

**DIE WAARDE VAN DIE KODÁLY-KONTEKS VIR  
PRIMÊREFASE-MUSIEKOPVOEDING IN DIE  
ORANJE-VRYSTAAT: 'N HISTORIESE,  
KRITIESE EN  
EMPIRIES-DIDAKTIESE ONDERSOEK**

**G. J. L. HEUNIS**

Universiteit van die  
Oranje-Vrystaat  
BLOEMFONTEIN  
20 APR 1991  
UOVS SASOL BIBLIOTEEK

N 372.87044 HEU

"EK VERKLAAR DAT DIE PROEFSKRIF  
WAT HIERBY VIR DIE GRAAD DOCTOR  
PHILOSOPHIAE (MUSIEKWETENSKAP)  
AAN DIE UNIVERSITEIT VAN DIE  
ORANJE-VRYSTAAT DEUR MY INGEDIEN  
WORD, MY SELFSTANDIGE WERK IS EN  
NIE VOORHEEN DEUR MY VIR 'N GRAAD  
AAN 'N ANDER UNIVERSITEIT/FAKULTEIT  
INGEDIEN IS NIE".

G.J.L. HEUNIS

## DANKBETUIGINGS

Gedurende die verloop van die studie kon ek staatmaak op die hulp en ondersteuning van 'n groot aantal persone en instansies en ek rig graag my opregte dank en waardering aan

- my promotor, prof. Chris Venter, wat bereid was om sy ervaring en wetenskaplike insig by wyse van studieleiding met my te deel
- die medepromotor, prof. Abel Pienaar
- die Universiteit van die Oranje-Vrystaat vir die geleentheid om navorsing te kon onderneem in die buiteland
- Denise Bacon, vir haar gasvryheid en raad tydens my studiebesoek aan die Kodály Center of America
- die Vrystaatse Onderwysdepartement vir toestemming om die empiriese studies by die skole te loods
- die Instituut vir Navorsingsontwikkeling (RGN) vir geldelike bystand vir die navorsing (Menings in hierdie publikasie uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Instituut vir Navorsingsontwikkeling toegeskryf word nie.)
- proff. N. A. S. Crowter, D. J. de Waal en dr. J. M. van Zyl vir statistiese advies
- mejj. K. Müller, J. Markgraaff, S. Venter en M. Maritz wat die eksperimentele program aangebied het
- die betrokke skoolhoofde en onderwysers wat goedgeunstiglik meegehelp het met die ondersoek
- mev. S. J. Roetz (Buro vir Universiteitsonderwys), vir programmatuurontwikkeling
- prof. D. F. M. Strauss, vir netjiese woordverwerking
- dr. A. G. Jenkinson en mnr. H. J. Koch vir taalkundige advies
- kollegas en vriende vir aanmoediging
- my gesin, en in die besonder my vrou, vir lang en volgehoue begrip en ondersteuning, asook die Skepper wat deurgaans in die nabyheid was.

**In liefde opgedra aan my moeder**

## Inhoud

### DIE WAARDE VAN DIE KODÁLY-KONTEKS VIR PRIMÊREFASE-MUSIEKOPVOEDING IN DIE ORANJE-VRYSTAAT: 'N HISTORIESE, KRITIESE EN EMPIRIES-DIDAKTIESE ONDERSOEK

DANKBETUIGINGS

#### HOOFSTUK 1

GRONDSLAE VIR DIE NAVORSING

1.1	Algemene inleiding: Die grondslag van musikale geletterdheid as 'n doelwit in klasmusiekonderrig .....	1
1.2	Die navorsingsprobleem .....	3
1.3	Navorsingshipoteses .....	4
1.4	Navorsingsdoelwitte .....	4
1.5	Navorsingsmetodologie .....	5
1.6	Soortgelyke ondersoeke .....	5
1.7	Beperkende faktore .....	6
1.8	Verklaring van terme en begrippe .....	7
1.9	Navorsingsoortuiging .....	7

#### HOOFSTUK 2

ZOLTÁN KODÁLY : 'N BIOGRAFIESE OORSIG

2.1	Sy beginjare en lewensloop .....	8
2.2	Sy persoonlikheidsamestelling en faktore wat moontlik bygedra het tot sy persoonlikheidsontwikkeling .....	8

#### HOOFSTUK 3

DIE AANLOOP EN ONTWIKKELING VAN DIE HONGAARSE MUSIEKOPVOEDKUNDIGE SISTEEM, OOK BEKEND AS DIE KODÁLY-KONTEKS

3.1	Inleiding: Die Kodály-konteks en begripsbepaling .....	11
3.2	Grondliggende faktore wat aanleiding gegee het tot die Kodály-konteks .....	11
3.3	Aanvoorwerk ten opsigte van 'n ware Hongaarse musiekkulturele bestel .....	13
3.4	Grondbeginsels van Kodály se algemene musiekopvoedingsfilosofie .....	14
3.4.1	Musiek as 'n opvoedkundige noodsaaklikheid wat vir almal toeganklik gemaak moet word. ....	15
3.4.2	Die funksionele rol van die volkslied in 'n musiekopvoedingsprogram .....	15
3.4.3	Die betekenis van sang in onderrigverband .....	17
3.5	Die metodologiese grondvorme .....	17
3.5.1	Ordering van die musiekleerinhoudelike .....	18
3.5.2	'n Volkslied-gebaseerde liedrepertorium .....	20
3.5.3	Tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes .....	21
3.5.3.1	Beweging .....	21
3.5.3.2	Ritmename .....	23
3.5.3.3	Solmiasie .....	24
3.5.3.4	'n Sisteem van pre-simboliese notasie .....	26
3.5.4	'n Sekwensieel-gestruktueerde leerproses .....	28
3.6	Samevatting .....	30

## HOOFSTUK 4

### DIE ONTWIKKELING VAN DIE KODÁLY-KONTEKS BINNE EN BUIE HONGARYE MET SPESIALE VERWYSING NA KERNPROBLEMATIEK EN DETERMINANTE WAT MET 'N AANPASSING VERBAND HOU

4.1	Die situasie in Hongarye	31
4.2	Aanpassings van die Kodály-konteks buite Hongarye met spesiale verwysing na Amerikaanse en Kanadese ontwikkelings	32
4.2.1	Die Verenigde State van Amerika	32
4.2.2	Kanada	35
4.2.3	Enkele ander lande	36
4.2.3.1	Australië	37
4.2.3.2	België	37
4.2.3.3	Ysland	38
4.3	Samevatting	39
4.4	Kernproblematiek wat verband hou met die ontwikkeling van 'n aangepaste Kodály-leersekwens	39
4.5	Determinante vir 'n aangepaste Kodály-leersekwens	39

## HOOFSTUK 5

### 'N BEKNOPTTE ALGEMENE OORSIG VAN DIE HUIDIGE SUID-AFRIKAANSE MUSIEKOPVOEDINGSBESTEL MET SPESIALE VERWYSING NA DIE BEVATLIKHEID VAN DIE JUNIOR PRIMÊREFASE-KLASMUSIEKPRAKTYK IN DIE ORANJE-VRYSTAAT OM 'N GEKWALIFISEERDE AANPASSING VAN DIE KODÁLY-KONTEKS TE AKKOMMODEER

5.1	Die huidige globale Suid-Afrikaanse musiekopvoedingsprogram	41
5.2	Die bevatlikheid van die junior primêrefase-klasmusiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat om 'n gekwalifiseerde aanpassing van die Kodály-konteks te akkommodeer	43
5.2.1	'n Empiriese ondersoek na die junior primêrefase-klasmusiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat	43
5.2.1.1	Oogmerke met die ondersoek	43
5.2.1.2	Die teiken- en opnamepopulasie	43
5.2.1.3	Die tydsverloop van die opname	44
5.2.1.4	Die meetinstrument	44
5.2.1.5	Die vraelys- en vraagkonstruksies	44
5.2.1.6	Inligting wat die vraelys vergesel het	45
5.2.1.7	Voorondersoek	45
5.2.1.8	Interpretasie van die navorsingsdatastel	45
5.2.1.9	Die resultaat van die vraagresponse	45
5.2.1.10	Gevolgtrekkings van die ondersoek	54
5.2.2	'n Analise van die voorgeskrewe klasmusiekleergang vir die primêre onderwysfase in die Oranje-Vrystaat.	56

## HOOFSTUK 6

### DIE AANGEPASTE KODÁLY-ONDERRIG-LEERSEKWENS AS DIE EKSPERIMENTELE MODEL VIR EMPIRIES-DIDAKTIESE TOETSING IN GESELEKTEERDE BLOEMFONTEINSE LAERSKOLE

6.1	Die filosofiese grondbeginsels	59
6.2	Die aangepaste metodologiese grondvorme	59

6.2.1	Die ordening van die musiekinhoudelike .....	59
6.2.2	'n Suid-Afrikaanse volkslied-gebaseerde liedrepertorium .....	60
6.2.2.1	Egte volksliedere .....	60
6.2.2.2	Gekomponeerde konseptualiseringsliedere .....	65
6.2.3	Tegniese vir konseptualiseringsdoeleindes .....	70
6.2.3.1	Beweging .....	71
6.2.3.2	'n Gesistematiseerde reeks ritmename .....	71
6.2.3.3	Relatiewe solmiasie en die gebruik van 'n stel handtekens .....	71
6.2.3.4	'n Sisteem van pre-simboliese notasie .....	72
6.2.4	'n Sekwensiël-gestruktureerde leerproses .....	72
6.2.4.1	Die sekwensiëringsmetode .....	72
6.2.4.2	Die geordende notasieleerinhoudelike .....	74
6.3	Addisionele determinante wat voortspruit uit die leergangvereistes en 'n gekonstitueerde didaktiese situasie .....	78
6.3.1	Determinante voortspruitend uit die voorgeskrewe leergangvereistes .....	78
6.3.2	Determinante voortspruitend uit 'n gekonstitueerde didaktiese situasie .....	80
6.4	Die geïntegreerde meerdoelige onderrigeenhede .....	87
6.5	Samevatting .....	87

## HOOFSTUK 7

### DIE EMPIRIES-DIDAKTIESE TOETSING VAN DIE AANGEPASTE KODÁLY-ONDERRIG- LEERSEKWENS AAN TWEE BLOEMFONTEINSE LAERSKOLE

	Inleiding .....	89
7.2	Die eksperiment .....	89
7.2.1	Doelstelling .....	89
7.2.2	Hipotetiese aanname .....	89
7.2.3	Die teiken- en die navorsingspopulasie .....	89
7.2.4	Navorsingsassistente .....	90
7.2.5	Vooraftoetsing van die eksperimentele model .....	90
7.2.6	Die toetsmeganisme (Kyk Bylaag 4) .....	91
7.2.6.1	Doel en konstruksie .....	91
7.2.6.2	Die toetsprosedure en rasionaal .....	91
7.2.6.3	Konstruksiegeldigheid van die toets .....	92
7.2.6.4	Betroubaarheid van die toets .....	92
7.2.6.5	Aanbieding .....	92
7.2.6.6	Die evalueringsmetode .....	93
7.2.7	Die datastel .....	93
7.2.8	Interpretasie van die datastel .....	94
7.2.8.1	Interpretatiewe doelwit en afgrensing .....	94
7.2.8.2	Interpretatiewe tegnieke .....	94
7.2.9	Resultate voortspruitend uit die rekenaaranalise .....	94
7.2.9.1	Die resultaat met betrekking tot kategorie 1: nootwaardes .....	95
7.2.9.2	Die resultaat met betrekking tot kategorie 2: toonhoogtes .....	97
7.2.9.3	Die resultaat met betrekking tot kategorie 3: nootwaardes en toonhoogtes .....	99
7.2.9.4	Die resultaat met betrekking tot kategorie 4: tydmaat .....	101
7.2.9.5	Die globale resultaat met betrekking tot al vier kategorieë .....	103
7.3	Samevatting .....	104
7.4	Gevolgtrekkings en aanbevelings .....	105



7.4.1	Gevolgtrekkings	105
7.4.2	Aanbevelings	105
7.4.3	Slotopmerking	106
BRONNELYS		107
ONDERHOUDE		121
OPSOMMING		123
BYLAE 1: DIE OORSPRONKLIKE NAVORSINGSVRAELYS		124
BYLAE 2: DIAGRAM VAN 'N MODEL VIR 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA 'N BESTAANDE MUSIEKDIDAKTIESE SITUASIE		134
BYLAE 3: DIE AANGEPASTE KODÁLY-ONDERRIG-LEERSEKWENS AS DIE EKSPERIMENTELE MODEL VIR EMPIRIES-DIDAKTIESE TOETSING IN GESELEKTEERDE BLOEMFONTEINSE LAERSKOLE		136
Onderrigeenheid 1		136
Onderrigeenheid 2		145
Onderrigeenheid 3		152
Onderrigeenheid 4		157
Onderrigeenheid 5		161
Onderrigeenheid 6		165
Onderrigeenheid 7		173
Onderrigeenheid 8		178
Onderrigeenheid 9		184
Onderrigeenheid 10		187
Onderrigeenheid 11		193
Onderrigeenheid 12		198
Onderrigeenheid 13		202
Onderrigeenheid 14		205
Onderrigeenheid 15		210
Onderrigeenheid 16		215
Onderrigeenheid 17		218
Onderrigeenheid 18		222
Onderrigeenheid 19		226
Onderrigeenheid 20		229
Onderrigeenheid 21		232
Onderrigeenheid 22		235
Onderrigeenheid 23		238
Onderrigeenheid 24		241
Onderrigeenheid 25		243
Onderrigeenheid 26		247
Onderrigeenheid 27		251
Onderrigeenheid 28		254
Onderrigeenheid 29		256
Onderrigeenheid 30		258
Onderrigeenheid 31		261
Onderrigeenheid 32		264
Onderrigeenheid 33		266
Onderrigeenheid 34		268
BYLAE 4: DIE TOETS		271

## LYS VAN FIGURE

1.	Hongaarse leerstofordening: nootwaardes	18
2.	Hongaarse leerstofordening: toonhoogtes	19
3.	Ostinaat vir liggaamsperkussie	22
4.	Fundamentele bewegings vir die inskerping van nootwaardes	22
5.	Uiteensetting van ritmename	23
6.	Hongaarse stel handtekens	25
7.	Aanskoulike voorstelling van ritme en toonhoogte in die eerste aanskouingsfase	26
8.	Aanskoulike voorstelling van ritme en toonhoogte in die tweede aanskouingsfase	27
9.	Ritme en toonhoogte gekombineer in die derde aanskouingsfase	27
10.	Kolnotasie in die vierde aanskouingsfase	28
11.	Konvensionele balknotasie in die simboliseringsfase	28
12.	Die sekwensiële ontwikkelingsformule	29
13.	Die ordening van die musiekleerinhoudelike met betrekking tot ritme en slagmaat	60
14.	Handtekens van die eksperimentele leersekwens	71
15.	Vertikale solfakolom met die melodiese struktuur do-re-mi-so-la	84
16.	Sekwens van solfastrukture	85
17.	Liedvormer	86
18.	Ritmeballe (a) aanskouingsfase en (b) simboliserings- en konsolideringsfases	87
19.	Prestasieverskil: Nootwaardes	97
20.	Prestasieverskil: Toonhoogtes	99
21.	Prestasieverskil: Nootwaardes en toonhoogtes	101
22.	Prestasieverskil: Tydmaat	103
23.	Die globale prestasieverskil	104

## LYS VAN TABELLE

1.	Kwalifikasies	46
2.	Klasgroottes	47
3.	Die bewegingstipe wat die meeste gebruik word	48
4.	Wanneer jong kinders kennis behoort te maak met die lees en skryf van musiek	49
5.	Aard van instrumentale spel	51
6.	Lokale waarin klasmusiek aangebied word	51
7.	Onderwysmedia wat veral gebruik word	52
8.	Omgewingsgesindhede teenoor klasmusiek	53
9.1	Die datastel: Nootwaardes	95
9.2	Datareduksie	96
10.1	Die datastel: Toonhoogtes	97
10.2	Datareduksie	98
11.1	Die datastel: Nootwaardes en Toonhoogtes	99
11.2	Datareduksie	100
12.1	Die datastel: Tydmaat	101
12.2	Datareduksie	102
13.	Die globale resultaat met betrekking tot al vier kategorieë	103

## DIE LIEDREPERTORIUM

### EGTE VOLKSLIEDERE

1.	Klonkie op 'n donkie	61
2.	Daar kom die rooidag uit	61

3.	Hasie in die bossie	62
4.	Afrikaanse volkswysie	62
4.	This old man	63
5.	Old MacDonald had a farm	63
6.	Halempotsa	64
<b>KONSEPTUALISERINGS-LIEDERE</b>		
1.	Koe-koek: so-mi	65
2.	Handjies klap: so-mi	65
3.	Môre: so-mi	65
4.	Gebedjie: so-mi-la	66
5.	Boek verloor: so-mi-la	66
6.	Wiegeliedjie: so-mi-la	66
7.	Die kerkklok: so-mi-la	66
8.	Soldate: do-mi-so/so-mi-do	66
9.	Die pianis: do-mi-so/so-mi-do	67
10.	Roer jou stert: do-mi-so/so-mi-do	67
11.	Die eggo: do-mi-so/so-mi-do	67
12.	Stap, stap, stap: la-so-mi-do	67
13.	Kokkewiet: la-so-mi-do	67
14.	Vakansie: la-so-mi-do	68
15.	My bootjie: mi-re-do/do-re-mi	68
16.	Trappies: mi-re-do/do-re-mi	68
17.	Die muisie: mi-re-do/do-re-mi	68
18.	Meisies wat fluit: mi-re-do/do-re-mi	68
19.	Piet van Blerk: so-mi-re-do	69
20.	Die blommeverkoper: so-mi-re-do	69
21.	Slaap, kindjie slaap: so-mi-re-do	69
22.	Haai, Janneman: so-mi-re-do	69
23.	Swakopmund se strand: la-so-mi-re-do	69
24.	Wekkertjie: la-so-mi-re-do	70
25.	My maatjie: la-so-mi-re-do	70
26.	Padveiligheid: la-so-mi-re-do	70

## HOOFSTUK 1

# GRONDSLAE VIR DIE NAVORSING

### 1.1 Algemene inleiding: Die grondslag van musikale geletterdheid as 'n doelwit in klasmusiekonderrig<sup>1</sup>

Daar is 'n noue verwantskap tussen (1) taalgeletterdheid en (2) musikale geletterdheid.

*Taalgeletterdheid* is 'n omvattende begrip wat dui op die kwalitatiewe totaliteit van 'n persoon se vermoë om 'n taal te kan praat, lees en skryf en daarin te dink.

In die skoolpraktyk waar dit die leerkrag se taak is om kennis vir die leerling te ontsluit, is laasgenoemde se taalgeletterdheidsvermoë die bepalende ontsluitingsfaktor en is die uitbouing daarvan gevolglik 'n primêr pedagogies-didaktiese elementaar.<sup>2</sup> (Van der Stoep & Louw, 1979: 62, 141). Sonder veral die vermoë om te kan lees en skryf is betekenisvolle en onafhanklike kennisopname en -generering onmoontlik en dit is daarom voor-die-hand-liggend dat die ontwikkeling van hierdie vaardighede 'n prioriteitsaangeleentheid in die algemene opvoedkundige milieu behoort te wees.

*Musikale geletterdheid* verwys na die kwalitatiewe totaliteit van 'n persoon se vermoë om musiek te kan maak, lees, skryf en bedink.

Die laasgenoemde vaardighede is die sleutels tot enige betekenisvolle musikale begrip<sup>3</sup> en dit spreek daarom vanself dat geen verantwoordelike musiekopvoedkundige program die ontwikkeling daarvan durf negeer nie.

Die onderlinge verwantskap tussen taal- en musikale geletterdheid blyk dus duidelik en Bentley beklemtoon dit dat "as the person who cannot read is deprived of coming to grips with any form of literature, so is the person who cannot read music deprived of active participation in any music that he has not memorized by listening to others" (1975: 47). Daar is nieteenstaande die geldigheid van hierdie uitspraak reeds wyd gedebatteer oor die waarde al dan nie van notasieleer in die klasmusieksituasie. Elliott skryf dat "the importance of teaching music-reading skills to children has been debated almost since the inception of public school music. Historically, however, the role of music reading in public school music education has fluctuated between total commitment and almost total neglect" (1982:33). Hier is dus duidelik sprake van twee gesigspunte ten opsigte van notasieleer en bladlees as 'n imperatief in klasmusiekonderrig en menings na beide kante is deur middel van 'n literatuurstudie ondersoek. Voortspruitend uit dié studie blyk dit dat daar enersyds musiekopvoedkundiges is wat byvoorbeeld argumente aanvoer dat notasieleer

1. Die term *klasmusiek* word gebruik vir die groep- of klassikale musiekdidaktiese situasie waarin die leerlingkorps as 'n geheel 'n algemene musikale musiekopvoeding ontvang. Hierdie aspek word vollediger bespreek in Heunis (1984:9-15).

2. *Elementaar* is 'n didaktiese vakterm wat gebruik word om die essensie van 'n inhoud aan te toon. Vergelyk Van der Stoep & Louw (1979:28)

3. Vergelyk Kodály se mening oor hierdie aspek in 3.4.2.

- tot oormatige drilwerk aanleiding gee
- nie gewild by kinders is nie
- baie tyd in beslag neem, en
- vir weinig leerlinge naskoolse waarde het.<sup>1</sup>

Houchell is van mening dat hierdie soort argumente nie voor die deur van notasieleer *per se* gelê kan word nie, maar dikwels eerder die gevolg is van swak kurrikulering- en onderrigmetodes. Hy skryf soos volg: *"The causes for this – are confusion of purposes and methods, expansion of the music program to include numerous activities and additional objectives, poor teaching and failure to realize that the success of the music reading program is dependent upon being a part of a successful method of teaching music in general – "* (1985: 36). Dit is dus hoofsaaklik 'n metodologiese probleem wat aanspreekbaar is.

Andersyds is daar die menings van diegene wat die saak van notasieleer as 'n musiekopvoedkundige essensie propageer. Van hierdie uitsprake kan veral vyf gesigspunte uitgelig word.

Eerstens word daarop gewys dat die insluiting van notasieleer en bladles *die logiese kontinuïteit is van 'n pedagogies-historiese proses* wat reeds eeue gelede gevestig is. Ringer wys in hierdie verband daarop dat *"the notion of universal musical literacy is as old as the idea of basic education for all. Both the Protestant Reformation and the French Revolution were milestones in its history"* (1971: 61).

Tweedens is dit 'n grondliggende musiekopvoedkundige beginsel, dat nie net *psigomotoriese vaardighede*<sup>2</sup> nie, maar ook die *kognitiewe*<sup>3</sup> (wat hoofsaaklik notasieleer impliseer) en *affektiewe* aspekte<sup>4</sup> van musiek uitgebou moet word in die verloop van die klasmusiekprogram. Hieroor is Halmos baie duidelik as hy konstateer dat *"keine perfektes Können, sondern Grundlagen soll er vermitteln, wozu auch die Notation gehört"* (1977: 206).

Derdens is die beginsel van demokratiese onderwys ter sprake. Choksy wys daarop dat 'n *basiese musikale geletterdheid die demokratiese reg van elke mens is en, soos 'n taal, 'n vaardigheid is wat ontwikkel kan en behoort te word. "Musical literacy", skryf sy, "should not be the property of a chosen few, but a general knowledge of all....There is no reason to suppose that human beings are less capable to read music than words. Music reading, like word reading, is a taught skill, a skill that not only can, but should be taught"* (1986:71).

Vierdens is dit 'n pedagogies-didaktiese uitgangspunt dat die onderrig-leersituasie, in Van der Stoep & Louw se woorde, *"... 'n harmonieuse struktuur van kennis en vaardigheid, wat gerig is op uiteindelijke selfstandigheid van die kind, moet hê"* (1979: 63). Die leerling moet dus begelei word om in die finale instansie onafhanklik met 'n bepaalde kennissterrein, in hierdie geval musiek, te kan kommunikeer. Sonder dié onderliggende oogmerk sou die didaktiese situasie uit die aard van die saak 'n rigtinglose en futiele oefening wees. Gregory beweer in hierdie verband dat *"a prime goal of any discipline is the development of an independent learner. In music, an obvious prerequisite to independence is the ability to sightread"* (1979: 462).

1. Vergelyk die argumente van Widoë, Kwalwasser en ander in Elliot (1982).

2. Om musiek te kan maak.

3. Om musiek te bedink.

4. Om musiek na waarde te kan bepaal.

Vyldens meen musiekopvoedkundiges soos Bacon (1983:2) en Elliot (1982:60) dat 'n klas-musiekpraktyk sonder die ontwikkeling van musikale geletterdheid nie daarop aanspraak kan maak dat dit 'n volwaardige leerdissipline is met 'n meetbare didaktiese resultaat nie. Hierby sluit Engel aan met die waarskuwing dat dit vir die voortbestaan van musiek in die skool van deurslag-gewende belang is om die meetbare aspekte daarvan te onderrig. Hy is van mening dat "... many public school art programs are in deep trouble because of a recent trend to deemphasize their solid content ... which include sight-reading. To ignore this will result in a continued trend to trivialize the arts in the public schools, will make it increasingly more difficult to justify its existence, and will result in a general arts deemphasis" (in Elliot, 1982:59).<sup>1</sup>

Uit die bostaande uitsprake kan afgelei word dat die saak ten gunste van notasieleer en bladlees baie sterker is as die kritiek daarteen.

Gevolgtrek word die oortuiging uitgespreek dat, nieeenstaande die hoofsaaklik metodologiese probleme waarna verwys is,<sup>2</sup>

- die ontwikkeling van notasieleer en bladlees 'n belangrike oogmerk van klasmusiekonderrig in die Suid-Afrikaanse primêre onderwysfase behoort te wees.

## 1.2 Die navorsingsprobleem

Die probleem wat in die onderhawige studie aangespreek word, is

- die klaarblyklike onvermoë van klasmusiekleerkrigte om die sillabuskomponent notasieleer en bladlees betekenisvol in die primêre skoolfase te ontwikkel.

Onderliggend aan dié probleem is veral twee aspekte.

Aan die een kant blyk dit dat

daar in die departementele leergang (kyk 5.4.2) 'n hoë premie geplaas word op die komponent notasieleer en bladlees. Die leerganginhoudelike daarvan is dan ook van standerd tot standerd behoorlik georden en notasieleer word voorts aangesny by komponente soos instrumentale groepspeel, gehoorontwikkeling en skeppende werk.

Aan die ander kant is dit bekend dat notasieleer en bladlees in die algemeen in die klas-musiekpraktyk genegeer en meer as enige ander komponent afgeskeep word. 'n Grondliggende rede hiervoor het tydens praktykwaarneming en gesprekke met klasmusiekleerkrigte na vore getree. Dit is dat die meeste klasmusiekkonderrysers nie genoegsaam filosofies en metodologies onderleg is om notasieleer en bladlees didakties-behoorlik te onderrig nie. In hierdie verband word kernbelangrike leerstadia nie aangedurf nie. Die ervarings- en aanskouingsfases (kyk 3.5.4) word, indien dit wel figureer, afgewater wat meebring dat leerlinge te gou met die daaropvolgende simboliese fase gekonfronteer word. (Ook 'n bevinding van Schoeman, 1989:94.) Vir dié doel is die Notepret-reeks (McLachlan, 1979-1980) die belangrikste onderwysmedium.<sup>3</sup> Laasgenoemde bladleeshandleidings word dikwels op 'n rigiede of drillbasis geïmplementeer wat tot gevolg het dat beide leerkrigte en leerlinge negatief teenoor notasieleer ingestel raak. Dachs skryf dat "... it is usually the section of work which is least enjoyed by the children and is least successful in terms

1. Dit is in Suid-Afrika 'n bekende tendens om klasmusiek af te maak as, soos wat Mursell (1956:135) reeds meer as drie dekades gelede gewaarsku het, "... nothing but mere play."
2. Die gevolgtrekking uit hierdie studie (kyk hoofstuk 7) is dat dié probleme deur 'n effektiewe metodologie opgelos kan word.
3. In die empiriese ondersoek wat in die Oranje-Vrystaat onderneem is (kyk p. 51) het die oorgrote meerderheid van die leerkrigte wat ondervra is dié reeks geïdentifiseer as die belangrikste boekmedia wat hulle gebruik.

of measurable outcome or achievement" (1989:229). In die plek daarvan word daarop gekonsentreer om "... leerlinge lekker te laat sing ..." in 'n didaktiese situasie waarin die genotsaspek oorheers en die doelwit van musikale gelettertheid tersyde gestel word. Voortspruitend uit hierdie ingesteldheid ontstaan 'n kommerwekkende Suid-Afrikaanse klasmusiekpraktyk wat 'n musikaal-ongeletterde leerlingkorps tot gevolg kan hê. Hierdie stelling word onderskryf in 'n studie deur Van der Merwe (1986) waarin onder meer bevind is dat die bladleesvermoë van 'n navorsingsgroep standaard 7-leerlinge wat in die provinsie Transvaal getoets is, nie hoër as die veronderstelde standaard 2-standaard was nie. Die vermoede bestaan voorts dat indien die ondersoek uitgebrei sou word na skole in die ander provinsies 'n soortgelyke resultaat moontlik verkry mag word.

Ten die bostaande agtergrond word 'n oplossing vir die geïdentifiseerde probleem as van akuele belang en navorsingswaardig geag.

### 1.3 Navorsingshipoteses

Die studie word gerig deur vier hipotetiese aannames, naamlik dat die Kodály-konteks

(1) 'n geskikte metodologie bied om die probleem in 1.2 mee aan te spreek

(2) aanpasbaar is en gebruik kan word in verskillende musiekopvoedkundige omstandighede

(3) geïntegreer kan word by die blanke junior primêrefase-musiekopvoedkundige bestel in die Oranje-Vrystaat, en

(4) as 'n aangepaste eksperimentele model vir empiries-didaktiese toetsing in geselekteerde Bloemfonteinse laerskole beter resultate sal lewer met betrekking tot die ontwikkeling van toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë by eksperimentele leerlinggroepe as by kontrolegroepe wat nie die eksperimentele behandeling ontvang het nie.

### 1.4 Navorsingsdoelwitte

Die algemene doel met die ondersoek was om 'n oplossing te vind vir die probleem betreffende notasieleer en bladlees wat in 1.2 aan die orde gestel is.

Ten einde hierdie doelstelling te verwesenlik was die navorsing gerig deur die volgende sewe besondere doelwitte:

(1) 'n Biografiese identifisering van Zoltán Kodály, die geestelike vader van die Hongaarse musiekopvoedkundige bestel wat ook bekend is as die Kodály-konteks (hoofstuk 2).

(2) 'n Ondersoek na die aanloop en ontwikkeling van die Kodály-konteks in Hongarye (hoofstuk 3).

(3) Die resultate van die Kodály-konteks binne en veral ook buite Hongarye (hoofstuk 4).

(4) 'n Algemene standstudie met betrekking tot die huidige Suid-Afrikaanse klasmusieksituasie en 'n ondersoek na die bevatlikheid van die junior primêrefase-klasmusiekbestel in die Oranje-Vrystaat om 'n aanpassing van die Kodály-konteks te akkommodeer (hoofstuk 5).

(5) Die gelykmatige integrering van determinante wat voortspruit uit die (a) Kodály-konteks, en (b) junior primêrefase-klasmusiekbestel in die Oranje-Vrystaat (hoofstuk 6).

(6) Die ontwikkeling van 'n aangepaste Kodály-onderrig-leersekwens as 'n eksperimentele model vir empiries-didaktiese toetsing in geselekteerde Bloemfonteinse laerskole (Bylae 3).

(7) Die strukturering en die statistiese evaluering van die empiries-didaktiese eksperiment (hoofstuk 7).

## 1.5 Navorsingsmetodologie

Die primêre navorsingsmetodes wat gevolg is, was tweeledig van aard.

Eerstens is verkennende navorsing ten opsigte van die Kodály-konteks as sodanig onderneem deur middel van

- 'n omvangryke literatuurstudie van toepaslike bronne wat in die algemeen met die Kodály-konteks verband hou
- diepte-ondersoeke na aanpassings van die Hongaarse musiekopvoedkundige benadering soos dié deur onder meer Richards (1964-1966), Szabó (1969), Bacon (1973), Vajda (1974), Zemke (1973), Daniel (1975) en Choksy (1974, 1981)
- die bestudering van video-opnames en demonstrasielesse by die Kodály Center of America, Newton, Massachusetts, gedurende Junie-Julie 1987, en
- die bywoning van 'n Kodály-seminaar by die Wheaton College, Norton, Massachusetts, gedurende Junie-Julie 1987 wat demonstrasielesse, en lesings ingesluit het en waartydens onderhoude gevoer is met Hongaarse en Amerikaanse Kodály-deskundiges.<sup>1</sup>

Tweedens is van die volgende statistiese metodes gebruik gemaak:

- 'n Posopname vir die objektivering van die junior primêrefase-klasmusieksituasie in die Oranje-Vrystaat (kyk hoofstuk 5.2.1).
- 'n Toetsmeganisme vir meting in die empiries-didaktiese eksperiment (kyk hoofstuk 7)
- Gerekenariseerde metodes vir statistiese doeleindes.

Insig in statistiese tegnieke wat in die bostaande metodes gebruik is, is bekom deur

- toepaslike literatuurstudie
- 'n ontleding van insig-stimulerende voorbeelde
- die bywoning van kursusse<sup>2</sup>.

## 1.6 Soortgelyke ondersoeke

Daar is sover bekend nog geen soortgelyke ondersoek ten opsigte van die Kodály-konteks vir klasmusiekdoeleindes in Suid-Afrika of elders gedoen nie.<sup>3</sup>

Benewens omvangryke publikasies in die vorm van algemene handleidings, artikels, projekverslae<sup>4</sup> en studies van onder andere Stone (1971) en Burtenshaw (1983) is die naasverwante

1. Die name en adresse van hierdie persone is by die bronnelys ingesluit.
2. Kursusse met betrekking tot opnamemetodologie wat in 1989 deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing by die Universiteit van die Oranje-Vrystaat en die Berea Hotel, Johannesburg, aangebied is.
3. Vergelyk die bibliografie van geregistreerde navorsing oor musiekopvoeding in Suid-Afrika deur Hauptfleisch & Van der Walt (1988).
4. Nuttige bronne in hierdie verband is onder meer dié deur Stone (1971:24-38 en 78-96) en Kaplan (1985). Kyk ook na bronne wat in hoofstuk 4 van die studie vermeld word.



oorsese wetenskaplike studie wat gerig is op empiries-didaktiese toetsing van 'n aangepaste Kodály-konteks, waarskynlik dié deur Zemke (1973). Laasgenoemde studie betrek egter 'n Amerikaanse leerinhoudelike en is gerig op die senior primêre onderrigfase, terwyl die aangeduide leersekwens se struktuering, inhoudelike operasionalisering, meting en ander navorsingsprosedures geen verband hou met hierdie ondersoek nie.

### 1.7 Beperkende faktore

Daar is tydens die studie nege beperkende faktore ervaar wat kortliks soos volg aangestip word:

- (1) Die studie fokus slegs op die huidige blanke Suid-Afrikaanse klasmusieksituasie.
- (2) Alhoewel klasmusiek op sewe gebiede fungeer<sup>1</sup> en dié gebiede wel deeglik by die eksperimentele model ingebou is,<sup>2</sup> is slegs die resultate met betrekking tot die kern van die studie se navorsingsprobleem, d. i. *notasieleer en bladles*, statisties verreken.
- (3) Weens die aard van die studie is hoofsaaklik op Kodály se musiekopvoedkundige insette gerig.
- (4) Die resultate van die Kodály-konteks in Hongarye is net kernagtig aangedui omdat verskeie omvangryke studies reeds daarvoor gedoen is.
- (5) Die aanpassings waarna in 4.2 verwys word, is 'n vry-geselekteerde populasie en nie volledig met betrekking tot die mate waarin die Kodály-konteks in die internasionale musiekopvoedkundige spektrum geïntegreer is nie. Die lande waarna verwys is, word egter as voldoende beskou om die verspreiding en inslag van die Hongaarse metodologie buite Hongarye te bevestig.
- (6) Die eksperimentele opnamepopulasie was beperk tot standerd 1-leerlinge van twee laerskole in verskillende sosio-ekonomiese streke in Bloemfontein. Sewe klasse was hierby betrokke waarvan twee as eksperimentele groepe en vyf as kontrolegroepe gebruik is. Die vermoede bestaan dat indien die geografiese dekking groter was, die navorsingsresultate nie beduidend anders sou gewees het nie.
- (7) Die navorsingspopulasie wat aan die eksperiment deelgeneem het, kon weens probleme rakende interne skoolorganisasie nie volgens 'n standaardsteekproefnemingsmetode geselekteer word nie. Die leerlinge is egter in albei die betrokke skole streng alfabeties geklassifiseer sonder die inagneming van bepaalde persoonlikheidskwaliteite soos byvoorbeeld intelligensie of emosionele ryphed. Tydens hierdie ewekansige seleksieproses het elkeen van die leerlinge dieselfde moontlikheid van indeling in enige van die klasgroepe in een van die skole gehad.
- (8) Die resultate van die empiriese ondersoeke in paragraaf 5.3 en hoofstuk 7 is afhanklik van die twee meetinstrumente (d.i. die vraelys en die toets) se geldigheids- en betroubaarheidswaardes nieteenstaande die feit dat die laasgenoemde evaluerings deur middel van statisties-aanvaarbare valideringstegnieke gedoen is.
- (9) Die toets wat in die empiries-didaktiese eksperiment gebruik word se omvang is beperk tot 24 toetsitems en 'n metingsduur van 40 minute wat relatief klein prestasiemetings genereer. Die belangrikste determinante vir dié beperkte toetsomvang was die jong leerlinge se konsentrasievermoë en die praktiese oorweging om die toets binne die bestek van 'n normale skoolperiode af te handel. Voorts beoog die toets nie om bladlesvaardigheid as sodanig te

1. Die sewe gebiede is sang, notasieleer en bladles, gehoorontwikkeling, musiek en beweging, skeppende aktiwiteite, instrumentale groepspel, en musiekbeluistering.

2. Vergelyk in hierdie verband 6.3.1.

toets nie, maar is die toetsveld afgegrens om die leerlinge se toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë te meet.

- (10) Die waarskynlikheid bestaan dat die resultate van die empiries-didaktiese eksperiment in hoofstuk 7 beïnvloed mag wees deur die onderrigkwaliteite van die betrokke navorsingsassistent. Alhoewel die assistente, wat finalejaarstudente in die Musiekopvoedkunde is, deeglik opgelei was vir die implementering van die eksperimentele leersekwens, bestaan die vermoede dat meer ervare leerkragte moontlik beter resultate sou kon genereer.

### 1.8 Verklaring van terme en begrippe

Om die wetenskaplike gesprek in die studieverlag vlot te laat verloop word primêre terme en begrippe in die teks self of deur middel van voetnote verklaar.

'n Taalvreemde term wat hier uitgesonder word, is *sekwens(s)*, wat 'n direkte vertaling van die Engelse *sequence* is. Die rede vir die gebruik van dié term is tweeledig.

Eerstens bestaan daar tans nie 'n gepaste Afrikaanse term wat die besondere leerstofordening in die Kodály-konteks raak beskryf nie, en tweedens is *sequence* 'n standaardterm wanneer in die internasionale (veral Amerikaanse) literatuur na die Kodály-konteks verwys word.

Weens hierdie redes word die term *sekwens* gebruik wanneer na die leerstofordening en verbandhoudende aspekte in die teks verwys word.

### 1.9 Navorsingsoortuiging

Die navorser was daarvan oortuig

- dat musikale geletterdheid waarde het as 'n elementaar in klasmusiekonderrig
- dat musikale geletterdheid, waarvan notasieleer en bladles sleutelbegrippe is, in die huidige Suid-Afrikaanse klasmusiekpraktyk onderbeklemtoon word, en
- dat die probleem metodologies van aard is en moontlik deur 'n aangepaste Kodály-konteks aangespreek sou kon word.

Die studie is gevolglik in Augustus 1985 van stapel gestuur.

## HOOFSTUK 2

### ZOLTÁN KODÁLY : 'N BIOGRAFIESE OORSIG

Omvattende biografiese studies soos dié deur Eősze (1962) en Young (1964) is reeds oor Kodály gedoen en die hieropvolgende oorsig sal laasgenoemde slegs kernagtig identifiseer met spesiale verwysing na sy beginjare en lewensloop asook faktore wat moontlik bygedra het tot sy unieke persoonlikheidsamestelling.

#### 2.1 Sy beginjare en lewensloop

Zoltán Kodály is op 16 Desember 1882 in Kecskemét, Hongarye, gebore as die tweede van drie kinders uit die huwelik van Frigyes en Paulina Kodály. Die familie verhuis later onderskeidelik na die dorpe Szob (1883), Galanta (1885) en Nagyszombat (1892). Vanaf 1900 studeer Kodály aan die Franz Liszt Akademie, die Universiteit van Boedapest en ook aan die Eötvös Kollege vir buitengewoon begaafde studente. Tydens die jare 1905-1906 het hy intensiewe navorsing gedoen oor die Hongaarse volksmusiek en was hy aktief besig om saam met Béla Bartók volksmelodieë op te teken in afgeleë dele van die Balkangebied. Op grond van hierdie navorsing promoveer Kodály in 1906 met 'n doktorsale proefskrif: *A magyar népdal strofyszerkezeti* (d.i. *Die strofiese struktuur van die Hongaarse volkslied*).

Benewens die reise saam met Bartók in Hongarye het Kodály reeds vanaf 1904 lande soos Duitsland, Oostenryk, Frankryk, Switserland, Italië, Holland, Engeland, die V.S.A. en ook Rusland besoek.

Dit is bekend dat Kodály beduidende bydraes op die gebied van die etnomusikologie, musiekopvoedkunde en skeppende kuns gelewer het. Hiervoor het hy in sy latere jare nasionale en internasionale erkenning gekry. In hierdie verband kan verwys word na sy

- aanstelling as hoogleraar in Musiek aan die Akademie vir Musiek in Boedapest (1907-1942)
- presidentskap van die Hongaarse Akademie vir Wetenskap, die International Folk Music Council en die International Society for Music Education (erepresident)
- erelidmaatskap van onder meer die Belgiese Akademie vir Wetenskap (1957), en die universiteite van Oxford (1960), Berlyn (1964) en Toronto (1966), asook
- toekennings soos die Grootkruis van die Orde van die Hongaarse Republiek, die Herder-prys en die gesogte Kossuth-prys wat drie keer aan hom toegeken is.

Na die afsterwe van sy vrou Emma (Sandor) in 1958 trou hy die volgende jaar met Sarolta Peczeli.

Zoltán Kodály is oorlede in Boedapest op 6 Maart 1967.

#### 2.2 Sy persoonlikheidsamestelling en faktore wat moontlik bygedra het tot sy persoonlikheidsontwikkeling

Dit is bekend dat Kodály beduidende bydraes gemaak het tot die musiekopvoedkundige, artistieke en musiekwetenskaplike terreine. Hierdie bydraes het voortgespruit uit sy unieke persoonlikheid wat die sintese was van 'n opvoedkundige, 'n skeppende kunstenaar en 'n wetenskaplike.

Laasgenoemde fasette het in noue verwantskap ontplooi. Die een het basies nie sonder die ander figureer nie en het bevruggend op mekaar ingewerk. Young skryf hieroor soos volg "*In attempting to evaluate Kodály's work one might be tempted to departmentalize, to review his output of major compositions, to examine his record as a musicologist, to notice his pedagogy. But to do this is as difficult as it is ill advised for he is a wholly integrated person*" (1964:32).

Teen hierdie agtergrond is ondersoek ingestel na faktore wat moontlik bygedra het tot Kodály se persoonlikheidsontwikkeling. Dit blyk dat veral drie sodanige faktore van betekenisvolle belang was.

Die eerste was sy vroeë kennismaking met die Hongaarse volksmusiek tydens sy kinderjare in Galanta (1885-1892). Die herinnering daaraan het hom lewenslank bygebly. Galanta was die eerste streek waarheen hy later sy eerste ekspedisie as versamelaar van volksliedere onderneem het. Voorts was Galanta die inspirasie agter die bekende *Dances of Galanta* (1933). Ook die bundel tweestemmige liedere *Bicinia Hungarica* (1937) is ter herinnering aan sy kinderjare daar gekomponeer. "*I wrote these songs*", skryf hy, "*in memory of my school friends of Galanta, whose voices I still hear after the passing of fifty and more years*". (Voorwoord tot *Bicinia Hungarica*, Young, 1957-1969). Die grondslag van Kodály se latere verkleefdheid aan die saak van Hongaarse volksmusiek, die element wat al sy insette deursuur het, is waarskynlik reeds tydens sy kinderjare in Galanta gelê. Voorts is Istvan Párkai en Lilla Gábor se mening dat hy die vreugdevolle musikale herinnerings van daardie jare met die kinders na hom wou deel, nie vergesog nie.<sup>1</sup>

Die tweede bydraende faktor was taalkundig en musikaal van aard en het betrekking op Kodály se hoërskooljare op die dorp Nagyszombat (1892-1900). Dit is in hierdie verband bekend dat hy in 'n besondere mate aangetrokke was tot die woord-toonverhoudingbeginsel. Laasgenoemde is trouens die fondament waarop sy latere musiekopvoedkundige, skeppende en musiekwetenskaplike denke begrond was en die basis daarvan is in alle waarskynlikheid reeds in Nagyszombat gelê. Hier het hy onder meer 'n stewige begronding in die taalkunde en verbandhoudende analitiese vaardighede ontvang. Young skryf hieroor dat "*a solid classical training gave him particular skill in understanding the structure of language and an analytical capacity to discuss problems of translations from one language to another*" (1964:26).

