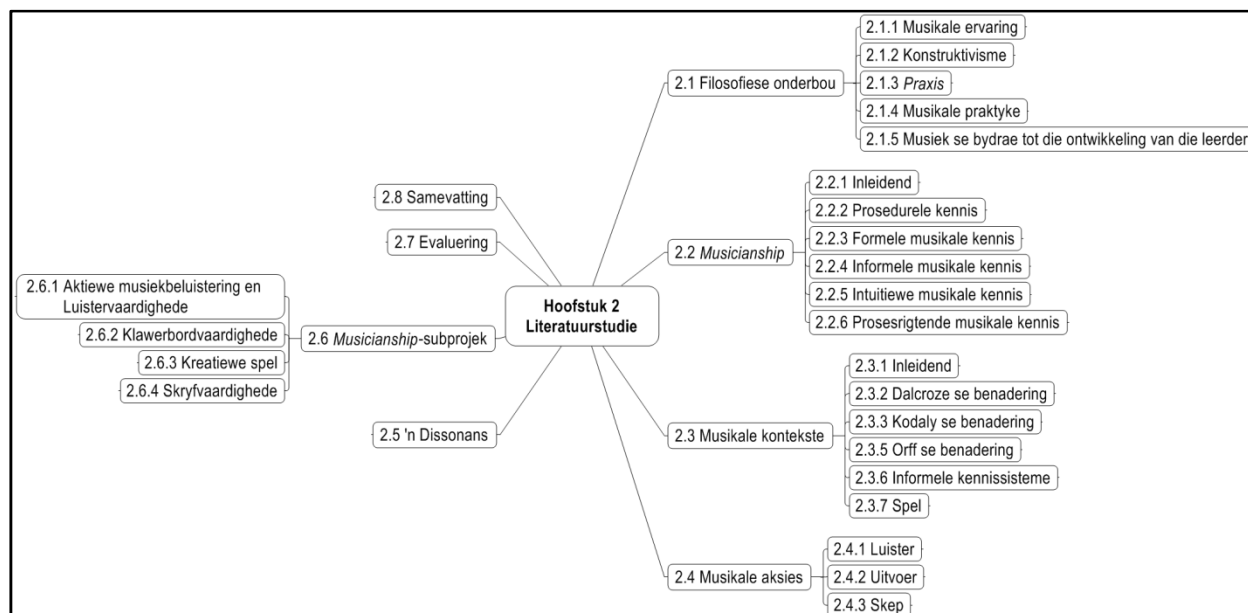


HOOFSTUK 2

Literatuurstudie



Elke musiekopvoedkundige projek het 'n onderliggende filosofie of filosofieë nodig: hierdie filosofieë kan, soos 'n kaart, rigting gee aan 'n studie. Dit is nie noodwendig die *enigste* kaart wat gevolg kan word nie, maar dit kan as 'n beginpunt dien. Met die ontwikkeling van die *Musicianship*-musiekgeletterdheidsprogram was daar 'n groot aantal aspekte wat in gedagte gehou moes word. Sommige van hierdie aspekte kan nie dadelik met die doel van 'n musiekgeletterdheidsprogram in verband gebring word nie. Daar is sewe hoofafdelings met verskeie onderafdelings. 'n Boekmerk word om hierdie rede ingesluit. Sodoende kan die leser die denkraamwerk deurentyd behou.

Die studie begin met die ondersoek na verskeie filosofieë: musikale ervaring en konstruktivisme vorm die onderliggende filosofie van die *Musicianship*-subprojek. In hierdie afdeling word die navorser se siening oor musikale ervaring en konstruktivisme gedeel. Hieruit vloei 'n beskrywing van *praxis* waarop Elliott se *Music Matters* (Elliott, 1995) geskoei is. Die filosofie wat musikale praktyke ondersteun en Elliott se neologisme, *musicing*, word ook ondersoek. Geen program kan daargestel word sonder om die belangrikheid van musiek se bydrae tot die ontwikkeling van die leerder in gedagte te hou nie. Daarom word die rol wat musiek in die opheffing van gemeenskappe speel, kortliks bespreek.

In die tweede afdeling word Elliott se siening oor *Musicianship* uiteengesit. Die term *musicianship* kan vertaal word met *toonkunstenaarskap*. Dit is asof hierdie term egter nie die essensie van *musicianship* werklik kan omskryf nie. *Musicianship* in hierdie studie impliseer Elliott se multidimensionele model waar ten minste vyf tipes kennis vir die optimale ontwikkeling van musici nodig is. Elliott (1995:53) verwys na hierdie tipes kennis as prosedureel, formeel, informeel, intuïtief en prosesrigtend. 'n Oorsig word oor elke tipe kennis gegee, terwyl daar ook na die verskillende vlakke van *musicianship* verwys sal word. Dit is belangrik om te onthou dat *musicianship* deur aksies gedemonstreer word, nie deur woorde nie.

Aangesien prosedurele, informele, intuïtiewe en prosesrigtende kennis, situasiegerigte kennis is, word musikale kontekste, waarin leerders aktief betrokke kan wees, verken. Die benaderings van Dalcroze, Kodály en Orff is relevant vir hierdie studie en word daarom bespreek. Die bydrae wat inheemse kennisstelsels en die waarde van spel tot musikale kontekste lewer, word ook bestudeer. In afdeling vier word drie belangrike musikale aksies (naamlik luister, uitvoer en skep) onder die vergrootglas geplaas.

Soos dit uitgewys sal word in die bespreking van die bogenoemde vier afdelings, is daar nie wesenlike nuwe inligting nie, maar tog bestaan daar 'n duidelike dissonans in die aanbieding van musiekgeletterdheid!

Met die filosofiese onderbou en die daarstelling van 'n onderrigmodel wat musikale ervaring as uitgangspunt neem in gedagte, word redes aangevoer vir die vyf onderrigleeraktiwiteite in die *Musicianship*-musiekgeletterdheidsprogram. Die belangrikheid daarvan word beklemtoon en benaderings wat gevolg kan word, word voorgestel en aanbeveel. Deur die bogenoemde inligting word gemotiveer hoe die vyf onderrigleeraktiwiteite in 'n musiekgeletterdheidsprogram sou kon inskakel. Elkeen van die onderrigleeraktiwiteite sal bespreek word.

2.1 FILOSOFIESE ONDERBOU

Elliott (1995:9-10) se analogie van filosofie met 'n kaart vind veral byval by onervare musiekopvoeders: 'n kaart is 'n plat voorstelling, gee nie dimensie aan 'n gebied nie, asook nie ervarings van hoe dit is om in 'n omgewing te bly nie, maar dit gee wel rigting en oorsig van hoe die gebied daaruitsien. 'n Doeltreffende *kaart* kan die musiekopvoeder help om verantwoordelike keuses in spesifieke situasies uit te oefen. Net so is 'n filosofiese onderbou van kardinale belang om deurdagte keuses te maak. Die toepassing van 'n filosofie op 'n praktiese situasie is nie 'n passiewe proses wat voorstelle slegs uitvoer nie, maar 'n aktiewe proses wat die praktiese sin bevraagteken aan die hand van kritiese weldeurdagte beginsels (Elliott, 1995:9-10).

Die aanhaling “[t]he map is not the territory” deur Koornhof (1996:1) is een van die algemene beginsels van Neuro-Linguistieke Programmering (NLP). Hierdie stelling is in een opsig gerusstellend: dit erken dat ’n filosofiese *kaart* wel van belang is, maar wys ook daarop dat dit wat daargestel is, nie noodwendig al is wat bestaan nie. Dit bied geleentheid vir die verkenning en konstruering van inligting in ’n bestaande filosofiese raamwerk.

Die filosofieë of denkwyses wat hierdie studie rig, steun sterk op die werk van Elliott (1995) en is ook gevorm vanuit die navorser se betrokkenheid by die musieknotasie- en musiekteoriemodules by die Skool vir Musiek, NWU. Die fokus van hierdie afdeling is:

- musikale ervaring;
- konstruktivisme;
- *praxis*; en
- musikale praktyke.

2.1.1 Musikale ervaring¹

In die *Musicianship*-subprojek word musikale ervaring as uitgangspunt geneem. Daar word wegbeweeg van die abstrakte aanbieding van basiese konsepte deur in gedagte te hou wat werklike musikante doen terwyl hulle besig is met musiek. Volgens Mills (2005:2) kan musikale ervaring alle leerders in ’n kontakssessie betrek vanweë aktiewe betrokkenheid of deelname aan musiek. Mills (2005:2) verduidelik verder dat:

... classroom activities such as looking at a violin, looking at a picture of a violin, drawing a picture of a violin, learning to spell the word ‘violin’, or learning that the great violin composer J.S. Bach had 12 children—or that violins have four strings—are not musical experiences. Neither is it ‘musical’ to have music playing in the background, rather like wallpaper, as students do mathematics, or carry out science investigations, or move around the corridors or into assembly, or do drawing or writing that is unrelated to the music being played.

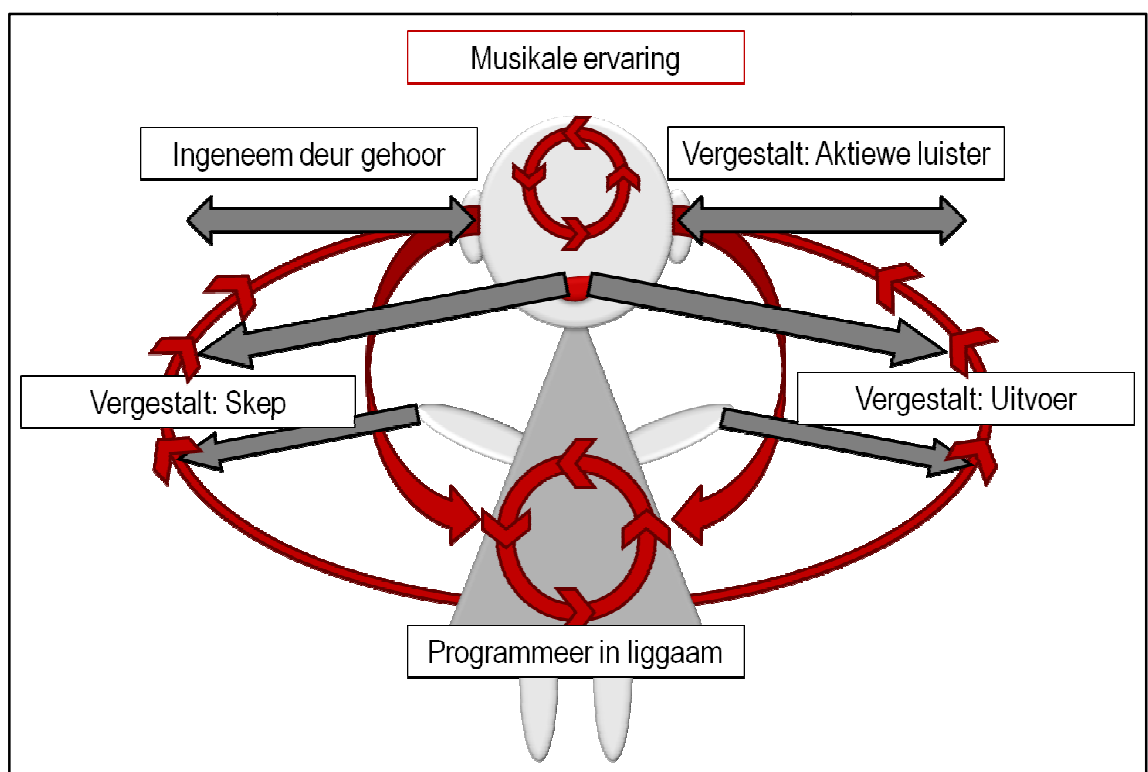
Sy beklemtoon ook dat aktiwiteite soos om ritmes weer te gee, of van nootwaardes en balknotasie te leer, nie noodwendig musikale ervaring tot gevolg het nie. Dit sou wel in opvoedkundige kontakssessies benut kon word. Inligting óór musiek, in plaas van aktiewe deelname, word dikwels aan leerders oorgedra:

... some activities that have been known to take place in lessons called music lessons, but which are not musical. ... learning information about music (such as the ‘B’ is located on the third line of the treble staff), or about musicians is not the same as learning through doing music. ... is not music, because the students are not performing or composing, and they are not listening to music (Mills, 2005:34).

¹Musikale ervaring verwys nie hier na die estetiese en artistieke siening van musiek nie.

Alhoewel inligting oor musiek interessant is, nuuskierigheid kan prikkel en musiek in 'n konteks kan plaas, moet meer tyd aan die luister, uitvoer en skep van musiek spandeer word (Mills, 2005:20). Aktiewe deelname is dus 'n voorvereiste vir musikale ervaring. Die navorser vind aanklank by die beskrywing van musikale ervaring soos deur Taljaard en Van der Merwe (2010:16) beskryf: musikale ervaring is wanneer musiek deur gehoor ingeneem word, geprogrammeer word in die liggaam (*embodied*) en vergestalt word deur een van drie musikale aksies: aktiewe luister, uitvoer of skep (improviseer of komponeer). Die programmering van musiek in die liggaam verwys nie slegs na fisiese beweging nie, maar sluit enige verwerking van musiek in die liggaam in, hetsy dit kognitief, emosioneel of fisies van aard is. Juntunen (2004:63) beaam dat wanneer studente na musiek luister en terselfdertyd gebruik maak van beweging, hulle dan met hul “whole-self” luister. “This refers not [only] to the physical reactions of the body, but also to the listening that is informed by a ‘felt’ bodily understanding of what music means.”

Figuur 2-1 illustreer dat die komponente van musikale ervaring nie afsonderlik plaasvind nie, maar in wisselwerking met mekaar: “listening and moving inform each other simultaneously; there is no ‘one after the other’” (Juntunen, 2004:63). Om egter te kan bepaal of daar wel musikale ervaring is, moet dit op een of ander manier waargeneem word. Die drie musikale aksies — aktiewe luister, uitvoer en skep — dien hierdie doel.



Figuur 2-1: 'n Voorstelling van musikale ervaring

Musiek word primêr deur gehoor ingeneem en deur die brein verwerk. Die alchemie tussen die brein en die liggaam kan nie buite rekening gelaat word nie (Ansdell, 1995:13). Verskeie skrywers soos Bamberger (2000:ix) bevestig hierdie verband: “Music is clearly the product of the mind, yet nothing moves the body so immediately or so well.” Philpott (2001:82) meen dat musiek as beweging waargeneem word, terwyl Ansdell (1995:8) verklaar dat ons musiek maak en ervaar omdat ons liggame die volgende besit:

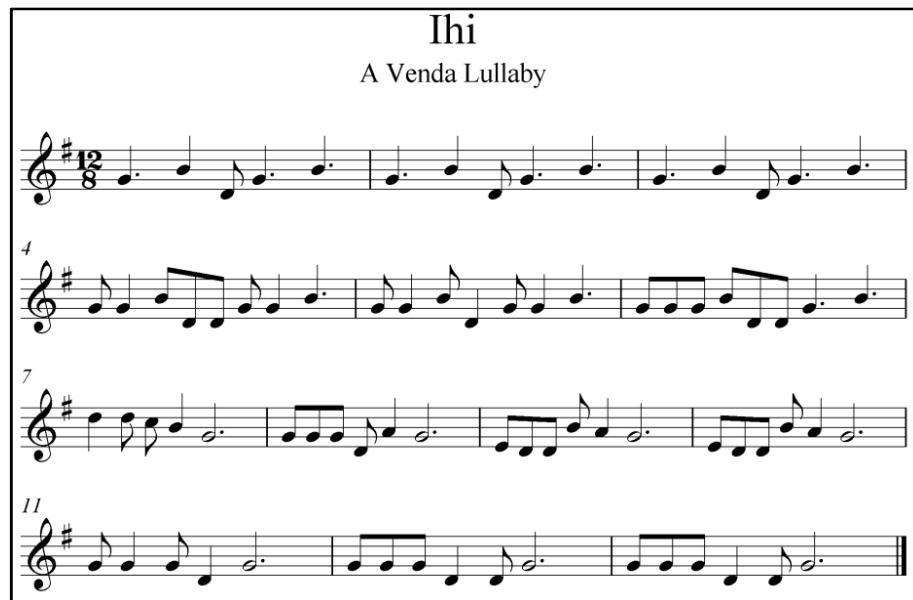
[P]ulses and tone, tensions and resolutions, phrasing of actions, bursts of intensity, repetitions and developments. Music gives us, in short, access to a whole world of experience: bodily, emotionally, intellectually and socially (Ansdell, 1995:8).

Sy gaan voort deur aan te dui dat musiek eerstens in prosesse en uitdrukkings in die liggaam gesetel is: “Music is sympathetic to the whole self: we do not merely play or listen to music but become music while the music lasts, living both in it and through it” (Ansdell, 1995:220).

Carver (2005:68) lig die konteks uit waarin musiekmaak (*musicing*) plaasvind en meen dat dans en liggaamlike beweging dikwels voorkom: “This may or may not be integral to the music but, where it is present, it does add a kinetic aspect and possibly a percussive element to the performance.” Na aanleiding van die bogenoemde stellings is die programmering van musiek in die liggaam dus van kardinale belang vir musikale ervaring.

Christopher Small (1998:8) is van mening dat die fundamentele aard en betekenis van musiek nie in tendense en werke opgesluit lê nie, maar in dit wat mense *doen*, dit wil sê, in aksie. Plummeridge (1991:47) verwys na die drie musikale aksies as die “performing-composing-listening model.” Verskeie opvoedkundiges beklemtoon die belangrikheid van hierdie drie musikale aksies in musiekopvoeding (Akuno, 2005:62; Mills, 2005:20; Swanwick, 1999:106).

Die TsiVenda lied *Ihi* (Figuur 2-2) kan soos volg aangewend word om ’n musikale ervaring te ondersteun: ’n leerder luister na *Ihi* terwyl hy op die metrum wieg en die kontoere met sy arm aandui. Die linkerarm word horisontaal voor hom in een posisie gehou en verteenwoordig die *doh* (tonika). Die regterarm dui die kontoere aan wat rondom die *doh* (G) sentreer. Elke keer wanneer die *doh* voorkom, moet die regterarm die linkerarm liggies kap. Sodoende word die tonale sentrum meer effektief vasgelê. Die leerder moet verkieslik ook die lied saamsing. Luister word steeds so betrek (soos later in die hoofstuk verduidelik word, kyk 2.4.1). Leerders leer dus deur middel van luister, *embodiment* en van die musikale aksies.



Figuur 2-2: TsiVenda lied *Ihi* (Kruger, 2004:30)

Ansdell (1995:221) vat musikale ervaring kort en kragtig saam deur die volgende stelling: “‘Just making music’ covers the world of musical experience.”

2.1.2 Konstruktivisme

Die term *konstruktivisme* is al deur verskeie opvoedkundiges omskryf (Broomhead, 2005; Campbell, 2008; Pretorius, 2007) en kan kortliks opgesom word as leerders se vermoë om deur middel van ’n aktiewe proses sin uit hul eie ervarings te skep deur die inname van nuwe kennis, die verwerking daarvan en die samestelling en herorganisering van bestaande kennis. Sodoende word inligting meer relevant en betekenisvol.

Die kern van konstruktivisme is dat “conceptual understandings must be actively constructed by students themselves” (Broomhead, 2005:64). Die uitdrukking *probeer is die beste geweer* kan dus gebruik word as aanmoediging vir leerders om hul eie musikale intelligensie te ontwikkel. Kohut (1985:17) meen dat “[t]rial-and-error practice” die enigste manier is om direkte, persoonlike ondervinding op te doen. Hy verduidelik ook verder dat leer plaasvind deur aksie en ervaring: in sommige situasies is ervaring nie net die beste opvoeder nie, maar daar is omstandighede waartydens dit die *enigste* ware leermeester is (Kohut, 1985:17).

Dit is daarom belangrik dat leerders in staat gestel word om hul eie denkraamwerke te vorm. In konstruktivisme behoort opvoeders dus as fasiliteerders op te tree en omgewings te skep wat bevorderlik is vir leer (Campbell, 2008:118).

