

**DIE INVLOED VAN DIE STRUKTURERING VAN
MUSIEKLEERAKTIVITEITE IN DIE ALGEMENE
ONTWIKKELING VAN DIE VERSTANDELIK ERG
GESTREMDE LEERDER**

LINA ELIZABETH LOUW

Skripsie voorgelê ter gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad

MAGISTER MUSICAE

aan die

NOORDWES UNIVERSITEIT

Studieleier: Prof. H.M. Potgieter

2007

Potchefstroom Kampus

OPGEDRA AAN

Hierdie studiestuk word met groot dankbaarheid en waardering opgedra aan
my man en kinders, Willem, Elza en Betsie Louw,
sowel as aan my ouers, Johannes en Elza Naudé,
wat my deurgaans ondersteun en aangemoedig het en in my geglo het, te
midde van moeilike omstandighede.

ERKENNING

'n Groot dank aan my studieleier, Prof. Hetta Potgieter. Sonder haar deskundige advies en eindelose geduld, sou hierdie skripsie nooit die lig gesien het nie.

'n Spesiale dank aan elke personeellid en leerder by ES le Grange, Skool vir verstandelik erg gestremde leerders te Potchefstroom, wat my deurgaans ondersteun en aangemoedig het.

'n Spesiale dank aan my man en kinders vir hulle ondersteuning, aanmoediging en geloof in my vermoëns.

Al die lof, eer en dank aan God die Vader, wat weet van elke verstandelik gestremde kind op aarde en wat toegelaat het dat die wonderlikste musiek geskryf word, om hierdie spesiale kinders te help ontsluit.

LYS VAN TABELLE

Tabel 1	Verspreiding van verstandelik erg gestremde leerdere in Suid-Afrika.	4
Tabel 2	'n Vergelyking tussen vier tienjarige leerdere met verskil- lende intellektuele vermoens.	14
Tabel 3	Verskillende gestremdhede.	15
Tabel 4	Simptome van ADD vanuit verskillende oogpunte.	22

LYS VAN FIGURE

Figuur 1	Fases in die leerproses.	9
Figuur 2	Verhouding in die voorkoms van verstandelik gestremdheid onder die kinders in Suid-Afrika.	13
Figuur 3	Voorbeeld van 'n manlike leerder se mantekening met 'n kronologiese ouderdom van 5 jaar en 7 maande.	19
Figuur 4	Mantekening van leerders wie se verstandsouderdom laer as hulle kronologiese ouderdom is.	20
Figuur 5	Drie groepe aandagafleibare kinders.	21
Figuur 6	Skematiese voorstelling van klank.	30
Figuur 7	Goodenough Draw-a man Test van Christiaan Naude, soos geteken op 30 Mei 2006 om sy huidige verstandsouderdom te bepaal.	41
Figuur 8	Goodenough Draw-a man Test van Jaco Botha, soos geteken op 30 Mei 2006 om sy huidige verstandsouderdom te bepaal.	44
Figuur 9	Invloede wat lei tot die holistiese ontwikkeling van die leerder.	50
Figuur 10	Passiewe oordra van inligting.	51
Figuur 11	Oordra van kennis as gevolg van aktiewe betrokkenheid van leerder.	52
Figuur 12	Interaksie tussen verskillende musiekaktiwiteite.	53
Figuur 13	Sewe maniere waarop leer die beste plaasvind.	66

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: NAVORSINGSONTWERP

1.1	Inleiding	1
1.2.1	Algemene doelstelling	3
1.2.2	Spesifieke doelwitte	3
1.3	Hipotese	3
1.4	Navorsingsmetodes	3
1.5	Bekendstelling en afbakening van die navorsingsterrein	4
1.6	Terminologie	6
1.7	Uitleg van skripsie	7

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE: DIE GEREMDE EN GESTREMDE LEERDER

2.1	Inleiding	8
2.2	Verduideliking van begrippe “gestremd” en “geremd”	8
2.3	Die leergereemde leerder	8
2.4	Die leergestremde leerder	10
2.4.1	Klassifikasie	12
2.4.2	Moontlike oorsake van verstandelike gestremdheid	16
2.5	Meting van verstandsonderdom	18
2.6	Aandagafleibaarheidsindroom	21
2.6.1	Aandagafleibaarheidsindroom sonder hiperaktiwiteit	22
2.6.2	Aandagafleibaarheidsindroom met hiperaktiwiteit	23
2.7	Samevatting	27

HOOFSTUK 3: LITERATUURSTUDIE: DIE INVLOED VAN MUSIEKSTRUKTUUR EN GEVALLESTUDIES

3.1	Inleiding	28
3.2	Die waarde van struktuur in musiek	32
3.3	Voordele van musiekaktiwiteite	38
3.4	Gevallestudies	40
3.5	Samevatting	47

HOOFSTUK 4: 'N INTERAKTIEWE MUSIEKBENADERING

4.1	Inleiding	48
4.2	Inklusiewe onderwys	48
4.3	Holistiese ontwikkeling van die kind	49
4.4	Musiekaktiwiteite	52
4.5	Nasionale Kurrikulum	64
4.5.1	Riglyne aan opvoeders vir die saamstel van 'n groepsles	64
4.5.2	Riglyne aan opvoeders vir die saamstel van 'n musiekles	66
4.5.3	Hantering van die ADHD leerder in klassituasie	67
4.6	Samevatting	67

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding	69
5.2	Leemtes	69
5.3	Aanbevelings	74
5.4	Samevatting	78
	Bibliografie	80

HOOFSTUK 1

NAVORSINGSONTWERP

1.1 Inleiding

*Let me grow as I be
And try to understand why I grow like me
Not like my Mom wants me to be,
Nor like my Dad hopes I'll be
Or my teacher thinks I should be.
Please try to understand and help me grow
Just like me! (Andrews, 1963:2)*

Elke mens het die basiese reg om tot sy volle potensiaal ontwikkel te word ten einde sy eie unieke rol in die kosmos te vervul. Hierdie potensiaal verskil van persoon tot persoon, en daarom is dit belangrik om te beseef dat elke mens wel 'n maksimum potensiaal het om te bereik.

Na aanleiding van gesprekke met mnr. Bouwer van Rooyen, vakadviseur van musiek in die Vrystaat, sowel as mnr. Ben Herselman, afgetrede inspekteur van onderwys, Noordwes, beklemtoon hulle die feit dat 'n bekwame opvoeder die leerders moet ken en verstaan en 'n onderskeid tref tussen leerders en hulle vermoëns. Corke (2002:5) en Andrews (1963:2) sluit hierby aan deur voorts daarop te dui dat die opvoeder begrip moet hê vir 'n leerder se individualiteit en ruimte daarvoor moet toelaat. Dieselfde geld vir die verstandelik erg gestremde leerder waar die individuele vermoëns van elke leerder spesifiek is.

Elke mens is ontvanklik vir musiek. Na aanleiding van 'n stelling van Harry Price, professor in musiek aan die Universiteit van Alabama, dat musiek 'n kragtige instrument is, wat die mens op alle gebiede van die lewe beïnvloed, beweer die Music Educator's National Conference-verslag (MENC, 1999:32) dat dit noodsaaklik is dat musiek deel van elke kind se opvoeding moet wees.

Die verstandelik erg gestremde leerder reageer positief op orde en struktuur. Die wyse waarop die rooster saamgestel is, weeklikse indeling, beplanning van periodes, strukturering van sessies, ensovoorts, gee vir hierdie leerders sekuriteit. Dit is 'n bekende feit dat musiek struktuur het en omdat dié leerder orde soek, word daar 'n verbinding tussen die komponent van mens en die komponent van musiek

ondersoek. Struktuur in musiek is in verskeie musiekelemente verweef: kontras en herhaling, ritme, maatslag, toonkleur, dinamiek en tempo, melodie, tekstuur, artikulasie, ensovoorts.

Musiekopvoeding vir verstandelik erg gestremde leerders is 'n vakgebied waarvoor daar in Suid-Afrika geen onderwysershandleidings, departementele voorskrifte of klaskamerpakkette, beskikbaar is nie. Alhoewel musiek in Lewensoriëntering (grondslagfase) en in die Leerarea Kuns en Kultuur (grondslagfase en intermediêre fase) vervat word, moet opvoeders van verstandelik erg gestremde leerders, leerprogramme ontwikkel. Daar was die afgelope tien jaar geen indiensopleiding in Noordwes Provinsie vir opvoeders van verstandelik erg gestremde leerders wat op musiekopvoeding gefokus het nie en by ES le Grange Skool¹ geen besoeke van die departementele vakadviseurs nie.

In die lig van die voorafgaande ontstaan die volgende vraag: Wat is die invloed van die strukturering van musiekleeraktiwiteite in die algemene ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde leerder?

Ander vrae wat hiermee verband hou is:

- Watter geremd- en gestremdhede word by die verstandelik erg gestremde leerders aangetref?
- Watter invloed het struktuur van musiek op die verstandelik erg gestremde leerder se ontwikkeling in totaliteit?
- Hoe kan musiekaktiwiteite wat op musiekstruktuur betrekking het in 'n musiekopvoedige program vir verstandelik erg gestremde leerders aangebied word?

Voortspruitend hieruit is die volgende algemene en spesifieke doelstellings geformuleer.

¹ Die navorser is departementshoof, verbonde aan E.S. Le Grange, Skool vir Verstandelik Erg Gestremde Leerders te Potchefstroom, met portefeulje Skolastiese Fase en Kultuur. Alhoewel sy 'n B.Mus.Ed graad verwerf het en in Musiekopvoedkunde gespesialiseer het, is die aanbieding van musiek vir hierdie leerders vir haar 'n uitdaging aangesien spesiale onderwys nie deel was van haar studies nie.

1.2.1 Algemene doelstelling

Om die rol van struktuur van die musiekleeraktiwiteite in die algemene ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde leerder, na te vors.

1.2.2 Spesifieke doelwitte

Die spesifieke doelwitte is om 'n persoon-gesentreerde interaktiewe musiekbenadering vir verstandelik erg gestremde leerders te formuleer en uit te toets.

1.3 Hipotese

Die struktuurering van musiekleeraktiwiteite kan bydra tot die algemene ontwikkeling van verstandelik erg gestremde leerders.

1.4 Navorsingsmetodes

- 'n Literatuurstudie bestaande uit relevante teksboeke, remediërende-, musiekopvoedkundige- en terapeutiese artikels en onderwysverwante dokumentasie is nagevors.
- Deeglike navorsing is gedoen om te bepaal watter navorsingsmetodes gebruik gaan word (Babbie, 1989, Cohen, Manion & Morrison, 2000, De Vos, 2002, Leedy, 1993, McMillan & Schumacher, 2001, Mouton, 2002, Neuman, 2000, Yin, 2003). Die volgende databasisse, naamlik Nexus en Sabinet is gebruik om vas te stel watter navorsing reeds in hierdie verband gedoen is.
- Onderhoude is met die volgende persone gevoer:
 - Me. Renette van Graan, skoolhoof ES le Grange Skool vir verstandelik erg gestremde leerders, Potchefstroom, 17 Maart 2006.
 - Mnr. Ben Herselman, afgetrede inspekteur van onderwys, Potchefstroom, 10 April 2006.
 - Me. Amanda Bremner, arbeidsterapeut, Nelspruit, 28 Augustus 2005.
 - Me. Carlien Louw, kundige op gebied van verskillende sindrome, Potchefstroom, 7 Mei 2006.
 - Me. Renate Vermaas, spraakterapeut en oudioloog, Klerksdorp, 24 Maart en 26 Mei 2006.

- Me. Gwendo Snijman, verpleegkundige in voltydse diens by ES le Grange Skool vir verstandelik erg gestremde leerders, Potchefstroom, 30 Mei 2006.
 - Me. Lies Rost, ouer van 'n verstandelik erg gestremde leerder, Potchefstroom, 2 Junie 2006.
 - Mnr. Bouwer van Rooyen, vakadviseur van musiek in die Vrystaat, telefoniese onderhoud, 1 Mei 2006.
 - Me. Susan Jordaan, vrywillige werker by die Vrystaatse Nasorgsentrum, telefoniese gesprek, 1 Mei 2006.
 - Mnr. Fanus Wiese, voorsitter van SAVBO (vakbond), sekretariaat van NAPOSA en Hoofonderhandelaar van SAOU-Alliance, Potchefstroom, 10 Junie 2006.
 - Me. Liezl. van der Merwe, dosent Leerarea Kuns en Kultuur, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes Universiteit te Potchefstroom, 29 Augustus 2006.
- Observering van ongeveer 250 leerders individueel en in klasverband is oor 'n tydperk van twee jaar gedoen.

1.5 Bekendstelling en afbakening van die navorsingsterrein

Daar is 387 skole vir gestremde leerders in Suid-Afrika. In die volgende tabel word die 2006-statistiek van die verspreiding van verstandelik erg gestremde leerders in Suid-Afrika, die skole en opvoeders, gegee (Rademeyer, 2006:19).

Tabel 1 : Verspreiding van verstandelik erg gestremde leerders in Suid-Afrika.

Provinsie	Aantal gestremde leerlinge	Onderwysers in skole vir gestremdes	Aantal skole vir gestremdes
Gauteng	33 707	2 379	108
Vrystaat	6 915	384	20
Oos-Kaap	8 396	542	42
KwaZulu-Natal	10 578	902	62
Limpopo	5 901	745	23
Mpumalanga	2 452	154	18
Noordwes	3 957	374	40
Noord-Kaap	1 502	130	9
Wes-Kaap	13 980	1 502	68

(Rademeyer, 2006:19)

Vir die doel van hierdie navorsing, is leerders van ES le Grange Skool vir verstandelik erg gestremde leerders, gekies. Hierdie skool is geleë in Potchefstroom, Noordwes Provinsie, en sorteer onder die Noordwes Onderwysdepartement. Die skool staan bekend as 'n LSEN-skool (*Learners with Special Educational Needs*). Die ideaal by hierdie betrokke skool, is om 14 leerders per klas te hê. Die ratio word bereken as dat elke leerder gelykstaande is aan 3.7 leerders. Hierdie ratio word uitgewerk asof die leerder net verstandelik gestremd is. Die meerderheid leerders het egter meer as een gestremdheid, wat die lading vir opvoeders verhoog aangesien die ratio dan per leerder verhoog. Ander gestremdhede wat hier voorkom, is byvoorbeeld outisme, doofheid, blindheid, hemipleeg, Praaderville sindroom, Down sindroom, spierdistrofie, ensovoorts. Baie van die leerders het ook 'n vorm van aandagafleibaarheid, hetsy AAS-H (Aandagafleibaarheidsindroom sonder hiperaktiwiteit) of AAS+H (Aandagafleibaarheids- en hiperaktiwiteitsindroom). Tesame hiermee, kom daar ook leergeremdhede voor, byvoorbeeld disleksie.

Daar word van totale differensiasie tydens onderrig, gebruik gemaak, met ander woorde, elke leerder werk volgens sy eie vermoë en werkstempo en word daarvolgens geassesseer. Wat die situasie meer kompleks maak, is dat 'n kind nie net op grond van sy ouderdom geklassifiseer word nie. Die kronologiese ouderdom (volgens geboortedatum), verstandsouderdom (volgens meting) en sosiale ouderdom word in berekening gebring. Dit kan dus gebeur dat 'n leerder 18 jaar oud is, sy verstandelike vermoë die van 'n 10 jarige is en sy sosiale ouderdom die van 'n 14 jarige is.

ES le Grange Skool het huidiglik 250 leerders wat wissel tussen die kronologiese ouderdom van 3 en 21 jaar. Die skool is in drie departemente, ook genoem fases, verdeel, naamlik:

- **Arbeidsgerigte fase:** Hier word die leerders voorberei om een of ander vorm van handvaardigheid te beoefen soos naaldwerk, houtwerk, kookkuns of metaalwerk. Hulle word vir beskutte arbeid voorberei.
- **Praktiese fase:** Die belangrikste doelwit vir hierdie leerder is om hom sosiaal aanvaarbaar vir die samelewing te maak, byvoorbeeld higiëne, tafelmaniere, ensovoorts.

- **Skolastiese fase:** Hierdie fase funksioneer op skolastiese gebied met die volgende leerareas: Gesyferdheid, Geletterdheid en Lewensoriëntering. Alle ander leerareas word met bogenoemde drie leerareas geïntegreer.

Aangesien die Departement van Onderwys nie 'n spesifieke Leerprogram vir LSEN skole voorsien nie, word die Leerprogram van hoofstroomonderwys se Grondslagfase en in sommige gevalle die Intermediêre fase gebruik en aangepas soos nodig. Elke leerder word volgens sy eie vlak van vordering ge-assesseer. Dit kan dus gebeur dat 'n leerder vir Gesyferdheid op Graad 2 vlak ge-assesseer word, vir Geletterdheid op Graad 1 vlak en Lewensoriëntering op Graad R vlak.

1.6 Terminologie

In hierdie studie word die volgende afkortings- en begripsomskrywings gebruik:

- ADD: Attention Deficit Disorder (AAS-H Aandag Afleibaarheidsindroom sonder hiperaktiwiteit).
- ADHASA: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder Support Group of Southern Africa.
- ADHD: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (AAS+H Aandag Afleidbaarheids- en Hiperaktiwiteitsindroom).
- Vir die doeleindes van hierdie navorsing, word die terme beweging en dans as sinoniem gebruik.
- DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Copeland & Valerie, 1998:20).
- EEG: Electroencephalogram.
- Hy/sy : vir die doeleindes van hierdie studie word daar deurgaans van die manlike vorm gebruik gemaak, hoewel die vroulike geslag noodwendig daarby ingesluit is.
- IK: Intelligensie kwosient – 'n syfer wat die verhouding uitdruk tussen 'n persoon se verstandelike vermoëns en die van 'n normale, gemiddelde persoon.
- Leerderondersteuning: remediërende onderwys.
- LSEN: Learner with Special Educational Needs (Leerder met Spesiale Onderwys Behoeftes (LSOB)).
- Mutism: *inability to speak, refusal to speak which may indicate trauma or stress* (Encarta : 2002).

- NCS: National Curriculum Statement (RNCS Orientation Guide of the Department of Education).
- RGN: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (HAT, 1994:832).
- Spesiale onderrig: 'n aparte instansie waar spesialiste onderrig verskaf aan leerders met spesiale onderwysbehoefte (Mark, 1978:218, Mahlangu, 1989:6).
- Verstandelik Erg Gestremde leerder (VEG leerder): 'n Leerder wie se vermoëns as gevolg van psigiese, verstandelike of emosionele abnormaliteite beduidend verskil van normale kinders en daarom spesiale onderrigmetodes vereis (Mark, 1978:218).
- Verstandelike gestremdheid: word hoofsaaklik gekenmerk deur 'n algemene intellektuele funksionering wat betekenisvol ondergemiddeld is en wat resulteer in, of geassosieer is met gebrekkige aanpassingsgedrag (Louw, 1989:271).
- Vir die doeleindes van hierdie studie, is daar van skuilname gebruik gemaak, byvoorbeeld by die Gevallestudies.

1.7 Uitleg van skripsie

Nadat die navorsingsvrae en doelwitte van die skripsie in Hoofstuk 1 uiteengesit is, word Hoofstuk 2 en 3 gewy aan literatuurstudie en 'n bespreking van gevallestudies. In Hoofstuk 4 word 'n interaktiewe musiekbenadering bespreek en in Hoofstuk 5 word die gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE:

DIE GEREMDE EN GESTREMDE LEERDER

2.1 Inleiding

Om 'n volledige begrip van 'n verstandelik gestremde leerder te hê, word die verskil tussen verstandelik geremde en verstandelik gestremde leerders ondersoek. Die verskillende gestremdhede, sowel as die moontlike oorsake daarvan word kortliks bespreek en meer in diepte die Aandagafleibaarheidsindroom, aangesien die navorser ondervind het, dat baie van die verstandelik erg gestremde leerders by ES le Grange Skool aan een of ander vorm van Aandagafleibaarheidsindroom, ly.

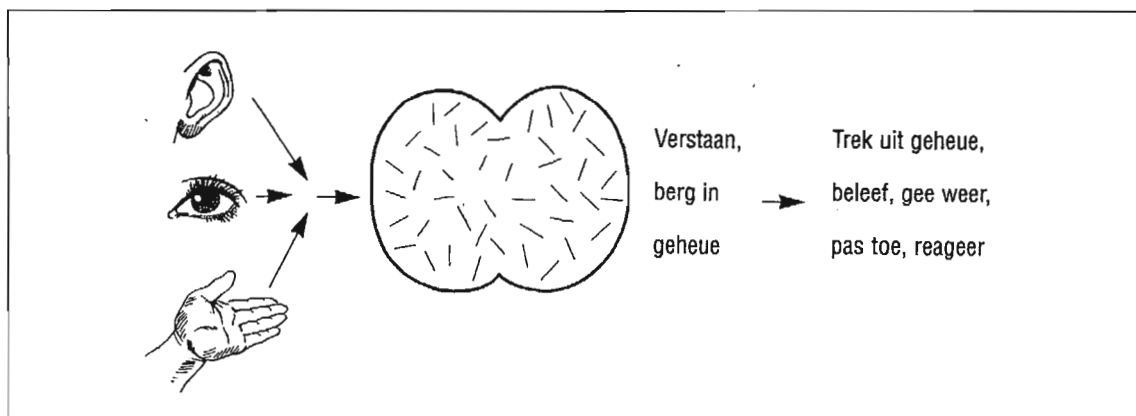
2.2 Verduideliking van begrippe “gestremd” en “geremd”

Die verstandelik erg gestremde leerder is nie net 'n leerder met 'n leerprobleem nie. Ontoereikende leervoltrekking wat by 'n leergestremde leerder aangetref word weens fisieke faktore soos blindheid, swaksiendheid, doofheid, epilepsie, serebraal gestremdheid, ensovoorts, word geïdentifiseer as onophefbare gestremdhede (Van Niekerk, 1992:186). Wanneer ontoereikende leervoltrekking egter tot 'n leergereemdheid as 'n ophefbare leeragterstand lei, word dit “leergereemd” genoem (Van Niekerk, 1992:188). Leergestremdheid geniet dus onderwysvoorsiening in buitengewone onderwys, maar die leergereemde leerder kan baat vind in die hoofstroomonderwys, afhangende van die leerder se leerprobleem.

2.3 Die leergereemde leerder

Verskillende fases in die leerproses, naamlik die inneem, verstaan en berging, en die weergee en toepassing van inligting, word skematies soos volg deur Fourie (1998:25) voorgestel.

Figuur 1: Fases in die leerproses.



(Fourie, 1998:25)

Die legeremde leerder kan volgens Feuerstein (1980:73) tydens **inneem**, **verwerking** of die **weergee** van inligting probleme ondervind. Tydens die **inneem**, kan die volgende probleme ondervind word (Feuerstein, 1980:73):

- Diffuse waarneming.
- Impulsiwiteit.
- Onbeplande, onsistematiese verkenning.
- Swak organisering van materiaal en ruimte.
- 'n Gebrek aan presiesheid en akkuraatheid met die versamel van inligting.

Die volgende probleme kan voor kom tydens die **verwerking** van inligting by die legeremde leerder (Feuerstein, 1980:74):

- Ontoereikende probleembeleding en oneffektiewe definiëring van die probleem.
- Oneffektiewe seleksie van relevante data.
- Gebrek aan vergelyking van bronne van inligting.
- Eng denke.
- Oneffektiewe opsomming.
- Onlogiese denke en swak beplanning.
- Gebrek aan hipotesetoetsing.

Tydens die **weergee** van inligting by die legeremde leerder (Feuerstein, 1980:74) kan die leerder se probleme soos volg saamgevat word:

- Oneffektiewe kommunikasie, taal- of verbale tekorte of ontoepaslike kommunikasiewyses.

- Vaagheid en 'n gebrek aan presisie.
- Impulsiwiteit.

Daar kan aandag aan al bogenoemde faktore gegee word deur 'n opgeleide persoon in leerderondersteuning, en daarom word dit net as 'n geremdheid beskou. Die waarde van **inklusiewe onderwys** vir die leergeremde leerder is hier ter sprake.

2.4 Die leergestremde leerder

'n Definisie vir **verstandelik gestremd** is kompleks. Verskillende wetenskapsgebiede naamlik psigologie, sosiologie, opvoedkunde, regte, ensovoorts (Du Toit 1991:298), is van belang met die fokus op die spesifieke kriteria van verstandelike gestremdheid gerig.

Wanneer verstandelik gestremdheid gedefinieer word, is die volgende vrae van belang:

- Wat presies is intelligensie?
- Hoe betroubaar is die meting van intelligensie?
- Is dit nie gewaagd om 'n enkele IK-telling as aanduiding van iemand se intellektuele vermoëns te aanvaar nie?
- Is die toetse kultuurbillik?
- Het nie-intellektuele faktore, byvoorbeeld die gemoedstoestand van die persoon wat die toetse afneem, nie ook 'n invloed op die proses nie?

(Louw, 1989:269)

Volgens Du Toit (1991:298) verdien die volgende kriteria wat algemeen in definisies voorkom, aandag:

- **Intelligensie**

Die intelligensie van 'n persoon, soos gemeet met 'n gestandaardiseerde intelligensietoets, is in die meeste definisies as 'n kriterium vir verstandelike gestremdheid genoem, hoewel die volgende kritiek daarteen uit te spreek is:

- Intelligensie is nie 'n enkele en afsonderlike vermoë van die mens wat in 'n syfer uitgedruk kan word nie. Talle eksterne faktore speel 'n rol by die toetsing van intelligensie.