Benewens die ontwikkeling van taalkundige vaardighede, onderneem Kodály voorts klavier-, viool- en tjellostudie, ontleed hy partiture soos onder andere Beethoven se *Mis in C* majeur, Liszt se *Mis* van Esztergom en Bach se *Wohltemperiertes Klavier*. Ook komponeer hy in hierdie tyd self 'n *Ave Maria* vir koor, soliste, orrel en strykers. Oor die woorde van die *Mis* het hy, aldus Young (1964:27), by 'n geleentheid gesê dat dit vir hom in 'n poëtiese sin besonder betekenisvol en omvattend was. Reeds hier kan sy ingesteldheid om woord en klank tot 'n eenheid te bring, waargeneem word. Die grondslag van latere werke soos die *Psalmus Hungaricus*, die *Te Deum*, en die *Missa Brevis* is duidelik reeds in Nagyszombat gelê.

n Derde beduidende vormende faktor was sy tersiêre studie in Boedapest vanaf 1900. Behalwe studie in die letterkunde en musiekkomposisie aan die plaaslike universiteit en die Akademie vir Musiek, ontvang Kodály ook opleiding aan die Eötvös Kollege vir buitengewoon begaafde stu-

1. Onderhoud: Wheaton College, Norton, Massachusetts, V.S.A., Junie 1987, verder verwys na as Wheaton College 1987.

dente. Dit is veral hier waar hy sy kennis van tale, in besonder Engels, Frans en Duits, afgerond het. In dié stadium was hy volgens Eösze (1962:15) akademies gereed vir sy navorsing op die terrein van die volksmusiek. Laasgenoemde navorsing het gekulmineer in sy doktorsale proefskrif.

Hierdie was van die belangrikste faktore wat bygedra het tot die algemene vorming van Kodály se persoonlikheidsamestelling naamlik

- sy vroegste kennismaking met die Hongaarse volksmusiek tydens sy kinderjare in Galanta
- die stewige begroning in die taalkunde en musiek wat hy in die hoërskool van Nagyszombat ontvang het, en
- die akademiese taalkundig-musikale afronding aan onderskeidelik die universiteit, Akademie vir Musiek en die Eötvös Kollege in Boedapest.

Kodály was nou gereed om 'n bydrae tot die musiekwêreld te lewer. Vanaf ongeveer 1907 tot met sy afsterwe in 1967 het hy nie alleen talle prestasies op die terrein van die musiekwetenskap en die skeppende kuns, gelewer nie, maar was hy ook die geestelike vader van 'n musiekopvoedkundige bestel wat binne en buite Hongarye verreikende en verrykende gevolge sou hê.

## HOOFSUK 3

# DIE AANLOOP EN ONTWIKKELING VAN DIE HONGAARSE MUSIEKOPVOEDKUNDIGE SISTEEM, OOK BEKEND AS DIE KODÁLY-KONTEKS

### 3.1 Inleiding: Die Kodály-konteks en begripsbepaling

Kodály se naam word gekoppel aan 'n musiekopvoedkundige sisteem wat in Hongarye ontwikkel is en internasionaal bekend geword het. Veral twee terme word gebruik wanneer na dié sisteem in die tersaaklike literatuur verwys word, naamlik *Kodály-metode* en *Kodály-konteks*.

Die eerste term, *Kodály-metode*, is ontoereikend omdat Kodály nie die enigste musiekopvoedkundige was wat aan die ontwikkeling daarvan meegewerk het nie. In hierdie verband moet daarop gewys word dat hy die geestelike vader van die metode was en die visie gehad het om in te sien in watter rigting die Hongaarse musiekopvoeding behoort te ontwikkel.

Daarvoor het hy 'n filosofiese raamwerk en 'n aantal metodologiese konsepte voorgestel. Vir die realisering van die filosofiese doelwitte en die ordening, ontwikkeling en sintese van die metodologiese konsepte is van die bydraes van 'n groot aantal Hongaarse musiekopvoedkundiges soos Anton Molnár, Benjamin Rajecsky, Görgy Kérenyi, Vera Irsai en veral ook Jéno Adám en Erzsébet Szönyi gebruik gemaak.

Die tweede term, *Kodály-konteks*, is vir resente Hongaarse en Amerikaanse Kodály-kundiges meer aanvaarbaar, omdat dit 'n meer korrekte presisering van Kodály se aandeel by die breër samehang van die sisteem impliseer (soos bevestig in persoonlike onderhoude met Istvan Párkai, Katalina Kiss, Eva Vendrei, Lila Gábor, Gesa Klembala en Denise Bacon, Wheaton College, 1987). Hierdie term word derhalwe vir die doeleindes van dié studie aanvaar en die Kodály-konteks word voorts deurskou met verwysing na die

- grondliggende faktore wat daartoe aanleiding gegee het (3. 2)
- aanvoorwerk ten opsigte van 'n ware Hongaarse musiekkulturele bestel (3. 3)
- basiese grondliggende beginsels van Kodály se algemene musiekopvoedingsfilosofie (3. 4), en
- metodologiese grondvorme (3. 5).

### 3.2 Grondliggende faktore wat aanleiding gegee het tot die Kodály-konteks

Kodály was, in sy hoedanigheid as hoogleraar aan die Akademie vir Musiek in Boedapest, reeds vanaf 1907 betrokke by musiekonderwys. In daardie stadium het hy professionele musici opgelei. Teen 1920 verskuif sy belangstelling na die gebied van die klasmusiekonderwys.

Die grondliggende rede hiervoor was sy ideaal om 'n Hongaarse musiekkultuur te ontwikkel wat op egte Hongaarse volksmusiek gegrond was. Sy strewe in hierdie verband het daarop berus dat hy eerstens die kenmerke van die ware Hongaarse volksmusiek en tweedens dit wat volksvreemd aan die Hongaarse musiekkultuur was, geïdentifiseer het.

Deur eie diepgaande navorsing was hy bekend met die wese van Hongaarse volksmusiek, dit wil sê met daardie musiek wat saam met die Hongaarse nasie ontwikkel het. Volgens Vargyas was dit *"the kind of music that as an organic part of folk-culture was associated with Hungarian life for hundreds and even thousands of years"* (1962:13). Sy kennis van die wesensmerke van Hongaarse volksmusiek het in toenemende mate ontplooi namate sy navorsing in hierdie verband verdiep het. Hy het tydens dié studie vertrouwd geraak met opnames van volksliedere wat Belá Vikár op 'n Edison-fonogram gemaak het. Geïnspireer deur die Vikár-projek het Kodály op soortgelyke wyse vanaf 1905 begin met die versameling van Hongaarse volksliedere op die platteland van Hongarye. In 1906 het Béla Bartók by hom aangesluit en het hulle saam duisende outentieke Hongaarse volksliedere versamel, opgeteken, geklassifiseer en so die grondslag gelê van die Hongaarse etnomusikologiese navorsing. Hierdie navorsing was omvangryk en bibliografiese publikasies, soos dié deur Eöszé (1962:51-60), bied belangrike en insiggewende inligting rakende die baie publikasies deur Kodály. Sy outoritêre begrip van die egte Hongaarse musikale volkseie blyk duidelik uit publikasies, soos *The pentatonic scale in Hungarian folk music* (1917), *The song of Argirius* (1920), *The evolution of musical folklore* (1923), *Clement the mason* (1926), *Curios melodic design in Cheremis folk music* (1934) en *Folk music of Hungary* (1937). Kodály het ná Bartók se vertrek na Amerika (1940) die monumentale *Corpus musicae popularis Hungaricae* gepubliseer (bd. 1, 1951).

Kodály was nie net bewus van wat die ware wese van die Hongaarse volkslied was nie, maar het voorts ook die volksvreemde elemente geïdentifiseer wat die Hongaarse musiekkultuur geïnfiltreer het. Hy het veral as ongewens beskou die invloed van Duitse stylkenmerke asook 'n tipe gewilde liedsoort wat verkeerdelik as Hongaarse volksmusiek beskou is.

Die Duitse musiekinslag het verband gehad met die Hongare se ontwikkeling as 'n selfstandige nasie. Sodanige nasiewording het oor 'n lang periode gestrek wat vanaf die 9de eeu bestudeer kan word. Kenmerkend van dié ontwikkelingsperiode was die voortdurende stryd van die Hongare teen oorheersing van buite. Van 1526 tot 1686 was die land onder Turkse heerskappy, terwyl dit na 1709 weer as Oostenrykse grondgebied geproklameer en deur die Hapsburger geregeer is. Gevolglik is die Hongaarse inheemse musiekkulturele ontwikkeling vertraag en deur Duitse invloed oorheers.

Kenmerkend hiervan was die beklemtoning van Duitse liedtipes wat reeds sedert 1828 in Hongaarse skole vir musiekonderrigdoeleindes gebruik is. Sodanige liedere, waarin veral die Duitse kultuur beklemtoon is, het nie by die Hongaarse taalartikulasie gepas nie en was volksvreemd. Die ware Hongaarse volksmusiek het egter in weerwil van hierdie bedreiging bly voortleef, veral op die platteland. *"Folk music"*, skryf Járdányi, *"withdrew to the world of the peasants ... waiting for a summons to emerge from its national confines"* (Sandor, 1975:14).

Die Hongaarse volksmusiek is verder verdring deur 'n gewilde liedtipe wat in die 19de eeu in Hongarye ontwikkel het. Hierdie liedere, wat wel in die Hongaarse taal gesing is, is deur Sigeuner-musikante soos Janos Bihari, Anton Csermák en Johann Lavotta gepopulariseer. Dié genre was nóg kunsmusiek nóg volksmusiek. Volgens A. Einstein was dit *"the practice of fiddling folk musicians ... characterized by rubato in performance and by a sharply dotted and syncopated rhythm, a passionate use of coloratura and melancholy major-minor tonality"* (1947:326).



Alhoewel hierdie musiek nie op die egte Hongaarse volksmusiekidoom gebaseer was nie, het dit erkenning gekry in beide volksliedversamelings<sup>1</sup> en bepaalde tipes kunsmusiek<sup>2</sup> in die tweede helfte van die 19de eeu. Die grondliggende rede hiervoor was dat hierdie génre algemeen aanvaar is as synde verteenwoordigend van Hongarye. Jéno Adám skryf in dié verband dat "—the national mind had been living in the delusion that it was fully familiar with the music of the people, that it was part of the nation's life"(1965:12).

Teen dié agtergrond het Kodály die ideaal gekoester om

- die volksvreemde Duitse en Sigeunerinvloed in die Hongaarse musiekkultuur teen te werk, en
- 'n suiwer musiekkultuur gegrond op egte Hongaarse volksmusiek tot stand te bring.

Dit het hom genoop om met die nodige aanvoorwerk te begin.

### 3.3 Aanvoorwerk ten opsigte van 'n ware Hongaarse musiekkulturele bestel

Kodály was teen 1923, na jare van toegewyde studie, oortuig van sy saak rakende die waarde van die Hongaarse musiekeie vir die verwesenliking van 'n gesuiwerde, egte Hongaarse musiekkultuur. Sy saak is egter bemoeilik deur teenkating van die opgevoede Hongaarse elite wat sterk onder die invloed van die Duitse musiekidoom was en skepties gestaan het teenoor die waarde van die plattelandse volksliedere. 'n Verdere probleem was die populariteit van die Sigeunermusiek en ander gewilde liedsoorte onder veral die stedelike Hongare.

Derhalwe het hy vir hom 'n drieledige taak gestel, naamlik om (1) die volksmusieksaak te propageer, (2) 'n musiekrepertorium daar te stel gebaseer op die egte Hongaarse volksmusiek as alternatief vir die bestaande uitheems-georiënteerde musiek, en (3) hom te beywer vir die musikale opvoeding van die Hongaarse jeug in dit wat waarlik Hongaars is.

Hy het in die eerste plek sy saak wyd gepropageer. In dié verband was hy nie slegs tevrede om met sy opponente polemieke te voer en te debatteer oor die belangrikheid van die Hongaarse volksliedereskat nie, maar het hy ook lesings gehou en publikasies aangebied om sy oortuigings te stel. Trouens, hy het selfs so ver gegaan om in medewerking met 'n groep geïnspireerde volgelinge komposisie-aande aan huis van Bartók of in sy eie huis aan te bied met die klem op oorspronklike komposisies in die volksliedidoom. Adám bevestig dit as hy stel dat "*Kodály and the small group of his followers were striving to turn the ... public taste towards real folk music*" (1965:12-13).

Vervolgens het hy tweedens besef dat 'n musikale alternatief gebaseer op egte Hongaarse volksmusiek as teenvoeter vir die swak gehalte populêre musiek gevind moes word. Hiervoor het

1. Onder andere dié van Gábor Matrays, Karolyi Szini en Istvan Bartalus

2. Veral die Hongaarse Rapsodieë van Franz Liszt (1811-1886) is hier ter sprake. Kodály wys in *The role of folksong in Russian and Hungarian music, 1946*, (*in Bónis, 1974:35*) daarop dat hierdie werke, wat verkeerdlik aan Wes-Europa as Hongaars voorgelou is, nie op egte Hongaarse volksmusiek gebaseer is nie. Die werke is gegrond op fasette van volkselemente wat Liszt van sigeuners soos Bihari bekom het. Dit toon egter geen melodiese en weinig ritmiese verwantskappe met die outentieke Hongaarse volksmusiekidoom. Meer inligting rakende hierdie aspek word in Gardonyi (1983:132), Howes (1962:18), Járdányi (*in Sandor, 1975:14*) en Choksy (1981:4) gevind.



hy, veral vanaf 1924, sy besondere vermoëns as skeppende kunstenaar begin inspan om geskikte musiek te komponeer.<sup>1</sup>

Benewens musiek vir kinderkore, soos *Whitsunday*, *Ladybird*, *Christmas dance of the shepherds* en *Norwegian girls*, was van belang veral die pedagogies-didaktiese bundels wat hy vir skool-musiekopvoedkundige doeleindes geskryf het. Gebaseer op die musikale woordeskat van die Hongaarse volksmusiekidoom het dit 'n basis gestel waarvan die vertrekpunt die egte Hongaarse musiekeie was.<sup>2</sup>

Hierdie musiek het in so 'n mate inslag gevind dat dit, nieteenstaande weerstand vanuit sommige owerheidsoorde, tot 'n musiekkulturele omwenteling in Hongarye aanleiding gegee het. Erkenning is ook in die buiteland, veral in Engeland daaraan verleen. Adám skryf in hierdie verband soos volg: "This was a new irresistible tone ... a resounding success indeed ... True, there was sporadic resistance because of their novelty, but success in Hungary and abroad (the works were published in 10,000 copies in England) gradually checked it" (1965:13).

Kodály het dus 'n suksesvolle alternatief gevind. In dié stadium was hy vas oortuig dat sy ideaal van 'n eie nasionale Hongaarse musiekkultuur, gebaseer op 'n egte Hongaarse volksmusiekidoom, wel verwesenlik kon word. Hiervoor was 'n nuwe musiekopvoedkundige bestel nodig.

Die derde fase van Kodály se selfopgelegde taak het gesentreer rondom 'n pleidooi vir 'n nuwe benadering tot musiekonderwys in Hongarye. Dit het hy gedoen deur middel van 'n uitgebreide reeks publikasies en lesings.<sup>3</sup>

Sy filosofie van 'n Hongaarse musiekopvoedkundige sisteem, ook bekend as die Kodály-konteks, sou in die totaliteit van hierdie publikasies beslag kry.

### 3.4 Grondbeginsels van Kodály se algemene musiekopvoedingsfilosofie

Sy musiekopvoedingsfilosofie was op veral drie beskouings gegrond. Dié beskouings wat in die totaliteit van sy publikasies deurweef is, beklemtoon dit dat (1) musiek 'n opvoedkundige noodsaaklikheid is wat vir almal toeganklik gemaak moet word, (2) die volkslied 'n funksionele rol in

1. Bónis (1983:73-91) klassifiseer Kodály se komposisies in drie periodes. Werke van sy eerste skeppingsperiode (1904-1923) word gekenmerk deur oorspronklike en selfstandige materiaal wat hy self geskep en ontwikkel het. Hierdie periode kulmineer in sy *Psalmus Hungaricus* (1923). Werke uit sy tweede skeppingsperiode word gekenmerk deur die intensiewe gebruik van outentieke volksmusiekmateriaal. Benewens werke soos die opera *Harry János* (1962), *The spinning room* (1931-1932), *Dances of Galanta* (1933) en *Jesus and the merchants* (1943) sluit dit ook werke in wat spesiaal op die Hongaarse jeug vir gebruik in skole gerig was. Die werke van die derde skeppingsperiode (1936-1967) toon in watter mate hy die Hongaarse volksliedereskat geassimileer en deel van sy eie musikale uitdrukkingstaal gemaak het. Dit sluit werke in soos die *Te Deum* (1936), *Concerto vir orkes* (1939), *Missa Brevis* (1945) en die *Simfonie in C*.
2. Hier word verwys na bundels soos *énekeljünk tisztán* (Let us sing correctly), 15 *Kétszólamu énekgyakorlat* (15 two-part exercises), 333 *Olvasógyakorlat* (333 Elementary exercises), 33, en 77 *Kétszólamu énekgyakorlat* (33, 77 two-part exercises), 44,55 *Kétszólamu énekgyakorlat* (44,55 two-part exercises), *Bicinia Hungarica*, *Tricinia*, *Ötökú zene* (Pentatonic music) en *Kis emberc dalai* (Fifty nursery songs) in Young (1957-1969).
3. Ter sprake is die publikasies en lesings soos onder andere *Gyermekkarok* (Childrens' choirs, Zenei Szemle III, 1929), *Zene az ovodában* (Music in the kindergarten, lesing, Desember 1940, Magyar Zenei Szemle I), *Magyar Zenei Nevelés* (Hungarian music education, lesing Pécs, November 1945), *Százéves terv* (A hundred year plan Enekszó, xiv, 1947), *ősi hagyomány-mai zenei élet* (Ancient tradition - today's musical life, lesing, Boedapest Folk Art Institute, Julie, 1951), *Kiajó zenész* (Who is a good musician?, Toespraak, Akademie vir Musiek, Boedapest, 1953). In die verdere verloop van hierdie studie sal slegs na die vertaalde Engelse publikasies verwys word wat gepubliseer is in Bónis (1974).

die musiekopvoedingsprogram behoort te verkry, en (3) sang die belangrikste ekspressiewe medium vir klasmusiekonderrig is. Hierdie kernbeginsels word vervolgens oorsigtelik bespreek.

#### 3.4.1 *Musiek as 'n opvoedkundige noodsaaklikheid wat vir almal toeganklik gemaak moet word.*

Kodály was vas oortuig dat musiek 'n absoluut essensiële opvoedkundige dissipline is wat vir almal deur middel van onderwys toeganklik gemaak behoort te word. Wat hom veral tot hierdie oortuiging gebring het, was sy kennis van die universeel-erkende aanname dat musiek 'n fundamentele funksie moet vervul in die kulturele ontwikkeling van die mens. (Vergelyk *Apel, 1970:783*, se onderskrywing van hierdie stelling.) Hy het gevolglik daarop gewys dat 'n musiekopvoeding vir elke mens noodsaaklik is aangesien dit kan bydra tot die voller ontplooiing van die artistieke, sosiale, geestelik-morele en intellektuele kwaliteite van 'n individu se persoonlikheid. In hierdie verband beklemtoon hy in sy publikasies aspekte soos die: (1) waarde van musiek om estetiese ondervinding en innerlike welsyn daar te stel (*Childrens' choirs* in Bónis, 1974:120), (2) sosiale vorming en intermenslike verkeer wat in 'n besondere mate gekonstateer word deur groepmusiekaktiwiteite soos byvoorbeeld samesang in 'n koor (*Childrens' choirs*, Bónis, 1974:121), (3) humaniserende invloed van musiek in 'n toenemende tegnologies-georiënteerde maatskaplike bestel (*Inleiding tot Sandor, 1975*), (4) waarde van geskikte musiek om tot stigting en die algemene geestelike opheffing van 'n persoon te kan lei (*Childrens' choirs*, Bónis, 1974:121), asook (5) inherente potensiaal van musiek om kwaliteite te ontwikkel soos aandag, konsentrasie, determinasie (ritme), emosionele beleving (melodiek) en gehoordiskriminasie (toonhoogte, dinamiek en toonkleur). (*Music in the Kindergarten*, Bónis, 1974:130).

Teen dié agtergrond het Kodály musiek as 'n opvoedkundige essensie gepropageer en beklemtoon dat dit nie die eksklusiewe reg van 'n elite-groep mense is nie, maar vir mense uit alle stande toeganklik gemaak moet word. Hierdie taak soos hy dit gestel het, "*the great cause of helping music to belong to everyone ...*" (*Inleiding tot Fifty-five two-part exercises*, Young, 1957-1969), was veral die verantwoordelikheid van skoolmusiekonderrig. Daarom was hy van mening dat musiekonderrig reeds in die kindertuinklasse en selfs nog voor dit moet begin (*Music in the kindergarten*, Bónis, 1974:129). Terselfdertyd moet die didaktiese situasie in die hande geplaas word van musiekleerkragte wat voortrefflik vir die taak opgelei is (*Childrens' choirs*, Bónis, 1974:124).

Vanaf ongeveer 1925 het hy hom vir hierdie grootse volkstaak in Hongarye beywer en het gevolglik besliste menings uitgespreek ten opsigte van die soort musiek wat hy as geskik beskou het vir musiekopvoedkundige doeleindes.

#### 3.4.2 *Die funksionele rol van die volkslied in 'n musiekopvoedingsprogram*

Kodály het besliste oortuigings ontwikkel oor die soort musiek wat vir opvoedkundige doeleindes geskik sou wees. Volgens sy vaste oortuiging was daar slegs twee soorte musiek, naamlik goeie musiek wat intrinsiek betekenisvol is en swak musiek van 'n minderwaardige artistieke kwaliteit (*The role of folksong in Russian and Hungarian music*, Bónis, 1974:36). Laasgenoemde musiek is opvoedkundig skadelik en hy waarsku dat ... "*whatever lessons are contained in music which is worthless from an artistic point of view ... are harmful from the pedagogical aspect too*" (*Music in the Kindergarten*, Bónis, 1974:134). Hy beklemtoon dit gevolglik dat slegs musiek van die beste intrinsieke gehalte gebruik kan word. In hierdie verband wys hy op die besondere en unieke waarde

van die volkslied wat, veral in die kind se vormende jare, as 'n uitnemende basis vir musiekopvoedkundige doeleindes beskou moet word. Drie redes het hom tot hierdie oortuiging gebring.

Eerstens ken Kodály aan die volkslied 'n algemene kultuurfunksie toe. Omdat die volkslied die unieke kombinasie van 'n volk se taal en eiesoortige musiek is, verseker die doelbewuste implementering daarvan dat hierdie twee belangrike kulturele wesenstrekke by 'n gemeenskap se jeug ingeskerp word. Kodály beweer in hierdie verband dat "*singing games and childrens' songs are the best foundations for subconscious national features*" (Music in the kindergarten, Bónis, 1974:131).

Tweedens is die volkslied vir hom die geskikste vertrekpunt vanwaar musikale geletterdheid ontwikkel kan word. In dié verband tref hy 'n vergelyk tussen taal- en musikale geletterdheid. Hy wys daarop dat 'n kind se taal vanuit die moedertaalbasis ontwikkel. Taalkonsepte soos intonasie, letters, woorde en sinne word oor 'n lang periode gekonseptualiseer en die vlak van geletterdheid word bereik wanneer 'n persoon oor die vermoë beskik om nie net die taal te praat nie, maar dit ook met begrip te lees en skryf. Die proses van musikale geletterdheid moet soortgelyks verloop. Gevolglik moet vanuit die volkslied as musikale moedertaal musiekkonsepte soos ritme en melodie geleidelik gekonseptualiseer word totdat die simboliese fase<sup>1</sup> bereik word vir die lees en skryf van musieknotasie. Sonder die vermoë om musiek te lees en skryf word mense toegang tot die musiekliteratuur ontsê en daarom is hy van mening dat om musiek te kan lees meer bydra tot die betekenisvolle begrip daarvan as aktiwiteite soos musiekbeluistering of die bywoning van konserte (Voorwoord tot *333 Elementary Exercises*, Young, 1957-1969).<sup>2</sup>

Derdens is die volkslied 'n voortreflike basis vanwaar kontak met die wye verskeidenheid ander wêreldmusiektale bewerkstellig kan word. Nadat kinders hulle eie nasionale volksmusiekskat geassimileer het, behoort hulle ook met die volksmusiek kennis te maak van ander etniese groepe, eers die nabye en later ook dié van verafgleë. Nadat die volksmusiekbasis begrond is, word die musiek van ander nasies en die werke van Klassieke en kontemporêre komponiste bygebring. Daarmee word die finale fase in die musiekopvoedingsprogram betree, naamlik "*to make the masterpieces of world literature public property, to convey them to people of every kind and rank*" (Music in the kindergarten, Bónis, 1974:145).

Teen hierdie agtergrond het Kodály die waarde van die volkslied in die musiekopvoedkundige program omlin as 'n

- medium om kulturele wesenstrekke in te skerp
- basis vanwaar musikale geletterdheid ontwikkel kan word, en
- vertrekpunt na ander musiektale in die wêreld.

Dit spreek vanself dat sang 'n belangrike funksie sal hê in 'n musiekopvoedingsprogram wat volksmusiek as basis het en Kodály het dan ook besliste menings gehad oor die betekenis van sang in onderrigverband, wat vervolgens bespreek sal word.

1. Schoeman (1989:88-90) onderskei twee voorfasies tot die lees van musieknotasie, naamlik die *enaktiewe fase* waartydens die jong leerling deur aktiwiteite soos beweging, spel en sang by die werklikheid van klank betrokke is, en die *ikoniese fase* waartydens hy deur voorstellings van die werklike voorberei word vir die sinvolle hantering van die daaropvolgende *simboliese fase*. Vergelyk in hierdie verband ook ander leerpatrone soos Dale se *ervaringskegel* in Van Wyk de Vries & Kruijswyk (1966:13) en die sogenaamde "*Source of Knowledge*" in Kinder (1965:13).
2. Vergelyk in hierdie verband uitsprake deur Kodály-kenners soos Kozma (1962:29), Russel-Smith (1967:43), Ringer (1971:61) en Karolyi (1965:8).

### 3.4.3 Die betekenis van sang in onderrigverband

Voortvloeiend uit sy musiekopvoedkundige filosofie het Kodály die vaste oortuiging gehad dat sang as 'n ekspressiewe medium by uitnemendheid die basis van musiekopvoeding moet wees.

Drie faktore het hom in die vorming van sy musiekopvoedkundige filosofie tot hierdie oortuiging gebring.

Die vroegste was eerstens sy besondere kennis van die Westerse musiekgeskiedenis. Wat hom veral sterk beïnvloed het, was die voortreflike ontwikkeling en hoogbloei van vokale musiek in die Renaissance (1500 tot 1600). Soos bekend het instrumentale musiek toe 'n ondergeskikte funksie vervul.

Tweedens het hy, na aanleiding van sy omvangryke navorsingsekspedisies met die oog op die opteken van Hongaarse volksliedere, besef dat, soos in die Renaissance, vokale musiek juis floreer in die afwesigheid van die instrumentale.

'n Belangrike laaste rede was dat hy tydens 'n besoek aan Brittanje in 1927 onder die indruk gekom het van die hoogstaande sangonderrig in Britse skole en die besondere betekenis daarvan in die vorming van 'n gesonde musiekkultuur (Young, 1964:38).

Teen hierdie agtergrond het hy sy beskouing geformuleer dat die menslike stem

- 'n natuurlike en universeel beskikbare medium is
- die basis moet vorm van klasmusiekonderwys, en
- by uitnemendheid as 'n ekspressiewe medium geskik is vir musiekopvoedkundige doeleindes.

Gevolglik was hy van oordeel dat instrumentale onderrig, vanweë die hoë koste daaraan verbonde, nie geskik is vir 'n algemene musiekopvoedingsprogram nie. In dié verband het hy tot so laat as 1966 nog steeds volgehou dat sang die basis van musiekopvoeding moet wees soos blyk uit die volgende opmerking: "*If one were to attempt to express the essence of this education in one word it can only be - singing*" (voorwoord tot Sandor, 1975).

Hierdie beginsels het ten grondslag gelê van Kodály se visie ten opsigte van die rigting waarheen die Hongaarse musiekonderwys moes ontwikkel. Vir die realisering van die filosofiese doelwitte moes 'n sinvolle metodologie vergestalt word. Laasgenoemde aspek sal vervolgens indringend bespreek word.

### 3.5 Die metodologiese grondvorme

Vir die realisering van die filosofiese doelwitte moes 'n effektiewe metodologie ontwikkel word. Onder leiding van Kodály het 'n groot aantal Hongaarse musiekopvoedkundiges waaronder Jéno Adám, Antal Molnar, Katalin Forrai, Klara Kokas, György Kerényi en Erzébet Szönyi 'n studie gemaak van die belangrikste algemene en musiekopvoedkundige teorieë, metodes en tegnieke. Bydraes van onder andere Johann Heinrich Pestalozzi, John Curwen, John Weber, die Galin-Paris-Chevé-sistecm, Emile Jaques-Dalcroze, Agnes Hundogger en Fritz Jöde is grondig ondersoek. Die beste van hierdie bydraes is geassimileer en eksperimenteel getoets vir implementering in die Hongaarse metodologie. Die resultaat was 'n unieke eenvormige sisteem gegrond op 'n sintese van 'n verskeidenheid uiteenlopende idees en tegnieke. Choksy skryf in hierdie verband dat "*the uniqueness of the Kodály-method comes in the way in which these previously separate techni-*

ques were combined into one unified approach, which itself supported a viable philosophy of music education" (1974:70).

Grondliggend aan die Hongaarse musiekopvoedkundige metodologie, bekend as die Kodály-konteks, is veral die volgende vier grondvorme:

1. Die ordening van die musiekleerinhoudelike
2. 'n Volkslied-gebaseerde liedrepertorium
3. Tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes
4. Die integrasie van 1, 2, en 3 in 'n sekwensieel-gestruktureerde leerproses.

Hierdie vier grondvorme word vervolgens nader toegelig.

### 3.5.1 Ordening van die musiekleerinhoudelike

Die musiekleerinhoudelike van die Kodály-konteks is op so 'n manier georden dat ritmiese en melodiese konsepte trapsgewys van die elementêre na die komplekse gegradeer is.

Wat ritmiese elemente betref is nootwaardes en slagmaat soos volg vanaf die kwartnoot ( ) ontplooi:<sup>1</sup>

Figuur 1: Hongaarse leerstofordening: nootwaardes

1. 2. 3. 4. 5. 6.  $\frac{2}{4}$  - tydmaat

7. 8. 9.  $\frac{4}{4}$  - tydmaat 10.  $\frac{3}{4}$  - tydmaat 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19.  $\frac{2}{4} \frac{4}{4}$ ;  $\frac{3}{4} \frac{4}{4}$ ;  $\frac{2}{4} \frac{3}{4}$ ;  $\frac{4}{4} \frac{3}{4}$  20. , , ,

21. Enkelvoudige en saamgestelde ritmes 22. 23. .

24. ,

Die melodiese element toonhoogte word soortgelyks vanaf 'n tweetonige mikrostruktuur (die mineurterts: s-m), deur die pentatoniese toonleer tot by die diatoniese majeure-toonleer georden:<sup>2</sup>

1. In Zemke (1973:83-84.)  
 2. Soos voorgestel deur Szönyi in Sandor (1975:43). Vergelyk ook 'n ander Hongaarse ordening in Zemke (1973:84) waar s-m-l as die tweede mikrostruktuur na s-m ingebou is.

Figuur 2: Hongaarse leerstofordening: toonhoogtes

- |                      |                       |                |
|----------------------|-----------------------|----------------|
| 1. S-M               | 2. L-S-M              | 3. L-S-M-D     |
| 4. L-S-M-R-D         | 5. D'-L-S-M-R-D       | 6. L-S-M-R-D-L |
| 7. L-S-M-R-D-L-S     | 8. S-F-M-R-D          |                |
| 9. M-R-D-T,-L,       | 10. L-S-F-M-R-D-T,-L, |                |
| 11. D'-T-L-S-F-M-R-D |                       |                |

Daar is veral twee redes vir hierdie ordeningsproses. Die eerste was 'n strewe om die musiek-leerinhoudelike so toeganklik moontlik vir kinders te maak. Daar is besef dat die teoretiese of vaklogiese van musiek vir kinders abstrak is. 'n Vaklogiese benadering tot die leerinhoudelike sou nie geskik wees nie omdat die leerorde daarvan nie kind-bevatlik is nie. In so 'n benadering sou byvoorbeeld die ritmiese element nootwaardes vanaf die heelnoot as basis ontplooi na halwenote, kwartnote, agstenote en ander korter nootwaardes. Hierdie is wel 'n rekenkundig-logiese progressie, maar moeilik toeganklik vir 'n beginner wat nog nie die basiese polsslag ervaar het nie. Soortgelyks sou die diatoniese toonleer die vaklogiese vertrekpunt wees om die begrip *tonaliteit* mee te konseptualiseer. Weer eens is dit nie 'n kind-bevatlike proses nie omdat die jong leerling se stemomvang (1) beperk is tot vyf of ses note en hy (2) aanvanklik probleme ondervind met die suiwer intonering van die halwetone wat in die diatoniese toonleer voorkom. Die pentatoniek wat in die eerste vier fases van die melodiese sekwens ontplooi word, bied oplossings vir dié twee probleme. Enersyds betrek die toonleer 'n omvang van 6 note en andersyds word die leerling in hierdie aanvangstadium nie met halwetone gekonfronteer nie.

Pal Járdányi skryf in hierdie verband soos volg: *"Its chief scale, five notes without semitones, can be sung easily and well in tune: it is much easier for a child than the diatonic scale with seven different notes and semitone intervals as well. Five is less than seven, so a child learns their names and hears and sings their intervals more quickly. Once the idea of five notes is grasped, there is no difficulty in filling them out to seven, and then to twelve. The child holds on to the pentatonic framework, then steps up to diatonicism and the whole twelve-note range of the octave"* (in Sandor, 1975:25).

'n Tweede rede hang saam met die strewe om wesenstrekke van die Hongaarse volksmusiek-woordeskate by die Hongaarse kind in te skerp. In hierdie verband het die Hongaarse volksmusiek die pentatoniek (la-pentatoniek) as 'n inherente struktuur. Dit was dus logies dat die Hongaarse konseptualisering van melodie vanaf die pentatoniek sou ontwikkel. Szönyi vat hierdie aspek soos volg saam: *"Since Hungarian folk music is based upon the pentatonic scale ... this scale is the most important nutriment for Hungarian children for, having once acquired it as a language, it is very easy for them to adapt to major and minor scales"* (1973:44).

Teen hierdie agtergrond het Kodály en sy medewerkers besluit om die musiekleerinhoudelike soos aangedui te orden omdat dit die

- vaklogiese van musiek ondergeskik stel aan dit wat vir kinders logies en bevatlik is, en
- melodiese konseptualisering vanuit die pentatoniek laat ontplooi wat enersyds 'n oplossing bied met betrekking tot probleme rakende die jong leerling se stemomvang en intonering, en andersyds 'n inherente struktuur van die Hongaarse volksmusiek aansny.

Voorts moes geskikte liedmateriaal gevind word wat die aangeduide ritmiese en melodiese mikrostrukture as kernwoordeskat bevat. Vir hierdie doel het die Hongaarse musiekopvoedkundiges hulle tot die egte Hongaarse volksliedere gewend wat deur Bártók en Kodály tydens hulle etnomusikologiese navorsingsekspedisies opgeteken is.

### 3.5.2 'n Volkslied-gebaseerde liedrepertorium

Voortspruitend uit Kodály se filosofiese riglyne met betrekking tot volksmusiek is die Hongaarse musiekopvoedkundige bestel begrond op 'n volkslied-gebaseerde liedrepertorium waarvan die inhoud drieledig van aard is.

Dit bevat eerstens 'n seleksie van egte Hongaarse volksliedere, kleuterliedjies, sangspeletjies, dansliedere en rympies. Hierdie liedere is veral ingesluit as 'n medium om kulturele wesenstrekke soos taal, begrippe, gebeure, aktiwiteite en ander Hongaarse kulturele eiesoortighede by die Hongaarse leerlingkorps in te skerp. Voorbeelde van sulke versamelings is onder andere *Iskolai Enekyűjtemény* (Kodály & Kerényi, 1943-1944) en *Enekes Konyer* (Kodály & Adam, 1948), om slegs twee te noem. (In Zemke, 1973:42, 50.)

Benewens die egte Hongaarse volksliedere is tweedens ook volksliedere van ander Oos-Europese kultuurgroepe in die repertorium opgeneem. Hierdeur word 'n volgende filosofiese uitgangspunt van Kodály onderskryf, naamlik dat kinders vanuit hulle eie volksmusiekbasis moet kennis maak met ander musiektale van die wêreld.

Die repertorium sluit derdens 'n omvattende aantal liedere en oefeninge in wat spesiaal deur Kodály gekomponeer en opgestel is vir musiekopvoedkundige doeleindes om musikale geletterdheid mee te ontwikkel. Hierdie werke wat intensief figureer in die Kodály-konteks is gebaseer op die musikale woordeskat van die Hongaarse volksmusiekidroom. Járdányi beskryf dit as "*melodies conceived in the spirit of folk music ..., melodies which resemble folk music in form and scale, in melodic and rhythmic formulae*" (Sandor, 1975:26). Die belangrikste van dié werke is vervat in 'n reeks wat bekend staan as die Koormetode. Laasgenoemde is die sistematies-georganiseerde en gegradeerde versameling van vokale oefeninge, kleuterrympies en ongeleide liedere van hoë gehalte wat vervat is in Young (1957-1969).

Hierdie liedrepertorium van egte Hongaarse volksliedere, volksmusiek van ander etniese groepe en spesiaal-gekomponeerde liedere in die styl van volksmusiek was gevolglik die Hongaarse musiekopvoedkundige bron vir die

- inskerping van kulturele wesenstrekke
- kennismaking met ander musiektale van die wêreld, en
- ontwikkeling van musikale geletterdheid.



Voorts is ondersoek ingestel na effektiewe tegnieke wat vir konseptualiseringsdoeleindes by die onderrig-leersituasie ingeskakel kon word.

### 3.5.3 *Tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes*

'n Besondere kenmerk van die Kodály-konteks is 'n bepaalde aantal tegnieke wat vir konseptualiseringsdoeleindes ingeskakel is. Hierdie tegnieke wat geselekteer is uit bekende en geslaagde 19de en vroeë 20ste-eeuse musiekopvoedkundige benaderings is na grondige eksperimentering en toetsing aangepas vir die Hongaarse metodologie (Zemke, 1973: 60 - 66).

Die belangrikste tegnieke wat vervolgens van nader toegelig word sluit in 1) beweging, 2) 'n gesisematiseerde reeks ritmename, 3) solmiasie en die gebruik van handtekens, asook 4) 'n sisteem van pre-simboliese notasie.

#### 3.5.3.1 *Beweging*

'n Musiekopvoedkundige wie se benadering 'n besondere invloed op die Kodály-konteks gehad het, was die Switser Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950). Laasgenoemde was die opvoedkundige wat moontlik die meeste gedoen het om liggaamlike beweging vir musikale konseptualiseringsdoeleindes in te skakel. Die kern van Dalcroze se musiekopvoedkundige uitgangspunt is veral twee grondliggende oortuigings wat ook deur Kodály en sy medewerkers onderskryf is.

In die eerste plek word die onskeibare verbintenis tussen musiek en beweging beklemtoon. In hierdie verband word daarop gewys dat musikale konsepte soos ritme en melodiek dinamiese, immervoortbewegende verskynsels is. Genoemde konsepte korreleer dus sterk met bewegingsverbandhoudende begrippe. Veral ritme is 'n basiselement in hierdie ooreenkoms tussen musiek en beweging.

In die tweede plek word daarop gewys dat die bewegingsdrang of motoriese sin op sigself baie sterk by kinders figureer en moontlik 'n kind se mees natuurlike reaksie tot musiek is.

Weens hierdie teenwoordigheid van beweging in beide die musiek en die kind se ervaringswêreld is dit gevolglik vanselfsprekend dat beweging uitnemend geskik is as 'n tegniek vir konseptualiseringsdoeleindes om kinders ervaring te gee en bewus te maak van die noodsaaklike karakter van ritmiese en melodiese elemente. Teen hierdie agtergrond word die hele sintuiglike spektrum van die liggaam in diens van musikale konseptualisering gebruik.

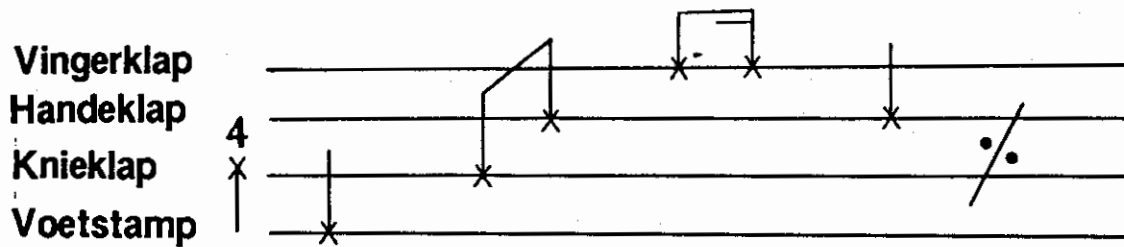
Kodály en sy medewerkers het die potensiaal van beweging as 'n opvoedkundige konseptualiseringstegniek ingesien en 'n wye reeks bewegingstipes by die Hongaarse metodologie geïnkorporeer. Veral vyf tipes kan uitgelig word.

Eerstens is daar die gebruik van natuurlike liggaamsbewegings soos loop, draf, huppel, draai, swaai en ander. Hierdie bewegings word verbind aan nootwaardes soos die kwartnoot (loop), agstenoot (draf) of die gepunteerde agste-sestiendenootwaarde (huppel). Soortgelyks word melodiese elemente soos hoog, middel en laag ervaar deur byvoorbeeld 'n denkbeeldige plafon te verf (hoog), 'n tafel te dek (middel) of 'n vloer te skrop (laag). Die fokus hier is op basiese, vir die kind bekende lokomotoriese en nie-lokomotoriese bewegings.



'n Tweede bewegingstipe is liggaamsperkussie. Dit is die gebruik van voetstamp, knieklap, handeklap en vingerklap vir konseptualiseringsdoeleindes. 'n Ritmiese patroon kan byvoorbeeld deur die kinders ervaar word deur dit soos volg as 'n ostinaat te gebruik en 'n lied daarmee te begelei:

Figuur 3: Ostinaat vir liggaamsperkussie

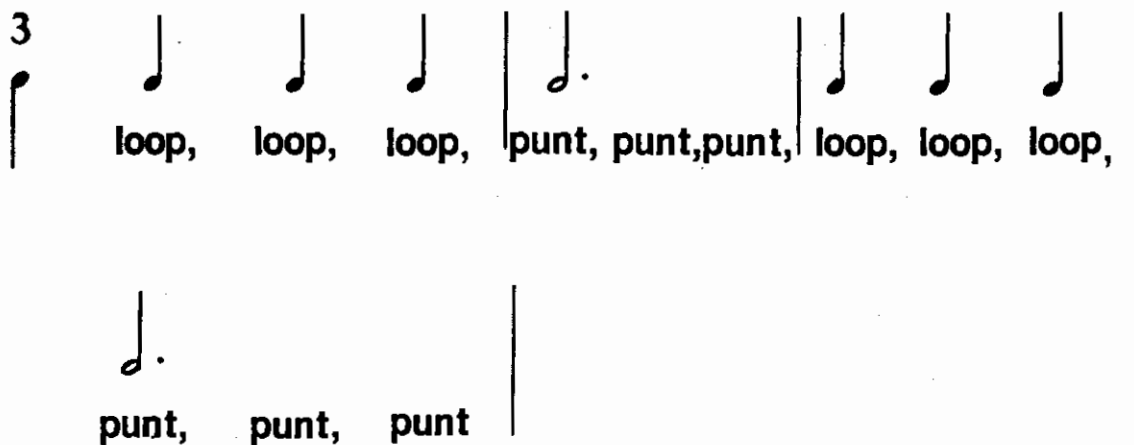


Ekspressiewe beweging is 'n derde bewegingstipe. Hierdie tipe word ingeskakel wanneer 'n geïmproviseerde stuk musiek of 'n liedinhoudelike byvoorbeeld deur bewegings soos gebare of mimiek voorgestel word. Dié meer vrye bewegingstipe is veral effektief om die ekspressiewe musiekelemente, soos legato, staccato, crescendo, diminuendo of ritardando mee uit te beeld.

'n Vierde bewegingstipe raak aksieliedere wat die gebruik van die spelelement vir musikale konseptualisering inkorporeer. Aksieliedere is liedere waarvan die woorde beweging aktiveer of voorstel. Die liedjies "Ring-a-ring-a-rosy", en "Row, row, row your boat" is bekende voorbeelde van aksieliedere. Hierdie en soortgelyke liedere word gedramatiseer en daardeur word die musiek op 'n genotvolle manier ervaar en betekenis aan die teks gegee.

