

# **Gehooroopleiding of gehoorontwikkeling? 'n Interpretatiewe beskrywing van die sienswyses van agt klavieronderwysers vir beginner leerlinge**

**CM Brak**

 **[orcid.org/0000-0003-1662-3504](https://orcid.org/0000-0003-1662-3504)**

Skripsie voorgelê ter gedeeltelike nakoming vir die graad  
*Magister Musicae* in Uitvoerende Musiek aan die  
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr. AA Odendaal

Gradeplegtigheid Mei 2018

Studentenommer: 10876448

Hierdie sertifikaat verklaar dat die Magister Musicae deur Marientha Brak, getiteld **Gehooropleiding of gehoorontwikkeling? 'n Interpretatiewe beskrywing van agt beginnerklavieronderwysers se sienswyses**, geproeflees is deur

Ann-Lize Grewar

SATI-lidmaatskapnommer 1002647

Professional Editor's Guild lidmaatskapnommer BOS008

SATI Akkreditasie: APSTolk

Taaldirekteur by Language Matters PTY(Ltd)

[annlizegrewar@languagematters.co.za](mailto:annlizegrewar@languagematters.co.za)

Ann-Lize Grewar  
Language Practitioner  
B.A. Language and Literature Studies  
B.A. Hons. Translation Studies

Contact us:  
[info@languagematters.co.za](mailto:info@languagematters.co.za)  
[www.languagematters.co.za](http://www.languagematters.co.za)



Ann-Lize Grewar  
Taalpraktisyn  
B.A. Taal- en Literatuurstudies  
B.A. Hons. Vertaalkunde

Kontak ons:  
[info@languagematters.co.za](mailto:info@languagematters.co.za)  
[www.languagematters.co.za](http://www.languagematters.co.za)

## VOORWOORD

Hierdie skripsie word voorgelê ter gedeeltelike nakoming van die graad Magister Musicae, en tel 33% van die totale graad. Verder is daar drie klavierprogramme voorgehou ter nakoming van die graad. Die klavierprogramme is afgelê in November 2016, Junie 2017 en November 2017. Hieronder volg die inhoud van die drie klavierprogramme:

### Junie 2016

1. W.A. Mozart.

Sonate vir twee klaviere in D majeur. K448

*Allegro con spirito*

*Andante*

*Allegro molto*

Tweede klavier: Tinus Botha

2. J.S. Bach.

Fluitsonate in b mineur. BWV 1030

*Andante*

*Largo e dolce*

*Presto*

Fluit: György Fazakas

3. J. Brahms.

Variasies op 'n tema van Haydn vir twee klaviere. Op 56b

Tweede klavier: Tinus Botha

**Junie 2017**

1. P. Hindemith Trompetsonate

*Mit Kraft*

*Mäßig bewegt*

*Trauermusik*

Trompet: Yvonne-Marié Brand

2. D. Scarlatti Klaviersonates

*K 39 A majeur*

*K427 G majeur*

*K466 f mineur*

*K29 D majeur*

*K 141 d mineur*

3. C.C. Saint-Saëns Variasies op 'n tema van Beethoven Op. 35

Tweede klavier: Tinus Botha

## November 2017

1. S. Prokofiev Fluitsonata Opus 94

*Moderato*

*Scherzo*

*Andante*

*Allegro con brio*

Fluit: Andre Oosthuyzen

2. J.L. Dussek Klaviersonate opus 9 nummer 1

*Allegro non tanto*

*Rondo*

3. R. Schumann Frauenlieben und leben

*Seit ich ihn gesehen*

*Er, der Herrlichste von Allen*

*Ich kann's nicht fassen, nicht glauben*

*Du Ring an meinem finger*

*Helft mir, ihr Schwestern, freundlich mich schmücken*

*Süsser freund, du blickest mich verwundert an*

*An meinen Herzen, an meiner Brust*

*Nun hast du mir den ersten Schmerz gethan*

Sopraan: Antoinette Olivier

## Bedankings

- Wim en die kinders vir liefde, geduld en ondersteuning.
- Albi vir motivering en aanmoediging.
- Die agt klavieronderwysers, vir hulle passie en die bereidwilligheid om aan die studie deel te neem.
- Jesus Christus se krag en genade, wat my in staat gestel het om hierdie studie te voltooi.

Ek dra hierdie werk op aan die nagedagtenis van Elsie Badenhorst, wat vir my 'n musiekonderwyseres, raadgeefster en vriendin was.

## OPSOMMING

Binne klaviereksamens soos die van UNISA of die ABRSM is gehoor 'n afdeling waarvan daar dikwels gesê word dat dit min aandag geniet in die beginner se klavierles. Daarom is daar in hierdie studie dieper as die oppervlak gekyk na die rol wat gehoor in die beginner se klavierles speel. Hierdie skripsie maak dus 'n onderskeid tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding. Daarmee argumenteer die skripsie dat gehooropleiding bloot één van die onderafdelings van gehoorontwikkeling is. Die ander afdelings is die ekstra-musikale afdeling, verbeeldingryke afdeling, affektiewe afdeling en fisiese afdeling (Dunn, 2006).

Vir hierdie interpretatiewe beskrywing is daar 'n literatuurstudie gedoen rondom gehoor in die klavierles, en daar is onderhoude gevoer met agt klavieronderwysers wat aan beginners les gee in die Potchefstroom area. Vir die onderwysers is gevra hoe hulle 'n beginner se klavierles benader, en verdere vrae rondom die rol wat gehoor (oor die algemeen) in die beginner se klavierles speel. Onderhoude is opgeneem en getranskribeer. Met behulp van die Atlas.ti 7.1.6 program is die data uit die onderhoude geanaliseer en gekodeer.

Met die analisering van die data het dit aan die lig gekom dat al die klavieronderwysers se lesse vir beginners in hoofsaak rondom gehoorontwikkeling draai. Gehoor word ontwikkel deur middel van sang, beweging en speletjies, en is geïntegreerd in die klavierles. Die mate waarin 'n kind se gehoor ontwikkel word, staan ook direk in verband met die mate van musikaliteit waarmee die kind sy of haar klavierstukke uitvoer. Gehooropleiding is die een onderafdeling van gehoorontwikkeling wat getoets kan word. Daarom word daar in musiekeksamens gefokus op hierdie een afdeling van gehoor. Wat uit die klavieronderwysers se onderhoude duidelik uitgestaan het, is dat hierdie toetsing van gehoor (saam met die res van die klaviereksamen) spanning veroorsaak by die leerders. Gehoorontwikkeling daarteenoor, vind plaas in 'n ontspanne atmosfeer.

Die gevolgtrekking wat gemaak word is dat gehoor uit veel meer bestaan as gehooropleiding, en dat daar in musiekeksamens net op een aspek van gehoorontwikkeling gekonsentreer word. Aangesien die rol wat gehoorontwikkeling speel so groot is dat dit die kind se musikaliteit kan bepaal, word die gevolgtrekking gemaak dat daar in musiekeksamens te min aandag geskenk word aan gehoorontwikkeling. Die voorstel wat gemaak word, is dat gehoor, net soos teorie, apart moet staan van die klaviereksamen. Gehoor kan in vlakke gedeel word, waar die kind elke vlak moet deurwerk voordat daar na 'n volgende vlak beweeg word. Hierdie vlakke moet egter nie in die vorm van 'n eksamen wees nie, maar moet ál die onderafdelings van gehoorontwikkeling akkommodeer.

**Sleuteltermen:**

Gehoortontwikkeling; Gehooropleiding; Klavierbeginner; Klavieronderwys; Musieksamens.

## **ABSTRACT**

It is often said that within the piano exams of UNISA or the ABRSM, the aural component is the one component of a beginner's piano lessons which receives very little attention. This study, therefore, investigates the role of aural in the beginner's piano lessons. In this study a distinction is made between aural development and aural training. In this study the argument is made that aural training is only one of the sub-components of aural development, the other components being the extra musical component, imaginative component, affective component and physical component (Dunn, 2006).

For this interpretative description a literature study on aural in the piano lesson was conducted, as well as interviews with eight piano teachers – teaching beginner lessons – in the Potchefstroom area. Questions to the teachers included how they approach a beginner's piano lessons, as well as questions regarding the role of aural in general in the beginner's piano lessons. All interviews were recorded and transcribed. The data from the interviews were analysed and coded, using the Atlas.ti 7.1.6 programme.

The analysis of the data indicated that piano teachers' lessons for beginners are centred around aural development. Aural is integrated within the piano lesson by means of singing, as well as movement and games. The extent to which a child's aural skill is developed, is directly correlated with the extent of musicality in performing the piano pieces. Aural training is the one component of aural development which can be assessed, thus the focus is on this single component of aural during piano exams. From the interviews with piano teachers it was clear that this assessment of aural - together with the rest of the piano exam - causes stress for the learners. Aural development, on the other hand, takes place in a more relaxed setting.

The conclusion that is drawn is that aural consists of much more than aural training, although piano exams only focus on one aspect of aural development. Due to the large role of aural development – in that it can determine the learner's musicality – the conclusion is made that music exams place too little emphasis on aural development. The suggestion is made that aural, like theory, needs to be separated from the piano exam. Aural can be divided into different levels, where the learner needs to accomplish one level before moving on to the next. These levels should not however be in the format of an exam, but rather accommodating all the different sub-components of aural development.

**Keywords:**

Aural development; aural training; piano beginner; piano teaching; music exams.

# INHOUDSOPGAWE

<b>VOORWOORD .....</b>	<b>II</b>
<b>OPSOMMING .....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VIII</b>
<b>HOOFSTUK 1: INLEIDING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Probleemstelling.....	7
1.3 Navorsingsvraag .....	7
1.4 Wie in die studies sal belangstel .....	7
1.5 Prosedures.....	7
1.5.1 Navorsingsontwerp: kwalitatiewe, interpretatiewe beskrywing .....	7
1.5.2 Navorsingsbenadering: interpretatiewe beskrywing .....	8
1.5.3 Deelnemers .....	8
1.5.4 Data-insameling.....	8
1.5.5 Betroubaarheid.....	8
1.5.6 Etiek .....	8
<b>HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE .....</b>	<b>10</b>
2.1 Inleiding.....	10
2.2 Die musikale ontwikkeling van 'n kind tussen die ouderdom ses tot tien jaar.....	11
2.2.1 Sosiale ontwikkeling van die middeljarige kind.....	12
2.2.2 Fase-ontwikkeling van die middeljarige kind. ....	13

2.2.3	Relevansie van sosiale ontwikkeling en fase-ontwikkeling in hierdie studie. ....	14
<b>2.3</b>	<b>Gehoorontwikkeling</b> .....	<b>14</b>
2.3.1	Inleiding tot gehoorontwikkeling. ....	14
2.3.2	Hoe kinders luister. ....	15
2.3.3	Reaksies op musiekbeluistering. ....	15
2.3.4	Omsit van klank in beeld. ....	18
2.3.5	Gehoorontwikkeling en die aanleer van notasie. ....	18
2.3.6	Suid-Afrikaanse navorsers se sienings rondom gehoor in die klavierles. ....	19
2.3.7	Samevatting van literatuur rondom gehoorontwikkeling .....	20
<b>2.4</b>	<b>Gehooropleiding</b> .....	<b>21</b>
2.4.1	Inleiding tot gehooropleiding .....	21
2.4.2	Die doel van gehooropleiding .....	21
2.4.3	Die spanningselement by musiekeksamens. ....	22
2.4.4	Klaviereksamens waarvoor Suid-Afrikaanse kinders inskryf. ....	24
2.4.5	Gehooroefeninge en alternatiewe wyses van toetsing. ....	26
2.4.6	Samevatting van literatuur oor gehooropleiding .....	27
<b>2.5</b>	<b>Opsomming</b> .....	<b>27</b>
<b>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSBENADERING</b> .....		<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>29</b>
3.1.1	Paradigma en benadering .....	29
3.1.2	Rasionaal vir 'n interpretatiewe beskrywing .....	30
3.1.3	Beperkinge van 'n interpretatiewe benadering .....	32
<b>3.2</b>	<b>Navorsingsontwerp</b> .....	<b>33</b>
3.2.1	Keuse van deelnemers .....	33
3.2.2	Bekendstelling van deelnemers .....	34
3.2.2.1	Elsie Badenhorst .....	34

3.2.2.2	Elfie de Kock .....	34
3.2.2.3	Anja Viljoen .....	35
3.2.2.4	Vanessa Badenhorst .....	35
3.2.2.5	Rineke Viljoen.....	35
3.2.2.6	Emmerentia Jooste.....	36
3.2.2.7	Neil Barnard .....	36
3.2.2.8	Christelle Engelbrecht.....	36
3.2.3	Geloofwaardigheid.....	37
3.2.4	Etiek .....	37
<b>3.3</b>	<b>Data-insameling en data-analise .....</b>	<b>38</b>
<b>HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE .....</b>		<b>39</b>
<b>4.1</b>	<b>Inleiding.....</b>	<b>39</b>
<b>4.2</b>	<b>Toonhoogte.....</b>	<b>41</b>
4.2.1	Sang.....	42
4.2.2	Hoog/laag, op/af .....	44
4.2.3	Improvisasie .....	45
<b>4.3</b>	<b>Toonduur.....</b>	<b>46</b>
4.3.1	Ritme .....	47
4.3.2	Improvisasie .....	49
<b>4.4</b>	<b>Rol van notasie .....</b>	<b>50</b>
4.4.1	Die eerste lesse.....	50
4.4.2	Hoor voor lees .....	53
4.4.3	Lees en hoor .....	54
<b>4.5</b>	<b>Gehooropleiding en gehoorontwikkeling .....</b>	<b>55</b>
<b>4.6</b>	<b>Gevolgtrekking .....</b>	<b>58</b>

<b>HOOFSTUK 5: INTERPRETASIE.....</b>	<b>60</b>
<b>5.1 Inleiding.....</b>	<b>60</b>
<b>5.2 Perspektiewe van klavieronderwysers.....</b>	<b>60</b>
<b>5.3 Gehoorontwikkeling of gehooropleiding? .....</b>	<b>61</b>
<b>5.4 Gevolgtrekkings .....</b>	<b>63</b>
<b>5.5 Aanbevelings .....</b>	<b>63</b>
<b>5.6 Aanbevelings vir verdere studies.....</b>	<b>65</b>
<b>5.7 Samevatting .....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>67</b>
<b>BYLAE 1: ETIEKSERTIFIKAAT .....</b>	<b>70</b>
<b>BYLAE 2: TOESTEMMINGSBRIEF.....</b>	<b>71</b>

## **LYS VAN TABELLE**

Tabel 1: Die gehoorsillabus van UNISA en ABRSM .....	25
--	----

## LYS VAN FIGURE

Figuur 1: 'n Uitbeelding van Dunn (2006) se vyf aspekte van musiekbeluistering .....	16
Figuur 2: Grafiese uitbeelding van die temas en subtemas wat bespreek word .....	41
Figuur 3: Subtemas wat ontwikkel uit die 'Toonhoogte'-tema .....	41
Figuur 4: Subtemas wat ontwikkel uit die 'Toonduur'-tema .....	47
Figuur 5: Subtemas wat ontwikkel uit die 'Rol van notasie'-tema .....	50

# HOOFSTUK 1: INLEIDING

## 1.1 Inleiding

Hierdie navorsingsprojek is gefokus op die sienswyses van agt klavieronderwysers<sup>1</sup> in die Potchefstroom-area rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding in die jong beginner se klavierles. Die onderskeid tussen die terme gehoorontwikkeling en gehooropleiding is belangrik vir hierdie studie. Gehoorontwikkeling verwys na die totale ontwikkeling van die jong beginner se luister ervaring. Gehooropleiding is spesifieke oefeninge wat gedoen word, soos byvoorbeeld ritmes klap en intervalle herken. Gehooropleiding is dus evalueerbaar.. Wanneer daar in hoofstuk een net na “gehoor” verwys word, sluit dit gehoorontwikkeling en gehooropleiding in. In hoofstuk twee word die onderskeid tussen die twee meer in diepte beskryf. Vir die doel van hierdie navorsing word na n jong klavierbeginner verwys na ‘n kind tussen die ouderdomsgroep ses tot tien jaar.

In hierdie hoofstuk word daar inleidend verwys na navorsing wat relevant is vir hierdie studie. Eerstens word die geskikte ouderdom vir ‘n jong beginner vasgestel, en word die natuurlike leerproses van jong kinders verduidelik. Daarna word verskillende benaderings met die aanleer van musieknotasie vanuit ‘n gehoorontwikkelingsperspektief ondersoek. Met hierdie navorsing in gedagte, word die probleemstelling vasgestel en die navorsingsvraag gevra. Daarna word die prosedure wat gevolg word met hierdie skripsie uiteengesit. Dit sluit in die navorsingsontwerp en navorsingsbenadering. Die keuse van deelnemers vir die studie word kortliks verduidelik, asook die metode van data-insameling en -analise. Hoofstuk een word afgesluit met die betroubaarheid van die studie en die etiek aangaande die behandeling van die deelnemers.

Baie kinders wat klavierlesse neem, begin daarmee op ‘n jong ouderdom, ongeveer ses jaar (Uszler, Gordon, & Mach, 1999, p. 75). In sommige gevalle kan die kinders selfs nog nie eers lees en skryf nie. Die vraag wat dikwels gevra word, is hoe die klavieronderwysers so ‘n les benader. Word daar spesifiek gekonsentreer om die kind te leer note lees, en indien wel, hoe? Bastien (1977) gee ‘n vraelys om te bepaal of jy self ‘n goeie klavieronderwyser gehad het. Uit hierdie vraelys is dit duidelik dat hy die stelling wil maak dat ‘n goeie klavieronderwyser nie net konsentreer op note aanleer nie, maar alle aspekte van musiek in die klavierles integreer. Hy noem in die vraelys dat gehooropleiding, harmonie (deur middel van ensemblespel, wanneer die onderwyser die leerling begelei), bladlees, musiekgeskiedenis en -literatuur en tegniek al van die begin af aangeleer moet word. Dit is egter, volgens Bastien, ‘n probleem vir klavieronderwysers, wat beperkte tyd het, om al hierdie aspekte in ‘n les in te werk. Die

---

<sup>1</sup>In hierdie skripsie word die term klavieronderwyser gebruik as geslagsneutraal en word dus gebruik met verwysing na manlike en vroulike onderwysers.

probleem wat hierdie navorsing dus aanspreek, is hoe klavier onderwysers hulle benadering ten opsigte van gehoorontwikkeling en gehooropleiding binne hierdie agtergrond beskryf.

Om te kan verstaan hoe gehoor sinvol vir 'n beginner in 'n klavierles aangebied kan word, is dit belangrik om heel eerste vas te stel hoe 'n kind leer. Die jong kind leer deur waarneming en nabootsing (Criss, 2008, p. 2). 'n Voorbeeld hiervan is dat 'n baba sal waarneem dat ander mense loop. Na 'n tydperk gaan die kind ook probeer om te loop. Niemand het nodig om sekere tegnieke aan die kind te verduidelik wat hy of sy moet doen om te loop nie. Criss (2008, p. 2) noem dit die natuurlike leerproses, en is van mening dat musiek deur middel van waarneming/beluistering en nabootsing aangeleer kan word (Criss, 2008; sien ook McPherson, 2006; Monsour, 1996; Van Vreden, 2014).

Indien ons van die uitgangspunt vertrek dat musiek aanvanklik 'n natuurlike leerproses is, moet die vraag gestel word: op watter stadium in 'n kind se lewe begin 'n kind om musiek te leer? Wanneer dit oor die onderwerp gaan oor wat 'n geskikte ouderdom is om met musiekonderrig te begin, is die meeste musiekonderwysers dit eens dat die ouderdom van ongeveer ses jaar algemeen is (Bastien, 1977, Criss, 2008, Monsour, 1996). Hierdie argument lei egter tot 'n volgende vraag, naamlik hoe en op watter ouderdom 'n kind musiek begin ervaar. McPherson (2006, p. 2) beweer dat die fetus voor geboorte reeds musiek hoor en dat die ritmiese klanke van byvoorbeeld die moeder se hartklop in die onderbewuste ingeprent word. Hy is van mening dat sommige musikale patrone selfs deur ongebore babas gememoriseer kan word. Soos wat die pasgebore baba groei en ontwikkel, word musiek 'n integrale deel van sy of haar bestaan. Saam met die aanleer van taal en spraak, word daar ook geëksperimenteer met toonhoogte, stemtoon, artikulasie, hard en sag (Lyke et al., 1996, p. 7). Die oorgrote meerderheid van kleuters is lief daarvoor om na te boots en hulle hou van liedjies en stories met baie herhaling. 'n Tweejarige sal byvoorbeeld sy eie ritme op potte en panne slaan (Lyke et al., 1996, p. 7). Vanaf vier jaar kan 'n kleuter ritmies beweeg op 'n liedjie met 'n sterk ritmiese karakter (Lyke et al., 1996, p. 8). Op sesjarige ouderdom begin kleuters belangstelling toon in letters en syfers (Van Vreden, 2014, p. 16). Daarom vind hulle musikale simbole ook interessant (Lyke et al., 1996; McPherson, 2006; Van Vreden, 2014).

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die kind reeds voor geboorte en van babadae af blootgestel word aan musiek, wat deur gehoor en beweging ervaar word. Daarom is gehoorontwikkeling vanuit die staanspoor so belangrik by klavieronderrig – veral van die beginstadium af. Dit wat 'n kind kan hoor, sien en beweeg, kan hy of sy naboots. Dalcroze (1921) wy die eerste hoofstuk van sy boek, *Rythm, Music and Education*, aan die belangrikheid van gehoorontwikkeling. Volgens hom moet innerlike gehoor so vroeg as moontlik by 'n kind ontwikkel word. Hierby sluit hy toonhoogte, aanvoeling vir die melodie, toonaarde, akkoorde en harmonie in (Dalcroze, 1921, p. 2). Gehoor gaan nie net altyd oor toonhoogte nie. Lhevinne

(1972, p. 7) merk op dat Hongaarse, Spaanse, Poolse en Russiese kinders nie sukkel met ingewikkelde ritmiese patrone nie. Die rede wat hy hiervoor aanvoer is dat hierdie kinders reeds van babadae af hierdie ritmes in hulle volksmusiek hoor. Dit sluit aan by Dalcroze (1921, p. 48) se bewering dat 'n kind wat op die regte toonhoogte kan sing, nie noodwendig meer musikaal is as 'n ander kind nie, aangesien ritme die deurslaggewende element is wat vorm gee aan klank/musiek. Dalcroze (1921, p. 48) beweer dat na ongeveer ses jaar waartydens musiek deur gehoor beleef is, die kind gereed is om aan musikale simbole bekendgestel te word. Saam met die blootstelling aan musikale simbole is die kind ook gereed om 'n musiekinstrument te leer speel. Musiekpedagoë uit die verlede, soos Orff en Dalcroze (1921, p. 1,2), was dit eens dat musiek aan die jong kind geleer moet word met die kind se persoonlike ervaring as vertrekpunt. Die gesegde "*sound before symbol*" vier hoogty in Dalcroze se benadering (Uszler, et al., 1999).

In meer onlangse navorsing (Criss, 2008; Hultberg, 2002; Koopman, 2002; Thomas-Lee, 2003) wat gedoen is oor die metodes waarvolgens klavierles aan jong beginners aangebied behoort te word, is 'n kontroversiële vraag die manier waarop gehoorontwikkeling in die klavierles aangewend word.

Sommige navorsers argumenteer dat gehoor sentraal staan (Criss, 2008; Hultberg, 2002; Koopman, 2002). Vanuit hierdie perspektief word daar van die kind verwag om dit wat hy of sy hoor vanaf gehoor te speel. Dit wat die kind dan gespeel het, moet ook getransponeer word. Met hierdie metode ontwikkel die kind 'n begrip van toonaarde. Daar word ook van die kind vereis om na opnames te luister en spesifieke musikale aspekte na te boots, soos byvoorbeeld artikulasie (Criss, 2008; Koopman, 2002).

Ander navorsers is weer van mening dat die jong beginner wel geskrewe musieknote moet leer lees (Bastien, 1977; Thomas-Lee, 2003). Volgens hierdie siening word daar nog steeds ruimte gelaat vir die integrasie van gehoorontwikkeling in die les, maar die kind gebruik 'n klavierboek tydens die les en by die huis. Daar is wel verskillende sienings oor hoe notasie aangeleer moet word binne hierdie groepering: Sommiges begin met die middel-C as vertrekpunt met beide hande se duime op middel-C (Kasschau, n.d.; Matthey, 1940). Ander konsentreer weer op die lees van intervalle en drieklanke (J. W. Bastien, 1977; Thompson, n.d.). Dan is daar ook die groep wat voel dat die kind moet begin met die totale omvang van die klavier (Clark, Goss, & Holland, 2000; Keveren, Kern, Rejino, & Kreader, 1996; Kurtág, 1979). Volgens my het elkeen van hierdie benaderings, 'n ander uitkoms op die luisterervaring wat die kind daarmee saam beleef: waar die beginner hoofsaaklik met duime op middel-C speel, hoor hy of sy 'n eenstemmige melodiese lyn. Met intervalle en drieklanke word die oor ontwikkel om te hoor watter note "mooi" klink as dit saam gebruik word en watter note dissonant klink. Dus is die keuse van aanvangsmateriaal ook 'n keuse van 'n gehooropleidingsbenadering.

Hultberg (2002) bied 'n derde perspektief. Sy beweer dat musiekleerlinge voor die tweede helfte van die negentiende eeu, meestal vanaf gehoor gespeel het. Die rol van die onderwyser was om melodiese patrone voor te speel, wat die leerder dan nageboots het. Die tegniese vaardighede wat nodig is om 'n spesifieke melodiese patroon te speel, word bepaal deur die vlak van ontwikkeling van die leerder. Klem word egter altyd gelê op interpretasie. Die hoofrede hiervoor is dat geskrewe musiek nie so geredelik beskikbaar was nie. Saam met die ontwikkeling van tegnologie, en spesifiek die drukkuns, word meer musikante aan geskrewe notasie blootgestel. Daar het toe 'n klemverskuiwing plaasgevind: tegniese vaardighede word ontwikkel en aangemoedig, maar interpretasie word deur die uitgewer of onderwyser op die musiek aangedui. Dit het tot gevolg dat 'n leerder dikwels een stuk musikaal kan uitvoer, maar nie die kennis wat met een stuk opgedoen is, kan toepas op 'n volgende stuk nie. Hultberg (2002) verwys na twee benaderings vir die aanleer van notasie: 'n reprodusiewe benadering en 'n ontdekkingsbenadering. In beide gevalle leer die leerling note lees, maar by die eerste is dit bloot 'n weergee van wat geskryf is. Met die ontdekkingsbenadering word aan die leerling die geleentheid gebied om sy eie musikale interpretasie van die musiek weer te gee.

My persoonlike siening oorvleuel baie met dié van Hultberg (2002), in die sin dat ek glo dat die jong klavierbeginner wel 'n musiekboek behoort te hê. Die boek moet egter nie gehoorontwikkeling belemmer nie, maar dit eerder aanvul. Elke liedjie behoort eers gesing en gedans te word, en dan met behulp van die boek, op die klavier gespeel word. Op hierdie manier leer die beginner makliker hoe om klank en beeld bymekaar te bring.

Selfs al aanvaar 'n mens dat gehoorontwikkeling goed in die klavierles geïntegreer moet word, is daar nog steeds vrae oor hoe dit gedoen behoort te word, gegewe die tydsdruk wat die meeste klavieronderwysers ervaar. Daar is reeds vier tipes studies gedoen wat hiermee verband hou. Die eerste tipe studie handel oor suiwer gehoorontwikkeling, waar geen vorm van notasie gebruik word nie. Dit is dié van Hultberg (2002) en Koopman (2002). Tweedens is daar 'n studie wat klavierbeginnersboeke ontleed en kyk hoe die outeurs onder andere gehoorontwikkeling in hulle boeke aanmoedig (Thomas-Lee, 2003). Die derde tipe studie ondersoek hoe ander groepe instrumentaliste en gehoordosente gehoorontwikkeling benader (Ilomäki, 2011; Varvarigou, 2014). Al drie bogenoemde tipes studies is deur oorsese navorsers gedoen. Verder is daar gesoek na Suid-Afrikaanse navorsing wat reeds oor hierdie onderwerp gedoen is. Die vierde tipe studie handel oor die integrasie van gehoor in die klavierles vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief. Slegs een studie kon gevind word, naamlik dié van Douglas (1990). Vervolgens word 'n oorsig oor hierdie navorsing gegee.

Hultberg (2002) se redenasie dat geskrewe musiek musikaliteit belemmer, word beproef met die PIPO-projek (Project for Introductory Piano Education) in Nederland. Die Koninklike Conservatorium van die Universiteit in Den Haag het hierdie projek in 2000 geloods. Aparte

groepies van vyf- en sesjarige kinders het bymekaargekom. Die kinders moes eers in 'n groot groep 'n liedjie sing, dans en daarop beweeg. Dan verdeel hulle in groepies van twee, met die opdrag om die liedjie wat hulle gesing het, op die klavier te speel. Die rol van die onderwyser is slegs om hulp/raad aan te bied as hulle nie weet hoe nie. Daar word geen klavierboek of enige vorm van notasie in die klavierles gebruik nie. Hierdie eksperiment dui aan dat kinders wel klavier kan speel deur slegs op hulle gehoor staat te maak. Wat ons egter nie weet nie, is hoe die klavieronderwyser hierdie kennis kan toepas om gehoorontwikkeling te bevorder in 'n musiekles waar tyd beperk is.

Die teenpool van die PIPO-projek sal dan wees om vas te stel of klavieronderwysers gehoorontwikkeling met behulp van beginnersboeke kan bevorder. Thomas-Lee (2003) doen 'n skripsie wat oor klavieronderrig vir vier- tot vyfjariges handel. In haar studie verwys sy na nege klaviermetodes/boeke wat spesifiek op beginners van vier tot vyf jaar gemik is. Die boeke waarna Thomas-Lee verwys, is: *Music for Little Mozarts* (Barden, Kowalchuk, & Lancaster, 1999); *Invitation to Music* (L. Bastien, Bastien, & Bastien, 1993); *Prep Course for the Young Beginners* (Kowalchuk & Lancaster, 1988); *Piano for the Young Beginner* (J. W. Bastien, 1987); *Sing and Play* (Collins & Clary, 1987); *Music Readiness Series* (Glover, Glasscock, & Stewart, 1984); *Mainstreams Primer Method* (Cory, 1977); *Music for Moppets* (Pace & Pace, 1971); *Kinder-keyboard* (Pace, 1977); en *The Very Young Pianist* (J. W. Bastien, 1987). In haar studie word die spesifieke beginnersboeke egter net ontleed. Daar word nie melding gemaak van hoe die onderwyser so 'n boek in die klavierles kan aanwend om gehoorontwikkeling te bevorder nie.

