. Dit kan moontlik daartoe aanleiding gee dat die leerder(s) se selfvertroue negatief beïnvloed word en sodoende hul motiveringsvlak verlaag.

- **Kennis**: Musiseerderskap is kennis wat deur **alle musiekstudente** geleer moet word en is die sleutel tot die verwerwing van waardes, doelwitte en mikpunte van musiekopvoeding. Dit ontwikkel deur progressiewe musikale probleemoplossing in onderrig- en leeromgewings. Hoewel verbale konsepte bydra tot die ontwikkeling van musiseerderskap, is formele kennis sekondêr teenoor prosedurale kennis in musiekopvoeding (Elliott 1995:260). Musiseerderskap is 'n vorm van prosedurale kennis wat staatmaak op verskeie tipes musikale kennis, naamlik, prosedurale kennis, formele musiekkennis, informele musiekkennis, impressionistiese musiekkennis en toesighoudende

musiekkennis (Elliott 1995:53). Elliott (1995:260) glo dat musiekopvoedingsprogramme dus nie net moet verander in nóg 'n situasie om verbale kennis te ontwikkel nie, aangesien formele kennis nie oorgedra behoort te word sonder 'n integrale verwantskap met leerders se aktiewe 'musiekmaak' nie. In die praktyk kan die Sertifikaatdosent byvoorbeeld in Harmonie (wat ook formele kennis is) voortdurend bestaande werke voorspeel en gebruik om harmoniese begrippe op 'n praktiese manier aan die studente te verduidelik.

- Leerders: Musiseerderskap is nie 'n talent wat net sekere mense ontvang het nie. Dit is 'n manier van dink en 'n manier van weet ("knowing") wat op almal wat musiek onderrig van toepassing is (Elliott 1995:260). Die beste musiekkurrikulum is een wat gebaseer is op artistieke musisering en beluistering deur uitvoering en improvisering, asook komposisie, verwerking en dirigering (wanneer relevant en moontlik) (Elliott 1995:260). Alle musiekopvoedingsprogramme deel dieselfde doelwitte en dieselfde basiese omstandighede geld dus om daardie doelwitte te bereik, naamlik 1) werklike musikale uitdagings en 2) die musiseerderskap om daardie uitdagings deur bekwame, bedrewe en artistieke musiekmaak te bereik.

Musiekonderrig en leergeleenthede moet nie verlore gaan of opgeoffer word ter wille van die verkryging van formele kennis of die blote beluistering van klankopnames nie. Op dié wyse sal musiseerderskap nooit ten volle kan ontwikkel nie (Elliott 1995:260). Dit strek dus tot voordeel van die leerder om aktief deel te hê aan die musiekpraktyk eerder as om slegs te luister na 'n verbale oordrag van kennis. In die Sertifikaatprogram kan studente vir

afwisseling byvoorbeeld in Gehoorontwikkeling ritmes op Orff-instrumente speel, eerder as om dit neer te skryf.

- Leerprosesse: 'n Belangrike deel van 'n dosent se taak is om elke student te leer hoe om gedurig hulle musiseerderskap te ontwikkel, ook in die toekoms as hulle in die toekoms op hul eie moet voortgaan. Elliott stel voor dat die proses van musiseerderskapontwikkeling 'n tipe leerproses moet wees waarby studente betrokke kan raak en self kan leer hoe om dit te gebruik (Elliott 1995:261). Die groei van musikale begrip is in die eerste plek afhanklik van progressiewe musikale probleemoplossing, probleemidentifisering (byvoorbeeld, hoekom klink parallelle vyfdes en oktawe 'sleg') en musikale probleemreduksie (byvoorbeeld, die stemleiding moet verander word). Laasgenoemde prosesse leer studente om hulle volle aandag te wy aan meer subtiele aspekte van musikale uitdagings. Deur te leer hoe om krities te kyk na hul eie musikale idees, kan leerders 'n gespesialiseerde vlak van musiseerderskap bereik (Elliott 1995:261). In al die leerprosesse is 'n oorhoofse vereiste dat alle musiekstudente deelneem aan uitdagende en verrykende musiekmaakprojekte in klassituasies. Laasgenoemde moet dus die werklike musiekpraktyk so na as moontlik naboots. In hierdie outentieke, handeling-gebaseerde leeromgewing, kan prosedurale, formele, informele, impressionistiese en toesighoudende kennis op 'n natuurlike wyse ontwikkel word deur middel van uitvoering, improvisering, dirigering, komposisie en verwerking (Elliott 1995:262).
- Die opvoeder: Die musiekopvoeder se professionele kennis kan as volg voorgestel word in Diagram 2 (Elliott 1995:263):

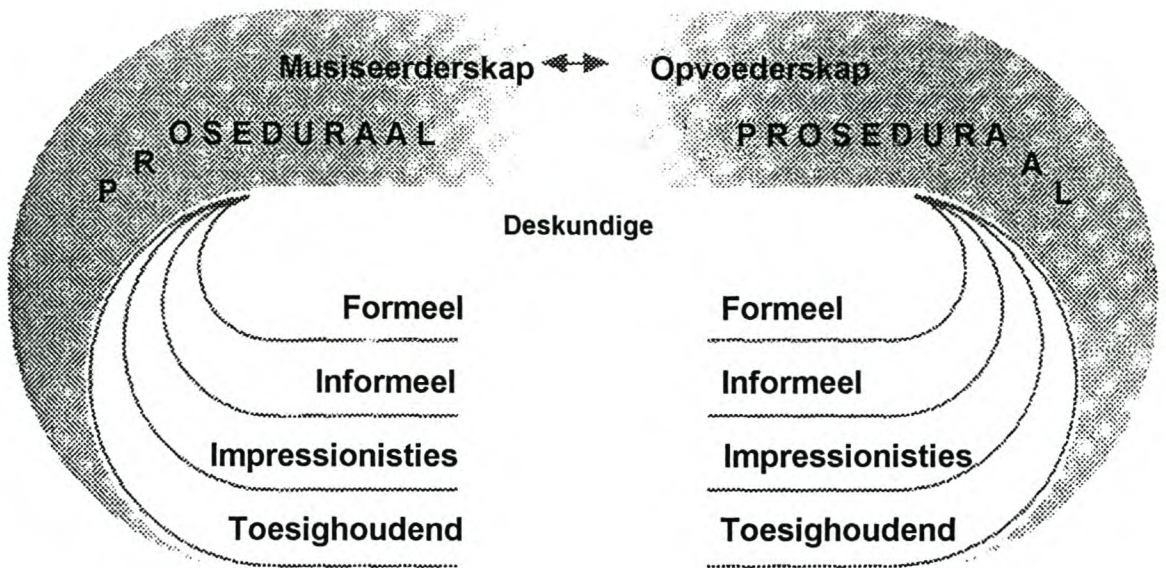


Diagram 2

'Musiseerderskap' en 'opvoederskap' is interafhanklik. Die een kan nie sonder die ander funksioneer nie. 'n Musiekopvoeder moet musiseerderskap besit om suksesvol te kan onderrig aangesien dit is hoe leerders musiseerderskap aanleer. Die tweede belangrike aspek van 'n musiekopvoeder se ervaring is 'opvoederskap'. Goeie onderrig is gebaseer op prosedurale kennis wat op sy beurt weer staatmaak op verskeie tipes opvoedkundige kennis, insluitende informele, formele, impressionisties en toesighoudende opvoedkundige kennis (Elliott 1995:262):

Formele opvoedkundige kennis sluit in musiekopvoedingsfilosofie, opvoedkundige filosofie, kurrikulumteorie en ontwikkelingsteorie. Formele

kennis moet in die praktyk verskeie kere ingespan word in die onderrig- en leersituasie vanweë die kompleksiteit van onderrig en leer.

Informele kennis is dit wat die kundige opvoeder beskou as vanselfsprekend wanneer 'n spesifieke groep leerders in verskillende fases van musikale ontwikkeling onderrig word. Die belangrikste bron van informele kennis is aktiewe probleemoplossing in onderrig- en leersituasies. Musiekopvoeders moet dus weet hoe om oomblik-tot-oomblik besluite te neem, voorspellings te maak en oordeel te fel **tydens die onderrigsituasie**.

As byvoeging tot formele en informele kennis, 'voel' kundige opvoeders dikwels aan wat goed en wat sleg is. Dit word genoem **impressionistiese opvoedkundige kennis**. Die onderliggende emosies van impressionistiese opvoedkundige kennis is kognitief omdat dit gebaseer is op 'n opvoeder se vorige en huidige oortuigings rondom karakteristieke aspekte van onderrig en leer wat hy of sy vroeër ervaar het. Dit is 'n reflekerende vorm van weet ("knowing") wat ontwikkel word deur nadenke-in-aksie in werklike onderrigsituasies (Elliott 1995:263). Die opvoeder weet dus hoe om in 'n situasie op te tree as gevolg van sy/haar impressionistiese opvoedkundige kennis. Wanneer 'n leerder byvoorbeeld weer eens nie 'n opdrag voltooi het nie, kan die opvoeder dalk nie die leerder aanspreek ten aanskoue van die ander leerders nie, maar eerder op 'n ander manier die probleem probeer oplos.

Toesighoudende opvoedkundige kennis (“supervisory educational knowledge”) is die komponent van opvoederskap wat weet **hoe** om te, weet **wanneer** om te en weet **of** om te. Miskien is die belangrikste deel van ‘n opvoeder se toesighoudende opvoedkundige kennis sy/haar **waardebepaling** van artistieke standaarde en tradisies. Gardner (1991:242) verduidelik laasgenoemde as volg: “Teachers need to embody a concern with high standards; even as they support the efforts of their students, they must help these students bear in mind the importance of care, revision, reflection, discipline, regular self-examination, and sharing reactions with others....Taken together, such practices can help to bring about a community in which every member cares about quality and standards – the most important catalyst in bringing about such standards.” Opvoederskap word dus nie net geleer uit lesings en handboeke nie. Opvoeders wat kundiges wil word, moet leer om na te dink oor hulle eie pogings om leerders se musiseerderskap op gelyke vlak te bring met gepaste musikale uitdagings (Elliott 1995:264).

- **Evaluering:** Daar is ‘n verskil tussen evaluering en assessering. **Assessering** is die versamel van inligting wat leerders direk tot voordeel kan strek in die vorm van konstruktiewe terugvoer en verskaf ook nuttige inligting vir opvoeders, ouers en die omringende opvoedkundige gemeenskap. **Evaluering** is gebaseer op die versamelde uitslae van gedurige assessering en is hoofsaaklik gemoeid met formele punte-toekenning en ander prosedures wat gemik is op leerderbevordering en kurrikulumevaluering.

Om die doelwitte van musiekopvoeding te bereik, moet staatgemaak word op assessering. Die primêre doel van assessering in musiek is om akkurate terugvoer te verskaf aan leerders oor die kwaliteit van hul musiseerderskap. Die assessering van musikale prestasie kan gedoen word deur afrigting, korrigering, advisering, bespreking, goedkeuring, afkeuring en aanmoediging. Musiseerderskap kan nie behoorlik geassesseer word deur slegs te fokus op die resultate van 'n student se denkwyse op een oomblik in tyd nie omdat die kwaliteit en ontwikkeling van 'n leerder se musikale denke is iets wat geleidelik plaasvind. Anders as die tradisionele manier van evaluering is assessering nie iets wat twee of drie keer buite die normale vloei van onderrig en leer plaasvind nie. Musiseerderskap kan dus nie geassesseer word deur slegs 'n toets of eksamen af te lê nie. Assessering funksioneer as iets wat prestasie geleidelik oor 'n tydperk ondersteun en bevorder (Elliott 1995:264). Omdat musiseerderskap verskil van die soorte verbale kennis wat in ander vakomgewings onderrig word, is daar nie rede om nie slegs gestandaardiseerde toetse in musiek te gebruik nie.

In die Sertifikaatkursus is daar egter wel evaluering nodig vir formele kennis aangesien daar formele kennis in Harmonie en Teorie is wat getoets moet word deur middel van gestandaardiseerde toetse. Die formele kenniskomponent van musiseerderskap vereis dat dit so getoets word. Assessering, aan die ander kant, vind ook plaas deurdat die dosent gedurig terugvoering aan die studente verskaf deur teorie/harmonie huiswerk te bespreek en te korrigeer. In Gehoorontwikkeling kan die dosent studente adviseer deur byvoorbeeld

verskeie metodes met die studente te bespreek ten opsigte van die skryf van ritmediktees, intervalherkenning en die herken van drieklanke.

Oor die algemeen is die konvensionele (met ander woorde, skriftelike) metodes van evaluering normaalweg nie geskik vir musiekonderrig nie, omdat daar te veel staat gemaak word op linguistiese denke. Daar moet gekyk word na musiseerderskap deur 'n musiekvenster, en nie deur 'n linguistiese venster nie (Elliott 1995:265).

- Leerinhoud: Hoewel Elliott slegs na praktiese musiekmaak verwys, kan sekere aspekte van sy uiteensetting op die leersituasie van die Sertifikaatprogramme toegepas word. Dit blyk uit die voorafgaande dat opvoeders en studente moet saamwerk om die musikale uitdagings van realistiese musiekprojekte te bowe te kom deur reflekerende musiekmaak. Teorie-, Harmonie- en Gehooroefeninge behoort op só 'n manier aangebied te word dat studente krities **nadink** oor hul aktiwiteite. Vierstemmige huiswerk oefeninge kan byvoorbeeld voorgespeel word sodat studente hulle foute kan hoor en verstaan hoekom 'n oefening foutief is en nadat 'n ritmediktee of toonhoogtediktee geskryf is, kan studente se weergawes op die klavier voorgespeel word terwyl dit vergelyk word met die dosent se voorbeelde. Deur alle musiekstudente as vakleerlinge¹⁸ te beskou en deur die studente te leer hoe om musikale probleme te vind en op te los, versterk musiekopvoeders die leerders se musikale denke en 'wete' ("knowing"). Deur dít te doen, ontwikkel

¹⁸ Sien verduideliking van 'vakleerling' onder 3.3.2.2.

die verskillende soorte kennis wat betrokke is in musiseerderskap (Elliott 1995:266).

Harmonie moet dus ook baie prakties aangebied en ervaar word. Leerders moet byvoorbeeld die geleentheid gegun word om self hulle harmoniserings in die klas te speel (die dosent kan dit ook voorspeel) sodat hulle foute prakties kan identifiseer en kan luister na alternatiewe harmoniserings. Teorie en Gehoorontwikkeling kan byvoorbeeld nie behoorlik verstaan word sonder om te luister hoe 'n drieklank of interval klink nie. Die leerder kan dus nie staat maak slegs op verbale kennis om sy/haar musiekteoretiese kennis te ontwikkel nie. Aanvullend moet opnames gespeel word wat verband hou met die musikale praktyke waaraan studente blootgestel word. Só word formele musiekkennis deur middel van musiekmaak en beluistering oorgedra (Elliott 1995:266).

Die eerste fase van kurrikulumontwikkeling is dus nou voltooi. Die gevolg van hierdie oriënteringsfase kan as 'kurrikulum-as-praktyk' ("curriculum-as-praxis") opgesom word (Elliott 1995:267). Hierdie praksiële filosofie van musiekopvoeding voer aan dat alle musiekopvoedingsprogramme ontstaan, georganiseer en uitgevoer moet word as reflekerende musikale praktyke (Elliott 1995:267).

3.3.2.2 Die reflekerende musiekpraktyk

Die praktiese konsep van kurrikulum is gebaseer op 'n antieke opvoedkundige model, naamlik 'vakleerlingskap'¹⁹ (Elliott 1995:269). 'n Vakleerling is iemand wat in 'n vak onderrig ontvang en wat nog vakkennis en vaardighede opdoen, soos wat ambagsmanne in vakleerlingskap is. Belangrike elemente van vakleerlingskap is die praktiese "doen" van die vaardighede, en die gedurige **terugvoer** wat gegee word deur die vakkenner.

Die musiekkurrikulum-as-praktyk is bedoel om outentieke musiekkulture min of meer na te boots (Elliott 1995:269). Daar word nie probeer om die werklike musikale praktyk 'daar buite' te dupliseer nie, omdat die doel van musiekopvoeding nie is om alle leerders op te lei as professionele musici nie. Die musiekkurrikulum-as-praktyk is volgens Schön 'n 'virtuele wêreld' ("virtual world") (Schön 1987:37). Dit behou die essensie van werklike musikale praktyke, maar terselfdertyd sluit dit werklike druk, risiko's en aandagafleiers wat andersins die onervare persoon sou ontmoedig, uit. Wanneer opvoeders produktiewe musikale aksies sentraal in die musiekkurrikulum plaas, ervaar leerders onmiddellik die werklikheid/praktiese kant van verskeie verwante vorme van musikale denke. Leerders leer die redes onderliggend aan musikale prosedures, kriteria en konsepte (Gardner 1983:203). Studente kan dus

¹⁹ Volgens Collins, Brown, en Newman, 1989, *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics, in Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Erlbaum, 491, was vakleerlingskap "the most common means of learning and was used to transmit the knowledge required for expert practice in fields from painting and sculpting to medicine and law... Said differently, apprenticeship embeds the learning of skills and knowledge in their social and functional context...".

observeer hoe hulle musikale denke (asook dié van die dosent) musikale probleme oplos (of nie) en reduseer (of nie).

Die musiekkurrikulum-as-praktyk is gewoonlik hoogs motiverend vir leerders en opvoeders. Leerders raak verdiep in die genot en opwinding wat gepaard gaan met hul pogings om 'regte musiek' te skep. Die kurrikulum-as-praktyk is geskik vir alle vlakke van onderrig en bevorder die musiseerderskap van alle leerders, insluitende dié wat mettertyd dalk besluit om professionele musici te word (Elliott 1995:271).

Dit is egter nodig om te weet dat hoewel 'n musiekprogram dalk baie tyd toeken aan 'musiekmaak' ("musicing")²⁰, dit nie beteken dat die program noodwendig kwalifiseer as 'n praktiese voorbeeld van 'n reflekerende musiekpraktyk nie. Vanweë die teoretiese aard van die vakke in die Sertifikaatprogram waarop hierdie studie fokus, is daar nie veel sprake van 'musiekmaak' in Harmonie/Teorie of Gehoorontwikkeling nie. Die vorme van musiekmaak wat wel toegepas kan word op bogenoemde vakke is improvisering en komponering. Opvoeders met onvoldoende musiseerderskap is geneig om filosofiese en praktiese wanindrukke te skep – enige geldige opvoedkundige terrein kan ongeldig gemaak word as gevolg van 'n swak opvoeder (Elliott 1995:271).

²⁰ "Musicing" is weer eens 'n nuutskepping van Elliott. Hy noem dat dit 'n samevoeging is van die woord "music making" en word in sy boek gebruik as versamelwoord vir die vyf vorme van 'musiekmaak', naamlik uitvoering, improvisering, komponering, verwerking en dirigering (Elliott 1995:40). Daar is tans nie 'n geskikte vertaling vir die woord nie en daarom volstaan die navorser met die term 'musiekmaak'.

3.3.3 Tweede fase: Voorbereiding en beplanning van die musiekkurrikulum

Na die oriënteringsfase moet daar konkrete besluite geneem word omtrent die kurrikuluminhoud, materiaal wat gebruik gaan word, metodes van evaluering, ensovoorts.

Sewe stappe kan gevolg word om die musiekkurrikulum-as-praktyk voor te berei en te beplan. Die sewe stappe is in 'n bepaalde volgorde neergestip, maar dosente kan gedurig na goeiddunke tussen die stappe beweeg. Reflekerende musiekpraktyke kan daagliks beplan word deur die volgende diagram (Diagram 3) te volg, die sewe punte af te baken en dan notas te maak by elke besluitnemingspunt.

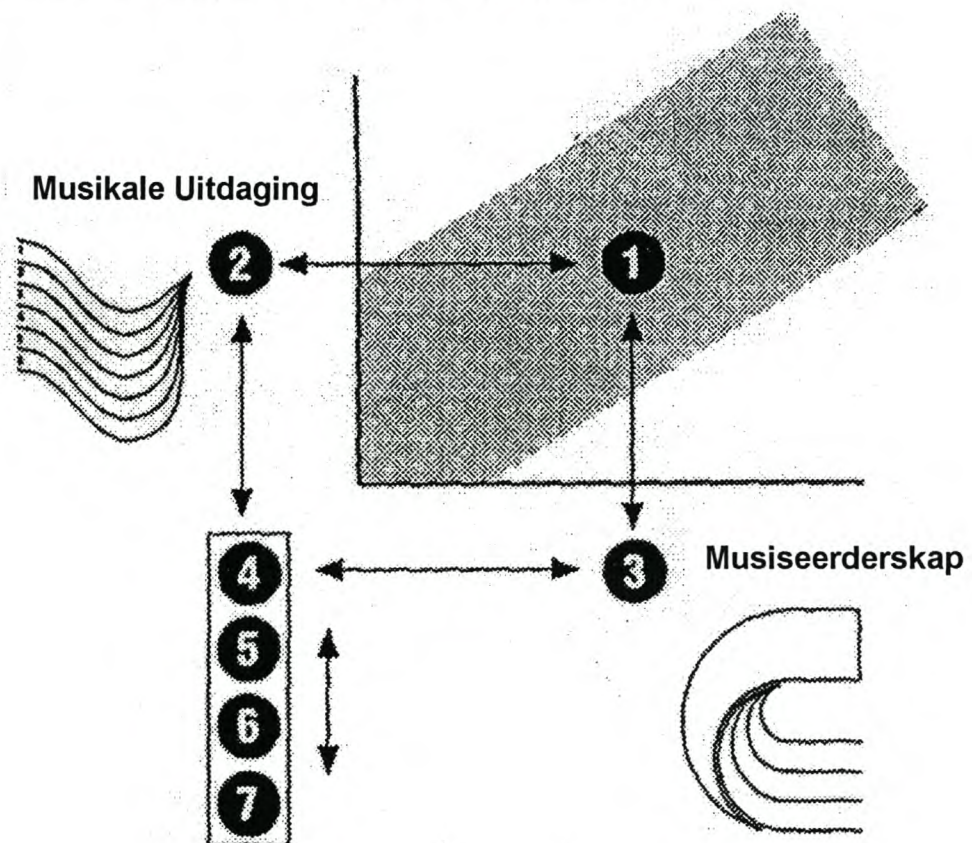


Diagram 3

Die sewe besluitnemingspunte soos aangedui in diagram 3, is as volg:

1. Besluit watter soort artistieke musiekmaak die studente gaan beoefen (kort- en langtermyn).
2. Besluit op a) bepaalde musikale praktyke en b) musikale uitdagings wat aangeleer moet word met betrekking tot nommers 1 en 3.
3. Besluit wat die komponente gaan wees van die musiseerderskap waarvoor die studente sal moet beskik om die musikale uitdagings van nommer 2 aan te pak.
4. Besluit oor bepaalde onderrig- en leerdoelwitte met betrekking tot besluite wat geneem is by nommers 1, 2 en 3.
5. Dink na oor alternatiewe onderrig- en leerstrategieë volgens besluite geneem by nommers 1 tot 4.
6. Dink na oor alternatiewe volgordes wat moontlik nodig is om die onderrig- en leerdoelwitte te bereik.
7. Besluit op metodes van assessering en evaluering ten opsigte van die studente se ontwikkelende musiseerderskap (Elliott 1995:273).

Die vier redes waarom bogenoemde diagram voordelig kan wees is as volg (Elliott 1995:272):

- Die vorm herinner 'n mens daaraan dat die basiese waardes van musiek en die fundamentele doelwitte van musiekopvoeding (persoonlike groei, selfkennis en musikale genot) bereik kan word deur leerders se musiseerderskap te ontwikkel in verhouding met musikale uitdagings.
- Deur die diagram as 'n werkblad vir lesplanne te gebruik, word daar op 'n daaglikse basis voorberei aan, beplan vir en nagedink oor lesse.

- Deur die sewe stappe saam te sien, word die opvoeder herinner daaraan dat daar soos in die klaskamer heen en weer beweeg moet word tussen die verskillende stappe.
- Hierdie benadering is egter buigbaar deurdat opvoeders besluitnemingspunte kan byvoeg of selfs kombineer.

Bogenoemde sewe besluitnemingspunte word vervolgens bespreek met betrekking tot die Sertifikaatprogram.

- Daar is vyf moontlikhede om musiseerderskap te ontwikkel, naamlik: (i) uitvoering, (ii) improvisasie, (iii) komposisie, (iv) verwerking en (v) dirigeerkuns. Omdat al bogenoemde moontlikhede nie gelyk aan leerders onderrig kan word nie, moet dikwels tussen hulle gekies word. Uitvoering, improvisasie, komposisie, verwerking en dirigeer is ryk en komplekse vorme van kognisie en uitsonderlike vorme van menslike denke en wete. Selfgroeï, selfkennis, musikale genot en selfbeeld hang af van die leerder se verdiepte betrokkenheid by musikale norme en geskiedenis van praktyke en van die geleidelike, volgehoue en sistematiese ontwikkeling van musiseerderskap (Elliott 1995:274). Vorme wat moontlik gebruik kan word in Teorie, Harmonie en Gehoorontwikkeling is improvisasie en komposisie. Hierdie vorme stel die studente in staat om te improviseer in die sin van melodievoltooiing in Gehoor en Teorie. In 'n mate word komposisie ook by melodievoltooiing ingesluit deurdat die studente 'n melodie moet voltooi deur die res te 'komponeer'.

- In kurrikulumterminologie is musiekpraktyke en musikale uitdagings die **kurrikuluminhoude** van die musiekkurrikulum-as-praktyk. Vir die musiekstudent hang selfgroeï en genot in die musiekkurrikulum-as-praktyk af van interaksie met musikale werke of projekte wat die beste musikale denke van geselekteerde musiekkulture omvou (Elliott 1995:275). Dit impliseer dat kurrikuluminhoud só gekies moet word dat die musiekstudent blootgestel word aan verskillende tipes musiekkulture, byvoorbeeld Jazz, Barok en Afrikamusiek. Die omvang van die praktyk is veronderstel om die aard van musiek as 'n diverse menslike praktyk te reflekteer om opvoedkundig en musikaal geldig en verteenwoordigend te wees. Musiek is van nature multikultureel en leerders moet dus blootgestel word aan 'n redelike wye reeks van musiekkulture. Dit is nodig om te besluit op die musikale praktyk wat die meeste waarde het ten opsigte van onderrig en leer op sigself, met betrekking tot die huidige en toekomstige musiseerderskap van die leerders, die kulturele identiteite van die studente en die opvoeder se eie musiseerderskap (Elliott 1995:277). In die Sertifikaatprogram word byvoorbeeld Westerse Harmonie onderrig, omdat dit die meeste waarde het ten opsigte van die behoeftes van die spesifieke Sertifikaatstudente. Die musiekkurrikulum-as-praktyk moet dus tot voordeel strek van beide die opvoeder en leerder se musikale ontwikkeling. Die opvoedkundige sukses van die musiekkurrikulum-as-praktyk hang onder andere af van die praktyke, werke en projekte wat onderrig word deur die opvoeder. Behalwe vir die gedurige ontwikkeling van opvoeders se musiseerderskap, is die belangrikste manier waarop opvoeders inhoude kan voorberei vir kurrikulum-as-praktyk om self musikale werke uit te voer, te analiseer, te

beluister, in die regte verband te bring en te beoordeel, lank voordat daar met onderrig begin moet word (Elliott 1995:277). Indien die Sertifikaatdosent 'n stuk musiek aan die klas gee om te analiseer, moes hy/sy alreeds die werk vantevore beluister en analiseer het.

- In die vaktaal van kurrikulumteorie word die term kurrikuluminhoud afgewissel met baie ander terme soos byvoorbeeld vakkennis, leeraktiwiteite, konsepte en leerervaringe. In die praktiese benadering behoort die inhoud van die musiekkurrikulum 'musiseerderskap' te wees (Elliott 1995:277). Musiseerderskap is **dit wat** onderrig word. Dit is 'n vorm van kennis wat binne-in leerders ontwikkel word deur hulle musikale handeling, transaksies en interaksies met geselekteerde musikale praktyke en uitdagings. Musiseerderskap ontwikkel dus by studente terwyl hulle besig is om musiek te maak en ook hulle gehoor te ontwikkel. Verder sluit musiseerderskap ook die vakkennis in wat dosente nodig het om effektief onderrig te gee. Soos voorgestel in die vorige paragraaf, moet die opvoeder eerstens besluit watter musiekpraktyke en werke onderrig gaan word voordat besluit kan word oor die besonderhede van die musiseerderskap wat onderrig en geleer moet word in die praktyk. Deur sy/haar eie musiseerderskap voor te berei met betrekking tot elke musikale werk of projek wat gekies word, kan die opvoeder die musikale kennis antisipeer wat die leerder(s) sal benodig om musikale probleme te vind, op te los en te verminder (Elliott 1995:277). Voorbereiding en beplanning in die korttermyn en langtermyn word ook beïnvloed deur 'n dosent se kennis in verband met sy/haar leerders se huidige vlakke van musiseerderskap met

betrekking tot elke geselekteerde musikale uitdaging. Let wel, dat die besluitnemingsproses in die voorbereidings- en beplanningsfase nie lineêr is nie, maar interaktief. Besluitnemingspunte is dus aan mekaar verbind. Die besluite wat geneem word by punt 1 (musikale aksies) en punt 2 (musikale praktyke en uitdagings) maak dit moontlik om die kurrikuluminhoud (musiseerderskap) van die kurrikulum-as-praktyk by punt 3 te bepaal. Dit is belangrik om te weet dat besluitnemingspunte 4, 5, 6 en 7 in Diagram 3 ontwikkel vanuit die besluite wat die opvoeder neem ten opsigte van 1 (musiekmaak), 2 (musikale uitdagings) en 3 (musiseerderskap) (Elliott 1995:278). Die Sertifikaatdosent moet dus besluit watter musiseerderskap en uitdagings aan studente gegee moet word.

