

**Die toepassing van die aksieleerbenadering
in
rap-onderrigleer**

R van As

**Die toepassing van die aksieleerbenadering
in
rap-onderrigleer**

R van As

Studentenommer: 21516693

Verhandeling voorgelê ter gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad
Magister Musicae in Musiekwetenskap aan die Potchefstroomkampus van die
Noordwes-Universiteit.

Studieleier: Professor J H Kruger

April 2013

**Opgedra aan
my ouers**

ERKENNINGS

Graag wil ek erkenning gee aan die volgende persone:

- Prof. Jaco Kruger (Noordwes-Universiteit) vir sy leiding.
- My man, kinders en ouers vir hulle liefde, geduld en ondersteuning.
- Die leerders van my skool vir hulle entoesiastiese deelname.

SOLI DEO GLORIA

ABSTRAK

Die leefwêreld van binnestedelike leerders en hul onderwysers verskil grootliks van mekaar. 'n Relevante musiekprogram kan leerderbehoefte aanspreek en beter begrip vir leerders by onderwysers kweek. Op hierdie wyse kan dit bydra tot die vernouing van die gaping tussen leerder en onderwyser. Die sukses van só 'n program is afhanklik van 'n effektiewe onderrigleerbenadering. Die aksieleerbenadering, soos ontwikkel deur Reginald Revans en vir musiekonderrig aangepas deur Thomas A. Regelski, is in 'n eenmalige rap-onderrigleerprogram aan 'n binnestedelike skool in Gauteng toegepas. Die program was gerig op die verwerwing van praktiese musikale vaardighede deur middel van 'n totale, sosiaal-relevante musikale gebeurtenis. Ses aksieleerbeginsels is geïdentifiseer aan die hand waarvan 'n rap-onderrigleerprogram aangebied is. Aanpassings is aan Revans en Regelski se aksieleerbenaderings gemaak om spesifieke doelwitte en plaaslike omstandighede te verreken.

Sleutelwoorde: aksieleer, hip-hop, musiekprogram, rap, Regelski, Revans.

ABSTRACT

The way that inner city learners and their educators experience life varies to a great extent. A music programme relevant to the needs of learners can create better understanding between these groups. The success of such a programme depends on an effective teaching-learning approach. The action learning approach, developed by Reginald Revans and adapted for music by Thomas A. Regelski, was implemented in a once-off rap programme at an inner city school in Gauteng. The aim of the programme was the acquisition of practical musical skills by learners through participation in a real-life musical event. The programme was offered on the basis of six specific action learning principles. The action learning approaches of Revans and Regelski were adapted to suit local goals and circumstances.

Keywords: action learning, hip-hop, music programme, rap, Regelski, Revans.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: NAVORSINGSONTWERP	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Die konteks van die studie	3
1.3 Doelwit en probleemstelling	4
1.4 Navorsingsmetode en –tegnieke	5
1.5 Uitleg van die skripsie	6
1.6 Definisies van sleutelterme	6
HOOFSTUK 2: DIE UITDAGING VAN TOEPASLIKE MUSIEKPROGRAMME	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Hip-hop-kultuur	9
2.3 Rap	10
2.3.1 Rap se sosiale bydrae	10
2.3.2 Wyse van rap	11
2.3.3 Verbruikers van rap	11
2.3.4 Rap-genres	12
2.3.4.1 Geselligheids-rap	12
2.3.4.2 Flankeer-rap	12
2.3.4.3 Politieke rap	12
2.3.4.4 Realiteits-rap	13
2.4 Musiek en identiteit	13
2.5 Opsomming	14

HOOFSTUK 3: AKSIELEER	15
3.1 Agtergrond.....	15
3.2 Die aksieleerbenadering van Reginald Revans.....	16
3.2.1 Revans se siening van aksieleer	16
3.2.2 Hoe word kennis verwerf?	16
3.2.3 Kenmerke van probleme waarmee leerders gekonfronteer is	16
3.2.3.1 Leerders word met werklike probleme gekonfronteer wat as leerervaring dien	16
3.2.3.2 Probleme moet onbekend wees vir leerders	17
3.2.3.3 Probleemoplossing vind plaas deur middel van vraagstelling	17
3.2.4 Leerders staan sentraal in die aksieleerproses	17
3.2.5 Leer vind plaas binne groepe en tussen groepe.....	18
3.2.6 Persone wat 'n rol in die leerproses speel	18
3.2.6.1 Ervaring binne groepe word benut	18
3.2.6.2 Buitepersone word by die leerproses betrek	19
3.2.6.3 Die rol van die fasiliteerder in die leerproses.....	20
3.2.7 Terugvoer en monitering speel 'n rol in die aksieleerproses.....	20
3.2.8 Refleksie.....	20
3.3 Die aksieleerbenadering van Thomas A. Regelski	21
3.3.1 Agtergrond.....	21
3.3.2 Regelski se siening van aksieleer.....	21
3.3.3 Die doel van aksieleer	22
3.3.4 Hoe word kennis verwerf?	23
3.3.5 Kenmerke van probleme waarmee leerders gekonfronteer is	23
3.3.5.1 Leerders word met werklike probleme gekonfronteer wat as leerervaring dien	23
3.3.5.2 Probleme moet nie totaal onbekend wees vir leerders nie.....	23
3.3.5.3 Oplossings vir probleme moet waarneembaar wees.....	24
3.3.5.4 Probleemoplossing vind plaas deur middel van vraagstelling	24

Inhoudsopgawe (vervolg)

3.3.6	Leerders staan sentraal in die aksieleerproses	24
3.3.7	Leer vind plaas binne groepe en tussen groepe	25
3.3.8	Die rol van die fasiliteerder in die leerproses	25
3.3.9	Onderrigmetode	26
3.3.10	Refleksie	26
3.3.11	Innerlike kwaliteite	26
3.4	Vergelyking tussen Revans en Regelski se aksieleerbenaderings	27
3.4.1	Ooreenkomste	27
3.4.2	Verskille	27
3.5	Opsomming	28

HOOFSTUK 4: DIE RAP-ONDERRIGLEERPROGRAM..... 29

4.1	Inleiding	29
4.2	Fase een: Groepbesprekings	31
4.2.1	Aksieleerbeginsel een: Relevante onderrigleerprogramme lei tot bereiking van persoonlike behoeftes en dien as motivering tot leer	33
4.2.2	Opsomming: Fase een	35
4.3	Fase twee: Aanleer van vaardighede	36
4.3.1	Aksieleerbeginsel twee: Leerders verwerf bepaalde bereikbare vaardighede, alhoewel nie sonder uitdagings nie.	36
4.3.1.1	Vaardigheid een: Skep van rap-lirieke.....	37
4.3.1.2	Vaardigheid twee: Vind 'n gepaste begeleiding.....	40
4.3.1.3	Vaardigheid drie: Vloei	41
4.3.1.4	Vaardigheid vier: Mikrofoongebruik.....	43
4.3.1.5	Vaardigheid vyf: Suksesvolle verhoogoptrede	43
4.3.1.6	Vaardigheid ses: Konsertbemarking	45
4.3.1.7	Vaardigheid sewe: Konsertbeplanning, -voorbereiding en -organisering.....	46

Inhoudsopgawe (vervolg)

4.3.1.7(a)	Konsertbeplanning.....	46
4.3.1.7(b)	Konsertvoorbereiding.....	46
4.3.1.7(c)	Konsertorganisering.....	48
4.3.1.8	Opsomming: Aksieleerbeginsel twee.....	49
4.3.2	Aksieleerbeginsel drie: Leerders werk saam in groepe	50
4.3.2.1	Opsomming: Aksieleerbeginsel drie.....	53
4.3.3	Aksieleerbeginsel vier: Bestaande kennis en persone van buite speel 'n rol in die verwerwing van vaardighede	53
4.3.3.1	Opsomming: Aksieleerbeginsel vier	54
4.3.4	Aksieleerbeginsel vyf: Die onderwyser speel 'n bepaalde rol in die aksieleerproses	54
4.3.4.1	Opsomming: Aksieleerbeginsel vyf	59
4.3.5	Aksieleerbeginsel ses: Uitkomst van onderrig word tydens die leerproses en tydens uitvoering gemoniteer	59
4.3.5.1	Opsomming: Fase twee	62
4.4	Fase drie: Konsert	63
4.5	Fase vier: Refleksie	64
4.6	Opsomming	64
HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS		66
5.1	Inleiding	66
5.2	Oorsig oor die verloop van die studie	66
5.3	Hoofbevinding en die betekenis daarvan.....	67
5.3.1	Behoeftes is aangespreek	67
5.3.2	Vaardighede is aangeleer.....	68
5.3.2.1	Denkvaardighede	68
5.3.2.1(a)	Analitiese vaardighede.....	68
5.3.2.1(b)	Refleksievaardighede	68
5.3.2.2	Musikale vaardighede	69
5.3.2.2(a)	Algemene musikale vaardighede.....	69

Inhoudsopgawe (vervolg)

5.3.2.2(b)	Vaardigheid om 'n rap-lied te skep	69
5.3.2.2(c)	Rap-vaardighede	69
5.3.2.2(d)	Uitvoeringsvaardighede	69
5.3.2.3	Sosiale vaardighede.....	70
5.3.2.4	Taalvaardighede	70
5.3.2.5	Ander vaardighede.....	71
5.4	Sekondêre bevindinge.....	71
5.4.1	Die rap-onderrigleerprogram het mense se sienings beïnvloed	71
5.4.2	Die rap-onderrigleerprogram het 'n positiewe invloed op die leerder-onderwyser-verhouding uitgeoefen	71
5.4.3	'n Gevoel van vervreemding is teengewerk.....	71
5.5.	Toepassing van en aanpassings aan die aksieleerbenaderings van Revans en Regelski.....	72
5.6	Voordele van die rap-onderrigleerprogram.....	75
5.6.1	Persoonlike voordele vir leerders	75
5.6.2	Persoonlike voordele vir die onderwyser	75
5.7	Beperkinge van die studie	75
5.8	Gevolgtrekkings	76
5.9	Aanbevelings.....	76
BRONNELYS	.....	77
ADDENDA	.....	81
Addendum A: Toestemmingsbriewe	.....	82
Brief aan skoolhoof .....	.....	83
Brief aan voorsitter van die beheerraad .....	.....	85
Brief aan ouers.....	.....	87
Brief aan leerders.....	.....	89

Inhoudsopgawe (vervolg)

Addendum B: Vrae	91
Vrae aan leerders	92
Addendum C: Raplirieke	94
Rapper: Denise	95
Rapper: Toxic	95
Rapper: Jay Weezy <i>featuring</i> Toxic	97
Rapper: Jai Tea	98
Rappers: Telly Gang	99
Rappers: Swag Stars	99
Rappers: Fire line.....	100
Rappers: The crazy saints	101
Addendum D: Statistieke	102
Amerikaanse statistieke oor rap populariteit	103
Addendum E: Video	106

HOOFSTUK 1: NAVORSINGSONTWERP

1.1 Inleiding

Onlangse studies oor onderrig-leerprogramme in Amerikaanse skole dui op gapings wat bestaan ten opsigte van ras, generasie en kultuur tussen binnestedelike leerders en hul onderwysers, veral in die geval waar wit onderwysers swart leerders onderrig. Hierdie gapings lei onvermydelik tot gevoelens van vyandigheid en sosiale vervreemding onder leerders maar kan aangespreek word deur die ontwikkeling en toepassing van effektiewe multi-kulturele onderrig-leerprogramme. Au (2005:216) verwys in hierdie verband spesifiek na die belangrike sosiale rol van rap en voer aan dat hierdie kultuur verreken behoort te word in onderwysers se opleidingsprogramme. Die verwagte gevolg sal wees dat onderwysers beter begrip vir jongmense se ervarings en ambisies sal ontwikkel en dienooreenkomstig meer relevante onderrig sal aanbied (kyk ook Frierson-Campbell, 2006:xii; Robinson, 2006:37).

Die soort doelwitte wat hier gestel word is natuurlik nie nuut nie. Die bekende Tanglewood-verklaring oor musiekonderrig identifiseer hulle reeds in 1967. Hierdie doelwitte hou verband met die aard van musiek as domein vir die vorming van identiteit en die vervulling van persoonlike potensiaal, ambisies en behoeftes (kyk bv. DeNora, 2000:62; Miller & Shahriari, 2009:492). Dit was reeds in die laat 1960s duidelik dat musiekprogramme ontwikkel moes word wat leerders se alledaagse persoonlike en sosiale behoeftes aanspreek (Goble, 2010:226, 227).

'n Voorbeeld van die hedendaagse implementering van hierdie soort doelwitte blyk uit die programme van die *GMG Music Center*, Columbia, wie se slagspreuk is: *Giving the gift of music*. In samewerking met *Orangeburg for the Arts*, bied *GMG Music Center* aan jongmense die geleentheid om hul eie liedere te komponeer en uit te voer. Deur aktuele onderwerpe in hul liedere aan te raak, poog hulle om betekenis aan gebeure in hul lewens te gee (*GMG Music Center*, 2003). Rap in die besonder word ook toenemend aangewend vir doeleindes van karakteropvoeding en die terapeutiese behandeling van jeugmisdadigers (Payne, 2010; Tyson, 2002:131).

Die implementering van toepaslike musiekprogramme is egter nie vanselfsprekend nie en hulle sukses hang ten nouste saam met effektiewe onderrig-leerbenaderings. Die Amerikaanse opvoedkundige Reginald Revans kom dienooreenkomstig in die 1940s tot die oortuiging dat die

pas en aard van sosiale verandering nuwe onderrigstrategieë vereis. Derhalwe beweeg hy van formele na meer eksperimentele metodes van onderrig wat gewortel is in bepaalde sosiale omstandighede. Hieruit ontwikkel hy uiteindelik sy bekende aksieleerbenadering wat die volgende basiese beginsels insluit (Dilworth, 1998:36, 37; Revans, 1980):

- Leerders word optimaal bemagtig omdat hulle die spilpunt van die leerproses is en praktiese ervaring opdoen.
- Die onderwyser tree dienooreenkomstig op as 'n fasiliteerder eerder as 'n uitsluitlike bron van kennis.
- Leerders neem deel aan die identifisering en aanspreek van werklike probleme.
- Voortdurende refleksie word vereis oor die ervarings wat bepaalde veronderstellings onderlê.

In aansluiting by Revans se benadering identifiseer die Amerikaanse musiekopvoedkundige Thomas A. Regelski die volgende as hoofdoelwitte in 'n aksieleerprogram in musiek (Regelski, 1983:48; 2004:251):

- Leerders sal 'n positiewe gesindheid ontwikkel en handhaaf ten opsigte van die persoonlike voordele wat musikale betrokkenheid vir hulle inhou.
- Leerders sal kennis verwerf en praktiese vaardighede ontwikkel wat binne 'n relatiewe kort tydskuur persoonlike bevrediging sal verskaf.
- Die verworwe kennis sal vir leerders in die werklike lewe van nut wees: hulle sal uiteindelik musikaal onafhanklik word en na skool steeds by bepaalde musiekkulture betrokke bly.

In aansluiting by bogenoemde identifiseer Regelski (1983b:48) die volgende riglyne vir die ontwerp van leerdoelwitte vir daaglikse onderrig-leeraktiwiteite:

- Leerders sal betrokke wees by musikale aktiwiteite wat eie is aan die werklike lewe.
- Leerders sal deur realistiese uitdagings gekonfronteer word en vaardighede aanleer wat hulle as persoonlike doelwitte kan beleef.
- Leerders se keuses en besluite staan sentraal binne die leerproses.
- Leerders neem grootliks verantwoordelikheid om bepaalde uitdagings aan te spreek.

Regelski spreek homself uit teen onderrigmetodes in die musiekklasskamer wat gerig is op aktiwiteite wat ten doel het om kennis van konsepte van musiek aan leerders oor te dra. Die aanname is dat hierdie kennis optimaal verwerf kan word indien leerders met genot aan musiekaktiwiteite deelneem. In teenstelling hiermee poog Regelski se aksieleer derhalwe om

die verwerwing van kennis en vaardighede te bewerkstellig deur deelname aan totale, sosiaal-relevante musikale gebeurtenisse eerder aan wat as sosiaal-geïsoleerde musikale oefeninge beskryf kan word (Regelski, 1986:185, 196, 197).

1.2 Die konteks van die studie

Dit is teen hierdie agtergrond van effektiewe onderrig-leermetodes van kultureel-relevante kurrikuluminhoud dat die navorsing vir hierdie skripsie onderneem is. Die navorser is werksaam by 'n binnestedelike hoërskool in Pretoria wat worstel met probleme soortgelyk aan dié wat in die VSA ervaar word waar die wêreld van onderwysers en leerders van mekaar verskil ten opsigte van generasie, geslag, ras en kultuur. Kultuurverskille bestaan onder andere uit die volgende: eerstens leef onderwysers dikwels binne 'n geborge omgewing waar die gesin en geestelike gemeenskap dien as ondersteuningstrukture wat stabiliteit bied. Hierteenoor is die meeste leerders uitgelewer aan onstabiele lewensomstandighede soos armoede, geweld, enkelouerskap, verwerping deur een of albei ouers, groepsdruk, gebrekkige lewensmiddele, botsende waardesisteme, onbevredigde persoonlike- en sosiale behoeftes, alkoholmisbruik, dwelmmisbruik, kinder- en seksuele mishandeling en 'n moralisme wat ondergeskik is aan materialisme. Hierdie verskil in agtergrond bring noodwendig mee dat persone binne die twee wêreld se sienings van sake verskil wat weer lei tot uiteenlopende gedragspatrone. 'n Voorbeeld hiervan is die verskil in die betrokkenes se belewing van tyd. Die navorser se handeling is tydsgebonde en taakgerig, terwyl jongmense vry met tyd omgaan en dit nie as 'n bindende faktor beleef nie. Hulle toon ook groter vrymoedigheid om hul gevoelens jeens die teenoorgestelde geslag en politieke bedelings uit te spreek.

'n Verdere verskil tussen die wêreld van die onderwyser en dié van leerders is die onderskeie sienings van die waarde van musiek. Vir die onderwyser wat onderlê is in Westerse musiek, met Barokmusiek as gunsteling, is die waarde van musiek geleë in die estetiese. Vir leerders is musiek egter funksioneel en word aangewend as 'n wyse van relevante kommunikasie en as 'n middel om uiting aan ervarings, emosies en behoeftes te gee.

Ten einde vas te stel watter musiek relevant vir leerders in die gevallestudie is, is 'n steekproef onder graad 8- en graad 9-leerders gedoen. Die ondersoek het aangedui dat huismusiek (*house music*) en rap die twee gewildste musiektipes onder hulle is. Van die tagtig leerders wat aan die steekproef deelgeneem het, verkies 37% huismusiek, terwyl 34% rap-aanhangers is. Rap-musiek is dus besonder gewild onder plaaslike leerders. Na aanleiding van navrae wat

gereeld tot die navorser gerig word in verband met musiekonderrig, blyk dit dat daar onder leerders 'n behoefte aan musiekaktiwiteite bestaan. Ten spyte van die feit dat leerders groot waarde aan musiek heg, kry hulle egter min geleentheid om hulself in die skool op musiekgebied uit te leef. Kuns en Kultuur word as vak by die skool aangebied maar hierdie onderrig strek net tot graad 9. Dit fokus ook, weens gebrek aan musiekkundigheid, hoofsaaklik op drama, dans en visuele kuns. Aangesien dit 'n tegniese skool is, bestaan die moontlikheid ook nie dat musiek as vak aangebied kan word nie. Die enigste wyse waarop daar aan leerders se behoefte met betrekking tot musiekonderrig voldoen kan word, is deur middel van 'n buite-kurrikulêre musiekprogram.

In die lig van die feit dat 'n derde van die respondente aangedui het dat hulle rap-aanhangers is en aangesien rap 'n vorm van verbale kommunikasie is wat aan leerders die geleentheid bied om hul lewensienings uit te druk, is daar besluit om 'n rap-musiekprogram by die skool aan te bied. Die navorser is voor die uitdaging gestel om ook rap-opleiding te ondergaan in die lig van die volgende stellings van Au (2001:216): die onderwyser wat in rap onderlê is, is in staat om relevante onderrig te bied en sy bewys daardeur dat sy die jongmens se ervarings en behoeftes erken. In die proses word vervreemding teengewerk en meegevoel gedemonstreer. Weens die aard van die navorser se posisie by die skool was dit nie moontlik om die werksplek te verlaat om opleiding te bekom nie. Die enigste uitweg was daarom om tydens die normale dagtaak inligting oor rap te verkry. Hierdie werkswyse sluit aan by Revans en Regelski se aksieleerbenaderings wat die aksieleer benut as onderrigmetode om relevante onderrig op 'n effektiewe wyse binne die werksplek te bied (kyk hoofstuk 3) (Au, 2001:210, 216).

1.3 Doelwit en probleemstelling

Die oorhoofse doelwit van hierdie studie was dienooreenkomstig om Revans en Regelski se aksieleerbenaderings toe te pas in 'n eenmalige program van rap-onderrigleer by die betrokke skool. Die vraag wat dus beantwoord moes word is: hoe kan Revans en Regelski se aksieleerbenaderings toegepas word in rap-onderrigleer? In aansluiting hierby is daar gepoog om moontlike aanpassings te identifiseer wat aan die betrokke aksieleerbenaderings gemaak moes word om spesifieke doelwitte en plaaslike omstandighede te verreken. Aangesien die verbale aard van rap duidelike uitdrukking gee aan leerders se lewenservarings en -uitkyke, is dit 'n ideale aanknopingspunt vir gesprekke tussen leerder en onderwyser en die nastreef van die algemene doelwitte van die betrokke aksieleerbenaderings.

1.4 Navorsingsmetode en -tegnieke

'n Kwalitatiewe ondersoek met 'n binnestedelike hoërskool as gevallestudie is aan die hand van aksienavorsing onderneem. Shuttleworth (2008) beskryf 'n gevallestudie as 'n in-diepte ondersoek van 'n bepaalde situasie. Volgens Fox en Bayat (2007:69) vind veldwerk gewoonlik by 'n gevallestudie plaas. Navorsing vind met ander woorde plaas tussen die mense wat ondersoek word. Populêre musiek in aksie is die eenheid van analise in hierdie studie en 'n pragmatiese benadering is tydens die navorsing gevolg.

In aksienavorsing leer deelnemers bepaalde vaardighede aan deur middel van sistematiese beplanning, implementering van planne, waarneming van uitkomstes en refleksie oor die uitkomstes. Hierdie stappe vind oorvleuelend plaas (Zuber-Skerritt, 1992:121). Die doel van aksienavorsing is om 'n kritiese gesindheid te kweek en selfevaluasie te doen ten einde die opvoedingspraktyk te verander en te verbeter. Die aksienavorsingsiklusse kom ooreen met die tweede fase (die beta-sisteem) van Revans se aksieleerproses. Hierdie aksies dien as basis vir 'n nuwe siklus van aksies met aanpassings. Aksienavorsing is veral van nut wanneer iets nuuts voorgestel word met die verwagting dat dit die onderrigsituasie tot voordeel kan strek. Aksieleer is nuut in dié opsig dat dit die klem op leerders plaas om onafhanklik van en saam met medeleerders te leer deur vrae te vra en hul oplossings dadelik te implementeer (Elton-Chalcraft 2008:132; O'Hanlon; 2003:23; Revans, 1980:53).

Deelnemers het bestaan uit leerders in graad 8 en graad 9 wat potensiaal getoon het vir suksesvolle deelname aan die program en wat op hulle beurt weer ander deelnemers gewerf het. Individue wat andersins aangedui het dat hulle belangstel, is deur middel van 'n proses van selfseleksie tot die program toegelaat (Fox & Bayat, 2007:60).

Deelnemers aan die ondersoek is ingelig oor die doel van die program en die prosedure wat gevolg gaan word, die vertroulikheid van bepaalde inligting en hul reg as vrywillige deelnemers om te onttrek. Toestemming vir die program is van die skoolraad, ouers en leerders ontvang (kyk Fox & Bayat, 2007:71, 148).

Die navorser het die rol van fasiliteerder en skepper van leergeleenthede tydens die rap-onderrigleerprogram ingeneem. As deelnemende waarnemer is leerders se gedrag waargeneem en hulle sienings en ervarings aan die hand van onderhoude bepaal. Tydens die eerste fase van die program was die navorser 'n medeleerder saam met leerders. In die tweede en derde fases is mentorstatus ingeneem en in fase vier het sy weer pertinent leiding geneem.

Tydens al vier fases is rekord gehou van gebeure, waarnemings is geanaliseer en gevoltrekkings is gemaak.

Soos reeds genoem het die insameling van data plaasgevind deurdat die navorser as deelnemende waarnemer leerders se spontane gedrag waargeneem het. Leerders is tydens onderhoude aangemoedig om hul wêreld in eie woorde te beskryf. Hulle beskouings word in die skripsie aangehaal ten einde hulle sienings omtrent rap en die hip-hop kultuur asook hulle ervarings tydens die rap-onderrigleerprogram weer te gee. (ongerefereerde name verwys telkens na leerders wat hul sienings meegedeel het). Ek het hierdie inligting geprosesseer en geanaliseer. Ek het voortdurend tydens die ondersoek op 'n sistematiese en logiese wyse rekord gehou van wat ek gesien en gehoor het. Ek het dit vergelyk met wat in vorige sessies oor die spesifieke saak gesê is en die inligting aan die hand daarvan geïnterpreteer (kyk Fox & Bayat, 2007:73-75; Phillips & Carr, 2006:176).

Hulpbronne wat tydens die ondersoek gebruik is sluit in 'n skootrekenaar, selfone, klankversterker, mikrofone, spesiaal uitgesoekte musiek, 'n video-kamera, video-redigeringsapparaat en vraelyste.

1.5 Uitleg van die skripsie

In hoofstuk een word verduidelik waarom daar op die spesifieke tema besluit is. Hoofstuk twee is 'n literatuurstudie wat fokus op rap-kultuur. In hoofstuk drie word die aksieleerbenaderings van Revans en Regelski ondersoek. Hoofstuk vier handel oor die praktiese toepassing van die aksieleerbenadering in rap-onderrigleer. In hoofstuk vyf word die inligting wat deur middel van aksienavorsing verkry is, ontleed. Resultate word bespreek en aanbevelings word gemaak.

1.6 Definisies van sleutel terme

- *Dissing*

Verduideliking deur leerder: "*To diss is to talk to a person in a disrespectful manner*".

- *DJ*

Disc jockey (afkorting: *DJ*) verwys na die persoon wat plate speel in 'n dansklub of by 'n radiostasie. In hip-hop verwys die term na 'n persoon wat begeleiding aan rappers en breekdancers verskaf (Fikentscher, 2006:318).

- *Hardcore* begeleiding

Kenmerkende ritme waaroor rappers op 'n aggressiewe wyse gewelddadige lirieke gerig teen vroue rap (Adams, 2009).

- *Mack*

Flankeer (<http://www.rapdict.org/Mack>)

- *MCing* (rap)

MC is afgelei van die afkorting *Master of Ceremonies*. 'n *MC* rap om mense te inspireer met duidelike, goed-geartikuleerde lirieke. (Adaso, 2011b). Rap neem die vorm aan van verbale rym waar die *MC* sestien-maat frases voordra teen 'n begeleiding wat vooraf opgeneem is deur 'n platejoggie (*DJ*) (Norfleet, 2006:353). Die begeleiding word *beats* of *tracks* genoem. Hip-hop-kunstenaar KRS-One verduidelik die verskil tussen hip-hop en rap as volg: "*Hip-hop is something you live, rap is something you do.*" (Adaso, 2011a.)

- *Off the hook* (*dope*)

Verduideliking deur leerders: Baie goed

- *Buk*

Verduideliking deur leerders: Goed

- Rapgevegte

Verbale kompetisies (Blair, 2004:498)

- *Spit*

Spit verwys na rap (<http://onlineslangdictionary.com/meaning-definition-of/spit>).

- *Swag*

Verduideliking deur leerders: Iemand met *swag* het styl en 'n houding van selfvertroue op grond van wat hy besit.

- *Vloei*

Vloei is die wyse waarop 'n rapper ritme en artikulasie aanwend terwyl hy rap (Adams, 2009).

HOOFSTUK 2: DIE UITDAGING VAN TOEPASLIKE MUSIEKPROGRAMME

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk val die fokus op die betekenis van musiek en musiekprogramme, hip-hop en rap asook op die mate waarin musiek die vorming van identiteit beïnvloed. Aristoteles se funksionele benadering tot musiekonderrig voer aan dat die betekenis van musiek kultuurspesifiek is en om hierdie rede veranderlik van aard is (Kruger, 2006). Vir Regelski is die funksionaliteit van musiek geleë in die feit dat dit persoonlike en sosiale voordeel vir die individu en die gemeenskap binne 'n bepaalde kulturele konteks inhou (Goble, 2010:245).

Aangesien musiek funksioneel is in die alledaagse lewe, behoort leerders blootstelling aan musiekaktiwiteite te ontvang en is dit wenslik dat musiekprogramme vir alle leerders ontwikkel sal word (Lehman, 2009:26). Musiekprogramme verwys na praktiese musiekhandelinge wat voordelig vir mense is en waardeur hulle kennis kan bekom. Die doel van musiekprogramme sluit dus aan by Regelski se siening dat daar nie eerstens op musiek as produk gefokus moet word nie, maar op die voordele wat musiekmaak vir die mens inhou (Goble, 2010:237, 242). Hierdie siening beteken egter nie dat musiek as produk self verwerp word nie (DeNora, 2000:23).