- 'n Kind se IK-syfer is nie in alle gevalle 'n betroubare, stabiele bevinding nie.
- Getroue korrelasie tussen 'n persoon se IK en sy sosiale vermoë is moeilik om te bepaal.
- Die intelligensietoets diskrimineer op 'n subtiele manier teen die milieu-gestremde leerder (Du Toit, 1991:298).

- **Sosiale kriterium**

Die sosiale wording van 'n kind is problematies om te meet. Waar die intelligensiekriterium alleen 'n rigiede kriterium is omdat dit permanentheid en onveranderlikheid impliseer, bring die sosiale kriterium groter soepelheid. Dit is dus belangrik by die vasstelling van 'n definisie om die sosiale in kombinasie met die intelligensiekriterium te bespreek (Du Toit, 1991:298).

- **Ontwikkelingskriterium**

'n Ontwikkelingsvertraging of –remming wat om biologiese en/of psigo-sosiale redes in die vroeë kinderjare ontstaan het, hou ernstige gevolge vir die kind se kognitiewe, fisieke, skolastiese en persoonlike ontwikkeling in. Eksogene faktore kan dus 'n rol speel (Du Toit, 1991:299).

- **Mediese kriterium**

Wanneer die fetus 'n ernstige breinsiekte in die baarmoeder opgedoen het, wat die normale ontwikkeling van die brein gekeer het, is hierdie kriterium ter sprake (Du Toit, 1991:300).

Uit voorafgaande is die volgende dus duidelik by die bepaling van verstandelike gestremdheid:

- Die intelligensie sowel as die sosiale ontwikkeling moet in ag geneem word.
- Suster Gwendo Snijman beklemtoon die belangrikheid, dat medici moet vasstel of daar mediese oorsake vir die toestand is.
- Die milieu en kultuur waarin die kind wat getoets word, groot geword het, (Du Toit, 1991:301) moet in aanmerking geneem word.

2.4.1 Klassifikasie

Die volgende klassifikasies word volgens Du Toit (1991:301) in die vroegste klassifikasiesistels, van verstandelik gestremdes gemaak. Hierdie terminologie het 'n negatiewe konnotasie gekry en word dus nie meer gebruik nie:

Dom-normaal	:	IK 80 -89
Moroon	:	IK 50 – 79
Imbesiel	:	IK 25 – 49
Idioot	:	IK 0 – 24

(Du Toit, 1991:301)

Vervolgens is die volgende grense ingestel:

“Mild mental retardation”	:	IK 50/55 - 70
“Moderate mental retardation”	:	IK 35/40 - 50/55
“Severe mental retardation”	:	IK 20/25 - 35/40
“Profound mental retardation”	:	IK below 20/25

(Du Toit, 1991:301)

In die onderwys word bogenoemde indeling nie gevolg nie. Verstandelik gestremdes word in die meeste lande vir onderwysdoeleindes in drie groepe verdeel, naamlik:

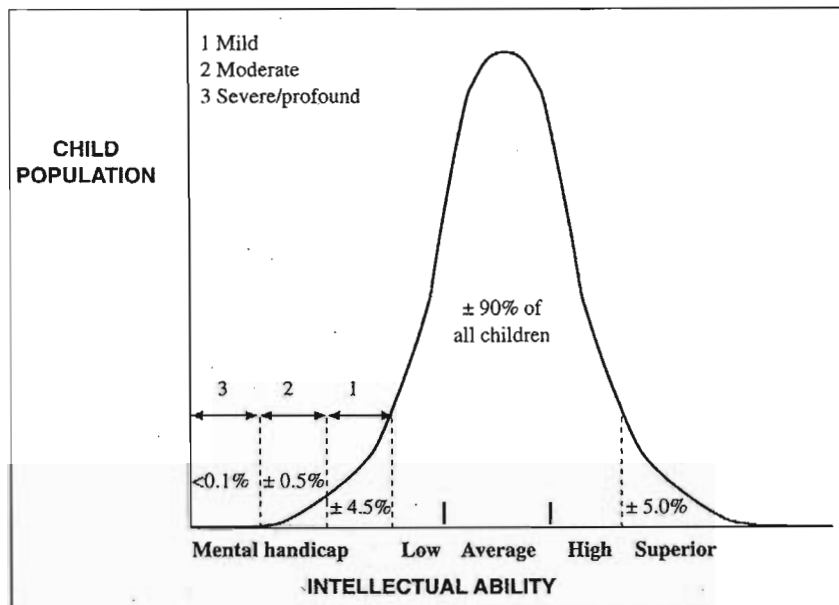
Groep 1 :	IK 50 – 75/79
Groep 2 :	IK 25 – 49
Groep 3 :	IK 0 – 24

(Du Toit, 1991:301)

Hoewel die IK-syfer nie meer die deurslaggewende faktor vir klassifiseringsdoeleindes in die onderwys is nie, word hierdie drie kategorieë in die laaste onderwysverslag, soos deur die RGN, gebruik (Du Toit, 1991:302).

Die verhouding in die voorkoms van verstandelik gestremdheid in Suid-Afrika, ingedeel volgens bogenoemde groepe, word met die onderstaande tabel weergegee (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:328).

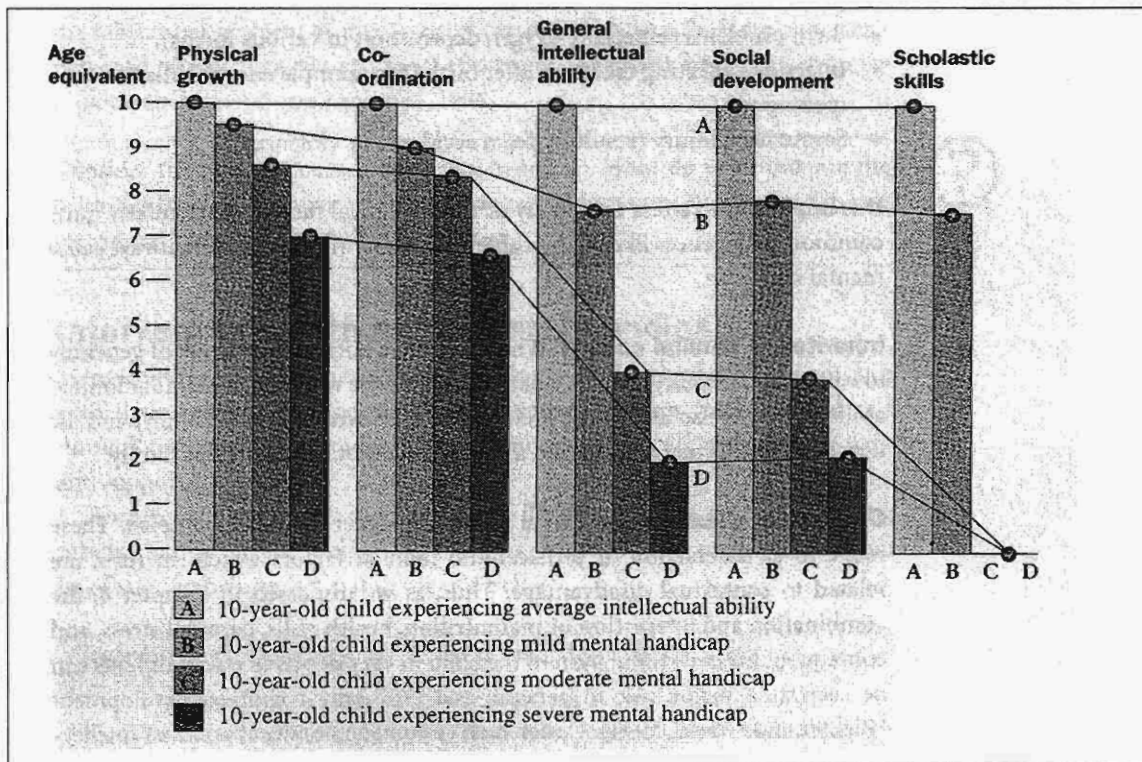
Figuur 2: Verhouding in die voorkoms van verstandelik gestremdheid onder die kinders in Suid-Afrika.



(Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:328)

Om die verskil tussen bogenoemde groepe uit te beeld, word die onderstaande grafiek gebruik, waar vier tienjarige leerders op verskillende intellektuele vlakke, in tabel 2 vergelyk word.

Tabel 2: 'n Vergelyking tussen vier tienjarige leerders met verskillende intellektuele vermoëns.



(Donald, Lazarus & Lolwana, 2002: 331)

• Spesiale onderwys

Aangesien ES le Grange Skool 'n LSEN skool is, is dit noodsaaklik om kortliks die betekenis van **spesiale onderwys** te beskryf.

The term *special education* refers to all or part of the process of educating exceptional children that is different from the process of educating normal children. *Exceptional children* are the ones whose abilities, because of physical, mental or emotional abnormalities deviate sufficiently from normal children to require special and/or modified educational experiences... exceptional children have the same needs for love, respect, encouragement and friendship as do normal children (Mark, 1978:218).

Die volgende probleme kan by 'n verstandelik erg gestremde leerder geïdentifiseer word, hoewel dit nie noodwendig by een leerder voorkom nie:

- Swak selfbeeld.
- Angstigheid.
- Konsentrasieprobleme.
- Ongeorganiseerd.

- Probleme met transkribering.
- Swak koördinasie.
- Probleme om abstrak te dink.
- Gedragsprobleme dus sosiaal onaanvaarbaar (Mark, 1978:257).

Faktore wat struikelblokke in die leerproses by die verstandelik erg gestremde leerder kan wees, is volgens Donald *et al.* (2002:30) as volg:

- Algemene sosio-ekonomiese omstandighede soos armoede.
- Gevaarlike omstandighede soos geweld.
- Diskriminasie teen mense wat as “anders” geklassifiseer word.
- Opvoeders wat nie in staat is tot gedifferensieerde onderwys nie, wat tot gevolg het dat verskillende metodes van leer nie aanvaarbaar is nie.
- Onveilige skoolomgewing.
- Taal- en kommunikasie tekortkominge en probleme in onderrig.

Volgens Mahlangu (1989:3) dui die volgende tabel op verskillende gestremdhede met die primêre sowel as moontlike verwante dimensies wat by die verstandelik erg gestremde leerder kan voorkom.

Tabel 3: Verskillende gestremdhede.

GESTREMDHEID	PRIMÊRE GEBREK	MOONTLIKE VERWANTE GEBREKE
Blind	Visie	Gehoor, beweging, perseptueel/motories, kommunikasie, sosiaal/emosioneel
Doof of hardhorend	Gehoor	Visie, beweging, perseptueel/motories, kommunikasie, sosiaal/emosioneel
Ortopediese- en ander bewegingsverwante gebreke	Beweging	Perseptueel/motories, kommunikasie, sosiaal/emosioneel, intelligensie
Emosionele gebreke	Sosiaal/emosioneel	Beweging perseptueel/motories, kommunikasie
Spraak gebrek	Kommunikasie	Sosiaal/emosioneel
Milieu gestremd	Geen	Visie, gehoor, beweging, perseptueel/motories, kommunikasie, sosiaal/emosioneel
Leergestremd	Perseptueel/motories en kommunikasie	Beweging, sosiaal/emosioneel
Verstandelik gestremd	Intelligensie	Visie, gehoor, beweging, perseptueel/motories, kommunikasie, sosiaal/emosioneel
Begaafde leerder	Intelligensie	Visie, gehoor, beweging, perseptueel/motories, kommunikasie/ sosiaal/emosioneel.

2.4.2 Moontlike oorsake van verstandelike gestremdheid

- **Chromosoom afwykings**

Genetiese faktore speel 'n rol by chromosoom abnormaliteite. 'n Paar van die bekendste sindrome is:

➤ ***Down-sindroom***

Dit is een van die bekendste vorme van verstandelik erg gestremdheid. Dit staan ook bekend as mongolisme as gevolg van die Oosterse (Mongoolse) trek om die oë van hierdie persoon. Dit word veroorsaak deur die aanwesigheid van 'n derde 21ste chromosoom (Du Toit, 1991:307).

➤ ***Martin Bell sindroom***

Hierdie sindroom word slegs by mans aangetref. Die gestremdheid is gewoonlik matig, maar kan varieer van ligte tot uiterste verstandelike vertraging. Die geen wat die vertraging veroorsaak, word op een van die geslagschromosome, naamlik die X chromosoom, aangetref. Liggaamshare en oormatige ontwikkeling van die borste kan voorkom. Testes van bogemiddelde grootte word byna sonder uitsondering aangetref (Louw, 1989:282).

➤ ***Cri du chat sindroom***

Een arm van die vyfde chromosoom ontbreek as gevolg van 'n strukturele fout. Die kinders het as babas 'n kenmerkende huilgeluid wat klink na die skree van 'n kat, vandaar die benaming (Du Toit, 1991:308).

➤ ***Turner se sindroom***

Kom net voor onder die vroulike geslag. Hulle het net een X chromosoom in hul chromosoomsamestelling. Die persoon het gewoonlik 'n gewebde nek en 'n breë bors (Du Toit, 1991:308).

➤ **Klinefelter se sindroom**

Kom net voor onder die manlike geslag. Een of meer ekstra X chromosoom kom saam met die Y chromosoom voor. Die persoon is gewoonlik lank en toon 'n gebrek aan manlike eienskappe. Die verstandelike gestremdheid neem toe namate daar meer addisionele X chromosome teenwoordig is (Du Toit, 1991:309).

• **Metaboliese versteurings**

In hierdie gevalle, word die ontwikkeling van die senuweestelsel aangetas, wat verstandelike gestremdheid kan meebring. Volgens Louw (1989:285) is daar ongeveer 150 metaboliese versteurings wat met breinskade geassosieer kan word. Dié vorms van verstandelike gestremdheid wat aan metaboliese versteurings toegeskryf word, word deur middel van resessiewe gene oorgeërf.

• **Versteurings te wyte aan dominante oorerwing**

Hierdie sindrome word deur middel van dominante gene direk van die aangetaste ouer oorgeërf (Louw, 1989:292).

• **Ontwikkelingsanomalieë te wyte aan resessiewe of onbekende genetiese meganismes**

Hierdie vorme van verstandelike gestremdheid word geneties bepaal. Hierdie resessiewe oorerwing verskil van dié wat onder metaboliese versteurings val. Onbekende genetiese faktore kan ook die oorsaak wees (Louw, 1989:294).

• **Sindrome te wyte aan omgewingsfaktore**

Hierdie sindrome is vorme van verstandelike gestremdheid wat nie aan genetiese faktore toe te skryf is nie, maar aan omgewingsfaktore (Louw, 1989:295).

Voorbeelde hiervan, is:

- Siektes wat die moeder tydens swangerskap opgedoen het, byvoorbeeld Duitse masels.
- Blootstelling van swanger vrouens aan bestraling, of die eet of drink van

sekere toksiese stowwe wat aanleiding gee tot die fetale alkoholsindroom.

- Besering tydens geboorte en nageboortelike infeksies, soos enkefalitis en meningitis.

Dit is egter belangrik om te beseft dat die oorsake van verstandelike gestremdheid in die meeste gevalle onbekend is.

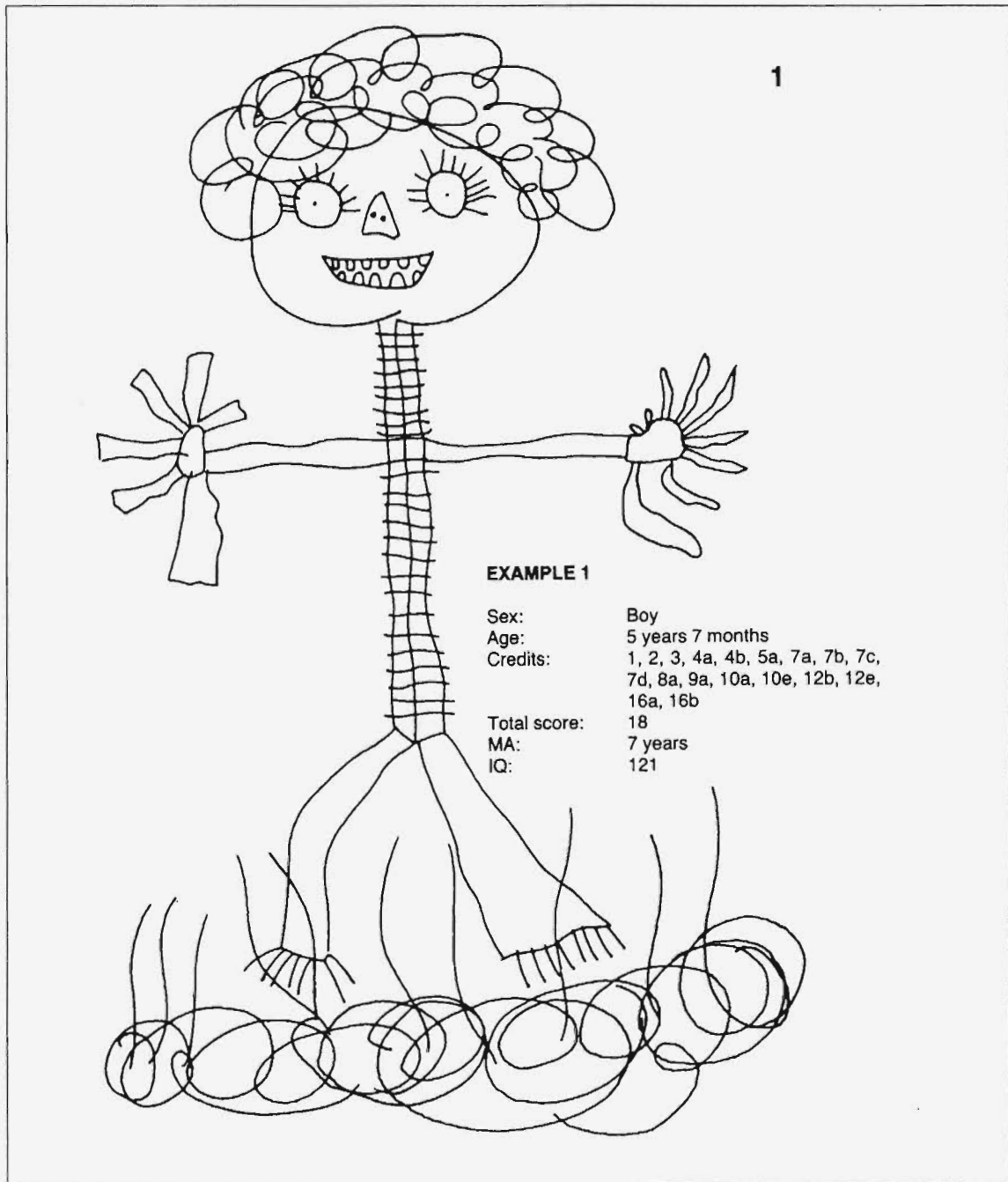
2.5 Meting van verstandsonderdom

Om die opvoedkundige waarde van die meting van intelligensie te bepaal, stel Mahlangu (1989:15) dit soos volg: "The intelligence test is employed to pinpoint the mentally backward child who will be unable to benefit from ordinary teaching". Sodoende word hierdie leerder die frustrasie wat hy in hoofstroom onderwys sou ervaar, gespaar deurdat hy in 'n spesiale skool opgeneem word.

Wanneer 'n leerder by ES le Grange Skool opgeneem word, het hy reeds die nodige toetse deur 'n kundige ondergaan, wat bepaal of hy wel 'n verstandelik erg gestremde leerder is. 'n LSEN nommer word aan hierdie leerder toegeken deur die Departement van Onderwys, wat dan dien as sy verwysing. By die skool word Mahlangu (1989:19-23) se Goodenough toets, sowel as 'n evalueringstoets wat die skool self opgestel het, deur 'n opvoeder gedoen om die leerder se verstandsonderdom vas te stel. Aangesien hier nie faktore soos emosie by hierdie toetse betrokke is nie, dien dit slegs as 'n riglyn van die kind se verstandsvermoë om sodoende te bepaal in watter klas hierdie leerder geplaas moet word. Tydens die Goodenough toets, word van die leerder verwag om 'n mantekening te doen. 'n Punt word aan elke detail, byvoorbeeld oë, ore, arms, ensovoorts, toegeken. Daar is 'n moontlikheid van 'n totaal van 49 punte wat toegeken kan word. Volgens die totaal word die verstandsonderdom van die leerder volgens 'n bepaalde formule uitgewerk.

Die volgende sketse is voorbeelde wat Mahlangu (1989:22) gee om te demonstreer hoe die verstandsonderdom van 'n leerder bepaal word.

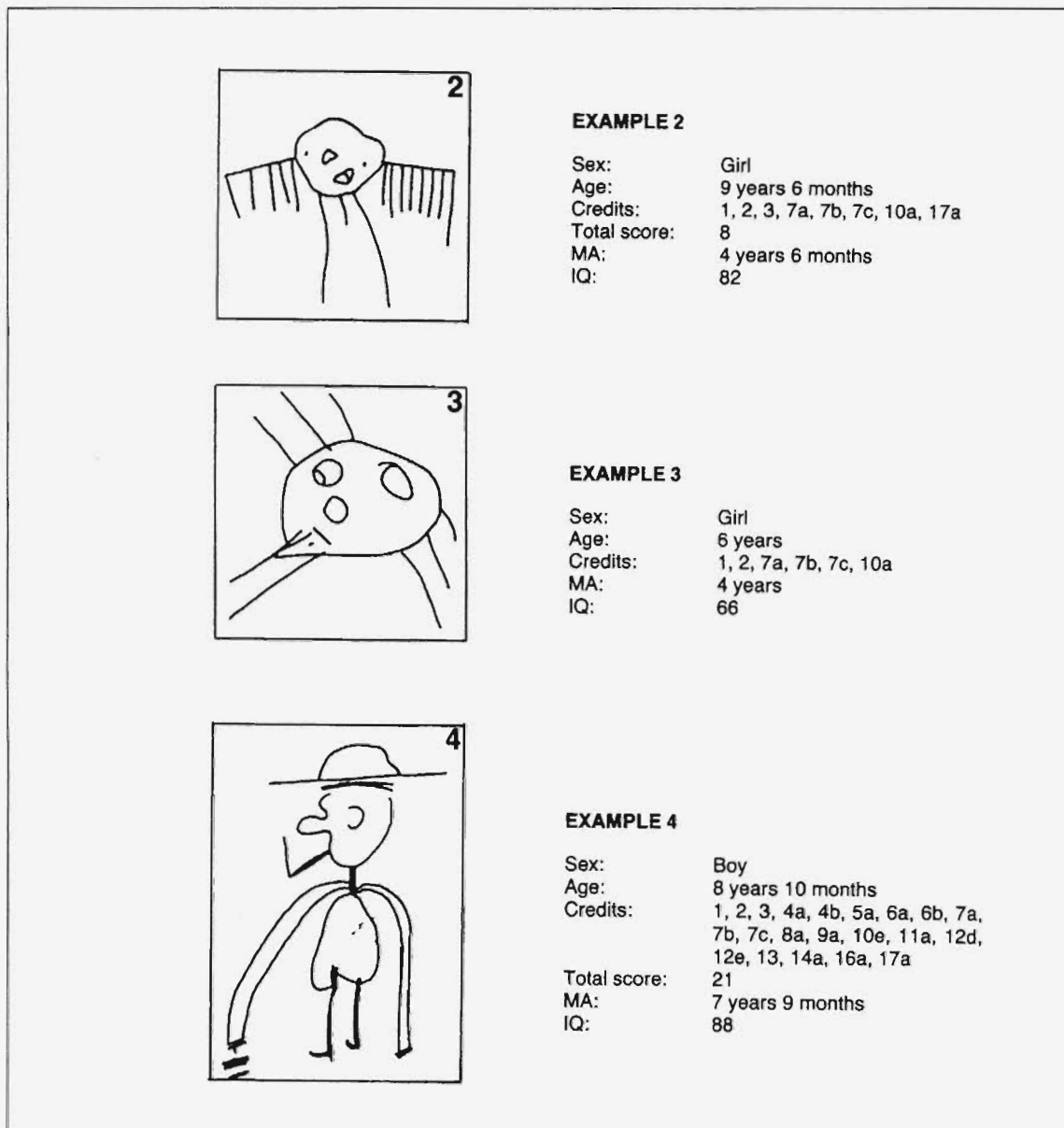
Figuur 3: Voorbeeld van 'n manlike leerder se mantekening met 'n kronologiese ouderdom van 5 jaar en 7 maande.



(Mahlangu, 1989:22)

Die krediete word aangedui, gevolg deur die totale telling, wat bepaal dat sy verstandsoouderdom die van 'n 7 jarige is. As sy IK daarvolgens bereken sou word, is dit 121.

Figuur 4: Mantekeninge van leerders wie se verstandsouderdom laer as hulle kronologiese ouderdom is.



(Mahlangu, 1989:23)

Geslag en ouderdom word aangedui, gevolg deur die spesifieke krediete, gevolg deur die totaal. Daarvolgens word hulle verstandsouderdom bepaal en laastens die IK van die betrokke leerder.