Dans is 'n vyfde bewegingstipe. Dans vir die doeleindes van musikale konseptualisering veronderstel die kombinasie van fundamentele bewegings in die een of ander eenvoudige danspassie of bewegingspatroon. Die belangrikste musikale aspekte sluit veral tydmaat en nootwaardes in. In die volgende voorbeeld word fundamentele bewegings soos "loop" (kwartnoot) en "toon-punt-punt" (gepunteerde halfnoot) gekombineer vir die inskerping van dié nootwaardes.

Figuur 4: Fundamentele bewegings vir die inskerping van nootwaardes








Deur die inskakeling van hierdie bewegingstipes word kinders in staat gestel om musikale konsepte ritmies-motories te ervaar en word die basis gevestig vir die latere begrip van musiek en musieknotasie.

### 3.5.3.2 Ritmename

Ter voorbereiding van die begrip van nootwaardes is in die musiekonderrigsituasie naas beweging 'n stel sillabiese name by die metodologie ingeskakel. Hierdie name, ook algemeen bekend as die Franse ritmename, word gebruik vir die verbale verklanking van nootwaardes soos halwe-, kwart-, agstenote en ander. Figuur 5 bevat van die name wat in die Hongaarse metodologie gebruik word. Die Afrikaanse ekwivalente verskyn tussen hakies.

Figuur 5: Uiteensetting van ritmename

	=	tah - aa	(taa - aa)
	=	taa	(taa)
	=	ti - ti	(ta - te)
	=	ti - ri - ti - ri	(ta - fa - te - fe)
	=	ti - tiri	(ta - tefe)
(ens.)			

Die gebruik van hierdie nootwaardebenamings toon die invloed van soortgelyke ritmenaamsisteme van die Franse musiekopvoedkundiges Emile Chevé en Aimé Paris. Laasgenoemde het in die laat-negentiende eeu dié tegniek van ritmiese verbalisering as die sogenaamde *Langue des Durées* (taal van durasie) ontwikkel. Kodály en sy medewerkers het na 'n ondersoek van genoemde sisteem die waarde daarvan as 'n konseptualiseringstegniek ingesien omdat dit

- kind-bevatlik is
- korrekte verklanking van nootwaardes verseker
- 'n voortrefflike geheuesteunende (mnemoniese) middel is
- in al die fases van die leerproses toegepas kan word, en
- besonder effektief is om moeilike ritmiese onderafdelings mee te vereenvoudig.

Dit is in die eerste instansie 'n kind-bevatlike wyse om nootwaardes mee te benoem. Die sillabiese name is maklik om uit te spreek en te onthou. Dit verseker tweedens dat nootwaardes en ritmiese patrone korrek geverbaliseer word. Laasgenoemde is nie moontlik wanneer nootwaarde name soos *kwartnoot* of *halwenoot* gebruik word nie. Hierdie woorde bevat onderskeidelik twee en drie lettergrepe terwyl die toonduurtes daarvan slegs een en twee polsslae verteenwoordig. Genoemde toonduurtes word egter korrek deur die tyddname taa (♩) en taa-aa (♪) verklank. 'n Belangrike voordeel is derdens dat die ritmename 'n voortrefflike geheuesteunende middel is waardeur die sillabiese name aan 'n bepaalde nootwaarde verbind of daarmee geassosieer kan word. Na gereelde gebruik word die name in die geheue gevestig, nie net as begrippe nie maar as ritmiese ekwivalente. Die ritmename is vierdens toepasbaar in al die fases van die leerproses. (Kyk 3.5.4) In die ervaringsfase word dit saam met beweging gebruik vir die ervaring van nootwaardes deur spraak. In die aanskouings- en simboliese fases is dit 'n voortrefflike tegniek om ritmiese elemente tydens bladleesaktiwiteite mee te verbaliseer. Vir die ouer leerling is die tyddname vyfde

handig vir die vereenvoudiging van moeilike ritmiese onderverdelings. Wanneer nootwaardes soos (J) of (JJ) deeglik in die kind se geheue ingeskerp is, is dit maklik om groeperings daarvan tuis te bring.

Teen hierdie agtergrond is 'n sisteem van ritmename by die Kodály-konteks ingeskakel vir die konseptualisering van nootwaardes en ritmiese patrone.

Voorts is daarop gewys dat die ritmename nie nootwaardename vervang nie. Laasgenoemde name word wel bygebring in die musiekopvoedingsprogram nadat leerlinge die nootwaardes genoegsaam deur die ritmename ervaar het.

### 3.5.3.3 Solmiasie

Vir die konseptualisering van melodieke moes 'n vokale, kind-bevatlike tegniek gevind word om toonhoogte, toonlere, intervale, akkoordstrukture en toonaarde asook laasgenoemde elemente se onderskeie funksies en verwantskappe binne 'n tonale sisteem toeganklik vir die deursneekind te maak.

'n Solmiasiestelsel<sup>1</sup> is vir hierdie doel ontwikkel wat nou verwant is aan die geslaagde stelsel wat deur John Spencer Curwen (1816-1880)<sup>2</sup> in Engeland gebruik is. Die Hongaarse stelsel, bekend as *Relatiewe solmiasie*<sup>3</sup> berus op drie aspekte, naamlik 'n

(1) stel sillabiese name

(2) bepaalde manier waarop die sillabiese name aan toonhoogtes gekoppel word, en

(3) stel handtekens vir die visualisering van toonhoogtes.

Hierdie aspekte en die musiekopvoedkundige oorwegings wat tot die implementering daarvan in die Hongaarse stelsel aanleiding gegee het, word voorts van nader toegelig.

Die **sillabiese name** do-re-mi-fa-so-la en ti word eerstens gebruik om die sewe trappe van die diatoniese majeurtoonleer mee te benoem en te verklank. In die geskrewe vorm word slegs die medeklinkers (d-r-m-f-s-l-t) aangebring. Kommas aan die bokant (d') of die onderkant (d,) dui aan dat buite die oktaafomvang beweeg word. Chromatiese verhogings (kruis) en verlagings (mol) word onderskeidelik deur 'n skerper klinkende vokaal (do/di=c/c-kruis) en 'n laer klinkende een (re\ro=d\d-mol) verteenwoordig.

Die gebruik van sillabiese name in plaas van die lettername van 'n toonleer (bv. c-d-e-f-g-a-b-c) hou bepaalde musiekopvoedkundige voordele in. Dit is eerstens meer kind-bevatlik omdat dit makliker gememoriseer kan word as die lettername. Dit is tweedens meer singbaar omdat die sillabiese name (bv. do-re-mi) makliker artikuleer (as byvoorbeeld c-d-e). Dit bied derdens groter individualiteit aan toonhoogte as lettername omdat meer vokale in die sillabiese reeks ingesluit is. Wat die lettername betref word vyf van die toonhoogtes in die C majeur-toonleer naamlik (c:cee; d:dee; e:ee; g:gee; b:bee) deur dieselfde vokaal verklank. Hierteenoor bevat die sillabiese reeks ses duidelik onderskeibare vokale (do-re-mi-fa-so-la).

1. Solmiasie is wanneer sillabiese name (bv. ut-re-me) in plaas van lettername (bv. c-d-e) gebruik word om toonhoogtes mee te benoem. Die Westerse gebruik van sillabiese name dateer reeds uit 'n elfde-eeuse stel (ut-re-mi-fa-sol-lah) wat aan 'n Italiaanse monnik Guido d'Arezzo toegeskryf word. (Sien inskrywings in Apel, 1970: 786-787.)
2. Hier word verwys na Curwen se Tonika-solfastelsel (in Scholes, 1970: 1029-1035).
3. Die term hou verband met 'n manier van sillabe-toonhoogte-koppeling wat hierna bespreek word.

Weens hierdie redes is besluit om sillabiese name in plaas van lettername vir die benoeming en verklanking van toonhoogtes te gebruik. Dit beteken nie dat lettername glad nie ingeskakel word nie. Laasgenoemde word egter slegs geïmplementeer wanneer leerlinge eers genoegsame ervaring van toonhoogte deur middel van solmisasie gehad het.

'n Volgende verbandhoudende aspek is tweedens die manier waarop die sillabiese name aan toonhoogtes gekoppel word. Die Hongaarse musiekopvoedkundiges het besluit op 'n sisteem wat as die *verskuifbare do* bekend staan. Soos die naam aandui is die posisie van *do* verskuifbaar en word dit bepaal deur die toonaard waarin dit gebruik word. *Do* is dus altyd op die eerste trap of tonika van 'n majeurtoonleer, *re* op die tweede trap (supertonika), *mi* op die derde (mediant), en-sovoorts.<sup>1</sup>

Daar is op hierdie sisteem besluit omdat dit veral twee belangrike musiekopvoedkundige voordele inhou. Dit funksioneer eerstens op relatiewe toonhoogte-sin. Laasgenoemde impliseer dat 'n toonhoogte gesing kan word in verhouding tot 'n gegewe een. Wanneer sillabiese name soos *do-mi-so* in die gehoorgeheue vasgelê is, stel dit die kind in staat om hierdie majeur-drieklank dadelik op die tonika van enige majeurtoonleer te sing. Die meeste kinders beskik oor hierdie potensiaal.

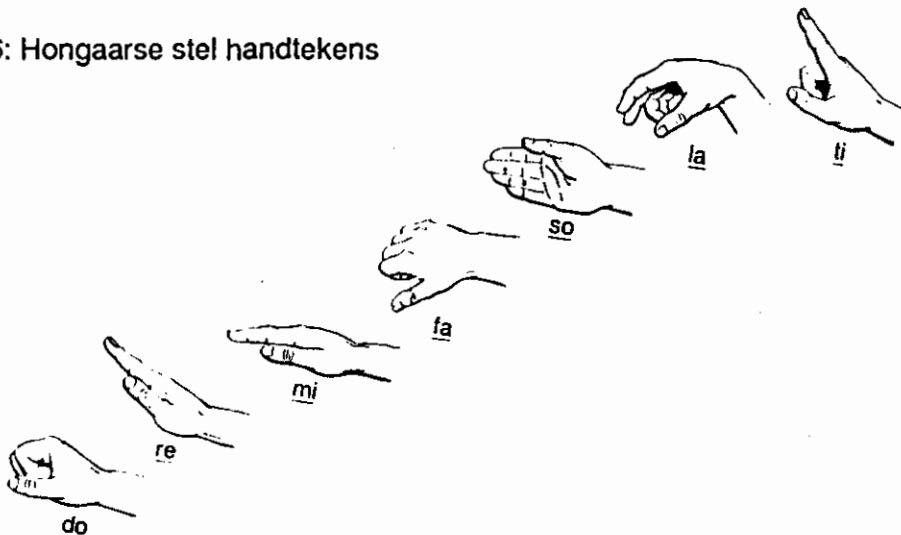
Die sisteem fokus tweedens nie op bepaalde toonhoogtes as sodanig nie, maar op die onderlinge funksies en verwantskappe tussen toonhoogtes binne 'n tonale sisteem. Laasgenoemde is 'n belangrike faktor in die ekspressiwiteit van die meeste musiek en by die gemiddelde sanger word die begrip ingeskerp dat musiek nie uit individuele klank nie, maar uit die berekende organisasie van klanke bestaan.

Weens hierdie voordele, naamlik dat dit

- vir die gemiddelde kind toeganklik is, en
- 'n sin vir tonale begrip ontwikkel, is die beginsel van die *verskuifbare do* deur Kodály en sy medewerkers by die Hongaarse solmisasiestelsel geïnkorporeer.

Die derde aspek, naamlik **handtekens**, is grondliggend aan die Hongaarse solmisasiestelsel. Daardeur kan toonleertrappe in 'n vertikale vlak voorgewys en nagesing word. (Kyk figuur 6)

Figuur 6: Hongaarse stel handtekens



1. Hierdie sisteem, wat ook deur John Curwen gebruik is, is 'n teenstelling vir die sogenaamde *gevestigde do-sisteem* waarvan veral John Pyke Hullah (1812-1884) 'n belangrike eksponent was. Middel-C is altyd *do* nieteenstaande die toonsoort waarin gesing word.

Hierdie handtekens is, op enkele wysigings na, gebaseer op 'n stel wat deur John Curwen in sy Tonika solfametode gebruik is. Die tekens wat een-vir-een aangeleer word saam met die ooreenstemmende sillabiese name in die onderrigsekwens, vorm 'n integrerende deel van die totale tonale bewusmakingsproses. Die gebruik van die handtekens in die solmisiestelsel hou veral twee belangrike musiekopvoedkundige voordele in. Dit stel kinders vooraf in staat om toonhoogtevlakke multisensories te ervaar. 'n Interval word nie slegs *gesing* en *gehoor* nie, maar deur die gebruik van handtekens ervaar leerlinge dit ook *visueel* en *kineties*. Vervolgens is 'n belangrike voordeel die waarde daarvan as 'n pre-simboliese aktiwiteit. Toonhoogtes, toonlere, intervalle en drieklanke word deur die handtekens "in die lug geskryf en gelees". Hierdeur word kinders voorberei vir die latere lees en skryf van musieknotasie. Mary Richards stel dit dan ook dat "*their ability to read and interpret these signals corresponds closely with their ability to read and interpret written notations*" (1965:86).

Hierdie drie aspekte wat in die voorafgaande gedeelte (3. 5. 3. 3) behandel, is naamlik die stel sillabiese name, 'n sisteem van relatiewe solmisasie en 'n stel handtekens, vorm die kern van die Hongaarse solmisiestelsel omdat

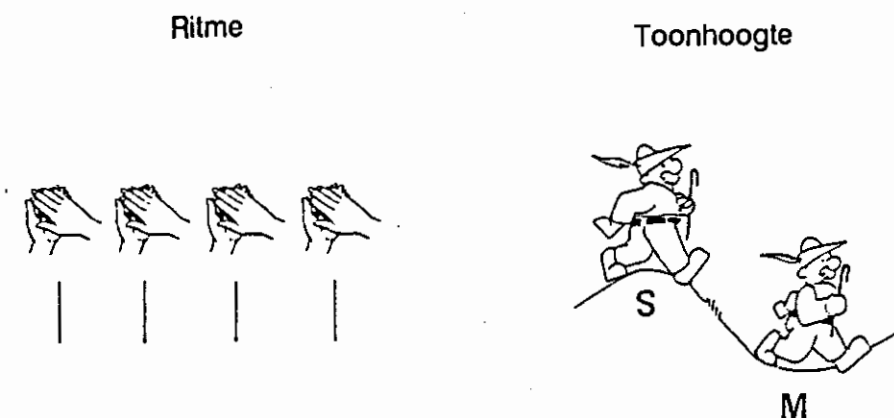
- die *sillabes*, in vergelyking met lettername, makliker deur kinders gememoriseer kan word, meer singbaar is en toonhoogtes in 'n groter mate individualiseer
- die *relatiewe solmisasie* vir die gemiddelde kind meer toeganklik is as absolute solmisasie en dit doeltreffender funksioneer vir die ontwikkeling van tonale begrip, en
- die *handtekens* 'n waardevolle multisensoriese en pre-simboliese aktiwiteit is.

#### 3.5.3.4 'n Sisteem van pre-simboliese notasie

In die tweede fase van die leerproses, die aanskouingsfase (kyk 3. 5. 4) moet die ritmiese en melodiese elemente vir die leerlinge aanskoulik voorgestel word ten einde hulle voor te berei vir die lees en skryf van balknotasie. Vir hierdie doel het die Hongaarse musiekopvoedkundiges 'n sisteem van pre-simboliese notasie ontwikkel wat trapsgewys in vier fases ontplooi.<sup>1</sup>

Eerstens word gebruik gemaak van kind-bevatlike prente en grafiese voorstellings waarin ritme en toonhoogte aanvanklik soos volg geskei is:

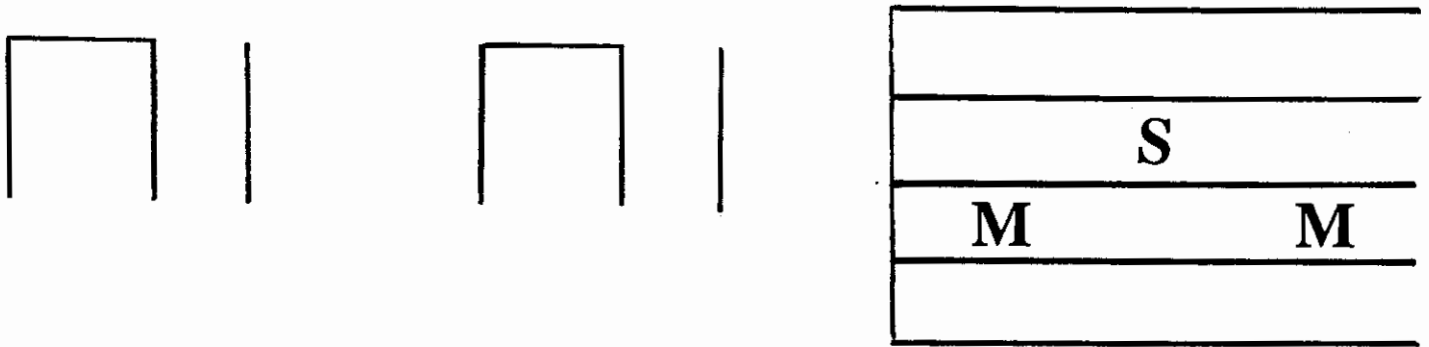
Figuur 7: Aanskoulike voorstelling van ritme en toonhoogte in die eerste aanskouingsfase



1. Die sisteem soos toegepas deur Daniel (1972) met aanvullende aktiwiteite uit Vajda (1974).

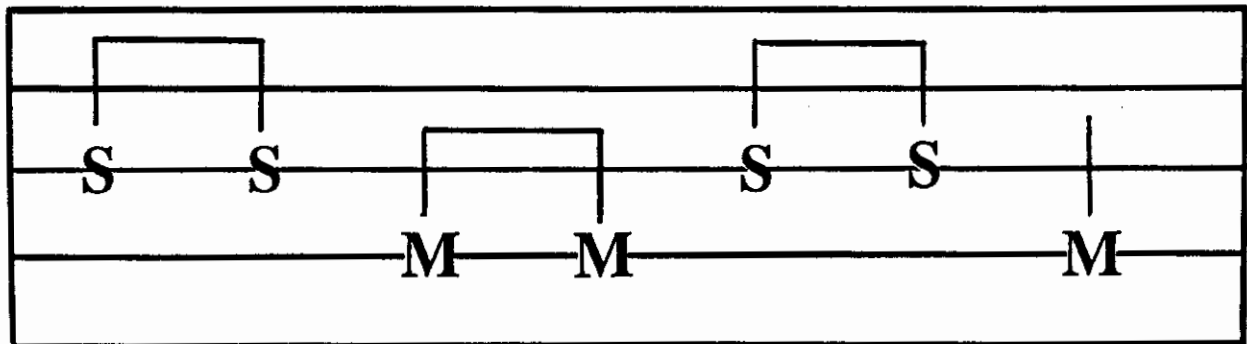
Tweedens tree die prentbeginsel al hoe meer op die agtergrond en word slegs die grafiese lynnotasie (vir toonduur) en die solfaletters (vir toonhoogte) behou. Laasgenoemde twee elemente word steeds geskei terwyl die letters op 'n oop vyflynige balk gelees word soos vervolgens aangedui:

Figuur 8: Aanskoulike voorstelling van ritme en toonhoogte in die tweede aanskouingsfase



Derdens word ritme en toonhoogte gekombineer op 'n ope balk soos hier onder geïllustreer:

Figuur 9: Ritme en toonhoogte gekombineer in die derde aanskouingsfase



Vierdens word van kolnotasie op 'n ope balk gebruik gemaak as die laaste fase van die pre-simboliese notasisteam:<sup>1</sup>

1. Die sisteem soos toegepas deur Daniel (1975) met aanvullende aktiwiteite uit Vajda (1974).

Figuur 10: Kolnotasie in die vierde aanskouingsfase



Met hierdie pre-simboliese notasie is aktiwiteite soos die volgende moontlik:

- Bladles met behulp van die tydname en solfa.
- Eenvoudige diktee vir gehoorontwikkelingsdoeleindes.

Deur die byvoeging van toonduurlyne by fase 4 word die simboliseringsfase betree en is die leerlinge op 'n sekvensiële wyse gelei tot begrip van konvensionele balknotasie:

Figuur 11: Konvensionele balknotasie in die simboliseringsfase



#### 3.5.4 'n Sekwensieel-gestruktureerde leerproses

Na die 1) ordening van die musiekleerinhoudelike, 2) opbou van 'n volkslied-gebaseerde liedrepertorium en 3) seleksie van tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes is ondersoek ingestel na 'n effektiewe leerproses waarin die genoemde drie metodologiese grondvorme geïntegreerd in die musiekdidaktiese situasie ontplooi kon word.

'n Leerpatroon is vir hierdie doel ontleen aan die pedagogies-didaktiese wetenskap. Die patroon wat die invloed toon van opvoedkundiges soos onder andere Pestalozzi en Kestenberg is gebaseer op 'n leerproses wat verloop vanaf die konkrete leerinhoudelike werklikheid, deur die halfkonkrete as voorstelling van die werklikheid, na die abstrakte, dit wil sê die simboliese. In die Kodály-konteks is hierdie leerproses eweneens as uitgangspunt geneem en word die volgende vier leerfasies onderskei:

- (1) Die ervaringsfase
- (2) Die aanskouingsfase
- (3) Die simboliseringsfase, en
- (4) Die konsolideringsfase.

Die **ervaringsfase** is die stadium waartydens die leerling die geleentheid gebied word om musikale begrippe in musiekaktiwiteite te ervaar: Ritmies-verbandhoudende begrippe deur hoofsaaklik bewegingsaktiwiteite, en melodiese begrippe deur geselekteerde konsep-

tualiseringsliedere. (Kyk 3. 5. 2.) Hierdie fase word as van grondliggende belang beskou en daar word slegs na die volgende fase gevorder wanneer die leerkrag daarvan verseker is dat die leerlinge 'n begrip voldoende ervaar en geïnternaliseer het.

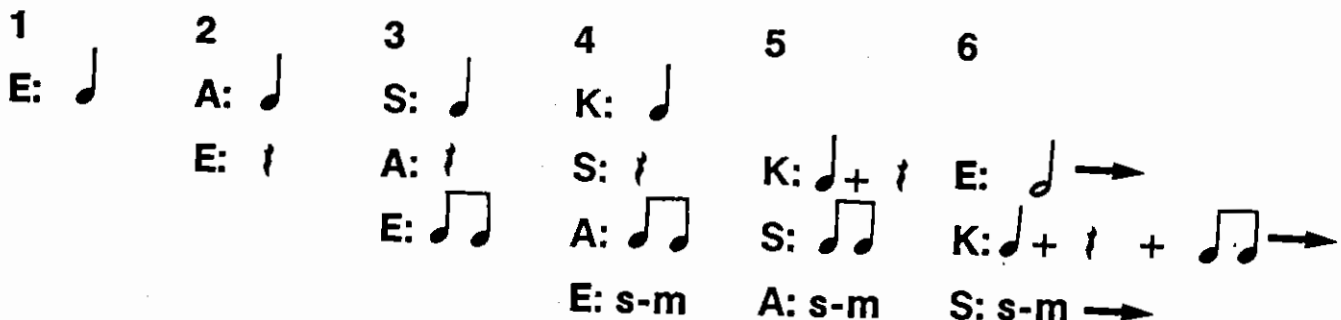
In die **aanskouingsfase**, word daardie begrippe wat die leerling reeds grondig in die eerste fase ervaar het, vir hom aanskoulik voorgestel deur 'n pre-simboliese notasiestelsel wat self streng sekwensteel ontplooi. (Kyk 3. 5. 3. 4.) Weer eens word slegs na die volgende fase, die simboliese, gevorder wanneer die leerling vaardig deur middel van die pre-simboliese notasiesimbole kommunikeer. Hierdie fase funksioneer as 'n ontsluiting tussen die ervarings- en die simboliseringsfase.

Nadat die leerling in die eerste twee fases leesgereed gemaak is, word die derde fase, die **simboliese**, bereik. Die kind is dan gereed om met behulp van die konvensionele simbole van musieknotasie te kommunikeer.

In die **konsolideringsfase**, word die begrippe wat in die eerste drie fases onderrig is voortdurend versterk deur bladlees- en diktee-aktiwiteite.

Die vier fases van die leerproses word voorts streng sekwensteel in die globale leersekwens ontplooi deur middel van 'n ontwikkelingsformule waardeur al vier leerfasies in 'n onderrig-leereenheid ( of 'n les) mag funksioneer. Hierdie formule kan soos volg geïllustreer word:

Figuur 12: Die sekwenstele ontwikkelingsformule



- Afkortings

1-6: Onderrig-leereenhede

E : Ervaringsfase

A : Aanskouingsfase

S: Simboliseringsfase

K: Konsolideringsfase

- Interpretasie

Ses onderrig-leereenhede is aangedui waarin die vier leerfasies volgens die aangeduide ontwikkelingsformule in figuur 12 sekwensteel ontplooi word om die betrokke nootwaardes en toonhoogtes te konseptualiseer.<sup>1</sup> Dié leerproses en die sekwenstele ontplooiing daarvan is deur die Hongaarse musiekopvoedkundiges as 'n primêre metodologiese grondvorm aanvaar.

Grondliggend dus aan die Kodály-konteks is die volgende vier grondvorme:

- Die ordening van die musiekleerinhoudelike
- 'n Volksliedgebaseerde liedrepertorium

1. Dié ontwikkelingsformule is gebaseer op modelle van Bacon (1973) en voorstelle deur Choksy (1981:161, 171).



- Tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes
- 'n Sekwensieel-gestruktureerde leerproses.

### 3.6 Samevatting

Die belangrikste aspekte wat die Kodály-konteks ten grondslag lê, is gevolglik die

- (1) filosofiese grondbeginsels (3.4), en
- (2) metodologiese grondvorme (3.5).

Rondom bogenoemde kern is die Hongaarse musiekopvoedkundige program stelselmatig ontwikkel.

## HOOFSTUK 4

# DIE ONTWIKKELING VAN DIE KODÁLY-KONTEKS BINNE EN BUIE HONGARYE MET SPESIALE VERWYSING NA KERNPROBLEMATIEK EN DETERMINANTE WAT MET 'N AANPASSING VERBAND HOU

### 4.1 Die situasie in Hongarye

Gerugsteun deur die Hongaarse staat is die Kodály-konteks veral vanaf 1940 op 'n landswyse grondslag in Hongaarse primêre en tersiêre onderwysinstellings ontplooi.<sup>1</sup> Voorts is Kodály se Koormetode aangevul deur 'n omvangryke reeks liedversamelings, bladleesreekse en ander musiekopvoedkundige handleidings wat deur prominente Hongaarse musiekopvoedkundiges gepubliseer is. Zemke (1973: 47-55) verwys in hierdie verband na publikasies soos: *Módszeres énektanitás a relativ szolmizáció alapján* (Sistematiese sangonderrig gebaseer op Tonika-solfa, Jenő Adám, 1944), *ötvenhat Solfeggi* (56 solfa-oefeninge, Angelo Bertalotti, 1950, 1966), *Enek-zene* (Musiekreekse vir Hongaarse primêre musiekskole, vol. 1-8, Márta Nemesszeghy en Helga Szabó, 1975), *Enekeskönyv* (Sangboekreeks vir die gewone Hongaarse primêre skole, vol 1-8, Hegyi, Kovács, Dobray, Lugossy, Petneki en Péter, 1974-1976), *Játsszunk zenét* (Kom ons maak musiek, Friss, Szabó en Karolyi, 1969), *Enek-zene, vols. 1-4* (Musiekkreeks vir die opleiding van Hongaarse kindertuinonderwysers, 1976), *Terefere Tercsi Gyermekdalik* (Kinderliedere, Pál Járdányi, 1973), *Magyar nemi gyermekjátékok* (Hongaarse volkspele vir kinders, Maria Keszler, 1977), *Enekes improvizáció az iskolában*, vol. 1 (Sangimprovisasie in die skool, Helga Szabó, 1976), *Enek-zene* (Musiekkreeks vir die sekondêre skool, Gabór Ugrin, 1975) en *A zenei iras-olvasas*, vol. 1-8 (Die lees en skryf van musiek, Erzsébet Szőnyi, 1954-1956).

Voortspruitend uit die Hongaarse musiekopvoedingsprogram was veral die

- voortreflik opgeleide musiekonderwyserskorps
- hoë standaard van sang in die skole
- aktiewe deelname van die Hongaarse jeug aan musiekkulturele aktiwiteite
- ontwikkeling van 'n hoogstaande vokale musiekkultuur wat gekenmerk is deur 'n nasionale deelname aan koorsang.<sup>2</sup>

Buitelandse waarnemers was veral beïndruk met die besondere hoë vlak van musikale geletterdheid in die Hongaarse skole wat soos volg deur Tibor Kozma<sup>3</sup> (1962:30) beskryf is:

1. Omvattende en insiggewende inligting hieroor word verskaf deur Katalin Forrai, László Lukin, Gábor Friss, Ottó Till, Lili Veszprémi, Magda Szávai, Tibor Sztraky, Zoltán Gárdonyi, Emil Turcsányi en Gyula Maróti (in Sandor, 1975). Vergelyk ook Zemke (1973:56-99) se oorsig in hierdie verband.
2. In 1971 was daar byvoorbeeld 600 kore in Hongarye waarvan 150 vir volwassenes in Boedapest alleen (soos waargeneem deur Alastair en Isabel Highet in Vikár, 1985:97).
3. 'n Musiekwetenskaplike verbode aan die Universiteit van Bloomington, Indiana, V. S. A.

*"The results must be heard to be believed. The point is not that ten-year-old children sing, often sightreading, Palestrina, Schütz and Kodály choruses of complicated harmonic and contrapuntal problems with the utmost clarity, precision and correctness—the point is that this is done as part of a general school curriculum with "average" children without exceptional musical gifts—they would no more think of "sight-reading" a page of music than of "sight-reading" a newspaper. They simply read it; they would consider themselves illiterate if they could not."*

Hierdie resultate het spoedig tot internasionale belangstelling in die Hongaarse program aanleiding gegee.

#### **4.2 Aanpassings van die Kodály-konteks buite Hongarye met spesiale verwysing na Amerikaanse en Kanadese ontwikkelings**

Die genoemde Hongaarse musiekopvoedkundige benadering het spoedig internasionale belangstelling buite Hongarye ontlok, hoofsaaklik weens twee redes. Dit was eerstens 'n geslaagde musiekopvoedingsprogram wat voortrekkende resultate gelewer het. Vikár skryf in hierdie verband dat "on hearing of the excellent results achieved by Hungarians in his (Kodály's) manner, many foreigners came, and still come, or invite our teachers to their homelands, in order to study and spread the Kodály principles in their own countries" (1985:7-8).

Die program was tweedens besonder aanpasbaar onder verskillende omstandighede, veral vanweë veral twee inherente eienskappe. Die eerste is dat die benadering op die universele ontwikkelingsgang van kinders gegrond is en daarom geskik is vir die ontwikkeling van enige kultuurgroep se kinders. 'n Tweede is dat dit volksmusiek as vertrekpunt het en dus integreerbaar is by enige volk se volksmusiekskat.

Hierdie redes het daartoe aanleiding gegee dat musiekopvoedkundiges in verskillende Westerse lande belang gestel het om die Kodály-konteks vir hulle eie nasionale doeleindes aan te pas. Gemeenskaplik in aanpassings wat gevolg het, is die

- filosofiese beginsels en metodologiese riglyne van die Hongaarse program.

Eiesoortig daaraan is die

- onderskeie volksmusiek en verbandhoudende onderrigsekwense.

Van die belangrikste persone wat in verskillende lande bydraes gelewer het tot die inisiëring of ontwikkeling van die Kodály-konteks in die internasionale musiekopvoedkundige milieu word volgens kortliks aangedui. Geen aanspraak word daarop gemaak dat die persone waarna verwys sal word, die enigste is wat bydraes tot die inisiëring of ontwikkeling van die Kodály-konteks in bepaalde land(e) gemaak het nie. Die musiekopvoedkundiges na wie wel verwys word se bydraes is egter van so 'n aard dat dit as noemenswaardig geag word vir die doeleindes van hierdie studie. Voorts word spesiaal verwys na ontwikkelings in die V.S.A. en Kanada omdat die Kodály-konteks in so 'n besondere mate daar uitgebou is.

##### **4.2.1 Die Verenigde State van Amerika**

Die Kodály-konteks, wat voorheen relatief onbekend in die V.S.A. was, het na die inisiëring daarvan rondom 1960 tot so 'n mate ontwikkel en inslag gevind dat dit gevestig geraak het as 'n hoog-aangeskrewe onderrigbenadering in die Amerikaanse klasmusiekonderwys. Jean Sinor skryf in hierdie verband soos volg:

*"The Kodály approach to music education has changed from an imported peculiarity in general music methods ... to a widespread phenomenon which is known about by every young teacher graduating from our colleges and all but the most isolated and uninformed of our practicing teachers. No major music textbook publisher would consider ignoring Kodály's techniques in editions these days and Menc (Music Educators National Conference) considers it a matter of course that there will be Kodály sessions at its conventions and articles on Kodály teaching in its publications ... Kodály teaching is no longer considered some off-shoot cult on the fringes of American music education, but a vital force for greater and greater numbers of musician-teachers" (1985:16-17).*

Die besondere aansien wat die Kodály-konteks in die Amerikaanse musiekopvoedkundige sfeer verkry het, blyk dus duidelik. Hierdie erkenning het nie oornag gekom nie, maar is die resultaat van 'n ontwikkelingsproses wat oor verskeie dekades gestrek het en waartoe beide Hongaarse en Amerikaanse musiekopvoedkundiges bygedra het. Die ontwikkeling betrek twee fases naamlik

- (1) voor 1965, en
- (2) na 1965.

In die eerste ontwikkelingsfase, voor 1965, is die bydraes van veral twee persone belangrik. Die eerste is dié van die Hongaar Árpád Darázs wat in die vyftigerjare, as gevolg van die Hongaarse opstand en die onsekere politieke situasie in Hongarye, na die V.S.A. verhuis het. As 'n voormalige student van Kodály het hy eerstehandse ondervinding van die Hongaarse musiekopvoedkundige bestel gehad. Hy poog dan vervolgens by die Third Street Music School Settlement en die seunskoor van St. Killians Catholic Church om die tegnieke van die Kodály-konteks met die Amerikaanse musiek te integreer. Sy pogings was geslaagd en die voortrefflike bladlesvermoë sowel as die hoë algemene musikale geletterdheidsvlak van sy leerlinge het spoedig bekend geraak. As gevolg daarvan het hy weldra baie lesings en selfs praktiese demonstrasies in klasverband oor aspekte van die Kodály-konteks gelewer (Stone, 1971: 78 - 79).

Voortvloeiend daaruit het hy in 1965 met S. Jay as mede-outeur 'n boek *Sight and Sound* gepubliseer. In hierdie publikasie is 'n onderrigprogram vir primêre fase kinders daargestel waarin beginsels en tegnieke van die Kodály-konteks suksesvol met Amerikaanse musiek geïntegreer is. 'n Belangrike tweede bydrae tot hierdie eerste ontwikkelingsfase was dié deur 'n bekende Amerikaanse musiekonderwyseres, Mary Helen Richards. Na 'n besoek aan Hongarye, wat ook onderhoude met Kodály ingesluit het, het sy met eksperimentele werk in die Porta Valley Public School begin. Ook sy het gepoog om die tegnieke van die Kodály-konteks met Amerikaanse musiek te integreer. Haar pogings het gekulmineer in 'n opvoedkundige musiekprogram *Threshold to music* (1964). Grondliggend aan laasgenoemde is

- Amerikaanse musiek
- die tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes van die Kodály-konteks, en
- groot kaartmedia waarop notasiekonsepte in 'n sekwensiële leerproses aanskoulik voorgestel word.

Dié program is, na verdere reekse lesings en praktiese demonstrasies met kinders in klasverband, met geesdrif deur Amerikaanse musiekopvoedkundiges ontvang wat tot in daardie stadium nog nie so 'n benadering gesien het nie. Voorts was die leerstofaanbieding opvallend duidelik, logies en ongekompliseerd. Trouens, selfs die gewone deursnee-klasmusiekonderwyser (niet-spesialiste) was in staat om die program met weinig opleiding toe te pas. Richards het gevolglik

moontlik die meeste tot die inisiëring van die beginsels en metodologie van die Kodály-konteks in die V.S.A. bygedra. Haar invloed het wyd uitgekring en *Threshold to music* is deur baie Amerikaanse musiekonderwysers met goeie resultate toegepas.<sup>1</sup> Hierdie betekenisvolle bydraes van Darázs en veral Richards het 'n stewige gronslag gelê vir die verdere ontwikkeling van die Kodály-konteks in die V.S.A.

Die tweede ontwikkelingsfase, na 1965, is volgens Vikár (1985: 75 - 84) gekenmerk deur ontwikkelings op verskillende terreine.

Eerstens is indiensopleidingskursusse vir musiekonderwysers vanaf 1965 in 'n toenemende mate in verskillende dele van Amerika aangebied. In 1966 byvoorbeeld, is 'n weeklange opleidingskursus in die Kodály-metodologie by die Stanford University deur meer as 200 kursusgangers bygewoon. Ander tersiêre inrigtings het spoedig soortgelyke kursusse begin aanbied soos byvoorbeeld die Eastman School of Music, Andrews University, Newark State College, Illinois State University, Holy Names College en die Westminster Choir College om slegs enkeles te noem. Dit kan as 'n genoegsame bewys dien dat daar reeds vanaf 1966 voldoende geleenthede vir die opleiding van musiekonderwysers in die beginsels en tegnieke van die Kodály-konteks in die V.S.A. geskep is.

Tweedens is, benewens bogenoemde kort kursusse, selfstandige kursusse op 'n voor- en nagraadse basis in die kurrikula van sommige tersiêre inrigtings ingesluit. Teen hierdie agtergrond is daar in 1969 die eerste Kodály-gerigte graadkursus in die V.S.A. aan die Holy Names College ingestel, naamlik 'n magistergraad in Musiekopvoedkunde met spesialisasie in die Kodály-konteks. Meer indringende spesialisasie op tersiêre vlak het weldra beter toegeruste musiekonderwysers met kennis van die Kodály-konteks opgelewer.

Derdens is in hierdie stadium navorsingsinstitute soos die Kodály Musical Training Institute (1969) wat deur Denise Bacon en Peter Erdei geïnisieer is, gestig. Dié instituut is in 1977 vervang deur die huidige bekende Kodály Center of America waarvan Denise Bacon die hoof is. Laasgenoemde sentrum lewer steeds 'n betekenisvolle bydrae tot die ontwikkeling van die Kodály-konteks in die V.S.A. Beide Hongaarse en Amerikaanse deskundiges is daar en betrokke by navorsing sowel as die opleiding van musiekonderwysers. Laasgenoemde opleiding is gebaseer op onder andere die filosofiese en metodologiese beginsels, tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes en die integrasie daarvan met Amerikaanse volksmusiek. Studente wat in dié sentrum opgelei is, onderrig die Kodály-konteks huidiglik in meer as 40 van die 52 Amerikaanse state.

Vierdens is simposia gehou en verenigings gestig. Wat eersgenoemde betref is die *First Kodály International Symposium* reeds in 1973 gehou. By daardie geleentheid het internasionale deskundiges op die gebied van die Kodály-konteks vir die eerste keer in Amerika vergader, kennis gemaak en gedagtes gewissel. Voortspruitend uit laasgenoemde en ander simposia is verenigings gestig soos die *Midwest Kodály Society of America* (1973), die *Organization of American Kodály Educators* (1975) en die *International Kodály Society*. Deur onderlinge skakeling, die reël van kursusse en deur publikasies sorg genoemde verenigings dat die Kodály-konteks steeds aktief bly in die Amerikaanse musiekopvoedkundige sfeer.

Vyfdens het 'n groot aantal Amerikaners bydraes gelewer tot die aanpassing van die Hongaarse metodologie vir Amerikaanse doeleindes. Hier kan onder andere verwys word na Tibor Bachman

1. Soos bevestig deur Philip Tacka, Wheaton College, 1987.

(*Music reading and writing*, 1968), Arnold E. Burkart (*Singing games*), Katinka Daniel (*Kodály approach*, workbooks 1, 2 and 3, 1975), Aden Lewis (*Listen, look and sing*, Vols. 1-6, 1971, 1972, 1983), en Lorna Zemke (*Kodály: 35 Lesson plans and folk song supplement*, 1974). Alhoewel hierdie lys geensins volledig is nie, (vergelyk die vollediger bibliografie van Kaplan, 1985) bied dit 'n aanduiding van die soort publikasies wat deur Amerikaanse musiekopvoedkundiges daargestel is om aanvullend by aanpassings van die Kodály-konteks gebruik te word.

Hierdie is die ontwikkelings wat daartoe aanleiding gegee het dat die Kodály-konteks huidiglik 'n hoogaangeskrewe onderrigbenadering in Amerikaanse klasmusiekonderwys is. Dit sluit naamlik die volgende fases in:

- Fase 1 (voor 1965), waartydens waardevolle inisiëringswerk deur persone soos Arpád Darázs en Mary Helen Richards gedoen is.
- Fase 2 (na 1965), waarvan kenmerkend is indiensopleidingskursusse, die instel van voor- en nagraadse kursusse aan tersiêre inrigtings, die stigting van Kodály-institute, die hou van internasionale simposia in die verband en voortspruitend daaruit die stigting van ondersteunende verenigings. Terselfdertyd is ook baie aanpassings aan die Kodály-konteks gemaak vir Amerikaanse opvoedkundige doeleindes.

Weens hierdie ontwikkelings het die V.S.A. die afgelope ongeveer twee dekades die leiding geneem ten opsigte van die implementering van die Kodály-konteks buite Hongarye.

#### 4.2.2 *Kanada*

Die Kodály-konteks is na 1965 in Kanada geïnisieer en het gaandeweg daar inslag gevind. In hierdie verband berig Lois Choksy soos volg:

*"From Newfoundland with its entirely Kodály-based provincial curriculum and music teachers in almost every village, to British Columbia ... Kodály programs exist now to some degree in every part of Canada"* (in Vikár, 1985:49). Hierdie gunstige posisie van die Kodály-konteks in Kanada is moontlik gemaak deur die bydraes van 'n groot aantal musiekopvoedkundiges wat persone insluit soos Alistair Highet, Kaye Pottie, John Barron, Connie More and Mae Daly, om slegs enkeles te noem. Vir die doel van dié studie sal, nieteenstaande die waarde van laasgenoemdes se insette, slegs verwys word na twee betekenisvolle ontwikkelings met betrekking tot die vestiging van die Kodály-konteks in die Kanadese musiekopvoedkundige sfeer naamlik die *Ontario-* en die *Calgary-projekte*.

Die eerste ontwikkeling, die *Ontario-projek*, is vanaf 1966-1968 onderneem deur die Music Committee of the Ontario Institute for Studies for Education in die provinsie Ontario, die tweede grootste en mees-geïndustrialiseerde Kanadese provinsie met 'n bevolking van meer as agt miljoen mense. Die doel met die projek was die ontwikkeling, implementering en evaluering van 'n musiekonderrigprogram waarin die filosofiese beginsels en metodologiese riglyne van die Kodály-konteks geïntegreer is met 'n onderrigsekwens gebaseer op Kanadese volksmusiek. Met behulp van dié program is die geslaagdheid van die Kodály-konteks onder Kanadese omstandighede ondersoek. Die teikengroep vir die navorsing was kinders vanaf graad 1 tot graad 7 en die leerkragte is geselekteer ten einde te verseker dat hulle verteenwoordigend sou wees van verskillende vlakke van onderwysondervinding, musikale agtergrond en opleiding. Deur middel van vergaderings en geskrewe vorderingsverslae is die oorkoepelende navorsingskomitee voortdurend op hoogte gehou van die projek se resultate. Met betrekking tot die resultate wat verkry is, is in 1968 gerapporteer dat:

- die Kodály-konteks suksesvol vir Kanadese musiekopvoedkundige doeleindes aangepas kan word
- sang die goedkoopste en geskikste medium vir musikale konseptualisering is
- leerlinge by wie basiese konsepte vooraf deur die medium van sang gekonseptualiseer is, later vinniger gevorder het tydens instrumentale onderrig, en
- leerlinge beter geprester het in die onderskeie eksperimentele klasse ten opsigte van intonasie, akkuraatheid van ritmiese terugvoering en bladleesvermoë as dié in die kontroleklasse.

Probleemareas is geïdentifiseer en daar is aanbeveel dat:

- liedere noukeuriger geselekteer en georden word
- musiekbeluistering meer aandag kry, en
- leerkragte meer gespesialiseerde opleiding in die aanbieding van die Kodály-konteks ontvang.

Die projek was, volgens Bray (1978:265), 'n betekenisvolle bydrae tot die vestiging van die Kodály-konteks in die Ontario-provinsie.

'n Tweede Kanadese ontwikkeling was die twee *Calgary-projekte* wat rondom 1980 deur die bekende Kodály-kundige Lois Choksy, lektor aan die Universiteit van Calgary, Alberta, geïnisieer is.