'n Derde benadering kan wees om die algemene rol van gehoorontwikkeling klavierles vas te stel. Met hierdie benadering is daar twee studies beskikbaar: dié van Ilomäki (2011) en Varvarigou (2014). Ilomäki (2011) konsentreer veral op gehoorontwikkeling. Sy werk wel met voorgraadse pianiste, maar die vak wat sy aanbied is gehooropleiding. Ilomäki beweer dat persoonlike ervaring 'n rol speel wanneer 'n leerling klavier oefen. Daarom glo sy ook dat indien die student van jongs af 'n goeie innerlike gehoor ontwikkel het, hy of sy melodiese patrone makliker sal herken en sal uitvoer (Ilomäki, 2011, p. 4). Daarteenoor handel Varvarigou (2014) se navorsing oor gehoorontwikkeling by verskillende instrumentaliste. Haar navorsingsprojek in Engeland, wat 'n jaar geduur het, se doel was om vas te stel wat die rol van gehooropleiding in die musiekklas is. Vier-en-vyftig onderwysers het hieraan deelgeneem, sowel as 293 leerlinge. Van die leerders is verwag om verskillende tipes musiek wat hulle hoor, op hulle instrument te speel. Die rol van die onderwyser was om die leerling genoeg tyd te gun om self die musiek op sy instrument te speel. Die onderwyser mag intervalle vir die leerling voorsing en teoreties verduidelik wat met die musiek gebeur (Varvarigou, 2014, p. 474). Van die klavieronderwysers het gesê dat hulle gevind het dat dit makliker is om die musiek in stemme op te deel, sodat die verskillende melodieë apart gespeel word (Varvarigou, 2014, pp. 476-477). Oor die algemeen

was die onderwysers se kommentaar dat hierdie navorsing verbale interaksie met hulle leerlinge bevorder het (Varvarigou, 2014, p. 478). Uit hierdie twee studies kan die gevolgtrekking gemaak word dat die ontwikkeling van gehoor lewenslange voordele het, maar daar word nie genoem hoe gehoorontwikkeling aan beginners aangebied behoort te word nie.

Al bogenoemde studies dui op navorsing wat navorsers oor die wêreld in verband met gehoorontwikkeling gedoen het. Die vierde studie handel oor die perspektief wat navorsers op eie bodem het rondom gehoor in die klavierles. In Suid-Afrika is ek egter net bewus van een studie wat spesifiek oor die integrasie van gehoor in die klavierles handel. Douglas (1990) wou spesifiek weet hoe elf dosente aan die Universiteit van Stellenbosch gehooropleiding sal integreer in 'n klavierles. In hierdie werk word daar na verskillende elemente van gehoor gekyk, naamlik ritmiese, melodiese, harmoniese, absolute, relatiewe, natuurlike, intellektuele, en innerlike gehoor (Douglas, 1990, pp. 28-31). Waar die studie verskil met wat ek wil navors, is dat sy universiteitslektore se opinies ingewin het. Die meeste lektore gee nie klavierles aan jong beginners nie, en indien wel, het hulle dalk 'n ander benadering as plattelandse klavieronderwysers. Daar is dus duidelik ruimte vir 'n studie wat klavieronderwysers se standpunte rondom die gehoorontwikkeling van beginner student ondersoek en dokumenteer. Douglas het onderhoude gevoer, met vraelyste wat die dosente moes antwoord. Die studie wat ek wil doen het 'n interpretatiewe benadering, waar die klavieronderwysers kan vertel hoe hulle gehooropleiding in hulle leerders se klavierlesse integreer, en waar daar 'n interpretasie gesoek word van die sienswyses van die klavieronderwysers rondom gehoor.

Daar is baie geskryf oor die rol wat gehoorontwikkeling in die klavierles behoort te speel. Daar word geargumenteer dat kinders die musiek eers moet ervaar – hoor, sing en daarop beweeg – voordat die note gelees word. Daar is egter nog nie, sover my kennis strek, navorsing gedoen oor hoe bogenoemde kennis toegepas word in die klavierles van 'n jong Afrikaanssprekende kind nie. Hoewel Douglas (1990) se werk in sommige opsigte ooreenstem met wat in die huidige studie bereik wil word, konsentreer sy nie soseer op die jong beginner nie, en haar deelnemers is uitsluitlik aan universiteite verbonde, wat dalk 'n ander perspektief teweeg kan bring. Haar studie is ook reeds meer as 25 jaar oud.

Soos wat vroeër geargumenteer is, is 'n gegronde teorie vir musiekopvoeding dat 'n kind leer deur dit wat hy of sy beleef. Die natuurlike leerproses, soos hierbo beskryf, berus daarop dat 'n kind leer deur middel van nabootsing. Musiek word gehoor en ervaar, daarom maak ek die afleiding dat 'n natuurlike leerproses by 'n jong beginner se klavierles sal bestaan uit luister en naboots. Die jong kind moet woorde, wat vir hom of haar sin maak, ritmies uitspreek en daarop beweeg, sodat hy of sy die klank kan "voel". Daarna kan toonhoogte, eers deur middel van sang, dan met behulp van 'n musiekinstrument, bygevoeg word (Uszler et al., 1999, p. 78). In die vorige paragrawe is daar verwys na studies wat vanuit verskillende hoeke konsentreer op

hoe gehoor aangewend word in die klavierles. Sommiges, soos byvoorbeeld Koopman, voer aan dat klavieronderrig aanvanklik in totaal moet berus op die kind se vermoë om op sy gehoor staat te maak. In kontras daarmee, voer Thomas-Lee aan dat die jong klavierbeginner note moet leer lees, maar deur middel van gehoorspeletjies moet gehoor ook ontwikkel word. Hultberg se argument rondom aanwending van gehoor in die klavierles, kom nader aan my argument, naamlik dat gehoorontwikkeling uit meer bestaan as bloot net die vermoë om toonhoogte en toonduur te hoor en na te boots. Gehoorontwikkeling het ten doel om die beginner in staat te stel om musikale uitvoerings te hoor – insluitend artikulasie en frasering – en om dit te kan toepas in die huidige stukkie wat die leerder speel, maar ook in toekomstige musiek.

## **1.2 Probleemstelling**

Die doel van hierdie interpretatiewe beskrywing is om die sienswyses van agt klavieronderwysers vir beginner leerlinge in die Potchefstroom-area rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding in die klavierles te interpreteer.

## **1.3 Navorsingsvraag**

Hoe kan die sienswyses van agt klavieronderwysers vir beginner leerlinge in die Potchefstroom-area rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding in die klavierles geïnterpreteer word?

## **1.4 Wie in die studies sal belangstel**

Klavieronderwysers wat vir beginners lesgee en ouers van jong kinders wat klavierles neem in die Suid-Afrikaanse plattelandse konteks kan in hierdie studie belangstel. So ook navorsers wat in die ontwikkeling van gehoor en in klavierpedagogie belangstel.

## **1.5 Prosedures**

Die prosedures was gevolg word vir hierdie skripsie word in hoofstuk drie in diepte bespreek. Onder die volgende opskrifte volg net 'n kort opsomming van die navorsingsprosedures.

### **1.5.1 Navorsingsontwerp: kwalitatiewe, interpretatiewe beskrywing**

Die benadering tot die klavierles is 'n komplekse menslike en sosiale gebeurtenis, daarom is besluit dat hierdie studie kwalitatief van aard moet wees. Klavierles, net soos enige ander sosiale aktiwiteit, word gesien as 'n veld in die sosiale wetenskappe, aangesien klavieronderwysers te doen het met die daaglikse aspekte van mense se lewens. Hierdie kwalitatiewe navorsing se fokus is om te interpreteer hoe klavieronderwysers hulle benadering tot klavierlesse vir beginners binne 'n spesifieke sosiale omgewing, met sekere beperkings, beskryf. Hierdie navorsing is daarop gefokus om te ontdek, insig te verkry, en te verstaan hoe klavieronderwysers gehoorontwikkeling in 'n beginner se klavierles hanteer deur middel van die onderwysers se beskrywings (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2016).

### **1.5.2 Navorsingsbenadering: interpretatiewe beskrywing**

Die navorsingsbenadering vir hierdie studie is 'n interpretatiewe beskrywing. Interpretatiewe beskrywing is 'n benadering om die kloof tussen objektiewe teorie en kennis deur ervaring te oorbrug. Dit reageer op die interpretasie van ingeligte besluite van bekwame persone binne die wetenskaplike fondasie (Thorne, 2016, p. 25).

### **1.5.3 Deelnemers**

Die keuse van klavieronderwysers waarop besluit is vir hierdie navorsing, berus op Barret & Stauffer (2009, p. 11) se beskrywing dat die deelnemers en navorser 'n gemeenskaplike sosiale gebeurtenis beskryf en ondersoek. Agt klavieronderwysers vir beginners is geïdentifiseer en gevra om deel te neem aan hierdie studie. Die wyse waarop deelnemers gekies was, word in hoofstuk drie verduidelik.

### **1.5.4 Data-insameling**

Onderhoude is met agt klavieronderwysers gevoer, waarin daar aan hulle gevra is hoe hulle gehoor in die klavierles benader. Die tipe vrae wat gevra was het oop eindes, sodat die klavieronderwyseres se antwoord nie beïnvloed kon word deur die manier waarop die vraag gestel is nie (Creswell, 2013; Merriam & Tisdell, 2016; Riessman, 2008). Klankopnames was gemaak van die onderhoude, en die navorser het aantekeninge gemaak (Merriam & Tisdell, 2016, p. 368). Daarna is die onderhoude getranskribeer en geïnterpreteer. 'n Kwantitatiewe proses van analisering van data was gevolg. Met behulp van die ATLAS.ti 7 program word frases en paragrawe uitgelig en gekodeer (Creswell, 2013; Saldaña, 2010). Sodoende was daar later 'n hele reeks uitgeligte frases wat tot dieselfde kode behoort. Daarmee saam was kantaantekeninge gemaak van waarnemings wat die navorser tydens die analisering van die inligting maak.

### **1.5.5 Betroubaarheid**

Volgens Merriam en Tisdell (2016, p. 368) en Riessman (2008) loop betroubaarheid en etiek hand aan hand. Hoewel data wat ingesamel word met behulp van gesprekvoering geanaliseer en geïnterpreteer word, was die klavieronderwysers geleentheid gegee om kommentaar te lewer op wat die navorser geskryf het. Interne geldigheid word dan verkry deur die onderhoude te vergelyk met wat reeds geskryf is oor die onderwerp en deur waarneming (Creswell, 2013; Merriam & Tisdell, 2016). Onder eksterne geldigheid word verstaan hoe die bevindings van hierdie studie toegepas kan word in ander situasies (Merriam & Tisdell, 2016).

### **1.5.6 Etiek**

Soos reeds gemeld by die vorige opskrif, loop betroubaarheid en etiek hand aan hand. In hierdie studie was gepoog om 'n betroubare weergawe te gee van die inligting wat by die klavieronderwysers deur gesprekvoering verkry is. Die aard van die gesprekke was bloot om kennis in te win. Geen persoon was aan enige vorm van gevaar blootgestel nie. Daar was ook

nie van die klavieronderwysers verwag word om vrae te beantwoord wat hulle ongemaklik laat voel nie.

## HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

### 2.1 Inleiding

Soos wat mens met musiekonderwysers oor die algemeen gesels, word die stelling dikwels gemaak dat gehooropleiding afgeskeep word in musieklesse. Die algemene rede wat hiervoor aangevoer word is dat tyd baie beperk is in 'n klavierles. Al die ander aspekte geniet aandag, en as daar tyd oor is word gehooropleiding gedoen. Die gevolg hiervan is dat leerders dikwels sê dat die gehoorboek 'n paar weke voor die eksamen gou uitgehaal word, en dan word gehoortoetse in aller ywer ingedril. Douglas (1990) het hierdie probleem reeds 27 jaar gelede geïdentifiseer. Die oplossing wat sy voorstel, is dat gehooropleiding in die kind se klavierles geïntegreer moet word. Sy gee voorstelle van hoe 'n les op spesifieke stukke uit die Graad een, drie en vyf UNISA- eksamenbundels aangebied kan word. Hier word veral gefokus op intervalle en drieklanke. Ritmiese patrone wat in die stuk voorkom word geklap, kadense word uitgewys, en verder word die stukke ontleed. Die bedoeling is nie dat dit alles met die eerste les moet gebeur nie, maar die indruk word wel geskep dat die leerling al hierdie kennis moet bemeester voordat hy of sy die stuk vir die eerste keer mag speel. Douglas se aanbeveling vir gehooropleiding, het wel betrekking op dit wat die kind speel, maar is dit werklik geïntegreerd? Hierdie vraag word later in hierdie hoofstuk aangespreek. Dit wil eerder voorkom of die stuk in intensiewe vorm ontleed word en elke interval gesing word. Dan eers mag die kind klavier speel. Gehooropleiding is daarom na my mening dikwels eksamen-gerig, in die sin dat gehooropleiding toetsbaar is, selfs al doen die kind nooit 'n eksamen nie. Die kind staan langs die klavier en luister wat sy of haar juffrou speel en moet dit dan sing of klap. Daar word 'n klomp vroeë gevra en die kind moet dit beantwoord.

'n Alternatief sal dan wees om eerder op gehoorontwikkeling te fokus. Gehoorontwikkeling begin reeds voor die kind se geboorte (McPherson, 2006, p. 3) en is 'n integrale deel van sy of haar waarneming. Van Vreden (2014) skryf oor die integrasie van musiek by die Graad R-leerling. Sang, ritmiese beweging en instrumentespeel is belangrike aspekte wat sy uitlig. Dit is egter juis hierdie aspekte van musiek wat die basis van jong beginners se eerste paar lesse vorm. Gehoorontwikkeling word in die aanleer van notasie, teorie, harmonie, vertolking en ritme geïntegreer. Dalcroze (1921) se beginsel van "sound before symbol" (klank voor simbool), wat beteken dat 'n leerling eers op sy of haar gehoor moet staatmaak om klank na te boots voordat notasie geleer word, word veral vir die jong beginner aangewend. Oor die algemeen voel klavieronderwysers dat kinders jonger as ses jaar glad nie formele klavierles behoort te ontvang nie, maar dat sulke kinders se gehoor eerder gestimuleer behoort te word. Die eenvoudigste manier hoe 'n kind dit wat hy of sy hoor kan naboots, is deur dit met sy of haar stem te doen. Douglas (1990) beweer egter dat musikaliteit nie noodwendig kan bepaal word aan 'n kind se

vermoë om op die noot te kan sing nie. Dit sluit aan by Dalcroze (1921) se bewering dat ritme en die aanvoeling daarvan belangrik is by beginners. Van Vreden (2014) noem dat basiese polsslae (“steady beat”) gevoel word deur die kinders op ritmiese instrumente te laat speel. Wanneer die leerlinge die basiese polsslag kan hou, voeg die onderwyser ritmiese patrone by. Kinders word ook bewus gemaak van hoog en laag, hard en sag (Van Vreden, 2014). Hierdie selfde beginsels word net so oorgedra wanneer die kind ’n geskikte ouderdom bereik om te begin klavier speel. In die Graad R-klas speel die kleuters dikwels op verskillende musiekinstrumente (Van Vreden, 2014). By die instrumentespel is dit meestal die geval dat die leerlinge iets eers hoor, en dit dan naboots. By die jong klavierbeginner se les vervang die klavier die verskillende musiekinstrumente van die Graad R-klas, maar die beginsel bly steeds dieselfde.

Aangesien ek onderskeid tussen gehooropleiding en gehoorontwikkeling tref, is dit nodig om hier te besin oor die verskille tussen die twee. *Gehooroopleiding* word tradisioneel beskou as die inoefening van die voorgeskrewe lys van gehooroefeninge wat ’n leerder vir sy of haar spesifieke musieksamen moet kan doen. In Potchefstroom speel leerders graag eksamens van die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA) of die Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM). Hier is die geval wel, soos wat die klagte is, dat hierdie gehooropleiding soms afgeskeep word, omdat dit losstaande van die res van die les is, en aan die einde aangebied word. *Gehooorontwikkeling* daarteenoor, is so deel van die kind se hele bestaan, dat dit nie anders kan as om geïntegreerd met die res van sy of haar klavierles te wees nie. Die veronderstelling is dat, indien ’n kind se gehoor van jongs af gereeld gestimuleer word, hy of sy nie op ’n latere stadium sal sukkel met gehooropleiding nie. Maar die teendeel is ook waar: mens mag nie soveel daarop staat maak dat ’n kind se gehoor goed ontwikkel is, dat daar dan te min aandag aan gehooropleiding geskenk word nie. Later in hierdie hoofstuk sal daar uit die literatuur verdere verskille uitgewys word tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding.

Vervolgens word hier gekyk na die musikale ontwikkeling van die kind tussen die ouderdomme ses tot tien jaar (’n geskikte ouderdom vir ’n klavierbeginner). Daarna word na literatuur verwys wat handel oor die gehoorontwikkeling van ’n kind van dieselfde ouderdom. En laastens word verwys na dit wat in gehoortoetse wat binne klaviereksamens plaasvind van kinders verwag word.

## **2.2 Die musikale ontwikkeling van ’n kind tussen die ouderdom ses tot tien jaar**

Wanneer daar na kinders se ontwikkeling gekyk word, is daar twee basiese hoofstrome van sienings, elk met sy eie vertakkings. Die eerste is ’n individuele sielkundige benadering, waarvan Piaget ’n sleutelfiguur is (Swanwick, 2001, p. 229; Young, 2016, p. 30). Volgens hierdie sielkundige benadering ontwikkel kinders volgens fases. Hierdie fases word gewoonlik aan ouderdom gekoppel, hoewel Piaget ook meld dat elke individu teen sy of haar eie pas ontwikkel

en sekere mylpale bereik. Kenmerke van die fase-teorie is dat dit kwalitatief- gedifferensieerde patrone en optredes impliseer (Swanwick, 2001, p. 229). Die ontwikkeling wat binne fases gebeur is dikwels algemeen van aard, soos bv. intonasie eerder as op spesifieke doelwitte soos om 'n interval van 'n derde te kan sing. Sulke ontwikkeling word aangeneem om in 'n invariante sekvens te ontvou, en is hiërargies van aard – een struktuur is geïntegreerd in die volgende. Laastens beskou Piaget hierdie fases as kultureel universeel (Swanwick, 2001, p. 229). Dit is op hierdie laaste stelling wat die tweede hoofstroom hewige kritiek lewer.

Onder die invloed van die sielkundige Vygotsky, is 'n sosiale teorie rondom die ontwikkeling van kinders ontwikkel (Young, 2016, p. 30). Die navorsers wat hierdie sosiale teorie onderskryf lewer kritiek op die fase-teorie, en maak die stelling dat verskillende sosiale en kulturele agtergronde nie dieselfde raamwerk het van wat in kinders ontwikkel behoort te word nie. Hulle siening is dus dat die samelewing waarin 'n kind groei en ontwikkel, bepaal wat van belang is om te ontwikkel (Swanwick, 2001, p. 228; Young, 2016, p. 30). Vygotsky (soos verwys in Swanwick, 2001, p. 228) stem egter wel met Piaget saam dat ontwikkeling in die vorm van 'n spiraal plaasvind: die basiese kennis word aan die begin opgedoen, en soos wat die spiraal elke keer voltooi word, word die kennis meer verfyn.

### **2.2.1 Sosiale ontwikkeling van die middeljarige kind.**

As mens vanuit 'n sosiale perspektief na die middeljare van 'n kind – ouderdom ses tot tien jaar – kyk, word dit gekenmerk deur die eerste fase van formele onderrig. Afbakening van fases word bepaal deur die skool, kultuurgroep, nasionaliteit, internasionale konteks en die invloed wat leer en onderrig van musiek op die kind het (Marsh, 2012, p. 317). Volgens Marsh is dit moeilik om spesifieke kenmerke van ontwikkeling van hierdie ouderdom kinders aangaande musiek te gee, aangesien skole wêreldwyd nie dieselfde blootstelling aan musiek vir kinders bied nie. Sommige skole het 'n koor en orkes, terwyl ander skole glad nie eens fokus op die aanleer van musieknotasie nie. Wat ook 'n rol speel, is dat sommige onderwysers spesifiek opgelei is om musieklesse aan te bied, terwyl ander onderwysers meer vakke aanbied, en musiek maar een van die byvakke is. Aspekte wat egter volgens Marsh universeel belangrik is vir die ontwikkeling van musiek by die skoolgaande kind, is sang, instrumentespel, beluistering, beweging en kreatiwiteitsaktiwiteite, soos komponeer en improviseer (Marsh, 2012, p. 318).

Skoolgaande kinders leer deur middel van formele onderrig, maar ook deur 'n natuurlike leerproses. Formele onderrig word deur die skool se kurrikulum bepaal. Om vas te stel hoe kinders musiek spontaan volgens 'n natuurlike proses leer, het navorsers kinders op die speelgrond dopgehou (Marsh & Harwood, 2012, p. 322). Dit wat die kind in sy of haar eie omgewing (speelgrond) leer, reflekteer formele leer, maar hulle doen dit vir genot, sonder 'n volwassene wat instruksies gee. Kenmerke van speelgrond-speletjies, is dat dit verbaal en musikaal is, met 'n ryke verbeelding, en dat dit meestal fisieke inhoud (beweging) bevat. 'n

Ander komponent wat 'n groot rol by kinders se natuurlike leerproses speel, is dit wat populêre musikante en musikante wat in die kind se moedertaal sing, doen. Video-snitte word met behulp van YouTube op die skoolgrond gekyk. Nie net stem-intonasie nie, maar selfs die bewegings wat die sanger maak, word fyn geobserveer en nageboots (Marsh & Harwood, 2012, p. 329).

### **2.2.2 Fase-ontwikkeling van die middeljarige kind.**

Aan die ander kant, as daar vanuit 'n individuele sielkundige oogpunt na die kind se ontwikkeling gekyk word, het navorsers die perspektief dat daar verskillende fases van ontwikkeling bestaan waarbinne die ses- tot tienjarige kind ontwikkel. Gordon (2003, p. 25) is van mening dat die basiese musikale aspekte reeds 'n grondslag vir die kind se ontwikkeling vorm. Hierdie musikale aspekte word in leerreekse aan kinders oorgedra, in 'n spiraalvorm (Zimmerman, 1993, p. 6). Verskillende vlakke van ontwikkeling word verkry deur 'n verfyning van die basiese aspekte te bemeester. Monsour (1996) deel kinders se vlakke van ontwikkeling in fases op, en die fases word gegroepeer volgens ouderdomsgroepe. Volgens haar is 'n ses- tot sewejarige kind baie energiek, en daarom is aktiewe speletjies altyd gewild by hierdie ouderdomsgroep (Monsour, 1996, p. 9). Verder is hulle kleinspier en hand-oog koördinasie in so 'n mate ontwikkel dat dit hulle in staat stel om beheer oor afsonderlike vingers te hê wanneer hulle klavier speel. Dit is egter nog vir hulle moeilik om twee hande se koördinasie gelyk te bemeester. In hierdie fase ontwikkel die verstandelike vermoëns vinniger as die fisiese, en die uitvoering van take is ook meer akkuraat (Zimmerman, 1993, p. 8). Hulle word meer bewus van emosies – spesifiek opgewondenheid en teleurgesteldheid. Die musikonderwyser moet veral daarmee rekening hou, dat dit wat van die kind verwag word hom of haar nie moedeloos maak indien hy of sy dit nie dadelik regkry nie. Kinders is lief vir sing, en boots graag na. As gevolg van ophoping van energie, bring hulle dit graag tot uiting deur “skree-sing”. Daarmee saam verbeter hulle sin vir ritme, en is hulle in staat om te improviseer. Meeste kinders begin op hierdie ouderdom formeel skoolgaan. Hulle is ontvanklik om simbole met klanke te identifiseer, wat hulle in staat stel om te kan lees op skool en note te begin lees (Monsour, 1996, pp. 9–11).

Monsour noem ook dat dit kenmerkend van 'n agt- tot nege-jarige kind is dat groot verstandelike ontwikkeling plaasvind (Monsour, 1996, pp. 11–13). Daarmee saam vind daar ook 'n kwalitatiewe verandering in die kind se denke plaas, wat hom of haar in staat stel om meer operasionele gedagtes te hê (Zimmerman, 1993, p. 10). Kinders in hierdie fase begin bewus raak van aksie wat 'n reaksie tot gevolg het, en hulle ontwikkel ook 'n sin vir regverdigheid. Hulle is veral gevoelig vir negatiewe kritiek, waarop hulle dikwels reageer met 'n swak selfbeeld. Kinders ontwikkel 'n bewustheid van en belangstelling in ander plekke en tyd as hulle eie omgewing, wat dit veral 'n geskikte tyd maak om hulle aan verskillende genres van musiek bloot te stel. Die onderwyser moet bewus daarvan wees dat kinders kan verstaan hoe sommige musikale aspekte uitgevoer behoort te word, maar dat hulle nog nie oor die fisiese vermoëns beskik om dit te kan doen nie. Daarom stel hierdie ouderdom kinders dikwels hoë eise aan

hulleself, wat hulle nog nie kan bereik nie, wat hulle moedeloos laat. As gevolg van 'n toenemende bewuswording van maats, begin kinders meer kompetender raak. Daarmee saam is dit vir hulle moeilik om teleurstelling te verwerk. Die onderwyser kan veral aktiwiteite insluit waar vriende saam musiek maak, sonder dat hulle met mekaar hoef te kompeteer (Monsour, 1996, pp. 11–13).

'n Tienjarige kind begin meer onafhanklik optree, maar die standaard wat vriende aan mekaar stel speel 'n belangrike rol. Op hierdie ouderdom is dit vir hulle van kardinale belang dat hulle optrede die goedkeuring van volwassenes sowel as hulle maats wegdra. Hulle is ook sensitief vir kritiek, en eie aan die tydperk is sterk emosies. Hulle toon toenemende belangstelling in ander gebeure en persone buiten hulleself. Dit stel die onderwyser in staat om met sukses historiese tydperke en kulture aan hulle oor te dra. Hulle beskik oor die vermoë om logies oor situasies en gebeure te redeneer. Teoretiese konsepte van ritme, toonhoogte en tekstuur kan aan hierdie kinders oorgedra word (Monsour, 1996, p. 13).

### **2.2.3 Relevansie van sosiale ontwikkeling en fase-ontwikkeling in hierdie studie.**

Hoewel ek saamstem met die sosiale benadering, wat beweer dat die samelewing 'n belangrike rol speel in die bepaling van wat belangrik is vir 'n kind se ontwikkeling, het die individuele benadering ook meriete. Die samelewing waarin die kind groot word stel hom of haar bloot aan sekere tipes musiek – en daarmee saam vaardighede wat nodig is om dit suksesvol te kan uitvoer. Dit is egter steeds waar dat 'n kind fisies, emosioneel en verstandelik binne sekere fases ontwikkel. Indien die kind se kleinspier byvoorbeeld nog nie goed ontwikkel is nie, maak dit nie saak of die samelewing van hom verwag om byvoorbeeld goeie vingerbeheer te hê met klavierspel nie. Dit gaan net nie moontlik wees nie, omdat die kind fisies nog nie daartoe in staat is nie. Salomon en Perkins (1998) gebruik die metafoer van epidemiologie en selbiologie. Beide is noodsaaklik in die soeke van die verstaan van siekte, maar lê op verskillende vlakke van analise. Dus kan die sosiale en individuele perspektiewe saamleef, en is hulle nie eksklusief van mekaar nie.

## **2.3 Gehoorontwikkeling**

### **2.3.1 Inleiding tot gehoorontwikkeling.**

My argument is dat 'n kind se gehoor ontwikkel wanneer hy of sy na musiek luister. Daarom soek ek na literatuur wat handel oor hoe kinders luister. Dit word opgevolg deur die reaksies van 'n individu op musiekbeluistering. Daarna verwys ek na navorsing wat fokus op hoe kinders dit wat hulle hoor omsit in 'n sigbare beeld wat vir hulle sin maak, en dan beweeg ek oor na literatuur wat die verhouding tussen die aanleer van notasie en gehoorontwikkeling aanspreek. Ek verwys dan laastens na Suid-Afrikaanse navorsers se beskouing rondom gehoorontwikkeling in die klavierles..