- Die kort- en langtermyn aksiedoelwitte van lesse in die algemeen, volg uit die opvoeder se begrip van die musikale uitdagings van die musiekkurrikulum-as-praktyk, die omvang van musikale betekenis betrokke in hierdie uitdagings en die musiseerderskap wat studente benodig vir die uitdagings. Daar is dus kort- en langtermyn doelwitte nodig vir onderrig. Só moet onder andere besluit word op spesifieke musikale uitdagings, watter musikale leer moet plaasvind en watter musiseerderskap benodig word om hierdie uitdagings die hoof te bied. Aksiedoelwitte lê klem op spesifieke besonderhede van geselekteerde musikale uitdagings, waar die leerder eers fokus op 'n kleiner uitdaging binne die konteks van 'n groter aksiedoelwit. Indien 'n leerder se vermoëns om musikale probleme te vind, op te los en te verminder verbeter, is dit 'n bewys dat die leerder stap-vir-stap hoër vlakke van musikale denke bereik (Elliott 1995:278).

Dus, die student moet byvoorbeeld, eers leer hoe om 'n drieklank vierstemmig te harmoniseer ('n kleiner uitdaging binne die konteks van 'n groter aksiedoelwit) voordat die student kan voortgaan om 'n passasie vierstemmig te harmoniseer (die groter aksiedoelwit).

- Verskillende onderrig- en leerstrategieë sal te voorskyn kom om leerders te help om musikale probleme te vind, op te los en te verminder wanneer opvoeders nadink voor punte 1 tot 4. Daar is ses strategieë wat belangrik is vir die musiekpraktyk, naamlik:
 - (i) Modelling: die opvoeder beweeg uit musikale dink-in-aksie sodat studente kan observeer, luister en self begin dink oor praktiese konsepte. Die opvoeder speel byvoorbeeld 'n musiekpassasie of ontwikkel 'n melodiese motief en begin dan aan die leerders vrae te vra. Die opvoeder moet dan poog om so gou moontlik te onttrek as middelpunt van die bespreking sodat die leerders hulle eie prosedurale kennis kan begin toepas (Elliott 1995:279).
 - (ii) Afrigting: dit begin by die diagnosering en assessering van die prosesse en produkte van leerders se musikale denke. Die opvoeder gee dan wenke, modelle of nuwe probleme wat ontwerp is om studente se aandag te lei na belangrike musikale besonderhede.
 - (iii) Ondersteuning ("scaffolding"): dit behels die ondersteuning van studente op verskeie maniere soos hulle voortbeweeg met hul pogings om self probleme te vind en op te los. Die opvoeder neem onder andere

verantwoordelikheid vir moeiliker aspekte wat leerders nog nie kan hanteer nie (Elliott 1995:279).

- (iv) Artikulasie: die opvoeder help leerders om te reflekteer oor die prosesse wat hulle gebruik (of nie gebruik nie) om musikale probleme te vind en op te los.
 - (v) Vergelykende nadenke: hierdie strategie neem die idee van artikulasie en refleksie een stap verder. Daar kan reflekteer word oor musikale handeling deur voorbeelde van musikale denke weer na te gaan (Elliott 1995:281).
 - (vi) Onderzoek: studente moet leer om self musikale probleme te ondersoek en op te los indien hulle in kritiese en kreatiewe musikale denkers wil ontwikkel (Elliott 1995:281). Die dosent kan byvoorbeeld die klas in groepe verdeel en aan elke groep die opdrag gee om 'n vierstemmige harmonisering te ondersoek vir probleme waarna die leerders self met oplossings vorendag moet kom. In die musiekkurrikulum-as-praktyk beweeg die musiekopvoeder tussen hierdie strategieë in die opvoeder-leerder interaksie.
- Musikale interaksies met outentieke musikale werke behoort die bestudering en beoefening van musikale 'dele' (kleiner fragmente) vooraf te gaan wanneer moontlik. Die dosent kan byvoorbeeld eers 'n simfonie as geheel aan die klas voorspeel voordat die verskillende bewegings ontleed word, óf die dosent kan 'n vierstemmige harmonisering aan die studente voorspeel wanneer hulle met harmonie-onderrig begin sodat hulle weet wat hulle kan en moet bereik. Elliott

(1995:282) stel voor dat studente eers die geheel ("big picture") sien en verstaan voordat aan kleiner aspekte aandag gegee word. Wanneer studente 'n groter doelwit voor oë het, kan hulle hul eie vordering begin monitor en kan hulle nadink oor hul vordering met betrekking tot hulle begrip van die musikale geheel.

Opvoeders kan somtyds 'n bietjie wegbeweeg van die musiekkurrikulum-as-praktyk se fokus op artistiese musiekmaak om die formele kennis komponent van musiseerderskap te ontwikkel by leerders. In die praktyk beteken dit dat die fokus verskuif kan word vanaf praktiese musiekmaak na feitelike kennis. Hierdie afwykings behoort (i) van korte duur te wees en (ii) gekoppel te wees aan die artistiese doelwitte van die praktyk. Musiekgeskiedenis, teorie/harmonie en ander tipes formele onderrig het dus wel 'n regmatige plek in die langtermyn volgorde van die musiekkurrikulum-as-praktyk.

Die spesifieke vakgebied (Teorie/Harmonie en Gehoorontwikkeling) van die Sertifikaatprogram is hoofsaaklik teoreties van aard, met die gevolg dat die afwyking soos genoem onder (i), juis nie van korte duur moet wees nie. Daar moet eerder 'n goeie balans gehandhaaf word deur formele kennis sover moontlik aan te vul met 'musiekmaak'. Daar is voordeel aan verbonde om tyd te neem en histories en teoreties te reflekteer oor projekte (Elliott 1995:282). Dit sou onder andere kon impliseer dat die dosent verbale kennis kan oordra in die vorm van vrae of stellings.

- Om die ontwikkeling van elke student se musiseerderskap in 'n verskeidenheid maniere oor 'n lang tydperk te monitor, word die musiekprosesportefeulje ("musical process-folio")²¹(Gardner 1991:240-241) wat die leerproses weergee, gebruik. Dié portefeulje bestaan uit musiekprojekte wat in 'n voltooiingsfase is en projekte wat afgehandel is. Die musiekprosesportefeulje behoort die volgende in te sluit. Kasette, video-kasette van groeпоefeninge en optredes. Kasette van solo, klein groepe en groot groeпоptredes. Self-evaluering van oefensessies, improvisasies, optredes en komposisies. Planne van studente se komposisies of verwerkings. Doelwitte vir toekomstige oefeninge en geskrewe of opgeneemde terugvoering van dosente (Elliott 1995:283). Met die oog op vakke soos Musiekgeskiedenis, Harmonie, Teorie in die Sertifikaatprogram, kan só 'n musiekportefeulje ook onder andere bestaan uit take en opdragte wat gedoen is vir die onderskeie vakke asook 'n evaluering van die take en opdragte en doelwitte en beplanning vir toekomstige take en opdragte. Die inhoud van die musiekprosesportefeulje kan ook bestaan uit die uitslae van student-dosent onderhoude en studentvraelyste wat ontwerp is om studente se individuele doelwitte, sterk- en swakpunte, vrese en hoop vas te stel. Die proses-portefeulje benadering bestaan dus uit die versameling, hersiening, assessering en evaluering van baie items. Om só 'n proses-portefeulje

²¹Gardner (1991:240-241) gebruik die term "process-folio" as volg: "In the typical art portfolio, a student or artist assembles her best works, in the hope of gaining admission to a select art school, winning a prize, or securing a showing at a gallery or a staging at the playhouse. The emphasis falls squarely on the final product...A complete student process-folio contains initial brainstorming ideas, early drafts, and first critiques...self-critiques and critiques by peers, informed mentors, and, again, outside experts; and finally some suggestion of how one might build upon the current project in future endeavors. I contend that creation and maintenance of a process-folio is an important, perhaps even essential phase in the development of a mature artistic practitioner in our culture... [I]t is important for the aspiring creator to be able to see where he is headed, which leads are promising, which lines of work ought to be pursued, and which ones abandoned, and to have the opportunity to submit drafts to other sympathetic but critical colleagues for feedback, suggestions, and even, on occasion, praise!"

benadering tot assessering en evaluering te inisieer, kan op klein skaal begin word deur 'n klein aantal assesseringsmiddele te gebruik. Die studente kan byvoorbeeld mekaar se harmonie-oefeninge ondersoek en evalueer. Kommentaar wat handel oor sterk- of swakpunte kan dan genoteer word vir latere terugverwysing.

Die inhoud van die proses-portefeulje konsep kan oor 'n tydperk verrykende bewyse lewer van studente se ontwikkeling van musikale denke en wete ("knowing"). Hierdie bewyse kan evalueer word ten opsigte van kwaliteit, kwantiteit en diversiteit en musiekopvoeders kan proses-portefeulje gebruik as hulpmiddel om individuele- en groepsprestasiëbeoordelings (soos deur die opvoeder beoordeel) te bevestig (Elliott 1995:285).

3.3.4 Derde fase: Musiekonderrig en -leer

Die derde fase van kurrikulumskepping is die essensie van die musiekkurrikulum. Dit is wanneer die musiekopvoeder lei leerders na musiekpraktyke deur aktiewe musiekmaak. Hier moet nagedink word oor, gekyk en geluister word na ervare musiekopvoeders in aksie in verskeie soorte reflekerende musiekpraktyke om te sien hoe hierdie musiekpraktyke funksioneer. Die kurrikulum-as-praktyk is baie buigsaam. Daar is verskeie maniere om die onderrig- en leerstrategieë te bedryf. Om die doelwitte en waarde van musiekopvoeding te bereik, moet leerders betrokke raak in doelgerigte musikale denke wat ooreenstem met die praktyke van verskillende musiekkulture (Elliott 1995:286). Studente kan sodoende die vereistes van 'n

spesifieke musiekpraktyk leer, byvoorbeeld Westerse stylkenmerke en standaarde, sodat hulle kan leer om krities daaroor te dink. Volgens Elliott ontstaan die beste kurrikula wanneer opvoeders oplossings ontwikkel vir onderrig- en leerprobleme met betrekking tot hul **eie omstandighede**. Dit is sinneloos om 'n kurrikulum te neem vanuit onderrig en -leersituasies wat verskil van dié van die opvoeder se onderrig- en leersituasie (Elliott 1995:286).

Wanneer leerders se musiseerderskap ontwikkel, verhoog hulle hulle deelname aan die musikale gemeenskap van die musiekkurrikulum-as-praktyk en sy 'interne goedere' ("internal goods") soos selfgroeï, konstruktiewe kennis, genot ("flow") en selfbeeld (Elliott 1995:287). Hierdie 'interne goedere' kweek positiewe denke by studente met betrekking tot die aard van musiekleer en vakmanskap wat dan op hulle beurt die studente se motivering en selfvertroue versterk. Dus, hoe beter 'n student 'n taak kan verrig, hoe meer word sy selfvertroue versterk. Indien 'n student 'n moeilike harmonie-oefening bevredigend kan voltooi of 'n ritme-dikte korrek weergee, kan verwag word dat die student se selfvertroue onmiddellik sal styg.

Oefening word dikwels gesien as slegs herhaling. Iets word herhaal tot dit reg is en dan word daar nie verder daaroor gedink nie. Volgens Elliott is dit egter verkeerd. Daar moet gedurig gedink word deurdat probleme gevind en opgelos moet word deur na te dink oor aksies (Elliott 1995:288). Oefening behels dus samehangende repetisies met gedurige deurdenking afgestem op beplande doelwitte. Oefen is nie meganiese duplisering nie. Dít vra aandag, bewustheid en geheue. Opvoeders moet leerders help verstaan hoe om foute te vind en te korrigeer (Elliott 1995:289). Drilwerk is

belangrik in die Sertifikaatprogram, veral in 'n vak soos Harmonie waar studente moet leer om kritiese denke te ontwikkel terwyl hulle besig is om byvoorbeeld 'n Harmonie-oefening te doen.

'n Deel van die musiekpraktyk se sukses is die musiekopvoeder se eie motivering om 'n musikale mentor te wees vir leerders. Opvoeders dien dikwels as rolmodelle vir leerders. Wanneer leerders onder leiding van musikaal bekwame dosente leer om musiek te maak, vestig dié verhouding 'n persoonlike verbintenis, asook 'n besef van vooruitgang en vordering na 'n bepaalde einddoel. Die effektiwiteit van die opvoeder se musiseerderskap word dus raakgesien deur sy/haar leerders (Elliott 1995:289). Die terugvoering van 'n bekwame opvoeder kan hoogs motiverend wees. Wanneer musikale doelwitte en standaarde duidelik is en wanneer leerders en opvoeders weet dat hulle belangrike musikale uitdagings oorkom, is die kurrikulum-as-praktyk volgens Elliott gelaai met genot en groei (vir opvoeder sowel as leerder) (Elliott 1995:290).

3.3.5 Vierde fase: 'n Praksiële siening van kurrikulumevaluering

Daar is verskeie benaderings tot kurrikulumevaluering omdat die 'kritiese' of 'kwalitatiewe' benadering pas by die aard van die reflekerende praktyk. Kritiese kurrikulumevaluering behels die interpretering van versamelde inligting tesame met kwalitatiewe beoordeling en konkrete assessering van die inligting (Elliott 1995:290). Daar moet dus gekyk word na wat gedoen word in die musiekkurrikulum en ook hoe studente daarop reageer. Verder moet hierdie inligting interpreteer word deur onder andere goeie en swak punte van 'n kurrikulum uit te wys en dan die nodige

aanbevelings te maak. Hoewel daar nie 'n spesifieke metode bestaan vir die kritiese evaluering van musiekkurrikula nie, is drie stappe duidelik wanneer die kritiese evaluering van musiekkurrikula ter sprake is.

Eerste stap: Beskrywende fase. Die evalueerder ontwikkel oor 'n redelike tydperk beskrywings van die musiekpraktyk-in-aksie. Die kwaliteit van leerders se musiekmaak, asook die entoesiasme van die leerders word beskryf. Daar word dus gekyk of leerders wél entoesiasme en genot toon. In die Sertifikaatprogram kan daar tesame met die betrokke dosente se assessering van hulle eie effektiwiteit en ook die studente se musiekportefeuljes, 'n beskrywing gemaak word van die (vak)inhoud van die Sertifikaatkurrikulum. Die studente se houdings kan ook getoets word ten opsigte van die kursusinhoude.

Tweede stap: Interpretatiewe fase. Evalueerders ontwikkel analises van en verduidelikings vir die aksies, transaksies en interaksies (van die leerders) soos beskryf in stap een. Die evalueerder bring dus die sterk én swak punte van 'n musiekkurrikulum aan die lig. Wanneer die Sertifikaatprogram se inhoude byvoorbeeld beskryf is, kan die versamelde inligting interpreteer word en sterk en swak punte beklemtoon word. In die eerste stap kan byvoorbeeld genoem word dat daar te min tyd beskikbaar is vir Gehoorontwikkeling en dat dit 'n probleem is omdat die studente se gehoorvaardighede nie volledig ontwikkel word nie.

Derde stap: Evalueringsfase. Kurrikulumkritici maak beoordelings en aanbevelings wat gebaseer is op die resultate van die eerste twee stappe. Vir baie opvoeders en onderrigstelsels is kurrikulumevaluering 'n wenslike, maar moeilike opdrag.

Opvoeders met die nodige kennis om musiekprogramme krities te evalueer is nie altyd beskikbaar nie. Die uitslae is egter dikwels die moeite werd, omdat hierdie evaluering 'n manier is om aan musiekopvoeders te bewys dat hulle musiekprogramme wel suksesvol is (Elliott 1995:290). Met betrekking tot die voorbeeld bespreek in die tweede stap, kan in die derde stap aanbeveel word dat die vak Gehoorontwikkeling uitgebrei moet word. Dit geld natuurlik vir alle aspekte in die Sertifikaatprogram wat evalueer moet word.

Die proses van kurrikulumevaluering is waardevol omdat dit bruikbare inligting tot gevolg het met betrekking tot besluitneming. Evaluering moet egter nie net gebruik word om huidige pogings te evalueer nie, maar ook om toekomstige pogings te formuleer. Die uiteindelige doel van kurrikulum/programevaluering is om onderrig te verbeter. Die evaluering van onderrigprogramme moet nie verwar word met die assessering van studente se leerproses ("student learning") nie, alhoewel laasgenoemde waarskynlik die belangrikste uitkoms is wat geassosieer word met effektiewe programme. Lehman (1992:282) noem egter dat die evaluering van personeel, teksboeke, toerusting en tydskedules bydra tot die evaluering van programme, maar dit vorm nie deel van kurrikulumevaluering nie (Lehman 1992:282). Dit blyk egter dat Elliott hiervan verskil. Musiekopvoeders moet volgens Elliott oor musiseerderskap beskik om leerders te kan lei, seker maak dat teksboeke se inhoud verband hou met die kurrikuluminhoud, sorg dat die regte toerusting, byvoorbeeld 'n klavier beskikbaar is, en tydskedules uitgewerk is omdat daar maklik in die praktyk te min tyd spandeer word aan Gehoorontwikkeling wat kan veroorsaak dat leerders se potensiaal nie ten volle kan ontwikkel nie.

Indien die Sertifikaatprogram evalueer word volgens riglyne soos uiteengesit in hierdie hoofstuk, kan dit beteken dat die uiteindelijke doel van kurrikulumevaluering bereik sal word, naamlik om leerders in staat te stel om selfgroeï, selfkennis en genot te ervaar – drie van die mees belangrikste lewenswaardes wat die mens kan verkry (Elliott 1995:291).

3.4 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is gefokus op D.J. Elliott se konsep van praktiese musiekkurrikulumontwikkeling. 'n Aangepaste Tyler-rasionaal is gebruik as basis vir hierdie kurrikulum. Elliott het weggebreek van konvensionele kurrikulumontwikkeling deur te sê dat opvoeders na hulself en hul eie onderrigomstandighede moet kyk, teenoor die onbuigsame, stap-vir-stap prosedures wat gevolg word in konvensionele prosedures. 'n Diagram wat dien as Elliott se opsomming van musiekkurrikulumontwikkeling is bespreek. Daarvolgens kan die opvoeder hom-/haarself oriënteer ten opsigte van musiekopvoeding, voorberei en beplan vir onderrig en leer, en dan ook die onderrig- en leerproses evalueer. Dit is belangrik dat alle musiekopvoedingsprogramme ontwerp en onderrig moet word as reflekerende musiekpraktyke. Indien hierdie praktiese filosofie van musiekopvoeding deur middel van reflekerende musiekpraktyke geïmplementeer kan word in die Sertifikaatprogram, kan dit 'n geleentheid bied aan studente om hulle musikale begrip te ontwikkel met betrekking tot 'ware' musiekpraktyke. Dosente het langs hierdie weg dus 'n redelike geleentheid om só die doelwitte van humanistiese opvoeding te bereik.

HOOFSTUK VIER

VOLWASSE ONDERRIG BINNE DIE SERTIFIKAATPROGRAM IN MUSIEK

4.1 INLEIDING

Kursusse (alle dissiplines) wat vir volwassenes saamgestel en aangebied word, moet aanpas by die wye spektrum van belangstellings, behoeftes en smaak van die volwassenes. Daar moet ook verstaan word dat volwassenes anders benader moet word as die gemiddelde ouderdom universiteitstudent (tussen 18 en 24 jaar). Laasgenoemde geld ook vir musiek. Volwasse beginners in musiek moet ook anders benader word byvoorbeeld as laerskoolleerders wat vir die eerste keer begin met musiek. Baie literatuur is beskikbaar wat handel oor die onderwerp van volwasse leerders. Omdat baie van die literatuurinhoud ooreenstem, het die navorser 'n seleksie gemaak van die mees toepaslike bronne wat ooreenstem met die tema van hierdie hoofstuk.

Kursusse vir kinders, tieners of universiteit(musiek)studente kan nie net omskep en gebruik word om volwassenes te onderrig nie. Machover (1990:28) identifiseer sewe kategorieë waarvolgens volwassenes ingedeel kan word: (i) die beginner, (ii) iemand wat terugkeer na musiek, (iii) die ernstige amateur, (iv) musiekonderwyser, (v) praktiserende beroepsmens, (vi) ouer en (vii) senior burger. Bogenoemde groepe het verskillende behoeftes en dit is nodig om programme te ontwikkel wat die diverse groepe kan akkommodeer.

In hierdie hoofstuk word daar eerstens gekyk na eienskappe van volwasse leerders en die implikasies daarvan vir volwasse onderrig. Tweedens word verskeie onderrigbenaderings en –tegnieke bespreek wat gebruik kan word in die onderrig van volwassenes. Derdens word wenke gegee om volwasse leerders te motiveer en laastens word voorstelle bespreek wat kan bydra tot die sukses van hul studies.

4.2 ALGEMENE EIENSKAPPE VAN DIE VOLWASSE LEERDER EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN VIR VOLWASSE ONDERRIG

In hierdie afdeling word **moontlike eienskappe** van volwasse leerders bespreek. Dit is egter belangrik om daarop te let dat dit nie poog om 'n **beskrywing** te bied van 'n volwasse leerder nie.

Ten spyte van 'n groot variasie, is dit moontlik om 'n paar algemene eienskappe van volwasse studente te identifiseer. Die doel hiervan is om opvoeders te help met die beplanning van 'n program. Die meeste opvoeders maak staat op vorige ondervinding, maar opvoeders wat nog nie voorheen volwassenes onderrig het nie, het leiding nodig van meer ervare opvoeders. Omdat sodanige leiding nie altyd beskikbaar is nie, is dit goed om vooraf bewus te wees van moontlike eienskappe, sodat 'n program só saamgestel kan word dat dit so goed moontlik in volwasse leerders se behoeftes sal voorsien.

Uiteraard is vele fisiese en karaktereienskappe van volwasse studente maklik identifiseerbaar. Ongelukkig is die mees sigbare eienskappe nie die belangrikste as

dit kom by studeer nie. Die volwassene se voorkoms (lyfgrootte, grys hare, plooië, ensovoorts) het byvoorbeeld nie belangrike gevolge vir studie nie. Sommige van die minder opvallende karaktereienskappe soos swakker gehoor, verswakte visie, laer energievlakke en die toename van gesondheidsprobleme, is meer substantiewe oorwegings (Galbraith 1991:28). Ook is gevind dat die kapasiteit van konsentrasie afneem met ouderdom, dat daar eerder op visuele waarneming staat gemaak word as op gehoor, reaksie- en antisipasietyd duur langer en die verwerking van inligting is ongeveer een en 'n half keer stadiger as dié van jonger volwassenes (Gellrich 1989:91).

'n Psigososiale karaktereienskap wat Galbraith (1991:34) as baie belangrik beskou, is roleienskappe. 'n Rol is 'n sosiaal toegekende stel regte en verpligtinge. Die verstaan van die konsep **rol** vorm 'n integrale deel van volwasse studente se begrip. Wanneer die leerder-rol deur volwassenes aangeneem word, is dit gewoonlik 'n lae prioriteit rol. Ander volwasse rolle soos ouer, werker, ensovoorts, is dikwels meer belangrik. Die dosent word spesifiek uitgedaag om sensitief te wees teenoor die eienaardighede of idiosinkrasieë van elke student.

Omdat volwasse studente meer as een rol het om te vervul, kan hulle nie noodwendig al hulle tyd en energie in hul studies stort nie. Anders as baie jonger studente en leerders, is universiteit en skool nie die hoofprioriteit in hul lewens nie. Baie volwasse studente is in die eerste plek ouers, eggenote, werknemers en/of gemeenskapsleiers. 'n Terugkeer na die kampus veroorsaak dat studies óók nog ingewerk moet word in 'n reeds komplekse lewe. Volwasse studente moet gedurig besluite neem waar ander

verpligtinge belangriker gaan wees as klasbywoning. Die dosent moet nie-akademiese belangstellings en verbintenisse herken en respekteer: indien 'n volwasse student 'n geskeduleerde eksamen mis omdat hy/sy 'n siek kind dokter toe moes neem, sal dit onredelik wees van die dosent om nie 'n alternatiewe eksamengeleentheid vir daardie student te skep nie.

Volgens Polson (1993:1) bring volwasse studente vanweë hulle breër ervaring meer lewenservaring na die klaskamer as jonger studente. Hierdie ervaringe kan goed of sleg wees. Gewoonlik verskaf dit 'n goeie basis om kennis op te bou. Volwassenes se waardes en houdings word gevorm as 'n resultaat van hul eie ervaringe. Wanneer daar in die klas verskil word van hul ervaringe, moet hulle aangemoedig word om oop en buigbaar te bly teenoor ander sienings.

Ontwikkelingsgewys het jonger en volwasse studente ten minste een ding in gemeen. Beide groepe is mense in 'n oorgangsfase in hul lewe (Barer-Stein 1994:134). Volwasse ontwikkelingsteorieë dui daarop dat volwassenes deur 'n aantal ontwikkelingstadia beweeg. Hierdie stadia sluit periodes van verandering en periodes van stabiliteit in (Rogers 1996:25). Teoretici het voorgestel dat elk van dié ontwikkelingstadia unieke ontwikkelingstake na vore bring wat aangespreek moet word. Tradisionele universiteitstudente is in die oorgangsfase van laat-adolessensie na jong volwassenheid – 'n goedgedefinieerde stadium van volwasse ontwikkeling. Dus, as deel van dieselfde ouderdomskohort, beweeg hulle saam deur dieselfde stadium. Almal het te doen met dieselfde sake en probleme wat die ontwikkelingstake van hierdie stadium vorm. Volwasse studente (25-65 en ouer) begin studeer terwyl

hulle in 'n verskeidenheid ontwikkelingsfases is. Dit kan verwag word dat in enige klas studente sal wees wat besig is om in of uit 'n verskeidenheid lewensfases te beweeg. Dit is gewoonlik hierdie lewensfases en ontwikkelings wat veroorsaak het dat hulle terugkeer het na onderrig (Polson 1993:2).

Suksesvolle dosente van volwasse studente verstaan hoe ontwikkeling die volwasse studente kan beïnvloed in die klas. Volwassenes tussen 35 en 45 bevraagteken byvoorbeeld gewoonlik die betekenis van die lewe en hulle besef hulle tyd om te lewe is beperk (Polson 1993:2). Volwasse studente in hierdie stadium wil hê dat hulle studies relevant sal wees en hulle is ook dikwels geïnteresseerd in alternatiewe beroepe. 'n Waardevolle dosent is iemand wat insig kan gee oor hoe die kursus 'n moontlike verandering kan meebring in studente se lewens. Dit is egter ewe belangrik vir dosente om bewus te wees van hulle eie ontwikkelingstake, en hoe dit die verhouding tussen die dosent en student kan beïnvloed (Polson 1993:2).

Die meeste volwasse studente is relatief onbetrokke wat kampusaktiwiteite betref (anders as die tradisionele jong student). Volwassenes vind ondersteuning in die gemeenskap wat die kampus omring, terwyl die tradisionele jonger student wat op kampus bly, staatmaak op kampusgebaseerde studentedienste.

Gewoonlik het volwasse studente geen ervaring van tersiêre onderrig nie, of hulle het lank gelede daarmee te doen gehad. In beide gevalle sal hulle aanpassingsprobleme hê ten opsigte van byvoorbeeld die universiteitsopset, die verstaan van akademiese prosedures, die ontwikkeling van studievaardighede of die opsporing van hulpbronne.

Volwasse studente is gewoonlik traag om hulp te soek, of hulle wag totdat dit te laat is (Polson 1993:2). Dosente is dikwels die enigste lewenslyn tot die kampus en daar word op hulle staatgemaak om byvoorbeeld administratiewe informasie deur te gee wat die tradisionele jong student gewoonlik by administrasiepersoneel uitvind (Polson 1993:2).

Volwasse studente word baie keer beskryf as mense wat helder opvoedkundige doelstellings voor oë het vóór hulle in tersiêre onderrig ingaan, waar die tradisionele student soms vir baie jare 'ronddwaal' voordat daar 'n eie opvoedkundige agenda ontwikkel word. Volwasse studente betaal meestal hulle eie studies en hulle besluit om verdere onderrig te ontvang is ten koste van iets of iemand anders, byvoorbeeld 'n gesinsvakansie of 'n nuwe voertuig. Volwasse studente moet soms groot opofferings maak om die klasse by te woon en die dosent moet dus probeer om elke klas oor en oor die moeite werd te maak vir die studente (Polson 1993:3).

4.3 ONDERRIGTEGNIEKE EN –BENADERINGS WAT SUKSESVOLLE VOLWASSE ONDERRIG SAL VERSEKER

Warren (1966:2) noem 'n aantal basiese sielkundige wette wat 'n student se studies beheer en affekteer. As 'n dosent enigsins suksesvol wil wees in die onderrig van volwasse studente, is dit nodig om hierdie wette te verstaan. Warren argumenteer dat deur dié wette te gebruik, sal die leerervaring meer effektief, langdurig en genotvol wees vir studente (Warren 1966:2).

1. Die wet van gevolg ("effect"): Mense is geneig om aangename en bevredigende reaksies ("responses") te aanvaar en te herhaal. Wanneer 'n volwasse student byvoorbeeld inskryf vir 'n sekere kursus waar die student verwag om 'n nuwe vaardigheid aan te leer en die student vind dat hy/sy dit wél aanleer én dit nog geniet óók, sal die student wíl teruggaan klas toe. Die student sal dit dan selfs oorweeg om nog ander kursusse te volg nadat die eerste een voltooi is. Die dosent kan studente help om persoonlike satisfaksie te ervaar met elke opdrag en om 'n mate van sukses te behaal in elke klasperiode soos die dosent hulle help om 'n nuwe idee of werking te verstaan.