Regelski (1981:127) noem dat hedendaagse jongmense tot populêre musiek aangetrokke is omdat hierdie musiek lirieke bevat wat hulle lewenservarings aanspreek en vir hulle persoonlike en sosiale voordeel inhou. Rap is een van die hedendaagse populêre musiekgenres en is die vokale uitdrukking van hip-hop-kultuur.

2.2 Hip-hop-kultuur

Hip-hop is 'n straatkultuur wat gedurende die 1970s in die Bronx in New York ontstaan het en sedert die 1990s 'n internasionale verskynsel geword het (McNair & Powles, 2005:350; Norfleet, 2006:353). Afrika Bambaataa, 'n voormalige bendelid, was 'n sleutelfiguur in die ontstaan van hip-hop. Hy het die hip-hop-groep The Zulu Nation gevorm in 'n poging om die woede van jongmense deur middel van rap-gevegte en danskompetisies van straatgevegte af weg te lei en in die rigting van musiek te stuur (Ards, 2004:312). Hip-hop se oorsprong is egter histories in die Westerse slawehandel en die Afrika-diaspora gewortel. Rap is gewortel in die ritmiese sing-praatstyl, tromslae en voetstampe wat Afrikastamme voor oorloë, met die geboorte van kinders, en met die afsterwe van konings uitgevoer het (Bennett, 2004:178; Bynoe, 2006:xix).

Die term 'hip-hop' is 'n kombinasie van twee groeptaalterme. Die woord 'hip' is reeds in 1898 gebruik met die betekenis van 'huidig'. 'Hop' verwys na 'n springbeweging. Aanvanklik is die term 'hip-hop' gebruik om op disrespekvolle wyse na marsjerende soldate te verwys. Nadat Keith Cowboy Wiggins die term in een van sy uitvoerings ingewerk het, het die term 'n nuwe musiekstyl en kultuur aangedui (Hot Word, 2012).

Hip-hop is 'n wyse van optrede wat kreatiewe metodes gebruik om mense se aandag op samelewingsprobleme te vestig. Hierdie metodes sluit die volgende in: graffiti, die visuele element van hip-hop (om op mure te skryf); *B-boying*, die danselement van hip-hop; *DJing*, die musikale element en *Mcing* (ritmiese spraakkuns), die hoogs gekommersialiseerde vokale uitdrukking van hip-hop-kultuur. *Beat boxing*, kleredrag, taalgebruik en lewensiening vloei ineen met genoemde elemente (McNair & Powles, 2005:350). Weens die beperkte aard van hierdie studie word slegs aandag aan rap geskenk.

Die rap-onderrigleerprogram is gebaseer op 'n benadering wat rap-musiek (as deel van hip-hop-kultuur) as 'n kommunikasiemiddel beskou waardeur kennis en betekenis oorgedra word (kyk Juslin, 2005:85). Een van die leerders aan die rap-program het hip-hop soos volg beskryf: *"Hip-hop is much more than dance – hip-hop is a culture. In the hip-hop-culture you can talk about the food you eat, about money, about the person you want to marry, about everything that happens in your life. You live by it. That is what people do who believe in hip-hop. They do everything according to hip-hop"*.

2.3 Rap

2.3.1 Rap se sosiale bydrae

Rap-musiek spruit uit moeilike ekonomiese tye (middel 1970s) en was 'n uitdrukking van die werkersklas se stedelike ervaring van opkomende kapitalisme, dalende salarisse, verswakkende werksomstandighede en al groter wordende inkomstegapings (Au, 2005:211). Rap se betekenis word dus nou verbind aan die konteks waarin dit ontstaan het. As globale kommoditeit en stem van gemeenskappe word dit vandag in verskillende dele van die wêreld met lokale inhoud gevul. Rap is dus nie staties nie, maar verander intra- en transkultureel en bestaan gevolglik uit verskillende style (McNair & Powles, 2005:351). In verskeie lande word dit byvoorbeeld binne plaaslike weerstandsbewegings gebruik. Rap het wêreldwyd by jongmense aanklank gevind. Rap-musiek in Suid-Afrika spreek korrupsie, geslagskwessies, HIV, geweld,

rassisme, armoede en die klassestryd aan. Kamogelo het aangedui dat hy rap oor mense van die slegte kant van die lewe ("*people from the bad side of life*"). Hy praat oor wat met hulle gebeur, oor probleme wat hulle ervaar en oor die verskillende kulture in die reënboognasie.

2.3.2 Wyse van rap

Rap is 'n vokale styl wat op die *Master of Ceremonies* (*EmCee* of *MC* of rapper) fokus. Die gebruik van 'n *MC* en *DJ* kan teruggevoer word na musiekpraktyke in Jamaika wat deur Kool Herc na die Bronx gebring is. *Jive* praatradio-platejoggies is die meer kontemporêre voorgangers van rappers (Graves, 2009:245, 247, 248). Die taak van die rapper is om die gehoor te motiveer en vloei te bewerkstellig deur middel van gepaste en vernuftige lirieke (Adaso, 2011b). 'n Rapper praat en sing ritmies in rym en verse op maat van gesintetiseerde of instrumentale begeleiding. Begeleiding is meestal in 4/4-tyd en sluit trommasjiene, sintetiseerders en lewende orkeste in. Meestal word ritmiese, melodiese en harmoniese begeleiding gebruik. Die begeleiding word geskep deur platejoggies deur middel van tegnieke soos *scratching* en *backbeat*. *Scratching* verwys na die vermenging van bestaande liederes en instrumentele passasies en *backbeat* na die skep van 'n ritmiese, perkussiewe effek deur 'n opname vinnig vorentoe en agtertoe te speel. Kontemporêre rap maak nie meer van 'n *DJ* gebruik nie. (Bartlett, 2004:401; Bennett, 2004:178).

2.3.3 Verbruikers van rap

Wit stedelike tieners is die grootste verbruikersgroep van rap in Amerika (Bynoe, 2006:xxvi). Die gewildheid van rap-musiek kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die opname- en rekenaartegnologie wat die manipulerings van klanke vergemaklik het (Blair, 2004:498). In 2011 is 28,25 miljoen rap-albums in die VSA verkoop (Nielsen, 2012). Die kommersialisering van hip-hop het in die 1990s begin (Norfleet, 2006:353). Rap-musiekvideo's het bygedra tot die hip-hop ervaring en het jongmense aangemoedig om alles wat die hip-hop styl bevat, aan te skaf. Hip-hop is dus nie meer net kulturele uitdrukking nie. Dit is ook 'n kragtige bemerkingsterm wat gebruik word om modes, stedelike musiek, televisieprogramme, sowel as produkte soos video-speletjies, kos en motors te verkoop. Musiekvideo's het die rap-gesentreerde variasie van hip-hop aangeneem en het die verkoop van rap-musiek bevorder (Bynoe, 2006:xvi).

Die mode is ook deur musiekvideo's beïnvloed en het hip-hop aanhangers aangemoedig om die klerestyl van hul gunsteling rap-kunstenaars te volg. Hip-hop aanhangers word uitgeken aan die

sakkerige klere wat hulle dra en aan hulle blink juwele genaamd *bling* (Bennett, 2004:194; Newcomb, 2011). Baie rap-kunstenaars is mode-ontwerpers wat hoop dat hul bekendheid as rap-kunstenaars die verkoop van hul klere sal bevorder.

2.3.4 Rap-genres

Volgens Krims (2000:55, 62, 65, 70) bestaan daar hoofsaaklik vier rap-genres, naamlik geselligheids-rap (*party rap*), flankeer-rap (*mack rap*), politieke rap (*consciousness rap*) en realiteits-rap (*reality rap*). In al die rap-genres is verbale kompleksiteit, woordspel, vergelykings, metafore en algemene taalbemeestering van belang (Krims, 2000:69).

2.3.4.1 Geselligheids-rap

Geselligheids-rap bevat meesleurende ritmes met vinnige polsslae, relatiewe konstante toonhoogtekombinasies, herhaling en stabiliteit. Dit lei daartoe dat die gehoor die lirieke maklik kan memoriseer en daarom graag saamsing en saam dans. 'n Atmosfeer van plesier en vermaak word hierdeur geskep (Krims, 2000:56). Die MC gebruik 'n vloeiende sang-praatstyl wat bestaan uit gereelde endrym, binnerym en viermaat groeperings. Die geselligheids-rap rap-genre is een van die mees gekommersialiseerde vorme van rap (Krims, 2000:56, 57).

2.3.4.2 Flankeer-rap

In flankeer-rap (*mack rap*) spog die rapper teenoor 'n ander manspersoon ('n derde persoon) oor die wyse waarop hy vroue uitbuit. Die gebruik om koorgedeeltes te sing kom algemeen in hierdie rap-genre voor. Oormatige klem word op welvaart gelê wat beskryf word met die term *Big Willy-ism* en aandui dat manlikheid in materiële terme gemeet word (Krims, 2000:64).

2.3.4.3 Politieke rap

Politieke rap (*consciousness rap*) word aangedryf deur die idee dat die rapper deur persoonlike ontdekking en selfkennis sosiale verandering kan bewerkstellig (McNair & Powles, 2005:351). Bewussyns-rappers spreek samelewingsprobleme in hulle lirieke aan en probeer om positiewe idees te bevorder. Die genre word deur sommige beskou as 'n nadenkende komplekse kunsvorm en kan vergelyk word met 'n kunsmusiek-genre waar die aanhangers die waarde van

kennis promoveer. Soos in die geval van ander rap-genres, kan bewussyns-rap met ander genres oorvleuel (Krimms, 2000:65, 68, 69).

2.3.4.4 Realiteits-rap

Hip-hop word beskou as 'n vorm van uitdrukking wat vir mans alleen gereserveer is (McNair & Powles, 2005:355). Vroue in die hip-hop wêreld ervaar dienooreenkomstig dikwels dat hulle vaardighede nie gerespekteer word nie. Realiteits-rap handel oor die realiteite van 'n (gewoonlik swart) binnestedelike lewe. Hierdie realiteite verwys na die harde werklikheid van 'n ghetto-lewe waar die klem val op die manlike geslag en dikwels uitloop op uitbuiting van en haatspraak teenoor vroue (Krimms, 2000:62, 63). In realiteits-rap word hardheid weergegee deur 'n musikale begeleiding waarin die bas en dissonante toonhoogtekombinasies 'n prominente rol vervul. Dit word moontlik gemaak deur 'n musikale tekstuur wat bestaan uit 'n digte kombinasie van lae van botsende timbre-kwaliteit. Hierdie botsende toonhoogte en harmoniese en timbre-kombinasies skep die indruk van aggressiwiteit ten spyte van die liriese inhoud van die lirieke. Dit artikuleer die postmoderne kultuur waar emosies soos vrees en plesier, werklikheid en verbeeldingsvlugte gelyktydig beleef word (Krimms, 2000:70-74).

2.4 Musiek en identiteit

Kunstenaars druk hul wêreldsiening en identiteit deur middel van hulle musiek uit. Hip-hop het ontstaan uit die strewe om deur middel van straatkompetisies sosiale respek te bekom en identiteit te vorm. Jongmense kom deur middel van tegnologie in aanraking met dié sienings en word beïnvloed om rappers se leefwyses as hul eie te aanvaar (MacDonald *et al.*, 2002:1, 2). Die gevoel van identiteit en trots het deel van rap-kultuur geword (Hebdige, 2004:224; McNair & Powles, 2005:350). Op hierdie wyse word die karakter en enkulturasie van die jongmens deur middel van sy musiekkeuse gekommunikeer en dra globalisering en groepsdruk by tot die vorming van persoonlike- en sosiale identiteit (Miller & Shahriari, 2009:491; Smit, 2006:71).

Persoonlike identiteit hou verband met die denke van persone en hul bewustheid van hulself binne hul omgewing (Miller & Shahriari, 2009:491). Die omgewing verwys ook na die musiekgenre waarmee hulle hulself identifiseer. Persoonlike identiteit oefen 'n invloed uit op sosiale identiteit en andersom (Taylor, 1989:33, 35). Sosiale identiteit handel oor die verhoudings tussen mense en het dus te doen met 'n persoon se selfbeeld soos weerspieël

deur ander mense. Kulturele identiteit het te doen met die wyse waarop dinge gedoen word (Jenkins, 2004:17).

Die ouderdomsgroep van die leerders aan hierdie ondersoek wissel tussen dertien en vyftien jaar. Op hierdie ouderdom is aanvaarding deur vriende van primêre belang en om iewers te behoort vorm 'n belangrike deel van identiteit. Wanneer 'n individu by 'n musikale aktiwiteit betrokke is, hetsy as luisteraar of as aktiewe musikant, dra dit by tot die gevoel van samehorigheid en dus tot vorming van sosiale identiteit (Pavlicevic, 2003:198; Potgieter, 2007:71). Hip-hop-kultuur bied aan jongmense die geleentheid om met mense wat hul belangstellings deel te assosieer. Leerder Jay Weezy merk dienooreenkomstig op: *"I can be in contact with others due to our shared interest in rap."* Leerders vind stabiliteit deur aan 'n vriendskapsgroep te behoort waar hulle die geleentheid kry om met rolle en identiteit te eksperimenteer (Regelski, 2004:34). Leerder Denise het gesê:

The rap programme allowed me to take chances without being concerned about the outcomes. I realised I could express myself without thinking what other people would think of me. I could show what I feel and be full of confidence about it.

Sy het dus groei ondergaan deur haar interaksie met mense en het deur middel van rap haar eie identiteit ontwikkel (kyk Hebdige, 2004:224).

2.5 Opsomming

Rapmusiek se oorsprong kan heelwaarskynlik teruggevoer word na 'n tyd toe ritmiese singpraat gebruik is om boodskappe binne Afrika-gemeenskappe oor te dra. In die 1970s het rapgevegte in die VSA bygedra tot die kanalisering van Afri-Amerikaanse jongmense se energie in die rigting van musiek en sodoende weg van straatgevegte. Vandag word rap as kommunikasiemiddel en vokale uitdrukking van hip-hop-kultuur wêreldwyd as stem van bepaalde gemeenskappe benut. Rap-musiekvideo's het in die 1990s bygedra tot die kommersialisering van rapmusiek en hip-hop kultuur en tot die begeerte van jongmense om volgens hierdie kultuur te leef.

Deelname aan 'n rap-musiekprogram bied aan leerders die geleentheid om met ander wat hul belangstelling in rap deel, te assosieer. Hierdie interaksie dra by tot die vorming van leerders se persoonlike- en sosiale identiteit.

HOOFSTUK 3: AKSIELEER

3.1 Agtergrond

Die geskiedenis van aksieleer begin by die sink van die luukse skip Titanic op 14 April 1912. Reginald Revans (1907-2003) se vader het die opdrag ontvang om ondersoek in te stel na die rede waarom die tragedie nie voorsien kon word nie. Hy het tot die ontdekking gekom dat daar wel persone was wat die veiligheid van die skip in twyfel getrek het. Hierdie persone het egter nie die moed gehad om in die geselskap van kenners 'onkundig' voor te kom deur 'dom' vrae te vra nie. Hierdie verhaal het so 'n indruk op Reginald gemaak dat hy die aksieleerproses ontwikkel het wat van groeplede verwag om 'dom' vrae te vra en wysheid en gesonde verstand te gebruik om probleme op te los. So het hy die vader van aksieleer geword (Marquardt, 1999:20, xv).

Aksieleer as leerstrategie is in die 1940s deur Revans ontwikkel om, in die lig van die veranderende wêreld, organisasies in staat te stel om tred te hou met snelle tegnologiese veranderings, vinnige kennisuitbreiding, kompetisie tussen maatskappye en die feit dat skole leerders nie voldoende voorberei vir die moderne werksomgewing nie. Aksieleer bied aan mense die geleentheid om binne die werksplek kennis vanuit hulle ervarings te verwerf. Hierdie beskouing staan in teenstelling met vroeëre wyses van kennisverwerwing waar leer beskou is as 'n aksie wat moes plaasgevind voordat 'n taak aangepak word (Marquardt, 2002:xiii; Revans, 1980:238, 108, 288).

Aksieleer word hoofsaaklik deur maatskappye en organisasies gebruik binne uitvoerende leierskapsontwikkelingsprogramme. Besigheidsgedrewe aksieleer kan egter gebruik word in die meeste kontekste waar leer verbind word met die lewer van resultate en gedragsverandering. Aksieleer kan in alle sektore van die lewe toegepas word en is van nut in verskeie vakgebiede. So het Regelski die waarde van aksieleer binne skoolverband vir musiekopvoeding ingesien. In hierdie hoofstuk word Revans en Regelski se aksieleerbenaderings onder die loep geplaas.

Revans het nooit 'n enkele definisie van aksieleer gegee nie (Pedler *et al.*, 2005:58). Die volgende basiese begrippe is afgelei uit Revans, 1980.

3.2 Die aksieleerbenadering van Revans

3.2.1 Revans se siening van aksieleer

Volgens Revans (1980:97, 213) is die mikpunt van aksieleer om verskillende rolspelers by mekaar te bring in die uitvoering van 'n nuwe taak wat eie is aan die werklike lewe. Die doel van aksieleer is dat leerders begrip sal ontwikkel en betekenis sal vind in hul leerhandelinge. Aksieleer is om te leer deur te doen in 'n poging om teorie en praktyk te integreer (Revans, 1980:226, 233; Sanders & McKeown, 2007:51).

3.2.2 Hoe word kennis verwerf?

Kennis word verwerf wanneer leerders gedwing word om onafhanklik te dink. Tydens die leerproses leer hulle om hul bestaande kennis te herorganiseer en te herinterpreteer sodat hulle kan uitvind wat hul verhoed om hul kennis effektief te gebruik. Dit vind plaas wanneer hulle nadink oor vorige ervarings en besin oor die wyse waarop dit tot die effektiwiteit van hul optrede kan bydra. Die verandering van denke lei tot 'n verandering wat daartoe lei dat leerders se optrede verander en hulle begin doen wat hulle geleer het. Wanneer hulle hul kennis gebruik, lei dit dus tot 'n sigbare verandering in optrede en is dit bewys daarvan dat kennis verwerf is (Revans, 1980:28, 229, 277).

Vir Revans bestaan kennis uit die kombinasie van bestaande kennis ekstern tot leerders (wat deur kenners oorgedra word en wat nuut is vir leerders) en kennis wat deur leerders self verwerf word. Hy beskou die idees en kennis van leerders en die sinvolle vrae wat hulle vra as van groter waarde as die bestaande kennis van fasiliteerders. Leer vind daarom volgens hom plaas aan die hand van die volgende formule: $L (\text{leer}) = P + Q$, waar Q verwys na die vrae van sinvolle vrae en P na kundiges se kennis tydens onderrig. Laasgenoemde is ondergeskik aan Q aangesien vrae voortspruitend uit die idees en kennis van leerders gerig is op die huidige probleem en nie verwys na kennis wat in die verlede van toepassing was nie (Pedler *et al.*, 2005:55, 59).

3.2.3 Kenmerke van probleme waarmee leerders gekonfronteer is

3.2.3.1 Leerders word met werklike probleme gekonfronteer wat as leerervaring dien

Aksieleer bied aan leerders die geleentheid om die werklike lewe te ondersoek en probleme in

werklike tyd te probeer oplos. 'n Probleem spruit uit noodsaak en is nie gerig op situasies wat moontlik in die toekoms mag voorkom nie. Leerders ervaar die taak as 'n gemeenskaplike probleem en moet oortuig wees van die waarde wat probleemoplossing as 'n leerervaring vir hulle kan inhou (Revans, 1980:53, 57, 97, 213, 287).

3.2.3.2 Probleme moet onbekend wees vir leerders

Revans is 'n voorstander van probleme waarvoor leerders geen vorige ervaring het nie omdat dit hulle dwing om na mekaar te luister om inligting te bekom. Verhoudings en begrip vir mekaar word hierdeur bevorder. Aangesien die situasie vir die meeste van die leerders onbekend is, bestaan daar nie bekende oplossings vir die probleem nie (Revans, 1980:54, 255, 310).

3.2.3.3 Probleemoplossing vind plaas deur middel van vraagstelling

Aksieleer is ontwerp om leer te bevorder terwyl probleemoplossing plaasvind. Die keuse van die probleem en die samestelling van groepe behoort daarom noukeurige aandag te geniet. Daar moet gestreef word na voortdurende vordering en verbetering van die huidige optrede in plaas van om by een regte antwoord uit te kom soos wat kundiges poog om te doen (Pedler *et al.*, 2005:58; Revans, 1980:252). Om hierin te slaag, is dit volgens die aksieleerbenadering nodig dat leerders aan die hand van eenvoudige vrae sal vasstel wat die kwaliteit van hul huidige optrede is voordat hulle begin om antwoorde te soek. Hulle moet ook besin oor die volgende vrae: Wat wil ons doen? Wat keer ons om dit te doen? Wat kan ons daaraan doen? Wat is die faktore wat vordering verhinder? (Revans, 1980:56, 157.) Groeplede poog dus om oplossings te vind deur hulle intellektuele vermoëns saam aan te wend, bestaande aannames te bevraagteken en innoverende vrae te vra. Probleemoplossing vind plaas deurdat groeplede voorstelle maak wat spruit uit hulle vorige ervarings, persoonlike waardesisteme en sienings. Variasies van voorstelle word telkemale in die praktyk getoets om 'n werkbare oplossing te vind.

3.2.4 Leerders staan sentraal in die aksieleerproses

Leerders staan sentraal in 'n aksieleerprogram deurdat daar van hulle verwag word om verantwoordelikheid vir hul eie ontwikkeling te neem, hul eie probleme aan die hand van hulle belangstellings te identifiseer en hul eie vermoë om iets daaraan te doen, te evalueer. Leerders word hierin deur fasiliteerders ondersteun (Marquardt, 1999:7; Revans, 1980:78, 99, 137).

3.2.5 Leer vind plaas binne groepe en tussen groepe

Revans (1980:214, 273, 288) noem dat aksieleer 'n skool meer kreatief kan maak deur leerders uit te daag om hul eie groepe te vorm waarin hulle hul eie belangstellings en leerbehoefte ontdek, hul eie projekte ontwerp, saam met en van ander leer en die risiko neem om iets nuut te doen. Een van die hoofkenmerke van aksieleer is dan die feit dat groepe gereeld bymekaar kom om besprekings te hou, wedersydse hulp te verleen en mekaar met raad en kritiek by te staan (Revans, 1980:64, 290, 299). Die beste resultate word bereik wanneer groepe bestaan uit vier of vyf lede wat onbekend is aan mekaar en diverse standpunte huldig (Dilworth, 1998:39; Revans, 1980:281, 300). Wanneer leerders aan dieselfde portuurgroep behoort, is hulle in staat om mekaar te ondersteun en uit te daag (Pedler *et al.*, 2005:59). Aanvaarding binne groepe skenk aan leerders die vryheid om met vrymoedigheid hulp te vra. Hierdeur leer hulle mekaar en hulself beter ken. Groepe leer ook van ander groepe (Revans, 1980:59, 238, 290).

Leerders bespreek mekaar se vordering en moedig mekaar aan om hul eie oplossings te vind (Revans, 1980:295, 310). Ten einde algemene probleme aan te spreek en agterdog uit die weg te ruim, moedig Revans (1980:146, 258) oop en eerlike kommunikasie aan. Binne elke groep word take gedelegeer en leierskap gedeel wat meebring dat groepe deur middel van konsensus funksioneer. Leerders werk teen hul eie pas om probleme op te los. Hulle neem hul eie besluite en stel hul eie standaarde. Binne selfgerigte groepe waar leierskap gedeel word, speel interpersoonlike verhoudings 'n belangrike rol (Revans, 1980:110, 214). Dit is daarom nodig dat daar aan die begin van die aksieleerervaring norme bepaal sal word vir groepsfunksionering (Dilworth, 1998:41). Die probleemoplossingsproses word verder gekenmerk deur spontaneïteit (Dilworth, 1998:37).

3.2.6 Persone wat 'n rol in die leerproses speel

3.2.6.1 Ervaring binne groepe word benut

In aksieleer word gebruik gemaak van die hulpbronne wat binne die samelewing bestaan. Groeplede beskik oor algemene lewenservaring wat hulle in staat stel om die taak op hande te kan hanteer. Om die ervaring wat binne die groep bestaan ten beste te kan benut, is dit nodig dat die sterk en swak punte van groeplede bepaal sal word. Persone wat reeds ervaring in verband met die tipe probleem het (voorkennis besit) se taak is nie om die ander te leer nie, maar om deur middel van vrae uit te vind wat groeplede dink sodat hulle beter begrip vir mekaar

se standpunte kan ontwikkel en mekaar kan lei om uit eie ervarings te leer (Revans, 1980:43, 85, 129, 289).

3.2.6.2 Buitepersone word by die leerproses betrek

Revans is 'n voorstaander daarvan dat persone van buite by die leerproses betrek word. Hierdie buitepersone is nie kundig in verband met die bepaalde probleem nie. Hulle is dus nie kenners nie, maar soek saam met groeplede deur middel van vraagstelling na oplossings. Omdat hulle nie kennis oor die onderwerp het nie, is hulle in staat om nuut te dink en kan dus nie tevrede wees met oplossings wat in vorige situasies van toepassing was nie. Tydens 'n diagnostiese fase gesels hulle saam met leerders oor die aard van die probleem waarvoor hulle te staan kom, oor bronne wat beskikbaar is en oor die werkswyse wat gevolg behoort te word. Hierdie buitepersone besoek die groepe daarna gereeld om planne in werking te stel, verdere behoeftes te bepaal en groeplede die geleentheid te gee om hul vordering en probleme te bespreek (Revans, 1980:44, 45, 56).

Bogenoemde werkswyse staan in teenstelling met tradisionele onderrig waar fasiliteerders (onderwysers/kenners) as middelpunt van handeling poog om kitsklaar oplossings vir probleme te bied en op outoritêre wyse boekkennis uit die verlede oordra in 'n poging om leerders te leer wat hulle van mening is leerders behoort te weet (Revans, 1980:27, 288, 289). Op hierdie wyse probeer hulle om aan die hand van lesings en 'n voorafbepaalde sillabus leerders se bestaande kennis aan te vul (Revans, 1980:75, 80).

Alhoewel Revans nie gekant is teen die gebruik van fasiliteerders wat kenners is nie, bepleit hy opleiding wat weg beweeg van die tradisionele benutting van kenners en wel om die volgende redes: boekkennis staan lynreg teenoor nuwe idees; een persoon kan nie na behore deur 'n ander geleer word nie aangesien leer plaasvind deur te doen; kenners ontnem leerders van die vrymoedigheid om hul behoeftes bekend te maak en hulle probeer om kortpaaie te vind op grond van vorige ervarings in plaas daarvan om leerders se horisonne te verbreed (Revans, 1980:43, 78, 82, 290, 310). Kenners se kennis en akademiese benadering van probleemanalise kom wel ter sprake nadat ondersteuning gegee is, leerders deur middel van vrae tot insig gelei is, leerders geleer het om vir hulself te dink en nadat hulle hul selfvertroue herwin het.

3.2.6.3 Die rol van die fasiliteerder in die leerproses

Fasiliteerders se taak is tydelik van aard in die sin dat hulle groeplede inisieer en groeplede met aanvanklike raad en bemoediging moet bystaan (Pedler *et al.*, 2005:61). Daarna tree hulle op die agtergrond en neem mentorstatus in. Die mentor is beskikbaar wanneer groeplede hulp benodig sonder om aan hulle te sê wat om te doen (Dilworth, 1998:40). Die mentor gebruik leer materiaal wat aan leerders se behoeftes beantwoord. Sy/haar taak is om gunstige omstandighede en 'n atmosfeer van vriendskap en ondersteuning te skep waar leerders uit hul eie ervaring kan leer (Revans, 1980:28, 43, 288, 290).

3.2.7 Terugvoer en monitering speel 'n rol in die aksieleerproses

'n Aksieleerprogram stel vir 'n bepaalde tydperk groot eise aan leerders wat moet saamkom en mekaar se vordering moet moniteer deur uit te vind wat hulle gedoen het, wat nog gedoen moet word en waaraan hulle behoefte het. Hierdie proses bring mee dat leerders gestroop word van alle pretensie (Revans, 1980:277, 282, 291). Terugvoer speel 'n kardinale rol aangesien aksieleer van die standpunt uitgaan dat leer en gedragaanpassing slegs kan plaasvind indien 'n persoon die uitwerking van sy eie voorstelle en optrede beleef (Revans, 1980:27, 168). Tydens hierdie terugvoer luister leerders na kritiek in verband met hulle aksies en kry hulle die geleentheid om hul eie optredes te toets en te verdedig. Op hierdie manier help hulle mekaar en leer hulle om hulself te help. Wanneer hulle sien dat iemand 'n probleem oorwin, moedig dit hulle aan om hul eie probleme te oorkom (Revans, 1980:257, 292).

3.2.8 Refleksie

Volgens Revans se aksieleerbenadering is dit nodig dat die leerder terugkyk na 'n handeling, daaroor praat en vrae vra oor hoe dit verbeter kan word (Revans, 1980:226). Die meeste vordering word gemaak wanneer leerders hul eie aksies op hierdie wyse ondersoek en bevraagteken. Verdere handeling volg dan op hierdie vrae. Terwyl daar oor aksies gereflekteer word, vind leer plaas (Pedler *et al.*, 2005:54, 58). Om hierdie rede moet leerders gehelp word om die vaardigheid van refleksie aan te leer (Dilworth, 1998:36). Refleksiegeleentheid lei ook daartoe dat die leerder sy afhanklikheid van ander tydens die vorderingproses besef. Soos genoem in hoofstuk een, word 'n siklus van beplanning, toepassing, waarneming en refleksie in aksieleer toegepas. Wanneer leerders tydens refleksie tot die besef kom dat die verlangde

resultaat nie bereik is nie, word van hulle verwag om terug te gaan in die siklus ten einde vas te stel waar die proses ontspoor het (Revans, 1980:257; 1984:47).