### **2.3.2 Hoe kinders luister.**

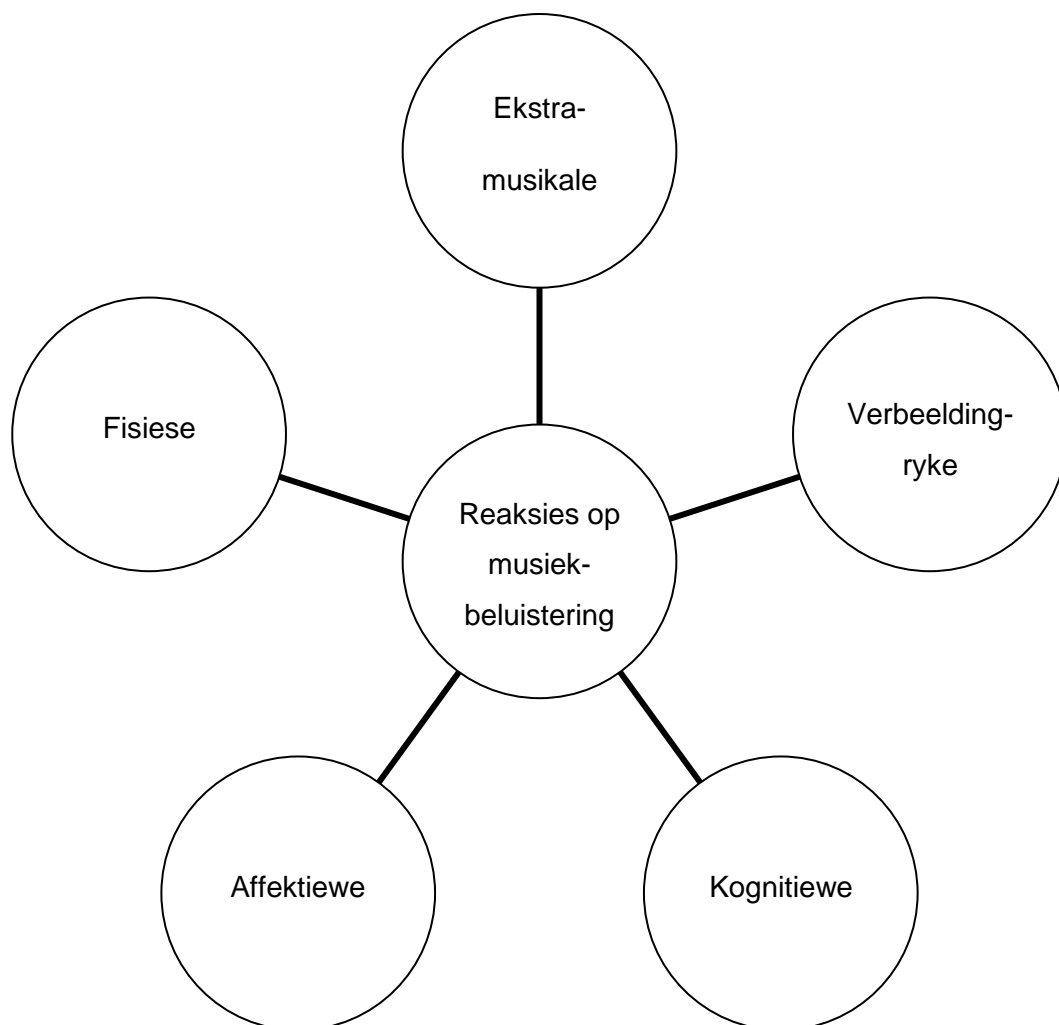
Gehoortontwikkeling is daarop gemik om kinders te help om meer effektief te kan luister. Dit is belangrik om onderskeid te tref tussen hoor en luister (Dunn, 2006). Musiek kan in die agtergrond speel terwyl 'n persoon besig met iets anders is in welke geval die musiek slegs gehoor word, en dan word die musiek anders ervaar as wanneer die fokus op die musiekbeluistering self is en daar aktief geluister word (Pratt, Henson, & Cargill, 1990, p. 7). Die vraag wat Dunn (2006) egter vra is: hoe wil mens hê kinders moet luister? Hoe hulle luister het 'n invloed op wat hulle hoor. Dunn (2006) lewer kritiek op die tradisionele manier van musiekonderrig, omdat hy van mening is dat luister oor veel meer as net byvoorbeeld intervale herken, hoog/laag, vinnig/stadig, of toonkleur gaan.

Wanneer 'n kind vir die eerste keer skool toe gaan, is daar reeds 'n aantal ervarings en kennis wat hy of sy in die verlede intuïtief opgedoen het. Wanneer 'n kind musiekles op skool ontvang, is dit dus belangrik dat dit wat in die klas geleer word moet voortbou op dit wat reeds intuïtief aangeleer is, om sodoende die kind se onafhanklike vermoë om sinvol te kan leer aan te moedig (Dunn, 2006, p. 33). Indien die onderwyser kinders in die musiekklas blootstel aan musiekbeluistering behoort dit te wees om kinders bewus te maak van aspekte van gehoor wat nie geëvalueer kan word nie. Musiekbeluistering op skool moet van so 'n aard wees dat dit iets uit die kind se musikale verlede kan opwek, en hom of haar kan bemagtig om in die toekoms sinvol na musiek te kan luister. Die musiek wat gehoor word, wek sekere ervarings by mens op wat nie altyd in woorde omgesit kan word nie. Deur onderrig kan mens aan 'n kind verduidelik hoe musiek ervaar word, maar onderrig kan nie aan 'n kind daardie ervaring gee nie. Dit is iets wat intuïtief aangeleer moet word (Dunn, 2006). Dunn (2006, p. 35) het van kinders verwag om na musiek te luister en visuele voorstellings van aangeleerde ritmes te maak. Om sulke ritmes of bewegings te teken, is om 'n transformasie te skep vanaf aksie na 'n beskrywing, sodat dit vir die individu self sin maak (Bamberger, 1996).

### **2.3.3 Reaksies op musiekbeluistering.**

Sekere eksterne faktore het 'n invloed op musiekbeluistering: die konteks waarbinne die musiek beluister word, die luisteraar self en vorige ervarings van musiek wat weer opgeroep word. Dunn (2006, p. 35) noem dat wanneer daar na musiek geluister word, die individu op vyf verskillende wyses reageer. Hierdie vyf reaksies word in Figuur 1 grafies uitgebeeld. Hierdie wyses is egter met mekaar vervleg, en kan nie noodwendig losstaande ervaar word nie. Eerstens is daar die *ekstra-musikale reaksie*. Dit is assosiasies wat nie musiek-verwant is nie, maar gekoppel word aan die musiek. Byvoorbeeld iets wat die luisteraar onthou wat 'n vorige keer gebeur het toe hy of sy daardie musiek gehoor het. Tweedens is die *verbeeldingryke reaksie*. Die luisteraar doen meer as om net passief na die musiek te luister: die luisterervaring, saam met die uitvoerders, word herskep, om dit vir die luisteraar meer lewend te maak. Dit kan ook bestaan uit 'n verbeeldingsvlug met visuele, emosionele beelde wat in die gedagtes afspeel.

Die derde reaksie op musiekbeluistering, is die *kognitiewe reaksie*. Meestal word daar met gehooropleiding op hierdie reaksie gefokus. Dit is die bewuswording van aspekte van musiek, soos byvoorbeeld vorm, timbre, tempo, styl, toonhoogte, en toonduur (Dunn, 2006, p. 35; Pratt, Henson, & Cargill, 1990, p. 8). Vierdens is die *affektiewe reaksie*. 'n Sekere gevoel of emosie word opgewek wanneer musiek beluister word. Laastens is die *fisiese of kinestetiese reaksie*. Die liggaam reageer op musiek deur 'n sigbare beweging (Dunn, 2006, p. 35). Al hierdie reaksies speel 'n rol in die luisterervaring, en is almal so aan mekaar verbind dat dit onmoontlik is om met musiekbeluistering net een van die reaksies te kies en daarop te konsentreer.



**Figuur 1: 'n Uitbeelding van Dunn (2006) se vyf aspekte van musiekbeluistering**

Hoewel die reaksies met 'n luisterervaring nie los van mekaar ervaar kan word nie, kan die verskillende reaksies afsonderlik deur navorsers bespreek word. Die gemiddelde sesjarige kind in Suid-Afrika is in Graad R. Hierdie groep word gekenmerk deur die eerste fase van formele skoolgaan. Kinders in Graad R het drie vakke op skool, naamlik huistaal, wiskunde en lewensvaardighede (Van Vreden: 2014, p.9). Lewensvaardighede word in aanvangskennis,

skeppende kunste, liggaamlike opvoeding en persoonlike en sosiale welsyn onderverdeel. Musiek word gesorteer onder skeppende kunste, en daar word aanbeveel dat dertig minute per week aan musiek afgestaan moet word op skool. Hoewel die tyd wat op skool aan musiek afgestaan word beperk is, maak Van Vreden (2014, p. 10) die opmerking dat musiek 'n invloed het op die kind se sosiale, fisiese, emosionele, intellektuele en geestelike ontwikkeling. Sy is van mening dat musiek geïntegreer moet word by die res van die kurrikulum, om sodoende leer te vergemaklik. Sy doen verskeie gevallestudies by Graad R klasse, en beskryf verskillende reaksies op musiekbeluistering waarop die onderwyseresse konsentreer. Wanneer ek die gevallestudies van Van Vreden lees in die lig van Dunn se klassifikasies, merk ek dat hierdie reaksies beweging en dansies (fisiese reaksie) insluit. Die een onderwyseres vertel vir die kinders dat hulle 'n herfsblaartjie is wat afdwarrel grond toe, terwyl daar musiek speel (kombinasie van fisiese en verbeeldingryke reaksie). Verder skryf sy van 'n onderwyseres wat haar kinders op die mat laat lê het, met toe oë. Die onderwyseres speel vir hulle musiek op 'n laserskyf en vra dan vir hulle waaraan die musiek hulle laat dink het, en hoe dit hulle laat voel (kombinasie van ekstra-musikale en affektiewe reaksies). Die mees algemene reaksie waarop baie van die Graad R onderwysers volgens Van Vreden fokus, is die kognitiewe reaksie, in die sin dat daar van die kinders verwag word om saam te sing en om op instrumente te speel. Daar word gekonsentreer op goeie intonasie en 'n akkurate weergawe van die ritmiese vloei. Hierdie Graad R musiekaktiwiteite, is volgens my niks anders as gehoorontwikkeling nie. Dit wat die kind hoor, moet hy of sy weergee.

Met die PIPO-projek (Project for Introductory Piano Education), wat in 2000 in Nederland geloods was, word daar gefokus om kinders op gehoor te laat klavier speel (Koopman, 2002). Aan die hand van Dunn se luisterervarings, maak ek die gevolgtrekking dat klem veral gelê word op die kognitiewe en fisiese reaksies van musiekbeluistering. 'n Groepie vyf- tot sesjarige kinders kom op Saterdag bymekaar. In die groot groep word 'n nuwe liedjie aangeleer. Die kinders sing die liedjie en doen bewegings daarop. Daarna word hulle twee-twee in groepe verdeel en saam met 'n onderwyser na 'n klavierkamer vergesel. Die opdrag is dat die kinders die liedjie wat hulle sopas gesing het, op die klavier moet speel. Daar is geen vorm van notasie betrokke nie, daar word alleenlik staatgemaak op die kognitiewe reaksie van die musiekbeluistering. Die rol van die onderwyser is om hulp aan te bied as die kinders self nie weet hoe nie. Die onderwyser sal byvoorbeeld, as die kinders daarna vra, vir hulle wys op watter noot om te begin, en later vir hulle raad gee ten opsigte van hoër of laer in die melodie. Die kinders was in staat om die liedjies wat hulle gesing het, eenstemmig op die klavier na te boots. Dit is bewys dat hulle gehoor op sesjarige ouderdom so ontwikkel is dat hulle musiek wat hulle hoor en sing, kan speel, sonder notasie (Koopman, 2002).

#### **2.3.4 Omsit van klank in beeld.**

Met al die bogenoemde navorsing was daar gekonsentreer op musiekbeluistering, met die doel om kinders se gehoor te ontwikkel, maar geen vorm van notasie is bygevoeg by die musikale ervaring van die kind nie. Bamberger (1996) laat kinders wat nog nie kan lees of skryf nie, voorstellings maak van hoe hulle ritmiese patrone ervaar. Die resultaat is dat die gemiddelde deelnemer tussen ses en sewe jaar 'n tipe figuur teken vir elke "klap", terwyl deelnemers tussen elf en dertien jaar hierdie figure vir elke klap probeer saamgroepeer sodat dit vir hom- of haarself sin maak (Zimmerman, 1993, p. 11). Bamberger noem dit 'n transformasie van aksie na beskrywing, sodat dit vir die individu sin maak. Wanneer ritmiese ontwikkeling plaasvind, moet die kind eers 'n persepsie in sy kop hê van hoe die ritme "werk". As die persepsie vir die kind sin maak, loop dit oor in 'n akkurate uitvoering, wat omgesit kan word in 'n beskrywing of notasie (Zimmerman, 1993, p. 10).

Volgens Zimmerman (1993, p. 11) word 'n sin vir ritme altyd ontwikkel deur met die basiese polsslag te begin, en dan oor te gaan na ritmiese patrone. 'n Probleem wat Bamberger (1996) egter identifiseer, is dat mense wat musiek kan lees, nie kan onthou hoe hulle musiek ervaar het voordat hulle kon lees en skryf nie. Sy noem dat musiekonderwysers dan aspekte van musiek kies wat hulle binne die notelees-raamwerk dink maklik is om te verstaan. Die probleem is egter dat musiek dikwels dan opgedeel word in dele, wat maklik lyk binne die beskrywing van note op papier. Jong kinders het egter nie hierdie vaardigheid nie, maar maak staat op 'n persepsie van hoe hulle kan sin maak van dit wat hulle ervaar. Hulle ervaar nie musiek in deeltjies nie, maar in geheel. Tog is daar aspekte van musiek wat vir hulle sin maak, omdat hulle binne hulle kultuurgroep reeds ervaring van intuïtiewe luister het.

'n Uitvloeisel van intuïtiewe luister is dat die kind reeds van baie jongs af bewus is van tonaliteit wat voorkom binne die musiek wat hy of sy hoor. Met die aanleer van liedjies begin kinders gewoonlik om die woorde van die liedjie te sê. Later word die woorde ritmies gesê, en laastens voeg kinders die toonhoogte by (Zimmerman, 1993, p. 12). Bamberger (1996) noem dat sesjarige kinders weet waar frases begin en stop. Hulle is ook bewus van spanning by onvoltooide kadense en dat voltooide kadense 'n ontspanne karakter het. Wanneer gehooropleiding aangebied word, word musiek onderverdeel in aspekte soos byvoorbeeld ritme, toonhoogte, toonduur en timbre. Die jong kind ervaar musiek egter steeds as 'n geheel, en nie as 'n collage van musikale aspekte nie.

#### **2.3.5 Gehoorontwikkeling en die aanleer van notasie.**

In die literatuur tot dusver bespreek is daar 'n progressie van 'n intuïtiewe luisterervaring na 'n gestruktureerde luisterervaring, alles sonder notasie. Daarna is daar oorbeweeg na Bamberger (1996) se standpunt dat die kind musiek – en spesifiek ritme – moet "noteer" op 'n wyse wat vir hom of haar sin maak. Vanuit Bamberger se "kindernotasie" gaan ek nou oorbeweeg na 'n studie wat konsentreer op beginnersboeke vir klavierleerders, en die manifestasie wat

gehoorontwikkeling in die beginnersboeke neem. Thomas-Lee (2003, p. 1) analiseer nege klavier beginnerboeke vir jong beginners. In haar analise soek sy na spesifieke elemente: sy wil vasstel watter metodes beskikbaar is vir jong beginners. Aspekte van musikale ontwikkeling waarvoor sy soek, sluit instrumentespel in (insluitend klavier), asook sang, beweging, skeppende aktiwiteite (komponeer en improviseer) en die ontwikkeling van gehoor. Verder kyk sy of daar verskillende musiekstyle ingesluit is in die beginnersboek, en of ouer-betrokkenheid aangemoedig word. Kriteria wat sy in ag neem met die keuse van beginnersboeke is of die boeke beskikbaar is, of dit spesifiek gemik is op vier tot vyfjarige klavierbeginners, en of dit aanbeveel word deur Bastien (1977) of Uszler et al. (1999). Die boeke waarna Thomas-Lee verwys, is: *Music for Little Mozarts* (Barden, Kowalchuk, & Lancaster, 1999); *Invitation to Music* (L. Bastien, Bastien, & Bastien, 1993) *Prep Course for the Young Beginners* (Kowalchuk & Lancaster, 1988); *Piano for the Young Beginner* (J. W. Bastien, 1987); *Sing and Play* (Collins & Clary, 1987); *Music Readiness Series* (Glover, Glasscock, & Stewart, 1984); *Mainstreams Primer Method* (Cory, 1977); *Music for Moppets* (Pace & Pace, 1971); *Kinder-keyboard* (Pace, 1977) en *The Very Young Pianist* (J. W. Bastien, 1987). Iets wat opvallend is van haar studie, is dat sy nie die woorde *gehoorontwikkeling* of *gehooropleiding* gebruik nie. Sy skryf deurgaans van *gehoorvaardighede*.

Gevolgtrekkings wat sy maak rondom gehoorvaardighede, is dat die boek wat die meeste aktiwiteite rakende gehoorvaardighede ingesluit het *The very young pianist* (J.W. Bastien, 1987) is. In hierdie boek beslaan gehooraktiwiteite 28 persent van die inhoud. Tweede op die lys is *Invitation to music* (L. Bastien, Bastien, & Bastien, 1993), waarvan 26 persent van die inhoud gehoor verwant is (Thomas-Lee, 2003, pp. 214–215). Aspekte van gehoor wat in hierdie twee boeke ingesluit is, is dinamiek, register, melodiese rigting, ritmiese patrone en harmonisering- en akkoord-herkenning. *The very young pianist* bevat vyftien gehooraktiwiteite, en is die enigste boek wat 'n "pitch matching game" insluit, wat innerlike gehoor bevorder. *Sing and play* (Collins & Clary, 1987) en *Music for little Mozarts* (Barden, Kowalchuk, & Lancaster, 1999) maak gebruik van die Solfege-sisteem, en *Music for little Mozarts* is die enigste boek wat 'n aktiwiteit insluit waar die kinders verskillende orkes instrumente se klanke moet herken. Die beginnersboek met die minste gehooraktiwiteite is *Piano for the young beginner* (J. W. Bastien, 1987), wat net een gehoorspeletjie insluit, naamlik onderskeid tussen hoog en laag. Weereens is daar in hierdie studie hoofsaaklik gekonsentreer op hoe kognitiewe gehoorontwikkeling ingewerk word in die beginnersboeke. Dit is relevant om te dink hieroor, aangesien die boek volgens my vir die onderwyser leiding gee rondom die rol wat gehoor in die klavierles speel.

### **2.3.6 Suid-Afrikaanse navorsers se sienings rondom gehoor in die klavierles.**

Op Suid-Afrikaanse bodem bestaan daar 'n bewustheid dat gehoor ontwikkel moet word deur klavieronderwysers, maar die onderwysers word dikwels so gebind aan gehooropleidingseksamens dat ontwikkeling heelwat in die proses gekniehalter word. Persone

wat hierdie situasie reeds aangespreek het, is Douglas (1990), Herbst-Naude (Herbst, 1997; Naude, 1987) en Lucia (2007). Die werk van Herbst-Naude en Lucia word in die volgende afdeling, onder gehooropleiding, bespreek. Hoewel Douglas (1990) nie onderskeid tref tussen gehooropleiding en gehoorontwikkeling nie, besef sy dat daar 'n leemte bestaan rakende gehoorontwikkeling, en die gevolgtrekking wat sy maak is dat gehooropleiding geïntegreer moet word in die kind se klavierles. Sy haal Margit Varró ('n Duitse klavierpedagoog uit die vorige eeu) se sienswyses rondom verskillende tipes gehoor uit *Der lebendige Klavierunterricht* (1926) aan. Die tipes gehoor waarna Varró verwys is *ritmiese gehoor* (beweging), *melodiese gehoor* (sang), *harmoniese gehoor*, *absolute gehoor* (perfect pitch) *relatiewe gehoor* (die vermoë om 'n interval te herken of sing as die tonika-noot gegee is), *natuurlike gehoor* (wat aangebore is), *intellektuele gehoor* (waar aangeleerde kennis toegepas word), en innerlike gehoor (Douglas, 1990, p. 28). Dit is op hierdie tipes gehoor van Varró waarop Douglas haar argument rondom geïntegreerde gehoor in die klavierles skoei. My kritiek hierop is dat al die bogenoemde tipes gehoor onder kognitiewe reaksie van musiekbeluistering klassifiseer. Douglas tref geen onderskeid tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding nie. Tog, op grond van die tipes gehoor waarop sy konsentreer, is dit vir my duidelik dat sy alleenlik op gehooropleiding konsentreer. 'n Argument van Varró waarby Douglas aanklank vind, is dat musiek aangeleer behoort te word deur middel van gehoor en sang. Vanaf hierdie stelling beweeg Douglas verder, om te beweer dat ouditiewe onderrig die ontwikkeling van geheue en musikale vermoëns beïnvloed. Musiek bestaan daarom volgens haar uit musikale gedagtes, nie losstaande intervalle of ritmiese patrone nie. 'n Klavierles behoort daarom te begin met ouditiewe voorbereiding, wat oorgaan in pianistiese aanwending en deur 'n teoretiese samevatting afgesluit word (Douglas, 1990, p. 29).

Douglas se argument is dat die kwessie van gehoor wat afgeskeep word, opgelos kan word as gehoor in die klavierles geïntegreer word en nie losstaande aan die einde van die les aangebied word nie. Sy definieer integrasie as volg: "... dit wil sê, 'n diepgaande analise van alle aspekte van die musiek wat deur die leerling self gespeel of gesing word. Dit spreek dus vanself dat die keuse van die leerlinge se repertorium deur die betrokke onderwyser hier ook 'n baie groot rol sal speel" (Douglas, 1990, p. 18). Dit is inderdaad ook wat sy dan doen: sy neem stukke uit die UNISA graad een, drie en vyf-sillabus en ontleed dit om al die moontlikhede van gehooropleiding binne die stukke te identifiseer. Dit is egter juis hierdie *analise* wat die musiekbeluistering beperk tot die kognitiewe reaksie. Hoewel Douglas dit stel as *analise van alle aspekte van die musiek*, glo ek dat meer aspekte van musiek betrokke is as bloot net die kognitiewe reaksie op musiekbeluistering, waarvan gehooropleiding 'n uitvloeisel is.

### **2.3.7 Samevatting van literatuur rondom gehoorontwikkeling**

Ter samevatting van die literatuur tot dusver bespreek is dit belangrik om te let op die verskillende reaksies wat individue kan hê op musiekbeluistering. Dunn (2006) tref onderskeid

tussen musiek hoor en musiek luister. Die term musiekbeluistering is 'n integrale aspek van gehoorontwikkeling, aangesien jy die kind help oefen om na musiek te luister en dus ook 'n interne beeld te skep van musiek. Uit die res van die literatuur is daar telkens verwys na die verskillende reaksies op musiekbeluistering, en hoe dit toegepas kan word in musiekonderrig. 'n Belangrike reaksie op musiekbeluistering – of gehoorontwikkeling – binne die onderrig arena is die kognitiewe reaksie. Die ontwikkeling van die kognitiewe reaksie beskou ek as gehooropleiding. Daar moet egter gewaak word dat gehooropleiding nie hiërargies bo gehoorontwikkeling geplaas word nie, aangesien gehooropleiding net 'n onderafdeling van gehoorontwikkeling is. Vervolgens kyk ek dus na literatuur wat gehooropleiding bespreek.

## **2.4 Gehooropleiding**

### **2.4.1 Inleiding tot gehooropleiding**

In hierdie afdeling bied ek 'n oorsig oor literatuur wat handel oor gehooropleiding. Net soos met die bogenoemde voorbeeld uit Douglas se navorsing, is dit dikwels die geval dat wanneer die term *gehoor* gebruik word, daar verwys word na gehooropleiding of gehoortoetse. Die rede hiervoor is waarskynlik omdat die kognitiewe reaksie van musiekbeluistering getoets kan word en ook omdat die rol van die eksamens so dominant is – die gehoortoetse van die UNISA-eksamen word sommer afgekort na gehoor. Dus is gehooropleiding eksamen-georiënteerd – al lê die leerder nie noodwendig 'n musiekeksamen af nie. 'n Onderwerp waarvoor slegs 'n paar studies bestaan, is die effek van spanning op onderwysers en leerders voor en tydens musiekeksamens. In hierdie afdeling word daar gesoek na die doel van gehooropleiding. Daar word vervolgens verwys na die spanningselement wat musiekeksamens meebring. As 'n uitvloeisel hiervan word verskillende klaviereksamens waaraan Suid-Afrikaanse kinders deelneem genoem, en wat in die eksamens in terme van gehoor van die kandidate verwag word. Hierdie opskrif word afgesluit deur alternatiewe wyses van gehooroefeninge en toetsing van gehoor.

### **2.4.2 Die doel van gehooropleiding**

Herbst (1997, pp. 25–30) soek na redes waarom gehooropleiding aangebied moet word. Eerstens merk sy dat die oor ontwikkel moet word om 'n ritmiese gevoel en musikale geheue te verkry, tweedens dat gehooropleiding noodsaaklik is om die konneksie van eenvoudige beginsels met musikale ervarings te verbreed en verdiep. Derdens word aangevoer dat gehooropleiding notasievaardighede bevorder. En laastens moet gehooropleiding plaasvind sodat die student in staat is om 'n presiese ritmiese en musikale frase te kan noteer – hier word nie 'n rede gegee hoekom dit noodsaaklik is nie (Herbst, 1997, p. 25–27). Die gevolgtrekking wat Herbst maak, is dat die doel hoekom gehoor aangebied moet word, nie goed deurdink is nie, en maar bloot van een geslag na 'n volgende oorgedra word (Herbst, 1997, p. 26). Haar voorstel is dat daar weggedoen moet word met praktyke waar diktees ingedril word, en dat dit vervang moet word met 'n meer holistiese benadering in die vorm van kontekstuele

gehooropleiding (Herbst, 1997, p. 217). Sy voel dat verskillende tipes hoor in die gehooropleiding klas ingewerk moet word. Die tipes beluistering waarvan sy melding maak, is gestruktureerde beluistering – waar daar aandag gegee word aan die algehele vorm van die musiek, en perseptuele beluistering – wat konsentreer op kleiner detail binne die groot werk (Herbst, 1997, p. 217). Net soos Bamberger (1996), is haar argument dus ook dat die musiek nie net opgedeel moet word in deeltjies vir gehooropleiding nie, maar dat dit as 'n geheel ook gehoor moet word.

Wanneer gehooropleiding doeltreffend in die klas aangebied word, is daar egter nie altyd net negatiewe kommentaar nie. Lucia (2007) beskou gehooropleiding, net soos musiekteorie, as iets wat bloot gesien moet word as 'n stel praktiese gereedskap vir komposisie en analise. Gehooropleiding en musiekteorie is dus vir haar noodsaaklik om die doel te bereik – naamlik om kreatief met musiek om te gaan. Die kritiek wat sy teen musiekteorie- en gehooropleidingseksamens het, is dat dit nie interpretatief is nie. Dit wat in die eksamen van die kind verwag word, moet 'n duidelike konneksie hê met hoe dit in die praktyk toegepas kan word. Hierby sluit die studies van Ilomäki en Karpinski aan. Ilomäki is 'n dosent aan die Sibelius Akademie van die Universiteit van die Kunste in Helsinki, waar sy gehooropleiding aanbied aan klavierstudente (Ilomäki, 2011). Volgens haar maak gehooropleiding alleenlik sin wanneer dit prakties toegepas kan word op die student se vaardighede as pianis (Ilomäki, 2011, p. 5). Daarom beskou sy die aanleer van gehoorvaardighede vanuit 'n aksie-georiënteerde perspektief. Bewustheid word geskep wanneer daar 'n interaksie tussen die mens en die omgewing plaasvind. In musiek word hierdie bewustheid veral verkry deur die ontwikkeling van innerlike gehoor (Ilomäki, 2011, p. 5). Sy noem dat studente wat ervaring van sang het, en ervaring het om op gehoor klavier te speel, geneig is om meer musikaal voor te kom, aangesien hulle innerlike gehoor beter ontwikkel is as hulle vriende wat net op die bladmusiek staatmaak. Om 'n gehoorles sinvol aan te bied, fokus Ilomäki veral op die konneksie wat bestaan tussen instrumentale tegniek en gehoorvaardighede, asook die konneksie tussen emosionele en tegniese aspekte van klavierspel. Karpinski (2000, p. 11) voeg by dat, pleks daarvan dat gehoorles slegs uit die tradisionele toonhoogte en ritme herken moet bestaan, daar meer gefokus kan word op elemente wat 'n invloed kan hê op die studente se uitvoering van musiek. Aspekte wat hy aanraak by gehoorontwikkeling, sluit in tekstuur, timbre, register, tempo, dinamiek en artikulasie (Karpinski, 2000, pp. 11–18). Na my mening het gehooropleiding waarde, maar dit mag nie 'n verhoogde status bo gehoorontwikkeling geniet nie.

#### **2.4.3 Die spanningselement by musiekeksamens.**

In 'n gevallestudie wat oor ses maande gestrek het, bestudeer Davidson en Scutt (1999, p. 79) die rol en bystand wat die onderwyser en ouers het op 'n kind wat 'n musiekeksamen moet aflê, asook hoe die kinders reageer op die musiekeksamens in Brittanje. Die musiekeksamens het tydens die vierde maand van die gevallestudie plaasgevind, en Davidson en Scutt het

waargeneem hoe elkeen van die betrokke partye optree voor, tydens en na die musiekeksamens. Hulle merk op dat daar twee vorms van motivering plaasvind voor en tydens die eksamen, naamlik interne en eksterne motivering (Davidson & Scutt, 1999, p. 79). Die onderwysers en ouers se bystand word beskou as eksterne vorme van motivering, terwyl interne motivering die van die leerder self is. Daar word verwys na twee tipes onderwysers: die ondersteunende onderwysers en die onderwysers wat in beheer wil wees (Renwick & Reeve, 2012, pp. 149–150). Die ondersteunde onderwysers kies maniere om die leerder se innerlike motivering te voed. Dit word bereik deur die leerder die keuse te gee van wat hy of sy wil speel, en deurdat die onderwyser sy of haar woorde so kies dat dit eerder klink soos voorstelle wat gemaak word, as opdragte wat uitgedeel word (Renwick & Reeve, 2012, p. 159). Interne motivering is noodsaaklik vir volgehoue toegewydheid en ontwikkeling. Davidson en Scutt (1999, p. 79) maak die opmerking dat emosionele en ekspressiewe reaksies uit interne motivering ontwikkel word.

Binne die raamwerk van interne en eksterne motivering, beskryf Davidson en Scutt (1999, pp. 80-91) spanning wat voorkom ten opsigte van musiekeksamens, en die invloed wat die spanning op die betrokke partye het (1999, pp. 80–91). Eerstens word verwys na die tipe spanning waarmee die musiekonderwysers te kampe het, en daarna die spanning wat die leerders ervaar.

