HOOFSTUK 4

MOONTLIKHEDE VAN MUSIEK VIR SKOOLBEGINNERS

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die moontlikhede van die gebruik van musiek in opvoeding en leer aan skooltoetreders toegelig.

4.2 Oriëntering : Waarom MUSIEK?

Musiek kan op verskeie terreine van die lewe aangewend word met verskillende doelstellings en resultate. In die Bybel word reeds melding gemaak van die rol wat musiek in **godsdiensbe-oefening** gespeel het.

Daar is onder andere vir profete musiek gespeel voordat hulle hulle boodskap aan die volk Israel kon lewer, soos die voorbeeld in II Konings 3:15-16 waar Elisa die volgende sê: "Bring nou vir my 'n lierspeler. Terwyl die lierspeler gespeel het, het die mag van die Here vir Elisa in besit geneem, en hy het gesê: So sê die Here . . . ."

Alvin (1991:52) wys daarop dat die depressie wat Saul ervaar het slegs deur Dawid se musiekspel verlig kon word. I Samuel 16:14 lui as volg: "Maar die Gees van die Here het van Saul gewyk, en 'n bose gees wat deur die Here gestuur is, het hom voortdurend ontstel"; en verder in vers 23: "Telkens wanneer die boosaardige gees in Saul was, het Dawid die lier gevat en daarop gespeel. Dan het Saul bedaar, en die boosaardige gees het van hom af padgegee".

Smeijsters (1987:146) verduidelik dat Saul se depressie nie deur geneeshere verlig kon word nie: "Slechts het spel van David kon hem van de kwaal bevrijden. Weliswaar was daar Gods genade voor nodig, hetgeen blijkt uit de oorsprong van het woord therapie (godsverering, verpleging, genezing), maar muziek en gebed werden op een lijn gesteld en de muziek had de kracht om Gods genade af te roepen. Zij bezat kracht waar andere hulpmiddelen krachteloos waren".

Musiek speel deur die eeue heen 'n wesenlike rol in **godsdiensbeoefening** (kerkdienste). Behalwe by religieuse seremonies word musiek ook tydens **wêreldse** (sekulêre) **gebeure** gebruik. 'n Erkende **Volkslied** waarin 'n nasionale samehorigheidsgevoel 'n rol speel, word by alle volke aangetref (Roos, 1985:94). Tydens oorloë is militêre musiek met 'n sterk ritmiese inslag gebruik en op spesifieke instrumente uitgevoer (trompette, slagwerk). By plegtige geleenthede, soos byvoorbeeld gradedae, vergesel gepaste musiek weereens die seremonie. Selfs tydens gesinsby-

eenkomste soos met verjaarsdae, word daar vir mekaar, én saam gesing (Smeijsters, 1987:122-123). Sang word spontaan in die skool beoefen, byvoorbeeld tydens skoolopeningsplegtighede en -sluitingsplegtighede asook gedurende die jaar by geleenthede op die kalender soos met Kersfees (ook seisoene), by skoolsport en tydens opvoedkundige uitstappies (McLachlan, 1983:29).

Die feit dat musiek oor die vermoë beskik om die mens op affektiewe vlak te bereik, word bevestig deur die aanwending daarvan in **reklame.** Waar die produk self tydens reklame nie in staat is om die kyker/hoorder van die waarde daarvan te oortuig nie, word aangename ervarings deur middel van die gepaardgaande musiek moontlik gemaak en dít kan die kyker/hoorder positief beïnvloed. Die suggestie word daargestel dat die aankoop en gebruik van die geadverteerde produk dieselfde aangename reaksie sal hê as die musiek in die reklameflits. Hierdie gebruik van musiek is misleidend want dit stel 'n idee voor wat slegs skyn wek (Smeijsters, 1987:130-131) (vgl. 3.6).

Nog 'n voorbeeld waar musiek op affektiewe vlak so te sê *misbruik* word, is vir die gebruik daarvan as **agtergrondmusiek.** Hierdie gebruik van musiek kom oral in die alledaagse lewe voor (in die supermark, eetplekke èn ander). Agtergrondmusiek dien as die dekor waarteen alle handelinge plaasvind. Hierdie dekor moet die aandag trek (die middelpunt bly), maar tog onopvallend wees. "Men *ziet* het decor, het roept een beeld op, maar men neemt het niet actief waar" (Smeijsters, 1987:135) (vgl. 3.6.3). In gevalle waar musiek bloot op die agtergrond bly soos in genoemde voorbeelde, bestaan die moontlikheid dat die luisteraar gekondisioneer word om die estetiese waarde van die musiek te negeer. Die rede waarom die musiek nogtans so deur firmas en ander instellings aangewend word, is om hulleself te bevoordeel.

Du Plessis (1991:190) sluit hierby aan as op die gevare wat agtergrondmusiek vir die mensdom inhou, gewys word. Agtergrondmusiek is 'n komponent van ons raserige klankomgewing. Daarmee het musiek as 'n estetiese en vormende lewenskwaliteit van die menslike lewe verdwyn, omdat ons van jongs af geleer het om dit met lawaai te assosieer en daarom weinig of geen betekenis daaraan heg nie. Die vermoë om *met aandag te luister* het daarom in die slag gebly. Om dié rede moet musiekopvoeding in die primêre skool daarna streef om leerlinge eers te leer luister en daarná met volle aandag na musiek te luister en daardeur te leer. Alle musiekaktiwiteite moet met 'n sensitiewe klankbewustheid uitgevoer word en sover moontlik gekoppel word aan musiekbeluistering waar die kind aan *goeie musiek* waarmee hy kan identifiseer, blootgestel word (vgl. 4.6.2.25).

Grobler (1990:56) waarsku teen die gebruik van agtergrondmusiek tydens etenstye en/of gedurende skeppende aktiwiteite in kleuterskole. *Dit druis in teen die doelstelling om die kleuter te leer luister. Dié musiek word later as geraas ervaar en doelbewus geïgnoreer.* Rustige kalmerende musiek kan wel tydens rustyd voorgespeel word aangesien daar dan nie ander klank is wat met die musiek inmeng nie. Die kleuters kan dan met aandag daarna *luister.*

Alvin (1991:61) meen dat musiek die **gemoedstemming** van die mens beïnvloed. Musiek dring volgens hom tot die diepste binneste van die menslike siel/hart binne - 'n beïnvloeding waarteen geen mens homself kan verweer nie.

Schalkwijk (1984:86) bevestig die uitwerking wat musiek op die affektiewe komponent van 'n mens het. Daarom is musiek volgens hom besonder geskik vir **musiekterapie.** Hy meen dat geen musiekterapeutiese teorie bedink word waarin affektiewe reaksie (emosies en stemmings) op musiek nié 'n rol speel nie.

Die heilsame invloed van musiek kan ook in die gebruik van kinderliedjies waargeneem word waar dit onder andere gebruik word om pyn en hartseer te verlig. As 'n kind huil omdat hy geval het en seergekry het, sal ouers hom optel, troos en daarmee saam gewoonlik vir hom sing of neurie (Smeijsters, 1987:147).

Musiekterapie is volgens die Psigologiewoordeboek 'n metode van psigoterapie wat daarop neerkom dat die pasiënt in rustige omstandighede na verskillende soorte musiek luister en aangemoedig word om musiekinstrumente te bespeel. Die aanname is dat musiek 'n voordelige invloed op die pasiënt se stemming en sy fisiologiese funksies het (Plug *et al.,* 1989:229).

Schalkwijk (1984:87) is van mening dat musiekterapie mense wat aan slaaploosheid en hoë bloeddruk ly, kan help. Dieselfde affektiewe en fisiologiese prosesse wat tydens die slaaptoestand in werking tree, is van toepassing op die beluistering van slaapliedjies wat voorgespeel of voorgesing word.

Smeijsters (1987:115) bevestig die invloed van musiek op die fisiologiese funksies. Verhoogde bloeddruk, versnelling van asemhaling en verhoogde spierspanning kan by die beluistering van musiek voorkom. Die reaksies wissel egter na gelang van die soort musiek asook die belewingsintensiteit van die musiek waarna geluister word.

Tydens die aanbieding en gebruik van musiek as terapeutiese middel, moet die bepaalde *kulturele agtergrond* van die betrokke persone wat by die terapie betrokke is in aanmerking geneem word. Hauptfleisch (1985:85) wys daarop dat musiek deur 'n kultuur gevorm word. Elke kultuur het gevolglik sy eie musiektradisie wat 'n bepaalde beluisteringsinstelling vereis om spesifieke inhoud van musikale belewenis te kan oordra.

Alvin (1991:74) bevestig dat musiekterapie **kultuurgebonde** is, en voeg by dat 'n mens slegs kan reageer op musiek eie aan sy kulturele erfenis. Musiek word ervaar en geïnterpreteer volgens die standaarde van die besondere kultuuropvatting. Kultuurgenote se reaksies op kunswerke mag ook na aanleiding van hulle eie ontwikkelingsvlak wissel.

Die rede waarom musiek as bindende faktor tussen 'n groep mense kan funksioneer, is dat dit - naas 'n taal - ook 'n **kommunikasiesisteem** is. Dit kan algemene stemmings asook persoonlike gevoelens tot uiting laat kom (Smeijsters, 1987:79-80).

Aangesien musiek dus 'n definitiewe rol in die lewe van die mens speel, kan dit ook met vrug in die **onderwys** aangewend word. Alvin (1991:113) meen dat musiek 'n besondere rol in spesiale onderwys kan speel, onder andere vir breinbeseerdes. Die waarde hiervan word reeds toenemend in verskillende lande besef deur mense soos sielkundiges, geneeshere en opvoedkundiges.

Naas die gebruik van musiek in spesiale en buitengewone onderwys, behoort dit ook in die *hoofstroomonderwys* met vrug tot voordeel van alle leerlinge aangewend te kan word. Die beginsel om deur middel van musiekaktiwiteite aan leerlinge hulp te verleen, word wel in die sillabus vir Klasmusiek (TOD): gr. i - st. 4 in die doelstellings vir die aanbieding van Klasmusiek genoem. Dit word aanbeveel dat in die aanbieding van die vak gedifferensieer kan word op grond van leerlinge se intellektuele vermoëns. Die volgende stelling word pertinent gemaak: "Die terapeutiese en geestesversterkende krag van musiek moet egter ten volle (hoewel onopvallend) benut word in die sogenaamd minder bedeelde groepe" (Sillabus, 1978:3). Geen melding word egter in hierdie dokument gemaak presies hoe die hulpverlening toegepas behoort te word nie. 'n Uitvloeisel hiervan is dat aspirantonderwysers musiekonderrig ontvang met die oog op musiekonderrig, en nie met die oog op hulpverlening nie. In die praktyk kom tans in geen standerd iets hiervan tot uitvoering nie.

Grové en Hauptfleisch (1982:23-264) het 'n **skoolgereedheidsprogram** saamgestel vir die aanbieding tydens die eerste aantal weke in gr. i. Die program is in tien eenhede verdeel waarin 'n dag-vir-dag-uiteensetting van die beoogde werksaamhede aangebied word. In elke eenheid is vir musiekaanbieding voorsiening gemaak. Die musiekinhoud stem egter nie met die res van die eenheid se voorgestelde werksaamhede ooreen nie.

Dieselfde outeurs het 'n baie volledige skoolgereedheidsprogram vir **kleuteronderwys** geskep, waarin dieselfde beginsel as in reeds genoemde program vir gr. i. gehandhaaf word (Grové & Hauptfleisch, 1987a en Grové & Hauptfleisch, 1990).

Ander kleuteropvoeders maak ook in hulle opvoedingsprogramme vanweë die trefkrag van musiek, van dié medium gebruik. Enkele voorbeelde sal vervolgens genoem word.

Birkenshaw (1982:xiii) bepleit 'n musiekprogram vir jong kinders waarin melodie, ritme, beweging en spraak betrek word om sodoende die kind in sy totaliteit te bereik (vgl. 4.3.4.2).

Nye en Nye (1985:7) huldig die standpunt dat geen ander moontlikheid bestaan waardeur 'n mens soveel ervaring en genot kan opdoen, as juis deur middel van musiek nie. Elke jong kind kan sy eie musikaliteit deur musiekonderrig ontwikkel, terwyl dit bykomende persoonlike voordele inhou. Hulle kry die geleentheid om uiting te gee aan kreatiewe vermoëns en ook om aan musiekaktiwiteite deel te neem. Hulle leer só hul eie vermoëns ken en respekteer, kom tot selfaanvaarding asook die aanvaarding van hulle portuurgroep (vgl. 4.6.2.19).

De Kock (1989:vii) beweer dat sy na aanleiding van haar ondervinding van musiekopvoeding aan jong kinders, die volgende kan bewys:

(i) Musiekopvoeding kan die leermoontlikhede van kinders verbeter.
(ii) Musiekopvoeding is veral geskik vir pre-primêre gebruik asook in die daaropvolgende aanvangsonderwys.
(iii) Musiekopvoeding beïnvloed die kind in sy totaliteit.
(iv) Musiek kan as integrerende faktor vir goeie vordering gebruik word.

Grobler (1990:2) voer aan dat die besondere wyse waarop klank en ritme die jong kind tot deelname lok, en die waarneembare genot wat die kinders daaruit put, genoegsame bewys is dat musiek ten volle in die dagprogram van elke pre-primêre skool benut behoort te word.

Ongelukkig val die klem in **formele musiekonderwys** in die RSA tot op datum hoofsaaklik op gespesialiseerde voordragonderrig. Du Plessis (1991:187-188) wys daarop dat vanaf die begin van die twintigste eeu reeds 'n gevestigde patroon van twee tipes musiekonderrig in skole voorkom, naamlik:

(1) Individuele instrumentale onderrig vir toekomstige voordragkunstenaars, wat 'n relatief klein persentasie leerlinge betrek.
(2) 'n "Algemeen-vormende" musiekopvoeding vir die res van die leerlinge op skool. Hulle sal die *musiekverbruikers* word. Groepsang vorm die belangrikste musiekaktiwiteit van die meeste skoolgaande leerlinge. Die waarskuwing word gerig dat indien dit ten koste van ander musiekervarings geskied, dit die konseptualiseringsproses en die musikale ontwikkeling van die meeste leerlinge strem. Alvin (1991:14) voeg hierby dat Luther, wat 'n erkende musikus was, musiek as 'n **gawe van God** beskou het. Hy het besef in hoe 'n mate Satan hierdie wonderlike gawe in sy eie diens teen God kan stel (vgl. 3.6.1 en 3.6.3).

Aangesien die moontlikheid om musiek in opvoeding te gebruik, te beoefen en te geniet 'n gawe van God is, behoort meer gedoen te word om die besondere voordele daarvan aan alle mense beskikbaar te stel. Dit behoort nie slegs gereserveer te word vir die talentvolle voordraer in die vakgebied nie. Dit beteken nie om laasgenoemde teikengroep van hulle ontwikkeling en dus van hul unieke vermoëns te beroof nie, maar dit impliseer slegs dat **alle** mense toegang tot, en nut van dié besondere vakgebied behoort te hê.