2.6 Aandagafleidbaarheidsindroom

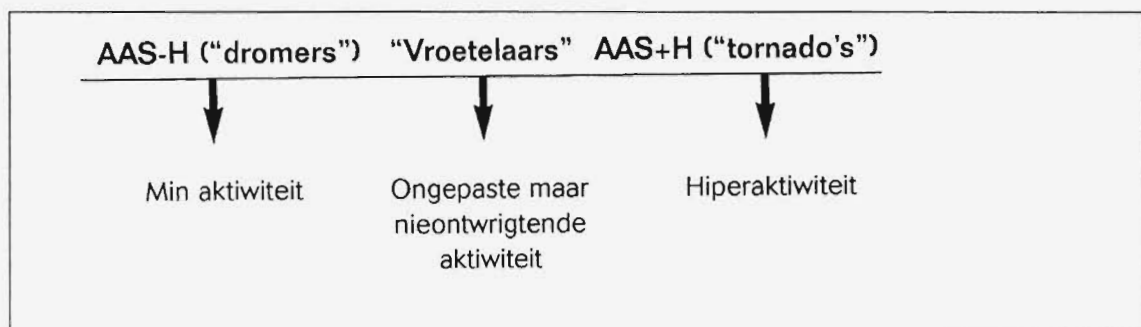
Omdat die onderwerp **verstandelik gestremd** so wyd is, word **aandagafleibaarheidsindroom** as 'n komponent daarvan, vir die doeleindes van hierdie studie bespreek. Die navorser het bevind dat baie van die verstandelik erg gestremde leerders in ES le Grange Skool ook aan een of ander vorm van **aandagafleibaarheid** ly. Dit is egter belangrik om daarop te let dat nie almal wat aan **aandagafleibaarheidsindroom** ly, verstandelik gestremd is nie.

Volgens Copeland en Valerie (1998:20) kan aandagafleibaarheidsindroom in twee kategorieë verdeel word, naamlik aandagafleibaarheidsindroom gepaardgaande met hiperaktiwiteit (Afrikaans AAS+H, Engels ADHD) of aandagafleibaarheidsindroom sonder hiperaktiwiteit (Afrikaans AAS-H, Engels ADD). Aangesien die terminologie ADD en ADHD meer algemeen gebruik word, word daar vir die doeleindes van hierdie studie van die Engelse terminologie gebruik gemaak.

Bester (2000:29) beweer dat konsentrasie 'n vaardigheid is, 'n komponent van die geheue wat wel deur onderrig verbeter kan word. Aandagafleibare leerders kan hierdie vaardigheid ook aanleer deur die daarstel van spesifieke strukture. Copeland en Valerie (1998:21) beweer dat impulsiwiteit die mees opvallende kenmerk van hiperaktiewe kinders is. Impulsiwiteit is gewoonlik ook die faktor wat die meeste ontwrigting veroorsaak in hierdie kind se lewe. Hierdie kinders word dikwels verantwoordelik gehou vir ander leerders se wangedrag.

Volgens Bester (2000:34) kan aandagafleibare kinders in drie groepe verdeel word. Die sigbare aktiwiteitsvlak van die drie groepe aandagafleibare kinders, kan soos volg skematies voorgestel word.

Figuur 5: Drie groepe aandagafleibare kinders.



(Bester, 2000:34)

Die **dromer** word dikwels as 'n stil, gehoorsame kind beskryf wat byna wegraak in die klasopset. Hy stel geen eise of vrae nie en is gewoonlik stil en skaam terwyl die **vroetelaar** gedurig vroetel of kriel. Hy het ses of meer van die simptome soos in die diagnostiese kriteria terwyl die **tornado** 'n gekombineerde tipe van bogenoemde twee is. Hulle is die opvallend hiperaktiewe kinders wat voorkom asof hulle **motories aangedryf** word. Die impulsiwiteit en aandagafleibaarheid van hierdie kind, beïnvloed gewoonlik sy skoolwerk, sy gedrag en sy interaksie met maats en volwassenes (Bester, 2000:41).

2.6.1 Aandagafleibaarheidsindroom sonder hiperaktiwiteit (ADD)

Vir die doel van hierdie navorsing, word die ADHD leerder hoofsaaklik beskryf, maar omdat daar soveel simptome tussen ADHD en ADD is wat ooreenstem, behalwe dat hiperaktiwiteit bykom by ADD, word ADD ook kortliks na aanleiding van die onderstaande tabel wat, aan die linkerkant, volgens Bester (2000:17) die simptome waarvolgens aandagafleibaarheid gediagnoseer word uitspel, bespreek. Aan die regterkant word dieselfde simptome vanuit 'n ander perspektief, gestel. Hoewel die tabel dui op ADD, is die simptome wat hier genoem word, ook van toepassing op kinders met ADHD.

Tabel 4: Simptome van ADD vanuit verskillende oogpunte.

Simptome van die “sturnis”	Simptome uit 'n ander perspektief
Aandagafleibaar.	Monitor konstant die omgewing.
Aandagspan is kort, maar kan vir lang periodes gefokus bly.	Het die vermoë om op enige tydstip die aandag te verskuif.
Swak beplanning, ongeorganiseerd en impulsief.	Aanpasbaar – gereed om dadelik van strategie te verander.
Onrealistiese tydsbesef.	Word nie moeg nie: het die vermoë om vol te hou wanneer die doelwit binne bereik is.
Ongeduldig.	Resultaatgeoriënteer.
Is nie vaardig met die omskakeling van konsepte na woorde nie. 'n Leesprobleem kan aan- of afwesig wees.	Visuele/konkrete denker wat duidelik 'n tasbare doel sien, selfs wanneer dit nie verwoord kan word nie.
Vind dit moeilik om instruksies te volg.	Onafhanklik.
Dagdromery.	Raak gou verveeld met sinlose take; geniet nuwe idees en opwinding.

Tree op sonder om oor gevolge na te dink.	Is bereid om risiko's te neem.
Swak sosiale vaardighede.	Haastig – vermors nie tyd met :”niceties” nie.

(Bester, 2000:17)

2.6.2 Aandagafleibaarheidsindroom met hiperaktiwiteit (ADHD)

Die term ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* – is meer algemeen as die Afrikaanse afkorting, AAS+H – Aandag Afleibaarheidsindroom en Hiperaktiwiteit. Vir die doel van hierdie studie word die term ADHD gebruik.

ADHD is ongeveer 100 jaar gelede geïdentifiseer toe die verwantskap tussen 'n breinbesering en gedragsprobleme ontdek is. Die oorspronklike term waaronder dit bekend was, was *Brain Damage Syndrome*. In die begin van die 20ste eeu, is die term *Minimal Brain Dysfunction* geïdentifiseer wat tot in die laat 1960's gebruik is (Copeland & Valerie, 1998:19). Vandag word die term *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* gebruik.

ADHASA onderskryf die term ADHD soos volg:

It refers to a child who has a small, but measurable, difference in normal brain function which causes the child to underachieve academically and to behave poorly, in spite of excellent parenting. This was once referred to as Hyperactivity, then Attention Deficit Disorder, and now Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Copeland en Valerie (1998:17) se siening in verband met ADHD en ADD is :

ADHD and ADD can be difficult to recognize, for the symptoms masquerade as learning disabilities, emotional problems, bad behaviour, poor parenting, stressed out environments, and overly demanding schools, among others.

Volgens Bester (2000:9) pas die meeste mense binne die strukture wat die samelewing daar stel en word daarom aanvaar. Omdat hiperaktiewe kinders soveel ongemak veroorsaak, word daar gewoonlik net op die probleme wat die onderwysstelsel as gevolg van hulle hiperaktiwiteit ervaar, gefokus.

Wat is ADHD

➤ **Medici se siening**

ADHD is die mees algemene neurologiese gedragsversteuring wat kinders kan beïnvloed en kan reeds van geboorte af teenwoordig wees. ADHD is oorerflik en kom voor onder alle bevolkingsgroepe en sosio-ekonomiese groepe. Dit word by 5 – 7 % van alle kinders aangetref en ongeveer 3 keer meer by seuns as by dogters (Barkley, 1990:16).

➤ **Ouers se siening**

Volgens me. Carlien Louw en me. Lies Rost, beskryf ouers die ADHD kind as iemand wat maklik gefrustreerd raak en dan sy humeur maklik verloor. Hulle is baie afleibaar en sukkel dus om te konsentreer. Die gevolg hiervan is dat hulle sukkel om opdragte te voltooi.

• **Diagnose van ADHD**

Ses of meer van die onderstaande simptome moet vir 'n termyn van minstens ses maande aanwesig wees en tot wanaangepastheid en strydigheid met die ontwikkelingsvlak lei:

- Slaag dikwels nie daarin om aandag op detail te fokus nie, of maak agtelosige foute in skoolwerk, werk of ander aktiwiteite.
- Vind dit dikwels moeilik om aandag gefokus te hou tydens die uitvoer van take of gedurende spelaktiwiteite.
- Dit kom dikwels voor asof hy nie luister as hy direk aangespreek word nie.
- Opdragte word dikwels nie uitgevoer nie en hy laat na om skoolwerk te doen, of verpligtinge by die werk na te kom (nie as gevolg van opstandigheid of 'n onvermoë om opdragte te verstaan nie).
- Ondervind probleme met die organisering van take of aktiwiteite.
- Take wat volgehoue verstandelike inspanning vereis, word dikwels vermy of hy hou nie daarvan nie of is teësinnig om by die take betrokke te raak.
- Benodighede vir take of aktiwiteite, byvoorbeeld speelgoed, boeke, ensovoorts, word dikwels verloor.
- Word maklik deur eksterne stimuli afgelei.
- Gereelde vergeetagtigheid in daaglikse aktiwiteite.

(Copeland & Valerie, 1998:25, Landsberg, 2005:368 en Hallahan, Kauffman & Lloyd 1985:132).

➤ **Hiperaktiwiteit**

Die HAT (1994:36) beskryf aktief as **bedrywig of vol energie**. Hiper, beteken **buitengewoon, oormatig, uitermate** volgens die HAT (1994:375). Hiperaktief beteken dus **buitengewoon bedrywig en vol energie**.

Volgens Copeland en Valerie (1998:21) vroetel hierdie kinders gedurig met hulle hande of voete, hulle sit nooit stil in die klas nie. Hulle hardloop of klouter oormatig in onvanpaste situasies. Hulle praat dikwels oormatig.

➤ **Impulsiwiteit**

Volgens die HAT (1994:415) is die verklaring vir impulsief om **volgens die aandrif van die oomblik te handel**.

Volgens Copeland en Valerie (1998:21) vind hierdie leerders dit moeilik om hulle beurt af te wag en antwoord hulle dikwels vroeë nog voordat die vraag klaar gevra is. Hulle tree baie keer op sonder om te dink en het 'n swak organisasievermoë.

➤ **Mediese diagnose**

Volgens die medici is daar vier hoofkategorieë wat 'n leerder as ADHD klassifiseer, naamlik hiperaktief, aandagafleibaar, impulsief en onoplettend. Aangesien ADHD oorerflik kan wees, word 'n deeglike studie van familiegeskiedenis gedoen deur middel van fisiese en neurologiese toetse om tekens van ADHD vas te stel. Erkende skale soos die *Conners Rating Scale* word gebruik om die kind se gedrag te observeer en akkuraat neer te skryf. Indien daar twyfel bestaan, word 'n EEG en brein skanderings gedoen oor sekere toestande (Copeland & Valerie, 1998:22).

➤ **Opvoeder se belewenis soos onderskryf deur ADHASA**

As samevatting, kan 'n persoon as ADHD beskryf word as die volgende simptome of kenmerke voorkom : hiperaktief, onoplettend, impulsief en aandagafleibaar.

➤ **Ouers se belewenis**

In 'n onderhoud met me. Carlien Louw, 'n terapeut wat hoofsaaklik met ADHD leerders werk, noem sy dat die ouers van die ADHD leerder, die volgende belewenisse aan haar rapporteer het:

- Kind is altyd honger.
- Kind eet aanhoudend soetgoed.
- Kind sukkel om te gaan slaap.
- Kind veroorsaak chaos:
 - * Aan etenstafel
 - * In inkopiesentrums
 - * Wanneer ouers by vriende gaan kuier.
- Kinders kla oor enige huiswerk, hulle "haat" skool.
- Kinders is huilerig in die oggend en wil nie skool toe gaan nie.

➤ **Algemeen**

Hiperaktiwiteit, aandagafleibaarheid en impulsiwiteit is verantwoordelik vir die meeste gedragspatrone en daarom word daar die meeste op hierdie terreine tydens behandeling gelet. Me. Amanda Bremner beklemtoon dit dat die konsentrasieprobleem gewoonlik die meeste probleme veroorsaak, want die omvang van hierdie probleem is baie moeilik meetbaar. Hulle kan baie goed konsentreer in 'n stil omgewing, of wanneer hulle met iets besig is wat hulle geweldig baie interesseer, byvoorbeeld rekenaars. Me. Carlien Louw beweer uit haar eie ondervinding, dat hierdie leerders vir ure doodstil voor die televisie sal sit.

Aangesien foutiewe diagnoses soms gemaak word omdat die kind se gedrag nie altyd konstant is nie, is dit belangrik dat die opvoeder die leerder verwys na 'n terapeut om die korrekte toetse te doen. Me. R. Vermaas beklemtoon die belangrikheid daarvan dat die kind geëvalueer

en ge-assesseeer moet word deur relevante terapeute, byvoorbeeld 'n remediërende terapeut, spraakterapeut, maatskaplike werker, ensovoorts, indien dit nodig sou wees.

- **Oorsake van ADHD**

Hoewel die presiese oorsaak van ADHD nog onbekend is, is daar wel nagevors dat ADHD 'n ooreflike toestand is en kan reeds tydens swangerskap die ontwikkeling van die brein beïnvloed. Dit is 'n gevolg van 'n versteuring van die geleiers van neurotrone in die brein (chemiese geleiers). Sommige navorsers beweer dat swak eetgewoontes een van die oorsake is van ADHD, veral die kleurstowwe en perserveermiddels in voedsel, wat hierdie kinders se breinfunksies verder versteur (Copeland & Valerie, 1998:55).

- **Spesifieke leergestremdhede wat met ADHD geassosieer word**

Ongeveer 50% van alle ADHD leerders het ook een of ander leerprobleem byvoorbeeld visuele perseptuele probleme, ouditiewe perseptuele probleme of fyn motoriese ontwikkelingsprobleme (Copeland & Valerie, 1998:167).

Daar is baie goeie medikasie vir hierdie sindroom beskikbaar, maar die behandeling van die ADHD leerder val buite hierdie navorsing.

2.7 Samevatting

Uit die voorafgaande is dit dus nou duidelik dat daar 'n verskil tussen leergestremd en leergestremd is, sowel as wat die moontlike oorsake van leergestremde hede kan wees. Voorafgaande dui dus op die kompleksiteit van 'n verstandelik erg gestremde leerder se samestelling.

Pavlicevic (1997:59) stel dit baie duidelik soos volg: "our minds are naturally predisposed to patterning" en aangesien die verstandelik erg gestremde leerder soveel kompleksiteit binne in homself ervaar en beleef, behoort dit duidelik te wees hoe afhanklik die verstandelik erg gestremde leerder van struktuur is. 'n Kombinasie van musiek met struktuur en 'n verstandelik erg gestremde leerder wat struktuur soek, kan dus net positiewe gevolge hê as daardie twee komponente mekaar aanvul en ondersteun.

HOOFSTUK 3

LITERATUURSTUDIE:

DIE INVLOED VAN MUSIEKSTRUKTUUR OP DIE VERSTANDELIK GESTREMDE LEERDER EN ENKELE GEVALLESTUDIES AS BEWYS HIERVAN

3.1 Inleiding

Philpott en Plummeridge (2001:203) beweer dat musiek 'n unieke rol in die ontwikkeling van die kind speel en daarom moet die musiek kurrikulum aangepas word om alle kinders, ongeag hulle vermoë of kultuur, te akkommodeer. Me. S. Jordaan, 'n vrywillige werker by die Vrystaatse Nasorgsentrum, het in 'n telefoniese gesprek, verduidelik dat haar hoofdoelwit is om kinders aan musiek en die genot daarvan, bloot te stel. Na aanleiding van haar ondervinding, beklemtoon sy die waarde van die musiek in die ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde leerder.

Musiek is 'n belangrike medium om die vermoëns van die verstandelik erg gestremde leerder te ontsluit (Schalkwijk, 2000:8) of soos Corke (2002:12) dit stel: "Music goes beyond the intellect and therefore is accessible to all levels of intelligence".

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat musiek 'n belangrike rol in die lewe van die kind speel en 'n plaaslike ouer, me. Lies Rost, stem hiermee saam. Om die uitwerking van musiek op die verstandelik erg gestremde leerder se ontwikkeling in totaliteit beter toe te lig, word die effektiwiteit en waarde van die struktuur in musiek en die gevolglike invloed daarvan op die ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde leerders, bespreek. Voorts volg 'n bespreking van voordele van musiekaktiwiteite wat toegepas kan word na aanleiding van gevallestudies.

Grobler (1987:39) en McLachlan (1978:113) beweer dat musiek nie moontlik is sonder klank nie. Na aanleiding van hierdie stelling, word klank kortliks bespreek, ten einde die uitwerking van musiek op die verstandelik erg gestremde leerder, beter toe te lig.

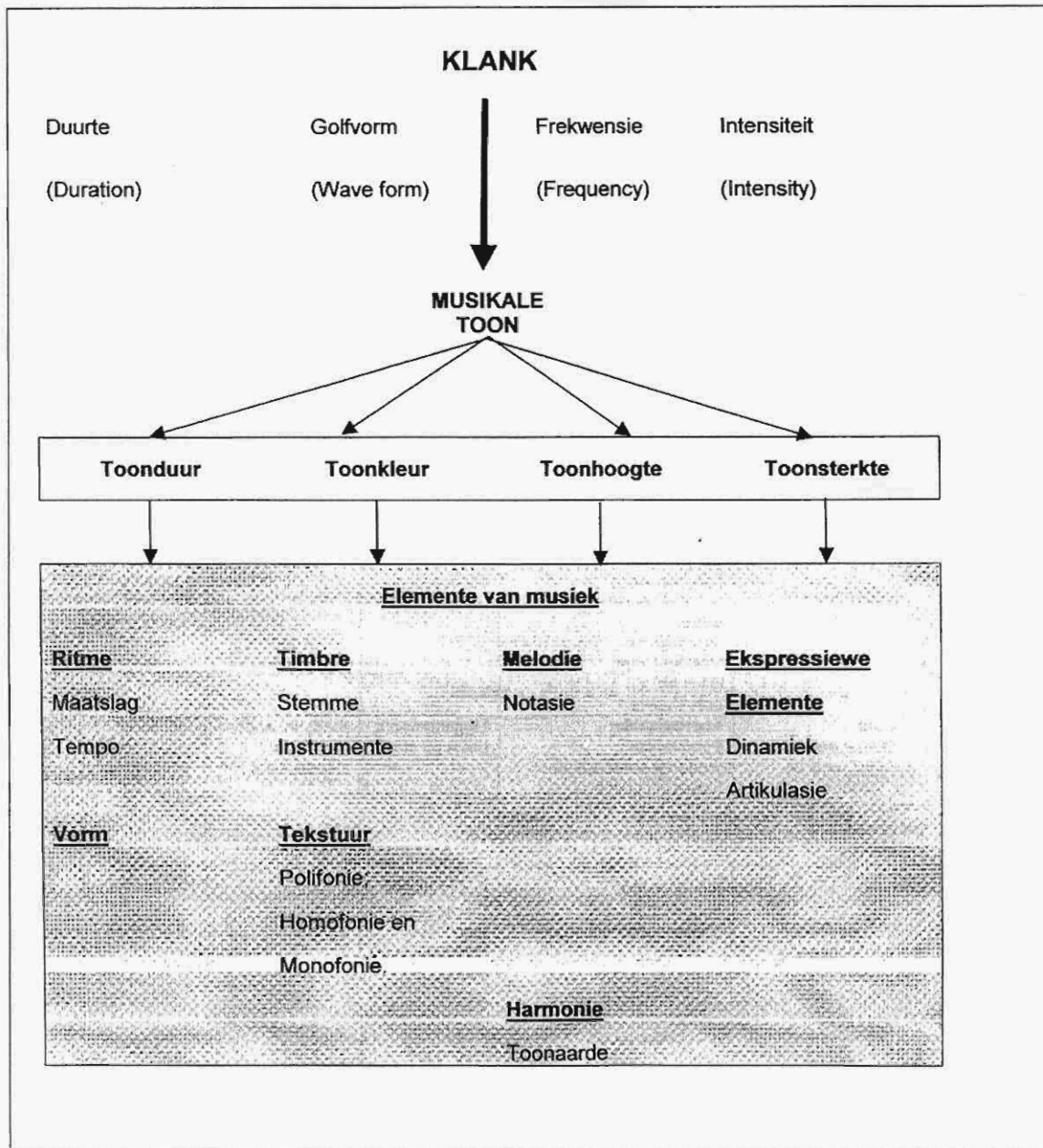
- **Klank**

Klank word versoorzaak deur vibrasie, maar 'n voorvereiste is dat hierdie klank **gehoor** of **gevoel** moet word. Die gehoor is weer afhanklik van die geheue in die interpretasie en diskriminasie van klank. Grobler (1987:40) se uitgangspunt is dat elke klank bestaan uit **duur**, byvoorbeeld kort of lang note, **toonhoogte**, byvoorbeeld hoë of lae klanke en **intensiteit**, byvoorbeeld harde of sagte klanke.

Die oorsprong van klank kan volgens Grobler (1987:40) op onder andere terreine soos byvoorbeeld deur middel van die **stem**, afkomstig van die **natuur** byvoorbeeld papier, glas of metaal, klanke met die **liggaam** byvoorbeeld handeklap of voetestamp, **tradisionele instrumente** byvoorbeeld slaginstrumente of **elektroniese klanke**, geskied.

Van der Merwe (2006:33) verduidelik klank aan die hand van onderstaande diagram.

Figuur 6: Skematiese voorstelling van klank



(Van der Merwe, 2006:33)

Heiberg en Steyn (1982:8) beweer dat kinders van nature sensitief is vir klanke. Klank en beweging vorm dus 'n intergrale deel van die kind se vroegste waarnemings en ervarings. Volgens hulle is daar bewyse dat:

- Minder as drie dae oue suigeling is in staat om op geringe ritmiese verskille te reageer.
- Suigeling opvallende reaksies toon by die aanhoor van spesifieke klanke.

- Feitlik alle suigeling op een of ander waarneembare wyse op verskillende tipes vokale en instrumentale musiek reageer.

Dalcroze (1967:81) dui daarop dat musiek 'n kombinasie van ritme en klank is en vervolgens volg dan ook 'n kort bespreking van ritme.

- **Ritme**

Die primêre element van alle musiek is ritme en ritme is 'n fundamentele lewensproses, 'n basiese grondslag van ons bestaan. Die volgende is voorbeelde van ritme wat in die alledaagse waar te neem is:

- Eweredige klop van die hart gee 'n goeie idee van tyd, maar dit is 'n onbewuste aksie, onafhanklik van die mens se wil, en daarom waardeloos in die proses van die uitvoering en persepsievorming van ritme (Dalcroze, 1967:38).
- Aksie van asemhaling is 'n reëlmatige proses.
- Opeenvolging van dag en nag.
- Opeenvolging van seisoene.

Tyd word in die HAT (1994:1112) beskryf as **gemete of 'n meetbare periode**. Kronobioloë bestudeer byvoorbeeld die ritme van die mens se liggaam.

Na aanleiding van Plato se stelling : "the whole of man's life stands in need of the right rhythm", beklemtoon Heiberg en Steyn (1982:72) die feit dat ritme op sigself sonder twyfel die basiese element – nie alleen van musiek nie, maar ook van die hele menslike bestaan is.

Ritme word volgens Grobler (1987:41) beskou as die oerelement in musiek wat net ten volle begryp kan word deur die liggaamlike ervaring van ritme. Dalcroze (1967:39) beskryf ritme as die "sense of time". Hy beskou ritme as beweging. Hy haal verder aan dat elke beweging tyd en ruimte in beslag neem. Ritme is nooit staties nie, maar beteken eintlik klank wat beweeg. Ritme kan net ten volle begryp word deur 'n holistiese, liggaamlike ervaring. Al die nuanses van tyd en al die nuanses van energie, kan deur die liggaam weergegee word (Grobler, 1987:41).

Volgens Kaemmer (1993:97) is ritme meer as net die basiese "beat". Dit is ook belangrik om te beseft dat ritme verskillend geïnterpreteer word in verskillende gemeenskappe en kulture. Kaemmer (1993:99) dui daarop dat daar soms geen aksente of rustekens in musiek teenwoordig is nie en dan word daar van vrye ritme gepraat. Die meeste van die wêreld se musiek, word egter gekenmerk deur metriese ritme, met ander woorde, die ritme kan op een of ander manier gemeet word. Metriese ritme, is gewoonlik dubbel – groepe van twee maatslae, trippel – drie maatslae of assimetries – onreëlmatige ritmes wat bestaan uit gekombineerde ritme patrone, byvoorbeeld 2 + 3 + 2 of 2 + 2 + 2 + 3.

Ritme kan dus saamgevat word as die reëlmatige opeenvolging van beweging.