Die eerste projek, bekend as die sogenaamde *Lighthouse project*, was daarop gemik om die standaard van musiekopvoeding in skole te verhoog deur leerkragte in die beginsels en tegnieke van die Kodály-konteks op te lei. Vir hierdie doel is 'n reeks kursusse aangebied wat groot byval gevind het en die algemene bevordering van die konteks in die klasmusieksituasie van Alberta tot gevolg gehad het. Dit het gelei tot die stigting van die Alberta Kodály Association deur Choksy en 'n kern van toegewyde leerkragte. Die vereniging het tans meer as 240 lede, hou jaarliks 'n konferensie, publiseer 'n kwartaallike tydskrif en verseker dat musiekonderwysers op die hoogte gehou word van nuwe ontwikkelings rakende die Kodály-konteks.

'n Tweede projek wat Choksy onderneem het, was om 'n graadkursus met spesialisasie in die Kodály-konteks aan die Universiteit van Calgary ingestel te kry. Hierin het sy geslaag en vanaf 1981 word 'n *Degree of Master of Music with concentration in Kodály* by dié universiteit aangebied. Dit behels 'n intensiewe opleiding in die Kodály-konteks en verbandhoudende aspekte soos volksmusieknavorsing en koorleidingstegnieke. Die gewildheid van die kursus blyk uit die feit dat meer as 145 studente teen 1985 reeds daarvoor geregistreer het. Baie van hierdie studente neem op hulle beurt weer aktief deel aan die bevordering van die Kodály-konteks binne en buite Kanada (Vikár, 1985: 44 - 50).

Choksy se bydrae tot die ontwikkeling van die Kodály-konteks in Kanada was en is steeds beduidend en het verseker dat die benadering ook op die Noord-Amerikaanse musiekopvoedkundige terrein betekenisvol gevestig geraak het.

#### 4.2.3 *Enkele ander lande*

Die inisiëring en ontwikkeling van die Kodály-konteks buite Hongarye het nie slegs tot die V.S.A. en Kanada beperk gebly nie. Alhoewel dit in 'n besondere mate in laasgenoemde lande gevestig geraak het, het aanpassings daarvan ook inslag gevind in ander Westerse lande soos Australië, Frankryk, Engeland, België, Finland en Ysland. Soos in die geval van die V.S.A. en Kanada is die

filosofiese beginsels en metodologiese riglyne van die Kodály-konteks die gemeenskaplike faktor by aanpassings in dié lande, en is die onderskeie volksmusieke en verbandhoudende sekwense die eiesoortige.

Dit val nie binne die bestek van hierdie studie om die onderskeie ontwikkelings in al die bovermelde lande toe te lig nie en daar sal slegs oorsigtelik verwys word na die belangrikste ontwikkelings in 1) Australië, 2) België en 3) Ysland. Hiermee word beoog om enersyds aan te toon hoe ver die Kodály-konteks reeds buite Hongarye versprei het, en om andersyds die besondere aanpasbaarheid van die konteks in verskillende musiekkulturele omstandighede te beklemtoon.

#### 4.2.3.1 Australië

Met betrekking tot Australië is die bydraes van veral twee persone beduidend. Eerstens het Deanna Hoerman reeds vanaf 1970 die leiding in Australië geneem om die Kodály-konteks daar te inisieer en dit met die taal te versoen en by die kultuur te integreer. Sy het hierdie taak op 'n wetenskaplike grondslag benader en in 1976 'n navorsingsprojek, die *Music Research Project*, by 10 skole in Sydney onderneem, om te bepaal in watter mate die Kodály-konteks by die bestaande musiekdidaktiese situasies van hierdie skole sou kon inskakel. Na afloop van die projek het sy gerapporteer dat

- leerkragte sonder veel inspanning die nodige vaardighede kon bemeester om die beginsels en metodologie van die Kodály-konteks aan te sny by hulle onderskeie didaktiese situasies, en
- Australiese kinders gou die nodige vaardighede ontwikkel het wat nodig was vir konseptualiseringsdoeleindes.

Op grond van hierdie en ander positiewe resultate wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, het Hoerman daarop gewys dat die Kodály-konteks vrugbaar vir Australiese musiekopvoedkundige doeleindes benut kan word en het sy voorts sterk leiding geneem ten opsigte van 'n aanpassing daarvan onder Australiese omstandighede.

'n Tweede betekenisvolle bydrae was dié van Ann Carrol in Queensland. Geïnspireer deur die positiewe resultate van die Hoermann-projek, het Carrol 'n soortgelyke navorsingsprojek, die *Pilot Music Program*, in 1977 onderneem. 'n Groot aantal onderwysers van Queensland is daarby betrek en is ondermeer gevra in watter mate hulle die beginsels en metodologie van die Kodály-konteks as geskik, al dan nie, vir hulle individuele musiekopvoedkundige doeleindes beskou het. Uit die terugvoering van die leerkragte het dit geblyk dat

- die Kodály-konteks as maklik aanpasbaar beskou word vir hulle individuele onderrigsituasies, en
- die sekwensiële kind-bevatlike benadering daarvan logies en opvoedkundig-gefundeerd is.

Hierdie navorsingsprojekte het in 'n besondere mate daartoe bygedra dat die Kodály-konteks ook in 'n verafgeleë kultuuropset soos dié van Australië erkenning verkry het (Vikár, 1985:32-43, 104-109).

#### 4.2.3.2 België

Wat die inslag van die Kodály-konteks in België betref, berig Gilbert de Greeve, wat sedert 1973 'n groot aandeel in die vestiging daarvan in dié land gehad het, soos volg:



"All children are studying music according to the principles of Zoltán Kodály. It is our 'renovated music education', which is a full adaptation of the Kodály-philosophy to Flemish folksongs. The results are excellent and now (mostly) acknowledged" (in Vikár, 1985:59).

Van die belangrikste probleme wat in België ondervind is met betrekking tot die implementering van die Kodály-konteks was veral twee Belgiese musiekopvoedkundige ingesteldhede wat lynreg in stryd was met twee van die grondbeginsels waarop die konteks begrond is. Eerstens het Kodály dit beklemtoon dat musiekopvoeding nie die alleenreg van musikaal-begaafdes is nie, maar dat dit vir almal toeganklik moet wees. Volgens De Greeve was die musiekopvoeding in België veral gerig op die musikaal-begaafde leerlingkorps. Tweedens het Kodály en sy volgelinge die besondere waarde van relatiewe solmiasie en die beginsel van die *verskuifbare do* beklemtoon as fundamenteel in die Hongaarse musiekopvoedkundige bestel. In België daarenteen, is absolute solmiasie en die *gevestigde-do-beginsel* voorgestaan. De Greeve wys daarop dat dit 'n lang en moeisame proses was om die genoemde probleemareas te oorbrug. Dit is egter gedoen en teen 1985 was die Kodály-konteks reeds grootliks gevestig in België.

Van belang vir die doeleindes van hierdie studie is dat die inslag wat die Kodály-konteks in 'n andersdenkende musiekopvoedkundige bestel soos dié van België kon kry, die inherente diepte en pedagogiese betekenis daarvan beklemtoon.

#### 4.2.3.3 Ysland

Die Kodály-konteks het vanaf 1970 gaandeweg gevestig geraak in die musiekonderwysstelsel van die verre Ysland. Benewens die bydrae van veral Stefán Edelstein wat hom in 'n besondere mate beywer het vir die bevordering van die konteks in Ysland, is 'n reeks indiensopleidingskursusse georganiseer deur die Yslandse Onderwysdepartement, 'n beduidende stukrag met betrekking tot die vestiging van die Kodály-konteks in dié land. Hierdie kursusse, wat deur Hongaarse Kodály-kundiges aangebied is, is by tye deur meer as 60% van die totale Yslandse musiekonderwyserskorps bygewoon (Vikár, 1985:64).

Tydens dié kursusse is opleiding aangebied in verskeie komponente van die Kodály-konteks, waaronder

- grondbeginsels en metodologie
- konseptualiseringstegnieke
- werksywes vir die integrasie van die konteks by die eiesoortige Yslandse musiekkultuur, en ook
- koorleidings- en gehoorontwikkelingstegnieke.

Die invloed van hierdie kursusse op die verdere verloop van musiekonderwys in Ysland was aansienlik en blywend van aard. Die filosofiese grondbeginsels, metodologie en konseptualiseringstegnieke van die Kodály-konteks het met verloop van tyd die musiekonderwysopset van Ysland deursuur. In laasgenoemde verband skryf Edelstein dat "the influence of the Kodály-method ... in the subject matter of music was considerable. The pedagogical principles of the Kodály-method governed to some extent the choice of song material which was selected for the various grades and also very clearly determined the direction of the teaching guides ... Important elements of the Kodály-method such as the use of solfège, rhythm syllables, handsigns and many more elements became an integral part of both the music material and the teaching methods" (Vikár, 1985:63-66).

Dus het die Kodály-konteks ook in Ysland inslag gevind en is die komponente daarvan grondig in die musiekonderwysstelsel van daardie land geïntegreer.

#### 4.3 Samevatting

Daar is in hierdie oorsig aangedui dat die Kodály-konteks nie slegs beperk gebly het tot Hongarye, as die land waarvoor dit oorspronklik deur Kodály en sy medewerkers ontwikkel is nie, maar dat dit mettertyd ook na ander toonaangewende lande versprei het. Dit het trouens, weens die besondere aanpasbaarheid daarvan, vanaf 1965 na 'n groot aantal lande met uiteenlopende musiekkulturele eiensortighede begin versprei, inslag gevind en gevestig geraak. Dit is, wat die afgelope dekade betref, 'n internasionale musiekopvoedkundige verskynsel en in hierdie verband is dit insiggewend dat verteenwoordigers van 24 lande in 1982 die Tenth International Kodály Seminar in Hongarye bygewoon het (Bacon, 1982:15).

Die mate waarin die Kodály-konteks in die internasionale musiekopvoedkundige spektrum by individuele lande se musiekonderwysstelsels geïntegreer is, is uit die aard van die saak slegs peilbaar deur middel van 'n omvattende empiriese ondersoek wat nie binne die bestek van hierdie studie val nie. Wat wel duidelik is, is dat daar tans min lande in die wêreld met gevestigde musiekopvoedkundige praktyke is waar die Kodály-konteks nie ten volle of gedeeltelik toegepas word nie.

#### 4.4 Kernproblematiek wat verband hou met die ontwikkeling van 'n aangepaste Kodály-leersekwens

Alhoewel die Kodály-konteks weens die besondere aanpasbaarheid daarvan vanaf Hongarye na verskeie lande versprei en musiekopvoedkundige inslag gevind het, was nie een van die aanpassings in daardie lande egter sonder probleme nie. Selfs in 'n leidende land soos die V.S.A., om maar een voorbeeld te noem, was dit 'n veeleisende taak om die Kodály-konteks te integreer by Amerikaanse leerstof, etnisiteit en didaktiese ingesteldhede. Bacon (1973:2) skryf in hierdie verband soos volg:

*"Producing a curriculum founded on Kodály's teaching principles but based on American folk material has been a more arduous task than anyone...could have imagined. Many serious questions had to be considered for which there were no ready or easy answers. What was the nature of American material? For whom were we producing such materials? For those able to teach in ideal situations where daily lessons are possible, or for those teaching the more normal pattern of one or two weekly lessons (or even less)? What kind of curriculum should be produced for the inner city, where there are all-black schools, and where there are schools of multi-ethnic groupings? What about those teachers who cannot begin at the beginning, but would like to introduce Kodály at later elementary, junior or senior high levels?"*

Die kern van die aanpassingsproblematiek is volgens Bacon waarskynlik die akkommodasie van (a) die Kodály-konteks binne (b) 'n bepaalde eiensortige musiekopvoedkundige bestel sonder dat die een deur die ander verswelg word.<sup>1</sup>

#### 4.5 Determinante vir 'n aangepaste Kodály-leersekwens

Om die determinante vir 'n aangepaste Kodály-leersekwens te bepaal is

1. Onderhoud: Kodály Center of America, Newton, Massachusetts, V.S.A., Junie, 1987. Voorts verwys na as Kodály Center of America 1987.

(1) die benaderings ondersoek van onder meer Richards (1964), Szabo (1969), die Kodály Musical Training Institute (1973), Vajda (1974), Zemke (1973), Daniel (1975) en Choksy (1981)

(2) video-opnames bestudeer en demonstrasielesse waargeneem<sup>1</sup>, en

(3) onderhoude gevoer met Hongaarse en Amerikaanse Kodály-kundiges soos Denise Bacon, Eva Vendrei, Jean Rebello, Estelle Kaczemas, Philip Tacka, István Párkai, Lilla Gábor, Michael Houlahan en Gesa Klembala.<sup>2</sup>

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat 'n musiekonderrig-leersekwens wat daarop aanspraak maak dat dit op die Kodály-konteks gegrond is, drie onveranderlike determinante moet akkommodeer.

Die eerste is dat dit binne die raamwerk van Kodály se filosofiese grondbeginsels moet fungeer. Dit behels die

- gebruik van sang as die belangrikste ekspressiewe medium
- inskakeling van musiek eie aan 'n bepaalde kultuurgroep, en
- doelwit van musikale geletterdheid.

Die tweede is die implementering van die metodologiese grondvorme van die Kodály-konteks naamlik die

- ordening van die musiekleerinhoudelike
- gebruik van inheemse musiek vir konseptualiseringsdoeleindes
- inskakeling van konseptualiseringstegnieke soos beweging, ritmename, relatiewe solmiasie, 'n stelsel van pre-simboliese notasie, en
- ontwikkeling van 'n sekwensieel-gestrukteerde leerproses.

Die derde is dat die aanpassing geïntegreer moet kan word met dit wat eie is aan die musiekopvoedkundige bestel waarop dit betrekking het.

Die bogenoemde drie determinante is grondliggend aan 'n aangepaste Kodály-leersekwens en kenmerkend van aanpassings wat buite Hongarye ontwikkel het.

Vir die doeleindes van 'n Suid-Afrikaanse aanpassing was dit dus van belang om die

(1) Kodály-konteks op so 'n manier by die Suid-Afrikaanse junior primêrefase-musiekopvoedkundige bestel te integreer dat die een nie deur die ander verswelg word nie, en

(2) genoemde determinante sodanig by die voorgestelde aanpassing in te bou dat laasgenoemde as 'n volwaardige Kodály-konteks sou kwalifiseer.

Voortspruitend uit hierdie grondliggende aanpassingsbeginsels is die studie gevolglik gefokus op die tweede party van die aanpassingsvennootskap, naamlik die Suid-Afrikaanse musiekopvoedkundige bestel. Uitsluitel moes veral verkry word met betrekking tot die bevatlikheid van die junior primêrefase-klasmusiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat om 'n gekwalifiseerde aanpassing van die Kodály-konteks te akkommodeer.

1. Kodály Center of America 1987.

2. Wheaton College 1987.

## HOOFSTUK 5

# 'N BEKNOPT ALGEMENE OORSIG VAN DIE HUIDIGE SUID-AFRIKAANSE MUSIEKOPVOEDINGSBESTEL MET SPESIALE VERWYSING NA DIE BEVATLIKHEID VAN DIE JUNIOR PRIMÊREFASE-KLASMUSIEKPRAKTYK IN DIE ORANJE-VRYSTAAT OM 'N GEKWALIFISEERDE AANPASSING VAN DIE KODÁLY-KONTEKS TE AKKOMMODEER

### 5.1 Die huidige globale Suid-Afrikaanse musiekopvoedingsprogram

In die algemeen gesien betrek die huidige globale Suid-Afrikaanse musiekopvoedingsprogram twee hoofafdelings naamlik

- individuele of ateljee-onderdig waar gekeurde, talentvolle musiekleerlinge individueel in 'n bepaalde rigting soos byvoorbeeld instrumentale spel kan spesialiseer, en
- groep- of klassikale onderdig waar die leerlingkorps as 'n geheel 'n algemene musikale opvoeding ontvang en esteties-kultureel toegerus word met bepaalde musiek-verbandhoudende kundighede, vaardighede en gesindhede.

Die laasgenoemde afdeling, *klasmusiek*, word onderdig in al vier die Suid-Afrikaanse provinsies - in die Kaapprovinsie, Oranje-Vrystaat en Transvaal tot standerd 10 en in Natal slegs in die primêre onderwysfase tot standerd 5.

Die huidige klasmusiekpraktyk word gekoördineer deur 'n nasionale kernleergang wat in 1970 beslag gekry het en steeds gehandhaaf word. Dit bevat die aanbevole musiekleerinhoudelikes vir die onderskeie standers.<sup>1</sup>

Onderwysers wat aan universiteite en kolleges opgelei word, is veral verantwoordelik om die leergang in die praktyk tot uitvoering te bring. Anders as in 'n land soos byvoorbeeld Hongarye is daar in die Suid-Afrikaanse klasmusiekkonteks geen nasionale klasmusiekstrategie as sodanig nie en tersiêre opleidingsinrigtings verskil onderling met betrekking tot filosofie en metodologiese klemplasing. Die gevolg is 'n klasmusiekpraktyk wat deurweef is met spore van uiteenlopende benaderinge soos dié van Emile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Murray Schafer, John Paynter en ander kontemporêre musiekopvoedkundiges. Departementele vakadviseurs, dikwels met hul eie metodologiese voorkeure, kontroleer die algemene onderrigkwaliteit van leerkragte en bied in samewerking met vakspesialiste indiensopleidingskursusse op 'n kontinue basis aan.

'n Groot aantal persone het bydraes gelewer tot of invloed uitgeoefen op die grondlegging en ontwikkeling van die huidige praktyksituasie.<sup>2</sup> Dit val nie binne die bestek van hierdie studie om al die persone te vermeld wat veral vanaf 1970 aan die vaartbelyning van die praktyk deelgeneem het nie.

1. Die leergang vir die primêrefase-klasmusiekbestel in die Oranje-Vrystaat word aangebied in 5.2.2.

2. Kyk die studies deur Van Wyk (1982), Fick (1984) en Smit (1985) in hierdie verband.

'n Naam wat egter uitgesonder kan word is dié van Philip McLachlan (1913-1983) wie se bydrae deur Dachs (1989:45) as die beduidendste tot dusver beskou word. McLachlan, wat primêr 'n hoogaangeskrewe koorleier was, het twee publikasies gelewer wat wye inslag in die Suid-Afrikaanse klasmusiekbestel gehad en steeds het. Die eerste is 'n handleiding vir onderwysers met die titel *Klasonderrig in musiek* (1978). Die basiese filosofie wat in hierdie handleiding leef, is steeds die amptelike departementele beleid ten opsigte van klasmusiekonderrig in Suid-Afrikaanse skole. Voorts geniet die metodologiese riglyne, wat McLachlan vanuit verskeie internasionale klasmusiekbenaderings oorgeneem het, erkenning by die meeste instansies wat by die opleiding van klasmusiekleerkrigte betrokke is. 'n Tweede publikasie, *Notepret* (1979-1980) is 'n gegradeerde reeks bladleeshandleidings vir die primêre skool. Dié reeks is moontlik die belangrikste medium waardeur notasieleer en bladlees huidiglik onderrig word. In die Oranje-Vrystaat is dit trouens die belangrikste boekmedium wat gebruik word.<sup>1</sup>

Benewens die baanbrekerswerk wat McLachlan in sy tyd verrig het, is daar ook insette deur ander persone wat in twee groepe verdeel kan word.

Eensyds is daar die studente in Klasmusiekkunde wat onder leiding van senior musiekopvoedkundiges deur middel van navorsing probleme in die klasmusiekpraktyk geïdentifiseer en oplossings daarvoor voorgestel het. In hierdie verband is 'n omvattende lys van afgehandelde en lopende navorsing vir die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing saamgestel deur Hauptfleisch en Van der Walt (1988). Van die belangrikste temas wat ondersoek is, is die volgende:

- Die geskiedenis van musiekopvoeding in Suid-Afrika ( Van Wyk, 1982; Fick, 1984; Smit, 1985; Sparrow, 1986).
- Standbeskrywings oor musiekopvoeding in Suid-Afrika ( De Villiers, 1969; Van der Merwe, 1986).
- Die bestudering van buitelandse musiekopvoedingsisteme ( Pienaar, 1969; Rink, 1969; Mathey-Engelbrecht, 1986).
- Benaderings ten opsigte van musiekopvoeding ( Desai, 1987; Oehrle, 1984).
- Onderwyspraktyk ( Marais, 1982; Van Eyk, 1982; Heunis, 1984; Dachs, 1989; Schoeman, 1989).

Deur dié en ander studies is die Suid-Afrikaanse klasmusiekgebied nie slegs gevestig as 'n wetenskaplik-waardige terrein nie, maar 'n stewige navorsingsliteratuur is ook opgebou en nuwe perspektiewe met betrekking tot 'n meer doelmatige klasmusiekpraktyk in Suid-Afrika is omlyn.

Behalwe die wetenskaplik-gefundeerde studies het verskeie musiekopvoedkundiges andersyds deur meer praktykgerigte publikasies die algemene Suid-Afrikaanse klasmusiekliteratuur aangevul. Van hierdie publikasies het reeds 'n hoë gebruiksiintensiteit in primêrefase-klasmusiekonderrig.<sup>2</sup>

Die huidige klasmusiekbestel is niesteenstaande die insette waarna verwys is, nie sonder gebreke nie en verskeie probleemareas is reeds deur navorsers geïdentifiseer. Hulle wys byvoorbeeld op die dringende noodsaaklikheid van 'n nasionale strategie vir die optimalisering van musiekopvoeding in die huidige Suid-Afrikaanse tydsgewrig (Hauptfleisch & Van der Walt, 1988), die noodsaaklikheid van 'n hersiene klasmusiekleergang (Van Rooyen, 1983; Van der Merwe, 1986;

1. Kyk die bevinding op p. 52

2. Hier word verwys na publikasies soos byvoorbeeld dié deur Pienaar & Malan (1975), McLachlan (1978), Strydom (1983), Heunis (1987 en 1988) en Jacobs (1988).

Schoeman, 1989) en die problematiek van klasmusiek in die sekondêre skool (Van der Merwe, 1986).

Benewens die laasgenoemde makro-probleemareas is daar op mikro-vlak veral een knellende probleem in die primêrefase-klasmusiekpraktyk, naamlik *die klaarblyklike onvermoë van klasmusiekleerkrigte om die sillabuskomponent notasieleer en bladles betekenisvol by die Suid-Afrikaanse leerlingkorps te ontwikkel.*<sup>1</sup>

Dit is juis op die gebied van notasieleer en bladles waar die Kodály-konteks die beduidendste bydrae in Hongarye en elders gelewer het. Daarom is dit as noodsaaklik beskou om op grond van beide die Hongaarse en Suid-Afrikaanse resultate ten opsigte van hierdie aspek van musikale geletterdheid die waarde van 'n aangepaste Kodály-leersekwens in 'n Suid-Afrikaanse klasmusieksituasie, naamlik in Bloemfontein, Oranje-Vrystaat, te toets.

Vir hierdie doel is ondersoek ingestel na die bevatlikheid van die junior primêrefase-klasmusiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat om 'n gekwalifiseerde aanpassing van die Kodály-konteks te akkommodeer.

## **5.2 Die bevatlikheid van die junior primêrefase-klasmusiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat om 'n gekwalifiseerde aanpassing van die Kodály-konteks te akkommodeer**

Verkennde ondersoek is in hierdie verband onderneem ten opsigte van

(1) die algemene junior primêrefase-klasmusiekpraktyk, en

(2) die voorgeskrewe klasmusiekleergang.

Hierdie twee studies en die resultate daarvan word vervolgens bespreek.

### **5.2.1 'n Empiriese ondersoek na die junior primêrefase-klasmusiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat**

#### **5.2.1.1 Oogmerke met die ondersoek**

Die oogmerke met die ondersoek was om

(1) die klasmusiekpraktyk in die junior primêre fase van die Oranje-Vrystaat te objekteer en, voortspruitend daaruit,

(2) die bevatlikheid van hierdie onderwysgroep vir die akkommodasie van 'n aangepaste Kodály-leersekwens te bepaal.

#### **5.2.1.2 Die teiken- en opnamepopulasie**

Die teikenpopulasie het die 109 primêre skole wat in die Provinsiale adreslys vir Vrystaatse skole aangedui word betrek. Vyf van dié skole is Engels-medium en is nie by die ondersoek betrek nie omdat gevoel is dat so 'n klein getal nie 'n vertaling van die vraelys regverdig nie. Van die 104 vraelyste wat uitgestuur is, is 76 (73%) terug ontvang. Hiervan is slegs een weens ontoereikende beantwoording buite berekening gelaat. Voorts het vier skole aangedui dat klasmusiek nie daar aangebied word nie.

1. Die navorsingsprobleem wat in hierdie studie aangespreek word en op p. 3 aan die orde gestel is.

### 5.2.1.3 Die tydsverloop van die opname

Die opname is gedoen in die periode tussen 15 Februarie en 10 Maart 1986.<sup>1</sup>

### 5.2.1.4 Die meetinstrument

Die meetinstrument was 'n posopname waartydens 'n vraelys vergesel van 'n gefrankeerde koevert aan die respondente gepos is. Buiten die vraelys was daar geen ander kommunikasie tussen die navorser en die respondente nie.

### 5.2.1.5 Die vraelys- en vraagkonstruksies<sup>2</sup>

Vir die konstruksie van die vraelys is 'n model vir empiriese ondersoek na 'n bestaande musiekdidaktiese situasie ontwikkel.<sup>3</sup> Die model is begrond op die belangrikste determinante van so 'n situasie en sluit die volgende in

- (1) 'n Algemene identifisering van die leerkragte se opleiding, onderwyservaring en vakfilosofiese ingesteldheid (*Afdeling A van die vraelys*).
- (2) 'n Algemene identifisering van die leerlingkorps met betrekking tot klasgrootte, geslag en musikale vermoë (*Afdeling B van die vraelys*).
- (3) Die implementering van die klasmusiekleerstofinhoudelike ten opsigte van die erkende gebiede, naamlik sang; beweging; notasieleer en bladles; skeppende werk en instrumentale spel (*Afdeling C van die vraelys*).
- (4) Die gehalte van ondersteunende dienste, soos die didaktiese ruimte, onderwysmedia, personeel, skedulering en bepalende omgewingsfaktore (*Afdeling D van die vraelys*).<sup>4</sup>

Die vraelys bevat altesaam 39 vrae. Wat die vrae se konstruksie betref is veral op twee aspekte gekonsentreer. Eerstens is daar feitlike, opinie- en houdings-, inligtings- en gedragsvrae.<sup>5</sup>

Tweedens is gebruik gemaak van die twee basiese vraagformate naamlik gestruktureerde en ongestruktureerde vrae.<sup>6</sup> Met betrekking tot die gestruktureerde vraagformate is hoofsaaklik

1. Alhoewel 'n tydperk van vier jaar verstryk het sedert die opname gedoen is, bestaan die vermoede dat indien 'n soortgelyke ondersoek huidiglik gedoen sou word, die datastel nie beduidende variante sal genereer nie. Die motivering vir hierdie aanname is dat die musiekopvoedkundige situasie in die Oranje-Vrystaat die afgelope vier jaar relatief stabiel gebly het. In hierdie verband het beide die (1) kurrikula van die musiekopvoedkundige sentra in die Oranje-Vrystaat (naamlik die Musiekdepartemente van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat en die Bloemfonteinse Onderwyserskollege), sowel as die (2) klasmusiekleergang van die Vrystaatse Onderwysdepartement onveranderd gebly. Die aanname is bevestig deur J. D. Bouwer (Hoof van Musiek, Onderwysdepartement) tydens 'n onderhoud in April, 1990.
2. Die oorspronklike meestervraelys is ingesluit in Bylae 1 (c).
3. Die model is diagrammaties geïllustreer in Bylae 2.
4. Die model is geskik bevind vir 'n empiriese ondersoek na 'n bestaande musiekdidaktiese situasie.
5. *Feitlike vrae* word gebruik om persoonlike inligting by die respondente te verkry (byvoorbeeld: Afdeling A, vraag 1). *Opinie- en houdingsvrae* handel oor 'n respondent se gevoel, oortuiging, of vooronderstelling met betrekking tot 'n bepaalde aspek (byvoorbeeld: Afdeling A, vraag 8). *Inligtingsvrae* bepaal wat die respondent oor 'n aspek weet (byvoorbeeld: Afdeling C, vrae 10, 14.). *Gedragsvrae* bepaal die teenwoordigheid of afwesigheid van 'n ingesteldheid teenoor 'n saak (byvoorbeeld: Afdeling C, vrae 9, 11, 13, 15). Soos gedefinieer deur Schnetler (1989:41-42.)
6. 'n *Gestruktureerde vraagformaat* is 'n vraagvorm wat spesifieke responskategorieë aandui waaruit die respondent 'n keuse moet maak (byvoorbeeld: Afdeling C, vrae 1,5). Die *ongestruktureerde vraagformaat* is 'n vraagvorm wat nie die rigtinggewende responskategorieë bevat nie en 'n vrye respons wil genereer (byvoorbeeld: Afdeling D, vraag 7) [Schnetler, 1989:43-45].

digotome-, meervoudige keuse - en filtervrae ingeskakel om met die opnamepopulasie te kommunikeer.<sup>1</sup>

#### 5.2.1.6 *Inligting wat die vraelys vergesel het*

Die vraelys was vergesel van

- 'n brief aan skoolhoofde en onderwysers waarin onder meer die anonimiteit van respondente gewaarborg is, en
- instruksies aan die respondente ten opsigte van die invul van die die vraelys.<sup>2</sup>

#### 5.2.1.7 *Voorondersoek*

Nadat die konsepvraelys opgestel is, is dit aan twee toetse onderwerp.

Die eerste was 'n informele toets waartydens die vraelys onderwerp is aan kritiek en aanbevelings van die studieleiers.

Die tweede was 'n meer formele toets. Tydens hierdie toets is 'n paar leerkragte gevra om die vraelys in te vul en kommentaar daarop te lewer. Hierna is finale verstellings gemaak en die vraelys aan die opnamepopulasie gepos.

#### 5.2.1.8 *Interpretasie van die navorsingsdatastel*

Nadat die terugvoering van die opnamepopulasie ontvang is, is die navorsingsdatastel ontwikkel. Ongestruktureerde vrae is deur die navorser self verwerk terwyl die gestruktureerde vrae deur 'n rekenaar verwerk is.<sup>3</sup>

Voorts is die datastel geïnterpreteer deur gebruik te maak van woordelike beskrywing, en waar nodig ook tabelle.

#### 5.2.1.9 *Die resultaat van die vraagresponse*

**AFDELING A : 'N ALGEMENE IDENTIFISERING VAN DIE LEERKRAGTE SE OPLEIDING, ONDERWYSERVARING EN VAKFILOSOFIESE INGESTELDHEID**

#### **Vraag 1: Opleiding**

*Die oorgrote meerderheid van die navorsingsgroep (98,6%) is aan 'n tersiêre inrigting opgelei. Hiervan het 48 (67,6%) van die 71 respondente gerapporteer dat hulle hul opleiding aan 'n onderwyserskollege ontvang het. Twaalf van hierdie leerkragte het hulle verder beroepsbekwaam gemaak deur selfstudie.*

Twee-en-twintig (31,0%) van die respondente het universiteitsopleiding gehad en 2 van hierdie groep het aangedui dat hulle verdere selfstudie onderneem het.

Slegs 1 (1,4%) respondent se opleiding berus uitsluitlik op selfstudie.

1. *Digotome vrae* bevat slegs twee moontlike antwoorde (byvoorbeeld: Afdeling A, vraag 5). In die *meervoudige keusevraag* word drie of meer moontlike antwoorde voorsien (byvoorbeeld: Afdeling B: vrae 1, 2). 'n *Filtervraag* word ingeskakel om subklasse te verkry en na laasgenoemde klassifikasie met behulp van 'n opvolgvraag verdere inligting te bekom (byvoorbeeld: Afdeling C: vrae 9 en 10, 13 en 14, asook 15 en 16) [Schnetler, 1989:46-50].
2. Dié dokumente is vervat in bylae 1(a) en 1(b).
3. Rekenaardienste, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.



## Vraag 2: Aard van selfstudie

Die belangrikste soort selfstudie wat onderneem is, blyk *die bywoning van indiens-opleidingskursusse te wees.*

## Vraag 3: Kwalifikasies

Tabel 1

Kwalifikasies		Resp. 71	
		Getal	%
1	Onderwysdiploma	53	74,6
2	Lisensiaatdiploma in musiek	3	4,2
3	B.A.-graad	2	2,8
4	B.A.(Ed.)-graad	0	0
5	B.Mus.-graad	3	4,2
6	B.Mus.(Ed.)-graad	6	8,6
7	Nagraadse kwalifikasie	4	5,6
8	Ander	0	0
Totaal		71	100

Soos in tabel 1 weerspieël word, beskik die meeste van die respondente, naamlik 53 (74,6%) oor 'n *onderwysdiploma*. Dit hou moontlik verband met die feit dat slegs primêre skole by die ondersoek betrek is. Voorts is 11 (15,5%) gegradueerd van wie 9 (12,7%) in 'n musiekrigting. Van die gegradueerde studente het 4 (5,6%) 'n nagraadse kwalifikasie verwerf. Slegs 3 (4,2%) respondente beskik net oor 'n *lisensiaatdiploma in musiek*.

## Vraag 4: Sang en instrumentale opleiding

*Die klavier is die belangrikste instrument waarin die respondente opgelei is.* Al 71 (100%) het opleiding daarin ontvang. Ongeveer die helfte, te wete 37 (52,1%), het onderrig in sang gekry en 28 (39,4%), en 23 (32,4%) in onderskeidelik die blokfluit en die Orff-instrumentarium.

## Vraag 5: Opleiding in die metodiek van klasmusiek

*Die meerderheid van die respondente het opleiding in die metodiek van klasmusiek ontvang.* Een-en-sestig (85,9%) het in hierdie verband bevestigend geantwoord teenoor 10 (14,9%) wat aangedui het dat hulle geen klasmusiekmetodiek ontvang het nie.

## Vraag 6: Ander kwalifikasies in klasmusiek

Die respons op die vraag ten opsigte van verdere opleiding was oorwegend *negatief*. Slegs 3 (4,2%) het ander kwalifikasies aangedui. Die meerderheid naamlik 68 (95%) beskik oor geen addisionele klasmusiek-kwalifikasies nie.

### Vraag 7: Ondervinding in klasmusiekonderrig

Die navorsingsgroep bestaan oorwegend uit ervare leerkragte. Meer as die helfte, te wete 38 (53,5%) gee reeds langer as ses jaar onderwys en van hierdie respondente is 26 (36,6%) vir meer as tien jaar in die onderwysprofessie. Van die oorblywende respondente beskik 14 (19,7%) oor 'n redelike mate van onderwyservaring naamlik van drie tot vyf jaar. Die lae ervaringsgroep met van een tot twee jaar ervaring, word deur 19 (26,8%) respondente verteenwoordig.

### Vraag 8: Beskouing van klasmusiek

Klasmusiek word deur die meeste respondente (65:91,5%) as opvoedkundig noodsaaklik geag. Daarteenoor beskou slegs 6 (8,5%) klasmusiek as nuttige ontspanning.

## AFDELING B : 'N ALGEMENE IDENTIFISERING VAN DIE LEERLINGKORPS MET BETREKKING TOT KLASGROOTTE, GESLAG EN MUSIKALE VERMOË

### Vraag 1: Klasgroottes

Die meerderheid van die respondente het klasse met meer as 20 leerlinge (Kyk tabel 2).

Tabel 2

Klasgroottes		Resp. 71	
		Getal	%
1	Minder as 10	0	0
2	10 tot 20	4	5,6
3	20 tot 30	23	32,4
4	30 tot 40	24	33,8
5	Meer as 40	20	28,2
Totaal		71	100

Die inligting in dié tabel dui daarop dat 67 (94,4%) respondente groot klasse van meer as 20 leerlinge het. Net minder as 'n derde het selfs meer as 40 leerlinge in 'n klas. Slegs 4 (5,6%) respondente het klein klasse van 10 tot 20 kinders.

### Vraag 2: Geslag van leerlinge

Klasmusiek word oorheersend onderrig in gemengde klasse bestaande uit seuns en dogters. Dit is by 68 (95,8%) van die respondente die geval. Slegs 3 (4,2%) respondente het klasse wat uit seuns óf dogters bestaan.

### Vraag 3: Taalkeuse van die leerlinge

Afrikaans is die taalkeuse van die meerderheid van die leerlingkorps. Sestig (84,5%) van die respondente se klasse bestaan net uit Afrikaanssprekende leerlinge terwyl slegs 11 (15,5%) se klasse beide Afrikaans- en Engelssprekende kinders akkommodeer.

#### Vraag 4: Evaluering van leerlinge se algemene musikale vermoë

Die meeste van die respondente meen dat hulle leerlinge se musikale vermoëns "redelik" is (51:71,8%). Slegs 14 (19,7%) evalueer hulle leerlinge as "goed" terwyl 6 (8,5%) van die leerkragte die leerlinge as "swak" bestempel.

Daar moet op gewys word dat hierdie inligting op die persoonlike menings van die respondente berus aangesien geen standaardtoetse vir evalueringdoeleindes gebruik word nie.

(Vergelyk die terugvoering op vraag 5)

#### Vraag 5: Die gebruik al dan nie van 'n standaardtoets vir die evaluering van leerlinge se musikale vermoëns.

Slegs 4 (5,7%) van die respondente het aangedui dat hulle van 'n standaardtoets gebruik maak om die musikale vermoë van hulle leerlinge mee te bepaal. Die meeste respondente, naamlik 67 (94,3%) gebruik nie gestandaardiseerde toetsing nie.

### AFDELING C: IMPLEMENTERING VAN DIE KLASMUSIEKLEERSTOFINHOUDELIKE

#### Vraag 1: Hantering van aanvangswerk in sang

Die meeste van die respondente naamlik 49 (69,0%) dui aan dat hulle *maklik singbare liedjies* gebruik. Daarteenoor spesifiseer slegs 22 (31,0%) die pentatoniese liederesekwens.

#### Vraag 2: Voorkeur ten opsigte van begeleide of onbegeleide sang

Die navorsingsgroep verleen voorkeur aan begeleide sang. Dit word bevestig deur 54 (76,1%) van die respondente terwyl net 17 (23,9%) onbegeleide sang voorstaan.

#### Vraag 3: Instrumente wat vir begeleidingsdoeleindes gebruik word

Die klavier word deur al die respondente as die belangrikste begeleidingsinstrument aangedui. Bykomstig tot die klavier gebruik 25 (35,2%) ook Orff-instrumente, 11 (15,5%) die blokfluit en slegs 2 (2,8%) die outoharp of die ghitaar.

#### Vraag 4: Die inskakeling van liggaamsbeweging

Liggaamsbeweging word op 'n gereelde basis ingeskakel by klasmusiekaktiwiteite deur 64 (90,1%) respondente. Net 7 (9,9%) maak hoegenaamd nie daarvan gebruik nie.

#### Vraag 5: Die bewegingstipe wat die meeste gebruik word

Die bewegingstipe liggaamsperkussie word die meeste gebruik. (Kyk tabel 3)

Tabel 3

Bewegingstipes		Resp. 71	
		Getal	%
1	Geen gebruik	7	9,9
2	Euritmiek	23	32,4
3	Liggaamsperkussie	30	42,2

Bewegingstipes		Resp. 71	
		Getal	%
4	Vrye beweging	9	12,7
5	Handtekens vir toonhoogtemeting	2	2,8
Totaal		71	100

Soos in die tabel gesien kan word, word die bewegingstipe liggaamsperkussie deur 30 (42,2%) respondente gebruik. Dit word gevolg deur euritmiek, wat deur 23 (32,4%) van die respondente ingeskakel word. Vrye beweging soos aangedui deur 9 (12,7%) respondente en veral handtekens wat deur slegs 2 (2,8%) leerkrigte benut word, het die laagste gebruiksfrekwensies.<sup>1</sup>

**Vraag 6: Stadium waarin jong kinders kennis behoort te maak met die lees en skryf van musiek**

Volgens hierdie ondersoek blyk dit dat *die meeste van die respondente van oordeel is dat standaard 1 die wenslikste stadium vir aanvang met die lees en skryf van musiek is.* (Kyk tabel 4.)

**Tabel 4**

Kennismaking met musieknotasie		Resp. 71	
		Getal	%
1	Voorskools	9	12,7
2	In sub. A	13	18,3
3	In sub. B	11	15,5
4	<b>In standaard 1</b>	<b>23</b>	<b>32,4</b>
5	In die senior primêre klasse	15	21,1
Totaal		71	100

Benewens die feit dat 'n meerderheid van 23 (32,4%) van die respondente meen dat standaard 1 die gewenste stadium is vir aanvangswerk ten opsigte van die lees en skryf van musiek, is dit veral insiggewend dat die navorsingsgroep oorwegend 'n vroeë kennismaking aanvoel wat strek vanaf voorskools (9:12,7%), sub. A (13:18,3%), sub. B (11:15,5%) tot by standaard 1. Teenoor hierdie saamgestelde totaal van 56 (78,9%) respondente, meen slegs 15 (21,1%) dat notasieleer eers in die senior primêre klasse 'n aanvang moet neem.

**Vraag 7: Tegnieke wat gebruik word vir die inskerping van toonhoogte**

Die meeste van die respondente, naamlik 47 (66,2%), het aangedui *dat hulle solfasang met handtekens kombineer* vir die inskerping van toonhoogte. Die ander 24 (33,8%) respondente gebruik slegs solfasang.

1. Die besondere lae terugvoering by item 5, "handtekens vir toonhoogtemeting," is waarskynlik daaraan toe te skryf dat die respondente die term "toonhoogtemeting" verkeerd geïnterpreteer het. 'n Meer realistiese respons op die gebruik van handtekens word in Afdeling C, vraag 7, gevind, naamlik 40 (56,3%) respondente wat handtekens gebruik.

### Vraag 8: Tegnieke wat gebruik word vir die inskerping van toonduur

Die grootste aantal van die respondente gebruik òf *liggaamsperkussie* (29:40,8%) òf *Franse ritmename* (24:33,8%) vir die inskerping van toonduur. Net 18 (25,4%) is van oordeel dat die kombinasie van liggaamsperkussie en ritmename die beste resultate ten opsigte van toonduurinskerping lewer.

### Vraag 9: Gehoorontwikkeling

Die oorgrote meerderheid van die respondente naamlik 52 (73,2%) ag die gehoorontwikkeling van hulle leerlinge as belangrik teenoor 19 (26,8%) wat dit as onbelangrik beskou.

### Vraag 10: Gehoorontwikkelingsmetodes

Van die 52 (73,2%) respondente wat by vraag 9 aangedui het dat hulle wel gehoorontwikkeling met hulle leerlinge onderneem, maak die meerderheid, naamlik 30 (42,3%) van *euritmiese aktiwiteite* (groot liggaamlike bewegings in kombinasie met musiek) gebruik. Ander aktiwiteite soos die nabootsing deur leerlinge van voorgespeelde ritmiese of melodiese motiewe word deur 17 (23,9%) respondente as effektief beskou. Slegs 2 (2,8%) maak gebruik van die oefeninge in *Notepret* (McLachlan, 1979-1980) terwyl die oorblywende 3 (4,2%) respondente aanvoer dat die blote luister na musiek voldoende bydra tot die leerlinge se gehoorontwikkeling.

Dit blyk uit die terugvoering wat ontvang is, dat die *meerderheid van die respondente* naamlik 69(92,2%) *musiekbeluistering met hulle leerlinge onderneem*. Slegs 2(2,8%) van die leerkragte maak nie van hierdie aktiwiteit in hulle klasmusiekonderrig gebruik nie.

### Vraag 12: Aard van musiekbeluistering

*Aktiewe musiekbeluistering*<sup>1</sup> geniet voorkeur by die onderwysers wat by hierdie ondersoek betrek was. Hierdie beginsel word toegepas deur 42 van die 69 leerkragte wat wel musiekbeluistering met hulle leerlinge onderneem. (Kyk vraag 11.). Dit verteenwoordig 59,2% van die totale navorsingsgroep. Van die oorblywende 40,8% respondente laat 16 (22,5%) hulle leerlinge passief<sup>2</sup> na musiek luister terwyl 11 (15,5%) beide aktiewe en passiewe musiekbeluistering in hulle klasse toepas.

### Vraag 13: Skeppende werk

Veertig (56,3%) van die respondente het aangedui dat hulle *wel skeppende werk van die een of ander aard met hulle klasse onderneem* teenoor 3 (43,7%) wat dit nie doen nie.

### Vraag 14: Aard van skeppende werk

Uit die terugvoering wat ontvang is, blyk dit dat die 40 respondente wat wel skeppende werk met hulle leerlinge doen (kyk vraag 13), die kinders veral aanmoedig om self *melodiese en ritmiese motiewe te ontwerp*.

1. Die leerlinge voer die een of ander aktiwiteit uit saam met die musiek wat beluister word.
2. Die leerlinge sit stil en luister na die musiek.

### Vraag 15: Instrumentale spel met Orff-instrumente

Sestig (84,5%), dit wil sê die meerderheid van die respondente, inkorporeer Orff-instrumente by hulle klasmusiekaktiwiteite. Net 11 (15,5%) maak nie van hierdie instrumente gebruik nie.

### Vraag 16: Aard van instrumentale spel

Dit kan duidelik in tabel 5 gesien word dat die gebruik van Orff-instrumente veral gewild is as *aanvullende instrumente in slagorkeste*. Voorts is bevestig dat die instrumente veral nuttig gevind word as *begeleiding tydens sang*.