Indien jong kinders nie van jongs af met *goeie gehalte musiek* leer identifiseer nie, is dit moontlik dat negatiewe elemente na vore kan tree en dat dit juis deur middel van musiek is wat hulle op 'n dwaalspoor kan beland (vgl. 3.6).

McLachlan (1983:5) toon aan dat alle blootstelling van kinders aan musiek *onbewuste leer* (beïnvloeding) tot gevolg het, wat óf opbouend, óf afbrekend kan wees. Die musiekkeuse moet altyd geregverdig wees en die aanbieding van die onderwyser moet ook musikaal verantwoord wees. Die klem moet daarom val op die gehalte van die musiek en die wyse van aanbieding.

Samevattend kan gekonstateer word dat musiek 'n kragtige medium is wat deur alle mense positief benut kan word (Roos, 1985:94). Dit kan slegs uiteindelik positief ervaar word, indien dit op 'n verantwoordbare wyse van jongs af aan alle kinders onderrig word (McLachlan, 1983:5).

Musiekopvoeding kan reeds vir die skoolbeginner by skooltoetrede en tydens aanvangsonderwys, van die allergrootste belang wees. Om die musiek sinvol aan te wend, moet vasgestel word hoe om dit op 'n verantwoordbare wyse te implementeer ten einde sigbare en benutbare resultate te verkry.

4.3 Musiekopvoeders: standpunte ten opsigte van ontwikkelende jong kinders

4.3.1 Oriëntering

Deur baie dekades heen is alle musiekonderrig wat jong kinders in oorsese lande asook in die RSA ontvang het, op die grondbeginsels gefundeer van **drie** vooraanstaande musiekopvoeders. Dit is daarom dwingend noodsaaklik om kennis te neem van die werkwyse wat elkeen gevolg het, met die oog op 'n eie seleksie van geskikte komponente uit elkeen se teorie vir die ontwikkeling en aanbieding van 'n verrykte klasmusiekprogram aan skoolbeginners.

4.3.2 Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

Dalcroze, 'n Switserse musiekopvoeder, word beskou as baanbreker ten opsigte van musiekonderrig deur middel van liggaamsbeweging en -belewing (Nye & Nye, 1985:202 en McLachlan, 1983:199).

4.3.2.1 Leerteorie

Die drie hoofkomponente van Dalcroze se onderrigbenadering, is die volgende:

(i) Die inherente en lewenskragtige genot van **ritmiese beweging** en die vrymoedigheid en selfvertroue wat dit skep.

(ii) Die **ontwikkeling van gehoor**, asook begrip daarvan, sodat dit deur beweging uitgevoer kan word.

(iii) Die aansporing tot **improvisasie** deur leerlinge sodat hulle kreatiwiteit tot uiting kan kom (Gilbert, 1984:115-116; De Kock, 1989:115; Nye & Nye, 1985:202; Choksy *et al.,*1986:27; Landis & Carder, 1972:8 en Bachmann, 1991:78).

4.3.2.2 Metode

Dalcroze is ten gunste van groepwerk wat die aanwending van verskeie onderrigtegnieke moontlik maak, soos byvoorbeeld ten opsigte van ritme. Dit kan onder andere deur liggaamsbewegings weergegee word (Gilbert, 1984:115).

Sy lesaanbiedings waarin ritme, melodie, harmonie, dinamiek, struktuurbegrip asook frasering voorgekom het, is deur middel van liggaamsbeweging ervaar (Landis & Carder, 1972:13).

Landis & Carder (1972:12) noem dat die besonder sterk beklemtoning van ritme **(Euritmiek)** vir Dalcroze die basis van musiek gevorm het, aangesien hy dit met die ritme in die lewe van die mens, byvoorbeeld hartklop en asemhaling, in verband gebring het.

Dalcroze was die mening toegedaan dat 'n leerling wat musiekbegrippe deur liggaamsbeweging beleef en so leer ken, later in sy lewe in staat sal wees om musiek gevoelvol te kan ervaar en te reproduseer. Leerlinge wat dit nie op hierdie wyse aangeleer het nie, is geneig om musiek meganies korrek weer te gee, maar sonder enige musikale uitdrukking (Nye & Nye, 1985:202).

Opvolgers wat van Dalcroze se Euritmiek gebruik gemaak het, is van mening dat hierdie metode die kind in sy totaliteit betrek. Die gevolg is dat fisieke ontwikkeling, spierbeheer asook verstandelike wakkerheid, sosiale gevoeligheid en emosionele balans naas musiekbegrip en musiekwaardering, tot stand kom (Nye & Nye, 1985:202).

Volgens Nye en Nye (1985:203) het Dalcroze geglo dat musikaliteit bevorder kan word as 'n individu aangemoedig word om liggaamsbewegings met noukeurige luisteraktiwiteite te assosieer.

Bladsang en gehoorontwikkeling is vir Dalcroze van die uiterste belang. "Special exercises for the development of perfect pitch, accurate hearing, and refined intonations were combined with exercises in mental and musical alertness, concentration, and memory. Futher exercises were given for the development of skills in breathing, postural balance, and muscular relaxation, which are required for good singing, as well as exercises to develop the visual skills required for quick musical reading and comprehension" (Choksy *et al.,* 1986:52).

Individualiteit word aangemoedig indien elke persoon die geleentheid gebied word om sy eie bewegings te improviseer (Landis & Carder, 1972:16). Terselfdertyd word *kreatiwiteit* in die

skepping van bewegingsaktiwiteite aangemoedig (McLachlan, 1983:202). Improvisasie deur beweging, spraak, die skep van melodieë en instrumentespel bevorder kreatiwiteit weer op sy beurt verder (Choksy *et al.,* 1986:61). Hierdie benadering kan tegnieke ten opsigte van probleem-oplossingsvaardighede en hoër vlak denke aanmoedig (Choksy *et al.,* 1986:69).

'n Verdere kenmerk van Dalcroze se benadering is dat hy van mening was dat musiek toeganklik gemaak moes word vir oud en jonk, begaafdes en gestremdes asook vir die gemiddelde persoon (Nye & Nye, 1985:203 en Landis & Carder, 1972:28).

Dalcroze meen dat leerlinge se toetrede tot formele skoolonderrig deur die beoefening van opvoedkundige musiekspele, sosiale aanpassing kan bemeester. In die groep leer 'n leerling onder andere die beginsel van beurtneming. Daar kan ook ondersteunend op 'n musikale (ouditiewe) wenk gereageer word totdat elkeen in die groep beheer oor sy eie optrede ontwikkel het. Almal in die groep beweeg tydens hierdie aktiwiteite in die *ruimte* en leer ook om met ander binne die bepaalde ruimte saam te werk en sosiaal te verkeer (Bachmann, 1991:231-256).

'n Besondere bate van hierdie benadering word deur Landis & Carder (1972:8) vermeld. Dit dra by tot beter selfbegrip, aangesien 'n individu bewus raak van sy liggaam en ook leer om die uitdrukkingsmoontlikhede daarvan tot voordeel van homself te gebruik. Bewegingsaktiwiteite dra by om die verstandelike potensiaal te ontgin en dit met fisieke en emosionele komponente te koördineer.

4.3.3 Zoltan Kodály (1882-1967)

Kodály was 'n Hongaar, wat baie aandag aan sang en gehoorontwikkeling in die musiekontwikkeling van sy leerlinge gegee het (Gilbert, 1984:115). Volgens Landis en Carder (1972:41) was die hoofdoel van sy musiekonderrigmetode om musikale vaardighede en kennis van musieknotasie en sang by die hele Hongaarse volk te ontwikkel.

4.3.3.1 Leerteorie

Kodály se opvatting bestaan uit die volgende hoofkomponente:

(i) Hy bepleit "musiekgeletterdheid" vir alle mense wat beteken dat alle mense musiek moes kon lees, skryf en benut. Hy het laasgenoemde as die reg van elke individu beskou (De Kock, 1989:95; Nye & Nye, 1985:288; Walker, 1984:37 en Choksy *et al.,* 1986:71).

(ii) Groot klem word gelê op die ontwikkeling van die *menslike stem.* Musiekonderrig moes volgens hom verinnerlik word en daarom moes kinders reeds van jongs af hul eie natuurlike instrument, hul stem, leer gebruik. Gehooronderrig moes ook deur middel van die stem geskied. Kodály glo dat soos jong kinders tot spraak in staat is, hulle ook musikale klanke kan voortbring en daarom kan leer sing. Hy wys daarop dat ander musiekopvoeders ook die

belangrikheid van sang in musiekonderrig beklemtoon het (De Kock, 1989:95). Greenberg (1979: 148) meen ook, soos Kodály, dat die stem 'n kind se primêre musiekinstrument is. Die stem is elkeen se unieke persoonlike besit en bied 'n moontlikheid waardeur hy aan sy innerlike belewenisse uitdrukking kan gee. Choksy *et al.* (1986:71) meen: "Musical knowledge acquired through singing is internalized in a way that musical knowledge acquired through an instrument - an external appendage - can never be".

(iii) Aangesien kinders reeds op 'n vroeë leeftyd kan sing, glo Kodály dat musiekonderrig juis aan jong kinders gebied moet word (Landis & Carder, 1972:42). Drie- tot sesjariges is gewoonlik nuuskierig oor alles om hulle en vatbaar vir nuwe vaardighede. Teen sesjarige ouderdom verleng die aandagspan en openbaar kinders 'n positiewe houding jeens groepaktiwiteite. Hoewel die kind nog nie abstrak kan dink nie, is hy fisiek reeds goed ontwikkel en raak hy toenemend bewus van sy liggaam, posisie in die ruimte en sy eie verhouding tot die ander kinders in die klas (skool) (Choksy, 1981:15-16 en De Kock, 1989:95).

(iv) Musiek wat gebruik word, moet ontleen word aan volksmusiek met die woorde van liedere in die moedertaal. Die natuurlike beklemtoning van sekere klanke in 'n bepaalde taal word in die ritme en melodieë van liedere weerspieël. Dit help kinders om hulle eie taal beter te begryp en vloeiend te leer praat (Choksy *et al.,* 1986:71; Walker, 1984:38-41 en De Kock, 1989:95).

(v) Kodály glo dat slegs musiek met hoogstaande artistieke waarde (ten opsigte van volksmusiek en ander musikale komposisies) vir onderrigdoeleindes gebruik moet word. Indien die musiek oor intrinsieke waarde beskik, sal die kinders leer om self 'n goeie musieksmaak te ontwikkel (Choksy *et al.,* 1986:71). De Kock (1989:95) voeg hieraan toe dat kinders wat reeds op 'n vroeë leeftyd kennis gemaak het met goeie musiek, later self geneig is om weerstand teen musiek van swakker gehalte te bied (vgl. 3.6.3).

(vi) 'n Baie belangrike standpunt wat Kodály ingeneem het, was die volgende: "Music should be at the heart of the curriculum, a core subject used as a basis for education" (Choksy *et al.,* 1986:72). Die rede vir dié standpunt is dat musiek bydra tot die kind se ontwikkeling in alle opsigte: emosioneel, intellektueel, esteties en fisiek.

4.3.3.2 Metode

Nye en Nye (1985:289) meld dat Kodály se musiekprogram in die primêre skool die volgende aspekte op 'n gebalanseerde wyse betrek: sang, luisteraktiwiteite, beweging, spel, dinkmoontlikhede en kreatiwiteit.

Kodály beskou sang en beweging deur middel van sangspeletjies, as vertrekpunt van kleuter-onderwys.

Aanvanklik kom slegs twee klanktoonhoogtes (van die pentatoniese toonreeks) in die liedere voor, naamlik **s** en **m** ('n dalende mineur terts), waarop kleuters maats se name en vrae en antwoorde kan sing. Daarna word die pentatoniese reeks voltooi met die byvoeging van **l** (**l-s-m**); ná **l** volg **d** en ten slotte kom die volle reeks (**l-s-m-r-d**) in gekose liedere wat aangeleer word, voor (De Kock, 1989:98; Wheeler & Raebeck, 1979:XX; Walker, 1984:38 en Choksy *et al.,* 1986:73).

Ritmiese patrone word vir die jonger kind deur sang aangeleer. Kodály het self drie boeke met geskikte oefeninge vir hierdie doel, naamlik "Pentatonic Music", "Fifty Nursery Songs" en "333 Elementary Exercises" geskryf (De Kock, 1989:98). Hierdie musiek is so saamgestel dat die meeste oefeninge uit die *333 Elementary Exercises* gesing kan word, terwyl basiese bewegings soos stap, hardloop en marsjeer saam met die sang uitgevoer kan word (Landis & Carder, 1972:43).

Ten opsigte van **beweging** meen Kodály dat jonger kinders verkieslik bewegings na aanleiding van hulle eie sang moet uitvoer. Die aanname is dat die kind se liggaam beter aanpas en natuurlik voorkom by hulle eie musiek as by musiek wat deur 'n eksterne bron verskaf word (Choksy, 1981:22).

Vir ouer kinders gebruik Kodály die volle majeur toonleer met behulp van die *solfastelsel* vir **toonhoogte-onderrig.** Hierdie reeks bestaan uit medeklinkers - d, r, m, f, s, l, t, d^1, wat die klank van 'n majeur toonleer voorstel. "**d**" is wel die beginpunt daarvan, maar dit word nie aan 'n bepaalde toonhoogte gekoppel nie (Choksy *et al.,* 1986:73-74 en De Kock, 1989:96).

Hoewel Kodály hierdie sisteem in sy toonhoogte-onderrig gebruik het, was John Curwen die skepper van dié sisteem (McLachlan, 1983:68). Vir elk van die afsonderlike klanke is daar spesifieke handtekens vir suksesvolle onderrig daarvan ontwerp (Landis & Carder, 1972:45 en De Kock, 1989:96).

Om **ritmiese verskille** (toonduur) aan te leer, gebruik Kodály die Franse stelsel van Jacques Chevé. Die kwartnoot * (♩), waaraan 'n "klank" toegeken word, vorm die uitgangspunt. Vir elke ander nootwaarde word hierdie klank gewysig om die werklike toonduur van elke nootwaarde te verklank.