Revans (1980:279, 282, 284) beskryf die fases van 'n aksieleerprogram as volg: 'n diagnostiese fase waar die taak tydens besprekingsessies deur middel van vrae ontleed word; 'n ontwikkelingsfase waar leerders leer en sorg dat hulle in pas bly met die vinnigste leerder in die groep; 'n samevoegingsfase waar planne uitgevoer word en onbekende persone groepe se vordering moniteer, terugvoer gee en leerders se verdere behoeftes bepaal; 'n toepassingsfase en laastens 'n refleksiefase waar bepaal word wat die betekenis van die gebeure is en of daar aan die vereistes van die program voldoen is.

3.3 Die aksieleerbenadering van Regelski

3.3.1 Agtergrond

Regelski het die waarde van Revans se aksieleerbenadering ingesien. In aansluiting by die kritiese teorie van die sosiale filosoof Jurgen Habermas, het hy 'n aksieleerbenadering ontwikkel wat lei na 'n nuwe siening en benadering tot musiekopvoeding en 'n wyse om sosiale probleme aan te spreek (Regelski, 2005). Van die probleme wat skole ervaar sluit in die dilemma dat 'n groot persentasie van leerders belangstelling in musiek verloor etlike maande nadat hulle met musiekonderrig begin het. Regelski skryf dit toe aan die konvensionele wyse waarop musiekonderrig in die klaskamer plaasvind waar leerders kennis van abstrakte konsepte (elemente) van musiek moet bekom sonder dat hulle die leerinhoud as relevant en bruikbaar ervaar. Onderriggewers daarenteen is dikwels van mening dat hierdie sosiaal-geïsoleerde oefeninge noodsaaklik is vir leerders om hul musikale einddoel te kan bereik. Regelski is egter van mening dat onderrig wat op hierdie wyse plaasvind oneffektief is (Regelski, 1986:185, 186, 196).

3.3.2 Regelski se siening van aksieleer

Regelski se aksieleerbenadering gaan van die veronderstelling uit dat leerders kennis en vaardighede kan verwerf deur aan totale, sosiaal-relevante musikale aktiwiteite deel te neem. Om doelgerigtheid binne 'n aksieleerprogram te bevorder, het hy drie vlakke van praktiese doelwitte daargestel. Elke vlak verwys na meer spesifieke doelwitte (Regelski, 1983:48; 1986:197).

Eerstens verwys hy na breë doelwitte (hoofdoelwitte) wat dien as realistiese en bereikbare ideale. Hierdie hoofdoelwitte dui die algemene rigting van die aksieleerproses aan. Die eerste hoofdoelwit behels dat leerders 'n positiewe gesindheid sal ontwikkel ten opsigte van die persoonlike voordele wat musikale betrokkenheid vir hulle inhou (die gebruiksideaal). Die tweede hoofdoelwit is dat leerders praktiese vaardighede sal ontwikkel wat hulle dadelik kan aanwend en wat vir hulle in die werklike lewe van nut sal wees (algemene musikale vaardigheidsideaal). Die derde hoofdoelwit (ingesteldheidsideaal) is dat leerders sal voortgaan om hul musikale vaardighede toe te pas, ook nadat hulle skoolloopbaan afgehandel is. Die onderliggende ideaal is dat leerders musikaal onafhanklik sal word. Hierdie ideaal verg dat gesindhede, waardes en belonings van leer onmiddellike persoonlike bevrediging sal verskaf. Uit die hoofdoelwitte is dit duidelik dat dit in aksieleer vir Regelski gaan oor die leerder se gesindheid, ontwikkeling en volgehoue betrokkenheid by musiek (Regelski, 1983:48; 2004:251). Tweedens beskryf Regelski intermediêre doelwitte wat ontwerp is om die bereiking van die hoofdoelwitte te verseker. Die intermediêre doelwitte is meer spesifiek as die hoofdoelwitte. Dit dien as riglyne vir die ontwerp van leerdoelwitte vir daaglikse onderrigaktiwiteite en handel hoofsaaklik oor die leerder se rol in die aksieleerproses (Regelski, 1983:48). Die intermediêre doelwitte word onder punt 3.3.6.1 bespreek.

Volgens Regelski moet fasiliteerders daaglikse lesse en onderrigaktiwiteite in ooreenstemming met die intermediêre doelwitte beplan en hul eie leerdoelwitte en onderrigmetodes na gelang van die situasie ontwikkel. Leerders moet ervaar dat die leerdoelwitte gerig is op die bereiking van die hoofideale en dat hulle vordering maak in die rigting van die eindproduk. Hierdie leerdoelwitte dra by tot die bereiking van sigbare resultate met elke les. Op hierdie wyse word teorie en praktyk verenig (Regelski, 1981:49; 1983:48, 49).

3.3.3 Die doel van aksieleer

Die doel van aksieleer is dat leerders positiewe gesindhede jeens die persoonlike voordele wat musikale betrokkenheid vir hulle inhou, sal ontwikkel, dat hulle nuttige praktiese vaardighede sal aanleer en na skool sal voortgaan om hierdie vaardighede toe te pas. Die doel van onderrig is dus dat leerders in staat sal wees om die kennis wat hulle geleer het te gebruik en op hierdie wyse vind dat die leerhandeling betekenissvol was (Regelski, 1983:48; 1981:361; Sanders & McKeown, 2007:51). Hierdie benadering sluit aan by Revans se siening dat teorie en praktyk geïntegreer behoort te word (kyk 3.2.1).

Indien die leerder ervaar dat die konsepte wat hy leer relevant is vir gebruik na skool, hetsy as uitvoerder, komponis of luisteraar en indien hy klein en tasbare doelwitte bereik wat onmiddellike bevrediging verskaf, bestaan die moontlikheid dat bogenoemde doelwitte bereik sal word. Die leerder sal 'n positiewe gesindheid jeens die vak ontwikkel wat kan lei tot volgehoue musikale betrokkenheid (Regelski, 1981:273; 1983:47-49; 1986:196).

3.3.4 Hoe word kennis verwerf?

In ooreenstemming met Revans se siening dat leerders kennis verwerf wanneer hulle leer om onafhanklik oor vorige ervarings te reflekteer (kyk 3.2.2), is Regelski (2005) van mening dat kennis verkry word deur diepe denke, refleksie en 'n kritiese ingesteldheid oor gebeure. Soos hierbo genoem, is kennis volgens Regelski die vermoë om konsepte wat aangeleer is, toe te pas in nuwe kontekste. Wanneer leerders leerinhoud as relevant en bruikbaar ervaar en uit eie motivering daaraan deelneem, word blywende kennis verwerf. Die vermoë om 'n konsep te bespreek, beteken nie dat leer plaasgevind het nie. Dit lê ook nie binne die fasiliteerder se vermoë om kennis oor te dra nie aangesien kennis verwerf word tydens uitvoering van 'n taak (Regelski, 1983:47; 1986:197).

3.3.5 Kenmerke van probleme waarmee leerders gekonfronteer is

3.3.5.1 Leerders word met werklike probleme gekonfronteer wat as leerervaring dien

Net soos Revans (kyk 3.2.3.1) stel Regelski leerders voor 'n totale werklikheidsgetroue probleem wat interessant en relevant is, nie te maklik of te moeilik is nie en wat leerders se persoonlike behoeftes verteenwoordig. Op hierdie wyse vind leer op 'n natuurlike wyse plaas (Regelski, 1981:281, 355; 1983:47).

3.3.5.2 Probleme moet nie totaal onbekend wees vir leerders nie

Regelski is van mening dat die beste resultate verkry word wanneer leerders se doelwitte verband hou met ervarings in die verlede. Hy is dus van mening dat 'n probleem nie totaal vreemd vir die leerder moet wees nie. Hierdie siening is in stryd met Revans se siening (kyk 3.2.3.2) dat leerders voor 'n onbekende probleem gestel moet word (Regelski 1981:356; Revans,1980:54).

3.3.5.3 Oplossings vir probleme moet waarneembaar wees

Kennisverwerwing verg doelgerigte optrede waartydens leerders krities moet besin oor die afgelope gebeure en oor die pad vorentoe. Om 'n probleemsituasie op te los, is dit nodig om die saak te problematiseer. Dit beteken dat vrae daarvoor gestel word en dat leerders oor moontlike oplossings reflekteer. Volgens Revans sentreer hierdie vrae rondom die kwaliteit van die huidige optrede en faktore wat toekomstige optrede kan beïnvloed (kyk 3.2.3.3). Problematisering bevorder 'n kritiese bewustheid in leerders asook 'n vermoë om besluite te neem en keuses uit te voer (Regelski, 2005:3, 16). Tydens die probleemoplossingsproses neem leerders met genot aan die musiekaktiwiteite deel. Alle aktiwiteite vind plaas met die hoofdoelwitte, intermediêre doelwitte en leerdoelwitte in gedagte (Regelski, 1983:48; 1986:185, 196).

3.3.5.4 Probleemoplossing vind plaas deur middel van vraagstelling

Kennisverwerwing verg doelgerigte optrede waartydens leerders krities moet besin oor die afgelope gebeure en oor die pad vorentoe. Om 'n probleemsituasie op te los, is dit nodig om die saak te problematiseer. Dit beteken dat vrae daarvoor gestel word en dat leerders oor moontlike oplossings reflekteer. Volgens Revans sentreer hierdie vrae rondom die kwaliteit van die huidige optrede en faktore wat toekomstige optrede kan beïnvloed (kyk 3.2.3.3). Problematisering bevorder 'n kritiese bewustheid in leerders asook 'n vermoë om besluite te neem en keuses uit te voer (Regelski, 2005:3, 16). Tydens die probleemoplossingsproses neem leerders met genot aan die musiekaktiwiteite deel. Alle aktiwiteite vind plaas met die hoofdoelwitte, intermediêre doelwitte en leerdoelwitte in gedagte (Regelski, 1983:48; 1986:185, 196).

3.3.6 Leerders staan sentraal in die aksieleerproses

Die leerder is grootliks vry van outoritêre beheer en word bemagtig om sy eie doelwitte op sy eie manier te bereik. Revans noem dat hy verantwoordelikheid vir sy eie ontwikkeling moet neem (kyk 3.2.4). Hierdeur ontvang hy die geleentheid om die musiek van sy keuse aktief te beoefen. Hy ervaar musikale bevrediging en word gemotiveer om lewenslank by musiekmaak betrokke te wees (Regelski, 1981:261, 2005:12, 15).

Regelski se intermediêre doelwitte verwys na leerders se rol binne die aksieleerproses. Die riglyne bepaal dat leerders betrokke sal wees by musikale aktiwiteite wat eie is aan die werklike lewe (kyk 3.3.5.1); dat hulle deur middel van besluitneming self verantwoordelikheid sal neem om oplossings vir probleme te vind; dat hulle keuses en besluite sentraal binne die leerproses sal staan; dat die vaardighede wat hulle aanleer persoonlike doelwitte sal verteenwoordig (kyk 3.3.3); dat hulle selfdissipline en selfverantwoordelikheid aan die dag sal lê tydens die leerproses en dat selfdissipline en selfverantwoordelikheid eindprodukte van leer sal wees; dat hulle 'n behoefte tot volgehoue persoonlike musikale betrokkenheid sal ontwikkel; dat hulle deur hulle aksies bewys van hul kennis en vordering sal lewer (kyk 3.3.5.3) en dat hulle sal deelneem aan lesse wat gerig is op onmiddellike en tasbare resultate (Regelski, 1983:46-48; 1986:197).

3.3.7 Leer vind plaas binne groepe en tussen groepe

Regelski se aksieleerbenadering maak voorsiening vir leerders om in groepe of as individue te werk in die skep van 'n totale musikale ervaring. In teenstelling met Revans (kyk 3.2.5), is Regelski nie voorskriftelik ten opsigte van die grootte van groepe nie. Volgens hom kan 'n leerder deel wees van 'n groot of klein groep of individueel werk. Vriendskapsgroepe is egter voordelig omdat dit aan leerders stabiliteit bied asook die geleentheid om sosiale verhoudings en rolle uit te toets en met identiteit te eksperimenteer (Regelski, 1981:266, 366; 2004:34).

3.3.8 Die rol van die fasiliteerder in die leerproses

In teenstelling met Revans se oortuiging dat die fasiliteerder blote ondersteuner en skepper van leergeleenthede is (kyk 3.2.6.3), verwag Regelski van kenner-fasiliteerders om hul eie leerdoelwitte en onderrigmetodes in ooreenstemming met die hoof- en intermediêre doelwitte te ontwikkel sonder om 'n vasgestelde sillabus te volg (Regelski, 1983:48, 49). Hulle taak is om onderrigmateriaal saam te stel en daaglikse lesse en aktiwiteite volgens leerders se behoeftes aan te bied waartydens die leerder sistematies en progressief blootstelling aan konsepte in realistiese musikale funksies ontvang (1981:280;1986:196). Deur middel van besprekings bevorder die fasiliteerders konseptualisering en beplan telkens nuwe ervarings op hoër vlakke om elke leerder tot bereiking van sy unieke potensiaal te lei (Regelski, 1981:283, 364). Fasiliteerders maak so ver moontlik gebruik van die tyd tot hulle beskikking om die praktiese resultate van aksieleer na te streef. Alhoewel hulle gedurende die hele leerproses by leerders betrokke is, bepaal leerders self die gang van aktiwiteite sonder radikale ingryping van die fasiliteerder (Regelski, 1983:48, 50).

3.3.9 Onderrigmetode

Die situasie bepaal die onderrigtegniek. Dit beteken dat 'n spontane en eksperimentele benadering gevolg word wat buigsaam is en aangepas word by leerders se reaksie en behoeftes. Lesbeplanning en -aanbieding word deur kreatiwiteit gekenmerk (Regelski, 1981:278-280). Regelski ondersteun Revans se beginsel dat daar weg beweeg moet word van die tydwende sisteem waar elke komponent van die leerinhoud afsonderlik onderrig word. Hy redeneer dat leerders die komponente wat hulle vroeër geleer het, sal vergeet en dat hierdie stof nie as 'geleer' beskou kan word nie. Wanneer onderrig plaasvind deur meer as een komponent gelyktydig te onderrig, kan leer meer volledig en suksesvol plaasvind. Elemente (konsepte) kom induktief tydens leeraktiwiteite na vore. Leeraksies vind nie lineêr of in 'n spesifieke volgorde plaas nie aangesien leerders verskil en geen een metode by alle leerders sukses kan verseker nie (Regelski, 1981:128, 266, 299).

3.3.10 Refleksie

Revans (kyk 3.2.8) glo dat dit nodig is vir 'n leerder om oor sy optrede te reflekteer en vrae te vra wat kan lei tot die verbetering van sodanige optrede. In musiekonderrig verwys refleksie volgens Regelski daarna dat die kunstenaar sowel as luisteraars na die optrede sal luister en die kunstenaar geleentheid sal gee om, sonder die onderwyser se hulp, sy eie optrede krities te beoordeel deur punte te identifiseer waarop hy kan verbeter. Daarna moet hy te kenne gee hoe hy te werk sal gaan om sy optrede te verbeter. Die groep kry daarna geleentheid om die optrede aan die hand van konsepte soos artikulasie, dinamiek en frasering te bespreek en om voorstelle te maak. Die onderwyser respekteer leerders se voorstelle maar is vry om deur middel van onderrig en demonstrasie te verduidelik waarom 'n sekere opsie bo 'n ander verkies word. Die kunstenaar besluit watter voorstelle hy gaan implementeer en herhaal daarna sy optrede met die doel om dit te verbeter (Regelski, 2008:42).

3.3.11 Innerlike kwaliteite

Regelski noem dat selfdisipline en selfverantwoordelikheid tydens die aksieleerproses ontwikkel. Verder word selfmotivering bevorder wanneer die leerdoelwitte leerders se eie doelwitte en keuses verteenwoordig en wanneer hulle die leerproses as 'n beloning op sigself beskou (Regelski, 1983:47, 48).

3.4 Vergelyking tussen Revans en Regelski se aksieleerbenaderings

3.4.1 Ooreenkomste

Die volgende ooreenkomste is opgemerk in Revans en Regelski se aksieleerbenaderings:

- Die fasiliteerder is nie die uitsluitlike bron van kennis nie.
- Leerders staan sentraal in die leerproses en neem verantwoordelikheid vir hul eie leer.
- Leerders leer effektief wanneer hulle betrokke is by werklike probleme en in groepe saamwerk.
- Die leerproses is eksperimenteel.
- Refleksie vorm 'n belangrike deel van die leerproses.
- Leeruitkomste word voortdurend gemoniteer en onderrigsukses word aan die hand van waarneembare resultate geëvalueer.

3.4.2 Verskille

Revans en Regelski se sienings in verband met die aksieleer verskil in die volgende opsigte:

- Revans glo dat 'n onbekende probleem en onbekende groeplede tot die beste resultate lei. Regelski daarenteen glo dat die leerders se doelwitte verband behoort te hou met hul ervarings in die verlede (Revans, 1980:44, 54; Regelski, 1981:356).
- Die tweede verskil tussen hulle sienings lê in die beskouing van die fasiliteerder se rol. Volgens Revans speel die fasiliteerder slegs 'n tydelike rol deur leerders aanvanklik by te staan met groeppvorming en bemoediging. Regelski verwag egter dat die fasiliteerder gedurende die hele leerproses by leerders betrokke sal wees deur vakkundige leiding te gee, waar te neem en leerders tot refleksie aan te moedig. Sy benadering is meer gestruktureerd deurdat hy voorsiening maak daarvoor dat fasiliteerders leerdoelwitte bepaal en aktiwiteite beplan om te verseker dat leerders in die rigting van hul einddoel vorder (Pedler *et al.*, 2005:55; Regelski, 1981:283).
- Beide sienings voer aan dat persoonlike ontwikkeling tydens die leerproses plaasvind. Regelski lê egter klem op die individu se voortgesette betrokkenheid by musikale aktiwiteite terwyl Revans meer gerig is op persoonlike ontwikkeling ter bevordering van die organisasie (Regelski, 1981:47; Revans, 1980:309).

3.5 Opsomming

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat Revans en Regelski se aksieleerbenaderings ooreenkom met betrekking tot die plasing van die leerder as sentrale figuur binne die eksperimentele leerproses. Hy is binne groepsverband of individueel verantwoordelik vir sy eie leer terwyl hy soek na 'n oplossing vir 'n werklikheidsgetroue probleem. Refleksie en die lewering van sigbare resultate speel 'n belangrike rol tydens die leerproses.

Die verskille in Revans en Regelski sienings sentreer rondom die bekendheid van die probleem waarmee leerders gekonfronteer behoort te word. Revans is van oortuiging dat 'n onbekende probleem leerders lei tot nuwe denke en oorspronklike oplossings vir 'n probleem terwyl Regelski die waarde van vorige ervaring met betrekking tot 'n probleem soortgelyk aan die verlede beklemtoon.

Revans en Regelski se sienings verskil ook met betrekking tot die rol wat die fasiliteerder in die leerproses behoort te speel. Revans lê klem op die feit dat die fasiliteerder hoofsaaklik 'n ondersteunende rol speel en nie die uitsluitlike bron van kennis is nie. In teenstelling daarmee verwag Regelski van die fasiliteerder om leerders doelgerig tot die bereiking van bepaalde leerdoelwitte te lei. Vir Revans staan die belang van die organisasie voorop terwyl Regelski die belang van die individu belangriker ag.

HOOFSTUK 4: DIE RAP-ONDERRIGLEERPROGRAM

4.1 Inleiding

'n Kombinasie van Revans en Regelski se aksieleerbenaderings is tydens 'n eenmalige rap-onderrigleerprogram aan 'n binnestedelike multi-kulturele tegniese hoërskool in Gauteng geïmplimenteer. Tydens die program, wat oor 'n tydperk van twee maande gestrek het, is op die volgende ses aksieleerbeginsels gefokus:

1. Relevante onderrigleerprogramme lei tot bereiking van persoonlike behoeftes en dien as motivering tot leer.
2. Leerders verwerf bepaalde, bereikbare vaardighede, alhoewel nie sonder uitdagings nie.
3. Leerders vorm groepe en werk met mekaar saam.
4. Bestaande kennis sowel as persone van buite (kenners) speel 'n rol in die verwerwing van vaardighede.
5. Die onderwyser speel 'n bepaalde rol in die aksieleerproses.
6. Die uitkomste van onderrig word tydens die leerproses en tydens uitvoering gemoniteer.

Vyf van hierdie beginsels word by beide Revans en Regelski se aksieleerprogramme aangetref. Beginsel vier sluit aan by Regelski se aanbeveling dat leerders aan die program oor voorkennis moet beskik. Hierdie beginsel is aangeneem weens die tydsbeperking waaraan die rap-onderrigleerprogram onderhewig was. Die beginsels sluit aan by Regelski se drie hoofideale vir 'n musiekprogram, naamlik: leerders word tot deelname gemotiveer op grond van die program se relevansie, leerdoelwitte word nagestreef om te verseker dat leerders sekere praktiese vaardighede aanleer en uitkomste word gemoniteer om te bepaal of musikale onafhanklikheid bereik is.

In die bespreking van die beginsels vind heelwat oorvleueling plaas. So byvoorbeeld vind samewerking tussen groeplede, die skool se kultuurkomitee, persone van buite, die navorser en die hele skoolgemeenskap tydens al vier fases plaas. Samewerking as aksieleerbeginsel word egter ook afsonderlik in hierdie hoofstuk bespreek.

Die rap-onderrigleerprogram het uit vier fases bestaan. In hierdie hoofstuk sal gekyk word na die wyse waarop bogenoemde beginsels tydens die vier fases van die ondersoek toegepas is. Fase een het gespreksessies behels waartydens die rap-kultuur verken is. Leerders het antwoorde probeer vind op vrae oor die elemente van 'n rap-lied en die aspekte wat aandag behoort te geniet tydens die organisering van 'n rap-konsert. Hierdie fase kom ooreen met Revans se diagnostiese fase (alfa-sisteen) waar die taak ontleed is en leerders gevra het: Wat wil ons doen? Wat keer ons om dit te doen? Wat kan ons daaromtrent doen? (Revans, 1980:157).

Vir die tweede fase, deur Revans as die ontwikkelingsfase beskryf, het leerders in groepe verdeel om rap- en ander vaardighede aan te leer. Hierdie fase herinner aan Revans se beta-sisteen (kyk 1.4) en behels sekere stappe waarvolgens vaardighede aangeleer word. Die stappe stem ooreen met die stappe van 'n aksienavorsingsiklus: beplanning, toepassing, waarneming en refleksie. Hierdie stappe is herhaaldelik uitgevoer totdat die verlangde resultate bereik is. Dit was nie altyd moontlik om stappe volgens beplanning te implementeer nie weens die kompleksiteit van groepverhoudings. Die navorser, as deelnemende waarnemer, was egter in die ideale posisie om die plan van aksie aan te pas wanneer nodig. Hierdie werkswyse stem ooreen met Regelski (1981:280) se siening dat die aksieleerproses buigsaam moet wees (kyk ook Blignaut, 1997:34; Somekh, 2006:1).

Die derde fase, deur Revans (1980:282, 284) as die samevoegingsfase en toepassingsfase geïdentifiseer, het bestaan uit die konsertaanbieding waar die aangeleerde vaardighede tydens 'n rap-konsert tot 'n geheel saamgevoeg is.

Tydens die vierde fase, die refleksiefase, is vasgestel of daar aan die vereistes vir die program voldoen is en watter betekenis die gebeure vir leerders inhou.

Gedurende die bespreking van die aksieleerbeginsels word na kenners verwys. Soos reeds genoem in 3.2.2 dra kenners eksterne kennis oor wat nuut is vir leerders. Die kenners in hierdie studie was voormalige leerders van die skool wat rap as 'n stokperdjie beoefen en rap-albums saamstel om 'n inkomste te genereer. Deur middel van hierdie kenners het leerders beleef dat die vaardighede wat hulle aanleer ook na skool bruikbaar is.

4.2 Fase een: Groepbesprekings

Tydens die eerste fase van die onderrigleerprogram het leerders die taak op hande ontleed en hulle motivering tot deelname aangedui. Besprekingsessies het tydens die navorsing se klasbyeenkomste plaasgevind. Regelski (1981:297) se opmerking dat kreatiewe aktiwiteite aansienlike tyd in beslag neem, is korrek. In hierdie geval moes die ruimte elke pouse vir die sessies voorberei word: banke is weggeskuif en stoele is in 'n sirkel geplaas. Selfone is deur middel van 'n skootrekenaar aan 'n klankversterker gekoppel, 'n videokamera is opgestel en 'n pen en notaboek is gereed gehou. Leerders het tuis beplan watter rap-voorbeelde tydens sessies voorgespeel sou word. Sommige leerders het liedere voorgespeel en bespreek terwyl ander geluister en saam beweeg het op maat van die musiek.

Verskeie onderwerpe is tydens hierdie groepbesprekings aangeraak, waaronder rap-gevegte, rap-temas, tydsduur van items, oefentye, sluitingsdatum vir inskrywings en die getal MC's wat benodig word. Revans (1980:229) noem dat die vermoë om 'n saak aanvanklik te bespreek nie bewys daarvan is dat kennis verwerf is nie. In die lig hiervan kan aangeneem word dat kennisverwerwing eers plaasgevind het in die volgende fase toe leerders begin toepas het wat tydens gespreksessies bespreek is. Tydens die eerste byeenkoms was slegs vyf persone teenwoordig. Leerders het na die reeks gespreksessies erken dat hulle opgewonde, skaam en senuweeagtig gevoel het. Een leerder het aangedui dat hy bedenkinge gehad het of die program gaan werk. Dit sluit aan by die kenmerk van aksieleer dat leerders hul twyfel mag uitspreek (Revans, 1980:258).

Die navorsing het alle rap-groepsessies bygewoon ten einde voornemende leerders se kennis omtrent rap te bepaal en om haar eie rap-kennis te verbreed. Sy het besef dat dit slegs moontlik is om uitlatings te interpreteer indien sy deel van die konteks is waarbinne die interaksie plaasvind, aangesien die betekenis van uitlatings afhang van die spreker se stemtoon, liggaamstaal en wat sprekers voorheen aan mekaar gesê het (DeNora, 2000:37).

Volgens Regelski (1983:48) se aanbeveling het die navorsing lesse beplan ten einde sekere leerdoelwitte te bereik. Weens onkunde en onsekerheid was sy egter nie in staat om spontaan oor onderwerpe te gesels nie. Leerders het verveeld voorgekom. Sy het besef dat die rolle in hierdie projek omgeruil is: leerders is die kenners wat mekaar se kennis oor rap aanvul en sy die leerder. Na hierdie ervaring het sy besluit om weg te beweeg van Regelski se verwagting dat die onderwyser leerdoelwitte moet beplan. Leerders het self tot 'n groot mate geweet watter

vaardighede hulle moes verwerf en watter leerdoelwitte nagestreef behoort te word. Elke les was vir die navorser sowel as die leerders 'n eksperiment waar leer natuurlik en spontaan plaasgevind het (Regelski, 1981:281; 1986:201; Revans, 1980:212). In daaropvolgende sessies is inligting uitgeruil sonder dat die navorser 'n lesing gegee het. Sy het slegs 'n element genoem en dan het 'n lewendige bespreking daaroor gevolg. Hierdie situasie het die navorser die gerusstelling gegee dat die eindproduk haalbaar is ten spyte van haar onkunde.

Gespreksessies het voortdurend en vinnig van onderwerp verander. Leerders het teruggekeer na onderwerpe waaroor daar tydens 'n vorige sessie nie voldoende inligting bekom is nie. Na besinning oor 'n vorige sessie se besprekings en voorstelle het hulle die volgende dag nuwe voorstelle gemaak. So is onderwerpe (konsep-areas) gesamentlik en voortdurend uitgebrei en op 'n toenemende hoër vlak van verfyning bespreek. Leerders het intuïtief die aksienavorsingsstappe van beplanning, waarneming, gevolgtrekking en reflektoring toegepas.

Rap-gevegte of verbale kompetisies (kyk 1.6) was een van die onderwerpe waaroor leerders deeglik besin het. Sommiges was oortuig dat rap-gevegte deel van die program moes uitmaak. Hulle het besluit dat 'n ligte mate van *dissing* toegelaat moes word tydens 'n rap-geveg, maar dat daar geen verwysing na 'n persoon se ma mag wees nie. Die *dissing* moet ook interessant wees, byvoorbeeld: "*I have enough swag to feed your whole family*", het leerder Nathi gesê. Heelwat leerders het egter weggekram van die idee van rap-gevegte, omdat dit moeilik is om op die ingewing van die oomblik te rap. By 'n volgende geleentheid is besluit dat die konsert uit items sal bestaan en nie uit rap-gevegte nie.

Die konsertprogram het ook lewendige besprekings uitgelok. Elke dag het leerders met nuwe idees vorendag gekom in verband met die tydsduur van die voorgenome konsert, die aantal items wat gelewer moes word en die toegelate tyd per item. Na vele voorstelle en motiverings het hulle saam besluit dat die konsert uit ongeveer tien rap-items van drie minute elk moet bestaan. Tyd is ingeruim vir aankondigings en die op- en af beweeg van die verhoog. Die navorser het later besef dat 'n program bepaal word deur die beskikbare items. Programbesprekings kon dus uitgestel geword het totdat vasgestel is watter items beskikbaar is.