Die musiekonderwysers ervaar spanning in die sin dat die leerder en die ouers vertrou in die onderwysers stel om 'n besluit te neem rondom watter eksamen die leerder moet aflê. Verder noem die onderwysers wat in hierdie studie deelgeneem het ook dat hulle die uitslae wat die leerders bereik sien as 'n refleksie van die kwaliteit onderwyser wat die leerder het. Daarom voel die onderwysers dat hulle eerder 'n kind sal onttrek van 'n eksamen, as wat die kind nie slaag nie (Davidson & Scutt, 1999, p. 87). Om dieselfde rede wil die onderwysers sorg dat die leerder so deeglik as moontlik voorbereid is op elke moontlike situasie wat in die eksamenlokaal mag plaasvind. 'n Metode wat onder andere gebruik word om die leerder voor te berei, is dat die onderwyser 'n paar lesse voor die eksamen sal maak asof hy of sy die eksaminator is (en in baie gevalle 'n streng eksaminator) wat opdragte aan die leerder gee (Davidson & Scutt, 1999, p. 87).

Spanning wat by leerders voorkom voor en tydens die eksamen kan 'n positiewe of negatiewe uitwerking hê. Hier noem Davidson en Scutt (1999, p. 79) weereens dat die positiewe of negatiewe uitwerking 'n gevolg is van die mate van innerlike motivering waaroor die leerder beskik (1999, p. 79). Uit die gevallestudies wys Davidson en Scutt dat sommige leerders die eksamen beskou as aansporing en motivering, terwyl ander leerders oorweldig voel deur die gedagte aan 'n musiekeksamen. In beide gevalle het die leerders vertel dat hulle spanning ervaar het op die dag van die eksamen. Die een het egter na die eksamen vertel dat hy of sy

nie weer musiekeksamen gaan speel nie, terwyl die ander na afloop van die eksamen vertel het dat die spanning gebreek is, en dat dit hom of haar meer selfvertroue gegee het (Davidson & Scutt, 1999, p. 90). Die ouers se reaksie op die kinders se spanning is ook verskillend: die een ouer voel dat dit onnodig is om 'n kind aan soveel spanning bloot te stel en die ander voel dat spanning in die musiekeksamen die kind leer hoe om later in sy of haar lewe spanning op ander terreine te kan hanteer (Davidson & Scutt, 1999, p. 89).

Ten slotte kan genoem word dat dit 'n feit is dat musiekeksamens, insluitend die gehoorafdeling van die eksamen, spanning wek by onderwysers en leerders. Wat egter duidelik is uit die navorsing van Davidson en Scutt is dat die manier waarop die spanning hanteer word, bepaal word deur die teenwoordigheid of die gebrek aan innerlike motivering. Daar moet dus ook duidelik besin word oor die rol van eksaminering en meer spesifiek eksaminering met betrekking tot gehooropleiding.

#### **2.4.4 Klaviereksamens waarvoor Suid-Afrikaanse kinders inskryf.**

Hoewel al hierdie studies die problematiek rondom tradisionele gehooropleiding aanspreek, reflekteer sulke kritiek nie in die hernuwing van musiekeksamens nie. Ongelukkig is dit dan so dat dit wat in die eksamen sillabus ten opsigte van gehooropleiding verwag word, is waarop daar in die klavierles gekonsentreer word. Daar word getoets of die kind 'n begrip van toonduur en toonhoogte het. Hierdie "toetsing" vind gewoonlik plaas deur die kind verskillende toonhoogtes te laat sing en ritmiese patrone te klap. Om te verstaan wat gehooropleiding alles behels, word die *Universiteit van Suid-Afrika* (UNISA) en die *Associated Board of the Royal Schools of Music* (ABRSM) se sillabusse vir gehooreksamens hieronder kortliks opgesom (Tabel 2.1). Aangesien hierdie navorsing gaan oor die jong beginner, word daar net gekyk na die sillabusse van voor Graad een tot en met Graad vier. In die klaviereksamens se gehoorafdeling van UNISA en ABRSM, word daar van die leerlinge verwag om tydmaat te herken, 'n voorgespeelde passasie te sing, onakkuraatheid uit te ken, en verskille ten opsigte van hoog of laag, majeur of mineur, legato of staccato uit te ken. Eers vanaf Graad vier word daar van leerders verwag om kadense te herken. Let in die tabel op dat dit veral toonduur en toonhoogte is wat getoets word in die gehooreksamens. Daar is net een afdeling waar daar van die kind verwag word om 'n verskil te herken tussen verskillende uitvoerings.

Naude (1987, p. 46) het dertig jaar gelede UNISA se gehoorsillabus vir graad vier in haar navorsing ingesluit. Wanneer ek vergelyk wat tans in die sillabusse staan en hier opgesom word, en wat sy uitgewys het, is dit duidelik dat daar sedertdien nie veel in die sillabus verander het nie. Haar kritiek, dat musiek nie in deeltjies opgedeel kan word nie, maar in geheel ervaar moet word, is steeds geldig.

Tabel 1: Die gehoorsillabus van UNISA en ABRSM

		Voor-Graad 1	Graad 1	Graad 2	Graad 3	Graad 4
Tydmaat	Unisa	2/4 3/4	2/4 3/4	2/4 3/4	2/4 3/4 6/8	2/4 3/4 4/4 6/8
	ABRSM		2/4 3/4	2/4 3/4	2/4 3/4 4/4	2-, 3- of 4-slagmaat
Sing	UNISA	Gegewe noot binne die omvang van 'n derde bo tonika	Sing melodie van geheue binne die omvang van 'n vyfde	Melodie van geheue sing binne die omvang van 'n vyfde	Melodie van geheue sing binne die omvang van 'n sesde	Maj/min melodie nasing binne omvang van 'n sesde
	ABRSM		Sing melodie van geheue binne die omvang van 'n vyfde	Melodie van geheue sing binne die omvang van 'n vyfde	Maj/min melodie nasing binne omvang van 'n sesde	Maj/min melodie nasing binne omvang van 'n agtste. Melodie van blad af sing, C, G of F majeur
Kadense	UNISA					Voltooid of onvoltooid
	ABRSM					
Onakkuraatheid	UNISA		Ten opsigte van dinamiek en artikulasie	Ten opsigte van ritme	Ten opsigte van ritme	
	ABRSM		Ten opsigte van toonhoogte	Ten opsigte van ritme en toonhoogte	Ten opsigte van ritme en toonhoogte	

		Voor-Graad 1	Graad 1	Graad 2	Graad 3	Graad 4
Verskille uitken	UNISA	Hoog/Laag. Forte/Piano.	Hoog/laag Forte/piano Legato/ staccato	Toon- hoogte Dinamiek Artikulasie	Toon- gradering Dinamiek Tempo Artikulasie	
	ABRSM		Forte/piano Legato/ staccato	Dinamiek Artikulasie Tempo	Dinamiek Artikulasie Toonaard Tempo	
Intervalle	UNISA			Intervalle sing tot en met 'n vyfde	Intervalle sing tot en met 'n agste	Tonika word gegee, sê op watter toontrap die melodie eindig.
	ABRSM					

Aangesien die gehoor eksamensillabusse in hoofsaak konsentreer op toonduur en toonhoogte, word in die volgende paragrawe melding gemaak van navorsing wat handel oor die ontwikkeling van toonduur en toonhoogte by jong kinders.

#### **2.4.5 Gehooroefeninge en alternatiewe wyses van toetsing.**

Dalby (2005) is van mening dat ritme een van die belangrikste komponente van musiek is, aangesien dit sentraal staan in musikale ervaring en die verstaan van musiek. Juntunen en Westerlund (2001, p. 203) maak die stelling dat die verstaan van musikale konsepte direk verband hou met musikaliteit: "...that musical understanding is to be equated with musicianship". Hulle is aanhangers van Dalcroze en Elliot, wat glo dat die kind musiek aan sy lyf moet voel deur middel van beweging, en veral ritmes. Die basis van hierdie beweging is danspatrone op 'n basiese polsslag (Juntunen & Westerlund, 2001, p. 206). Wat Dalby hierby voeg, is dat wanneer ritme vir 'n kind aangeleer word, dit altyd eerste gehoor moet word. Hy waarsku onderwysers om nie aan die begin vir kinders wiskundige verduidelikings te gee van nootwaardes nie (Dalby, 2005, p. 55).

Wanneer 'n kind probleme het met die akkurate weergawe van toonhoogte of toonduur, kan dit met gereelde oefening reg gestel word. Paney en Kay (2015, p. 42) laat 'n aantal skoolgaande kinders deelneem aan 'n rekenaarprogram. Daar word van die kinders verwag om saam met agtergrondmusiek 'n bekende lied te sing. Op die rekenarskerm verskyn 'n lyn wat die

toonhoogtes van die agtergrondmusiek aandui en 'n ander lyn wat die toonhoogtes van die kind se stem aandui. Die kind kry dan 'n punt vir hoe naby sy of haar stem aan die ander lyn is. Die kinders is vir die eerste keer in die herfs-semester aan die program bekend gestel, en hulle punte is geneem. Daarna het hulle gereeld met die rekenaarprogram gespeel. Na afloop van die lente-semester is die kinders se punte weer geneem, en die gemiddelde kind se punte het met tien present verbeter. Die gevolgtrekking word dus gemaak dat intonasie met herhaling kan verbeter (Paney & Kay, 2015, p. 44). Daarna is daar van die kinders verwag om verskillende drie-noot patrone te sing. Die visuele beeld op die rekenaarskerm bevorder die begrip van op en af. Hier is toe geëksperimenteer met handgebare wanneer die drie-noot patrone gesing word. Die effek van die handgebare is dat kinders die toonhoogte meer akkuraat uitvoer (Paney & Kay, 2015, p. 46). Nichols (2016) se navorsing stem ooreen met die van Paney en Kay, in die sin dat hy ook eksperimenteer met kinders wat probleme het met akkurate intonasie. Met sy navorsing laat hy kinders eers 'n enkele toonhoogte sing, daarna 'n interval, dan 'n ritmiese patroon en laastens word daar van die kind verwag om *Jingle Bells* te sing. Die kinders moes elkeen afsonderlik sing. Daarna het hy die kinders in groepies laat sing. Die gevolgtrekking wat Nichols maak, is dat kinders wat sukkel met intonasie, beter kan intoneer wanneer hulle saam met maats sing, as wanneer hulle alleen moet sing (Nichols, 2016).

#### **2.4.6 Samevatting van literatuur oor gehooropleiding**

Gehooreksamens konsentreer op die kognitiewe reaksie van musiekbeluistering. Spanning in 'n gehooreksamen kan verminder word wanneer die kind goed voorbereid is vir die eksamen. Uit die literatuur is daar verskeie metodes aangehaal om te wys dat intonasie en die korrekte weergawe van toonduur verbeter kan word met herhaling, en dat tegnologie positief aangewend kan word hiervoor. Paney en Kay (2015) verwys veral na metodes om met rekenaarprogramme kinders te help met intonasie deur herhaling.

### **2.5 Opsomming**

Ek het in hierdie hoofstuk, aan die hand van literatuur, geargumenteer dat gehooropleiding slegs 'n onderafdeling van gehoorontwikkeling is, maar dat dit juis daardie deel is wat heelwat aandag geniet by musiekeksamens. Een van die redes hiervoor is dat dit die een onderafdeling van gehoorontwikkeling is wat maklik getoets kan word. Uit die literatuur is dit egter duidelik dat hierdie toetsing nie die enigste rede is waarom gehooropleiding belangrik is nie. Hier is uit die literatuur gewys dat gehooropleiding die innerlike gehoor moet bevorder (Naude, 1987; Ilomäki, 2011; en Karpinski, 2000), wat die kind in staat stel om 'n meer musikale uitvoering te lewer. Kritiek wat Naude en Lucia teen die gehooreksamens-kultuur lewer, is dat die oefeninge te geïsoleerd is, en dat die musiek in geheel nie aandag geniet by gehooreksamens nie. Douglas sien dieselfde probleem as Naude, en argumenteer daarom dat die gehooropleiding-oefeninge uit die kind se klavierstuk geneem moet word. Sy neem drie stukke uit die UNISA-sillabus, vir Graad een, drie en vyf, en dan ontleed sy die stukke. Tydmaat, intervalle, kadense, en ritmiese

patrone word geïdentifiseer uit die stuk, en sy gaan van die beginsel uit dat dit aan die leerling uitgelig moet word voordat die stuk gespeel word. My beswaar hierteen is dat Douglas (1990) nog steeds die klavierstuk ontleed en in stukkies opbreek om gehooropleiding in die klavierles te kan integreer, en dat die musiekstuk nie as geheel ervaar word nie. Myns insiens is hierdie gehooroefeninge steeds losstaande van die klavierles, al word dit uit die kind se stukkies gehaal. Daar is vermeld dat musiekeksamens spanning veroorsaak, wat positief of negatief gekanaliseer kan word, na gelang van die mate van innerlike motivering waaroor die leerder beskik. Verder is dit duidelik dat die vaardighede om beter te kan hoor deur oefeninge en onderrig bevorder kan word, hetsy deur op beluistering van melodiese patrone of liggaamlike beweging, of enigiets tussenin, te fokus.

## HOOFSTUK 3: NAVORSINGSBENADERING

### 3.1 Inleiding

Hierdie navorsing dien as 'n raamwerk om die perspektiewe van klavieronderwysers vir beginners te verstaan, in terme van hoe gehoorontwikkeling en gehooropleiding in die klavierles geïntegreer kan word. In hoofstuk twee word daar uitgebrei op literatuurstudie en navorsing wat reeds gedoen is in hierdie veld. Die benadering wat gevolg word vir hierdie navorsing word in hierdie hoofstuk bespreek. Die temas wat voorkom uit die kodering van onderhoude met klavieronderwysers word in hoofstuk vier verduidelik en beskryf (data-analise). Die volgende paragrawe verduidelik waarom 'n *interpretatiewe benadering* 'n geskikte benadering is vir hierdie navorsing en hoe die studie beplan en uitgevoer is.

#### 3.1.1 Paradigma en benadering

Alle tipes navorsing kan in twee hoofgroepe verdeel word, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing (Cresswell, 2014). Kwantitatiewe navorsing berus op getalle en bewyse – dinge wat konkreet gemeet kan word. Die rol van die navorser by kwantitatiewe navorsing is om data te ontleed, om sodoende klinkklare bewyse te kan verkry vir die navorsingsvraag, om sodoende 'n hipotese te aanvaar of te verwerp. Vir hierdie navorsing verkies ek egter om 'n kwalitatiewe benadering te volg. 'n Kwalitatiewe navorsing konsentreer nie soseer op dit wat gemeet en evalueer kan word nie, maar eerder om 'n teorie te bou of te wysig, en om die menslike stories agter die groot data te vertel. Die rol van die navorser is in die eerste plek om te luister, observeer en interpreteer (Cresswell, 2014, p. 44). Data word hoofsaaklik verkry deur onderhoude, maar ook observasies en ander vorme van teks. Hierdie data word geanaliseer, om sodoende sekere verskynsels te beskryf en te kan interpreteer hoekom dinge op sekere maniere gedoen word.

Die vier takke van filosofiese denke binne kwalitatiewe navorsing, waarna Cresswell (2014, pp. 41–44) verwys, is *ontologie*, *epistemologie*, *aksiologie* en *metodologie*. Kwalitatiewe navorsing maak gewoonlik sekere aannames rondom hierdie areas van filosofiese denke. *Ontologie* handel oor die aard van die realiteit en die karaktereienskappe daarvan (Cresswell, 2014, p. 41). *Epistemologie* handel oor hoe persone dink oor die aard van kennis, watter kennis van belang is en hoe mens sulke kennis bekom. Subjektiewe bewyse word versamel, gebaseer op individuele sienings. Kennis word dus verkry deur subjektiewe ervarings van die deelnemers (Cresswell, 2014, pp. 41–42). *Aksiologiese* aannames dryf hoe navorsers die kennis wat hulle verkry het deur die navorsing, in die praktyk toepas. Die navorsers erken dat hulle sekere waardes en vooroordele het, wat die studie kan beïnvloed. Hierdie waardes en vooroordele word beskryf, om sodoende die navorser in die studie te posisioneer (Cresswell, 2014, p. 42). Die aard van *metodologiese* aannames binne kwalitatiewe navorsing is induktief, opkomend

(*emerging*) en word gevorm deur die navorsers se ervaring soos wat hulle data versamel en analiseer. Die navorsingsvraag kan in die middel van die navorsing verander om die onderwerp beter te kan reflekteer (Cresswell, 2014, p. 44). In hierdie spesifieke studie het ek ervaar dat die navorsing induktief en opkomend is, in die sin dat denkwyses verander soos wat meer kennis bekom word. Daarmee saam het die invalshoek van hierdie navorsing verander van bloot net 'n studie rondom gehoor, na 'n studie rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding.

Binne die bogenoemde vier paradigmas bestaan daar verskillende interpretatiewe raamwerke. Die interpretatiewe raamwerke waarna Cresswell verwys, is: *post-positivisme*, *sosiaal konstruktivisme*, *transformatiewe raamwerke*, *postmodernisme*, *pragmatisme*, *feminisme*, *kritiese teorieë*, *queer teorieë*, en *gestremdheidsteorieë* (Cresswell, 2014, pp. 44–56). Hierdie navorsing word uitgevoer binne die paradigma van sosiale konstruktivisme en interpretivisme. Cresswell (2014, p. 46) beskryf sosiale konstruktivisme as 'n soeke van individue om te verstaan hoe dinge in hulle leefwêreld werk. Subjektiewe betekenis word ontwikkel uit ervarings, wat mens se sienings rondom 'n saak beïnvloed. Die navorser konsentreer op die sienings van die deelnemers in 'n spesifieke situasie – in hierdie geval die deelnemers se sienings rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding in die klavierles. Daar word gesoek na subjektiewe betekenis van hierdie sienings, binne die agtergrond van 'n sosiale en historiese raamwerk (Cresswell, 2014, p. 47). Hierdie tipe navorsing begin dus nie met 'n teorie nie, maar 'n teorie ontwikkel eerder uit die patrone van die betekenis van die deelnemers se sienswyse. Die navorsing is sosiaal-konstruktivisties omdat dit steun op die klavieronderwysers se sienings rondom integrasie van gehoor in 'n jong beginner se klavierles. Met hierdie benadering word daar gepoog om te verstaan hoe hierdie onderwysers se sienings gevorm word, met hulle historiese en kulturele agtergrond in ag geneem.

In hierdie kwalitatiewe studie is:

- Die fokus op die integrasie van gehoor in die klavierbeginner se les.
- Die navorser die primêre instrument vir data-insameling en -analise
- Die eindproduk beskrywend (Merriam, 2009, p. 14).

'n Kwalitatiewe metode word gevolg met hierdie studie, aangesien die klem by integrasie van gehoorontwikkeling en gehooropleiding in 'n klavierbeginner se les lê op die waarneming van wat die klavieronderwysers vertel (Cresswell, 2014, p. 155). 'n Probleem wat geïdentifiseer is, naamlik dat daar oor die algemeen nie baie aandag gegee word aan gehoor in 'n klavierles nie, word aangespreek (Cresswell, 2014, p.183).

### **3.1.2 Rasionaal vir 'n interpretatiewe beskrywing**

Binne die raamwerk van kwalitatiewe navorsing is daar 'n aantal verskillende tipes studies waarvan gekies kan word. Cresswell identifiseer vyf hoofstrominge, naamlik Etnografie,

Gegronde teorie, Fenomenologie, Gevallestudie en Narratiewe navorsing (Cresswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2016; Thorne, 2016). Thorne ontwikkel egter 'n benadering wat sy baseer op drie tipes studies, naamlik etnografie, gegronde teorie en fenomenologie. Elk van hulle word kortliks bespreek in die volgende paragrawe voordat die Interpretatiewe Beskrywing – die benadering wat Thorne ontwikkel het – aangespreek word.

Etnografie was oorspronklik 'n soeke om die raaisels van die aard van die menslike bestaan te ontrafel (Thorne, 2016, p. 26). Dit ontwikkel uit 'n perspektief dat “primitiewe kulture” iets wys van hoe “evolusie” plaasgevind het na die moderne mens. Etnografiese tradisies het gedui op menslike kulturele variasie wat dien as 'n “venster” om logika van 'n sosiale groep en menslike kompleksiteit te verstaan. Kritiek wat egter aan die lig van bogenoemde stellings gelewer word, is dat dit Eurosentries is – dit het aangeneem dat Europese kultuur die hoogste vorm van ontwikkeling is (Cresswell, 2014, p. 112). Hedendaags word binne 'n Etnografiese studie eerder verwys na 'n groep mense wat dieselfde belange deel (soos byvoorbeeld 'n sosiale instansie of 'n skool). Die deelnemers se belangstellings en denkpatrone word waargeneem, met die doel om te kan verstaan hoekom dinge binne 'n sekere groep mense gedoen word soos wat dit gedoen word (Cresswell, 2014, p. 112). Menslike optrede word bestudeer, en onderhoude word gevoer met lede van die kulturele groep om te verstaan wat die betekenis van optredes is.

Gegronde teorie beweeg vanuit die beginsel dat menslike optrede net verstaan kan word binne 'n kollektiewe bewustheid (*collective consciousness*), (Thorne, 2016, p. 27). Die navorser se agtergrond en sienswyses beïnvloed met ander woorde die wyse waarop hy of sy na 'n spesifieke kulturele groep kyk. Dit is dan ook die rede waarom die navorsing deur middel van waarneming slegs 'n gegronde teorie kan maak (Thorne, 2016, p. 27).

Fenomenologie spruit voort uit die filosofiese studies van ontologie (die aard van die mens) en epistemologie (die aard van kennis). Fenomenologie is aanvanklik die filosofiese soeke na die essensiële aard van iets – dit wat maak dat dit daarsonder nie sou wees wat dit is nie. Fenomenoloë streef daarna om om en deur die filter van menslike denke te werk, om sodoende kennis te verkry van die dieper essensiële struktuur van wat dit is om mens te wees (Thorne, 2016, p. 28).

Thorne neem hierdie bogenoemde drie metodes en gebruik sekere aspekte van elkeen om 'n nuwe navorsingsbenadering te skep, wat sy interpretatiewe beskrywing (*interpretative description*) noem (Thorne, 2016). Die rede hiervoor is haar beskouing dat daar 'n kloof bestaan tussen kennis en praktyk, wat sy met hierdie benadering wil oorbrug. Met hierdie benadering word gepoog om op verskillende maniere te verstaan hoe 'n komplekse ervaring, soos om klavierles vir 'n beginner te gee, werk. Dit behou die integriteit van 'n teoreties gedrewe benadering tot kennis, terwyl dit ook begaan is oor konteks, situasie en die intensie van die aanwending van kennis (Thorne, 2016, p. 26). Ek sien die aanbieding van 'n klavierles vir 'n

beginner as 'n bron van kennis en wil graag verstaan hoe klavieronderwysers hulle leerders se gehoor in die les ontwikkel.

Interpretatiewe beskrywing berus daarop om inligting uit die samelewing te verkry, en terug in die samelewing te werk op 'n positiewe wyse (Thorne, 2016). Daarom word daar vir hierdie studie onderhoude gevoer met agt klavieronderwysers, om te verstaan hoe hulle gehooropleiding vir 'n beginner aanbied, en met watter struikelblokke hulle te kampe het.

Aangesien Thorne 'n verpleegsuster is, merk sy op dat daar 'n skeiding bestaan tussen dit wat in teorie geskryf staan, en dit wat pasiënte in die “werklike lewe” ervaar. In 'n poging om hierdie skeiding te oorbrug, skep sy uit elemente van etnografie, gegronde teorie en fenomenologie 'n nuwe benadering tot navorsing, en noem dit *interpretatiewe beskrywing*. Sy soek na 'n manier om navorsingskennis te kombineer met patrone van menslike optredes wat bestudeer word, om die lewens en dienste wat gelewer word aan mense, nog beter te maak. Thorne (2016, p. 31) noem dat Patton, Lincoln en Guba reeds in die tagtigerjare eksperimenteer met metodes waar sekere elemente van die tradisionele benaderings tot navorsing behoue bly, maar aangepas word om in te pas by die doel van die studie. Interpretatiewe beskrywing is dus 'n verwerking van ervaring en kennis, om spesifieke tekortkominge aan te spreek (Thorne, 2016, p. 32).

Met die navorsing wat in hierdie skripsie gedoen word, word daar eerstens 'n literatuurstudie gedoen om vas te stel hoe navorsers dink rondom die kwessie van gehoorontwikkeling en gehooropleiding, en die plek wat dit in die beginner se klavierles inneem. Met die literatuur in ag genome, word daar onderhoude met agt klavieronderwysers gevoer om vas te stel in hoe 'n mate gehoorontwikkeling en gehooropleiding geïntegreer word in hulle klavierlesse. Inligting wat ek met hierdie studie uit die samelewing wil verkry, is hoe klavieronderwysers 'n jong beginner se les benader, en waar gehoorontwikkeling en gehooropleiding inpas. Aangesien die literatuur en gesprekke met onderwysers toon dat daar dikwels problematiek ontstaan rondom gehooropleiding binne 'n klavierles, wil ek verstaan hoe gehoorontwikkeling en gehooropleiding bymekaar inpas en hoe dit meer doeltreffend aangebied kan word in die praktyk. Daar bestaan 'n interaksie tussen die teorie en praktyk, aangesien literatuur en die onderhoude met mekaar vergelyk word. Interpretatiewe beskrywing vra vrae oor wat in die praktyk gebeur, om 'n positiewe uitwerking op die praktyk te kan hê. Die vrae wat gevra word vir hierdie studie is die plek wat gehoorontwikkeling en gehooropleiding inneem in 'n beginner se klavierles.

### **3.1.3 Beperkings van 'n interpretatiewe benadering**

Interpretatiewe benadering is nie 'n voorskrywende stap-vir-stap benadering wat lei tot nuwe ontdekkings nie (Thorne, 2016, p. 32). Met hierdie metode wil die navorser bloot verstaan en beskryf wat reeds in die praktyk gebeur – naamlik hoe gehoorontwikkeling en gehooropleiding geïntegreer word in die klavierles – sodat klavieronderwysers beter kan verstaan hoe en waarom hulle gehoorontwikkeling en gehooropleiding in die klavierles moet inwerk. Die doel van

hierdie navorsing is nie om 'n nuwe metode te ontwerp aangaande gehoor in die klavierles nie. Interpretatiewe beskrywing ontstaan uit die waarneming van bydraes en kwaliteite uit ander kwalitatiewe studies, sowel as data wat versamel word, maar met die bedoeling om 'n praktiese uitwerking op die praktyk te hê (Thorne, 2016, p. 33). Met hierdie interpretatiewe beskrywing wil ek waarneem hoe klavieronderwysers binne die sosiale samelewing gehoorontwikkeling en gehooropleiding integreer in hulle klavierlesse.

### **3.2 Navorsingsontwerp**

Hierdie navorsingsontwerp is gegrond op onderhoude wat met agt deelnemers afsonderlik gehou is, waarvan die onderhoude met 'n diktafoon opgeneem en getranskribeer is.

#### **3.2.1 Keuse van deelnemers**

Met die keuse van persone om deel te neem aan die navorsing, gee Thorne (2016, pp. 81–84) 'n paar riglyne van hoe deelnemers gekies kan word. Die drie riglyne is *convenience sampling*, *purposive sampling* en *theoretical sampling*. Met *convenience sampling* word daar gekies op grond van die doel en teorie watter persone en situasies die fokuspunt van die studie gaan wees. Dit is aanvaarbaar om deelnemers te kies wat maklik bereikbaar is, en met wie die navorser gemaklik voel. Daar moet egter gewaak word dat die navorser nie alleenlik deelnemers kies wat dieselfde sienswyses het as die navorser self nie, want dan gaan mens nie die “ander sy van die munt” sien nie. Met *purposive sampling* word mense saamgevoeg wat uit dieselfde hoek en met dieselfde ervarings praat. Daar is met ander woorde 'n paar groepies deelnemers binne die navorsing, en almal wat dieselfde dink oor sekere aspekte word saam gegroepeer. Hulle is dus verteenwoordigend van 'n spesifieke groep. Hier moet egter gewaak word dat sekere elemente nie uitgelaat word nie. Thorne (2016) noem die voorbeeld van as mens iets wil weet wat mans en vrouens raak, jy nie net vrouens kan gebruik vir die navorsing nie. Sommige sleutel-informante moet geïdentifiseer word, op grond daarvan dat hulle kenners is op hul gebied. *Theoretical sampling* is 'n voortspruitsel van die gegronde teorie. Daar word veral staatgemaak op verskeidenheid wanneer deelnemers gekies word. Dit beteken ook dat jy 'n vooropgestelde teorie het waarvolgens jy deelnemers kies. Soveel moontlik uiteenlopende kandidate word gesoek vir onderhoude. Hoe meer deelnemers en variasie jy het, hoe makliker kan die deelnemers in kategorieë opgedeel word.

Vir die doel van my studie maak ek gebruik van *convenience sampling*. Daar is agt klavieronderwysers gekies om deel te neem aan hierdie navorsing. Merriam en Tisdell (2016, p. 5) vergelyk kwalitatiewe navorsing met 'n wetenskaplike eksperiment. Sy verduidelik dat, net soos wanneer jy 'n geldige eksperiment wil uitvoer, jy moet sorg dat die onveranderlikes dieselfde is. In hierdie navorsing is die onveranderlike dat al die onderwysers klavierles in Potchefstroom aanbied vir jong beginners: Die deelnemers is almal in Potchefstroom woonagtig. Dit is persone met wie die navorser gemaklik kan kommunikeer. Hierdie persone is

ook gekies omdat hulle die vrymoedigheid sou hê om dit wat hulle ervaar met die navorsers te deel. Die deelnemers is almal gekwalifiseerde klavieronderwysers, wat met jong beginners werk en wat ervaring in klavieronderrig en gehooropleiding het. Almal se leerlinge behaal groot sukses met musieksksamens en kunswedstryde. Sommige onderwysers werk by 'n musieksentrum, ander gee privaat by hul huise les, en een gee privaat les, maar gaan na die leerlinge se huise toe. Die ouderdomme van die deelnemers verskil – een onderwyser is ten tyde van die navorsing nog 'n voorgraadse student, een is 'n nagraadse student, en een is 'n bejaarde, en die res is middeljarig. Dit is 'n verskynsel in die Potchefstroom area dat dit meestal vrouens is wat klavierles vir jong kinders aanbied. Meeste van hierdie deelnemers is daarom vroulik, maar daar is een manlike deelnemer. Binne die geografiese omvang van Potchefstroom is dit ook 'n verskynsel dat klavieronderwysers Afrikaanssprekend is. Ek is nie bewus van 'n klavieronderwyser in Potchefstroom wat 'n ander huistaal het nie, en daarom is al die deelnemers Afrikaanssprekend.