Tabel 5

Aard van instrumentale spel		Resp. 71	
		Getal	%
1	Geen	11	1,5
2	As begeleiding by sang	46	64,7
3	Tydens musiekbeluistering	5	7,0
4	Gekombineer met beweging	15	21,1
5	In die vorm van 'n slagorkes	54	64,7

### AFDELING D: DIE GEHALTE VAN ONDERSTEUNENDE DIENSTE SOOS DIDAKTIESE RUIMTE, ONDERWYSMEDIA, PERSONEEL, SKEDULERING EN BEPALENDE OMGEWINGSFAKTORE

#### Vraag 1: Tipe lokaal waarin klasmusiek aangebied word

Soos in tabel 6 gesien kan word, stel die meeste van die skole, naamlik 32 (45,1%), 'n *spesiale lokaal beskikbaar* wat in die besonder vir klasmusiekonderrig geskik is. Daarteenoor moet 15 (21,1%) die vak in 'n gewone klaskamer aanbied en 13 (18,3%) in die skoolsaal. Die oorblywende 24 (33,8%) respondente moet van meer as een lokaal vir klasmusiekdoeleindes gebruik maak.

Tabel 6

Tipe lokaal		Resp. 71	
		Getal	%
1	Gewone klaskamer	15	21,1
2	<b>Spesiale musieklokaal</b>	<b>32</b>	<b>45,1</b>
3	Skoolsaal	13	18,3
4	Musieklokaal en skoolsaal	5	7,0
5	Musieklokaal en gewone klaskamer	2	2,8
6	Gewone klaskamer en skoolsaal	3	4,2
7	Gewone klaskamer, skoolsaal en musieklokaal	1	1,4
Totaal		71	100

#### Vraag 2: Geskiktheid van die lokaal



Die meeste van die respondente, naamlik 48 (67,6%) het aangedui dat hulle die lokale waarin hulle klasmusiek aanbied *geskik vir die doel* vind. Drie-en-twintig (32,4%) beskou egter nie hulle lokale as geskik vir klasmusiekdoeleindes nie.

### Vraag 3: Belangrikheid van onderwysmedia vir klasmusiekdoelindes

Die grootste aantal van die respondente (50:70,4%) bevestig die belangrikheid van onderwysmedia vir klasmusiekdoeleindes. Die res, te wete 21 (29,6%) beskou die gebruik daarvan egter nie as belangrik nie.

### Vraag 4: Onderwysmedia (boeke uitgesluit) wat veral gebruik word

Volgens tabel 7 blyk dit dat veral die *truprojektor* (28:39,4%), die *kassetspeler* (23:32,4%) en *prente* (21:29,6%) gewild is by die navorsingsgroep. Die benutting van ander media is aansienlik laer.

Tabel 7

Onderwysmedia		Resp. 71	
		Getal	%
1	Truprojektor	28	39,4
2	Prente	22	30,9
3	Skryfbord	12	16,9
4	Kassetspeler	23	32,4
5	Plakkate	8	11,3
6	Platespeler	6	8,5
7	Flitskaarte	4	5,6
8	Flenniebord	3	4,2

### Vraag 5: Boekmedia wat vir klasmusiekdoeleindes gebruik word

Die belangrikste boekmedia sluit in McLachlan (1979-1980) se *Notepret*-reeks (46:70,4%), Pienaar & Malan (1975) se *Sing saam, speel saam* (15:21%) en die *FAK-sangbundel* (10:14,1%).

### Vraag 6: Klasmusiekonderrig ook aan 'n ander standerd of standerds

Nege-en-veertig (69,0%) van die respondente *onderrig klasmusiek aan meer as een standerd*. Daarteenoor is slegs 22 (31%) vir hulle eie klasse verantwoordelik.

### Vraag 7: Redes aangevoer deur respondente vir die onderrig van klasmusiek ook aan ander klasse benewens hulle eie

Die belangrikste rede waarom die 49 respondente ook musiek aan ander klasse moet onderrig is omdat hulle dikwels die enigste beskikbare en opgeleide musiekleerkragte aan die betrokke skole is.

### Vraag 8: Tyd per week beskikbaar vir klasmusiekonderrig

Die meerderheid van die respondente naamlik, 58 (81,7%) bied klasmusiek aan in *twee periodes per week*. Elf (15,5%) onderwysers het drie en meer periodes terwyl slegs 2 (2,8%) een periode per week moet waarneem.

### Vraag 9: Toereikendheid van die beskikbare tyd vir sinvolle musiekonderrig

Volgens 57 (80,3%) van die respondente is die beskikbare *tyd voldoende* terwyl 14 (19,7%) van oordeel is dat hulle te min tyd tot hulle beskikking het vir doeltreffende musiekonderrig.

### Vraag 10: Omgewingsgesindhede teenoor klasmusiek

In tabel 8 kan waargeneem word dat die *algemene gesindhede van skoolhoofde, ander kollegas, leerlinge en vakadviseurs in die navorsingsgebied positief is teenoor klasmusiek*. Sodanige positiewe gesindhede verteenwoordig deurgaans 80% en meer van die gevalle terwyl negatiewe reaksie oorwegend minder as 20% is.

Tabel 8

Gesindhede teenoor klasmusiek		Resp. 71	
		Getal	%
1	Skoolhoof		
	* Positief	65	91,5
	* Negatief	6	8,5
2	Ander kollegas		
	* Goed	58	81,7
	* Swak	13	18,3
3	Leerlinge		
	* Goed	64	90,1
	* Swak	7	9,9
4	Vakadviseurs		
	* Positief	69	97,2
	* Neutraal	2	2,8



### 5.2.1.10 Gevolgtrekkings van die ondersoek

Daar is, ten opsigte van die oogmerk wat in 5.2.1.1 gestel is met betrekking tot *die objektivering van die junior primêrefase-klasmusiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat*, tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

#### (1) 'n Algemene identifisering van die leerkragte se opleiding, onderwyservaring en vak-filosofiese ingesteldheid

Dit blyk uit die ondersoek dat die

- meerderheid van die navorsingsgroep opleiding aan die een of ander tersiêre inrigting ontvang het
- bywoning van indiensopleidingskursusse die belangrikste aard van selfstudie is
- onderwysdiploma die gewildste kwalifikasie by hierdie deel van onderwysbevolking is
- klavier die belangrikste instrument is waarin die navorsingsgroep (al 71:100%) opgelei is
- meerderheid van die respondente opleiding in die metodiek van klasmusiek ontvang het
- addisionele bekwaaming in klasmusiek skaars is en dat die meerderheid van die respondente hulleself (benewens die bywoning van kursusse) nie verder bekwaam het nie
- navorsingsgroep hoofsaaklik uit ervare leerkragte bestaan, en
- meeste van die respondente klasmusiek as opvoedkundig noodsaaklik beskou.

#### (2) 'n Algemene identifisering van die leerlingkorps met betrekking tot klasgroottes, geslag en musikale vermoë

Volgens die terugvoering wat ontvang is, blyk dit dat

- die klasse byna deurgaans meer as 20 leerlinge elk bevat
- die klasse oorwegend gemeng is, dit wil sê uit seuns en dogters bestaan
- Afrikaans die taalkeuse van die meerderheid van die leerlingkorps is
- volgens die persoonlike menings van die respondente hulle leerlinge se musikale vermoëns "redelik" is, en
- die meerderheid van die leerkragte van geen standaardtoetse gebruik maak om hulle leerlinge se musikale vermoëns te meet nie.

#### (3) Die implementering van die klasmusiekleerstofinhoudelike

Die respondente het daarop gewys dat

- hulle verkies om maklik-singbare liedjies vir aanvangswerk in sang te gebruik
- voorkeur verleen word aan begeleide sang
- hulle die klavier as die belangrikste begeleidingsinstrument beskou
- beweging, en veral liggaamsperkussie, gereeld by klasmusiekaktiwiteite ingeskakel word
- standerd 1 die wenslikste stadium is vir aanvangswerk met die lees en skryf van musiek
- 'n kombinasie van solfasang en handtekens effektief is vir die inskerping van toonhoogte
- liggaamsperkussie en ritmename effektief benut kan word vir die inskerping van toonduur
- die gehoorontwikkeling van hulle leerlinge belangrik is en hulle veral euritmiese aktiwiteite daarvoor doeltreffend vind
- hulle musiekbeluistering en veral aktiewe musiekbeluistering met hulle leerlinge onderneem
- skeppende aktiwiteite, soos om byvoorbeeld die kinders aan te moedig om self melodiese en ritmiese motiewe te ontwerp, belangrik is, en
- Orff-instrumente slagorkeste goed aanvul en veral nuttig gebruik kan word as begeleiding tydens sang.

(4) Die gehalte van ondersteunende dienste soos didaktiese ruimte, onderwysmedia, personeel, skedulering en bepaalde omgewingsfaktore

Volgens hierdie afdeling van die ondersoek het dit duidelik geword dat

- die meeste skole aparte lokale vir klasmusiekonderrig beskikbaar stel en dat die oorgrote meerderheid respondente die lokale geskik vind
- respondente die belangrikheid van onderwysmedia in klasmusiekonderrig onderskryf
- die gebruik van die truprojektor, kassetspeler, prente en die *Notepret*-reeks (McLachlan, 1979-1980) veral gewild is
- onderwysers klasmusiek aan meer as een standerd moet onderrig omdat hulle dikwels die enigste beskikbare en opgeleide leerkragte daarvoor is
- klasmusiek oorwegend in twee periodes per week onderrig word en dat hierdie skedulering deur die meerderheid onderwysers as voldoende beskou word, en
- die onderwysers wat by die ondersoek betrek is, meen dat die algemene gesindhede van skoolhoofde, ander kollegas, leerlinge en vakadviseurs positief teenoor klasmusiek is.

Voortspruitend uit die voorafgaande algemene objektivering van die junior primêrefase-klasmusieksituasie in die Oranje-Vrystaat, was die volgende oogmerk in 5.2.1.1 *om te bepaal in watter mate die streek bevattlik is om 'n aanpassing van die Kodály-konteks te absorbeer*. In hierdie verband het positiewe en negatiewe bydraende faktore gekristalliseer.

Aan die positiewe kant is daar veral ses faktore.

Eerstens bestaan daar 'n *gunstige opleidingstruktuur* in die Oranje-Vrystaat. Dit sluit in die Universiteit van die Oranje-Vrystaat en die Bloemfonteinse Onderwyserskollege. Voorts reël die Vrystaatse Onderwysdepartement op 'n gereelde basis indiensopleidingskursusse, ook vir klasmusiek. Dit is dus moontlik om die nodige opleiding met betrekking tot die Kodály-konteks aan klasmusiekleerkragte in die Oranje-Vrystaat te verskaf.

Tweedens is *omgewingsgesindhede teenoor klasmusiek oor die algemeen gunstig*. 'n Positiewe reaksie ten opsigte van die Kodály-konteks vir 'n moontlik verbeterde klasmusiekpraktyk is dus 'n sterk moontlikheid.

Derdens is die *didaktiese ruimte, klasgroottes en tydskedulering geskik* vir die doeleindes van 'n Kodály-benadering. Ook is die leerkragte se *positiewe ingesteldheid teenoor onderwysmedia* 'n verdere bydraende faktor gesien in die lig van die belangrikheid van laasgenoemde didaktiese komponent in die voorgestelde aangepaste leersekwens.

Vierdens is die *taalkeuse van die leerlinge oorwegend Afrikaans*. Hierdie situasie is gunstig in die lig van Kodály se filosofiese riglyn betreffende kinders se aanvanklike musikale opvoeding in hulle eie moedertaal.

Vyfdens is die *algemene konseptualiseringstegnieke van die Kodály-konteks naamlik solmiasie, beweging en die ritmename gevestigde gebruik* in beide die Vrystaatse opleidingstruktuur en die algemene praktyksituasie. Dit kan dus as 'n reeds bekende by die voorgestelde Kodály-leerproses geïntegreer word.

Teenoor hierdie positiewe faktore is daar aan die negatiewe kant hoofsaaklik drie.

In die eerste plek is daar die *voorkur vir begeleide sang en die oorheersende rol van die klavier* in hierdie verband. Daarteenoor word onbegeleide sang en kinders se vermoë om selfstandig te intoneer vooropgestel in die Kodály-konteks.

In die tweede plek mag die feit dat *musiekleerkragte nie hoofsaaklik slegs vir hulle eie klasse verantwoordelik* is nie, noodsaaklike leerkontinuiteit teenwerk. 'n Konstante deurlopende ontwikkelingsgang is van bepalende belang vir die effektiwiteit van die leersekwens.

In die derde plek word *gestandaardiseerde evalueringstoetse nie gebruik nie*. Dit is in hierdie verband nie moontlik om 'n didaktiese praktyk effektief te bedryf sonder 'n doeltreffende evalueringseffektiefte nie.

Teen bostaande agtergrond waar faktore met 'n positiewe strekking rakende die Kodály-konteks oorheers, kan die afleiding gemaak word *dat die junior primêrefase-klasmusiek situasie in die Oranje-Vrystaat besonder bevatlik behoort te wees om 'n aangepaste Kodály-konteks te akkommodeer veral indien die genoemde negatiewe faktore aangespreek kan word*.

Na die afhandeling van hierdie ondersoek is die tweede verkennende studie onderneem, naamlik *'n analise van die voorgeskrewe klasmusiekleergang om die bevatlikheid daarvan te bepaal vir die absorbering van die Kodály-konteks*.

#### 5.2.2 'n Analise van die voorgeskrewe klasmusiekleergang vir die primêre onderwysfase in die Oranje-Vrystaat.

Oor die algemeen beskou is die huidige klasmusiekleergang vir die primêre onderwysfase in die Oranje-Vrystaat so gekonstrueer dat die musiekleerinhoudelike gegradeer is om by die onderskeie standerds (sub A tot standerd 5) se bepaalde psigomotoriese en kognitiewe ryphedsvlakke aan te pas. Die substanderds word as 'n saamgestelde tweejarige kursus beskou wat die basis moet vorm waarop standerd 1 en die res van die leergang vir die primêre fase begrond is. Die veronderstelling is dat die konseptualisering van musikale begrippe in die substanderds beperk sal wees tot die ervarings- en aanskouingsfases. Vanaf standerd 1 word die simboliese fase betree en die lees van konvensionele musieknotasie uitgebou. In die daaropvolgende standerds 2, 3, 4 en 5 word moeiliker begrippe geleidelik bygebring en word ook meerstemmige sang vanaf standerd 3 aangesny.

In die besonder beskou is die leerganginhoudelike georden binne 'n raamwerk wat uit die volgende sewe komponente bestaan:

- (1) Die sing van liederes.
- (2) Ritme en slagmaat.
- (3) Toonhoogte.
- (4) Gehoorontwikkeling.
- (5) Die bespeling van instrumente.
- (6) Skeppende aktiwiteite.
- (7) Musiekbeluistering.

Die leergang vir standerd 1 (die navorsingsteikengroep in hierdie studie) word voorts aangedui soos wat dit vervat is in 'n amptelike dokument van die Vrystaatse Onderwysdepartement met die opskrif:

*O.V.S. Onderwysdepartement : Die Junior en Senior Primêre Fase - Nuwe sillabus vir klasmusiek, Sub A - st. 4, 1981.*<sup>1</sup>

## DIE SILLABUS VIR STANDERD 1

### 1. Sing van liedere

1.1 Die sing van liedere wat in substanderd B aangeleer is

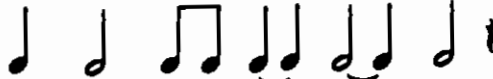
1.2 Die aanleer en afronding van minstens vyftien eenstemmige gegreeerde liedere - sowel gewyd as sekulêr, binne die stemomvang van 'n oktaaf

(Met "gewyd" word bedoel: Psalms, Gesange en Engelse "Hymns" van goeie gehalte.)

Volkliedjies, vaderlandsliedere, asook liedere in die tweede landstaal behoort aandag te geniet.

### 2. Ritme en slagmaat

2.1 Hersiening en uitbouing van begrippe en aktiwiteite soos vir die aanvangsjare voorgeskryf

2.2 Ritmiese bewegings gebaseer op die volgende nootwaardes: 

2.3 Die lees van die volgende nootwaardes en rustekens in ritmepatrone, frases en liedere:



2.4 Belewing van twee- en drieslagmaat deur bewegings met musiek

2.5 Die lees van twee- en drieslagmaat in ritmepatrone, frases en liedere, en die funksie van maatstrepe.

### 3. Toonhoogte

3.1 Hersiening en uitbouing van toonhoogteverskille soos in substanderd B uiteengesit

3.2 Met die lied en/of melodiese frase as middel- en uitgangspunt - die lees en sing van heel eenvoudige samestellings van ti, (ti onderkant do), do, re, mi, fa, so en la.

3.3 Die vyflynige oop notebaik word gebruik met do op minstens drie verskillende posisies.

### 4. Gehoorontwikkeling

4.1 Die neerskryf van gegewe kort, eenvoudige ritme- en melodiese patrone.

4.2 Hersiening van tydmaat soos in par. 2.5 aangedui.

1. Reeds in hoofstuk 5 is daarop gewys dat verskeie Suid-Afrikaanse navorsers uitsprake gelewer het in die rigting van 'n hersiene klasmusiekleergang. Hierdie studie is egter gerig op die sillabus wat hierbo aangedui is omdat dit die huidige voorskriftelike musiekleerinhoudelike vir klasmusiekonderrig in die Oranje-Vrystaat is en daarom 'n onveranderlike determinant verteenwoordig met betrekking tot die eksperiment in hoofstuk 7.

4.3 Herkenning van toonhoogteverskille soos in par. 3.2 aangedui.

## 5. Bepeling van instrumente

5.1 Ritmiese en melodiese slagwerk vanaf eenvoudige partiture

5.1.1 as aktiwiteite by luisteronderrig en blad lees

5.1.2 as eenvoudige begeleidings vir sang, en

5.1.3 in die vorm van suiwer instrumentale speelstukkie

5.2 'n Aanvang kan met blokfluitspel in groepsverband gemaak word.

## 6. Skeppende aktiwiteite

6.1 Improvisasie deur leerlinge van hul eie ritme- en melodiese patrone (ostinati), met slaginstrumente as begeleiding tot 'n melodie.

6.2 Die voltooiing van kort eenvoudige ritme- en/of melodiese patrone of frases.

6.3 Dramatisering en improvisasie van aksies en speletjies na aanleiding van die woorde van liedere.

## 7. Musiekbeluistering

Beluistering van kort geskikte gedeeltes van uitgesoekte musiekwerke om aangeleerde musiekbegrippe in te skerp.

'n Analise van die bostaande leergang dui daarop dat dit in 'n besondere mate bevatlik is om deur 'n aangepaste Kodály-konteks geïnterpreteer te word en wel weens die gemeenskaplike beklemtoning van die

- sing van liedere as die belangrikste aktiwiteit
- gebruik van volksmusiek, en
- beklemtoning van notasieleer en blad lees.

Voorts stipuleer die leergang dat die komponente gehoorontwikkeling, bepeling van instrumente, skeppende aktiwiteite en musiekbeluistering grotendeels moet funksioneer om aangeleerde begrippe wat met notasieleer en blad lees verband hou in te skerp. Ook hierdie beginsel is in lyn met die Kodály-konteks waarin die genoemde aktiwiteite 'n soortgelyke funksie vervul.

Voortspruitend uit die bevindings van beide die empiriese ondersoek (5.2.1) en die analitiese studie van die leergang (5.2.2) is tot die gevolgtrekking gekom dat die primêrefase-klasmusiekbestel in die Oranje-Vrystaat bevatlik behoort te wees om 'n aangepaste Kodály-konteks te akkommodeer.

Teen hierdie agtergrond is die Kodály-konteks gevolglik aangepas vir klasmusiekomstandighede in die junior primêre fase van Vrystaatse laerskole.

## HOOFSTUK 6

# DIE AANGEPASTE KODÁLY-ONDERRIG-LEERSEKWENS AS DIE EKSPERIMENTELE MODEL VIR EMPIRIES-DIDAKTIESE TOETSING IN GESELEKTEERDE BLOEMFONTEINSE LAERSKOLE

Voortspruitend uit die gevolgtrekking dat die junior primêrefase-klasmusiekbestel in die Oranje-Vrystaat bevattlik behoort te wees om 'n aanpassing van die Kodály-konteks te akkommodeer, is 'n eksperimentele leersekwens vir empiries-didaktiese toetsing ontwerp. (Kyk Bylae 3.) Die sekwens word vervolgens volledig geïnterpreteer met verwysing na die 1) onderliggende filosofiese beginsels, 2) metodologiese grondvorme, asook 3) addisionele determinante wat voortvloei uit die leergangvereistes en 'n gekonstitueerde didaktiese situasie, en 4) betekenisvolle integrasie van 1, 2 en 3 in meerdoelige onderrigenehede.

### 6.1 Die filosofiese grondbeginsels

Die filosofiese grondbeginsels van die Kodály-konteks word net so onderskryf, naamlik dat

- musiek 'n opvoedkundige noodsaaklikheid is wat vir alle skoolleerlinge toeganklik gemaak behoort te word
- sang as die belangrikste ekspressiewe medium moet funksioneer met notasieleer en bladles voortvloeiend uit die note van 'n lied en met die ander aktiwiteite, soos skeppende werk, instrumentale spel en musiekbeluistering in 'n ondersteunende rol daarby aansluitend, en
- die volksmusiek 'n funksionele rol in die eksperimentele leersekwens moet hê as 'n medium om kulturele wesenstrekke in te skerp; 'n basis vanwaar musikale geletterdheid ontwikkel moet word en as vertrekpunt na ander musiektale.

Die aangepaste metodologiese grondvorme van die eksperimentele leersekwens word voorts aan die orde gestel.

### 6.2 Die aangepaste metodologiese grondvorme

#### 6.2.1 Die ordening van die musiekinhoudelike

Voortspruitend uit die bepalings van die klasmusiekleergang vir standaard 1 (kyk 5.2.2) is die leëinhoudelike met betrekking tot (a) ritme en maatslag en (b) toonhoogte vir 'n periode van ses maande afgebaken en sekwensieel georden. Die resultaat van die ordening word diagrammaties voorgestel in figuur 13.

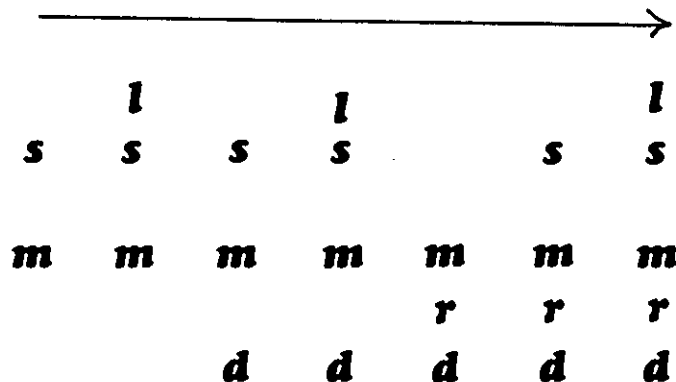
Figuur 13: Die ordening van die musiekleerinhoudelike met betrekking tot (a) ritme en maatslag en (b) toonhoogte vir 'n standaard 1-klas oor 'n periode van ses maande.

(a) Ritme en Maatslag

(Die volgorde waarmee elemente wat met ritme en maatslag verband hou aangeleer word.)

- 1 ----- ♩
- 2 ----- }
- 3 ----- ♪♪
- 4 ----- ♩
- 5 -----  $\frac{2}{4}$

b) Toonhoogte (Die volgorde waarmee die melodiese elemente aangeleer word.)



Vir die konseptualisering van die bostaande ritmiese en melodiese elemente is 'n Suid-Afrikaanse liedrepertorium saamgestel.

6.2.2 'n Suid-Afrikaanse volkslied-gebaseerde liedrepertorium

Soos in die geval van die Kodály-konteks, is die eksperimentele leersekwens se liedrepertorium tweeledig van aard en betrek dit (1) egte volksliedere, en (2) gekomponeerde konseptualiseringsliedere.

6.2.2.1 Egte volksliedere

Drie soorte Suid-Afrikaanse volksliedere is ingesluit. Eerstens bestaan die repertorium oorwegend uit Afrikaanse liedere omdat die navorsingsgroep wat aan die eksperiment deelgeneem het Afrikaanssprekend was. In hierdie verband is egte opgetekende Afrikaanse volksliedere ingesluit wat eiesoortige Afrikaanse kulturbegrippe, -gebeure of -aktiwiteite as teksinhoud het. Die volgende liedere is ter sprake:<sup>1</sup>

1. Die liedere is noukeurig met die oog op die moeilikheidsgraad daarvan vir standaard 1-leertlinge geselekteer in samewerking met H. Verster, dosent in Musiekopvoedkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat en koorleider van die Bloemfonteinse Kinderkoor.

Lied 1: Klonkie op 'n donkie<sup>1</sup>

Matig



1. 'n Klon - kie op 'n don - kie in 'n vër kon - try 'n  
klon - kie op 'n don - kie in 'n vër kon - try en  
al wat aan my lyf is is 'n lin - ker - sy.

3. 'n Asem en 'n wasem en 'n slang se poot (twee keer)  
En al wat op my plaas is, is die stof in die sloot.

Lied 2: Daar kom die rooidag uit<sup>2</sup>

Opgewek



Daar kom die Rooi - dag uit! Daar kom die Rooi - dag uit!  
Daar kom die Rooi - dag uit! Mô - re bak ons mos - be - skuit.  
Mos - be - skuit is 'n lek - ker ding, daar kom vet en sui - ker in.  
Mos - be - skuit is 'n lek - ker ding, daar kom vet en sui - ker in.

1. Opgeteken by oom Gawie Bosman, Sandown-distrik, Waterpoort, Noord-Transvaal, soos hy dit onthou het uit sy kinderjare rondom 1925 toe dit dikwels gesing is in die omgewing van Groot Spelonken naby Soekmekaar (Lamprecht, 1975:20).

2. Opgeteken by mev. Francis Lamprecht, Heroldsbaai, Kaapprovinsie (Lamprecht, 1975:1).



### Lied 3: Hasie in die bossie<sup>1</sup>

Lomerig

Ha - sie in die bos - sie, sit en  
slaap. „Ar - me Ha - sie is jy siek? Waar - om lyk jy  
Lewendig  
so ko - miek? ” Ha - sie spring! Ha - sie spring!

### Lied 4: Afrikaanse volkswysie<sup>2</sup>

Houtjies op - tel, koffie-water kook, houtjies op - tel  
koffie-water kook. Wil jy my hê dan kan jy my kry,  
Wil jy dan nie trou dan loop ek sommer gou Waar - na -  
toe? Na die Vrystaat toe! Waarna - toe? Na die Vrystaat toe!

Tweedens is Engelse volksliedere ingesluit. Dit is in ooreenstemming met die

- bepaling van die leergang dat liedere ook in die tweede amptelike landstaal, Engels, gesing behoort te word, en
- uitgangspunt van die Kodály-konteks dat leerlinge vanuit die eie musikale moedertaalbasis in aanraking gebring moet word met ander nabygeleë musiektale.

Die twee Engelse liedere is:<sup>3</sup>

1. Opgeteken by mev. Hettie Cillie van Minseriestraat, Stellenbosch (Lamprecht 1975:26).
2. Ontleen uit Notepret 3 (McLachlan 1979 - 1980: 15).
3. Ontleen uit Fiske & Dobbs (1970).

Lied 5: This old man

*Rather fast*

This old man, he played one, two, He played nick nack  
on my drum. shoe. Nick - nack pad - dy - whack,  
give a dog a bone; This old man came roll - ing home.

The musical score for 'This old man' is written in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of three systems of music. Each system has a vocal line on a treble clef staff and a piano accompaniment on a grand staff (treble and bass clefs). The lyrics are: 'This old man, he played one, two, He played nick nack on my drum. shoe. Nick - nack pad - dy - whack, give a dog a bone; This old man came roll - ing home.'

Lied 6: Old MacDonald had a farm

Old Mac Don - ald had a farm, Ee - igh, ee - igh,  
oh! And on this farm he had some chicks,  
Ee - igh, ee - igh, oh! With a chick, chick here and a  
chick, chick there; Here a chick, there a chick,  
Ev - ery-where a chick, chick. Old Mac Don - ald  
had a farm, Ee - igh, ee - igh, oh!

The musical score for 'Old MacDonald had a farm' is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of seven lines of music. Each line has a vocal line on a treble clef staff. The lyrics are: 'Old Mac Don - ald had a farm, Ee - igh, ee - igh, oh! And on this farm he had some chicks, Ee - igh, ee - igh, oh! With a chick, chick here and a chick, chick there; Here a chick, there a chick, Ev - ery-where a chick, chick. Old Mac Don - ald had a farm, Ee - igh, ee - igh, oh!'

Derdens is 'n Suid-Sotholiedjie ingesluit as verteenwoordigend van 'n verafgeleë musiektaal.

## Lied 7: Halempotsa<sup>1</sup>

Ha-lem-pot-sa Tse-po eâ-ka

Ke-Tla-re ke Je-su

Nadat 'n lied aangeleer is, word dit voortdurend in die daaropvolgende onderrigeneenhede deur middel van gevarieerde aktiwiteite gekonsolideer. So byvoorbeeld word die lied *Klonkie op 'n donkie*

- aangeleer<sup>2</sup> (onderrigeneenheid 1)
- deur die leerkrag op 'n ghitaar begelei (onderrigeneenheid 2)
- deur die leerlinge gedirigeer (onderrigeneenheid 3)
- met ghitaar (leerkrag) en instrumentale groepspel (leerlinge) begelei (onderrigeneenheid 4)
- met liggaamsperkussie begelei (onderrigeneenheid 5)
- op verskillende sillabes gesing (onderrigeneenheid 6)
- afwisselend 'n halwetoon op en af getransponeer gesing (onderrigeneenheid 7)
- begelei deur 'n leerling(e) wat die polsslag op 'n nie-melodiese perkussie-instrument(e) saamspeel (onderrigeneenheid 8)
- georkestreer vir liggaamsperkussie deur gebruik te maak van ritmiese motiewe en patrone wat in die lied voorkom (onderrigeneenheid 9), en
- begelei deur die leerlinge wat die eerste polsslag van elke maat op nie-melodiese perkussie-instrumente speel (onderrigeneenheid 10).<sup>3</sup>

Al die ander volksliedere word op dié wyse aangepak. Hierdie werkswyse verseker nie slegs 'n interessante gevarieerde aanbieding van die liedere nie, maar skep ook die geleentheid om sillabus-komponente soos byvoorbeeld sang, instrumentale groepspel, skeppende werk, gehoorontwikkeling en beweging betekenisvol te integreer<sup>4</sup>

1. Die liedjie is opgeteken by mev. Mary Mashapa, Bloemfontein, 1989, soos sy dit onthou uit haar kinderjare. Die woorde beteken "As julle my vra of ek iets het, sê ek Jesus het dit vir my gegee."
2. Vir die aanleer van liedere is van twee metodes gebruik gemaak, naamlik die 1) geheel- en 2) frase-vir-frasemetode. Tydens die geheelmetode word 'n lied in die geheel 'n paar maal deur die leerkrag voorgesing en die leerlinge kry met elke herhaling 'n ander opdrag soos om byvoorbeeld die maatslag saam te klap of vrae te beantwoord oor die teksinhoudelike. Hierna sing die leerlinge saam terwyl probleme geïdentifiseer en reggestel word. Dié metode is veral geskik vir die korter liedsoorte. Met die frase-vir-frasemetode word 'n lied, nadat dit eenmaal aan die leerlinge voorgedra is, frase-vir-frase aangeleer. Hierdie metode is veral vir die langer liedsoorte geskik.
3. Die eerste 10 onderrigeneenhede word as voldoende geag om die werkswyse mee te illustreer.
4. Vergelyk die aanbieding van volksliedere in Heunis (1988).

### 6.2.2.2 Gekomponeerde konseptualiseringsliedere

Voorts is 'n hele aantal liedere opgeneem wat nie in die kader van egte volksmusiek geklassifiseer kan word nie. Dit is naamlik gekomponeerde liedere wat die voorskriftelike ritmiese en melodiese elemente as kernwoordeskat bevat. Hierdie liedere is ingesluit omdat hulle

- uit gegradeerde pentatoniese progressies saamgestel is, 'n tipe lied wat skaars is in die Afrikaanse volksliedereskat wat 'n diatoniese inslag het, en
- slegs op die musikale element (bv. so-mi) konsentreer wat gekonseptualiseer moet word en daarom besonder geskik is vir die ervaring en konsolidering van 'n bepaalde element. Soos in die geval van die Kodály-konteks funksioneer hierdie spesiaal-gekomponeerde konseptualiseringsliedere intensief in die eksperimentele leersekwens en vorm dit die basis van waar vaardigheid ten opsigte van notasie leer en blad lees ontwikkel moet word. Die volgende liedere is ingesluit:<sup>1</sup>

#### Liedere vir die konseptualisering van so-mi

##### Lied 1: Koe-koek

\* Koe - koek, waar is jy? Koe - koek, in die boom.  
Koe - koek, wat - ter boom? Koe - koek, langs die stroom.

##### Lied 2: Handjies klap

1. Klap, klap, hand - jies klap. Klap nou met jul hand - jies.  
2. Trap, trap, voet - jies trap. Trap nou met jul voet - jies.  
3. Knik, knik, kop - pie knik. Knik nou met jul kop - pies.

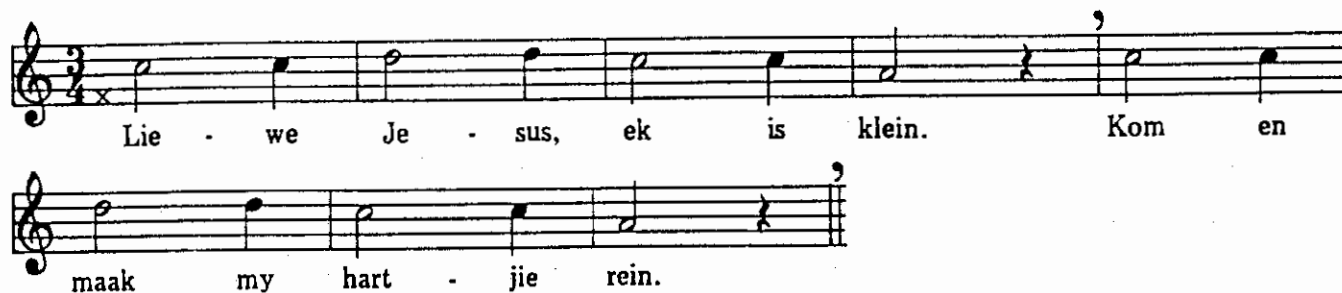
##### Lied 3: Môre

\*  
1. Mô - re! Lig jou hoed! Gaan dit sleg of gaan dit goed?  
2. Mô - re! Dit gaan goed! Vrien - de - lik lig ek my hoed!  
3. Mô - re! Dit gaan sleg! Net - nou gaan dit dalk weer reg.

1. Die liedere is ontleen aan die versameling van Strydom (1983) omdat, soos aanbeveel deur Denise Bacon, sover moontlik van bestaande inheemse musiekdidaktiese literatuur gebruik gemaak is. (Onderhoud: Kodály Center of America, 1987). Vir die doeleindes van hierdie studie word die liedjies deurgaans op die toonhoogtes F-kruis en A (bokant middel-C) geïntoneer totdat die beginsel van verskuifbaarheid bygebring word. Die volgorde van die liedere word voorts bepaal deur die ordening van die melodiese mikrostrukture in 6.2.1.

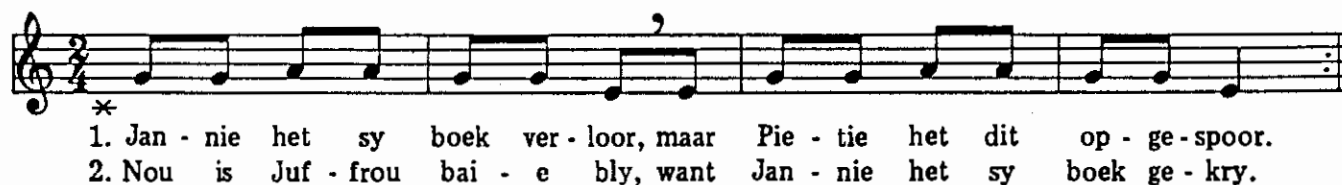
Liedere vir die konseptualisering van *so-mi-la*

Lied 4: Gebedjie



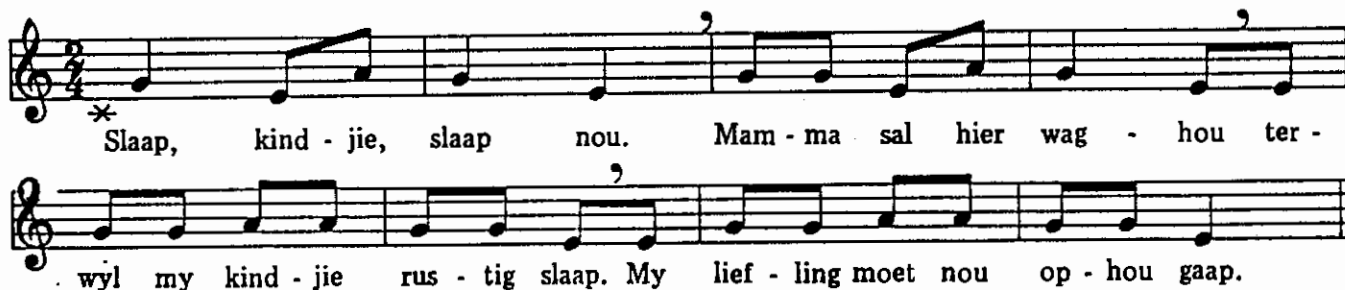
Lie - we Je - sus, ek is klein. Kom en  
maak my hart - jie rein.

Lied 5: Boek verloor



\*  
1. Jan - nie het sy boek ver - loor, maar Pie - tie het dit op - ge - spoor.  
2. Nou is Juf - frou bai - e bly, want Jan - nie het sy boek ge - kry.

Lied 6: Wiegeliedjie



\*  
Slaap, kind - jie, slaap nou. Mam - ma sal hier wag - hou ter -  
wyl my kind - jie rus - tig slaap. My lief - ling moet nou op - hou gaap.

Lied 7: Die kerkklok



\*  
Dong, . dong, dong, dong, lui die kerk se klok  
om die men - se na die kerk te lok.

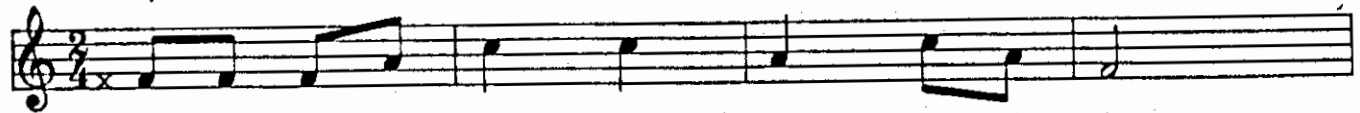
Liedere vir die konseptualisering van *do-mi-so / so-mi-do*

Lied 8: Soldate



Ons is nou sol - da - te. Laat ons saam mar - sjeer.  
Oor my reg - ter - skou - er 'n groot ge - weer.

Lied 9: Die pianis



Hoor hoe speel my boe - tie op die kla - vier.



Dit is bai - e mooi en gee my groot ple - sier.

Lied 10: Roer jou stert



Kiet - sie kat - jie, roer jou ster - tjie! Hard - loop! Hard - loop gou!



Of die groot ou kwaai hond met sy tan - de hap jou nou!

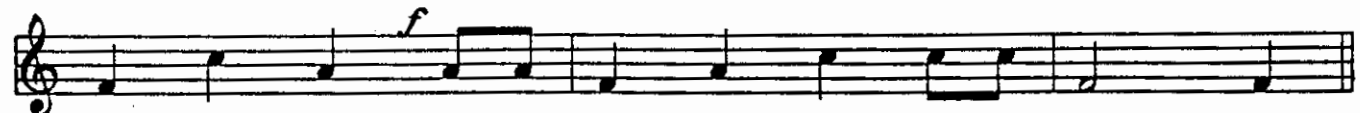
Lied 11: Die eggo



Seuns: Hoor ek kog - gel jou! Dogters: Hoor ek kog - gel jou! Seuns: Roep jou



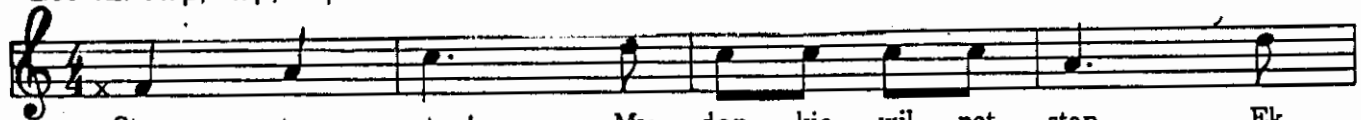
eg - go tus - sen die ber - ge. Ag ek glo jou nie! Dogters: Ag ek



glo jou nie! Seuns: En ek gaan my net - nou ver - er - ge!

Liedere vir die konseptualisering van *la-so-mi-do*

Lied 12: Stap, stap, stap



Stap, stap, stap! My don - kie wil net stap. Ek

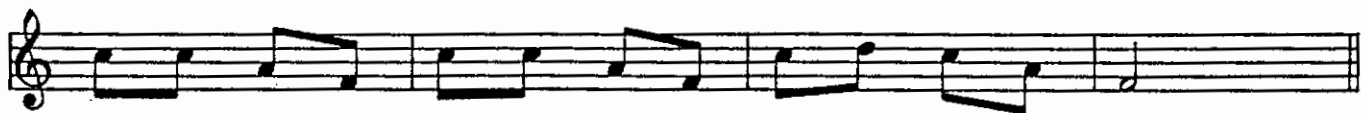


raas met hom, maar hy's so dom en dink dis 'n grap.

Lied 13: Kokkewiet



Kok - ke - wiet, soek jy nou na jou maat?



Sy is kwaad en het jou vir 'n an - der een ver - laat!

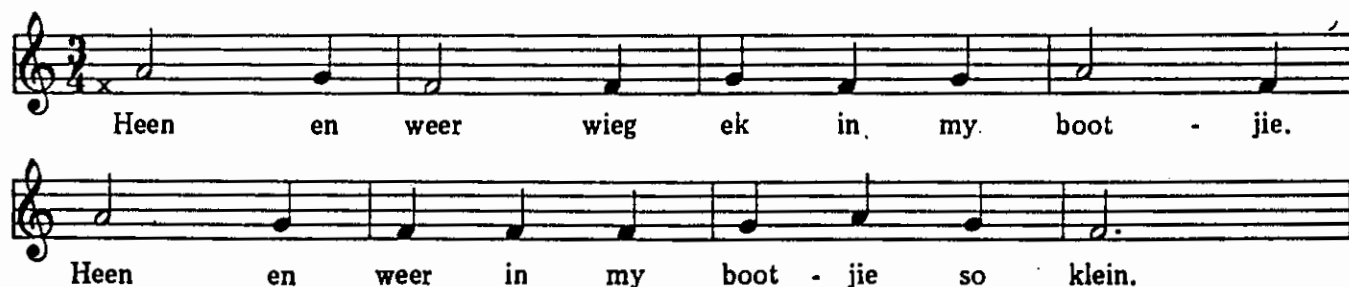
Lied 14: Vakansie



Wees bly! Dis va - kan - sie! Wees bly! Dis va - kan - sie!  
Wees bly! Dis va - kan - sie: die sko - le sluit van - dag!

Liedere vir die konseptualisering van *mi-re-do / do-re-mi*

Lied 15: My bootjie



Heen en weer wieg ek in my boot - jie.  
Heen en weer in my boot - jie so klein.

Lied 16: Trappies



Klim nou op! Klim nou af!  
Eers - te trap - pie, twee - de trap - pie, op en af.

Lied 17: Die muisie



In my ou mooi klein kom - bui - sie.  
Sit daar 'n. stou - te klein mui - sie.

Lied 18: Meisies wat fluit



Mei - sies wat fluit, word die deur uit - ge - smyt!  
Hen - ne - tjies wat kraai, word die nek om - ge - draai.

Liedere vir die konseptualisering van *so-mi-re-do*

Lied 19: Piet van Blerk




Piet van Blerk, styf en sterk! Gou by die bak, maar lui by die werk!

Lied 20: Die blommeverkoper



Wie wil blom-me koop? Kom nou, maas-te, skud jou bee-sie! Koop tog nou!

Lied 21: Slaap, kindjie slaap



Slaap, kind-jie, slaap. Daar bui-te waai die wind. Wind-jie met sy  
kou-e a-sem. Slaap nou maar my lie-we kind. Slaap, kind-jie, slaap.

Lied 22: Haai, Janneman



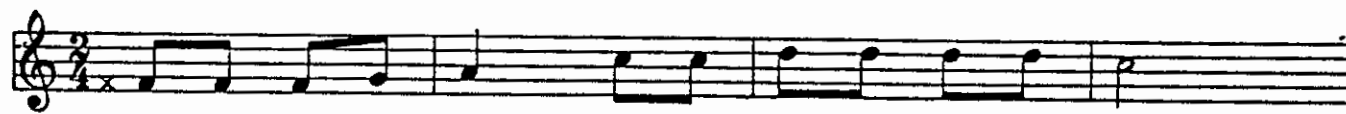
1. Haai, Jan-ne-man, kom tog gou hier-heen!  
2. Die blom-me-tjies is tog so prag-tig.