Regelski (1981:46) noem dat gemeenskaplike taal een van die faktore is wat jongmense aan mekaar verbind en laat staande bly in die aangesig van veranderinge binne die volwasse wêreld. In hierdie verband het die navorser agtergekom dat leerders 'n taal van hul eie besig.

Hulle het woorde soos *spit*, *dope*, *swag* en *diss* gebruik. Die betekenis van hierdie woorde is in hoofstuk een uiteengesit (kyk 1.6). Die gesprek oor die taal waarin gerap moes word het soos volg verloop: *“The language?” ... “Any language” ... “No, mainly English and perhaps a few words in your own language to make you feel at ease” ... “No, only English, because someone can insult your mother in another language without your being aware of it”*. Liedere met sterk taal is tydens groepsessies vermy. Wanneer sterk taalgebruik voorkom, het leerders verskoning gevra daarvoor. Hieruit was dit duidelik dat my teenwoordigheid leerders se gedrag beïnvloed het. Dilworth (1998:40) noem dat hierdie invloed plaasvind selfs indien die fasiliteerder stil bly.

Leerders het self besluit dat rapliedere vir die konsert aan die volgende kriteria moes voldoen: ter wille van verstaanbaarheid word slegs Engelse liedere toegelaat; rappers moet die tema in gedagte hou en sorg dat lirieke hoorbaar uitgevoer word; skoon taal moet gebesig word; geen verwysing na geweld, seks, swangerskap, dwelmmiddels of ander onvanpaste onderwerpe mag plaasvind nie; rappers moet hou by die tydsbeperking van drie minute per lied; die begeleiding en tempo moet geskik wees vir die lied.

Die volgende vereistes is ook gestel: rappers moet aandag skenk aan interpretasie, mikrofoonhantering en gepaste bewegings; uitrustings moet eie wees aan die hip-hop-kultuur; rappers moet fokus op kommunikasie met die gehoor en streef na 'n aantreklike verhoogpersoonlikheid en elke groep moet 'n naam hê.

4.2.1 Aksieleerbeginsel een: Relevante onderrigleerprogramme lei tot bereiking van persoonlike behoeftes en dien as motivering tot leer

Verskeie leerderbehoefte het tydens groepbesprekings na vore gekom. Eerstens wil leerders hul persoonlike musieksmaak binne die skoolmilieu ultiel: *“Most schools do not offer rap concerts. I am grateful for the opportunity. I feel empowered by it” ... “We are glad that we can do something to which all young people can relate, something we all enjoy” ... “We would not be as enthusiastic if the type of music was prescribed by the teacher”*.

Binne die relevante aktiwiteite is dit vir leerders belangrik dat musiek hul lewensomstandighede aanspreek en dat hulle deur middel van musiek uiting kan gee aan hul lewenservarings. Leerder Ofentse noem dat rappers graag rap oor wat met hulle gebeur. Die volgende opmerking dui daarop dat jongmense gewoonlik dieselfde basiese behoeftes het: *“We can talk about our present, our past and our future, about our dreams and the hope that lives inside us, about our experiences at school, about perseverance and about life as an adventure”*. Leerder

Aleem het hierby aangesluit en gesê dat sy vriende se raad aan hom was om by die tema te bly en oor sy skoolervarings te rap. Leerders se hede sluit in hul skoolervarings, die uitdagings wat hulle daaglik ervaar en die volharding wat dit verg om te oorleef. Hulle het eenparig besluit op die rap-tema: *My story, my vision*, waar dit vir hulle gegaan het oor hul oorlewing binne die skoolomgewing en hul oorlewing te midde van die veranderende wêreld waarin hulle hulself moet handhaaf.

Die volgende sinsnedes dien as voorbeelde van rap-lirieke wat dui op sosiale oorlewing: *"They say if you go to school then too bad: you are a fool" ... "Let's stand together and tell all the haters we have our backs right" ... "I wanna stand up" ... "When those troubles come I will not step back" ... "This is my vision, I wanna see success" ... "The future is mine" ... "I have dreams" ... "I will be the best in the world"*. Volgens die rap-lirieke het oorlewing dus vir hulle beteken dat hulle sukses op skoolvlak ervaar. Die generasiegaping tussen onderwysers en leerders vorm deel van die probleme wat leerders ervaar om binne die skoolomgewing te oorleef: *"I know some teenagers are still disrespecting, but some of us are respecting"*.

Leerders het ook behoefte daaraan om uiting aan hulle gevoelens te gee. Hulle beskou rap as 'n eenvoudige manier om hul gevoelens uit te druk. *"It's time to show my emotions"*, het een leerder gerap. Leerder Denise het gesê dat sy haar gevoelens deur middel van instrumentale begeleiding, melodieë en rap uitgedruk het. Sy was oortuig daarvan dat sy beheer oor haar emosies sou verkry indien sy dit openlik uitspreek. Haar lied het vertel van die oorwinning wat sy behaal het oor die hartseer van haar ouers se egskending en oor mense wat haar onderskat. Sy vertel dat sy weggebreek het van mense wat haar negatief beïnvloed. Sy het geleer om aan te pas. In haar lied het sy haar nuwe lewe met 'n splinternuwe motor vergelyk, omdat dit die begin van 'n nuwe lewenspad is. Deur middel van metafore het sy openlik oor haar gevoelens gepraat. Sommige mense het nie verstaan waarna sy verwys nie. Die mense wat haar regtig ken, het wel verstaan.

Nog 'n behoefte van jongmense is om ander mense (veral die teenoorgestelde geslag) te beïndruk. Regelski (1981:42) noem dat een van die hoofbehoefte van jongmense is om groepsgoedkeuring te ontvang. Volgens leerder Radichaba is enige persoon in staat is om die rap-vaardigheid aan te leer en aangesien die jeug dit geniet om na rappers te luister, is rap die ideale manier om 'n indruk te maak. Leerder Empire het gesê dat hy deur middel van rap erkenning kry vir wat hy kan doen. Leerder Swagga het erken dat hy selfvertroue en moed vir die lewe kry wanneer hy op sy *rapping* fokus. Dit het geblyk dat hy die konsert as 'n geleentheid

beskou het om sy beeld as 'n persoon wat swag besit, in stand te hou. Telly Gang, 'n groep akademiese onderpresteerders, het in die konsert die moontlikheid gesien om deur middel van hul lied en kleredrag die beeld van suksesvolle leerders te skep wat akademies vorder: *"I'm in the school of success, the school of talent and challenge where champions are made"*.

Nog 'n rede waarom leerders aan die die rap-onderrigleerprogram deelgeneem het was om hulself as rap-kunstenaars voor te berei. Leeder Jai Tea het die program gebruik om die sukses van sy rap-lirieke te bepaal: *"One day I'm gonna be on the library shelves, rapping is my best profession"*. Leeder Seth het erken dat hy deur deelname aan die konsert oefen om soos Eminem, sy rolmodel, te wees.

Die jeug wil graag vooruitstrewend wees. Hierdie behoefte het geblyk uit leerder Kamogelo se opmerking dat Suid-Afrikaanse jongmense die Amerikaanse leefstyl nastreef omdat hulle dieselfde voorspoed wil ervaar. In teenstelling met oorsese rappers, rap Suid-Afrikaners egter hoofsaaklik oor die reënboognasie se probleme.

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dat leerders die volgende behoeftes ervaar: hulle wil beleef dat hul musieksmaak erken word; hulle wil ook uiting aan hul ervarings en emosies gee, mense beïndruk, finansiële voorspoed ervaar en vir hul toekoms voorberei word.

4.2.2 Opsomming: Fase een

Uit die bespreking van die eerste siklus is dit duidelik dat al ses aksieleerbeginsels tydens die gespreksessies toegepas is: leerders se behoefte om aan aktiwiteite deel te neem is bevredig toe hulle geleentheid gekry het om op 'n relevante rap-tema te besluit; leerders het die vaardighede van kritiese denke, besinning en redeneringsvermoë ontwikkel; die onderwyser het 'n rol gespeel om besprekings gefokus te hou; leerders is tot insig gelei; leerders, die navorser, sowel as persone van buite, het tydens die sessies saamgewerk en uitkomst gemoniteer.

4.3. Fase twee: Aanleer van vaardighede

4.3.1 Aksieleerbeginsel twee: Leerders verwerf bepaalde bereikbare vaardighede, alhoewel nie sonder uitdagings nie

Leerders moes bepaalde vaardighede verwerf om 'n suksesvolle rap-konsert op die planke te bring. Hierdie vaardighede is in siklusse teen hul eie tempo en op 'n eksperimentele wyse verwerf. Leergeleenthede is gekenmerk deur variasie, onvoorspelbaarheid en spontaneïteit. Slegs die kennis wat leerders op 'n sekere tydstip benodig, het aandag ontvang (Dilworth, 1998:37; Regelski, 1981:373; Revans, 1980:53). Leerbeginsel twee (die aanleer van vaardighede) het in al vier fases van die ondersoek plaasgevind.

Die tweede fase het behels dat leerders in groepe verdeel, teoretiese konsepte baasraak en die volgende vaardighede aanleer:

- Elke groeplid moes sy eie rap-lirieke skryf wat sy gevoelens weergee en die groep moes lirieke saamvoeg om een lied te vorm.
- Gepaste instrumentale begeleiding moes vir elke lied gevind word.
- Groeplede moes ooreenstemming oor 'n begeleiding bereik en leer om saam met die begeleiding te vloei.
- Groepe moes met klankapparaat voor 'n gehoor optree.
- Groepe moes 'n geleentheid reël vir die uitvoering van hul liedere.
- Tydens die proses moes groepe leer om te reflekteer ten einde die beste oplossing vir probleme te vind.

Meer as een musikale element was gelyktydig by die skepping en uitvoering van liedere betrokke. Leerders moes leer om musikale konsepte soos ritme, toonhoogte, tempo, dinamiek, vorm (liedstruktuur) en styl toe te pas. Ten einde hierdie uitdagings die hoof te bied, het hulle aksies beplan en uitgevoer. Daarna is nagedink oor die aksies wat plaasgevind het. Hierdie uitdagings kom ooreen met dié waarvoor uitvoerders in die werklike lewe te staan kom. Om hierdie uitdagings te bowe te kom, het leerders voortdurend vrae gevra en kritiese selfevaluatie toegepas (Dilworth, 2008:36; Regelski, 1983:47).

4.3.1.1 Vaardigheid een: Skep van rap-lirieke

Tony en Chris (kenners) het nuwe rappers tydens die eerste werkswinkel verseker dat dit makliker is om te leer rap as wat hulle dink. Daar is nie 'n spesifieke manier nie, maar indien die volgende wenke toegepas word, sal dit help met die skep van rap-liedere:

Get a pencil or pen ready and prepare your work space. Ensure that the lighting is in order. Be calm and positive about yourself. Tell the truth in an emotional way. Be in love with your song. Believe in what you say, for it is the only way to convince the audience about your point of view. Keep a list of rhyme words that relate to your topic. Expand your vocabulary. When you are struggling to progress, try again after you have taken a rest.

Leerders wat vroeëre blootstelling aan lirieskryf gehad het, het die proses makliker gevind. Leerder Jai Tea het reeds op laerskool rap-sinne gemaak met die spelwoorde wat sy onderwyseres vir hulle gegee het. Vir hom staan beplanning voorop. Hy sê dat hy nadink oor wat hy wil sê en hoe hy die woorde moet stel. Na voltooiing daarvan dink hy na oor die sukses van sy poging. Leerder Denise beskryf die proses van lirieke skryf soos volg:

To create song lyrics you have to plan and know what you want to say. I summarised my life in a few paragraphs. To tell my story in a rap song was easy. All the words just came to me. I cannot really explain how. I did not think about the consequences of what I said, but only concentrated on the important issue, to make myself heard.

Rappers kon nooit tydens die rap-onderrigleerprogram eenstemmigheid bereik oor die beste werkswyse in verband met die volgorde van lirieke skryf en die keuse van begeleiding nie. Sommige van hulle was oortuig dat die beste praktyk is om eers 'n begeleiding te vind, die ritme en tempo te bepaal en die lirieke daarby in te pas. Leerder Toxic sê: *"I listen to the beats while I write the lyrics because then I know how the beat flows."* Leerder Jay Weezy vestig die aandag op die volgende probleem:

If the song is written before the beat has been chosen it might happen that the tempo of the beat and that of the lyrics do not fit. Usually the lyrics then have to slow down to flow with the beat.

Ander leerders, soos Denise, het haar lirieke geskryf voordat sy 'n begeleiding gehad het. Die groep Crazy Saints het ook hierdie werkswyse gevolg: *"After we created the song lyrics we looked for a beat that would suit the lyrics. It took us a long time to find a suitable beat."*

Kenners het tydens werksinkels op Saterdag leerders se aandag op verskeie sake in verband met 'n geslaagde rap-uitvoering gevestig. In verband met die struktuur van 'n rap-lied het Tony die volgende elemente uitgelig: 'n rap-lied bestaan uit 'n *intro*, vers, koor, vers, koor, koor,

middelste agt mate, koor, *outro*. Die *outro* bestaan uit instrumentale begeleiding wat tot aan die einde van die lied voortduur. Die middelste agt mate moet verskil van die res van die lied. Hy het ook genoem dat die koorgedeelte van die lied oor die rap-tema behoort te handel:

Start by writing the chorus because it is the main idea of the song. Decide whether you want to sing it or rap it. You also have to decide whether the chorus should be emotional or something impressive that would attract the audience's attention.

Melvin het op Tony se raad voortgebou:

Listen to the beat. Rap in free style over the beat in order to test different ways of flow. Decide which beat you prefer. Write down the lyrics. Compile a list of words you want to add to the chorus. Study this list of words while listening to the beat. Rap in free style by using these words. When you come across great ideas, record them and decide which one will be the best. Now you can start working on the verses.

Swag Stars, Toxic, Jay Weezy, Denise en Jai Tea, Telly Gang en Fire Line se liedere het koorgedeeltes gehad. Tydens die tweede werkswinkel het kenners meer inligting oor die verse van 'n rap-lied gegee. Hulle het leerders daaraan herinner dat die ritme van die begeleiding die eerste deel van die lied is wat die gehoor hoor. *"The first line of the first verse has to capture the audience's attention. It could be a funny or controversial statement. Take care that the content of the verse stays relevant to the topic"*. In verband met vers twee sê kenner Chris dat die rapper kalm moet wees en moet nadink oor sy boodskap. Na 'n dinkskrum het leerder Piet sy groep se siening opgesom: *"In verse two we can say who we are, what we dream about and what gives us courage to go on"*. Kenner Melvin sê:

Verse three starts with a melody of four bars. Keep the attention of the audience. Rap about another aspect of your life. Avoid repetition because the average listener gets bored easily. End the verse with a powerful statement.

Op sy beurt beklemtoon kenner Tony die volgende:

After the lyrics have been completed, practise the song over and over until you can rap it without any mistakes. Then start memorizing the words. Take one line at a time until you are able to rap the complete song. Say it again, but with a different flow. Use your cellphone to record yourself regularly. It is important to listen to yourself in the way the audience is going to hear you. In this way it is possible to analyse your mistakes and improve your rapping.

Kenner Melvin noem dat die titel moet aandui waaroor die lied handel. Dit moet die oog en oor 'vang' en bestaan uit twee tot drie woorde. Swag Stars se lied dra 'n boodskap oor aan die jeug en die titel daarvan is *Youth Anthem*.

Kenner Ofentse het die volgende gesê in verband met temas en treflyne van 'n lied:

Themes may change. Rappers connect topics, return to the original theme and end with their best line, the punch line. Ensure that the song has enough punch lines. The last line of a song is important because that is what the audience wants to hear and what they will remember.

Kenner Tony sluit hierby aan en merk op:

Songs change people's lives. It is therefore important that rappers will ensure that their lyrics are meaningful. The audience wants to listen to songs that convey a message. They want rappers to be sincere.

Kenners het leerders ook aangemoedig om hul woordeskat uit te brei:

If you are unsure about the meaning of a word, look it up in the dictionary. Learn new words that will impress people, and use synonyms. In this way your lyrics will remain unique.

As jy jou sintuie gebruik, sal jy nooit sonder woorde wees nie, was kenner Bugzito se raad. Om leerders te help om sake op 'n oorspronklike en interessante wyse te beskryf, het die navorser besluit om hulle deur middel van 'n dinkskrum-oefening te leer hoe om 'n saak te ontleed en hoe om dit met behulp van byvoeglike naamwoorde en sinonieme te beskryf. Regelski (1981:305) se voorstel is gevolg: baie papier en potlode is vir die oefening byderhand gehou. Leerders is gevra om ses aspekte van hul skoollewe neer te skryf. Onderaan elke aspek moes hulle woorde wat in verband met die spesifieke aspek in hul gedagtes opkom, neerskryf. Die onderwerp wat die langste lys woorde het, moes vervolgens deur middel van woorde beskryf word wat emosies weergee. Hierdie woorde is saamgevoeg om twee tot vier sinne (mate) te vorm. Leerders is gevra om minstens een rymwoord per sin te gebruik (binne- of endrym).

Leerders het in groepe verdeel. Elke groeplid het op 'n ritme besluit, dit op die tafel gespeel en sy vers saam met die ritme probeer sê. As die woorde en ritme nie ooreengekom het nie, het hulle 'n woord verander of op 'n ander ritme besluit. Wanneer 'n woord te lank was, het die rapper 'n woord met minder lettergrepe gekies. Hierna het hulle nog twee sinne in verband met die onderwerp geïmproviseer. Hulle is telkemale daaraan herinner om te ontspan, om te vloei saam met die ritme en om slegs op die ritme en gevoel te konsentreer. Tydens 'n refleksiesessie hierna het leerders aangedui dat hul selfkennis toegeneem het terwyl leer plaasgevind het en dat hulle geleer het om kreatief te dink. Hulle het ook besef dat die gebruik van byvoeglike naamwoorde die lirieke interessant maak. Hierdie oefening was 'n klein doelwit op pad na die bereiking van die hoofdoelwit, naamlik die verwerwing van die praktiese

vaardigheid van lirieke skryf. Die proses het bygedra tot bevordering van leerders se taalvaardigheid.

Tydens informele gesprekke het leerders kennis oor rym uitgeruil. Fhulufhelo het die opmerking gemaak dat rappers wat in vrye styl rap nie eintlik rymwoorde gebruik nie. Hulle sê enige iets wat in verband met die tema in hul gedagtes opkom. Na ondersoek op die internet en na gesprekke met rap-kunstenaars het leerders egter tot die besef gekom dat rym nie buite rekening gelaat kan word wanneer rap geskep word nie. Rym dra daartoe by dat die rapper die ritme aanvoel. Die kenners het leerders aangeraai om op die uitkyk te wees vir woorde wat dieselfde klink, soos *car* en *bar*. Hulle het die nuwe rappers ook gewys op die funksie van binnerym (alliterasie en assonansie) en endrym en aan hulle gedemonstreer dat aksente op swak en op sterk polsslake kan voorkom. Een leerder het sy maats aan die groep Bone Thugs se manier om rymwoorde te beklemtoon, herinner: een rapper rap sy gedeelte en aan die einde van die vers praat die hele groep saam.

Die stappe wat leerder Luyanda volg om lirieke te skep is as volg: eerstens kies hy 'n begeleiding en luister daarna. Dan dink hy na oor die onderwerp sodat hy dit goed verstaan. Hy soek daarna na 'n gepaste woord om mee te begin. Elke woord waaraan hy dink wat verband hou met die tema, skryf hy neer. Daarna orden hy die sinne, dink aan treflyne en oefen sy lirieke saam met die begeleiding. Wanneer hy saam met 'n vinnige begeleiding rap, is sy stemtoon hoog. Saam met 'n stadige begeleiding rap hy met 'n lae stemtoon. Hy let ook op sy uitspraak. Nadat hy 'n lied geskryf het, dink hy daarvoor na om seker te maak dat hy gesê het wat hy wou sê.

Ten einde suksesvolle rap-lirieke te skep, moes leerders leer om te luister sodat hulle hul eie en ander se uitvoerings kon evalueer. Hulle moes ook leer om hul liedere te interpreteer deur met mekaar daarvoor te praat, te luister, voorstelle te maak en besluite te neem. Tydens die program het hulle geleer om die idees van groeplede saam te voeg om 'n rap-skepping te vorm. In die proses het hulle geleer om te improviseer en daardeur het hulle selfvertroue ontwikkel (Ley, 2004:36, 40).

4.3.1.2 Vaardigheid twee: Vind 'n gepaste begeleiding

Leerders moes die vermoë ontwikkel om gepaste begeleidings vir hul liedere te bekom. Die ideaal was dat hulle hul eie begeleiding met behulp van sagteware-programme sou skep. 'n

Sessie is gereël waartydens 'n graad 8-leerder die geleentheid gekry het om aan belangstellendes te demonstreer hoe om 'n begeleiding te skep. Weens gebrek aan fasiliteite was leerders egter nie in staat om hul eie begeleidings te skep nie. Die navorser het (met haar seun, Nelius, se hulp) begeleidings van die internet na haar skootrekenaar oorgedra. Leerders kon sodoende kies watter begeleiding hulle wou gebruik.

Kenners se raad aan nuwe rappers was dat hulle na soveel as moontlik verskillende rap-style, vloeistrukture en rymskemas moet luister voordat hulle op 'n begeleiding besluit. Leerder Ofentse se mening was dat 'n begeleiding veelsydig moet wees sodat dit stadige sowel as vinnige rappers kan akkommodeer. Leerder Empire het besluit dat hy 'n begeleiding wil hê waarop 'n mens kan dans. Vir leerder Jai Tea was dit moeiliker om op 'n begeleiding te besluit as om lirieke te skryf. Soms het hy 'n begeleiding vir 'n paar dae aangevoel en dan het hy weer die gevoel daarvoor verloor. Swagga, die leier van Swag Stars het probeer om 'n oorspronklike begeleiding vir sy groep te skep. Weens rekenaarprobleme kon hy nie die begeleidings gereed kry nie. Om hierdie rede het hy dikwels nie vir oefeninge opgedaag nie. Sommige groepe was kort voor die konsert nog steeds onseker oor hulle begeleidings.

Die grootste struikelblok van die proses was dat sommige leerders tot op die laaste oomblik gewag het om hul begeleidings aan die klankingenieurs te oorhandig. Begeleidings is in verskillende formate (wav, mp3, wmv en ander) aangebied en op selfone, geheuestokkies en kompakskyf ingehandig. Weens gebrek aan internetfasiliteite kon die regte klankformate (codecs) nie op daardie laat stadium van die internet afgelaai word nie. Die gevolg was dat enkele klankbane nie op die beskikbare apparaat kon speel nie. Dikwels moes die regte klankbane eers gesoek word. Oefeninge is onnodig hierdeur verleng. Die oplossing was dat al die klankbane op die rekenaar gedupliseer was vanwaar dit op 'n kompakskyf gekopieer is. 'n Spertyd is bepaal wanneer musiek op kompakskyf moes wees. Leerders het nie ag geslaan op hierdie versoek nie. Tot een dag voor die konsert was daar nog leerders wat nie hulle begeleidings gereed gehad het vir opname op kompakskyf nie.

4.3.1.3 Vaardigheid drie: Vloei

Nadat 'n gepaste begeleiding vir lirieke gevind is, moes elke leerder leer hoe om vloeiend saam met die begeleiding te rap. Die derde leerdoelwit was dienooreenkomstig om te leer om saam met die musiek te vloei. Green (2008:60) beskryf vloei as die vermoë om vol te hou om elke

noot op 'n presiese punt op of rondom 'n polsslag te sing. In rap behels dit die onophoudelike vloei van woorde op maat van 'n gekose ritme.

Volgens Tony, een van die kenners, omvat vloei alle aspekte van rap. Hy beskryf vloei as die atmosfeer van die lied, die toonhoogte van *rapping*, die ritme en die tempo. Hy sê: *"It is not what you say, but the way you say it"*. Om leerders die gevoel van vloei te gee, het hy hulle aangemoedig om aan 'n ritme te dink en hulself op maat van die ritme aan mekaar voor te stel. *"My name is ... I come from ... I stay in ... my friends say I am ..."*

Om nuwe rappers te lei om saam met die begeleiding te vloei, het Tony se vriend, Chris, gesê dat die rapper, nadat hy 'n begeleiding gekies het, in vrye styl daarmee saam moet rap. Hy moet enige woorde wat by hom opkom sê, selfs al maak die woorde nie sin nie. Hy moet probeer om die woorde te laat rym. Verskillende maniere van vloei moet getoets word en die rapper moet daarop fokus om by die begeleiding te bly. Hierdie oefening gaan nie soseer oor die woorde nie, maar help die rapper eerder om op maat van die begeleiding te rap. Rap-begeleiding is hoofsaaklik in viermaatslag. Om vloei te verseker, moet lirieke se aksente by die begeleiding se maatslag aanpas. Die rapper moet die ritme neurie en die 1-2-3-4 maatslag voel. Die vloeistruktuur van verse moet verskil.

Op die navorser se vraag: *"How does one teach a person to flow?"* het leerder Samkele gesê dat die persoon self moet leer. Ander leerders het gesê dit is belangrik om na die begeleiding te luister terwyl jy jou lirieke skryf. Leerder Swagga verduidelik dat hy graag na Lill Wayne se *rapping* luister. Hy luister hoe Wayne vloei en dan probeer hy dit nadoen, maar in sy eie styl. Die kenners sê om te vloei saam met die begeleiding moet die rapper ontspan en ongeforceerd saam met die begeleiding praat. Die tempo van die begeleiding en dié van die rap moet ooreenkom. Verder noem hulle dat 'n rapper in staat moet wees om vinnig te dink en besluite te neem. Dit is alleenlik moontlik indien hy homself dwing om by die begeleiding te bly en leer om voort te gaan ten spyte van lirieke wat verskil van dié wat op papier geskryf is. Wanneer rappers afsien van die idee van perfeksie en besef dat dit nie 'n fout is om van geskrewe lirieke af te wyk nie, leer hulle om hul eie pogings te aanvaar en om makliker te vloei. Kommunikasie en wisselwerking tussen groeplede op die verhoog dra ook by tot vloei.

Crazy Saints het dit moeilik gevind om saam met hul begeleiding te rap. Aanvanklik was hul lirieke vinniger as die gekose begeleiding. Hulle het mekaar gedurig daaraan herinner om kalm te word en stadiger te praat. Kenners het hulle aangeraai om op die begeleiding te konsentreer

en nie moed op te gee nie. Deur deursettingsvermoë aan die dag te lê het hulle die probleem oorkom. Hulle getuig dat hulle vriendskap in die proses versterk het.

Die samevoeging van groeplede se lirieke om een lied te vorm het ook die vloei beïnvloed. Om invalle te laat vlot was hulle genoodsaak om oogkontak te behou en na mekaar te luister. Hulle moes mekaar se lirieke ken en luister na sleutelwoorde wat die teken vir die volgende rapper was om die mikrofoon te ontvang en te begin rap. Hulle moes dus 'n bewustheid vir mekaar ontwikkel. Invalle en eindes moes beplan en ingeoefen word. Leerders moes ook beplan watter woorde saam gerap gaan word. Soms het een rapper agt mate gerap waarna almal saam die koorgedeelte gerap het. Daarna het 'n ander groeplid vier reëls gerap, die volgende twee en die vierde persoon ook twee waarna almal weer saam die koor rap. Motheo, een van die kenners, se voorstel aan Fire Line was om die treflyn (*punch line*) tussen groeplede te verdeel. Groep 1: "Success"... Groep 2: "we can reach you" ... Groep 1: "Success" ... Groep 2: "we have found you". Hulle moes ook oefen om gelyktydig te rap. Tydens die proses het hulle geleer dat elke lid 'n verantwoordelikheid het ten opsigte van die vloei van die lied.

4.3.1.4 Vaardigheid vier: Mikrofoongebruik

Kenners het aan rappers verduidelik dat die gehoor se aandag op die lirieke gevestig is. Om hierdie rede moet die lied duidelik hoorbaar voorgedra word. Die mikrofoon is 'n nuttige hulpmiddel om hierdie doelwit te bereik. Rappers moes dus leer hoe om die mikrofoon vas te hou en oefen om dit op die regte afstand vanaf die mond te hou. Kenner OT se raad was dat hulle die mikrofoon 'n duimwydte vanaf die mond, aan die ronde kant moes vashou.

Die feit dat daar slegs twee mikrofone vir die optrede beskikbaar was, het meegebring dat groepe met meer as twee lede mikrofone moes deel. Wanneer 'n rapper 'n bepaalde woord gesê het, het die volgende rapper vorentoe beweeg om die mikrofoon oor te neem. Leerders het besef dat elke faset van 'n optrede in detail beplan moet word.

4.3.1.5 Vaardigheid vyf: Suksesvolle verhoogoptrede

Nadat leerders daarin geslaag het om hul eie rap-lied te skep, moes hulle oefen om dit met oortuiging voor 'n gehoor uit te voer. Een van die leerders het voor sy eerste oefening op die verhoog met onsekerheid gevra of die mense hom gaan uitjou as hy sy woorde vergeet. Hy het voorspel dat die oefening moeilik gaan wees aangesien hulle nog nooit so iets gedoen het nie.

Hy het gevoel dat hulle nie daarop voorbereid was nie. Tydens sy optrede het sy vertroue in homself toegeneem en het hy met gemak opgetree.