2. Die wet van voorrang ("primacy"): Eerste indrukke is altyd blywend. Dit beteken dat die eerste klasse van die kursus baie belangrik is. Die dosent moet al vroeg in die kursus die studente se belangstelling prikkel deur hulle geleentheid te bied om hulle behoeftes vir die kursus te bespreek. Dit is ook belangrik vir die dosent om te sorg dat die studente die inhoud die eerste keer reg leer.

3. Die wet van oefening: Hoe meer iets herhaal word, hoe vinniger word 'n gewoonte gevestig. 'Oefening baar kuns' – ás dit die regte oefening is. Die verkeerde vaardigheid wat ingeoefen word, word ook 'n gewoonte – een wat moeilik is om af te leer. Die dosent moet seker wees dat die studente 'n bepaalde metodiek reg toepas.

4. Die wet van onbruik: 'n Vaardigheid wat nie geoefen word nie of kennis wat nie gebruik word nie, sal grotendeels verlore gaan of vergeet word. Die dosent moet die waarde van herhaling besef wanneer dit kom by die vaslegging van nuwe kennis of

vaardighede. Navorsing toon dat die tydperk wat direk ná die leerproses volg, die mees kritieke is. Belangrike items behoort kort na die oorspronklike instruksies hersien te word.

5. Die wet van intensiteit: 'n Lewendige, dramatiese of opwindende leerervaring word oor die algemeen beter onthou as 'n roetine of vervelige ervaring. Dit beteken nie dat die klaskamer in 'n sirkus hoef te ontaard nie, maar dit is wel so dat die onderwerpe wat die langste onthou word, aangebied is deur dosente wat die klasse opgehelder het deur lewendige voorbeelde en ander ondersteunde materiaal te gebruik om sodoende die onderrig dramaties en realisties aan te bied.

Bykomend tot die bogenoemde sielkundige wette, is daar gevoelens, emosies en sienswyses in studente wat in die pad kan staan van studies. Sommige daarvan kan nie deur die dosent beheer word nie, maar volgens Warren kan die volgende wel beheer word (Warren 1966:3):

Verveling: Die werk kan té maklik of té moeilik wees. Die dosent kon dalk nie die studente motiveer of hulle aandag hou nie.

Verwarring: Die dosent kan verwarring veroorsaak deur te veel of te komplekse idees aan die klas oor te dra. Teenstrydige stellings of die versuim om een stap logies met 'n ander stap te verbind, kan ook die studente verwar.

Irritasie: Irriterende gewoontes van die dosent, swak menseverhoudinge, onderbrekings en vertraginge moet ook vermy word.

Vrees: Vrees vir mislukkinge, bespotting, of seerkry is ook algemene probleme. Dit is belangrik om seker te maak dat elke student 'n mate van sukses behaal in elke sessie.

Vervolgens word verskeie onderrigtegnieke bespreek, waaronder (i) die voorlesing, (ii) die bespreking, (iii) die forum dialoog, (iv) die debat, (v) die groepsonderhoud, (vi) videos, (vii) televisie, (viii) die forum, (ix) die paneel, (x) die simposium, (xi) die klasprojek, (xii) die gongsgroepbespreking, (xiii) die rondetafel bespreking, (xiv) rollespel en (xv) rekenaargebaseerde onderrig.

4.3.1 Die voorlesing

Die voorlesing is sekerlik die bekendste onderrigtegniek. Wanneer 'n nuwe studiegebied bekendgestel word, is die lesing veral handig en groot dele van werk kan opsommend oorgedra word. Belangstelling kan geprikkel word deurdat die dosent sy/haar eie ervarings kan gebruik as voorbeelde (Warren 1966:24).

Die gebruik van die voorlesing is nuttig wanneer:

- Informasie op 'n georganiseerde wyse in 'n relatief kort tydgleuf oorgedra moet word;
- 'n Raamwerk vir leeraktiwiteite en verdere studies wat volg, verskaf word;

- Moeilike konsepte, probleme of idees geïdentifiseer, verduidelik en verklaar moet word;
- 'n Analise van 'n kontroversiële saak aangebied moet word;
- Die verhouding tussen nuwe en reeds bekende informasie gedemonstreer moet word;
- Daar gewys moet word hoe 'n ekspert se gedagtegang werk, wanneer die dosent 'hardop dink';
- Die menings, sienswyses en houdings van die studente uitgedaag moet word;
- Wanneer die gehoor geïnspireer of gestimuleer moet word om verdere navraag te doen (Galbraith 1991:162).

Ander voordele:

- Die informasie kan aangebied word in 'n helder, presiese en georganiseerde vorm;
- Dit is 'n bekende en aanvaarde metode aangesien die meeste volwassenes bekend is daarmee en gemaklik voel daaroor;
- Dit is nuttig wanneer daar nie gebruik gemaak word van gedrukte materiaal nie;
- Dit kan met groot groepe gebruik word;
- Dit voorsien mens-tot-mens kontak;
- Dit is dikwels makliker vir deelnemers om te luister, eerder as om te lees;

- Die dosent kan die voorlesing gebruik om die gehoor te motiveer tot verdere studie en navorsing (Galbraith 1991:165).

Nadele van die voorlesing (Galbraith 1991:165):

- Die gehoor word blootgestel aan die mening van slegs een persoon;
- Daar is die gevaar dat onakkurate of eensydige inligting oorgedra kan word deur nalatige of onverantwoordelike sprekers;
- In sy suiwerste vorm, verskaf die voorlesing geen verbale interaksie tussen die spreker en die gehoor nie. Klasbetrokkenheid kan egter aangemoedig word deur 'n opvolgbespreking te hou;
- Die voorlesing kan dalk studentebetrokkenheid in die onderrig-leer situasie ontmoedig;
- Dit is moeilik om die effek van die voorlesing op die gehoor te bepaal, aangesien terugvoering gewoonlik swak is, tensy dit doelbewus aangemoedig word deur dosent;
- Die spreker mag dalk die gehoor se vlak van kennis en opvoeding onderskat of selfs oorskakel;
- Sekere sprekers heg meer waarde aan 'verhoogtyd' as aan die bevordering van geleerdheid;
- Sprekers word dikwels beoordeel volgens die vermaak wat hulle aan die studente verskaf, eerder as aan die waarde van die inhoud.

Ander faktore wat ook oorweeg moet word is genoeg spasie met goeie beligting, 'n werkende klanksisteem en oudio-visuele toerusting.

4.3.2 Die bespreking

Die bespreking word gebruik om:

- Studente bloot te stel aan die verskeidenheid perspektiewe van 'n saak, onderwerp of tema;
- Studente te help om die onderliggende veronderstellings van hul waardes, menings en aksies te verwoord;
- Studente te help om die wêreld te sien soos ander dit sien ("perspective taking");
- Studente bloot te stel aan elemente van kompleksiteit en dubbelsinnigheid in 'n saak, onderwerp of tema (Galbraith 1991:192).

4.3.3 Forum dialoog

Twee studente voer 'n gesprek oor 'n onderwerp wat in die klas behandel word. In kleiner volwasse onderrigklasse is hierdie metode baie nuttig. Wanneer daar 'n hoogtepunt bereik word in die gesprek, word die klas uitgenooi om saam te praat (Galbraith 1991:193).

4.3.4 Debat

Twee goedvoorbereide volwassenes debatteer vir en teen 'n saak. Indien dit op 'n ontspanne wyse gedoen word, kan dit lei tot 'n uitsonderlike klassessie. Dit is 'n

uitstekende manier om studente te help om kontroversiële sake beter te verstaan. Die dosent moet saam met die studente die aanbieding van die onderwerp vooraf beplan (Galbraith 1991:193).

4.3.5 Groepsonderhoud

Hierdie unieke metode vra van 'n student om as 'n verslaggewer op te tree in die klas. Deur hier en daar in die klas uit te vra oor die onderwerp, word entoesiasme aangemoedig en feite omtrent die onderwerp oopgevelek. Dan word die bespreking oopgestel vir die hele klas (Galbraith 1991:194).

4.3.6 Videos

Een of twee klasse kan vervang word met die kyk van videos. Nadat die video gekyk is, kan 'n klasbespreking gehou word oor die video. Daar is heelwat opvoedkundige videos beskikbaar wat spesifiek gerig is op musiekonderrig (Warren 1966:24).

4.3.7 Televisiestel

Indien 'n behulp same opvoedkundige program op televisie wys op dieselfde tyd wat die klas geskeduleer is, kan na die program gekyk word. Die dosent kan in koerante en tydskrifte kyk vir programinligting. 'n Televisiestel kan na die klas gebring word of die klas kan na 'n televisiekamer geneem word. 'n Informele bespreking na die tyd kan genotvol en waardevol wees (Warren 1966:25).

4.3.8 Forum

'n Byeenkoms van 25 of meer persone met 'n oop bespreking tussen lede van die hele groep en een of meer ingeligte ("resource") persone. Die byeenkoms is semi-formeel en gehoorbetrokkenheid is gewoonlik uitstekend (Warren 1966:25).

4.3.9 Paneel

'n Byeenkoms van drie tot ses persone by 'n tafel in die teenwoordigheid van 'n gehoor met die doel om 'n sinvolle gesprek te voer oor 'n spesifieke tema of onderwerp, word 'n paneelbespreking genoem. Dit is 'n informele byeenkoms en die gehoorbetrokkenheid is dikwels beperk (Warren 1966:25).

4.3.10 Simposium

'n Reeks formele aanbiedings wat deur twee tot vyf noemenswaardig ervare persone aangebied word. Dit handel gewoonlik oor verskillende aspekte van dieselfde of nabyverwante onderwerpe. Dit is 'n formele byeenkoms met 'n gemiddelde gehoorbetrokkenheidsvlak en word gewoonlik deur 'n formele bespreking gevolg of vrae word gevra. Hierdie metode stel 'n groot verskeidenheid ervaring en kennis oor die onderwerp aan die gehoor bekend. (Galbraith 1991:285).

4.3.11 Klasprojek

'n Klasprojek kan beplan word. Die klas kan gevra word om navorsing te doen oor 'n spesifieke onderwerp en dan terugvoering te gee, hetsy mondelings of skriftelik. Studente kan in kleiner groepe verdeel word of die klas kan as 'n geheel aan 'n projek werk (Galbraith 1991:285).

4.3.12 Die gonsgroepbespreking

Die klas kan in klein groepies verdeel word. Die dosent gee 'n opdrag en verduidelik wat die groepe moet doen. Die groepe kan ongeveer vyftien minute spandeer om die opdrag uit te voer. Een student uit elke groep kan terugvoering gee. 'n Klasbespreking kan dan oor die opdrag gehou word. Die klas kan daarna gevra word om die bespreking te evalueer (Galbraith 1991:286).

4.3.13 Die rondetafel bespreking

Vier tot ses studente verteenwoordig verskillende sieninge oor 'n onderwerp waaroor hulle agtergrondinligting ingewin of 'n opinie geformuleer het. Die oorblywende studente kan luister, waarna vrae gevra word. Hierdie metode het dikwels die element van spanning aangesien vrae deur die klas gevra word soos dit in die studente se gedagtes opkom. Belangstelling word só geprikkel en deelname deur studente word verhoog. Uiteindelik is dit 'n goeie manier om 'n groot deel van 'n onderwerp deeglik te behandel (Galbraith 1991:287).

4.3.14 Rollespel

Dit kan 'n genotvolle en produktiewe manier wees om te leer. Twee tipes kan gebruik word. (i) Studente kan hulleself voorstel of (ii) studente kan verskillende voorafbepaalde rolle vertolk. Deur rollespel word die studente geleer hoe om hulself in iemand anders 'se skoene te plaas' (Warren 1966:26).

4.3.15 Rekenaargebaseerde onderrig

Hierdie tipe onderrig is onder andere van toepassing op klassituasies waar die dosent 'n groot groep studente moet onderrig. Deur middel van rekenaars kan studente onder andere individueel vordering maak sonder die deurlopende ondersteuning van 'n dosent. Rekenaarprogramme laat studente toe om 'n sekere vlak op eie tyd te bemeester voordat die volgende vlak aangepak word. Dit bied stadige leerders die geleentheid om dieselfde vlak te bereik as vinniger leerders ("Programmed Instruction").

4.4 TOEPASSING VAN ONDERRIGTEGNIKE IN DIE KLASKAMER

Ouer studente is nie tevrede met die wete dat hulle wel eendag die inligting kan gebruik wat hulle nou leer nie. Hulle voel dat hulle 'tyd uitloop'. Volwasse studente is oor die algemeen baie taakgerig. Hulle wil graag hulle studies toepas op probleme waarmee hulle daaglik gekonfronteer word.

Daar is eenvoudige maniere hoe laasgenoemde in die klaskamer toegepas kan word. Dosente kan studente vra om gevallestudies te skryf wat gebaseer is op situasies waarmee die studente gekonfronteer word by die werk en dan kan dit vir besprekingsdoeleindes in die klas gebruik word. 'n Paneel bestaande uit gegradueerdes kan aan die klas kom verduidelik hoe hulle die kursusinligting op hulle eie situasies van toepassing gemaak het. Studente kan ook onderhoude voer met professionele mense en dan dáárdie inligting by hulle kursus inkorporeer om sodoende die klaskamersituasie in aanraking te laat kom met die 'buitewêreld' (Polson 1993:2).

Volgens Warren (1966:5), is daar vier basiese toestande vir effektiewe onderrig.

- (i) Die klasatmosfeer moet warm, vriendelik en sonder bedreiging wees. Die oomblik wanneer 'n student voel dat hy/sy verwerp word deur die dosent of deur ander studente, word hy/sy ongerus en sy/haar verhouding met ander word meer belangrik. Wanneer dit gebeur, het die studente dikwels min entoesiasme of energie oor om nog met die probleme van studie ook te worstel.
- (ii) Nuwe maniere van 'doen' moet aangemoedig word¹. Studente moet geleentheid hê vir eksperimentering. Dit beteken dus dat daar beskerming moet wees teen bespotting vir ingeval foute gemaak word gedurende die eksperimenteringsproses.
- (iii) Die student moet geleidelik leer om onafhanklik te word van die dosent se leerondersteuning. Dit sluit aan by Elliott (1995:280) se term "fading": die dosent

¹ Dit sluit ook aan by Elliott (1995:234), wat reken kreatiwiteit moet aangemoedig word omdat dit onder andere musiseerderskap bevorder.

moet geleidelik sy/haar ondersteuning onttrek, sodat die studente probleme op hul eie kan oplos en nie meer volkome hoof staat te maak op die dosent nie. Dit kan gebeur dat 'n student té afhanklik word van sy/haar dosent. Aan die ander kant is dit ook moontlik vir 'n volwasse student om só ónafhanklik te word van sy/haar dosent, klasmaats of die inrigting self, dat die meeste van sy/haar tyd en energie in beslag geneem word deur sielkundige onttrekking, en later die studie staak as 'n manier om die negatiewe leerervaring te verwerp. Daar moet dus 'n onderlinge afhanklikheid bestaan tussen dosent en studente.

(iv) Daar moet effektiewe drierigting kommunikasie plaasvind vanaf dosent na student, van student na dosent en van student tot student.

4.5 VAARDIGHEDE WAAROM DIE DOSENT MOET BESIK

Warren (1966:7) gee die volgende wenke aan dosente ten opsigte van vaardighede wat hulle sal benodig om volwasse leerders in die praktyk te hanteer:

- Die dosent moet 'n duidelike en vanselfsprekende doelwit voor oë stel wat deur dosent en student gedeel kan word. Dit stem ooreen met Elliott (1995:259) wat glo hierdie doelwitte moet met elke onderriggeleentheid bereik word. Só kan musiekopvoeding heel waarskynlik bydra tot studente se selfbeeldontwikkeling.
- 'n Duidelike gedragskode moet ontwikkel word, byvoorbeeld wanneer kan vrae gevra word, wanneer kan 'n observasie in die klas gemaak word, hoe word standarde gestel en wat is die gedragskode wanneer 'n opdrag

voltooi moet word. Soos antwoorde gevind word op die vrae, word standarde gestel. Hierdie standarde moet geleidelik ontwikkel word deurdat die dosent en sy/haar studente saamwerk en voortdurend oor die uitkomst gesels.

- Studente moet hulleself gedurig evalueer en werk herhaal waar nodig. Dit sluit aan by Elliott (1995:264) se “reflekerende” manier van musiekmaak wat ook die belangrikheid van assessering beklemtoon. Studente moet leer om hulle musikale dink-in-aksie te assesser met die doel om onder andere te leer wat as kreatiewe musiekmaak geld. Dit is dan die dosent se taak om geleenthede te skep vir gereelde herevaluering.

Daar moet onbeperkte kommunikasie tussen die dosent en student wees. Studente moet vry voel om vrae te vra en te verskil van die dosent. Die dosent moet nie te ‘baasspelerig’ wees nie. Dit is nodig om ‘n sekere mate van beheer oor die klas op te gee en dié verantwoordelikheid met lede van die klas te deel. ‘n Individu – of dit nou volwasse student of dosent is – wat konstant sy/haar manier van werk en dink moet verdedig of beskerm, het gewoonlik nie geleentheid om te verander en te groei nie (Warren 1966:8).

Warren (1966:32) identifiseer twee maniere hoe ‘n dosent klastyd goed kan benut:

- (i) Die dosent moet let op tydsduur. Die klas moet betyds begin en ook op die regte tyd eindig. Daar moet nie te veel tyd spandeer word aan aankondigings, geselsies en ‘regskud’ nie. Daar moet so gou as moontlik met die klas begin word. Een persoon moet byvoorbeeld nie te veel tyd van die klastyd opneem as hy/sy nie regtig ‘n bydrae

tot die klas kan lewer nie. Almal baat gewoonlik daarby as ander lede van die klas se standpunte ook aangehoor word.

(ii) Die dosent moet goed voorbereid wees. Notas moet reeds voor die tyd uitgedeel wees. Daar kan vooraf op die bord geskryf word, video- en skyfieprojektors behoort reeds vooraf opgestel word. Vooruitbeplande klasse verseker dat geen tyd gemors word nie. Deur vooruit te beplan, kan nuwe tegnieke en metodes toegepas word, nuwe idees kan ontdek word en ander leeraktiwiteite uitgedink word.

Volwassenes verlang soos reeds gestel tersiêre onderrig as gevolg van 'n geïdentifiseerde behoefte om 'n spesifieke vaardigheid aan te leer of kennis te verkry. Hulle wil dus oor die algemeen weet hoe die kursusinhoud in hulle behoeftes gaan voorsien. Volwasse studente wil weet wat bereik gaan word in die kursus. Hulle verwag gewoonlik 'n gedetailleerde kursussyllabus met doelstellings en ideale, soos deur die dosent voorgestel. Daarom is dit belangrik dat dosente van die begin af bewus is van elke individuele student se redes vir inskrywing. Dosente kan dit maklik uitvind deur die student te vra om 'n inligtingsvorm in te vul. Vrae soos 'Hoekom neem jy hierdie kursus?' en 'Hoe wil jy dit wat jy in hierdie kursus leer, gebruik?' kan ingesluit word in so 'n inligtingsvorm.

Deur vraelyste kan dosente ook addisionele agtergrondinligting by die studente verkry oor hoe bekend die student met die vak is en watter houding en opinies die student oor die vak het. Moontlike vrae in dié verband kan wees: 'Het jy al voorheen 'n kursus in die vak by 'n ander instelling gevolg?' of: 'Het jy al praktiese ervaring in die vak gehad?' Vrae oor hoe die student die beste leer (byvoorbeeld, of hy/sy daarvan hou

om in kleiner groepe te werk of eerder van individuele studie) kan ook ingesluit word om 'n idee te vorm oor die student se studievoorkeure. Ongeag watter metodes gebruik word om agtergrondinligting te verkry, is dit belangrik vir die dosent om nie net sy/haar eie kursusdoelmerke in ag te neem nie, maar ook dié van die studente met hulle agtergrond en studievoorkeure (Polson 1993:2).

Soos reeds bespreek, moet dosente die lewenservaring van die volwasse student nie ignoreer nie. Wanneer dit sou gebeur, kan dit geïnterpreteer word as 'n verwerping van die volwasse student as individu. In die kursus moet daar deurlopend gebou word op die student se ervarings. Vir die volwasse student beteken studie 'n gedurige herorganisering en herstrukturering van informasie. Die probleem lê nie by die aanleer van nuwe informasie nie, maar hoe dit verwant is aan vorige studies. Om volwassenes suksesvol te onderrig, moet vasgestel word of daar 'n spesifieke ingesteldheid is al dan nie wat die volwasse student se studies sal beïnvloed.

Wanneer nuwe inligting aan studente oorgedra word, is dit belangrik om te help om die nuwe informasie te integreer met informasie wat hulle reeds ingewin het. Dosente moet gebruik maak van verskillende onderrigtechnieke om die studente se ervarings aan te wend en op te bou.

Aktiewe deelname deur die studente is noodsaaklik om so 'n poging te laat werk. Soos reeds gestel op bladsy 107 is een tegniek om byvoorbeeld die studente 'n rolspel te laat vertolk volgens situasies waarin hulle hulleself al bevind het. 'n Ander is groot en klein besprekingsgroepe waar volwasse studente aangemoedig word om

relevante ervarings te bespreek. Deur verdere vrae aan die studente te stel, sal hierdie integrasie bevorder word. Die dosent kan ook voorbeelde uit sy/haar eie ondervindinge met die klas deel. Die gebruik van analogieë en metafore kan ook baie behulpsaam wees om studente te help om nuwe en ou kennis te integreer (Polson 1993:3).

Volwassenes het informeel kennis opgedoen deur met vriende te gesels, deur waarnemings te maak, deur hulle werksopleiding, en deur probeer-en-fouteer. Dit beteken uiteraard nie dat hulle alles geleer het nie, maar dat hulle onder andere sekere vooroordele ontwikkel het. Wanneer informasie wat deur die dosent deurgegee word, verskil van die student se vooroordele, kan studies vertraag of selfs verwing word. Dosente moet respek toon vir studente se opinies, maar terselfdertyd die verbreding van opinies bewerkstellig deur die uitbreiding van vaardighede aan te moedig (Polson 1993:3).

Ervaring wys dat volwasse studente soms emosioneel reageer wanneer 'hulle waarhede' bevraagteken word, en hulle kan hulleself verweer teen die dosent deur die dosent te bevraagteken en uit te daag. Laasgenoemde is 'n normale leerpatroon en as die dosent dit verstaan, sal hy/sy die student se woede of teenstand teenoor die nuwe leerwerk kan antisipeer en hanteer. Leersituasies kan dus veranderinge meebring maar terselfdertyd onsekerheid veroorsaak (Polson 1993:3).

Studente het 'n oorgangsfase nodig om nuwe informasie te absorbeer en daarop te fokus. Volwasse studente wat 'n nuwe kurrikulum begin, het 'n groter oorgangsfase

nodig. Dosente moet die studente tyd gee om te reflekteer oor dit wat hulle geleer het. Laasgenoemde kan aangemoedig word deur verskeie klasaktiwiteite. Studente kan byvoorbeeld gevra word om 'n studiejoernaal te hou waarin hulle kan reflekteer oor verskillende klassessies. Die joernale² kan gereeld ingeneem word sodat die dosent terugvoering kan kry oor hoe die studente hulle klasse ervaar (Polson 1993:3).

Studente se emosies word op verskillende maniere openbaar, en dit is belangrik vir die dosent om daardie maniere te herken. Sommige van hierdie maniere/tegnieke is **projeksie** (pak die skuld op iemand anders om persoonlike swakhede te verberg), **aggressie** (woede, minagting, ongemanierdheid, luidrugtigheid), **rasionalisasie** (vind 'n verduideliking wat redelik klink, maar wat nie regtig dit wat belangrik is, oopvlek nie), **ontvlugting** (ontsnapping van 'n frustrerende situasie, 'n verskoning soek om klas te mis) en **onttrekking** (moed opgee, toon min of geen belangstelling in die klas nie). Volgens Warren kan die dosent help om bogenoemde probleme te oorkom deur vier basiese menseverhoudingsprosedures te volg:

- (i) Studente moet gehelp word om redelike standaarde te stel waaraan hulle kan voldoen. Die meeste mense wil 'bogemiddeld' wees, maar dit is natuurlik onmoontlik vir almal omdat daar 'n 'gemiddeld' is. Die dosent behoort die student te help om geïsoleerde areas te identifiseer waarin die student kan uitblink. Die student moet verstaan dat die satisfaksies wat hy/sy in een gebied ervaar, kompenseer vir gemiddelde vermoëns in 'n ander gebied.

² Dit sluit aan by Elliott (1995:283) se idee om die ontwikkeling van studente se musiseerderskap in 'n verskeidenheid maniere oor 'n lang tydperk te monitor deur middel van die musiekprosesportefeulje soos bespreek in Hoofstuk 3, bladsy 84.

- (ii) Studente moet gehelp word om hulleself te help. Studente val soms rond, word gefrustreerd en soek dan hulp van die dosent. Die dosent moet ondersteunend en vriendelik wees, maar moet slegs die student help om die probleem sêlf op te los in plaas daarvan om dit vir die student op te los. Sodoende word 'n geleentheid vir ontwikkeling geskep by die student self.
- (iii) Studente moet op hoogte van sake gehou word. Hulle kan vertel word van die planne vir die hele kursus sodat hulle weet wat om te verwag. Deur die geheelbeeld te sien, kan die studente moontlik elke deel van die kursus in perspektief sien.
- (iv) Die studente moet aangemoedig word om te sê hoe hulle die dosent ervaar, die dosent kan uitvind of sy/haar onderrig tegnieke aanklank vind en hoe hy/sy nog meer hulp kan verleen in die klas (Warren 1966:4).

Die goue reël is dat volwasse studente soos volwassenes hanteer moet word.

4.6 WENKE OOR HOE VOLWASSE STUDENTE GEMOTIVEER KAN WORD

Motivering is heel waarskynlik die belangrikste element van studie. Die meeste volwasse studente is selfgemotiveerd: hulle woon 'n klas by omdat hulle wil en nie omdat hulle moet nie. Omdat volwassenes onseker is oor hulleself in 'n leersituasie en omdat hulle blootstelling en bespotting vrees, het hulle konstant motivering nodig. Prestasie moedig selfvertroue, hoër motivering en verdere effektiewe leer aan. Die teenoorgestelde is egter ook waar. Indien mislukking gedurig ervaar word, kan dit lei na ontmoediging, vyandigheid en 'n gevoel van persoonlike vernedering (Entwistle 1988:193). Dit is belangrik dat die dosent die belangrikheid van motivering moet besef

en maniere vind hoe om motiverende faktore in die leerproses in te werk. Sommige van daardie faktore is: (i) 'n behoefte aan sekuriteit, (ii) 'n nuwe ervaring, (iii) erkenning, (iv) selfbeeld, (v) gelykvormigheid en die (vi) behoefte om ander te help (Warren 1966:1).

Dit is nie ongewoon vir volwasse studente om onseker te voel in die rol van student nie. Volgens Polson rapporteer hulle dat dit voel of almal meer weet as hulle en dat daar min is wat hulle tot die klas kan bydra (Polson 1993:5). Vir sekeres word hierdie gevoel verder versterk vanweë moontlike negatiewe ervaringe wat hulle gehad het met die onderrigstelsel. Hierdie ervaringe kan die volwasse student maklik laat voel dat hy/sy 'n mislukking is, veral waar 'n student 'n swak selfbeeld het. Volgens Entwistle meng 'n vrees vir mislukking nie noodwendig in met akademiese prestasie nie, maar dit affekteer definitief die manier hoe werk aangepak word (Entwistle 1988:197). Dosente behoort gevolglik ondersteuning en aanmoediging te verskaf wanneer daar aan studente gevra word om nuwe vaardighede aan te pak en 'n positiewe studieklimaat te skep waarin volwasse studente gemaklik sal voel.

Suksesvolle dosente gaan uit hulle pad uit om 'n nie-bedreigende studieklimaat te skep waarbinne studente vry kan voel om risiko's te loop en nuwe vaardighede uit te toets. Hierdie klimaat word gevestig gedurende die eerste kursussessie en gehandhaaf deur die loop van die kursus (Daines et al 1993:109). Studente kan byvoorbeeld onderhoude met mekaar voer en dan later mekaar aan die klas voorstel en so ook persoonlike inligting deurgee. Hierdie metode kan ook selfs in kleiner groepe toegepas word (Polson 1993:5).

Die dosent moet bewus wees van die feit dat die **houding** van 'n student 'n aktiewe invloed sal hê op die motivering om te begin leer, die oomblik wat die klasse 'n aanvang neem. Wanneer volwassenes dít wat hulle leer benodig, sal hulle heel waarskynlik meer gemotiveerd wees. Dosente kan motivering positief beïnvloed deur sensitief te wees vir waarneembare behoeftes en deur dít wat hulle aanbied, op so 'n wyse te formuleer dat dit die studente se behoeftes kan bevredig (Galbraith 1991:101).

Die studente moet eerstens behandel word met 'n normale, positiewe verwagting dat hulle wel iets sal leer. In die meeste gevalle werk dit nie om aandag te fokus op die studente se negatiewe houdings of weerstand nie. Daar moet gesorg word dat volwasse studente klasse die moeite werd vind. 'n Kognitiewe verskuiwing kan 'n emosionele transformasie van weerstand na aanvaarding veroorsaak en dit is tot voordeel van beide die student en dosent wanneer studente dink 'Ons wou nie dit aan die begin gedoen het nie, maar ons wil dit wel nou doen' (Galbraith 1991:100).