2.1.3 Praxis

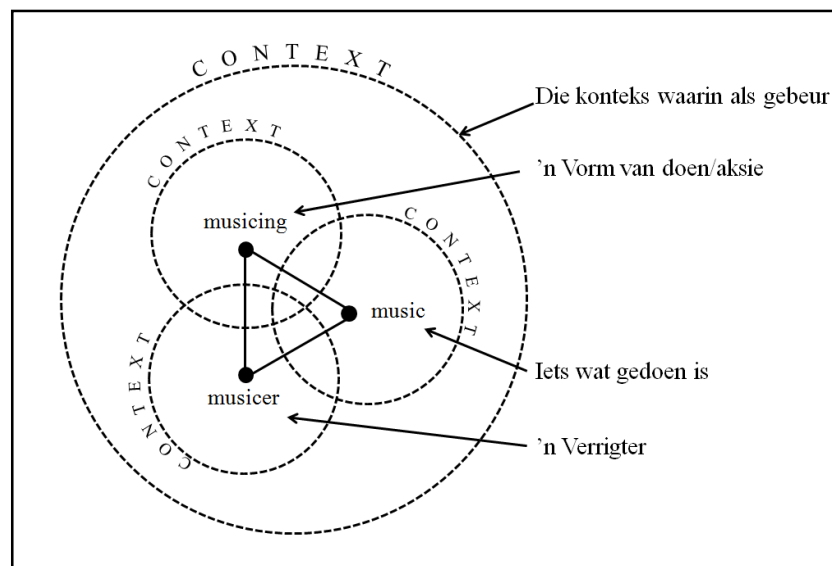
David Elliott se *Music Matters* (1995) is geskoei op 'n *praxial* filosofie. Die term *praxial* is afgelei van die Griekse woord *praxis*. *Praxis* word soms ligweg vertaal as *aksie* of *doen*. Die term is egter meer omvattend. Dit wil voorkom asof dit die middeweg vorm tussen *techne* (tegniese kennis – word ook beskryf as teoretiese vrye kennis) en *theoria* (teoretiese of reflekerende kennis) (Bowman, 2005:52&53). *Praxis* leen vanuit *techne* die *doen* of praktiese sy en uit *theoria* die doelgerigtheid en waarnemingsvermoë. *Praxis* is ook gesetel in spesifieke kontekste, lok reaksie uit en word uitgevoer met aandag wat gerig is op norme en standaarde (Elliott, 1995:69; Elliott, 2005:14; Bowman, 2005:52).

Delpont (1996:38-39) omskryf *praxis* deur te verwys na die belangrikheid van die praktiese beleving van musiek deur te *doen*. Kwami (2001:46) bevestig dat “[o]ne demonstrates knowledge through ‘doing’; and although some musicians may not be able to articulate what they do, their integrity comes from the act of doing.” In kort: *praxis* is reflekering-in-aksie.

2.1.4 Musikale praktyk

Die vraag “wat is musiek?” is filosofies gelaai en deur verskeie navorsers verwoord (Reimer 1991). Christopher Small (1998:2) antwoord egter eenvoudig deur te sê dat daar nie *iets* soos musiek is nie. Musiek is nie net 'n abstrakte begrip nie, maar 'n aktiwiteit. Iets wat deur *mense* *gedoen* word. Hierdie studie gaan nie bogenoemde vraag ondersoek nie. Die bogenoemde stelling van Small het wel betrekking.

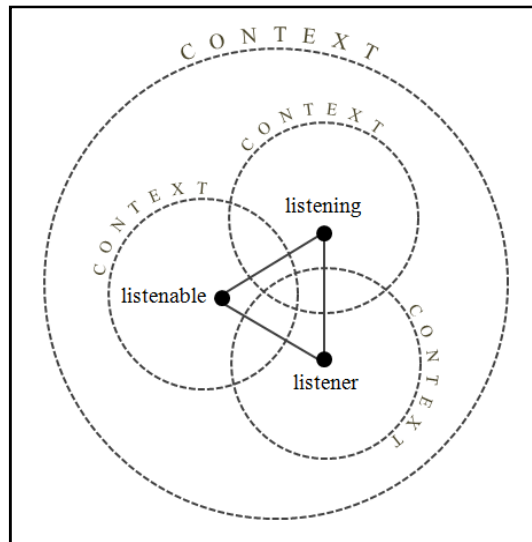
Uit Small se stelling kan ons aflei dat musiek 'n menslik uitvoerbare aktiwiteit is. Sonder 'n vorm van menslike intensie, kan musikale klanke of werke nie bestaan nie. Dus is musiek in wese 'n menslike aktiwiteit (Elliott, 1995:39). Hieruit volg Elliott (1995:40) se verduideliking van musiek as 'n vier-dimensionele model: die vier komplementêre dimensies sluit (1) 'n verrigter (*doer*), (2) 'n vorm van doen/aksie (*some kind of doing*), (3) iets wat gedoen is (*something done*) en die (4) konteks waarin alles gebeur, in. Elliott (1995:40) verwys na die verrigter as 'n *musicer* (musiseerder), die aksie as *musicing* (musisering) en dit wat *gedoen* is, as musiek (Figuur 2-3).



Figuur 2-3: Musicing: vier dimensies (Elliott, 1995:42)

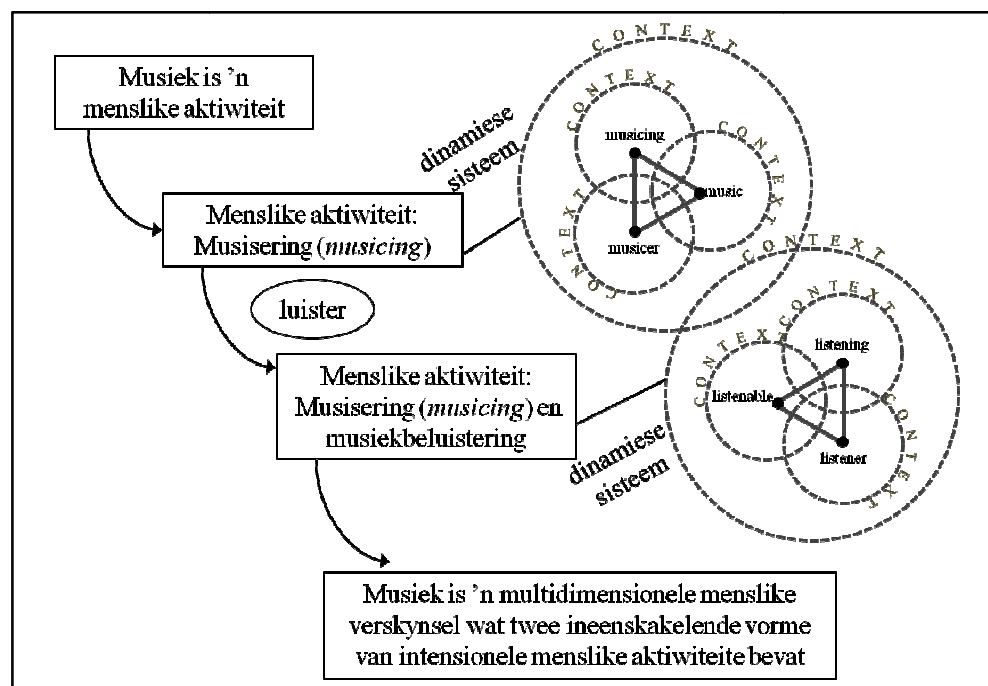
As deel van die vorming van ’n verstaanbare wyse om te verklaar wat musiek is, kan die vier-dimensionele model verryk word deur elke oorspronklike dimensie uit vier verskillende rigtings te bestudeer: (1) die uitkoms van die sistematiese aksie, (2) die motivering agter die aksie, (3) die doelgerigte aksie en (4) as ’n aksie in konteks van soortgelyke aksies. Daar is dus vier verwante dimensies van musiek as ’n menslike aktiwiteit. Elke dimensie kan vanuit vier perspektiewe beskou word. ’n Dinamiese sisteem of logiese verhoudings word gevorm. Die vier basiese dimensies van musiek is dus nie slegs verbind nie, maar vorm ’n dinamiese sisteem van uitruiling en terugvoer (Elliott, 1995:41).

Daar is ook voortdurende wisselwerking tussen die musiseerder (*musicer*) en die gevolge van wat hy/sy doen of maak, asook tussen die musiseerder en die persone wat dink oor wat die musiseerder doen. Hieruit word dit duidelik dat daar ’n verdere aksie betrek moet word: musiekbeluistering. Musiseerders luister na wat hul doen en maak, en luister ook na wat ander musiseerders doen en maak. Musiekbeluistering bind dus musiseerders, musisering en musikale produkte saam. Verder word ’n groep mense wat as luisteraars (gehore) vir die verskillende musikale produkte optree, aan elke tipe musisering verbind. Musiekbeluistering vorm ook ’n vier-dimensionele dimensie (Figuur 2-4): (1) die luisteraar (*listener*), (2) die aksie van luister (*listening*), (3) dit waarna geluister word (*listenable*), (4) en die konteks waarbinne elkeen plaasvind (Elliott, 1995:41-42).



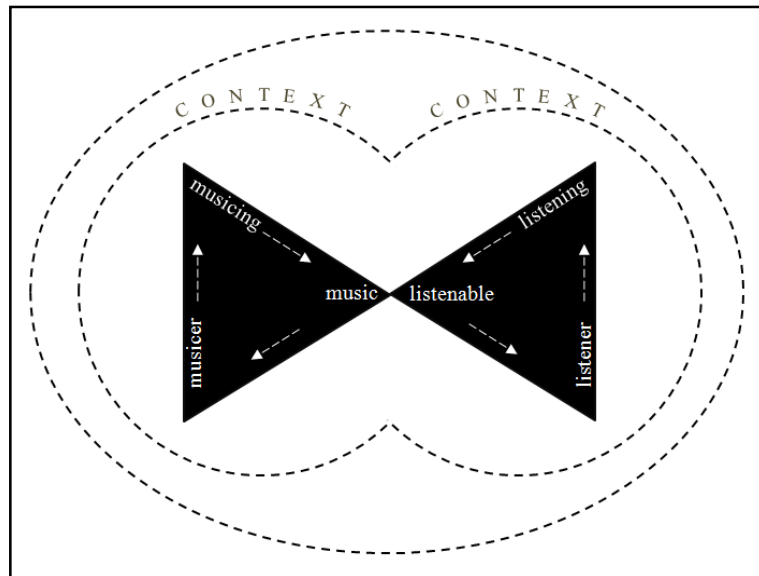
Figuur 2-4: Musiekbeluistering: vier dimensies (Elliott, 1995:43)

Figuur 2-5 is 'n opsomming van die verduideliking sover. Musiek is 'n doelbewuste menslike aktiwiteit wat twee ineenskakelende multidimensionele aktiwiteite, musisering en musiekbeluistering, bevat. Die twee kontekste waarin dit kan plaasvind, is deur 'n persoon wat musiek gebruik om te musiseer en deur 'n persoon wat daarna luister.



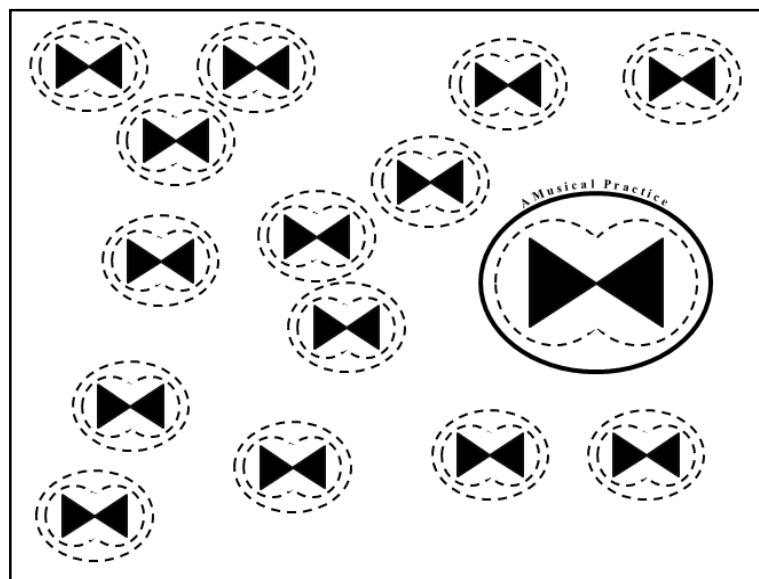
Figuur 2-5: Opsomming van verduideliking

Die twee ineenskakelende vorme kan 'n musikale praktyk (*musical practice*) genoem word (Elliott, 2005:42) (kyk Figuur 2-6). Aan die een kant is die musisering en wat daarmee saamgaan en aan die ander kant is die luisteraktiwiteit en wat dit behels.



Figuur 2-6: 'n Musikale praktyk (Elliott, 1995:44)

Verskillende musikale praktyke kan bestaan, soos byvoorbeeld *jazz*, *rock* en *blues* (Figuur 2-7). Die verskillende praktyke kan ook kennis dra van wat elders in ander praktyke gebeur.



Figuur 2-7: Verskeie musikale praktyke

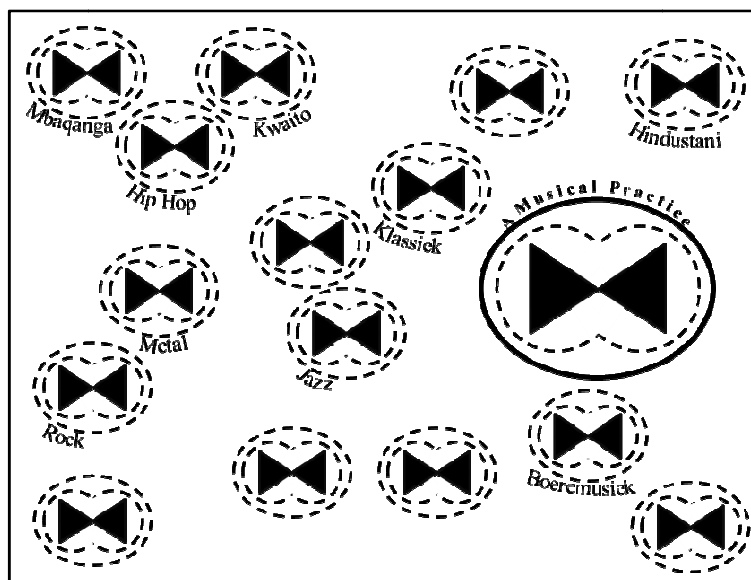
Met die idee van verskillende musikale praktyke in gedagte, kan opvoeders die *musiek-as-universele-taal*-slagget vermy. Dat musiek wel 'n kommunikasiemiddel is, kan nie ontken word nie, maar verskillende *musikale tale* bestaan in verskillende musikale praktyke en kulture: “The use and organisation of the musical sounds distinguish the music of one cultural community from that of another” (Akuno, 2005:58). Bamberger (2000:ix) wys ook daarop dat “one man’s consonance is another’s dissonance, and a mode that denotes nobility in one culture may well denote the opposite in another.” In Bulgaarse volksmusiek word sekundes byvoorbeeld soms as 'n tweede stem teen 'n melodie gebruik. Volgens die Westerse kunsmusiekidroom kan die

sekundes as dissonant ervaar word wat spanning meebring en dus sal sommige musikante eerder tertse as 'n teenmelodie verkies. Die emosies wat aan *ragas* en *talas* in sommige Indiese musiek gekoppel word, kan verkeerdelik geïnterpreteer word deur musikante van ander kulture. Vryheidsliedere deur Xhosavrouens kan opgewek en vrolik klink, maar intussen kan 'n boodskap wat politieke implikasies het, oorgedra word. "Every kind of music is, therefore, a cultural possession of a particular society. It can thus be argued that any particular music can only be understood in terms of the criteria of the group or society that makes and appreciates it" (Flolu, 2005:108).

Dit is belangrik om te onthou dat musiekopvoeders nie musiek in die algemeen aan leerders bekendstel nie. Wanneer hulle by hul eerste kontakssessie opdaag, het hulle reeds 'n eie repertorium, al kan hulle nog nie musiek ontleed of formele konsepte bespreek nie (Swanwick, 1999:53). Musiekopvoeders moet sensitief wees vir, en bewus wees van, hierdie verskillende musikale praktyke waarin leerders funksioneer en nie die Westerse konsep van musiek op die leerders afdwing nie. Delport (2006b:2-43) noem dat Westerse musiekopvoeders dikwels die verskillende musikale praktyke uit *hul* oogpunt benader wat gewoonlik analyses en ontledings insluit. Sy beveel aan dat aktiewe beluistering en musiekmaak [*musicing*] as inleiding tot onbekende musikale praktyke moet dien. Sodoende word die primêre waardes van musiekopvoeding verbind met die meer omvattende doelwitte van humanistiese opvoeding. Delport (2006b:2-44) verduidelik ook verder dat:

To claim that each culture is so transparent and shallow that it is easily accessible smacks of the cultural imperialism characteristic of colonial societies. To argue that any culture is so unique and distinctive that it is totally inaccessible to somebody outside that culture is extreme, and is contradicted by the daily experience of living in a multicultural society.

Om dus in die ryk verskillende musikale praktyke van Suid-Afrika te funksioneer, moet die musiekopvoeder soveel as moontlik musikale *tale* leer of dit selfs net aanmoedig. Van die musikale praktyke wat in Suid-Afrika bestaan, word in (Figuur 2-8) uitgebeeld. Die implikasie van funksionering in 'n musikale praktyk is om 'n musiseerder en luisteraar in 'n spesifieke konteks te wees sodat die aksies, musisering en beluistering, in 'n spesifieke konteks toegepas kan word, sowel as om die musikale werk of dit waarna geluister word te verstaan in 'n spesifieke konteks.



Figuur 2-8: 'n Voorbeeld van 'n diverse menslike praktyk

Om sin te maak uit musiek, is 'n aktiewe proses — 'n tipe 'gesprek' met die luisteraar, uitvoerder [musiseerder] en die musikale werk as deelnemers (Bamberger, 2000:1).

2.1.5 Musiek se bydrae tot die ontwikkeling van die leerder

Daar is uiteenlopende redes waarom mense betrokke raak by musiek. Die *wil* om musiek te maak of te bestudeer, is deur die eeue al deur verskeie filosowe en musiekopvoeders ondersoek. Vir die antieke Grieke was gimnastiek 'n plek om die liggaam te dissiplineer, terwyl musiek die verstand moes orden. Sodoende kon die *regte tipe* persoon ontwikkel (Campbell, 2008:20). In *Music Matters* (Elliott, 1995:109-135) word daar in diepte verwys na hoe persoonlike groei (*self-growth*), selfkennis en genot (*enjoyment*) op hul beurt weer bydra tot die ontwikkeling van selfbeeld en geluk. Hierdie aspekte is van groot belang in die opheffing van voorheen benadeelde gemeenskappe. Delport (2006a:83;87) beklemtoon ook die rol van musiekopvoeding in die transformasie van Suid-Afrika. Sy verwys na die belangrike skakel tussen musiek en emosies en hoe dit die emosionele ontwikkeling van leerders kan ondersteun en 'n beter kwaliteit lewe vir Suid-Afrikaanse burgers kan skep en verseker.

Ten spyte van die vanselfsprekende redes waarom musiek dus aan leerders oorgedra moet word, geniet die regverdiging van musiek in die kurrikulum steeds aandag. Dit blyk egter uit verskeie bronne dat musiek se plek wel verseker is (Campbell & Scott-Kassner, 2006; Campbell, 2008; Elliott, 1995; Mills, 2005; Potgieter & Grove, 2006; Swanwick, 1999).

Musiek is vir alle leerders. Musiek rus leerders toe met vaardighede en denkwyses, sodat musiek hul lewens kan verryk (Mills, 2005:13). Die bydrae van musiek tot die kognitiewe, liggaamlike, persoonlike en sosiale ontwikkeling van leerders word kortliks bespreek.

In kognitiewe ontwikkeling kan 'n onderskeid tussen kognitiewe prosesse en kognitiewe produkte getref word. Trefwoorde wat met kognitiewe prosesse verband hou, is onder andere aandag skenk, assosieer, dink, droom, fantasieer, klassifiseer, konseptualiseer, onthou, redeneer, simboliseer, verbande lê, vergelyk en waarneem. Kognitiewe prosesse is weer verantwoordelik vir kognitiewe produkte soos die skryf van 'n boek en die skep van komposisies. Musiek ontwikkel ouditiewe diskriminasie en luistervaardighede (Potgieter & Grové 2006:3-19). Hierdie vermoëns en betekenis wat aan die begrippe in lirieke gekoppel word, dra by tot taalontwikkeling — 'n belangrike aspek in kognitiewe ontwikkeling.