### **3.2.2 Bekendstelling van deelnemers**

#### **3.2.2.1 Elsie Badenhorst**

Elsie Badenhorst matrikuleer aan die Hoërskool Helpmekaar in Johannesburg. Sy begin haar studies aan die Universiteit van Stellenbosch, en sit dit voort aan die destydse Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, onder prof. M.C. Roode. Met haar UNISA-eksamens voltooi sy haar onderwyslisensiaat in klavier, orrel en sang, met hoogste lof. Elsie was 'n klavieronderwyseres by verskeie skole, maar het die grootste gedeelte van haar lewe privaatles tuis aangebied. Sy het klavierles vir beginners sowel as gevorderde leerders gegee, tot op die dag van haar dood, op 23 April 2017.

#### **3.2.2.2 Elfie de Kock**

Elfie de Kock behaal haar BMus-graad aan die Universiteit van Potchefstroom (PU vir CHO) asook die diploma, PUOLM. Van 1975 tot 1979 is Elfie lid van die Yamaha-Musiekstigting van Suid-Afrika. Tydens hierdie jare het sy 'n private ateljee in Baillie Park gehad, waar sy leerlinge in die ouderdomsgroep 4 tot 7 jaar groepsgegewys aan die primêre beginsels van musiek bekendgestel het. Daar is baie klem gelê op musikale gehoorontwikkeling. Daarna pas sy van 1980 tot 1983 dieselfde onderrig toe by die Musieksentrum van Potchefstroom Gimnasium. Gedurende hierdie tyd het ten minste 80 leerlinge per week deur haar hande gegaan. Van 1983 tot 1985 gee sy musiek as vak vir leerders van Graad 8 tot Graad 12 in die onderafdelings praktiese musiek, praktiese musiekleer, harmonie en kontrapunt en algemene musiekkennis.

In 1986 verhuis sy na Brits distrik waar sy periodiek by Hoërskool Brits aflos by vakmusiek en tuis op 'n private basis musieklesse aanbied. In 1991 word sy aangestel as hoof van die Musieksentrum van Laerskool Eugene N. Marais se Musieksentrum. Sy beklee hierdie pos tot

aan die einde van 2005, toe sy en haar gesin weer terug verhuis na Potchefstroom. Sy word na 'n afwesigheid van 20 jaar weer aangestel by die Musieksentrum van Potchefstroom Gimnasium, waar sy tans steeds klavier en klawerbord aanbied vir 'n breë spektrum leerlinge, naamlik beginners (so jonk as 5 jaar) tot leerlinge in Graad 12 en ouer. Sy het vir 38 jaar elke jaar leerlinge ingeskryf vir Unisa Klavier- en Musiekteorie-eksamens, en die afgelope 3 jaar ook vir ABRSM-klaviereksamens. Benewens die Musieksentrum is sy die afgelope 10 jaar orreliste van die Gereformeerde Kerk Potchefstroom-Suid.

### **3.2.2.3 Anja Viljoen**

Anja Viljoen behaal haar BA-Musiek, BAHons en MA-Liturgiek aan die destydse PU vir CHO. Sy voltooi haar Unisa Graad 8 eksamens in klavier, pyporrel en dwarsfluit. Sy onderrig musiek en rig kore af in Mafikeng, Oudtshoorn, George en Potchefstroom, waarvan musiekteorie-onderrig, klavier-, blokfluit- en dwarsfluitles 'n groot deel van haar dagtaak uitgemaak het. Sy is betrokke by musiekonderrig/waardering vir jonger kinders, begelei soliste en instrumentaliste, en hanteer die praktiese deel van vakmusiek leerders in Graad 8-12. Tans is Anja die hoof van die Musieksentrum van Potchefstroom Gimnasium. Benewens die Musieksentrum is Anja 'n orrelis by die Gereformeerde kerk die Bult en ook betrokke by die Universiteitskoor van die NWU as voog. Sy het 'n paar jaar in Molen Korus gesing. Anja bevorder graag die liefde vir musiek, om musiek te geniet en om musiek te maak.

### **3.2.2.4 Vanessa Badenhorst**

Vanessa Badenhorst behaal haar BMusHons-graad aan die Universiteit van Potchefstroom. Haar loopbaan as klavieronderwyseres begin by Drie Riviere, waar sy klavierles aanbied vir beginners en meer gevorderde leerlinge. Vanaf 1983 – 1986 is sy werksaam by die Musieksentrum van Hoërskool Gimnasium, waar sy klavierles aanbied. Na 'n breek is sy in 2005 weer aangestel by dieselfde musieksentrum. Tans bied Vanessa klavierles aan vir beginners en enkele gevorderde leerlinge, sowel as ABRSM-musiek teorie vir Graad een tot Graad ses.

### **3.2.2.5 Rineke Viljoen**

Rineke is ten tyde van hierdie navorsing 'n Meestersgraadstudent aan die NWU. In hierdie tydperk het sy haar studies voortgesit by die Royal College of Music in Stockholm, Swede. Sy behaal haar LLB- en BMus-graad aan die NWU, asook UNISA kwalifikasies in Klavier (Graad 8), Teorie (Graad 6) en Tjello (Graad 5). Rineke gee klavierles en teorie vir onder andere beginners aan die Musieksentrum van Potchefstroom Gimnasium Hoërskool. Hier bied sy ook teorie- en gehooropleidingskursusse aan. Benewens die klavierlesse, is sy ook betrokke by die Noordwes Jeugkoor as dirigent en begeleidster. Sy is betrokke by die Nasionale Jeugkoorkursus & Simposium wat jaarliks tydens Aardklop kunstefees aangebied word, wat

begeleidings in produksies insluit. Sy is verder betrokke by begeleidings vir konserte, produksies asook interne en eksterne musiekeksamens.

#### **3.2.2.6 Emmerentia Jooste**

Emmerentia Jooste behaal haar BMus-graad sowel as die Onderwyslisensiaat in klavier aan die Universiteit van Suid Afrika. Daarna studeer sy Klavier, Orrel en Musiekopvoedkunde in Duitsland aan die Detmold Hochschule vir Musiek. Sy spesialiseer in Klavier Metodiek asook in voorskoolse musiekopleiding en was vir jare betrokke by Kindermusik. Sy onderrig tans Musiek aan die Potchefstroom High School for Boys waar sy ook die koor en 'n marimba-groep afrig. Sy gee ook privaat klavieronderrig en is orrelis by die Nederduits Gereformeerde Kerk Miederpark.

#### **3.2.2.7 Neil Barnard**

Neil Barnard verwerf sy BMus-graad (*cum laude*) aan die NWU met Orrel (Uitvoerend) en Musiekteorie as hoofvakke. Hy slaag Unisa se Voordraerslisensiaat in Orrel, asook Unisa Klavier Graad 8. Sy loopbaan as klavieronderwyser begin in Hoopstad, waar hy klavierlesse, asook musiekteorie, vir jong beginners gedurende die tydperk 1998-2005 aanbied. Sedert 2005 gee hy onderrig in musiekteorie en is ook verbonde aan Potchefstroom Gimnasium se Musieksentrum waar hy Pyporrel aanbied. Hy is in 2010 en 2011 as tydelike Junior Lektor in Musiekteorie by die Konservatorium van die NWU aangestel. Neil is betrokke by die begeleiding van Laerskool Moirivier se Junior Revue vir 2017, en hy is orrelis en musiekleier by die Nederduitse Gereformeerde Gemeente Grimbeekpark. Hy het in 2004 as orrelis opgetree met die opnames van die *Liedboek van die Kerk* se begeleiding CD's, en is aktief as orrelis by verskeie Sinodale geleenthede van die Nederduitse Gereformeerde Kerk. Enkele van sy komposisies is in SAKOV se kerkmusiekbundels gepubliseer.

#### **3.2.2.8 Christelle Engelbrecht**

Christelle Engelbrecht is ten tyde van hierdie navorsing 'n BMus 4e jaar student aan die NWU. Sy het Graad 8 ABRSM asook Graad 8 UNISA Twee Klaviere (hoogste lof) en Graad 5 Teorie ABRSM geslaag. Tydens die onderhoud wat in Februarie 2017 met haar gevoer is, vertel sy dat sy na leerders se huise gaan en daar vir hulle klavierlesse gee. Intussen is sy egter aangestel as 'n tydelike klavieronderwyseres by die Musieksentrum van Hoërskool Gimnasium. Christelle is betrokke by die Noordwes Kinderkoor, waar sy as dirigent optree. Christelle is aan die bestuur van die Noordwes Jeug Orkes, begelei die Moirivier Junior Koor, is as begeleidster by die Konservatorium aangestel, en was betrokke as begeleidster by die Cantabile Dameskoor. Christelle begelei gereeld by koor-kompetisies. Sy is Voorsitter van die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte by die NWU se ASV-struktuur en het 'n administratiewe pos by die Konservatorium.

### 3.2.3 Geloofwaardigheid

Cresswell (2014, pp. 273–274) noem agt verskillende strategieë wat aangewend kan word om geloofwaardigheid aan navorsing te verleen. Aangesien wetenskaplikes moontlik meer vertrouwd kan wees met die Engelse terme, word dit hier bygevoeg. Die agt strategieë is:

- Langdurige betrokkenheid en aanhoudende waarneming - *Prolonged engagement and persistent observation*.
- Triangulering - *Triangulation*
- Eweknie hersiening en ondervraging - *Peer review or debriefing*
- Negatiewe saakanalise - *Negative case analysis*
- Verduideliking van navorservooroordele - *Clarifying researcher bias*
- Nagaan van ledeopinies - *Member checking*
- Ryk en dik beskrywings - *Rich, thick description*
- Eksterne oudit - *External audits*

Cresswell (2014) beveel aan dat minstens twee van die strategieë aangewend moet word in die studie om geloofwaardigheid te verseker. Met hierdie navorsing is daar gebruik gemaak van *member checking* en *peer review*. Die navorser lok deelnemers uit om hulle standpunte en interpretasies te gee rondom kwessies van gehoor binne 'n klavierles. Alle data, analises en interpretasies wat die navorser doen, word na die deelnemer gebring, sodat die deelnemer kan oordeel of dit 'n akkurate weergawe is van wat die deelnemer gesê het. Die deelnemers speel dus 'n belangrike rol in die rigting waarheen die studie beweeg (*member checking*). Die deelnemers is na die eerste onderhoude van tyd tot tyd gevra om aspekte van die interpretasie te staaf, en het ook weergawes van die skripsie ontvang sodat hulle kommentaar mag lewer op aspekte wat nie strook met hulle eie siening nie. Ek het as navorser ook nou saam met 'n studieleier gewerk wat aanbevelings gemaak het rondom literatuur, data insameling, data analise en die skryf van bevindinge (*peer review*).

### 3.2.4 Etiek

In hierdie studie is gepoog om 'n betroubare weergawe te gee van die inligting wat by die klavieronderwysers deur gesprekvoering verkry word. Volgens etiese beginsels is alle persone met waardigheid en respek behandel. Net so was al die deelnemers voor die tyd ten volle oor die doel van die navorsing ingelig, en daar was van elkeen verwag om 'n toestemmingsbrief te teken. In hierdie brief word die aard van die studie uiteengesit, en word dit duidelik gestel dat deelname vrywillig is. Al die deelnemers het te kenne gegee dat hulle gemaklik voel daarmee dat hulle name genoem mag word in hierdie navorsing. Die aard van die gesprekke is bloot om kennis in te win. Geen persoon was aan enige vorm van gevaar blootgestel nie. Daar was ook nie van die klavieronderwysers verwag word om vrae te beantwoord wat hulle ongemaklik laat voel nie. Etiekklaring is verkry van die Etiekkomitee van die Fakulteit van Lettere en Wysbegeerte van die Potchefstroomkampus van die Noord-Wes Universiteit, met etieknommer NWU-00559-16-A7.

### 3.3 Data-insameling en data-analise

In hierdie studie is data verkry deur onderhoude met die deelnemers te voer. 'n Afsonderlike onderhoud is met elke deelnemer gevoer. Die onderhoude het tussen 16 Januarie 2017 en 15 Junie 2017 plaasgevind, meestal in die klavieronderwyser se musiekateljêe. Al die deelnemers, behalwe Neil, het 'n klavier tot hulle beskikking gehad tydens die onderhoud. Die tipe vrae wat gevra was, is oop vrae (*open-ended*), sodat die vraag nie die deelnemer se antwoord in 'n voorafbepaalde rigting kan stuur nie. 'n Vraag wat vir almal gevra is, is: "Hoe benader jy 'n jong klavierbeginner se les?". Daarna is vrae gevra om die deelnemer aan te moedig om meer te vertel rondom iets wat hulle self gesê het. Die onderhoude is met 'n diktafoon opgeneem en getranskribeer. Die proses van analisering staan bekend as kodering (Creswell, 2013; Saldaña, 2010). Met die eerste siklus kodes word belangrike dele uit onderhoud-transkripsies, wat verband hou met mekaar, bymekaar geplaas (*descriptive coding*). Tydens die tweede siklus van die koderingsproses word die ontwikkeling van temas geïdentifiseer. Saldaña beskryf hierdie temas as *opskrifte* wat 'n mens sou gebruik om 'n hoofstuk mee op te som (Saldaña, 2010, p. 13). Tydens die tweede siklus word kodes geklassifiseer, geprioritiseer, geïntegreer, gesintetiseer, gekonseptualiseer en teorieë word gebou. Riesman (2008, p. 53-182) beskryf vier verskillende tipes analises wat gevolg kan word. Dit is tematiese, strukturele, dialogiese en visuele analise. Vir die doel van hierdie studie word tematiese analise gekies. By tematiese analise is die fokus op die inhoud van die inligting wat gekommunikeer is (Riesman, 2008, p. 53). Creswell (2013, p. 244-246) verduidelik dat die groot struktuur by 'n tematiese analise die aanbieding van verskillende temas behels. Uit hierdie temas word daar dan een tema gekies, wat min of meer oorkoepelend is oor al die temas. Dit word die hooftema, en die ander temas word dan sub-temas. Met behulp van die ATLAS.ti 7 program word frases en paragrawe uitgelig en gekodeer. Sodoende is daar later 'n hele reeks uitgeligte frases wat tot dieselfde kode behoort. Kodes wat met mekaar verband hou word saamgevoeg as "families" of "patrone". Daarmee saam word kantaantekeninge gemaak van waarnemings wat die navorser tydens die analisering van die inligting maak.

## HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE

### 4.1 Inleiding

*Tydens een van vele besoeke aan Elsie Badenhorst, sit ons op haar stoep en gesels. Sy is opgewonde, want sy het iets geles wat my kan help met my navorsing. Die boek word dan ook aan my oorhandig, sodat ek kan lees. Dit is 'n boek wat bestaan uit vrae en antwoorde rondom toonproduksie – in watter posisie die pols, gewrigte en arm beweeg moet word om spesifieke toonkleure te verkry. “Nee,” antwoord ek haar: “ek glo nie dit gaan van nut wees vir my navorsing rondom gehoorontwikkeling nie”. “Dink jy nie so nie?” is haar reaksie, en ek sien aan haar gesig dat sy nie met my saamstem nie.*

Dit was een van die laaste gesprekke wat ek met haar gevoer het. In nabetraging besef ek dit is presies waarheen Elsie mik wanneer sy gehoorontwikkeling met klavierbeginners doen. Gehoorontwikkeling is vir haar 'n manier om die doel te bereik – naamlik om 'n kind in staat te stel om musikaal klavier te speel. Tydens haar formele onderhoud het sy genoem dat sy vir beginners wys hoe lyk die klavier, en toe noem sy ook iets van aanslag:

... ek wys vir hulle hoe werk die klavier. Want dis belangrik. Want jy kan nie daai noot DRUK en hom nóg klank daaruit kry nie, né? En, dan wys ek hulle mooi hoe dit werk, dat dempertjies kom weg, en hamertjies kom so bietjie terug. En as jy als los, dan gaan als weer op hulle plek. En dis die belangrikste. En die pedaal, het ek ook vir hulle gewys (3:12).

Christelle het ook van aanslag gepraat tydens haar onderhoud, en koppel dit pertinent aan gehoor: “... ek moes baie fyn werk aan hoe sy hoor. Want, as sy 'n noot neersit, dan dink sy sy sit hom reg neer. Of sy dink sy sit hom piano neer, maar eintlik is daai aksie net nog steeds dieselfde” (2:8).

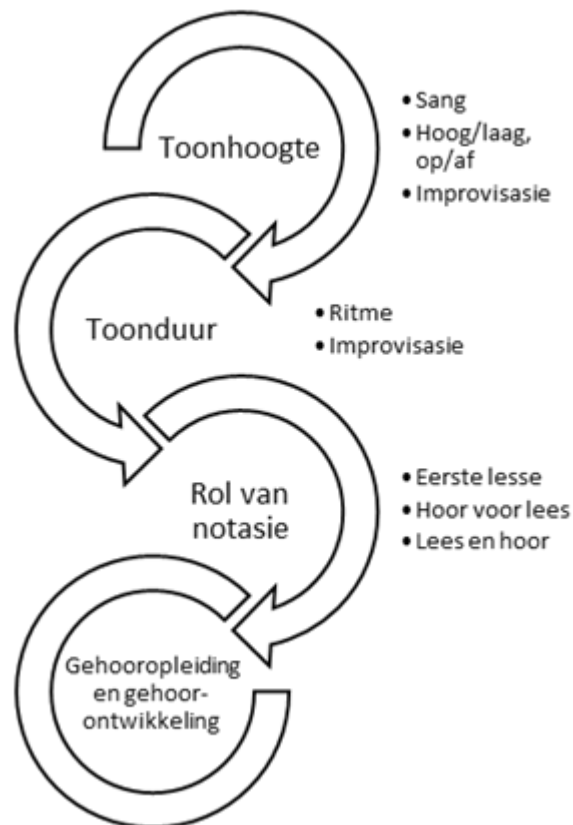
Hierdie gesprek met Elsie het plaasgevind min of meer dieselfde tyd wat ek Dunn (2006) se artikel oor musiekbeluistering geles het. Die gesprek en artikel het my siening as navorser rondom gehoorontwikkeling verander. Aan die begin van hierdie studie het ek besef dat gehoor belangrik is, en ook dat dit nie baie aandag geniet in 'n tipiese klavierles nie. Daarom wou ek weet hoe gehoor in 'n klavierles integreer kan word. Douglas (1990) se siening rondom die integrasie van gehoor, deur die kind se klavierstuk te bestudeer en intervale en ritmiese patrone daaruit te haal, het vir my nog nie geïntegreerd genoeg geklink nie. Daarom het ek aan die agt klavieronderwysers gevra hoe sou hulle gehoor integreer in die klavierles. Hulle antwoord was: “deur speletjies”. Liedjies word gesing en ritmiese patrone word gevoel, en alles is 'n speletjie. Nadat ek hierdie antwoord van hulle deurdink het, het ek besef dat ek nie net van gehoor kan praat nie. Ek sal onderskeid moet tref tussen gehooropleiding en gehoorontwikkeling. Op hierdie stadium van my navorsing het ek geglo gehoorontwikkeling bestaan uit liedjies sing en ritmiese speletjies, en dat gehooropleiding eksamen-gerig is.

Daarmee saam het ek verstaan dat gehoorontwikkeling met 'n jong beginnertjie gedoen word, maar wanneer die kind eksamen moet speel, moet die gehoorontwikkeling oorgaan in gehooropleiding. Na die gesprek met Elsie, het ek egter besef dat gehooropleiding nie gehoorontwikkeling kan vervang nie. Nou is ek oortuig dat gehoorontwikkeling direk in verband staan met musikaliteit: as 'n kind se gehoor goed ontwikkel is gaan daardie kind nie net positiewe resultate hê met die gehooreksamen nie, maar hy of sy gaan ook 'n bewustheid hê van die tipe klank wat hulle op die instrument wil produseer, en hulle gaan hulle stukke musikaal kan vertolk.

Die proses van analisering van die data het begin by kodering van die transkripsies van die agt onderhoude. Kodes wat baie herhaal het en in al die onderhoude teenwoordig was, is sang, beweging en speletjies. Speletjies is oorvleuelend by sang en beweging. By hierdie agt klavieronderwysers se beginners word toonhoogte deur sangspeletjies aangeleer, en toonduur deur bewegingspeletjies.

'n Ander aspek wat ook uitgestaan het tydens die koderingsproses, is die beginnersboek. Daar is verskillende standpunte rondom die rol wat die beginnersboek in die beginner se les speel, en op watter stadium 'n kind moet begin note lees. Hierdie verskillende standpunte sal verder in hierdie hoofstuk verduidelik word. Binne die agtergrond van hierdie navorsing, naamlik gehoorontwikkeling en gehooropleiding, is die rol wat die beginnersboek in die les speel bloot verskillende invalshoeke, en bly die benadering rondom gehoorspeletjies dieselfde.

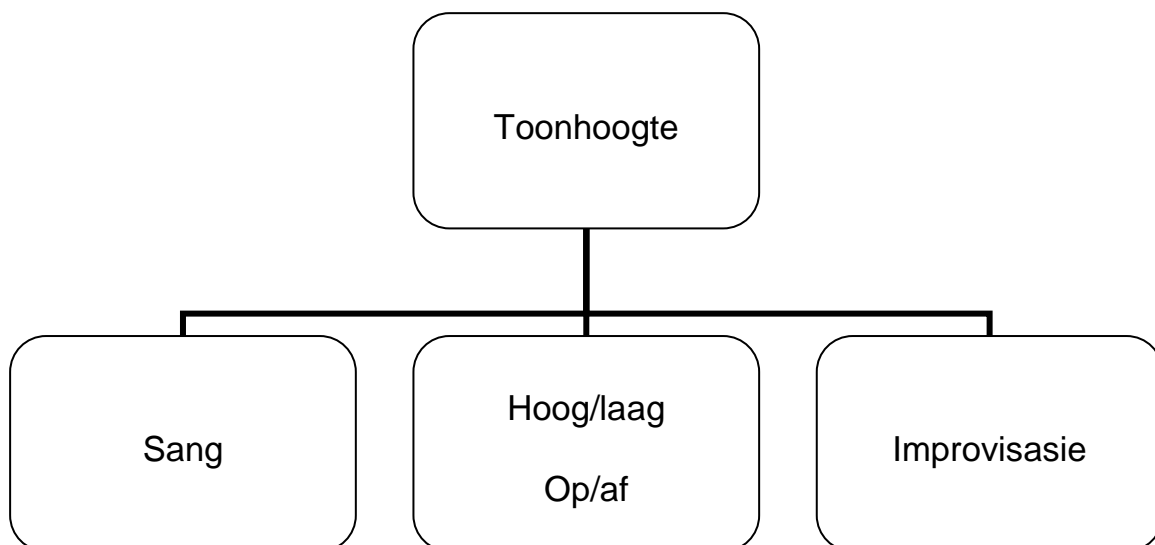
In hierdie hoofstuk word die analise rondom toonhoogte en toonduur eers uitgewys. Daarna word die verskillende sienings rondom note lees verduidelik. Aan die lig van die eerste drie punte word laastens gekyk na die rol wat gehooropleiding en gehoorontwikkeling in die beginner se les speel. Die temas se volgorde en subtemas word grafies uitgebeeld in Figuur 2.



**Figuur 2: Grafiese uitbeelding van die temas en subtemas wat bespreek word**

#### 4.2 Toonhoogte

Toonhoogte het te doen met intonasie wanneer die kind sing, maar daarmee saam moet die kind ook 'n begrip hê van hoog en laag, sowel as opwaartse en afwaartse beweging. Die beginner word soms die geleentheid gebied om kreatief sy eie liedjie op swart note te maak, om sodoende ook die gehoor te ontwikkel. Die subtemas wat bespreek word in hierdie tema word grafies uitgebeeld in Figuur 2.



**Figuur 3: Subtemas wat ontwikkel uit die 'Toonhoogte'-tema**

#### 4.2.1 Sang

Vir gehoor eksamens word daar van die leerder verwag om intervalle te kan sing. Elfie stel dit egter baie duidelik dat mens nie met intervalle kan begin as die kind nie gemaklik is daarmee om met die regte intonasie 'n liedjie te kan sing nie (13:27). Sang begin dus by gehoorontwikkeling en word gefokus na gehooropleiding.

Volgens die onderwysers is sang die belangrikste aspek van gehoorontwikkeling. Die eenvoudigste manier hoe 'n kind dit wat hy of sy hoor kan naboots, is deur dit met hulle stemme te doen. Almal plaas groot klem op sang en dat 'n kind se gehoor nie kan ontwikkel as die kind nie kan sing nie. Wat wel genoem word is dat 'n kind soms nie op 'n noot sing nie, omdat hy of sy skaam of selfbewus is. Sodra daardie kind meer selfvertroue kry, verbeter die sang.

Liedjies word soms in die les aangewend om die kind se aandag te kry. Dit gebeur dikwels aan die begin van die les, as 'n aanknopingspunt, of gedurende die les wanneer die kind se konsentrasie nie meer so goed is nie. Enige liedjie op die kind se vlak word gekies om te sing – dit is nie noodwendig iets wat die kind op die klavier moet speel nie. Hoewel die kinders genot daaruit put, is dit nie waarom liedjies gesing word nie. Elfie sê dat hierdie liedjies gesing word om melodiese gehoor te ontwikkel:

Okay, dan melodiese gehoorontwikkeling doen jy deur sing. Jy leer liedjies, gedurende lestyd, leer jy sommer vir hulle 'n liedjie - oulike liedjies - daar's vreeslike oulike ou kleuterliedjies. Nie lank nie, en dan volgende keer as hulle weer les toe kom, dan sê jy: "kom ons sing weer daai liedjie van laas (13:9).

Vanessa wend liedjies aan om konsepte soos hard en sag en melodiese frases aan haar leerlinge oor te dra:

Dit is demonstrasie. En ek vra hulle om terug te sing, en ek vra hulle om "*one little, two little, three little Indians*" saam te sing. Dit sing so lekker! Jy kry die voor op die wa - eintlik is dit nie voor op die wa nie - die spontane kindertjies. Hulle sing lekker saam. Maar die meeste van hulle kyk vir jou so. So asof hulle vir jou wil sê: "Moet ek rêrig?" Ek wonder soms: gaan hulle huis toe en dan vertel hulle van die lawwe juffrou. Wat hulle so - maar dis 'n hele ding waarin jy jouself uitleef. Jou hard is jou HARD, jou sag is jou sag, jou lyn sing, jy moet hom demonstreer! (12:5)

Vanessa het gepraat van "spontane kindertjies" wat graag saam met juffrou sing (12:12). Rineke noem dit "die tipe kind wat graag in die stort sing" (5:40). Dan noem al die onderwysers dat jy soms 'n kind kry wat nie wil sing nie. En die rede wat hulle almal aanvoer is dat die kind skaam is, en nie genoeg selfvertroue het om voor meneer of juffrou te sing nie (14:9). Om die skaamheid te oorbrug, sê Elfie dat sy dan self sing:

Jy kry dit. Jy kry definitief kinders wat nie sing nie, maar weet jy, jy maak nie 'n hele vreeslike *fuss* daarvoor nie, of dwing nie. Wat ek nou maar altyd doen is net, ek ... "O! Jy wil nie sing nie? Okay, ek sal sing La-la-la. Wil jy nie nou ook begin nie?" Dan moedig jy hom maar so aan. Naderhand dan begin hulle. Dis gewoonlik die seuntjies wat nie wil sing nie. Maar die oomblik wat jy sy vertroue gewen het, dan begin hulle sing. Jy moet ook net - jy kry 'n

inkennige kind. Wat moeiliker 'n ding sal doen. Jy moet hom nie dwing nie. Jy moet hom - praat met hom - veral nou nie op daai ouderdom nie. Ook nie eers later nie (13:15).

Rineke vertel – ook van 'n seuntjie! – wat, ten spyte van al haar pogings, volgens haar nie in staat is om te sing nie. Nadat alles moontlik aangewend is om die kind aan te moedig, en dit steeds onsuksesvol was, laat sy hom eerder herkenning doen as sing:

Ek het 'n spesifieke leerling wat glad nie kan sing nie. Hy kan nie 'n noot uitkry nie! En, dit is nogal interessant, want ek probeer nou - ek werk nou om dit nou al - laas jaar het hy begin. Hy kan nie 'n noot uitkry nie! Eenvoudig niks! En dan probeer ek hom so motiveer om dit te doen, en dan, as ons nou so ver kom – ek sing saam met dit, daar is 'n cd aan dalk - dat hy nou bietjie in die agtergrond is. Daar kom net nie 'n klank uit nie! Hy is net te skaam. Nou sulke goed gebeur, so met hom kan ek nie daarmee werk nie. Ek sing saam, ek doen nou maar goed - hy doen nou eerder maar die herkenning van goed, maar hy sing dit nie self nie. Want hy kan eenvoudig net nie. Hy kan nie. Daar's ook ander kinders wat kan sing, op noot, verstaan, wat alles wonderlik aan gaan, en graag in die stort sing. Jy weet mos, daai tipe kinders? Wat mooi en goed en lekker, lekker. En dan daai kinders wat glad nie op noot kan sing nie. Waar jy absoluut mooi moet toon hoor - wat sê mens? Hulle kan net nie. Maar, hulle kom reg! Daar is, ek het al baie by my sulke, seker vier of vyf leerlinge laas jaar wat aan die einde van die jaar vir my intervalle kon sing! En kon saamsing op liedjies. Sommer maar net lekker liedjies wat ek vir hulle geleer het. Al is dit nou my Sarie Marais, maar hulle kan dit saam sing! En ek kan hoor dis die liedjie, en hulle sing hom op noot (5:10).