Leerdere sê dat die gehoor inderdaad ag slaan op lirieke. Hulle luister of dit genoeg treflyne bevat. Hulle luister ook na die begeleiding en let op na die rapper se selfvertroue en sy mikrofoonhantering. 'n Rapper se selfvertroue word onder andere sigbaar in sy effektiewe benutting van die verhoogspasie en in sy kommunikasie met die gehoor. Leerder Swagga bevestig dit met die opmerking dat sy groep navorsing op die internet gedoen het om uit te vind hoe die gehoor by 'n item betrek kan word. Die gevolgtrekking waartoe hulle gekom het, is dat die rapper se hand-, arm- en liggaamsbewegings die gehoor in staat stel om sy ervarings saam met hom te beleef. Wanneer die rapper die dansvaardigheid bemeester het, dra dit ook by tot selfvertroue, vrymoedigheid om oor die verhoog rond te beweeg en 'n spontane verhoogoptrede.

Rappers se aanvanklike gebrek aan selfvertroue het gelei tot huiwering om op die verhoog rond te beweeg. Die kultuurkomitee het met idees vorendag gekom om leerdere meer gemaklik op die verhoog te laat voel. Die eerste plan wat hulle gemaak het, was om 'n klein verhoog teen die een saalmuur te bou. Leerdere het vir twee sessies op hierdie verhoog geoefen. Die nadeel hiervan was dat die agtergrondsbeelde nie effektief teen die sypmuur vertoon kon word nie. 'n Alternatiewe wyse om die verhoog te verklein, was om die verhoogordyne halfpad toe te trek. Hierdie reëling het die gewenste uitwerking gehad. Leerdere se bewegings was meer effektief in die kleiner ruimte.

Leerdere het op die volgende wyses vertrou geraak met hul lirieke: hulle het dikwels voor hulle maats opgetree, tuis voor 'n spieël geoefen en tydens optredes geleer om op een persoon in die gehoor te fokus. Positiewe terugvoer in die vorm van handklap en uitroepe van bemoediging het bygedra tot die bou van selfvertroue en het rappers bemoedig om oogkontak met die gehoor te maak.

Kenners het raad gegee in verband met 'n suksesvolle verhoogoptrede. Hulle het gesê dat die rapper behoort na te dink oor die betekenis van elke woord en dit met gevoel moet sê. Wanneer hy bedoel wat hy sê, sal sy optrede oortuigend wees. Hy moet nie te veel dink nie, maar net doen. Verder moet hy vergeet van perfeksie, sy verbeelding gebruik en hom inleef in die rol wat hy uitbeeld. Die rapper moet entoesiasties wees en sy optrede geniet. Hy moet nie aan die gehoor wys wanneer hy 'n 'fout' maak nie, maar moet voorgee asof alles volgens plan verloop.

Die rapper moet sy uitspraak en artikulasie oefen en hy moet sorg dat hy die laaste woorde duidelik uitspreek. Daar moet geen stiltes tussen die koor en verse wees nie. Die rapper se klere moet by die boodskap van sy lied pas.

Informele optredes het geleentheid vir leerders geskep om hul sensuiewaardigheid te bewys te kom. Dit het ook geleentheid vir leer geskep. Empire het gesê dat hy dit geniet om sy maats te sien optree. Wanneer hy hulle fouten sien en hoor, leer dit hom om nie dieselfde fout te begaan nie. Hulle optredes is vir hom inspirerend.

4.3.1.6 Vaardigheid ses: Konsertbemarking

Afgesien daarvan dat leerders rap-vaardighede moes aanleer, moes hulle ook leer hoe om 'n konsert te bemark. Bemarking het plaasgevind deur middel van persoonlike gesprekke, plakkate, strooibiljette, groepinligtingsessies en 'n rap-optrede deur buitekunstenaars.

Die eerste persoonlike gesprek het plaasgevind toe ek twee graad 8-leerders oor die moontlikheid om 'n rap-konsert by die skool aan te bied, genader het. Hulle was entoesiasties oor die idee en het voorgestel dat die kultuurkomitee van die skool by die projek betrek moes word. Die komitee bestaan uit graad 11-leerders wat die taak het om kulturele aktiwiteite in die skool te bevorder. Nadat die komitee oor die saak besin het, het hulle voorgestel dat die hele skool uitgenooi moes word om aan die konsert deel te neem. Die verskillende grade kom per geleentheid bymekaar om sake van gemeenskaplike belang te bespreek. Twee entoesiastiese leerders per graad is geïdentifiseer om hul medeleerders oor die konsert in te lig en hulle uit te nooi om daaraan deel te neem. Inskrywingsvorme is uitgedeel en moes teen die volgende dag in 'n houer in die skool se voorportaal geplaas word. Slegs een van die nege rap-groepe wat deelgeneem het, het op grond van hierdie groepsbemarking aan die konsert deelgeneem. Persoonlike bemarking het dus beter vrugte afgewerp. Graad 8-leerders wat graffiti as stokperdjie beoefen, het aangebied om plakkate te maak waarop die datum, tyd, plek, toegangsfooi en name van leerders verskyn. Hulle het vyf weke voor die konsert die inhoud van die plakkate met die rappers bespreek.

Leerders aan die skool toon weinig belangstelling in rap. Leerder Jay Weezy het die situasie as volg opgesom: *"The learners in our school think hip-hop consists only of dance. Non-rappers think it is easy to rap"*. Hierdie opvatting het geblyk tydens 'n bemarkingsaksie wat twee weke voor die konsert deur rappers uit die omgewing gehou is. Na aanleiding van hierdie negatiewe

het nuwe rappers aan hulself begin twyfel. Hulle gevoel was dat indien die gehoor op hierdie wyse teenoor professionele rappers optree, hulle funksie nie suksesvol sal wees nie. Om te verseker dat slegs rap-aanhangers die konsert bywoon, het die strooibiljette wat na afloop van hierdie geleentheid versprei is duidelik aangetoon dat dit 'n rap-konsert is. Verhoogname van voornemende rappers, soos Swag Stars, Telly Gang en Toxic het prominent op die strooibiljet verskyn.

Dit het onder die navorser se aandag gekom dat die konsert as 'n geleentheid vir juniors alleen beskou word. Alhoewel daar rap-aanhangers onder senior leerders is, wou hulle nie aan die konsert deelneem nie. Dit is onduidelik of hierdie reaksie verband gehou het met die navorser se daaglikse kontak met juniors leerders of omdat bemerking eerstens by die graad 8's en graad 9's begin het nie (die groepe waaronder die opname gedoen is).

4.3.1.7 Vaardigheid sewe: Konsertbeplanning, -voorbereiding en -organisering

4.3.1.7(a) Konsertbeplanning

Tydens die vierde siklus van die ondersoek was leerders verantwoordelik vir die beplanning, voorbereiding en organisering van die rap-konsert. Konsertbeplanning het sewe weke voor die konsert 'n aanvang geneem. Leerders het daaglik bymekaar gekom om die voornemende konsert en reëlins in verband met oefeninge te bespreek. Oefeninge sou plaasvind gedurende pouses, na skool en gedurende die daaropvolgende drie Saterdag. Die meeste groepe het elke dag gedurende pouses geoefen. Hulle is aangemoedig om hul skeppings gereeld hardop te sê om vordering te bewerkstellig. Groepe was gevolglik op Saterdag, gedurende pouses en na skool op die skoolstoepe hoorbaar.

4.3.1.7(b) Konsertvoorbereiding

Die kultuurkomitee het die keuse van *MC's* vir die konsert hanteer. Hulle het die *MC's* ook bygestaan met raad oor die hantering van 'n gehoor. 'n Graad 8-seun en -dogter, twee graad 11-dogters en een graad 12-seun wat self 'n rapper is, is as *MC's* aangewys. Kontinuiteit is behou deurdat die 'hoof *MC*' (die graad 12-seun) die meeste van die aankondigings hanteer het.

Die kultuurkomitee was in beheer van saaloefeninge. Hierdie leerders was nie persoonlik aan leerders bekend nie en kan daarom beskou word as persone van buite. Hulle taak was om die leerders te laat reflekteer en deur middel van terugvoer te laat besef watter aspekte van hul optrede geslaagd is en waaraan hulle nog aandag moet skenk. Terugvoer het 'n belangrike rol gespeel in leerders se leerproses en het daartoe bygedra dat die leerders hul gedrag aanpas en daardeur bewys lewer van leer wat plaasgevind het (Revans, 1980:27, 168, 291).

Die eerste saaloefening het twee en 'n halwe weke voor die konsert plaasgevind. Bykans niemand was gereed om op die verhoog te gaan nie. Sommige leerders het saam met hul vriende in groepies rondom 'n kragprop vergader, besig om musiek af te laai en hul begeleidings in orde te kry. Ander was besig om hul lirieke aan te pas, moed bymekaar te skraap of onmin uit die weg te ruim. Na sowat twintig minute het leiers uit kultuurkomiteegeledere na vore getree om die groep tot orde te roep. Diegene wat gereed was, is na die verhoog geroep om hul lied op maat van hul gekose begeleiding uit te voer. Die komitee het terugvoer gegee in die vorm van opbouende kritiek oor rappers se hantering van die mikrofoon, interaksie met die gehoor, benutting van die verhoogspasie en die vloei van liedere. Dit was duidelik dat nie alle leerders vaardighede teen dieselfde tempo bemeester het nie.

Na die eerste oefening op 23 Mei 2011 was die kultuurkomitee besorg oor die feit dat leerders nie gereed vir optrede was nie. Almal was dit eens dat die rappers nog baie moes oefen. Die skool se klankspan het hul bereid verklaar om die klanksisteem daagliks vir hierdie doel beskikbaar te stel. Vier dae later is die volgende gesamentlike oefening gehou. Slegs een groep, Telly Gang, het sedert die vorige oefening vordering gemaak. Hulle was ook die enigste groep wat tydens die oefening voltallig was. Redes waarom die ander groepe nie gereed was om op te tree nie het as volg gelui: *"The members in our group do not know their lyrics" ... "Our beats are still on our cellphones" "...[So and so] is not in our group any more" ... "Our CD does not work"*.

Tydens elke oefensessie het 'n aantal seniors agter in die saal stelling ingeneem om die situasie vanaf 'n veilige afstand dop te hou. Hulle het later geblyk graad 12-seuns te wees wat self ervare rappers is en oor hul eie rap-groep beskik. Hulle wou ook aan die konsert deelneem. Voordat hulle hulself egter aan die geleentheid verbind, wou hulle hulself eers oortuig dat die funksie 'n sukses gaan wees. Om hierdie rede het hulle die juniors se vordering elke dag fyn dopgehou.

'n Beroep is op leerders gedoen om elke dag vir oefeninge beskikbaar te wees. Kenners het daaglikse oefeninge bygewoon, raad aan rappers gegee en gedemonstreer wat van hulle verwag word. Na afloop van oefeninge het die kultuurkomitee, kenners, die navorser en leerders saam oor rappers se vordering besin. Hierdie fase van die ondersoek verteenwoordig Revans se gamma-sisteem waar leerders krities oor gebeure reflekteer (kyk Smith, 1997). Hulle het in 'n sirkel gestaan en met vrymoedigheid hul menings gelug. Leerders het erken dat die voorbereiding meer tyd in beslag neem as wat hulle beplan het. Die rede hiervoor is dat elke onderafdeling van die leerprogram (lirieke skryf, memoriseer, inoefen, uitvoer) deeglike beplanning en toewyding verg. Volgens die konsertbeplanning moes die konsertprogram 'n week voor die konsert gefinaliseer wees. Daarna sou die verloop van die program inge oefen word.

Vier dae voor die konsert moes leerders gereed wees vir 'n volledige kleedrepetisie. Almal was egter nie tydens hierdie geleentheid teenwoordig nie en sommige leerders se musiek was nie gereed nie. Die afkondiging is gemaak dat die rap-konsertprogram die middag na skool gefinaliseer sou word. Slegs persone teenwoordig sou in aanmerking geneem word vir deelname op 9 Junie 2011. Hierdie oproep het die gewenste uitwerking gehad. Alle leerders was teenwoordig. Alhoewel heelwat van hulle steeds nie hul begeleidings gefinaliseer het nie, het die oefening voortgegaan.

4.3.1.7(c) Konsertorganisering

Konsertorganisering is hoofsaaklik deur die kultuurkomitee behartig. Hulle het take geïdentifiseer en gedelegeer. Take wat voor die konsert uitgevoer is, het ingesluit die verkryging van toestemming om die saal vir die rap-konsert te mag gebruik, voorbereiding van die saal, opstel van klankapparaat, ontwerp, dupliseer en verkoop van toegangskaartjies, reël en toets van mikrofone, skakeling tussen die *DJ* en rappers en reël van toesighouers tydens die konsert.

Die kultuurkomitee het daarop aangedring dat die gehoor tydens die vertoning sal staan. Saalvoorbereiding het dus behels dat alle stoele uit die saal verwyder moes word. Die skool se dissiplinêre komitee het 'n versperring tussen die gehoor en die rappers gespan om te voorkom dat die gehoor met die rappers in kontak kom. Die kultuurkomitee het 'n lokaal gereël waar leerders se tasse vir veilige bewaring toegesluit kon word. Twee seuns het gesorg dat die vensters op die verhoog met swart sakke toegeplak word. Dit het die projeksie van bewegende

agtergrondsbeelde met behulp van 'n projektor teen die muur van die verhoog moontlik gemaak.

Die *DJ* en sy helpers het twee uur voor die aanvang van die konsert hul klankapparaat langs die verhoog opgestel. Leerders se begeleidings is koordloos vanaf hul skootrekenaar na die skoolsisteem gestuur wat dit weer na die klankkamer se klankversterkers en die saal se luidsprekers gestuur het. 'n Lid van die kultuurkomitee het as skakel tussen die *DJ* en kunstenaars opgetree deur aan te dui wanneer kunstenaars gereed is sodat die musiek kon begin.

Voor die vertoning het die klankspan die mikrofone getoets. Hulle was op bystand indien nuwe batterye benodig word. Die reëling in verband met die mikrofone was soos volg: leerders ontvang die mikrofone aan die regterkant van die verhoog. Na hul item word dit aan die linkerkant van die verhoog aan 'n persoon oorhandig wat spesiaal aangestel is vir die ontvangs van die mikrofone en wat dit aan die *MC's* moes oorhandig. Soms het dit behels dat daar in die ruimte onder die verhoog deur beweeg moes word om die mikrofone aan die volgende groep te kon oorhandig.

4.3.1.8 Opsomming: Aksieleerbeginsel twee

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat leerders met genot aan die rap-onderrigleerprogram deelgeneem het. Vaardighede is verwerf volgens leerders se individuele vermoëns, oorwinning is behaal oor vrees en groeplede het saamgewerk om hul gemeenskaplike doelwit te bereik.

Tydens die program is daar wegbeweeg van die tydwende werkswyse waar leerders sekvensieel aan een musikale komponent op 'n keer blootgestel word. As alternatief is Regelski se voorstel van inklusiewe onderrig toegepas waar die verskillende musikale komponente op 'n natuurlike manier saamgevloei het en gelyktydig inge oefen is. Die musikale vaardighede ter sprake is eerstens basiese musikale vaardighede soos luister, evalueer, interpreteer en improviseer. Tweedens het hulle spesifieke rap-vaardighede aangeleer soos die skep van 'n rap-lied, keuse van begeleiding vir rap-lirieke, vloei en mikrofoonhantering. Tesame met die musikale vaardighede het leerders ook geleer om deur middel van liggaamsbewegings met die gehoor te kommunikeer.

Ten opsigte van die konsertorganisering het hulle geleer hoe om 'n funksie te bemark, take te deleger, krities oor gebeure te reflekteer en om tyd effektief te benut. 'n Kreatiewe spanning is voortdurend behou tussen formele- en informele leer, dissipline en 'n gesindheid wat leerders toelaat om op hul eie te werk (Regelski, 1981:128, 281).

4.3.2 Aksieleerbeginsel drie: Leerders werk saam in groepe

Die derde aksieleerbeginsel wat in die rap-onderrigleerprogram toegepas is, is dat leerders geleer het om in groepe saam te werk. Rappers kon ook, indien hulle dit so verkies, op hul eie werk. Interaksie het tussen groeplede plaasgevind of, in die geval van solo-rappers, tussen die rapper en sy/haar vriende. Soos in beginsel een genoem, moes leerders sekere vaardighede aanleer. Interaksie het gesentreer rondom die uitdagings wat leerders te bowe moes kom tydens die aanleer van rap-vaardighede en vaardighede rakende 'n konsertaanbieding.

Leerders is toegelaat om hul eie groepe te vorm. Een van Revans se basiese aksieleerbeginsels is dat groeplede nie aan mekaar bekend moet wees nie. In die lig van die feit dat dit vir leerders van hierdie ouderdomsgroep belangrik is om lid van hul eie portuurgroep te wees, is die groepe in hierdie program hoofsaaklik op grond van vriendskapsverhoudings gevorm (Dilworth, 1998:36; Regelski, 1981:296). Met betrekking tot die wyse waarop groepe saamgestel is, het leerders genoem dat hulle nabye vriende gekies het met wie hulle in voeling is, mense wat van dieselfde dinge hou en met wie dit maklik is om mee saam te werk. Fire Line was 'n uitsondering. Hulle sê hulle groeplede was aanvanklik slegs kennisse. Die gesprek wat aanleiding tot hul groeppvorming gegee het, het soos volg gelui: Sipiwe het vir Luyanda gevra: *“Can you rap?” ... “Yes, but preferably in my mother tongue” ... “Let us form a group and take part in the rap concert” ... “Yes, we can practise every break” ... “Ofentse can create us a beat with Fruity Loops and OT can provide sound effects with beat boxing.”*

'n Kenmerk van groepe was dat lede oor ongeveer dieselfde intellektuele vermoëns beskik het en aan dieselfde portuurgroep behoort het. Telly Gang het byvoorbeeld bestaan uit leerders wat hulle graad herhaal. Crazy Saints se lede was vier toppresterders in die graad. Nog 'n kenmerk van groepe was dat lede dieselfde doelwitte gehad het. Een groep het gesê dat hulle bymekaar gekom het om aan almal te wys dat hulle kan rap (Dilworth, 1998:41; Regelski, 1981:296).

Negative Impact het gesê dat hulle besluit het om geen leier te hê nie. Elke individu het tot die groep se funksionering bygedra. In groepe waar geen lid oor rap-voorkennis beskik nie, het onsekerheid egter geheers en het onenigheid ontstaan. Nadat hulle leiding deur kenners ontvang het, het die twyfel en onmin verdwyn.

Sosiale verwantskappe is deur middel van rap-aktiwiteite gevorm en versterk. Leerders sê dat hulle dit geniet het om hul kennis met mekaar te deel. Hul vriendskap is daardeur versterk. Hulle was eerlik met mekaar en elkeen het geweet wat van hom verwag word. Hulle het besef dat hulle 'n gemeenskaplike doelwit het, van mekaar afhanklik is en 'n verantwoordelikheid teenoor mekaar het. Die elemente van 'n rap-lied (begeleiding, lirieke, verse wat bymekaar moet pas) het hierdie besef van interafhanklikheid en sosiale oorlewing versterk. Interafhanklikheid het vereis dat rappers mekaar se lirieke sou ken sodat hulle 'n ander lid te hulp kon snel indien hy sy lirieke sou vergeet. Groeplede moes ook elke oefening bywoon om op hoogte te bly van aanpassings wat van tyd tot tyd met betrekking tot die lirieke gemaak is.

Leerders het hulself heelhartig daaraan toegewy om mekaar te help om probleme te oorkom deur vrae te vra en seker te maak dat aksies uit die gesprekke voortvloei. So het Swag Stars hulself die vrae afgevra: Wat moet ons doen om 'n suksesvolle vertoning te lewer? Hoe kan ons deur middel van liggaamsbewegings die gehoor betrek? Gaan ons die skool se dansgroep nader om ons te leer dans? Moet ons probeer om buite skoolverband hulp te bekom? Hierdie vrae het hulle tot die besluit laat kom om nuwe dansbewegings aan te leer. Nuwe idees is dus aangeneem waardeur die leerkapasiteit van die groep verhoog is (Dilworth, 1998).

Leerder Jay Weezy het ook 'n oplossing vir sy probleem gevind deur vrae te vra. As solis het hy gevoel dat die laaste vers van sy rap-lied nie genoeg trefkrag het nie. Hy het raad by sy vriende gevra oor wat hy moes doen om 'n suksesvolle vertoning te lewer. Sy vriende het voorgestel dat hy 'n ander rapper moes nooi om saam met hom te rap. Sy keuse het op sy beste vriend geval. Hulle item is as "Jay Weezy *featuring* Toxic" op die program aangedui. Jay Weezy sê dat hierdie stap 'n groter vertrouensverhouding tussen hulle geskep het.

Leerders wat op hul eie gewerk het, is deur hulle vriende ondersteun. Jai Tea se vriende het elke oefening bygewoon. Na die vertoning het hulle hom verder ondersteun deur die nabetragtingsessies saam met hom by te woon. Denise se vriende het besef dat sy emosioneel voordeel daaruit sou trek om oor haar gevoelens te praat. Om hierdie rede het hulle haar aangemoedig om aan die konsert deel te neem.

Denise se keuses en besluite staan sentraal binne haar leerervaring. Aanvanklik wou sy 'n lied oor haar lewe komponeer en sing want sy het gedink om te sing is beter as om te rap. Die terugvoer wat sy van die kenners ontvang het, was dat sy eerder harmonieë vir Jai Tea moes verskaf as om alleen te sing. Sy het nie moed opgegee nie, maar voortgegaan om haar doelwit na te streef, naamlik om haar stem te laat hoor. Sy het egter 'n aanpassing gemaak toe sy besef dat dit makliker is om 'n rap-lied te skryf as om 'n lied te komponeer.

Swagga was nog 'n leerder wat homself daaraan toegewy het om sy mederapper te help om die kuns van lirieskryf te bemeester. Hy sê dat Skhumbuzo nog nooit gerap het nie. Daarom het hy 'n probleem gehad om lirieke te skryf en om saam met die ritme te vloei. Hy het Skhumbuzo stap vir stap geleer hoe om dit te doen. Eerstens het hy hom gevra om pen en papier te bring. Daarna het hy hom gevra om aan die verskillende aspekte van sy onderwerp te dink en sy idees daaroor neer te skryf. Hierdie gedagtes is getransformeer in reëls soos in 'n gedig. Skhumbuzo moes die reëls deurlees en probeer verstaan wat hy geskryf het. Swagga het 'n begeleiding gespeel en Skhumbuzo gevra om die eerste reël te lees. Hy moes aanhou praat saam met die begeleiding. Swagga het aan hom gedemonstreer hoe om sy woorde in te pas en hoe om te vloei. Skhumbuzo het aangehou oefen tot hy dit reggekry het. Skhumbuzo sê dat hy mettertyd geleer het om saam met die begeleiding te vloei. Hy het besef dat sy praattempo moet ooreenkom met die tempo van die begeleiding. Die volgende uittreksel uit sy lied bewys dat die onderrig geslaagd was, alhoewel sy rym nog geforseerd voorgekom het: *"I am the next generation / never mind emigration / this is SA / I never look back / I hate history"*.

Leerders se motiveringsvlakke het tydens die program gewissel. Aanvanklik was hulle opgewonde oor die vooruitsig om aan 'n rap-konsert deel te neem. Algaande het hulle besef dat die taak nie net plesier inhou nie, maar ook harde werk verg. Groepe het mekaar deur middel van positiewe opmerkings bemoedig. Een rapper het aan 'n ander gesê dat die leerders wat hulle probeer ontmoedig nie die moed het om te doen wat hulle doen nie. Op hierdie wyse het hulle in hulself begin glo. Hulle ondersteuning het mekaar deur hierdie moeilike stadium gedra. Hulle het ook moed geskep toe hulle sien dat hulle almal dieselfde probleme ervaar.

Ongeveer 'n kwart van leerders wat aanvanklik belang gestel het, het mettertyd verdwyn. Sommiges kon nie die druk hanteer nie. Ander was nie aan die taak toegewy nie. Onmin binne groepe was egter die grootste rede wat veroorsaak het dat leerders belangstelling verloor of van groep verander het. Empire het byvoorbeeld nie saamgestem met sy groep se keuse van

begeleiding nie. Hy wou nie toegee nie en het tot die gevolgtrekking gekom dat hy nie daarvan hou om in 'n groep te werk nie. Hy het daarom besluit om as solo-rapper op te tree.

Leerdere se gedeelde belangstelling in rap het eenheid tussen hulle gebring en leerders sekerheid binne die groep laat ervaar. Jay Weezy sê dat hierdie besef hom vry en opgewonde gemaak het. Leerders het getuig van die waarde wat groepwerk vir hulle ingehou het. Deur interaksie met ander het hulle hulself beter leer ken. Hulle het geleer om hulself openlik uit te spreek, selfs al het hulle geweet dat die ander groeplede nie met hulle saamstem nie. Die wete dat hulle kon bydra tot die sukses van hul onderskeie groepe het hul selfvertroue gebou.

4.3.2.1 Opsomming: Aksieleerbeginsel drie

Groepe is op grond van vriendskap gevorm. Gelyke verhoudings het binne groepe geheers. Voordele wat uit die groepwerk gespruit het, is die volgende: vriendskappe is gesluit, bestaande verhoudings is versterk en lede het hulle interafhanklikheid en verantwoordelikheid teenoor mekaar besef.

4.3.3 Aksieleerbeginsel vier: Bestaande kennis en persone van buite speel 'n rol in die verwerwing van vaardighede

Die meeste leerders het met die rap-onderrigleerprogram vir die eerste keer met praktiese rap-uitvoering kennis gemaak. Te midde van die besef van hul onkunde was hulle op mekaar aangewese om kennis oor rap in te win. Aangesien hulle nie werklik genoeg kennis gehad het om op hul eie voort te gaan nie en die navorser self nie kennis het oor die skeep, aanleer en voordrag van rap-liedere het nie, was laasgenoemde op die uitkyk vir persone van buite wat leerders hierin kon begelei. Revans se model is dus gevolg deur persone van buite te nooi om deel van die groepe te word. Hy het geglo dat hierdie persone net soos die leerders ook leke op die spesifieke gebied moet wees. Aangesien die rap-onderrigleerprogram binne 'n beperkte tyd afgehandel moes word, moes die proses in hierdie geval bespoedig word. Omstandighede het dus daartoe gelei dat 'n aanpassing aan Revans se aksieleerbenadering gemaak moes word aangesien 'n deduktiewe werkswyse meer geskik was in hierdie geval. Om hierdie rede het die navorser vorige leerders van die skool genader wat ervaring in verband met rap het. Hulle het as kenners opgetree wat hulle bestaande kennis aan die groep oorgedra het. Hierdie kennis word nie deur leerders self ontdek nie en word daarom as voorkennis geklassifiseer. Die persone van buite het begrip en waardering vir leerders se pogings getoon. Op vriendelike wyse het hulle leerders bewus gemaak van die kwaliteit van hul huidige pogings. Vrae en wenke

soos: “*What do you want to say in the chorus of your song?*” en “*Show your emotions when you rap*”, het leerders laat besef dat hulle nog heelwat het om te leer. Kenners het nie bloot instruksies gegee nie maar gedemonstreer wat hulle bedoel. Leerders sê dat Tony en Bugzito vir hulle bewegings en wyses van rap gedemonstreer het. Hierdie demonstrasies het hulle idees gegee van wat hulle kan doen. Leerder Raphael se reaksie hierop was dat Tony se demonstrasies hom gemotiveer het. Hy was oortuig dat hy daardie vlak kon bereik. Leerder Ofentse het gesê dat hy geleer het om nie te ernstig te wees nie, maar om ‘n speelse benadering te handhaaf. Kenner Tony het ook aan die hand van een van sy eie skeppings aan die leerders gedemonstreer dat verse meestal uit sestien mate bestaan.

4.3.3.1 Opsomming: Aksieleerbeginsel vier

Tydens die rap-onderrigleerprogram is ‘n aanpassing aan Revans se aksieleerbenadering gemaak ten einde plaaslike omstandighede te verreken. Hierdie aanpassing het behels dat die persone van buite wat genooi is om deel te hê aan die program, nie leke op die gebied van rap was nie, maar kenners wat leerders tydens die leerproses begelei het. Die kenners het nie voorskriftelik opgetree nie, maar het rappers deur middel van vrae en demonstrasies gelei in die verwerwing van vaardighede met betrekking tot die skep van rapliedere en suksesvolle verhoogoptrede.

4.3.4 Aksieleerbeginsel vyf: Die fasiliteerder speel ‘n bepaalde rol in die aksieleerproses

Die navorser as fasiliteerder het verskeie rolle tydens die rap-program ingeneem. Tydens die eerste fase was dit haar taak om as inisieerder van die program gunstige omstandighede te skep waaronder leerders deur middel van ervaring kon leer. Sy het as ‘n aktiewe groeplid opgetree wat “saam met leerders leer met die gesindheid van ‘n ouer persoon wat dit saam met ons doen – ons vriend”, en hulle vrese, verwarring en verantwoordelikhede met hulle gedeel het. Hierdie rol kom ooreen met Revans se siening van die rol van die buitepersoon as medeleerder binne die leersituasie (Regelski, 1981:372; Revans, 1980:30). Leerders is oor die beginsels van aksieleer ingelig. Hulle is daarop gewys dat alle leerders gelyk is en dat dit belangrik is dat hulle na mekaar se standpunte moet luister. Die navorser het besprekings aan die gang gesit, op die regte spoor gehou en aantekeninge gemaak. Sy was telkens verstom oor al die inligting wat uitgeruil is. Namate alle toepaslike onderwerpe aangeraak is, het minder en minder nuwe inligting met elke sessie na vore gekom (kyk Goble, 2010:266).