Musiek inkorporeer groot en fyn motoriese vaardighede (Potgieter & Grové, 2006:3-19). Dit is ook verder behulpzaam in die ontwikkeling van hand-oog-koördinasie. Fisiese aktiwiteite soos dans, beweging en die speel van 'n instrument ontwikkel ook die leerders se vaardighede. Dalcroze se benadering en die begrip *embodiment* (ervaring van musiek in en deur die liggaam) is van kardinale belang in leerders se liggaamlike en musikale ontwikkeling.

Plato (427-347 VC) het geglo dat leerders, wat betrokke was by musiek, meer beskaafd sou wees en in beter harmonie en balans teenoor hulself en ander sou staan. Die kennis van musiek kon die skoonheid in 'n individu na vore bring, terwyl dit ook 'n individu se selfbeheersing kon ontwikkel en hul kon weghou van “evil-doings” (Campbell, 2008:20). Soos voorheen genoem, word persoonlike groei, selfkennis, genot, emosionele uitdrukking, estetiese waarde en vermaak deur musiek aangespreek. Dit is van groot waarde in die persoonlike ontwikkeling van leerders. Musiek voorsien leerders van 'n geleentheid en vaardighede om hul emosies en gevoelens uit te druk, te hanteer en te verwerk. Akuno (2005:57) verwys tereg daarna as “an education for living.” Dit fokus dus op die verbetering van lewenskwaliteit en die totaliteit van eienskappe soos waardes, houdings, gewoontes, vooroordele, selfkonsep en selfidentiteit.

Musiek kan ook as skakel tussen leerders en hul interaksie met ander en hul kulture dien. Dit dra dus by tot die sosiale ontwikkeling van leerders. Leerders sosialiseer gereeld deur musiek en groepe word dikwels aan hul gemeenskaplike musieksmaak uitgeken. Deur verskillende musikale praktyke in gedagte te hou, word die belangrikheid van musiek as kulturele draer beklemtoon. Dit is van hulp in die oordrag van kulturele beginsels soos geskiedenis, literatuur en sosiale waardes. Musiek kan leerders lei tot begrip van hul kultuur (Campbell & Scott-Kassner, 2006:5).

Dus, buiten die algemene voordele van musiek soos dat dit werk skep, leeglêery vermy en sosiale geleenthede verryk, dra dit ook by tot die holistiese ontwikkeling van leerders: intellektueel (kognitief), fisies (liggaamlik), spiritueel (persoonlik) en sosiaal (Swanwick, 1999:2; Campbell & Scott-Kassner, 2006:3).

2.2 *MUSICIANSHIP*

Musicianship is 'n term wat van vele kante beskryf kan word. Om dit in konteks te plaas, word die volgende aanhaling (Elliott, 1995:53) gebruik:

Whenever a person (child through adult) is making music well, he or she is exhibiting a multidimensional form of knowledge called musicianship. Musicianship is demonstrated in actions, not words.

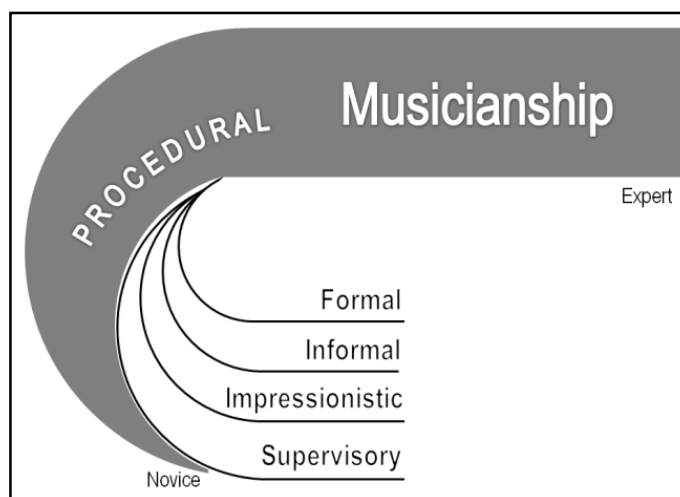
2.2.1 Inleidend

Musicianship is 'n omvattende term. Pretorius (2007:7) stel 'n lys saam van wat *musicianship* kan wees. Sy beklemtoon egter dat dit “by no means constitutes ‘the last say’ on musicianship.” Die komponente van *musicianship* volgens haar is: genot, motivering, uitdrukking en kommunikasie, interaksie, musikale vaardighede, musiekgeletterdheid, kritiese denke, kreatiwiteit, musikale intuïsie en bewustheid, dissipline en geleentheid, integrasie, balans en buigbaarheid. Hierdie terme skakel in by Elliott (1995) se konsep van *musicianship*. Elliott (1995:55) som *musicianship* op as dit “what music makers know how to do with practice-specific musical sound patterns in relation to practice-specific musical knowings.”

Musicianship is 'n vorm van praktiese kennis of reflekerende praktyk. Schön (1983:49) verduidelik dat spontane en intuïtiewe aksies daaglik deur mense uitgevoer word. Dit impliseer dat 'n basiese kennis van dit wat gedoen word, bestaan. Wanneer daar egter verduidelik moet word wat hierdie kennis behels, is dit nie so eenvoudig nie — die kennis is onuitgesproke, vanselfsprekend, en gesetel in die uitgevoerde aksie. Schön en Elliott noem dit “thinking-in-action” en “knowing-in-action” (Schön, 1983:49; Elliott, 1995:54).

Musicianship is gelykstaande aan werkbare begrip (*working understanding*). Die woord *werk* suggereer 'n praktiese vorm van kennis wat in spesifieke kontekste en musikale praktyke van toepassing is (*praxis*). Begrip dui op iets wat dieper gaan as net die formele kennis van musikale werke (Elliott, 1995:68). Leer vind dus op aktiewe eerder as passiewe wyses plaas. Soos die leerder kennis opdoen, word 'n betekenisvolle geheel gevorm. Elke ervaring “has also the potential of broadening as well as deepening his or her understanding” (Campbell & Scott-Kassner, 2006:22).

Musicianship is 'n multidimensionele vorm van kennis. Alhoewel dit grootliks prosedureel van aard is, word dit deur ten minste vier ander tipes musikale kennis ondersteun: formele, informele, impressionistiese/intuïtiewe en prosesrigtende musikale kennis (Figuur 2-9) (Elliott, 1995:54).



Figuur 2-9: *Musicianship* (Elliott, 1995:54)

Musicianship is praktyk-spesifiek (*practice-specific*). Dit kan in inhoud verskil, maar nie in die vyf-dimensionele struktuur nie (Elliott, 1995:54). Nzewi (2005:203) vat *musicianship* soos volg saam:

General musicianship implies knowledge of the basic principles of composition and idiomatic expressions. Such knowledge is acquired intuitively and further developed through voluntary participation or in rehearsals with respect to specialised music types. General musicianship requires that a person understands, and can express in action, or verbally as need be, basic factors of general musical arts knowledge that characterise instrumental ensembles. The basic competence that qualifies one for general musicianship is predicated on experiential knowledge of the fundamental principles of instrumental ensemble music practice.

Musicianship is dus gelykstaande aan werkbare begrip (of *praxis*), 'n multidimensionele vorm van praktiese of reflekerende kennis, en dit is ook praktyk-spesifiek.

Daar bestaan verskillende vlakke van *musicianship*. Let wel, hierdie vlakke word nie, soos meesal die geval, volgens ouderdom gemeet nie. Die vyf vlakke soos Elliott (1995:70-71) daarna verwys, is *novice*, *advanced beginner*, *competency*, *proficiency* en *expert*. Hy beskryf die ontwikkeling op hierdie vlakke slegs vanuit 'n uitvoeringsperspektief, maar ontwikkeling kan ook gedemonstreer word op ander wyses, byvoorbeeld in komposisie en improvisasie.

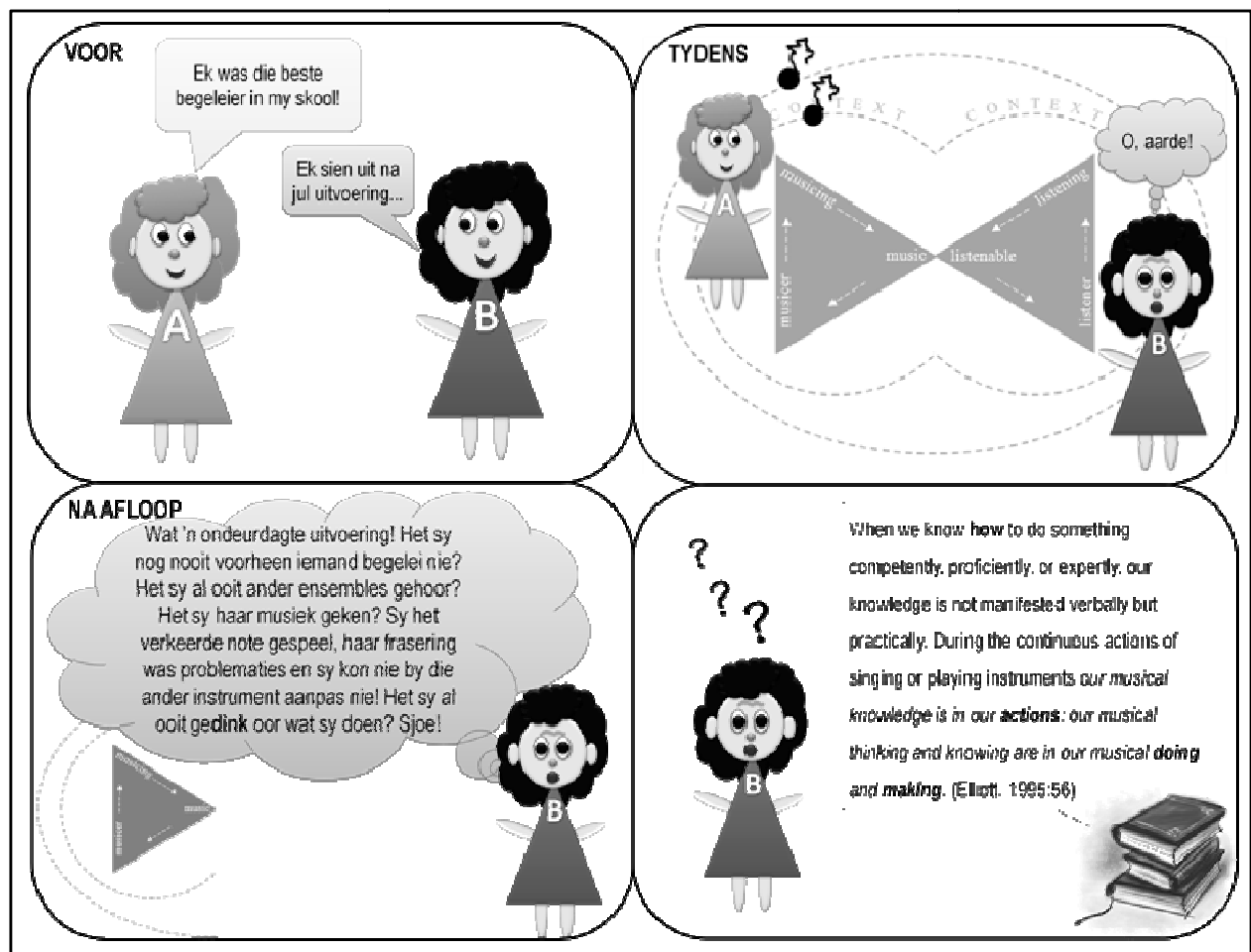
Beginners (*novices*) mag oor formele kennis van werke beskik, maar hul denke oor musiek is basies “trial-and-error” en nog nie “thinking-in-action” nie. Die beperkte blootstelling aan situasiegerigte kennis of musikale praktyke bring mee dat hul informele, intuïtiewe en prosesrigtende musikale kennis nog nie na wense ontwikkel is nie. Beginners kan so vasgevang raak in 'n musikale probleem dat daar nie op probleemoplossing gefokus kan word nie. Dit verhinder beginners dus om musiek betroubaar en op 'n reflekerende wyse deur te gee. 'n Meester, aan die anderkant, word onderskei deur die volle ontwikkeling en integrasie van

prosedurele, formele, informele, intuïtiewe en prosesrigtende musikale kennis (Elliott, 1995:70-71).

Die prosedurele, formele, informele, intuïtiewe en prosesrigtende dimensies van *musicianship* sal vervolgens bespreek word.

2.2.2 Prosedurele kennis

Prosedurele kennis is 'n komplekse begrip en die navorser het die volgende strokiesprent (Figuur 2-10) ontwerp om die konsep eenvoudig te verduidelik.



Figuur 2-10: Prosedurele kennis - 'n strokiesprent

In Figuur 2-10 skep student A (die musiseerder) 'n verwagting by student B (die luisteraar) oor haar musiseringsvermoë. Student B ervaar egter die uitvoering as minder positief. Tabel 2-1 verduidelik die probleem in die ontwikkeling van student A se *musicianship* deur die reaksies van student B te ontleed.

Tabel 2-1: Ontleding van student B se reaksie

Student B se reaksie	Probleem in <i>Musicianship</i>
Wat 'n ondeurdragte uitvoering!	Reflektering-in-aksie, <i>thinking-in-action</i>
Het sy nog nooit voorheen iemand begelei nie? Het sy al ooit ander ensembles gehoor?	Musikale praktyke en situasiegerigte kennis. Die informele, intuïtiewe en prosesrigtende kennis kan nog nie geïntegreer word nie.
Het sy haar musiek geken? Sy het verkeerde note gespeel,	Formele kennis
haar fraserings was problematies	Formele kennis, informele, intuïtiewe en prosesrigtende kennis
en sy kon nie by die ander instrument aanpas nie!	Informele, intuïtiewe en prosesrigtende kennis
Het sy al ooit <i>gedink</i> oor wat sy doen? Sjoel!	Reflektering-in-aksie, <i>thinking-in-action</i>

Wanneer ons dus weet *hoe* om iets te doen, word dit die beste deur ons aksies gedemonstreer: *Woorde wek, maar voorbeelde trek*. Die verwagting wat student A geskep het, nl. dat sy sou weet *hoe* om as begeleier op te tree, is egter nie in haar aksies weerspieël nie. Met ander woorde: 'n uitvoerder se musikale begrip word vergestalt/uitgestal deur die kwaliteit van die werk wat gelewer word, dus die uitvoeringsaksie (Elliott, 1995:56). Elliott (1995:56) vestig egter ons aandag daarop dat uitvoerders grootliks *nie-verbaal* in aksie dink.

Aktiewe deelname aan musiekaktiwiteite ontwikkel leerders se vermoë om te weet *hoe* hulle moet optree, byvoorbeeld, in 'n tipiese kooraktiwiteit is daar 'n groot aantal riglyne wat 'n leerder moet volg: kyk na die dirigent, luister na instruksies, wees gereed om te begin, hou die partituur reg vas, let op pols, ritme, toonhoogte, dinamiese verskille, fraserings, wees bewus van die karakter van die musiek, en so meer. Hierdie is slegs 'n paar voorbeelde van die prosedures wat ingesluit word in die deelname van musikale aktiwiteite. Vir leerders om dus as musiseerders te ontwikkel, moet hulle *begrip* toon van die *werking* van musiek. Dit sluit kennis van die basiese prosedurele beginsels van die dissipline in (Plummeridge, 1991:49).

'n Onderskeid kan getref word tussen kennis *oor* en kennis *oor hoe*:

The former term refers to those things which are specified as verifiable propositions, whilst the latter is used to describe practical action or 'know-how'. Accordingly, it would be recognized that participation in musical activity involves a great deal of knowing how ... There are also plenty things to say and know 'about' music; we know 'that'... Bach composed 48 preludes, 'that' a raga is ... (Plummeridge, 1991:26)

As gevolg van die aksiekomponent wat met 'kennis *oor hoe*' gepaard gaan, kan dit as kennis-in-aksie vertaal word. Kennis-in-aksie is dinamies, terwyl kennis *oor* iets, byvoorbeeld feite, reëls

en teorieë, staties is (Elliott, 1995:59). Verbale konsepte of formele kennis speel steeds 'n belangrike rol in die aanleer van musiek, maar dit is die “em-body-ment” van “musical thinking, knowing, and understanding” wat deur musisering aangespreek word (Elliott, 1995:58). Elliott (1995:59) beklemtoon dat

... although competent music making demands many types of thinking and knowing, it is nonverbal and procedural in essence. Knowing how to make music musically and knowing that performing involves this-and-that are two different modes of knowing. Procedural and formal knowledge are logically separable. Artistic musical success validates musicianship; logical evidence validates formal knowledge about music.

Om dus te weet *wat* om te doen, sonder om te weet *hoe* om dit te doen, behels twee verskillende tipes kennis. Die *wat* impliseer formele kennis, terwyl die *hoe* (prosedurele kennis) betrekking het op die vier komponente van *musicianship*. Die *wat* is gewoonlik eendimensioneel, terwyl die *hoe* multidimensioneel van aard is.

Die musikale aksies van uitvoerders is ook nie natuurlik nie, maar aangeleer. Dit is dus kultuurgebonde (Elliott, 1995:59). “The procedures have to be *learned*; people are not automatically aware of them” (Plummeridge, 1991:49). 'n Musikale uitvoering, volgens die standaarde en tradisies van 'n spesifieke musikale praktyk of domein, betrek 'n uitvoerder se hele wese: sy aandag, bewustheid, kennis, emosies, voornemens en geheue (Elliott, 1995:59). Die intuïsie of aanvoeling van uitvoerders of musiseerders is dus gesetel in spesifieke musikale praktyke.

'n Musikaal-sinnvolle uitvoering vereis ook deurentyd persoonlike oordeel *in aksie*: “a competent, proficient, or expert performer must continuously reflect upon, judge, and adjust his or her thinking-in-action on the basis of internalized sets of practical or heuristic understandings” (Elliott, 1995:59). Die aksies van uitvoering, wat die keuse en verfynings van die interpretasie van 'n musikale komposisie insluit, is ook gewoonlik deel van die voorbereiding. Die meganiese uitvoering van note en ritme verskil van die werklike kennis oor *hoe* om 'n musikale werk uit te voer. Die begrip *musicianship* (prosedurele, formele, informele, intuïtiewe en prosesrigtende musikale kennis) verskil dus van meganiese en ondeurdagte uitvoering. “A person's performance of a given composition is a robust representation of his or her level of musical understanding of that work and the musical practice of which it is a piece (Elliott, 1995:59).

2.2.3 Formele musikale kennis

Formele kennis sluit alle handboek-tipe inligting oor musiek in, onder andere, verbale feite, konsepte, beskrywings en teorieë (Elliott, 1995:60). Die meeste musikale praktyke is ook kompleks genoeg sodat bronne van formele musikale kennis van tyd tot tyd geraadpleeg moet

word. Formele kennis oor musiekgeskiedenis, musiekteorie en metodiek van 'n instrument kan 'n leerder se musikale denke-in-aksie lei, vorm, verfyn en beïnvloed (Elliott, 1995:61).

Elliott (1995:61) verduidelik dat formele kennis wel 'n doel het, maar dring aan dat die wyse waarop, asook die tyd wanneer dit aangewend en aangeleer word, ernstig bedink moet word: "This praxial philosophy of music education holds that formal knowledge ought to be filtered into the teaching-learning situation parenthetically and contextually" (Elliott, 1995:61). Basiese konsepte in musiek, soos hoog/laag, vinnig/stadig en hard/sag, is nie moeilik vir leerders om te verstaan as dit in 'n konteks wat by die leerders se voorkennis aansluit, aangebied word nie (Mills, 2005:160-161). Algemene kritiek teenoor formele kennis is dat te veel aandag aan kennis *oor* musiek, in plaas van kennis-*in*-aksie, gewy word (Plummeridge, 1991:46).

Musieknotasie is deel van formele kennis. Dit is ook 'n onderafdeling van musiekgeletterdheid. Musiekgeletterdheid is egter 'n begrip wat op verskeie wyses deur musiekopvoeders geïnterpreteer word. Uit gesprekke met musiekopvoeders blyk dit dat musiekgeletterdheid soms net as die lees en skryf van musiek beskou word: "literacy involves the simple ability to read and write, through processes involved in decoding letters, and groups of letters, into sounds and vice versa" (Mills & McPherson, 2006:155). Die proses is egter meer gekompliseerd: "[b]eing literate implies using, understanding, reading and writing the language" (Philpott, 2001:79).