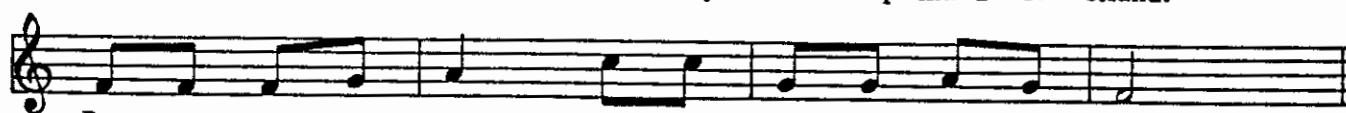
Haai, Jan-ne-man, kyk tog gou hier!  
Die blom-me-tjies is tog so fraai!

Liedere vir die konseptualisering van *la-so-mi-re-do*

Lied 23: Swakopmund se strand



Dit is bai-e lek-ker by Swa-kop-mund se strand.



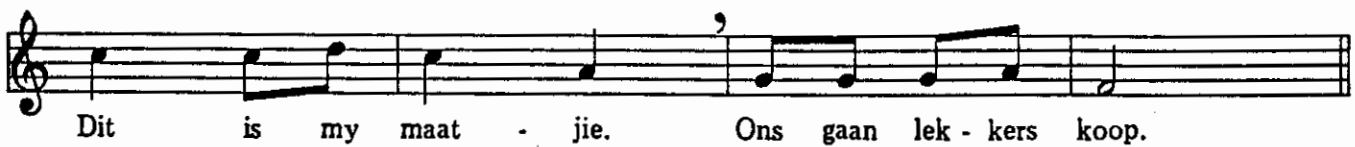
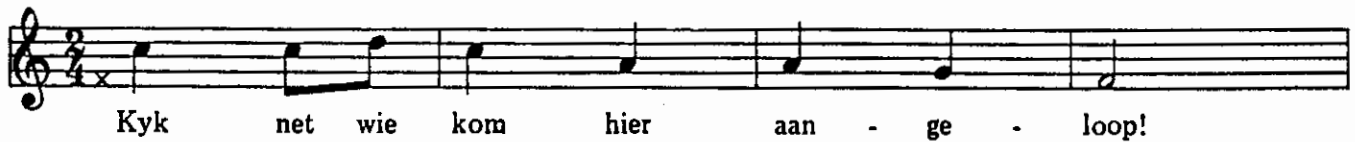
Pap-pa vang die vis-se en ek speel in die sand.



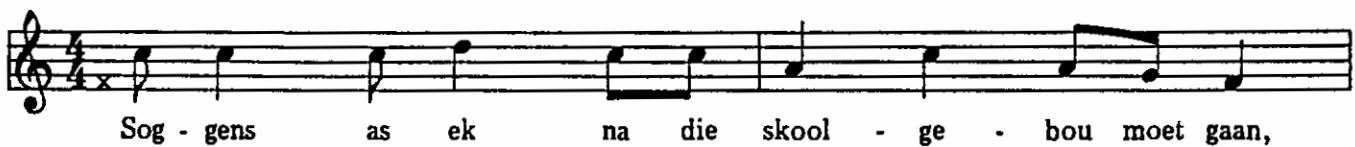
Lied 24: Wekkertjie



Lied 25: My maatjie



Lied 26: Padveiligheid



Die Suid-Afrikaanse volkslied-gebaseerde liedrepertorium wat die grondslag vorm van die eksperimentele leersekwens sluit gevolglik liedere in van

- egte Afrikaanse oorsprong
- ander nabygeleë en verafgeleë musiektale, en
- konseptualiseringsliedere van 'n gekomponeerde aard.

Die repertorium word gerugsteun deur 'n aantal tegnieke wat vir konseptualiseringsdoeleindes ingeskakel word.

### 6.2.3 Tegnieke vir konseptualiseringsdoeleindes

Die tegnieke wat vir konseptualiseringsdoeleindes in die eksperimentele leersekwens funksioneer, is

- beweging
- 'n gesistematiseerde reeks ritmename
- solmiasie en die gebruik van 'n stel handtekens, en
- 'n sisteem van pre-simboliese notasie.

### 6.2.3.1 *Beweging*

Wat eerstens beweging betref, word al vyf die bewegingstipes wat by die Hongaarse metodologie geïnkorporeer is ingeskakel, naamlik

- natuurlike liggaamsbeweging
- liggaamsperkussie
- ekspressiewe beweging wat eenvoudige dirigeeraksie insluit
- bewegingspele wat deur aksieliedere gegenereer word, en in 'n mindere mate
- fundamentele dans

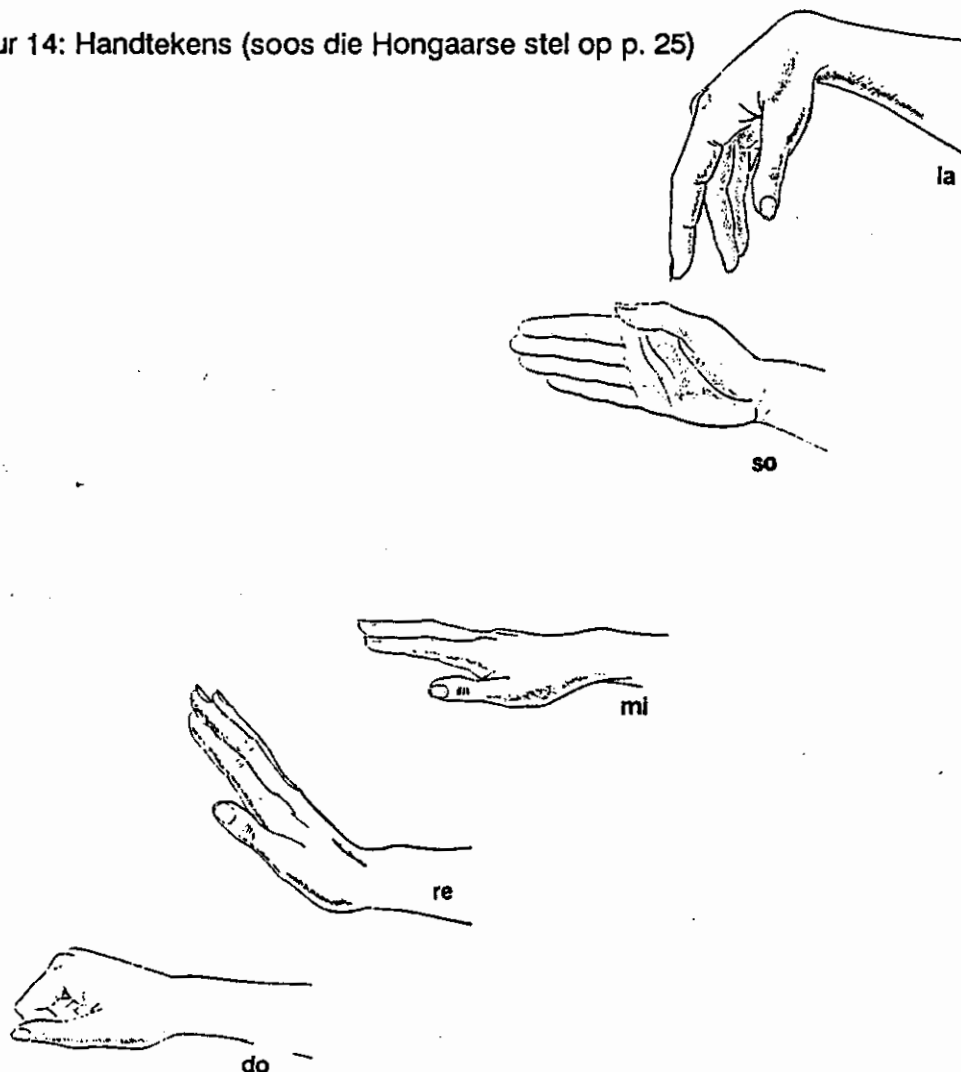
### 6.2.3.2 *'n Gesistematiseerde reeks ritmename*

Tweedens word 'n gesistematiseerde reeks ritmename aangewend. In plaas van die Hongaarse sillabiese naam "ti-ti" word die erkende Suid-Afrikaanse naam "ta-te" gebruik. Die volledige reeks name vir die leerstofinhoudelike nootwaardes in figuur 13(a) is taa (♩), saa (♩), ta-te (♩♩) en taa-aa (♩)

### 6.2.3.3 *Relatiewe solmisasie en die gebruik van 'n stel handtekens*

Derdens is solmisasie ingeskakel. Die sillabiese name wat gebruik word vir die leerstofinhoudelike toonhoogtes in figuur 13(b) is do (d), re (r), mi (m), so (s) en la (l). Voorts word die sisteem van relatiewe solmisasie onderskryf en word die verskuifbare "do" aangedui deur 'n x-teken. Ten opsigte van handtekens is die stel in figuur 14 in die eksperimentele leersekwens gebruik.

Figuur 14: Handtekens (soos die Hongaarse stel op p. 25)



#### 6.2.3.4 'n Sisteem van pre-simboliese notasie

Wat vierdens 'n sisteem van pre-simboliese notasie betref, is dieselfde sisteem gebruik wat in 3.5.3.4 bespreek en geïllustreer is, naamlik die funksionering in die aanskouingsfases van

- kind-bevatlike prente en grafiese voorstellings (fase 1)
- lynnotasie en solfaletters (fase 2)
- ritme en solfa gekombineerd (fase 3), en
- kolnotasie op 'n oop balk (fase 4).

Hierdie tegnieke, naamlik (1) beweging, (2) die gesistematiseerde reeks ritmename, (3) solmiasie en handtekens, en (4) 'n sisteem van pre-simboliese notasie, is vir konseptualiseringsdoeleindes vervleg geïntegreer binne die eksperimentele leersekwens.

#### 6.2.4 'n Sekwensieel-gestruktureerde leerproses

Die kenmerkende sekwensieel-gestruktureerde leerproses wat 'n primêre metodologiese grondvorm is van die Kodály-konteks (kyk 3.5.4) stem ooreen met die grondslag van die eksperimentele leersekwens. In hierdie verband is die leerinhoud met betrekking tot notasieleer en bladles volgens die ontwikkelingsformule op p.29 sekwensieel georden in die vier onderrigfases, naamlik die ervarings-, aanskouings-, simboliserings- en konsolideringsfases.

Voortspruitend hieruit is 'n sekwensiëringmetode ontwikkel wat op oorspronklike denke berus. Iets soortgelyks kon nie in bestaande verbandhoudende literatuur gevind word nie.<sup>1</sup>

##### 6.2.4.1 Die sekwensiëringmetode

Die leerproses is ontplooi in 34 eenhede. (Kyk 6.2.4.2.) In laasgenoemde eenhede is die notasieleerinhoud ten opsigte van ritme en melodiek sekwensieel georganiseer vanaf die eerste eenvoudige strukture in eenheid 1 tot by die moeilikste in eenheid 34. Die organisatoriese determinant is die formule wat aangedui is in 3.5.4 (figuur 12). Laasgenoemde behels die sekwensiëring van beide die (1) ritmiese en (2) melodiese strukture deur die leerfases van ervaring, aanskouing, simbolisering en konsolidering.

Eerstens is die ritme-verbandhoudende elemente (nootwaardes en slagmaat) aanvanklik onafhanklik van die melodiese mikrostrukture gesekwensieer in eenhede 1 tot 9<sup>2</sup>. Op hierdie stadium word slegs gebruik gemaak van die pre-simboliese notasie vir nootwaardes waarna in 3.5.3.4 verwys is. In lyn met die beginsels waarop die laasgenoemde sisteem fungeer, begin die integrasie van die nootwaardes met die melodiese mikrostrukture op die tydstip waar so-mi in eenheid 11 gesimboliseer word.

Tweedens is die melodiese mikrostrukture gesekwensieer. Laasgenoemde organisasie word voorts verduidelik aan die hand van die so-mi-struktuur<sup>3</sup> wat

1. Vergelyk in hierdie verband die leerproses in 6.2.4.2 met byvoorbeeld dié van Zemke (1973: 104-199) en Choksy (1981: 171). Dit sal waargeneem word dat eersgenoemde proses eiesoortig en baie meer sekwensieel-intensief georganiseer is as dié van die genoemde twee musiekopvoedkundiges.
2. Tydens die aanvoerprogram in 1989 waartydens aspekte van die eksperimentele leersekwens aan voorttoetsing onderwerp is, is bevind dat die konseptualisering van aspekte wat met ritme en slagmaat verband hou minder problematies is vir jong leerlinge as dié van melodiese-verbandhoudende begrippe. Op grond van hierdie bevinding is die ervaring, aanskouing en konsolidering van ritme en slagmaat gevolglik teen 'n aansienlik vinniger tempo in die leerproses ontplooi as die melodiese mikrostrukture
3. Kyk in 6.2.4.2 waar die sekwensiëring van so-mi in vetdruk gevisualiseer is

- in die aanvangstadium in vier opeenvolgende eenhede (2, 3, 4 en 5) ervaar word<sup>1</sup>
- vanaf eenheid 6 tot 9 aanskoulik voorgestel word in die vier aanskouingsfases wat in 3.5.3.4 bespreek en geïllustreer is<sup>2</sup>
- in eenheid 10 gesimboliseer, en
- vanaf eenheid 11 gekonsolideer word in konvensionele musieknotasie.

Die konseptualisering van die oorblywende ses melodiese strukture is eweneens soos volg georganiseer:

#### 1. la-so-mi

- Ervaring: eenhede 6 tot 9 (nadat so-mi voldoende ervaar is en die aanskouing daarvan begin)
- Aanskouing eenhede 10 tot 13
- Simbolisering: eenheid 14
- Konsolidering: eenheid 15 e.v.

#### 2. so-mi-do / do-mi-so

- Ervaring: eenhede 10 tot 13 (nadat la-so-mi voldoende ervaar is en die aanskouing daarvan begin)
- Aanskouing eenhede 14 tot 17
- Simbolisering: eenheid 18
- Konsolidering: eenheid 19 e.v.

#### 3. la-so-mi-do

- Ervaring: eenhede 14 tot 17 (nadat so-mi-do / do-mi-so voldoende ervaar is en die aanskouing daarvan begin)
- Aanskouing: eenhede 18 tot 21
- Simbolisering: eenheid 22
- Konsolidering: eenheid 23 e.v.

#### 4. mi-re-do / do-re-mi

- Ervaring: eenhede 18 tot 21 (nadat la-so-mi-do voldoende ervaar is en die aanskouing daarvan begin).
- Aanskouing: eenhede 22 tot 25
- Simbolisering: eenheid 26
- Konsolidering: eenheid 27 e.v.

#### 5. so-mi-re-do

- Ervaring: eenhede 22 tot 26 (nadat mi-re-do voldoende ervaar is en die aanskouing daarvan begin).
- Aanskouing: eenhede 26 tot 29
- Simbolisering: eenheid 30
- Konsolidering: eenheid 31 e.v.

1. Die ervaring vind plaas tydens die sing van die konseptualiseringsledere 1, 2, 3 en 4 op p.

2. Fase 1 in eenheid 6: prentevoorstellings; fase 2 in eenheid 7: grafiese lynnotasie (vir toonduur) en solfaletters op 'n oop balk (vir toonhoogte); fase 3 in eenheid 8: die kombinasie van toonduur en toonhoogte op 'n oop balk; fase 4 in eenheid 9: kolnotasie.


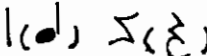
6. la-so-mi-re-do: die volledige pentatoniese struktuur waarheen die hele konseptualiseringsverloop genereer.

- Ervaring: eenhede 26 tot 29
- Aanskouing: eenhede 30 tot 33
- Simbolisering: eenheid 34
- Konsolidering: eenheid 34



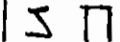
Die notasieleerinhoudelike is gevolglik volgens die bostaande sekwenšeringsmetode georden binne 'n raamwerk wat 34 opeenvolgende eenhede betrek.

#### 6.2.4.2 Die geordende notasieleerinhoudelike.




##### ONDERRIGEENHEID 1

- ERVARING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 
- AANSKOUING: 


##### ONDERRIGEENHEID 2

- ERVARING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat, so-mi 
- AANSKOUING: (ta-te) 
- KONSOLIDERING: 


##### ONDERRIGEENHEID 3

- ERVARING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat, so-mi 
- AANSKOUING: (taa-aa) 
- KONSOLIDERING: 


##### ONDERRIGEENHEID 4

- ERVARING: so-mi
- AANSKOUING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- KONSOLIDERING: 

##### ONDERRIGEENHEID 5

- ERVARING: so-mi
- KONSOLIDERING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

##### ONDERRIGEENHEID 6

- ERVARING: la-so-mi
- AANSKOUING: so-mi (fase 1)
- KONSOLIDERING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

##### ONDERRIGEENHEID 7

- ERVARING: la-so-mi
- AANSKOUING: so-mi (fase 2)

- KONSOLIDERING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat |  $\surd \sqcap \text{d}$

#### ONDERRIGEENHEID 8

- ERVARING: la-so-mi
- AANSKOUING: so-mi (fase 3)
- KONSOLIDERING: |  $\surd \sqcap \text{d}$

#### ONDERRIGEENHEID 9

- ERVARING: la-so-mi
- AANSKOUING: so-mi (fase 4)
- KONSOLIDERING:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat |  $\surd \sqcap \text{d}$

#### ONDERRIGEENHEID 10

- ERVARING: so-mi-do / do-mi-so
- AANSKOUING: la-so-mi (fase 1)
- SIMBOLISERING: so-mi
- KONSOLIDERING:  $\text{d} \surd \text{d}$

#### ONDERRIGEENHEID 11

- ERVARING: so-mi-do / do-mi-so
- AANSKOUING: la-so-mi (fase 2)  $\frac{2}{4}$ -tydmaat  $\frac{2}{1} = \frac{2}{1}$
- KONSOLIDERING: so-mi <sup>1</sup> +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat  $\text{d} \text{d}$

#### ONDERRIGEENHEID 12

- ERVARING: so-mi-do / do-mi-so
- AANSKOUING: la-so-mi (fase 3)
- KONSOLIDERING: so-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat  $\text{d} \text{d}$


#### ONDERRIGEENHEID 13

- ERVARING: so-mi-do / do-mi-so
- AANSKOUING: la-so-mi (fase 4)
- SIMBOLISERING:  $\frac{2}{1} = \frac{2}{4}$
- KONSOLIDERING: so-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat  $\text{d} \text{d}$


#### ONDERRIGEENHEID 14

- ERVARING: la-so-mi-do
- AANSKOUING: so-mi-do / do-mi-so (fase 1)
- SIMBOLISERING: la-so-mi


1. Die melodiese struktuur so-mi is op hierdie stadium reeds gesimboliseer en word voorts deur middel van blad-leesoefeninge ingeskep. Laasgenoemde oefeninge is oorwegend die genoteerde konseptualiseringsliedere waarin die struktuur aanvanklik ervaar is. Sodoende word die leerproses vanaf die ervaring tot by die uiteindelijke simbolisering logies voltrek. Die konsolidering van die ander strukture word soortgelyks gehanteer naamlik la-so-mi (onderrigeenheid 15.1.5), so-mi-do (onderrigeenheid 19.1.5), la-so-mi-do (onderrigeenheid 23.1.5), mi-re-do (onderrigeenheid 27.1.5), so-mi-re-do (onderrigeenheid 31.1.4), en la-so-mi-re-do (vanaf onderrigeenheid 34).

- KONSOLIDERING: so-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


#### ONDERRIGEENHEID 15

- ERVARING: la-so-mi-do
- AANSKOUING: so-mi-do / do-mi-so (fase 2)
- KONSOLIDERING: la-so-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

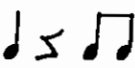
#### ONDERRIGEENHEID 16

- ERVARING: la-so-mi-do
- AANSKOUING: so-mi-do / do-mi-so (fase 3)
- KONSOLIDERING: la-so-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


#### ONDERRIGEENHEID 17

- ERVARING: la-so-mi-do
- AANSKOUING: so-mi-do / do-mi-so (fase 4)
- KONSOLIDERING: la-so-mi + 


#### ONDERRIGEENHEID 18

- ERVARING: mi-re-do / do-re-mi
- AANSKOUING: la-so-mi-do (fase 1)
- SIMBOLISERING: so-mi-do / do-mi-so
- KONSOLIDERING: la-so-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


#### ONDERRIGEENHEID 19

- ERVARING: mi-re-do / do-re-mi
- AANSKOUING: la-so-mi-do (fase 2)
- KONSOLIDERING: so-mi-do / do-mi-so +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

#### ONDERRIGEENHEID 20


- ERVARING: mi-re-do / do-re-mi
- AANSKOUING: la-so-mi-do (fase 3)
- KONSOLIDERING: so-mi-do / do-mi-so +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

#### ONDERRIGEENHEID 21


- ERVARING: mi-re-do / do-re-mi
- AANSKOUING: la-so-mi-do (fase 4)
- KONSOLIDERING: do-mi-so / so-mi-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

#### ONDERRIGEENHEID 22

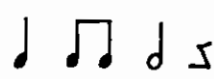
- ERVARING: so-mi-re-do
- AANSKOUING: mi-re-do / do-re-mi (fase 1)
- SIMBOLISERING: la-so-mi-do

- KONSOLIDERING: so-mi-do / do-mi-so +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


### ONDERRIGEENHEID 23

- ERVARING: so-mi-re-do
- AANSKOUING: mi-re-do / do-re-mi (fase 2)
- KONSOLIDERING: so-mi-do / la-so-mi-do  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


### ONDERRIGEENHEID 24

- ERVARING: so-mi-re-do
- AANSKOUING: mi-re-do / do-re-mi
- KONSOLIDERING: la-so-mi-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


### ONDERRIGEENHEID 25

- ERVARING: so-mi-re-do
- AANSKOUING: mi-re-do / do-re-mi (fase 4)
- KONSOLIDERING: la-so-mi-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


### ONDERRIGEENHEID 26

- ERVARING: la-so-mi-re-do
- AANSKOUING: so-mi-re-do (fase 1)
- SIMBOLISERING: mi-re-do / do-re-mi
- KONSOLIDERING: la-so-mi-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


### ONDERRIGEENHEID 27

- ERVARING: la-so-mi-re-do
- AANSKOUING: so-mi-re-do (fase 2)
- KONSOLIDERING: mi-re-do / do-re-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

### ONDERRIGEENHEID 28

- ERVARING: la-so-mi-re-do
- AANSKOUING: so-mi-re-do (fase 3)
- KONSOLIDERING: mi-re-do / do-re-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


### ONDERRIGEENHEID 29

- ERVARING: la-so-mi-re-do
- AANSKOUING: so-mi-re-do (fase 4)
- KONSOLIDERING: mi-re-do / do-re-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


### ONDERRIGEENHEID 30

- ERVARING: la-so-mi-re-do
- AANSKOUING: la-so-mi-re-do (fase 1)
- SIMBOLISERING: so-mi-re-do




- KONSOLIDERING: mi-re-do / do-re-mi +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 


#### ONDERRIGEENHEID 31

- AANSKOUING: la-so-mi-re-do (fase 2)
- KONSOLIDERING: so-mi-re-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

#### ONDERRIGEENHEID 32

- AANSKOUING: la-so-mi-re-do (fase 3)
- KONSOLIDERING: so-mi-re-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

#### ONDERRIGEENHEID 33

- AANSKOUING: la-so-mi-re-do (fase 4)
- KONSOLIDERING: so-mi-re-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat 

#### ONDERRIGEENHEID 34

- SIMBOLISERING: la-so-mi-re-do

Volgens die bostaande leerproses is die notasieleerinhoudelike met betrekking tot ritme en melodie sekwensieel gestruktureer in die eksperimentele leersekwens.

### 6.3 Addisionele determinante wat voortspruit uit die leergangvereistes en 'n gekonstitueerde didaktiese situasie

Benewens die metodologiese grondvorme van die Kodály-konteks wat in die voorafgaande gedeelte bespreek is, is daar met betrekking tot die eksperimentele leersekwens voorts twee addisionele determinante wat onderskeidelik voortspruit uit 1) die voorskriftelike leergangvereistes, en 2) 'n gekonstitueerde didaktiese situasie.

#### 6.3.1 Determinante voortspruitend uit die voorgeskrewe leergangvereistes

Voortspruitend uit die vereistes van die leergang is daar vier aktiwiteite wat in die eksperimentele leersekwens geakkommodeer is naamlik

- gehoorontwikkeling
- instrumentale groepspeel
- skeppende aktiwiteite, en
- musiekbeluistering.

Hierdie aktiwiteite funksioneer op dieselfde wyse as dié in die Kodály-konteks waar dit 'n aanvullende rol vervul. In dié verband is dit bekend dat sang die primêre ekspressiewe medium in die Hongaarse metodologie is en dat musikale geletterdheid vanuit die lied gekonseptualiseer word. Alle ander aktiwiteite het 'n sekondêre aanvullende en ondersteunende funksie. Dit gaan dus nie om byvoorbeeld instrumentale spel of musiekbeluistering per se nie, maar slegs oor waar hierdie en ander aktiwiteite bystand kan verleen om begrippe wat met notasieleer en bladles verband hou te verhelder of in te skerp.

Genoemde aktiwiteite fungeer net so in die eksperimentele leersekwens en word veral betrek in die ervarings-, aanskouings- en konsolideringsfases van die leerproses.

Wat eerstens **gehoorontwikkeling** betref, maak die leersekwens voorsiening vir luisterwerk waar-tydens die leerlinge ge oefen word om die betrokke ritmiese en melodiese elemente wat reeds aangeleer is, te onderskei en korrek weer te gee. Vir hierdie doel figureer *diktee* vanaf onder-rigeenheid 2 intensief in die konsolideringsfases van die eksperimentele leersekwens en is twee aspekte ter sprake. Tydens *diktee* word in die eerste plek deurgaans slegs gebruik gemaak van die ritmiese- en/of melodiese elemente wat in 'n bepaalde onderrigeenheid gekonsolideer moet word. In die tweede plek word nootwaardes en toonhoogtes net met die pre-simboliese notasiesimbole genoteer, naamlik: |, n, s, d, (nootwaardes) en die solfaletters d-r-m-f-s-l (toon-hoogtes). Die rede hiervoor is dat laasgenoemde 'n soort snelskrif is wat maklik deur jong leer-linge bemeester kan word. In die derde plek is tydens die aanvoorprogram in 1989 bevind dat dit tydrowend en onprakties is om al die leerlinge diktee te laat afneem. Daarom is die eksperimen-tele klasse telkens in twee dikteegroepe verdeel en elkeen van die "spanne" het deelnemers aan-gewys wat die diktee namens hulle op die skryfbord moes onderneem. Voorts is groep A se pogings deur groep B (en andersom) geëvalueer en indien nodig is regstellings voorgestel. Voortspruitend uit die korrelatiewe bevinding van White (kyk hoofstuk 7) is dit die veronderstelling dat 'n leerling wat 'n genoteerde fout kan identifiseer en regstel, ook in staat is om die korrekte antwoord te noteer. Om die prosedure wat tydens diktee gevolg is te illustreer, word onderrigeen-heid 3 as voorbeeld geneem:

(1) Doelwit: Die konsolidering van die nootwaardes (l), (s) en (n).

(2) Dikteegroep: Die klas word in twee groepe (A en B) verdeel. Groep A noteer en groep B evalueer.

(3) Die klankstruktuur: Die leerkrag klap en verbaliseer met die ritmename die volgende ritmiese struktuur



(4) Die korrekte responsie deur 'n leerling in groep A



(5) Evaluering deur groep B en omruiling van groepe.

Tweedens is ook vir **instrumentale groepspeel** voorsiening gemaak in die eksperimentele leersekwens en veral nie-melodiese perkussie-instrumente is intensief met ander onderrigaktiwiteite soos veral (1) sang, en (2) notasieleer en bladles geïntegreer. Ten opsigte van sang funksioneer die instrumente in 'n begeleidente hoedanigheid. (Vergelyk onderrigeenheid 4, 8, 11, 13, 17, 18, 20, 26, 30, 32 en 33.) Begrippe wat met notasieleer en bladles verband hou, word deur middel van partituurspeel gekonseptualiseer. (Vergelyk die volgende onderrigeenhede (O) en ver-bandhoudende transparante (T): O2,T22; O15 en 16,T62; O21, T77; O24, T62 en O28, T77.)

Derdens verkry die **skeppende aspek** uitdrukking in aktiwiteite waartydens die leerlinge

- begeleidings skep: onderrigeenhede 5.1.3, 16.1.6, 19.1.1, 20.1.5
- frasering deur bewegings voorstel: onderrigeenheid 8.1.1

- orkestrasies beplan: onderrigeneenhede 9.1.5, 13.1.8, 26.1.8
- met alternatiewe klankkleure eksperimenteer: onderrigeneenhede 11.1.4
- vormgewing konseptualiseer: onderrigeneenhede 13.1.4, 21.1.2
- 'n volksdansie choreografeer: onderrigeneenhede 14.1.4
- met liedinhoudelikes eksperimenteer: onderrigeneenhede 21.1.1, 25.1.4, 32.1.1, en
- luisteraktiwiteite beplan: onderrigeneenhede 26.1.8, 29.1.6 en 31.1.5.

Vierdens is musiekbeluistering ter sprake en hierdie sillabuskomponent word in die eksperimentele leersekwens deur drie faktore gerig.

In die eerste plek is dit 'n erkende musiekopvoedkundige beginsel dat musiekbeluistering met aktiwiteit van die leerling se kant gepaard sal gaan. Gevolglik is die beluisteringskomponente van die eksperimentele leersekwens so ontwerp dat die leerlinge deurgaans die een of ander aktiwiteit saam met die musiek waarna geluister word, moet uitvoer. (Vergelyk byvoorbeeld die aktiwiteite in onderrigeneenhede 5, 6, 7, 17, 21 en 29.)

In die tweede plek is gehoor gegee aan die leergangvereiste wat bepaal dat musiekbeluistering moet funksioneer om aangeleerde musiekbegrippe mee in te skerp. Vir hierdie doel is aktiwiteite soos dié in onderrigeneenhede 5, 6, 8, 15, 18, 19, 21, 24, 26, 27, 30 en 31 aangesny.

In die derde instansie moes die Kodály-konteks se ingesteldheid teenoor die funksie van musiekbeluistering gerespekteer word, naamlik dat beluistering nie deur opnames oorheers word nie, maar natuurlikergewys uit sang sal voortvloei. Choksy skryf soos volg: "At what point did 'listening to music' in the classroom become synonymous with putting a needle down on a record? Whatever happened to the...teacher who used to sing to children? Singing not to have them learn a song, but to have them hear it... The child must be taught to listen critically to his own voice, to the voices of classmates, to the voice of the teacher, and to live instruments played by the teacher..." (1981:36). Ook vir hierdie soort musiekbeluistering is in die eksperimentele leersekwens voorsiening gemaak en wel in onderrigeneenhede 9, 11, 16, 20, 22, 23, 28, 32 en 33.

Die vier determinante wat uit die leergangvereistes voortspruit naamlik (1) gehoorontwikkeling, (2) instrumentale groepspel, (3) skeppende werk en (4) musiekbeluistering, word gevolglik soos aangedui in die eksperimentele leersekwens geakkommodeer.

### 6.3.2 *Determinante voortspruitend uit 'n gekonstitueerde didaktiese situasie*

'n Gekonstitueerde didaktiese situasie ontstaan wanneer daar 1) iemand is wat onderrig, 2) iemand is wat onderrig ontvang, en 3) 'n leerinhoudelike is wat oorgedra word (Duminy, 1977).<sup>1</sup>

Om 'n leerinhoudelike suksesvol tot die leerling te bring moet die leerkrag benewens 'n besondere kennis van die inhoudelike ook oor die vermoë beskik om dit na die leerling oor te dra. Landon skryf soos volg:

*"Good programs depend upon what the music-educator knows about his art and how effective he is in communicating the knowledge through the teaching-learning process" (1975:1).*

1. Verdere inligting met betrekking tot die didaktiese situasie in Van der Stoep & Van der Stoep (1975), Van der Stoep & Louw (1979) en Kruger, Trümpelmann & Meerkotter (1981).

Dit is in hierdie proses van kommunikasie tussen die leerkrag, die leerling en die leerstof dat 'n belangrike determinant in die didaktiese situasie, naamlik onderwysmedia, ter sprake kom. Die besondere belang van laasgenoemde word allerweë deur opvoedkundiges erken.

Teen dié agtergrond funksioneer onderwysmedia intensief in die eksperimentele leersekwens en hang die inskakeling daarvan ten nouste saam met die realisering van veral drie belangrike didaktiese beginsels,<sup>1</sup> naamlik die 1) aanskouings-, 2) aktiwiteits- en 3) motiveringsbeginsel.

Wat die aanskouingsbeginsel betref, gaan dit daarom dat by die betreding van nuwe kennis daar benewens die werklikheid ook voorstellings van laasgenoemde na die leerder gebring word. Polsslag, wat byvoorbeeld deur liggaamlike beweging in 'n werklike handeling ervaar is, word voorts grafies veraanskoulik. (Kyk 3.5.4.)

Met betrekking tot die aktiwiteitsbeginsel is dit die onderwysmedium se funksie om aktiewe leerlingbetrokkenheid by die leerstof te bewerkstellig sodat maksimale leer verseker kan word. Hierdie is 'n belangrike didaktiese beginsel en Yule & Steyn (1982:8) beklemtoon dit dat "*no learning takes place without some form of activity on the part of the learner*".

Ten opsigte van die motiveringsbeginsel is dit algemeen bekend dat motivering met betrekking tot die leerstof tot beter leer lei (Conradie & Du Plessis, 1980:3). Die onderwysmedium word hier ingesny om die leerlinge te boei en hulle ten opsigte van die leerstof te motiveer.

Weens ondermeer hierdie redes word in die eksperimentele leersekwens besondere prominensie verleen aan onderwysmedia en figureer veral vyf media intensief naamlik die

- (1) truprojektor
- (2) vertikale solfakolom
- (3) liedvormer
- (4) stel ritmeballe, en
- (5) kassetspeler.

Die eerste medium, die truprojektor word ingeskakel omdat die doeltreffendheid daarvan vir die onderrig van fundamentele aspekte van musiek, veral betreffende die gebied van notasieleer en blad lees, reeds in navorsingsverslae gerapporteer is (Wilson, 1971:5; Heunis, 1984:109). Die programmatuur betrek 'n gegradeerde reeks van 100 transparante wat aanpassings insluit van voorbeelde deur Daniel (1972) en Vajda (1973).

Die transparante, wat die primêre onderwysmedium in die eksperimentele leersekwens is, moet

- in die lig van die pre-simboliese notasiesistiem in hoofstuk 3.5.3.4 geïnterpreteer word.

1. Dit is beginsels wat vasgestel is deur didaktici na teoretiese sowel as empiriese studie van die didaktiese situasie en as van grondliggende belang beskou word vir enige gesonde onderrig-leeromstandigheid. Vergelyk in hierdie verband menings deur didaktici soos Duminy (1977:23 e.v), Conradie & Du Plessis (1980:3 e.v) en Yule & Steyn (1982:6 e.v).

Voortspruitend uit dié sisteem word in aanskouingsfase 1 van kind-bevatlike prente en grafiese voorstellings gebruik gemaak om die notasiebegrippe mee te konseptualiseer. Die funksie van die prente is tweeledig, naamlik eerstens om die aanvanklike bladleeservarings informeel en stimulerend aan te bied en tweedens vanweë die prentmedium se potensiaal om die abstrakte te konkretiseer.<sup>1</sup> Die transparante bevat gevolglik prente waarin handeling soos kap, knip (transparant 1), swaai, saag, buig, marsjeer en klap (transparant 2) aanskoulik voorgestel word. Dié handeling, wat deur die leerlinge nageboots word en die visueel-motoriese ervaring van polsslag ten doel het, sekvensieer na transparant 6, 7 en 8 waar die leerlinge nou in staat behoort te wees om die simbole (I) en (Σ) deur middel van die ritmename taa en saa te verklank. Ander transparante wat insgelyks in die eerste aanskouingsfase funksioneer, is

- 9 tot 12: agstenote
- 19, 20(a): tydmaat
- 24 tot 29: so-mi<sup>2</sup>
- 42 tot 45: la-so-mi
- 56, 57: so-mi-do
- 69: la-so-mi-do
- 78: mi-re-do
- 86, 87: so-mi-re-do, en
- 93: la-so-mi-re-do.

In die tweede aanskouingsfase tree die prentbeginsel al hoe meer in die agtergrond en word slegs die grafiese lynnotasie (vir nootwaardes) en die solfaletters (vir toonhoogtes) behou. Laasgenoemde twee elemente word steeds geskei terwyl die solfaletters ook op 'n oop notebalk gelees en gesing word (saam met handtekens.) Die transparante wat hierdie fase hanteer is nommers

- 31 (groepwerk), 32: so-mi (verskuifbare beginsel)
- 47 tot 49: la-so-mi
- 61: so-mi-do
- 72: la-so-mi-do
- 80: mi-re-do
- 89: so-mi-re-do, en
- 95: la-so-mi-re-do

In die derde aanskouingsfase word nootwaardes en toonhoogtes op 'n oop balk gekombineer en deur middel van ritmename en solfa geïnterpreteer. Die transparante wat vir dié doel funksioneer, is

- 35 tot 38: so-mi
- 51 tot 53: la-so-mi<sup>3</sup>
- 64: so-mi-do
- 75: la-so-mi-do

1. Na aanleiding van bevindings deur Hoban en Van Ormer (1950) sowel as Travers (1967) dat leerders kleur in prente verkies, is die oorspronklike stel transparante wat in die eksperiment gebruik is, kleurvol-dekoratief ontwerp.
2. Die melodiese mikrostrukture word vervolgens net in die dalende vorms genoteer
3. Transparant 51 bewerkstellig 'n oorgang tussen fase 2 en 3. Vergelyk in hierdie verband ook transparante 64, 75, 91 en 97.

- 82: mi-re-do
- 91 so-mi-re-do, en
- 97: la-so-mi-re-do

In die vierde en laaste aanskouingsfase word gebruik gemaak van kolnotasie op 'n oop balk. Die leerlinge moet self die toonhoogtes identifiseer en op solfa sing. Ter sprake is transparante

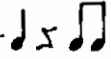
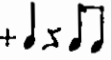
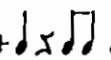
- 40: so-mi
- 54: la-so-mi
- 66: so-mi-do
- 76: la-so-mi-do
- 83: mi-re-do
- 92: so-mi-re-do, en
- 98: la-so-mi-re-do.

Nadat die vier aanskouingsfases afgehandel is, is die leerlinge voorberei vir bladles deur middel van die konvensionele musieknotasie. Die transparante wat vir hierdie doel gebruik word is nommers

- 46: so-mi
- 58: la-so-mi
- 70: so-mi-do
- 79: la-so-mi-do
- 88: mi-re-do
- 94: so-mi-re-do, en
- 99: la-so-mi-re-do

Soos reeds in hoofstuk 3.5.4 aangetoon word die begrippe wat in die ervarings-, aanskouings- en simboliseringsfases gekonseptualiseer is, voortdurend in die loop van die leerproses gekonsolideer en wel met behulp van transparante

- 13 en 14: taa (|) en saa (Σ)
- 16 tot 18: taa (|), saa (Σ) en ta-te (||)
- 20(b): taa (|), saa (Σ) en taa-aa (d)
- 21 tot 23: |Σ □ d  $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 30: |Σ □  $\frac{2}{4}$
- 33 en 34: |Σ □ d  $\frac{2}{4}$
- 39: |Σ □ d
- 41: |Σ □ d  $\frac{2}{4}$
- 50: so-mi +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 55: so-mi +  (verskuifbare beginsel)
- 59: so-mi +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 63: la-so-mi +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 67: la-so-mi + 

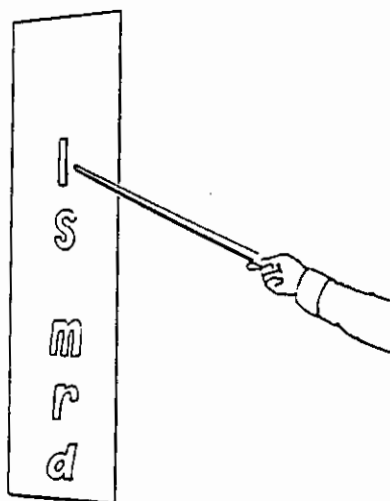
- 68:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 71: la-so-mi +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 73: so-mi-do +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 81: la-so-mi-do +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- 90: mi-re-do +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat, en
- 96: so-mi-re-do +   $\frac{2}{4}$ -tydmaat.

Daar is benewens die bostaande ses groepe transparante wat vir bladleesdoeleindes funksioneer, twee anderdoelige transparante ingesluit naamlik nommers 60 (This old man) en 74 (Old Mac-Donald). Hierdie twee transparante het die konkretisering van die twee liedinhoudelikes ten doel. In hierdie verband wys musiekopvoedkundiges soos Boardman, et al. (1975:84) en Lament (1976:300) daarop dat die prentmedium gebruik kan word om enersyds leerlingbelangstelling vir die liedinhoudelike te stimuleer, en andersyds daarvoor te sorg dat die onderskeie liedstrofes tydens die sing van hierdie kumulatiewe liedsoorte telkens in die geheue gebring word. Transparante 60 en 74 funksioneer vir dié doeleindes.

Die reeks transparante is gevolglik die primêre onderwysmedium in die eksperimentele leersekwens en funksioneer intensief in die aanskouings-, simboliserings- en konsolideringsfases van die leerproses.

Die tweede medium wat gebruik word is die vertikale solfakolom<sup>1</sup> vir die aanskoulike voorstelling van toonhoogtes in figuur 15

Figuur 15: Die vertikale solfakolom met die melodiese struktuur do-re-mi-so-la



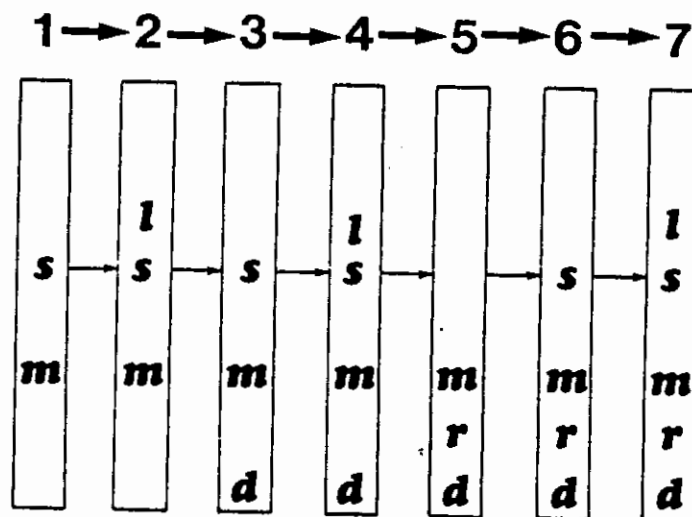
1. Hierdie medium is gebaseer op die sogenaamde *modulator* wat geassosieer word met die tonika-solfamete van John Spencer Curwen (1816-1880). Ook verwys na in McLachlan (1978:80) en Heunis (1984:58-60).

Die solfakolom is 'n gemonteerde muurkaart wat met vilt oorgetrek is<sup>1</sup> en waarop los, verwyderbare solfaletters vasgedruk word.<sup>2</sup> Op hierdie kolom word slegs die solfaletters geplaas van die melodiese mikrostruktuur wat volgens die ordeningsbeginsel in 6.2.1 (vergelyk ook figuur 16) in 'n bepaalde stadium in die leerproses aanskoulike voorstelling vereis. Die vertikale solfakolom in figuur 15, waarop die melodiese struktuur do-re-mi-so-la aangebring is, sal byvoorbeeld eers vanaf onderrigteenheid 31.1.2 geïmplementeer word. In 31.1.4 van dieselfde eenheid word dit voorts gebruik om 'n reeds bekende melodiese struktuur, naamlik s-m-r-d mee te konsolideer.

Die onderskeie melodiese mikrostrukture word deurgaans deur die leerkrag of een van die leerlinge met behulp van 'n wyserstok voorgewys en deur die leerlinge gesolmiseer.<sup>3</sup>

Die sekvens van solfastrukture wat in die loop van die 34 onderrigteenhede ingeskakel word, word in figuur 16 geïllustreer.

Figuur 16: Die sekvens van solfastrukture

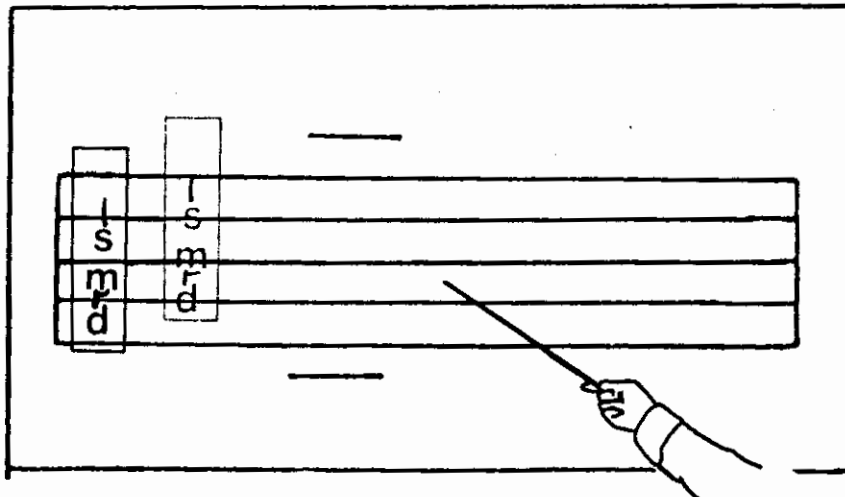


Die derde medium is die liedvormer in figuur 17

1. Grootte: 900 x 33 mm.
2. Skuurpapier wat op die agterkant van die letters geplak word, laat die demonstrasie materiaal heg kleef wanneer dit teen die bord vasgedruk word
3. Verder inligting aangaande hierdie medium kan gevind word in Heunis (1984:58-61).