Gedurende die tweede fase het die navorser as mentor opgetree wat rigting gee en hulp verleen sonder om totale beheer oor te neem. Die meeste van die tyd het sy op die agtergrond gebly en slegs 'n indirekte rol in die onderrigproses gespeel. Dit het behels die organisering van oefengeleenthede, werkswinkels, kleedrepetisies en die datum wanneer leerders finaal gereed moes wees. Om leerders aan te moedig om met vrymoedigheid hulp by mekaar te soek, het die navorser hulle volgens Revans (en Regelski) se aanbeveling met warmte ondersteun (Regelski, 1983:57; Revans, 1980:290).

Aan die begin van die studie is leerders se musieksmaak bepaal. Hulle is daarna genooi om aan 'n rap-konsert deel te neem wat hulle self sou organiseer. Die voorstel is entoesiasties ontvang. *"Yes! What about rap battles?"* het 'n leerder gevra. Toe leerders egter besef dat die navorser saam met hulle na hul musiek wil luister het hulle verdedigend gereageer: *"Oh, Mam, you know this is not all holy ground!"* Hulle het ongemaklik gevoel en 'n rap-styl wat volgens hulle mening meer by my sou pas ter sprake gebring: *"There is gospel rap too"*. Leerder Ofentse het later erken dat hy gedink het die onderwyseres is nie ernstig nie en dat sy 'n grap maak. Hy het opgemerk dat nie alle volwassenes van rap hou nie omdat hulle dit as 'n slegte invloed beskou. Hy het gedink dis 'cool' dat die onderwyser ook na rap wou luister.

Die navorser se kennismaking met rap-musiek was oorweldigend. Sy het ervaar dat haar kennis baie beperk was. Toe sy hulle vra om hul kompakskywe die volgende dag te bring, het hulle haar daarop gewys dat hulle nie kompakskywe het nie. Die musiek was op hulle selfone of op geheuestokkies. Leerders het woorde gebruik wat vir die navorser vreemd was. Die navorser het nietemin Regelski en Revans se aanbeveling gevolg dat die onderwyser binne 'n aksieleerprogram te alle tye haarself moet wees en was daarom eerlik oor haar onkunde. Leerders het haar vrae geduldig beantwoord. Soms het hulle hul ongeloof te kenne gegee oor haar onkunde: *"Mam, do you really not know what the meaning of swag is?"* Toe die besef tot hulle deurdring dat hulle onderwyser oningelig oor die onderwerp is, het dit hulle gerusgestel en laat besef dat hulle ook oor tersaaklike kennis beskik.

Met elke sessie was daar meer verheldering vir die navorser. Tot haar verbasing het leerders se woordeskat later ook deel van haar woordeskat geword. Leerders het waardering getoon wanneer sy soms 'n woord in hulle idioom gebruik het. Sy het besef in watter bevoorregte posisie sy haar bevind het dat leerders met soveel geduld die wêreld van rap vir haar ontsluit en haar in die proses gehelp het om die beperkings van haar musikale ervaring te oorkom (kyk Regelski, 1981:269).

Aangesien die rap-program as buitemuurse aktiwiteit aangebied is, was deeglike beplanning nodig om die rigting van onderrig binne die plooibaarheid van die daaglikse skoolprogram te behou (Regelski, 1981:281). Die navorser het elke aand 'n opsomming van die dag se gebeure gemaak en 'n lys van take vir die volgende dag saamgestel.

As deelnemende waarnemer was dit die navorser se strewe om objektiwiteit na te streef en om persoonlike gevoelens en vooroordele jeens leerders te vermy. Alle leerders is dus met dieselfde openheid toegelaat om aan die program deel te neem. Dit was die navorser se doel om 'n veilige omgewing te skep waar leerders hulself sonder vrees vir verkleining deur middel van rap kon uitleef. Hierdie besluit is geneem nadat dit onder die navorser se aandag gekom het dat twee leerders op laerskool negatiewe ervarings met betrekking tot rap gehad het. Sy het hulle tot deelname aangespoor en verseker dat hierdie program hulle die geleentheid bied om hul vrese te oorwin. Beide het uiteindelik met selfvertroue aan die konsert deelgeneem en te kenne gegee dat hulle hul optredes geniet het.

Regelski is van mening dat die fasiliteerder te alle tye by leerders teenwoordig moet wees. Aangesien die navorser die enigste waarnemer tydens die program was, was dit nie vir haar moontlik om alle oefeninge by te woon nie. Hierdie optrede stem deels ooreen met Revans se siening dat die fasiliteerder nie by alle sessies teenwoordig behoort te wees nie. Die navorser het groepe alleen gelaat om self te leer en alleenlik by hulle betrokke geraak wanneer hulle hulp benodig het en om te verseker dat hulle vordering toon. Elke groeplid is aangemoedig om 'n bydrae te maak. Voorstelle is op 'n nie-dominerende wyse gemaak deur vrae te stel. Hierdie werkswyse het samewerking tussen almal bewerkstellig en daartoe gelei dat leerders geleer het om onafhanklik te ontwikkel. Die navorser het dus mentorstatus ingeneem (Dilworth, 1998:11, 40; Regelski, 1981:267, 296, 297).

Die navorser het leerders dopgehou om te sien hoe hulle mekaar leer, hoe hulle as rap-komponiste ontwikkel, hoe hulle probleme hanteer, hoe die groepe verander en hoe hulle met opgewondenheid vriende bring om deel te word van hul groepe. Leerders wat nie hul samewerking gegee het nie, is aangespreek, groepe is in geval van onmin tot orde geroep, materiaal is ingesamel en aan leerders beskikbaar gestel (begeleidings vanaf die internet) en daar is toegesien dat rap-liedere aan kriteria voldoen soos deur leerders self bepaal. So moes Telly Gang se leier daarop attent gemaak word dat sy lirieke: "*I make a girl preg*", nie voldoen aan die reëls van die rap-program nie.

As enkeling kon die navorser nie alle verpligtinge behartig nie. Om hierdie rede is leerders in beheer van sekere take gestel. Onmiddellike terugvoer aangaande 'n voltooide taak het leerders se selfvertroue gebou en hulle tot verdere betrokkenheid aangespoor. Van die take wat aan leerders opgedra is, was om die tydsduur van items te bepaal, aktiwiteite op video vas te lê en mekaar se oefeninge in raadgewende hoedanigheid by te woon.

Die navorser het geleentheid vir leervariasie geskep (Regelski, 1981:325). Onderrig het dus op verskillende wyses plaasgevind en deur verskillende persone. Persone van buite het demonstrasies gegee omdat dit makliker is om implisiete kennis te demonstreeer as om dit te verduidelik. Soos reeds genoem, het die navorser by geleentheid aan die hand van 'n geheuekaart aan leerders verduidelik hoe om hulle gedagtegang uit te brei. Leerders het hierdie metode nuttig gevind. By 'n tweede geleentheid het die navorser gepoog om leerders te begelei in die proses van rymwoorde vind. Voorbeelde van woorde wat rym is op die bord geskryf waarna leerders dit moes aanvul. Leerders was ongemotiveerd en dit het voorgekom asof hulle van mening is dat rym onnodig is. By 'n derde geleentheid is 'n les oor rap-style aangebied. Tydens die aanbieding het die navorser ook waargeneem dat leerders verveeld is. Tydens nadenke oor die geleentheid het die navorser besef dat sy uit boekkennis gesels oor 'n onderwerp wat die jongmense se leefwyse is. Hulle het nie in boekkennis belanggestel nie. Die navorser was egter nie in staat om spontaan oor sake aangaande rap te gesels nie. Sy het ervaar wat Regelski bedoel wanneer hy sê dat konsepte nie direk onderrig kan word nie (Regelski, 1986:188).

Uit onderhoude het dit geblyk dat onderrig deur vriende vir jongmense meer aanvaarbaar is as onderrig deur die onderwyser. Vriende het beter begrip vir mekaar en verstaan mekaar se woordeskat en bedoelings. Hulle sê dat onderwysers nie altyd verstaan wat hulle wil doen nie.

Wanneer verveling tydens 'n sessie opgemerk is, is 'n vraag gevra wat die gesprek in 'n ander rigting gestuur het. Lewendige besprekings is aan die hand van die musiek wat leerders voorgespeel het, gevoer. Weens die feit dat die navorser geen kennis van rap gehad het nie, was elke sessie 'n mogge-troffe eksperiment. 'n Tipiese sessie het soos volg verloop: Elke gesprek is ingelei deur 'n onderwerp te noem, byvoorbeeld: *"How does a person with swag act?"* Leerders se reaksie hierop was: *"Someone with swag has style and self confidence based on what he possesses"*. Die reaksie het verdere denke gestimuleer en opmerkings ontlok: *"Remember, most rappers come from the ghettos. That is why money is important to them" ... "People want to be friends with a successful rapper in the hope of getting something*

out of him. This makes him feel important” ... “The more money someone owns, the more girlfriends he has”.

In verband met rappers se gewoontes het hulle genoem dat die meeste rappers nie hulle geld met wysheid bestee nie. Hulle mors dit en ter wille van oorlewing stel hulle dan weer ‘n album vry. ‘n Graad 8-dogter verduidelik dat rap ook goeie waardes kan weerspieël. Sy sê dat JayZ anders is. Hy besit geld, maar bestee dit op ‘n slim manier. Sy rap maak sin en dit handel nie altyd oor geld nie. Hy gebruik sy rap-liedere om gerugte te bekamp.

Hierna is die onderwerp verander: *“What is free style rap?”* ‘n Lid van Fire Line sê dit is die vermoë is om op die ingewing van die oomblik te rap sonder om die lirieke neer te skryf. Hy demonstreer dit en ontvang erkenning deur sy maats se luide toejuiging. Hy lyk tevrede met homself na die onmiddellike positiewe terugvoer (kyk Revans, 1984:48). Seth, ‘n leerder wat bekend is vir sy vermoë om vinnig te rap, is deur die reaksie aangemoedig en het op sy vinnigste begin rap. Sy vriende praat met bewondering van hom as iemand wat selfs vinniger as die vinnigste professionele rapper kan rap. So is die sessies gekenmerk deur variasie, onvoorspelbaarheid en spontaneïteit.

Elke dag is notas en video-opnames gemaak. Dit was egter moeilik om ‘n videokamera te hanteer, die sessie te fasiliteer en terselfdertyd notas te maak. Om hierdie rede het die navorser besluit om van die groeplede te nader om die kamera te hanteer. Aangesien dit nie moontlik is om ‘n situasie te herhaal om dieselfde resultate te behaal nie, het die navorser bewerings en gedrag versigtig aangeteken met die doel om dit later te analiseer. Aan die einde van elke dag is die gesprekke getranskribeer. Video-opnames se klank was ongelukkig nie altyd duidelik nie.

Gedurende die hele projek het die navorser ‘n gevoel van ongemak en onsekerheid beleef, eerstens as gevolg van haar gebrek aan kennis oor die onderwerp en tweedens omdat leerdervordering stadiger geskied het as wat beplan is (kyk Green, 2008:54). Oefeninge in die saal was teleurstellend omdat leerders nie vir hul optredes gereed was nie. Die navorser was moedeloos en het bykans geen aspek van die program geniet nie. Green (2008:54) se woorde: *“... getting worse before you get better”* in verband met leerdervordering het haar egter die versekering gegee dat leerders se vordering weldra duidelik sou word. Die video-kamera was in tye van wanorde ‘n gerieflike wegkruipplek. Tydens sulke geleenthede het die navorser haarself vereenselwig met die raad wat sy voor die ondersoek ontvang het om tydens die ondersoek op die agtergrond te bly. Sy het vertrou op leerders se vermoë om sukses te behaal (Revans,

1980:260). Die onderhoude na die konsert was vir haar die mees genotvolle deel van die program. Tydens hierdie geleentheid het sy die erns besef waarmee leerders hulle taak benader het.

4.3.4.1 Opsomming: Aksieleerbeginsel vyf

By tye het die navorser se optrede ooreengestem met Revans se siening van 'n fasiliteerder; ander tye weer was Regelski se siening meer van toepassing op 'n bepaalde situasie. In ooreenstemming met beide Revans en Regelski se sienings het die navorser as skepper van leergeleentheid opgetree en tydens hierdie geleentheid die rol van deelnemende waarnemer en medeleerder ingeneem. Om by Regelski se benadering aan te sluit, het sy leerdoelwitte saamgestel en aktiwiteite gereël om hierdie doelwitte te verwesenlik. Na aanleiding van die reaksie daarop het sy teruggekeer na Revans se siening dat die fasiliteerder op die agtergrond moet bly. Per geleentheid het sy weer na vore gekom en pertinent leiding geneem tydens refleksiesessies. In ooreenstemming met Regelski se siening het die navorser alle sessies tydens die eerste fase van die program bygewoon. Tydens die tweede fase was dit nie meer prakties moontlik vir haar om by alle groepe teenwoordig te wees nie. Daarna het sy die rol van mentor ingeneem soos deur Revans en Regelski voorgestel. Dit is dus duidelik dat haar rol voortdurend gewissel het.

4.3.5 Aksieleerbeginsel ses: Uitkomst van onderrig word tydens die leerproses en tydens uitvoering gemoniteer

Volgens Regelski se aksieleerbenadering (1983:49) behoort resultate van leer waarneembaar te wees. Die doel van monitering is daarom om aan die hand van uiterlike handeling (die skryf van lirieke, keuse van begeleidings, vloei, mikrofoonhantering, uitvoering van liedere, bemerking, beplanning, voorbereiding en organisering van die konsert) te bepaal of kognitiewe prosesse (byvoorbeeld verstaan, onthou, evalueer, saamvoeg), psigomotoriese aksies (selfmonitering, innerlike gehoor, die volg van instruksies) en affektiewe prosesse (genot en uitoefening van keuses op grond van gevoelens) plaasgevind het (Regelski, 1981:364). Om hierdie doel te bereik, het die navorser voortdurend na leerders se opmerkings geluister en hul handeling en gesindhede tydens aktiwiteite waargeneem (Regelski, 1981:274).

Die volgende uitdrukking getuig van innerlike aksies wat plaasgevind het: Leerder Samkele se reël: *"I'm a dream reacher"* en Skumbuzo se: *"I want to be the bravest man like Mandela, getting all my distinctions like Mugabe, getting my cash, firing like Obama"* maak hulle innerlike

strewes duidelik. Swagga het op grond van sy gevoelens besluit om op die toekoms te fokus want hy wil sy ma rede gee om op hom trots te wees. Hy het ervarings teenoor mekaar opgeweeg, situasies geëvalueer en tot die volgende slotsom gekom: *“Life ain’t cool when you’re living on the dark side. Focus on your future”*. Toxic dui aan wat vir hom in die lewe belangrik is: *“Life is about success, life is about swag”*. Jai Tea op sy beurt kom tot die slotsom: *“I need something more, like inspiration”*. Een van die rappers het opgemerk dat hy die vaardighede wat hy aangeleer het definitief na skool sal kan benut. Hy het gemotiveer en trots gevoel en was vol selfvertroue dat hy iets kon leer wat in die toekoms ook van nut kan wees. Hierdie opmerking getuig daarvan dat kognitiewe leer by leerders plaasgevind het en dat die rap-onderrigleerprogram suksesvol was (Regelski, 1981:361).

Volgens Goble (2003:27) vereis aktiwiteite wat selfgroei bevorder volle konsentrasie. Dit is slegs moontlik wanneer aktiwiteite duidelike doelwitte het en wanneer terugvoer verkry word. Sulke aktiwiteite bring minder selfbewustheid mee en word eerder aangepak vir die genot daarvan as ter wille van eksterne belonings. Leerder Jai Tea het genoem dat die leerproses op sigself vir hom ‘n beloning was omdat dit tot bereiking van sy persoonlike doelwit gelei het (kyk Regelski, 1983:48). Hy het gesê dat hy rap omdat hy lief is daarvoor. Die konsert video-opname getuig daarvan dat rappers die probleem van selfbewustheid oorwin het. Seth erken dat hy aan die begin van die program uit vrees so vinnig as moontlik gerap het. Na sy deelname aan die konsert het hy te kenne gegee dat hy sy verhoogvrees oorkom het.

Volgens Regelski (1981:363) word onderrigsukses behaal wanneer ‘n leerder kennis en gevoel binne ‘n skepping kan saamvoeg. Leerder Denise se affektiewe aksies (gevoelens) het duidelik geword in haar keuse van ‘n stadige, gevoelvolle begeleiding vir haar lirieke: *“The beat said everything I wanted to say”*. Jai Tea het ook begrip getoon vir die feit dat die lirieke by die energievlak van die begeleiding moet aanpas. Nadat hy op ‘n begeleiding met ‘n meer prominente baslyn besluit het, moes hy sy lirieke aanpas om meer energiek te wees.

In aksieleer gaan dit oor positiewe veranderings in leerders se musikale lewens (Regelski, 1983:56). Hierdie veranderings was duidelik in die feit dat leerders geleer het om verskeie musikale konsepte soos ritme, toonhoogte, tempo, dinamiek en omvang prakties en konsekwent toe te pas. Hierdeur kon afgelei word dat hulle die konsepte baasgeraak het en kennis verwerf het (kyk Regelski, 1986:196, 197). Die uitvoerings van enkele leerders word vervolgens bespreek om aan te toon watter kennis hulle in verband met die konsepte verwerf het. Die eerste konsep is die skepping van ‘n rap-lied.

Sewe van die nege groepe het daarin geslaag om rap-liedere te skep in die vorm van verse en koor. Hierdeur het hulle getoon dat hulle die vorm van 'n rap-lied verstaan (kyk Regelski, 1981:364). Swag Stars se lied doen 'n beroep op die gehoor: "*Focus on your future, make the best of it*". Hulle toon begrip vir die feit dat die koor die lied se boodskap moet versterk: "*Dreams come true, lies we leave, future we share*".

Die lengte van 'n vers is sestien reëls terwyl vier reëls 'n stelling vorm. Jai Tea se lied illustreer hierdie beginsel. In elke vier reëls word 'n bewering gemaak. In die koor maak hy die volgende bewering: "*I'm here to revive the golden years, once again*". Hy het dus by die tema (*My story, my vision*) gebly en in die koor sy visie met die gehoor gedeel:

Imagination is the father of creation
the mother is determination
I wanna go for this, like inclination.
But I need something more, like inspiration.

In this particular situation
I'm not looking for humiliation
I love music, for it, so much devotions
that's why it's time to show my emotions.

Music's my real complexion
Jai Tea, the legend, there's a kind of connection there.
This song was wrote to perfection
try to get my shine on, please bare with me dear.

A new era, a historic inception
of the Good Fella, hip-hop's new edition.
Ah! Rappin' is my best profession.
This has been a hip-hop session.

Koor

Look up ,look soon, the future has arrived
the one and only, Good Fella's talents have arrived.
They say hip hop's dead, I'm here to revive
the golden years, once again
(the future has arrived) x4

Verskeie groepe het 'n poging aangewend om rym toe te pas. Telly Gang se lied begin met die volgende reëls: "*My name is Echo / they call me Wacko / in the Spud movie / I play the role of Gecko*". Soos blyk uit Jai Tea se lirieke, het hy gereeld endrym toegepas. Geforseerde rym was teenwoordig in verskeie liedere, soos die volgende uittreksel uit Skhumbuzo se lied: "*You might think I'm crazy / but at the end you'll be lazy*".

Jay Weezy en Toxic het hul lied begin deur die koor saam te rap. Die lied was in sterk ritmiese tweeslagmaat. Die rappers se verse was op 'n laer toonhoogte as die koorgedeelte en het hoofsaaklik uit herhaalde note bestaan wat soms afgewissel is met 'n noot 'n derde laer. Jay Weezy se uitspraak en artikulasie was baie duidelik. Die lied is uitgevoer teen 'n matige tempo en die begeleiding se volume was sodanig dat die rappers duidelik gehoor kon word. Die laaste pols van elke reël het telkens bestaan uit 'n lang noot. Die gehoor het die ritme aangevoel en op die laaste polsslslag uitgeroep: "Oe!" Daar was dus goeie interaksie tussen die gehoor en die rappers wat aantoon dat die kunstenaars daarin geslaag het om aan die vereiste van die genre te voldoen.

Jai Tea het 'n rap-lied in viermaatslag geskep. Dit het bestaan uit verskillende ritmiese patrone met aksente op sterk polsslage. Sy stemtoon was entoesiasties. Die dinamiese vlak van sy lied was middelmatig en die tempo energiek. Die omvang van sy lied het bestaan uit ongeveer drie heeltone. Die inhoud van sy lied herinner aan bewussynsrap (die *consciousness* genre) waar 'n rapper se vaardighede besing word (kyk Krims, 2000:68). Weens die omvang van die studie is dit nie moontlik om hierdie verskynsel te bespreek nie. Dit mag wel gepas wees vir verdere navorsing.

Met betrekking tot die wyse van taalgebruik is opgemerk dat sommige liedere aan die onverstaanbare gegrens het (sien Denise se lied in bylaag C). Alle rappers het gehoor gegee aan die versoek om skoon taal te besig. Fire Line se lirieke maak hiervan melding: "*Our flow of rhymes wet / hanging on the washing line / I keep them clean / never spread them dirty*".

Telly Gang gebruik 'n *hardcore* begeleiding (sien verklaring in hoofstuk 1) om uiting te gee aan hul fantasievlug binne die realiteit van hul binnestedelike skoollewe (kyk Krims, 2000:70). 'n Dominante baslyn en dissonante toonhoogtekombinasies bring 'n aggressiewe toon mee wat kontrasteer met die liriese inhoud van hulle lied. Op hierdie wyse word vrees en plesier gelyktydig uitgebeeld (kyk Krims, 2000:74).

4.3.5.1 Opsomming: Fase twee

Die rappers se konsertoptrede is waargeneem en ontleed. Uit die reaksie van die gehoor blyk dit dat die kunstenaars daarin geslaag het om 'n boodskap deur middel van hul rap-liedere oor te dra. Hiervoor moes hulle leer om taal effektief te benut deur die aanwending van rym, metafore, vergelykings, beskrywende woorde, korrekte uitspraak en duidelike artikulasie. Effektiewe stemgebruik, mikrofoonhantering, benutting van die verhoogspasie en energieke

optrede het ook hiertoe bygedra. Bogenoemde sigbare resultate lei tot die gevolgtrekking dat die meeste van die leerders die vaardighede soos genoem onder fase twee suksesvol bemeester het en dat hulle in 'n meerdere of mindere mate geleer het hoe om die konsepte van ritme, toonhoogte, tempo, dinamiek, omvang en liedstruktuur konsekwent toe te pas.

4.4 Fase drie: konsert

Die rap-konsert is na skool gehou. Twee lede van die kultuurkomitee het voor die vertoning toegangskartjies by die deur verkoop. Die dissiplinêre komitee se taak was om toe te sien dat geen leerder die saal verlaat nie en dat kunstenaars te alle tye met respek behandel word. Uitsmyters is aangestel om enige persoon wat minagtend teenoor 'n rapper optree, te verwyder. Tien onderwysers het tydens die funksie in die saal toesig gehou. Leerders het gevra dat hierdie onderwysers lospassende T-hemde en tekkies sou dra wat by hip-hop-kultuur pas. Rappers het ook moeite gedoen om hulle uitrustings by hul liedere te laat aanpas. Die volume van die instrumentale begeleiding was oor die algemeen baie hard. Die mikrofone het egter die volume van die stemme versterk sodat dit ten spyte van die harde begeleiding hoorbaar was.

Ses rap-groepe en drie soliste het aan die konsert deelgeneem. Slegs een van die negentien kunstenaars, Denise, was vroulik. Die meisies in die skool het haar as hulle verteenwoordiger tydens die konsert beskou. Een rapper, Jai Tea, het bo almal uitgestyg. Sy optrede het getuig van selfvertroue en hy het gemaklik oor die verhoog rond beweeg. Grace noem dat die gehoor opgewonde geskreeu het toe Jai Tea begin rap. Luyanda sê hy het jaloers geword en het gewens dat hy beter as Jai Tea kan rap.

Die rappers se optrede het 'n entoesiastiese reaksie by die gehoor ontlok. Hierdie reaksie het weer as aanmoediging vir die rappers gedien. Rappers het te kenne gegee dat die gehoor se positiewe reaksie hulle van hul verhoogvrees verlos het en hulle aangespoor het om hul verhoogoptredes te geniet. Een van die rappers het gesê dat hy tydens hulle groep se optrede die energie kon voel wat hulle na die gehoor uitstuur. Na die konsert het een van die MC's die opmerking gemaak dat die rappers se optrede so inspirerend was dat hy gewens het hy het eerder gerap as om te MC.

Die meeste leerders het daarin geslaag om hul rap-liedere spontaan en oortuigend onder applous van die gehoor uit te voer. Kommentaar vanuit die gehoor het as volg gelui: *"I enjoyed my friend's rapping" ..."The concert was off the hook. The rappers flowed with the beat like*

professionals". Alle leerders het egter nie ewe veel sukses met hul rap-aanbiedings behaal nie. Sommige rappers se rap het geforseerd geklink. Almal se lirieke was ook nie duidelik nie.

4.5 Fase vier: Refleksie

Tydens die ondersoek moes leerders voortdurend nadink oor hulle huidige en toekomstige aksies. Na afloop van 'n aksie moes hulle die sukses daarvan beoordeel. Voortdurende refleksie was dus nodig. Aangesien jongmense dit moeilik vind om vir 'n wyle stil te staan en te besin, moes ek hulle deur middel van vrae help om die vaardigheid van refleksie aan te leer. Sommige refleksiegeleenthede het informeel op die skoolstoep plaasgevind. Ander refleksiesessies het na afloop van oefensessies plaasgevind. Die kultuurkomitee, fasiliteerder en leerders het tydens hierdie geleenthede die middag se gebeure bespreek en oor die pad vorentoe besin. Vrae soos: *"What do you think about Moratwe's advice to you?"* het leerders laat nadink of hulle met aanbevelings saamstem en op welke wyse hulle van plan was om dit te implementeer. Per geleentheid is leerders gevra om aan die hand van 'n vraelys na te dink oor hulle gevoelens, gedagtes, besluite en insigte. Leerders het dit egter makliker gevind om oor hul ervarings te praat as om dit neer te skryf. Tydens 'n refleksiesessie het leerders suksesvolle leerders as volg beskryf: hulle geniet wat hulle doen, is toegewyd, aanvaar konstruktiewe kritiek, kommunikeer met hul groeplede, het 'n positiewe ingesteldheid, is bereid om ander te help en glo in hulself.

4.6 Opsomming

Tydens fase een se groepbesprekings het leerders Revans se aksieleerbenadering gevolg. Sonder inmenging van 'n kenner het hulle die taak op hande ontleed, vrae daarvoor gevra, uitdagings geïdentifiseer en met 'n plan van aksie vorendag gekom.

Toe hulle tydens die tweede fase in groepe verdeel het om die nodige vaardighede aan te leer, het hulle voor die probleme van beperkte kennis en beperkte tyd te staan gekom en was hulle genoodsaak om van persone van buite gebruik te maak om aan hulle leiding te verskaf. Die benutting van buitepersone is ook in ooreenstemming met Revans se benadering. Die verskil lê egter in die feit dat die buitepersone in hierdie geval ingelig was oor die onderwerp. In die bespreking van fase twee is daar gekyk na die wyse waarop leerders bemagtig is om werklike probleme op 'n praktiese wyse aan te spreek, na die mate waarin hulle gemotiveer was op grond van die persoonlike voordeel wat die proses vir hulle ingehou het, hoe hulle praktiese

vaardighede ontwikkel het, watter rol refleksie, bestaande kennis en samewerking bygedra het tot die aanleer van die vaardighede, hoe leerders musikaal onafhanklik geword het en watter rol die onderwyser en ander persone in die proses gespeel het.

Tydens die konsert het leerders die geleentheid gekry om alle rap-komponente te integreer en op hierdie wyse hul kennis te demonstreer. Aan die einde van die rap-program het hulle die geleentheid gehad om na te dink oor wat hulle deur deelname aan die program bereik het, hoe hulle in die proses verander het en hoe hulle hul toekomstige betrokkenheid by musikale aktiwiteite sien. Hulle kon dus hul leersukses bepaal aan die hand van die bereiking van die hoofdoelwitte van die program. Nadenke het gefokus op die persoonlike voordele wat die program vir hulle ingehou het, op die vaardighede wat hulle aangeleer het en wat hulle beplan vir hul verdere musikale betrokkenheid. Al ses aksieleerbeginsels is tydens die vier fases van die program toegepas.

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk gee 'n samevatting van die uitkomst van die rap-onderrigleerprogram. Dit maak die hoofbevinding van die studie bekend en vestig die aandag op die betekenis daarvan met betrekking tot leerderbehoefte en vaardigheidsverwerwing. Dit fokus ook op die toepassing van die aksieleerbenadering en noem die aanpassings wat gemaak is binne die opset van die gevallestudie. Vervolgens wys dit die voordele en beperkinge van die rap-onderrigleerprogram uit en maak aanbevelings in verband met die bepaling van leerstof vir musiekprogramme.