Geletterdheid verwys dus na die kennis wat vereis word vir effektiewe verbale kommunikasie: om te luister, praat, lees en skryf (in hierdie volgorde). Alhoewel musiek nie 'n taal is nie, deel dit 'n soortgelyke leerproses. Die konsep van geletterdheid kan op musiek van toepassing gemaak word in terme van luister, uitvoer, lees van musieknotasie en komposisie (skryf) (Kohut, 1985:61; Cohen, 2005:74; Liperote, 2006:46).

Daar word gewoonlik van leerders verwag om so gou as moontlik, as deel van hul musiekstudies, met die lees van musieknotasie te begin. Dit is soos om leerders te leer lees voordat hulle enigsins kan praat (Mills, 2005:100). Sloboda (2005:20) wys die ondeurdragtheid van hierdie praktyk uit:

... no one would consider teaching a normal child to read while he was at a very early stage of learning spoken language. Yet it seems the norm to start children off on reading at the very first instrumental lesson without establishing the level of musical awareness already present. Without some musical knowledge a beginner has no expectancies which can be used in reading.

Babas luister ongeveer 'n jaar na 'n taal voordat hulle hul woordeskat begin gebruik. Luister is dus een van die belangrikste eienskappe van geletterdheid. 'n *Geheue-bank* van verbale klanke en konsepte word deur herhaalde luister gevorm. Oor 'n tydperk van vier tot vyf jaar ontwikkel leerders verder 'n groot luister- en gesproke woordeskat. Eers ná hierdie tydperk word leesvaardighede in 'n formele opvoedkundige situasie van hul verwag (Kohut, 1985:61,

Liperote, 2006:46). Netso is dit belangrik dat leerders se musikale woordeskat, vanaf die aanvang van musiekstudie, gevorm en uitgebrei moet word. Musiekbeluistering kan bydra tot die ontwikkeling van hierdie woordeskat. Deur na melodieë te luister, word note in groepe waargeneem, eerder as enkel note (Bamberger, 2000:7). Sodoende word patrone gevorm wat in die musikale woordeskat gebruik kan word. Leerders moet gereeld blootgestel word aan situasies waarin hul *musikale taal* kan ontwikkel: “Crucially, few children are able to view significant others ‘using’ music notation in relation to these modes. How many children are able to experience the musical equivalent of being read a favourite story, by following the notation as a favourite musical work is played or sung?” (Barrett, 2005:123).

Leerders moet ook geleentheid gegun word om hul musikale woordeskat te gebruik. Hulle woordeskat moet deel van aktiewe musisering vorm. Om te kan lees en skryf, is nie hiervoor nodig nie. Dit gebeur te dikwels dat die uitvoering op ’n instrument ondergeskik is aan die ontsyfering van musieknotasie (Barrett, 2005:123). Vir sommige opvoeders is dit moeilik om sonder musieknotasie te funksioneer, omdat hulle self te vroeg blootgestel is daaraan. ’n Bose kringloop word gevorm deurdat hierdie opvoeders musieknotasie aan leerders bekendstel voordat die leerders daarvoor gereed is of dit regtig nodig het (Mills, 2005:100). Leerders moet eers die *taal* kan gebruik. Dalcroze en Orff se benaderings wat improvisasie, nabootsing en beweging op musiek voorstaan, kan as boustene dien. Barrett (2005:138) stel voor dat klem op die ontwikkeling van leerders se deelname aan ’n musikale praktyk gelê moet word. Musieknotasie kan as hulpmiddel gebruik word, maar mag nie die ervaring oorskadu nie.

Leerders met ’n ryk luister- en gesproke woordeskat leer makliker om te lees (Kohut, 1985:61; Liperote, 2006:46). Voordat leerders vlot begin lees, word hulle blootgestel aan woorde wat hulle reeds ken en wat deel is van hul daaglikse bestaan, byvoorbeeld hulle name op kaartjies, “McDonalds”, “STOP”, “Smarties”, ens. Leerders kan dus van vroeg af simbole in hul omgewings ontsyfer. Met die begin van formele lees, lees leerders ook eers eenvoudige woorde wat by hulle gesproke woordeskat aanpas (Mills & McPherson, 2006:159), byvoorbeeld woorde soos “kat”, “hond”, “mamma”, “tafel” ens. Hulle lees nie net enkele letters nie, maar het ’n woordeskat van patrone. Musieknotasie moet dus in patrone en in kontekste aangeleer word. Hierdie patrone moet *reeds* deel van hulle musikale woordeskat wees. ’n Leerder kan nie leer om musikaal sinvol te lees of te skryf deur met individuele note op ’n teoretiese basis, of deur die memorisering van definisies of musikale simbole en terme, te werk nie. Die vermoë om patrone en metrum innerlik te kan hoor, moet die lees van musiek voorafgaan (Gordon, 1980:7; Pell, 2008:31). ’n Groot aantal onderrigmateriaal oor die boustene van musiek bestaan, maar daar word steeds van leerders verwag om musieknotasie aan te leer voordat die nodige voorbereiding vir die aanleer daarvan gedoen is:

There are many music theory books which claim to be the ‘rudiments of music’, and yet many pupils are often asked to learn musical notation with little sense of readiness, or of what constitutes a good sequence for learning (Philpott, 2001:88).

Wanneer die aanleer van musiekgeletterdheid met die aanleer van taalgeletterdheid vergelyk word, word die kontras in die benaderings duidelik (Barrett, 2005:123). Musiekgeletterdheid word buite musikale kontekste, op ’n abstrakte vlak, aan leerders bekendgestel.

Wanneer ’n leerder dus geleentheid gehad het om na musiek te luister, ’n woordeskat ontwikkel het, die woordeskat kan aanwend en patrone kan lees, kan die skryf van musiek eers volg. Opvoeders moet deurentyd bewus wees van hoe musieknotasie aan leerders bekendgestel word. Mills (2005:99) deel haar ervaring oor die ondeurdragte aanbieding van musieknotasie:

Some information was misleading (e.g. a crotchet equals one beat) and other information was poorly explained (e.g. a crotchet, said to have a black middle, was drawn on the board with a green pen). The teacher used terms including ‘hook’ without explanation, but dismissed a question about the meaning of ‘treble clef’ by saying that the class would not be able to understand this yet.

Dit is belangrik om te onthou dat wanneer ’n leerder geleer het om taal te lees en te skryf, hy nie ewe skielik ophou om die taal te gebruik nie. Soos wat leerders musieknotasie baasraak, moet geleenthede waarin hulle sonder musieknotasie kan musiseer, steeds geskep word. Hierdeur kan hul musiekgeletterdheid in diepte ontwikkel (Mills & McPherson, 2006:158).

Bruner se drie onderrig- en leerstrategieë (deelname, versinnebeelding en simbolisering) het ook verreikende gevolge vir die aanbieding van musieknotasie. Sy model stel voor dat onderrig met aktiewe deelname moet begin, byvoorbeeld die aanduiding van melodiese kontoere met armbewegings. Dit word gevolg deur die lees van grafiese notasie (versinnebeelding) en laastens die lees en skryf van balknotasie (simbolisering) (Campbell & Scott-Kassner, 2006:20).

Alhoewel musieknotasie nie die belangrikste aspek in musiekgeletterdheid is nie, maak dit kommunikasie makliker. In vergelyking met mondelingse kulture verminder dit die tyd wat nuwe werke neem om aan te leer (Barrett, 2005:118). Dit is ook ’n effektiewe wyse om musikale betekenis en musikale kulture oor kulturele, geografiese en tydgrense te bewaar en oor te dra (Barrett, 2005:118). Die vaardighede om die musikale taal te verstaan en dit te kan aanwend, moet voorkeur geniet.

Kohut (1985:61) som musiekgeletterdheid op deur te verduidelik dat:

A genuinely literate musician is one who can speak, read and write music. To achieve musical literacy one should learn to speak music (perform by ear) via imitation before trying to read or write it. Learning to speak it requires repetitive listening to musical performance. It is through this means that we acquire musical conception.

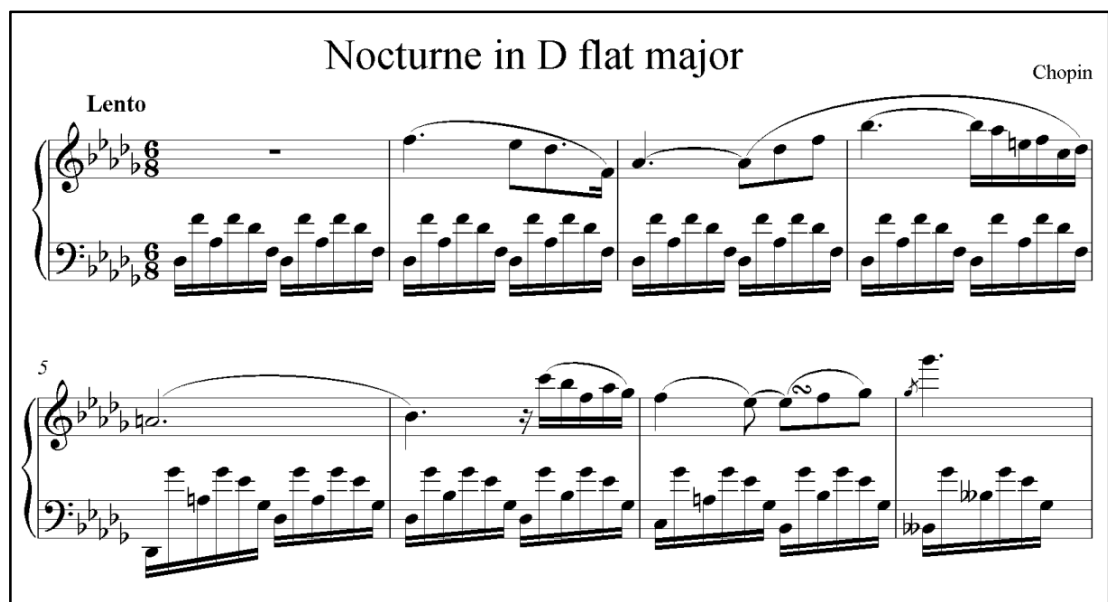
2.2.4 Informele musikale kennis

Informele kennis is moeilik om te bekom. Dit is nie beskikbaar in handboeke of oor die internet nie. Selfs meesters vind dit moeilik om informele kennis te definieer. Sommige verwys daarna as *ervaring*, maar met nadere ondersoek is gevind dat dit uit ten minste drie verwante komponente bestaan. Eerstens sluit informele kennis die vermoë in om krities-in-aksie te reflekteer. Kritiese reflektering maak tweedens staat op hoe om musikaal te beoordeel. Derdens sluit dit die musikale situasie of konteks, waarin hierdie musikale oordele gemaak word, in (Elliott, 1995:63).

Informele kennis is van ten minste twee bronne afhanklik: 'n individu se vertolking van die formele kennis van 'n musikale praktyk, asook 'n persoon se eie musikale reflektering-in-aksie. Informele musikale kennis is ook situasiegerig en word weerspieël in 'n leerder se ontwikkeling van praktiese oplossing van musikale probleme. Dit sluit die standaarde, tradisies, geskiedenis en kennis van musikale kontekste in (Elliott, 1995:64).

2.2.5 Intuïtiewe musikale kennis

'n Ervare pianis sal die melodielyn van die onderstaande uittreksel uit Chopin se *Nocturne* in D-mol majeur, Op. 27 No. 2 (Figuur 2-11) intuïtief meer beklemtoon as die begeleidingspatroon. Die frases sal met oorleg en heelwaarskynlik met *rubato* en goeie pedaalgebruik benader word. Sommige beginners sal egter nie die balans tussen die melodie en begeleidingspatroon kan handhaaf nie. Daar is ook 'n kans dat die pedaalgebruik vir die leerders aangedui sal moet word.



Figuur 2-11: Uittreksel uit Chopin se Nokturne in D-mol majeur

Die verskil tussen die ervare pianis en die beginner is waarna Elliott (1995:64) verwys as dit wat “experts know as a strongly felt sense that one line of action is better than another, or not quite right.” Die ervare pianis het dus ’n aanvoeling oor wat beter in die konteks sal werk. Impressionistiese kennis (*impressionistic musical knowledge* of intuïtiewe musikale kennis) spreek dus die intuïsie of aanvoeling van die uitvoerder of musiseerder aan. Let wel dat informele musikale kennis verband hou met *ervaring*, terwyl intuïtiewe musikale kennis die aanvoeling van die uitvoerder aanspreek. Elliott (1995:64) verduidelik dat *dink* en *voel* interafhanklik van mekaar is: “There is likely no such thing as thinking without feeling or feeling without thinking. Thinking and feeling are hybrids, neither completely emotive nor complete cognitive in content” (Elliott, 1995:64).

In die algemeen neig emosies om meer kognitief van aard te wees. Emosies soos verrassing, hartseer, jaloesie, trots, hartseer, sekerheid en twyfel is altyd *oor* iets. Emosies ontstaan deur persoonlike waardes en kennis oor mense, objekte, situasies en idees. Musiseerders ontwikkel hierdie nie-verbale indrukke, aanvoelings of emosies terwyl hulle musiek maak en reflekteer in spesifieke musikale kontekste. Dit beïnvloed ook ’n leerder se handelings en besluite wat geneem word (Elliott, 1995:65). Dit is belangrik om te verstaan dat “[i]mpressionistic musical knowledge is no less rational or intelligent for being affective. It is about specific musical matters. In short, cognitive musical emotions are artistically thought-*full*” (Elliott, 1995:65).

Intuïtiewe musikale kennis kan nie buite musikale kontekste aangeleer word nie. Dit moet deel uitmaak van aktiewe musiekmaak en is dus ook situasiegerig. Hierdie kennis ontwikkel deur kritiese musikale probleemoplossing en dra by tot die evaluering, kategorisering, plasing en reflektoring van musikale aksies (Elliott, 1995:65). Elliott (1995:65) vat intuïtiewe musikale kennis as volg saam:

To develop musicianship is, in part, to advance a student’s feel for or affective awareness of what “counts” in musical situations. Musicianship includes educated or knowledgeable feelings for the nature of music making and the nature of musical works in the contexts of definite music cultures. This is what I mean by impressionistic musical knowledge. (Elliott, 1995:65)

2.2.6 Prosesrigtende musikale kennis

Hierdie afdeling steun sterk op Elliott (1995) se werk en daarom word *Music Matters* as kernbron gebruik. Daar word na prosesrigtende musikale kennis (*supervisory musical knowledge*) as *metaknowledge* of metakognisie verwys. Hierdie vorm van musikale kennis sluit in die rangskikking en vermoë om ’n persoon se musikale denke en handelingte waar te neem, aan te pas, te balanseer, te bestuur, toesig te hou en te reguleer. Dit vind plaas beide in aksie (in-die-oomblik) en oor ’n lang termyn van die ontwikkeling van ’n persoon se *musicianship* (Elliott, 1995:66).

Prosesrigtende musikale kennis kombineer die volgende drie faktore (Elliott, 1995:66): eerstens die oorkoepeling vir die sin van musikale en persoonlike oordeel; tweedens die begrip en toewyding vir die musikale etiek en verantwoordelikheid van 'n gegewe praktyk; en derdens die vermoë om 'n musikale beeld vooruit te bepaal of in gedagte te hou voor, gedurende of na afloop van 'n musikale aksie (Elliott, 1995:66).

Prosesrigtende musikale kennis is ook situasiegerigte kennis. Dit ontwikkel hoofsaaklik in opvoedkundige kontekste wat sentreer rondom musikale aksies, interaksie (veral tussen leerders en hul opvoeders asook met lede van hul portuurgroep) sowel as in situasies met lewensgetroue musikale uitdagings (Elliott, 1995:67). Elliott (1995:100-101) dui aan dat leerders prosesrigtende musikale kennis kan verwerf deur hul aandag, bewussyn en musikale geheue tydens musikale probleemoplossingsituasies in te span. Hy verduidelik ook verder dat “[an] excellent interpretation and performance of a musical work or a significant portion of a work is concrete evidence that a student understands the relevant dimensions and features of that work and knows how to supervise his musical thinking-in-action” (Elliott, 1995:100). Leerders kan hul prosesrigtende musikale kennis verder verbeter deur verbaal daaroor te reflekteer. Aspekte soos interpretasie, uitdrukking en waarvoor om na in werke te luister, kan bespreek word: “Learning to scrutinize one’s musicing and listening in reflective and critical ways goes hand-in-hand with learning to target one’s attention and awareness to more and more subtle details of musical works” (Elliott, 1995:101).

2.3 MUSIKALE KONTEKSTE

2.3.1 Inleidend

Alle vorme van leer vind plaas deur die gebruik van een of meer sinuïe. Die liggaam kan nie 'n ervaring verwerk sonder die gebruik van die sinuïe nie (Dilts & Epstein, 1995:5). Daarom speel die wyse van bekendstelling van musiek aan leerders 'n groot rol in die musikale ervaring: inname deur gehoor, verwerking in die liggaam en die vergestaltung deur die drie musikale aksies. Carver (2005:66) bevestig dat “[r]esearch into brain function suggests that perhaps the most musical way to learn music is the holistic way, where music comes as a ‘whole package’ rather than being de-constructed into various elements before it is put back together again.” Indien die totale *musicianship*-vorming nie reg benader word nie, kan dit lei tot ondeurdagte musikale keuses: te veel formele kennis, te min kennis-en-reflektering-in-aksie.

Leerders moet ook blootgestel word aan verskillende musikale praktyke en geleentheid gegun word om dit te verken. Die informele, intuïtiewe en prosesrigtende kennis kan in hierdie

kontekste ontwikkel word. Die klaskameropset is bevorderlik vir die generering van verskillende musikale praktyke: “it [is] possible to ensure the application of equal opportunities in relation to such issues as gender, race, religions, and so on” (Kwami, 2001:151). Om negatiewe musikale ervarings te beperk, moet die leerders voel dat die musikale praktyke waarin hulle deel, erken word. Volgens Lucy Green (2005:27-28) vind informele leer ook plaas in portuurgroepe. Dit sluit bewuste leiding en onbewuste leer deur middel van waarneming van lede, imitering en gesprekke, in. In hierdie benadering word luister, uitvoer, improvisasie en komposisie geïntegreer. Al die aktiwiteite sentreer rondom musiek (klank) waaraan leerders blootgestel is en waarmee hulle sterk identifiseer. Deur musiek so te beoefen, kan jong populêre musici relatief gevorderde gehoor, improvisatoriese, komposisionele en tegniese vaardighede, en in sommige gevalle, teoretiese begrip, ontwikkel (Green, 2005:28). Daarom is dit belangrik dat opvoeders nie leerders se informele kennis onderskat nie en leerders stimuleer om dit meer gereeld te beoefen en verder uit te brei.

Kennis moet in musikale kontekste geplaas word om betekenis te verkry. Formele kennis word in kennis-in-aksie omgeskakel deur byvoorbeeld ’n akkoord in ’n bestaande musikale konteks te plaas (in die oerprogressie, ’n kadensiële of deurgangsprogressie).

Daar bestaan soveel benaderings tot musiekopvoeding in die wêreld wat musikale kontekste ondersteun. Van die bekendste benaderings is onder andere dié van Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967) en Carl Orff (1895-1982). Alhoewel hierdie benaderings as deurgetrap gesien kan word, is dit van onskatbare waarde. Vir die *Musicianship*-subprojek het die navorser belangrike punte, wat ’n musikale ervaring en situasiegerigte kennis ondersteun, vanuit elke benadering geneem. Die belangrike punte uit elkeen van hierdie benaderings sal kortliks bespreek word. Informele kennissisteme en die waarde van spel word ook ondersoek.

2.3.2 Dalcroze se benadering

In besprekinge oor beweging en musiek verskyn die naam Émile Jaques-Dalcroze dikwels as dié van ’n pionier (Nye *et al.*, 1992:344). Sy pedagogie het vroeg in die twintigste eeu ontstaan terwyl hy geëksperimenteer het met benaderings tot gehooropleiding (Campbell & Scott-Kassner, 2006:45). Dalcroze was ’n Switserse musikant en opvoedkundige wat die Dalcroze instituut in Geneva tot stand gebring het. Sy teorieë word in sy twee boeke, *Rhythm, Music and Education* (1921) en *Eurhythmics, Art and Education* (1930) saamgevat (Nye *et al.*, 1992:344).