Figuur 17: Die Liedvormer<sup>1</sup>



Die liedvormer is 'n kaart waarop 'n oop notebalk (met ander woorde sonder 'n sleutelteken) aangebring is. Anders as die medium wat deur Galin gebruik is, is een hulplyn bo en onder as voldoende bevind vir die doel van dié medium omdat oefeninge en wysies buite hierdie omvang onbevatlik is vir die jong leerling. Aan die linkerkant van die bord is 'n miniatuur vertikale solfakolom wat op en af geskuif kan word. Die medium word in die leerproses direk na die vertikale solfakolom ingeskakel en hanteer dieselfde melodiese strukture as wat in figuur 16 vervat is.

Die besondere waarde van die liedvormer is dat dit 'n doeltreffende

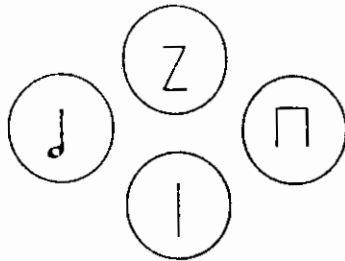
- skakeling tussen die solfavoortelling van toonhoogte en die werklike notebalk bewerkstellig<sup>2</sup>, en
- manier daarstel om die verskuifbaarheidsbeginsel waarop die stelsel van relatiewe solmiasie gegrond is, vir leerlinge aanskoulik voor te stel.

'n Vierde onderwysmedium is die stel ritmeballe in figuur 18.<sup>3</sup> Dit bestaan uit gekleurde kartonsirkels<sup>4</sup> met nootwaardes daarop wat rondom die kwartnoot as basis gegroepeer is. Die medium in figuur 18 word in die aanskouings-, simboliserings- en konsolideringsfase van die leerproses gebruik om nootwaardes en ritmiese patrone aan te dui wat deur die leerlinge met behulp van ritmename geverbaliseer word.

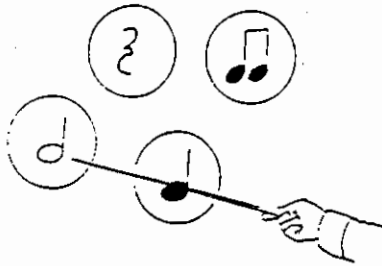
Figuur 18: Die ritmeballe

1. Pierre Galin (1786-1822) het tydens die onderrig van toonhoogtes 'n medium gebruik wat hy 'n *meloplast* genoem het. Dit was 'n groot seil waarop 'n oop notebalk met twee hulplyne bo en onder die balk geveer is. Die posisie van 'n melodie se grondnoot is aangedui, en met behulp van 'n wyserstok het Galin op hierdie meloplast wysies vir sy leerlinge gevisualiseer om te sing. Dié medium is deur Heunis (1984:62) aangepas. Die resultaat was die *liedvormer* in hierdie figuur.
2. Versuim om balknotasie parallel met die solfastelsel te gebruik, is aldus McLachlan (1978:68) een van die belangrikste redes waarom die Curwen-metode soos wat dit deur baie van sy volgelinge toegepas is, musiekopvoedkundige aansien verloor het.
3. Galin, na wie reeds verwys, het vir die konseptualisering van nootwaardes 'n medium gebruik wat bekend was as die *chronomerist*. Laasgenoemde was 'n groot kaart met tabelle van verskillende nootwaardes (in Simpson, 1976:122). Met behulp van 'n wyserstok is nootwaardes en onderverdelings daarvan aangedui en deur Galin se leerlinge as ritmename geverbaliseer. Die belangrikste kritiek teen dié medium is dat dit oorbelaai is met inligting en nie voorsiening maak vir die aanvangsonderrigsituasie waarvoor aanvanklik net enkele nootwaardes nodig is nie. Gevolglik is die eenvoudiger, meer kind-bevatlike medium in figuur 18 geïnkorporeer vir die doeleindes van die eksperimentele leersekwens.
4. Deursnit van 230 mm.

(a) Aanskouingsfase



(b) Symboliserings- en konsolideringsfases



Die vyfde onderwysmedium is die kassetspeler en magnetiese bande waarop 'n verskeidenheid geskikte musiek geprogrammeer is vir gebruik tydens musiekbeluistering en ander aktiwiteite soos die ervaring van polsslag, tydmaat en verbandhoudende aspekte.

#### 6.4 Die geïntegreerde meerdoelige onderrigehede

In die finale instansie is die (1) onderliggende filosofiese beginsels, (2) metodologiese grondvorme en (3) addisionele determinante wat voortvloei uit die leergangvereistes en 'n gekonstitueerde didaktiese situasie, in 34 meerdoelige onderrigehede geïntegreer. Dié integrasie is deur twee faktore gerig. Die onderrigehede is eerstens geformuleer rondom die seksensieel-geordende notasieleerinhoudelike soos wat dit in 6.2.4.2 ontplooi is. Laasgenoemde is die kerninhoudelike van die eksperimentele leersekwens en teoreties-intensief van aard. Elke onderrigehede is tweedens so ontwerp dat dit uit 'n aantal snel-opeenvolgende aktiwiteite bestaan waartydens die teoreties-intensiewe notasieleerinhoudelike voorafgegaan en gevolg word deur didaktiese momente van 'n meer musikaal-ontspanne aard<sup>1</sup> soos veral sang, instrumentale groepspeel, skeppende aktiwiteite en musiekbeluistering.

#### 6.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is so volledig moontlik verslag gedoen oor die werkswyse wat gevolg is om die determinante wat voortspruit uit die (a) Kodály-konteks gelykmatig te integreer met (b) 'n standaard 1- leergang in die Oranje-Vrystaat. Die gevolg van dié integrasie was die aangepaste onderrigleersekwens in bylae 3 wat binne die raamwerk van 34 meerdoelige onderrigehede gekonstrueer is en die volgende 5 hoofkenmerke bevat:

(1) Die filosofiese grondbeginsels van die Kodály-konteks word onderskryf, naamlik dat

- musiek 'n opvoedkundige noodsaaklikheid is wat vir alle skoolleerlinge toeganklik gemaak behoort te word

1. Tydens die aanvoorprogram in 1989 is bevind dat jong leerlinge nie lank teoreties-intensief kan konsentreer nie en sonder die nodige afwisseling gou belangstelling in die leerinhoudelike verloor.

- sang as die belangrikste ekspressiewe medium moet funksioneer met alle ander aktiwiteite in 'n ondersteunende hoedanigheid, en
- volksmusiek 'n funksionele rol in die leersekwens moet hê.

(2) Die metodologiese grondvorme is aangepas en

- die musiekinhoudelike met betrekking tot (a) ritme en maatslag en (b) toonhoogte is vir 'n standaard 1-klas oor 'n periode van ses maande georden
- 'n volkslied-gebaseerde liedrepertorium is saamgestel wat bestaan uit (a) egte Suid-Afrikaanse volksliedere en (b) gekomponeerde konseptualiseringsliedere
- beweging, 'n gesistematiseerde reeks ritmename, solmiasie en handtekens, asook 'n sisteem van pre-simboliese musieknotasie is as konseptualiseringstegnieke ontwikkel, en
- die notasieleerinhoudelike met betrekking tot ritme en melodiek is volgens 'n bepaalde metode sekwensieel gestruktureer.

(3) Vier determinante wat voortspruit uit die leergangvereistes is geakkommodeer naamlik (a) gehoorontwikkeling, (b) instrumentale groepspeel, (c) skeppende aktiwiteite en (d) musiekbeluistering.

(4) Om die kommunikasie tussen die leerkrag, die leerling en die leerinhoudelike te optimaliseer is prominensie verleen aan vyf onderwysmedia, naamlik die (a) truprojektor, (b) vertikale solfakolom, (c) liedvormer, (d) stel ritmeballe, en (e) kassetspeler.

(5) Al die aspekte in 1, 2, 3 en 4 hierbo is in die verloop van die 34 onderrigeneenhede op so 'n wyse geïntegreer dat die teoreties-intensiewe notasieleerinhoudelike voorafgegaan en gevolg word deur didaktiese momente van 'n meer musikaal-ontspanne aard.

Die waarde van hierdie leersekwens om die studieprobleem met betrekking tot notasieleer en bladles aan te spreek, is voorts in twee Bloemfonteinse laerskole in 'n wetenskaplik-gefundeerde eksperiment getoets.

## HOOFSTUK 7

# DIE EMPIRIES-DIDAKTIESE TOETSING VAN DIE AANGEPASTE KODÁLY-ONDERRIG-LEERSEKWENS AAN TWEE BLOEMFONTEINSE LAERSKOLE

### 7.1 Inleiding

Die probleem wat in hierdie studie aangespreek word, is *die klaarblyklike onvermoë van primêrefase-klasmusiekleerkragte om die sillabuskomponent notasieleer en bladlees betekenisvol by die Suid-Afrikaanse leerlingkorps te ontwikkel*. Daar is reeds op gewys dat die grondliggende oorsaak van die probleem moontlik metodologies van aard is. Ook is die vermoede uitgespreek dat 'n aangepaste Kodály-onderrig-leersekwens 'n geskikte metode mag wees om die probleem mee te ondervang. Gevolglik is vir dié doel 'n leersekwens ontwerp en eksperimenteel getoets. Die resultaat van die laasgenoemde eksperiment word voorts volledig bespreek met verwysing na die (1) doelstelling, (2) hipotetiese aanname, (3) teiken- en navorsingspopulasie, (4) navorsingsassistente, (5) vooraftoetsing van die eksperimentele model, (6) toetsmeganisme, (7) datastel, (8) interpretasie van die datastel en (9) navorsingsresultate.

### 7.2 Die eksperiment<sup>1</sup>

#### 7.2.1 Doelstelling

Die doel met die eksperiment was om te bepaal hoe effektief die aangepaste leersekwens is om die bladleesvaardigheidsaspekte van 'n geselekteerde navorsingsgroep te ontwikkel.

#### 7.2.2 Hipotetiese aanname

Die hipotetiese aanname was dat

- *die geselekteerde navorsingsgroepe wat deur middel van die voorgestelde leersekwens onderrig is, beter sou presteer ten opsigte van toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë as kontrolegroepe wat nie die eksperimentele intervensie ontvang het nie.*

#### 7.2.3 Die teiken-<sup>2</sup> en die navorsingspopulasie<sup>3</sup>

Die eksperiment het plaasgevind in die periode tussen 22 Januarie en 15 Junie 1990 en was beperk tot twee laerskole wat geleë is in twee verskillende Bloemfonteinse sosio-ekonomiese streke.<sup>4</sup> Die teikenpopulasie was 'n totaal van 199 standerd 1-leerlinge van wie 20 afwesig was

1. Die terminologie en statistiese tegnieke wat in die volgende verslag gebruik word, spruit voort uit resente RGN-ondersoeke op die gebied van die navorsingsmetodologie soos vervat in Snyman & Du Plessis (1987), Mouton & Marais (1989) en Schnetter (red., 1989).
2. Die totale navorsingsgroep wat ondersoek is.
3. Dié groep wat in die finale instansie verrekenbaar was.
4. Die skole is gekies op aanbeveling van J. D. Bouwer, Hoof van Musiek, Vrystaatse Onderwysdepartement. Die skole word weens anonimiteitsredes nie geïdentifiseer nie en word in die verslag slegs aangedui as skool A en skool B.

van òf die voortoets òf die natoets en daarom vir statistiese doeleindes uitgesluit moes word. Die totale navorsingspopulasie was dus 179 leerlinge wat soos volg in die twee skole versprei was:

- Skool A: 98 leerlinge as navorsingseenhede
- Skool B: 81 leerlinge as navorsingseenhede

Die navorsingspopulasie was voorts onderverdeel in sewe klasgroepe naamlik vier in skool A en drie in skool B. Die leerlinge was streng alfabeties geklassifiseer en het 'n ewekansige moontlikheid van seleksie tot enige van die klasgroepe in elk van die skole gehad.<sup>1</sup> 'n Eksperimentele klas is deur die navorser in elke skool aangewys wat die eksperimentele behandeling deur middel van die aangepaste leersekwens ontvang het. Die oorblywende vyf klasse het as kontrolegroepe opgetree en algemene klasmusiekonderrig<sup>2</sup> van hulle onderskeie onderwyseresse ontvang. Die totale getal leerlinge in die twee eksperimentele groepe was 56 (skool A:28; skool B:28) en dié in die vyf kontrolegroepe, 123 (skool A:25, 23 en 22; skool B: 27 en 26).

#### 7.2.4 Navorsingsassistente

Die eksperimentele leersekwens is onder die navorser se toesig deur vier navorsingsassistente aangebied. Laasgenoemdes was damestudente in die finalejaar Musiekopvoedkunde in die Musiekdepartement aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat en was deeglik opgelei om die leersekwens aan te bied. Twee assistente was by skool A en twee by skool B geplaas. Elkeen was vir die helfte van die eksperimentele model, d.i. 17 onderrigseenhede, verantwoordelik en die navorser het deurgaans gekontroleer dat onderrigkontinuiteit nie onderbreek is nie. Die motivering vir die gebruik van navorsingsassistente was hoofsaaklik driedig van aard.

Eerstens is die navorser se sangstem ('n tenoorstem) nie 'n geskikte onderrigmedium in 'n onderrigsituasie waarby jong leerlinge met sopraanstemme betrokke is nie.

Tweedens wou verhoed word dat die navorser se meerdere onderwyservaring die didaktiese balans van die eksperiment ten gunste van die eksperimentele model swaai.

Derdens wou bepaal word hoe onervare aspirant-klasmusiekleerkrigte wat die eksperimentele leersekwens implementeer sou presteer teenoor meer ervare onderwyseresse wat andersoortige benaderings volg.

#### 7.2.5 Voorafoetsing van die eksperimentele model

Die eksperimentele model is in 1989 aan intensiewe voorafoetsing onderwerp waartydens metodologiese probleemareas geïdentifiseer en reggestel is. In hierdie verband is ondersoek ingestel na die effektiwste maniere om die leerstof na die leerlinge te kanaliseer en aandag is veral aan aspekte soos aanbiedingstyl, lestempo en die implementering van onderwysmedia geskenk.

1. Vergelyk beperkende area 5 in hoofstuk 1.7.
2. Vir die doeleindes van hierdie studie impliseer die begrip *algemene klasmusiekonderrig* 'n klasmusieksituasie waarin geen besondere musiekopvoedkundige benadering as sodanig geïmplementeer word nie. Die leerlinge sing hoofsaaklik en notasieleer en bladles word met behulp van veral die Notepret-reeks onderrig.

## 7.2.6 Die toetsmeganisme (Kyk Bylaag 4)

### 7.2.6.1 Doel en konstruksie

Die doel met die toets was om die toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë van die navorsingspopulasie voor en na die eksperimentele periode te toets. Omdat 'n gestandaardiseerde groeptoets wat aan hierdie studie se vereistes voldoen nie in die literatuur wat bestudeer is, gevind kon word nie,<sup>1</sup> was dit nodig om 'n eie toets te ontwerp.

Soos in bylae 3 waargeneem kan word bestaan die toets uit vier kategorieë, naamlik (1) nootwaardes, (2) toonhoogtes, (3) nootwaardes en toonhoogtes gekombineer, en (4) tydmaat. Binne hierdie vier kategorieë is 'n totaal van 21 meerkeusige toetsitems ontwerp wat soos volg ingedeel is: Kategorie 1, 2 en 3 (6 items elk) en kategorie 4 (3 items). Elkeen van die toetsitems in kategorie 1, 2 en 3 bevat drie gevarieerde musikale strukture waarvan een die korrekte responsie en twee die foutiewe alternatiewe verteenwoordig.<sup>2</sup> Die konstruksie van die drie toetsitems in kategorie 4 bevat elkeen vier mate waarvan een se tydmaat foutief is. Laasgenoemde kategorie is 'n suiwer kognitiewe meting en is nie soos die ander drie kategorieë aan klankvoorbeelde gekoppel nie. Die onderskeie items is voorts deur prentjies geïdentifiseer sodat die toets minder formeel en meer bevatlik vir die jong leerlinge aangebied kon word. Onderaan die eerste bladsy van die toetsstel is voorsiening gemaak vir 'n ruimte waar die leerling sy naam, standerd en seksie, asook die skool se naam moes invul.

### 7.2.6.2 Die toetsprosedure en rasionaal

Die toetsprosedure wat gevolg is, spruit voort uit 'n bevinding van White (1963:103) dat daar 'n **besliste korrelasie bestaan tussen die vermoë om musiek van die blad te lees en die vermoë om ritmes en toonhoogtes waarna geluister word op 'n partituur te identifiseer.**

White het hierdie verwantskap eksperimenteel getoets en korrelasies van tussen 0,83 en 0,89 gemeet. Voorts staaf hy sy bevinding deur te verwys na soortgelyke resultate wat verkry is deur Curnutt (0,89), Breen (0,84) en Kirk (0,79). Die korrelasie tussen die twee gegewens blyk dus bevestig te wees en op grond van dié bevindings is 'n drieledige toetsprosedure gevolg waartydens

- 'n toetsitem geprojekteer is
- een van die strukture in die item deur die toetsbeampte verklank is,<sup>3</sup> en
- die leerlinge moes kyk, luister en na hulle mening die korrekte struktuur op hulle toetsstelle merk.

Volgens die bevinding van White sal die aantal korrekte responsies gevolglik 'n aanduiding wees van 'n betrokke leerling se bladleesvaardigheid.

Die rasionaal vir hierdie bepaalde toetsprosedure is dat individuele bladleesresponsie onmoontlik is in 'n groepsituasie waar 'n groot aantal leerlinge ter sprake is. Daarom moes 'n groep-

1. 'n Belangrike bron in hierdie verband was die studie van Burtenshaw (1983:25-57) wat 'n omvattende oorsig insluit van bestaande gepubliseerde en ongepubliseerde toetse om musikale resultate mee te meet.
2. Asmus (1981) het bevind dat toetsitems met drie keuses die betroubaarste wyse is om prestasie in hierdie soort eksperimentele situasie mee te objektiveer.
3. Die toetsitems in kategorie 1 (nootwaardes) is verklank deur die gelyktydige gebruik van ritmename en liggaamsperkussie (handklap). Kategorie 2 en 3 se items is op solfa voorgesing terwyl die leerlinge die drie items in kategorie 4 moes bestudeer en die foutiewe mate daarin identifiseer.

toetsprosedure ontwikkel word wat 'n betroubare meting van die navorsingspopulasie se individuele toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë sou verseker. Die bostaande toetsprosedure is vir dié doel geskik bevind.

#### 7.2.6.3 Konstruksiegeldigheid van die toets

Volgens Schnetler (1982:82) is 'n toetsmeganisme slegs geldig indien dit betroubare resultate kan genereer oor die verskynsel wat ondersoek word. Dit is daarom nodig dat 'n toets objektief geëvalueer moet word om die geldigheid daarvan, naamlik om te toets wat dit veronderstel is om te toets, te verseker. Burtenshaw (1983:17) beskou 'n evaluering deur 'n paneel kundige persone as geskik vir hierdie doel en meen dat "... it is highly desirable that a panel of experts should approve the objectives and their respective matching questions". Dié metode is gevolglik gebruik om die konstruksiegeldigheid van die toets te evalueer. Die toets is aan 'n paneel<sup>1</sup> voorgelê wat gevra is om te bepaal of die onderskeie toetsitems doelmatig gekonstrueer is om bladleesvaardigheid met betrekking tot die musikale gegewens in 6.2.1 te meet. Alternatiewe is oorweeg, wysigings is aangebring en die toets is as geldig aanvaar om na alle waarskynlikheid te meet wat dit beoog om te meet.

#### 7.2.6.4 Betroubaarheid van die toets

Soos in die geval van die konstruksiegeldigheidsevaluering was dit nodig om die *betroubaarheid* van die toets te evalueer. Volgens Mouton & Marais (1989:94) is dit *die mate waarin die toets na herhaalde toepassings dieselfde metings oplewer*. Nadat verskeie standaard- betroubaarheid-metingstegnieke in hierdie verband oorweeg is, is besluit op die *toets-hertoetsmetode*.<sup>2</sup> Die evaluering is onderneem in November 1989 en 'n totaal van 92 standerd 1-leerlinge het aan die toets deelgeneem. Die eerste toets is afgeneem op 5 November en die tweede 'n week daarna op 12 November 1989. Die twee toetse is geëvalueer en daarna is 'n Fortranprogram geskryf vir rekenaaranalitiese-doeleindes. Voorts is 'n datastel ontwikkel<sup>3</sup> wat deur die ISN geanaliseer is met die oog op 'n objektiewe betroubaarheidsmeting.<sup>4</sup> 'n Meervariante analise van variansie is uitgevoer om vas te stel of die voor- en natoetspunte dieselfde is. Volgens Crowther sou dit dan impliseer dat die toetse konsekwent is. Die statistiese analise het daarop gedui dat dit voorkom of daar nie fluktuasies oor tyd is nie, en dat daar 'n sterk ooreenkoms tussen die voor- en natotaaltellings van die twee toetse was. Die laasgenoemde bevinding word gestaaf deur 'n Spearman-korrelasie-koëffisiënt van 0,87.

Die toets is gevolglik as betroubaar vir die doeleindes van hierdie studie aanvaar en die eerste of voortoets is op 22 Januarie 1990 en die tweede of natoets op 15 Junie 1990 afgeneem.

#### 7.2.6.5 Aanbieding

Die toets is soos volg aangebied:

(1) 'n Toetslokaal is vooraf in gereedheid gebring en die truprojektor is opgestel.

1. Die paneel het bestaan uit C. L. Venter, B. Ackerman, N. J. Viljoen en E. Conradie, almal verbonde aan die Departement Musiek, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
2. Die gebruik van hierdie metode is voorgestel deur N. A. S. Crowther, Uitvoerende Direkteur, Instituut vir Statistiese Navorsing (ISN), Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN), Pretoria, en ook aanbeveel deur C. de W. Schoeman, Departement Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
3. Deur die Rekenaardienste, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
4. Die meting is gedoen onder leiding van N. A. S. Crowther na wie reeds verwys is. Laasgenoemde beskik oor die nodige musikale kennis wat die interdisiplinêre navorsingskommunikasie vergemaklik het.

(2) Elke leerling het 'n toetsstel ontvang en die identifiserende inligting daarop ingevul.

(3) Die toetsbeampte (die navorser) het die toetsprosedure verduidelik, naamlik dat

- die inligting op die truprojektor ooreenstem met dié op die toetsstelle
- een van die drie strukture in 'n toetsitem twee keer verklank sou word (kategorie 4 uitgesluit), en
- die leerlinge moes kyk, luister en hulle keuse aandui deur die omkringing van 'n syfer bo-aan 'n bepaalde struktuur.

Elke kategorie is voorts soos volg aangebied:

- "Kategorie 1 (nootwaardes): "Kyk na die voorbeelde langs die lampie. Ek gaan een van hulle klap en sê. Kyk, luister en maak 'n kringetjie om die syfer bokant die een wat jy gehoor het." (Item een is hier as voorbeeld geneem.)
- Kategorie 2 (toonhoogtes): "Kyk na die voorbeelde langs die koppie. Die juffrou gaan een daarvan sing. Kyk, luister en maak 'n kringetjie om die syfer bokant die een wat jy gehoor het." (Item 2 as voorbeeld.)
- Kategorie 3 (nootwaardes en toonhoogtes): "Kyk na die voorbeelde langs die handjie. Die juffrou gaan een daarvan sing. Kyk, luister en maak 'n kringetjie om die syfer bokant die een wat jy gehoor het." (Item 3 as voorbeeld.)
- Kategorie 4 (tydmaat): "Kyk na die voorbeelde langs die drie gesiggies. Die gesiggies is hartseer, want in elkeen se stukkie musiek is daar 'n verkeerde maat. Kyk of jy die verkeerde mate kan kry en maak 'n kringetjie om die syfers bokant daardie mate."

Die toetsstelle is voorts ingeneem en nagesien.

#### 7.2.6.6 Die evalueringsmetode

Die toetsstrukture in die verskillende kategorieë is op 'n ewekansige wyse geselekteer en die resultaat was die volgende memorandum wat vir beide die voor- en natoets gegeld het:

- Kategorie 1: 3 1 2 3 2 1
- Kategorie 2: 1 2 2 3 1 2
- Kategorie 3: 2 1 3 2 1 2
- Kategorie 4: 3 4 3

Vir die nasien van die toetse is van maskers gebruik gemaak wat korrespondeer met die korrekte responsies in die bostaande memorandum. Vir elke korrekte responsie in kategorie 1, 2 en 3 is een punt toegeken en vir die drie toetsitems in kategorie 4 twee punte elk. Die totale aantal moontlike punte was dus 24.

Nadat die toetse geëvalueer is, is die inligting tot 'n datastel verwerk.

#### 7.2.7 Die datastel

Die data wat uit die evaluering van die toetse voortgespruit het, is vervat in vier tabelle. (Kyk tabel 9.1, 10.1, 11.1 en 12.1).<sup>1</sup> Elkeen van dié tabelle is selfverklarend en

- word geïdentifiseer deur die verteenwoordigende kategorie
- klassifiseer die twee skole (A en B)

<sup>1</sup> Die funksie van die kleiner tabelle is interpretatief van aard en word in 7.2.8.1 hierna verklaar.



- lys die leerlinge as navorsingseenhede (NE)
- groepeer die navorsingsgroepe (eksperimenteel: E en kontrole: K)
- verskaf die prestasies uit 'n totaal van 6 punte per kategorie wat deur die individuele leerlinge behaal is tydens die voor- (V) en natoetse (N), en
- dui die gemiddelde (Gem.) prestasies aan van die afsonderlike navorsingsgroepe.

### 7.2.8 Interpretasie van die datastel

#### 7.2.8.1 Interpretatiewe doelwit en afgrensing

Die belangrikste interpretatiewe doelwit was die toetsing van die hipotetiese aanname in 8.2.2 naamlik

- *die mate waarin die eksperimentele navorsingsgroepe beter, al dan nie, gepresteer het ten opsigte van toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë as die kontrolegroepe wat nie die eksperimentele behandeling ontvang het nie.*

Slegs kerngegewens wat direk met hierdie doelwit verband hou, is geïnterpreteer en die interpretasie is gevolglik afgegrens tot die gemiddelde prestasieverskille tussen

- die totale eksperimentele populasie wat bestaan uit 56 leerlinge d.w.s. 28 in skool A en 28 in skool B, en
- die totale kontrolepopulasie wat bestaan uit 123 leerlinge d.w.s. 70 in skool A en 53 in skool B.

Vir hierdie doel word die vyf reduksietabelle 9.2, 10.2, 11.2, 12.2 en 13 gebruik om telkens die gemiddelde prestasies van die twee eksperimentele groepe (voorts na verwys as die eksperimentele groep) en dié van die vyf kontrolegroepe (voorts na verwys as die kontrolegroep) vanuit die datastel vir bespreking te reduseer.

#### 7.2.8.2 Interpretatiewe tegnieke

Nie-parametriese toetse is vir die interpretasie van die prestasieverskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep gebruik. Daar is getoets of

- elke veranderlike binne 'n bepaalde navorsingsgroep individueel verbeter het, en
- die eksperimentele groep 'n beduidend groter verbetering as die kontrolegroep ondergaan het.

Vir die voor- en navergelykings is die *Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test* gebruik en vir die vergelykings tussen groepe die *Mann-Whitney Test*.<sup>1</sup> 'n Nulhipotese is as uitgangspunt geneem naamlik

- dat die gemiddelde van die eksperimentele groep (Gem. E) gelyk sal wees aan die gemiddelde van die kontrolegroep (Gem. K).

### 7.2.9 Resultate voortspruitend uit die rekenaaranalise

In die algemeen gesien is hoogs beduidende ( $p < 0,01$ ) verskille waargeneem tussen die voor- en natoetsing vir elke veranderlike binne die onderskeie groepe. Tussen die groepe is gevind dat die verbetering by die eksperimentele groep eweneens hoogs beduidend ( $p < 0,01$ ) meer was as by die kontrolegroep.

Die nulhipotese, naamlik  $H_0: \text{Gem. E} = \text{Gem. K}$  is gevolglik as  $p < 0,01$  verwerp.

1. Die analise is uitgevoer deur J. M. van Zyl, Departement Wiskundige Statistiek, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Hierdie aanname word bevestig deur 'n gereduseerde weergawe van die analise wat vervolgens aan die orde gestel word. Tydens dié interpretasie word

- (1) 'n bepaalde kategorie se datastel<sup>1</sup> tabulêr aangebied
- (2) kerngegewens vanuit die datastel met behulp van 'n reduksietabelle<sup>2</sup> aangebied
- (3) die gereduseerde gegewens woordeliks geïnterpreteer, en
- (4) die eindresultaat grafies aanskoulik voorgestel.

In prosedures 2, 3 en 4 word die onderskeie prestasies ook in persentasies geïnterpreteer. Alhoewel die datastel- en interpretasiewaardes moontlik ongebalanseerd mag vertoon, is hierdie gebruik van persentasies in 'n ondersteunende interpretatiewe hoedanigheid statisties geregverdig en sou die gebruik van moontlike alternatiewe waardes nie beduidend anderse verskille genereer nie.<sup>3</sup>

### 7.2.9.1 Die resultaat met betrekking tot kategorie 1: nootwaardes.

Tabel 9.1 Die datastel

KATEGORIE 1: NOOTWAARDES														
SKOOL A							SKOOL B							
NAVORSINGSGROEPE							NAVORSINGSGROEPE							
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
1	3	5	4	4	2	3	5	2	4	6	4	5	3	5
2	4	6	5	6	4	5	5	5	4	6	3	4	3	4
3	4	6	2	3	5	5	3	4	5	6	6	6	4	4
4	4	6	4	6	4	6	4	5	4	5	3	5	3	4
5	3	6	4	5	4	5	3	4	5	6	2	3	4	5
6	4	6	2	4	3	3	4	4	4	5	3	5	3	6
7	4	6	3	4	4	3	3	4	3	6	0	1	4	5
8	4	6	3	6	4	5	3	6	4	6	5	2	3	3
9	4	6	3	4	4	5	4	6	4	6	3	5	5	5
10	3	4	2	6	3	5	3	3	3	6	3	4	3	4
11	4	6	5	5	3	5	3	6	3	6	4	4	5	5
12	3	6	2	3	4	4	4	4	2	5	4	6	4	5
13	3	6	5	5	3	5	5	6	4	6	5	3	3	4
14	3	6	5	6	4	3	4	6	4	6	6	5	3	4

1. Dit is die datastel wat na die evaluering van die toetse in 8.2.6.5 ontwikkel is.
2. Die waardes wat in die reduksietabelle aangebied word, is dié wat uit die Van Zyl-analise voortgespruit het.
3. Soos bevestig deur D. J. de Waal en J. M. van Zyl, Departement Wiskundige Statistiek, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

KATEGORIE 1: NOOTWAARDES														
SKOOL A									SKOOL B					
NAVORSINGSGROEPE									NAVORSINGSGROEPE					
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
15	3	5	3	6	4	5	3	5	4	6	4	5	5	6
16	5	6	5	5	3	4	4	4	4	6	3	4	4	6
17	3	6	4	5	5	6	3	5	4	6	6	6	2	4
18	4	6	4	6	4	4	3	4	3	6	5	6	4	5
19	3	6	5	6	5	4	5	5	5	6	5	6	2	3
20	2	5	2	6	1	2	5	6	5	6	5	5	3	6
21	3	4	2	6	3	4	3	6	3	6	4	5	4	4
22	3	4	3	3	3	5	4	6	5	6	3	3	3	6
23	4	6	4	3	5	6			4	6	5	5	4	5
24	4	6	3	5					4	6	2	4	2	5
25	4	6	3	6					4	5	5	3	4	5
26	4	6							4	6	1	5	4	5
27	3	5							4	6	4	3		
28	1	6							4	6				
Gem	3,4	5,6	3,5	4,7	3,6	4,4	3,8	4,8	3,9	5,9	3,8	4,4	3,5	4,7

Tabel 9.2: Datareduksie

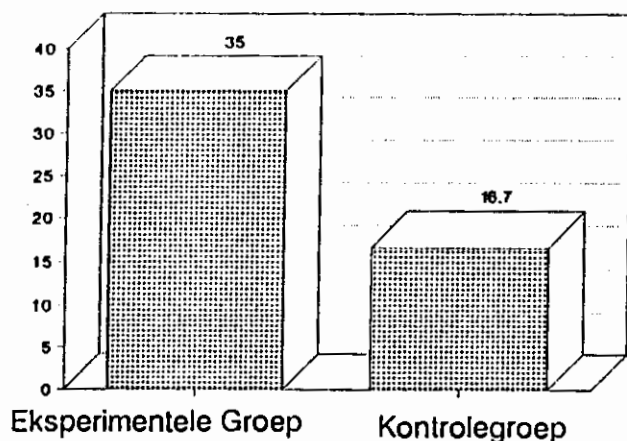
Skool	Eksperimentele Groep				Kontrolegroep		
	E	V		N	V		N
A		E	3,4		5,6	K1	
	K2			3,6		4,4	
	K3			3,8		4,8	
B	E	3,9	5,9	K1	3,8	4,4	
				K2	3,5	4,7	
Gem.		3,7	5,8		3,6	4,6	
%		61,7	96,7		60,0	76,7	
Verbetering	35,0%			16,7%			
Verskil	+18,3%			-			

In die tabel kan waargeneem word dat die eksperimentele groep beduidend beter presteer het as die kontrolegroep

Die gemiddelde verbetering van die eksperimentele groep is vanaf V:3,7 (61,7%) tot N:5,8 (96,7%), d.i. 35,0%, en dié van die kontrolegroep vanaf V:3,6 (60%) tot N:4,6 (76,7%) met ander woorde, 16,7%. Die prestasieverskil is gevolglik 18,3% ten gunste van die eksperimentele groep.

Hierdie verskil word grafies voorgestel in figuur 19.

Figuur 19: Prestasieverskil: nootwaardes



Die afleiding is gevolglik dat

- alhoewel beide die eksperimentele sowel as die kontrolegroep vordering getoon het met betrekking tot die waarneming van nootwaardes, die eksperimentele groep beduidend beter presteer het.

#### 7.2.9.2 Die resultaat met betrekking tot kategorie 2: toonhoogtes

Tabel 10.1: Die datastel

KATEGORIE 2: TOONHOOGTES														
SKOOL A									SKOOL B					
NAVORSINGSGROEPE									NAVORSINGSGROEPE					
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
1	4	6	5	6	2	5	5	6	4	5	3	4	3	3
2	4	6	4	4	5	6	3	5	3	5	3	3	3	4
3	2	5	4	1	4	4	4	5	5	6	6	6	2	2
4	5	6	5	6	3	5	3	5	1	6	5	3	2	3
5	4	6	3	4	4	6	3	4	4	6	3	4	2	4
6	4	6	4	5	4	6	3	4	5	6	4	6	3	3
7	1	5	4	6	2	5	4	5	4	6	4	2	4	5
8	3	6	2	5	5	4	5	6	4	6	3	3	3	2
9	3	6	3	4	3	6	2	4	1	6	2	1	3	4

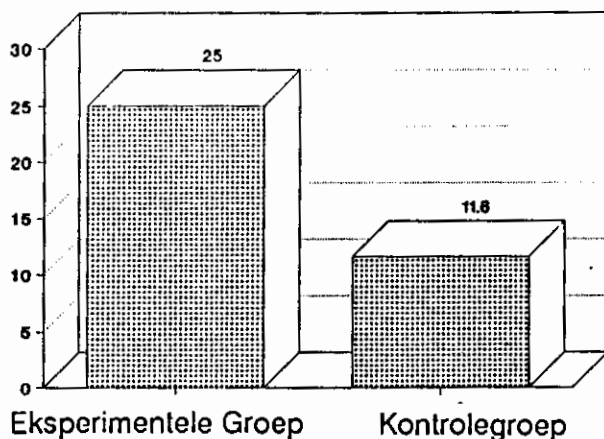
KATEGORIE 2: TOONHOOGTES														
SKOOL A									SKOOL B					
NAVORSINGSGROEPE									NAVORSINGSGROEPE					
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
10	4	6	4	6	2	5	2	5	4	6	4	2	2	3
11	5	6	5	4	2	4	4	6	3	6	4	4	2	3
12	1	4	3	4	4	6	5	4	1	5	5	6	2	0
13	3	6	5	3	4	6	4	3	2	6	1	2	6	3
14	4	6	4	4	4	5	4	4	3	6	2	4	2	3
15	3	6	4	6	3	5	5	6	4	6	1	3	3	5
16	1	5	4	6	5	6	5	6	2	6	5	2	2	3
17	2	5	4	6	4	6	4	5	3	6	2	3	3	4
18	5	6	4	4	3	4	4	5	3	6	3	4	2	0
19	3	5	5	6	3	6	2	4	0	5	4	4	0	2
20	4	6	4	6	3	3	4	6	1	6	4	2	3	4
21	3	6	4	3	5	4	5	6	3	6	4	3	4	1
22	3	5	3	3	4	6	4	3	2	6	2	2	2	4
23	3	6	3	4	3	6			3	6	2	4	4	4
24	4	6	5	4					5	6	1	3	2	1
26	2	5							0	6	1	1	5	2
27	4	6							4	6	2	1		
28	3	6							3	6				
Gem	3,3	5,7	3,9	4,6	3,5	5,2	3,8	4,9	2,8	5,8	3,0	3,1	2,7	2,9

Tabel 10.2: Datareduksie

Skool	Eksperimentele Groep			Kontrolegroep		
		V	N		V	N
A	E	3,3	5,7	K1	3,9	4,6
				K2	3,5	5,2
				K3	3,8	4,9
B	E	1,2	3,8	K1	3,0	3,1
				K2	2,7	2,9
Gem.		3,1	5,8		3,4	4,1
%		51,7	96,7		56,7	68,3
Verbetering	25,0%			11,6%		
Verskil	+13,0%			-		

Die eksperimentele groep het die beste presteer en tellings behaal van V:3,1 (51,7%) en N:5,8% (96,7%). Dit is 'n verbetering van 25%. Hierteenoor het die kontrolegroep presteer met V3,4 (56,7%) en N4,1 (68,3%) wat 'n geringe verbetering van 11,6% is. Die eksperimentele groep het gevolglik 13% beter gevaar as die kontrolegroep. Hierdie verskil word geïllustreer in figuur 20

Figuur 20: Prestasieverskil: toonhoogtes



Die afleiding is dat

- albei groepe verbeter het, maar dat die eksperimentele groep duidelik beter presteer het as die kontrolegroep.

### 7.2.9.3 Die resultaat met betrekking tot kategorie 3: nootwaardes en toonhoogtes

Tabel 11.1: Die datastel

KATEGORIE 3 : NOOTWAARDES/TOONHOOGTES														
SKOOL A									SKOOL B					
NAVORSINGSGROEPE									NAVORSINGSGROEPE					
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
1	4	4	4	5	2	4	4	5	3	1	4	3	1	2
2	5	6	2	4	4	6	4	5	3	4	3	3	3	4
3	0	5	2	3	3	4	2	4	4	5	1	5	5	3
4	3	5	4	5	5	3	3	2	3	4	1	4	3	5
5	5	6	4	4	4	4	3	4	3	5	1	3	3	3
6	4	5	3	5	4	6	4	3	4	5	2	5	3	3
7	0	6	4	5	3	4	4	3	4	4	1	2	3	3
8	3	6	2	3	4	4	3	4	2	2	2	3	2	3
9	3	5	3	3	4	4	4	3	2	2	1	6	2	4
10	3	5	4	4	2	4	5	5	2	2	3	1	1	2
11	4	6	3	6	2	3	5	5	2	2	3	3	2	1
12	3	5	1	2	3	4	5	5	3	1	4	1	0	4

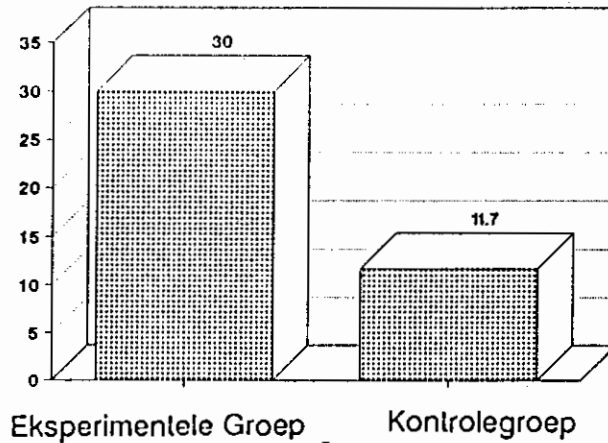
KATEGORIE 3: NOOTWAARDES/TOONHOOGTES														
SKOOL A									SKOOL B					
NAVORSINGSGROEPE									NAVORSINGSGROEPE					
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
13	4	4	2	3	2	6	2	4	3	4	3	1	3	5
14	3	6	4	5	4	3	4	6	0	5	3	5	3	3
15	3	5	3	4	5	5	2	6	3	6	3	3	4	2
16	2	5	4	5	3	4	4	6	3	6	1	2	2	2
17	3	6	4	3	3	6	3	4	3	4	3	1	3	3
18	4	5	3	4	3	3	3	5	3	6	4	5	2	3
19	3	6	3	2	2	4	4	5	3	4	2	5	3	3
20	5	5	3	6	4	4	2	4	3	5	0	3	3	5
21	4	5	3	5	4	3	4	5	2	6	3	3	3	5
22	2	4	3	3	3	6	3	2	3	5	3	3	4	2
23	3	5	2	3	4	6			2	5	4	3	4	4
24	4	5	2	5					2	5	3	1	2	0
25	3	4	5	4					3	4	1	3	1	1
26	2	5							2	4	3	2	4	4
27	4	5							1	6	2	0		
28	2	6							3	4				
Gem	3,1	5,2	3,1	4,0	3,3	4,3	3,5	4,3	2,6	4,1	2,4	2,9	2,7	3,0

Tabel 11.2 Datareduksie

Skool	Eksperimentele Groep				Kontrolegroep			
	E	V		N	K1	V		N
A		E	3,1			5,2	K1	
	K2			3,3				4,3
				K3	3,5			4,3
B	E	1,2	3,8		K1	2,4		2,9
				K2		2,7		3,7
Gem.		2,9	4,7			3,0		3,7
%		48,3	78,3		50,0		61,7	
Verbetering	30,0%				11,7%			
Verskil	+18,3%				-			

Volgens die data in tabel 11.2 het die eksperimentele groep die beste presteer en met 30,0% verbeter vanaf V:2,9 (48,3%) tot N:4,7 (78,3%). Die kontrolegroep se verbetering was slegs 11,7% vanaf V:3,0 (50,0%) tot N:3,7 (61,7%). Dus het die eksperimentele groep 18,3% beter presteer as die kontrolegroep. Figuur 21 toon hierdie prestasieverskil.

Figuur 21: Prestasieverskil: nootwaardes/toonhoogtes



Dit kan afgelei word dat

- alhoewel albei groepe verbeter het, die verbetering van die eksperimentele groep aansienlik meer beduidend was as dié van die kontrolegroep.

7.2.9.4 Die resultaat met betrekking tot kategorie 4: tydmaat

Tabel 12.1: Die datastel

KATEGORIE 4: TYDMAAT														
SKOOL A							SKOOL B							
NAVORSINGSGROEPE							NAVORSINGSGROEPE							
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
1	0	4	2	6	0	0	0	0	0	4	0	2	2	2
2	0	6	2	2	2	6	0	0	2	4	0	2	2	4
3	0	6	0	0	0	0	0	4	2	4	4	6	2	2
4	0	4	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0
5	0	6	0	2	2	0	0	0	0	6	2	0	0	2
6	0	6	0	4	2	4	4	0	0	4	0	0	0	2
7	4	6	2	0	4	2	4	2	0	4	4	2	2	2
8	0	6	0	0	0	4	2	0	2	4	2	2	2	0
9	0	4	0	0	0	4	0	0	0	2	4	6	2	0
10	4	6	0	2	0	0	0	0	2	2	0	0	4	4
11	0	6	0	0	0	2	0	0	0	4	4	4	0	2
12	0	4	0	0	4	0	0	0	2	2	4	4	2	2



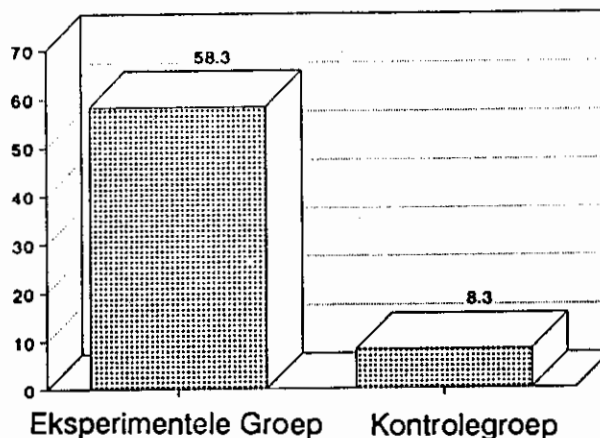
KATEGORIE 4: TYDMAAT														
SKOOL A									SKOOL B					
NAVORSINGSGROEPE									NAVORSINGSGROEPE					
NE	E		K1		K2		K3		E		K1		K2	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
13	0	6	2	2	0	2	0	0	0	2	4	4	2	2
14	0	4	4	6	4	2	0	2	4	4	2	0	4	2
15	0	6	0	0	4	4	0	2	4	6	0	0	2	0
16	4	4	2	0	2	4	2	4	4	6	2	4	4	2
17	2	6	0	0	0	2	0	4	0	2	0	2	0	4
18	0	4	0	0	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0
19	2	6	0	0	0	0	2	4	0	4	2	0	2	0
20	0	6	0	0	0	0	0	0	2	2	4	4	2	2
21	0	6	0	0	2	4	4	4	2	2	2	2	0	2
22	0	2	0	2	0	2	0	2	2	6	4	6	0	0
23	0	2	2	2	0	2			0	6	2	0	4	2
24	2	6	0	0					2	6	0	2	2	2
25	2	6	0	2					0	2	0	0	0	4
26	0	6							0	2	0	0	4	4
27	0	6							0	4	2	2		
28	0	6							4	6				
Gem	0,7	5,2	0,6	1,2	1,1	2,2	0,8	1,4	1,2	3,8	1,8	2,0	1,7	1,8

Tabel 12.2: Datareduksie

Skool	Eksperimentele Groep				Kontrolegroep		
	E	V		N	K1	V	
A		E	0,7	5,2		5,2	K1
	K2				1,1		2,2
	K3				0,8		1,4
B	E	1,2	3,8	3,8	K1	1,8	2,0
					K2	1,7	1,8
Gem.		1,0	4,5	4,5	1,2	1,7	
%		16,7	75,0	75,0	20,0	28,3	
Verbetering	58,3%				8,3%		
Verskil	+50%				-		

Volgens tabel 12.2 het die eksperimentele groep die beste prestasie behaal deur met 58,3% te verbeter vanaf V:1,0 (16,7%) tot by N:4,5 (75,0%). Die kontrolegroep het baie swakker gevaar met 'n geringe verbetering van 8,3% vanaf V:1,2 (20,0%) tot N:1,7 (28,3%). Soos in figuur 22 gesien kan word, is dit 'n baie beduidende prestasieverskil van 50,0% ten gunste van die eksperimentele groep.