5.2 Oorsig oor die verloop van die studie

In hoofstuk een van hierdie studie is die gaping bespreek wat tussen binnestedelike onderwysers en hul leerders bestaan wat betref hulle lewensomstandighede, gedragpatrone en musiekvoorkeure. Daar is verwys na Au (2005) se studie wat aanbeveel dat onderwysers 'n poging moet aanwend om relevante onderrig te bied wat effektiewe onderrig kan bevorder en sosiale vervreemding onder leerders kan teenwerk. Voorbeelde van relevante musiekprogramme is genoem. Daar is gewys op die belangrikheid van onderrigleerbenaderings om die sukses van relevante musiekprogramme te verseker. Motivering is gegee vir die aanwending van aksieleer as onderrigleerbenadering tot 'n rap-onderrigleerprogram.

Hoofstuk twee het gefokus op die oorsprong van rap as deel van hip-hop-kultuur asook op die rol van musiek in die jongmens se lewe. Die aksieleerbenaderings van Revans en Regelski is in hoofstuk drie ondersoek om beginsels te bepaal waarvolgens 'n aksieleerprogram aangebied kan word. Hoofstuk vier handel oor die praktiese toepassing van die aksieleerbenadering aan 'n binnestedelike hoërskool. Die behoeftes wat deur aanwending van aksieleer aangespreek is, is bespreek asook die vaardighede wat leerders verwerf het. Hoofstuk vyf fokus op die bevindinge van die studie en op die aanpassings wat aan die aksieleerbenaderings van Revans en Regelski gemaak is om spesifieke omstandighede te verreken.

5.3 Hoofbevinding en die betekenis daarvan

Die hoofbevinding van hierdie studie is dat die aanwending van die aksieleerbenadering deur middel van 'n toepaslike rap-onderrigleerprogram by 'n binnestedelike Suid-Afrikaanse hoërskool in staat is om relevante en effektiewe onderrig te bied. Die onderrig is as effektief beskou omdat dit voordeel vir leerders ingehou het deurdat dit hul behoeftes aangespreek het en aan hulle vaardighede besorg het wat vir hulle lewenslank van nut kan wees.

5.3.1 Behoeftes is aangespreek

Relevante onderrig het in hierdie ondersoek plaasgevind aangesien leerders se behoeftes erken is. Hierdie behoeftes sluit hulle persoonlike, sosiale en ekonomiese behoeftes in, asook die verwerping van musikale-, taal- en denkvaardighede. Die program het ook bepaalde voordele vir leerders, onderwysers en die skoolgemeenskap ingehou.

In verband met leerderbehoefte is in hoofstuk vier verwys na die feit dat deelname aan rap-aktiwiteite leerders se behoefte aan aanvaarding aangespreek het. Die leerder wie se musiek aanvaar word, beleef dat hy as persoon aanvaar word. Aangesien hip-hop en rap vir die meeste jongmense onder studie 'n leefwyse is en groepsaanvaarding vir die tiener van groot belang is, wil leerders graag hul musieksmaak binne die skoolmilieu uitleef. Verwerping en vervreemding is teengewerk deurdat leerders op skoolvlak aan hul musikale voorkeur uiting kon gee. Leerders het aangedui dat hulle ander mense deur middel van hul rap-vermoëns wou beïndruk. Hulle beskou rap dus as 'n wyse om aanvaarding te bekom. Die behoefte om uiting te gee aan leerders se ervarings en gevoelens oor die verlede, hede en toekoms is tydens die program erken deurdat geleenthede vir leerders geskep is om daarvoor te rap.

Leerders se sosiale behoeftes is ook deur middel van die rap-program aangespreek en wel op die volgende wyse: die leerders aan die rap-program vorm 'n samelewing wat aan mekaar verwant is op grond van die feit dat hulle in dieselfde skool is en saam aan die rap-program deelneem. Deur hulle gedeelde belang in rap het 'n noue sosiale band tussen hulle ontwikkel. Hulle het mekaar beïnvloed en was van mekaar afhanklik. Hip-hop en rap vorm essensiële komponente van hul lewens en behels die tegnologie, waardes en simbole wat opgemerk word in die lewenswyses van hierdie jongmense. Rap stel leerders in staat om aan te pas en deel te neem aan die sosiale omgewing en om hulle innerlike dryfvere uit te beeld. Rap is dus deel van hulle sosio-kulturele sisteem wat bestaan uit dit wat hulle gebruik om musiek mee te maak

(tegnologie), die sosiale verhoudings tussen leerders (wat die behoefte aan deel wees van 'n groep bevredig) en die motivering om deel te neem aan die program.

Leerders se behoefte aan ekonomiese oorlewing het aandag gekry deurdat hulle deur middel van die rap-program vaardighede ontwikkel het wat vir hulle in die toekoms ekonomiese gewin kan inhou. Rap-onderrig is dus wel relevant vir die daaglikse lewe.

5.3.2 Vaardighede is aangeleer

Die effektiwiteit van die onderrig wat plaasgevind het, kan gemeet word aan die sukses waarmee vakinhoudelike-, sosiale- en denkvaardighede verwerf is. In hoofstuk vier is die proses bespreek waarvolgens leerders vakinhoudelike vaardighede aangeleer het (wat musikale-, taal- en denkvaardighede insluit). Hulle het ook sosiale vaardighede verwerf en ander vaardighede (soos om 'n rap-konsert te reël). Die ingeslote video dien as verdere bewys dat onderrigleer suksesvol tydens die program plaasgevind het.

5.3.2.1 Denkvaardighede

5.3.2.1(a) Analitiese vaardighede

Denkvaardighede is bevorder deurdat leerders se analitiese vermoëns ontwikkel is. Dit het op die volgende wyses geskied: begrip vir die rap-tema is ontwikkel, die tema is ontleed en aannames is bevraagteken. Leerders het getoon dat hulle hou van variasie en nie tevrede is met geykte voorstelle nie. Leerders het die vaardigheid ontwikkel om 'n dinkskrum en breinkaartoefening te benut om verskillende sienings van sake te bepaal en om sake op interessante wyse te beskryf.

5.3.2.1(b) Refleksievaardighede

Leerders het geleer om gereeld tot stilstand te kom, hulself af te vra wat besig is om te gebeur, wat behoort plaas te vind en wat hulle keer om dit te bereik. Hulle het geleer om hul eie standpunte te verdedig, hul eie sowel as ander leerders se optredes krities te beoordeel, foute deur middel van opbouende kritiek uit te wys en op hierdie wyse hul groeplede tot verbetering van hul optredes aan te spoor. Leerders het dit moeilik gevind om hul ervarings en gedagtes

neer te skryf. Refleksiegeleenthede waar hulle saam kon gesels oor hul ervarings was daarom meer geslaagd.

Aan die einde van die rap-program het leerders die geleentheid gehad om na te dink oor wat hulle deur deelname aan die program bereik het, hoe hulle in die proses verander het en hoe hulle hul toekomstige betrokkenheid by musikale aktiwiteite sien. Hulle kon dus hul leersukses bepaal aan die hand van die bereiking van die hoofdoelwitte van die program. Nadenke het gefokus op die persoonlike voordele wat die program vir hulle ingehou het, op die vaardighede wat hulle aangeleer het en wat hulle beplan vir hul verdere musikale betrokkenheid.

5.3.2.2 Musikale vaardighede

5.3.2.2(a) Algemene musikale vaardighede

Leerders het geleer om krities na musiek te luister, musiekoptredes te evalueer, hul musikale menings te kommunikeer, voorstelle te maak, besluite te neem en te improviseer (kyk Ley, 2004:40).

5.3.2.2(b) Vaardigheid om 'n rap-lied te skep

Leerders het die vaardigheid aangeleer om 'n rap-lied in enkelvoudige vierslagmaat te skep. Die meeste liedere se omvang het gewissel tussen drie en vier heeltone.

5.3.2.2(c) Rap-vaardighede

Leerders het geleer om 'n begeleiding te kies wat die karakter van die lied weergee. Daarna het hulle die lirieke op maat van die musiek voorgedra. Deur herhaling en inoefening het hulle die vaardigheid ontwikkel om hul rap-tempo en –ritme by die begeleidingstempo aan te pas en so saam met die begeleiding te vloei. Leerders het geleer om duidelik te artikuleer en hul woorde korrek uit te spreek.

5.3.2.2(d) Uitvoeringsvaardighede

Leerders het geleer hoe om 'n geslaagde verhoogoptrede te lewer. Hulle het geleer om met minder vrees voor 'n gehoor op te tree, om die verhoogspasie effektief te benut, om oogkontak

met die gehoor te maak en om die mikrofoon korrek te hanteer. Die MC's het die vaardigheid bemeester om met entoesiasme die vloei van die konsert te beheer.

5.3.2.3 Sosiale vaardighede

Tydens elke fase van die rap-onderrigleerprogram het leerders die geleentheid gehad om sosiale vaardighede aan te leer. Dit het behels dat hulle geleer het om groepe saam te stel en binne die groepe te werk om oplossings vir hul probleme te vind. Om dit te bereik, moes hulle leer om mekaar se sterk punte te bepaal. Hulle het geleer om leemtes te ontdek, planne te beraam, mekaar om hulp te nader, hul kennis met ander te deel, vrae te vra ter wille van kennisverkryging, hul menings te lug, voorstelle te maak en dit met ander te bespreek. Hulle het geleer dat ander van hulle mag verskil en dat daar nie net een korrekte standpunt vir 'n saak bestaan nie.

Leerders het ook vaardighede ontwikkel ten opsigte van groepsfunksionering. Hulle het geleer dat elke groeplid belangrik is, 'n verantwoordelikheid teenoor die groep het en 'n taak het om te vervul. Hulle het geleer om saam te werk om die groepsdoelwit te bereik, maar ook om onafhanklik van mekaar te funksioneer. Binne groepe het hulle geleer om na mekaar se standpunte te luister, dit krities te evalueer en op grond van konsensus besluite te neem wat tot alle groeplede se voordeel strek. Hulle het ook geleer om mekaar met betrekking tot oefentye in ag te neem en, om wanneer nodig, aanpassings te maak om groepsbehoefte te ontmoet te kom.

Leerders het ook persoonlike menslike vaardighede bemeester soos om mekaar te aanvaar, verantwoordelikheid vir mekaar te neem, mekaar deur middel van positiewe opmerkings te bemoedig, geduld aan die dag te lê, onenigheid te oorkom en met vrymoedigheid uiting te gee aan lewenservarings, emosies en onsekerhede.

5.3.2.4 Taalvaardighede

Daar is van leerders verwag om die rap-tema op hulself van toepassing te maak. Hulle moes besluit watter aspek van die tema hulle in hul lied wil aanraak en woorde vind wat hul gedagtes in verband met die tema weergee. Om 'n saak op die mees effektiewe wyse te beskryf, het hulle kritiese denke aan die dag gelê, woorde teen mekaar opgeweeg en effektiewe metafore en vergelykings gevind. Leerders het die vaardigheid ontwikkel om treflyne saam te stel wat deur

die gehoor onthou sal word. In die proses is hulle woordeskat uitgebrei. Hulle het ook geleer om die metrum te laat ooreenkom met die musikale polsslag.

5.3.2.5 Ander vaardighede

Leerders moes begeleiding aan die klankingenieur oorhandig in 'n formaat wat deur die klanksisteem aanvaar is. Hulle het ook die vaardigheid aangeleer om 'n konsert te reël en bemerking daarvoor te doen.

5.4 Sekondêre bevindings

5.4.1 Die rap-onderrigleerprogram het mense se sienings beïnvloed

Aan die hand van die rap-program is bevind dat musiek 'n aktiwiteit is waarin elke persoon sukses kan ervaar (ook akademiese onderpresteerders). Onderwyspersoneel, waaronder die skoolhoof, se siening aangaande die waarde van rap-aktiwiteite is positief deur die program beïnvloed. Die skoolhoof het opgemerk dat die rap-program die feit beklemtoon dat 'n skool 'n verskeidenheid aktiwiteite behoort aan te bied om aan elke leerder geleentheid tot uitlewing van sy vermoëns en belangstellings te bied. Namate die onderwyser se kennis oor rap toegeneem het, het verdraagsaamheid teenoor die bepaalde kultuur toegeneem.

5.4.2 Die rap-onderrigleerprogram het 'n positiewe invloed op die leerder-onderwyser-verhouding uitgeoefen

Die program het die onderwyser gedwing om haar eie musiekkultuur op die agtergrond te skuif ten einde die behoeftes van leerders te akkommodeer, begrip vir hulle kultuur te ontwikkel en hulle in staat te stel om hulle musiekkultuur binne skoolverband uit te leef. Die poging het waardering uitgelok. Die resultaat daarvan was dat die onderwyser-leerder-verhouding binne klasverband asook na afloop van die program verbeter het.

5.4.3 'n Gevoel van vervreemding is teengewerk

Die feit dat die leerders bygedra het tot die leerstofbepaling het meegebring dat die gevoel van vervreemding wat onder hierdie leerders geheers het, teengewerk is. Die program het aan onderwysers die geleentheid gebied om omgee te demonstreer.

5.5 Toepassing van en aanpassings aan die aksieleerbenaderings van Revans en Regelski

Afgesien van die hoof- en sekondêre bevindinge is daar ook bevindinge gemaak in verband met die toepassing van Revans en Regelski se aksieleerbenaderings. Tydens hierdie ondersoek is Regelski se benadering per geleentheid geskik gevind vir bepaalde omstandighede en in ander gevalle het Revans se benadering weer beter resultate gelewer. In sulke gevalle is hulle benaderings afwisselend toegepas soos die situasie dit vereis het. Daar is ook bevind dat daar soms van beide benaderings afgewyk moes word om spesifieke doelwitte en plaaslike omstandighede te verreken.

Hierdie program het gefunksioneer volgens die volgende beginsels wat eie is aan beide persone se benaderings: leerders staan sentraal binne die leerproses en dit word van hulle verwag om onafhanklik van die onderwyser verantwoordelikheid vir hul eie leer te neem en sigbare (waarneembare) bewys van hul kennis te lewer. Dit gebeur deurdat hulle in groepsverband op eksperimentele wyse poog om oplossings te vind vir werklikheidsgetroue probleme deur vrae daarvoor te vra en oor optredes te reflekteer. Hul vordering word voortdurend gemoniteer. Die situasie bepaal wat geleer moet word. Geen vaste sillabus word dus tydens die leerproses gevolg nie.

Aangesien Regelski se benadering spesifiek op musiek van toepassing is, het die navorser aanvanklik probeer om die rap-program in ooreenstemming met sy voorstelle te implementeer. Reeds met die aanvang van die program was dit egter duidelik dat die navorser se situasie van Regelski se omstandighede verskil. Weens haar agtergrond (ras, kultuur, geslag en ouderdom) was sy onkundig ten opsigte van die leerstofinhoud. As gevolg van haar gebrek aan rap-kennis moes leerders self inligting ontdek of van mekaar leer soos Revans se benadering vereis. Dit het meegebring dat sy nie in staat was om leiding te gee soos wat Regelski van die onderwyser verwag nie.

Die navorser het die riglyne van Revans in die rap-onderrigleerprogram nagevolg. Sy het toegesien dat leerders groepe vorm van vier tot vyf persone en dat groeplede die ondersteuning ontvang wat hulle benodig tydens die aanvanklike verwarrende aanvangsfase van die program. In ooreenstemming met Regelski se benadering is sommige leerders toegelaat om as individue te werk. Hulle het egter wel deelgeneem aan refleksiesessies en het dus ook terugvoer ontvang. Verder het die navorser gepoog om 'n atmosfeer te skep waar alle leerders kon ervaar

dat hulle welkom en veilig is en aanvaar en ondersteun word in hul soeke na oplossings. Die navorser was 'n leerder saam met die ander leerders aan die program (in werklikheid was hulle dikwels meer kundig as sy).

Tydens die rap-program is ook van eksterne kundigheid gebruik gemaak in die persone van die kultuurkomitee (leerders van die skool maar vreemd vir die deelnemers) en vorige leerders wat rap nou as 'n stokperdjie beoefen. Anders as in die geval van Revans se persone van buite, was hierdie buitepersone nie vreemdelinge op die terrein van rap nie. Hulle was kenners wat by die program betrek is ter wille tydsbesparing. Hulle het saam besin oor die huidige stand van bekwaamheid, die stappe wat geneem behoort te word en wat in leerders se pad staan om te vorder. Hulle het leerders gelei deur voorbeelde te gee en vrae te vra wat hulle laat dink het. Hulle het ook soos Revans se buitepersone die groepe op gereelde basis besoek om behoeftes te bepaal en leiding te verskaf. Wanneer hulle die groepe verlaat het, was elke groeplid weer op homself aangewese en moes hy kennis met sy groeplede uitruil.

Die rap-onderrigleerprogram kon weens praktiese redes slegs vir twee maande aangebied word. Dit het meegebring dat leerders gedwing was om kennis en vaardighede in 'n kort tyd te bekom. Om hierdie rede was die teenwoordigheid van persone met vorige ervaring wat voorbeelde kon verskaf van nut gewees.

Die navorser se rol as fasiliteerder het verder gestrek as wat Revans voorstel. Aan die ander kant was dit weer kleiner as wat Regelski voorstaan. In teenstelling met Revans se siening was die navorser tydens die hele projek by groepe betrokke (weliswaar die meeste van die tyd op die agtergrond). Onopsigtelik het sy toegesien dat leerders vordering toon. Hulp is verleen wanneer hulle daarom vra. Hierdie werkwyse kom ooreen met Regelski se siening dat die onderwyser gereeld aandag moet gee aan die wat hulp nodig het.

Soos wat Revans en Regelski se benadering vereis, het die rap-program volgens doelwitte gefunksioneer. Revans streef slegs breë doelwitte na terwyl Regelski van mening is dat die effektiwiteit van die onderrig verhoog word wanneer die doelwitte in drie vlakke verdeel word. Om die hoofdoelwitte te bepaal, moes vasgestel word watter vorm van populêre musiek in die werklike lewe deur leerders aangehang word. Tweedens moes bepaal word watter vaardighede hulle benodig om aktief aan hierdie musiekaktiwiteite te kan deelneem. Derdens is vasgestel watter gesindhede en belonings hulle sal motiveer om voort te gaan met betrokkenheid by musiek. Hiervolgens is die volgende hoofdoelwitte bepaal: dat leerders 'n positiewe gesindheid

sal ontwikkel ten opsigte van die persoonlike voordele wat deelname aan die rap-program vir hulle inhou; dat hulle die vaardighede sou ontwikkel om 'n rap-konsert te reël en self daaraan deel te neem; dat hulle sou aandui dat hulle na afloop van hulle skoolloopbaan sou wou voortgaan om hul rap-vaardighede te gebruik.

In die studie is seker gemaak dat daar aan Regelski se intermediêre doelwitte voldoen is. Dit behels onder andere dat leerders aan musikale aktiwiteite eie aan die werklike lewe deelneem, dat hulle as middelpunt van die leerproses met selfdissipline vir hul eie leer verantwoordelikheid neem en dat hulle sigbare bewyse van leer lewer aan die hand van wat hulle kan doen.

Die implementering van die aksieleerbenadering in hierdie studie verskil van Regelski se metode van implementering. Soos in hoofstuk drie genoem, het die navorser aanvanklike leerdoelwitte bepaal en lesse aangebied. Enkele van die lesse het wel aan die voorafbepaalde leerdoelwit beantwoord. Ander lesse was minder geslaagd. Om hierdie rede het die navorser 'n aanpassing aan Regelski se benadering dat die onderwyser leerdoelwitte en lesse moet beplan en aanbied, gemaak. Leerders is naamlik die vryheid gegun om hul eie leerdoelwitte te bepaal binne die oop en informele rap-program. Die navorser het slegs 'n element (konsep) genoem en leerders daarna toegelaat om kennis daarvoor uit te ruil. So het dit gebeur dat Revans se teorie gevolg is deurdat leerders mekaar onderrig het en die navorser saam met hulle geleer het. Die gebeure het spontaan gevloei. Die feit dat die navorser haar onderrigmetode aangepas het, sluit aan by Regelski en Revans se sienings dat onderwysers buigsaam moet wees in hulle aanbieding en onderrigmetodes moet aanpas na gelang van die leerderreaksie. Die doelwitte wat leerders vir hulself gestel het, was altyd gerig op die bemeestering van 'n spesifieke vaardigheid en het na die eindproduk gelei.

'n Verdere rede waarom leerdoelwitstelling en lesaanbieding nie volgens Regelski se voorskrifte kon geskied nie, is geleë in die feit dat Regelski fokus op formele musiekonderrig (in die vak skoolmusiek) wat tydens skoolure as deel van die kurrikulum geskied. Die rap-onderrigleerprogram is egter as 'n ekstra-kurrikulêre program oor naweke en na skool aangebied. Om hierdie rede kon daar relatief min tyd daaraan bestee word en moes kreatiewe metodes gevind word om die program te laat slaag.

In hierdie ondersoek was dit moeilik om tussen groepe rond te beweeg om hul vordering te monitor aangesien groepe gelyktydig in verskillende klaskamers geoefen het. Pouses was te

kort om almal te besoek. Die hoof van die kultuurkomitee ('n graad 11-seun) het die navorser hierin bygestaan. Hy het rondbeweeg en leiding aan groepe gegee.

Die aksieleerbenadering is om twee redes besonder geskik vir hedendaagse leerders. Eerstens wil hulle nie tydgebonde wees nie en tweedens wil hulle hulself uitspreek ten opsigte van gebeure in die samelewing. Die program het leerders toegelaat om teen hul eie tempo te leer en het hulle die geleentheid gegee om met vrymoedigheid uiting aan hul gevoelens en ervarings te gee.

5.6 Voordele van die rap-onderrigleerprogram

5.6.1 Persoonlike voordele vir leerders

Leerders het die geleentheid gekry om hul musieksmaak binne skoolverband uit te leef en erkenning vir hul pogings te ontvang. In die proses het hulle relevante vaardighede verwerf en is hulle behoeftes aangespreek. Die behoeftes behels die behoefte aan aanvaarding, erkenning en vaardigheidsverwerwing. Die rap-onderrigleerprogram het ook aan leerders selfvertroue gegee. Luyanda het gesê: *“After our group’s success it feels as if I am capable of tackling any problem and make a success of it”*.

5.6.2 Persoonlike voordele vir die onderwyser

Deur middel van die program het die onderwyser self ook onderrig in die relevante kultuur van die binnestedelike jongmens ontvang. Haar musikale agtergrond is verbreed wat 'n gesindheidsverandering ten opsigte van populêre musiek meegebring het.

5.7 Beperkinge van die studie

Die volgende faktore het negatief op die studie ingewerk: die fasiliteerder was die enigste waarnemer en was onkundig met betrekking tot die bepaalde musiekgenre. Haar geslag, ouderdom en ras was in teenstelling met gebruike binne die rap-wêreld van manlike swart kunstenaars. Die skoolbestuur het nie 'n positiewe gesindheid jeens die program geopenbaar nie en teenstand deur kollegas is ondervind. Die program moes binne 'n beperkte tyd afgehandel word en slegs 'n klein groepie leerders het aan die program deelgeneem.

5.8 Gevolgtrekkings

Deur middel van rap-onderrig is leerderbehoefte aangespreek en verskeie vaardighede aangeleer. Die program het mense se sienings aangaande musiekonderrig asook die verhouding tussen leerders en die betrokke onderwyser positief beïnvloed. In die proses is die gevoel van vervreemding teengewerk. Die aksieleerbenaderings van Revans en Regelski is toegepas en soms aangepas om bogenoemde uitkomst te bereik. Dit is dus duidelik dat rap-onderrig suksesvol kan plaasvind deur die toepassing van die ses aksieleerbeginsels (soos genoem in 4.1).

5.9 Aanbevelings

Musiekprogramme wat nuttig is vir leerders en wat hulle behoeftes en belangstellings in ag neem, kan begrip tussen onderwysers en leerders bevorder, vervreemding teenwerk en die gaping tussen leerders en onderwysers vernou. In die lig hiervan is dit wenslik dat onderwysers die musieksmaak en behoeftes van leerders in ag sal neem in die bepaling van leerstofinhoud.

BRONNELYS

Adams, K. 2009. On the metrical techniques of flow in rap music. *Music theory online: a journal of criticism, commentary, research and scholarship*, 15(5). Oct.

<http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.5/mto.09.15.5.adams.html>

Date of access: 28 Apr. 2012.

Adaso, H. 2011a. A brief history of hip-hop and rap.

<http://rap.about.com/od/rootsofhiphop/p/RootsofRap.htm> Date of access: 2 Sept. 2011.

Adaso, H. 2011b. Emceeing. <http://rap.about.com/od/hiphop101/p/Emceeing.htm> Date of access: 2 Sept. 2011.

Ards, A. 2004. Organizing the hip-hop generation. (In Forman, M. & Neal, M.A., eds. *That's the joint! The Hip-Hop Studies Reader*. New York: Routledge. p. 311-323).

Au, W. 2005. Fresh out of school: Rap music's discursive battle with education. *Journal of Negro education*, 74(3):210-220, Summer.

Bartlett, A. 2004. Airshafts, loudspeakers, and the hip hop sample: contexts and African American musical aesthetics. (In Forman, M. & Neal, M.A., eds. *That's the joint! the hip-hop studies reader*. New York: Routledge. p. 393-406).

Bennett, A. 2004. Hip-hop an Main, rappin' on the Tyne: hip-hop culture as a local construct in two European cities. (In Forman, M. & Neal, M.A., eds. *That's the joint! the hip-hop studies reader*. New York: Routledge. p. 177-200).

Blair, M.E. 2004. Commercialization of the rap music youth subculture. (In Forman, M. & Neal, M.A., eds. *That's the joint! the hip-hop studies reader*. New York: Routledge. p. 497-504).

Blignaut, A.S. 1997. 'n Opleidingsmodel vir die integrering van rekenaar - en navorsingsvaardighede op hoëronderwysvlak. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Bynoe, Y. 2006. [Encyclopedia of Rap and Hip Hop Culture](#). London: Greenwood Press.

DeNora, T. 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dilworth, R.L. 1998. Action learning in a nutshell. *Performance Improvement Quarterly*. 11(1):28-43.

Elton-Chalcraft, S., Hansen, A. & Twiselton, S., eds. 2008. *Doing classroom research: a step-by-step guide for student teachers*. New York: Open University Press.

Fikentscher, K. 2006. Disco and house. (In Burnim, M.V. & Maultsby, P.K. eds. *African American music: an introduction*. New York: Routledge. p. 315-329).

Fox, W. & Bayat, M.S. 2007. *A guide to managing research*. Cape Town: Juta.

Frierson-Campbell, C., ed. 2006. *Teaching music in the urban classroom: a guide to survival, success, and reform*. Oxford: Rowman & Littlefield Education.

- GMG Music Center. 2003. <http://gmgmusiccenter.com/impactmusic.aspx> Date of access: 15 Jan. 2011.
- Goble, J.S. 2010. What's so important about music education? New York: Routledge.
- Graves, S. 2009. Hip hop: a postmodern folk music (*In* Johansson, O. & Bell, T., eds. Sound, society and the geograpy of popular music. Farnham: Ashgate. p. 245-260).
- Green, L. 2008. Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate.
- Hebdige, D. 2004. Rap and hip-hop: the New York connection. (*In* Forman, M. & Neal, M.A., eds. That's the joint! the hip-hop studies reader. New York: Routledge. p. 223-232).
- Hot Word. 2012. Does the story behind the word "hip-hop" go back to the nineteenth century? <http://hotword.dictionary.com/hip-hop/> Date of access: 28 May 2012.
- Jenkins, R. 2004. Social identity. 2nded. London: Routledge.
- Juslin, P.N. 2005. From mimesis to catharsis: expression, perception, and induction of emotion in music. (*In* Miell, D., MacDonald, R. & Hargreaves, D.J., eds. Musical communication. Oxford: Oxford University Press. p. 85-115).
- Krims, A. 2000. Rap music and the poetics of identity. New perspectives in music history and criticism. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kruger, J. 2006. Culture: the matrix of music. Potchefstroom: NWU, Potchefstroom Campus. (Study guide).
- Lehman, P. 2009. Are we there yet? Why not? (*In* Barrett, J.R., ed. Music at a crossroads: realizing the goal of music for all. Maryland: Rowman & Littlefield. p.25-33).
- Ley, B. 2004. Developing musical skills. (*In* Marks, A., ed. All together! teaching music in groups. London: Royal Schools of Music. p. 35-45).
- MacDonald, R.A.R., Hargreaves, D.J. & Miell, D.J. eds. 2002. Musical identities. Oxford: Oxford University Press.
- Marquardt, M.J. 1999. Action learning in action: transforming problems and people for world-class organizational learning. Palo Alto: Davies-Black.
- Marquardt, M.J. 2002. Building the learning organization: mastering the 5 elements for corporate learning. 2nded. Palo Alto: Davies-Black.
- McNair, J., Powles, J. 2005. Hippies vs hip-hop heads: an exploration of music's ability to communicate an alternative political agenda from the perspective of two divergent musical genres. (*In* Miell, D., MacDonald, R. & Hargreaves, D.J., eds. Musical communication. Oxford: Oxford University Press. p. 339-360).
- Miller, T.E., Shahriari, A. 2009. World music: a global journey. New York: Routledge.
- Newcomb, J. 2011. The-Origins-of-Bling-in-Hip-Hop. <http://ezinearticles.com/?The-Origins-of-Bling-in-Hip-Hop&id=2412133> Date of access: 3 Sept. 2011.