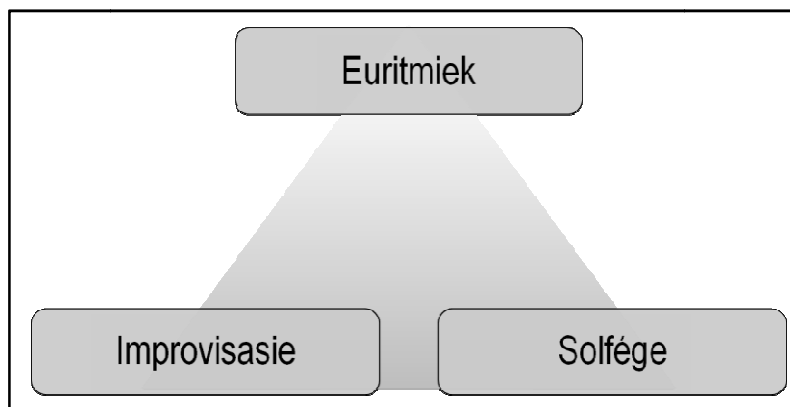
Dalcroze het waargeneem dat ten spyte van sy studente se tegniese vaardighede, wat hulle in hul praktiese instrument demonstreer, daar merkbare leemtes in hul musikale bekwaamhede of vermoëns was. Eenvoudige ritmes was verkeerd uitgevoer en foute in toonhoogte en intonasie

was algemeen. Studente het meganiese, maar nie musikale begrip nie, getoon (Campbell & Scott-Kassner, 2006:45).

Dalcroze se benadering is nie 'n *metode* wat daargestel word nie, maar 'n denkwyse. Daar is basiese beginsels wat gevolg kan word om 'n musikale ervaring te ondersteun. Dalcroze se benadering ontwikkel 'n bewustheid van musiek deur beweging. "Beweging met 'n missie" is een beskrywing van die Dalcroze benadering tot musiekopvoeding (Campbell & Scott-Kassner, 2006:45). Die primêre kenmerk, wat Dalcroze se benadering onderskei van ander onderrigmetodes in musiekopvoeding, is dat dit 'n gevoel vir en 'n bewustheid van musiek deur liggaamsbeweging ontwikkel. Die liggaam word as 'n musiekinstrument gebruik om sodoende klank te interpreteer (Willour, 1969:72).

Dalcroze redeneer dat musiek saamgestel is uit klank en beweging. Verder is klank ook 'n vorm van beweging. Die liggaam bestaan uit bene, organe en spiere, en spiere is gemaak vir beweging. Wat die verstand betref: die verstand is ook beweging en in staat om te beweeg (Bachmann, 1991:13). Die tipe beweging wat dus gebruik word, moet van so 'n aard wees dat dit aan die vereistes van die verstand en die aanpasbaarheid van die liggaam voldoen. Vir Dalcroze kan hierdie rol slegs vervul word deur ritme (Bachmann, 1991:14). Volgens Dalcroze bestaan ritme uit bewegings en onderbrekings van bewegings en word gekenmerk deur kontinuïteit en herhaling. Ritme is die uitdrukking van individualiteit (Bachmann, 1991:14). Euritmiek bring die instinktiewe en spontane uitdrukking van 'n individu se liggaamlike ritmes na vore, terwyl hul fisiese vermoëns terselfdertyd, hetsy eenvoudig of kompleks, verwant of onverwant, in ag geneem word (Bachmann, 1991:18). Vir hierdie doel word musiek gebruik. Die musiek dien as basis vir die bewegings en daardeur maak dit die musiek meer toeganklik (Bachmann, 1991:18). Dalcroze het gevind dat wanneer 'n leerder sekere aspekte van musiek deur liggaamlike beweging ervaar, die uitdrukkingsvolle reaksie inherent in die leerder kan lei tot egte *musicianship* (musikantskap) (Nye *et al.*, 1992:344). Hy het ook geglo dat sonder die nodige voorbereiding in die vroeë kinderjare, die individu kan neig om meganies te reageer en dat uitdrukkingsvolle *musicianship* later gebrekkig kan wees of ontbreek (Nye *et al.*, 1992:344). Dalcroze se volgelinge hou vol dat euritmiek die kind in die geheel ontwikkel: fisies, geestelik, sosiaal en emosioneel, omdat dit begrip en waardering van musiek bevorder (Nye *et al.*, 1992:344). In euritmiek reageer die liggaam en verstand dus op dit wat die individu hoor en voel. Volgens Dalcroze kan musikaliteit aangemoedig word deur bewustelik 'n mens se liggaamlike bewegings te gebruik in assosiasie met wat jy hoor. Musiek uit verskeie kulture kan gebruik word om hierdie doel te bereik deur op die inherente ritmiese bewegings in elke stuk te fokus (Nye *et al.*, 1992:345).

Die Dalcroze benadering is drieledig (Figuur 2-12). Dit sluit 'n unieke vorm van ritmiese beweging in (ook bekend as euritmiek), gehooropleiding (*sofêge* en *sofêge -rhythmique*) en improvisasie (Campbell & Scott-Kassner, 2006:45).



Figuur 2-12: Dalcroze se drieledige benadering

Euritmiek is die kern van hierdie benadering. Dit is die grondslag waarmee elke leerder se musikale sensitiwiteit tot sy volle potensiaal ontwikkel kan word. Leerders se euritmiese bewegings sluit enige aantal en enige moontlike bewegings in plek en ruimte in, sowel as lokomotoriese en non-lokomotoriese bewegings — dit is geïsoleerde gebare wat die hande, arms, kop, skouers en 'n kombinasie van die liggaamsdele insluit (Campbell & Scott-Kassner, 2006:46). Soos leerders meer ervaring opdoen deur hierdie benadering, verfyn hul bewegings sodat hulle uitdrukking kan gee aan dinamiek, toonhoogte, frasering, vorm en styl. Ritme is steeds die kern van Dalcroze se benadering en is sentraal in elke les. Onderrig fokus nie op pols, metrum of statiese ritmes nie, maar eerder op die konstante verandering in vloei en beweging. Die konsepte van ritmiese vloei, spanning en ontspanning, word geleer deur fisiese reaksies. Byvoorbeeld, hande klap kan 'n grasiëuse gebaar word wat 'n spesifieke ritme in 'n stuk musiek uitdruk. Terselfdertyd kan emosies en gevoel in hierdie bewegings geles word. Die opvoeder improviseer musiek op die klavier terwyl die leerders gepaste bewegings improviseer (Nye *et al.*, 1992:345). Die leerders se bewegings is 'n persoonlike en onmiddellike reaksie tot die musiek wat op 'n klavier gespeel word, op slagwerk-instrumente of, minder gewoon, opnames of vokale uitvoerings (Campbell & Scott-Kassner, 2006:46).

Die tweede belangrike komponent in Dalcroze se benadering is *sofêge*. Dit is belangrik om daarop te let dat *sofêge* nie slegs op die solfasistiem dui nie, maar meer omvattend is. Daar word gefokus om die sin van toonhoogte en die begrip van die verhoudings tussen tone te verskerp (Nye *et al.*, 1992:345). Leerders word geleer om tone en halftone, en hul verhoudings tot mekaar, in toonlere, liedjies en musikale passasies te verstaan (Campbell & Scott-Kassner, 2006:46). Dalcroze stel voor dat 'n vaste-*doh* benadering tot toonhoogte gevolg word. Deur hierdie onderrig leer studente om harmonieë te hoor, musiek te lees en vokaal te improviseer

(Nye *et al.*, 1992:345). C is die beginnoot van die toonleer ongeag die tonika. Dalcroze het geredeneer dat leerders absolute toonhoogte ontwikkel omdat die C in die ore, op die spiere en ook in die verstand vasgelê word. Hy het ook geglo dat die onderlinge verhoudings van die toonlere duidelik sou word deur leerders wat bekwaam is om die volgorde van tone en halftone, waaruit elke toonleer bestaan, met hul gehoor te bepaal (Campbell & Scott-Kassner, 2006:46). Sang word deur handgebare, wat die posisie van die toonhoogte in ruimte of die beweging van die vingers op die arm, soos op 'n denkbeeldige klavierbord, begelei. Leerders word gelei om harmoniese progressies te hoor en daarop te reageer deur beweging, byvoorbeeld vir die tonika kyk die leerder na die middel, vir die dominant draai die leerder regs en vir die subdominant beweeg die leerder links (Campbell & Scott-Kassner, 2006:47).

Die derde komponent, improvisasie, gee meer vryheid aan die leerders en hulle kan vrylik uitdrukking gee aan hoe hulle die musiek ervaar deur beweging, om op instrumente (die klavierbord ingesluit) te speel en in ritmiese uitspraak (Campbell & Scott-Kassner, 2006:47). Die leerders begin gewoonlik deur die presiese herhaling van die opvoeder of 'n ander leerder se melodieë, ritmes en bewegings. Stelselmatig word 'n repertorium van bewegings en musikale idees, waarvan hul kan gebruik in hul improvisasie, opgebou. In teorie bestaan daar dus geen grense aan die omvang van die moontlike toepassing in euritmiek nie (Bachmann, 1991:19).

2.3.3 Kodály se benadering

Die basiese idee van die Kodálybenadering is dat die gebruik van kwaliteitmusiek essensieel is tot die lewe van elke persoon (Campbell & Scott-Kassner, 2006:51). 'n Enkele onderliggende filosofie vir die Kodálybenadering tot musiekopvoeding kan ook wees dat “musiek aan almal behoort.” Zoltán Kodály ('n komponis, etnomusikoloog en 'n voorstander van musiekopvoeding vir kinders) en sy Hongaarse kollegas het volgehou dat alle kinders die reg tot musiek het, nie net dié met talent nie. Aangesien musiekonderrig in die vroeë kinderjare begin, ontdek kinders volks- en kunsmusiek deur 'n opeenvolging van aktiwiteite. Hierdie aktiwiteite begin met sang en lei tot die ontwikkeling van musikaal-onafhanklike individue wat met gemak kan lees en skryf. Navolgers van die Kodálybenadering glo dat die inhoud en die opeenvolging in die kurrikulum moet ontstaan uit leerders se musikale ontwikkeling en hul musiekliteratuur (Campbell & Scott-Kassner, 2006:49).

Solfa-handtekens en ritmiese tydname word met die Kodálybenadering geassosieer. Die benadering is egter meer omvattend en sluit meer as net solfa en die lees van Franse tydname in. Dit is sistematiese onderrig wat innerlike gehoor en musiekgeletterdheid voorstaan. Die ontwikkeling van innerlike gehoor kan beskryf word as die vermoë om aan musikale klanke te

dink sonder om dit fisies te hoor of te verklank (Campbell & Scott-Kassner, 2006:49-50). Dit is 'n belangrike faset in die ontwikkeling van 'n musikant.

Die verskuifbare *doh* word gebruik in *solfège* oefeninge. Hierdie sisteem word gesien as 'n effektiewe manier om die individuele toontrappe in verskillende toonsoorte te verstaan deurdat die tonika van die toonsoort as basis dien vir die dominant, subdominant en ander tonale funksies. 'n Aangepaste Franse Chev   sisteem van ritmiese mnemoniek is ook 'n belangrike tegniek in die aanleer van nootwaardes en die verhoudings van hierdie waardes tot mekaar (Campbell & Scott-Kassner, 2006:50).

Kodály het voorkeur gegee aan die pentatoniese melodieë van die Hongare. Hy het ook groot waardering gehad vir die musiek van die Renaissance (Campbell & Scott-Kassner, 2006:51). Dit daag opvoeders van ander lande uit omdat pentatoniese musiek nie in alle kulture prominent is nie. In Afrikamusiek kom dit wel voor.

'n Voorbeeld van 'n aktiwiteit wat innerlike gehoor tot gevolg kan hê, is die herroeping van 'n melodie van 'n kunslied of 'n volkslied. Dit kan gesing word deur gebruik te maak van die solfasisteem en Kodály-Curwen handtekens. Nadat 'n bekende melodie gesing is, kan die ritme van die melodie op die skoot, tafel of vloer getik word (Campbell & Scott-Kassner, 2006:51). Om musiekgeletterdheid te ontwikkel, kan leerders 'n ritmiese of melodiese patroon neem en liedjies vind wat dieselfde patrone bevat. Bekende liedere moet aanvanklik gebruik word vir ritmiese en melodiese diktees (Campbell & Scott-Kassner, 2006:51).

2.3.4 Orff se benadering

Die Orff-*Schulwerk* het ontstaan uit die idees van die Duitse komponis, Carl Orff. Orff se eksperimentering met musikante en dansers in die 1920's het die weg gebaan vir die benadering se verbintenis tussen musiek, dans en teater (Campbell & Scott-Kassner, 2006:52). Hierdie opvoedkundige benadering ontwikkel vanuit spraakritmes en lei tot 'n kreatiewe, improvisatoriese leerproses. Die natuurlike gedrag van kinders — sing, praat, dans, speel tesame met improvisasie en kreatiewe beweging — vorm die basis van die Orff-*Schulwerk*. Die pedagogie is nou verbind met die kind se speelw  reld en fantasie, speletjies, dreunsang en liedjies (Nye *et al.*, 1992:346; Campbell & Scott-Kassner, 2006:52).

Die woord *proses* is ook oorheersend in die Orff-*Schulwerk*. Die sleutel tot die proses is verkenning en ervaring. Die elemente van musiek word op hulle eenvoudigste verken en geleidelik, deur ervaring, verfyn en uitgebrei tot meer komplekse vlakke (Choksy *et al.*, 1986:96). Verkenning daag leerders se verbeelding uit deur nuwe maniere te vind waarop aangeleerde inligting toegepas kan word (Campbell & Scott-Kassner, 2006:53). Byvoorbeeld,

noudat julle die ritmiese patroon ken, kan julle dit harder, sagter, op verskillende instrumente, ensovoorts speel?

Die Orff-proses sluit, op alle vlakke van ontwikkeling, die volgende verkenning in:

- Verkenning van ruimte deur beweging

Beweging is fundamenteel in die Orff-proses. Dit is die basis waarop al die ander leer gebou word. Orff het met Dalcroze saamgestem dat ritme die grondslag is vir musikale groei (Nye *et al.*, 1992:346). Deur die eksperimentering van die kwaliteite van beweging (lig, swaar, op, af, in, uit, vloeiend, rukkerig) word ruimte verken (Choksy *et al.* 1986:96).

- Verkenning van klank deur stem en instrumente

Orff het, soos Dalcroze, geglo dat die studie van 'n standaard musiekinstrument, soos viool, fluit of klavier, eers aangebied moet word nadat die leerder sekere vaardighede aangeleer en baasgeraak het. Hierdie vaardighede sluit luistervaardighede, om saam met musiek te beweeg, die herkenning en speel van basiese ritmes en die onderskeiding en sing van basiese patrone en intervale, in. In teenstelling met Dalcroze, wat hoofsaaklik van die klavier gebruik gemaak het, het Orff instrumente ontwerp wat beter geskik was vir kinders se musiek. Hierdie instrumente dra vandag steeds sy naam en word wêreldwyd in musiekonderrig gebruik (Nye *et al.*, 1992:346).

- Verkenning van vorm deur improvisasie

Tydens elke stap van die proses beweeg die leerders van imitasie na skepping, 'n kleiner afdeling tot 'n groter geheel, van eenvoudigheid tot kompleksiteit, asook van individuele spel tot ensemblespel. Imitasie kan gelyktydig of in kanon geskied. Imitasie kan ook deur sang, beweging, of perkussie-instrumente uitgevoer word (Campbell & Scott-Kassner, 2006:53).

Die *Schulwerk* voorsien leerders van uiteenlopende musikale ervarings voordat hul betrokke raak by musiekgeletterdheid. Volgens Campbell & Scott-Kassner (2006:53) is geletterdheid die bevoegdheid in die lees en skryf van musiek. Die ontwikkeling van leerders se vroeëre musikale ondervindings dra by tot die vaardigheid in die gebruik van grafiese en konvensionele balknotasie.

2.3.5 Informele kennis sisteme

Kennis word op verskillende wyses aan jonger generasies oorgedra. Elke kultuurgroep het unieke sisteme in plek, byvoorbeeld 'n voorvereiste vir die bestudering van Afrikamusiek is begrip en kennis van die kultuur, kreatiewe beginsels van die betrokke musiek en die metode

van oordrag van generasie tot generasie (Flolu, 2005:109; Masoga, 2006:45; 56). Al die bogenoemde kennis is verweef in die gemeenskap. “As part of indigenous knowledge systems, African music is a way of knowing” (Akuno, 2009:122). Leerders word in ’n omgewing groot waar sing, dans en speel van vroeg af deel is van hul daaglikse bestaan.

Strapped to their mothers’ backs, children learn from infancy the rhythms and tunes of their culture. They continue as infants and toddlers in a cultural practice of listening and feeling the rhythmic movement and sound vibrations of their mothers at work, walking, talking, chopping, stirring, stamping, singing (Campbell, 2008:49).

Inheemse kennisstelsels kan musiekopvoeding op verskillende wyses rig, naamlik:

- Sosio-kultureel

Inheemse musiek word georganiseer as sosiale gebeurtenisse (Miya, 2009:55). As gevolg van die organisering van tradisionele musiek, word leerders in staat gestel om musikale kennis stapsgewys vanaf ’n vroeë ouderdom aan te leer, sonder om hulle sosio-kulturele behoeftes te verwaarloos (Oehrle, 2005:221; Miya, 2009:60). Leerders word beïnvloed deur hul portuurgroepe en funksioneer dan optimaal in groepe tydens uitvoeringsgeleenthede wat byvoorbeeld sang, dans en drama behels. Dit bevorder samewerking, verstandhouding, spanbou en sosiale ontwikkeling van leerders (Miya, 2009:61). Deelname in Afrikamusiek en die aktiwiteite en waardes wat daarmee gepaard gaan, is soms van groter belang as die musiek op sigself (Carver, 2005:67). Die beginsel van sosiale leer kan aangepas word in enige situasie sodat effektiewe leer kan plaasvind (Miya, 2009:61).

- Leer deur nabootsing

As gevolg van mondelingse oorlewering speel nabootsing ’n groot rol in inheemse kennisstelsel. Die rolmodelle en voorbeelde wat aan leerders gestel word, moet daarom navolgenswaardig wees (Miya, 2009:56; Akuno, 2005:60).

- Informele leer

Informele leer is natuurlik, toevallig, onvoorsien en terloops en word ingeneem deur waarneming, nabootsing en verwerking van inligting. Opvoeders kan ’n opbouende rol speel deur deeglik beplande praktiese kontakssessies, openbare optredes, luistergeleenthede en deurlopende blootstelling aan musikale aktiwiteite (Miya, 2009:62).

- Leer deur assosiasie

Verskillende probleme word op verskillende manier opgelos. Sekere probleme het ’n voor die handliggende oplossing, terwyl ander probleme meer komplekse aksies vereis. Die uitdaging vir die opvoeder is om maniere te vind wat die leerder kan gebruik om probleme op te los, byvoorbeeld indien die leerder ’n duidelike gedefinieerde probleem het, soos die

skryf van 'n toonleer, kan bepaalde riglyne aan die leerder voorgedra word. Meer komplekse probleme, soos die skryf van 'n komposisie, benodig begeleiding van die opvoeder sodat leerders uiteindelik self probleemoplossend te werk kan gaan (Miya, 2009:63-64).

- **Komposisie**

Jong musikante moet dikwels musiek skep vir 'n spesifieke geleentheid. Die musiek moet geskep word volgens vaardighede en kennis word verkry deur die nabootsing van 'n rolmodel. Die leerder moet aangemoedig word om hierdie vaardighede en analitiese vermoëns uit te brei (Akuno, 2005:60).

Opvoeders is dus verantwoordelik om vakkundiges en die oudstes van die gemeenskap se kennis in te win met betrekking tot hulpbronne, gebruike en aktiwiteite (Masoga, 2006:53).

In baie gevalle is musikale kennis in Afrikastyle ouditief en kineties. Ouditiewe kennis sluit gehoor en die vermoë om musikale materiaal akkuraat te herroep, in. Kinetiese kennis beskryf die komplekse begrip, *embodiment*. Dit verwys ook na die onthou van bewegings en ritmes (Carver, 2005:66).