Volwasse studente het egter ook nodig om deel te voel van 'n studiegemeenskap. 'n Ondersteuningsnetwerk van studente wat aanmoediging aan medestudente verskaf en dien as 'n klankbord vir hul vrese en onsekerhede, is ideaal. 'n Klasrooster met alle studente se name, adresse en telefoonnommers (met toestemming) kan 'n meganisme wees waarvolgens die volwasse studiegemeenskap gefasiliteer kan word (Galbraith 1991:101).

'n Positiewe klimaat kan bevorder word wanneer die dosent self persoonlike inligting met die klas deel, vriendelik is, eerlik, regverdig, informeel, oop en respekvol optree.

Dosente wat meer belangstel in die vak self, eerder as om die studente die vak te help verstaan, sal sukkel om 'n positiewe studieomgewing te skep. Die fisiese omgewing is egter ook belangrik vir 'n goeie studieklimaat. Hoewel dosente nie noodwendig iets kan doen omtrent dinge soos geraas, temperatuur en beligting nie, kan hulle ten minste die sitplekke herorganiseer sodat studente aangemoedig kan word om meer betrokke te word en deel te neem aan gesprekke. Die dosent kan byvoorbeeld eksperimenteer deur een klas aan te bied waar die studente in reguit rye moet sit en hy/sy kan dan 'n volgende klas aanbied waar die studente in 'n U-vorm of in 'n sirkel sit (Polson 1993:5).

'n Student se houding verseker suksesvolle studie. Sommige volwassenes gebruik meer tyd en inspanning om werk te bemeester. Hulle houdings, sowel as die vinniger leerders s'n, kan positief beïnvloed word indien kwaliteit onderrig aangebied word wat hulle studies sal help indien die studente bereid is om te probeer leer, studente ervaar dat hulle pogings wel 'n verskil maak en hulle voortdurende terugvoer ontvang in verband met hulle vordering.

Die dosent moet verseker dat die eerste ervaring van 'n nuwe onderwerp of tema veilig, suksesvol en interessant is. Hy/sy moet aan die klas verduidelik hoe belangrik dit is om moeite te doen met hul studies. Hoe meer hulle insit, hoe groter sal die sukses wees. Moeite/inspanning ("effort") kan beskryf word as 'n belegging wat kennis of vaardigheidontwikkeling sal voortbring. Indien dit reg hanteer word, kan dit die student bemagtig, eerder as wat dit 'n metode is om mislukking of 'n verleentheid te vermy (Galbraith 1991:111).

Die kriteria van evaluering moet duidelik gemaak word aan die studente. Deur byvoorbeeld ou toetse/vraestelle uit te deel van vorige kursusse, kan die studente sien wat verwag kan word. Die volwassenes se determinasie in die leerkonteks moet bevorder word. Met ander woorde, waar moontlik, moet die studente doelwitte stel vir hulle studies en kan hulle ook self kies hoe, wanneer en wat om te leer (Galbraith 1991:112).

Wanneer 'n student nie aandag gee in die klas nie, word daar nie baie geleer nie. Verveling kan intree met die moontlikheid van moegheid en gedagtes wat dan begin dwaal. Laasgenoemde kom dikwels by volwassenes voor aangesien hulle ook gedagtig aan 'n ander stel ontwikkelingstake ander ernstige verpligtinge het om na te kom. Studie word dikwels gesien as nog iets wat gedoen moet word in 'n reeds stresvolle lewensstyl.

Galbraith (1991:113) noem 'n paar maniere om volwassenes in die klas gemotiveerd te hou, byvoorbeeld:

- Onderrigmetodes kan van tyd-tot-tyd verander word, byvoorbeeld deur voorlesing, bespreking of speletjies.
- Materiale wat gebruik word vir onderrig, bv. boeke, videokassette of skyfies, kan afgewissel word.

- Interpersoonlike studiepatrone, bv. individueel, vennootskap of klein groepies, kan verander word.
- Nuwe onderwerpe, ongewone klasprojekte, onbekende insigte, verrassende navorsing en unieke vaardighede kan gebruik word om studentbetrokkenheid aan te moedig.
- Abstrakte inhoude kan meer persoonlik en bekend gemaak word deur bekende voorbeelde in die klas te gebruik om onbekende inhoude te verduidelik.
- Koöperatiewe doelwitstrukture kan gebruik word om studie-uitkomste te bereik. ('n Koöperatiewe struktuur bestaan wanneer studente saamwerk om 'n gesamentlike doelwit te bereik, byvoorbeeld navorsingsverslag, probleemoplossing of 'n plan van aksie.)
- Deurlopende en vinnige terugvoering³ kan aan studente verskaf word in verband met hulle optrede en bemeestering in leeraktiwiteite. Terugvoer verhoog motivering omdat dit studente toelaat om hulle vordering te evalueer, om die vlak van hul bevoegdheid te verstaan, om hulle poging om realistiese doelstellings te bereik vol te hou, om hul foute sonder uitstel te korrigeer en om aangemoedig te word deur die dosent.

³ Elliott (1995:264) sê dat assessering aan studente akkurate terugvoering bied ten opsigte van die ontwikkeling van hul musiseerderskap. Sien bladsy 71 vir bespreking.

- Wanneer moontlik, kan evalueringsprosedures vir optrede⁴ (“performance evaluation procedures”) gebruik word. Laasgenoemde verbeter volwassenes se motivering om te leer omdat hulle daardeur selfvertroue kweek, bevoegdheid realisties verbeter en omdat dit kan lei na die toepassing van hulle studie op hulle persoonlike of professionele lewe (Galbraith 1991:113).
- Positiewe versterkers vir roetine, komplekse vaardigheidsbou en dril-en-oefen aktiwiteite kan gebruik word.
- Die dosent moet die behoeftes van die studente ken en beklemtoon gedurende die onderrigproses. Die studente kan deur middel van onderhoude, groepsbespreking of vraelyste gevra word wat hulle uit hierdie studie-ervaring wil leer. Die dosent kan dan daardie behoeftes in die leeraktiwiteite integreer.
- Aktiwiteite wat studente sal toelaat om dit wat hulle geleer en geproduseer het te deel met die ander studente, kan beplan word. Die klem moet egter val op terugvoering, mededeelsaamheid, die waardering van uniekheid en die verstaan van persoonlike verskille. Studente moet kan leer uit mekaar se pogings.
- Geen studie vind plaas in ‘n emosionele vakuum nie. Studente ‘voel iets’ wanneer hulle leer en daardie emosies kan hulle houding motiveer in ‘n hele

⁴ ‘n Volwasse leerder wat byvoorbeeld leer om onderrig te gee, kan ‘n klas aanbied en daarvolgens evalueer word.

aantal rigtings. Die dosent en student se emosies gee dikwels betekenis en relevansie aan studies. Gevoel ("affect") kan ook 'n intrinsieke motiveerder wees. Indien emosies positief is terwyl daar studeer word, kan dit positief op betrokkenheid inwerk en sodoende belangstelling in die vak of aktiwiteit verdiep. Wanneer die student genot vind in dit wat hy/sy lees, sal hy/sy heel waarskynlik nog van dieselfde literatuur wil lees.

- Volwassenes word veral gemotiveer wanneer hulle bewus word van die feit dat hulle besig is om spesifieke take of opdragte te bemeester wat hulle in staat stel om nog meer effektief te word. Lof, hoë toetspunte, akademiese toekennings en aandag van die dosent dien dikwels as aansporing tot beter prestasie (Galbraith 1991:103).
- Indien studie 'n natuurlike gevolg of uitvloeisel het, moet die studente bewus gemaak word daarvan. Byvoorbeeld, deur 'n nuwe boek te lees sal nuwe insigte verkry word.

Al bogenoemde strategieë kan volgens Galbraith aangebied word as deel van 'n motiveringsplan of as deel van 'n ander onderrigsbenadering. Die beste kans vir sukses is waarskynlik as die strategieë deel is van die repertorium van 'n **entoesiastiese** dosent.

4.7 ASPEKTE WAAROP DIE DOSENT BEDAG MOET WEES MET BETREKING TOT SY/HAAR BEPLANNING EN UITVOERING VAN DIE STUDIE AS GEHEEL

Wanneer jongmense studeer aan 'n universiteit, kollege of technikon, is daar basies drie voordele aan verbonde, naamlik hulle studeer voltyds, hulle het selde ander verantwoordelikhede en hulle studietyd in die klaskamer word vir hulle beplan.

Volwasse studente wat na baie jare weer terugkeer na 'n opvoedkundige instansie, het volgens Jones 'n aantal 'nadele' om in gedagte te hou, naamlik hulle kan slegs deelyds studeer aangesien baie voltydse beroepe beoefen en verantwoordelik vir gesinne is en nie daaraan gewoond is om hulle eie studies te organiseer nie (Jones 1990:34).

Ander probleme wat Jones uitlig kan soms een of meer van die volgende aspekte insluit: 'n gebrek aan selfvertroue, min beskikbare tyd, swak konsentrasie, swak selfdisipline, 'n gebrek aan deursettingsvermoëns en gebrek aan finansies. Volwasse leerders is dikwels ook onseker oor die rigting van (verdere) studie en het daar moontlik ook baie tyd verloop sedert hulle laaste studie ervaring. 'n Negatiewe houding vanaf sy/haar gesin teenoor die volwasse leerder, kan ook 'n negatiewe invloed hê.

Die voordeel wat volwasse studente dikwels bo ander studente het, is volgens Jones hulle sterk motivering, bekwaamheid, kennis, ervaring, organiserings- en kommunikasievermoëns (Jones 1990:19).

Dit is dus belangrik dat enige volwasse studente bogenoemde punte goed deurdink voordat daar intensief begin word met 'n kursus by 'n tersiêre inrigting. Daar moet ook besef word dat akademiese vordering afhang van gereelde en gedissiplineerde werk. Daar word egter heelwat tyd benodig vir laasgenoemde. Die vraag wat dus ontstaan, is hoe daar genoeg tyd ingeruim kan word vir studies terwyl die volwasse student reeds so baie ander verpligtinge het om na te kom. Jones antwoord hierdie vraag kan as volg (Jones 1990:35):

- Die volwasse student moet bereid wees om meer vrye tyd te skep deur herskedulering en die opoffering van sekere aktiwiteite.
- Daar moet beter gebruik gemaak word van bestaande vrye tyd deur deeglik te beplan.
- Studiekeiwiteite moet so veel as moontlik integreer met ander aspekte in die student se daaglikse lewe.

Baie volwasse studente is onder die indruk dat hulle in moeiliker omstandighede werk as jonger studente, maar in terme van dissipline en die organisering van hulle tyd, is hulle baie meer ervare as die jonger student. Volwasse studente moet byvoorbeeld roetines van hulle huislewe organiseer en by die werk het hulle sekere tydsbeperkinge. Hulle het gewoonlik ervaring daarvan om take te prioritiseer en by beplande skedules te hou. Hoewel dit 'n nuwigheid is vir baie volwasse studente om uit vrye wil dissipline, beperkinge en beplanning toe te pas op die ontwikkeling van hulle eie intellektuele lewe, is dit wel moontlik. Waar hierdie beplanning by die volwasse student ontbreek

wys Warren (1966:34) op die mees algemene faktore wat veroorsaak dat studente tyd mors:

- Hulle kom laat vir klas
- Hulle is gereeld afwesig
- Geen aandag word in die klas gegee nie
- Daar word afgewyk van die onderwerp gedurende 'n bespreking
- Te lang en te veel pouses word geneem
- Te veel tyd word spandeer op minder belangrike sake
- Onvoldoende voorbereiding
- Swak studiegewoontes

Dit is algemene kennis dat 'n groot persentasie van werk onthou kan word sonder té veel inspanning deur net te luister en op te let in die klas. Dit is dus belangrik vir studente om die volgende wenke in ag te neem:

- Daar moet geluister word vir die kerngedagte. Die titel (as daar een is) van die gesprek, is dikwels die eerste leidraad. Die studente moet hom/haarself vrae afvra byvoorbeeld: 'Is hy/sy vir of teen die onderwerp?' Daar moet ook gesoek word na die kerngedagte wat die dosent probeer oordra.
- Daar moet geluister word met 'n potlood in die hand. Enige belangrike dinge wat die dosent sê, moet neergeskryf word. Die praktiese hulp wat 'n gasspreker gee of sleutelwoorde wat die student sal help onthou moet neergeskryf word.

- Daar moet gesoek word na toepassings ("use"): Indien 'n swak spreker aan die woord is en die student se gedagtes afdwaal, kan die volgende probeer word. Luister aandagtig of daar elemente in die toespraak is wat prakties in die student se lewe van nut kan wees. Daar behoort in die meeste gevalle wel iets te wees, selfs al is dit hoe om die voordragfoute wat hy/sy maak, te vermy! Volwasse studente leer baie deur te luister, maar as hulle gedagtes dwaal en as hulle nie goeie luisteraars is nie, kan hulle studies daaronder ly (Warren 1966:41).

Konsentrasie verg baie van 'n volwasse leerder wat elke dag werk en verskeie ander verpligtinge moet nakom nog vóórdat daar by studies uitgekóm kan word. Die volgende wenke sal van nut wees vir die volwasse student:

- Alle nodige skryfgereedskap, leesmateriaal, ens. moet vooraf versamel word. Deur eers die huis te vir 'n woordeboek en 'n potlood te deursoek, kan die student moontlik in 'n gesprek met 'n gesinslid betrek of enige ander steurende en tydrowende invloed op hom/haar afdwing.
- Daar moet probeer word om in 'n aparte kamer, weg van die familie te studeer. 'n Tafel moet gebruik word vir boeke en papiere. Net die feit dat 'n persoon na 'n afsonderlike kamer gaan waar die deur toe is, sal sy/haar gedagtes voorberei vir konsentrasie en studie.

- Gedagtes moet reggekry word die oomblik wanneer dit afdwaal. Daar moet nie tyd gegee word om aan dinge te dink wat nie met die onderwerp te doen het nie.
- Werk moet eerder gereeld op datum gebring word as dat alles op een keer gedoen word op die dag voor dit ingehandig moet word. Die student moet elke keer beplan wat hy/sy wil bereik en daarvan moet nie afgewyk word nie. Dit sal help dikwels deur tyd in hanteerbare eenhede te verdeel. Daar kan byvoorbeeld vir twee ure gewerk word en dan 'n ruskans geneem word voordat weer vir twee ure gewerk word. Die student kan werk volgens 'n tyd en spoed wat hom/haar die beste pas. Dit is belangrik dat hy/sy vasstel teen watter pas werk die effektiëste gedoen kan word, sodat hy/sy dan daarvolgens sy/haar studietye kan beplan.
- Daar moet probeer word om meer krities en aktief betrokke te wees by die onderwerp wat bestudeer word. Notas kan gemaak word van wat geles word en die betekenis van enige onduidelike woorde of tegniese terme kan in 'n woordeboek opgesoek word. As daar verskil word van iets, moet 'n nota gemaak word van 'n teenargument. 'n Lys van belangrike name, datums of gebeure kan opgestel word en die student kan probeer om 'n verwantskap te vind tussen die onderwerp waarmee hy/sy besig is en ander navorsing wat daar moontlik oor die onderwerp gedoen is.

- Die student moet hom/haarself vrae vra in verband met die werk wat hy/sy besig is om te studeer, sodat sy/haar gedagtes op die werk gefokus kan bly (Warren 1966:40).

4.8 DIE HANTERING VAN BOGENOEMDE ASPEKTE BINNE DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH SE SERTIFIKAATPROGRAM

Die BMus Basisprogram (Vorbereidend) bestaan tans uit studente wat wissel tussen die ouderdomme van 18 tot 50 jaar. Daar is dus 'n verskeidenheid van belangstellings en behoeftes in een groep. Dit het tot gevolg dat daar verskillende onderrigbenaderings en –tegnieke gebruik moet word om almal in die groep te kan akkommodeer.

Van die jonger studente in die klas is voltydse studente wat elke dag op die kampus rondbeweeg. Daar is egter enkeles wat nie op kampus bly nie. Die meeste ouer studente is volwassenes wat elke dag werk en wat ook van elders moet inry om klas by te woon. Dit gebeur wel af en toe dat die studente nie die klas kan bywoon nie – soms weens persoonlike- of vervoerprobleme en/of ander verpligtinge. Studente wat van elders moet inry om klas by te woon, het slegs via die klaskamer kontak met die universiteit en dít kan 'n kritieke faktor wees in die akademiese en sosiale integrasie van só 'n student (Troskie-de Bruin 1999:25). Voorstelle om hierdie studente te akkommodeer is onder andere om geleenthede vir interaksie in die klaskamer te skep, om die lewensstyle en praktiese implikasies van projekte vir inrystudente te oorweeg wanneer opdragte of groepsprojekte beplan word, om in gedagte te hou dat dit

moontlik gevaarlik kan wees vir sommige studente om in die aand alleen te ry wanneer toets- en eksamendatum geskeduleer word, en om ondersteuningsprogramme só te skeduleer dat inrystudente met die minste ongerief dit kan bywoon (Troskie-de Bruin 1999:26). Nog 'n moontlike probleem is dat inrystudente nie 'n spesifieke plek het om te studeer nie. Hulle verloor baie tyd deur heen en weer te ry van hul huise na klas en daar selde dosente in hulle onmiddellike omgewing met wie hulle die werk kan bespreek (Troskie-de Bruin 1999:304).

Nie al die onderrigtegnieke soos genoem onder 4.3 is noodwendig vanweë die onderskeie vakinhoud van toepassing op die spesifieke klassituasie van die Sertifikaatprogramme in Musiek nie. Tyd kan ook 'n faktor wees, aangesien die Sertifikaatklasse aan Universiteit Stellenbosch slegs op een dag van die week aangebied word vanaf laatmiddag tot in die aand. Daar is dus heelwat kennis wat oorgedra moet word in 'n relatief kort tydperk en dit veroorsaak dat nie te veel klastyd afgestaan kan word aan debat, forum dialoog ens. of selfs videos kyk nie. Vanweë die tydtekort is die voorlesing die beste opsie, hoewel daar ook voorsiening gemaak word vir onderwerpbespreking.

In 'n vak soos Gehoorontwikkeling, is dit egter noodsaaklik dat aktiewe deelname sal plaasvind. In die lokaal wat gebruik word vir Gehoorontwikkeling is daar verskeie Orff instrumente, asook verskeie tromme ensovoorts. Bogenoemde instrumente is baie behulpsaam wanneer ritme met die studente behandel word. Dit kom voor of die studente (veral die ouer studente) dit geniet om die verskillende instrumente te gebruik om daarop ritmes te oefen.

Kobus (1996:40) noem dat moontlike probleme wat kan ontstaan die volgende is: Die houding van 'n dosent teenoor die klas en die vak, die dosent se gebrek aan ondervinding en die kategorisering van studente kan negatiewe persepsies skep wat gevorm was deur vorige interaksies tussen die dosent en student (Kobus 1996:40).

In Algemene Musiekkunde (Musiekgeskiedenis) word daar onder andere na heelwat musiek geluister en word die studente gedurig 'getoets' deurdat die dosent vrae vra om te kyk of die studente wel die werk begryp. Vrae word ook dikwels gevra oor werke wat voorgespeel word om die student te help om 'aktief' beluistering te beoefen. Laasgenoemde maak soms die werk interessanter en dit help die studente om feite beter te onthou, eerder as dat hulle dit slegs op 'n teoretiese wyse memoriseer.

Vir die Musiekteorie/Harmonie lesing moet studente heelwat huiswerk voltooi en word die studente gedurig getoets in die klas deur onder andere voorbeelde op die bord te doen direk nadat nuwe werk verduidelik is. In Harmonie is die kommunikasie tussen die dosent en student nie altyd na wense nie, aangesien sommige studente maar skrikkerig is vir Harmonie. Die rede daarvoor (soos deur die studente aangedui) is bloot omdat hulle vir die eerste keer gekonfronteer word met vrae of probleme waarvoor daar verskeie moontlike oplossings bestaan. Veral vir die volwassenes in die klas wat geen musiekagtergrond het nie, is harmonie 'n nuwe konsep waaraan gewoon geraak moet word. Dit blyk dat die studente oor die algemeen op hierdie terrein onseker voel oor hulself. As gevolg hiervan moedig die dosent die klas in die praktyk aan om soveel as moontlik vrae te vra en word die studente kort-kort deur die loop van 'n lesing getoets of almal verstaan, aangesien dit veral in Harmonie baie

belangrik is dat almal 'bybly' en nie hulle konsentrasie sal verloor nie. Omdat die dosent nie altyd vooraf weet waarmee die studente probleme sal ondervind nie, moet somtyds veranderinge aangebring word aan die weeklikse indeling van die harmonie kurrikulum om steeds die beplande modules in te pas.

Motivering speel 'n baie belangrike rol in die Sertifikaatkursus. Die studente in die Sertifikaatkursus het heel waarskynlik aanvanklik meer motivering as enige ander student, maar dit vervaag ewe maklik. Studente moet terselfdertyd gereeld gemotiveer word. Die dosent probeer gedurig om die studente gemotiveerd te hou deur byvoorbeeld tyd te spandeer om die studente te prys na 'n toets of selfs net in die klas positief te wees oor die vordering wat die studente toon. Ook wanneer studente nuwe werk begryp sal die dosent hulle meedeel dat sy ingenome is daarmee en hulle dan aanmoedig om met moed die huiswerk aan te pak en te voltooi. Die huiswerk word soms so beplan dat dit moeiliker is as die voorbeelde wat in die klas gedoen is.

Om 'n positiewe atmosfeer in 'n klas te skep, is grotendeels die dosent se verantwoordelikheid. Selfs die manier hoe die sitplekke in die klas gerangskik is, kan 'n groot verskil maak. In die spesifieke lokaal waar die Universiteit Stellenbosch se Sertifikaatklasse aangebied word, is die stoele halfmaanvormig gerangskik en kom dit voor asof die studente meer op hul gemak is. Die informele rangskikking van stoele veroorsaak dat die studente ook vryer voel om met mekaar te kommunikeer wanneer dit van hulle verwag word. Daar is tans vyftien studente in die klas. Indien dié getal sou groei, kan dit moeilik raak om die sitplekke informeel te rangskik as gevolg van 'n

gebrek aan ruimte. 'n Voordeel van kleiner klasse is dat studente gedurige terugvoering kry in verband met hulle akademiese vordering.

Wedersydse kommunikasie tussen dosent en student is belangrik en die dosent verkies 'n informele klasatmosfeer bo die tradisionele omdat die studente meer positief reageer op gesprekvoering en aktief daaraan deelneem. Die studente het ook meer vrymoedigheid om vrae te vra en is geesdriftig wanneer daar opdragte in die klas uitgevoer moet word.

4.9 SAMEVATTING

Volwasse studente het gewoonlik min tyd. Die meeste van hulle werk voltyds of deelyds, organiseer 'n huishouding en/of maak kinders groot. Laasgenoemde faktore maak soms groter inbreuk op hulle rol as student en daarom is dit belangrik dat hierdie volwasse studente se behoeftes deur die dosent verstaan en gerespekteer moet word. Deur die basiese beginsels wat 'n student se studies affekteer (Warren 1966:2) in gedagte te hou, kan die dosent redelik seker wees dat studente klasse nuttig en leersaam sal vind. Wanneer 'n student 'n klas as 'n positiewe ervaring beskou, sal die student heelwaarskynlik moeite doen om sy/haar kursus te voltooi.

Motivering kan nie genoeg beklemtoon word nie. Hoewel volwassenes gewoonlik selfgemotiveerd is om 'n klas by te woon, is dit steeds nodig om hulle gedurig daarvoor te motiveer omdat hulle dikwels onseker voel in die rol van student. Dit is egter ook onregverdig van 'n dosent om 'swak motivering' te gebruik as verskoning om

mislukking te verduidelik. Lae vorderingsvlakke kan swak motivering veroorsaak en mislukking kan gesien word as 'n beskuldiging van die dosent teenoor die student(e) eerder as kritiek vanaf die student (Entwistle 1988:199).

Die volwasse student moet egter seker wees waartoe hy/sy hom-/haarself verbind voordat daar begin word met verdere studies. Om hierdie potensiële probleme te ondervang kan aan die begin van die akademiese jaar 'n inligtingsessie gereël word waarin volwasse studente riglyne gegee word oor hoe om te studeer, omdat volwassenes dikwels jare gelede studeer het, of nog nooit vantevore studeer het nie. Daar moet besef word dat heelwat tyd afgestaan moet word aan die voltooiing van take, navorsing en studeer vir toetse. Baie studente het belangstelling in hulle klasse verloor omdat hulle nie tyd gekry het om te studeer nie. Die dosent moet sulke studente help om te sien hoe hulle die beste gebruik kan maak van beskikbare tyd in elke dag.

HOOFSTUK VYF

DIE BELANGRIKHEID VAN MUSIEKAANLEGTOETSE IN DIE SERTIFIKAATPROGRAM IN MUSIEK

5.1 INLEIDING

Dit is belangrik dat opvoeders sal weet wat studente se musikale aanleg behels, aangesien laasgenoemde 'n groot invloed kan hê op die kurrikulumbepanning, onderrigmetodes. Elke individu se musikale aanleg kan 'n invloed hê op die leerstrategieë wat deur die opvoeder gestel is om studente op 'n spesifieke standaard te kry. Meer klasse en/of individuele onderrig kan byvoorbeeld gegee word om die studente op standaard te kry. Dit is nie nodig om die voorgestelde standaard af óf op te skuif na gelang van die klas se musikale aanleg nie, omdat die onderrigmetodes (die pad na die voorgestelde standaard) gewysig kan word.

In die Sertifikaatprogram is dit veral belangrik om te weet wat die studente se musikale aanleg behels, onder andere omdat sommige studente nog nie voorheen musiekonderrig gehad het nie. 'n Aanduiding van musikale aanleg kan verkry word deur musiekaanlegtoetse¹ af te neem. In hierdie hoofstuk word gekyk waarom dit nodig is om musiekaanlegtoetse af te lê en vervolgens wat die kriteria vir 'n goeie aanlegtoets is. Verskeie musiekaanlegtoetse word bespreek en daar word ook

¹ **Toetsing** in hierdie hoofstuk verwys na 'n evalueringstegniek om die mate van musiekaanleg by 'n leerder te bepaal. Hierdie term is egter problematies omdat 'n 'toets' slegs deur geregistreeerde sielkundiges geïnterpreteer mag word. Vanuit laasgenoemde oogpunt word in die musiekliteratuur dus 'verkeerdelik' verwys na die woord 'toets'.

voorstelle gemaak in verband met die gebruik van 'n musiekaanlegtoets by Universiteit Stellenbosch.

5.2 WAT IS MUSIEKAANLEG?

Musiekaanleg (“musical aptitude”) moet nie verwar word met musiekprestasie (“musical achievement”) nie (Gordon 1984:223). Lehman (1968:8) sê: “Musical aptitude is...the potential of capacity for musical achievement.” Musiekaanleg is dus die potensiaal van 'n persoon om musikaal te presteer. Musiekaanlegtoetse word gebruik om die **natuurlike kapasiteit** vir musiekonderrig te meet, hoewel daar soms nog geen musiekonderrig plaasgevind het nie.

'n Prestasietoets (“achievement test”) word op sy beurt gebruik om feite, vaardighede en ander aspekte van onderrig te toets. Taggart (1989:46) beskryf musiekprestasie (“music achievement”) as “the level of skill that one has acquired as a result of his aptitude and his experience with music.” Dit meet dus slegs dít wat reeds aangeleer is en gee nie noukeurige insigte in die **vermoëns** van 'n student om verder onderrig te word nie. Musiekaanleg en musiekprestasie kan egter nie van mekaar geskei word nie (Lehman 1968:9). Prestasie het 'n invloed op die meet van aanleg en dit kan terselfdertyd 'n aanduiding van aanleg wees. Om laasgenoemde te verduidelik, bied Lehman (1968:9) die volgende voorbeeld. Om die aanleg van 'n finalejaarstudent te toets, kan daar 'n vaardigheidstoets (met ander woorde die student se kennis word getoets) gegee word om te kyk wat presies die student vermag het as 'n voorgraadse student. Die aanname kan gevolglik gemaak word dat die student min of meer op

dieselfde manier sal vorder en presteer as **tydens** voorgraadse studies. Só gesien, raak dit al hoe moeiliker om te onderskei tussen aanleg en prestasie. 'n Toets wat ontwikkel is om talentvolle studente te selekteer, word 'n **aanlegtoets** genoem, alhoewel die uitslae gedeeltelik afhanklik is van opleiding (Lehman 1968:8).

Aangesien 'n aanlegtoets 'n kandidaat se natuurlike kapasiteit vir musiekonderrig meet en nie (net) musiekkennis nie, is só 'n toets ook geskik vir die Sertifikaatprogram van die Konservatorium van Stellenbosch. Die toets kan die dosent help om byvoorbeeld groepsplasinge te doen sodat studente met min of meer dieselfde aanleg saam ingedeel kan word in 'n tutoriaal en die dosent vooraf kan weet waartoe elke student moontlik in staat sou kon wees.

Boyle (1992:249) definieer **musiekaanleg** as “the term used to indicate potential for learning music, particularly for developing musical skills.” Gordon (1971:7) definieer **musiekaanleg** op sy beurt as volg: “Musical aptitude is a product of innate potential and early environmental influences. It is normally distributed among students of all ages. The main dimensions of musical aptitude are rhythmic, tonal, and aesthetic-interpretive. Although musical aptitude fluctuates throughout the primary grades, it becomes impervious to practice and training at about age ten.”