3.2 Die waarde van struktuur in musiek

Pavlicevic (1997:81) beskryf die struktuur van musiek as 'n "relational concept", met ander woorde daar is 'n verwantskap tussen die verskillende konsepte waaruit musiek bestaan. Musiek bestaan dus uit interafhanklike onderafdelings. Wanneer daar na musiek geluister word, moet die volle omvang van die komponis se bedoeling dus deur die luisteraar geabsorbeer word.

Volgens Blume (1960:7-9) is die wese van musiek **vorm. Begrensing** is weer 'n voorvereiste van vorm. Die volgende komponente word in die fisiese klankwêreld begrens, naamlik die frekwensie (*toonhoogte*), toonduurte, amplitude, (*klankpeil of toonsterkte*) en toonspektrum (*timbre*). Hierdie vormkategorieë is volgens Blume basiese boustowwe van musiek. Hy som dit op deur dit te verdeel in **primêre vormkategorieë**, naamlik toonhoogte, toonduurte, toonsterkte en toonkleur (*timbre*) en **sekondêre vormkategorieë**, naamlik tempo, polsslak en ritme.

Toonhoogte en toonduurte, is stabiele verhoudings en is patroonmatig (Cronje, 1995:29). Met verloop van tyd het daar nog verdere ordening ten opsigte van bogenoemde twee kategorieë plaasgevind om musiek verstaanbaar en herhaalbaar te maak. Hierdie ordening word **sentring** genoem. Sentring verskaf 'n verwysingsraamwerk waarvolgens musiek sinvol gestruktureer word. Sentring is gesetel in:

- Die ordening volgens toonhoogtes en toonduurtes, met ander woorde melodies, harmonies, kontrapuntaal en ritmies.

- Die periodiese ordening volgens polsslae, mate, frases en periodes (Cronje, 1995:29).

Toonsterkte en timbre asook die sekondêre vormkategorieë, naamlik tempo, polsslag en ritme is verantwoordelik vir die besieling van musiek (Cronje, 1995:30). Blume (1960:7-9) se drie sleutelwoorde, naamlik **begrensing**, **sentrering** en **besieling** verwys na tersaaklike ooreenkomstige aspekte van die mens se betrokkenheid by musiek, naamlik die sensoriese, die konseptuele en die emotiewe (Cronje, 1995:30).

Primêre vormkategorieë kan gesien word as oorlewingselemente van die mens. Sonder die vermoë om toonhoogte te onderskei, kan daar nie tussen mense se stemme onderskei word nie (Cronje, 1995:31). Toonduurte dui op die vermoë tot die besef van tydsduur. Toonsterkte kan gewoonlik as gevaarsein dien. Daar kan byvoorbeeld deur middel van klankintensiteit bepaal word of gevaar naby of ver is. Hierdie vormkategorieë gee dus betekenis aan die lewe en is nodig vir die mens om te funksioneer. Musiek is die formele strukturering van hierdie menslike "attribute" binne 'n begrensde frekwensiegebied en tydsduur (Cronje, 1995:31).

Die struktuurinhoud van musiek bestaan uit **ekspressiewe elemente** wat bepaal hoe musiek uitgevoer kan word in terme van klankkwaliteit, tempo en dinamiek. **Samestellende elemente** dui op die samestelling van musiek deur die basiese elemente waaruit musiek opgebou word, naamlik ritme, melodie, tekstuur en vorm (Grobler, 1987:38).

- **Die waarde van musiek ten opsigte van emosionele ontwikkeling**

Musiek het die vermoë om die mens se gemoedstoestand te beïnvloed, om depressiewe gevoelens te oorkom, sowel as om hiperaktiewe persone te kalmeer. "It can change a dissatisfied and destructive mood to a satisfied and constructive one" (Podolsky, 1954:19). Nye (1979:5) lig die belangrikheid van musiek toe, deur daarop te wys dat die wêreld van 'n leerder gevul is met musiek, want hulle hoor dit op die radio en televisie, dus 'n bekende medium. Heiberg en Steyn (1982:6) sluit daarby aan deur daarop te wys dat musiek reeds vir duisende jare 'n integrale deel van die daaglikse bestaan van die mens vorm – beide in sy ontspanning, sowel as in sy werk. Die leerder word vandag op verskillende wyses en plekke met 'n wye verskeidenheid musiek gekonfronteer hoewel hulle nie noodwendig aktief daaraan deelneem nie, behalwe waar hy spontaan reageer en respondeer.

Hodges (1996:30) maak die volgende stelling “ ...all persons possess some degree of musicality, because everyone responds in some fashion to music of his or her surrounding culture ...”. Ansdell en Pavlicevic noem dat musiek nie noodwendig 'n verbale verduideliking vereis nie (2001:14). Musiek kan dien as 'n kanaal vir gesonde, opbouende, skeppende reaksie en 'n gesonde uitlaatklep vir beide die jeug en die volwassene (Pavlicevic, 2003:8,15).

- **Die waarde van musiek ten opsigte van gedragsvorming**

Musiek skep die geleentheid vir sosiaal aanvaarbare selfuitdrukking, die aanvaarding van verantwoordelikheid, die bevordering van verbale en nie-verbale kommunikasie, samewerking en kompetisie in sosiaal aanvaarbare vorme, vermaak en ontspanning, sowel as die ontwikkeling en beoefening van sosiale vaardighede en persoonlike gedragspatrone (Sears, 1996:41). Nzewi (2005:156) beweer dat musiek selfvertroue gee aan teruggetrokke mense: “Music affects the mind in a manner that calms a troubled or angry mood”. Van der Merwe (1986:11) meen dat musiek mense intellektueel ontwikkel en help met totale dissipline. Sy lê klem op die feit dat musiek daartoe bydra om die mens se selfbeeld te ontwikkel en die leerder kan help om selfvertroue te bou. Sy beklemtoon ook die feit dat musiek die vermoë om te konsentreer, ontwikkel.

Welsbacher (1989:92) beweer dat:

... the ultimate 'prize' of the education of special education children to develop skills that will help them learn, is music ... music is music, not a model or an approximation of it. The medium is the message. Music provides the 'reality' of being exactly the same to them (special education children) as to anyone, and the opportunity for learning its content and appropriate behaviours without being penalized for poor language skills...

Musiek is dus 'n middel wat kan lei tot die verhoging van die verstandelik erg gestremde leerder se selfbeeld en stel hom instaat om sosiaal deel te neem aan sekere aktiwiteite, in hierdie geval dan musiek aktiwiteite.

Nye (1979:107) maak die stelling dat musiek genotvolle ervarings en 'n struktuur waarbinne uitdrukking van emosies, hetsy kreatief, frustrasies, vrese, hartseer, blydschap, gesamentlik met leer plaasvind, voorsien. Wanneer daar na musiek geluister word of dit uitgevoer word, vind daar verskillende vorme van ervarings plaas. Sears (1996:31,33,39) kategoriseer hierdie ervarings soos volg: ervaring

binne struktuur, ervaring in selforganisering en ervaring in verwantskap met ander. Ervaring binne struktuur verwys na alle individuele gedrag wat benodig word en deel is van die musikale ervaring. Hierdie gedrag wat vereis word, sluit tyd-geordende gedrag (oomblik-tot-oomblik toewyding totdat die musiek voltooi is), vermoë-geordende gedrag (aanpassings volgens fisiese vermoëns), affek-geordende gedrag (beleving en emosies) en sensoriese-gedrag (bewuswording, ontwikkeling en verfyning van sintuie), in. Voorts skep musiek tydens hierdie ervaring die geleentheid vir selfuitdrukking, aanvaarding van sekere beperkings (gestremdheid) positiewe of negatiewe versterking, genot, sukses en bevordering van selfbeeld.

- **Die waarde van musiek ten opsigte van genot**

Grobler (1987:1) dui daarop dat daar reeds in die spel van die kleuter, ritmiese beweging en spontane sang te bespeur is. Klank en ritme moedig die kind tot deelname aan.

Praktiese musiekmaak, naamlik deelname aan sang, instrumentale spel, beluistering, beweging en skeppende aktiwiteite, is die media waardeur die vorming en ontwikkeling van bepaalde begrippe moontlik gemaak word. Die struktuur van musiek vorm volgens Heiberg en Steyn (1982:3) die raamwerk waarin hierdie musikale ervarings vir die leerder beplan word.

Nye (1979:5) maak die stelling dat musiek die geleentheid aan 'n leerder gee om die gevoel van sekuriteit en sukses te ervaar, omdat hy homself deur middel van musiek kon uitdruk, en dit is positief in enige leerder se lewe. Die leerder en musiek vorm 'n eenheid by die beoefening van musiekleeraktiwiteite, aangesien interaksie ontstaan. Indien die leerder toegelaat word, word sy kreatiwiteit deur musiek ontwikkel. As die opvoeder die leerder se tekortkominge in ag neem en hom toelaat om volgens sy eie vermoë te reageer, word die leerder se selfbeeld positief beïnvloed. Musiek laat toe dat daar interaksie tussen leerders plaasvind. Hulle leer dus om ander leerders ook in ag te neem. Musiek is dus die medium waardeur positiewe interaksie tussen leerders bevorder word. Leerders leer dus om mekaar, ten spyte van die ander se tekortkominge, te aanvaar. Musiek laat leerders toe om aan mekaar te demonstreer waartoe hulle instaat is.

- **Die waarde van 'n gestruktureerde werkswyse**

Schalkwijk (2000:8) en Corke (2002:16) beweer dat musiek 'n medium is waarvolgens 'n doelbewuste plan van aksie uitgewerk kan word om 'n verstandelik erg gestremde leerder te ontsluit. Philpott en Plummeridge (2001:197) stel dit duidelik dat die opvoeder van die verstandelik erg gestremde leerder seker moet maak dat sy verwagting te alle tye realisties is. Daar is 'n spesifieke ritueel, 'n roetine, 'n persepsie van wat gaan volg. Hierdie proses is mens-gesentreerd, maar die raamwerk is 'n gestruktureerde werkswyse (Corke, 2002:16). Een van die redes wat Philpott en Plummeridge (2001:198) beklemtoon waarom 'n goeddeurdagte, gestruktureerde manier van werk so belangrik is, is omdat daar "... too many unstructured experiences in their lives is." Corke (2002:16) sluit hierby aan deur daarop te dui dat 'n positief, gestruktureerde raamwerk 'n veilige ruimte vir die leerder skep om net homself te wees, aangesien die verstandelik erg gestremde leerder nie goed funksioneer as daar nie duidelike grense vir hom gestel word nie. Sy beklemtoon egter die belangrikheid van balans tussen struktuur en vryheid om daardie struktuur te volvoer. In die proses ervaar die verstandelik erg gestremde leerder sukses en hy voel hy beteken iets, dus word sy selfvertroue uitgebou.

- **Die waarde van musiek ten opsigte van taalontwikkeling**

Musiek is 'n taal, 'n kommunikasiemiddel, maar in plaas van woorde is die ekspressie-media klank en ritme (Heiberg & Steyn, 1982:2). Die gevolg hiervan, is dat die leerder wat kommunikasieprobleme het, nie daardeur gekortwiek word nie. Samesang lewer 'n belangrike bydrae tot elke mens se emosionele en sosiale aanpassing en is dus terselfdertyd 'n emosionele ontladingsproses sowel as 'n goeie kommunikasiemiddel (Van der Merwe, 1986:18).

Musikale belewenisse wat die verstandelik erg gestremde leerder van sekere konsepte en woordeskat bewus maak, kan hom help om oor die algemeen makliker te kommunikeer. Musiek en taal (spraak) is nou verwant, en goed deurdagte musiekaktiwiteite, kan die leerder help om makliker te praat en sekere woorde beter te verstaan (Mark, 1978:223).

- **Die waarde van musiek ten opsigte van sosiale ontwikkeling**

Plummeridge (1991:11) beskryf musiek as 'n unieke dissipline met eie standaarde, prosedures, tegnieke en vaardighede. Musiek stel die moontlikhede daar vir persoonlike en sosiale ontwikkeling van die kind. Nye (1979:44) en Van der Merwe (1986:18) beweer dat die leerder sosiaal ontwikkel deur middel van musiek, want hulle leer byvoorbeeld om beurte te maak as hulle byvoorbeeld die slaginstrumente moet deel.

Heiberg en Steyn (1982:2) beklemtoon die volgende by die gebruik van musiek om die leerder te ontwikkel:

- Deur middel van selfontdekking en selfskepping word musiek 'n belangrike en natuurlike uitdrukkingsmedium vir die leerder.
- Die ontwikkeling van die kind se luistervermoë kan as een van die belangrikste musikale vaardighede beskou word.

- **Die waarde van musiek vir liggaamlike ontwikkeling**

Nye (1979:45) dui op die fisiese ontwikkeling van die leerder deur middel van musiek, naamlik om beheer van die liggaam te ontwikkel, sowel as om hulle eie tekortkominge te ontdek. Motoriese vaardighede word ontwikkel sodat die leerder beter beheer oor sy liggaam het (Nye, 1979:107). Indirek bevorder die kind dus sy nie-verbale kommunikasie deurdat hy sy liggaam kan gebruik om homself uit te druk.

Grové (1991:110) wys daarop dat die menslike liggaam drie basiese elemente wat in musiek gevind word, naamlik klank, maatslag en ritme, bevat. Voorts stel hy dit dat wanneer musiek gespeel word, resoneer die mens se liggaam saam met die musiek soos 'n stemvurk. Breingolwe het ook 'n ritme en skakel dus by die ritme van die musiek in. Stadige Barokmusiek het die vermoë om die breingolwe na 'n alfaritme, wat dui op 'n ontspanne gemoedstoestand, te verander, maar terselfdertyd die breinfunksies te verhoog terwyl die liggaamspanning verlaag. Barokmusiek help die mens dus om te ontspan terwyl konsentrasie verhoog. Daar is bewyse dat 'n groter deel van die brein gebruik word, wanneer daar na Klassieke musiek geluister word.

3.3 Voordele van musiekaktiwiteite

Die verstandelik erg gestremde leerder het dieselfde sosiale behoeftes as die hoofstroom leerder, maar dit is vir hom moeilik om met ander mense te kommunikeer (Mark, 1978:222). Musiekaktiwiteite skep vir die verstandelik erg gestremde leerder genotvolle ervarings saam met sy maats. Musiekspeletjies en -aktiwiteite is dus belangrik in die opvoeding van hierdie leerder, veral omdat spel, as 'n integrale deel van alle kinders se lewe, 'n belangrike middel is om leer te laat plaasvind. Hierdie stelling sluit aan by Corke (2002:30) se teorie dat 'n kind se speelsheid ontwikkel moet word. Bogenoemde word in die leerarea Kuns en Kultuur, in die leerplan vervat.

Volgens Mark (1978:224) geniet gestremde leerders musiek baie en put hulle baie voordele daaruit. "Handicapped children are, so to speak, imprisoned by their disabilities, and the arts offer a means of release that is not only aesthetic, but therapeutic".

Ritme en beweging in die vorm van musiekspeletjies, dwing die verstandelik erg gestremde leerder om sekere instruksies te volg, en op hierdie wyse word daar baie meer sukses met die vaslegging van begrippe behaal (Mark, 1978:224). Volgens die ervaring van die navorser, is die verstandelik erg gestremde leerder gewoonlik nie baie verbeeldingryk nie, en vind hy dit moeilik om enige abstrakte begrippe te verstaan. Speletjies wat musiek insluit, is 'n groot hulp in hierdie opsig. Deur middel van ritme en beweging op die maat van musiek, word die leerder gehelp om sy groot motoriese bewegings te ontwikkel, sowel as sy verbeelding te gebruik (Mark, 1978:224).

Agterstande by die verstandelik erg gestremde leerder, soos byvoorbeeld groot en klein motoriese agterstand, kognitiewe disfunksies, spraakprobleme, swak selfbeeld, ensovoorts, kan deur middel van musiek ontwikkel word, al is dit net omdat kinders baie by mekaar en uit mekaar se ondervindings leer. Een van die belangrikste voordele van musiekaktiwiteite, is die feit dat die leerder voel hy is ook tot iets instaat – dit bevorder sy selfvertroue (Schalkwijk, 2000:15). Die rede hiervoor kan wees dat die aandag van die leerder afgetrek word en op die musiek gefokus is – dit impliseer nie dat die leerder nie belangrik is nie. Schalkwijk (2000:17) stel dit soos volg :

Participation in a musical activity can provide him with a great sense of pleasure and could even contribute to the development or strengthening of his self-confidence. For others, participation in a music group can lead on, amongst other things, to becoming accustomed to order and learning to adapt to arrangements and rules.

Die belangrike in hierdie opsig is egter dat die opvoeder te alle tye voorbereid moet wees om musiek effektief te benut (Mark, 1978:220).

Musiekaktiwiteite kan volgens Philpott en Plummeridge (2001:197) 'n positiewe invloed op die verstandelik erg gestremde leerder hê aangesien leerders op 'n nie-verbale manier kan kommunikeer. Hulle kan saam met die musiek neurie, of van ander liggaamsgeluide, byvoorbeeld liggaamsslagwerk, gebruik maak om uiting aan hulle emosies te gee. Die keuse van instrumente waarmee die leerder speel, kan aangepas word by die leerder se liggaamlike gestremdheid.

Hoewel Mark (1978:223) die volgende stelling maak, "It is unusual for mentally disabled children to be able to perform as well as normal children on a musical instrument, but many have developed sufficient skills to participate", is dit wel moontlik om die verstandelik erg gestremde leerder in ensembles te laat optree, soos blyk uit die feit dat elke leerder by ES le Grange Skool in 'n slagorkes speel. Daar is agt slagorkeste by die skool wat toelaat dat elke leerder volgens sy vermoë kan deelneem hetsy deur net as beginner 'n geraas saam met musiek, in die vorm van CD begeleiding, klavierbegeleiding of klawerbordbegeleiding ten maak, of om ritmies saam te speel of om, by die meer gevorderde orkeste die dirigent dop te hou en te kyk wanneer dit sy beurt is om te speel.

Groepsmusiekaktiwiteite is belangrik vir die ontwikkeling van sosiale vaardighede. Op hierdie wyse, word die leerder bewus van homself en van sy maats. Die leerder word gemotiveer om kontak met ander te inisieer deur nuwe maniere. Interaksie tussen leerder en opvoeder speel 'n sentrale rol in enige musiekaktiwiteit (Schalkwijk, 2000:60, Heiberg & Steyn, 1982:7).

Musiekaktiwiteite plaas die verstandelik erg gestremde leerder in 'n posisie om sy eie unieke, individuele styl te ontwikkel (Schalkwijk, 2000:96).

Samevattend bied musiekaktiwiteite:

- Stimulering van individuele groei.

- Ontwikkeling en stimulering van sosiale vaardighede.
- Ontwikkeling en stimulering van kognitiewe vaardighede.
- Ontwikkeling en stimulering van motoriese vaardighede (Schalkwijk, 2000:21).
- Ritmiese beweging met die hele liggaam ontwikkel growwe/groot motoriek.
- Bespeling van instrumente, vinger- en sangspeletjies ontwikkel fyn motoriek.
- Ritmiese beweging wat liggaamshouding en liggaamsbeheer bevorder, het 'n positiewe invloed op die balans van die kind.
- Hantering van instrumente, ontwikkel oog-hand-koördinasie.
- Sangspeletjies, liggaamslagwerk en ritmiese voetbeweging ontwikkel oog-voet-koördinasie.
- Sangspeletjies wat na albei kante van die liggaam verwys, sowel as hantering van instrumente is bevorderlik vir lateraliteit (Grobler, 1987:36).

3.4 Gevallestudies

Vervolgens twee gevallestudies om die waarde van musiek in die positiewe vorming van die verstandelik erg gestremde leerder, te beklemtoon.

Leerder A: Christiaan Naude,² 'n seun met kronologiese ouderdom van 15 jaar. Sy sosiale ouderdom is ongeveer 11 jaar en sy verstandsouderdom, gemeet volgens die Goodenough Draw-a man Test, soos bespreek in hoofstuk 2.5, is 10 jaar. Christiaan is op eenjarige ouderdom in 'n kinderskool geplaas.

Christiaan ly aan 'n ligte graad van outisme en is geïdentifiseer as 'n ADHD leerder. Volgens die sielkundige verslag toon hy 'n baie kort aandagspan en is baie afleibaar. Vanaf vyfjarige ouderdom is Christiaan op medikasie geplaas vir hiperaktiwiteit, kort aandagspan en aggressiewe gedrag. Die medikasie is geleidelik verwyder en tans gebruik hy geen medikasie nie. Op die oog af kom hy as 'n normale seun voor, maar sy outisme en ADHD is duidelik waarneembaar. As gevolg van hierdie sindrome, is gedragsprobleme Christiaan se grootste probleem. Die primêre doelwit van sy skoolopleiding, is om hom sosiaal aanvaarbaar te maak vir die samelewing. Christiaan is baie kreatief en hou daarvan om dinge te skep. Na vyf jaar wat ek sy klasonderwyser was, het hy geleer om my te vertrou. Outiste hou nie daarvan dat daar fisiese kontak met hulle gemaak word nie, maar soos verderaan beskryf word, het Christiaan my toegelaat om sy hand vas te hou as hy op die xilofoon speel. Skolasties vorder Christiaan redelik goed. Hy lees met redelike gemak en skryf netjies en presies. Hy presteer redelik goed met Gesyferdheid. Hy hou nie van die onbekende nie en kom gou onseker en skaam voor, hoewel hy 'n goeie woordeskat het en gemaklik kan redeneer met mense wat hy vertrou.

² Skuilnaam

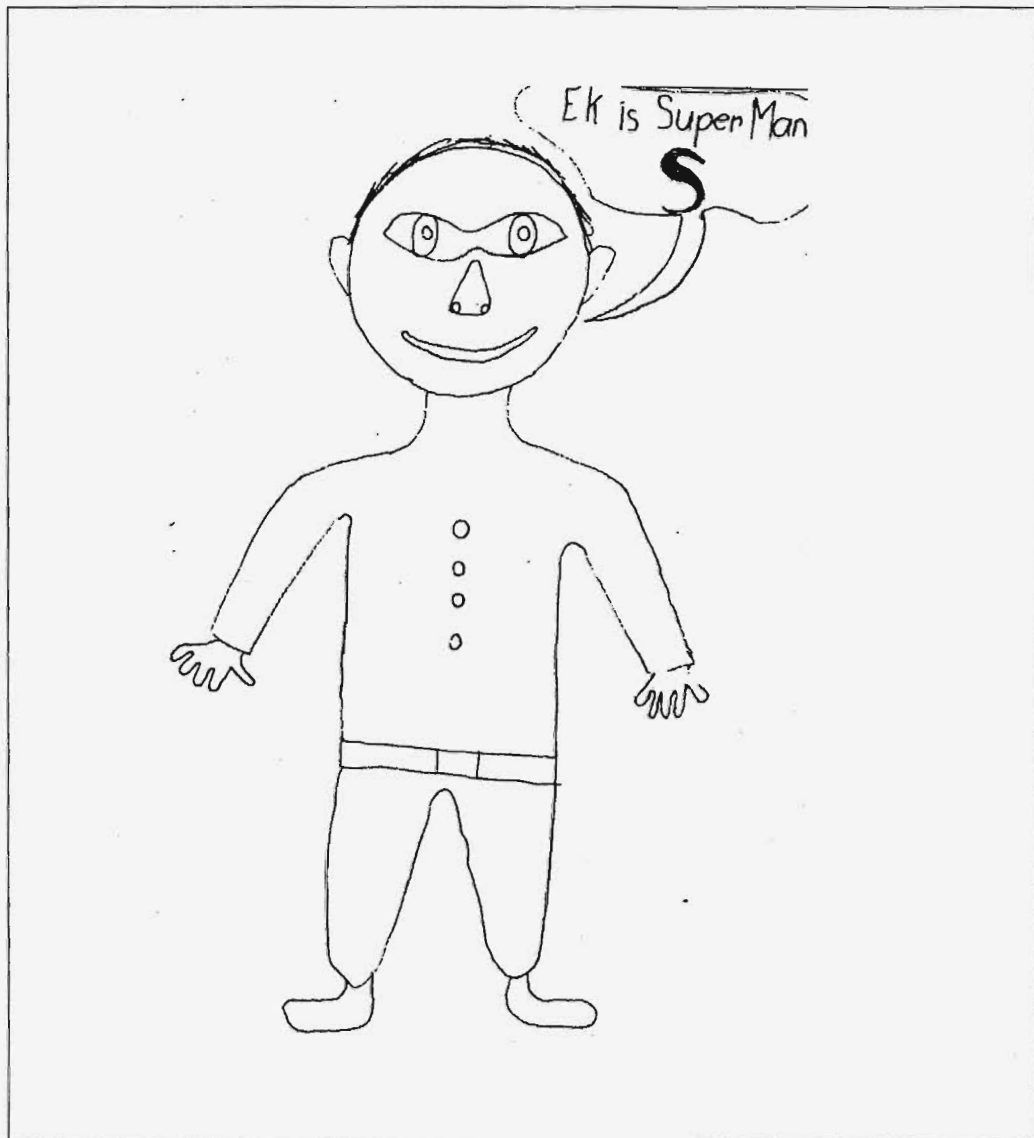
Toetsbattery wat deur 'n sielkundige vir sy evaluering gebruik is, was:

- Projektiewe Teken Tegniek (Boomtekening, Menstekening, Gesinstekening).
- Roberts Appersepsie Toets vir kinders (RAT).
- Senior Suid-Afrikaanse Individuele Skaal – Hersien (SSAIS-R).