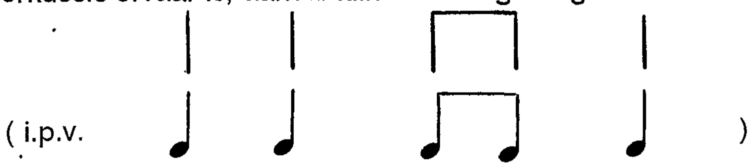
Voorbeeld:

𝅗𝅥 taa aa

* ♩ taa

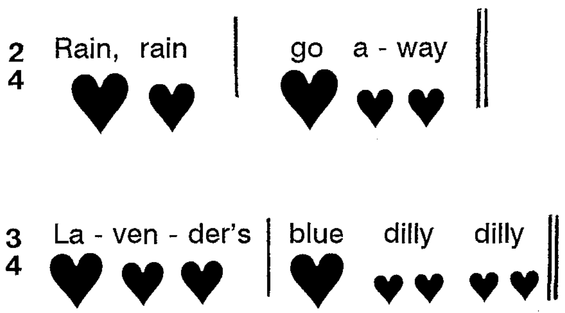
♫ ta-té (Choksy *et al.,* 1986:75).

Voorbereidende notasie (ritme snelskrif) van verskillende ritmes word, nadat dit deur middel van liggaamsperkussie ervaar is, aanvanklik soos volg aangedui:



(Wheeler & Raebeck, 1979:XX1; Landis & Carder, 1972:58 en De Kock, 1989:100).

Ten opsigte van **tydmaat en ritme** gee Kodály baie aandag aan die korrekte plasing van die aksent en stel dit verkieslik konkreet voor, byvoorbeeld:



(Aangepas uit Choksy *et al.,* 1986:79).

Wat **instrumentespel** betref, verkies hy dat jong kinders eers op 'n xilofoon moet speel (waarvan die stafies wat nie gebruik word nie, verwyder kan word). Vir 'n tweede of volgende instrument beveel hy 'n blokfluit aan. Die klavier hou hy vir 'n later ontwikkelingstadium van die kind aangesien die bespeling van dié instrument nie so maklik bemeester kan word nie (Landis & Carder, 1972:59-60).

Kodály skenk spesiale aandag aan musikale geheue, kreatiwiteit, *innerlike klankbelewing* en die ekspressiewe elemente in musiek (Choksy *et al.,* 1986:89; Nye & Nye, 1985:289 en De Kock, 1989:100).

De Kock (1989:100) beklemtoon dat Kodály onbegeleide sang verkies, om aan bogenoemde aspekte aandag te kan gee. Indien sang wel begelei word, moet dit verkieslik deur dié instrumente, soos reeds genoem (xilofoon of blokfluit), uitgevoer word.

Kodály het kinders reeds op 'n vroeë leeftyd probeer bewus maak van **struktuur** in musiek, deur hulle te laat besef dat hulle eie kinderliedjies inherent daaroor beskik. Die doel hiervan is om hulle voor te berei op analise van groter kunswerke in hulle latere ontwikkelingsfases. Beginsels wat hy aangeraak het, was onder andere om patrone in die musiek te identifiseer, te hoor dat daaropvolgende patrone ooreenstem of verskil van die voriges en dat dit uiteindelik 'n voltooide struktuur vorm. Slegs eenvoudige strukture is uitgelig, byvoorbeeld AABB en AABA, wat tweeledige-en drieledige struktuur voorstel (Choksy *et al.,* 1986:85) (vgl. 4.5.9).

4.3.4 Carl Orff (1895-1982)

Carl Orff was 'n Duitse komponis en musiekopvoeder wat die mening gehuldig het dat musiek, beweging en spraak in onderrig nie van mekaar geskei kan word nie (Landis & Carder, 1972:71 en Nye & Nye, 1985:204). Hy het sy musiekopvoedingsteorie in "DAS SCHULWERK" (Musiek vir kinders), 'n uitgebreide werk in vyf dele, uiteengesit (Gilbert, 1984:116; McLachlan, 1983:190-194 en Warner, 1991:5).

4.3.4.1 Leerteorie

(i) Dit was vir hom belangrik dat **elke** kind aan musiekaktiwiteite moes **deelneem** en dat sommiges nie slegs luisteraars van musiek moes bly nie (De Kock, 1989:84). Die hoofdoel van musiekonderrig is dus om elke kind te leer sing, instrumente te bespeel en saam met musiek te beweeg, asook om musieknotasie te kan lees en skryf (Choksy *et al.,* 1986:98).

(ii) **Luisteraktiwiteite** speel 'n groot rol in Orff se musiekonderrig. In groepwerk (wat dikwels voorkom) moet elke leerling leer om intensief en korrek te luister na sy eie, asook na die musiek van die res van die groep, om suksesvol te kan meedoen. Hoe beter die kind leer luister, hoe makliker sal hy musikale begrippe waaraan hy meedoen verstaan, en die genot smaak van die **estetiese** belewing daarvan (Frazee & Kreuter, 1987:7 en 25).

(iii) Die hoofkomponente van sy onderrig is die volgende: **spraak, sang, beweging** en **improvisasie** veral deur middel van instrumentespel (De Kock, 1989:85 en Frazee & Kreuter, 1987:14-20).

(iv) Die basis van Orff se onderrig is die kennismaking en gebruik van **ritme**. Dit word in natuurlike, spontane spraakpatrone, asook ongekompliseerde klap- en stampspeletjies (met hande en voete respektiewelik) aangetref (Gilbert, 1984:116). De Kock (1989:85) onderskryf dié standpunt en voeg by: "Rhytm is seen as the most vital element in music and, as such, is the common denominator in speech, movement, singing and improvisation".

(v) Orff maak hoofsaaklik gebruik van musiek wat hy geskep het en saam met die kinders uitvoer. Die vernaamste bron van sy musiek is die **volkslied**, die volksdans, instrumentespel en spreekrympies. Baie min volksmusiek word net so onveranderd gebruik. Elemente daaruit word tot *kunsmusiek* uitgebou waarin gebruiksmusiek vir skoolonderrig wat van goeie gehalte getuig, voorkom. Ritme, melodie, spraak en beweging word sodanig daarin geïntegreer dat dit 'n sinvolle musikale totaliteit vorm (McLachlan, 1983:181).

Frazee en Kreuter (1987:20) meld dat die gebruik van volksmusiek ook die geleentheid vir die aanleer en uitbouing van die **moedertaal** skep. Terselfdertyd lig dit struktuurelemente uit, en bied dit ook moontlikhede vir die belewing van dinamiek en toonkleur.

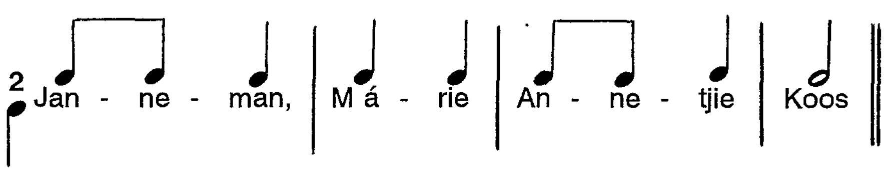
(vi) Warner (1991:58) voeg by dat 'n belangrike aspek van Orff se onderrig die beklemtoning van **kreatiwiteit** is. Daarom vind die leerlinge bevrediging in die aktiwiteite en wil hulle daaraan meedoen. Hulle besef dat hulle sodoende kennis opdoen.

(vii) Die belewing van **estetiese** genot, ontwikkeling van goeie musieksmaak, natuurlike gesamentlike musiekmaak, tesame met 'n gevoel van beweging en struktuur in die musiek, behoort dus in die onderrig van musiek nagestreef te word (MacLachlan, 1983:181).

4.3.4.2 Metode

(i) Die onderliggende ritmiese patrone in woorde (taal) soos dit in **spraak** voorkom, word as uitgangspunt geneem (Wheeler & Raebeck, 1979:XX en Nye & Nye, 1985:203). Frazee en Kreuter (1987:14) wys daarop dat die inherente ritme van die kind se moedertaal (byvoorbeeld in rympies, woordspeletjies, raaisels en gediggies) die bron is waaruit kinders musikale elemente kan ontgin.

Kinders kan aanvanklik die ritmes in hul eie name en dié van hul klasmaats in die vorm van ritmepatrone voorstel, byvoorbeeld:

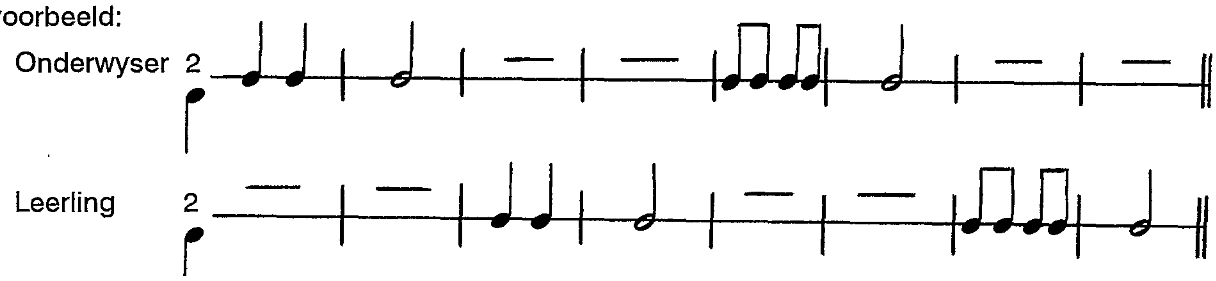


(Aangepas uit Landis & Carder, 1972:78).

Spraakpatrone moet vanaf eenvoudiger woorde na moeiliker sinsnedes ontwikkel (De Kock, 1989:85).

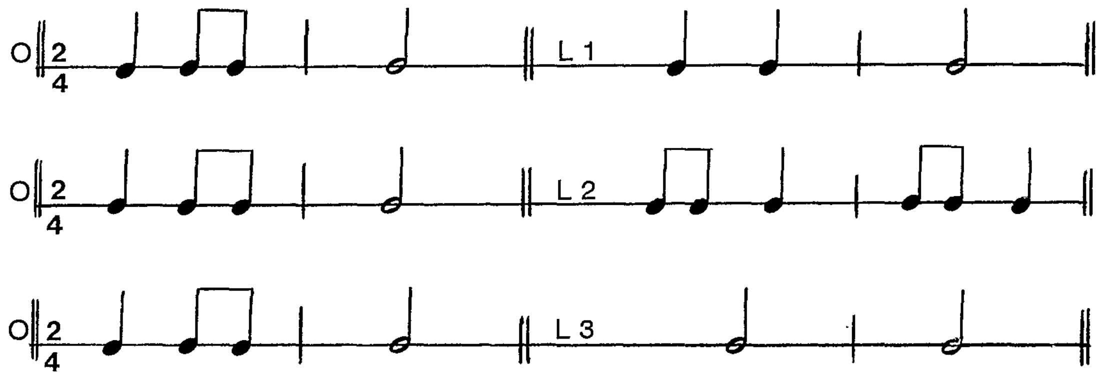
Die begrip van ritme (deur spraakpatrone) kan verder versterk word as dit met liggaamsperkussie gekombineer word. Laasgenoemde sluit in: handeklap, stamp van voete op die grond, klap met vingers in die lug en klap met hande op die knieë *(patschen)* (Landis & Carder, 1972:79-80).

Ritmiese eggospel word aanbeveel om ritmes te onthou. Dit bevorder akkurate beluistering, vinnige sensories-motoriese reaksie, ouditiewe geheue en die belewing van struktuur, byvoorbeeld:



(De Kock, 1989:89 en Gilbert, 1984:39).

Ritmiese eggospel word uitgebrei deur van hierdie aktiwiteit te vorder na 'n vraag-en-antwoord-speletjie, byvoorbeeld tussen die onderwyser en die leerlinge:



Die beoefening van ritmiese eggospel stimuleer die beginsel van **improvisasie** en leer die kind dat as hy 'n eie ritmiese patroon kan skep, hy ook tot ander meer ingewikkelde kreatiewe take in staat sal kan wees (De Kock, 1989:89 en Gilbert, 1984:39) (vgl. 4.6.2.14 en 20).

(ii) Sang

Op klankgebied begin Orff die klankontdekkingsproses met klanke uit die omgewing (ongeorganiseerde klanke) soos 'n hond wat blaf, 'n deur wat toeslaan en 'n vliegtuig wat verbyvlieg. Daarna word gelet op toonkwaliteit; harde en sagte klanke, asook klank van metaal- teenoor houtvoorwerpe (Choksy *et al.,* 1986:97).

Orff het sang beskou as voortvloeiend uit ritmiese spraak. As die kinders genoeg ervaring opgedoen het deur ritmiese spraak, dreunsang ("children's chant"), en die klap (belewing) van ritmiese patrone, is die oorgang hiervan na 'n natuurlike sangstyl met definitiewe toonhoogte baie maklik (De Kock, 1989:90 en Landis & Carder, 1972:80).

Soos Kodály, beskou Orff die aanvanklike enkele suiwer interval van jong kinders in sang as die dalende mineur terts (**s-m**). Dit word byvoorbeeld aan leerlingname gekoppel en op die patroon van die ritmiese eggospel uitgebrei na 'n eggospel, met naas die ritmiese aspek, 'n melodiese karakter wat reeds deur gebruik van spraak aan die leerlinge bekend is (De Kock, 1989: 90; Nye & Nye, 1985:206 en Warner, 1991:72).

Orff maak ook in aanvangsonderrig van die pentatoniese toonreeks gebruik omdat die klanke van dié toonreeks die kind die geleentheid bied om met klank te eksperimenteer en te improviseer sonder dat hulle dissonante klanke voortbring. Namate die onderrig vorder, kan na die majeur en mineur toonaarde beweeg word (Frazee & Kreuter, 1987:20; Landis & Carder, 1972:82 en Nye & Nye, 1985:204).

Sang bied die geleentheid om verskeie musikale begrippe te bestudeer. Bepaalde ritmiese gedeeltes moet uitgesonder word en met aandag, deur die beoefening van aktiewe beluistering, beleef word. Daarna word die samestelling daarvan toegelig. Aspekte soos ritme, tydmaat en struktuur kan op hierdie wyse bemeester word. Die ervaring en begrip van kontrapunt (teenstemme) word deur die sing van kanons van jongs af aangeleer en op 'n aangename wyse bemeester (Frazee & Kreuter, 1987:20).

(iii) Beweging

Beweging in die ORFF SCHULWERK word afgelei van die beginsels uit die Dalcroze EURITMIEK (vgl. 4.3.2.2). Die verskil is egter dat liggaamsbeweging alleen nie só sterk deur Orff beklemtoon is nie. Dit speel wel naas spraak, sang en instrumentespel 'n beduidende rol (Landis & Carder, 1972:85 en Frazee & Kreuter, 1987:19).

Die bewegings waarop Orff konsentreer, is nie vreemd aan jong kinders nie. Dit hoef dus nie spesifiek aan hulle geleer te word nie. Bewegings soos stap, hardloop, spring en huppel word saam met die musiek uitgevoer. Dit bied die geleentheid om vryelik te beweeg. Liggaamsritmes vorm 'n integrale deel van die uitvoering van bewegingsaktiwiteite (De Kock, 1989:91 en Landis & Carder, 1972:83).