- Nielsen SoundScan. <http://www.statista.com/statistics/188880/year-over-year-change-of-music-sales-in-the-united-states-by-genre/> Date of access: 12 May 2012.
- Norfleet, D.M. 2006. Hip-hop and rap. (In Burnim, M. V. & Maultsby, P.K., eds. African American music: an introduction. New York: Routledge. p. 353-389).
- Online Slangdictionary <http://onlineslangdictionary.com/meaning-definition-of/spit>. Date of access: 30 April 2012.
- O'Hanlon, C. 2003. Educational inclusion as action research. Berkshire: Open University Press.
- Pavlicevic, M. 2003. Groups in music. London: Athenaem.
- Payne, L. 2010. Character education through hip hop: children's group performs at West Lenoir. News-Topic (Lenoir, NC), 15 Jan. http://nl.newsbank.com/nl-search/we/Archives?p_product=NTOP&p_theme=ntop&p_action=search&p_maxdocs=200&sispstring=hip%20hop%20Payne%20AND%20date%28all%29&p_field_advanced-0=&p_text_advanced-0=%28hip%20hop%20Payne%29&xcal_numdocs=20&p_perpage=10&p_sort=YMD_date:D&xcal_useweights=no Date of access: 22 Oct. 2011.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Brook, C. 2005. What has Action Learning learned to become? *Action learning: research and practice*, 2(1):49-68, Apr.
- Phillips, D.K. & CARR, K. 2006. Becoming a teacher through action research. New York: Routledge.
- Potgieter, H. 2007. The "I" in multicultural music education. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 14(2):69-79.
- Rap Dictionary. <http://www.rapdict.org/Mack> Date of access: 4 July 2012.
- Regelski, T.A. 1981. Teaching general music Action Learning for Middle and Secondary Schools. New York: Schirmer Books.
- Regelski, T.A. 1983a. Action learning versus the Pied Piper Approach. *Music Educators Journal*, 69(8):55-57, 64, Apr.
- Regelski, T.A. 1983b. Action learning. *Music Educators Journal*, 69(6):46-50. Feb.
- Regelski, T.A. 1986. Concept learning and action learning in music education. *British Journal Of Music Education*, 3(2):185-216.
- Regelski, T.A. 2004. Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach. Oxford: Oxford University Press.
- Regelski, T.A. 2005. Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Visions of Research in Music Education*, 6(1). Jan. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/regelski_2005.htm Date of access: 10 Jul. 2012.

- Regelski, T.A. 2008. Music education for a changing society. *Diskussion Musikpädagogik*, 38:34-42.
- Revans, R.W. 1980. Action learning: new techniques for management. London: Blond & Briggs.
- Revans, R.W. 1984. Action learning – are we getting there? *Management Decision*, 22(1):45-52.
- Robinson, K.M. 2006. White teacher, students of colour: Culturally responsive pedagogy for elementary general music in communities of colour. (In Frierson-Campbell, C. ed. Teaching music in the urban classroom: a guide to survival, success, and reform. Oxford: Roman & Littlefield. p. 35-53).
- Sanders, R.L. & McKeown, L. 2007. Promoting reflection through action learning in a 3D virtual world. *International Journal of Human and Social Sciences*, 2(1):50-55, May.
- Shuttleworth, M. 2008 Case Study Research Design. <http://www.experiment-resources.com/case-study-research-design.html> Date of access: 1 Jul. 2012.
- Smit, M. 2006. The power of music to form identity, and the implications for education in South Africa. (In Potgieter, H., ed. The transformation of musical arts education. Local and global perspectives from South Africa. Potchefstroom: North-West University. p. 68-79).
- Smith, P.A.C. 1997. Performance learning. *Management decision*, 35(10).<http://www.tlinc.com/pl.htm> Date of access: 10 Jul. 2012.
- Somekh, B. 2006. Action research: a methodology for change and development. New York: Open University Press.
- Taylor, C. 1989. Sources of the self. The making of modern identity. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyson, E.H. 2002. Hip hop therapy: an exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. *Journal Of Poetry Therapy*, 15(3):131-144, Spring.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. Professional development in higher education. London: Kogan Page.

ADDENDA

ADDENDUM A
TOESTEMMINGSBRIEWE

BRIEF AAN SKOOLHOOF

11 April 2011

The Headmaster:

Dear Sir

Permission to carry out research

I am currently doing research for my Masters Degree in Music on the role of music in the lives of young people. I am investigating how critical and musical outcomes can be achieved by means of a music programme utilizing a style of music relevant to learners, namely hip-hop music. In order to carry out this investigation I need the input of certain learners ofSchool. Learners who are involved in hip-hop music will be approached with the request to be part of the project. Involvement will be voluntary.

These learners will be asked to:

- participate in a music programme.
- compose their own songs.
- prepare for a concert.
- perform their compositions.

Classes will continue normally and will not be affected by this project that will be implemented during breaks and after school. The information gathered will be treated confidentially and no learner's name will be mentioned.

I hereby request your permission to involve learners ofSchool in this research project until August 2011.

You are welcome to contact Prof. Jaco Kruger at the School of Music (North-West University, Potchefstroom Campus) on 018-299 1705 in case of any queries.

Kind regards.

Mrs. R.van As
Educator

BRIEF AAN VOORSITTER VAN DIE BEHEERRAAD



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaatsak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520
Tel: (018) 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>
Skool vir Musiek

11 April 2011

Chair person: Governing Body

Dear Sir

Permission to carry out research

I am currently doing research for my Masters Degree in Music on the role of music in the lives of young people. I am investigating how critical and musical outcomes can be achieved by means of a music programme utilizing a style of music relevant to learners, namely hip-hop music.

In order to carry out this investigation I need the input of certain learners ofSchool. Learners who are involved in hip-hop music will be approached with the request to be part of the project. Involvement will be voluntary.

These learners will be asked to:

- participate in a music programme.
- compose their own songs.
- prepare for a concert.
- perform their compositions.

Classes will continue normally and will not be affected by this project that will be implemented during breaks and after school. The information gathered will be treated confidentially.

I hereby request your permission to involve learners ofSchool in this research project until August 2011.

You are welcome to contact Prof. Jaco Kruger at the School of Music (North-West University, Potchefstroom Campus) on 018-299 1705 in case of any queries.

Kind regards.

Mrs. R.van As
Educator

BRIEF AAN OUERS



11 April 2011

Dear Parent

I am currently doing research for my Masters Degree in Music on the role of music in the lives of young people. I am investigating how critical and musical outcomes can be achieved by means of a music programme utilizing a style of music relevant to learners, namely hip-hop. In order to carry out this investigation I need the input of your child.

Your child will be asked to:

- participate in a hip-hop music programme.
- prepare for a concert.
- compose his/her own songs.
- perform his/her compositions.

Classes will continue normally and will not be affected by this project that will be implemented during breaks and after school. Involvement will be voluntary. The information gathered will be treated confidentially.

I hereby request your permission to involve your child in this research project until August 2011.

You are welcome to contact Prof. Jaco Kruger at the School of Music (North-West University, Potchefstroom Campus) on 018-299 1705 in case of any queries.

Kind regards.

Mrs. R. van As
Educator

Permission to take part in research project on hip-hop music

I, _____, parent of _____ (Grade _____)
hereby grant permission that my child may participate in the research project regarding hip-hop music until August 2011.

Signed: _____

Date: _____

BRIEF AAN LEERDERS

11 April 2011

Dear Learner

I am currently doing research for my Masters Degree in Music on the role of music in the lives of young people. I am investigating how critical and musical outcomes can be achieved by means of a music programme utilizing a style of music relevant to learners, namely hip-hop music. In order to carry out this investigation I need your input. You have the right to decide whether you want to take part or not. You may withdraw whenever you feel like it, but will have to inform the responsible educator about your decision.

You will be asked to:

- participate in a hip-hop music programme.
- compose your own songs.
- prepare for a concert.
- perform your compositions.

Classes will continue normally and will not be affected by this project that will be implemented during breaks and after school. The information gathered will be treated confidentially. You will be involved in this research project until August 2011.

You are welcome to contact Prof. Jaco Kruger at the School of Music (North-West University, Potchefstroom Campus) on 018-299 1705 in case of any queries.

Kind regards.

Mrs. R. van As
Educator

Agreement to take part in research project on contemporary music

I, _____ (Grade _____) hereby agree to take part in the research project regarding hip-hop music until August 2011.

Signed: _____

Date: _____

ADDENDUM B
VRAE

VRAE AAN LEERDERS

Leerdere is gevra om 'n brief aan 'n belangrike persoon in hul lewens te skryf waarin hulle van hul ervarings tydens die rapprogram vertel. Hulle moes spesifieke gebeurtenisse uitlig en hulle gevoelens, gedagtes, insigte en besluite gedurende die onderskeie stadia van die program aan die persoon oordra. Die stadia sluit in:

- groeibesprekings tydens die eerste fase van die program
- die eerste kennismaking met kenners van buite
- groeivorming
- die skryf van lirieke
- die refleksiesessies na oefeninge
- die konsert

Leerdere het dit moeilik gevind om hul ervarings neer te skryf. Hulle het verkies om tydens onderhoude daaroor te praat. Tydens onderhoude is leerdere ook onder andere uitgevra oor hulle doelwitte vir deelname aan die program, die probleme wat hulle ervaar het en oor groeifunksionering. Die volgende vrae is aan hulle gestel:

Doelwitte:

1. Wat was jou persoonlike doelwit vir deelname aan die rapprogram?
2. Watter voordele het deelname aan die rapprogram vir jou ingehou?

Probleemidentifisering:

3. Watter probleme het jou groep ervaar? Watter faktore het julle vordering belemmer?
4. Verduidelik wat julle gedoen het om die probleme op te los. Watter planne het julle geïmplementeer. Wat het julle waargeneem? Hoe het julle jul planne aangepas?

Groeifunksionering:

5. Het julle groep 'n leier gehad?
6. Hoe het besluitneming binne die groep plaasgevind?
7. Was groeplede gemotiveerd gedurende die proses?
8. Op watter wyse is konflik binne die groep hanteer?
9. Is daar enige lede wat die groep verlaat het? Indien wel, om watter rede?
10. Beskryf die rol van elke groeplid.
11. Gee 'n voorbeeld van 'n situasie waar jy iemand in die groep gehelp het.
12. Gee 'n voorbeeld van 'n situasie waar iemand jou gehelp het.
13. Verduidelik die wyse waarop samewerking in julle groep plaasgevind het.

Kennisverwerwing:

14. Verduidelik jou ervarings met betrekking tot die volgende aspekte van die rapproses: die skryf van raplirieke, liedstruktuur, vloei, tempo, mikrofoongebruik, verhoogoptrede.

Karaktergroe:

15. Verduidelik op watter wyse selfdisipline en selfverantwoordelike tydens die leerproses geïmplementeer is.

16. Verduidelik watter veranderinge binne jouself plaasgevind het as gevolg van deelname aan die program.

Identiteit:

17. Het jy kennis omtrent jouself ingewin tydens die program? Verduidelik.

18. Op watter wyse het die lede in die groep mekaar beter leer ken?

Toekomstige musikale betrokkenheid:

19. Is die vaardighede wat jy gedurende die rapprogram opgedoen het na skool bruikbaar? Verduidelik.

Onderrig:

20. By watter wyse van onderrig het jy die meeste baat gevind: onderrig deur vriende, deur die onderwyser of deur kenners van buite?

21. Watter raad het jy van die kenners ontvang?

22. Op watter wyse het jy dit toegepas?

Rol van musiek in die algemene lewe:

23. Op watter wyse het die rapprogram bygedra tot die volgende gevoel: Musiek is vir almal en almal is vir musiek?

ADDENDUM C
RAPLIRIEKE

Rapper: Denise

Verklaring: Sien 4.2.1 vir 'n verklaring van Denise se lied.

Brand new car

Vers 1

Down like she 'posed to be.
She gets down low for me
down like her temperature
'coz to me she's eroga gree
She gal all over freeze
I got that gal from overseas
now she's my mrs. American
I can't agree her soldier flea's
Yeah
Uhh

Vers 2

I'm a swagga on a zillion
Luiy V down
like a luiy V camillion.
I was so stree'like I live in a building
no chandeliers I got guns
hanging off the ceiling.
Brand new car I divorced a cop
Say brand new car
brand new car (x2)

Rapper: Toxic

Verklaring: Toxic se lied getuig van 'n persoon met 'n positiewe selfbeeld wat nie tot rus kom voordat hy sukses behaal het nie.

Keep on going

Koor

I'm living my life yeah, my life yeah.
Life's about success, life's 'bout swag
Life is a game, ma life never rest:
I'm going up and down
I'm going left and right
I'm heading north and south
I'm going side by side
I'm going, I'm going (x2)

Vers 1

Man this is ma vision
I wanna see success
I'm going up and down
Ma shoes never rest
I wanna stay up
Losers heading back
The rope is too tight,

Vers 2

But man I break it
With God I stay linked
forgives me all ma sins.
Let's change the subject
I'm cocky to have swag
and that brings the haters down.

Vers 3

I'm from the best worse
man I never rest man
and when those troubles come
I won't step back.
I live the achieving life
I'm out of time, I'm living mine
worse by ma side
I'm living ma life yeah, ma life ya.

Vers 4

I got ma raps, got ma rhymes
got ma lyrics just in line
got ma haters left behind
got ma money out there waiting.
You'll get lost, I kick butts.
I love ma self so much
that I'd give ma whole life to God
even ma dope rhymes know I'm no hyp.

Koor

This is Toxic
Now this is for ya'll say
We're going up and down
We're going up and down
We're heading north and south
We're going left and right
We're going side by side
We're going, we're going (x3)
Yeah!

Rapper: Jay Weezy featuring Toxic

Verklaring: Jay Weezy noem dat hy die omgewing uitdaag deur middel van sy *swag*: "...gonna rock this town". Voorkoms is vir hom belangrik. Dit gee hom die selfvertroue om die kritiek dat hy 'n *tool* in die hand van die opvoedingsisteem is, teë te staan.

Toxic stel homself voor as iemand wat trots is op sy herkoms. Die lewe is vol uitdagings, maar hy is gereed om doelgerig en onverskrokke te veg om 'n situasie tot sy eie voordeel aan te wend.

Rockin' like mine

Koor (2x)

Now ain't nobody rockin' like mine
lookin' like mine
jerkin' in time

Vers 1: Jay Weezy

I'm on top of an orchestra got a heart of a rockin' star
now ain't nobody gonna tell me that I ain't gonna rock this town
they know I'm gonna break 'em down
'cause that's the way I throw my swag

Koor

Vers 2: Jay Weezy

They say if you go to school to be cool, then too bad: you are a tool.
I've got a swag that makes everything go bang!!
Trust me I ain't gonna make it rusty
I'm just gonna blow little dusty, see.

Koor

Vers 3: Toxic

I'm from a cool hood, I'm from a cool town
I got ma shoes tight like ma rhyme
I'm from fire line, but I'm on good line
I never look behind, it's full of haters.

I never do ma thing, ma thing do me
they say speed kills, but man we kill speed.
Nothing can stop us now, not even the winter life
now let's stand together and tell all the haters,
we got our backs right.

Koor

Rapper: Jai Tea

Good Fella

Vers 1

Imagination is the father of creation.
The mother is determination
I wanna go for this, like inclination.
But I need something more, like inspiration.

In this particular situation
I'm not looking for humiliation
I love music, for it, so much devotions
That's why it's time to show my emotions.

Music's my real complexion,
Jai Tea, the legend, there's a kind of connection there.
This song was wrote to perfection
tryna get my shine on, please bare with me dear.

A new era, a historic inception
of the Good Fella, hip-hop's new edition.
Ah! Rappin' is my best profession.
This has been a hip hop session.

Koor

Look up, look the future has arrived,
the one and only, Good Fella's talents have arrived.
They say hip-hop's dead, I'm here to revive
the golden years, once again
(the future has arrived) x4

Vers 2

Introducing Jai Tea
the one and only undisputed, the Good Fella
the one and only Casanova, with ladies
the one and only Land Rover, with MC's.

I'm unpredictable, undestructable
unbelievable nigga, I'm unbeatable
I've got unborn talent, first of its kind
but on the other hand, ladies, I'm lickable.

I'm not imaginery, I'm a legendary
rapper in the makin', I'm extra ordinary
I'm a historic era, a legend forever.
A long awaited legacy, here to fulfil the prophecy.

Wait, wait, I'm sayin' too much about myself
but one day I' mma be on the library shelves.
Rappin' is my best profession
and this has been a hip-hop session.

Koor

We Telly Gang

Vers 1: Piet

My name is Echo
They call me Wacko
In the Spud movie
I play the role of Gecko

I'm a honey glitch
I'm not the snitch
got them big wheels
put 'em on the real glitch.

Vers 2: Karabo

I'm a hubbly smoker.
I take it like a rocker.
When I look back
I do the loker poker

My gladdest glitch
is Latin but they call me loco
'Til I back 'em in the lass
Adonaka poker

Koor

Nigga who you?
Migga who we?
We Telly Gang
and we like whoo-whee
this is TV
nigga HD
uh-yeah
you can't afford me.

Rappers: Swag Stars

Youth Anthem

Koor

Dreams come true, lies we leave,
future we shape (3x)

Rapper Skhumbuzo

I want to be the bravest man like Mandela
getting all my distinctions like Mogabe
getting my cash, firing like Obama.

I'm like Gautrain
never mind my ran
kind of imagination
i am the next generation
never mind emigration

This is SA
I never look back
I hate history
this is my say!

Come to Tech to make metals
This is not a matter
I am going to NASA
Don't block my view on my review.
This ain't playground like eshibo.
The last time I check want to be like Kwesta.
Tell all the journalists no more feature questions!

Rapper Lesley

The future is mine, I keep it real all the time.
I pursue all my goals to be straight like a pole.
Praying is the weapon I hope that you have reckoned.
Make your mum proud, 'coz we are the world's future.
If you look close it's a very good picture
Look at the sun, it's shining so bright.
that's who I am, the brightest up in here
You might think I'm crazy
but at the end you'll be lazy.
Life ain't fair, life is a game
play your cards right, hustle to the end ah!
I'm the best in here, it's not a metaphor.
Life ain't cool when you're living on the dark side.
Focus on your future, make the best of it

Koor(x3)

OUTRO... message to the youth (vrye styl)

Rappers: Fire line

Success

Rapper Luyanda

My rap's off the hook yeah yeah you look look
You still tryin' to find but eish you ain't got a clue
You don't know what I'm made of
so please don't be a hater
Taking new heights down and up, elevator.
I'm up the sky, higher than a mountain

you don't know why, b'coz I'm still hungry
for the number one spot like Kanye, ya
'till I be the best in the world, yeah, I swear.

Koor

Success we have made it
success we have found you.

Rapper Ofentse

We ballin'
cause this is our time.
Our flow of rhymes wet,
hanging on the washing line.
I keep them clean
never spread them dirty.
Please tell success I'm ready.
Haters busy hating
losers laying lazy
now you'll don't get envy
'cause this is Fire Line
this is our line.
Haters not welcomed
not in our lives.
You'll be turned off
'cause this is power line

Rappers: The crazy saints

Teenagers

Rapper Samkele

I've got dreams and ambitions of Julius Caesar
I can be cold as ice but boiling like a geyser
You ain't got nothing on me I'm a dream reacher
On being light weight title don't test me I'll beat ya.

Show me watch got cuz you with yo boy a shot
I'm a cyborg yeah kinda like a robot
since I ain't human and rap all day
all these rhymes just come no mistake
I rap 'till I ain't got air then I suffocate
then till there aint no gravity lavitate
It's worth takin' a chance.

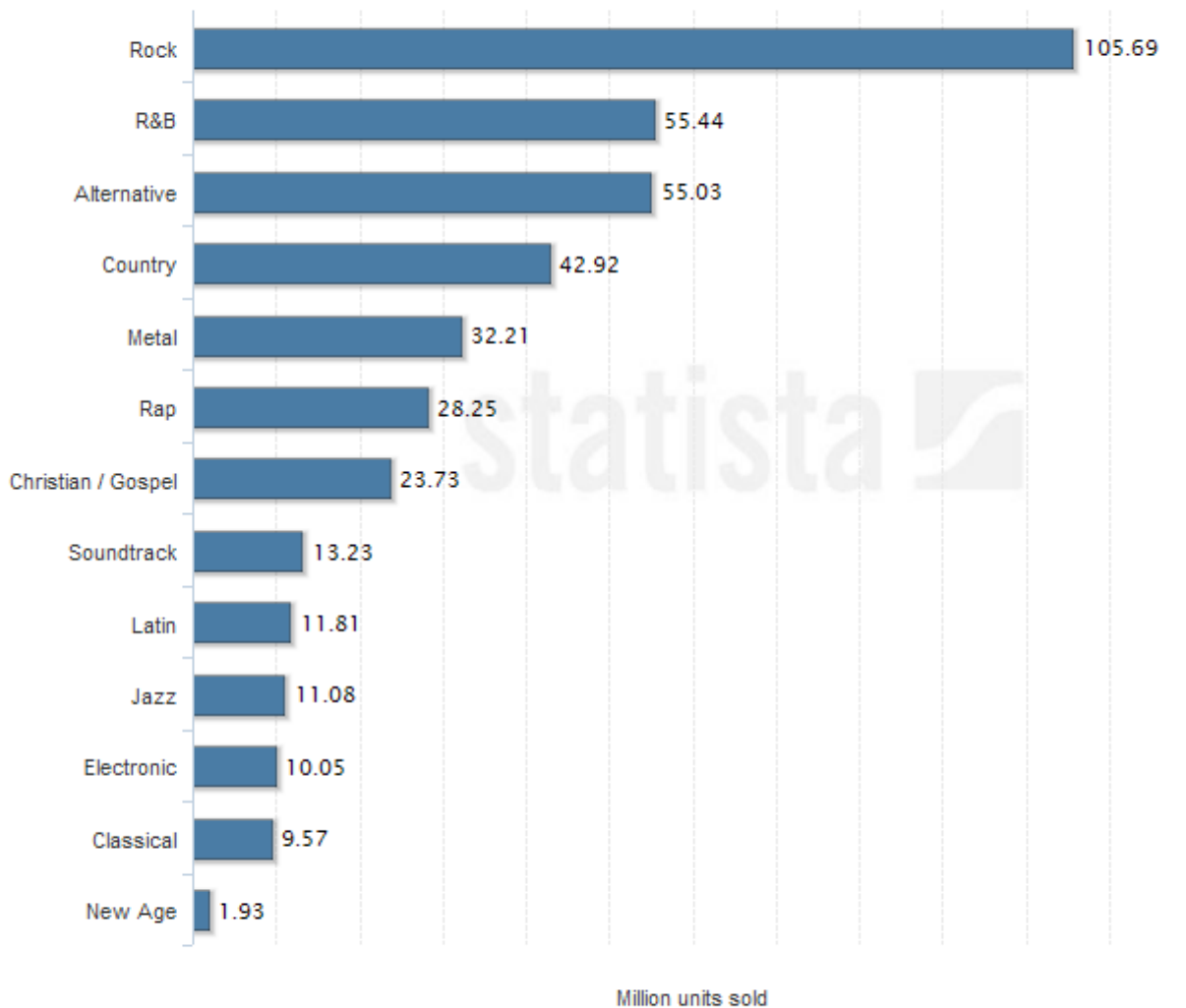
Rapper Seth


I know some teenagers are still disrespecting
but some of us are still respecting.
so when I repeat myself I say gitty, gitty, gitty,
but the ain't no busta here
Osama Bin Laden,
he's in church cause.

ADDENDUM D
STATISTIEKE

AMERIKAANSE STATISTIEKE OOR RAP POPULARITEIT

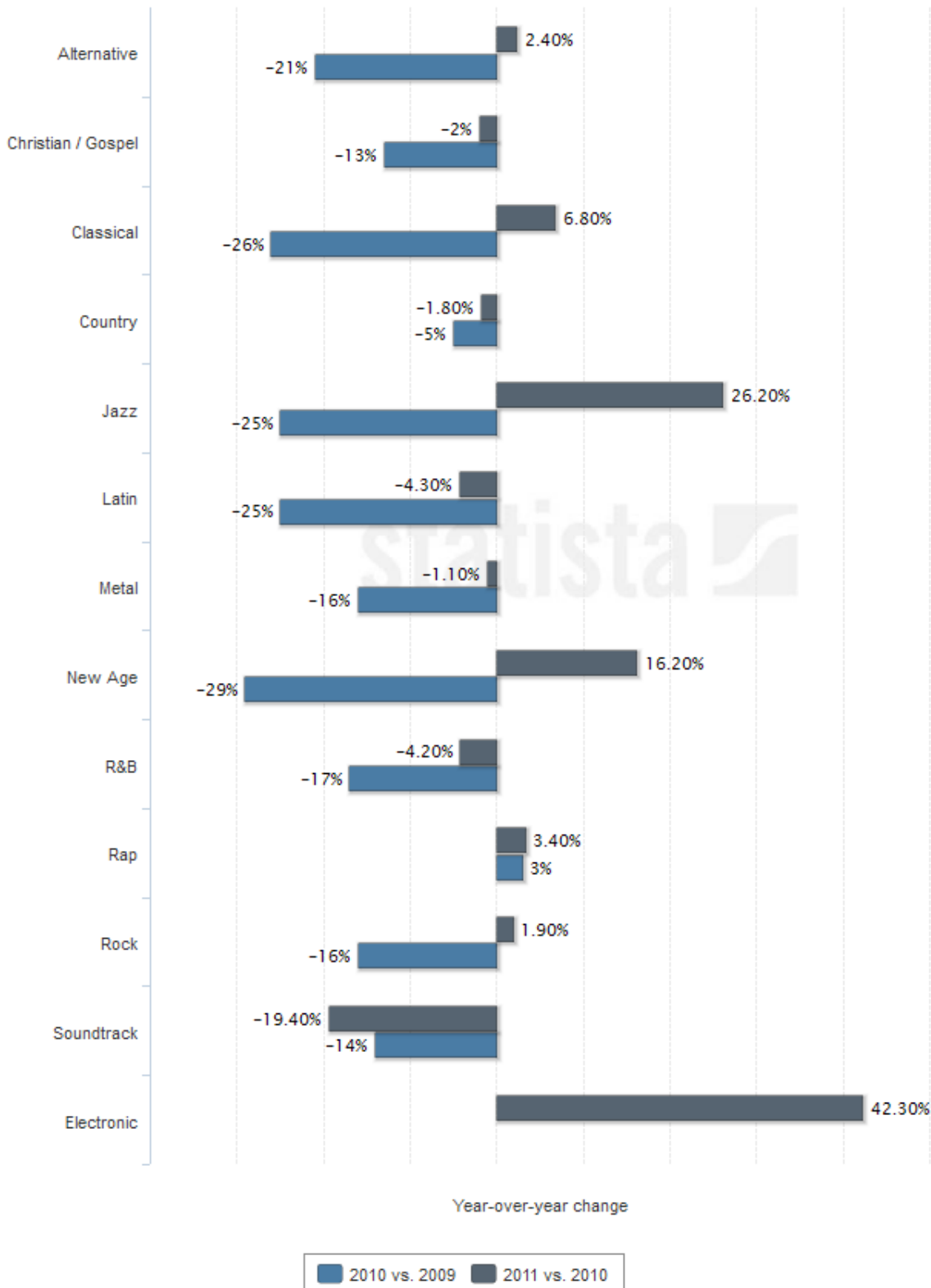
Music album sales in the United States 2011, by genre* (in millions)



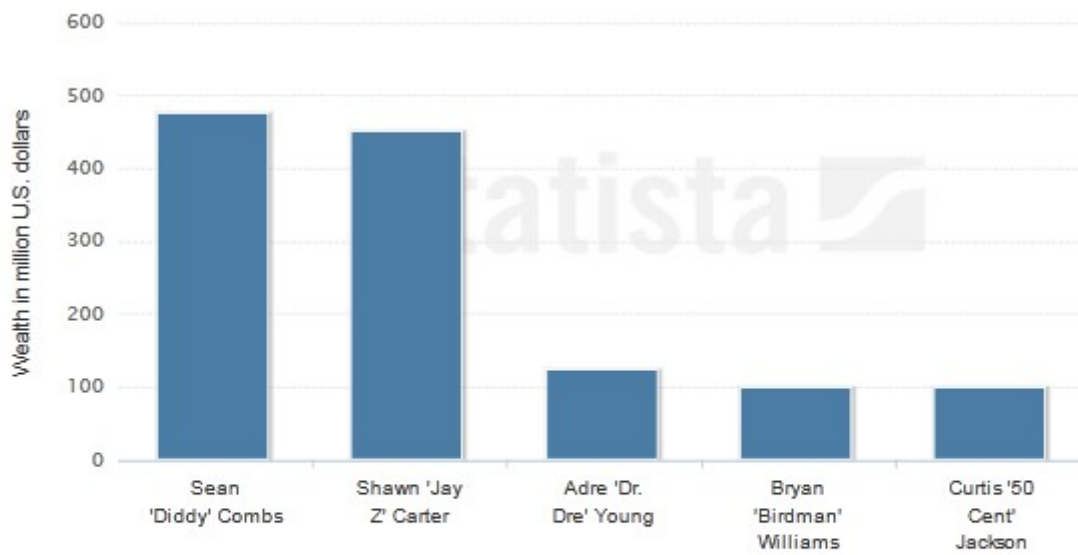
 United States; Nielsen SoundScan

Source: Nielsen

Year-over-year change of music album sales in the United States from 2009 to 2011, by genre (in percent)



Forbes ranking of the world's five richest hip-hop artists in 2012 (in million U.S. dollars)



Worldwide

Source: Forbes

© Statista 2012

Recommend

Tweet 0

+1

Reading support:

The graph presents the world's five richest hip-hop artists. Shawn "Jay-Z" Carter's wealth is estimated at 450 million U.S. dollars.

ADDENDUM E
VIDEO

Sien ingeslote kopie van video.