Hiervolgens blyk dit dat Christiaan 'n gestremde kognitiewe vermoë het. Daar is 'n beduidende diskrepanisie tussen die verbale en nie-verbale skale. Sy langtermyn en korttermyn geheue, logiese en abstrakte redenering, numeriese vermoë en verstandelike helderheid skiet, ten opsigte van sy ouderdom, ver te kort.

Wat sy emosionele funksionering betref, blyk dit dat Christiaan soek na ondersteuning, vertroue en liefde. Hy ervaar gevoelens van onsekerheid, onbekwaamheid en minderwaardigheid. Hy toon 'n hoë vlak van angs wat kan lei tot afhanklikheid, kinderlike vermyding van realiteit, regressie en soeke na ondersteuning.

Figuur 7: Goodenough Draw- a man Test van Christiaan Naude, soos geteken op 30 Mei 2006, om sy huidige verstandsouderdom te bepaal.



(2006: Mantekening : Christiaan Naude)

Christiaan is deel van 'n groep van 12 leerders in 'n klas, waar almal wissel tussen die kronologiese ouderdom van 12 en 15 jaar. Verstandelik wissel hulle ouderdomme tussen 6 en 11 jaar. Emosioneel wissel die groep tussen 9 en 12 jaar. Hulle funksioneer min of meer op graad 2 vlak. Daar is verskeie sindrome in hierdie klas geïdentifiseer.

Christiaan hou baie daarvan om na musiek te luister. Soms is hy emosioneel en onttrek hom van die klas. Panfluitmusiek, met 'n tempo van ongeveer 64 tot 68 polsslae per minuut maak Christiaan rustig. Hy sal die musiek herken en 'n gesprek met my aanknoop om te vertel waar hy daardie musiek voorheen gehoor het. Hy sal geleidelik begin saam neurie terwyl hy, in sy eie wêreld voortgaan met dit waarmee hy besig is. Geleidelik sal hy dit waarmee hy besig is, los en baie stil terugskuif na sy tafel en voortgaan met sy werk asof niks ooit gebeur het nie. In hierdie geval het die musiek dus as 'n ontlaaier van sy emosie gedien.

Tydens 'n sessie met Christiaan, het die navorser 'n bekende CD gespeel. Op die oog af was hy onbewus van sy omgewing. Sy aandag was vasgevang deur 'n stukkie draad wat hy om en om in sy vingers gedraai het. In die helfte van die musiek, het die navorser die CD met 'n ander CD, wat Christiaan nog nooit voorheen gehoor het nie, vervang. Hy het onmiddellik gestop met die draadjie in sy hande, opgestaan en doelgerig na die navorser gestap en gesê die vorige stuk musiek is nog nie klaar nie. Die navorser het geantwoord dat daar nou eers na die nuwe CD geluister word, waarop hy geantwoord het dat daar na die nuwe CD geluister kan word as die ander musiek klaar gespeel het. Christiaan was ooglopend uit sy gemaksones en het glad nie geweet hoe om te reageer nie. Dit het gelyk asof hy in 'n tweestryd met homself was, hy wou graag die nuwe CD ook hoor, maar die vorige een moes eers klaar maak. Daar is 'n kompromie aangegaan dat, as Christiaan sy werk sou voltooi, die vorige musiek klaar geluister kan word en dan kan die nuwe CD gespeel word. Terwyl die bekende musiek gespeel het, het hy doodstil bly staan. Aan die einde van die musiek het hy gesê dat die ander CD nou gespeel kan word. Christiaan het sonder enige verdere teëstribbeling by sy bank gaan sit en sy werk voltooi. Die nuwe CD het hom so gefassinieer dat hy vrae oor die betrokke musiek begin vrae het.

Soos reeds genoem, speel elke kind by ES le Grange Skool in 'n slagorkes. Christiaan het met 'n klapper in die orkes gespeel hoewel hy baie keer nie sy samewerking gegee het nie, maar doodeenvoudig net eenkant gesit het. Hy is baie ritmies. Op 'n dag het hy voor 'n xilofoon gaan sit en vir 50 minute probeer om 'n melodie van 'n bekende lied te speel totdat hy dit reggekry het. Hy het hom nie gesteur aan die res van die orkes wat met iets anders besig was nie. As gevolg van sy effense middellynkruising probleem het hy 'n probleem gehad om in die middel voor die xilofoon te sit, alhoewel dit nie vir hom 'n probleem was om hoog of laag op die xilofoon te speel nie. Intendeel was dit vir hom die mooiste klank om glissando's op die xilofoon te speel. As hy sukkel, sal hy die navorser toelaat om sy hand te vat en te wys op watter note hy moet speel. Aangesien Christiaan kan lees, was dit hierna nie vir hom 'n probleem om volgens nootname nuwe liederes aan te leer nie. By die aanleer van nuwe musiek, sal hy aanhou totdat hy dit bemeester. Hy kan die vorm van die betrokke stuk identifiseer en uit opmerkings wat hy maak, oefen hy volgens 'n bepaalde metode. Hy is onbewus van sy omgewing tydens 'n oefensessie. Hy hou nie van immitasie nie en leer 'n stuk musiek op sy eie manier aan. As 'n opdrag van die opvoeder hom nie geval nie, sal hy dit ignoreer. Dit beteken nie dat hy nie op die navorser reageer nie – sy reaksie is juis om die navorser te ignoreer. Christiaan is 'n staatmaker xilofoonspeler in die skool se Senior A slagorkes. Hy word nie toegelaat om 'n oefening te ontwrig nie, maar word

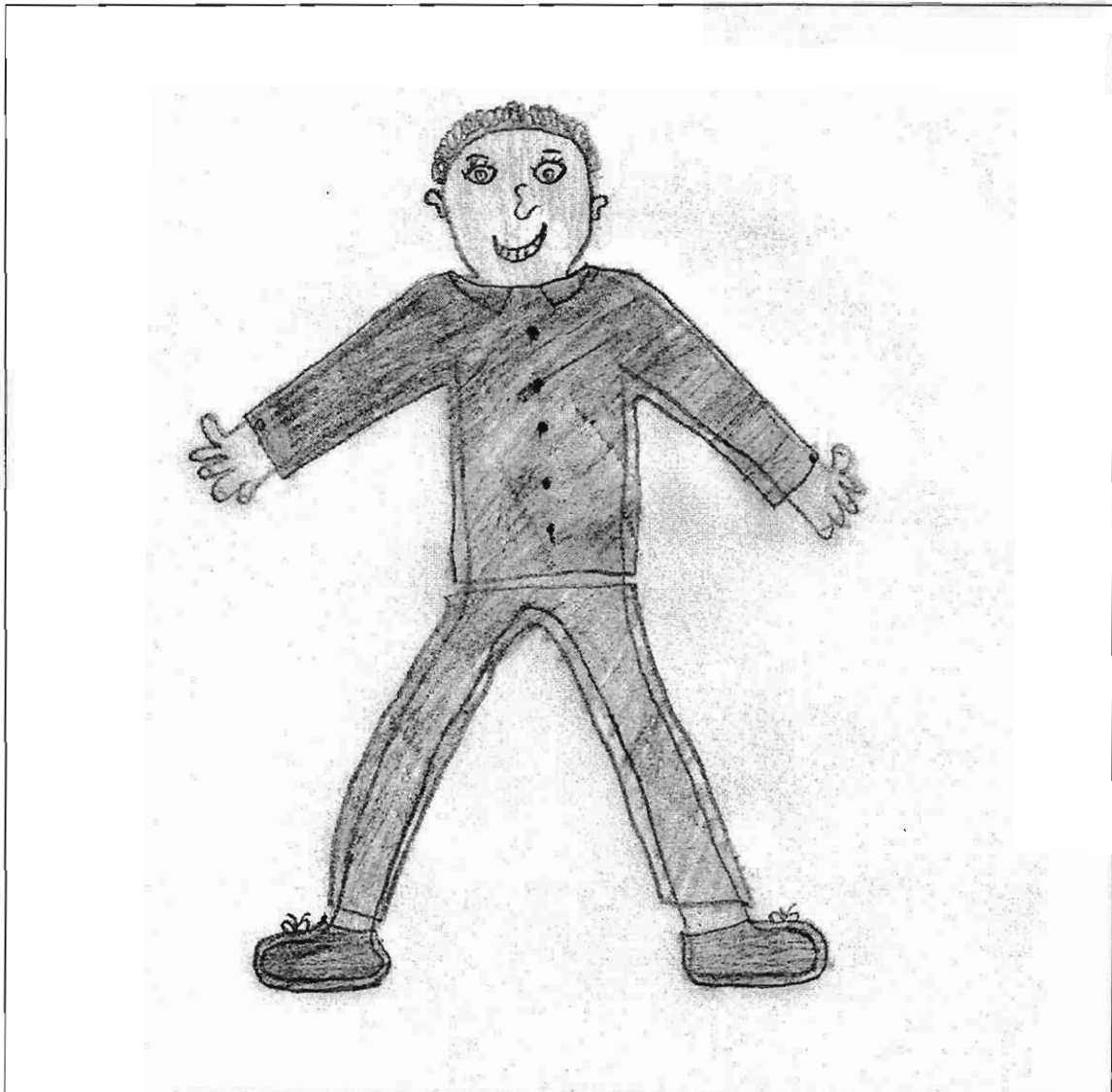
toegelaat om as 'n individu – volgens sy eie beperkings - te funksioneer. Dit is dus belangrik vir die opvoeder om buigbaar te wees en nie rigied teenoor 'n verstandelik erg gestremde leerder op te tree nie.

Leerder B: Jaco Botha,³ 'n seun met kronologiese ouderdom van 15 jaar. Sy sosiale ouderdom is ongeveer 12 jaar en sy verstandsouderdom, gemeet volgens die Goodenough Draw-a man Test, soos bespreek in hoofstuk 2.5, is ongeveer 11 jaar. Jaco is die oudste van twee seuns. Sy broer is ook in ES le Grange Skool. Sy ouers is geskei en hy bly by sy ma en stiefpa. Volgens Jaco se ma, is daar geen kontak met die biologiese pa nie. Sy ouers is lief vir hom en hoewel daar verseker finansiële nood by die huis is, sorg hulle op die oog af goed vir hom.

Jaco is oorgeplaas na ES le Grange Skool, nadat hy toetse by Witrand en Weskoppies ondergaan het. Volgens verslae wat van Weskoppies af ontvang is, ly hy aan elektiewe mutisme en sosiale fobie. Ontwrigtende gedragsversteuring is gespesifiseer, sowel as tekens van ouer-kind verhoudingsprobleme. Volgens bepaalde toetse, is hy in 2003 as 'n grenslyn intellektuele funksionerende seun gediagnoseer. 'n EEG is op hom gedoen, maar het normaal voorgekom. Probleme wat tydens sy evaluering gediagnoseer is, is 'n verhoudingsprobleem met sy pa, sowel as finansiële probleme wat die gesin sorgbehoewend maak. Sy funksionering is ongeveer op 'n IK van 50 bepaal.

³ Skuilnaam

Figuur 8: Goodenough Draw-a man Test van Jaco Botha, soos geteken op 30 Mei 2006, om sy verstandsouderdom te bepaal.



(2006: Mantekening : Jaco Botha)

Jaco het gedurende sy eerste 18 maande by ES le Grange Skool nooit gepraat nie. Musiek, soos bespreek word in hoofstuk 4, het hom daartoe gelei om hierdie mutisme te ontsluit. Jaco is 'n kreatiewe kind. Hy werk graag op die rekenaar. Hy kan lees en skryf en is met Gesyferdheid verder gevorder as die ander kinders in sy klas. Jaco het aanvanklik niemand in die skool vertrou nie, maar voer op hierdie stadium monotone woordewisseling met my. Jaco het die potensiaal om met inklusiewe onderwys in hoofstroom onderwys te funksioneer, maar as gevolg van sy sosiale fobie, is dit die navorser se persoonlike mening dat dit hom meer kwaad as goed sal doen, aangesien hy totaal terugtrek as hy bedreigd voel. Sy kommunikasievaardighede laat veel te wense oor.

Jaco is deel van 'n groep van 14 leerders in 'n klas, waar die leerders wissel tussen die kronologiese ouderdom van 12 en 16 jaar. Dit is 'n skolastiese klas en verstandelik wissel die leerders se ouderdom tussen 7 jaar en 11 jaar. Emosioneel funksioneer hierdie groep tussen die ouderdom van 6 jaar en 11 jaar.

Daar speel die heeldag sagte agtergrond musiek – enige vorm, solank dit 'n rustige atmosfeer skep - in die klas terwyl die leerders met hulle werk besig is. Jaco se werk is altyd vinnig en netjies en korrek gedoen, dus kry hy baie addisionele werk terwyl die ander nog besig is. Hy sal nie sommer uit sy eie met my as opvoeder kontak maak nie. Ek sou wel probeer om hom deel van die groep te maak, maar as hy nie wil nie, sou ek hom net uitlos. Hy neem 'n doelbewuste besluit om 'n persoon te ignoreer, en niks of niemand sal hom beweeg om iets te doen as hy nie so voel nie. Hy toon nooit enige vorm van emosie nie. Sou Jaco enigiets benodig – en dit is hoogs uitsonderlik, sal hy wys na die voorwerp, maar hy sal nie praat nie. Geleidelik het Jaco na my tafel gekom met voltooide werk wat ek moet merk, maar op geen manier sal hy praat nie.

Nadat Jaco 18 maande in my klas was, het hy op 'n dag, terwyl 'n lewendige opname van Helmuth Lotti in die agtergrond speel, met die applous duidelik hoorbaar tussen snitte, na my tafel gekom. 'n Monotone "gebrom" het gevolg terwyl hy afgemete en stadig vra: "Juffrou, hoekom klap die mense hande tussen die liedjies, want dit is baie lelik?" Dit was die eerste keer wat ek hom hoor praat het. So doodgewoon moontlik – onder omstandighede – het ek probeer verduidelik dat dit 'n konsert opname is en hoe dit werk en hoekom daar hande geklap word, waarop hy my weereens in 'n monotone stem geantwoord het, dat hy weet wat 'n konsert is, want hy het dit al op televisie gesien. Stadig het Jaco omgedraai en teruggestap na sy tafel.

Jaco het nooit aan enige aktiwiteite deelgeneem nie. Tydens 'n sessie, is daar voor al die leerders twee verskillende tipes slaginstrumente neergesit en aan hulle die opdrag gegee om na die musiek te luister en te probeer bepaal watter instrument sal die beste pas by dit wat hulle hoor. Jaco het hom glad nie aan die res van die klas of sy omgewing gesteur nie. Na hierdie aktiwiteit, is musiek voorgespeel en aan die leerders die geleentheid gegee om eers te sê aan watter dier die musiek hulle laat dink, en dan om te beweeg volgens die musiek. Terwyl Schumann se **The Wild Horseman** speel, het Jaco dood luiters die klapper opgetel en presies op maat soos die gallop van 'n perd begin speel. Toe die stuk verby was, het hy – asof niks gebeur het nie – sy klapper neergesit en aangegaan met sy werk.

Op hierdie manier is daar elke dag te werk gegaan en begin Jaco al meer deelneem aan ander aktiwiteite by die skool – hy neem op die stadium selfs aan sport deel. Hy praat nog steeds nie veel nie, maar sal wel met die mense wat hy vertrou, praat. Sy stemtoon is nog steeds op een toonhoogte en baie sag.

Jaco is ook een van die staatmaker xilofoonspelers in die Senior A slagorkes van die skool.

- **Gevolgtrekking**

Die feit dat Christiaan in 'n groep met ander leerders moet speel, is bevorderlik vir hom as mens veral ten opsigte van sy sosialisering. Dit leer hom dissipline, want hy moet inval by die res van die groep wanneer daar gespeel word. Dit is vir Christiaan moontlik om individuele sukses te behaal, wat baie goed vir die ontwikkeling van sy selfbeeld is – om sy eie woorde te gebruik: "Haai, Juffrou, vir die eerste keer luister mense na iets wat ek doen". Hy leer nou dat daar interafhanklike verbintenisse

bestaan. Hy leer om sy beurt af te wag. Hy leer dat hy 'n onontbeerlike faktor vir die sukses van hierdie groep is.

Die feit dat Christiaan sonder enige probleme hoog of laag of glissando's op 'n xilofoon speel, het gemaak dat hy sy middellynkruising probleem met gemak oorkom het.

Dat hy 'n bepaalde stuk musiek volgens die vorm daarvan aanleer, dui daarop dat die struktuur in die musiek 'n bepaalde invloed op die aanleer van nuwe werk, by Christiaan speel. Die struktuur van musiek ontwikkel dus Christiaan se potensiaal tot sy maksimum.

As die geval van Jaco in ag geneem word, word daar gepoog dat die atmosfeer in die klas rustig en ontspanne is, met agtergrondmusiek met 'n metronoomtyd van tussen 60 en 70 slae per minuut. Die belangrike feit is nie wat Jaco gesê het nie, maar wel dat hy vir die eerste keer gepraat het. Volgens Jaco se ma, praat hy ook nie by die huis nie. As daar meer in diepte op Jaco se geskiedenis ingegaan word – waarvan 'n beskrywing vir die doel van hierdie studie nie nodig is nie – kan daar met redelike sekerheid aanvaar word dat 'n vorm van trauma in sy vroeë kinderjare, hierdie mutisme en sosiale fobie veroorsaak het. Dit kan dus as 'n tipe verdedigingsmeganisme gesien word, wat in werking is vir solank as wat hy bedreig voel. Musiek het egter gehelp om hom veilig te laat voel.

Musiek het vir Jaco die kanaal oopgemaak om te begin kommunikeer. Die slagorkesperiode is positief vir die bevordering van Jaco se sosiale vaardighede. Dit laat hom voel dat hy tot iets positief in staat is, met ander woorde dit bevorder hulle selfvertroue.

Heeltemal anders as Christiaan, leer hy sy betrokke party aan deur te imiteer wat aan hom voorgespeel word. Tydens die aanleerstadium, sal Jaco ophou speel as hy 'n fout maak – hy hoor onmiddellik die fout en dan weet hy nie hoe om op hierdie fout van hom te reageer nie – hy lyk by tye selfs angsbevange totdat ek as opvoeder vir hom sê dat hy 'n fout mag maak. Sy gesig is totaal uitdrukkingloos wanneer hy speel, hoewel sy liggaam op maat van die musiek saam beweeg.

Soos bespreek, is ritme en melodie die mees oorheersende elemente van musiek. In hierdie geval, is dit duidelik dat die ritme van die gallopende musiek, Jaco

aangespoor het om die klapper op te tel en saam te speel. Musikale belewenisse het vir Jaco van sekere konsepte en woordeskat bewus gemaak. Musiek het hom gehelp om makliker te kommunikeer. Soos vroeër bespreek, kan 'n oorsaak wees dat die aandag nie op Jaco nie, maar op die musiek gefokus was, dus het hy veilig gevoel om die klapper op te tel en te begin speel.

Die slagorkes bevorder Jaco se selfdisipline aangesien hy op 'n gegewe oomblik moet doen wat van hom verwag word.

Hoewel dit moeilik is om te bepaal presies watter uitwerking musiek op Jaco het, kan die afleiding gemaak word dat musiek Jaco daartoe beweeg het om gedeeltelik bevry te word uit sy kokon van sosiale fobie en mutisme.

3.5 Samevatting

Musiek het 'n bepaalde struktuur en dit wil voorkom of dit juis hierdie struktuur is wat die verstandelik erg gestremde leerder "ontsluit". Die volgende aspekte is deur die navorser waargeneem:

- Ontwikkeling en stimulering van sosiale vaardighede.
- Ontwikkeling en stimulering van kognitiewe vaardighede.
- Ontwikkeling en stimulering van motoriese vaardighede.
- Ontwikkeling van groot motoriese vaardighede.
- Ontwikkeling van fyn motoriek.
- Ontwikkeling van oog-hand-koördinasie.
- Bewuswording van verskillende bewegingsmoontlikhede.
- Ontwikkeling van die leerder se luistervermoë.
- Bevordering van konsentrasievermoë.
- Eksperimentering met klankbronne.
- Ontwikkeling van ouditiewe en visuele aspekte.

HOOFSTUK 4

INTERAKTIEWE MUSIEKBENADERING

4.1 Inleiding

Aangesien alle leerders volgens die Witskrif (Suid-Afrika, 2001:7) die reg moet hê om te kan leer, word die konsep van inklusiewe onderwys kortliks in hierdie hoofstuk bespreek. Om 'n beter begrip van die verstandelik erg gestremde leerder te hê, word die holistiese ontwikkeling van die kind nagevors, gevolg deur 'n bespreking van die verrykingsmoontlikhede deur middel van musiekaktiwiteite vir hierdie leerders, met verwysing na die Corke model. Vervolgens word daar riglyne deurgegee vir die samestelling van 'n musiekklas. Hiervoor is dit noodsaaklik dat die beginsels van die Nasionale Kurrikulum (South Africa, 2002), kortliks neergestip word. Aangesien baie van die verstandelik erg gestremde leerders in ES le Grange Skool ook aan 'n vorm van ADHD ly word daar kortliks aandag gegee aan die hantering van die ADHD leerder in die klassituasie.

Corke (2002:30) se model berus op die volgende doelwitte van musiekaktiwiteite:

- Bewusmaking van die self.
- Die ontwikkeling van kommunikasievaardighede.
- Die bevordering van speelsheid.
- Die skep van 'n stimulerende atmosfeer en omgewing.
- Die aanmoediging van ontdekking.
- Die ontwikkeling van 'n ontvanklikheid vir genot en genoegdoening van ervaring.

4.2 Inklusiewe onderwys

Corke (2002:5) stel dit duidelik dat onderrig teen die pas van die kind se vermoë moet plaasvind. 'n Direkte uitvloeisel hiervan is dus dat die opvoeder die leerder se ontwikkelingsvlak moet vasstel en dan daarvolgens werk. Inklusiewe onderwys gaan oor die erkenning en respektering van leerders se individuele verskille en om op die ooreenkomste te bou. Die fokus is dus op leerplanne wat differensiasie moontlik maak sodat al die leerders daarby kan baat vind. Inklusiewe onderwys lê klem op die feit daar daar aanpassings en ondersteuning in die klaskamer moet plaasvind.

Donald *et al.* (2002:23) gee die volgende beskrywing van inklusiewe onderwys:

The term inclusive education refers to an education policy based on the principle of inclusion. Such a policy must ensure that the full variety of educational needs is optimally accommodated and included in a single education system. This involves different ways of meeting the diversity of learning needs – including what might be the specific needs of children who have experience different barriers to learning and development.

Zaaiman (2003:4) dui daarop dat die ingebruikneming van die term **inklusiewe onderrig** as 'n paradigmaskuif, wat geleidelik oor jare plaasgevind het, beskou word. Zaaiman (2003:4) verduidelik **hoofstroomonderrig** en **inklusiewe onderrig**, deur daarop te dui dat die verskil tussen die twee in die verhouding tussen die leerder en die gemeenskap is. **Hoofstroomonderrig** probeer volgens haar die leerder verander om by die gemeenskap aan te pas terwyl **inklusiewe onderwys** die klem verskuif na die gemeenskap se bereidwilligheid om 'n verandering te ondergaan sodat die leerder onvoorwaardelik aanvaar word. Gesien in bogenoemde lig, is dit duidelik waarom **inklusiewe onderwys** so belangrik is, aangesien elke leerder geakkommodeer moet word.

Die Witskrif (Suid-Afrika, 2001:7) definieer **inklusiewe onderwys** deur te sê dat alle leerders die reg moet hê om te kan leer, al is daar verskille byvoorbeeld dat die leerbehoefte verskil. Opvoedkundige strukture en onderrigmetodes moet dus aangepas word om al die kinders se behoeftes te voorsien.

4.3 Holistiese ontwikkeling van die kind

Plummeridge (1991:11) staan 'n holistiese benadering voor vir die ontwikkeling en opvoeding van die kind. Donald *et al.* (2002:27) beskryf holisme as "an inclusive and integrated way of seeing things, and where the whole is seen as more than the sum of parts". Balans is belangrik, dus moet daar 'n toepaslike verwantskap tussen die emosionele, fisiese, estetiese en spirituele ontwikkeling van die kind wees (Miller, 1996:3).