(iv) Improvisasie

Vir Orff is dit baie belangrik dat die kreatiwiteit van 'n kind aangemoedig word. Deur improvisasie in musiek kan hierdie doel bereik word, waar die kind gehelp en daartoe gelei word om sy eie musiek te skep (Landis & Carder, 1972:85).

Die onderwyser moet hulp (in die vorm van leidrade/wenke) aan die leerlinge verleen, maar hulle moet aangemoedig word om self te improviseer. Die ontwikkelingsvlak van leerlinge moet in ag geneem word. Die kind se eerste pogings omvat gewoonlik die skep van ritmes of melodiese motiewe wat later na frases uitgebrei word en uiteindelik in 'n struktuur geakkommodeer kan word. Die gehalte en lengte van motiewe wat die kinders self skep, behoort mettertyd te verbeter en van hoër gehalte te wees (Frazee & Kreuter, 1987:31).

(v) Instrumentespel

Die belangrikste instrument vir Orff naas die liggaam in sy geheel, is die menslike stem. Die rede hiervoor is dat die liggaam vir die jong kind die beste begeleidingsmoontlikhede in die vorm van liggaamsperkussie bied (Choksy *et al.,* 1986:98).

In die onderrig van ontwikkelende kinders het Orff ervaar dat daar 'n behoefte vir geskikte instrumente bestaan wat tydens onderrig gebruik kon word. Die bespeling daarvan moes

bemeester kon word, maar terselfdertyd moes die klankkwaliteit daarvan van hoogstaande gehalte wees. Daarom staan die reeks instrumente wat ontwikkel is en aan hierdie vereistes voldoen, vandag as die *Orff-instrumente* bekend (McLachlan, 1983:183 en Landis & Carder, 1972:95).

Die Orff-instrumente sluit melodiese instrumente asook slaginstrumente in. Xilofone, glockenspiels en metallofone bestaan elk uit 'n reeks stafies (metaal of hout) en word met tikstafies bespeel. Genoemde instrumente staan as melodiese instrumente bekend. Daar is ook die volgende instrumente wat vir slagwerk (perkussie of nie-melodiese instrumente) gebruik word: tromme, handtromme, simbale, tamboeryne, ritmestokkies, driehoekies en klokkies. Al hierdie instrumente kan saam in 'n groep bespeel word. Dit kan ook deur blokfluite en selfs die klavier, asook bas-snaarinstrumente of kitaar begelei word (Landis & Carder, 1972:95-96; McLachlan, 1983:183; Nye & Nye, 1985:204 en Choksy *et al.*, 1986:100).

Orff was bewus daarvan dat veral 'n jong kind sekuriteit ervaar deur die belewing van herhaling in musiek. Daarom implementeer hy dié beginsel in sy onderrig. Wanneer kinders tydens instrumentespel 'n begeleiding moes voorsien, het hy van ostinaatpatrone (herhaalde motiewe) gebruik gemaak (Frazee & Kreuter, 1987:33). Die partiture uit DAS SCHULWERK bestaan meestal uit 2-6 partye waarvan een die melodie vorm - vir die stem en/of blokfluit geskryf. Die ander partye vorm begeleidende ostinati en/of bordun ('n bordun is 'n deurlopende basbegeleiding in 'n interval van 'n kwint of 'n kwart: klanke wat óf gelyktydig, óf namekaar uitgevoer word). Die bordun is die voorloper van latere harmoniese begrip van akkoorde in meerstemmige musiek (McLachlan, 1983:184).

Namate kinders ontwikkel, word hulle nuuskierig oor dinge in hulle omgewing en klank trek grootskaalse aandag. Hulle wil daarmee eksperimenteer om sodoende hulle skeppende vermoë te ontsluit. Orff-instrumente bied die ideale geleentheid daartoe (Frazee & Kreuter, 1987:21 en De Kock, 1989:91). Die instrumentespel vorm ook 'n gulde geleentheid vir alle kinders om tydens groepwerk saam te werk/speel (Landis & Carder, 1972:116).

4.3.5 Gevolgtrekking

Die musiekonderrigmetodes van Dalcroze, Kodály en Orff wat uiteengesit is, toon ooreenkomste en verskille. Dit is juis die verskille tussen die metodes wat mekaar aanvul en 'n totaal omvattende benadering tot musiekonderrig aan jong kinders moontlik maak.

Dit is baie duidelik uit die geraadpleegde literatuur dat musiekopvoeding aan jong kinders op skool in Amerika en elders oorsee, beginsels insluit uit die teorieë van Dalcroze, Kodály en Orff. Ook in die RSA word klasmusiekonderrig op dié lees geskoei (vgl. McLachlan, 1983; De Kock, 1989 en Grobler, 1990).

Hoewel die hoofklem van die drie musiekopvoeders op verskillende komponente lê, is hulle teorieë kompleterend. Orff byvoorbeeld het voortgebou op die Euritmiek van Dalcroze (vgl. 4.3.4.2 (iii)).

Indien 'n eklektiese benadering gevolg word, sou dit die meeste voordeel vir alle musiekopvoeding inhou. Dit is noodsaaklik dat ten volle kennis geneem word van elkeen van die drie musiekopvoeders se standpunte. Daarná kan 'n seleksie van die komponente uit elkeen se benadering gemaak word, wat bruikbaar en toepaslik geag word vir plaaslike omstandighede en opvoedingsvereistes.

4.4 Die verband tussen onderrigbeskouings van die musiekopvoeders Dalcroze, Kodály en Orff en ander opvoedkundiges (Gagné, Piaget, Bruner, Bloom en Gesell)

4.4.1 Oriëntering

Daar is sterk ooreenkomste tussen die onderrigbeskouings van musiekopvoeders en ander genoemde opvoedkundiges (vgl. hfst. 2). Deur hierdie raakpunte te identifiseer, uit te lig en dit te benut, word dit moontlik om beter onderrig met dienooreenkomstige resultate in die musikale opvoeding van kinders, asook opvoeding oor 'n breër spektrum te bewerkstellig.

4.4.2 Dalcroze

Dalcroze lê die hoofklem in sy musiekopvoeding op die inherente en lewenskragtige genot van **ritmiese beweging** *en die vrymoedigheid en selfvertroue wat dit skep* (vgl. 4.3.2.1).

GAGNé (vgl. 2.3.2.2 (iv)) beskou *motoriese vaardighede* as een van vyf tipes menslike vermoëns. Om suksesvol te kan ontwikkel en leer, moet hierdie vaardighede tot verfynde aktiwiteite ontplooi word.

BRUNER (vgl. 2.3.4.2) se verskillende *voorstellings in drie stadia*, ten opsigte van die kognitiewe ontwikkeling van die kind, kom prominent in musiekopvoeding na vore. Dalcroze beklemtoon preverbale leer, wat *Bruner* handelinge of enaktiewe voorstellings noem, waar al die kind se voorstellings van handelinge afhanklik is. Die volgende stadium volgens *Bruner* is dié waarin ikoniese voorstellings vir beelde in die plek van handeling voorsiening maak. Laastens volg die simboliese stadium waar abstrakte voorstellings aangetref word. Aronoff (1969:37) bring dié siening van die enaktiewe en ikoniese voorstellings van *Bruner* in verband met Dalcroze se opvatting dat **hoor** en **doen** beoefen moet word, voordat 'n simboliese voorstelling van nuwe leerstof suksesvol gemaak kan word. De Kock (1989:115) huldig dieselfde standpunt oor die geldigheid van *Bruner* se teorie met betrekking tot musiekopvoeding.

BLOOM (vgl. 2.3.5.1) se opvattings word in sy taksonomie uiteengesit. Hy verdeel menslike vermoëns in drie vlakke of domeine, waarvan die psigo-motoriese domein een is. *Bloom* beklemtoon die ontwikkeling van *motoriese vaardighede* wat in onderrig vir neuromuskulêre vaardighede en koördinasie benodig word (vgl. 2.3.5.2 (f)).

GESELL (vgl. 2.3.6.1) heg besondere waarde aan die standpunt dat natuurlike ryping en stelselmatige *motoriese ontwikkeling* by kinders plaasvind. Hy meen wel dat die kwaliteit van motoriese ontwikkeling deur doelgerigte oefening kan verhoog en Dalcroze bou op sy beurt voort met die beklemtoning van bewegingsaktiwiteite in musiekonderrig.

4.4.3 Kodály

Kodály se onderrigmetodiek beklemtoon die volgende vereistes:

(i) Die ontwikkeling van die menslike stem wat impliseer dat 'n verfynde gehooropleiding beoefen moet word.
(ii) Die gebruik van volksmusiek in onderrig wat moedertaalonderrig uitlig.
(iii) Musiekonderrig moet aan kinders vanaf 'n baie vroeë leeftyd gegee word (vgl. 4.3.3.2).

GAGNé (vgl. 2.3.2.2 (ii)) heg besondere waarde aan *taalvaardighede.* Die rede daarvoor is dat taal nodig is om inligting te bekom.

BRUNER (vgl. 2.3.4.1) se leerteorie berus op die feit dat kennisverwerwing 'n *spiraalstruktuur* impliseer. Kennis kan aanvanklik nie-verbaal wees, maar mettertyd kring dit uit in meer gevorderde studie met *verbale verband.* Hy beklemtoon ook dat moontlike leerfoute voorkom moet word in die *aanvangsjare* van die skool. Verder steun hy die feit dat onderrig aan jong kinders gebied moet word.

BLOOM (vgl. 2.3.5) streef *goeie kwaliteit onderrig* na. In Kodály se gehooropleiding is daar byvoorbeeld ook sterk sprake van gehoorontwikkeling wat *besonder goed* aan die leerlinge *onderrig* moet word ter verkryging van die gewenste resultate.

4.4.4 Orff

Orff baseer sy musiekonderrig op die uitvoering en belewing van musiek, beweging en spraak. 'n Baie belangrike komponent van sy onderrig is die instrumentespel (op Orff-instrumente wat spesiaal daarvoor ontwerp is) van sy leerlinge. Hy leer hulle van jongs af musiek beleef, dit uit te voer en te waardeer. Hierdie metode leen hom voorts daartoe dat die leerlinge die geleentheid gebied word om hulle kreatiwiteit vanaf 'n vroeë leeftyd te beoefen (vgl. 4.3.4.1-2).

GAGNé se opvatting oor *motoriek* (beweging) is reeds by die bespreking van Dalcroze (4.4.2), én ten opsigte van taalvaardighede by Kodály, (4.4.3) verstrek.

In *PIAGET* (vgl. 2.3.3.3) se onderrigbenadering vorm *kinderspel* die medium waardeur die kleuter reeds *kognitief* ontwikkel. Die *bewegingsaktiwiteite* in Orff se benadering stem dus hiermee ooreen. Orff se musiekonderrig kan in onderrig vir *verskillende ouderdomsgroepe* aangepas word om by hulle ontwikkelingsvlak aan te pas. *Piaget* se teorie oor *ontwikkelingsfases* behoort hier van groot nut te wees.

Die idee van *vroeë onderrig* asook *selfontdekking van kennis* (vgl. 2.3.4.4) wat uiteindelik tot *kreatiewe handelinge* kan lei, word deur *Bruner* hoog aangeskryf.

BLOOM (vgl. 2.3.5) se opvatting oor *bemeesteringsleer* kan in verband gebring word met Orff se uitgangspunt dat die kind in sy *totaliteit* betrek moet word deur sy *spraak, beweging en instrumentespel* wat hy moet *bemeester.* Orff beklemtoon verder die *aktiewe deelname van alle leerlinge* wat *Bloom* ook in sy leerbenadering onderskryf. Versterking en beloning wat nodig is om *motivering* te verseker volgens *Bloom*, kom ook na vore in Orff se onderrig. Waar kinders sukses as versterking moet kan ervaar, kies hy spesifieke instrumente wat 'n bepaalde kind kan hanteer vir individuele *suksesbelewing. Terugkoppeling en korreksies* wat in *Bloom* se onderrigstrategie aanbeveel word, kan baie konsekwent deur Orff se instrumentespel en bewegingsaktiwiteite gehandhaaf word. Indien hoorbare foute begaan word, kan dit dadelik deur die onderwyser waargeneem word en kan hulp verleen word. Die Orff-metode gee aan leerlinge die gulde geleentheid om *kreatief* op te tree. *Bloom* is ook 'n voorstander daarvan om kreatiwiteit aan te moedig.

GESELL (vgl. 2.3.6.1) se standpunt ten opsigte van *motoriek* is reeds by Dalcroze se bewegingsaktiwiteite toegelig.

4.4.5 Gevolgtrekking

Uit bostaande vergelyking van die onderskeie musiekopvoeders se metodes met dié van opvoedkundiges, is dit duidelik dat talle beginsels ooreenstem. Komponente uit die verskillende teorieë kan aanvullend tot mekaar gesien word.

Die uitstaande kenmerk van die musiekopvoeders se teorieë is dat hulle op musiekonderrig konsentreer wat vanaf 'n baie vroeë leeftyd reeds aan kinders gebied kan word. Daarom word dit ook deur die kleuteropvoeders suksesvol in hulle werkprogramme ingesluit. Om dieselfde rede behoort skoolbeginners by sodanige benadering in onderrig baat te vind.

4.5 Skakeling van musiek met ander vakke in die kurrikulum

4.5.1 Inleiding

Kodály was van mening dat musiek op skool 'n kern- of basisvak behoort te wees. Ander vakke se inhoud moet dan daarmee skakel, sodat alle leerinhoude 'n eenheid vorm. Sy motivering hiervoor was dat musiek op alle terreine tot die kind se ontwikkeling bydra (byvoorbeeld emosioneel, intellektueel, esteties asook fisiek - vgl. 4.3.3.1 (vi)). Tot dusver het hierdie aanbeveling nog nie gerealiseer nie, maar dit sou wel in die aanvangsklasse van die primêre skool uitvoerbaar wees.

Grobler (1990:10) beklemtoon die uitgangspunt dat musiek nie net tydens geïsoleerde periodes aan jong kinders gebied moet word nie, maar dat dit deel van die daaglikse aktiwiteite behoort te vorm. Nye (1979:3) onderskryf ook hierdie benadering en wys daarop dat musiek emosionele uitingsmoontlikhede bied wat in die loop van 'n dag kan wissel.

Krouse (1988:90) ondersteun die standpunt dat sang nie slegs tot enkele lesperiodes per dag beperk moet word nie. Ervaring het dié onderwyser laat besef dat sang baie suksesvol gebruik kan word teen die einde van die skooldag wanneer leerlinge in die junior primêre fase tekens van vermoeidheid begin toon.

Vervolgens sal toegelig word watter vakke wel deur middel van musiek aangebied en/of aangevul kan word.