Volgens bogenoemde aanhaling van Gordon kan die musiekaanleg van volwassenes dus nie 'verbeter' of 'verhoog' word nie. Elke student wat betrokke is by die Sertifikaatkursus het dus 'n bepaalde musiekaanleg waaraan daar nie veel verander kan word nie. Musiekaanlegtoetse kom hier baie handig te pas aangesien dit min of

meer 'n baie realistiese aanduiding kan gee van wat verwag kan word van 'n student. Geen mens mag egter die geleentheid ontnem word om blootgestel te word aan musiek nie, ongeag sy/haar vlak van musiekaanleg.

Uit die voorafgaande spreek dit dat daar oor die algemeen nie besluit kan word op een spesifieke definisie vir musiekaanleg nie. Verskeie definisies beklemtoon die belangrikheid van absolute gehoor, die vermoë om intervalle te herken, 'n gevoel vir tonaliteit, liefde vir musiek of algemene intelligensie. Ander definisies behels faktore soos wilskrag, sosio-ekonomiese agtergrond en selfversekerdheid. Die meeste musiekaanlegtoetse word geskep rondom **sekere elementêre sintuiglike kapasiteite** wat beskou word as essensiële bestanddele van musiektalent (Lehman 1968:7). Omdat musiektalent so 'n komplekse verskynsel is, is dit miskien onvermydelik dat eksperimenteerders verskil oor 'n definisie. Musiekaanleg word al vir baie jare gemeet, maar net soos intelligensie, kan dit steeds nie noukeuring gedefinieër word nie.

5.3 WAAROM IS DIT NODIG OM MUSIEKAANLEGTOETSE AF TE LÊ?

Volgens Gordon (1971:47) is daar “two *primary* purposes for using a musical aptitude test. (i) To evaluate students' overall musical aptitude, and (ii) to diagnose students' specific musical strengths and weaknesses, as compared to *themselves* (idiographically) and to their peers (normatively) who are enrolled in music classes and in music performance groups.” Die unieke funksie van 'n gestandaardiseerde musiek aanlegtoets is daarom om groepe studente objektief en op 'n konstante wyse te

klassifiseer volgens hul besondere tonale, ritmiese of ekspressief-interpretatiewe musikale aanleg asook algemene musikale aanleg, afgesien van prestasievermoë (De Villiers 1982:53).

Lehman (1968:9) noem die volgende nege redes waarom die aflê van 'n musiekaanlegtoets aanbeveel kan word.

- Identifisering van talent: Toetse kan studente met musiektalent reeds op 'n vroeë ouderdom identifiseer en aanmoedig waar hulle andersins moontlik glad nie 'ontdek' sou word en kon ontwikkel nie.
- Aanpassings vir individuele verskille: 'n Toets kan dit vir die opvoeder moontlik maak om realistiese musiekdoelstellings te formuleer vir die ontalentvolle maar ywerige student deur die student uit te daag en nie te frustreer nie.
- Opvoedkundige leiding: Toetsuitslae kan 'n aanduiding gee watter instrument gepas sal wees vir 'n spesifieke student of by watter musiekaktiwiteite 'n student die beste sal kan inskakel.
- Beroepsvoorligting: Toetse kan waardevolle objektiewe inligting verskaf aan die student wat belangstel in 'n musiekloopbaan.
- Ontdekking van leerprobleme: Toetse kan soms sensoriese of waarnemings- en ander leerprobleme diagnoseer waar dit andersins ongemerk sou verbygaan. Sulke 'defekte' kan moontlik verbeter word, maar deur bedag te wees daarop, kan die student moontlik verplaas word na 'n meer gepaste musiekaktiwiteit.

- **Vaardigheidsgroepering:** In groepe kan toetse opvoeders help om studente in verskillende vaardigheidsgroepe in te deel.
- **Toeken van instrumente:** Toetsuitslae kan gebruik word om te bepaal watter studente instrumente kry wanneer daar meer aansoekers is as beskikbare instrumente.
- **Bestudering van musiektalent:** Toetse kan deur 'n sielkundige gebruik word om die omvang en verspreiding van musiektalent en die verskeidenheid individuele verskille in talent te openbaar.
- **Sielkundige studies:** Toetse kan hulp verleen met verskeie psigologiese en genetiese studies, byvoorbeeld met die bepaling van die verhouding tussen musiekaanleg, intelligensie, prestasie, geslag, ras en ouderdom.

Hoewel daar spesifieke gebruike is vir aanlegtoetse, bestaan daar ook beperkinge waarvan sommige veroorsaak word deur opvoeders wat toetsresultate verkeerd interpreteer of as gevolg van 'n verkeerde begrip van die doel van musiekaanlegtoetsing. Meeste musiekaanlegtoetsskrywers oor die algemeen is bewus van die moontlike gevolge en waarsku teen die misbruik van hulle toetse. Aanlegtoetse alleen bied gevolglik nie die finale antwoord op belangrike vrae nie, maar dit dien slegs as **hulpmiddel** vir die opvoeder wat die studente moet takseer volgens alle moontlike beskikbare inligting. Toetse is egter nie onfeilbaar nie en die vraag ontstaan tot watter mate 'n gegewe toets 'n verbetering is op die 'alleenbeoordeling' van 'n opvoeder (Lehman 1968:15).

5.4 KRITERIA VIR 'N GOEIE AANLEGTOETS

Elke opvoeder behoort kennis te dra van die kriteria van 'n goeie toets. Indien 'n opvoeder beskik oor betroubare musiekaanleg toetsresultate vir elke student, kan sy/haar musiekonderrigmetodes aangepas word sodat dit aan die behoeftes kan voldoen van elke student (Taggart 1989:50). 'n Musiekopvoeder wat nie gebruik maak van aanlegtoetse nie, kan slegs spekkeer oor die potensiaal van sy/haar studente. Deur musiekaanlegtoetsresultate te bestudeer, kan die musiekopvoeder realistiese verwagtinge ontwikkel vir die prestasie van sy/haar studente en kan hulle meer doeltreffend onderrig en gelei word (Taggart 1989:53). Die basiese vereistes waaraan enige gestandaardiseerde aanlegtoets moet voldoen, is **geldigheid**, **betroubaarheid** en **bruikbaarheid** (De Villiers 1982:55). 'n Goeie toets moet **geldig** ("valid") wees. Geldigheid wys in watter mate 'n toets werklik dit meet waarop daar aanspraak gemaak word. Dit sou sinneloos wees om byvoorbeeld 'n kandidaat se kennis oor die omkerings van 'n drieklank te toets, terwyl die bepaalde toets se eintlike doel is om slegs die kandidaat se musikale aanleg te meet. **Betroubaarheid** en **geldigheid** kan beskou word as die twee belangrikste kriteria van 'n goeie toets. Die opvoeder moet nie mislei word deur die algemene gebruik van die woord 'betroubaarheid' nie. Dit kan die wanindruk skep dat 'n betroubare toets vir enige doel geskik is. Die opvoeder moet presies weet wat dit is wat die toets meet. 'n Toets kan betroubaar wees sonder om geldig te wees vir die doel waarvoor dit gebruik gaan word. 'n Toets kan egter nie geldig wees as dit nie betroubaar is nie. Die betroubaarheid van 'n toets word bepaal volgens die konsekwentheid waarmee die toets meet. Indien 'n toets byvoorbeeld

twee keer onder dieselfde omstandighede deur dieselfde persoon afgelê word en die resultate verskil beduidend van mekaar, kan die toets as onbetroubaar beskou word.

Lehman (1968:13) noem agt eienskappe wat bydra tot die betroubaarheid van 'n toets:

- **Lengte:** Hoe langer 'n toets is, hoe meer betroubaar is dit – meer items veroorsaak dat die student se ware vermoë openbaar word.
- **Objektiwiteit:** Indien die nasien van 'n toets onafhanklik is van die nasiener se persoonlike sieninge en interpretasies, sal die toets meer betroubaar wees.
- **Verskeidenheid van die groep:** Hoe groter die verskeidenheid vermoëns in die groep wat getoets word, hoe meer betroubaar is die toets.
- **Duidelikheid en bondigheid:** Die aanwysings moet duidelik en bondig wees.
- **Omstandighede van administrasie:** Gunstige toetsomstandighede is onder andere: genoegsame beligting, die regte temperatuur, genoeg ventilasie, gemaklike sitplekke, geen afleidings en 'n tipiese, bekende omgewing.
- **Onafhanklikheid van items:** Elke item moet onafhanklik wees van al die ander. Studente kan soms antwoorde aflei van inligting verskaf in ander vrae en dié moontlikheid behoort uitgeskakel te word.
- **Volgorde van items:** Dit is beter om die toets te begin met makliker vrae en dan geleidelik op te bou na moeiliker vrae aangesien die student sal ontmoedig word indien daar reeds aan die begin moeilike vrae sou wees. Hierdie standpunt verskil egter van Gordon (1989:17) wat noem dat die moeilikheidsgraad eerder deurlopend behoort te wissel om die student te stimuleer en sy/haar aandag te behou.

- **Omvang:** Die toets sal meer betroubaar wees indien die gebied waaroor die toets handel, beperk word. Té maklike of té moeilike vrae in 'n toets is nie 'n goeie indikator vir die vasstelling van 'n student se kennis of vaardighede nie.

Wanneer 'n opvoeder 'n musiekaanlegtoets kies, moet enige toets nie aanvaar word wat hom/haar aangebied word nie. Die titel van 'n toets kan soms misleidend wees ten opsigte van dit wat die toets eintlik evalueer. Die keuse van 'n aanlegtoets moet dus evalueer word in die lig van 'n spesifieke doel en omstandighede, asook met besinning van soortgelyke beskikbare toetse onder dieselfde omstandighede. Indien 'n aanlegtoets met 'n lae geldigheid gebruik word, is dit seker beter as net 'n subjektiewe evaluering, maar of die verbetering genoeg sal wees om dit die moeite werd te maak om die toets te gebruik, hang van die omstandighede af. Dit is ook belangrik om te onthou dat ons begrip van die geldigheid van 'n gegewe toets gedurig verander soos daar toenemend meer eksperimente gedoen word. Geldigheid is nooit staties nie en die geldigheid van 'n gevestigde toets word volgens Lehman beter verstaan met die verloop van elke jaar (Lehman 1968:16). Die bruikbaarheid van 'n aanlegtoets dra ook by tot die mate van sukses wat daarmee behaal kan word. Die toets moet prakties uitvoerbaar wees en alle opdragte moet duidelik en volledig oorgedra kan word. Onvolledige of dubbelsinnige aanwysings bemoeilik akkurate interpretasie van die resultate (De Villiers 1982:58).

Lehman (1968:17) noem ook die volgende faktore wat tot die vlak van bruikbaarheid van toetse 'n bydrae kan lewer:

- Eenvoud van administrasie: Dit moet maklik wees om die toets te merk en om instruksies oor te dra. Voorafopgeneemde toetse is gewoonlik maklik administreerbaar.
- Objektiviteit: Elke antwoord is óf reg óf verkeerd. Die nasiener moet geen waardebepalings doen nie. Waar/Onwaar en multikeuse is voorbeelde van objektiewe vrae.
- Ekonomie: 'n Goeie toets is bekostigbaar en neem nie lank om te voltooi nie.
- Standaardisering: 'n Goeie toets bevat gepubliseerde statistiek sodat die opvoeder die resultate van sy eie studente kan vergelyk met dié van ander studente van dieselfde ouderdom, ensovoorts. Daar moet ook bewyse wees van betroubaarheid en geldigheid in die handleiding.
- Organisering: Die instruksies moet duidelik, volledig en bondig wees en die formaat moet maklik leesbaar wees. Indien die toets vooraf opgeneem is, moet die opname die begin van elke toetsitem aankondig, anders kan 'n student wat verlore raak, 'n hele afdeling mis.

Die opvoeder moet dikwels baie moeite doen om 'n toets te vind wat min of meer aan sy/haar behoeftes voldoen. Beskikbare toetse moet ondersoek word, voor- en nadele moet teen mekaar opgeweeg word en die opvoeder moet dan besluit watter toets die beste aan sy/haar behoeftes sal voldoen.

5.5 MUSIEKAANLEGTOETSE

Vervolgens word die mees bekende musiekaanlegtoetse kortliks bespreek, met die moontlike tekortkominge/voordele daaraan verbonde, soos deur Lehman (1968:37-35) en Gordon (1971:12-23) uitgespel.

5.5.1 Seashore Measures of Musical Talents

Hierdie toets was die eerste gestandaardiseerde battery vir musiekaanleg en is in 1919 gepubliseer en in 1925, 1939, 1956 en 1960 hersien. Die oorspronklike toets het uit vyf subtoetse bestaan, naamlik: (i) Begrip van Toonhoogte ("Sense of Pitch"), (ii) Begrip van Tyd ("Sense of Time"), (iii) Begrip van Konsonansie ("Sense of Consonance"), (iv) Intensiteitsonderskeiding ("Intensity Discrimination") en (v) Tonale Geheue ("Tonal Memory").

In 1925 is 'n sesde subtoets bygevoeg, naamlik Begrip van Ritme ("Sense of Rhythm") en in 1939, 1956 en 1960 het hersiene uitgawes verskyn. Daar word glad nie musiekinstrumente gebruik vir hierdie toets nie, maar slegs gebruik gemaak van laboratoriuminstrumente, byvoorbeeld stemvurke en 'n polsslagfrekwensie ossillator ("beat-frequency oscillator"). Gordon argumenteer dat om musiekaanleg effektief te meet, die toets nie verbind moet kan word aan 'n spesifieke kultuur nie (Gordon 1971:12).

5.5.2 Kwalwasser-Dykema musiekttoets

Die Kwalwasser-Dykema battery, bekendgestel in 1930, bestaan uit tien toetse: (i) tonale geheue (“tonal memory”), (ii) kwaliteitsonderskeiding (“quality discrimination”), (iii) intensiteitsonderskeiding (“intensity discrimination”), (iv) tonale beweging (“tonal movement”), (v) tydsonderskeiding (“time discrimination”), (vi) ritmeonderskeiding (“rhythm discrimination”), (vii) toonhoogte-onderskeiding (“pitch discrimination”), (viii) melodiese voorkeur (“melodic taste”), (ix) voorstelling van toonhoogte (“pitch imagery”) en (x) voorstelling van ritme (“rhythm imagery”) (Gordon 1971:16).

Kwalwasser gebruik orkesinstrumente asook die “Duo Art Reproducing Piano” in die toets. Die handleiding vir die Kwalwasser toets bied nie voldoende inligting in verband met die interpretasie van die uitslae nie en dit bevat volgens Gordon ook geen inligting omtrent die betroubaarheid of geldigheid van die battery nie (Gordon 1971:17). Verder verskaf die outeur ook geen bewyse van eksperimentele geldigheid vir puntetotale in die handleiding nie (Lehman 1968:46).

5.5.3 (Wing) Standardised Tests of Musical Intelligence

Die **Wing Standardised Tests of Musical Intelligence**, bekendgestel in 1939 en verskeie kere heruitgegee, bevat sewe subtoetse, naamlik (i) Akkoordanalise (“Chord Analysis”), (ii) Toonhoogteverandering (“Pitch Change”), (iii) Geheue (“Memory”), (iv) Ritmiese aksent (“Rhythmic accent”), (v) Harmonie (“Harmony”), (vi) Intensiteit (“Intensity”) en (vii) Frasering (“Phrasing”).

Alle voorbeelde word op die klavier gespeel en die opname bevat slegs instruksies vir die eerste drie subtoetse. Nog 'n eienskap van die Wing-toets is dat bestaande musiek (meestal Britse volkswysies) gebruik word. In die Geheuetoets ("Memory") word melodie en ritme gekombineer. Hierdie konstruksie lei tot 'n meer geldige beoordeling van die student se tonale geheue, aangesien dit ooreenkom met alledaagse musiek. Interessant genoeg bevat die Wing-toets nie 'n toets vir ritme-geheue ("rhythm memory") nie. Daar word ook niks aangedui oor betroubaarheid of geldigheid in die handleiding wat die toets vergesel nie.

5.5.4 Conrad Instrument-Talent Test

Die Conrad battery (1941) bestaan uit die volgende subtoetse: (i) Toonhoogte, (ii) Tempo, (iii) Ritme, (iv) Harmonie en (v) Toonherkenning ("Tone Recognition"). Alle voorbeelde word deur die eksaminator op die klavier gespeel of beheer deur 'n elektroniese metronoom. Instruksies word gegee om 'n student te klassifiseer volgens die struktuur van sy hande, lippe en kakebeen. Verder word vrae gevra oor gunsteling musiek en in watter vakke die student die beste presteer. Die doel van hierdie toets is om te bepaal watter instrument gepas sal wees vir 'n spesifieke student (Conrad neem aan dat daar 'n gepaste instrument is vir elke kind) (Lehman 1968:48).

Geen inligting in verband met betroubaarheid of geldigheid word in die handleiding verskaf nie. Baie praktiese dosente sal die belangrikheid van sekere fisieke kenmerke met betrekking tot die speel van sekere instrumente aanvaar, maar Conrad (Lehman 1968:49) verskaf geen inligting om sy bewerings dat daar 'n ooreenkoms bestaan

tussen vaardigheid in Engels en tonale herkenning, rekenkunde en tempo en geografie en harmonie, te staaf nie.

5.5.5 Tilson-Gretsch Muscial Aptitude Test

Hierdie battery is in 1941 (kort na Seashore) gepubliseer (Lehman 1968:49). Dit bevat slegs vier subtoetse, naamlik (i) Toonhoogte, (ii) Intensiteit, (iii) Tyd en (iv) Geheue ("Memory"). Daar is instruksies op die opname, maar geen handleiding nie. Die verwysing op die opname na 'dié wat die toets slaag' ("those who pass the test") is verwarrend. 'n Deel van die subtoetse is ontwerp om belangstelling te wek in die speel van sekere musiekinstrumente.

5.5.6 (Gaston) Test of Musicality

Hierdie battery in 1957 gepubliseer, se vier subtoetse toon ooreenkomste met sommige van die Wing-, Drake- (sien 6.5.8) en Kwalwassertoetse. 'n Klavier word gebruik vir die hele toets. Daar word ook van die opvoeder verwag om die student se gesondheid, bywoning, fisiese- en persoonlikheidskarakter te meet. Die student moet ook 'n persoonlike vraelys voltooi in verband met sy/haar voorkeur vir sekere musiekaktiwiteite en die belangrikheid van musiek in sy/haar huislike omgewing (Lehman 1968:51). Soos vir sommige akademiese musiekaanlegtoetse, word aparte standaarde vir seuns en meisies voorsien².

² Daar is al heelwat navorsing gedoen ten opsigte van musiekaanleg en intelligensie, ouderdom en geslag ensovoorts, maar geen definitiewe ooreenkomste of gevolgtrekkings ten opsigte van verbande tussen die verskillende elemente kon tot op die hede gemaak word nie (Lehman 1968:11).

5.5.7 Kwalwasser Music Talent Test

In die **Kwalwasser Music Talent Test** (in 1953 gepubliseer) word 'n melodiese patroon van drie note onmiddellik herhaal met 'n verandering in ritme, toonhoogte, tyd of luidheid ("loudness"). Die antwoordbladsy lys twee van bogenoemde eienskappe vir elke item en die student moet aandui watter een van die twee eienskappe verander is. Al die tone word elektronies geproduseer. Dié musiektoets se handleiding bevat geen spesifieke instruksies omtrent die gebruik van die toets nie en geen data is beskikbaar oor die betroubaarheid of geldigheid van die toets nie. Volgens Gordon is die toets tegnies onvoldoende. Eenvoud en 'n beknopte lengte blyk die enigste pluspunte te wees (Gordon 1971:17).

5.5.8 Drake Musical Aptitude Tests

Drake het in 1932 vier musiekaanlegtoetse gepubliseer. Die inhoudes het gehandel oor (i) melodiese geheue ("melodic memory"), (ii) intervalonderskeiding ("interval discrimination"), (iii) toonhoogtegeheue ("pitch memory") en (iv) 'gevoel' vir toonsentrum ("key centre"), frasiering en ritmiese balans. Dit kan afgelei word dat Drake in dié tyd geglo het dat beide gehoorskerpte en musikale uitdrukking belangrike komponente van musiekaanleg gevorm het (Gordon 1971:18). Met die publikasie van die **Drake Musical Aptitude Tests** in 1954 is slegs die idee van die melodiese geheuetoets oorgedra vanaf die ou battery. Die 1954 weergawe bestaan vervolgens uit 'n musiekgeheuetoets ("musical memory test") en 'n ritmetoets. 'n Klavier word gebruik vir die subtoetse en alle items is musiek-georiënteerd. As gevolg van die

gebruik van terme soos 'note', 'tyd' en die konsep van modulasie in die riglyne vir die afneem van die toetse, moet die student alreeds 'n formele musiekopleiding ontvang het. As gevolg hiervan en omdat beide tonale en ritmiese antwoorde benodig word in dieselfde toets, is dit moontlik dat hierdie toets musikale prestasie sou kon oorbeklemtoon (Gordon 1971:19)

5.5.9 (Bentley) Measures of Musical Ability

Hierdie battery wat in 1966 gepubliseer is, bevat vier opgeneemde subtoetse, naamlik (i) toonhoogte-onderskeiding ("pitch discrimination"), (ii) tonale geheue ("tonal memory"), (iii) akkoordanalise ("chord analysis") en (iv) ritmiese geheue ("rhythmic memory"). Hierdie subtoetse is spesifiek ontwerp vir die toets van kinders vanaf sewejarige ouderdom. Die tone van die toonhoogtetoets word deur 'n ossilator geproduseer en die tone van die ander toetse word gespeel op 'n orrel. Die handleiding bestaan uit agt bladsye (Lehman 1968:55).

Bentley se toets is 'n geskikte musiekaanlegtoetsbattery wat spesifiek ontwerp is vir laerskool. Instruksies en voorbeelde is ingesluit op die opname, die nommer van elke item word gegee en die battery is kort (Lehman 1968:55).

5.5.10 (Gordon) Musical Aptitude Profile (MAP)

Die **Musical Aptitude Profile** (1965) bestaan uit drie toetse wat 'n totaal van sewe verskillende veronderstelde faktore van musiekaanleg meet, naamlik: (i) Tonale

Verbeelding (“Tonal Imagery”) (Deel I, Melodie, Deel II, Harmonie); (ii) Ritmeverbeelding (“Rhythm Imagery”) (Deel I, Tempo; Deel II, Metrum); en (iii) Musikale Sensitiwiteit (“Musical Sensitivity”) (Deel I, Frasering; Deel II, Balans; Deel III, Styl). Die toetsitems bestaan uit spesiaal gekomponeerde musiek, uitgevoer deur professionele musici. Hierdie battery bevat, anders as die Seashore toets, nie ‘tydsonderskeidingstoetse’ of ritme ‘geheuetoetse’ nie.

Die **Musical Aptitude Test** is uniek as gevolg van verskeie aspekte. Eerstens het dit voorspellingswaarde gedemonstreer (Gordon 1971:24) en na drie jaar van tipiese musikale oefening en opleiding, is gevind dat studente se Musical Aptitude Profile resultate nie noemenswaardig verbeter het na herevaluering nie. Tweedens is die voorbeelde opgeneem deur gebruik te maak van bekende musici. Die opgeneemde voorbeelde word gespeel op tjello en viool en die handleiding bevat spesifieke onderrigvoorstelle vir studente wat ‘n hoë punt (in die sewe subtoetse) asook vir studente wat ‘n lae punt behaal het.

Moontlike kritiek teen die gebruik van hierdie toets kan wees dat die battery te lank en te ingewikkeld is, dat oorspronklike voorbeelde (m.a.w. soos deur Gordon gekomponeer) nie so musikaal is soos voorbeelde van erkende werke nie, en dat daar geen absolute standaard is vir die evaluering van musikale voorkeur (“musical preferences”) nie (Lehman 1968:54). Deur egter slegs oorspronklike voorbeelde te gebruik kan seker gemaak word dat bekendheid nie ‘n té groot invloed op die toetsresultate sal hê nie. Die lengte van die battery is heel waarskynlik een rede vir sy hoë betroubaarheid. Tegnies gesproke is daar geen groot tekortkominge sigbaar in

die battery nie. Die handleiding is omvattend en volledig. Dit bevat volledige instruksies omtrent die uitvoering van die toets en 'n nuttige deel word gewy aan die interpretasie van die toetsresultate. Volgens Lehman kan die **Musical Aptitude Profile** as een van die belangrikste bydraes tot die deurlopende studie van musiekaanleg beskou word (Lehman 1968:54).

5.5.11 Advanced Measures of Musical Audiation

Gordon het in 1989 die **Advanced Measures of Music Audiation** gepubliseer wat hoofsaaklik vir gebruik op universiteitsvlak bedoel is. Die twee subtoetse staan bekend as (i) Tonaal ("Tonal") en (ii) Ritme ("Rhythm"). Daar is dertig vrae en elke vraag bestaan uit 'n kort musikale stelling wat gevolg word deur 'n kort musikale antwoord. Die student moet bepaal of die musikale antwoord verskil van die musikale stelling. Indien wel, moet besluit word of die verskil tonaal of ritmies van aard is. Geen formele musiekopleiding is nodig om hierdie toets af te lê nie met die gevolg dat die student geen musiekkennis nodig het nie. 'n Eienskap wat **Advanced Measures of Musical Audiation** onder andere meer wenslik maak as die **Music Aptitude Profile**, is dat die toets slegs vyftien minute neem om te voltooi (Gordon 1989:8).

5.6 DIE GEBRUIK VAN AANLEGTOETSE VIR DIE SERTIFIKAATPROGRAM BY DIE DEPARTEMENT MUSIEK, STELLENBOSCH

Tot op hede bestaan geen formele voorskrif aangaande die aflê van aanlegtoetse³ vir die Sertifikaatprogram by die Departement Musiek aan Universiteit Stellenbosch nie. Die Gordon **Musical Aptitude Profile** was tussen 1971 en 1973 gebruik deur Paul Loeb van Zuilenburg (heel waarskynlik ook as proefneming). Paul Loeb van Zuilenburg se ondersoek na die geskiktheid van MAP (Musical Aptitude Profile) vir gebruik by die Departement Musiek het onder andere bevind dat die MAP (**Musical Aptitude Profile**) slegs beperkte voorspellingswaarde het (Van Zuilenburg 1991:43-72).

In die **Advanced Measures of Music Audiation** (soos onder 5.4.11 bespreek) aanlegtoets se handleiding noem Gordon (1989:7) dat die MAP vir meer as twintig jaar wel gebruik is in universiteite alhoewel dié battery spesifiek ontwerp is vir studente in Graad 4 tot Graad 12. Die rede daarvoor is dat daar tot op daardie stadium nog geen noemenswaardige toets ontwikkel was vir gebruik op universiteitsvlak nie.

Die **Advanced Measures of Music Audiation** kan egter gebruik word vir die volgende (Gordon 1989:7-8):

³ Volgens die vraelys (Bylae B) sê die dosente dat daar aanleg- en prestasietoetse geskryf moet word aan die begin van die jaar of selfs aan die einde van die vorige jaar.

- Om deel te vorm van die toelatingsvereistes aan 'n universiteit. Musiekaanleg is net so belangrik soos musiekprestasie om optimale sukses te behaal in musiek.
- Om universiteitstudente, of hulle musiekstudente is al dan nie, te identifiseer wie se musiekaanleg hulle in staat sal stel om 'n goeie standaard in musiek te behaal. Dit is egter onwaarskynlik dat 'n student wat tegnies vaardig is met 'n musiekinstrument, maar nie 'n hoë musiekaanleg het nie, 'n goeie musikus sal word.
- Om objektiewe en realistiese verwagtinge te help skep vir die musiekprestasie van universiteitmusiekstudente. 'n Musiekaanlegtoets is meer van toepassing vir hierdie doel eerder as 'n standaard akademiese aanlegtoets of 'n akademiese prestasietoets.
- Om musiekonderrig in privaatonderrig en in 'n klaskamer of 'n ensemble doeltreffend en diagnosties aan te pas volgens die individuele musikale verskille tussen universiteitstudente.
- Om universiteitstudente te verdeel in spesifieke musiekklasse, ensembles en ander tipes privaatklasse volgens hulle individuele musikale behoeftes.
- Om universiteitmusiekstudente behulpsaam te wees met die keuse van 'n beroep.
- Om musiekonderrig in privaatonderrig, in 'n klaskamer of 'n ensemble doeltreffend en diagnosties aan te pas volgens die individuele musikale verskille tussen hoërskoolleerders.

Aan die Universiteit Stellenbosch is die **Advanced Measures of Music Audiation** aan die begin van hulle akademiese jaar afgeneem by die studente wat ingeskryf het vir die BMus Basisprogram (Voorbereidend). Twaalf studente het die toets afgelê waarvan tien steeds voortgaan met hulle studies. Na afloop van die middeljaareksamen is die volgende opgemerk ten opsigte van 'n vergelyking tussen die uitslae van die aanlegtoets en die eksamen:

- Student A, C en E presteer beter in verhouding tot die uitslae van die musiekaanlegtoets.
- Student B, D, G, H, I en J presteer soos verwag volgens die uitslae van die musiekaanlegtoets.
- Student F presteer swakker in verhouding tot die uitslae van die musiekaanlegtoets.