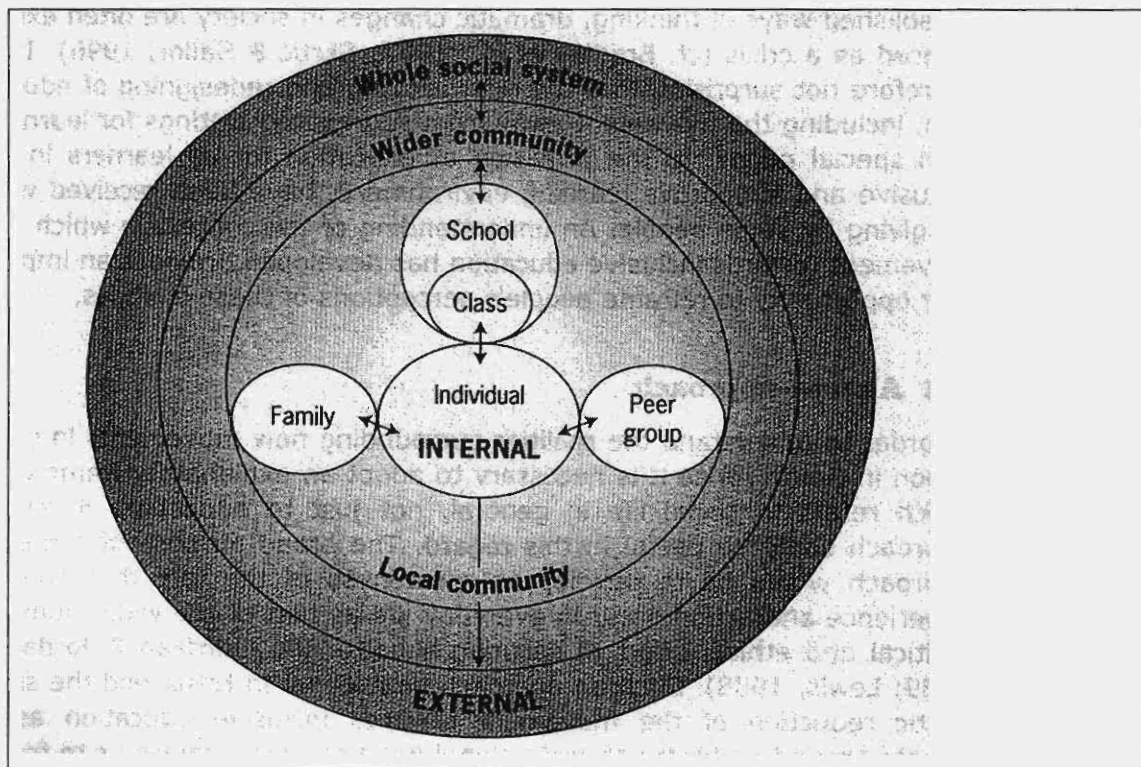
Donald *et al.* (2002:10) beklemtoon die verband tussen al die aspekte in die hele opvoedingsproses, naamlik:

- Die sosiale ontwikkeling van die kind.
- Faktore byvoorbeeld die leeromgewing.
- Interpersoonlike probleme.

'n Begrip van en met inagneming van hierdie tipe probleme, en hoe om hierdie probleme aan te spreek, kan positiewe resultate in die opvoeding van die kind, tot gevolg hê.

In die volgende figuur, dui Engelbrecht (2005:4) aan dat die hele gemeenskap 'n invloed het om die leerder as geheel te ontwikkel.

Figuur 9 : Invloede wat lei tot die holistiese ontwikkeling van die leerder.



(Engelbrecht, 2005:4)

Miller *et al.* (1990:2) beskryf 'n holistiese kurrikulum wat die ontwikkeling van 'n leerder se potensiaal tot gevolg het, soos volg:

The focus of holistic education is on relationships – the relationship between linear thinking and intuition, the relationship between mind and body, the relationship between various domains of knowledge, the relationship between the individual and community and the relationship between self and Self. In the holistic curriculum the student examines these relationships so that he/she gains both an awareness of them and the skills necessary to transform the relationships where it is appropriate.

'n Holistiese kurrikulum is dus belangrik om 'n leerder op alle gebiede te laat ontwikkel en vandaar die oorsprong van inklusiewe onderwys. Die kurrikulum dui op

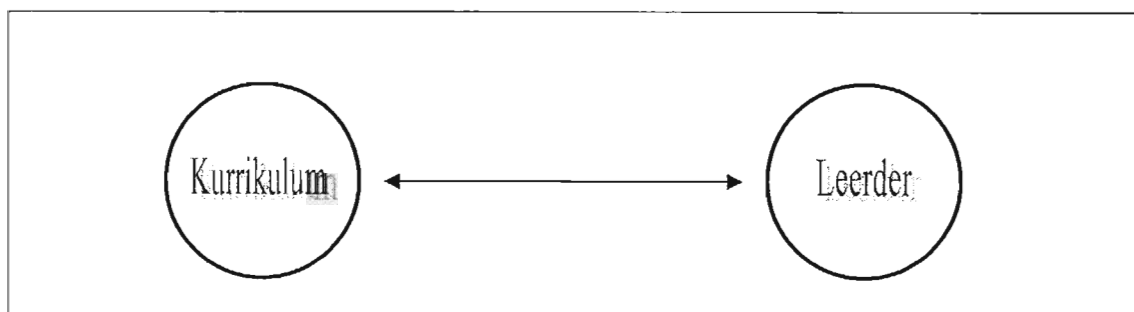
die samestelling van die leerprogram, die metodes hoe die leerinhoud oorgedra word, assesseringsmetodes en evaluasie (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:21).

Miller *et al.* (1990:3) verduidelik dat dit moontlik is om die leerder deur die kunste, spesifiek musiek, met behulp van 'n holistiese benadering tot sy volle potensiaal te ontwikkel. Die musiek van Mozart, Händel, Schubert en Bach is 'n uitstekende hulpmiddel om 'n dieper konneksie te ontwikkel. Om hierdie begrip beter te verstaan, word verskillende beskouings van die benadering van die leerder en onderrig, bespreek. Elke beskouing is gewortel in 'n wêreldsiening, wat verbind is aan verskillende filosofiese, psigologiese en sosiale kontekste.

- **Passiewe deelname**

Die leerder is 'n passiewe ontvanger van inligting soos geïllustreer in figuur 10. Oordra van kennis geskied op die tradisionele manier van onderwys. Dit kan gebeur dat die leerder in hierdie geval self probleme probeer oplos, maar die kurrikulum en die leerder word nog as twee aparte dele gesien.

Figuur 10 : Passiewe oordra van inligting.

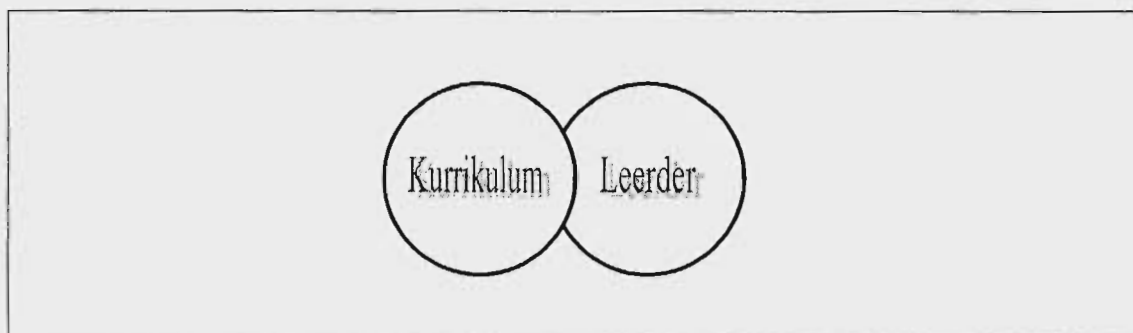


(Miller, Cassie & Drake, 1990:4)

- **Transformasie**

Die leerder is aktief betrokke by alle fasette van die leerproses soos aangedui in figuur 11. Onderrig geskied dus as gevolg van 'n paradigmaterskuiwing ten opsigte van beide opvoeder en leerder en 'n holistiese benadering word gevolg.

Figuur 11: Oordra van kennis as gevolg van aktiewe betrokkenheid van leerder.



(Miller, Cassie & Drake, 1990:5)

4.4 Musiekaktiwiteite

Verrykingsmoontlikhede deur middel van musiekaktiwiteite kan waargeneem word op bykans enige terrein van die ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde leerder (Pieterse, 1994:141-152). Die belangrikste vereiste van 'n musiekaktiwiteit vir hierdie leerder, is dat daar metodies te werk gegaan moet word en dit vereis deeglike beplanning. Schalkwijk (2000:18) stel dit soos volg: "... working to a plan ... as well as improving his ability to function ... is essential ...".

Sullivan en Willingham (2002:179) stel dit baie duidelik dat die doel van opvoeding is om te leer om te dink en hierdie proses kan deur die gebruik van musiekaktiwiteite bevorder word. Om te dink, beteken om die vermoë te hê om probleme op te los en besluite te neem. Om hierdie hele proses te vergemaklik, moet die opvoeder kreatief in sy aanbieding van 'n aktiwiteit wees. Schalkwijk (2000:19) sluit hierby aan met sy siening dat deeglike beplanning baie belangrik is. Musiekaktiwiteite kan die maklikste deur spel, aangeleer word. In die proses word die leerder se verbeelding ook aangegryp en ontwikkel (Sullivan & Willingham, 2002:184).

Nye (1979:13) en Turner (2004:110) beklemtoon die belangrikheid van 'n doelgerigte, beplande werkswyse van musiekaktiwiteite, met inagneming van die verstandelik erg gestremde leerder se tekortkominge. Turner (2004:110) maak die stelling dat verstandelik erg gestremde leerders die beste leer wanneer die opvoeder doelbewus beplan om teen 'n stadiger pas te werk. Musiekaktiwiteite moet gereeld afgewissel word, daar moet van 'n gestruktureerde roetine gebruik gemaak word. Die materiaal en die aktiwiteite moet aanpas by die verstandelik erg gestremde leerder. Hierdie leerder moet konkreet gestimuleer word. Musiek bied die ideale

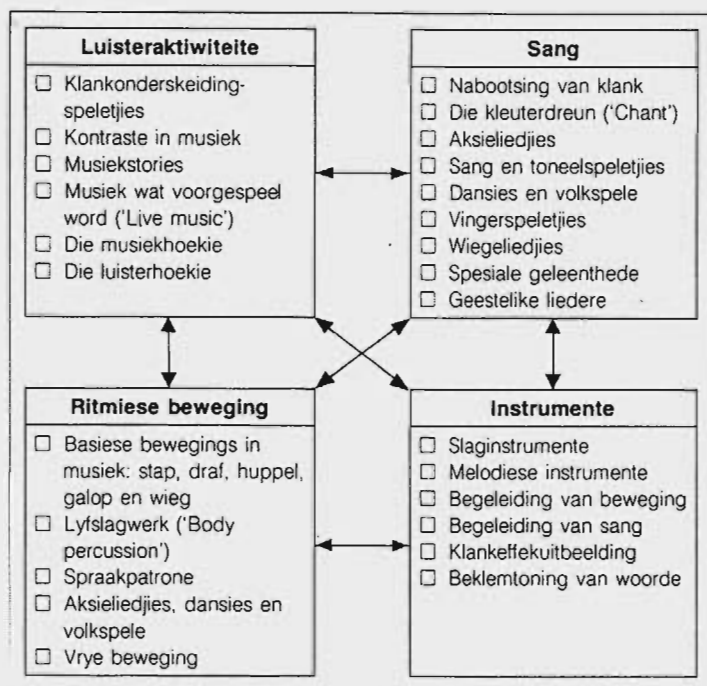
geleentheid om verskillende konsepte, byvoorbeeld hoog en laag, hard en sag, verskille en ooreenkomste, ensovoorts, aan te leer. Kommunikasievaardighede word volgens haar deur middel van musiek bevorder (Turner, 2004:110).

Turner (2004:114) stel dit dat die opvoeder altyd die volgende vrae vir homself moet afvra by die besluitneming van watter musiekaktiwiteite hy gaan gebruik:

- Maak ek as opvoeder gebruik van soveel as moontlik verskillende onderwysmetodes?
- Verstaan die leerder wat van hom verwag word?
- Laat die metodes wat gevolg gaan word, genoeg ruimte dat die leerders genoeg geprys kan word vir sukses behaal?
- Word elke individu betrek?
- Is die musiek geskik vir die leeruitkoms wat bereik wil word, en kan meer as een leeruitkoms met die spesifieke musiek bereik word?

Grobler (1987:44) gebruik die diagramatiese voorstelling soos in figuur 12, om te verduidelik dat die verskillende elemente van musiekaktiwiteite nou verweef is en dat hierdie elemente 'n direkte invloed op mekaar het.

Figuur 12: Interaksie tussen verskillende musiekaktiwiteite.



(Grobler, 1987:44)

Philpott en Plummeridge (2001:198) sê dat differensiasie by musiekaktiwiteite noodsaaklik is, maar dat dit minder op beplanning berus, en meer op effektiewe assessering van dit waartoe 'n leerder in staat is. Die opvoeder moet dus daartoe instaat wees om hom op die ingewing van die oomblik te laat lei deur die leerder en dit waartoe hy instaat is. Volgens Grobler (1987:44) beskik die verstandelik erg gestremde leerder in baie gevalle oor beperkte verbale vermoëns en kan dus nie hul begrip van konsepte altyd beskryf nie. Die wyse waarop die kind aan musiek deelneem, die gesigsuitdrukking, liggaamshouding, wyse van beweging, koördinasie en entoesiasme dui op 'n beskrywing wat hy verbaal sou kon gee, en dit is daarvolgens wat die leerder geassesseer moet word.

- **Bewegingsaktiwiteite en dans**

Dalcroze (1967:181) beweer dat musiek 'n direkte refleks van die emosie is, en dat musikale ritme die omskakeling daarvan is, wat dan spontane uitdrukking van die emosie tot gevolg het, deur middel van beweging. Andrews (1963:95) en Grobler (1987:57) ondersteun hierdie siening van Dalcroze.

Dalcroze (1967:34) gebruik die term **euritmiek** wat volgens hom **goeie ritme** beteken. Dit behels vrye vertolking van musiek deur middel van liggaamsbeweging. Die kind gebruik dus sy liggaam om te interpreteer wat hy hoor en so word die basiese konsepte in musiek deur middel van liggaamsbeweging ervaar en verstaan. Belangrik hier is dat individualiteit en kreatiwiteit op die manier bevorder word by die kind. Elke beweging in euritmiek, is 'n totaliteitsbeweging.

Oefening in euritmiek versterk die konsentrasie van 'n kind, dit hou die liggaam gereed om boodskappe van die brein te ontvang en te verwerk en dan uit te voer (Dalcroze, 1967:62). Die bewuste word op hierdie wyse met die onderbewuste in aanraking gebring sodat die begrip by die kind tuis gebring word, dat "ek het die volgende ervaar" en nie "ek het die volgende geleer" nie.

Dalcroze (1967:65) beklemtoon die volgende voordele van ritmiese beweging en Nzewi (2005:157) stem saam:

- Oefening in spierontspanning en in asemhaling.
- Ontwikkeling en bevordering van kreatiwiteit.
- Oefening in konsentrasie, en dan die uiting van dit wat in die brein geskep word, deur middel van beweging.

➤ Ontwikkeling van liggaamlike balans.

In Miller (1996:115) het Dimonstein 'n holistiese benadering tot die leerder met behulp van beweging daargestel. Die fokus van haar benadering, is gebaseer op die ontwikkeling van kinestetiese bewustheid. Dit verwys na die kind se vermoë om beweging te voel en terselfdertyd te beheer. Met beweging leer die kind om gestalte aan sy innerlike gedagtes te gee. 'n Leerder kan dus deur middel van musiek en beweging van sy eie liggaam bewus word.

Dans is 'n manier om uiting te gee aan jou innerlike gevoelens deur middel van visuele beelde in die vorm van beweging. 'n Voorbeeld sou wees as die leerder homself ontdek deur verskillende bewegings uit te voer met basiese danspatrone om angs weer te gee. Die leerder gebruik dus beweging om homself uit te druk. Soos Miller (1996:115) dit stel: "Dance becomes a vehicle for expressing the inner life of the child". Dans is dus 'n metode om die verbinding tussen siel en liggaam te bewerkstellig (Miller, 1996:115), wat weer dui op die belangrikheid van musiek in die totale ontwikkeling van die kind.

Heiberg en Steyn (1982:73) vat die verskillende bewegingsmoontlikhede as volg saam:

- Liggaamsdele wat gebruik word in beweging
 - die hele liggaam : voortbeweging, opkrul, uitstrek
 - groot dele : bolyf, onderlyf, linkerkant, regterkant
 - spesifieke liggaamsdele : kop, skouers, elmboë, knie, rug, gewrigte, heupe, ken, ore, voete, arms, hande, vingers
- Verskillende bewegings
 - stilstaande : buig, swaai, s trek, draai, kap
 - bewegende : loop, draf, hardloop, huppel, spring, draai, gly
- Kwaliteite
 - krag (gewigelement) : swaar, ferm, lig, fyn
 - spoed (tydelement) : vinnig, langsaam
 - Vloeiend en afgemete (rukkerig of afgebroke)
- Ruimte, vlakke en vorms
 - rigting : op, af, vorentoe, agtertoe, sywaarts
 - vlakke : hoog, laag, middel, horisontaal, vertikaal, skuins
 - vorms : uitstrek, opkrul, smal en klein, groot en wyd, uitstrek na vorentoe, agtertoe of sywaarts, slap en ontspanne

- patrone : reguit, rond, gedraai, kurwes, sirkel, hoekig
- Individueel of in groepe
- individueel : koördinasie van liggaamsdele, enige moontlike bewegings
- saam met 'n maat : beweeg saam, skei, lei, volg, teenoorgestelde bewegings
- groepe : vrye beweging, formasiebeweging waarby die volgende ingesluit is : lyne, sirkel, halvesirkel, parallelle lyne, vierkant, kruis, spesifieke bewegingspatrone en danse.

Grobler (1987:70) wys daarop dat die volgende aspekte altyd ingedagte gehou moet word met die aanbieding van ritmiese bewegingsaktiwiteite:

- Daar moet genoeg ruimte beskikbaar wees, die leerders moet vrylik kan rondbeweeg.
- Vermy rye tydens beweging, want as die leerders agter mekaar stap of draf, word hulle beweging gestrem deur die aanwesigheid van die kind voor of agter.
- Om werklik vry te kan beweeg, behoort die leerders kaalvoet te wees. Kouse is glad, so die leerders kan val.
- Los kledingstukke soos truie en baadjies kan vrye beweging strem en moet uitgetrek word.
- Vermy te veel instruksies.
- Begeleiding van die opvoeder moet aanpas by die vrye beweging van die leerder.
- Die leerders moet eers luister na die musiek en dan mag hulle beweeg.
- Beloon elke poging met komplimente en aanprysing.

Heiberg en Steyn (1982:74) meen dat die bewegingsaktiwiteit met inagneming van die volgende beplan moet word:

- Stimulasie van die kind se intellektuele ontwikkeling.
- Ontwikkeling van doelgerigte luistervermoë.
- Bevordering van konsentrasievermoë.
- Stimulasie en ontwikkeling van motoriese vaardighede.
- Spontane genieting van die aktiwiteite.

Bester (2000:72) beveel aan dat musiek gekombineer word met beweging en positiewe suggesties ("image streaming"). Lewendige, ritmiese musiek wat beweging aanmoedig, kan gebruik word. Die navorser het waargeneem hoe onseker, bang, skaam kinders ontluik en spontaner begin optree namate hulle met groter vrymoedigheid aan die bewegings deelneem. Behalwe dat die verbetering van postuur en houding selfvertroue by die onseker kind kweek, bied beweging 'n uitlaatklep vir onderdrukte frustrasies en opgekropte probleme.

'n Tegniek wat tans wêreldwyd opspraak wek, is *image streaming*. Dit word beskryf as een van die "accelerated learning techniques". Hierdie tegniek aktiveer regterbreinaktiwiteit, bevorder interaksie tussen verskillende dele van die brein, verhoog die verbindings tussen die neurone, bevorder uitdrukkings- en begripsvermoë, en verhoog IK-tellings met tussen 10 en 20 punte aldus dr Wenger (Bester, 2000:72).

Bester (2000:73) gee die volgende riglyne aan opvoeders by gebruik van *image streaming* wat 'n musiekaktiwiteit met baie positiewe gevolge is:

- Die kind moet gemaklik sit of lê.
- Gebruik instrumentale musiek met 'n ritme van tussen 60 en 64 slae per minuut.
- Gee die opdrag : "Soek 'n beeld of 'n prentjie in jou gedagtes".
- Lei die leerder om hierdie beeld so ryk en vol detail as moontlik, te skets.
- Die kind moet hardop praat, en as die beeld vervaag, moet die opvoeder die beeld weer oproep met sekere vrae.
- Die idëe is dat die kind net aanhou praat en nie soek na woorde nie.
- Indien die kind stil bly, moet die opvoeder vrae vra, soos "hoe voel die boom?", "hoe ruik die blare", of enige vrae wat die sintuie betrek.
- Moenie die beskrywing korrigeer of beoordeel nie. *Image streaming* kan met enige vorm van beweging gekombineer word (Bester, 2000:72).

As 'n leerder nie kan praat nie, behoort die opvoeder die leerder op 'n verbeeldingsvlug met sy vertelling aan die leerder, te neem. *Image stream* bied byvoorbeeld vir die ADHD leerder die geleentheid om sy fantasievlugte op gestruktureerde en funksionele wyse aan te wend (Bester, 2000:73).

- **Luisteraktiwiteite**

Musiek kan deur verskillende kulture gebruik word as 'n middel om die kuns om reg te luister, uit te brei en te ontwikkel (Ansdell, 1995:157). Volgens hom, is luister, meer as om net te hoor: "...we can only talk of *what* we hear, but we can distinguish between different qualities (the *how*) of listening." Om te hoor, is dus bloot om te weet daar is musiek en waar dit vandaan kom, maar om te luister, vereis voortdurende konsentrasie – daar moet 'n interaksie wees tussen die hoorder en die musiek. Pavlicevic (1997:59) verduidelik dat wanneer daar na musiek geluister word, word dit as 'n geheel gehoor, en nie as aparte komponente, byvoorbeeld ritme, toonhoogte, toonkleur, dinamiese vlakke, ensovoorts, waaruit die musiek bestaan nie.

Grobler (1987:57) verduidelik die begrip **doelstelling** as 'n verwagting of mikpunt wat oor 'n lang termyn bereik kan word. 'n Doelstelling van beluistering as musiekaktiwiteit kan volgens Grobler wees om die verstandelik erg gestremde leerder te leer om met groter aandag te luister. Hierdie doelstelling kan nie met een aanbieding bereik word nie en verg ervaring van luisteraktiwiteite wat oor 'n lang tydperk aangebied word. Luisteraktiwiteite help leerders dus om beter en meer gekonsentreerd te luister (Van der Merwe, 1986:11).

Afhangende van die leeruitkoms, kan instrumentale musiek met 'n tempo van tussen 60 en 64 slae per minuut (byvoorbeeld Barokmusiek) gebruik word om leerders rustig te stem, wanneer hulle byvoorbeeld te aktief is om sinvol te werk. Navorsers het bevind dat blootstelling aan musiek, wat aan hierdie vereistes voldoen, korttermyngeheue met 26% verbeter. 'n Metronoom kan ook gestel word teen 'n ritme van 60 slae per minuut, wat die persoon se brein in die alfa-toestand – die optimale leertoestand – laat funksioneer (Bester, 2000:72). Volgens Podolsky (1954:31) leen die musiek van snaarinstrumente hom die beste daartoe om 'n positiewe uitwerking op depressielyers te hê. Koperblaasinstrumente het volgens Podolsky (1954:31) nie 'n positiewe uitwerking op kinders wat sensitief is vir geraas, of wat maklik angsaanvalle kry nie. Uit ondervinding, beweer Podolsky (1954:31) dat die kombinasie van 'n viool, tjello en klavier die beste uitwerking op hiperaktiewe kinders het.

Aan die anderkant, kan die leeruitkoms wees om ouditiewe bewuswording of ouditiewe onderskeidingsvermoë te bevorder (Grobler 1987:45).

Speletjies kan gebruik word om ouditiewe bewuswording te bevorder. Voorbeelde hiervan volgens Grobler (1987:45) is as volg:

- Speel die bekende *musical chairs* met die leerders. Hierdie speletjie berus op die onderskeiding van klank en stilte. Daar is een minder stoel as die aantal leerders. Speel musiek en wanneer die musiek ophou moet hulle op 'n stoel gaan sit. Die leerder wat nie 'n stoel het nie, val dan uit totdat net een leerder oorbly.
- Laat die leerders in 'n kring staan en regsom beweeg. As die musiek ophou, moet almal stil staan. As die musiek weer begin speel, moet die leerders linksom beweeg.

Ouditiewe onderskeidingsvermoë word deur assosiasie, vergelyking en diskriminasie ontwikkel. Voorbeelde volgens Grobler (1987:46) is as volg:

- Die opvoeder demonstreer drie bekende slaginstrumente met kontrasterende klank, byvoorbeeld 'n trom, 'n klokkie en 'n simbaal. Drie leerders staan agter 'n skerm en speel die drie instrumente eers een vir een en die ander leerders moet die instrumente uitken. Daarna speel die drie instrumente gelyk en na 'n ruk bly die een stil en die leerders moet raai watter een speel nie meer nie.
- Perseptuele ontwikkeling kan deur musiek ontwikkel word. Speel byvoorbeeld hard of sag op 'n trom. As die opvoeder hard speel, stamp die leerders hard met hulle voete, as die opvoeder sag speel, sê hulle saggies *sjuut* of beweeg op hulle tone soos muis.
- Verduidelik vinnig en stadig ook aan die hand van musiek. Laat almal flink saam met die maatslag van 'n trom stap. Sodra die maatslag vinniger word kan daar aan hulle verduidelik word dat hulle by 'n afdraand is en vinniger loop. Sodra die maatslag stadiger is, word daar aan hulle verduidelik dat hulle nou by 'n opdraand is en dan loop die leerders stadiger.