4.5.2 Tale (Moedertaal asook 'n tweede taal)

In vorige besprekings is reeds gemeld dat Kodály asook Orff moedertaalonderrig in hulle metodiek betrek. Kodály en Orff het sang wat op volksmusiek gebaseer is, in musiekonderrig gebruik. Die woorde van die liedere is dus altyd in die moedertaal gesing.

Greenberg (1979:187) asook Jacobs (1988:35) wys daarop dat klem op korrekte woorduitspraak tydens sang, leerlinge behoort aan te moedig om ook tydens alle mondelinge taalgebruik hieraan aandag te skenk.

Sauer (1986:75) is van mening dat 'n kind se woordeskat uitgebou word deur die sing van geselekteerde liedere, en dat korrekte woorduitspraak terselfdertyd daardeur aandag geniet.

De Kock (1989:123) meld dat mondelinge asook geskrewe taal deur musiek bevorder kan word. Veral voorbereidende lees asook alle latere leesaktiwiteite kan hierdeur bevoordeel word.

Stories (vergesel van musiek) wat rym en ritme bevat, leen hulle in taalonderrig uitstekend tot dramatisering, asook die uitvoering van bewegingsaktiwiteite. Tydens die uitvoering van laasgenoemde liggaamsbewegings kan grootmotoriek ontwikkel word. Oefengeleentheid rakende klankwaarneming kan ook so geskep word. Stories op 'n plaat of klankkasset (verbind aan klankapparaat met meer as een gehoorstuk vir verskillende leerlinge) bied 'n uitstekende geleentheid tot differensiasie in 'n klassituasie. Terwyl party leerlinge luister, kan die onderwyser aan ander leerlinge volgens hul behoeftes (begaafdes of swakbegaafdes), individuele aandag skenk (Greyling en Joubert, s.a.:32).

Krouse (1988:79) beklemtoon dat sang in die klas tydens die onderrig van 'n tweede taal die leerlinge laat ontspan. Terwyl hulle liedere sing, is hulle daarvan bewus dat geen taalfoute begaan kan word nie. Die onderwyser kan nie teenoor individue kritiek uitspreek nie en hulle vind die sangaktiwiteite self aangenaam. Herbst (1988:39-40) onderskryf hierdie standpunt.

As voorbeeld kan die volgende aktiwiteit uitgevoer word:
Kies 'n liedjie in die tweede taal wat handel oor grammatika wat kan dien om sekere reëls of beginsels vas te lê (gebruik die wysie van "Frère Jacques"/Vader Jakob):

There **is** one face, there **is** one face,
There it **is**, there it **is**,
There **is** only one face, there **is** only one face
There it **is**. There it **is.**

Daarna:

There **are** some stars . . . (volg dieselfde patroon).

L.W. Terwyl die woorde gesing word, kan sketse of prente vertoon word om die betekenis op konkrete wyse te verstewig (Zinar, 1983:166).

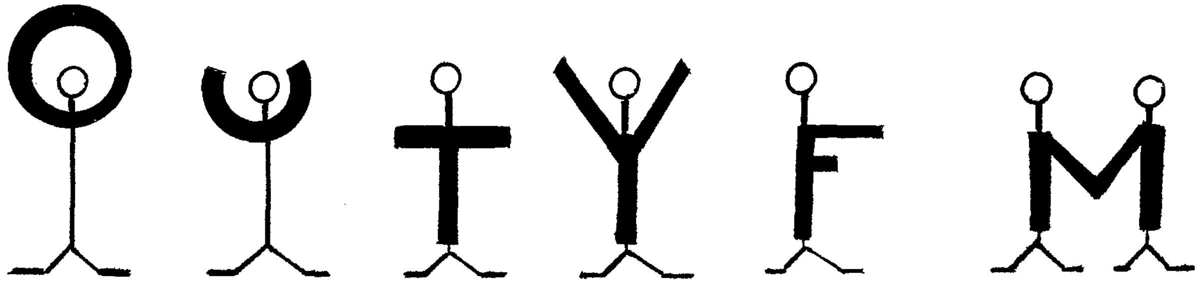
4.5.3 Skrif

Voorbereidende skrifoefening kan op maat van musiek gedoen word. Fyn spierkoördinasie kan ook deur die bespeling van instrumente (Orff-tipe) verbeter word.

Volgens Klein (1985:45), is musiek belangrik vir die ontwikkeling van fisieke spierkoördinasie. Musiek kan 'n positiewe bydrae tot skrifontwikkeling lewer. Die deurlopende ritmiese aspek in musiek word ook in skrifpatrone gevind. Net soos 'n letter nie 'n woord (met betekenis) in taal vorm nie, is dit die geval met klank in musiek waar losstaande klanke geen musiek is nie. Daarom word aanbeveel dat 'n kind daagliks by musiekaktiwiteite betrek moet word. Leerlinge moet aangemoedig word om te sing en instrumente te bespeel, byvoorbeeld as begeleiding op tromme, tamboeryne en ander slaginstrumente sodat bogenoemde aspekte deur hulle ervaar kan word (Klein, 1985:69).

Warner (1991:91) meld dat instrumentespel 'n rol ten opsigte van koördinasie van die twee hande speel. Kinders ontdek dikwels tydens die bespeling van instrumente watter hand dominant is.

Na aanleiding van die sing van geselekteerde liedere waarin 'n bepaalde letter herhaaldelik voorkom, kan die leerlinge gevra word om die vorming van dié letter met hulle liggame na te boots. Tydens die sing van die liedere kan hulle vryelik beweeg, maar sodra die sang (musiek) ophou, moet hulle stilstaan en die gevraagde houding inneem. Dit is moontlik om twee leerlinge te laat saamwerk om ingewikkelder letterpatrone voor te stel. Nadat die vorms beleef is, sal die leerlinge die vorming daarvan makliker kan onthou en self kan skryf. Voorbeelde:



(Gewysigde idee uit: Zinar, 1983:165).

4.5.4 Wiskunde

Cronjé en Pretorius (1989:53) lê daarop klem dat ouditiewe persepsie 'n wesenlike rol in Wiskunde-onderrig speel. Een van die oefeninge wat hulle aanbeveel, is dat ritmes wat deur die onderwyser op hoorbare manier aangedui word, deur die leerlinge herhaal moet word. Die spesifieke aantal kere wat 'n onderwyseres haar hande klap, moet die leerlinge byvoorbeeld individueel op 'n trom, of ander slaginstrument in antwoord daarop, speel.

Begrip van tyd en getal kan deur die volgende aktiwiteit beleef word: Gee aan 'n leerling 'n trom en tromstokkie en vertel 'n storie of sing 'n liedjie voor wat oor tyd handel. Vra die leerling om op elke **uur** wat genoem word die korrekte aantal slae op die instrument uit te voer. Verskillende leerlinge moet kans kry om die musiekinstrument te hanteer (Gewysigde idee uit: Zinar, 1983:182).

Jacobs (1988:19) meen liedjies kan gesing word waardeur wiskundige begrippe vasgelê word. Telliedjies en bewegingspeletjies kan bygevoeg word waartydens die leerlinge ook geometriese figure deur hulle aktiwiteite naboots.

De Kock (1989:123) is van mening dat maat, groepering, volume, massa, tyd en ruimte beslis deur liedere en bewegings wat uitgebeeld word en so deur leerlinge self beleef word, beter verstaan en onthou kan word.

4.5.5 Liggaamlike opvoeding

Alle bewegingsaktiwiteite kan 'n rol in spierontwikkeling speel. Spesifieke aktiwiteite kan aanvullend na aanleiding van die groep se behoeftes gedoen word.

Volgens Birkenshaw (1982:9) kan bewegingsaktiwiteite wat saam met sang uitgevoer word, die leerlinge met algemene bewustheid asook koördinasie van liggaamsdele, en begrip van posisie in die ruimte help. Lateraliteit kan deur bewegings, soos van links na regs, asook rigtingsin van bo na onder en ander (assosiasie met omringende omgewing), gevestig word. Die sang/musiek laat die leerlinge terselfdertyd die ritme van die musiek ervaar wat tot ritmiese begrip lei.

Kreatiewe beweging op maat van musiek, soos deur Dalcroze aanbeveel, bied geleentheid aan die leerlinge om te eksperimenteer en kreatiewe bewegings te skep. Laban, 'n deskundige op die gebied van liggaamsbewegings en liggaamsopvoeding, maak ruim van musiek in sy opvoedingsprogramme gebruik (Laban, 1988:90). Shreeves (1985:27-28) wat konsentreer op dansbewegings vir jong kinders, lê ook besonder sterk klem op sinvolle gebruik van musiek in kreatiewe dansonderrig.

4.5.6 Gesondheidsopvoeding

'n Positiewe gesindheid moet in hierdie vak by die kind gevorm word byvoorbeeld ten opsigte van liggaamshigiëne en korrekte voeding. Die sing van gepaste liedere met woorde wat dié gesindhede beklemtoon, én dikwels herhaal word, kan die opvoedingsproses versterk (Jacobs, 1988:26).

4.5.7 Omgewingsleer

Die omgewing waarin die skoolbeginner hom bevind en wat vir hom vreemd is moet verklaar word, aangesien daar by die jong kind 'n intrinsieke soeke na verduidelikings en verklarings op sy vrae oor wat hy in die natuur waarneem, bestaan. Dit moet aan hom uitgewys word dat die mens se wêreld deel van die groot geheel is, wat deur die Skepper daargestel is. Een van die doelstellings van Omgewingsleer is daarom die eenvoudige begrip van natuurverskynsels en die aanwakkering van liefde en waardering vir die natuur (Theunissen, 1992:1-2). Jacobs (1988:29-31) bied 'n moontlike metode hiervoor, waar sy aanbeveel dat 'n positiewe gesindheid teenoor die omgewing bevorder kan word deur die sing van liedere wat respek vir die natuur, natuurlike hulpbronne, plant- en dierlewe beklemtoon. 'n Geskikte lied wat genoem word, is "Tuinmaak" van Van der Wateren (vgl. hfst. 5). Liedere wat oor die seisoene handel en wat deur mondelinge besprekings opgevolg word, kan hierdie abstrakte begrippe vir die skoolbeginner ook toeganokliker maak.

4.5.8 Bybelonderrig

Die sing van gewyde kinderliedere kan 'n betekenisvolle bydrae tot die godsdienstige vorming van 'n jong kind lewer. Dramatisering van gebeure uit die Bybel en Kersspele met sang, beweging en slagwerk, kan beslis 'n positiewe rol hierin verseker (Jacobs, 1988:16 en 19).

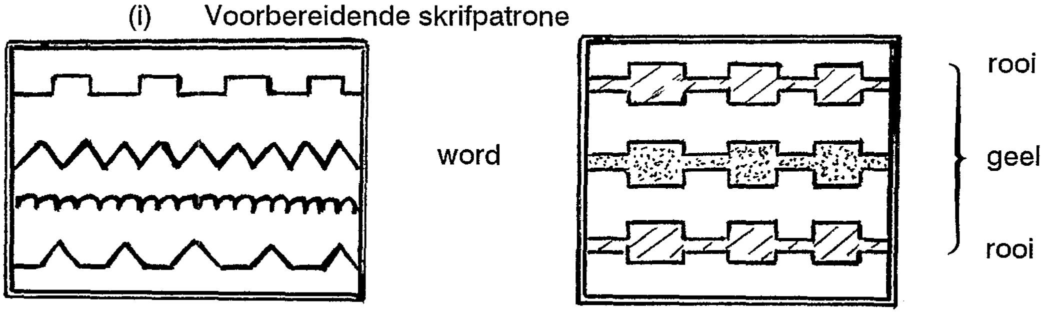
Deur die sing van 'n kindergebedjie, kan die gewyde atmosfeer en die inhoud van die woorde van die lied by kinders tuisgebring en versterk word (Pieterse, 1983:112).

4.5.9 Kuns

Leerlinge kan verskeie voorwerpe maak soos *geskenkpapier*, deur die herhaalde gebruik van voorbereidende skrifpatrone, daarna letters, syfers en/of musieksimbole (note ens.) op 'n vel papier. Vóór die skriftelike oefening kan eers 'n liedjie gesing word waarin die patroon, letter of syfer op een of ander wyse beklemtoon word.

Voorbeeld:

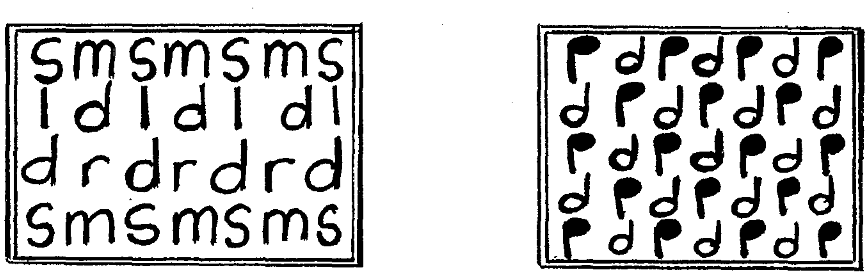
(i) Voorbereidende skrifpatrone



L.W. Begin met een patroon. Volg op met moeiliker motiewe wat 'n patroon vorm. Deur die motiewe in te kleur met byvoorbeeld rooi-geel-rooi, kan 'n visuele voorstelling van drieledige struktuur - ABA - gemaak word.

(ii) Opvolgoefeninge

Letters gekoppel aan solfastelsel (pentatoniese toonreeks) en musieknote of -simbole



(Gewysigde idee : Zinar, 1983:179).

4.5.10 Gevolgtrekking

Nye (1979:23-24) bevestig dat musiekonderrig nie geïsoleerd van ander vakke behoort aangebied te word nie. Terwyl kinders speel en/of leer, ervaar hulle die behoefte om van die dinge waarmee hulle besig is, te sing. So leer hulle om oor verskeie aspekte te kommunikeer. Ter wille van die musiekontwikkeling van die kinders kan wel 'n bepaalde periode of aantal periodes per week ingeruim word waarin slegs aandag aan die uitbreiding van musiekkennis gegee word.

Tydens hierdie onderrig word sake rakende **klank** beklemtoon. Daar word verdere aandag aan ritmiese aspekte asook stemming en atmosfeer geskenk. Daarnaas word die onderrig op die begrip van musiekkonsepte soos dinamiek, tempo, klankkleur en struktuur toegespits. Aktiwiteite wat hierdeur betrek kan word, is sang, beweging, instrumentespel, kreatiwiteit en luisteronderrig (Hendrikse *et al.,* 1992:Wenke).

Hierdie musiekonderrig alleen is nie vir 'n ontwikkelende kind genoegsaam nie. **Toepassing van die musiek** behoort deur die loop van die dag aanvullend in verskillende periodes/vakke tot voordeel van die kind se ontwikkeling en algemene skolastiese vordering gebruik te word.

Zinar (1983:203) beweer dat kinders wat tydens onderrig gedurende die dag doelgerigte musiekaktiwiteite by hulle werksaamhede ervaar het, gewoonlik beter konsentreer en meer selfvertroue as voorheen vertoon.