Soms sing 'n kind wel, maar die intonasie is nie reg nie. Elsie se antwoord op hoekom kinders sukkel met gehoor, is dat hulle nie kan sing nie. Sy vertel van kinders wat by haar gekla het omdat hulle nie gekies is vir die skool koor nie: "... want hulle sing vals. Maar jy kan hom laat reg sing. Ek is seker daarvan. 'n Kind het ore!" (3:2) Hieruit is dit baie duidelik dat sy 'n definitiewe verband stel tussen gehoor en sang. Elfie gesels oor 'n kind wat eers by 'n ander onderwyser klavierles gekry het, wie nooit vreeslik aandag aan gehoor gegee het nie. Sy gaan ook van die standpunt uit dat die kind eers moet leer om met die regte intonasie te kan sing, voor mens hoegenaamd aandag aan gehoortoetse kan gee:

As jy die kind nou oorgeërf het, en hy kan nie 'n nootjie sing nie, dan moet jy maar heeltemal na die *roots* toe teruggaan. Dan leer hulle maar op die manier. Hulle moet net eers 'n noot kan sing. En dan kan jy verder gaan (13:27).

Emmerentia en Rineke stem ook saam dat sang bevorderlik is vir gehoor, Emmerentia noem dat sy hulle laat sing met elke les:

... hulle liedjie saamsing. Nie heeltyd nie, maar eers speel. En dan sê ek vir hulle; kom ons sing nou saam. En ek dink dit is ook goed vir die gehoor (4:21).

Rineke vertel dat hulle saam sing: "... dat die klank wat hulle hoor en die klank wat hulle sing dieselfde is" (5:4). 'n Verskynsel wat Elfie opgemerk het, is dat dit soms vir kinders makliker is om 'n noot op die regte toonhoogte na te sing as die onderwyser dit self sing, eerder as om dit op die klavier te speel: "Dis interessant, as jy sê [sy sing middel-C op La], dan sing hulle mooi. Maar as jy hom speel [druk middel-C op klavier] kan hulle hom nie kry nie" (13:26). Die gevolgtrekking wat almal maak, is dat sommige kinders dit makliker en op 'n vroeër ouderdom

regkry om op die noot te sing, maar dat intonasie deur herhaling verbeter kan word. Dit word mooi opgesom deur Neil: “maar dit kan tog aangeleer word, of gestimuleer word” (14:10).

Hoewel Elfie noem dat dit aanvanklik makliker vir 'n beginner is om 'n noot te sing wat die onderwysers voorsing, moet hulle ook in staat wees om saam met die klavier te sing. Of om op die klavier te speel wat die onderwyser sing. Rineke noem dit 'n gehoorbeeld – die kind sien hoe lyk dit op die klavier en hoor hoe word dit gesing:

... sal ek dit gou speel, dat hulle die note sing saam met my, en B-mol-C-D sê nou maar, wat-ook-al. Dan sing hulle saam, dat hulle ook net 'n ... *audible* ... gehoorbeeld van dit het (5:26).

Christelle laat hulle die vingersetting saam sing wanneer hulle self speel: “ek laat hulle altyd saam sing as hulle die note speel. Hulle vingers. Eerstens die vingers saam sing. Ja. Want ek glo baie sterk in vingersetting!” (2:15). Vir die heel beginnertjies sing Elsie en Anja soms 'n nootpatroontjie en vra dan vir die kinders om dit te speel. Die doel hiervan is om nootname vas te lê en begrip van op en af by die kind in te skerp. Anja stel dit so: “... dan sal ek miskien na die tweede of die derde les, goed vir hulle sing en sê speel dit na.” (1:4). Elsie laat hulle 'n liedjie speel: “Ek het vir hom ook mos gesê: Vader Jakob. Ja. C-D-E-C ... E-F.... daai. Ja, sommer. Ek het net vir hom gesê: C-D-E-C ... E-F-G” (3:10).

Vanessa en Neil laat hulle beginners nie net sing nie, maar leer hulle ook om met solmisasie te sing. Beide herroep hulle studiejare en dosente wat hulle met solmisasie laat sing het. Dan noem hulle dat die solmisasie hulle gehelp het om beter te kan luister. Vanessa vertel van haar studentejare: “... maar, Arie van Naamen was ons... en daar't ek nogal geleer met die solmisasie hoe om te luister” (12:4). Neil doen solmisasie met sy beginners, en herroep dan ook sy eie studentejare: “... solfa-notasie begin leer, saam met die handgebare, want ek onthou vir Dirkie Nell so goed voor my ook nou weer, maar okay, musiek werk soos trappies van 'n leer, byvoorbeeld, en die onderste trappie noem ons sê nou maar Doh. En so lyk die handjie [demonstreer met sy vuis Doh] wat ons maak. As ons ons hand so hou, dan sê ons vir Doh” (14:7). Vanessa noem nie of sy haar leerlinge op solfa laat sing nie, maar Neil doen wel.

Al die onderwysers is bewus daarvan dat hulle met sang daarheen moet mik dat die beginner moet leer om intervale te kan sing vir gehooreksamens. Dit is egter nie die enigste rede waarom daar gesing moet word nie. Sang is belangrik om melodiese gehoor te ontwikkel (Elfie), sodat die kind 'n gehoorbeeld het van dit wat hy of sy sien en speel (Rineke). Die onderwysers sing vir hulle beginners om nootname by die heel beginners vas te lê (Anja en Elsie), en om konsepte soos frasering en dinamiek oor te dra (Vanessa en Christelle).

#### **4.2.2 Hoog/laag, op/af**

Een van die eerste dinge wat die klavieronderwysers doen – nog voor die kind leer note lees – is om 'n begrip te vestig van wat is hoog en wat is laag, en daarmee saam opwaartse beweging

en afwaartse beweging. Emmerentia maak 'n storie van diere – die leeu brul laag onder die boom en die voëltjie sit hoog in die boom (4:12). Anja wys eers aan haar beginners die vyfvingerposisie, en van daar af bring sy die begrippe van op en af aan hulle tuis:

Ek laat hulle van die begin af speel, en ek dink dit is miskien waar die gehoor dalk nogal sterk inkom. Ek laat hulle, sê maar, ek sê vir hulle: speel vir my drie nootjies wat opwaarts beweeg, wat langs mekaar lê. Dis, hulle sal dan, as hulle dan nou in 'n vyf-vinger posisie is, sal hulle dan speel: C-D-E. Dan vra ek vir hulle om dit – sê maar – vyf keer na mekaar te doen (1:3).

By sekwense wat opwaarts beweeg, laat Christelle die kind die beweging eers met sy liggaam doen:

En dan gaan hy, dan's daar 'n interaksie tussen die linkerhand en die regterhand. [sy demonstreer terwyl sy sing] So. Dan moet hulle opstaan en dan [Sy staan op sing regterhand-wysie terwyl haar regterhand opwaarts beweeg. Dan linkerhand wysie terwyl die linkerhand opwaarts beweeg.] en dan skuif jy een trappie op. [Gee een tree na regs. Sing weer die regterhand en linkerhand melodie en demonstreer weer soos hierbo]. So. Linkerhand, regterhand (2:13).

By gehoorksamens word daar van die leerlinge verwag om intervalle (die afstand tussen twee note) te kan herken. Die onderwysers lê 'n basis vir hierdie vaardigheid deur eers op en af as konsepte vas te lê. Wat nog bydra tot ervaring van op en af, is liggaamsbeweging.

#### **4.2.3 Improvisasie**

Hoewel die vorige aspekte alles spelenderwys aan die kind oorgedra word, word alles maar in die vorm van gehooroefeninge aangebied. Na aanleiding van die data wat ingesamel is, beskou ek improvisasie as 'n onderafdeling van gehoorontwikkeling wat die musikaliteit van die kind bevorder.

Om 'n kind vertrouwd te maak met die totale omvang van die klavier, laat Rineke en Emmerentia hulle leerlinge improviseer op swart note – die kind mag na willekeur op die swart note speel, terwyl die onderwyser 'n pentatoniese begeleiding improviseer. Rineke vertel dat sy haar leerlinge laat improviseer op swart note: "... dan't ek nou 'n lekker begeleidinkie wat ek saam speel, wat mooi klink" (5:8).

By Emmerentia gebeur alles met stories en speletjies:

Wat ek voor lief is, is ek laat hulle improviseer - hulle eie liedjie komponeer. Dit doen ek in elke les. En dit sluit ook aan by gehoor. Maar dan begin ek op die swart note. Dan sal ek nou net byvoorbeeld 'n eenvoudige begeleidinkie speel in die swart note, en dan maak ek 'n storie daarmee. Dan sê ek: "Nou goed ..." tipies sal ek nou byvoorbeeld sê daar's 'n dogtertjie wat opstaan in die oggend, en dan maak sy haar oë oop, en dan sien sy hier skyn die sonnetjie. En dan moet ek... het ek nou vir haar gewys hoog op die klavier, wat sy op allerhande swart nootjies speel. Klink nou soos die sonnetjie ... En dan gaan stap sy in die woud. En dan stap sy "triëk-tiek, boem-boem" stap, en dan kan hulle heertyd enige swart noot speel. Dis dan pentatonies, né? (4:7).

'n Ander vorm van improvisasie wat Elsie gebruik, is dat die kind 'n eenstemmige melodie in die regterhand speel, en dan daarmee saam word akkoord begeleiding vir die linkerhand improviseer:

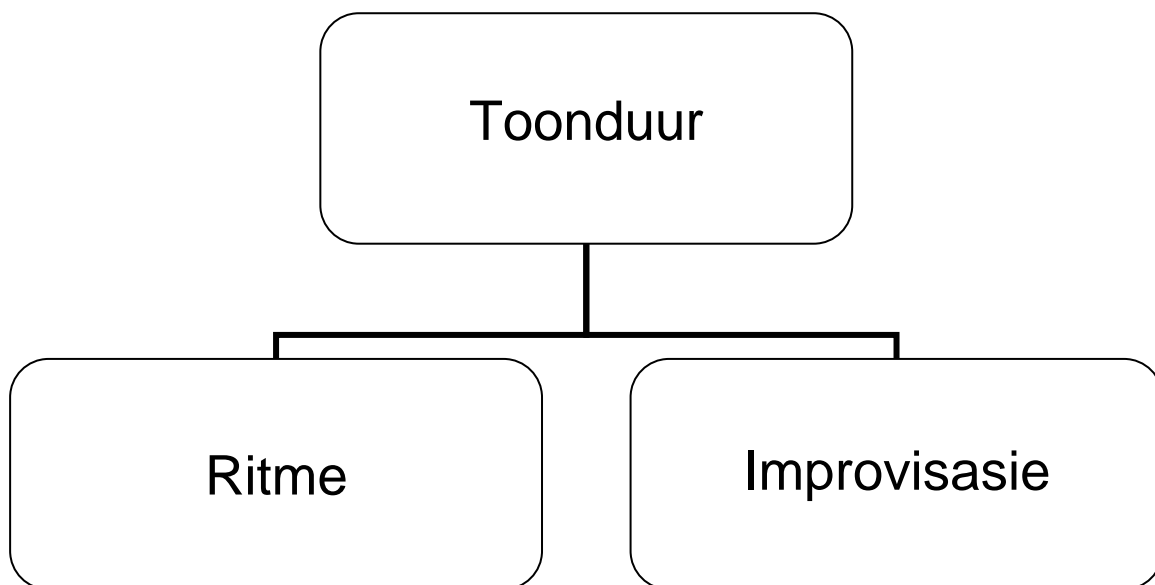
Weet, sy het net eenvoudig - hierdie note het ons vir haar geleer. Sy't eers apart gespeel en dan leer ek vir haar die linkerhand by, dis die akkoorde. Naderhand - ons het gebroke akkoorde gemaak, dan het ons dit mooier gemaak. En sy het toe so geblom (3:3).

Soos reeds verduidelik beskou ek - na aanleiding van die data-analise - improvisasie, net soos gehooropleiding, as 'n onderafdeling van gehoorontwikkeling. Waar gehooropleiding baie keer eksamen-gerig is, en daarom formeel aangebied en geassesseer word, is die teenoorgestelde waar van improvisasie. Improvisasie is heeltemal informeel en die kind het die vryheid om te eksperimenteer met klank.

Toonhoogte word in die eerste plek deur die agt onderwysers aan die kinders aangeleer deur hulle te laat sing. Dit begin by liedjies wat die kind reeds ken, en stelselmatig vorder dit tot by intervalle wat die leerder vir die eksamen moet kan sing. Die doel van die sang is egter nie net eksamen-gerig nie, maar ook om die kind se intonasie – en daarmee saam – innerlike gehoor te verbeter. Of soos Rineke dit gestel het, om vir die kind 'n gehoorbeeld te laat ontwikkel. Aspekte van toonhoogte wat die onderwysers met die beginners behandel, is konsepte soos hoog/laag en op/af. Binne die raamwerk van toonhoogte en hoog en laag, word stories vertel en kinders kry die geleentheid om op die swart klawers van die klavier te improviseer.

#### **4.3 Toonduur**

Die eerste konsep van toonduur wat by die beginner vasgelê word, is metrum – of die sin vir 'n basiese polsslag. Wanneer die kind die basiese polsslag met sy liggaam kan voel, word verskillende ritmiese patrone bygevoeg. Daarmee saam word nootwaardes geleer. Net soos by toonhoogte, is daar ook 'n kreatiewe proses wat die ontwikkeling van toonduur aanwakker, en waar daar aan die kind geleentheid gebied word om te improviseer. Die subtemas wat ontwikkel het uit toonduur word grafies uitgebeeld in Figuur 4.



**Figuur 4: Subtemas wat ontwikkel uit die 'Toonduur'-tema**

#### **4.3.1 Ritme**

Net soos wat sang die fundamentele proses is wat die onderwysers gebruik om 'n sin vir toonhoogte te ontwikkel, is beweging en die aanvoeling van ritme van kardinale belang vir die aanleer van toonduur. 'n Gevoel vir die basiese polsslag - *steady beat*, soos wat Emmerentia dit noem (4:18) - word ontwikkel deur die kinders op ritmiese instrumente te laat speel. Wanneer die leerlinge die basiese polsslag kan hou, voeg die onderwysers ritmiese patrone by. Saam met die ontwikkeling van ritmiese gehoor word die kinders bewus gemaak van hoog en laag, hard en sag. Al hierdie konsepte word op slaginstrumente uitgevoer. Emmerentia en Elfie laat hulle jong klavierleerlinge selfs op slaginstrumente speel om die gevoel aan die kind oor te dra van 'n basiese polsslag. Die ander onderwysers laat hulle leerlinge die polsslag met hulle hande klap, of deur middel van liggaamsbeweging.

Vir Christelle is dit baie belangrik dat 'n beginner ritmies gestimuleer moet word: "... want dit is gewoonlik waar die grootste foute kom" (2:1). Vir haar maak dit nie soveel saak as die kind aan die begin 'n toonhoogte-fout begaan nie, solank die ritme goed aangevoel word. Anja laat haar leerlinge beweeg om 'n aanvoeling vir ritme by hulle te kweek: "Ons stap nogal graag in die rondte. Huppel en stap. Ons doen dansies. Ja, want hulle moet daai ritme kan voel." (1:22). Emmerentia en Elfie laat hulle beginners die basiese polsslag op slaginstrumente hou. Emmerentia laat hulle op verskillende instrumente speel:

Hulle moet die *steady beat* op die drommetjie hou. Of op 'n klokkie, 'n driehoekie of *whatever*. En dan sal ek vinniger gaan, met vinniger nootwaardes, en hulle moet die *steady beat* hou. Dan gaan ek nog vinniger, en dan begin ek allerhande ritmes insit, maar hulle moet net die *steady beat* hou (4:18).

Elfie sê vir haar leerders dat hulle nou in 'n *band* gaan speel:

... jy begin met daai een maat, en jy kan dit byvoorbeeld soos jy op die klavier, en dan sê jy: “kom ons maak nou ’n hele *band* daarvan.” En dan sê jy: “Kom, jy gaan nou op jou drommetjie slaan. Of waarop wil jy slaan? En jy gaan speel (demonstreer deur haar hande te klap: kwart, kwart, kwart, rus, kwart, kwart, kwart, rus) en ek gaan op my klavier speel (speel ostinaat-patroon op klavier) (13:7).

Vanessa laat hulle ook die basiese pols aanvoel deur hulle met die metronoom te laat “speel”. Die ritmiese patrone moet gespeel word binne die basiese pols wat die metronoom aangee:

Die metronoom moet mens ook nie weggooi nie. Hulle speel speletjies, maar eintlik is dit ook ’n gehoorontwikkeling om ’n spesifieke stukkie binne die metronoom se tik-tik-tik-tik - die ritme te kan hou. So, dis - vir my - is dit maar basies die speletjies wat ons speel met hulle (12:8).

Nadat die basiese pols onder die knie gekry is, moet die beginnertjie leer van nootwaardes. Christelle noem aanvanklik nie aan haar leerlinge die terme heelnoot, halfnoot, kwartnoot en agtste-noot nie. Sy praat eerder ritmiese patroontjies, sodat die kinders die ritme beter kan voel:

... ’n heelnoot is oupagrootjie, halfnoot is oupa, en ’n kwartnoot is enige een-lettergreep woord. So ek het altyd sê nou maar net gesê Jan. Drie tellings is pan-ne-koek. En dan - die gepunteerdes, soos gepunteerde kwart kan ook pan-ne-koek wees, want dis drie agtstes. Pan-ne-koek En. En dan’t ek altyd net die En vir daai laaste agtste bygesit. So .... Pan-ne-koek En Jan.” (2:11).

Verder glo sy ook dat die kind elke nootwaarde êrens aan sy liggaam moet voel:

Wel dit is nou maar wat ek hier doen. Heelnoot is so groot ene [Klap hande en maak ’n groot sirkelbeweging voor haar maag]. Of heelnoot – hou aan [Klap hande voor haar lyf]. Halfnoot is dan een-twee [klap op haar knieë]. Kwartnoot is een-een-een-een [klap op haar skouers]. Daar. Agtste-noot is [klap hande – agt agtste-note]. En gepunteerde is een—twee [klap eers op haar heupe en dan op haar maag]. Een-Twee-Drie [Klap weer eers op die heupe en agtste op die maag]. (2:12).

Vanessa noem die nootwaardes reeds van die begin af op die naam, maar praat dit ritmies vir die kind om dit beter te kan aanvoel:

... een – twee vir ’n halfnoot nie, maar ek sê hom “Half-noot”. Die taal ... agtste ... agt-ste, laat hulle hom so hoor, as hulle nou nog taamlik klein is. Later dan kan jy kom by een-en-twee-en-drie-en. By my is dit “hou-die-heel-noot” en ’n “half-noot” en ’n “kwart, kwart, kwart” (12:6).

Anja klap vir hulle die ritme en sê Franse tyd-name, waarna die beginner dit moet naboots:

Hulle kan ook baie keer nie die note weet - verstaan dat daar kwartes en agtstes is, en dat dit anders moet klink nie. Dus, ja, ek verduidelik vir hulle baie van die begin af eintlik die konsep dat daar klomp verskillende ritmes is. En hulle hou nogal van daai oefeninge, weet? As jy ietsie [klap Taa-ta-te-taa ritme met haar hande] wat hulle dan nou net so daai ritme (naboots) Taa – ta-te-taa (1:9).

Anja gebruik ’n bewegende voertuig om beweging in musiek te illustreer. Binne die basiese polsslag, wat nie versteur moet word nie, illustreer sy kwessies soos ritardando en accelerando deur haar leerders vir ’n rit in haar Volkswagen te neem:

... ons het so ’n ou geel Volla’tjie. En dit is altyd, as ek kan, en ek is by die skool met hom, dan vat ek my kinders vir hom met net so ’n klein ritjie. Want, saam met hom, ag daar’s oulike goedjies, soos hy brul hard, hy rem skielik ... hy, deur ’n hobbel gaan hy ... Weet,

mens kan met 'n kar kan jy nogal ... as jy nou breek by 'n stopstraat, dit mooi egalig doen. Daai kar doen dit lekker. Jy weet, jy kan skielik breek .... Ja, byvoorbeeld 'n ritardando, want jy moet mooi geleidelik breek, nie skielik breek nie. Of as jy deur 'n hobbel gaan – jy kan dit vinnig doen, dan skud jy. Maar jy kan dit ook egalig doen. Musiek het hobbels, soos ... trillers... is vir my 'n hobbel. En hy moet grasieus gebeur. Ja, die kar kan nogal vir jou daai, help met dit ... Kyk, 'n kind moet dit eintlik aan sy lyf voel, maar weet jy wat, dit is sleg, ons het nie tyd om dit te doen in die les nie (1:23).

Net soos wat toonhoogte gesing moet word, is dit duidelik dat toonduur gevoel en beweeg moet word. Aanvanklik vir die jong beginner word daar gewerk aan die basiese polsslag en dan daarna nootwaardes binne die polsslag. Hoewel dit alles deel is van gehoorontwikkeling, sluit dit aan by gehooropleiding. In die eksamen word daar van die leerlinge verwag om ritmiese patrone te klap wat op die klavier voorgespeel is, en om ritmiese onnoukeurighede te identifiseer. 'n Kind wat die basiese pols goed kan aanvoel en vertrou is met nootwaardes sal dus outomaties nie sukkel met ritmiese gehooropleiding nie.

#### 4.3.2 Improvisasie

Emmerentia laat haar leerlinge graag op slaginstrumente speel. Eerste moet hulle die basiese pols kan aanvoel. Daarna laat sy die kind toe om te eksperimenteer met verskillende ritmiese patroontjies binne die basiese pols:

... byvoorbeeld by tydhou. En dan sal ek nou sê, goed; jy moet nou luister, is dit 'n twee, drie of vier tyd, of 'n ses-agt ... en dan sal ek eers laat die kind net die *steady beat* op die dromme speel. Maar dan kan hy nou byvoorbeeld op die groot dromme met die voet doen Boem – chik- boem, en dan leer ek sommer vir hom die aksent op die één. En dan, sê ek gewoonlik vir hom, en ek het een kind wat dit so oulik doen: goed, nou het jy gehoor dis drietyd. Nou kan jy jou eie ostinato maak. Dan verduidelik ek nou vir hom hoe werk 'n ostinato ... en dan sê ek vir hom: okay, nou kan jy hom oor en oor doen. Herhaal nou, en in plaas van EEN, twee, drie, maak jy byvoorbeeld pum-pa-ra-pi-ra. Pum-pum. Of so iets. Jy weet, pum-pa-rum-pum (klap met haar vingers). Jy weet, of enige ander ritme wat hy dan maak. Maar dan laat ek hom dit self uitdink, en dan speel hy die ostinato (4:19).

In 'n geval waar sy twee beginners gelyktydig by haar het, gee sy aan elkeen 'n instrument, en laat een die basiese polsslag speel, terwyl die ander een 'n ritmiese patroontjie speel:

... as ek tweetjies het – nie dat ek twee saam sit nie, maar as dit nou so kom dat enetjie bietjie vroeg kom of so aan. Dan sal ek hulle saam ietsie laat doen. Jy weet, laat die een daai byvoorbeeld die polsslag hou, en daai ene ritme. En dan omruil (4:22).

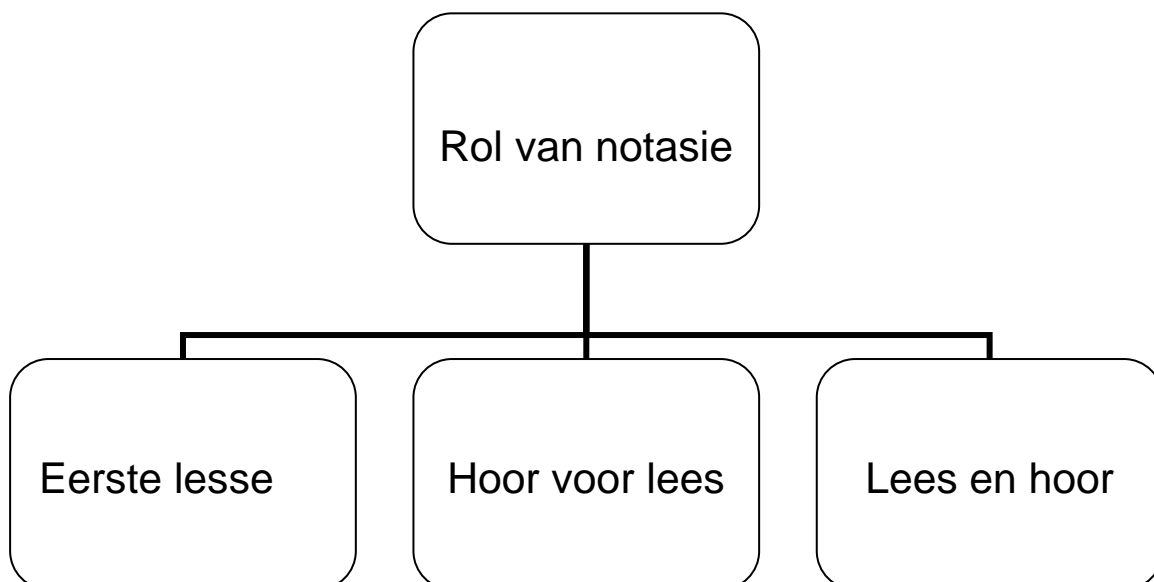
Emmerentia is die enigste van die agt klavieronderwysers wat noem dat sy doelbewus ritmiese improvisasie doen. Die ander noem nie dat hulle dit doelbewus doen nie. Ritmiese improvisasie is egter onderliggend ook betrokke by melodiese improvisasie. Die onderwysers noem dat hulle 'n begeleidingspatroontjie speel by melodiese improvisasie, en hierdie begeleidingspatroontjie lei die kind in 'n rigting met ritmiese improvisasie.

Hoewel improvisasie suiwer berus op gehoorontwikkeling en kreatiwiteit, bring Emmerentia tog 'n element van gehooropleiding hierby in, deur aan die kind te vra om die tydmaat te identifiseer.

Met die aanleer van toonduur, maak die onderwysers dus gebruik van gehoorontwikkeling sowel as gehooropleiding. Gehoorontwikkeling vind plaas deurdat die kind fisies beweeg op die maat van die musiek, en daarom die ritme aan sy of haar liggaam kan voel, en ook deurdat die kind die geleentheid kry om ritmies te improviseer. Gehooropleiding vind plaas deurdat die kind bewus gemaak word van 'n basiese polsslag, met verskillende ritmiese patrone wat in die basiese polsslag inpas.

#### 4.4 Rol van notasie

Wanneer die rol van notasie aangespreek word, begin die klavieronderwysers almal vertel van die eerste paar lesse van die jong beginner. Daarom is dit dan die eerste subtema wat onder die rol van notasie uitgelig word. Ander aspekte wat ook aandag geniet is hoor voor lees en lees en hoor. Die subtemas wat ontwikkel het uit rol van notasie word grafies uitgebeeld in Figuur 5.



Figuur 5: Subtemas wat ontwikkel uit die 'Rol van notasie'-tema

##### 4.4.1 Die eerste lesse

Wanneer die agt klavieronderwysers begin gesels oor hulle beginners se lesse, is dit duidelik dat gehoorontwikkeling 'n sentrale punt inneem in die beginner se klavierles. Soms doelbewus, en soms terloops word gehoorontwikkeling geïntegreer in die aanleer van notasie, teorie, harmonie, vertolking en ritme. Hulle almal steun die beginsel van *sound before symbol*, wat indirek beteken dat 'n leerling eers op sy gehoor moet staat maak om klank na te boots, voordat notasie geleer word. Hulle is dit ook met mekaar eens dat kinders jonger as ses jaar glad nie

formele klavierles behoort te ontvang nie, maar dat sulke jong kinders se gehoor eerder gestimuleer behoort te word.

Die onderwysers is dit nie met mekaar eens oor wat die geskikte tyd is om met notasie by 'n kind te begin nie. In die volgende paragrawe word beskryf hoe onderwysers se sienings rondom notasieleer by beginners verskil. Die beskrywing begin by onderwysers wat aanvanklik niks doen aan note lees in die les nie, en beweeg dan oor na die onderwysers wat eers net op gehoorontwikkeling staat maak en dan note lees insluit, en sluit af met onderwysers wat heel vroeg al begin om vir hulle leerders note te laat lees.

Elfie hou daarvan om met baie jong beginners te werk. Wanneer haar leerlinge nog nie op skool is nie, sal sy selfs 'n jaar spandeer op gehoorspeletjies, eerder as om hulle te laat klavier speel. Sy is van mening dat die jong kind se kleinspiere nog nie genoeg ontwikkel is om hom in staat te stel om klavier te speel nie. Haar leerlinge sing baie kleuterliedjies om hulle intonasie te bevorder. Harmoniese aspekte soos tonika, subdominant en dominant word vasgelê deur middel van sang en 'n storie. Ritmiese patrone word geklap en daar word beweeg op die maat van die musiek. Eers wanneer al hierdie konsepte baie goed vasgelê is, beweeg sy na die klavier, en dan kan die kind begin note lees.

Neil stel dit baie duidelik dat hy die eerste paar lesse alleenlik aanwend om die kind se gehoor te ontwikkel. Die kind het glad nie 'n boek nie, en hulle speel ook nie eers regtig klavier nie. Hy konsentreer net daarop om die kind sover te kry om te luister. Wanneer hy tevrede is dat die kind basiese begrippe soos hoog en laag, op en af, en ritmiese patrone kan vertolk, mag die kind begin om note te lees.

Rineke se leerlinge begin eers met nootpatroontjies wat hulle op die klavier speel terwyl hulle dit saam sing. Toonhoogte en toonduur is ingesluit by hierdie nootpatroontjies, maar die kind boots net die onderwyser na. Wanneer die kind 'n goeie begrip het van die vyf-vingerposisie en die nootpatroontjie met elke vinger kan speel, wys sy vir hom die note. Die kind kan dus reeds speel wat hy of sy nou moet lees. Daarna beweeg sy na 'n beginnersboek waar die kind note moet lees.

Hoewel Emmerentia al gou begin om haar leerders aan notasie bloot te stel, is sy lief daarvoor om hulle geleentheid te bied om kreatief met musiek om te gaan. 'n Gedeelte van die les word spandeer aan note lees uit metode-boeke, maar alles gebeur met stories en speletjies by Emmerentia. Haar beginners is ook glad nie beperk tot die klavier nie, en speel op verskeie slaginstrumente, en selfs op 'n trom stel.