Daar word dikwels te veel gekonsentreer op formele kennis. 'n Musikale konteks, waartydens leerders aan 'n sosio-kulturele omgewing blootgestel word, informele kennis kan opdoen, deur nabootsing en begeleiding kan leer en hul eie komposisies kan skep, moet bevorder word. Volgens Oehrle (2005:220) is die proses in Afrikamusiek belangriker as die produk.

2.3.6 Spel

In teenstelling met die konnotasie wat aan die woord *spel* gekoppel word, kan spel “serious business for children” wees (Campbell & Scott-Kassner, 2006:21). Mans *et al.* (2003:197) wys daarop dat daar deesdae 'n neiging bestaan dat spel nie meer 'n belangrike aktiwiteit is nie, maar “[to] children play is neither trivial nor useless” (Marsh & Young, 2006:28). Spel is 'n doeltreffende wyse van leer wat die holistiese ontwikkeling van leerders ondersteun en al vyf sintuie inspan. Leerders leer onder andere deur waarneming, nabootsing, deelname aan spel, en evaluering.

Vrolikheid, vermaak, pret, plesier, en aksie is woorde wat met spel geassosieer word. Spel word deur die spelers beheer, is spontaan, dikwels geïmproviseerd en intrinsiek gemotiveerd (Marsh & Young, 2006:289-290). Vrywillige deelname onderskei spel van werk. Aangename spel word bevorder indien die vrywillige deelname gepaard gaan met positiewe terugvoer as beloning, asook vermaaklikheid en estetiese bevrediging. Spel skep interaksie tussen opvoeders en leerders en leerders se gedagtegang en fantasiewêreld word gestimuleer. Verrassingselemente,

wat gewoonlik op die ingewing van die oomblik toegevoeg word, sowel as uitdagings, dra by tot aansteeklike uitgelatenheid. Die afskeep van kreatiwiteit en humor en die onderdrukking van nuuskierigheid, mag spel negatief beïnvloed. Dit is ook belangrik om nie struktuur in spel te verwaarloos nie — dit kan lei tot wanordelikheid (Mans *et al.*, 2003:198).

Daar word dikwels verwys na die rol wat verkenning in leerders se spel speel. Met naderende ondersoek blyk dit egter dat dit 'n transformerende kreatiewe proses is: “Typically, short motifs or ideas are revisited, repeated and gradually transformed, within themselves, by extending or by combining with other ideas” (Marsh & Young, 2006:302). Die aktiwiteite wat volg uit die benaderings van Dalcroze, Kodály en Orff, byvoorbeeld sangspeletjies, musikale improvisasies en die skep van komposisies, is goeie voorbeelde van musikale spel (Campbell & Scott-Kassner, 2006:21).

Daar kan onderskei word tussen verskillende tipes spel (Mans *et al.*, 2003:195). In tradisionele spel is daar gewoonlik reëls. Hierdie reëls is relatief vas en word nie sommer verander nie. “Open play” is 'n vorm van improvisasie en gaan dikwels gepaard met die sinsnede “Kom ons speel ...” Hierdie tipe spel het reëls, maar kan verander. Oorspronklike spel word gekenmerk deur kreatiwiteit en nuuskierigheid en is oorwegend individuele spel.

Spel kan verskillende voordele vir die ontwikkeling van leerders inhou. “Musical play and socialization through music (and for the sake of music learning) can be bona fide means for children to gain information about the world around them” (Campbell & Scott-Kassner, 2006:21). As deel van kognitiewe ontwikkeling kan leerders se aandagspan, konsentrasie, geheue en die vermoë om 'n groot hoeveelheid inligting te verwerk, ontwikkel word (Tafari, 2005:322). Interaksie met ander leerders tydens spel dra by tot beter taal- en kommunikasievaardighede. Leerders se probleemoplossingsvaardighede, numeriese vaardigheid en verbeelding word ook gestimuleer. Beide groot en fyn motoriese vaardighede word deur spel ontwikkel. Voorbeelde hiervan is vrye- en gestruktureerde bewegings, balspel, klim-en-klouter-apparate en sensoriese vaardighede.

Spel is ook 'n belangrike vorm van sosiale interaksie: “[m]usic is a means for playing with others” (Marsh & Young, 2006:290). Sosiale reëls soos beurtneem, mededeelsaamheid, begrip van hiërargiese strukture en samewerking word deur spel aangemoedig (Mans *et al.*, 2003:200 & Marsh & Young, 2006:291).

Gedurende musikale spel word kulturele tekens aan leerders oorgedra deur die opvoeder of ouer. Hierdie tekens sluit verbale aanmerkings, gesigsuitdrukkings of ander tekens in. Die leerder se aandag word sodoende gevestig op spesifieke kulturelemente. Dit leer leerders van aanvaarbare gedrag binne die sekere kulturele konteks. “According to Vygotsky, these signs provide the means for drawing children into knowing their culture (in this case, musical culture)

while also shaping and coloring their perceptions and eventual understanding of the cultural object (the music)” (Campbell & Scott-Kassner, 2006:22). Tydens interaksie met vriende leer leerders dikwels vir mekaar nuwe musiek, bewegings of speletjies. Nuwe variasies word dan dikwels gegenereer vir hul vermaak (Marsh & Young, 2006:291). Spel skep ook ’n informele ruimte vir sosio-historiese kommentaar (Mans *et al.*, 2003:200).

2.4 MUSIKALE AKSIES

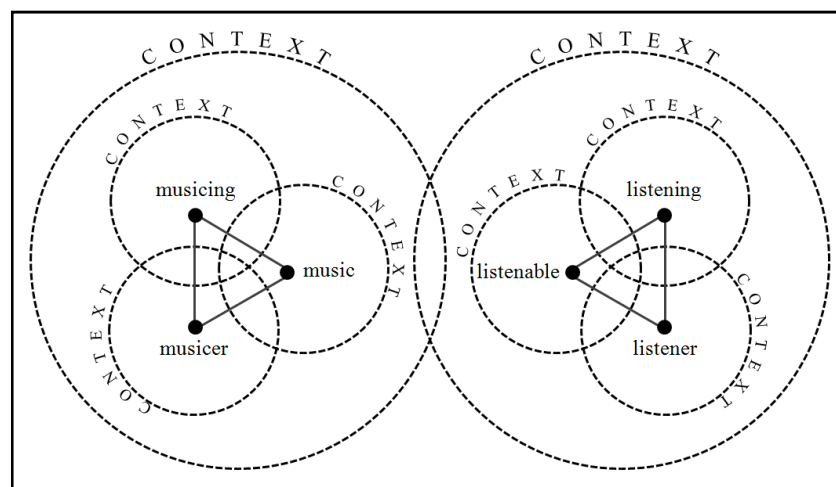
Die drie musikale aksies waarna in hierdie studie verwys word, is luister, uitvoer en skep. Musikale aksies soos sing en dirigeer, kan by uitvoer ingesluit word, terwyl improviseer, komponeer en verwerk by skep ingedeel kan word.

2.4.1 Luister

In hierdie afdeling word die belangrikheid van luister vir die ontwikkeling van *musicianship* beklemtoon. Daar word ook onderskei tussen luister-vir en luister-na. Luisterstrategieë wat leerders kan gebruik om hulle luisterervarings te rig, word voorgestel. Musiekbeluistering is ook situasiegerig en daarom word ondersoek na luister in konteks gestel. Stappe vir effektiewe luister word ook voorgestel.

2.4.1.1 Inleidend

Die ontwikkeling van gehoor is belangrik vir die ontwikkeling van *musicianship* (Campbell & Scott-Kassner, 2006:222). Soos Elliott (1995) verduidelik sluit *musicing* altyd ’n ander soort *doen* of aksie in: luister (Figuur 2-13). Die luisteraar, die werk waarna geluister word en die aksie van luister of beluistering, sluit altyd ’n konteks in.



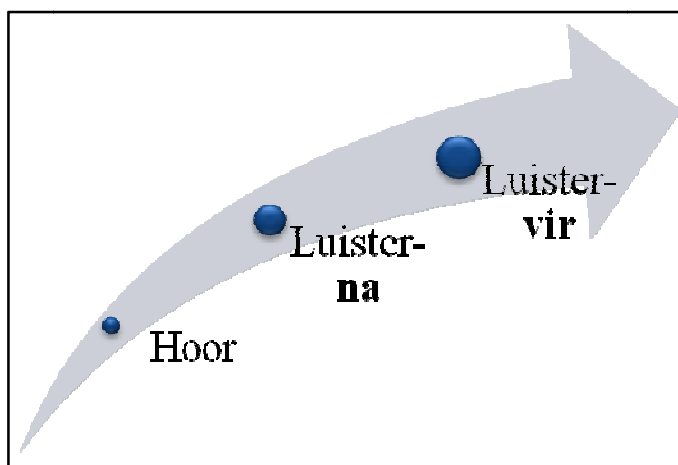
Figuur 2-13: *Musicing* en luister in konteks

Daar word dikwels na luister verwys as 'n passiewe aksie. 'n Onderzoek na hierdie stelling werp meer inligting oor hoe luister van passiewe aksie na aktiewe luister omgeskakel kan word.

We could not stop young people listening to music passively in their own time — even if we thought that it might be appropriate for us to seek to do this — but we can introduce them to complementary musical activities that will engage them in music through being of high quality and interest (Mills, 2005:62).

Dit is algemene kennis dat leerders elke dag met klanke gebombardeer word: 'n vragmotor wat in die straat verby ry, 'n wekker wat tik-tok, *ClassicFM*, *JacarandaFM*, die geroesemoes van stemme in 'n winkelsentrum en 'n televisie wat in die agtergrond blêr. As daar heeltyd betekenis aan al hierdie klanke gekoppel moes word, sou dit onhoudbaar wees. Sommige opvoeders verwys daarna as klankbesoedeling. Mense/leerders bou meganismes op om hulle te beskerm teen hierdie oorlading van inligting. Dit veroorsaak dat leerders se sensitiwiteit teenoor klanke afneem (Nye *et al.*, 1992: 313).

In 'n aktiwiteit deur Wade (2004:3) moedig hy die leser aan om saam te stem of te verskil van die stelling “listening to the music is different from hearing the music.” Hierin lê twee belangrike woorde opgesluit: hoor en luister. Volgens die HAT beteken hoor “met die oor waarneem; in staat wees om geluide waar te neem” (Odendal & Gouws, 2005:422) terwyl luister beskryf word as “met aandag hoor” (Odendal & Gouws, 2005:683). Nye *et al.* (1992: 313) verduidelik dat hoor passief is, terwyl luister meer inspanning vereis. Elliott (1995:80) maak 'n meer betekenisvolle onderskeiding deur te verwys na vlakke van ouditiewe waarneming: hoor, luister-na en luister-vir (Figuur 2-14). In ouditiewe waarneming kan daar dus tussen *passiewe* hoor en *aktiewe* luister-vir onderskei word (Elliott, 1995:80).



Figuur 2-14: Vlakke van ouditiewe waarneming

'n Leerder kan byvoorbeeld bewus wees van musiek in die agtergrond (hoor), daarna begin luister en besef dit is die eerste minuet uit Bach se Tjello Suite in G majeur (luister-na). Die leerder kan dan luister vir spesifieke patrone in die musiek, byvoorbeeld die frases, die tipe

kadense aan die einde van elke frase of die opgebreekte drieklank in wye ligging in maat een (luister-*vir*). 'n Deurslaggewende faktor in die ontwikkeling van luistervaardighede is die vermoë om klanke waar te neem en denke daar rondom te vorm (Campbell & Scott-Kassner, 2006:223). Soos Elliott (1995:80-81) tereg verwys: luister is nie gelyk aan die registreer of opname van klanke soos wat 'n bandopnemer sal doen nie, maar vereis die interpretasie en vorming van ouditiewe inligting. Die kompleksiteit van luister word verder verhoog deur die feit dat aandag 'n begrensde hulpbron is en dat ouditiewe kennis beperkinge het (Elliott, 1995:81). Die belangrikheid van aktiewe luister-*vir* word beklemtoon deur Rogers (1984:11): “Going through the motions without thinking is not enough; it can actually be harmful (for both ear training and regular practicing) because of bad habits creeping in.”

2.4.1.2 Luister-*vir*

Elke klank wat waargeneem word, het vier elemente: 'n toonhoogte, 'n toonduur, 'n toonkleur en 'n intensiteit. Alle klanke rondom ons is egter nie musiek nie. Musiek word gekonstrueer deur die patrone wat hierdie elemente vorm. Die resultaat van die basiese elemente van klank is metrum, ritme, melodie, harmonie, tekstuur, tempo, artikulasie, en so meer. Die volgende konsepte blyk op 'n vroeër ouderdom te ontwikkel: toonkleur, dinamiek, tempo en styl. Konsepte soos toonhoogte, ritme en vorm ontwikkel op ongeveer vierjarige ouderdom en later (Campbell & Scott-Kassner, 2006:223). Opvoeders moet dus aktiewe musiekbeluistering aanmoedig waarin die leerder fokus op musikale gebeurtenisse soos patrone wat herhaal, kontras, die kreatiewe gebruik van toonkleur of die vorming van die musiek deur dinamiese veranderinge (Campbell & Scott-Kassner, 2006:223).

Rogers (1984:102-103) meen dat musiekteorie slegs een doel het, nl. om te verstaan wat ons hoor: “If we can understand, maybe we can hear even more; if we can hear more, maybe we can understand better.” Hy stel voor dat 'n goeie gehooropleidingsprogram twee vlakke insluit (Rogers, 1984:101). Die eerste vlak ontwikkel die akkurate waarneming en benoeming van individuele gebeurtenisse, byvoorbeeld die herkenning van die kwaliteit en kwantiteit van 'n interval, die omkering van 'n drieklank of benoeming van kadense. Die tweede vlak bevorder 'n holistiese benadering. In hierdie vlakke word die begrip van musikale verhoudings ingesluit. Die twee vlakke kan oorvleuel en saam aangebied word in 'n program.

Daar bestaan drie luisterstrategieë wat gebruik word om leerders te leer om aktief te luister:

- Aandagtige beluistering (*Attentive listening*)

Die opvoeder fokus leerders se aandag op musikale strukture deur die gebruik van diagramme. Elke diagram dui die hoogtepunte in die musiek aan. Dit stel leerders in staat

om met elke beluistering van die werk hul aandag op iets nuuts te fokus (Campbell & Scott-Kassner, 2006:229).

- **Betrokke beluistering (*Engaged listening*)**

Die leerders neem deel aan die musiek deur byvoorbeeld die pols aan te dui, 'n ostinato te speel of 'n melodie te sing. Om die aktiwiteit effektief uit te voer, moet die leerders probeer om self patrone te ontdek wat hulle kan uitvoer (Campbell & Scott-Kassner, 2006:231).

- **Voorgeskrewe luister (*Enactive listening*)**

Leerders word op 'n dieper vlak betrek deurdat hulle deur middel van luister leer om 'n werk in 'n spesifieke styl uit te voer asook om te reflekteer oor die nuanses in die musiek. *Enactive listening* word aanbeveel vir hoërskoolleerders en volwassenes (Campbell & Scott-Kassner, 2006:231).

2.4.1.3 Luister in konteks

Musiekbeluistering is situasiegerig (Sloboda, 2005:320). Op 'n ouderdom van nege tot tien jaar begin leerders meer sensitiwiteit te toon teenoor musiek uit hul portuurgroepe of kulture deur middel van die media. Hulle verwerp dikwels musiek wat nie aan daardie kultuur behoort nie. Studies toon dat hierdie leerders dikwels musiek verkies wat eerder hard as sag is, vinniger eerder as stadiger en meestal 'n sterk polsslag besit (Campbell & Scott-Kassner, 2006:224). Opvoeders moet leerders van hierdie ouderdom aanmoedig om musiek buite hul verwysingsraamwerk te luister, omdat hulle daarvoor en daaruit kan leer (Campbell & Scott-Kassner, 2006:224). Janet Mills (2005:63) verduidelik egter dat opvoeders dikwels verkeerd dink dat dit moeiliker vir leerders is om na musiek uit onbekende genres, style of kulture te luister. Dit is nie die geval nie. Jong leerders is toeganklike luisteraars. Dit is nooit te vroeg om leerders se luisterraamwerke te verbreed nie. Aangesien musikale praktyke klein sosiale sisteme of musikale wêreldes is, is dit goed vir leerders om met insig na musiek te luister en die opvattinge van die musikale praktyk waarin gewerk word, te verstaan (Elliott, 1995:85). So kan leerders bewus gemaak word van gewoontes of konvensies in 'n musikale praktyk en kan respek gekweek word vir verskillende style en genres.

2.4.1.4 Effektiewe luister

Die volgende stappe word voorgestel om effektiewe luister te verseker (Campbell & Scott-Kassner, 2006:238):

- **Stap 1: Voorbereiding**

Leerders moet voorberei word om te luister. Die voorbereiding sal afhang van die doel van die luistersessie. 'n Storie kan vertel word, 'n kaart kan gewys word van die land se musiek, 'n skildery of foto om begrip te gee van die styl, die komponis se lewe kan bespreek word en so meer. Dit is belangrik om die leerders se aandag te fokus op dit waarna hul spesifiek moet luister. Hul moet ook aandui wat hul hoor.

- **Stap 2: Luister**

Speel die opname en kontroleer leerders se persepsies of ervarings van die musiek deur 'n klasbespreking.

- **Stap 3: Aktiewe deelname**

Luister weer na die werk terwyl leerders aktief betrokke is deur uitvoering of beweging op die musiek.

- **Stap 4: Vrae en bespreking**

Bespreek deurentyd hul gevoelens of aktiwiteite op die musiek. Slegs dele uit die musiek kan aangeraak word.

- **Stap 5: Luister weer**

- **Stap 6: Uitbreiding van die luisteraktiwiteit**

Gebruik die luister as stimulus sodat die leerders:

- musiek skep in dieselfde vorm of met dieselfde karakter;
- luister na ander musiek deur dieselfde komponis of kultuur wat dieselfde of kontrasterende karaktereienskappe het;
- luister na ander musiek deur verskillende komponiste of ander kulture wat dieselfde of kontrasterende karaktereienskappe het.

Elliott (1995:81) verduidelik dat dit wat ons hoor nie soos eiers vir ons in 'n netjiese ry gegee word nie, maar eerder in die vorm van roereier. Leerders se bombardering met klank en nuwe musiek mag dalk aanvanklik 'n deurmekaarspul wees, maar dit skep geleenthede wat kan lei tot die herkenning van patrone, en die erkenning van en waardering vir beginsels en konvensies in ander musikale praktyke. Leerders word dus in staat gestel om die musiek te struktureer en meer sin uit musiek te verkry.

2.4.2 Uitvoer

'n Emosionele uitvoering saam met 'n klankopname is nie 'n musikale uitvoering nie. So ook nie 'n argelose herhaling van byvoorbeeld 1 2 3 4 1 2 3 4, terwyl 'n driehoekie op pols 2 en 4 geslaan

word nie (Mills, 2005:50). Volgens Bamberger (2006:70) is 'n uitvoering “developing a ‘hearing’ of a composition as it unfolds in time.” Uitvoering sluit 'n aktiewe proses van “sense-making occurring in real-time” in.

Elliott (1995:165) gebruik die vergelyking van 'n uitvoerder met dié van 'n spreker. 'n Spreker kan 'n vername persoon aanhaal en die aanhaling op so 'n wyse voordra dat dit geloofwaardig oorkom. Netso kan 'n musiseerder 'n komposisie neem en die note op die partituur uitvoer. Die vertolking van die komposisie weerspieël die uitvoerder se begrip van die komposisie en die vlak van *musicianship* (Elliott, 1995:164).

Die holistiese sy van uitvoer, moet gedurig in gedagte gehou word. Hierdie konsep is deur die loop van die algemene filosofie, die bespreking oor *musicianship* en musikale kontekste beklemtoon.

2.4.3 Skep

In visuele kuns, dans en drama kan leerders hulle vrylik uitleef sonder die vrees om minderwaardig te voel of om geoordeel te word. 'n Prentjie van 'n kleuter mag aanklank vind by verskeie volwassenes, sonder om geëvalueer te word volgens die standaarde van skilderkuns deur byvoorbeeld Pierneef. Dit blyk egter dat indien leerders hul eie musikale komposisies skep, dit dikwels vergelyk word met die werk van ervare komponiste (Bunting, 2002:167). Dit wil voorkom asof die bogenoemde stelling deur Bunting as negatief geïnterpreteer kan word, maar volgens Elliott (1995:216) kan *suksesvolle* skepping slegs deur *musicianship* teweeggebring word. Die feit dat *musicianship* op verskillende vlakke kan ontwikkel (beginner tot meester), moet nie uit die oog verloor word nie. Dus, alhoewel 'n leerder se musikale skepping nie regtig 'n komposisie genoem kan word nie en ook nie op dieselfde vlak is as dié van 'n meester nie, is die proses om eie musiek te skep, 'n belangrike aspek in die voorbereiding van *musicianship*.