4.6 Verrykingsmoontlikhede van die skoolprogram deur middel van musiekonderrig aan skoolbeginners

4.6.1 Inleiding

In hoofstroomonderwys is dit moontlik dat gedurende klaswerkperiodes nie genoeg aandag aan elke individuele skoolbeginner gegee kan word nie. Dit is moontlik dat 'n aantal leerlinge wel genoegsame vordering toon. Dié egter wat besondere begaafdheid openbaar asook dié wat nie na wense vorder nie, kan nie werklik ten volle die nodige leiding en hulp ontvang sodat elkeen se aangebore moontlikhede optimaal ontsluit word nie.

'n Verrykte klasmusiekprogram aan skoolbeginners beskik oor unieke moontlikhede om **alle** leerlinge in 'n klasgroep se volle potensiaal te help ontgin. Die gevolg daarvan is optimale skolastiese vordering op alle vlakke dwarsdeur die skoolloopbaan.

4.6.2 Spesifieke moontlikhede

4.6.2.1 Perseptuele ontwikkeling (vgl. 2.4.2-3 en 3.4.7)

(a) Ouditiewe persepsie

Een van die belangrikste bates van musiekaktiwiteite lê in beluistering wat ouditiewe persepsie help ontwikkel, met ander woorde dit leer die kind sinvol **luister** (De Kock, 1989:94).

Deelname aan beplande musiekaktiwiteite vereis van elke deelnemer aktiewe en akkurate beluistering. 'n Leerling kan slegs tydens sang, instrumentespel, deelname aan bewegingsaktiwiteite of die skep van eie nuwe musiek reageer, as die bou en samestelling van die musiek (klank) waarmee hulle besig is, op betekenisvolle wyse deur hulle waargeneem kan word. Beluistering (ouditiewe waarneming) is daarom volgens Greenberg (1979:128) 'n integrale komponent van alle vorme van musiekbeoefening.

Birkenshaw (1982:33-46) onderskei die volgende ouditiewe komponente:

(i) Bewuswording van klank

Kinders bevind hulle in 'n lawaaibesoedelde wêreld en leer van kleins af om hulle van hierdie raserige omgewing af te sluit. Daarenteen behoort 'n kind juis te leer luister om te kan leer. Leerlinge moet leer om **klank** teenoor **stilte** (geen klank) te kan ervaar en moet van betekenisvolle omgewingsklanke bewus gemaak word.

(ii) Diskriminasie van klanke

Daarná moet suksesvol onderskei kan word tussen klanke byvoorbeeld ten opsigte van klankkwaliteit, dinamiek (hard en sag), asook toonhoogte (hoog/laag) (vgl. glyfluitoefening en ritmestokkiegesprekke in hfst. 5).

Greenberg (1979:137) stel voor dat die leerlinge gevra word om klanke wat hulle hoor, met hulle eie stemme te probeer namaak. Hierdie oefening bevorder intensiewe beluistering deur die kinders. Wanneer toonhoogte ter sprake is, kan handtekens soos gebruik in die Kodály-metode, die leerlinge tot hulp wees om die belewing van die toonhoogte weer te gee (vgl. voorstellings deur middel van handhoogtes in hfst. 5).

(iii) Ouditiewe opeenvolging en geheue

Die volgende stap help die kind om sy vermoë te ontwikkel om klanke ná mekaar te onthou en te kan weergee (vgl. 2.5.4.4).

Eggospeletjies (soos in 4.3.4.2 uiteengesit) wat eers net ritme en later ook toonhoogte insluit, kan gespeel word.

Indien leerlinge hierdie drie stappe bemeester het, behoort alle luisteraktiwiteite met groter welslae as voorheen in die leerproses gebruik te kan word. De Kock (1989:124) huldig dieselfde standpunt rakende ouditiewe persepsie.

Die begrip en innerlike belewing van toonhoogte (klank) kan deur die gebruik van die solfastelsel se handtekens beter onthou word. Dié konkrete voorstelling van klank kan voorafgegaan word deur die gebruik van handhoogtes deur kleiner kinders, wat nie bepaalde tekens vir elke toonleertrap aandui nie, maar slegs die kind bewus maak van styging en daling van toonhoogte en selfs mettertyd die intervalle ook meer akkuraat voorstel. Dit dui ook op begrip van posisie in die ruimte by die kind (De Kock, 1989:100).

Die sterk beklemtoning van ritmiese aspekte in die groepmusiekaanbieding (vgl. Orff - 4.3.4.2) wat direk met spraak verband hou, help kinders met lettergreepverdeling van woorde (ouditiewe analise en sintese). Dit raak aanvanklik hulle moedertaal, wat volgens Kodály as uitgangspunt vir taalonderrig moet dien. Ander tale word op dieselfde wyse op 'n later stadium aangeleer (De Kock, 1989:94).

Ouditiewe vaardighede is veral belangrik om taal aan te leer en te gebruik aangesien taal primêr op klank berus. Om te leer lees, moet 'n leerling ooreenkomste en verskille in spraakklanke kan onderskei (ouditiewe diskriminasie), want sou hy **nie** oor dié vaardigheid beskik nie, lei dit tot 'n verlies aan begrip van dit wat hy hoor. Die kind moet ook harde en sagte klanke kan onderskei en oor ouditiewe geheue vir suksesvolle aanvangslees beskik (Greyling & Joubert, s.a.:34-36 en De Kock, 1989:100).

Musiekaktiwiteite in die onderrig bied aan leerlinge die moontlikheid om tussen voorgrond en agtergrond ten opsigte van klank te leer onderskei (De Kock, 1989:125). Sauer (1986:62) meen dat lokalisering van klank in musiekbeoefening 'n rol speel wat ook ouditiewe persepsie kan verbeter.

(b) Visuele persepsie

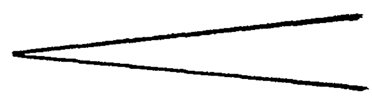
Visuele herkenning en diskriminasie kan beoefen word deur voorbereidende musieknotasie vir die jong kind. Visuele geheue asook voor- en agtergrondonderskeiding is hier ook onontbeerlik, aangesien dit 'n voorvereiste vir notasielees is. In musiekonderrig vorm visuele vaardighede die basis waaraan motoriese reaksies later gekoppel kan word (De Kock, 1989:124-125). Musieknotasie wat gelees word, word byvoorbeeld direk daarna op 'n instrument uitgevoer (motoriese weergawe).

(c) Multisensoriese persepsie

Wedemeyer en Cejka (1975:11) beklemtoon dat 'n multisensoriese benadering in onderrig vir veral die stadige leerder van groot belang is.

Tydens musiekonderrig en musiekmaak, benodig leerlinge meer as een sintuig op 'n bepaalde tydstip. Hulle moet luister, kyk en voel (ervaar/beleef) om by die lesaanbieding betrokke te bly. Soos reeds genoem, word die persepsie - byvoorbeeld begrip van instruksies - deur motoriese reaksies opgevolg.

Birkenshaw (1982:44) meen dat die grafiese weergawe van klank wat gehoor is, van groot belang is. Dit verseker dat die kind werklik luister, begrip daarvan vorm en dit dan daarna in visuele vorm weergee. Toonhoogte (hoog/laag) asook dinamiek (hard/sag) kan deur die kind op sy eie manier weergegee word, byvoorbeeld:

* DINAMIEK (sag na hard) of 

* TOONHOOGTE (hoog en laag) of

Daar kan dus gekonstateer word dat leerlinge deur middel van multisensoriese aktiwiteite (ten opsigte van visuele, ouditiewe en tassintuig) betrek moet word om hul motivering te verskerp, aandagspan uit te bou, konsentrasievermoë te verhoog en uiteindelik ook taalvaardighede uit te bou. Gepaardgaande bewegingsaktiwiteite moet doelbewus daarop gemik wees om fyner motoriese vaardighede en motoriese koördinasie te verkry (Nye, 1979:5 en Birkenshaw, 1982:xiv).

4.6.2.2 Motoriese ontwikkeling (vgl. 3.2.4)

Volgens Nye en Nye (1985:202) het Dalcroze se beklemtoning van liggaamsbewegings in sy Euritmiek tot gevolg dat die fisieke ontwikkeling van die kind bevorder word en dit stel hom ook in staat tot beter spierbeheer.

(a) Groot motoriek

Beweging tydens die musiekles bied 'n goeie geleentheid vir oefening van groot motoriese bewegings. Daar kan byvoorbeeld geloop, gehardloop, gespring en gehuppel word. Die nabootsing van die bewegings van verskeie diere as leidrade, kan na aanleiding van begeleidende musiek uitgevoer word (Birkenshaw, 1982:11 en 15).

(b) Fyn motoriek

Fyn motoriek word veral deur die bespeling van Orff-instrumente beoefen (De Kock, 1989:94). Warner (1991:91) het bevind dat die koördinasie van die kind se twee hande ontwikkel deur die bespeling van Orff-instrumente. Hierdie koördinasie-oefening word voorafgegaan deur handeklap om ritmiese patrone in eggospeletjies te kan weergee (Birkenshaw, 1982:47). Tydens hierdie oefeninge word die leerlinge verdere noodsaaklike oefening in middellynkruising gebied.

(c) Liggaamsbeeld, lateraliteit en links-regsoriëntasie

Indien 'n kind 'n swak begrip ten opsigte van sy liggaam ervaar, beteken dit dat hy nie oor genoegsame liggaamsoriëntasie, dit wil sê persoonlike en bewustelike ervaring van sy eie liggaam, beskik nie (Pieterse, 1983:60). Orff se onderrigmetode waarin musiek, beweging en spraak gelyktydig onderrig word (vgl. 4.3.4), maak dit moontlik om die kinders die geleentheid te bied om veral deur die bewegingsaktiwiteite hulle liggaamsmoontlikhede te leer ken. Hulle ontdek die samewerking tussen die twee kante as 'n eenheid van die liggaam, asook hoe die afsonderlike dele kan beweeg. Die belangrikste aspek is dat hulle bewus word dat hulle oor hierdie bewegings beheer kan uitoefen (Birkenshaw, 1982:xiv).

Liedere kan ook gesing word waarin liggaamsbewustheid ingeskerp word (vgl. hfst. 5). Benoeming van liggaamsdele asook gepaardgaande liggaamsbeweging betrek die kind in so 'n mate dat hy sy liggaam beter leer verstaan en gebruik (Birkenshaw, 1982:296).

Warner (1991:91) meld pertinent dat die bespeling van Orff-instrumente die kind help ontdek watter hand sy dominante hand is. Die dominante hand reageer vinniger en kan die korrekte speelplek (posisie in die ruimte) makliker vind. Die dominante hand kan aksente (harder klanke) ook meer suksesvol as die ander hand produseer. Dit word nogtans beklemtoon dat albei hande wel gebruik sal word om koördinasie van die twee hande te verbeter en middellynkruising te bemeester (Sauer, 1986:122).

Harries en Yost (1981:13) lê klem op die noodsaaklikheid van gevestigde links-regsbegrip om suksesvol te kan leer skryf. Verskeie liedere en bewegingsaktiwiteite kan daarom uitgevoer word wat herhaaldelik die begrippe links en regs beklemtoon (vgl. hfst. 5).

4.6.2.3 Perseptueel-motoriese vaardighede (vgl. 2.4.3 en 3.2.4)

Musiekaktiwiteite berus feitlik deurgaans op motoriese reaksies wat volg op 'n ouditiewe of visuele impuls. Bewegingsaktiwiteite word gekoppel aan musiek (ouditiewe persepsie) en alle speletjies word beplan sodat motoriese reaksies van die leerlinge gewoonlik op 'n ouditiewe wenk of opdrag moet volg. Hierdie moontlikheid wat een van die grootste bates van musiekaktiwiteite vorm, word

deur Sandbank (1983:59) in haar musiekonderrigmetode asook musiekterapie-aanbieding beklemtoon.

In gewone onderrig is daar weinig beoefeningsmoontlikhede vir hierdie kombinasie van perseptueel-motoriese vaardighede.

'n Kind wat swak handkoördinasie ervaar, kleur swak in en ondervind probleme met natrek van skryfpatrone en knipwerk. Kinders met swak motoriese vaardighede, beleef dikwels 'n vreeshouding teenoor aktiwiteite waar van hulle verwag word om reeds oor hierdie vaardighede te beskik. Die gevolg is gebrekkige selfvertroue en weinig waagmoed (Greyling & Joubert, s.a.:7).

Klein (1985:60) voeg hieraan toe dat oog-handkoördinasie 'n basiese vereiste vir skrifontwikkeling is.

4.6.2.4 Taalverwerwing/kommunikasie (vgl. 3.2.9)

Die sing van liedere help om die woordbetekenisse van onbekende woorde wat daarin mag voorkom, te verklaar en te leer ken.

Na aanleiding van die inhoud van die woorde van 'n lied wat gesing is, soos "Treintjie" (Pienaar, 1987:17) kan 'n algemene klasbespreking oor byvoorbeeld vervoer volg, waarin verdere *nuwe* woorde (woordeskatuitbreiding) aangeleer word.

Speletjies kan ook gespeel word waar sinne na aanleiding van voorwerpe, wat vooraf in houers geplaas en tydens die spel *ontdek* word, saamgestel moet word (vgl. hfst 5).

4.6.2.5 Wiskunde (vgl. 3.4.15.4)

Cronjé en Pretorius (1989:5) beklemtoon dat taal 'n uiters belangrike rol in aanvangswiskundeonderrig speel. Daarom moet die skoolprogram ruim voorsiening maak sodat alle leerlinge hul taalskat voldoende kan uitbrei.

Musiekaktiwiteite bied hier die antwoord. Telliedjies kan gesing word en sorg moet ook gedra word dat die leerlinge nie slegs leer tel nie, maar dat **getalbegrip** daaruit ontwikkel. Indien getalbegrip reeds bestaan, kan die sing van telliedjies help om dit verder uit te brei en te verstewig (vgl. 4.5.4).

4.6.2.6 Genoegsame herhaling (vgl. 2.5.3.5 en 3.3.4)

In hoofstroomonderrig word 'n les gewoonlik eenmalig aangebied. Sou van die leerlinge moontlik nie in hierdie een lesaanbieding alle nuwe begrippe/kennis korrek verstaan nie, kan leemtes met

die oog op verdere kennisverwerwing ontstaan. Wanbegrippe wat op hierdie wyse gevorm is of algehele onbegrip oor 'n bepaalde onderwerp, strek tot nadeel van die betrokke leerlinge.