Elsie gebruik die eerste les om die kind op sy gemak te stel. Gedurende die eerste les haal sy die klavier uitmekaar sodat die kind kan sien hoe die snare lyk en hoe die hamertjies 'n noot speel en die demptjies die klank weer laat ophou. Die kind mag na willekeur note druk om te

kyk hoe die proses werk. Hulle word ook bewus gemaak van die dik lang snare wat lae note produseer en die kort dun snare vir die hoë note. In die eerste les laat sy hulle sing en op maat van die musiek beweeg. Vanaf die tweede les gebruik sy 'n beginnersboek, sodat die kind kan leer om note te lees.

Met die eerste les wys Anja vir haar beginners hoe hulle voor die klavier moet sit, asook 'n goeie handposisie. Wanneer die hand in 'n goeie posisie is, laat sy hulle opwaartse en afwaartse bewegings speel. Wanneer hulle dit speel, konsentreer sy veral daarop dat die nootjies legato gespeel word. Dit gebeur alles in die eerste les. Van die tweede les af laat sy haar lei deur 'n beginnersboek. Hoewel die kind begin om note te lees, konsentreer sy steeds op oefeninge om hulle te laat legato speel en om begrippe op en af by hulle tuis te bring.

Christelle noem dat dit vir haar persoonlik makliker is om note te lees as om op gehoor te speel. Dit is dan ook die rede waarom sy verkies dat haar leerlinge so gou as moontlik begin note lees. In die proses om note te leer lees, demonstreer sy egter baie aan hulle, sodat hulle kan naboots. Vir haar is die ritmiese sy van notasie belangrik, want sy maak die opmerking dat die probleme gewoonlik by die nootwaardes inkom. Die kind moet weet hoe lyk nootwaardes op papier geskryf, maar dan is dit vir haar belangrik dat hulle die ritme aan hulle lywe moet kan voel, en ritmies kan praat. Sy speel die liedjies eers vir haar beginners voor en laat hulle dan die vingersettings saam sing terwyl hulle dit self speel.

Vanessa noem ook dat sy self nie op gehoor klavier speel nie, en dat sy nie in die les vreeslik aandag daaraan spandeer dat 'n kind 'n liedjie op gehoor moet kan speel nie. Sy laat haar leerlinge van die begin af uit Alfred en Schaum se metode-boeke speel. Vanessa noem dat hierdie boeke nie net liedjies het wat die kind kan speel nie, maar ook beskrywings ingesluit het vir die onderwyser rondom oefeninge wat die kind moet doen om begrippe soos op en af, en hoog en laag tuis te bring. Sy volg hierdie instruksies, en voel dat dit voldoende is om die kind se gehoor te ontwikkel. Sy noem egter ook dat sy hulle graag in die klas laat liedjies sing – veral wanneer sy agterkom dat hulle konsentrasie nie meer by die werk is nie. Vir haar is dit belangrik dat kinders in staat moet wees om huis toe te gaan en 'n liedjie vir hulle ouers te kan speel wat hulle in die les geleer het. Wanneer sy sien dat die kind sukkel om die note te lees, skryf sy vir hom of haar die vingersettings in. Die hoofdoel by die beginner is nie vir haar dat hy of sy onmiddellik moet kan note lees nie, maar eerder dat kinders moet kan voel hulle het iets bereik wat hulle vir hulle ouers kan wys. Soos wat die leerling vorder, skryf sy minder vingersettings in, totdat dit later glad nie meer nodig is nie.

Opsommend kan genoem word dat hoewel die onderwysers nie op dieselfde tydstip begin om hulle leerders aan note lees bloot te stel nie, dit wel vir almal prioriteit is dat die kinders note moet kan lees. Rineke som dit goed op, wanneer sy sê dat al hierdie gehoorspeletjies op die ou einde aangewend word om die kind te help om note te kan lees: “Note lees is vir my absoluut

eerste prioriteit. Wat ek dan net ander metodes gebruik, soos die sing en die ritme klap – al die goedjies wat ek nou gebruik om op die ou einde maar die bladles te verbeter” (5:33).

#### 4.4.2 Hoor voor lees

Al die betrokke onderwysers noem dat hulle beginners eers op die klavier speel voordat hulle vir die eerste keer note lees. Rineke het met haar beginners geëksperimenteer in 'n soeke na wat sy haar “eie benadering” noem. Sy noem dat sy probeer het om hulle eers op gehoor te laat klavier speel, maar tot die gevolgtrekking gekom het dat hierdie kinders moeiliker leer om note te lees:

... ek probeer maar die gehoor deel altyd eerste inbring in die klavierles, voor ek na die abstrakte note toe gaan. Veral dan nou nog vir 'n Graad een kindjie, wat ses jaar oud is. Wat ek maar gewoonlik - wat ek doen, ons begin maar met 'n C-majeur handposisie, en ek sê, sê nou maar ons maak 'n liedjie op: “Ek speel nootjie C-C-C-C” (demonstreer met die regterhand duim hoe note gespeel word) “Ek speel nootjie D-D-D-D”. En ek speel 'n lekker begeleiding saam met hulle, en die kind sing saam, en hy speel die vyf nootjies. En dan improviseer ons op daai vyf nootjies, en oefen net healtyd daai vyf nootjies. Ons sing saam, dat die klank wat hulle hoor en die klank wat hulle sing dieselfde is. Ek probeer al van die begin af dit inbring. Saam met uiteraard soos, as ek sê nou maar wys C, D, E, F, G, dat ek vir hulle goedjies wys, en dan moet hulle dit vir my terug sing. C-C-D, of E-E-G, of wat ook al. Sulke tipe goedjies. Ek werk, ja, baie op gehoor aan die begin. Ek was, dit het my 'n rukkie gevat om my eie benadering reg te kry. Eers na die nootjies toe gaan? Eers die gehoor? Of wat om te doen? Want kinders wat op gehoor leer, kan baie keer nie goed note lees nie. Maar ek het nou weer gesien, die ... andersom is beter om: eers met die kinders net die klavier te laat voel (5:1).

Nadat haar beginners goed vertrouwd is met die “note-speletjie” voeg sy die note by, of soos sy dit stel: “... en dan probeer ons die goed wat ons gespeel het sonder note, op note te kry. Hulle moet daai *link* kry” (5:17). Dit wat Anja met haar beginners doen, sluit ook aan hierby. Wat sy egter anders doen, is om begrippe van op en af ook hierby in te werk:

Ek laat hulle van die begin af speel, en ek dink dit is miskien waar die gehoor dalk nogal sterk inkom. Ek laat hulle, sê maar, ek sê vir hulle: speel vir my drie nootjies wat .... opwaarts beweeg ... wat langs mekaar lê. Dis, hulle sal dan, as hulle dan nou in 'n vyf-vinger posisie is, sal hulle dan speel: C-D-E. Dan vra ek vir hulle om dit – sê maar – vyf keer na mekaar te doen... (1:3).

Vir Vanessa is dit belangrik dat die kinders kan huis toe gaan en vir hulle ouers iets kan wys wat hulle kan doen. Sy noem dat note lees aan die begin 'n struikelblok is, en dan skryf sy vingersettings in, sodat die doelwit makliker bereik kan word:

... die note lees, dit hang af van die ouderdom. Baie keer is dit vingerlees. As dit, kyk, as hulle daai stukkie huis toe vat, wil ek hê moet hulle hom kan gaan speel. Vir ma en pa gaan wys. En as ek sien die note lees is 'n struikelblok, hulle gaan hom nie in een les, hulle gaan hom in tien lesse voor hulle daai note ... dan gee ek die vingertjies. Maar ek het nie regtig 'n probleem daarmee nie, want jy vat hulle mos so stukkie vir stukkie weg... (12:10).

By bogenoemde metodes laat die onderwyser die kind op die klavier speel, sodat hy of sy vertrouwd kan raak met die klank wat hulle produseer en hoe dit op die klavier lyk. 'n Ander benadering is om die kind bloot net na musiek te laat luister, sonder dat hy of sy self speel.

Wanneer 'n beginner 'n nuwe liedjie kry speel Christelle dit eers vir hom voor, maar dan vra sy vragies om te verseker dat die kind nie net hoor nie, maar luister:

... 'n ander ding wat ek doen, is: speel eers die hele liedjie vir hulle. As hulle, okay, kom ons sê dis nou bietjie meer gevorderde beginner. Dan sal ek nou die hele liedjie regdeur vir hulle speel en dan vir hulle vra: watter dele was mooi? En watter dele is hard, watter dele is sag? Wat is legato? Wat is staccato? Daai tipe goeters in die liedjies ... (2:5)

Elsie noem ook dat sy soms musiek vir haar leerlinge voorspeel (3:4). Vanessa laat haar leerlinge na verskillende opnames luister, sodat die kind na interpretasies kan luister, en self kan kies waarvan hy of sy hou:

... dit wat nou so lekker is van die ou foontjies en goed, jy *download* mos vinnig die stukkie. Dan gee ek dit vir hom om na te luister. En dan gee ek 'n ander opname, en dan sê ek: "watter een hou jy die meeste van? En hoekom hou jy daarvan?" So ek leer hom om te luister na interpretasie. En daar kom ook nou maar die gehoor in, van die hard en die sag en die vinnig en die stadig, en wat doen die persoon met die stuk, en wat, hoe sou jy dit nou wil speel. Jy weet, daai tipe van ding (12:9).

Dit wat Rineke doen sluit ook hierby aan: "Ek motiveer hulle ook baie om op *YouTube* na stukke te luister, of *voice notes* wat ek van gemaak het. Dat hulle self weet hoe moet dit klink..." (5:37).

Wanneer Neil 'n nuwe toonaard vir 'n beginner leer, maak hy staat op hoor en sien, voordat die note gelees moet word:

... soos wat, iets soos byvoorbeeld toonsoorttekens, blootgestel word, dan sien ons okay, goed, ek gaan eers terug na die klavier, voordat ons die stuk miskien aanleer, en ek vir hom wys, okay hierso, kom ons hoor net eers die verskil tussen C majeur, dan sal ek miskien vir hom 'n toonleertjie speel, of 'n stukkie in C majeur, en dan skielik! Okay, hier is nou iets anders. Vertel vir my wat doen ek nou? En nou speel ek byvoorbeeld, in G majeur. Ek kan vir hom vra: "Moenie vir my kyk nie, probeer vir my sê wat is nou anders gewees?" Okay, dan gaan hy hopenlik iets soos: "die toonhoogte". Maar dan sê ek vir hom: "Okay, kyk nou wat ek doen". Kan jy miskien 'n verskil sien tussen C majeur – wat ek nog nie noem C majeur nie – byvoorbeeld, speel ek nou op wit nootjies, of wat is anders aan hierdie ding wat ek nou gedoen het? Hier's nou skielik 'n swart nootjie by. So, hoe lyk daai ding, en dan wys ek vir hom, okay, op papier het ons nou iets nuuts by, en sy simbooltjie, of sy teken-tjie lyk só. En hy staan daar (14:13).

Die gevolgtrekking wat hier gemaak word, is dat dit vir al die onderwysers belangrik is dat hulle leerlinge note moet kan lees. Die benaderings is egter nie streng gekonsentreer op bladmusiek nie, maar dit is eerder belangrik dat die kind moet weet hoe dit klink wat op die papier geskryf staan. Deur na opnames te luister, leer die kind om meer as net die note raak te sien, maar ook goed soos tempo en dinamiese aanduidings, saam met musikale lyne.

#### **4.4.3 Lees en hoor**

Musiek word gehoor. Daarom is dit onmoontlik om 'n klavierles aan te bied sonder om gehoor te ontwikkel. Die onderwysers met wie daar onderhoude gevoer is, het egter verskillende benaderings hoe hulle met 'n jong beginner te werk gaan. Neil, Elfie en Emmerentia konsentreer met 'n beginner se les baie op gehoorspeletjies – en note lees sal maar later met die tyd saam kom. Hoewel Rineke aanvanklik haar beginnertjies op gehoor laat klavier speel totdat hulle

vertrouwd is met die hele omvang van die klawerbord, voel sy baie sterk daarvoor dat hulle note moet kan lees. Die ander benadering is om die beginners so gou moontlik bloot te stel aan notasie. Elsie, Vanessa, Christelle en Anja laat hulle beginnertjies dadelik uit 'n boek speel. Maar, dit wat hulle uit die boek speel, word aangewend om hulle gehoor te ontwikkel. Behalwe van die boek, noem Anja dat sy soms gehoorspeletjies met hulle doen rondom op en af op die klavier. Rineke noem dat dit vir haar belangrik is dat die kinders note moet kan lees:

Note lees is vir my absoluut eerste prioriteit. Wat ek dan net ander metodes gebruik, soos die sing en die ritme klap – al die goedjies wat ek nou gebruik om op die ou einde maar die blad lees te verbeter (5:33).

Rineke maak hierdie stelling, en uit die res van haar onderhoud noem sy dikwels dat dit vir haar belangrik is dat haar leerlinge note moet kan lees. Sy beskou gehoor oefeninge as 'n hulpbron om die kind te help om note te kan lees.

#### **4.5 Gehooropleiding en gehoorontwikkeling**

Daar is tydens die onderhoude vir die klavieronderwysers gevra hoe hulle die verskil sien tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding. Neil se antwoord omsluit al die ander antwoorde:

'n Verskil tussen gehooropleiding en gehoorontwikkeling? Ek weet nie... as jy die woord UNISA gebruik, dink ek so baie kere aan die verskil tussen produk en proses. Dat UNISA 'n produk is, maar ons probeer gehoor as 'n proses hanteer. Gehoorontwikkeling moet dan 'n proses wees... ek noem nou maar die arme UNISA se sillabus weer, en soos met baie van hulle ander goeters, waar dit eerder 'n produk is, as 'n proses. Met ander woorde, die riglyne wat vreeslik rigied is, is by die produk dan, hulle wat vir ons sê: doen dit só, of doen dit nét so, terwyl die proses bietjie wyer loop. Bietjie meer kreatief, dalk ook kan wees. (14:14)

Soos reeds in hoofstuk twee vermeld, word die stelling dikwels gemaak dat gehooropleiding afgeskeep word in musieklesse. Praat mens met klavieronderwysers, word daar altyd verwys na "hulle" (ander klavieronderwysers) wat gehooropleiding afskeep in klavierlesse. Dit is ook nie 'n hedendaagse tendens nie. Elsie Badenhorst, wat vir ses en sestig jaar klavierles gegee het, noem dat haar leermeesters wat sy as kind gehad het, gehooropleiding baie afgeskeep het. Die rede hiervoor, wat aangevoer word deur al agt klavieronderwysers betrokke in hierdie studie, is dat tyd baie beperk is in 'n klavierles. Al die ander aspekte geniet aandag, en as daar tyd oor is, word gehooropleiding gedoen.

Wanneer die klavieronderwysers gesels oor gehooropleiding, noem hulle almal in dieselfde asem die woord "musiekeksamen". Daarom kan die afleiding gemaak word dat toekomstige musiekeksamens iets is wat elke onderwyser in sy agterkop het wanneer daar met beginnertjies gewerk word. Daar word spesifiek ook aandag gegee aan die gehoorafdeling van die musiekeksamen. Anja Viljoen, hoof by Gimnasium se Musieksentrum, maak melding van 'n musiekeksamen wat die jong beginnertjies by die sentrum aflê:

Hulle moet aan die einde van die jaar ses stukkies speel. Maar kort, klein. En dan kry hulle ook 'n gehoortoetsie. Nou daai tipe goedjies leer ons ook vir hulle - dis maar soos hoog en laag. Watter een is die hoogste? Watter een is die laagste? Vinnig en stadig, stadiger en vinniger ... ritme-patroontjies (1:6).

Vir die onderwysers is dit belangrik dat die leerling reeds vanaf die begin blootgestel behoort te word aan gehoor, om sodoende spanning te verminder by gehooresamens. Christelle Engelbrecht noem dat sy uit haar ervaring as kind kan onthou dat dit vir haar erg was om nie net voor 'n vreemde persoon te moet klavier speel nie, maar nog te moet sing en ritmes klap ook (2:14). Daarom voel sy dat beginners reeds voorberei moet word op 'n gehooresamen. Emmerentia Jooste noem ook dat daar vroeg reeds aandag gegee moet word aan die gehooresamens: "... sê nou maar jy het 'n Graad vier – vyf kind wat nou moet eksamen doen, nou begin jy 'n maand voor die tyd. Dit is te laat! Jy moet dit in elke les doen" (4:10).

Die onderwysers vertel van gehooroefeninge en gehoorspeletjies wat hulle aanwend in die jong beginner se les. Hierdie oefeninge en speletjies is egter so geïntegreer met mekaar, dat dit moeilik is om dit apart te bespreek. Die geskikte ouderdom wanneer daar begin moet word met gehooroefeninge, was ter sprake. Christelle, Emmerentia, Neil en Elfie noem dat hulle glad nie formele klavierles vir kleuters aanbied nie. Hulle bied slegs musiekbeluistering aan, wat in hoofsaak bestaan uit gehooroefeninge, vir sulke jong kinders. Hierdie gehooroefeninge bestaan hoofsaaklik uit liedjies sing en beweeg op die maat van musiek. Dit is egter nie bloot 'n vorm van tydverdryf tot die kind fisies genoeg ontwikkel is om met klavierles te begin nie. Hierdie ouderdom word beskou as die ideale tyd om die kind se gehoor te ontwikkel: "... jy weet seker dat tussen jou vierde en sewende jaar ontwikkel jou gehoor maksimum. En as 'n mens daai tyd kan benut, is dit wonderlik" (13:1).

Neil noem dat hy die eerste paar lesse van die jong klavierbeginner in totaal afstaan aan gehoorontwikkeling en gehoorspeletjies. Hy konsentreer dan veral op die elemente van musiek: "... Dan dink ons nou aan die tipiese timbre, dinamiek, toonhoogte, artikulasie en daai goeters..." (14:3). Hy is ook nie gebind tot die klavier wanneer hy verskillende elemente van musiek aan die kinders wil oordra nie. Iets soos toonkleur demonstreer hy vir die beginner by die orrel:

... een van die moeiliker begrippe, soos timbre, ek en jy is nou self 'n orrelis, so daar's nou nie 'n beter manier om te demonstreer nou hoe klink die verskillende toonkleure nie. Vat hom gou orrel toe, en in die eerste plek dan - miskien staan hulle nogals verbaas voor die grote tamaaie ding, en dan hoor hulle nog hoe klink dit - ook op 'n speel manier: die verskillende toonkleure... (14:6).

Wat Neil graag met die eerste lesse wil bereik, is dat die kind sal leer om te luister. Wanneer die kind se ore geoefen is om te luister, kan hy of sy begin om musiek te maak (14:4).

Met gehooroefeninge word daar gekonsentreer op ritmiese en melodiese gehoor (13:4). Hierdie oefeninge word egter nie formeel aangebied nie, maar speelsgewys. Elfie praat van na-apertjie

om ritmiese en melodiese gehoor te oefen, en soms gebruik sy die stukkie wat die kind speel en laat hulle die melodie sing, of 'n ritme klap (13:19,21).

Emmerentia sê dat wanneer sy kinders help met voorbereiding vir 'n gehooreksamen, verkies sy om met intervale te begin (4:23). Vir die UNISA-sillabus moet intervale gesing word. Op die vraag of sy kan vertel van kinders wat gesukkel het met gehoor, antwoord Elsie Badenhorst "... dit hang af - dit lyk vir my baie kinders sing nie". Dit wil dus voorkom of sy 'n kind se vermoë om gehoor te kan doen, direk koppel aan sy vermoë om te kan sing. Al die onderwysers wat deelgeneem het aan hierdie studie is dit egter met mekaar eens dat 'n kind met genoeg herhaling geleer kan word om op die noot te sing. Die probleem met intervale begin gewoonlik by die onvermoë om op die noot te kan sing, soos wat Elfie dit stel:

Die probleem is, hulle kan, as hulle nie [speel middel-C op die klavier] 'n noot op die klavier kan sing nie, kan jy ook nie van hulle verwag om te sê [speel F op die klavier] wat is die interval? Want hulle moet die begin-noot kan sing. En jy moet dit héél aan die begin vaslê. Dat hulle 'n noot op die klavier kan sing (13:25).

Elfie gebruik soms die kind se klavierstukke om afstande tussen twee note vas te lê:

Daarsy! Dan doen jy jou intervale. [Sing saggies] "Hoor jy? Hoeveel note is daai? Kom ons tel hulle. O! Dis 'n hele sesde!" Nou kry hulle ook die begrip van 'n sesde, maar uit hulle prakties uit (13:22).

Ander aspekte van gehoor wat ook aangeraak word by beginners is harmonie, kadense en vorm. Anja gesels oor toonaarde, en noem dat beginners net toonlere speel met min toonsoorttekens. Binne hierdie toonaarde hou sy dan daarvan om haar leerlinge bewus te maak van dominant en tonika akkoorde:

... om die tonika-note en die dominant-note uit te lig. Want dit is die basis note, veral van 'n – kom ons sê 'n Graad een tot 'n Graad drie kind. Die tonika- en die dominant-noot, maar ook die tonika-akkoord en die dominant-akkoord. Want dit kom uiteraard baie voor. Ek laat hulle dit identifiseer, ek laat ook hulle na dit luister (1:21).

Elfie doen ook die tonika, dominant en subdominant akkoorde met jong beginners. Sy verwys egter na kinders wat nog nie skoolgaande is nie. Daarom is die kind nie bewus van toonaarde en toonsoorttekens nie. Sy laat hulle bloot na die drieklanke luister en dit sing:

... Dan sê ek: "Luister hier wat sing ek: To-ni-ka" (Sing dit op C-E-G- toonhoogte). Kom ons sing dit? To-ni-ka. En jy doen dit vir 'n paar lesse aanmekaar. To-ni-ka. Ook sommer so tussen-in. Weet jy, naderhand doen hulle dit self, dan loop hulle so dan sing hulle to-ni-ka, to-ni-ka. Dan sê jy: "Okay, kom ons sing bietjie hierdie ene" Jy kan 'n storie, jy kan maak... sê okay, hierdie was die mamma-akkoord. Hier's die pappa-akkoord: Do-mi-nant (B-D-G). Sing bietjie vir dominant? Mooi! Sing weer vir do-mi-nant. To-ni-ka (C-E-G), Do-mi-nant (B-D-G). Dan gaan jy verder, dan sê jy: Sub-domi-nant (C-F-A). Dit is, jy kan vir hom 'n naam gee, dit is nou die ander boetie wat nou bygekome het. Sub-domi-nant. Hulle weet nie wat dit is nie, maar dis vir hulle interessant. En hulle leer hoe klink dit. Wat is die verskil tussen tonika, subdominant en dominant. Hulle leer dit. Later, as hulle ouer is, en meer formele onderrig kry, dan kom daai goed terug (13:29).

Neil en Elfie praat van speletjies waar die kind moet luister wanneer klink dit of die musiek “klaar” maak en wanneer klink dit of dit nog moet “verder gaan”. Neil gebruik nie die woord “kadens” nie, maar die beginner word bekend gestel aan voltooide en onvoltooide kadense:

... ook miskien, sê nou maar 'n speletjie: luister na 'n stukkie musiek en, maak miskien die oë toe, dan raak dit nog 'n groter speletjie, en ons luister saam na die musiek: ek gebruik nog nie die woord kadens nie, maar wys vir my, as jy byvoorbeeld net jou hand optel, wanneer jy voel die musiek rus 'n bietjie, of raak rustig, of laat 'n ou net daai - gebruik nog nie die woord kadens nie, ou sê ook nie die funksies van kadense: watse tipe kadense, want dis baie ver gevorderd nou. Sodat 'n ou nog op so 'n speel-speel manier net 'n bietjie aansluit by struktuur nou weer van musiek. So, dis nou bietjie meer dieper as die elemente (14:12).

Anja gebruik die kind se klavierstukkie om vir hom te laat “hoor” hoe werk die vorm van die stuk:

... ek praat die vorm, ek speel vir hulle die stuk. Dan sê ek vir hulle: luister hoe klink die vorm van die stuk. Ek hou nogal baie van die stuk opbreek in dele. Stukke wat ooreenkom, stukke wat drasties met mekaar verskil, stukke waar die linkerhand en die regterhand mekaar imiteer. Ek wys dit vir hulle met *highlightertjies* ... (1:20).

Uit die onderhoude wil dit voorkom of die klavieronderwysers met hulle leerders begin met gehoorontwikkeling in die vorm van speletjies. Deur speletjies wat hoofsaaklik sang en beweging behels word konsepte soos toonhoogte en toonduur aan die kind oorgedra. Vanuit hierdie speletjies word daar oorbeweeg van gehooropleiding om die kind voor te berei op 'n musiekeksamen. Die onderwysers is dit met mekaar eens dat indien die kind se gehoor goed ontwikkel is, hy of sy nie sal sukkel met gehooropleiding nie.

#### **4.6 Gevolgtrekking**

In hierdie hoofstuk het ek uit die data gewys dat, vir die klavieronderwysers wat aan die studie deelgeneem het, toonhoogte en toonduur die twee belangrikste komponente van gehoorontwikkeling sowel as gehooropleiding is. Benewens toonhoogte en toonduur, het die geskikte tyd waarop kinders moet leer note lees, ook ter sprake gekom. Die ooreenkomste en verskille tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding was die laaste oorkoepelende tema waarna gekyk is.

Onder toonhoogte is sang die belangrikste element. Sang word aangewend om intonasie te verbeter, om musikaliteit en innerlike gehoor te bevorder by gehoorontwikkeling, en die sing van intervalle by gehooropleiding. Verder word begrippe soos hoog en laag, op en af by die beginners tuisgebring. Laastens is genoem dat daar ruimte gelaat word vir kreatiwiteit deur die kind te laat improviseer oor die hele omvang van die klavier. Hoewel hierdie improvisasie 'n beter begrip van hoog en laag by die kind skep, is die doel hiervan suiwer om die gehoor te ontwikkel en kreatiwiteit aan te wakker.

Net soos wat sang fundamenteel is by toonhoogte, is beweging die prominente aspek wat uitstaan by toonduur. Die kind moet in staat wees om ritme aan sy lyf te kan voel. Die onderwysers begin by die basiese pols, wat die kind moet klap, of op 'n instrument moet speel.

Wanneer die basiese pols goed gevoel kan word, word daar aan beweeg na ritmiese patrone en nootwaardes. Laastens word daar aan die kind die geleentheid gegee om ritmies te improviseer.

In hierdie hoofstuk is daar breedvoerig verduidelik dat al die onderwysers van mekaar verskil rondom 'n geskikte tyd wanneer die kind moet begin note lees. Daar is beskryf hoe sommige onderwysers glad nie aan die begin hulle leerders laat note lees nie, en hoe die klem stelselmatig skuif, tot dit eindig by die onderwysers wat van die begin af hulle leerders blootstel aan geskrewe musiek. Wat egter by al die onderwysers ooreenstem, is dat hulle die *sound before symbol*-idee aanhang. Hoewel sommige onderwysers al gou begin om hulle leerders te laat note lees, speel gehoorontwikkeling 'n baie belangrike rol in al agt onderwysers se klavierlesse.

Gehooropleiding is een van die onderafdelings van gehoorontwikkeling. Soms wil dit op die oppervlakte voorkom of die onderwysers besig is met gehooropleiding wanneer hulle kinders laat sang- en bewegingspeletjies doen. Hierdie speletjies is egter so inmekaar geweef met die ander reaksies op musiekbelaistering (wat reeds in hoofstuk twee vermeld is, en in hoofstuk vyf weer bespreek word), dat dit nie anders kan as om te sê dat hierdie speletjies ook deel is van gehoorontwikkeling nie.

Hoewel sommige onderwysers noem dat hulle self as kind van gehooropleiding gehou het, is daar onderwysers, soos Vanessa en Christelle, wat vertel van spanning wat hulle ervaar het om voor 'n vreemde persoon in 'n eksamen gehoortoetse te moet doen. Vanessa vertel dat sy selfs nou nog gespanne by die deur staan en luister as een van haar leerlinge gehooreksamen moet doen.

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat formele gehooropleiding spanning veroorsaak, en daarom poog die onderwysers om deur middel van speletjies 'n meer ontspanne atmosfeer te skep tydens gehoorontwikkeling. Die veronderstelling is dan dat as die kind se gehoor in 'n ontspanne atmosfeer goed ontwikkel kan word, hy of sy meer selfvertroue sal hê om later gehooropleiding te kan doen – wat moontlik die spanning sal verminder.

## HOOFSTUK 5: INTERPRETASIE

### 5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die data wat in hoofstuk vier ontleed is, gesintetiseer met die literatuur wat in hoofstuk twee bespreek is. Die doel hiervan is om die navorsingsvraag aan te spreek. Die navorsingsvraag vir hierdie studie is:

**Hoe kan die sienswyses van agt klavieronderwysers vir beginner leerlinge in die Potchefstroom-area rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding in die klavierles geïnterpreteer word?**

Eerstens word daar verwys na die perspektiewe wat verskuil is agter dit wat die klavieronderwysers vertel van hoe 'n klavierles verloop.

Daarna word die kwessie rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding weer aangespreek. Ten slotte word gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings gedoen.

### 5.2 Perspektiewe van klavieronderwysers

Uit dit wat die klavieronderwysers vertel, is dit duidelik dat die oomblik wanneer hulle uitgevra word oor gehoor, hulle spesifiek gehooropleiding in gedagte het. Sommige onderwysers voel minder positief oor gehooropleiding as ander, maar die perspektief wat hulle handhaaf, is dat gehoor bestaan uit gehooropleiding, wat toetsing behels. Dit is dieselfde siening wat Douglas (1990) in haar navorsing ook huldig, naamlik dat gehoor gelykstaande is aan gehooropleiding (1990). Die algemene siening rondom gehooropleiding is dat dit formeel is, en 'n mate van spanning veroorsaak in die klavierles en musiekeksamen, wat ooreenstem met wat Davidson en Scutt (1999) in hulle studie noem oor die rol van spanning in die klavierles.