Die bogenoemde studente wat beter presteer het in verhouding volgens aanlegtoetse, is studente wat baie harder werk as hulle mede-studente. Studente H en I is studente wat wel goed presteer, maar meer potensiaal het omdat hulle selde hulle huiswerk voltooi het en ook nie so getrou klas bygewoon het nie (hulle punte is egter steeds hoër as die res van die klas s'n). Student F het minder goed gevaar omdat sy teoretiese kennis nie op standaard is vir die vak waarvoor daar ingeskryf is nie. Dit kom voor of die uitslae van die **Advanced Measures of Music Audiation** 'n goeie aanduiding van musiekaanleg bied. Die toets is eenvoudig om te administreer en dit neem nie lank om die toets te voltooi nie. Dit blyk dat die studente die toets positief

ervaar het. Die kompakskyf is maklik hanteerbaar en die feit dat die opdragte in Engels is, blyk ook nie 'n probleem te gewees het vir Afrikaanstalige studente nie.

5.7 AANBEVELINGS

- Dit sal tot die studente se voordeel wees indien 'n aanlegtoets in gebruik geneem kan word as aanvullende toets vir die toelating van studente tot die Sertifikaatprogram in Musiek by die Departement Musiek aan Universiteit Stellenbosch. Dit kan aan dosente kennis verskaf oor wat studente se potensiaal behels, om voorsiening te maak vir individuele verskille in die klassituasie, om gepaste opvoedkundige leiding te gee, om leerprobleme te identifiseer en om studente te verdeel in verskillende vaardigheidsgroepe. Dieselfde aanlegtoets kan moontlik ook gebruik word as deel van die toelatingstoets wat voornemende BMus studente moet aflê.
- Gordon se **Advanced Measures of Music Audiation** blyk die mees toepaslike aanlegtoets te wees. Hoewel die geldigheid van die **Advanced Measures of Music Audiation** reeds deur Gordon ondersoek en bewys is, kan verdere navorsing met betrekking tot die toetsresultate moontlik aandui of dié toets van toepassing is op studente in die Sertifikaatprogram wat deur die Departement Musiek aangebied word. Dieselfde voordeel geld vir die BMus program, sou daar besluit word om die aanlegtoets wyer te implementeer.
- Gordon se **Advanced Measures of Music Audiation** is prakties gesproke baie toeganklik.

- Dit blyk dat aanbeveel kan word dat die toets wel geïmplementeer kan word as deel van die toelatingstoets vir BMus asook as aanlegtoets vir die Sertifikaatprogram in Musiek by die Departement Musiek in Stellenbosch.

HOOFSTUK SES

AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN DIE SERTIFIKAATPROGRAM IN MUSIEK, DEPARTEMENT MUSIEK, UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die Module-evaluering (Bylae C) se resultate bespreek en vervolgens word daar dan aanbevelings gemaak volgens die resultate van die module-evaluering, asook aanbevelings en verdere voorstelle met betrekking tot die studie as geheel.

6.2 EVALUERING

Die doel van hierdie ondersoek was om vas te stel of die Sertifikaatprogram van die Departement Musiek, Universiteit Stellenbosch, se huidige kurrikulum en standaard 'n student in staat stel om aan die toelatingsvereistes van die BMus-program te voldoen. Bykomend is die moontlikheid van die gebruik van musiekaanlegtoetse ondersoek, asook probleme wat met die Sertifikaatkursus gedurende die ondersoektydperk ondervind is. Dit is belangrik dat onthou moet word dat data-insameling vir hierdie studie oor 'n tydperk van twee jaar geskied het en dat die evaluering van meer as een teikengroep die ideaal is, aangesien klasgroepe van jaar tot jaar verskil en die evaluering van 'n volgende inname dalk ander resultate mag oplewer.

Volgens die module-evaluering (sien Bylae C) is die inhoud van die kursus as volg deur 13 studente van die tweede Sertifikaatprogram evalueer:

Die module se doelstellings(s) is duidelik geformuleer. In antwoord op die eerste stelling was die mediaan 2 (=Stem saam) op 'n skaal van stem beslis saam, stem saam, stem nie saam nie en stem beslis nie saam nie. Die dosent het egter nooit doelstellings geformuleer nie en dit is heel waarskynlik as gevolg van 'n gebrek aan waarneming dat studente só gereageer het. Dit is ook moontlik dat studente nie doelstellings as belangrik beskou nie of dat hulle stellings soos 'teen die Junie-eksamen moet julle dit ken' as doelstellings vertolk. Volgens die vraelys (Bylae B) wat gegee is aan dosente wat BMus I aanbied, het al drie dosente positief geantwoord op die vraag of daar gereeld aan die studente verduidelik word hoe 'n spesifieke module in die jaarbeplanning van die betrokke vak inpas. Die dosent moet die doelstellings van 'n spesifieke vak baie duidelik uitstip aan die begin van die akademiese jaar, sodat die studente weet waarnatoe hulle moet werk.

Die module se klasnotas (handboeke, ens.) is geskik. Die tweede stelling se mediaan was 3 (=Onseker). Hierdie meting dui daarop dat studente nie tevrede is met klasnotas nie. Daar moet ondersoek ingestel word na die moontlike samestelling van 'n studiegids of handboek vir studente in die Sertifikaatprogram. Só 'n studiegids kan moontlik saamgestel word deur middel van 'n gesamentlike poging deur die Sertifikaatdosente asook die dosente wat die BMus-program aanbied.

Die module se doelstelling(s) is bereik. Die derde stelling in die vraelys se mediaan was 1 (=Stem beslis saam). Vermoedelik aanvaar die studente dat doelstellings bereik is teen die tyd wat daar eksamen geskryf word. Indien daar nie doelstellings geformuleer was nie, kan doelstellings sekerlik ook nie bereik word nie. Hierdie stelling sluit aan by die eerste stelling en die dosent moet daarop let dat die studente presies weet wat hulle moet bereik teen die einde van 'n semester en/of teen die einde van die akademiese jaar.

Die module se tutoriale was doeltreffend. Die meeste studente het saamgestem dat die tutoriale doeltreffend was (die mediaan was 2 (=Stem saam) hoewel daar vanweë tydsbeperking geen tutoriale aangebied is gedurende die jaar nie. 'n Paar studente het egter nie die vraag beantwoord nie, waarskynlik omdat hulle besef het dat daar nie tutoriale aangebied is nie. Dit word egter aanbeveel dat voorsiening gemaak moet word vir tutoriale. Die klas moet in kleiner groepe verdeel word sodat die studente individuele aandag kan ontvang. Ondervinding toon dat studente eerder in kleiner groepe hulle probleme met die dosent sal bespreek as in 'n klas waarin 'n groter aantal studente betrokke is.

Die module se werkopdragte was sinvol. Die mediaan van stelling vyf was 2 (=Stem saam).

Die module se werkslading was billik. Die sesde stelling se mediaan was 1 (=Stem beslis saam). Dit dui daarop dat die studente tevrede is met die werkslading. Die dosent is egter van mening dat die studente 'n "ligte" werkslading gehad het. Die

studente het ongeag die moeilikheidsgraad daarvan slegs tuiswerk ingehandig wanneer hulle daarvoor lus was. Die dosent moet baie streng wees ten opsigte van tuiswerkinhandiging, aangesien die studente baie oefening nodig het in die teoretiese vakke. Daar kan aan die begin van die akademiese jaar (as deel van die doelstellings) genoem word dat tuiswerk oefeninge 'n bepaalde persentasie van die klaspunt tel en dat daardie punte ingereken sal word by die prestasiepunte van die studente.

Die module stel 'n akademiese uitdaging. Die meeste studente het beslis saamgestem (die mediaan was 1) dat die module wel 'n akademiese uitdaging stel. Die dosent is van mening dat nie slegs op die studente se houdings staatgemaak kan word ten opsigte van dié betrokke stelling nie. Dit kan aanvaar word dat 'n dosent en student se persepsie van wat 'n akademiese uitdaging is, heel waarskynlik sal verskil. Dit beteken egter nie dat die studente se houding nie in ag geneem moet word nie.

Die module is relevant binne program as geheel. Die laaste stelling se mediaan was 1. Daar kan heel waarskynlik aanvaar word dat die studente baat vind by die modules wat aangebied word binne die Sertifikaatprogram.

Hoewel daar volgens die navorser heelwat positiewe elemente in die Sertifikaatprogram bestaan, daar sekere aspekte in die kurrikulum is wat dringend aandag benodig. Tans is dit nie moontlik om sonder probleme vanaf die tweede sertifikaat na BMus I te vorder nie aangesien die kursusinhoude van die Sertifikaatprogram nie heeltemal op standaard is vir hierdie spesifieke doel nie. Ondervinding toon egter dat, hoewel die dosent 'n sekere standaard probeer

handhaaf, die studente ook net so vinnig kan vorder as wat hulle vermoëns hulle toelaat. Indien die studente nie hard werk nie, sal hulle ook nie so vinnig kan vorder nie. Vir studente wat egter nie daarin belangstel om BMus te studeer nie, is die tweede sertifikaat in sy huidige vorm moontlik voldoende. Gevolglik word aanbevelings en voorstelle gemaak ten opsigte van aspekte wat heel waarskynlik kan bydra tot die uitbreiding en ontwikkeling van die Sertifikaatprogram.

6.3 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word gemaak met betrekking tot die studie as geheel:

- 'n Vak soos Voordraersvaardighede en Voordraersetiket kan ook deel vorm van die Sertifikaatprogram omdat die studente gewoonlik nog nooit voorheen met musiek op so 'n vlak te doen gehad het nie. Dit kan selfs ook net as 'n komponent van 'n vak aangebied word. Weer eens sou BMus studente ook kon baat vind by so 'n komponent.
- Entrepreneurskap en Besigheidsbestuur kan 'n waardevolle komponent word in die Sertifikaatprogram, veral omdat werk skaars is en dikwels self geskep moet word.
- Ondersoek kan ingestel word na die wenslikheid om moontlik 'n afsonderlike gehoorperiode te skep vir eerstejaar BMus studente met 'n agterstand in Gehooropleiding. Hierdie studente sou dan moontlik ná 'n semester kon

aansluit by Gehooropleiding I. Dit beteken egter dat daardie studente met Gehooropleiding I se eerste semester werk besig sal moet wees (dus is hulle 'agter' met die werk), terwyl die ander studente dan reeds aanbeweeg het na die leerplan in die tweede semester. Hierdie situasie is in die praktyk waarskynlik nie haalbaar nie.

- Die navorser stel voor dat die moontlikheid ondersoek word om voornemende eerstejaar musiekstudente te toets aan die einde van die vorige jaar (of selfs vroeër?) om te bepaal of die student aanvullende voorbereiding benodig.
- Voornemende BMus studente wat aan die begin van hul akademiese jaar 'n toelatingstoets in harmonie aflê en nie bevredigend presteer nie (selfs al voldoen hulle aan die toelatingsvereistes vir BMus), moet **verplig** word om Musiekvaardighede 271 óf die Sertifikaatklasse by te woon om hulle teoretiese basis te versterk. Daar moet 'n definitiewe slaagpunt vasgestel word vir die toelatingstoets. Studente wat nie die toelatingstoets slaag nie moet dan na gelang van hulle slaagpunt inskryf vir die Sertifikaatklasse of vir Musiekvaardighede 271. Ervaring wys dat indien studente nie verplig word om enige van bogenoemde vakke te neem nie, hulle dikwels teëspoed ondervind in die BMus-program.
- Aan die begin van die akademiese jaar kan daar minstens 'n periode spandeer word om studente in te lig oor die beantwoording van vraestelle en die skryf

van werkstukke en/of opdragte. Laasgenoemde inligting kan ook deurgegee word aan BMus studente.

- Die boek **500 Tips for Students** (1992) deur Phil Race, word aanbeveel vir Sertifikaatstudente sowel as BMus studente. Dit bied aan studente verskeie oplossings vir algemene probleme wat hulle in hul studies kan ondervind, byvoorbeeld werkorganisering, tydsbesteding, studiemetodes, hoe om tutoriale maksimaal te benut, hoe om notas te neem, memorisering, hersiening, eksamenwenke, ensovoorts. Terselfdertyd word die boek **Adult Learning Adult Teaching** (1993) van J. Daines et al, aanbeveel as hulpmiddel vir Sertifikaatprogramdosente ten opsigte van volwassenes as studente en volwasse onderrig.
- 'n Onafhanklike studiegids kan in samewerking met BMus dosente ontwikkel word vir gebruik in die Sertifikaatprogram. Só kan seker gemaak word dat studente die nodige kennis het as basis vir verdere ontwikkeling. Die boeke **Harmonic Materials in Tonal Music** (1980), Deel 1 en 2 van Paul Harder, sou gebruik kon word as uitgangspunt vir 'n studiegids. Dit sou selfs as riglyn gebruik kon word om rekenaargebaseerde leer materiaal vir Harmonie te skep.
- Die navorser beveel aan dat die kursusinhoude van die onderskeie programme (BMus- en Sertifikaatprogram) formeel deur die betrokke dosente bespreek moet word, aangesien die drie dosente in die vraelys genoem het dat daar nie

formele gesprekke plaasvind tussen dosente met betrekking tot kursusinhoude nie.

- Tydsgewys is dit nodig dat die Sertifikaatkursus uitgebrei word. Dit het die potensiaal om in 'n voltydse kursus te ontwikkel. Een dag in die week is te min om studente op te lei in 'n vak soos Harmonie. Sertifikaatstudente behoort juis meer (individuele) aandag te kry en daarvoor word meer tyd benodig. Indien meer as een harmonieklas per week aangebied word, kan tutoriale oorweeg word en staan studente 'n beter kans om hulle vaardighede volledig te laat ontwikkel. Studente het nodig om drilwerk te doen en met so min tyd soos tans beskikbaar, is daar nie geleentheid om kennis behoorlik vas te lê nie. Gehoor moet ook gedurig geoefen word en dit is haas onmoontlik om gehoor onder die knie te kry met 'n halfuur onderrig per week.

- Indien die Sertifikaatprogram uitgebrei kan word, sal studente opgedeel kan word in groepe sodat studente met min of meer dieselfde aanleg as 'n klasgroep onderrig kan word. Wanneer studente met wisselende standaarde saam onderrig moet word in 'n vak soos Gehoorontwikkeling, is daar altyd studente wat verveeld is of glad nie die werk verstaan nie. Die resultaat hiervan is dat sommige studente in die klas se tyd verkwis word.

- Dit word aanbeveel dat D.J. Elliott se praktiese kurrikulummodel soos bespreek in sy boek **Music Matters (1995)**, ondersoek word met die doel om soveel moontlik aspekte daarvan in ag te neem wanneer die kurrikulum van die

Sertifikaatprogram moontlik hersien word. Die dosent sal moet kyk na sy/haar eie onderrigomstandighede tesame met die diagram wat dien as opsomming van Elliott se musiekkurrikulumontwikkeling. Dit is belangrik dat die dosent nadink oor die sewe veranderlikes, naamlik doelwitte, kennis, leerders, leerprosesse, opvoeder, evaluering en leerinhoud by elke fase van kurrikulumontwikkeling (oriëntering, voorbereiding en beplanning, onderrig en leer en evaluering). By elke stap moet daar dus kurrikulêre besluite geneem word deur gedurig na te dink oor die sewe veranderlikes. In die tweede fase (vorbereiding en beplanning van die musiekkurrikulum) kan sewe stappe gevolg word (sien diagram 3, bl. 75) om die musiekkurrikulum voor te berei. Deur die diagram as 'n werkblad vir lesplanne te gebruik, word daar op 'n daaglikse basis voorberei aan, beplan vir en nagedink oor lesse.

- Dit is noodsaaklik dat definitiewe doelstellings geformuleer word aan die begin van die jaar sodat studente weet wat om te verwag van 'n spesifieke kursus. 'n Gedetailleerde kursussyllabus met doelstellings en ideale, soos deur die dosent voorgestel, kan byvoorbeeld aan die studente uitgedeel word aan die begin van die akademiese jaar.
- 'n Inligtingsvorm kan deur studente voltooi word sodat die dosent bewus kan wees van elke individuele student se redes vir inskrywing. Addisionele agtergrondinligting kan ook deur middel van vraelyste ingewin word, oor, byvoorbeeld hoe bekend 'n student met 'n vak is en watter houding en opinies

die student oor die vak het. Vrae oor hoe die student die beste leer kan ook ingesluit word om 'n idee te vorm oor die student se studievoorkeure.

- Dosente wat nog nooit vantevore volwassenes onderrig het nie en ook nie leiding kan ontvang van meer ervare opvoeders nie, kan die onderrigtechnieke en –benaderings in hoofstuk 4 (4.3) gebruik as riglyn. Verskeie onderrigtechnieke kan gebruik en behoort afgewissel te word, naamlik die voorlesing, die bespreking, forum dialoog, debat, groepsonderhoud, videos, televisie, forum, paneel, simposium, klasprojek, gonsgroepbespreking, rondetafel bespreking, rollespel, en rekenaargebaseerde onderrig. Aktiewe deelname deur die studente is belangrik wanneer nuwe kennis oorgedra en geïntegreer word met ou kennis. Besprekingsgroepe kan gehou word en die dosent kan vrae vra om hierdie integrasie te bevorder. Terselfdertyd is die moontlike eienskappe van volwasse leerders en die implikasies daarvan vir volwasse onderrig (4.2) insiggewend met betrekking tot die onderrig van volwassenes (Sien ook onder 4.5: Vaardighede waarvoor die dosent moet beskik). 'n Goeie dosent moet sy/haar klas kan motiveer en laasgenoemde is veral belangrik wanneer volwassenes onderrig word, omdat hulle dikwels onseker voel in die rol van studente. Indien studente ongemotiveerd is, kan onderrigmetodes verander word, nuwe onderwerpe en unieke vaardighede kan gebruik word om studentbetrokkenheid aan te moedig. Een van die dosente wat die vraelys (Bylae B) ten opsigte van die BMus-program voltooi het, het op die vraag 'is u tevrede dat u onderrigmetodes effektief en voldoende is' geantwoord dat daar altyd verbeter kan word op onderrigmetodes.

- By assessering kan prosesportefeuljes ook in ag geneem word. Studente kan 'n prosesportefeulje opbou wat byvoorbeeld bestaan uit musiekprojekte wat in 'n voltooiingsfase is en projekte wat afgehandel is. Die inhoud kan ook nadenke oor klassessies insluit. Dosente moet aan studente die geleentheid bied om te reflekteer oor dit wat hulle geleer het.
- Dit is belangrik dat studente gereeld terugvoering aan die dosent moet gee met betrekking tot aspekte soos hoe hulle die dosent ervaar, onderrigtegnieke wat gebruik word en hoe hy/sy nog meer hulp in die klas kan verleen.
- Deur middel van waarneming (dit sluit in klasbywoning en video-opnames) het die navorser gevind dat die inhoud gewoonlik ooreenstem met die voorgestelde kurrikulum. Dit is egter moeilik om by die voorgestelde kurrikulum te hou wanneer sekere afdelings byvoorbeeld langer neem om te verduidelik as wat beplan is. Daar is elke keer voortgebou op die vorige week se kennis, maar die inhoud van elke aanbieding het nie noodwendig altyd 'n sinvolle geheel gevorm nie. Die dosent moet dus seker maak dat die studente 'n idee het van die werk as geheel wanneer die klas tot 'n einde kom.
- Ten opsigte van die studente se deelname in die klas, is waargeneem dat die studente gedurig laat kom vir die klas (wat veroorsaak dat werk gemis word en dat die dosent tog maar weer van voor af moet begin), dat bywoning afneem met verloop van 'n semester en die studente se konsentrasie afneem met verloop van tyd (die klasse is vanaf 16:00 tot 20:00 aangebied met kort

onderbrekings). 'n Manier moet gevind word om studente aan te moedig om betyds op te daag vir klas. Die dosent kan moontlik verduidelik hoe nadelig die onderbreking is vir almal wat wel betyds opdaag vir die klas. Dalende konsentrasievlakke kan teengewerk word deur nie net van die lesingmetode gebruik te maak nie, maar laasgenoemde ook af te wissel met selfwerkzaamheids-aktiwiteite. Indien die Sertifikaatprogram uitgebrei kan word, kan klasse eerder versprei word oor 'n paar dae eerder as om alle klasse binne een aand aan te bied.

- Dosente kan in die eerste kursussessie 'n nie-bedreigende studieklimaat skep deur studente onderhoude met mekaar te laat voer. Later kan die studente mekaar aan die klas voorstel en so ook persoonlike inligting deurgee. Die dosent self kan ook persoonlike inligting met die klas deel, vriendelik wees, eerlik, regverdig, informeel, oop en respekvol optree. Die fisiese omgewing is ook belangrik vir 'n goeie studieklimaat. Die dosent kan sitplekke herorganiseer sodat studente aangemoedig kan word om meer betrokke te word en deel te neem aan gesprekvoering. Sitplekke kan afwisselend in 'n U-vorm of sirkel rangskik word sodat studente op hulle gemak kan wees.

- In die eerste kursussessie is dit ook belangrik dat die dosent aan die klas sal verduidelik hoe evaluering sal plaasvind gedurende die akademiese jaar. Ou toetse of vraestelle kan byvoorbeeld uitgedeel word sodat studente kan sien wat van hulle verwag sal word. Daar moet seker gemaak word dat studente presies weet wat die aard van die inhoud is wat hulle kan verwag om te leer. Die

dosent moet ook aan die klas verduidelik hoe belangrik dit is om moeite te doen met hul studies.

- Die dosent moet daarop let dat drilwerk 'n belangrike deel vorm van kennisvaslegging. Studente moet byvoorbeeld verskeie dril oefeninge voltooi in Harmonie sodat konsepte vasgelê kan word en studente daarop kan voortbou wanneer nuwe werk behandel word.
- Wenke en riglyne ten opsigte van studiemetodes vir studente sluit onder andere die volgende in: Daar moet geluister word vir die basiese gedagte wat die dosent probeer oordra, notas moet geneem word, alle nodige skryfbehoeftes moet vooraf versamel word, daar moet op 'n rustige en stil plek studeer word, die student moet fokus op die onderwerp, werk moet gereeld op datum gebring word, 'n onderwerp moet krities benader word, enige onduidelike woorde of terme moet in 'n (musiek) woordeboek opgesoek word en die student moet gedurig hom-/haarself vrae vra in verband met die werk wat hy/sy besig is om te studeer.
- Moontlik kan 'n komponent met betrekking tot volwasse onderrig ingebou word in die BMus-program vakke Vakdidaktiek: Prakties en Vakdidaktiek: Teorie sodat studente bewus kan word van die verskil tussen volwasse onderrig en primêre onderrig. Kobus (1996:41) noem dat "motivation is intrinsic for the adult, a volunteer learner who does not have to be sold on the value of music...implications for the undergraduate and graduate curricula are also

clearly defined. Students in undergraduate teacher education curricula must become sensitive to the characteristics of the adult learner. The role of the educator must be redefined as the population changes.” Die BMus-program dosente wat die vraelys (Bylae B) voltooi het, is van mening dat hulle soms tevergeefs probeer om studente te motiveer. ‘n Oplossing moet eenvoudig gevind word vir die moontlike gebrek aan motivering.

- Sertifikaatstudente behoort ‘n aanlegtoets af te lê aan die begin van die akademiese jaar. E. Gordon se aanlegtoets **Advanced Measures of Music Audiation (1989)** word veral aanbeveel omdat geen musikale kennis benodig word vir hierdie toets nie. Deur middel van ‘n aanlegtoets kan dosente ‘n beter idee hê van die potensiaal en musikale gereedheid van elke voornemende student. Só kan voorsiening gemaak word vir individuele verskille, gepaste opvoedkundige leiding, die identifisering van leerprobleme en om studente te verdeel in verskillende vaardigheidsgroepe. Selfs die BMus studente sal ook kan baat vind by hierdie aanlegtoets.

6.4 SLOTOPMERKINGS

Die navorser het met hierdie hoofstuk gepoog om sinvolle aanbevelings te maak ten opsigte van die Sertifikaatprogram in Musiek, Departement Musiek, Universiteit Stellenbosch. Die bedoeling is dat hierdie aanbevelings oorweeg sal word met die doel om die Sertifikaatprogram van die Departement Musiek, Universiteit Stellenbosch, nog meer doeltreffend te maak sodat studente hulle studies as besonders leersaam en

opbouend kan ervaar en dat die betrokke dosente daarna sal streef om, deur middel van deurdagte kurrikulering, beplanning, voorbereiding en evaluering, toeganklike leergeleenthede aan voornemende musiekstudente te verskaf.

BIBLIOGRAFIE

- Allchin, B.C. en Read, E. 1957. *Aural tests*. London: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Babbie, E. 1992. *The Practice of Social Research*. California: Wadsworth.
- Barer-Stein, T. en Draper, J. 1994. *The craft of teaching adults*. Florida: Krieger.
- Bastien, J. 1977. *Musicianship for the older beginner – Level 1*. California: Kjos West.
- Bastien, J. 1977a. *Musicianship for the older beginner – Level 2*. California: Kjos West.
- Boyle, J.D. 1992. "Evaluation of music ability," in Colwell, R. (red.), *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer, 247-263
- Butterworth, A. 1999. *Harmony in Practice*. London: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Collins, Brown en Newman. 1989. "Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics", in *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. 1993. *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: Harper-Collins.
- Daines, J. et al. 1993. *Adult Learning Adult Teaching*. Oxford: The Alden Press.
- Daughtry, O. 1911. *Ear-tests and how to prepare for them*. London: Augener.
- De Villiers, T.C. 1982. *Musikale aanleg – 'n empiriese ondersoek*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Elliott, D.J. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Entwistle, N. 1988. *Styles of Learning and Teaching – An Integrated Outline of Educational Psychology*. London: David Fulton.

- Funk and Wagnalls. 1964. *"Standard" dictionary of the English language*. International edition. New York: Funk and Wagnalls.
- Galbraith, M. 1991. *Adult learning methods: a guide for effective instruction*. Malabar: Krieger.
- Gardner, H. 1991. *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Gellrich, M. 1989. "Psychologische Aspekte des Musiklernens Erwachsener". In Holtmeyer, G. (Hrsg.), *Musikalische Erwachsenenbildung*. Regensburg: Gustav Bosse, 91-103.
- Gordon, E. 1971. *The psychology of music teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gordon, E. 1984. *Learning sequences in music: skill, content and patterns*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. 1989. *Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or Praxis*. London: Falmer.
- Harder, P.O. 1980. *Harmonic Materials in Tonal Music*. Part I and II. Boston: Allyn and Bacon.
- Herbst, A.C. 1993. *Didactical perspectives of aural training*. Unpublished Doctoral dissertation. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Illman, M. 1970. *Systematic Aural Training*. London: Longman.
- Jaarboek 2001: Fakulteit Lettere en Wysbegeerte*. Universiteit Stellenbosch. 2001. Deel 4. Goodwood: NBD.
- Jones, B. 1990. *Making the grade. Vol. 1/Reading and Learning*. Manchester: Manchester University Press.
- Kobus, A. J. 1996. *A remedial aural development programme for advanced music students*. Unpublished Master's thesis. Pretoria: University of South Africa.
- Lehman, P. 1968. *Tests and Measurements in Music*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lehman, P. 1992. "Curriculum and program evaluation". In Colwell, R. (red.), *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer, 281-291.

- Machover, W. 1990. "Creating An Adult Center for Lifelong Learning". *American Music Teacher*, 39,6, 28-31, 53.
- McCarthy, M. 2000. "Music Matters: A Philosophical Foundation for a Sociology of Music Education". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144, 3-9.
- Mostert, J.M. (red.). 1986. *Riglyne vir kurrikulumontwikkeling*. Pretoria: Express Kopie.
- Murphy, H.A. 1973. *Music for Study*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Norval, A.J. 1993. *Kruiskulturele houdingsmeting: 'n Metodologiese studie*. Pretoria: RGN.
- Odendal, F.F. (red.). 1979. *Verklarende Woordeboek van die Afrikaanse Taal*. Johannesburg: Perskor.
- Polson, C. 1993. *Teaching adult students*. Center for Faculty Evaluation & Development, Division of Continuing Education, Kansas State University. Kansas: Kansas State University.
- Pratt, G. 1990. *Aural Awareness: principles and practice*. Buckinghamshire: Open University Press.
- "Programmed Instruction". (s.d.) Beskikbaar: <http://www.cee.ac.uk/~alison/ctl/ct196/MASTERY.html> [16 Augustus 2001]
- Race, P. 1992. *500 Tips for Students*. Oxford: Blackwell.
- Rogers, A. 1996. *Teaching adults*. Buckingham: Open University Press.
- Scheffler, I. 1977. "In Praise of Cognitive Emotions", in *Teachers College Record* 79, 2, 171-86.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schutte, De Wet. (s.d.). "Dendrogramtegniek vir vraelysontwikkeling". Ongepubliseerde notas.
- Spies, B. 1981. *Die didaktiek van harmonie*. Sunnyside: Bladmusik.
- Swanwick, K. 1988. *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.
- Taggart, C. 1989. "The measurement and evaluation of music aptitudes and achievement", in Walters, D. en Taggart, C. (red.), *Readings in Music Learning Theory*. Chicago: GIA, 45-54.

- Tanner and Tanner. 1980. *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: Macmillan.
- Taylor, M. 1955. *A method of aural training*. London: Oxford University Press.
- Troskie-de Bruin, C. 1999. *Academic Development: Bridging at a South African University*. Unpublished Doctoral Dissertation. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Niekerk, C. 1981. *Harmony Grade VI and VII*. Cape Town: Perskor.
- Van Niekerk, C. 1984. *Tradisionele Harmonie*. Pretoria: HAUM.
- Van Zuilenburg, P. 1991. "Die gebruik van Gordon se 'Musical Aptitude Profile' by die keuring van voltydse musiekstudente aan die universiteite van Stellenbosch en Kaapstad", in *Suid-Afrikaanse Musiekydskrif*, 11, 43-72.
- Wagner, P. 1990. *Will Education Contain Fewer Surprises for Students in the Future?*, in Howard, V.A. (red.), *Varieties of Thinking*. New York: Routledge.
- Warren, V. 1966. *A treasury of techniques for teaching adults*. Washington: National Association for Public School Adult Education.
- Webster's Third New International Dictionary*. 1934. Massachusetts: Merriam.
- Wegelin, A. 1963. *Praktiese Harmonieleer van die Diatoniek*. Potchefstroom: Pro Rege-Pers.