Tydens musiekaktiwiteite kan sekere begrippe, deur die sing van liedere en/of bewegings wat uitgevoer word, talle kere herhaal word. Dit bied ook die moontlikheid van 'n alternatiewe benadering tot bepaalde kennisoordrag. Waar herhaling vir die stadige leerder onsekerhede help opklaar, kan die meer begaafde kinders dieselfde herhaling, met klem op musikale aspekte, benut. Die feit dat die lied/aktiwiteite herhaal word, is dan vir hulle nie hinderlik nie. Hulle kan selfs hul eie kreatiwiteitsmoontlikhede beoefen en uitbou, deur hulle eie bewegings te wysig met elke herhaling of selfs woorde van die lied met sinonieme te vervang. Alle leerlinge kan dus hierby baat vind. Die les moet vooraf doelbewus en versigtig beplan word, sodat die herhaling nie juis dié unieke moontlikheid laat verbygaan as gevolg van verveling van die intellektueel sterker leerlinge nie.

4.6.2.7 Aandagsinstelling en geheue (vgl 2.5.4)

Eggospeletjies (met ritme en later toonhoogte as basisinhoud) leer die kinders om hulle aandag aan elke aktiwiteit te gee. As met korter patrone begin word, wat met handeklap uitgevoer word, kan dit mettertyd uitgebou word tot langer patrone. Meer besonderhede kan bygevoeg word. Van die herhalings kan met verskeie liggaamsdele uitgevoer word, soos handeklap, die stamp van voete en die slaan met hande op knieë (Birkenshaw, 1982:47).

Die feit dat aktiwiteite met volle aandag uitgevoer word, maak dit moontlik om die besonderhede beter te onthou.

Grobler (1990:21) sluit aan by Bruner se siening dat kennis wat in musiekaktiwiteite deur selfontdekking verwerf word, van blywender aard is, omdat dit beter onthou, en makliker teruggeroep kan word (vgl. 2.3.4.4 en 2.5.4.4).

4.6.2.8 Motivering en deursettingsvermoë (vgl. 3.4.11-12)

Indien die kind deur middel van ontdekkende leer intrinsieke motivering ervaar, wil hy self verder by die leeraktiwiteite betrokke bly (Grobler, 1990:21).

Aktiwiteite behoort só beplan te word dat alle leerlinge 'n mate van sukses kan ervaar vir die vestiging van intrinsieke motivering wat ander skoolaktiwiteite bykomend positief behoort te beïnvloed.

Genotservaring help die leerlinge om te volhard en weer tydens daaropvolgende aktiwiteite wat aangebied word, op dieselfde wyse te reageer.

4.6.2.9 Oordrag van leerresultate (vgl. 2.5.5)

Nye (1979:19) noem dat leeroordrag plaasvind indien leerlinge daarop gewys word dat dit wat hulle met bepaalde instrumente leer doen om klank te produseer (kennis), ook op ander instrumente toegepas kan word. Die jong kind kan ook leer dat instrumente duur is en opgepas moet word (ekonomiese aspek), dat 'n mens eendag as musiekopvoeder kan werk (loopbaankeuse) en in watter lande byvoorbeeld bepaalde instrumente gewild is of vervaardig word (Aardrykskunde).

Gibson (1991:176) meld dat dit moontlik is om vaardighede van een vakgebied na 'n ander oor te dra met die doel om ontwikkeling in albei vakgebiede te laat plaasvind. Die kombinasie Wiskunde – Musiek is byvoorbeeld moontlik. In albei vakke kom aspekte oor mate en lengtes voor. As die kind reeds hierdie begrippe in musiekbeoefening kon ervaar deur nie-verbale klank in die vorm van ritme, toonduur en toonhoogtes, gaan hy later dieselfde beginsels in Wiskunde makliker begryp.

4.6.2.10 Sukseservaring (vgl. 3.4.13)

Grobler (1990:29) wys daarop dat deelname aan musiekaktiwiteite reeds aan kleuters die geleentheid tot sukseservaring skep. Die jong kind ervaar byvoorbeeld sukses as hy 'n eenvoudige instrument leer hanteer en 'n aanvaarbare klank daarop/daarmee kan voortbring. Om dié klanke byvoorbeeld later as begeleiding vir sang te gebruik, verskaf aan hom 'n gevoel van tevredenheid en genoegdoening. Die doelstelling is suksesvolle deelname en geen betrokkene kan dus faal of fouteer nie.

Indien vooraf deeglik beplan word om musiekaktiwiteite vir 'n bepaalde groep leerlinge aan te bied, moet voorsiening gemaak word dat alle leerlinge betrek sal word en sukses sal ervaar. Die onderwyser moet daarom die leerlinge in die groep ken en weet waarmee individue probleme ervaar, sodat aan elke leerling se behoeftes voldoen kan word. Elke leerling se rypingsvlak, voorkennis en behoeftes moet só in ag geneem word (Nye, 1979:24).

4.6.2.11 Emosionele ontlading (vgl. 3.4.5)

Hauptfleisch (1985:104) meen dat musiek 'n emosioneel bevredigende en noodsaaklike uitlaatklep vir elke persoon bied. Individuele asook groepmusiekaktiwiteite kan só 'n belangrike funksie vervul aangesien dit vir elkeen moontlik maak om ontslae te raak van 'n wye omvang van positiewe en negatiewe emosies. Op hierdie manier kan van intense gevoelens, insluitend negatiewe gevoelens, op 'n aanvaarbare manier ontslae geraak word. Die bespeling van musiekinstrumente kan volgens dieselfde outeur aan gevoelens uitdrukking gee wat andersins slegs in neurotiese simptome kon ontwikkel.

Musiekaktiwiteite kan dus 'n gesonde emosionele uitlaatklep vir jong kinders soos skooltoetreders, wees (De Kock, 1989:94; Greenberg, 1979:9 en Sauer, 1986:64).

4.6.2.12 Individualiteit en selfbeeld (vgl. 3.4.13)

Die geslaagdheid van 'n positiewe selfkonsep vloei voort uit die wyse waarop 'n kind homself leer ken as 'n unieke, eie persoonlikheid. Musiekaktiwiteite kan 'n bydrae hiertoe lewer deur geleenthede tot bewuswording van 'n eie identiteit te skep. Die naam van 'n kind kan in liedjies of ritmeklapspeletjies gebruik word. Die leerling kan gevra word om 'n instrument van sy eie keuse te gebruik om 'n bepaalde klank na te boots en tydens bewegingsaktiwiteite kan hy/sy die musiek volgens sy eie kreatiwiteitsgevoel interpreteer (Grobler, 1990:30).

Volgens Hauptfleisch (1985:108) bestaan daar vir elke individu tydens musiekbeluistering en musiekuitvoering die geleentheid om sy eie respons ten opsigte van die musiek te ervaar. Geen enkele reaksie op musiek kan as die korrekte beskou word nie en daarom moet elke respons of poging deur 'n leerling aanvaar word.

4.6.2.13 Linkshandiges (vgl. 3.4.8)

Soos reeds in Hoofstuk 3 (3.4.8) uiteengesit, ervaar die linkshandige persoon probleme om te leer skryf en deel te neem aan aktiwiteite byvoorbeeld waar van skêre en ander gereedskap gebruik gemaak word.

Greyling en Joubert (s.a.:128) noem onder andere dat 'n linkshandige leerling geneig is om in aanvangslees die links-regsbeweging om te draai. Sý natuurlike rigting, **regs-links,** word geïmplementeer en dan sukkel hierdie persoon om te leer lees.

Male sonder tal sukkel die linkshandige om in die "regshandige wêreld" in te pas. Tydens die deelname aan musiekaktiwiteite hoef die linkshandige geen belemmering of teenwerking in dié verband te ervaar nie. 'n Kind se linkshandigheid kom nooit ter sprake terwyl hy sing en beweeg nie. Waar hy wel bewegings met sy hande (motoriek) moet uitvoer, kan hy sy linkshandigheid laat geld. Die Orff-instrumente is só ontwerp dat dit vir hantering deur beide links- en regshandiges geskik is.

Die feit dat hy hier sukses kan ervaar en sy linkshandigheid aanvaar word, kan aan dié kind die nodige motivering bied om ander aktiwiteite soos uiteengesit, ook aan te durf.

Die *leesoefening* wat in voorbereidende musieknotasie verskaf word, wat in lees en skrif benodig word, ervaar hy ook nie as 'n bedreiging nie, terwyl hy wel die noodsaaklike oefening daarin kan benut.

4.6.2.14 Kreatiwiteit (vgl. 2.7)

Dalcroze bevestig in sy beklemtoning van bewegingsaktiwiteite dat kreatiwiteit aangemoedig moet word deur die leerlinge die geleentheid te bied om hulle eie bewegings te skep (vgl. 4.3.2.2).

Kodály beklemtoon ook die kreatiewe ontwikkeling van alle kinders, soos in sy musiekonderrig na vore kom, met die hoofklem op improvisasie tydens sang (vgl. 4.3.3.2).

Vir Orff is die uitbouing van elke leerling se kreatiewe vermoëns van die allergrootste belang. Die ideale moontlikheid vir die uitbouing van kreatiwiteit is improvisasie tydens instrumentespel. Alle leerlinge neem gewoonlik gretig hieraan deel (vgl. 4.3.4.1).

Aangesien huidige groepmusiekonderrig gebaseer word op komponente van al drie hierdie musiekopvoeders se opvattings, is dit vanselfsprekend dat skeppende aktiwiteite in die program ingesluit word en wel op die wyse soos hierbo uiteengesit.

Du Plessis (1991:189) glo dat musiekbeluistering op 'n verbeeldingryke wyse as die kernaktiwiteit van musiekonderrig aan alle leerlinge verskaf kan word. Dit kan geskied in kombinasie met uitvoerende musiekaktiwiteite soos sang, instrumentale spel en beweging. Dit kan ook afgewissel word met skeppende aktiwiteite, die onderskeie leerlinge se verskillende leerstyle, belangstellings, musiekvermoëns en -vaardighede.

Greenberg (1979:148) lê klem daarop dat kreatiewe aktiwiteite, soos dit byvoorbeeld in bewegingsmoontlikhede voorkom, reeds van jongs af by kinders aangemoedig behoort te word.

4.6.2.15 Hiperaktiwiteit (vgl. 3.4.6.3)

Hiperaktiwiteit word gewoonlik gekenmerk deur oormatige, doellose bewegings/aktiwiteite wat tot gevolg het dat die kind se aandag nie by sy werk bepaal kan word nie.

Indien 'n hiperaktiewe leerling betrek word by groepaktiwiteite waar musiek met 'n vaste ritme, beweging en die aangename belewenis daarvan 'n rol speel, kan hierdie leerling sinvolheid en gestruktureerdheid (gekoppel aan beweging), daardeur ervaar.

Sauer (1986:79) wys daarop dat die hiperaktiewe leerling nie net leer om beheer oor bewegings in bewegingsaktiwiteite in 'n musiekprogram te verkry nie, maar deur die uitvoering van stadige bewegings kan leer om sy eie onbeholpe bewegings te koördineer.

Sang bied op taalvlak die moontlikheid om taalvaardighede uit te bou. Hoewel die probleem van hiperaktiwiteit nie noodwendig hierdeur opgeklaar sal kan word nie, kan dit wel geleentheid bied

om sekere tye van die skooldag sinvol te laat verloop deur die persoon geleentheid te bied om te leer, terwyl hy steeds oormatige bewegings uitvoer.

4.6.2.16 Perseverasie (vgl. 3.4.10)

Perseverasie (vgl. 3.4.10) kom voor wanneer 'n leerling nie van een aktiwiteit/handeling na 'n volgende kan beweeg nie.

Goed beplande musiekaktiwiteite wat progressie behels en waar meer as een sintuig by die deelname daaraan betrokke is, behoort hulp te verleen aan leerlinge wat geneig is om by een aspek vas te steek. Indien perseverasie wel voorkom, kan dit dadelik raakgesien word, en kan die leerling aangemoedig word om saam met die groep te *beweeg*.

4.6.2.17 Hakkel (vgl. 3.4.9)

Leerlinge wat hakkel as gevolg van emosionele spanning, kan dit deur aangename atmosfeer, die geleentheid om sukses te beleef en die afwesigheid van die druk om te presteer tydens die meedoen aan musiekaktiwiteite, leer om te ontspan. Tydens hierdie situasie behoort die leerling se spraak te verbeter en terselfdertyd sy selfbeeld meer positief in te stel.

Greenberg (1979:187) beklemtoon die noodsaaklikheid van korrekte asemhaling tydens sang. Waar foutiewe asemhaling 'n leerling te min lug laat inneem om korrek te kan praat, bied sang 'n gulde geleentheid om beter te leer asemhaal.

Om die kinders bewus te maak van foutiewe asemhaling, kan hulle geleer word om frasering met armbewegings na te maak om sodoende die frasebou van die musiek te snap én so te leer (beleef) wanneer om tydens sang asem te haal. Dit kan ook tot beter asemhaling tydens spraak bydra.

Dit is bekend dat 'n persoon wat hakkel, gewoonlik vlot sing in 'n groep of koor as gevolg van beter asemhaling tydens die sang. Die feit dat die persoon nie **alleen** klank moet produseer nie, dra tot die vlot artikulasie by. Die groep waarin hy hom bevind, bied 'n groot mate van sekuriteit waaroor hy as enkeling juis nié beskik nie.

4.6.2.18 Geslagsrolidentifikasie (vgl. 3.5.8 en 3.6)

Verwarring ten opsigte van geslagsrolidentifikasie kom toenemend by jong kinders voor. Redes hiervoor is reeds in Hoofstuk 3 bespreek. 'n Gebrek aan geskikte identifikasiefigure in die gesin asook die eietydse samelewing met vreemde invloede wat die kind in sy onkunde aantreklik mag vind, kan daartoe bydra.

Dit is daarom die plig van 'n opvoeder om spesiale aandag aan hierdie aspek in die opvoeding te gee.

In die aanbieding van 'n verrykte klasmusiekprogram waarin bewegingsaktiwiteite saam met sang voorkom, word aan hierdie aspek aandag geskenk. Omdat kinders nog klein is en daarom nie self 'n onderskeid kan tref nie, kan ten opsigte van hierdie komponent maklik deur opvoeders fouteer word. Driver (1973:61-66) wys daarop dat musiek en gepaardgaande bewegingsaktiwiteite veral vir dogters geskik is. Driver is van mening dat bewegingsaktiwiteite vir seuns noukeurig geselekteer moet word. Dié navorser noem die volgende onderwerpe wat vir die seuns bewegingsmoontlikhede bied, byvoorbeeld verskeie handelinge op 'n plaas waar geploeg word, koring geoes en die tuin natgegooi word. Die versorging van diere en selfs 'n bootjie wat op die rivier geroei word, kan ideale bewegings daarstel wat deur seuns nageboots kan word. Bewegings wat in die volwasse- asook beroepswêreld voorkom kan ook nagedoen word, byvoorbeeld kap met 'n pik, slaan met 'n hamer, die bewegings van 'n persoon wat bome snoei, die marsjeer van soldate en die bewegings van 'n verwer wat sy werk uitvoer.