Sommige opvoeders benader skeppende aktiwiteite met 'n *laissez-faire* houding. Volgens hierdie opvoeders is enige iets wat leerders doen waardevol en “for teachers to ‘interfere’ is to stifle pupils’ creativity” (Plummeridge, 1991:51). Alhoewel skeppende aktiwiteite spontaan en verkennend is, moet leerders tog soms deur die opvoeder gelei word. Die klem moet ook eerder op die proses as die produk geplaas word (Ansdell, 1995:103).

Daar is hoofsaaklik twee skeppende aktiwiteite wat belangrik is in hierdie studie: improvisasie en komposisie. Met improvisasie word bedoel: “the ability to communicate musically, as it were, on the spot, on the spur of the moment” (Kwami, 2001:144).

Kreatiwiteit is noodsaaklik vir *verkennde* improvisasie. Leerders ontwikkel kreatiewe denke deur aktiwiteite wat hulle lei om ongewone gebruike te vind, grense uit te brei, te reflekteer op

hul skeppings en hul perspektiewe te verander (Volz, 2005:53). Baie opvoedkundige benaderings, veral dié wat gemik is op onderrig in die vroeë kinderjare, beklemtoon die belangrikheid van *speel met* of die *manipulering van* idees of vaardighede om sodoende die begrip daarvan te verbeter. Wat is manipulering? Dit beteken letterlik die hantering of beweging met en van hande. Meer in die algemeen geskied manipulering vir musiseerders deur die gebruik van die liggaam (vingerspiere, stembande, armbewegings en asembeheer) of die verstand. Sodoende word verskillende maniere van klankproduksie of die kombinerings van klanke verken. Die tipe manipulasie van musikale materiaal in improvisasie veroorsaak dat die brein die inligting anders prosesseer deur meer van die korteks te gebruik, en dus versterk dit die leerder se vermoë om te leer (Riveire, 2006:40).

Improvisasie is vir te lank aan jazzmusikante oorgelaat. Eksperimentering op 'n instrument is die beste manier om te begin met improvisasie. Leerders moet tyd gegun word om te eksperimenteer met klankproduksie, na die klanke te luister en “to create musical nonsense” (Volz, 2005:50). Deur eksperimentering met klank, ontwikkel leerders die vaardighede wat hulle nodig het vir kreatiewe improvisasie (Volz, 2005:50). Duidelike parameters en riglyne kan leerders van hulp wees in hulle improvisasies.

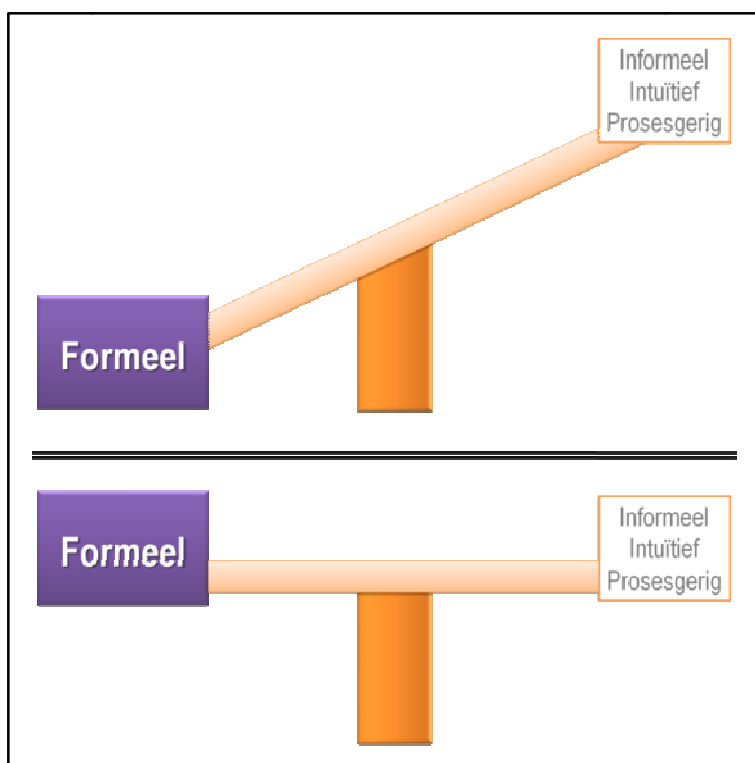
Vir 'n *musikale skepping* om regtig 'n deurdagte komposisie te wees, moet 'n hoë vlak van *musicianship* reeds bemeester wees. Daarom is dit beter om na leerders se *komposisies* as komposisionele aktiwiteite of prosesse te verwys. Hierdie aktiwiteite is van groot waarde vir leerders, omdat dit hul insig in tegnieke en strukture van musiek verdiep (Plummeridge, 1991:51). Leerders kan ook nie uit *niks* uit iets skep nie. Hul benodig agtergrondkennis, idees en voorstelle. Opvoeders kan duidelike riglyne en musikaal betekenisvolle kontekste daar stel (Plummeridge, 1991:52). Die fokus moet weereens eerder op die proses as die produk wees.

2.5 'N DISSONANS

In nie een van die besprekings van bogenoemde afdelings is daar regtig nuwe of oorspronklike inligting nie. Die onderliggende filosofie is hoofsaaklik gebou op konstruktivisme, 'n begrip waarvoor navorsing reeds gedoen is. *Praxis* dateer sover terug as Aristoteles se werk. Musikale praktyke en *musicianship* is reeds in 1995 volledig deur Elliott beskryf. Die opvoedkundige benaderings van Dalcroze, Kodály en Orff is al menigmaal verduidelik, so ook die drie musikale aksies luister, uitvoer en skep.

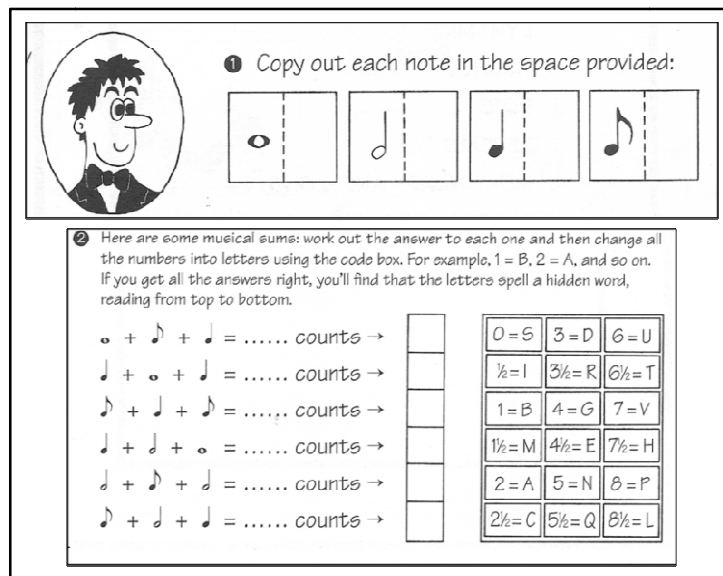
Die meeste inligting oor hoe om musieknotasie effektief aan te leer, is reeds in bestaande literatuur beskryf, maar dit is asof daar 'n dissonans bestaan tussen dit wat in die literatuur voorgestel en voorgestaan word en dit wat in die praktyk gebeur. Die aanleer van musieknotasie word nie verbind met musikale ervaring nie. Leerders is nie bewus daarvan hoe eenvoudige

teoretiese konsepte, soos voltooide kadense of ritmiese patrone klink nie. Musieknotasie word meestal op 'n abstrakte wyse, verwyderd uit musikale kontekste, aangeleer. Daar word ook te veel klem op formele kennis gelê (Carver, 2005:66). Formele kennis is natuurlik belangrik in die aanleer van musieknotasie, maar dit moet deel uitmaak van die res van die komponente in *musicianship*: prosedurele kennis, informele musikale kennis, intuïtiewe musikale kennis asook prosesgerigte musikale kennis. Die klem moet verskuif word sodat die skaal beter gebalanseerd kan wees (Figuur 2-15).

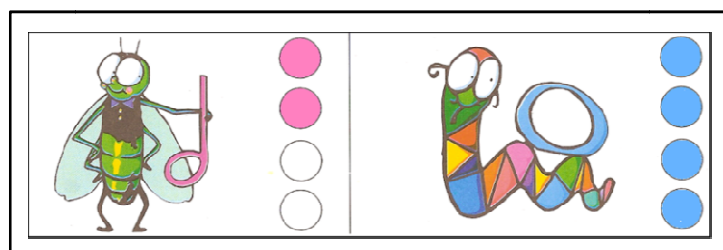


Figuur 2-15: Balansering van formele kennis

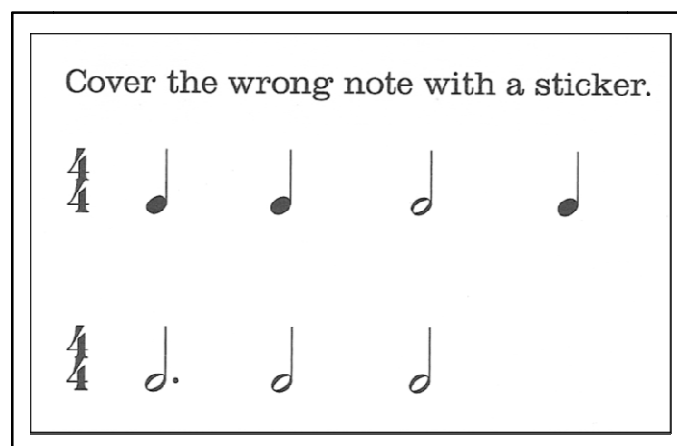
'n Tekort aan musikale ervaring word ook weerspieël in musiekteorie-onderrigmateriaal. Uit vorige navorsing (Herbst, 2006) blyk dit dat oefeninge soos in Figuur 2-16, Figuur 2-17 en Figuur 2-18 eerder die leerder se vermoë om as musiseerder te ontwikkel, inhibeer. 'n Oefening soos Figuur 2-17 beïnvloed ook leerders se persepsie van tydsverloop in musiek. Die ingekleurde vertikale kolle impliseer harmonie. Sommige onderrigmateriaal dra dus ook by tot oneffektiewe denkstrategieë.



Figuur 2-16: Voorbeeld van musiekteorie-onderrigmateriaal (Elliott, K., 1995:4)



Figuur 2-17: Voorbeeld van musiekteorie-onderrigmateriaal uit Ng (2007:7)



Figuur 2-18: Voorbeeld van musiekteorie-onderrigmateriaal uit Ng (2007:36)

Dit is ongelukkig nie net musiekteorie-onderrigmateriaal wat oneffektiewe denkraamwerke aanmoedig nie. Musiekopvoeders gebruik steeds ondeurdagte benaderings en metodes tot die aanleer van musieknotasie. Van hierdie benaderings sluit die tel van dominante op vingers in, *donkiebruggies* soos Elke-Goeie-Boer-Drink-Fanta (vir lynnote in G-sleutel) en Fanie-Coetzee-Gaan-Donderdag-Aand-Eerste-Bad om die kruise se volgorde te onthou. Hierdie benaderings

het 'n negatiewe invloed op leerders se vermoë om te musiseer (in uitvoering sowel as skepping) asook om musikale ervaring te beleef. Plummeridge (1991:49-50) bevestig

... unless musical activity is conducted in accordance with the appropriate methods — unless it is done properly — it loses its point and meaning; and the same principle will apply to any activity which is not pursued in a rule-governed and ordered way. It also needs to be realized that the learning of musical procedures is not easy. The process is rigorous and demanding, requiring much guidance, correction, intervention, encouragement and critical response on the part of a teacher.

Die bekende omkeerbare figuur, *My wife and My Mother in Law*² (Figuur 2-19) word deur Sloboda (2005:6-7) gebruik om te verduidelik waarom dit moeilik vir 'n musiseerder is om tussen alternatiewe persepsies van musikale betekenis te wissel:

Many people can see only the old woman or only the young woman, even after instruction. One's first schema for viewing the picture can make it almost impossible to switch to the alternative perception. If a musician misperceives the musical meaning of a passage, he may therefore be unable to switch to the correct interpretation without difficulty.



Figuur 2-19: 'My wife and My Mother in Law'

Die figuur stel 'n jong meisie (wife) en 'n ouer vrou (mother in law) voor. Die jong meisie se ken vorm die ou vrou se neus. Die persepsie van elke figuur (jong meisie en ou vrou) bly meesal stabiel, totdat aandag na verskillende kontoere verskuif word. Die meeste mense kan egter net die jong meisie *of* die ou vrou herken. 'n Persoon kan dit moeilik vind om die persepsie wat eerste daargestel was, te verander. Soos voorheen verduidelik is, word ondoeltreffende onderrigmetodes, soos die aanleer van nootname deur rympies, of die abstrakte aanbieding van

² Daar word bespiegel oor die oorspronklike kunstenaar van die figuur. W.E. Hill het die figuur in 1915 gepubliseer, maar 'n voorbeeld van die figuur dateer reeds uit 1890. Die figuur is verkeie kere aangepas en word sedert 1930 in sielkundige kringe gebruik.

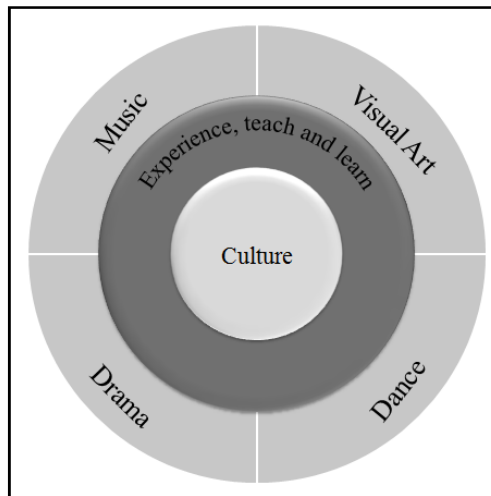
drieklanke, dikwels in die praktyk gebruik. Leerders ontwikkel so oneffektiewe denkstrategieë en vind dit dan moeilik om hierdie persepsies af te leer of aan te pas.

Daar bestaan dus 'n behoefte aan 'n program wat die praktiese met formele kennis skakel. Met die ontwikkeling van so 'n program moet effektiewe denkstrategieë voorgestaan en leeraktiwiteite wat musikale ervaring ondersteun en die konsep van *musicianship* in gedagte hou, ondersoek word. 'n Program kan slegs suksesvol wees indien die basis stewig en deurdag is.

Die dissonans tussen die praktyk en die literatuur word in die *Musicianship*-subprojek se leeraktiwiteite aangespreek. Dit is nie 'n voorskriftelike metode nie, maar eerder 'n denkwyse. Alles in ag genome: “[t]he proof isn’t in the reading, it’s in the doing” (Koornhof, 1996:ii).

2.6 MUSICIANSHIP-SUBPROJEK

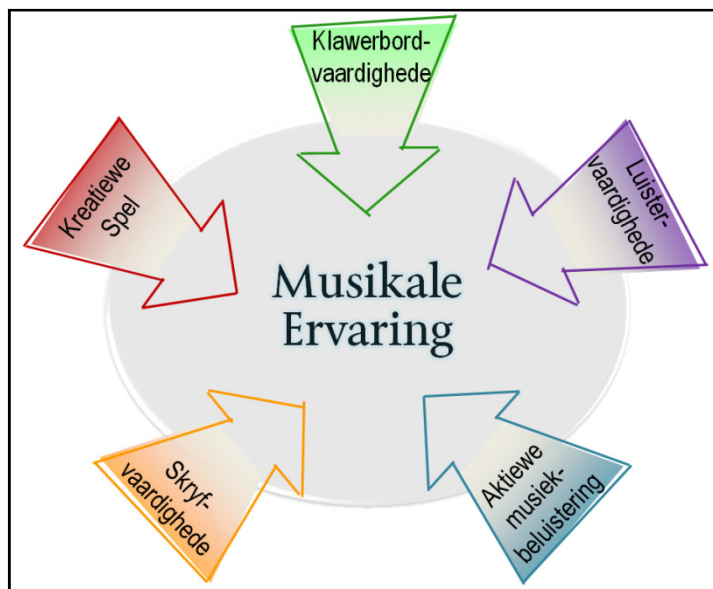
In die samestelling van 'n program is dit baie belangrik om 'n duidelike uitgangspunt te hê. Potgieter & Klopper (2006:153-158) stel onderrigmodelle met verskillende uitgangspunte voor. So kan byvoorbeeld 'n musikale *feature*, plaaslike kultuur, kulturele interaksie of globale kultuur as die uitgangspunte dien (Figuur 2-20).



Figuur 2-20: Kultuur as uitgangspunt (Potgieter & Klopper, 2006:155)

In die *Musicianship*-subprojek is musikale ervaring as uitgangspunt geneem (Figuur 2-21). Vyf onderrigleeraktiwiteite is geïdentifiseer, naamlik aktiewe musiekbeluistering (active music listening), klavierbordvaardighede (keyboard skills), kreatiewe spel (fun and games), luistervaardighede (listening skills) en skryfvaardighede (writing skills). Die keuse vir die verskillende onderrigleeraktiwiteite is bepaal deur te dink wat musiseerders nodig het om hul *musicianship* optimaal te ontwikkel. Luister is vanselfsprekend een van dié belangrikste beginsels in musiek (aktiewe musiekbeluistering en luistervaardighede). Leerders moet ook

geleentheid kry vir uitvoering (klawerbordvaardighede). Vaardighede soos harmonie aan die klavier, begeleiding en die beskikbaarheid van klawerbord dien as verdere motivering vir hierdie onderrigleeraktiwiteit. Die belangrikheid van intuïtiewe leer en kreatiwiteit is die rede vir kreatiewe spel, terwyl leerders se algemene gebrek aan fyn motoriese vaardighede en die bekendstelling van formele konsepte die skryfvaardighede-onderrigleeraktiwiteit tot gevolg het.



Figuur 2-21: Die onderrigleeraktiwiteite in die *Musicianship*-subprojek met musikale ervaring as uitgangspunt

Elke onderrigleeraktiwiteit bestaan uit leeraktiwiteite. Hierdie leeraktiwiteite is weekliks saamgestel na aanleiding van die tema, reaksie van die leerders op die vorige week se lesse en die uitkomst vir die siklus of week. Die leeraktiwiteite het gepoog om 'n musikale ervaring te ondersteun. Die vyf onderrigleeraktiwiteite word kortliks opgesom.

2.6.1 Aktiewe musiekbeluistering en luistervaardighede

In die *Musicianship*-subprojek was daar twee onderrigleeraktiwiteite wat luister betrek het. Die eerste onderrigleeraktiwiteit het luister betrek soos wat Rogers (1984) vir vlak een voorstel en het dus meer gefokus op individuele konsepte soos hoog en laag, kort melodieë of kontoere, intervalle, kort ritmes en solfa. Dit is luistervaardighede genoem. Die tweede onderrigleeraktiwiteit, aktiewe musiekbeluistering, was meer holisties en het aandag gegee aan volledige werke en agtergrondkennis. Die kontakssessies vir beide onderrigleeraktiwiteite was baie interaktief en het op verskeie genres en style in musiek gefokus.

Die algemene doel van luister in die *Musicianship*-subprojek was dus om:

- te onderskei tussen “sound events” wat slegs die oor betrek en “musical events” wat die oor en verstand/intellek betrek (Rogers, 1984:101);

- die “*understanding ear and the hearing mind*” te ontwikkel (Rogers, 1984:100);
- te fokus op verskerpte waarneming van gehoor en verhoogde sensitiviteit tot musiek en musikale gebeure (Campbell & Scott-Kassner, 2006:228);
- ’n luisteraar te skep wat klank as betekenisvolle patrone kan waarneem (Rogers, 1984:100);
- konsepte in musiek te verduidelik, vas te lê of uit te brei (Campbell & Scott-Kassner, 2006:228); en
- ’n luisterrepertorium van verskeie style, kulture, en genres in musiek te bou (Campbell & Scott-Kassner, 2006:228) en sodoende leerders aan meer musikale praktyke bloot te stel.