BYLAE A

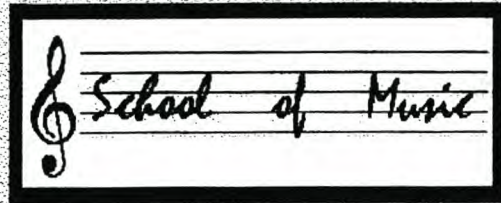
http://www.wits.ac.za/schools/music/bloa.htm

00004304

- Performance (solo, accompaniment, chamber, choral practice)
- Composition

2nd Year (1st Year B Mus):

- Arts and Culture Learning Area Studies
- Music Methodology
- Education 1



[Music Home](#) | [Courses](#) | [Programmes of Study](#) | [Instrumental Studies](#) | [General Student Info](#)
[Bursaries, Scholarships and Prizes](#) | [Staff](#) | [Facilities](#) | [Concerts & Events](#) | [Music Societies](#)

- Education 1

PROGRAMMES OF STUDY

In the third year of study the following courses are added in addition to those listed for B Mus.
 In the two years of study that concurrently with the B Mus programme

BACHELOR OF ARTS (TAKING MUSIC SUBJECTS)

Entrance Requirements:

Matric or School Leaving Certificate (both of the Royal Schools of Music) before being allowed
 instrument other than the principal instrument studied under Practical Music issued by

Course Components: provide a Grade IV certificate in instrumental performance (on an

- BA courses - non-music subjects
- Music in History and Society
- General Music Knowledge
- other BA courses + non-music subjects
- Music in History and Society

Career Opportunities:

Music critic; liaison officer; radio announcer; DJ; music teacher (pre- and junior primary level);
 advertising and repertoire agent (recording companies)

Course Duration:

Three years (full-time)

BACHELOR OF ARTS (TAKING MUSIC SPECIALIZATION)

Entrance Requirements:

Entrance Requirements:

Matric or School Leaving Certificate; and MUSIC (EDUCATION)

Entrance theory test or present a Grade II Music Theory Certificate of UNISA or ABRSM

(Associated Board of the Royal Schools of Music) or credit for General Music Knowledge II
 (offered by the School of Music)

Three years (full-time)

U niversity D iploma in M usic

The Department of Music at the Potchefstroom University presents a diploma that will qualify its holders to teach class music in both primary and secondary schools.

ENTRY REQUIREMENTS

No previous music training is expected. The requirement to enroll for the UDM is a *Matric certificate*, but final admission can only be granted if a *musical aptitude test* is successfully completed.

COURSE CONTENTS

The study period is three years *full-time*. The course comprises:

- ♦ a study of the history of music
- ♦ music education (all the facets of the teaching of class music)
- ♦ aural training
- ♦ music theory (staff notation, harmony, counterpoint & form)
- ♦ practical music making (keyboard, piano, voice, guitar, recorder)
- ♦ a school subject (English, Biology, History, Tswana, Mathematics, or Geography)
- ♦ a course in philosophy



LANGUAGE

Classes for the UDM are presented in *Afrikaans and English*. Most textbooks are in English and students can also write their exams in English.

TUITION FEES

Tuition fees are approximately R6000 per year and accommodation (which does **NOT** include meals) is between R3500 and R4500 per year, depending on the dormitory.

FINANCIAL SUPPORT

There are some possibilities for financial support. Please contact:

Mr. P.J. van der Walt
Financial Aid Office
PU for CHE
2520 Potchefstroom
Tel. (018) 299-2189
Fax. (018) 299-2194

B.35.6 EXAMINATION

- B.35.6.1 The examination is done in accordance with regulations A.6 and A.7.4.
 B.35.6.2 In accordance with regulation A.7.5.2 a student must have passed at least half of the course units prescribed in the first year before he/she can register for any course unit on level 2.

B.36 REGULASIES VIR DIE UNIVERSITEITSDIPLOMA IN MUSIEK

Die UDM is 'n diploma wat op onderwys in klasmusiek in die primêre en sekondêre skool toegespits is.

B.36.1 TOELATINGSVEREISTES

- B.36.1.1 Niemand word vir studie tot die diploma toegelaat nie, tensy hy voldoen aan die vereistes vervat in regulasie A.7.1 asook aan die verdere toepaslike bepalings in regulasie B.3.1.
 B.36.1.2 Aan die begin van sy studie moet die student die departementshoof daarvan oortuig dat hy oor voldoende musikale potensiaal beskik.

B.36.2 MINIMUMDUUR

Die minimumduur van die studietydperk vir hierdie diploma is drie jaar.

B.36.3 LYS VAN KURSUSEENHEDE

Hieronder volg 'n lys van kursuseenhede wat in die kurrikulum ingesluit is. (Kyk regulasie B.2.6.)

Vakke wat met 'n dubbele asterisk aangedui is, bestaan uit slegs een kursuseenheid.

KODE	KURSUSEENHEDE	RG	.VOORVEREISTE	NEWEVEREISTE
**AFK113	Inleidende Afrikaans	8	A.7.1.4, B.3.1.2 (vi - viii)	
AFK112	Kommunikasie-Afrikaans	8	A.7.1.4, B.3.1.2 (vi - viii) B.3.4.15, B.3.5.5 B.36.4.6	
AFK122	Kommunikasie-Afrikaans	8		
BIP111	Biologie (POK)	-		
BIP121	Biologie	-		
BIP211	Biologie	-		
BIP221	Biologie	-		
BIP311	Biologie	-		
BIP321	Biologie	-		
EGP111	English (POK)	-		
EGP121	English	-		
EGP211	English	-		
EGP221	English	-		
EGP311	English	-		
EGP321	English	-		
EKP111	Ekonomie (POK)	-		
EKP121	Ekonomie	-		
EKP211	Ekonomie	-		
EKP221	Ekonomie	-		
EKP311	Ekonomie	-		
EKP321	Ekonomie	-		

KODE	KURSUSEENHEDE	RG	.VOORVEREISTE	NEWEVEREISTE
GEP111	Geskiedenis (POK)	-		
GEP121	Geskiedenis	-		
GEP211	Geskiedenis	-		
GEP221	Geskiedenis	-		
GEP311	Geskiedenis	-		
GEP321	Geskiedenis	-		
GFP111	Geografie (POK)	-		
GFP121	Geografie	-		
GFP211	Geografie	-		
GFP221	Geografie	-		
GFP311	Geografie	-		
GFP321	Geografie	-		
**INL111	Inligtingkunde (v + nu)	1/7		
**INL123	Inligtingkunde (V + nu)	3/5		
MSG113	Musiekgeskiedenis	8		
MSG123	Musiekgeskiedenis	6		
MSG213	Musiekgeskiedenis	6		MSG113, 123
MSG223	Musiekgeskiedenis	6		MSG113, 123
MSG313	Musiekgeskiedenis	2		MSG213, 223
MSG323	Musiekgeskiedenis	2		MSG213, 223
MSH113	Gehooroopleiding	8		
MSH123	Gehooroopleiding	8		MSH113(40)
MSH213	Gehooroopleiding	5		MSH113, 123
MSH223	Gehooroopleiding	5		MSH213(40)
**MSI225	Musiek Vakfilosofie	8		
MSP113	Musiekopvoeding	1		
MSP123	Musiekopvoeding	1		
MSP213	Musiekopvoeding	7		MSP113, 123
MSP223	Musiekopvoeding	7		MSP113, 123
MSP313	Musiekopvoeding	6		MSP213, 223
MSP323	Musiekopvoeding	6		MSP213, 223
MSS133	Praktiese Musiek	-		
MSS233	Praktiese Musiek	-		MSS133
MSS333	Praktiese Musiek	-		MSS233
MST113	Musiekteorie	7		
MST123	Musiekteorie	7		MST113
MST213	Musiekteorie	5		MST113, 123
MST223	Musiekteorie	5		MST113, 123
MST313	Musiekteorie	1		MST213, 223
MST323	Musiekteorie	1		MST213, 223
MUA113	Algemene Musiekleer	7		
MUA123	Algemene Musiekleer	7		
MUA213	Algemene Musiekleer	6		MUA113, 123
MUA223	Algemene Musiekleer	6		MUA113, 123
MUA313	Algemene Musiekleer	2		MUA213, 223
MUA323	Algemene Musiekleer	2		MUA213, 223

MUSIC AND MUSICOLOGY (including Regulations) Rhodes

Professor & Head of Department CE Lucia, MA(Oxon), PhD(Rhodes), PGCEd(Durham)
 Senior Lecturers TEK Radloff, BA, HDE, MMus, RULM(Rhodes), UTLM(UNISA), PhD(Rhodes)
 IE Sholto-Douglas, MMus(Witwatersrand), PhD(Rhodes), ARCM
 Lecturers D Heunis, BA(Mus), HED(Stell), Teacher's Licentiate (Flute)(UNISA), MMus(Rhodes)
 CJ Cockburn, MMus(CapeTown), HDE, FRCO, FTCL, LRSM

The Department offers the following Music degrees and diplomas:

Name	To be denoted by the letters
Bachelor of Music	BMus
Bachelor of Arts	BA
Bachelor of Arts with Honours	BA(Hons)
Bachelor of Science	BSc
Bachelor of Science with Honours	BSc(Hons)
Master of Music	MMus
Doctor of Philosophy	PhD
Doctor of Music	DMus
Licentiate Diploma in Music (Teachers of School Music)	RULS
Licentiate Diploma in Music (Teachers of an Instrument or Singing)	RUL...
Licentiate Diploma in Music (Performers)	RULM
Licentiate Diploma in Music (Choirmasters)	RULC*
Licentiate Diploma in Music (Church Organists)	RULO
Certificate in Choral Work	CCW*
Certificate in Change Ringing	CCR

*Not offered at present

The Bachelor of Music Degree

The four-year BMus degree is intended for students who wish to pursue music as a profession. In order to be recognised as a teaching qualification it must be combined with one of the Licentiate Diplomas. Except as provided in Rules 14 and 15 of the General Regulations, candidates shall not be admitted to the degree unless they have attended approved courses subsequent to their first registration as a matriculated student for at least four years. Students who wish to take more than the minimum number of BMus courses in any one year may do so, subject to the approval of the Head of Department.

Music as a subject in other Degree courses

Musicology or Ethnomusicology can be taken as a three-year major subject for the BA and BSc degrees. Practical Studies can be taken for two years in the BA or BSc degree. Musical Education can be taken for two years in the BA degree, and History and Appreciation of Music can be taken as a one-year course in those Faculties for which it is approved.

Practical training

The Department offers purely practical training in the playing of an instrument to students from all faculties. Tuition is given for the external Licentiate examinations conducted by the University of South Africa, the Associated Board of the Royal Schools of Music, London, and Trinity College, London.

Introductory courses

Prospective students may, on the recommendation of the Head of Department, be required to complete Introductory courses before enrolling for first-year music courses, or concurrently with them.

Basic music literacy

A programme of study designed to enable students to read staff notation to the required level for first year.

Basic computer literacy

Basic word processing skills required to write essays.

Basic practical skills

A programme of study designed to enable students to reach the required level for a first-year major instrument.

English Language for Academic Purposes

Students whose English is insufficient to cope with lectures, readings and essays at first-year level will be required to take the course English Language for Academic Purposes (in the Department of Linguistics and English Language).

CURRICULUM AND RULES FOR BMUS DEGREE

• M.1

A candidate for the BMus degree must obtain credit in all the courses set out in the following curriculum:

FIRST YEAR

Musicology and Compositional Techniques 1

Ethnomusicology and Compositional Techniques 1

Practical Studies 1

Any Bachelor of Arts course

SECOND YEAR

Musicology and Compositional Techniques 2

Ethnomusicology and Compositional Techniques 2

Practical Studies 2

Any Bachelor of Arts course

THIRD YEAR

Students must choose two of the following

Musicology and Compositional Techniques 3

Ethnomusicology and Compositional Techniques 3

Practical Studies 3

FOURTH YEAR

Students must do five papers or their equivalent in credit points (5).

Compulsory: One of the following:

Paper 1: Extended essay (2) *or*

Paper 2: Composition portfolio (2) *or*

Paper 3: Public performance (2)

Options: Any combination of the following which amounts to at least 3 credit points. If Paper 1 has not been chosen, the options must include Musicology 4 or Ethnomusicology 4. All options are not necessarily offered every year.

Paper 4: Analysis 4 (1)

Paper 5: Musicology 4 (1)

Paper 6: Ethnomusicology 4 (1)

Paper 7: Music technology (½)

Paper 8: Instrumental technology (½)

Paper 9: Music and the media (½)

Paper 10: Conducting (½)

Paper 11: Acoustics (½)

Paper 12: Short composition portfolio (½)

Paper 13: Short public performance (½)

NB As part of their DP requirements all students have to take part in at least one approved ensemble (e.g. Rhodes University Chamber Choir, Rhodes University Jazz Band or East Cape Philharmonic Orchestra) during their course of study.

• M.2

A candidate taking English, Latin, Afrikaans, Afrikaans en Nederlands, French or German shall be governed by the provisions of Regulations H.13 and H.15.

• M.3

(1) Subject to any exceptions approved by the Senate, candidates who do not take Pianoforte as their



University of Pretoria
Department of Music
Faculty of Arts
University of Pretoria

DIPLOMAS & CERTIFICATES

Further Diploma in Education (Group Work)

Diploma in Church Music

Certificate Courses (including National Certificate in Group Music)

Further Diploma in Education (Group Music)

Who are you ?

- Are you a teacher with a degree or a 3-year diploma, who would like to qualify further?
- Are you interested in music, perhaps singing in a local choir?
- Even if you have no music qualifications to date, would you consider furthering your studies in music?

If your answers to the above questions are YES, then the University of Pretoria has just the brand-new course for you:

Further Diploma in Education (Group Music)

How is the curriculum structured ?

First Year of Study:

- **Module 1 : Music Literacy**
Staff, solfa and graphic notation.
- **Module 2 : Group Music - Theory and Practice I**
Introduction to musics:
Western art music
World music
Popular music

Jazz, Folk & Ethnic.

- **Module 3 : Group Music - Teaching and Learning I**

Music Concepts (tone colour, pitch, duration, dynamics, structure, style)

Music skills (didactics, practice and materials):

- singing
- movement and dancing
- instrumental playing
- listening
- creativity

Second Year of Study:

- **Module 4 : Group Music - Theory and Practice II**

Role models in Music Education

Conducting technique: choral and orchestra

Communication skills

Performance skills

Performance etiquette

Implementation: planning, preparation and evaluation

- **Module 5 : Group Music - Teaching and Learning III**

Teaching media of the first, second and third generation.

Music Technology:

Introduction to MIDI

Elementary sequencing and sampling

Delivery Modes

The presentation of this course will involve all the latest technological aids to make it exciting, hands-on and interactive. In whatever remote corner you may live, we can enter your home and place of work on video and audio-cassettes, in such a way that you will be actively involved, developing skills and not simply learning through paper-based assignments.

Language medium

Basically English, but special arrangements can be made to accommodate any of South Africa's other ten official languages.

Course Leader

Prof. Caroline van Niekerk, plus a team of experts, drawn from our network throughout the country.

Fees

Precise fees for 2000 are not yet finalised, but fees in 1999 were R3135 for the full two year course. Arrangements can be made to pay in instalments.

Bursaries

The fees for this course are very low and consequently there are not many bursaries available. Loans can, however, be negotiated. Please contact Ms M Terblanche at tel: (012) 420-2160 or see her in room 2-29, Administration Building.

More information

Please contact *Professor Caroline van Niekerk* (Tel: 420-2600) or *Dr. Hetta Potgieter* (Tel: 420-4186) at the Department of Music. Or telephone (012) 420-2316.

University Diploma in Church Music

A student who chooses the organ as second instrument, may register simultaneously for the University Diploma in Church Music, provided that the following additional requirements are met:

Organ must be passed at least as Second Instrument 300.

Methodology : First Instrument 300 in organ must be passed.

Liturgics 300 and Hymnology 400 for the BMus degree must be passed in the third and fourth year of study respectively.

[Top of this page](#)

[MUSIC HOME PAGE](#)

Certificate Courses through the Centre for Music Education

Established in 1996, the *Centre for Music Education* at the Department of Music has offered a variety of workshops and training courses, many of them concentrating particularly on INSET. These are short, relevant, needs-driven certificate courses addressing the needs of pre-primary,

junior primary and senior primary teachers.

Co-operating with the Department of Education so as to comply with the regulations of the NQF, the courses are designed to upgrade teachers' existing qualifications, and to inspire them to continue on the path of *Lifelong learning*.

For further information on forthcoming workshops and courses, or the work of the *Centre for Music Education* at the University of Pretoria's Music Department, please contact Prof. Caroline van Niekerk or Dr. Hetta Potgieter. [See also Centre for Music Education]

National Certificate in Group Music

Who are you?

- **Are you a teacher with a two year post Matric diploma? Are you interested in music - perhaps in a local choir? Even if you have no music qualifications to date, would you consider furthering your studies in music?**

If your answer to any of the above questions is YES, then the University of Pretoria has just the course for you. The National Certificate in Group Music.

#####

This is a one-year certificate course consisting of 4 modules.

Module 1: Music Practice

- **Entrepreneurship, business management, application of technology.**

Module 2: Music Literacy

- **Knowledge of graphic, solfa and staff notation**

Module 3: Music Education

- **School and community involvement, study of outcomes-based music teaching integrated with other subjects and choir conducting skills**

Module 4: A choice between -

- o **Introduction to instruments**
- o **Music ethnography: the integration of music and culture**
- o **Visual art: the integration of visual art and music**
- o **Drama: the integration of drama and music**

Delivery Modes

The presentation of this course will involve all the latest technological aids to make it exciting, hands-on and interactive. In whatever remote corner you may live, we can enter your home and place of work on video and audio-cassettes, in such a way that you will be actively involved, developing skills and not simply learning through paper-based assignments.

Language medium

Basically English, but special arrangements can be made to accommodate any of South Africa's other ten official languages.

Course Leader

Prof. Caroline van Niekerk, plus a team of experts, drawn from our network throughout the country.

Fees

Precise fees for 2000 are not yet finalised, but fees in 1999 were R2000 for the full course. Arrangements can be made to pay in instalments.

Bursaries

The fees for this course are very low and consequently there are not many bursaries available. Loans can, however, be negotiated. Please contact Ms M Terblanche at tel: (012) 420-2160 or see her in room 2-29, Administration Building.

More information

Please contact *Professor Caroline van Niekerk* (Tel: 420-2600) or *Dr. Hetta Potgieter* (Tel: 420-4186) at the Department of Music. Or telephone (012) 420-2316.

Department of Music

University of Pretoria

Pretoria 0002 : South Africa

Tel: +27(0)12 420-2316 / 420-3747

Fax: +27(0)12 420-2248

e-mail: heyden@libarts.up.ac.za Prof. Henk Temmingh

This page maintained by: John Hinch (420-3586)

e-mail: jdchinch@postino.up.ac.za

Last updated: 99/12/06

Top of this page

MUSIC HOME PAGE

Performing Arts

Stellenbosch University <https://scholar.sun.ac.za>

minimum requirements and programmes

- **Audition**
Certificate: Music Studies
Diploma: Community Music, Theatre and Dance (*offered in African Music only*)
University Diploma: Music Performance (Popular Music, Jazz, Classical or African Music and Dance)
- **Senior Certificate**
National Diploma: Light Music
National Diploma: Performing Arts Technology [Maths, Phys Sci, Art and/or Tech Dwg recommended depending on specialisation]
- **Senior Certificate with English**
National Diploma: Drama ['D']
- **Matric exemption**
Bachelor of Arts: Music
Bachelor of Arts: Music and Drama Performance (*offered in African Music only*)
Bachelor of Arts (with specialisation in Music)
Bachelor of Dramatic Art
Bachelor of Music
Bachelor of Music
Diploma: Arts Administration
Bachelor of Music: Education
Bachelor of Arts (with specialisation in Drama Studies) [plus a selection procedure]
Bachelor of Arts (with specialisation in Music) [plus Grade III Music Theory and Grade III keyboard instrument]
Bachelor of Music: Musicology [plus Grade III Music Theory and Grade V keyboard instrument]
- **Matric exemption with Music**
[*alternative entry: Theory of Music UNISA Grade V*]
Bachelor of Arts: Music
Bachelor of Music: Academic
Bachelor of Music: Performance
- **Programmes requiring National Diploma or equivalent - please check specific requirements with institution**
Bachelor of Technology: Drama

KEY

part-time programme
experience/current employment required
points total required for admission
awaiting ministerial approval - you may select another programme if this one does not run
□ = computer needed
⊕ = this programme has an alternative access route
1 - entry in Jan/Feb; 2 - entry in May/June
3 - entry in July/August; 4 - entry in Sept/Oct
DWM - University of Durban-Westville (UDW) • MLM - ML Sultan Technikon • MNM - Mangosuthu Technikon • NU - University of Natal: D = Durban; E = Edgewood; M = Medical School; P = Pietermaritzburg; T = Technikon Natal • SA9 - University of South Africa (UNISA) • TN - Technikon Natal: B = Berea; C = City; N = Newcastle; P = Pietermaritzburg; R = Richards Bay • TS9 - Technikon Southern Africa (TSA) • ZU - University of Zululand (Unizulu): C = Cecil Renaud; D = Umlazi; M = Main (KwaDlangezwa); U = Ulundi



- arts administration ants bees
- community arts workers/directors bees honeyguides
- teaching/lecturing eagles honeyguides
- performance particularly honeyguides eagles some flexible ants flexible bees

Beware . . .
This career direction might not be ideal for ants.

points	code	entry term	closing date (if early)	duration
	DW - M - CMP	1		2 yrs
	NU - D - DCM	1		2 yrs
	NU - D - DMP	1		3 yrs
	TN - C - LM3	1		3 yrs
	TN - B - PA3	1		3 yrs
	TN - B - DR3	1	18-Jul	3 yrs
32	NU - D - BAM	1		3 yrs
32	NU - D - BAP	1		3 yrs
24	DW - M - BA1	1		3 yrs
	ZU - M - BAV	1		4 yrs
	DW - M - BM1	1		4 yrs
32	NU - D - BM1	1		4 yrs
	NU - D - DAA	1		2 yrs
	DW - M - BME	1		4 yrs
30	NU - P - BA1	1		3 yrs
	SA - 9 - BAM	1		3 yrs
	SA - 9 - BMM	1		4 yrs
	ZU - M - BAM	1		3 yrs
	ZU - M - BMA	1		4 yrs
	ZU - M - BMP	1		4 yrs
	TN - B - DR4	1	16-Jul	1 yr

ACCESS

You find that you do not have the necessary qualification to apply for any of the programmes of study? There are other options:

- **ACCESS EXAMINATION UNISA**
Applicants with Senior Certificate but no exemption may obtain Senate Discretionary Exemption by passing a subject-based access course plus English for general academic purposes.
• Through CAO or direct to UNISA.
- **BRIDGING COURSE: LIGHT MUSIC**
Technikon Natal, City Campus
One year programme preparing students for the National Diploma: Light Music. Selection is on the basis of an audition.
• Apply direct to the Department of Light Music, Room 29, Technikon Natal, City Campus, PO Box 953, Durban 4000 or telephone (031) 203 6648.
- **CERTIFICATE: MUSIC STUDIES**
University of Durban-Westville
The Certificate: Music Studies is recognised as a Matric exemption by the state, and can be used as a bridging course to a degree. Selection is on the basis of an audition. Further details from (031) 204 4138 (or fax 031 204 4679) or write direct to the Department of Music, University of Durban-Westville, Private Bag X54001, Durban, 4000.
• Through CAO.
- **MUSIC**
University of Natal, Durban Campus
Non-matriculated students may be permitted to transfer from the University Diplomas to degree studies. Contact (031) 260 2094 for details.
• Through CAO.
- **RAP (REGIONAL ACCESS PROGRAMME)**
esATI
Three to eight month distance learning access programme in the Social and Human Sciences, for people with low points or a conditional "mature age" exemption. Successful students may be admitted to a range of appropriate certificate, diploma or degree programmes at any of the esATI institutions.
• Apply direct to Regional Access Programme (RAP), Private Bag X06, Dalbridge, 4014 or contact (031) 268 4433.

see page 113 for acronyms & abbreviations

**Koördirigering
Diploma in Musiekopvoeding
Gevorderde Nagraadse Diploma in
Koördirigering**

Skool vir Musiek



UNIVERSITEIT VAN PORT ELIZABETH

Hierdie programme voorsien leerders op verskeie vlakke (van basies tot gevorderd) van die praktiese vaardighede, waarop gekonsentreer word, en teoretiese kennis in musiekopvoeding, koördirigering en beoordeling. Die programme word aangebied in samewerking met professor Kåre Hanken van die Noorweegse Koorvereniging en dirigent van die bekende Schola Cantorum, die koor van die Universiteit van Oslo. Prof Hanken gaan as gasdosent optree vir die programme, wat ook die deskundigheid gaan inspan van die multikulturele UPE-Koor. Met Junita Lamprecht as dirigent word die UPE-Koor nasionaal en internasionaal erken vir sy unieke bydrae tot koorsang in Suid-Afrika.

**(1) SERTIFIKAAT IN TOEGEPASTE
KOÖRDIRIGERING**
Stellenbosch University <https://scholar.sun.ac.za>

Hierdie program verskaf 'n breed praktiese begrip van koördirigering — die kommunikasie van musiek deur suggestie — en ontwikkel leerders se teoretiese kennis, sig- en bladleesvaardighede, klawerbordvermoëns, en repetisietegnieke. Deur te konsentreer op die repertoire vir koorfeeste en kompetisies, sal leerders toegerus word vir loopbane in koördirigering van verskeie internasionale sangstyle. Die program kan in semi-afstandformaat aangebied word vir studente buite Port Elizabeth.

Die program bied toegang tot die tweede jaar van die Diploma in Musiekopvoeding.

Toelatingsvereistes

'n Erkende skoolverlatersertifikaat. Leerders sonder die nodige skoolverlatersertifikaat, maar wat oor toepaslike ervaring beskik, mag registreer vir die kwalifikasie nadat hulle 'n taalvaardigheids-toets voltooi het.

Duur van studie - Een jaar

Kurrikulum

- Toegepaste dirigeertegnieke
- Repetisietegnieke
- Stembouing en klankproduksie
- Koorrepertoire (fokus op voorgeskrewe musiek vir feeste en kompetisies)
- Bladsing en bladlees
- Klawerbordvermoëns
- Gehoorontwikkeling in kooropleiding
- Basiese beginsels van musiek

Studente wat graag wil voortgaan met die tweede jaar van die Diploma in Musiekopvoeding, vervang die laaste twee modules met Musiekteorie en Gehoorontwikkeling, en Musiekoriëntasie en Konsepontwikkeling. Studente moet hierbenewens ook minstens beskik oor 'n Graad 1-sertifikaat van Unisa, Royal Schools of Music, of Trinity College, in hul hoofinstrument.

(2) DIPLOMA IN MUSTEROPVOEDING
Hierdie program rus leerders toe met die kennis en vaardighede vir loopbane in musiekonderwys, melodiese komposisie, en koördirigering, en kwalifiseer hulle as professionele beoordelaars vir koor-kompetisies. Die program bied toegang tot die graad BMus (Opvoeding).

Toelatingsvereistes

'n Erkende skoolverlatersertifikaat en bevredigende vermoëns in 'n stemoudisie.

Duur van studie - Drie jaar

Kurrikulum

Die kurrikulum bestaan uit verpligte kernmodules in toegepaste koördirigering, skeppende beweging, teorie van musiek en gehoorontwikkeling, musiek deur die eeue, praktiese musiek (hoof en tweede instrumente), en musiekopvoeding. Fundamentele modules in die eerste jaar ontwikkel leerders se studievaardighede, Engelse taalvaardighede en rekenaargeletterdheid, en keusemodules is beskikbaar in vakke soos musiek deur die eeue, musiekoriëntasie en konsepontwikkeling, musiektegnologie, musikologie, organologie, praktiese musiek, en die onderrig van leerstrategie vir musiekteorie.

DORGRAADSE

NAGRAADSE

ADJES IN MUSIEK

Stellenbosch University <https://scholar.sun.ac.za>

PROGRAMME VIR
VOLWASSE BEGINNERS

GEVORDERDE PROGRAMME

Skool vir
Musiek



Die Skool vir Musiek aan UPE bied 'n verskeidenheid opwindende musiekprogramme op verskeie vlakke. Volgens ons leuse, "Musiek vir almal", strewe ons daarna om die wydste moontlike toegang tot tersiêre musiekopleiding te verskaf, om leerders vir loopbane in musiek voor te berei en om die uitvoerende kunste te bevorder en te vestig in die plaaslike en streeks-gemeenskap.

Hierdie programme is gepas vir skoolverlaters en ander volwasse beginners met beperkte, of geen musiekopleiding nie.

DIPLOMA IN MUSIEK

(Onderwys, Jazz, Koördirigering, of Musiek-
tegnologie)

Hierdie diploma, wat 'n kwalifikasie in musiekonderwys verskaf, vereis geen vooraf musiekopleiding nie. Die program rus leerders toe met 'n deeglike kennis van musiekteorie en musiekonderrigmetodes, en praktiese vaardighede in een of meer instrumente. Studente kan fokus op musiekonderrig, koördirigering en beoordeling, jazz, of musiektegnologie.