Hieruit kan afgelei word dat die bewegings wat vir seuns aanbeveel word op **krag** fokus, terwyl die beweging vir dogters meer algemene **soepelheid** en **verfyndheid** behoort te beklemtoon.

Die titels van gebundelde liedere vir die kleiner kind, kan reeds 'n aanduiding wees of dit geskik is vir 'n gemengde groep (dogters en seuns) of nét vir dogters of nét vir seuns. 'n Verantwoordbare keuse moet vir betrokke groepe hieruit gemaak word, sodat al die leerlinge in die groep positief daardeur beïnvloed kan word (vgl. die liedkeuses in die programaanbieding - hfst. 5).

4.6.2.19 Sosialisering (vgl. 3.3.6)

Namate die jong kind ontwikkel, brei sy emosionele ervaring uit. Deelname aan musikale groepaktiwiteite bied aan hom 'n geleentheid om sy egosentrisiteit op 'n gesonde manier te onderdruk. Hy kry deur sy deelname aan die aktiwiteite voldoende geleentheid vir kontak met ander kinders in die groep wat as stimulasie vir sy eie emosionele ontwikkeling dien (Heiberg en Steyn, 1982:23).

Sauer (1986:65) heg baie waarde aan die sosialisering wat bevorder kan word deur groepaktiwiteite in musiek. Sy meen dit leer lede van die groep om verdraagsaam teenoor mekaar te wees en dit bied geleentheid om te leer dat elkeen sy beurt in die groep moet afwag as 'n besondere aktiwiteit individuele deelname vereis. Verder verwerf die kinders die bereidwilligheid om aan groepsdissipline onderwerp te word. Dit wakker ook die waagmoed aan om weer te probeer ten spyte van foute wat moontlik tydens 'n vorige leerpoging die uitkoms daarvan laat misluk het.

Die deelname aan musiekaktiwiteite in groepverband lê die grondslag by jonger kinders om later in hul lewens deel van 'n skoolkoor of 'n -orkes te wees, waar musiek van goeie gehalte ter

sprake is. Hierdie opbouende musiekdeelname van jongs af kan die kinders teen die negatiewe invloed van die massahisterie en heldeverering van neurotiese popsangers en -groepe beskerm (Sauer, 1986:65) (vgl. 3.6.1 en 3.6.3).

4.6.2.20 Identifisering en akkommodering van begaafde leerlinge in 'n klasgroep (vgl. 2.8)

Vir die intellektueel begaafde leerlinge word verrykingsmoontlikhede geskep wat aan hulle die nodige motivering verskaf om volle aandag by hulle skoolwerk te bepaal. Dit moet onthou word dat verryking geensins bedoel dat leerlinge **meer** werk op dieselfde akademiese vlak as hulle klasmaats binne 'n gegewe tydperk moet uitvoer nie. As voorbeeld kan genoem word dat hulle nie in plaas van tien somme vyftien moet doen, of dat hulle tydens spellingonderrig meer woorde op 'n keer kry om te bemeester nie. Die basiese beginsel wat hier behoort te geld, is dat hulle moontlik dieselfde aantal somme kry om te doen, maar dat die laaste twee moeiliker sal wees. Dit bring mee dat hulle onopsigtelik (vir die ander leerlinge) geaktiveer word om 'n hoër intellektuele vlak as die res van die klas te bereik. Die bedoeling hiervan is om hulle aan te moedig om betrokke te raak by sinvolle aktiwiteite wat hulle sal motiveer om dieselfde vlak in hulle ander vakke te handhaaf (Kokot, 1992:202).

'n Goeie toepassingsmoontlikheid kan hier toegelig word. McLachlan (1983:184) meld dat begaafde leerlinge die moeiliker partye in Orff-musiek tydens instrumentale samespel kan waarneem. Orff glo persoonlik dat daar **nie** 'n solis moet wees wat teenoor ander leerlinge behoort uit te blink nie. Daar is wel melodiepartye wat meer uitvoeringsvaardighede vereis, wat dan op hierdie wyse uitvoerbaar gemaak word. Die sukses van die totale aanbieding hang van die hele groep se bydrae af.

4.6.2.21 Identifisering van swakbegaafdheid en ander probleme (vgl. 2.9)

Die kind wat nie in die skoolwerk belangstelling toon nie, kan deur sommige persone tydens musieklesse veral as **onmusikaal** beskou word. Intussen bestaan die moontlikheid dat die leerling ander tekorte ervaar. Sy koördinasie kan swak ontwikkel wees en dit mag lyk of hy nie die musiek hoor nie aangesien hy nie daarop reageer nie. Hy mag verder teruggetrokke voorkom. Die rede hiervoor mag wees dat hy 'n gehoortekort kan hê of swak konsentrasie openbaar vanweë onvoldoende intelligensie. Selfs 'n oordrewe selfbewustheid as gevolg van 'n negatiewe selfbeeld kan aanwesig wees (Grobler, 1990:71-72).

Hierdie kinders kan uit huise afkomstig wees waar opvoedingsfoute begaan word (vgl. 3.5), of waar milieugeremdheid (vgl. 3.4.2) en/of probleme kenmerkend van die eietydse samelewing, die kind uiters negatief beïnvloed (vgl. 3.6).

4.6.2.22 Nie skoolgereed nie (vgl. 3.2.2 en 3.4.4)

'n Kind wat nie skoolgereed is nie, vind dit baie moeilik om tydens formele onderrig aan te pas. Hy kan nie by enige nuwe situasie inskakel nie en dit lei tot gedragsprobleme en swak prestasie. Pretorius (1976:84) noem dat die kind wat nie vir skooltoetrede gereed is nie as gevolg van 'n vertraagde, stadige of belemmerde persoonsontplooiing, nie daartoe in staat is om te baat by die onderwys waarvoor sy verstandelike moontlikhede voldoende is nie. Hy vertoon daarom te speels en is ook nog nie ingestel om te leer nie. 'n Werksingesteldheid ontbreek dus nog by so 'n leerling.

Deur die verrykte musiekprogram wat addisionele geleenthede vir hierdie leerlinge bied, kan hulle moontlik beter by hulle omgewing leer aanpas, hoewel hulle waarskynlik steeds intellektueel nie merkbare vordering sal toon nie. Die programinhoud kan hulle help om deur die loop, of aan die einde van die eerste skooljaar, skoolgereedheid te verwerf. Sonder hierdie ekstra aandag en oefening druip hierdie leerlinge dikwels aan die einde van die eerste skooljaar en word 'n volgende jaar op dieselfde wyse, weer sonder om by die skoolgebeure te baat, aangedurf.

4.6.2.23 Milieugeremdheid (vgl. 3.4.2)

Die kind wat ten opsigte van sy ontwikkeling agterstande ervaar, beskik gewoonlik veral oor weinig of geen kommunikasiemoontlikhede nie.

'n Verrykte klasmusiekprogram kan aan hierdie leerlinge genoegsame geleentheid bied om taalvaardighede drasties te verbeter, aangesien die program op taaluitbouing ingestel is. Die grootste voordeel is in die feit geleë dat musiek self 'n kommunikasiesisteem is. Deur middel van bewegingsaktiwiteite kan individue aan hulle eie gevoelens uiting gee en ook met die res van die groep leer saamwerk. Aangesien in die program verder gekonsentreer word op alle sake rakende skoolgereedheid, kan daar op hierdie wyse aan die milieugeremdes ontwikkelingsgeleenthede daargestel word wat nie in die ouerhuis bestaan nie.

4.6.2.24 Struktuurbelewing (vgl. 4.3.3.2 en hfst. 5 werkeenheid 24)

Twee- en drieledige struktuur kan suksesvol aan jong kinders geleer word deur dit te hoor en te beleef. Drieledige struktuur kom veral dikwels in volkswysies en kinderliedjies voor.

Kinders kan van slagwerkinstrumente voorsien word en in twee groepe verdeel word. Die een groep kan byvoorbeeld tromme, tamboeryne en 'n simbaal gebruik, teenoor die ander groep wat kontrasterende klank moet kan voortbring deur byvoorbeeld gebruik te maak van driehoekies, ritmestokkies en klokkies.

Terwyl die gekose musiek (drieledige struktuur) beluister word, moet die leerlinge luister wanneer die musiek "anders" as aan die begin klink. By die herhaling van die beluistering van die musiek kan die eerste groep met hulle instrumente tydhou (die A-deel), terwyl die tweede groep op hulle instrumente speel wanneer die musiek verander (die B-deel). Sodra die herhaling van die eerste deel begin (die A-deel), moet die eerste groep weer op hulle instrumente speel om aan te dui dat hulle bewus is van die herhaling wat in die musiek voorkom.

Dieselfde musiek kan herhaal word, terwyl die leerlinge dié keer die musiek met hulle liggame (beweging) moet uitvoer. Die bedoeling hiermee is dat die ABA-patroon van drieledige struktuur vir die leerlinge toeganklik gemaak word en dat hulle 'n begrip daarvan kan vorm. (Gewysigde idee uit: Zinar, 1983:127 en Findlay, 1971:43).

4.6.2.25 Estetiese ontwikkeling (vgl. 4.3.3.1 (v) en 4.3.4.1 (ii))

Deur volgehoue luisteraktiwiteite in musiekonderrig en/of die belewing van 'n verrykte klasmusiekprogram, ontwikkel die kind die moontlikheid om die estetiese waarde daarvan te besef (Sauer, 1986:66).

Heiberg en Steyn (1982:61) wys daarop dat selfs 'n geslaagde kleuterlied oor estetiese waarde beskik. Hierdie ontwikkeling van 'n kind kan daarom reeds van jongs af aandag geniet.

4.6.3 Gevolgtrekking

McLachlan (1983:2) benadruk dat musiek in die skoolprogram behoort by te dra tot die harmonieuse ontwikkeling van al die aspekte van die kind. Dit sluit volgens hom die voller ontplooiing van die fisieke, emosionele, sosiale, intellektuele, artistieke en geestelik-morele kwaliteite van die persoonlikheid in. Dit is moontlik aangesien musiek 'n dissipline is wat inherent oor hierdie kwaliteite beskik.

As reeds genoemde moontlikhede van die beoefening van beplande musiekaktiwiteite in ag geneem word, is dit duidelik waarom 'n skoolbeginner slegs by die aanbieding van 'n musiekverrykte kurrikulum in die eerste formele skooljaar kan baat. Alle aspekte wat deur sodanige aanbieding aangeraak word, kan gesamentlik daartoe lei dat kognitiewe groei sal plaasvind, aangesien die intellek daardeur gestimuleer word (De Kock, 1989:94).

Die gevolgtrekking is dus dat skoolbeginners se skolastiese vordering optimaal kan baat deur deelname aan 'n verrykte klasmusiekprogram gedurende die eerste formele skooljaar.

4.7 Samestelling van 'n moontlike verrykte klasmusiekprogram vir skoolbeginners ten einde skolastiese vordering te optimaliseer

4.7.1 Inleiding

Die verrykte klasmusiekprogram wat deur die navorser, na aanleiding van die moontlikhede soos bespreek in 4.6.2 saamgestel is, is aan 'n groep graad i-leerlinge gebied om vas te stel of daar wel beduidende vordering waargeneem kan word al dan nie. Gewone klasmusiekonderrig is aan 'n ander groep graad i-leerlinge vir kontroledoeleindes in dieselfde tydperk gebied (vgl. hfst. 5).

4.7.2 Programinhoud (Hoofstuk 5)

Die program is in twee afdelings verdeel en aangebied.

4.7.2.1 Afdeling A

Dit behels aanvangsonderrig in groepverband ten opsigte van klasmusiek. In hierdie afdeling word slegs op die musikale ontwikkeling van die leerlinge gekonsentreer.

Dié afdeling word op dieselfde wyse aan albei die genoemde groepe in 4.7.1 gebied.

* Die musiek word volgens die **pentatoniese** toonreeks aangeleer, en
* **suiwer sang** word aangemoedig.
* **Musikaliteit** van leerlinge word ontwikkel.

Hierdie aanbieding word na slegs 'n paar weke afgehandel. Die eksperimentele groep gaan hierna met 'n verrykte program aan, terwyl die kontrolegroep slegs klasmusiek soos deur die Klasmusieksillabus (TOD) vir graad i (1978) voorgestel, volg.

4.7.2.2 Afdeling B: Die verrykte klasmusiekprogram

In die volgende hoofstuk (hfst. 5), word hierdie program volledig uiteengesit. Musiekvoorbeelde sal dié bespreking vergesel. Slegs 'n verduideliking van die algemene werkwyse word vervolgens gebied:

(i) Die aktiwiteite in al die lesse volg meestal 'n vaste patroon, naamlik die **aanleer van 'n nuwe lied** per eenheid ('n eenheid kan oor meer as een lesaanbieding, na gelang van die vordering van die leerlinge strek), waarna op spesifieke aspekte soos beplan, gekonsentreer word.

(ii) In elke eenheid word **toepaslike beweging** en **taaluitbreiding** (n.a.v. die inhoud/woorde van die lied) ingesluit. Daarna word gefokus op spesifieke aspekte byvoorbeeld versterking van liggaamsbeeld, getalbegrip en ander komponente soos beplan (vgl. hfst. 5).

(iii) Leseenhede waarin slegs beweging of slegs **aktiewe musiekbeluistering** ingesluit word, vorm ook deel van die program.

* BEWEGINGSLESSE: Musiek wat gebruik word, moet afwisseling bied ten opsigte van tempi, stemmings en klank.

* KLANKSPELETJIES: Gebruik Orff-instrumente, klankkassette en omgewingsgeluide (hierdie aktiwiteite stuur op ouditief-motoriese reaksie van die leerlinge af).

(iv) Na afloop van sekere lesse soos in (i en ii) beskryf, voltooi die leerlinge **opdragte** in hul **werkboeke**. Hierdie werkboeke word na elke werkpoging deur die ondersoeker ingeneem, noukeurig geëvalueer en 'n skriftelike verslag op elke leerling se vorderingskaart, in besit van die ondersoeker, aangebring. Besondere pogings word erken deur die aanbring van 'n gekleurde sterretjie by die werk, terwyl negatiewe pogings of swak werk net so gelaat word. Die leerlinge is nie bewus van die evaluering wat wel deurlopend tydens die program gedoen word nie. Hulle weet slegs dat die aanbieder kennis neem van die werk wat hulle gedoen het.

4.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die vereistes en moontlikhede van musiekopvoeding vir jong kinders, asook 'n moontlike verrykte klasmusiekprogram vir skoolbeginners toegelig. 'n Volledige uiteensetting van die inhoud en die aanbieding van die program, wat deur die navorser na deeglike navorsing en beplanning saamgestel is en oor die tydperk van ses skoolmaande aangebied is, word in die volgende hoofstuk aangebied.