In aansluiting hierby, sê Nye (1979:57) dat vroe soos byvoorbeeld of die musiek hard of sag is, klink dit soos 'n brullende leeu, of klink dit hoog of laag, die leerder help om te luister, maar terselfdertyd word sy woordeskat ook uitgebrei.

- **Sang**

Sang is 'n betekenisvolle aktiwiteit vir die leerder. Dit is 'n medium waardeur hy homself kan uitdruk en gedagtes en gevoelens kan oordra. Aan die ander kant, is sang ook 'n medium waardeur effektief tot die kind, veral die teruggetrokke kind, deurgedring kan word. Daarom behoort die woorde van liedere en ander sangmateriaal volgens Heiberg en Steyn (1982:59) verband te hou met die daaglikse aktiwiteite, ervarings en belangstellings binne die verwysingsraamwerk van die leerder, en meer spesifiek in hierdie geval van die verstandelik erg gestremde leerder.

Deur middel van sang kan deelname aan groepsaktiwiteite aangemoedig word, wat weer 'n belangrike bydrae lewer tot verskillende aspekte betreffende die kind se algehele ontwikkeling (Heiberg & Steyn, 1982:59). Podolsky (1954:22) maak die volgende stelling : “ ... group singing is important in any musical program, as people who will not talk will frequently sing with a group ... singing is helpful with anti-social or difficult people ...”

Sang kan 'n gedeelde ondervinding tussen leerder en onderwyser wees, wat kan lei tot die ontsluiting van 'n introverte leerder, of 'n leerder wat nie sy emosies kan deel met iemand anders nie (Schalkwijk, 2000:21). Deur sang is dit dus vir die leerder moontlik om homself uit te druk.

Dit is byvoorbeeld moontlik om leerders met spraakprobleme deur middel van sang in die musiek klas te help om sy spraakprobleem te oorkom (Mark, 1978:220). Die leerder se taalontwikkeling kan grootliks deur sangaktiwiteite bevorder word (Heiberg & Steyn, 1982:59).

Volgens Grobler (1987:79) is dit belangrik om daarop te let dat die lengte van die liedjie moet aanpas by die aandagspan van die leerder. Liedjies wat stapsgewys op en af beweeg, word met groter gemak gesing. Herhaling van frases en woorde vereenvoudig die aanleer van die lied en dit is 'n belangrik aspek by die verstandelik erg gestremde leerder. Hendrikse (1992:i) beveel aan dat die teks van liedere wat aangeleer word, ook as spreekrympie in die musiekles gebruik kan word, om sodoende die ritme-aspek te versterk, sowel as om stemming en atmosfeer te skep.

Heiberg en Steyn (1982:60) beweer dat die volgende punte belangrik is by die keuse van liedere vir sang:

- Die liedere moet eenvoudig wees.
- Baie herhaling moet in die liedere voorkom – herhaling van woorde, melodiese en ritmiese patrone, asook moontlikhede vir nabootsing.
- Die lied moet tot die leerder op sy eie vlak spreek.
- Die lied moet liggaamsbewegings inkorporeer wat eie aan hom is.
- Die omvang van die lied moet nie buite die natuurlike stemomvang van die leerders val nie.
- Die lied moet nie lank wees nie.
- Die lied moet 'n eenvoudige ritmiese struktuur besit – definitiewe ritmes wat maklik onthou kan word.
- Verskillende gemoedstemminge weergee – sommige vinnig en vrolik, sommige marsagtig, ander weer baie gevoelvol en rustig, ensovoorts.
- Die leerders moet dit geniet om die spesifieke liedere te sing.

Tipe liedere wat volgens Heiberg en Steyn (1982:60) goeie resultate lewer, is:

- Liedere wat kinders se name bevat, met ander woorde liedere waarby hulself betrek word.
- Liedere waarby verskillende liggaamsdele, familie, klere, lekkernye, ensovoorts betrek word.
- Liedere wat handel oor diere of ander voorwerpe wat effektief deur middel van klank nageboots kan word.
- Liedere waarby ritmiese handeling, danspatrone en speletjies betrek word.
- Weergawes van gebeure en aktiwiteite in sy nabye omgewing.
- Liedere waarin karakters uit bekende stories betrek word.

• Instrumentale spel

Instrumentale spel is een van die belangrikste media waardeur die kind musikale ervarings kan opdoen en konsepte kan vorm. Andrews (1963:119) beweer dat dit 'n noodsaaklike ervaring vir leerders is om saam met ander in 'n groep te werk en perkussie instrumente en instrumentale spel, bied aan die leerders hierdie geleentheid. Ansdell en Pavlicevic (2001:160) haal 'n leerder aan wat gesê het: "I feel understood here, when I'm playing music, in a way I never feel when I talk to people." Dit bied ook die geleentheid aan die leerder om kreatief uitdrukking aan

homself te gee, met dit wat klank voortbring. **Perkussie** is die handeling om klank voort te bring, deur iets te skud of daarop te slaan (Andrews, 1963:109).

Andrews (1963:120) wys daarop dat wanneer leerders die eerste keer met perkussie instrumente in aanraking kom, dit vir hulle 'n totale nuwe ervaring is. Laat die leerders dus toe om die instrumente en die verskillende klanke te ondersoek, aangesien hierdie belewenis hulle fassineer. Neem in ag dat hierdie ondersoek na geraas mag klink, maar die opvoeder se rol in hierdie belewenis is om hulle aan te moedig om die instrumente te skud, blaas, slaan of bespeel. Hulle moet die klanke van die verskillende instrumente beleef, voel en hoor. Dit is belangrik om aan elke leerder 'n instrument te gee om te ondersoek, elkeen moet iets in sy hand hê – al is dit twee penne of liniale wat hy teenmekaar kan slaan. Sodoende voel hy dat hy ook deel het aan hierdie eksperimentele ondersoek. Heiberg en Steyn (1982:66) wys ook daarop dat daar normaalweg 'n inherente begeerte by kinders bestaan om met verskillende klanke en klankbronne te eksperimenteer. Instrumentale spel by leerders behels dan ook nie onmiddellik die werklike “bespeling” van instrumente nie, maar ook eksperimentering met verskillende klankmoontlikhede.

Binne groepsverband kan aan verskeie aspekte gelyktydig, aandag gegee word. Andrews (1963:109) wys daarop dat daar tydens ensemble-spel aan koördinasieprobleme gewerk kan word deur middel van sterk ritmiese polse op perkussie-instrumente. Ritmiese polsslae kan ook uitgevoer word deur van liggaamsperkussie gebruik te maak. Buiten dat dit 'n persoonlike wyse van musiekuitvoering is, vind liggaamsbewustheid plaas. Onderliggende remediërende motiewe is onder andere lateraliteit en middellynkrusing (Zaaiman, 2003:16&17).

Dit is nie nodig om ten duurste perkussie instrumente te gaan aankoop nie. Andrews (1963:109) stel voor dat leerders klank ondersoek deur byvoorbeeld sleutels te skud, of klippies in 'n houer te gooi en te luister hoe dit klink, of om papier teen mekaar te skuur, ensovoorts. Bied aan die leerders die geleentheid om self klanke voort te bring. Heiberg en Steyn (1982:34) wys daarop dat die selfvervaardiging van instrumente gewoonlik 'n baie interessante ervaring vir die leerder is. Uit 'n opvoedkundige oogpunt, is dit 'n waardevolle aktiwiteit, aangesien dit ervarings in kuns, wetenskap, gesyferdheid, sowel as musiek, kombineer – alhoewel die werklike konstruksie van die instrumente nie in werklikheid as 'n musikale ervaring bestempel kan word nie. Instrumente kan gemaak word van afvalmateriaal, of ander voorwerpe

wat gewoonlik in enige huis gevind word, byvoorbeeld metaalblikke, glasbottels en plastiese houers. Volgens Heiberg en Steyn (1982:34) is die voorbeelde legio.

Heiberg en Steyn (1982:66) noem die volgende belangrike opvoedkundige betekenis van instrumentale spel vir die leerder:

- Hy word die geleentheid gebied om saam met ander kinders musiek te maak, wat sy sosiale vaardighede ontwikkel.
- Ouditiewe sowel as visuele aspekte van die kind se ontwikkeling word gestimuleer.
- Doelgerigte luister en ontwikkeling van die geheue word gestimuleer en bevorder.
- Instrumentale spel vorm 'n belangrike medium van uitdrukking van gevoel.

Die basis van Orff se beginsel is dat, behalwe instrumentale spel met perkussie instrumente, is **liggaamslagwerk** ook belangrik in hierdie opsig (Heiberg & Steyn, 1982:66). Handeklap, vingerklap, knieslag (hande op die knieë of teen die dye) en voetstamp word vandag algemeen aangewend as ritmiese begeleiding by die musiekmaak van die leerder. Terselfdertyd word die leerder die geleentheid gebied om bewus te word van sy eie liggaam.

Schalkwijk (2000:60) beweer dat dit goed is vir 'n liggaamlik gestremde om deur middel van musiek en liggaamlike perkussie, bewus te word van sy liggaam. Andrews (1963:109) wys daarop dat die leerder terselfdertyd toegelaat word om bewegings te suggereer, al is hy liggaamlik gestremd. Weereens is dit baie belangrik om gestruktureerd te werk te gaan om die struktuur in musiek so positief moontlik aan te wend.

Om die motoriese vaardighede van 'n liggaamlik gestremde byvoorbeeld te ontwikkel, kan 'n leerder gevra word om met 'n tromstok op 'n trom te slaan. Op hierdie manier word die oog-hand koördinasie verbeter, sowel as liggaamlike beweging word gestimuleer (Schalkwijk, 2000:21). Die kognitiewe kan ontwikkel word, deurdat 'n leerder in 'n slagorkes speel. In die proses moet hy leer om te luister, hy moet leer om aandag te gee, sy kort- en langtermyn geheue word geoefen (Schalkwijk, 2000:59).

'n Belangrike musiekaktiwiteit wat positiewe resultate volgens Schalkwijk (2000:39) tot gevolg het, is dat die onderwyser op die klavier 'n melodie improviseer, terwyl hy

vir die leerder vra om op 'n trom saam te speel. Meer as een instrument kan voor die aanvang van die aktiwiteit by die leerder neergesit word. Hy kan gevra word om eers met die trom saam met die klavier te speel, en daarna kan hy aangemoedig word om enige van die instrumente wat daar lê, te gebruik. Op hierdie manier, kan die leerder sy innerlike tentoonstel en vryelik improviseer. Hierdie aksie kan dalk nie met die eerste probeerslag geslaagd wees nie, maar die onderwyser moet te alle tye baie geduldig wees en aanhou probeer. Schalkwijk (2000:40) stel dit baie duidelik dat die leerder veilig moet voel en bewus moet wees van die struktuur in die hele lesaanbieding.

4.5 Nasionale Kurrikulum

Volgens die *RNCS Orientation Guide* (South Africa, 2002), is die beginsels van die Nasionale Kurrikulum soos volg:

- Sosiale regverdigheid, gesonde omgewing, menseregte en Inklusiewe onderwysstelsel.
- Uitkomsgebaseerde Onderwysstelsel.
- Om almal toe te rus met genoeg vaardighede en kennis.
- Uitkomst in die onderwys moet vir almal duidelik wees, en elke leerder moet op sy eie vlak geassesseer word.
- Voortdurende ontwikkeling van leerders deur integrasie van alle leerareas.

4.5.1 Riglyne aan opvoeders vir die saamstel van 'n groepsles

Volgens die Nasionale Kurrikulum van 2002 is elke kind in die klas 'n unieke persoon met individuele sosiale, fisiese, emosionele en intellektuele behoeftes. Alle leerders wat kan baatvind by leer, moet dus die nodige geleentheid kry om wel te leer. Die fokus moet dus rus op kritiese denke, beredenering van gedagtes en die toepassing daarvan. Die leerders moet te alle tye ontwikkel en uitgebou word. Turner (2004:110) stel dit dat daar vir die groep beplan moet word, maar daar moet definitiewe ruimte toegelaat word vir die individu binne die groep. Asseseringstandaarde moet vir alle leerders haalbaar wees. Lesbeplanning moet dus baie nou aansluit by die leerder se vermoë, met ander woorde die opvoeder moet weet waartoe die leerders in staat is (Turner, 2004:110, Ley, 2004:61).

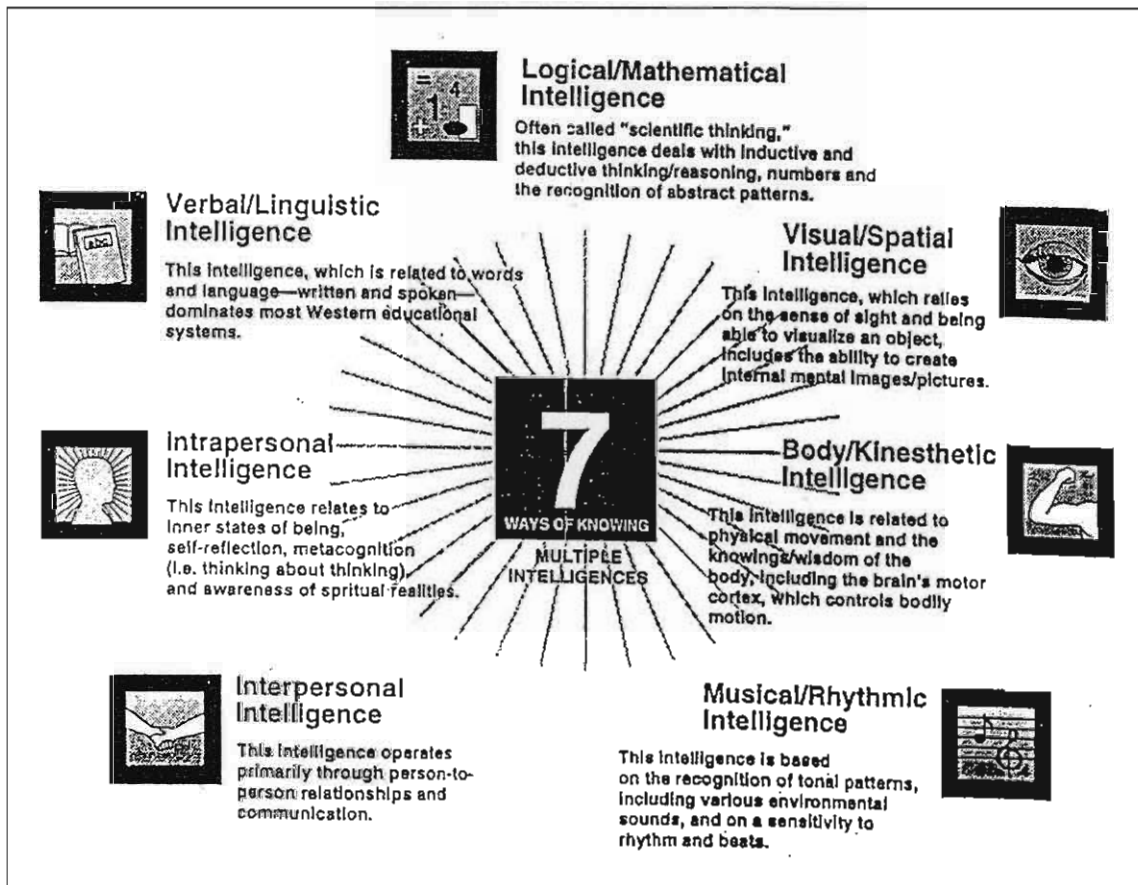
Volgens Turner (2004:111) kan dit nuttig wees om 'n korttermyn (les tot les), medium termyn (ses-maandeliks) of langtermyn (oor 'n tydperk van 'n jaar), beplanning te doen van wat bereik moet word. Onderskei tussen wat jy as opvoeder **wil doen** en wat jy as opvoeder **wil bereik**. Die opvoeder moet dus volgens Turner (2004:111) 'n duidelike idée hê wat hy met die groep wil bereik.

Gesien in hierdie lig, moet daar op die volgende gelet word by die saamstel van 'n groepsles:

- Deeglike lesbeplanning en voorbereiding is van uiterste belang (Turner, 2004:110).
- Bepaal die leeruitkomste, met ander woorde, wat moet met die spesifieke aktiwiteit bereik word.
- Bepaal hoe die leerder geassesseer gaan word ten einde te bepaal of hy die werk verstaan.
- Voortdurende observasie gedurende 'n groepsles is belangrik, aangesien dit toekomstige lesbeplanninge beïnvloed (Turner, 2004:110).
- Stel vas hoe integrasie met die spesifieke leeruitkoms wat bereik wil word, kan plaasvind, ten einde die leerder se kennis verder uit te brei.
- Moedig leerders konstant aan.
- Benut 'n verskeidenheid musiekaktiwiteite, byvoorbeeld beluistering, instrumentale spel, sang en beweging, ensovoorts, om spesifieke begrippe vas te lê.
- Kies musiekaktiwiteite wat by die verstandelik erg gestremde leerder pas, en wissel dit flink af of kombineer dit, sodat die leerders se aandagspan die heelyd behoue bly.
- Gebruik musiek wat die leerder se verbeelding ook aangryp - dit moet dus by sy kultuur, verstandsvermoë en portuurgroep aanpas.
- Indien daar van klankkasette of CD opnames gebruik gemaak word vir luisteraktiwiteite, wees voorbereid en kry dit voor die aktiwiteit reeds in gereedheid.
- Dit is belangrik dat die liedere wat vir sang gebruik word, se toonhoogte aanpas by die kinders se stem.
- Leerders moet genot uit die klas put, maar terselfdertyd moet verskillende fasette van die leerder se opvoedingsproses ontwikkel word (Corke, 2002:6).
- Opvoeders moet altyd pro-aktief optree en die rigting en ontwikkeling van die les bestuur (Turner, 2004:110).

Hieronder volg 'n figuur wat volgens Lazear (1990:14) aandui hoe effektiewe leer plaasvind. Hierdie teorie sluit aan by Gardiner se intelligensieteorie. In plaas daarvan om intelligensie tot een komponent te kompakteer, word intelligensie vanuit sewe verskillende, afsonderlike komponente ontwikkel, wat ruimte toelaat vir elke individu om volgens sy eie vermoë te ontwikkel.

Figuur 13: Sewe maniere waarop leer die beste plaasvind.



(Lazear, 1990:14)

4.5.2 Riglyne aan opvoeders vir die saamstel van 'n musiekles

Volgens die NCS is daar faktore wat leeromstandighede by die skool kan beïnvloed, byvoorbeeld omgewingsfaktore soos geluid, stilte, hitte of koue, lig (dof of helder), emosionele faktore, psigologiese faktore en fisiese faktore, byvoorbeeld watter tyd van die dag is dit, wat het die leerders geëet, ensovoorts.

Al die punte by 4.5.1 geld ook hier, behalwe dat die opvoeder 100 % by die individu moet aanpas. Musiek moet gekies word volgens hierdie spesifieke leerder se

vermoë, sy kultuur, sy taal en sy belangstellingsveld. Hierdie leerder se verstandsvermoë moet deeglik in ag geneem word. Deeglike beplanning is nodig, maar in dieselfde asem moet die opvoeder op sy voete kan dink en aanpas by die oomblik indien 'n bepaalde lesplan nie sou werk nie. Die opvoeder moet reeds voor die tyd besluit watter onderrigmetodes hy gaan gebruik. Die opvoeder moet sy tempo by dié van kind aanpas.

Die leerder moet te alle tye op sy gemak voel. Werk dus rustig dog duidelik en ferm met hom. Die leerder moet te alle tye weet wat van hom verwag word, en waarheen hy oppad is.

4.5.3 Hantering van die ADHD leerder in klassituasie

Aangesien hierdie studie spesifiek na ADHD leerders verwys, word die volgende aspekte uitgelig by die hantering van die ADHD leerder:

- Moet nooit 'n opdrag gee wat hy nie kan deurvoer nie.
- Ydel dreigemente is teenproduktief en lei net tot meer chaos.
- Moenie die opdrag as 'n vraag of guns stel nie.
- Gee opdragte een vir een, motiveer leerder en prys die leerder vir vorige opdragte reeds uitgevoer.
- Maak seker die leerder se aandag is gefokus, maak oogkontak.
- Minimaliseer aandagafleibare stimuli wanneer jy die opdrag gee.
- Vra die leerder om die opdrag te herhaal, asook eie inisiatief te gebruik.
- Stel 'n tydsbeperking (Bester, 2000:70).

4.6 Samevatting

Uit voorafgaande is dit duidelik dat daar sekere aanpassings gedoen moet word by die musiekonderrig van die verstandelik erg gestremde leerder. Hierdie aanpassings kan soos volg saamgevat word:

- Neem die leerder se gestremdheid in ag wanneer spesifieke opdragte aan hom gegee word.
- Pas die toegelate tydsbestek vir 'n opdrag aan by die leerder en sy gestremdheid.
- Ondersteun die leerder soveel as moontlik, afhangende van sy behoefte, sodat hy wel 'n mate van sukses kan ervaar.

- Die opvoeder moet sy manier van onderrig aanpas by die leerders se gestremdhede.
- Die moeilikheidsgraad van die werk wat met die verstandelik erg gestremde leerder gedoen word, moet by sy gestremdheid aanpas.
- Laat die leerder toe om volgens sy vermoë sy kennis weer te gee.
- Probeer die leerders sover moontlik aktief, binne hulle vermoë, betrek om deel te neem aan die klas.
- Pas die assesseringstandaarde aan by die leerder se gestremdheid.
- Gebruik enige onderrigmetode, solank die verstandelik erg gestremde leerder verstaan wat van hom verwag word.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om leemtes ten opsigte van die opleiding van die opvoeder van verstandelik erg gestremde leerders, sowel as die opleiding van verstandelik erg gestremde leerders, te identifiseer. Aanbevelings ten opsigte van die verstandelik erg gestremde leerder, die onderrig van hierdie leerder en die gebruik van musiek met betrekking tot hierdie leerder word gemaak.

5.2 Leemtes

Die volgende leemtes is geïdentifiseer tydens onderhoude, die observering van die verstandelik erg gestremde leerder en bepaalde situasies, en tydens gevallestudies in verband met die impak van musiek op die verstandelik erg gestremde leerder.

- **Die opvoeder**

Oneffektiewe onderrig benadeel die opleiding van verstandelik erg gestremde leerders. Die kwaliteit van die opvoeder se dienslewering, musikale agtergrond, persoonlikheid en onderrigvaardighede ten opsigte van die verstandelik erg gestremde leerder, speel hier 'n belangrike rol en alle opvoeders is nie voldoende onderrig daarin om met die verstandelik erg gestremde leerder te werk nie, veral nie ten opsigte van die gebruik van musiek nie.

Volgens die hoofonderhandelaar : SAOU-Alliance, is daar departementeel geen voorskrifte vir die aanstelling van onderwysers by LSEN skole nie. Huidiglik, stel beheerliggame nog hul eie kriteria vas wanneer onderhoude gevoer word met applikante. Die aanbevelings wat deur die Beheerliggaam gemaak word, word gewoonlik deur die Departement aanvaar. Volgens hom het die Departement weinig kennis van LSEN skole, en laat hulle hulle redelik deur die Beheerliggame van LSEN skole lei. Voorts is Resolusie PELRC NW Nr 1 van 2006 pas onderteken wat verklaar dat alle tydelike onderwysers wat tans in substantiewe vakante poste is, permanente aangestel sal word – dit sluit LSEN skole in – dus ongegeag of daardie persoon gekwalifiseer is om met verstandelik erg gestremde leerders te werk of nie.

LSEN onderwys was wel genoem as 'n "skaarsvak" wat impliseer dat LSEN onderwys eintlik spesifieke vereistes het.

Opvoeders is nie noodwendig emosioneel opgewasse om met die verstandelik erg gestremde leerder te werk nie, gevolglik ontstaan daar onder andere dissipline probleme.

Onvermoë of onvoldoende kennis in verband met die opstel van 'n les ten einde musiek aan te wend tot voordeel van die verstandelik erg gestremde leerders, is 'n groot leemte.

Dit is tydens verskillende gesprekke en onderhoude as 'n duidelike leemte ervaar, dat die gemeenskap nog nie gereed is om die verstandelik erg gestremde leerder onvoorwaardelik te aanvaar nie.

- **Gebrek aan tyd vir individuele sessies met leerders**

'n Gebrek aan tyd in 'n dag se rooster, waarin individuele aandag aan leerders geskenk kan word, ten einde vas te stel waartoe die verstandelik erg gestremde leerder regtig instaat is om met behulp van musiek te bereik, is geïdentifiseer. Die kurrikulum laat net eenvoudig nie ruimte daarvoor nie, aangesien daar nie genoegsame personeel is om hierdie taak uit te voer nie.

- **Gebrek aan gereelde indiensopleidingskursusse**

Hierdie probleem van opvoeders wat hulle onbekwaam voel om met 'n verstandelik erg gestremde leerder te werk, is deels toe te skryf aan die gebrek aan gereelde indiensopleidingskursusse, veral soos wat die navorsing in hierdie verband vorder. Volgens me. Van Graan, skoolhoof van ES le Grange Skool vir verstandelik erg gestremde leerders, is daar slegs interne indiensopleiding as die skole dit self reël, maar dit spreek nie noodwendig die kern van verstandelik erg gestremdheid aan nie en nog minder die gebruik van musiek as opvoedkundige hulpmiddel.