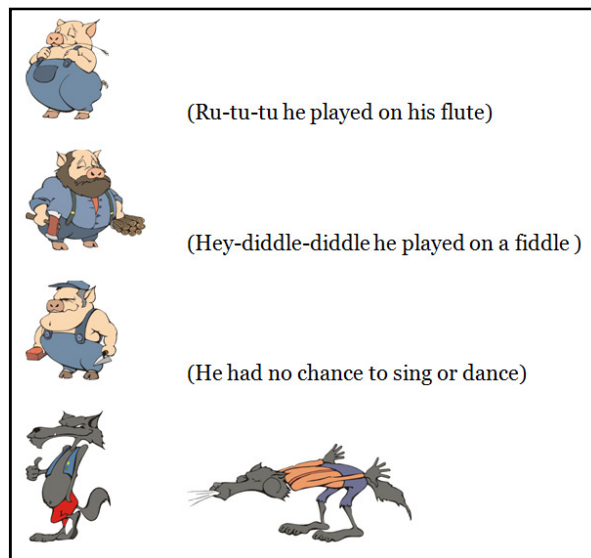
2.6.1.1 Aktiewe musiekbeluistering

Aktiewe musiekbeluistering se hoofuitkoms was om leerders te leer luister. Verskillende media is gebruik, onder andere CD’s, DVD’s, *YouTube* video’s en uitvoerings. Die doel was om na soveel as moontlik volledige werke te luister en nie net na die begin van ’n werk soos soms die gebruik in die musiekklas is nie. Die leerders is gelei deur ’n vooraf bespreking van die werk, byvoorbeeld inligting oor die komponis, algemene inligting oor die werk of karakters in ’n spesifieke opera. Voorbeelde van vrae na afloop van die beluistering is: “Het julle daarvan gehou?,” “Hoekom of hoekom nie?,” “Wie is die komponis nou weer?,” “Het julle enige herhalings in die werk gehoor?,” “Was dit oor die algemeen hard of sag?,” “Watter instrumente het julle gehoor?,” of vrae wat op die spesifieke uitkomst vir die week fokus. Die vrae spreek dus formele kennis aan en bied ook aan leerders die geleentheid om hulle informele musikale kennis en intuïtiewe musikale kennis te ontwikkel.

Die vertel van stories, die gees van ’n tydperk en besprekings van die komponis se lewe is dikwels as inleiding tot ’n kontakssessie gebruik. Die besprekings is meesal vergesel deur visuele voorstellings. Verskillende luisterhulpmiddels is in die *Musicianship*-subprojek gebruik waaronder luistergidse en luistervraelyste. Assessering geskied meesal deur “wat hoor jy” werkkaarte en besprekings asook deur die visuele uitbeelding van musiek, gewoonlik deur beweging.

’n Voorbeeld van aktiewe musiekbeluisteringsaktiwiteit in die *Musicianship*-subprojek:

Die tema van die week was *kontras in musiek*. Die storie van die Drie Varkies word vertel deur LL Cool J wat die woorde van *Who’s afraid of the Big Bad Wolf* kletsrym (*rap*). Visuele voorstellings is gedurende die lied aan die leerders vertoon (Figuur 2-22).



Figuur 2-22: Uittreksel uit Bylae E AMB 2007 (1-3)

Die bespreking wat ná die lied gevolg het, het gefokus op die genre en die kontras in musiek. Daar is gewys op die verskil in toonkleur tussen 'n fluit, viool en die stemme wat in die lied gebruik is. Vers en refrein is aan leerders verduidelik. Die karakters in die sprokie, die varkies (onskuldig) en die wolf (boos en wreed), word teenoor mekaar gestel en dra by tot die begrip van kontras. Die leerders moes aan die einde van die kontakssessie die storie kon oorvertel en ook gesê het watter lessie hul uit die storie geleer het.

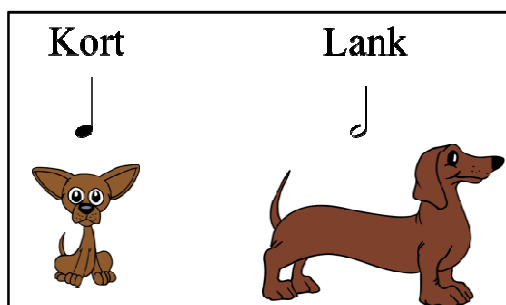
2.6.1.2 Luistervaardighede

Die luistervaardighede kontakssessie het meer gefokus op spesifieke konsepte in musiek. Daar kan tong-in-die-kies daarna verwys word as gehooropleiding. In hierdie onderrigleeraktiwiteit is die elemente van klank (toonduur, toonhoogte, toonkleur en toonsterkte) en hoe hierdie elemente in aksie tot mekaar staan, meestal as uitgangspunt gebruik. In toonduur byvoorbeeld was die vaslegging van metrum voordat liedjies of ritmiese patrone aangeleer is, van groot belang. Leerders se vermoëns om melodiese kontoere, melodiese patrone, solfa en solfahandtekens te onderskei, het aandag geniet in die konsep toonhoogte. As deel van die ontwikkeling van die begrip toonkleur, is verskeie instrumente behandel. Toonsterkte (dit sluit ook tempo, karakter en artikulasie in) is meestal gekombineer met toonhoogte.

'n Voorbeeld van 'n tipiese aktiwiteit in luistervaardighede is:

As hersiening van 'n vorige les, het die leerders na Mandoza se *Nkalakatha* geluister. In hierdie musiek is daar 'n duidelike verskil in toonduur. Die leerders moes die kort en lang nootwaardes identifiseer en flitskaarte wat dit verteenwoordig in die lug opsteek met die herkenning van die nootwaardes. Hierdie flitskaarte stem ooreen met die visuele voorstellings wat in lesse 2 en 3 se

klawerbordvaardighede gebruik is [Bylae E KV 2007 (1-2)]. Figuur 2-23 stel die flitskaarte en die nootwaardes wat gebruik is, voor.



Figuur 2-23: Voorbeeld van kort-lank flitskaart

Die Digable Planets se musiekvideo *Rebirth of slick (cool like dat)* is daarna gebruik om die volgende belangrike begrippe in kontras aan die leerders te verduidelik:

- Staccato (kontrabas) teenoor legato (saxofoon en trompet)
- Laag (kontrabas) teenoor hoog (saxofoon en trompet)
- Laag [grof] (mansstemme) teenoor hoog [fyn] (meisiestem)
- In die vers, wanneer hulle rap is dit non-legato (staccato), terwyl die refrein “I’m cool/chill/peace like dat,” meer legato is.

Verdere bespreking het gehandel oor die gebruik van sekere woorde in die lied. Die leerders is gelei deur vrae, byvoorbeeld: “In this song they use words like swing, roll, stroll and smooth. How would you make a swing/smooth/etc. movement?” [Bylae E AMB 2007 (1-3)]. Leerders is aangemoedig om die spesifieke bewegings te maak, die bewegings met spesifieke instrumente te vergelyk, asook die teenoorgestelde bewegings te demonstreer. Die leerders moes probeer om dele in die musiek, wat met die teenoorgestelde bewegings geassosieer kon word, te vind.

Die leerders is dus gelei van *hoor* (Mandoza se *Nkalakatha*) tot luister-vir (kort en lang note). Die kennis is verder toegepas en aktiewe luister is aangemoedig in die Digable Planets se musiekvideo *Rebirth of slick (cool like dat)*.

2.6.2 Klawerbordvaardighede

Vir leerders om as pianiste in verskeie genres en musikale praktyke te funksioneer, is daar verskillende klawerbordvaardighede nodig. Uit onderhoude met verskeie praktiserende pianiste (Bryan, 2008:22-25), het die volgende belangrike vaardighede aan die lig gekom:

- In *jazz* moet pianiste deeglike kennis hê van standaard repertorium soos liederes deur Gershwin, Kern en Cole Porter en ander musiek van byvoorbeeld Broadway, films en populêre kunstenaars.

- Hierdie liedere moet dan in enige toonsoort, tempo en styl uitgevoer kan word. Die vaardigheid kan aangeleer word deur intense en herhaalde studie van verskeie opnames en vertolkings deur ander uitvoerders.
- Tegniese vaardighede, musikaliteit, bladles en organiseringsvermoë is van belang indien daar 'n belangstelling in die begeleiding van kore sou wees.
- Die klavieropvoeder moet leerders voorberei en onderrig deur 'n stewige grondslag te lê deur geleenthede te voorsien vir ensemblespel, duette, begeleiding, kamermusiek en samewerking met ander musici op 'n verskeidenheid van wyses.
- Leerders moet vaardighede ontwikkel in die uitvoer van akkoorde, akkoordkaarte, 'lead sheets', bladles, improvisasie, komposisie, modulasie en verwerking.
- Die volgende vaardighede word gelys indien 'n leerder sou belangstel om 'n begeleier vir sangers te word:
 - om teen 'n aanvaarbare tempo te kan bladles;
 - om die uitvoerder (sanger) te volg al sou die tempo wissel; en
 - om belangstelling te hê om met ander musici saam te werk.

Die bogenoemde voorstelle is as langtermyn doelwitte gestel. In klavierbordvaardighede is basiese vaardighede soos die sitposisie voor die instrument, vingersetting, speel van eie komposisies, harmonie-oefeninge, speel van nootpatrone en hand-en-oog koördinasie ingeoefen. Die vaslegging van konsepte word prakties benader, byvoorbeeld: 'n majeur drieklank word bekendgestel en vasgelê deur die uitvoer van akkoorde as begeleiding vir 'n eenvoudige melodie. Individuele spel sowel as ensemblespel (al is dit op 'n elementêre vlak) is aangemoedig.

2.6.3 Kreatiewe spel

Die kreatiewe spel kontakssessies was verantwoordelik vir die stimulering van kreatiwiteit en het leerders geleentheid gebied tot intuïtiewe leer. Aktiwiteite soos vrye beweging, dansies, die aanleer van liedere, flitskaarte, geheuespeletjies, konserte en skryf van eie *rap* was deel hiervan. 'n Groot aantal onderrigmateriaal soos groot notebalke met proppies, hoepels, balle, serpies, springtoue, en vele meer is gebruik. Die *Musicianship CD* is ook in hierdie kontakssessie saamgestel. Die *Musicianship CD* bestaan uit *musiekvideo's* waarvoor die leerders verantwoordelik was, sowel as foto's en uitvoerings van gedigte oor Karnaval van die Diere deur Saint-Säens.

2.6.4 Skryfvaardighede

Plummeridge (1991:51) verduidelik dat die waarde van skryfvaardighede in die begrip van musiek as simboliese sisteem lê. Daar is ook geen rede waarom formele kennis oninteressant, verbeeldingloos of onkreatief moet wees nie. Die skryfvaardighede kontakssessies was hoofsaaklik vir die formele bekendstelling van basiese begrippe aangewend. Hierdie oefeninge was meesal skriftelik en het rondom die inoefening van musieknotasie gesentreer. Die oefeninge is op 'n prettige manier aangebied.

Musiekterme, wat dalk net in vorige klasse genoem was, word nou in woordsoeklegkaarte gesoek, of maak deel uit van *hangman* speletjies. Daarna word werkkaarte uitgewerk om korrekte spelling te verseker. Leerders is ook hier gelei van aktiewe deelname tot simbolisering: die kort en lang note wat hul in luistervaardighede saam met Mandoza uitgevoer het, kan nou deur kwart- en halfnote voorgestel word. Die frases wat hul op die swembadtrappies sou gedans het, kry 'n ander betekenis wanneer hierdie frases nou visueel voorgestel word. Die G-sleutel word nie nou met 'n tou op die mat gemaak nie, maar met potlood op papier. Dit is ook goed vir die verdere ontwikkeling van fyner motoriese bewegings. Sommige leerders sukkel om note op die klein notebalke te maak en hierdie vaardigheid is hier ingeoefen. Die notebalk se grootte het aanvanklik verskil om die skryf van notasie te vergemaklik. Verskillende soorte werkkaarte is gebruik, byvoorbeeld woordsoeklegkaarte, blokkiesraaisels en voltooiing van werkkaarte. Figuur 2-24 is 'n voorbeeld van 'n werkkaart wat leerders moes voltooi.

1. This old man is getting too old. Look how many notes he forgot! Be a good learner and help him to complete this song, please.

This Old Man



so mi so so mi so la so fa mi re mi fa fa fa

5

so do do do do re mi fa so so re re fa mi re do

Figuur 2-24: Uittreksel uit werkkaart

2.7 EVALUERING

Kirkpatrick se model van evaluering word gebruik in die evaluering van die *Musicianship* musiekgeletterdheidsprogram. Dit word in hoofstuk 4 in detail beskryf. Evaluering op 'n kleiner vlak, die evaluering van 'n opvoeder se eie onderrigmetodes, is egter net so belangrik. Dit dra by tot die ontwikkeling van 'n effektiewe opvoeder:

... to become an effective teacher, it is essential that one become consciously aware of the premises on which one operates: the purpose of education, the role of music in our lives, and how people learn. Furthermore, these assumptions must be constantly reevaluated to determine whether the decisions we make are viable for today's students in the light of new knowledge (Boardman, 2001:46).

Buiten die Kirkpatrickmodel, het die navorser elke week van aksienavorsingsiklusse gebruik gemaak. Aksienavorsing word deur 'n navorser self toegepas. Dit is 'n praktiese manier om onderrigmetodes waar te neem en te bevestig. Die navorser se intensie is om die situasie wat bestudeer word, te verander en te verbeter. Dit impliseer dat die navorser gewillig is dat haar idees uitgedaag word en ook bestaande kennis en praktyke so onder die vergrootglas bring. Daarom is die sentrale idee van hierdie tipe navorsing dat die navorser selfondersoek doen en ook reflekteer oor dit wat gedoen is: “action research is an enquiry by the self into the self, undertaken in company with others acting as research participants and critical learning partners” (McNiff, 2002:15; Lomax, 2005:122-123).

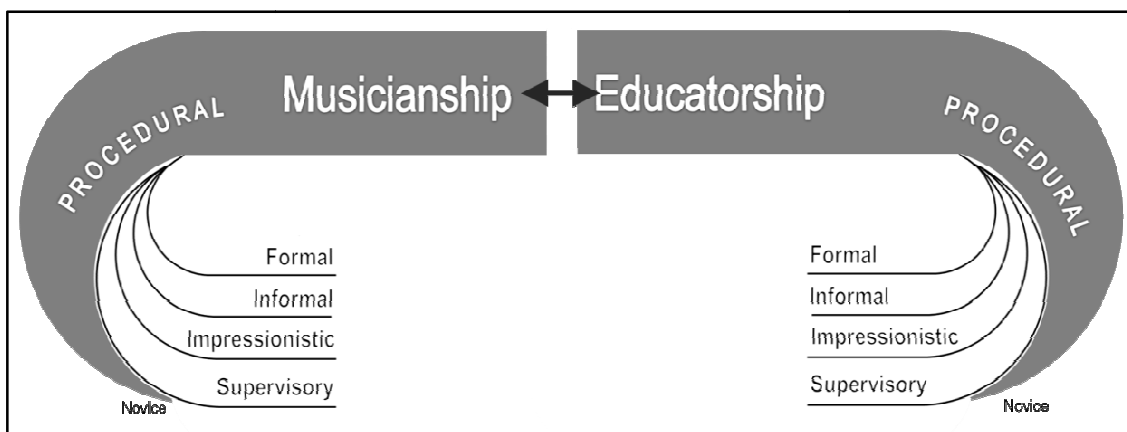
Die leeraktwiteite is elke week beplan, implementeer, observeer en oor gereflekteer. Sodoende het 'n dinamiese kurrikulum tot stand gekom. Die leerders se reaksies het 'n groot invloed op die keuse van die onderrigmateriaal en metodes gehad. Dit was egter nie die enigste bepaler nie:

... in practice it would be rather strange to refer to a lesson as being educationally unsuccessful or unproductive simply because the pupils did not realize the pre-stated objectives whatever these might have been. To do so would be to use inappropriate criteria for what counts as a successful lesson (Plummeridge, 1991:75).

Die navorser het gereeld aan haarself en kollegas die volgende vrae gevra om die studie te rig: “Wat het gebeur?” “Wat het jy gevoel?” “Wat het jy gedink?” “Het jy patrone gesien?” “Wat was maklik?” “Wat was moeilik?” “Wat sou jy graag wou verbeter?” Om die onderrig te verbeter, is daar gepoog om seker te maak die volgende aspekte is in elke kontakssessie:

- luister, uitvoer en skeep;
- *embodiment*;
- deurdagte onderrigmateriaal;
- musikale konteks; en
- geleentheid vir musikale ervaring.

Die proses waardeur die navorser beweeg het, is ook van groter waarde as die finale produk wat daar gestel word. Net soos wat 'n leerder verskillende vlakke van *musicianship* ontwikkel, is daar verskillende vlakke van *educatorship* (Elliott, 1995:263). Die professionele musiekopvoeder (Figuur 2-25) moet, soos in *musicianship*, prosedurele, formele, informele, intuïtiewe en prosesrigtende kennis besit. Slegs wanneer al hierdie tipes kennis geïntegreerd en interafhanklik van mekaar is, sal 'n opvoeder op 'n *meestersvlak* funksioneer.



Figuur 2-25: Die professionele musiekopvoeder

2.8 SAMEVATTING

Die filosofieë of denkwyses wat hierdie studie rig, word vervolgens saamgevat. Musikale ervaring, in hierdie studie, kan beskryf word as die inname van musiek deur gehoor, programmering daarvan in die liggaam (*embodiment*) en die vergestaltung deur een van drie musikale aksies: aktiewe beluistering, uitvoering of skepping (improvisasie of komposisie). Die *aksies* dui op die belangrikheid van dóén in musiekopvoeding. 'n Konstruktivistiese benadering stel leerders in staat om hul eie denkraamwerke te vorm deur die inname van nuwe kennis, die verwerking daarvan en die samestelling en herorganisering van bestaande kennis. Inligting is sodoende gewoonlik blywend en makliker herroepbaar. Die opvoeder moet as fasiliteerder waarneem. *Praxis* is meer as net *doen* of *aksie*. Dit is van groot belang dat reflektoring by die aksie betrek word. Reflektoring tydens uitvoer, skep en luister dra by tot meer begrip, beter oordeel en betekenisvolle leer. Musiek is 'n intensionele menslike aktiwiteit wat twee ineenskakelende multidimensionele vorme van *musicing* (muisering) en beluistering bevat. Met die samevoeging daarvan word 'n musikale praktyk gevorm. Verskillende diverse musikale praktyke kan bestaan. Die musikale praktyke waarin leerders funksioneer, moet in ag geneem en met sorg benader word. Dus: musikale ervaring, konstruktivistiese beginsels, reflektoring-in-aksie, asook musikale praktyke en die waarde van musiek tot die holistiese ontwikkeling van die leerders, neem 'n prominente plek in die *Musicianship*-subprojek in.

Musicianship is 'n vorm van multidimensionele kennis wat uit ten minste vyf tipes kennis bestaan. Alhoewel die kennis grootliks prosedureel van aard is, word dit deur formele, informele, intuïtiewe en prosesrigtende kennis ondersteun. Verskillende vlakke van *musicianship* kan onderskei word: dit strek van beginners tot meesters. 'n Meester word gekenmerk deur die volle ontwikkeling en integrasie van al vyf tipes kennis. Net soos wat 'n musiseerder *musicianship* kan ontwikkel, kan 'n opvoeder ook *educatorship* bemeester.

Musicianship kan in verskillende musikale kontekste ontwikkel. Vir hierdie studie is die kontekste wat deur Dalcroze, Kodály en Orff se benaderings geskep word, van belang. Musiekopvoeders kan ook by informele kennissisteme leer. Leer deur nabootsing, leer met assosiasie en die invloed van sosio-kulturele omgewings, kan leerders stimuleer. Die invloed wat spel op leerders se ontwikkeling het, is ook ondersoek.

Dit blyk dat daar 'n dissonans in musiekopvoeding bestaan. Die onderrigmetodes en onderrigmateriaal weerspreek dit wat in die literatuur geskryf is. Formele kennis geniet te veel aandag. 'n Balans moet gevind word. 'n Sterk filosofiese onderbou, met musikale ervaring as uitgangspunt, moet aangemoedig word.