Wanneer die vraag egter verbreed word, en daar vir die klavieronderwysers gevra word om te vertel van gehoorontwikkeling, verander die prentjie. Dan vertel hulle almal van musiekbeluistering, speletjies, sang en beweging. Wat die klavieronderwysers bespreek, stem ooreen met Van Vreden (2014) se gevallestudies oor die rol wat musiek in die Graad R-klas speel. Uit haar navorsing is dit ook duidelik dat daar met musiek in die Graad R-klas gefokus word op sang, speletjies, instrumentespel en beweging.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die klavieronderwysers dalk onbewustelik onderskeid tref tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding. Gehoor bestaan aanvanklik vir hulle uit gehooropleiding, maar die oomblik wat hulle pertinent gevra word rondom gehoorontwikkeling, maak hulle die onderskeid. Hoewel die konsep van gehoorontwikkeling en gehooropleiding as't ware in die klavieronderwysers se monde gelê is, het hulle 'n duidelike konseptuele onderskeid wat hulle tussen die twee tref. Die prentjie, soos wat hulle dit skilder, is

dat gehoorontwikkeling in 'n ontspanne atmosfeer plaasvind, en dat gehooropleiding plaasvind wanneer hulle hulle leerders moet voorberei vir 'n toetsing of eksamen. Hoewel gehoorontwikkeling 'n veel groter omvang beslaan as gehooropleiding, is dit hierdie een klein onderafdeling wat spanning veroorsaak, juis omdat dit die deel van gehoorontwikkeling is wat getoets kan word. Dit vergelyk ook met Davidson en Scutt (1999) se navorsing rondom spanning in die musiekeksamen.

Neil is aangehaal in die vorige hoofstuk, waar hy die verskil tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding as volg verduidelik:

'n Verskil tussen gehooropleiding en gehoorontwikkeling? Ek weet nie... as jy die woord UNISA gebruik, dink ek so baie kere aan die verskil tussen produk en proses. Dat UNISA 'n produk is, maar ons probeer gehoor as 'n proses hanteer. Gehoorontwikkeling moet dan 'n proses wees... ek noem nou maar die arme UNISA se sillabus weer, en soos met baie van hulle ander goeters, waar dit eerder 'n produk is, as 'n proses. Met ander woorde, die riglyne wat vreeslik rigied is, is by die produk dan, hulle wat vir ons sê: doen dit só, of doen dit nét so, terwyl die proses bietjie wyer loop. Bietjie meer kreatief, dalk ook kan wees.

Uit hierdie aanhaling is dit baie duidelik dat Neil gehooropleiding as eksamen-gerig beskou, want hy gebruik UNISA as 'n voorbeeld, maar dat hy ook bewus is daarvan dat gehoor uit veel meer bestaan as net dit wat in die eksamen van die kind verwag word.

Hierdie perspektief van die klavieronderwysers rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding sluit aan by Dunn se vyf reaksies op musiekbeluistering. Dunn beskryf dat die reaksies nie losstaande ervaar kan word nie, maar dat al vyf saam 'n persoonlike luisterervaring vorm. Die vyf reaksies wat hy noem, is die ekstra-musikale reaksie, verbeeldingryke reaksie, kognitiewe reaksie, affektiewe reaksie en fisiese reaksie (Dunn, 2006). Soos reeds in hoofstuk twee vermeld, klassifiseer die gehooropleiding deel van 'n musiek-ervaring onder die kognitiewe reaksie. Aan die hand daarvan, is daar in hoofstuk twee verduidelik dat gehooropleiding een van die onderafdelings van gehoorontwikkeling is.

Dit is in teenstelling met die perspektief wat die klavieronderwysers het rondom gehoorontwikkeling en gehooropleiding. Uit die gesprekke kan die afleiding gemaak word dat hoewel hulle onderskeid tref tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding, hulle die twee teenoor mekaar stel. Die indruk word geskep dat gehoorontwikkeling die ontlaaier is en dat gehooropleiding spanning veroorsaak, vanweë die feit dat dit gekoppel word aan toetsing. Dit wil voorkom of die onderwysers gehoorontwikkeling en gehooropleiding op dieselfde hiërargiese vlak sien. Die rede hiervoor is waarskynlik omdat die eksamenkultuur 'n verhoogde status aan gehooropleiding skenk.

### **5.3 Gehoorontwikkeling of gehooropleiding?**

Hoewel dit reeds duidelik vermeld is dat gehooropleiding slegs 'n onderafdeling van gehoorontwikkeling is, is dit tog ook belangrik om die nut van gehooropleiding te verduidelik.

Ilomäki (2011), Karpinski (2000) en Naude (1987) het genoem dat gehooropleiding innerlike gehoor kan verbeter, wat tot gevolg het dat die kind 'n meer musikale weergawe van sy stukke kan speel. Lucia (2007) maak die vergelyking dat gehooropleiding en teorie soos 'n stel gereedskap is, wat aangewend moet word om kreatief met musiek om te gaan.

Die agt klavieronderwysers gee meer aandag aan gehoorontwikkeling as aan gehooropleiding – wat heeltemal in lyn is met die stelling dat gehooropleiding ondergeskik is aan gehoorontwikkeling. Hulle noem egter ook dat hulle kinders leer om ritmiese patroontjies te klap, intervalle te sing en kadense te herken. Een van die redes waarom hulle dit doen, is verseker omdat hulle hulle leerlinge wil voorberei vir die gehooreksamens. 'n Ander rede is egter ook dat gehooropleiding die innerlike gehoor verbeter. Daarom sê Elsie: “'n Kind kan op die noot sing, want hy het ore!”. As hy of sy 'n noot reg sing, beteken dit die innerlike gehoor is so ver gevorder dat die kind weet hoe om te maak om die geskikte klank te kan produseer. Ilomäki (2011) voer dit nog verder wanneer sy beweer dat gehooropleiding nie alleen innerlike gehoor bevorder nie, maar ook 'n positiewe uitwerking het op die pianis se bladleesvermoëns.

Om terug te keer na Dunn (2006) se reaksies op musiekbeluistering – naamlik ekstra-musikale reaksie, verbeeldingryke reaksie, kognitiewe reaksie, affektiewe reaksie, en fisiese reaksie – word daar vanuit hierdie reaksies gekyk na wat die klavieronderwysers sê.

Die *ekstra-musikale* reaksie is dinge en situasies wat die luisteraar herroep wat 'n vorige keer gebeur het toe hy of sy die musiek gehoor het. Dit is met ander woorde 'n vorm van onthou, wat terselfdertyd ook herhaling impliseer. Hierdie is die een reaksie op musiekbeluistering wat die moeilikste is om in die les aan te wend, aangesien die onderwyser nie bewus is van vorige ervarings wat die kind gehad het met 'n spesifieke musiekstuk nie. Wat Elfie, Vanessa, Emmerentia en Rineke egter noem, is dat hulle van die kinders vra om kleuterliedjies te sing wat hulle reeds ken. Sulke liedjies het moontlik verdere assosiasies vir die kind.

Al agt die klavieronderwysers wend die *verbeeldingryke* reaksie aan om improvisasie aan die kinders bekend te stel. Emmerentia is lief daarvoor om vir haar kinders stories te vertel, terwyl die kinders pentatoniese patroontjies na willekeur improviseer. Haar stories word in klank uitgebeeld, en elke storie het 'n verbeeldingryke titel. Rineke noem ook dat haar leerlinge die geleentheid gebied word om te improviseer op die swart note van die klavier.

Die *kognitiewe* reaksie is reeds bespreek onder gehooropleiding hierbo. Dit is die een aspek van gehoorontwikkeling wat getoets kan word, en wat ingevoeg word by klaviereksamens. Wat onderwysers soms ook byvoeg by die tradisionele herkenning van toonhoogte en toonduur, is harmonie en timbre. Neil speel vir sy leerlinge orrel, sodat hulle die verskil kan hoor tussen die verskillende registers.

Die agt klavieronderwysers noem nie pertinent dat hulle aandag gee aan die *affektiewe* reaksie nie. Die affektiewe reaksie is 'n sekere gevoel of emosie wat by mens opgewek word wanneer daar na musiek geluister word. Christelle noem tog dat sy 'n leerling se stuk self sal deurspeel en dan vir die kind vra watter deel van die stuk was vir hom of haar die mooiste. Wanneer die musiek in dele opgedeel word, sal sy dan dat die kind begin oefen by die deel wat vir hom of haar die mooiste was. Christelle noem ook dat sy die kinders se musiek vir hulle voorspeel, en dan vir hulle vragies vra rondom interpretasie. Dit kan in 'n mate die affektiewe reaksie aanraak.

Veral met die aanleer van ritmiese patrone, word die *fisiese* reaksie uitgelig. Onder die invloed van die Dalcroze-benadering, of ander soortgelyke idees, laat die klavieronderwysers dikwels die leerlinge beweeg op die maat van die musiek. Selfs met die speel van slaginstrumente en klavier, is daar 'n sekere beweging wat die liggaam moet uitvoer om die geskikte klank te produseer.

Ten slotte is my argument dat slegs die kognitiewe reaksie gemeet en geëksamineer kan word, maar dat al die ander reaksies betrokke is by musiekbeluistering, sowel as by die beginner se les. Hoewel mens nie 'n punt kan gee vir die ander reaksies op musiekbeluistering nie, kom al hierdie reaksies tog tot uiting wanneer die kind klavier speel. Dit is al hierdie reaksies wat bepaal of die kind 'n musikale uitvoering gaan gee, en of hy of sy bloot net note gaan speel. Dit is waarskynlik wat Elsie daardie dag op die stoep vir my wou sê: dat goeie toonproduksie op die klavier slegs bereik kan word as die oor goed genoeg ontwikkel is, sodat die uitvoerder nie net weet of die noot hard of sag gespeel moet word nie, maar ook bewus is van verskillende toonkleure wat geproduseer kan word.

#### **5.4 Gevolgtrekkings**

Die gevolgtrekking wat ek maak is dat klavieronderwysers – hoewel hulle nie noodwendig bewus is daarvan nie – in 'n mate gebruik maak van die vyf reaksies op musiekbeluistering om gehoor te ontwikkel. Indien die onderwysers bewus is van die vyf reaksies op musiekbeluistering, sal hulle meer aandag aan elke afsonderlike reaksie kan skenk in die klas.

Omdat dit maklik is om kognitiewe reaksie te toets, is dit die rede waarom daar in gehooreksamens net gekonsentreer word op hierdie een aspek van gehoorontwikkeling.

Die mate van musikaliteit waarmee 'n kind sy of haar klavierstukke uitvoer, is in lyn met die vlak waarop daardie kind se gehoor ontwikkel is. Musikaliteit kan dus verbeter deur die kind se gehoor te ontwikkel.

#### **5.5 Aanbevelings**

Soos reeds genoem, maak die klavieronderwysers wel gebruik van die verskillende tipes reaksies op musiekbeluistering wanneer hulle met beginners werk. Hulle kan egter in die les meer aandag aan die verskillende reaksies gee indien hulle self bewus is daarvan. By ekstra-

musikale ervaring kan die onderwyser byvoorbeeld aan die kind vra watter liedjie hy of sy wil sing. Vrae kan verder gevra word, rondom wie die liedjie vir die kind geleer het. Waar was die kind laas gewees toe hy of sy die liedjie gesing het? Sodoende kan kinders aangemoedig word om 'n ekstra-musikale ervaring uit sy of haar geheue op te roep. Die onderwysers maak wel gebruik van verbeeldingryke stories en speletjies om improvisasie aan die leerlinge bekend te stel. By 'n volgende les kan die ekstra-musikale reaksie egter weer ingetrek word by die verbeeldingryke reaksie, deurdat die onderwyser kan vra of die kind nog laas keer se storie kan onthou. Hoe het hulle nou weer gespeel toe die son byvoorbeeld begin skyn het? Van daar af aan, kan daar weer voortgebou word op 'n nuwe verbeeldingryke reaksie. Hoewel onderwysers poog om 'n speletjie te maak van die kognitiewe reaksie, bly dit steeds die een element van musiekbeluistering wat 'n mate van spanning veroorsaak. Goeie metodes wat die onderwysers egter noem wat hulle wel gebruik om die spanning by kognitiewe reaksies te verminder, is om betyds te begin wanneer daar voorberei word vir eksamens, en om die gemoedere so lig as moontlik te hou. By die affektiewe reaksie kan die onderwysers, wanneer hulle vir die leerders musiek speel, vrae vra soos byvoorbeeld: "Hoe laat hierdie musiek jou voel?" of "Waaraan laat hierdie musiek jou dink?". Daar kan ook, soos Bamberger (1996) en Dunn (2006) voorstel, vir die leerders kryte gegee word, en vir hulle gevra word om die musiek te teken. Hoewel Bamberger in hoofsaak hierdie metode aanwend om die kinders aan te moedig om 'n vorm van notasie te teken, kan hierdie metode ook gebruik word om 'n emosie te teken wat die musiek by die kind opwek. Die fisiese reaksie geniet genoeg aandag in die klavierles, aangesien al die onderwysers noem dat hulle die kinders laat dans en beweeg.

Hoewel die onderwysers nie in die onderhoude genoem het dat hulle bewus is van Dunn se vyf verskillende reaksies op musiekbeluistering nie, maak hulle tog wel in die klavierles vir beginners gebruik van hierdie reaksies om kinders se gehoor te ontwikkel. My aanbeveling sou wees dat die onderwysers bewus moet wees van hierdie tipes reaksies, en met dit in die agterkop voortgaan met wat hulle in elk geval reeds in die les doen.

Tyd is ook beperk, wat die onderwysers nie in staat stel om nog meer te kan doen rakende gehoorontwikkeling nie. 'n Leemte wat ek egter opmerk, is dat daar op 'n gereelde basis tyd ingeruim kan word om al die leerders wat op dieselfde vlak van ontwikkeling is, bymekaar te laat kom. Daar kan dan vir hierdie kinders gevra word om een van hulle stukkies vir hulle vriende voor te speel, terwyl die res van die kinders vir daardie kind "lesgee". Die onderwyser moet betrokke wees by hierdie byeenkomste, om toe te sien dat die kind wat gespeel het nie as persoon aangevat word deur vriende nie, en om die ander leerlinge te lei in 'n rigting om te luister na sekere aspekte van die spel. Ek is egter bewus daarvan dat die onderwysers se tyd baie beperk is, en dat ouers nie altyd gewillig is om 'n kind na 'n ekstra les toe te bring nie.

Wat die musiekeksamens betref, is die gehoorafdeling ingewerk by die praktiese eksamen. Die gehoorafdeling tel tussen tien en vyftien persent van die totale punt, en dit toets slegs een afdeling van gehoorontwikkeling. Aangesien gehoorontwikkeling so 'n groot rol speel by die musikale uitvoering van die leerling, voel ek dat gehoor meer gewig behoort te dra in die musiekopleiding wat aan kinders gebied word. 'n Aanbeveling wat ek in die verband wil maak, is dat gehoor (in sy geheel) net soos musiekteorie apart behoort te staan van die klaviereksamens. Net soos wat daar van die leerling verwag word om op 'n sekere vlak met musiekteorie te wees voordat 'n spesifieke praktiese eksamen afgelê kan word, kan dieselfde riglyne geld in terme van gehoor.

Aangesien dit nie maklik is om die ander vier reaksies van musiekbeluistering te toets nie, is my aanbeveling dat die gehoorafdeling van die musiekdepartemente nie noodwendig op 'n beginsel van punttoekenning gerig moet wees nie. Met die moderne tegnologie is dit moontlik om 'n musiekprogram te skryf wat 'n kind moet deurwerk om te vorder na 'n volgende vlak. 'n Program kan geskryf word in dieselfde rigting as die programme *Meludia* en *Auralia*. Binne elke vlak kan daar van die kandidate verwag word om na musiek te luister, en vrae te beantwoord. Vrae kan insluit waaraan die musiek jou laat dink, of hoe dit jou laat voel. Net soos met die musiekprogram wat Paney (2015) gebruik, kan kognitiewe reaksies ingewerk word by die musiekprogram om aspekte soos sang, ritme en timbre te akkommodeer. Die belangrikste van hierdie program is dat dit nie 'n gespanne eksamen-atmosfeer moet skep nie, maar dat die leerling rustig teen sy of haar eie pas deur die program kan werk.

Dit is ook van kardinale belang om die kind reeds van jongs af gereeld bloot te stel aan goeie opnames en lewendige optredes van goeie kwaliteit musiek, om sodoende hulle gehoor te ontwikkel. Soos wat Davidson en Scutt (1999) en Renwick en Reeve (2012) egter reeds genoem het, is innerlike motivering by die leerder noodsaaklik om gehoor optimaal te ontwikkel. Die tipe musiek waaraan die kind blootgestel word, moet ook uit verskillende genres, tydperke en vorme van tonaliteit voorkom.

## **5.6 Aanbevelings vir verdere studies.**

In hierdie skripsie is daar gesprekke met klavieronderwysers vir jong beginners gevoer om vas te stel hoe hulle gehoor oor die algemeen in hulle klavierlesse benader. 'n Saak wat baie duidelik uitgestaan het, is die feit dat die klavieronderwysers nie doelbewus onderskeid tref tussen gehoorontwikkeling en gehooropleiding nie. Wanneer hulle direk uitgevra word oor gehoor in die klavierles, verwys hulle na gehooropleiding of gehoortoetse. Dit skep daarom by my die indruk dat die instansies waar klavieronderwysers opgelei word, net konsentreer op gehooropleiding. Moontlike verdere studie kan dus wees om die sillabusse van verskillende universiteite se gehoorafdelings te vergelyk en vas te stel hoe die instansies onderskeid tref tussen gehooropleiding en gehoorontwikkeling, en wat die rol van elkeen is.

In hierdie skripsie is daar onderhoude met klavieronderwysers gevoer. Dieselfde onderwerp kan ook vanuit 'n ander hoek benader word as die navorser gevallestudies doen en verskillende klavieronderwysers se lesse vir beginners bywoon. 'n Ander benadering kan ook wees om met die jong beginners en hulle ouers gesprekke te voer om te hoor hoe hulle gehoorontwikkeling en gehooropleiding ervaar.

Hierdie studie konsentreer net op klavieronderwysers in Potchefstroom se sienings. Dit laat 'n ruimte om onderhoude te voer met klavieronderwysers vir beginners in die groot stede, om vas te stel of die tendens dieselfde bly. Aangesien daar in hierdie skripsie verwys word na oorsese klaviereksamens (ABRSM), kan oorsese tendense ook ondersoek word.

### **5.7 Samevatting**

Gehooropleiding of gehoorontwikkeling? Gehooropleiding is belangrik, maar soos Bamberger (1996) dit stel: dit is slegs 'n stuk gereedskap wat aangewend moet word om 'n musikale belewenis aan die kind te verleen. Die belangrikheid van gehooreksamen kan bevraagteken word, maar dan is dit ook so dat gehoor maar 'n klein persentasie uitmaak van die groot klaviereksamen. Dit wat met gehooropleiding se eksamen getoets kan word, is die begrip van toonhoogte en toonduur.

Wat egter nie met gehooreksamen getoets word nie, is dit wat die kind se musikale belewenis beïnvloed, naamlik gehoorontwikkeling. Gehoorontwikkeling – en daarmee saam musikaliteit – kan nie gemeet word nie. Dit kom egter tot uiting wanneer die kind sy musiekstukke voordra. Slegs wanneer die kind weet watter tipe klank, frasering en dinamiek hy of sy wil voortbring, en die kind weet hoe hy of sy wil hê dit moet klink, kan dit oorgedra word in die musikale spel. Die gevolgtrekking wat dus gemaak word, is dat hoewel musikaliteit tot 'n mate aangebore is, dit deur middel van gehoorontwikkeling en herhaling kan verbeter.

Musiekles is in wese gehoorontwikkeling, en daarom is gehoorontwikkeling geïntegreer in die klavierles. Die mate waartoe dit toegepas word, word bepaal deur die onderwyser. Gehoorontwikkeling wat van die eerste les af gereeld met die kind herhaal is, lei tot 'n beter verstaan van gehooropleiding.

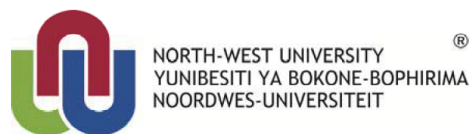
## BIBLIOGRAFIE

- Bamberger, J. (1996). Turning music theory on its ear: Do we hear what we see; do we see what we say? *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), 33–55.
- Barden, C. H., Kowalchuk, G., & Lancaster, E. L. (1999). *Music for Little Mozarts*. Van Nuys: Alfred.
- Barret, M., & Stauffer, S. (2009). *Narative Inquiry in Music Education*. New York: Springer.
- Bastien, J. W. (1977). *How to Teach Piano Successfully*. San Diego: Kjos.
- Bastien, J. W. (1987). *Piano for the Young Beginner*. San Diego: Kjos.
- Bastien, L., Bastien, L., & Bastien, J. (1993). *Invitation to Music*. San Diego: Kjos.
- Clark, F., Goss, L., & Holland, S. (2000). *The Music Tree Student's Book: Time to begin*. Van Nuys: Alfred Music.
- Collins, A., & Clary, L. (1987). *Sing and Play*. Champaign: Stipes.
- Cory, C. K. (1977). *Mainstreams Primer Method*. Ohio: The Heritage Music Press.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: SAGE.
- Criss, E. (2008). The natural learning process. *Music Educators Journal*, 95(2), 42–46.
- Dalby, B. (2005). Toward an effective pedagogy for teaching rhythm: Gordon and beyond. *Music Educators Journal*, 92(1), 54–60.
- Dalcroze, E. J. (1921). *Rhythm, Music and Education*. London: Chatto & Windus.
- Davidson, J., & Scutt, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(1), 79–95.
- Douglas, B. (1990). *Riglyne vir geïntegreerde gehooropleiding by klavieronderrig* (Ongepubliseerde Meesters verhandeling). Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Dunn, R. E. (2006). Teaching for lifelong, intuitive listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 31–38.
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and quantitative approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Glover, D. C., Glasscock, B., & Stewart, J. (1984). *My First Music Book*. Miami: Belwin.
- Gordon, E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Herbst, A. C. (1997). *Didactical perspectives of aural training* (Ongepubliseerde Doktorale tesis). Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

- Hultberg, C. (2002). Approaches to Music Notation: The printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 4, 185–197.
- Ilomäki, L. (2011). *In search of musicianship: A practitioner-research project on pianist's aural-skills education*. Studia Musica 45. Helsinki: Sibelius Academy.
- Juntunen, M.-L., & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: Philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3(2), 203–214.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kasschau, H. (n.d.). *Teach me to play*. London: Chappel.
- Keveren, P., Kern, F., Rejino, M., & Kreader, B. (1996). *Piano Lessons - Book 1: Hal Leonard Student Piano Library*. Milwaukee: Hal Leonard.
- Koopman, C. (2002). Broadly based piano education for children aged 5–7: the PIPO project at the Royal Conservatory of The Hague. *British Journal of Music Education*, 19(3), 269–284.
- Kurtág, G. (1979). *Games for Piano (Játékok)*. Budapest: Editio Musica Budapest.
- Lhevinne, J. (1972). *Basic Principles in Pianoforte Playing*. New York: Dover.
- Lucia, C. (2007). How critical is music theory? *Critical Arts*, 21(1), 166–189.
- Lyke, J., Enoch, Y., & Haydon, G. (1996). *Creative Piano Teaching* (3rd ed.). Illinois: Stipes.
- Marsh, K. (2012). Commentary: Music learning and teaching during childhood: Ages 5 - 12. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 317–321). New York: Oxford University Press.
- Marsh, K., & Harwood, E. (2012). Children's ways of learning inside and outside the classroom. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 322–340). New York: Oxford University Press.
- Matthay, T. (1940). *Approach to Music: "How do you do, mr. Piano?"* London: Boosey & Hawkes.
- McPherson, G. E. (2006). *The Child as Musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monsour, S. (1996). Developmental characteristics of children. In J. Lyke, Y. Enoch, & G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching* (pp. 2–16). Illinois: Stipes.
- Naude, A. C. (1987). *'n Ondersoek na die geskiktheid van sillabi vir gehoortoetse in gegradeerde musiekeksamens* (Ongepubliseerde Meesters verhandeling). Stellenbosch, South-Africa.

- Nichols, B. E. (2016). Task-based variability in children's singing accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 64(3).
- Pace, R. (1977). *The New Kinder-Keyboard*. New York: Lee Roberts.
- Pace, R., & Pace, H. (1971). *Music for Moppets*. New York: Lee Roberts.
- Paney, A. S., & Kay, A. C. (2015). Developing singing in third grade music classrooms. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 42–49.
- Pratt, G., Henson, M., & Cargill, S. (1990). *Aural Awareness: Principles and practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Renwick, J. M., & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 143–162). New York: Oxford University Press.
- Riessman, C., K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: SAGE.
- Saldaña, J. (2010). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: SAGE.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1–24.
- Swanwick, K. (2001). Musical development theories revised. *Music Education Research*, 3(2), 227–242.
- Thomas-Lee, P. M. (2003). *Piano pedagogy for four-and five-year-olds: An analysis of selected piano methods for teaching preschool children* (Ongepubliseerde Doktorale tesis). University of Georgia, Athens, Georgia.
- Thompson, J. (n.d.). *Modern Course for the Piano*. London: Chappel.
- Thorne, S. (2016). *Interpretive Description: Qualitative research for applied practice*. New York: Routledge.
- Uszler, M., Gordon, S., & Mach, E. (1999). *The Well-Tempered Keyboard Teacher* (2nd edition). Belmont: Cengage.
- Van Vreden, M. (2014). *Musiekintegrasie in Graad R: 'n Teoretiese raamwerk gebaseer op 'n gevallestudie* (Ongepubliseerde Doktorale tesis). NWU, Potchefstroom.
- Varvarigou, M. (2014). "Play it by ear" – teachers' responses to ear-playing tasks during one-to-one instrumental lessons. *Music Education Research*, 16(4), 471–484.
- Young, S. (2016). Musical Childhoods: Theoretical background. In S. Young & B. Ilari (Eds.), *Children's Home Musical Experiences Across the World* (p. 186). Indiana: Indiana University Press.
- Zimmerman, M. P. (1993). An overview of developmental research in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 116(1993), 1–21.

# BYLAE 1: ETIEKSERTIFIKAAT



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

Private Bag X6001, Potchefstroom,  
South Africa, 2520

Tel: (018) 299-4900  
Faks: (018) 299-4910  
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Institutional Research Ethics Regulatory Committee**

Tel: +27 18 299 4849

Email: [Ethics@nwu.ac.za](mailto:Ethics@nwu.ac.za)

## ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT

Based on approval by the **Research Ethics Committee of the Faculty of Arts (FA-REC)** at the meeting held on **21/11/2016**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby **approves** your project as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

<b>Project title:</b> Narratiewe oor gehoorontwikkeling in die beginnerklavierles.																															
<b>Project Leader/Supervisor:</b>	Dr Albi Odendaal																														
<b>Student:</b>	M. Brak																														
<b>Ethics number:</b>	<table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>5</td><td>5</td><td>9</td><td>-</td><td>1</td><td>6</td><td>-</td><td>A</td><td>7</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="5">Project Number</td><td colspan="2">Year</td><td colspan="5">Status</td></tr></table> <small>Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation</small>	N	W	U	-	0	0	5	5	9	-	1	6	-	A	7	Institution			Project Number					Year		Status				
N	W	U	-	0	0	5	5	9	-	1	6	-	A	7																	
Institution			Project Number					Year		Status																					
<b>Application Type:</b>	N/A																														
<b>Commencement date:</b>	2016-12-01																														
<b>Expiry date:</b>	2017-12-01																														
<b>Risk:</b>	<table border="1"><tr><td>N/A</td></tr></table>	N/A																													
N/A																															

### Special conditions of the approval (if applicable):

- Translation of the informed consent document to the languages applicable to the study participants should be submitted to the HSREC (if applicable).
- Any research at governmental or private institutions, permission must still be obtained from relevant authorities and provided to the HSREC. Ethics approval is required BEFORE approval can be obtained from these authorities.

### General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC via HSREC:
  - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project, and upon completion of the project
  - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
  - Annually a number of projects may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the HSREC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC via HSREC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC and HSREC retains the right to:
  - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
  - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.
  - withdraw or postpone approval if:
    - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
    - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the HSREC or that information has been false or misrepresented,
    - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
    - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- HSREC can be contacted for further information via [Estie.Emtoch@nwu.ac.za](mailto:Estie.Emtoch@nwu.ac.za) or 018 289 2873.

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC or HSREC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof LA Du Plessis  
Digitally signed by  
Prof LA Du Plessis  
Date: 2017.01.09  
09:59:50 +02'00'

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

## BYLAE 2: TOESTEMMINGSBRIEF

### Toestemmingsbrief

Baie dankie dat u ingestem het om deel te neem aan hierdie navorsing. Die doel van hierdie navorsing is om vas te stel hoe gehooropleiding in die jong klavierbeginner se les geïntegreer kan word. Ek wil graag met u gesels en luister hoe u vertel dat u 'n jong klavierbeginner se les benader. U deelname is vrywillig, en nadat inligting verwerk is, sal u die geleentheid kry om te bevestig dat die inligting waar en korrek is, voordat dit by die navorsing ingewerk word. Die duur van die navorsing strek van November 2016 tot November 2017. U het ook toegang tot die skryfstuk nadat die studie voltooi is. Daar sal nie van u verwag word om vrae te beantwoord wat u ongemaklik laat voel nie. Indien persoonlike omstandighede verander, en u nie verder u weg oop sien om onderhoude toe te staan nie, kan u van die navorsing onttrek sonder om enige redes te gee.

Voltooi asb. die onderstaande vorm

Ek \_\_\_\_\_ erken hiermee dat ek ingestem het om vrywillig deel te neem aan die navorsing wat handel oor gehoorontwikkeling by jong klavierbeginners.

Ek verkies om my naam onbekend te hou / Ek voel gemaklik daarmee dat my naam genoem mag word in die skryfstuk (Onderstreep waar van toepassing).

Ek onderneem om tussen die tydperk November 2016 – November 2017 beskikbaar te wees vir onderhoude wat per afspraak gemaak is.

Ek behou die reg om enige tyd te onttrek van die navorsing, waarvan die navorser in kennis gestel sal word.

\_\_\_\_\_

Handtekening

\_\_\_\_\_

Datum