Die nuutste navorsing in verband met die onderrig van die verstandelike erg gestremde leerders, kom selde by die skole uit. 'n Groot rede hiervoor volgens me. Van Graan, is omdat LSEN skole selde erken word. Volgens haar, het die **Witskrifnommer 6** baie tot die skewe beeld van LSEN skole bygedra, want daar

mag nie van spesifieke gestremdhede gepraat word nie. Musiek kan spesifiek gebruik word om verskillende gestremdhede te akkommodeer en aan te spreek. 'n Groot leemte is dus die ontkenning, of onvoldoende kennis by die opvoeder, van die rol van musiek by die verstandelik erg gestremde leerder.

- **Gebrek aan beskikbare voorbeelde van tipe musiek en musiekaktiwiteite wat aangewend kan word tot die ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde leerder**

Daar is min inligting beskikbaar in verband met geskikte musiek en musiekaktiwiteite wat gebruik kan word vir die ontwikkeling van die verskillende leeruitkomste van die verstandelik erg gestremde leerder in Suid-Afrika. Volgens me. Liesl van der Merwe, sou daar wel materiaal in Engeland en VSA gevind kan word, maar daar is 'n behoefte aan 'n Suid-Afrikaanse materiaal, geskik volgens eie kultuur.

- **Gebrek aan opgeleide mentors**

Daar is min inligting gevind in verband met spesifieke mentors na wie daar gegaan kan word vir meer inligting en leiding ten opsigte van watter tipe musiek gebruik kan word tot voordeel van die hierdie leerders. Nagraadse studie in Suid-Afrika in hierdie verband is beperk, met ander woorde daar is min navorsing anders dan literatuurstudie in hierdie verband beskikbaar. Dit wil ook voorkom, of universiteite en ander opleidingsentrums, meer voorsiening maak vir die leergestremde leerder as vir die leergestremde leerder.

- **Gebrek aan geskikte fisiese geriewe**

Hoewel daar tydens onderhoude bevind is dat die belangrikheid van musiek in die opvoeding van die verstandelik erg gestremde leerder nie gering geskat word nie, is daar bevind dat daar 'n gebrek aan 'n spesiaal ingerigte lokaal wat aan die besondere behoeftes van die verstandelik erg gestremde leerder voldoen, is. Een van die groot redes in hierdie verband, is 'n gebrek aan befondsing. Volgens me. Van Graan, word daar nie in Noordwes Provinsie voorsiening gemaak vir fisio-, spraak- of arbeidsterapeute by LSEN skole nie.

- **Onderrigtaal en onderrigmedium**

Die onderrigtaal word 'n al groter probleem, aangesien alle opvoeders nie onderlê is in verskillende tale as onderrigmedium nie.

Hierdie taalprobleem bring ook mee dat opvoeders nie noodwendig die verskillende kulture in ag neem tydens onderrig nie, met ander woorde daar word nie noodwendig gebruik gemaak van musiek wat by die leerder se kultuur pas nie.

- **Weerstand teen vernuwing**

Daar is bevind dat daar by sommige opvoeders 'n weerstand teen vernuwing is. Die implementering van musiek en musiekaktiwiteite wat by die verstandelik erg gestremde leerder en sy kultuur pas, word dus in die proses vertraag, deels omdat die vermoë van hierdie leerder se ontwikkeling onderskat word wat blyk uit die feit dat die opvoeder nie die nodigheid insien van vernuwing nie, en andersyds omdat die opvoeder nie die nodigheid insien van die gebruik van musiek as hulpmiddel wat tot die positiewe vorming van hierdie leerder kan lei.

- **Onvoldoende opleiding en kennis in verband met die verstandelik erg gestremde leerder**

Normaalweg is 'n opvoeder opgelei om of met die verstandelik erg gestremde leerders te werk, of om musiek te onderrig. Onvoldoende kennis en opleiding in verband met die impak van musiek op die verstandelik erg gestremde leerder is dus 'n groot struikelblok. 'n Gebrek aan materiaal wat vir hierdie leerder, volgens sy kultuur, gebruik kan word tydens musiekaanbieding, is dus 'n probleem. 'n Gebrek aan kennis in verband met musiekaktiwiteite vir hierdie leerder volgens sy kultuur, is gevolglik as leemte geïdentifiseer. Na aanleiding van 'n gesprek met me L. van der Merwe, is een van die oorsake van hierdie leemte, 'n gebrek aan voldoende tyd vir die module in verband met die verstandelik erg gestremde leerder, in die opleidingsprogram van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Noordwes Universiteit.

- **Wisselende standaarde tussen opvoeders**

Daar is bevind dat die belangrikheid van musiek by die verstandelik erg gestremde leerder van skool tot skool verskil, en selfs in een skool van opvoeder tot opvoeder verskil. Soos daar in die literatuurstudie verduidelik is, is die verstandelik erg gestremde leerder baie afhanklik van struktuur en konsekwentheid. Daar is gevind dat daar nie konsekwensie tussen opvoeders bestaan nie, voorts is daar bevind dat sommige van die opvoeders nie van die een dag na die volgende dag konsekwent optree nie en dit verwar hierdie leerders baie erg.

- **Dissipline probleme**

Tydens die observasie van sekere gevalle, is daar bevind dat sommige opvoeders nie te alle tye dissipline kon hanteer en toepas nie. Navorsing dui volgens Van der Merwe (1986:39) daarop dat meer opvoeders as gevolg van 'n onvermoë om interpersoonlike verhoudinge met ander te hanteer faal, as weens 'n gebrek aan kennis van hulle vakgebied. Hierdie is 'n probleem wat in alle vakgebiede ondervind word. Vir die ordelike verloop van enige klas, is dit noodsaaklik dat die onderwyser optree as gesagsdraer, al word daar met 'n verstandelik erg gestremde leerder gewerk. Sonder die gesagsverhouding kan opvoeding volgens Van der Merwe (1986:39) nie suksesvol plaasvind nie.

Dissipline is in 'n groot mate 'n openbaringswyse van gesag. Onvoldoende kennis en voorbereiding, is van die mees algemene oorsake van swak dissipline in enige klas. 'n Doeltreffende opvoeder behoort volgens Van der Merwe (1986:39) die vermoë te hê om sake konstant glad te laat verloop. Hierdie feit is soveel belangriker in die aanbieding van enige musiekaktiwiteit, omdat so 'n sessie hom daartoe leen om tot 'n chaos te ontaard indien daar nie voldoende dissipline is nie.

- **Die publiek**

Tydens verskeie onderhoude en gesprekke het dit duidelik aan die lig gekom dat die breë publiek 'n oningeligte beeld het van ES le Grange Skool en die rol wat ES le Grange Skool in die opvoeding van die verstandelik erg gestremde leerder speel. Baie min mense besef dat ES le Grange Skool soos 'n skool funksioneer en dat dit

nie 'n versorgingsentrum is nie. Musiek is die ideale medium om die verstandelik erg gestremde leerder aan die publiek bekend te stel.

5.3 Aanbevelings

Die volgende aanbevelings word gemaak ten opsigte van die leemtes wat geïdentifiseer is.

- **Die opvoeder**

Beheerliggame en die Departement van Onderwys moet toesien dat opgeleide opvoeders aangestel word om die verstandelik erg gestremde leerder aan die wêreld van musiek en al die aktiwiteite daaraan verbonde, bloot te stel. Die opvoeder wat die leerder aan musiek moet bekend stel, moet 'n deeglike kennis van musiek, sowel as van die verstandelik erg gestremde leerder en sy vermoë hê en hoe musiek vir die ontwikkeling van die hierdie leerder gebruik kan word. Opvoeders moet emosioneel sterk genoeg wees en dissipline kan handhaaf. Die opvoeder moet deeglik voorbereid wees vir 'n klasaanbieding.

Die ideaal sou wees dat ES le Grange Skool en die ander laerskole in Potchefstroom saamwerk, sodat die hoofstroom leerders met groot agterstande, tydelik oorplaas word na ES le Grange Skool, maar met die uitsluitlike doel om die leerder weer op te neem in die hoofstroom, of om die leerplan van hoofstroom te gebruik en personeel van 'n hoofstroomskool kom assesser die leerder volgens hoofstroom by ES le Grange Skool. Daar kan nie lukraak leerders met legeremdhede oorgeplaas word na ES le Grange Skool nie. Die Departement is egter vanaf Augustus 2006 besig om hierdie probleem aan te spreek. Dit het tyd geword dat daar nog meer gebruik gemaak word van differensiasie in die hele onderwysstelsel.

- **Aanstelling van gespesialiseerde musiekopvoeders**

Die behoefte is geïdentifiseer om gespesialiseerde musiekopvoeders aan te stel in remediërende of terapeutiese hoedanigheid.

- **Indiensopleidingskursusse**

Die Onderwysdepartement of die Skool Bestuurspan moet toesien dat opvoeders gereeld indiensopleiding kry. Die nuutste navorsing moet op gereelde basis aan die opvoeders deurgegee word. Die siening dat LSEN skole gestremde gemeenskappe vestig, moet in die kiem gesmoor word. **Inklusiewe onderwys** moet dus deur middel van indiensopleidingskursusse aan die onderwys op gereelde basis aangebied word. Daar moet 'n ondersteuningstelsel geskep word, wat vir hierdie opvoeder kan help om te weet wat presies hy van spesifieke gestremde leerders kan verwag.

Daar bestaan 'n leemte in die gebruik van musiek in die opvoeding van die verstandelik erg gestremde leerder. In hierdie verband kan daar baie nouer samewerking bewerkstellig word tussen opleidingsinstansies soos universiteite en skole.

- **Implimentering van musiek by die verstandelik erg gestremde leerder**

Die volgende punte is belangrik by die aanbieding van musiek vir die verstandelik erg gestremde leerder:

- Kies musiek wat pas by die hierdie leerder en sy verstandsvermoë.
- Benut 'n verskeidenheid musiekaktiwiteite, byvoorbeeld beluistering, instrumentale spel, sang en beweging.
- Bepaal die doelstelling, met ander woorde, wat moet met die spesifieke aktiwiteit bereik word, dus wat is die leeruitkoms.
- Keuse van musiek volgens kultuur is belangrik.
- Indien daar van klankkasette of CD opnames byvoorbeeld gebruik gemaak moet word, wees voorbereid en kry dit voor die aktiwiteit in orde.
- Benut die struktuur in musiek, byvoorbeeld vorm, ritme, melodie, ensovoorts.
- Beplan aktiwiteite binne hierdie leerder se ervaringsveld.
- Bepaal die geskikte toonaarde en omvang van liedmateriaal.
- Benut hulpmiddele soos byvoorbeeld opnames, transparante ensovoorts.

Dit sou dus baie goed werk, indien daar 'n handleiding daargestel kan word, vir die opvoeders van verstandelik erg gestremde leerders in verband met watter tipe musiek tesame met watter aktiwiteit aangewend kan word, ten einde bepaalde leermoontlikhede te stimuleer.

- **Besondere benaderingswyse by die aanbieding van musiekaktiwiteite vir die verstandelik erg gestremde leerder**

Ten einde 'n geslaagde les vir verstandelik erg gestremde leerders aan te bied, is dit belangrik om die volgende in ag te neem:

- Deeglike voorbereiding is van uiterste belang.
- Deeglike lesbeplanning van wat gedoen moet word.
- Effektiewe benutting van hulpmiddele is belangrik.
- Vermy onrealistiese opdragte en verwagtinge.
- Moedig leerlinge konstant aan.
- Vermy situasies wat kan lei tot onbeheerste wanordelikheid.
- Gebruik musiek wat die leerder se verbeelding ook aangryp, dit moet dus by sy kultuur en portuurgroep aanpas – vir die aktiwiteite, sowel as vir musiekbeluistering.
- Kies groepaktiwiteite wat pas by hierdie leerder.
- Laat die leerders aktief deelneem, sodat hulle nie verveeld raak nie.

- **Opgeleide mentors**

'n Behoeftige aan die nodige opgeleide, ervare mentors, is geïdentifiseer. Omdat die verstandelik erg gestremde leerder totaal onvoorspelbaar is, is dit baie moeilik om te weet wat om te verwag. Opvoeders sou graag soms met 'n kundige wou gesels om te hoor of hulle op die regte pad is. Universiteite en ander opvoedingsinstellings, behoort meer aandag aan die opleiding van studente in hierdie verband, te gee. Wat die musiek betref, sou dit positief wees as daar mentors was wat kon help met die keuse van geskikte musiek en hoe dit aangewend sou kon word.

- **Geskikte fisiese geriewe**

Befondsing is noodsaaklik om geriewe daar te stel om die opvoeding en implimentering van musiek in die lewe van die verstandelik erg gestremde leerder, te vergemaklik. Om hierdie probleem te oorkom, sal dit positief wees indien die musiekopvoeder saam met die skoolhoof en skoolbestuurspan die prioriteitslys van noodsaaklike benodigdhede van die skool, opstel. Die feit dat daar nie geskikte geriewe is nie, behoort egter nie as 'n hindernis in die proses beskou te word nie, maar 'n strewe na ideale vir doeltreffende onderrig.

- **Onderrigtaal en onderrigmedium**

Universiteitsstudente behoort 'n derde taal te neem sodat hulle beter onderlê is om musiek vir en van van verskillende kulture aan te bied. Daar kan van 'n tolk gebruik gemaak word, hoewel dit nie altyd prakties moontlik is nie.

- **Weerstand teen vernuwing**

Weerstand teen vernuwing, vind dikwels plaas as gevolg van onkunde. Die skoolbestuurspan en beheerliggaam van 'n skool behoort toe te sien dat personeel emosioneel toegerus word vir die eise wat spesiale onderwys aan die opvoeder stel. As die opvoeder die belangrikheid van musiek in die verstandelik erg gestremde leerder se lewe besef en hy is ernstig met sy beroep as opvoeder, sal sy weerstand verkrummel, veral as hy die positiewe uitwerking van musiek in hierdie leerder se lewe ervaar. Dit is belangrik dat die opvoeder te alle tye sal besef dat dit nie oor die opvoeder se persoonlike voorkeure gaan nie, maar oor 'n opvoeding van die verstandelik erg gestremde leerder.

- **Onvoldoende opleiding en kennis in verband met die verstandelik erg gestremde leerder**

Dosente aan universiteite moet studente aangaande die verstandelik erg gestremde leerder onderrig. Voldoende indiensopleiding in hierdie verband is baie belangrik. Universiteite kan byvoorbeeld in hulle Musiekopvoedkunde, meer aandag gee aan die invloed van musiek op die verstandelik erg gestremde leerder, sowel as die implimentering daarvan.

- **Konsekwentheid te alle tye**

Konsekwensie te alle tye is van uiterste belang en departementshoofde en skoolhoofde by skole moet daarop let. Konsekwente optrede, met inagneming van die leerder se gestremdheid en individuele persoonlikheid, sal ook die dissipline probleem uitskakel. As 'n opvoeder doelgerig is, sal die leerder baie makliker by die opvoeder inskakel. Dissipline en doeltreffende voorbereiding is van die belangrikste vereistes vir die aanbieding van 'n klas met die verstandelik erg gestremde kind.

Baie min opvoeders besef die impak van musiek op die dissipline in klasverband. Meer kennis en ondervinding in hierdie verband, kan die dissipline in klasverband baie positief beïnvloed.

- **Die publiek**

Daar moet 'n ernstige beroep op die publiek gedoen word, om die verstandelik erg gestremde leerder te aanvaar en hom soos enige ander kind te behandel. LSEN skole hoef nie noodwendig gestremde gemeenskappe te impliseer nie. Die feit dat hierdie leerder verstandelik gestremd is, beteken nie hy moet geïgnoreer word nie. ES le Grange Skool is tans besig om hulleself aan die publiek bekend te stel deur middel van toere met hulle slagorkes, koor en koordanse. Op hierdie manier word musiek gebruik om die publiek bewus te maak van die verstandelik erg gestremde leerder. Musiek en die sosialiseringseienskap daarvan, word dus in hierdie geval gebruik om die publiek bewus te maak van hierdie leerders.

5.4 Samevatting

Die invloed van strukturering van musiekaktiwiteite is van kardinale belang in die opvoeding van die verstandelik erg gestremde leerder. Strukturering skep vir die leerder moontlikhede om in totaliteit te ontwikkel. Gevolglik is 'n uitgebreide kennis van toepaslike musiek, sowel as 'n kennis van die verstandelik erg gestremde leerder van uiterste belang.

Na aanleiding van haar eie ondervinding, stem ek saam met Corke (2002:1): "...music led me on a learning journey, one that break through educational and therapeutic boundaries ...". Musiek laat dus toe dat elke mens tot sy volle potensiaal,

volgens sy eie vermoë, ontwikkel word, ten einde sy eie unieke rol in die kosmos te vervul.

*We are members
of a vast cosmic orchestra
in which each living
instrument
is essential to the
complementary and
harmonious
playing of the whole (Anon).*

BIBLIOGRAFIE

ANDREWS, G. 1963. Creative rhythmic movement for children. 7th ed. London: Englewood Cliffs. 198p.

ANSDELL, G. 1995. Music for life : Aspects of creative music therapy with adult clients. London: Jessica Kingsley Publishers. 229p.

ANSDELL, G. & PAVLICEVIC, M. 2001. Beginning research in the art therapies: A practical guide. London: Jessica Kingsley Publishers. 255p.

BABBIE, E. 1989. The practice of social research. 5th ed. California: Wadsworth Publishing. 112p.

BARKLEY, R.A. 1990. Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Press. 770p.

BESTER, H. 2000. Help my kind veroorsaak chaos! Hiperaktief? Kreatief? 'n Praktiese gids. Kaapstad: Human & Rousseau. 148p.

BLUME, F. 1960. Musikalische Zeitfragen. Was ist Musik? Kassel: Bärenreiter. 110p.

COHEN, L., MANION, I. & MORRISON, K. 2000. Research methods in education. 5th ed. London: RoutledgeFalmer. 446p.

COPELAND, E.D. & VALERIE, L.L. 1998. Attention, please! ADHD/ADD: A comprehensive guide for successfully parenting children with attention disorders and hyperactivity. 4th ed. Florida: Specially Press. 352p.

CORKE, M. 2002. Approaches to communication through music. London: David Fulton Publishers. 99p.

CRONJE, G.C. 1995. Optimale breingroeistadia en die ontwikkeling van musikale funksies. Ongepubliseerde M Mus verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom. 162p.

- DALCROZE, E.J. 1967. Rhythm, music and education. Geneva: Foetisch Freres, Lausanne and the Institut. 200p.
- DE VOS, A.S. (Ed.) 2002. Research at grass roots. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. 493p.
- DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. Educational psychology in social context. 2nd ed. Kaapstad: Oxford Press. 378p.
- DU TOIT, L. 1991. Verstandelik gestremdheid. *In* Kapp, J.A., red. Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p 298-330.
- ENCARTA (Encarta Reference Library : Dictionary). 2002. (*In* Microsoft Encarta '95) [CD-ROM.]
- ENGELBRECHT, P. 2005. A Theoretical framework for inclusive education. *In* Engelbrecht, P., Green, G., Naicker, S. & Engelbrecht, L., eds. Inclusive education in action in South Africa. 5th impr. Pretoria: Van Schaik. p 3-11.
- FEUERSTEIN, R. 1980. Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press. 436p.
- FOURIE, D. 1998. Ontgin jou brein. Pretoria: Van Schaik. 109p.
- GROBLER, R. 1987. Musiek in die preprimêre skool. 2de uitg. Durban: Butterworth. 132p.
- GROVE, S. 1991. Dankie brein, 'n nuwe benadering tot lewens- en studievaardighede. Kaapstad: Human & Rousseau. 230p.
- HALLAHAN, D.P., KAUFFMANN, J.M & LLOYD, J.W. 1985. Introduction to learning disabilities. 2nd ed. New Jersey: Prentice-Hall. 306p.
- HAT (Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal). 1994. Midrand: Perskor Uitgewery. 1295p.

- HEIBERG, D. & STEYN, M. 1982. Die eerste treë in musiek. Kaapstad: Maskew Miller. 225p.
- HENDRIKSE, S. 1992. Musiek vir juniors. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers. 94p.
- HODGES, D.A. 1996. Human musicality. *In* Hodges, D.A., *ed.* Handbook of music psychology. San Antonio: IMR Press. p 29-61.
- KAEMMER, J.H. 1993. Music in human life. Texas: University of Texas Press. 245p.
- LANDSBERG, E., *ed.* 2005. Addressing barriers to learning, a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. 491p.
- LAZEAR, D. 1990. Seven ways of knowing & seven ways of teaching. Palatine: Skylight Publishing. 230p.
- LEEDY, P.D. 1993. Practical research. 5th ed. New York: Macmillan Publishing Company. 348p.
- LEY, B. 2004. Encouraging progress. *In* Mark, A., *ed.* All together! Teaching music in groups. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music. p 58 – 67.
- LOUW, D.A. 1989. *In* Louw, D.A., *red.* Suid-Afrikaanse handboek van abnormale gedrag. Johannesburg: Southern Boekuitgewers. p 268 -302.
- LOUW, D.A., VAN EDE D.M. & LOUW A.E. 1998. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad: Kagiso Tersiêr. 764p.
- MAHLANGU, D.M.D. 1989. Educating the special child. Pretoria: De Jager-HAUM Publishers. 203p.
- MARK, M. 1978. Contemporary music education. New York: Schirmer Books, Macmillan. 337p.
- McLACHLAN, P. 1978. Klasonderrig in musiek: 'n handleiding vir onderwysers. 2de uitg. Goodwood: Nasou. 290p.

- McMILLAN, H. & SCHUMACHER, S. 2001. Research in education. 5th ed. Harrisonburg: Pruscilla McGeehon. 660p.
- MENC Report. 1999. Straight talk about music and brain research. *Teaching music*. 29-35, Dec.
- MILLER, J.P., CASSIE, J.R.B. & DRAKE, S.M. 1990. Holistic learning: A teacher's guide to integrated studies. Ontario: Alger Press. 125p.
- MILLER, J.P. 1996. The holistic curriculum. Ontario: OISE Press. 184p.
- MOUTON, J. 2002. How to succeed in your master's & doctoral studies. 3rd impr. Pretoria: Van Schaik. 280p.
- NEUMAN, W.L. 2000. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. 4th ed. Needham heights: A Pearson education Company. 558p.
- NYE, V. 1979. Music for young children. Dubuque: Wm.C. Brown Company Publishers. 226p.
- NZEWI, M. 2005. Learning the musical arts in contemporary Africa derived from indigenous knowledge systems. Volume 1. Cape Town: Compress. 158p.
- PAVLICEVIC, M. 1997. Music therapy in context : Music, meaning and relationship. London: Jessica Kingsley Publishers. 196p.
- PAVLICEVIC, M. 2003. Groups in music, strategies from music therapy. London and New York: Jessica Kingsley Publishers. 252p.
- PHILPOTT, C. & PLUMMERIDGE, C., eds. 2001. Issues in music teaching. London: Routledge Falmer. 205p.
- PIETERSE, R. 1994. Die optimalisering van leer by skoolbeginners deur middel van 'n verrykte klasmusiekprogram. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Proefskrif - Philosophiae Doctor). 310p.

- PLUMMERIDGE, C. 1991. *Music education in theory and practice*. London: The Falmer Press. 169p.
- PODOLSKY, E. (Ed.) 1954. *Music therapy*. New York: Philosophical Library. 335p.
- RADEMEYER, A. 2006. Honger, bang, sterwend op skool. *Beeld*. 7 Junie 2006.
- SCHALKWIJK, F. 2000. *Music and people with developmental Disabilities*. 2nd ed. Great Britain: Athenaeum Press. 112p.
- SEARS, W.W. 1996. Processes in music therapy. *Nordic journal of music therapy*, 5(1):33-42.
- SOUTH AFRICA. 2002. Revised National Curriculum Statement. Pretoria: Department of Education..
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001. Education White paper 6, Special needs education. Pretoria: Department of Education. 56p.
- SULLIVAN, T. & WILLINGHAM, L., eds. 2002. *Creativity and music education*. Toronto: Britannia Printers. 249p.
- TURNER, L. 2004. Lesson planning for groups. *In* Mark, A., ed. *All together! Teaching music in groups*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music. p 110-116
- VAN DER MERWE, E. 1986. Die stand van klasmusiek in die sekondêre skool – 'n evaluering. Ongepublieerde M Mus skripsie, Die universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth. 159p.
- VAN DER MERWE, L. 2006. *Studiegids vir leerarea kuns en kultuur vakdidaktiek*. Potchefstroom: Platinum Press. 97p.
- VAN NIEKERK, P.A. 1992. *Die onderwyser en die kind met probleme*. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewer en –Boekhandelaars. 219p.
- YIN, R.B. 2003. *Case study research*. 3rd ed. California: Sage Publications. 179p.

WELSBACHER, B. 1989. Musical thinking in the special education Classroom. *In* Boardman, E., Dimensions of Musical Thinking. Virginia: Music Educators National Conference. p 91-99.

ZAAIMAN, H. 2003. Die invloed van inklusiewe onderrig op musiekopvoeding: 'n teoretiese ondersoek. Ongepubliseerde M Mus skripsie, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom. (Skripsie – M.Mus) 73p.