Studietydperk: Drie jaar voltyds, ook beskikbaar vir deelydse studie.

Toelatingsvereistes: Matrikulasiesertifikaat en musikale aanleg.

BMus (ONDERWYS)

Deur meer gevorderde, in-diepte studies as die diploma te verskaf, stel die BMus(Ed)-graad gegradueerdes in staat om in diens geneem te word as professioneel gekwalifiseerde musiekonderwysers. Die program rus leerders toe met 'n deeglike kennis van musiekteorie en musiekonderrigmetodes, en praktiese vaardighede in een of meer instrumente. Studente kan fokus op musiekonderrig, koördirigering en beoordeling, jazz, of musiektegnologie.

Studietydperk: Vier jaar voltyds, ook beskikbaar vir deelydse studie.

Toelatingsvereistes: Matrikulasievystelling plus 'n minimum van Unisa of Royal Schools Graad 3 op enige instrument. Dit sluit nie sang in nie — vir sang word geen vooraf opleiding vereis nie.

BMus

Die BMus-program voorsien leerders van gespesialiseerde vaardighede in Musiekkuitvoering, Musiekonderwys, Jazz, of Musiektegnologie. Studente word toegerus met die kreatiewe en kritiese musikale vermoëns wat kultureel en esteties sensitief is vir die eise wat musiek in 'n multikulturele samelewing stel.

Die **Uitvoerende Kunste-program** rus leerders toe met die vermoë om te werk as uitvoerende kunstenaar in 'n kreatiewe omgewing, en met stilistiese insig in die uitvoeringsvereistes van musiek.

Die **Musiekonderwys-program** ontwikkel die student se kritiese vaardigheid om teorieë van musiekonderwys te ontleed, en rus hulle toe om doeltreffende onderrig en leerstrategieë in musiekonderwys toe te pas.

Die **Musiektegnologie-program** bied teoretiese kennis van die praktyk van musiektegnologie en die vaardighede om musiekopnames te maak, te regissee en te programmeer in 'n rekenaargebaseerde multi-baan digitale/analoo opname-ateljee.

Jazz word in al die bogenoemde programme as 'n opsie aangebied.

Studietydperk: Vier jaar voltyds. Die graad kan ook as 'n deelydse basis aangebied word.

Toelatingsvereistes: Matrikulasievystelling plus 'n minimum praktiese standaard ekwivalent aan Unisa of Royal Schools Graad 6, en 'n minimum van Graad 5 Musiekteorie.

Die graad kan gekombineer word met 'n hoofvak in 'n nie-musiek-rigting uit die BA-, BSc-, BCom- of BPsych programme.

Ensemble I	Ensemble II	The information Society [LIS481H]	Databases and database production [LIS485H]
Repertoire I	Repertoire II	Information tools and Skills [LIS482H]	User groups and information use [LIS486H]
	First Elective* 4 points from any 1st year language course from list A	Second Elective* 4 points from any 1st or 2nd year language course from list A	
		Information sources and organisation [LIS483H]	Performance evaluation and resource management [LIS487H]
Texts in Context [DOH101F] and Critical Reasoning [DOH100S]	Arrangement	Strategic planning [LIS484H]	Self-study project [LIS488H]
	Introductory Composition	Interpersonal communication theory and practice [PCU400H]	Fieldwork [LIS431H]
	Acoustics		Organisational behaviour and development [LIS484H]
	Form		

On completion of the fourth year of study the candidate will be awarded both the degree of Bachelor of Music and the Postgraduate Diploma in Library and Information Science.

* One Elective must be a language other than English or Afrikaans.

STREAM 6: ORCHESTRAL STUDIES [WESTERN CLASSICAL]

This programme is designed for those who wish to train for careers as orchestral musicians. Before being accepted into the programme an applicant must pass an audition in order to satisfy the Director that he/she will eventually be able to cope with the demands of a career as a successful orchestral musician.

This programme is intended to provide a broad musical training as well as covering much of the standard orchestral repertoire in detail, commencing in the second year of study. It is intended that approximately 60 orchestral works will be learnt annually. The programme leads progressively through individual and group lessons to the preparation and performance of the final practical examination. Students are given the opportunity of playing in amateur and professional orchestras. Prior to being admitted to the programme, students must satisfy the programme convener that proficiency on their chosen orchestral instrument is of the standard required eventually to cope with

the demands normally placed upon a successful orchestral musician. The programme will cover much of the standard orchestral repertoire in detail, commencing in the second year of study.

A BMus Orchestral Studies candidate shall complete the Pre-University Course (Introduction to Bibliography and Calligraphy and Notation), and thereafter the following courses:

YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4
History of Music I	History of Music II	History of Music III	
Harmony and Counterpoint I	Harmony and Counterpoint II	Harmony and Counterpoint III	
Aural I	Aural II		Long Essay OR Orchestration Project
Instrument B1	Instrument B2	Instrument B3	Instrument B4
Ensemble I	Chamber Music I	Chamber Music II	Chamber Music III
Repertoire I	Orchestral Studies I	Orchestral Studies II	Orchestral Studies III
Texts in Context [DOH101F] AND Critical Reasoning [DOH100S]	Arrangement	Orchestration I	
	Form		
	Acoustics*		

* Optional course

STREAM 7: FOUNDATION [WESTERN CLASSICAL]

This programme has been designed primarily for students from educationally disadvantaged backgrounds. It offers students with the potential to succeed in music studies the opportunity to gain a degree qualification. The programme is designed so that the BMus degree takes five years, with the first year of academic study extended over two years. On successful completion of the first two years of the Foundation programme, students will join the regular BMus programmes.

Candidates who qualify for *matriculation* and who demonstrate proficiency in an instrument will be considered for admission to this programme.

Year 3, 4 and 5: Students who successfully complete years 1 and 2 of this Foundation curriculum in will be permitted to join one of the Western Classical BMus streams or the General Stream

YEAR 1	YEAR 2
Music I	History of Music I
Aural Introductory	Aural I
Harmony & Counterpoint Introductory	Harmony & Counterpoint I
Practical Study I/D1/B1	Practical Study II/B1/B2
Test in Context [DOH101F]	Critical Reasoning [DOH100F/S]
Sight Reading Ensemble I	Sight Reading Ensemble II
English for Academic Purposes [EAP]* and Word Power [MCL1##S]*	Repertoire I

* Optional courses

AFRICAN MUSIC AND DANCE

Students completing any of the streams of this programme qualify for the Bachelor of Music (BMus) degree.

STREAM 1: PERFORMANCE [AFRICAN MUSIC AND DANCE]

This stream is designed for those who wish to specialise in instrumental or vocal studies, including accompaniment and chamber music. It leads progressively through individual lessons (2 hours a week in 2nd, 3rd and 4th years) to the preparation and performance of the final examination recital. The degree in itself does not qualify graduates to teach in schools.

Entry to the performance stream is at the start of the second year. Students intending to undertake the performance stream of the BMus must first complete a year of the general stream. The curriculum is the same in both options for the first year of study. Auditions are held at the end of the first year for acceptance into the second year of the practical programme. This curriculum is designed for those who wish to specialise in the African performance styles, with special focus on either dance or music.

A BMus Performance candidate shall complete the Pre-University Course (Introduction to Bibliography and Calligraphy and Notation), and thereafter the following prescribed courses:

YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4
African Music I	African Music II	African Music III	
African Dance I	African Dance II	African Dance III	African Dance IV
Instrument B1	Instrument B2	Instrument B3	Instrument B4
Ethnomusicology I	Ethnomusicology II	Ethnomusicology III	Ethnomusicology IV
Theory and Aural Skills I	Theory and Aural Skills II	Theory and Aural Skills III	

African Performance I	African Performance II	African Performance III	African Performance IV
African Dance Notation I	African Dance Notation II		
Instrument D1	Instrument D2	Instrument D3	
Texts in Context [DOH101F] AND Critical Reasoning [DOH100S]		Contemporary Dance I	

STREAM 2: EDUCATION [AFRICAN MUSIC AND DANCE]

These streams qualify graduates to teach in schools and combine a BMus with the Higher Diploma in Education (Postgraduate); Secondary (HDE(PG)Sec).

The first three years are spent at the College of Music. Subjects studied include courses in Music Education I, II and III. In their fourth (final) year students register for courses in the Higher Diploma in Education.

Details of the HDE(PG)(Sec) can be found in the Education section below (see page 39). If you choose this stream and do not intend to teach a second instrument you must study a non-music subject acceptable as a second teaching subject. It is advisable to plan this choice in advance of first-year registration.

A BMus Education candidate a Pre-University Course (Introduction to Bibliography and Calligraphy and Notation), and thereafter the following courses:

YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4
African Music I	African Music II OR African Dance II	African Music III OR African Dance III	Instrument B4 OR African Dance IV
African Dance I	Music Education I	Music Education II	Religious & Intercultural Education [EDN02Z]
Instrument B1	Instrument B2	Instrument B3	Education [EDN487W]
Ethnomusicology I	Ethnomusicology II	Ethnomusicology III	Communication Skills in English [EDN410Q]
Theory and Aural Skills I	Theory and Aural Skills II	Theory and Aural Skills III	Professional Studies [EDN486W]
African Performance I	African Performance II	Teaching Method B1	School Experience [EDN458W]

**BACHELOR OF MUSIC
JAZZ STUDIES (COMPOSITION and ARRANGEMENT)
CURRICULUM
[SSHB10]**

FB3.4.1.8 A BMus Jazz Studies (Composition and Arrangement) candidate shall complete the Pre-University Course (Introduction to Bibliography and Calligraphy and Notation), and thereafter the following courses:

YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4
Harmony and Counterpoint Introductory	Harmony and Counterpoint I	Harmony and Counterpoint II	Harmonic Analysis
Jazz Improvisation I	Jazz Arrangement I	Jazz Arrangement II	Jazz Arrangement III
Aural I	Aural II	Orchestration I	
Instrument B1	Instrument B2		
Instrument D1	Instrument D2	Instrument D3	
Theory of Jazz I	Theory of Jazz II	Composition Introductory	Composition I OR Orchestration II
History of Jazz I	History of Jazz II		
Non Music course			
Music I OR African Music I	Contemporary Music Practice I OR African Music I or II	Contemporary Music Practice II OR African Music I, II or III	

**BACHELOR OF MUSIC
ORCHESTRAL STUDIES CURRICULUM
[SSHB10]**

Prior to being admitted to the programme, students must satisfy the Director that proficiency on their chosen orchestral instrument is of the standard required eventually to cope with the demands normally placed upon a successful orchestral musician. The programme will cover much of the standard orchestral repertoire in detail, commencing in the second year of study.

FB3.4.1.9 A BMus Orchestral Studies candidate shall complete the Pre-University Course (Introduction to Bibliography and Calligraphy and Notation), and thereafter the following courses:

YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4
History of Music I	History of Music II	History of Music III	
Harmony and Counterpoint I	Harmony and Counterpoint II	Harmony and Counterpoint III	
Aural I	Aural II		Long Essay OR Orchestration Project
Instrument B1	Instrument B2	Instrument B3	Instrument B4
Ensemble I	Chamber Music I	Chamber Music II	Chamber Music III

Repertoire I	Orchestral Studies I	Orchestral Studies II	Orchestral Studies III
	Arrangement	Orchestration I	
Non-Music course	Form		
	Acoustics*		

* Optional course

**BACHELOR OF MUSIC
FOUNDATION PROGRAMME (GENERAL)**

Year 3, 4 and 5: Students who successfully complete years 1 and 2 of the Foundation Programme in General Studies will be permitted to join the regular BMus programmes.

YEAR 1	YEAR 2
Music I	History of Music I
Aural Introductory	Aural I
Harmony & Counterpoint Introductory	Harmony & Counterpoint I
Practical Study I/D1/B1	Practical Study II/B1/B2
Sight Reading Ensemble I	Sight Reading Ensemble II
English for Academic Purposes and Word Power OR Non-Music course	Repertoire I

Bachelor of Music in Dance

Curriculum

- FB3.3.1 The curriculum for the degree shall extend over four years of study. The curriculum is set out in the table below.
- FB3.3.2 A candidate shall include, in the third and fourth years of study, at least two consecutive courses of an approved non-dance subject in another faculty or department. If timetabling allows, a candidate may commence this subject in the second year of study, giving him/her the option of a second non-dance major.
- FB3.3.3 A candidate must major in at least one of the following subjects: Classical Ballet, Contemporary Dance, Dance History, Dance Musicology, Dance Notation, Theatre Studies or Dance Teaching Methods. In the final year, the student will complete a major project (see individual course descriptions).
- 3.1 Degree students choosing to major in Teaching Methods must select at least two practical courses at minor level.
- 3.2 Candidates wishing to major in Classical Ballet or Contemporary Dance must achieve a minimum of 70% for Classical Ballet I or Contemporary Dance I.
- FB3.3.4 Candidates in the first year of study must register for all courses offered (total 16 points). The total number of points required to graduate will be 56.

YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3
Harmony and Counterpoint Introductory	Harmony and Counterpoint I	
Aural I	Aural II	
Instrument B1	Instrument B2	
Instrument D1	Instrument D2	Instrument D3
History of Jazz I	History of Jazz II	
Theory of Jazz I	Theory of Jazz II	Orchestration I
Jazz Improvisation I	Composition Introductory	Composition I
	Contemporary Music Practice I OR African Music I	Contemporary Music Practice II OR African Music I or II
	Jazz Arrangement I	Jazz Arrangement II

STREAM 5: ORCHESTRAL STUDIES [PERFORMER'S DIPLOMA IN MUSIC]

PDM students may choose one of the following areas of specialisation:

- Solo
- Orchestral Studies
- Accompanying
- Jazz Studies (Performance)
- Jazz Studies (Composition and Arrangement)

These diploma programmes are similar to the practical programme of the BMus, but exclude some of the academic subjects prescribed for the BMus and are of three years' duration only. They are designed to prepare students for careers in each of the various areas

PREPARATORY CERTIFICATE IN MUSIC

Students completing any of the streams of this programme qualify for the Preparatory Certificate in Music.

STREAM 1: CLASSICAL STUDIES [PREPARATORY CERTIFICATE IN MUSIC]

This programme is designed to meet the needs of students without formal music education. On successful completion of the certificate, candidates will be qualified to apply to study for an undergraduate degree or diploma in the field of music.

This programme is intended for students who have not attained the entrance requirements for the BMus, the Teacher's Licentiate Diploma or the Performer's Diploma; admission is by audition and tests.

CURRICULUM

First year:

Basic Materials in Music I
English language Course I#
General Musical Knowledge (Classical)
Practical Study I
Introduction to Foreign Languages I^
Keyboard Fundamentals I*
Sight-Reading Ensemble I+

- * For non-pianists only
- # Optional, subject to proficiency test
- + For instrumentalists only
- ^ For singers only

Second year:

Basic Materials in Music II
English Language Course II#
Practical Study II
Introduction to Foreign Languages II^
Keyboard Fundamentals II*
Sight-Reading Ensemble II+

Course outlines: Courses for the Preparatory Certificate in Music (Classical Studies)

MUZ109Q/ MUZ218Q BASIC MATERIALS IN MUSIC I AND II

Whole year, 5 periods per week

This course is intended as a first introduction to staff notation. It will introduce the elements of music, such as melody, harmony, rhythm, tone colour, dynamics and form, and cultivate basic aural skills and theoretical concepts including clefs, intervals, scales, key-signatures, triads, time-signatures, compound/simple time and rhythmic patterns. Great emphasis will be placed on the development of the ability to sight-sing. The second year course will continue to build skills in all these areas and will progress to simple four- and two-part writing.

Convener: Mr P Rommelaere

Prerequisites: A pass in the first year for the second year

DP requirements: 75% attendance at lectures, completion of all prescribed class work.

Examination requirements: Assignments and tests: 40%, October/November three-hour written examination: 60%

MUZ110R / MUZ111R ENGLISH LANGUAGE COURSE I AND II

Whole year, 2 lectures per week

An optional course for students who do not have English as their first language.

Convener: Mr David Wickham

Prerequisites: A pass in first year for the second year

DP requirements: 75% attendance at lectures

Examination requirements: Class test: 25%, June test: 25%, November examination: 50%

MUZ114R GENERAL MUSICAL KNOWLEDGE (CLASSICAL)

Whole year, 1 lecture a week

A guide to music appreciation which will include a study of musical instruments, repertoire and form. An introduction to music history through an overview of the definitive style periods relevant to Classical Music.

Convener: Dr F Larey

Prerequisites: A pass in the first year for the second year

DP requirements: 75% attendance at lectures

Examination requirements: October/November three-hour written examination: 100%

MUZ121Q / MUZ2122Q INTRODUCTION TO FOREIGN LANGUAGES I AND II

Whole year, 3 lectures per week

This course is for students who intend to proceed to the Performer's Certificate/Diploma in Opera or wish to take singing as their principal instrumental study in any other programme.

The fundamentals of the principal vocal languages, Italian, French and German, will be taught.

Convener: Associate Professor A Göbbato

Prerequisites: A pass in the first year for the second year

DP requirements: 75% attendance at lectures

Examination requirements: June test: 25%, October/November 3-hour written examination: 75%

MUZ112Q / MUZ117Q KEYBOARD FUNDAMENTALS I AND II

Whole year, both years: 2 practicals per week, in groups

Under the supervision of a specialist teacher, non-pianists will study basic keyboard technique, repertoire and sight-reading in groups, to assist their understanding of harmonic principles. Coupled with knowledge acquired in Basic Materials I and II, this course aims to prepare non-pianists for Harmony I.

Convener: Dr F Larey

Prerequisites: A pass in first year for the second year

DP requirements: 90% of practicals

Examination requirements: 4 quarterly tests (each counting 25% of final mark)

MUZ114Q / MUZ113Q SIGHT-READING ENSEMBLE I AND II

Whole year, both years: 1 practical per week

For all instrumentalists. Designed to support Instrumental Studies, this additional course will specialise in the development of sight-reading skills in the first year, and provide basic ensemble experience in the second year.

Convener: Dr F Larey

Prerequisites: A pass in the first year for the second year

DP requirements: 75% of class attendance

Examination requirements: 4 quarterly tests, each 25% of the final mark.

STREAM 2: JAZZ STUDIES [PREPARATORY CERTIFICATE IN MUSIC]

This programme is designed to meet the needs of students without formal music education. On successful completion of the certificate, candidates will be qualified to apply to study for an undergraduate degree or diploma in the field of music.

This programme is intended for students who have not attained the entrance requirements for the BMus, the Teacher's Licentiate Diploma or the Performer's Diploma; admission is by audition and tests.

CURRICULUM

First year:

Basic Materials I

Instrument Study I

Keyboard Fundamentals I*

English Language Course I#

Sight-Reading Ensemble I

General Musical Knowledge (Jazz)

Second year:

Basic Materials II

Instrument Study II

Keyboard Fundamentals II*

English Language Course II#

Sight-Reading Ensemble II

Introduction to Jazz Improvisation

Introduction to Jazz Theory

* For non-pianists

Optional, subject to proficiency test

Course outlines: Courses for the Preparatory Certificate in Music (Jazz Studies)

MUZ109Q / MUZ218Q BASIC MATERIALS IN MUSIC I AND II

Whole year, 5 periods per week

This course is intended as a first introduction to staff notation. It will introduce the elements of music, such as melody, harmony, rhythm, tone colour, dynamics and form, and cultivate basic aural skills and theoretical concepts including clefs, intervals, scales, key signatures, triads, time-signatures, compound/simple time and rhythmic patterns. Great emphasis will be placed on the development of the ability to sightseeing. The second year course will continue to build skills in all these areas and will progress to simple four and two-part writing.

Convener: Mr P Rommelaere

Prerequisites: A pass in the first year for the second year

DP requirements: 75% attendance at lectures, completion of all prescribed class work

Examination requirements: Assignments and tests: 40%, October/November three-hour written examination: 60%

MUZ112R GENERAL MUSICAL KNOWLEDGE (JAZZ)

Whole year, 1 lecture a week

A guide to music appreciation which will include a study of musical instruments, repertoire and form. An introduction to music history through and an overview of the definitive style periods relevant to Jazz. Course components include a basic guide to small group arrangement, music technology and contemporary popular music.

Convener: Associate Professor M Campbell

DP requirements: 75% attendance at lectures

Examination requirements: Assignments and tests: 40%, October/November three-hour written examination: 60%

MUZ116Q INTRODUCTION TO JAZZ IMPROVISATION

Whole year, 1 period per week

This course will deal with elementary concepts in Jazz improvisation.

Convener: Associate Professor M Campbell

DP requirements: 75% attendance at lectures and practicals

Examination requirements: Classwork, tests and assignments: 30%, June practical examination: 30%, October/November practical examination: 40%

MUZ115Q INTRODUCTION TO JAZZ THEORY

Whole year, 1 period per week. This course will deal with fundamental theory, with an emphasis on basic chord construction.

Convener: Associate Professor M Campbell

DP requirements: 75% attendance at lectures, and the completion of all tests and assignments

Examination requirements: Classwork, tests and assignments: 40%, October/November three-hour written paper: 60%

MUZ114Q SIGHT-READING ENSEMBLE I

Whole year, 3 practicals per week

Students will perform music-reading exercises in the Jazz style as a group, under the supervision of a full- or part-time instructor.

Convener: Mr A Lilley

DP requirements: 75% attendance at practicals

Examination requirements: Four quarterly tests, each 25% of the final mark

MUZ113Q SIGHT-READING ENSEMBLE II

Whole year, 2 practicals per week

Students will perform group studies and repertoire items, under the supervision of a full- or part-time staff instructor.

Convener: Mr D Andrews

Prerequisites: A pass in Reading Ensemble I

DP requirements: 75% attendance at Practicals

Examination requirements: Four quarterly tests, each 25% of the final mark

MUZ112Q/117Q KEYBOARD FUNDAMENTALS I AND II

Whole year, 1 practical per week. The development of basic technique at the keyboard

Convener: Mr A Lilley

Prerequisites: A pass in first year for the second year

DP requirements: 75% attendance at Practicals

Examination requirements: Classwork, tests and assignments: 30%, June practical examination: 30%, October/November practical examination: 40%

MUZ110R/111R ENGLISH LANGUAGE COURSE I AND II

Whole year, 2 lectures per week. An optional course for students who do not have English as their first language.

Convener: Mr David Wickham

Prerequisites: A pass in first year for the second year

Examination requirements: Class test: 25%, June test: 25%, November examination: 50%

Admission requirements

To qualify for admission to any Bachelor of Music degree programmes you must have:

(1) *Matriculation* (2) Music at C (Higher Grade) or B (Standard Grade) OR Grade V Theory of Music examination and Grade VII practical examination of Unisa OR the equivalent.

To qualify for admission to the Bachelor of Music Foundation Programme five-year programme you must have:

(1) *Matriculation* and (2) pass an audition.

To qualify for admission to any Diploma Programmes, you must have:

(1) a school leaving (senior) certificate (2) Music at C (Higher Grade) or B (Standard Grade) OR Grade VII practical (Unisa or equivalent); and (3) Grade V theory of music (Unisa or equivalent).

To qualify for admission to the Performer's Diploma in Opera, you must have:

(1) a school-leaving (senior) certificate (2) the ability to read music (3) a good voice.

To qualify for admission to the Preparatory Certificate in Music, you must have:

(1) at least a Grade 11 certificate (2) a good voice or the ability to play an instrument.

Candidates for the following must arrange an audition with the Director of the College:

- * Jazz Studies - Diploma, Degree
- * Opera Studies
- * Singing as a first instrument (all programmes)
- * Preparatory Certificate in Music
- * Foundation programme

Notwithstanding the above requirements, an applicant may be allowed by the Director to demonstrate (by examination or audition or both) that he/she is able to profit from instruction.

Offers of Admission

Offers of admission are made on the basis of the above requirements. We make early offers on the basis of Music qualifications. If you are taking Music at senior certificate level, please forward your most recent results including your final Grade 11 results to the Faculty Office as soon as possible to be considered for an early offer. If you are not taking Music as a senior certificate subject, you may submit your most recent music qualifications.

We recognise that many potentially successful students come from disadvantaged backgrounds. You may, thus, have senior certificate or equivalent results, but little or not formal Music qualifications. If so, you may be admitted to the BMus Foundation programme on the basis of an audition and on the recommendation of the University's Alternative Admissions Research Project (AARP). Candidates for all undergraduate programmes in Music, particularly the BMus Foundation Programme, are advised to take the AARP entrance tests. (For details, see page 3.)

Transferring students

The Faculty will consider all requests for credit and/or exemption from transferring students on an individual basis. In the case of credit and/or exemption from practical courses, you may be required to audition.

BYLAE B

1. Verskaf asseblief 'n weeklikse uiteensetting van die kursus wat u aanbied en/of dui aan watter onderwerpe behandel word.
2. Sluit bogenoemde kursusinhoude aan by die opvolgende jaar se kursusinhoude?
3. Indien nie, wat sou u oplossing wees om wel die kursusinhoude by mekaar te laat aansluit?
4. Word die kursusinhoude van die vak wat u aanbied, bespreek met die persoon wat dieselfde vak in die daaropvolgende jaar aanbied?
5. Watter toelatingsvereistes sou u stel as toelating tot die BMus program?
6. Sou u meer gedetailleerde toelatingsvereistes wou sien in die Jaarboek? (met ander woorde 'n presiese verduideliking van watter kennis benodig word om toegelaat te word tot die BMus program)
7. Is daar *enige* veranderings wat u sou wou aanbring aan die huidige BMus program?

8. Dink u dat musiekstudente 'n aanlegtoets moet skryf aan die begin van die jaar?
(Let wel: Daar is 'n verskil tussen 'n aanlegtoets en 'n prestasietoets. "musical aptitude" en "musical achievement")
9. Dink u dat daar 'n definitiewe skeidslyn getrek moet word tussen studente wat die toelatingstoets deurkom en dié wat dit sak? (met ander woorde dié wat dit sak, moet van die Sertifikaatprogramme se klasse bywoon)
10. Watter agtergrondkennis sou u dink moet 'n student hê wanneer hy/sy u betrokke vak neem in sy/haar eerste jaar?
11. Indien die student nie die nodige kennis besit nie, wat stel u voor moet daar gedoen word om die student die nodige kennis te laat kry?
12. Sou u verkies dat studente wat nie op standaard is nie, 'n intensiewe 6-8 week kursus moet volg wat deur die loop van die jaar aansluit by die BMus program of moet hulle eerder vir die volle duur van 'n jaar by die Sertifikaatprogram inskakel?
13. Watter nuutgevonde kennis sou u dink moet 'n student hê wanneer hy/sy vanaf u betrokke vak aanbeweeg na dieselfde vak in die volgende jaargang?
14. Hoe sien u die ideale student? (wees asseblief realisties eerder as idealisties!)

15. Watter onderrigervaringe en -opleiding het u?
16. Is u tevrede dat u onderrigmetodes effektief en voldoende is?
17. Dink u die studente vind u onderrigmetodes effektief en voldoende?
18. Moedig u die studente aan in die klas en motiveer u hulle gereeld?
19. Verduidelik u op 'n gereelde basis aan die klas hoe 'n spesifieke module in die jaarbeplanning van u betrokke vak inpas?
20. Dink u dat die studente 'n te groot werkslading het of werk hulle net die hard genoeg nie? (in u spesifieke vak en in die algemeen)
21. Hoe oortuig u studente dat die vak wat u aanbied belangrik is vir hulle ontwikkeling? (ten spyte daarvan dat die vak dalk verpligtend is)

BYLAE C

Module-evaluering: Musiekdepartement Universiteit van Stellenbosch

- 1 Naam van module:
- 2 Datum (s) van aanbieding:
- 3 Naam van dosent:

Instruksies

Dui asseblief die sterkte van u reaksie op elke stelling aan deur die syfer te omring wat u gevoel die beste uitdruk. Reageer asseblief op al die stellings

4 Evaluering van die inhoud van die module	Stem beslis saam	Stem saam	Onseker	Stem nie saam nie	Stem beslis nie saam nie
Die module se doelstelling(s) is duidelik geformuleer	1	2	3	4	5
Die module se klasnotas (handboeke, ens) is geskik	1	2	3	4	5
Die module se doelstelling(s) is bereik	1	2	3	4	5
Die module se tutoriale was doeltreffend	1	2	3	4	5
Die module se werkopdragte was sinvol	1	2	3	4	5
Die module se werklading was billik	1	2	3	4	5
Die module stel 'n akademiese uitdaging	1	2	3	4	5
Die module is relevant binne program as geheel	1	2	3	4	5

5 Evaluering van die dosent se aanbieding	Stem beslis saam	Stem saam	Onseker	Stem nie saam nie	Stem beslis nie saam nie
Die dosent is voorbereid vir die les	1	2	3	4	5
Die dosent verduidelik moeilike begrippe	1	2	3	4	5
Die dosent maak gebruik van hulpmiddels	1	2	3	4	5
Die dosent hersien kennis/vaardighede	1	2	3	4	5
Die dosent motiveer die studente tydens die aanbieding	1	2	3	4	5
Die dosent dra 'n geheelbeeld van die kursus oor	1	2	3	4	5
Die dosent dra entoesiasme tydens die aanbieding oor	1	2	3	4	5
Die dosent kommunikeer goed met die studente	1	2	3	4	5
Die dosent wissel onderrigmetodes tydens die aanbieding af	1	2	3	4	5
Die dosent is vakkundig goed onderlê	1	2	3	4	5
Die dosent is beskikbaar vir die studente	1	2	3	4	5
Die dosent het goeie aanbiedingvaardighede	1	2	3	4	5

Baie dankie vir u samewerking