Figuur 22: Prestasieverskil: tydmaat



Uit die bostaande inligting kan die afleiding gemaak word dat

- die verbetering van die eksperimentele groep baie beduidend was en dié van die kontrolegroep feitlik onbeduidend.

#### 7.2.9.5: Die globale resultaat met betrekking tot al vier kategorieë

Die twee navorsingsgroepe se onderskeie prestasies ten opsigte van die toets as 'n geheel is saamgevat in tabel 13.

Tabel 13: Die globale resultaat met betrekking tot al vier kategorieë

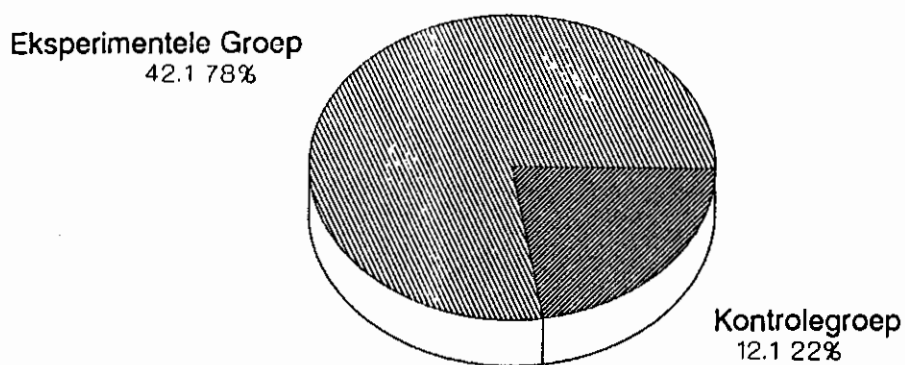
Kategorieë		Navorsingsgroepe				
		Eksperimenteel		Kontrole		
		V	N	V	N	Totaal
1	Nootwaardes	3,7	5,8	3,6	4,6	6
2	Toonhoogtes	3,1	5,8	3,4	4,1	6
3	Nootwaardes/ Toonhoogtes	2,9	4,7	3,0	3,7	6
4	Tydmaat	1,0	4,5	1,2	1,7	6
Totaal		10,7	20,8	11,2	14,1	24
%		44,6	86,7	46,7	58,8	100

In tabel 13 kan waargeneem word dat die waarnemingsvlak van die navorsingspopulasie as hoogs homogeen in die voortoetse gereflekteer word. Die verskil is trouens 'n onbeduidende variant van slegs V:0,5 (0,1%). Dit is daarom besonder beduidend dat die eksperimentele groep verbeter het

met 42,1% vanaf V:10,7 (44,6%) tot N:20,8 (86,7%) teenoor die kontrolegroep wat met slegs 12,1% kon verbeter vanaf V:11,2 (46,7%) tot N:14,1 (58,8%).

Hierdie betekenisvolle prestasieverskil kan gesien word in figuur 23.

Figuur 23: Die globale prestasieverskil



Die afleiding wat gemaak kan word is dat

- die eksperimentele groep in die toets as 'n geheel beduidend beter presteer het as die kontrolegroep.

### 7.3 Samevatting

Samevattend kan gestipuleer word dat

(1) albei die navorsingsgroepe se toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë vanaf 'n homogene basis verbeter het tydens die eksperimentele periode, maar dat

(2) die eksperimentele groep in sowel die afsonderlike kategorieë as die toets in die geheel, beter presteer het as die kontrolegroep.

Die navorsingshipotese in 7.2.2 is gevolglik positief bewys daarin dat

- die eksperimentele navorsingsgroep wat die eksperimentele behandeling deur middel van die aangepaste Kodály-onderlig-leersekwens ontvang het, se toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë beduidend meer verbeter het as die kontrolegroep wat nie die eksperimentele intervensie ondergaan het nie.

## 7.4 Gevolgtrekkings en aanbevelings

Die gevolgtrekkings waartoe gekom is, word voorts aan die orde gestel.

### 7.4.1 Gevolgtrekkings

Die vier kern hipotetiese aannames wat die studie gerig het (kyk 1.3) is bevestig naamlik dat die Kodály-konteks

(1) 'n geskikte metodologie daarstel om probleme rakende toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë in klasmusiekverband mee aan te spreek

(2) aanpasbaar is en gebruik kan word in verskillende musiekopvoedkundige omstandighede

(3) geïntegreer kan word by die junior primêrefase- klasmusiekbestel in die Oranje-Vrystaat, en

(4) as 'n aangepaste eksperimentele model beduidend beter resultate gelewer het met betrekking tot die ontwikkeling van toonduur, toonhoogte- en tydmaatwaarnemingsvermoë by 'n eksperimentele leerlinggroep as by kontrolegroepe wat nie die eksperimentele intervensie ondergaan het nie.

### 7.4.2 Aanbevelings

Na aanleiding van die studie se resultate word aanbeveel dat

(1) klasmusiek 'n volwaardige vakstatus in skole sal verkry

(2) die Vrystaatse Onderwysdepartement dit ernstig sal oorweeg om die Kodály-konteks te implementeer in die primêrefase-klasmusiekpraktyk van dié provinsie

(3) verdere navorsing onderneem word om volledige aangepaste leersekwense vir die hele primêre fase te ontwikkel

(4) indiens-opleidingskursusse georganiseer word om aan leerkragte opleiding te gee met betrekking tot die filosofiese beginsels en metodologiese grondvorme van die Kodály-konteks en die betekenisvolle implementering van laasgenoemde in die klasmusiekpraktyk

(5) musikale geletterdheid en die gepaardgaande ontwikkeling van die leerlingkorps se bladleesvaardigheid as musiekopvoedkundige prioriteite aanvaar word

(6) tersiêre inrigtings daarop ingestel moet wees om die algemene sangvermoë van aspirant klasmusiekleerkragte optimaal te ontwikkel

(7) populêre musiek sonder intrinsieke betekenis nie in die klasmusieksituasie gebruik word nie en volksmusiek meer intensief ingeskakel word

(8) navorsingsprojekte onderneem word om die groot Suid-Afrikaanse volksmusiekverskeidenheid vir musiekopvoedkundige doeleindes te klassifiseer

(9) gestandaardiseerde toetse spesifiek vir klasmusiekdoeleindes ontwikkel sal word om didaktiese resultate mee te objekteer, en

(10) indringende navorsing gedoen sal word ten opsigte van die effektiwiteit van die Kodály-konteks in 'n multi kulturele onderwysbestel.

#### 7.4.3 *Slotopmerking*

Voortspruitend uit dié studie se navorsingsresultate word die Kodály-konteks geponeer as 'n geskikte benadering vir die ontwikkeling van musikale geletterdheid in die junior primêrefase-klas-musiekpraktyk in die Oranje-Vrystaat.

## BRONNELYS

**Adám, J. 1965**

The influence of folk music on public musical education in Hungary  
*Studia Musicologia*, vol. 7, deel 1-4, pp. 10-18

**Abel-Struth, S. 1985**

*Zoltán Kodály: Wege zur Musik*  
*Musica*, vol. 39: 1, pp. 61-62

**Allen, P. 1976**

*Kodály interest you in Kodály?*  
*The Canadian Music Educator*, vol. 17:2, pp. 3-5

**Apel, W. 1970**

*Harvard dictionary of music*  
London: Second edition: Heineman Educational

**Asmus, E.P. 1981**

*The effect of altering the number of choices per item in test statistics: Is three better than five?*  
*Council of Research in Music Education*, pp. 1, 14-15

**Austin, W.W. 1966**

*Music in the twentieth century*  
London: Dent & Sons

**Bachman, T. 1968**

*Music reading and writing*  
Newton: Kodály Center of America

**Bachman, T. 1969**

*The Kodály method in the primary grades*  
*PMEA News*, pp. 7-9

**Bacon, D. 1969**

*Controversy on Kodály*  
*Music Educators Journal*, vol. LVI nr. 1, Sept., pp. 3-4, 6-8, 11-16

**Bacon, D. 1969**

*Kodály and Orff: report from Europe*  
*Music Educators Journal*, vol. 55, nr. 8, April, pp. 53-56

**Bacon, D. 1969**

*On using Orff with Kodály*  
*Musart*, vol. XXI, part 5, April/May, pp. 45-47

**Bacon, D. 1970**

*Kodály and/or Orff*  
*Music Educators Journal*, vol. LVI, nr. 8, April, pp. 17-18

**Bacon, D. 1970**

*The Kodály method*  
*Musart*, vol. 22, April/May, p. 12

**Bacon, D. 1971**

*The why of Kodály*  
*Music Journal*, vol. XXIX, nr. 7, pp. 26-27, 45-50

**Bacon, D. ( red.) 1973**

*Teaching music at beginning levels through the Kodály concept*  
Massachusetts: Kodály Musical Training Institute

- Bacon, D. 1974** (ongepubliseerd)  
*Kodály illusions - are they delusions?*  
 (Lesing) Maryland Music Educators Convention, April 27
- Bacon, D. 1980** (ongepubliseerd)  
 Kodály's training: musicality or gymnastics?  
 (Lesing) Organisation of American Kodály Educators, University of Indiana, February 28 - March 2
- Bacon, D. 1981** (ongepubliseerd)  
*Kodály in the context of the eighties*  
 KCA Annual Open House, March 21
- Bacon, D. 1982** (ongepubliseerd)  
 The adaptation of Kodály's concept of music education in America  
 Lesing, Tenth International Kodály Seminar, Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music, Kecskemét, Hungary
- Bacon, D. 1983** (ongepubliseerd)  
 Kodály's message: unsuspected Gold  
 Lesing, OAKE Conference, Seattle, Washington, March 12
- Ban, L. 1981**  
*Kodály principles revisited*  
 Australian Journal of Music Education (kyk International Journal of Music Education), nr. 28, April, pp. 61-63
- Baxter, M.L. 1966**  
*Kodály and music education*  
 Boosey & Hawkes Newsletter, vol. 1, deel 3
- Beechey, G. 1983**  
 Zoltán Kodály 1882-1967: Vocal and choral composer  
 Musical Opinion, January, vol. 106, pp. 101-105
- Belalev, V. 1965**  
*Folk music and the history of music*  
 Studio Musicologica, vol. VII, pp. 19-
- Bentley, A. 1959**  
*Fixed or movable doh*  
 Journal for Research in Music Education, Fall, 1959, vol. 7, nr. 2, pp. 163-168
- Bentley, A. 1975**  
*Music in education - a point of view*  
 Windsor, England: NFER Publishing
- Bergethon, B. & Boardman, E. 1963**  
*Musical growth in the elementary school*  
 New York: Holt, Rinehart & Winston
- Bice, J. 1969**  
*Kodály's teachings widely accepted here*  
 Boosey & Hawkes Newsletter, vol. 3, part 2
- Boardman, E., Landis, B. & Andress, B. 1975**  
*Exploring music*  
 New York: Holt, Rinehart & Winston
- Bónis, F. (red.) 1974**  
*The selected writings of Zoltán Kodály*  
 London: Boosey & Hawkes
- Teksverwysings na:  
 - *Childrens' choirs, 1929*  
 - *Music in the kindergarten, 1940*

- *Hungarian music education, 1945*
- *The role of folksong in Russian and Hungarian music, 1946*
- *A hundred year plan, 1947*
- *Childrens' games, 1950*
- *Ancient tradition - today's musical life, 1951*
- *Who is a good musician?, 1953*
- Bonis, F. 1983**  
*Zoltán Kodály: A Hungarian master of neo-classicism*  
*Studio Musicologica, vol. 25, deel 1-4, pp. 73-91*
- Boszormenyi-Nagy, B. 1968**  
*The Kodály legacy*  
*Clavier, vol. VII, part 6, pp. 17-17*
- Bouws, J. 1970**  
*John Ashley en die vernuwning van die negentiende-eeuse sangonderwys*  
*Kaapstad: Kwartaalblad van die Suid-Afrikaanse Biblioteek, deel XXIV, nr. 3*
- Bray, K. 1978**  
*A Canadian adaptation of Kodály's music education*  
*Proceedings, June, pp. 261-268*
- Burkart, A. E. ( red.) 1975**  
*Singing games*  
*Indiana: Keeping Up With Music Education*
- Brunner, J. 1978**  
*Learning the mother tongue*  
*Human nature, vol. 1, September, pp. 42-49*
- Burmam, D. 1982**  
*German and English music educationists*  
*Music Teacher, vol. 61, nr. 7, July, pp. 12-17*
- Burtenshaw, L. J. 1983**  
*The construction and validation of a criterion-referenced test to measure the musical outcomes of the upper elementary school*  
*Boulder: University of Colorado. Thesis*
- Chandler, M. 1966-67**  
*Towards a national music consciousness*  
*Composer, nr. 22, September, pp. 9-12,*
- Choate, R.A. ( red.) 1968**  
*Documentary report of the Tanglewood Symposium*  
*Music Educators National Conference, Washington, pp. 139*
- Choksy, L. 1969**  
*Kodály: in and out of context*  
*Music Educators Journal, vol. LV, nr. 8, April, pp. 57-59*
- Choksy, L. 1974**  
*The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult*  
*Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall*
- Choksy, L. 1975**  
*The universality and specificity of the Kodály method*  
*Kodály Envoy, vol. 2, nr. 3, December, pp. 6-10*
- Choksy, L. 1977**  
*American folk songs and music education*  
*Kodály Envoy, vol. 4, nr. 2, November, pp. 1-4*



- Choksy, L. 1977**  
*Choosing folk songs for teaching*  
 Kodály Envoy, vol. 4, nr. 2, November, p. 9
- Choksy, L. 1981**  
*The Kodály context: creating an environment for musical learning*  
 Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Choksy, L. 1986 (red.)**  
*Teaching music in the twentieth century*  
 Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Colwell, R.J. 1971**  
*Musical achievement: difficulties and directions in evaluation*  
 Music Educators Journal, vol. 57, nr. 8, April, pp. 41-83
- Comte, M.M. 1982**  
*Music in the early childhood years: part 2 - contributions of some prominent music educators*  
 Australian Journal of music education, nr. 30, April
- Conradie, P. J. & Du Plessis, P. G. 1980**  
*Van onderrighulpmiddel tot sisteemonderrig*  
 Pretoria: Butterworth
- Crews, N. 1970**  
*What's new in music teaching*  
 The Instructor, vol. LXXX, nr. 4, December, pp. 44-45
- Dachs, N. 1989**  
*Teaching music in the primary school: an eclectic approach*  
 University of Pretoria. Dissertation
- Daniel, K. 1968**  
*The Kodály method*  
 Clavier, vol. 7, nr. 6, September, pp. 20-21
- Daniel, K. 1975**  
*Kodály approach workbooks 1, 2 and 3 - teachers manual*  
 Belmont, California: Fearon
- Darázs, A. 1964**  
*Comprehensive sight-singing and ear-training (part 1)*  
 The Choral Journal, vol. 4, nr. 6, June / July, pp. 18-21
- Darázs, A. 1964**  
*Comprehensive sight-singing and ear-training (part 2)*  
 The Choral Journal, vol. 5, nr. 1, August/September pp. 14-17
- Darázs, A. & Jay, S. 1965**  
*Sight and sound*  
 New York: Boosey & Hawkes
- Darázs, A. 1966**  
*The Kodály method for choral training*  
 Council for research in music education, Part 8, Fall, pp. 59-69
- Dearborn, K. 1985**  
*The early years*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIII, nr. 3, March, pp. 31-33
- Dobbs, J. 1963**  
*Some thoughts on music and education from writings of John Curwen*  
 Music in Education, vol. XXVII, nr. 304, pp. 179-181
- Dobszay, L. 1972**  
*The Kodály method and its musical basis*  
 Studia Musicologica, vol. 14, pp. 15-33

- Duminy, P. A. 1977**  
*Didaktiek en metodiek*  
 Kaapstad: Longman Penquin Suider-Afrika
- Einstein, A. 1947**  
*Music in the romantic era*  
 London: J.M. Dent & Sons
- Elliot, A.A. 1982**  
*The music-reading dilemma*  
 Music Educators Journal, vol. 68, nr. 6, pp. 59-60
- Engel, M. in Elliot, A. A. 1982**  
 (1980 uitgawe van artikel in die tydskrif *Principal* onverkrygbaar)
- Eöszé, L. 1962**  
*Zoltán Kodály: his life and work*  
 London: Collets' Holdings
- Ewen, D. 1968**  
*The world of twentieth-century music*  
 Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall
- Felerabend, J.M. 1985**  
*Kodály's other sequence*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIII, nr. 4, pp. 38-41
- Felerabend, J.M. 1987**  
*Developing the musical mind*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XV, nr. 2 Winter, pp. 9-11
- Fick, A. C. M. 1984**  
*Die geskiedenis van skoolsang in Kaaplandse skole 1652-1915* Universiteit van Stellenbosch. Verhandeling
- Fiske, R. & Dobbs, E. 1970**  
*Oxford School Music Books*  
 London: Oxford University Press
- Forral, K. 1970**  
*The practical realization of Kodály's concepts of music education*  
 Musart, vol. 22, April/May, pp. 18-48
- Forral, K. 1982**  
*This year's centennials: Kodály, the man*  
 The Australian Journal of music education, nr. 30, April pp. 6-8
- Forral, K. 1986**  
*Only the best is good enough*  
 Notes, vol. 11, nr. 2, pp. 1-9
- Franklin, A. 1969**  
*The road from Kecskemét*  
 Music in Education, vol. XXXIII, nr. 339, September/October, pp. 245-246
- Frost, R. 1962**  
*New teaching methods*  
 Music Journal, vol. XX, February, pp. 34, 67
- Frost, R. 1968**  
*New dimensions in music education*  
 Music Journal, vol. XXVI, part 1, pp. 52, 68, 89
- Gardonyi, Z. 1983**  
*Zoltán Kodály über Liszt's Hungarismen*  
 Studia Musicologica, vol. 25, parts 1-4, pp. 131-134

- Gary, C.L. 1975**  
*Why music education?*  
 National Association of Secondary School Principals Bulletin, pp. 25-26
- Ghezzeo, M.A. 1980**  
*Solfège, ear training, rhythm dictation and music theory: a comprehensive course*  
 Alabama: University of Alabama Press
- Halmos, E. 1977**  
*Die Musikpädagogische Konzeption Zoltán Kodály's im Vergleich mit modernen curricularen Theorien*  
 Mösel Verlag: Schriften zur Musikpädagogie
- Harper, A. (red.) 1973**  
*Education through music*  
 Phi Delta Kappan, vol. 54, pp. 628-629
- Hauptfleisch, S. J. & Van der Walt, J. J. A. 1988**  
*Doelmatige musiekopvoeding in Suid-Afrika.*  
 Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
- Helm, E. 1966**  
*Kodály education in action*  
 Hi Fi, vol. XVI, nr. 7, pp. 30-31
- Heunis, G. J. L. 1984**  
*Onderwysmedia in klasmusiek*  
 Universiteit van Port Elizabeth. Verhandeling
- Heunis, G. J. L. 1988**  
*Sien, sing, speel*  
 Alberton: Horne & De Villiers
- Hewson, A. T. 1966**  
*Music reading in the classroom*  
 Journal of Research in Music Education, vol. 14, pp. 289-302
- Hoban, C. F. & Van Ormer, E. B. 1950**  
*Instructional film research*  
 Washington: Naval Special Devices Center
- Hoermann, D. 1973**  
*The Kodály concept of music education*  
 Inside Education, vol. 67, December
- Hoffer, C.R. 1981**  
*The big K.O.: how widely are Kodály and Orff approaches used?*  
 Music Educators Journal, vol. 67, February, pp. 46-47
- Hoffman, B. 1984**  
*Every good boy does fine at music reading*  
 Music Educators Journal, vol. 71, nr. 4
- Houchell, R.F. 1985**  
*A study of creativity and music reading as objectives of music education as contained in statements in the Music Educators Journal from 1914 to 1970*  
 Indiana University. Dissertation
- Howes, F. 1962**  
*Kodály in English*  
 Tempo, Winter, pp. 17-21
- Huggins, A.B. 1986**  
*Selling quality*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIV, nr. 3, Spring, pp. 14 - 16

- Jacobs, T. 1989**  
*Klasmusiekonderrig in die eerste skooljaar*  
 Pretoria: Haum
- Járdányi, P. 1962**  
*Kodály and the folk song*  
 New Hungarian Quarterly, vol. 3, December
- Johnston, R. 1985**  
*Kodály in multicultural Canada*  
 Notes, vol. 10, nr. 2, April, pp. 1-6
- Jolly, C. 1962**  
*The art songs of Kodály*  
 Tempo, pp. 2 - 12
- Jolly, C. 1976-68**  
*Kodály - a personal view*  
 Tempo, nr. 83, pp. 16-19
- Kaplan, B. 1985**  
*The Kodály concept: a bibliography for music education*  
 Whitewater, Wisconsin: Organisation of American Kodály Educators
- Karolyi, O. 1965**  
*Kodály and musical literacy*  
 Making Music, nr. 58, Summer, p. 8
- Keresztury, D. 1962**  
*Kodály the writer*  
 New Hungarian Quarterly, vol. 3, pp. 50-60
- Kinder, J. S. 1965**  
*Using audio-visual materials in education*  
 New York: American Book Company
- Kite, T. 1983**  
*Kodály music education for the Junior High School*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XII, nr. 1, pp. 5-9
- Kokas, K. 1971**  
*Kodály's concept in childrens' education*  
 Music Journal, vol. XXIX, nr. 7, September
- Kozma, T. 1962**  
*Zoltán Kodály - achievement and promise*  
 New Hungarian Quarterly, vol. 3, pp. 25-30
- Krüger, R. A., Trümpelmann, M. H. & Meerkotter, D. A. 1981**  
*Onderwyskunde en onderwysersopleiding*  
 Pretoria: Butterworth
- Lament, M. M. 1976**  
*Music in elementary education*  
 New York: MacMillan
- Lamprecht, C. 1975**  
*Dit kom van ver af: volksliedjies uit die volksmond*  
 Pretoria: Staatsdrukker
- Landis, B. & Carder, P. 1972**  
*The eclectic curriculum in American music education: contributions of Dalcroze, Kodály and Orff*  
 Washington: Music Educators National Conference
- Landon, J. 1975**  
*Leadership for learning in music education*  
 Costa Mesa, California: Educational Media Press

- Legányi, D. 1980**  
*Kodály's world of music in his childhood and early youth*  
 Studia Musicologica, vol. 22, parts 1-4, pp. 333-343
- Lehman, P. 1986**  
*Tests and measurements in Music*  
 Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Lewis, G. L. 1971, 1972, 1983**  
*Listen look and sing*  
 New York: Silver Burdett
- Locke, T. 1977**  
*Some guidelines for folk song collection*  
 Kodály Envoy, vol. 4, nr. 2, November, p. 9
- Lund, F.R. 1979**  
*Quality Kodály materials*  
 Kodály Envoy, vol. V, nr. 4, November, pp. 2-6
- Lund, F. R. 1981**  
*Research and retrieval*  
 Newton: Kodály Center of America Publishers
- Lund, F.R. 1986**  
*Excellence in the childrens' choir*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIV, nr. 3, Spring, pp. 9-11
- Mark, D. ( red.) 1981**  
*Stock-taking of musical life: musical sosiography and its relevance to music education*  
 Wien: Doblinger
- Mark, M.L. 1978**  
*Contemporary music education*  
 New York: Schirmer Books
- Marsh, M.V., Rinehart, C. & Savage, E. 1974**  
*The spectrum of music*  
 New York: MacMillan Publishing Company
- McDermitt, C.M. & Thomas, D.G. 1985**  
*Music listening and the language arts: new hope for young music consumers*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIII, nr. 4, pp. 15-37
- McLachlan, P. 1978**  
*Klasonderrig in musiek*  
 Kaapstad: Nasou
- McLachlan, P. 1979 - 1980**  
*Notepretreeks*  
 Kaapstad: Nasou
- McLachlan, P. 1979**  
*Sien wat jy hoor*  
 Goodwood: Oudiovista
- Merriam, A.P. 1964**  
*The anthropology of music*  
 Illinois: Northwestern University Press
- Middelton, J.A. 1984**  
*Developing choral reading skills*  
 Music Educators Journal, vol. 70, nr.7, pp. 29-31
- Moll, B. 1986**  
*Planning for the kindergarten year*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XV, nr.1, pp. 5-10

- Moore, P. 1980**  
*Kodály study tour in Boedapest*  
 Music Teacher, vol. 59, September, pp. 15-16
- More, B.E. 1985**  
*Sight singing and ear training at the University level*  
 Choral Journal, vol. 25, nr.7, pp. 9-11
- More, C.F. 1977**  
*Kodály: the eclectic approach*  
 Kodály Envoy, vol. 4, nr.2, pp. 2-5
- Mouton, J. & Marais, H. C. 1989**  
*Metodologie van die geesteswetenskappe: Basiese begrippe*  
 Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
- Murphy, J. & Sullivan, G. 1968**  
*Music in American society - an interpretive report to the Tanglewood Symposium*  
 Washington: Music Educators National Conference
- Murphy, W. 1964**  
*Kodály*  
 Music in Education, vol. 28, pp. 158-161
- Mursell, J.L. 1956**  
*Music education principles and problems*  
 New York: Silver Burdett
- Nash, G. 1968**  
*Kodály and Orff*  
 Clavier, vol. 7, September, pp. 18-19
- Oakes, S. 1968**  
*Kodály's Solfége*  
 Making Music, nr. 67, Summer, pp. 8-9
- Perinchief, R. 1983**  
*The Kodály journey*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XII, nr. 1, p. 4
- Phenix, P.H. 1964**  
*Realms of meaning*  
 New York: McGraw-Hill
- Plenaar, R. E. 1975**  
*Sing saam, speel saam*  
 Kaapstad: Juta
- Pischner, H. 1982**  
*Zoltán Kodály zum 100. Geburtstag*  
 Musik und Gesellschaft, vol. 32, December, pp. 724-725
- Rees, E. 1974**  
*Tonic sol-fa theory*  
 Pietermaritzburg: Shuter & Shooter
- Rhodes, R.W. 1985**  
*Music educator or music trainer?*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIV, nr. 2, December, pp. 11-15
- Richards, M.H. 1963**  
*The legacy from Kodály*  
 Music Educators Journal, vol. IXL, nr.6, pp. 27-30
- Richards, M. H. 1964-1966**  
*Threshold to music*  
 Palo Alto, California: Fearon Press

- Richards, M.H. 1965**  
*Handsinging - a part of the new music*  
 Music Educators Journal, vol. LI, nr. 4, pp. 86-87
- Richards, M.H. 1966**  
*The Kodály system in the elementary schools*  
 Council for Research in Music Education, nr. 8, Fall, pp. 86-87
- Ringer, A.L. 1971**  
*Kodály and education: a musicological note*  
 College Music Symposium, vol. 11, Fall, pp. 60-65
- Russel-Smith, G. 1967**  
*Introducing Kodály principles into elementary teaching*  
 Music Educators Journal, vol. 10, nr.3, pp.42-45
- Russel-Smith, G. 1980**  
*Influenced by Kodály*  
 Music Teacher, March, vol. 59, pp. 16-17
- Samson, J. 1984**  
*The workshop of Bartók and Kodály*  
 Tempo, vol. 151, December, pp. 39-41
- Sandor, 1975**  
*Music education in Hungary*  
 London: Boosey & Hawkes
- Sárosi, B. 1983**  
*Instrumental folk music in Kodály's works*  
 Studia Musicologica, vol. 25, parts 1-4, pp. 23-30
- Sárosi, B. 1985**  
*The return of folk music*  
 New Hungarian Quarterly, vol. 26, nr. 98, pp. 206-209
- Schneller, J. (red.) 1989**  
*Opmemmetodes en -praktyk*  
 Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
- Schoeman, L. 1989**  
*Musiekopvoeding in die junior primêre skoolfase*  
 Universiteit van Pretoria. Verhandeling
- Scholes, P.A. 1969**  
*The Oxford junior companion to music*  
 London: Oxford University Press
- Scholes, P.A. 1970**  
*The Oxford companion to music*  
 New York: Tenth edition, Oxford University Press
- Schultz, 1965**  
*The teacher and overhead projection*  
 Englewood Cliffs, New jersey: Prentice-Hall
- Selber, M. 1962**  
*Kodály the master*  
 New Hungarian Quarterly, vol. 3, pp. 22-24
- Simpson, K. 1967**  
*Some great music educators*  
 London: Novello
- Sinor, J. 1982**  
*Zoltán Kodály's folk tradition*  
 Music Educators Journal, vol. 69, December, pp. 33-34

- Sinor, J. 1985**  
*Facing the unknown*  
 Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIV, nr.2, December, pp. 16-19
- Smit, E. 1985**  
*Musiekopvoeding onder die Kaaplandse Departement van Onderwys 1916-1984*  
 Universiteit van Stellenbosch. Proefskrif
- Smith, P.K. 1983**  
*Rhythm, rhyme and movement in music education*  
 Performing Arts in Canada, vol. 20, nr.1, pp. 48-51
- Smith, T. 1984**  
*The aesthetic heart of education*  
 Music Educators Journal, vol. 70, nr.7, pp. 39-40
- Snyman, J. J. & Du Plessis, P. G. W. 1987**  
*Wetenskapbeelde in die geesteswetenskappe*  
 Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
- Steeves, C. 1984**  
*The effect of Curwen-Kodály hand signs on pitch and interval discrimination within a Kodály curricular framework*  
 Alberta: University of Calgary. Dissertation
- Stockmann, E. 1983**  
*Zoltán Kodály und der International Folk Music Council*  
 Studia Musicologica, vol. 25, parts 1-4, pp. 5-13
- Stone, M. 1971**  
*Kodály and Orff music teaching techniques: history and present practice*  
 Kent State University. Thesis
- Strydom, F. 1983**  
*Prettige liedjies vir Hansies en Grietjies*  
 Windhoek: Gamsberg Uitgewers
- Szabó, K. 1969**  
*The Kodály concept of music education*  
 London: Boosey & Hawkes
- Szabolcski, B. 1962**  
*Zoltán Kodály*  
 Studia Musicologica, vol.14, pp. 1-9
- Szabolcski, B. 1964**  
*A concise history of Hungarian music*  
 London: Barrie & Rackliff
- Szőnyi, E. 1971**  
*A summary of the Kodály method*  
 Australian Journal of Music Education, vol. 1, April, pp. 31-37
- Szőnyi, E. 1973**  
*Kodály's principles in practice*  
 London: Boosey & Hawkes
- Tanner, M.L. 1983**  
*Reading and secondary music: let the concert begin*  
 Music Educators Journal, vol.70, nr.4, pp. 40-41
- Tellstrom, T.A. 1977**  
*Music in American education - past and present*  
 New York: Holt, Rinehart & Winston



- Travers, L. 1967**  
*Research and theory related to audio - visual information Transmission*  
Washington: Office of Education
- Vajda, C. 1974**  
*The Kodály way to music*  
London: Boosey & Hawkes
- Van der Merwe, E. 1986**  
*Die stand van klasmusiek in die sekondêre skool: 'n evaluering*  
Universiteit van Port Elizabeth. Verhandeling
- Van der Stoep, F. & Louw, W. J. 1979**  
*Inleiding tot die diaktiese pedagogiek*  
Pretoria: Academica
- Van der Stoep, F. & Van der Stoep, O. A. 1975**  
*Didaktiese oriëntasie*  
Pretoria: Academica
- Van Rooyen, A. 1983**  
*Evaluering van die kurrikulum vir klasmusiek in die junior primêre fase*  
Randse Afrikaanse Universiteit. Verhandeling
- Van Wely, M.A.P. 1961**  
*De ontwikkeling der muziekpedagogie*  
Purmerend: J. Muusses
- Van Wyk, A. G. J. 1982**  
*Suid-Afrikaanse skoolmusiek - 'n historiese oorsig en tematiese indeling, 1700-1975*  
Universiteit van die Witwatersrand: Verhandeling
- Van Wyk de Vries, R. & Kruijswyk, M. L. 1966**  
*Oudiovisuele onderwys en tegniese hulpmiddels*  
Pretoria: Voortrekkerpers
- Vargyas, L. 1962**  
*Folk music in Hungary*  
London: second edition, Barrie & Jenkins
- Vikár, L. 1983**  
*Along Kodály's path*  
Studia Musicologica vol. 25, parts 1-4, pp. 15-22
- Vikár, L. (red.) 1985**  
*Reflections on Kodály*  
Budapest: International Kodály Society
- Welsmann, J.S. 1965**  
*Kodály's musicology*  
Music Review, vol. 65, nr. 2, pp. 159-163
- Wheeler, L. & Raebeck, L. 1977**  
*Orff and Kodály adapted for the elementary school*  
Dubuque Iowa: Wm. C. Brown Publishers
- White, A.F. 1963**  
*The construction and validation of a group test in music reading for intermediate grades*  
University of Minnesota. Dissertation
- Williams, M. 1975**  
*Philosophical foundations of the Kodály approach to education*  
Kodály Envoy, vol. 2, October, pp. 4-8
- Willman, M.M. 1983**  
*An investigation of conceptual congruencies between the Kodály method and Jerome Bruner's instruc-*

*tional theory*  
Austin: University of Texas. Thesis

**Wilson, a. c. 1971**

*A comparison of two methods of instruction - music textbook and overhead projection*  
Arizona State University: Thesis

**Winston, E.W. 1982**

*3 K's & an M*  
Music Educators Journal, vol. 69, nr.4, p. 40

**Winters, G. 1970**

*The Kodály concept of music education*  
Tempo, vol. XCII, pp. 15-19

**Woods, D. 1985**

*Accountability*  
Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIII, nr.3, March, pp. 4-5

**Woods, D.G. 1985**

*Profile in leadership*  
Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIV, nr. 1, September, pp. 14-15

**Young, J.A. 1985**

*Criteria for the selection of quality song material*  
Notes, vol. 10, nr.3, July

**Young, P. M. ( red.) 1957-1969**

*Zoltán Kodály: Choral method*  
London: Boosey & Hawkes  
- *Pentatonic music, 1957*  
- *15 two-part exercises, 1961*  
- *Let us sing correctly, 1969*  
- *333 elementary exercises, 1963*  
- *50 Nursery songs, 1964*  
- *Tricinia, 1964*  
- *44 two-part exercises, 1965*  
- *55 two-part exercises, 1965*  
- *22 two-part exercises, 1966*  
- *33 two-part exercises, 1966*  
- *77 two-part exercises, 1967*  
- *Bicinia Hungarica, 1-4, 1968*  
- *Epigrams, 1968,*  
- *66 two-part exercises, 1969*

**Young, P.M. 1964**

*Zoltán Kodály: a Hungarian musician*  
London: Ernest Benn

**Young, P.M. 1984**

*British strands in the Kodály heritage: a historical perspective*  
American Choral Review, vol. 26, nr. 1, pp. 12-19

**Yule, R. M. & Steyn, P. J. N. 1982**

*Teaching and learning aids*  
Johannesburg: McGraw-Hill

**Zemke, L. 1973**

*The Kodály method and a comparison of the effects of a Kodály-adapted instruction sequence and a more typical sequence on auditory musical achievement in fourth-grade students*  
University of Southern California. Thesis

**Zemke, L. 1974**

*Kodály - 35 lesson plans and folk song supplement*  
Illinois: Mark Foster

**Zemke, L. 1986**

*Infants...young children...and a case for music*

Midwest Kodály Music Educators of America, vol. XIV, nr.3, Spring, pp. 13-17

**Zinar, R. 1983**

*John Curwen: teaching the tonic solfa-fa method: 1816-1880*

Music Educators Journal, vol. 70, nr.2, pp. 46-47

**Zinar, R 1984**

*Highlights of thought in the history of music education*

American Music Teacher, vol. 33, nr.5, pp. 18-21

## **ONDERHOUDE**

Onderhoude is met die onderstaande persone gevoer tydens 'n besoek aan die Kodály Center of America en die Wheaton College (Massachussetts, V.S.A.) in Junie - Julie 1987.

**Bacon, D.**

President: Kodály Center of America  
Wellesley, MA 02182

**Gábor, L.**

Kodály Instituut  
Kecskemét  
Hongarye

**Houlahan, M.**

3714 Williams Lane  
Chevy Chase, MD 20815

**Kaczemas, E.**

133-E North Street  
Newtonville, MA 02160

**Kiss, K.**

Kodály Instituut Kecskemét  
Hongarye

**Klembala, G.**

295 Adams Street  
Newton, MA 02158

**Párkai, I.**

Liszt Ferenc Zeneakademia  
Liszt Ferenc Ter 8  
Budapest  
Hongarye

**Rebello, J.**  
245 Manton Street  
Pawtucket, R1 02861

**Tacka, P.**  
2207 Old Frederic Road  
Baltimore, MD 21228

**Vendrei, E.**  
Felső - Zoldmali U. 19  
Budapest  
Hongarye

## OPSOMMING

In hierdie studie word daarop gewys dat die belangrike beginsel van musikale geletterdheid grotendeels genegeer word in die Suid-Afrikaanse junior primêre klasmusiekpraktyk. Notasieleer en bladlees is trouens die sillabuskomponent wat oor die algemeen die meeste afgeskeep word in die huidige primêrefase-klasmusieksituasie. 'n Rede hiervoor is dat primêrefase-klasmusiek-leerkragte dikwels nie filosofies-metodologies onderleg is om notasieleer en bladlees betekenisvol te onderrig nie. Dit is daarom noodsaaklik geag om dié probleem op 'n wetenskaplik-gefundeerde wyse aan te spreek, iets wat nog nie voorheen in Suid-Afrikaanse musiekopvoedkundige verband gedoen is nie.

Voortspruitend uit die oortuiging dat die probleem metodologies van aard en daarom onder-  
vangbaar is, is ondersoek ingestel na 'n bewese metode wat vir Suid-Afrikaanse musiekopvoed-  
kundige omstandighede aangepas kon word. Die Kodály-konteks, waarin die ontwikkeling van  
musikale geletterdheid 'n primêre doelwit is, is in hierdie verband as moontlik geskik geïdentifiseer  
en 'n deeglike studie is gemaak van die benadering se (1) filosofiese beginsels en metodologiese  
grondvorme, asook (2) aanpasbaarheid daarvan in eiesoortige musiekkulturele omstandighede.

Voorts is die klasmusieksituasie in die Oranje-Vrystaat deurskou ten einde te bepaal wat die  
bevatlikheid van dié provinsie is om so 'n aanpassing te akkommodeer. Gevolglik is die Kodály-  
konteks aangepas by verbandhoudende leergangvereistes en is die metodologiese grondvorme  
daarvan geïntegreer met 'n Suid-Afrikaanse volkslied-gebaseerde liedrepertorium.

Voortspruitend hieruit was 'n eksperimentele lesreeks van 34 onderrigseenhede wat oor 'n periode  
van ses maande empiries-didakties in twee Bloemfonteinse laerskole getoets is. Die doel met die  
eksperiment was om te bepaal hoe effektief die aangepaste leersekwens is om die bladleesvaar-  
digheidsaspekte van 'n geselekteerde navorsingsgroep te ontwikkel. Die eksperiment het daarop  
gedui dat die Kodály-konteks as 'n aangepaste eksperimentele model beduidend beter resultate  
gelewer het met betrekking tot die ontwikkeling van toonduur-, toonhoogte- en tydmaatwaar-  
nemingsvermoë by 'n eksperimentele leerlinggroep as by kontrolegroepe wat nie die eksperimen-  
tele intervensie ondergaan het nie.

Na aanleiding van dié resultaat is die Kodály-konteks geponeer as 'n geskikte benadering vir die  
ontwikkeling van musikale geletterdheid by junior primêrefase-leerlinge in die Oranje-Vrystaat.

## BYLAE 1: DIE OORSPRONKLIKE NAVORSINGSVRAELYS

(a) Die inligtingsbrief

### NAVORSINGSVRAELYS VIR MUSIEKOPVOEDKUNDIGE DOELEINDES

1. Onderwysers wat klasmusiek in die Junior-primêre afdeling aanbied, word versoek om hierdie vraelys te beantwoord.

Let wel: waar meer as een persoon vir klasmusiek verantwoordelik is, hoof slegs een van die betrokke leerkragte die vraelys te beantwoord.

2. Omdat die vraelys naamloos beantwoord word en die anonimiteit van persone en instansies deur die ondersoeker gewaarborg word, word leerkragte versoek om alle vrae eerlik en na hul beste wete te beantwoord.
3. Vraelyste moet asseblief onmiddellik na voltooiing teruggestuur word in die ingeslote gefrankeerde koevert.
4. Dit sal waardeer word indien voltooide vraelyste voor 10 Maart 1986 terugbesorg word.

\*\*\*\*\*

(b) Instruksies vir die voltooiing van die vraelys

1. Toon asseblief u antwoord deur 'n X te maak in die onbesyferde blokkie aan die regterkant van die vertikale lyn. DIT IS BELANGRIK DAT U SLEGS DIE LEË OF ONBESYFERDE BLOKKIES SAL GEBRUIK.

**Byvoorbeeld:**

VRAAG: KAN U DIE BLOKFLUIT BESPEEL?

*	Ja.....	1	X	
*	Nee.....	2		14

2. U mag, indien toepaslik, meer as een blokkie aandui.

**Byvoorbeeld:**

VRAAG: IN WATTER VAN DIE VOLGENDE HET U OPLEIDING ONTVANG?

*	Klavier.....	1	X	
*	Blokfluit.....	2	X	
*	Sang.....	3		
*	Orff-instrumente.....	4	X	15-18

By sommige vrae word nie blokkies verskaf nie, maar wel stippellyne waar u asseblief self 'n inskrywing moet maak.

**Byvoorbeeld:**

VRAAG: INDIEN U SELFSTUDIE AANGEDUI HET, MELD DIE AARD DAARVAN.

('n Moontlike antwoord) Ek het baie oor die vak  
 gelees en woon gereeld kursusse by.....  
 .....  
 .....



(c) Die vraelys

AFDELING A

Merk asseblief met 'n x in die toepaslike blokkie(s) waar nodig.

1. OPLEIDING

- |                           |   |  |     |
|---------------------------|---|--|-----|
| * Universiteit.....       | 1 |  |     |
| * Onderwyserskollege..... | 2 |  |     |
| * Selfstudie.....         | 3 |  | 4-6 |

2. INDIEN U SELFSTUDIE AANGEDUI HET, MELD DIE AARD DAARVAN

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

3. KWALIFIKASIES

- |                                  |   |  |      |
|----------------------------------|---|--|------|
| * Onderwysertifikaat.....        | 1 |  |      |
| * Onderwysdiploma.....           | 2 |  |      |
| * Lisensiaatdiploma in Musiek... | 3 |  |      |
| * B.A.-graad.....                | 4 |  |      |
| * B.A. Ed.-graad.....            | 5 |  |      |
| * B.Mus.-graad.....              | 6 |  |      |
| * B.Mus. (Ed.)-graad.....        | 7 |  |      |
| * Nagraadse kwalifikasie.....    | 8 |  | 7-14 |

4. IN WATTER VAN DIE VOLGENDE HET U OPEIDING ONTVANG?

- |                         |   |  |       |
|-------------------------|---|--|-------|
| * Sang.....             | 1 |  |       |
| * Blokfluit.....        | 2 |  |       |
| * Klavier.....          | 3 |  |       |
| * Orff-instrumente..... | 4 |  | 15-18 |

5. HET U OPLEIDING DIE METODIEK VAN KLASMUSIEK  
INGESLUIT?

Ja.....	1		
Nee.....	2		19

6. ENIGE ANDER KWALIFIKASIES IN KLASMUSIEK?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

7. ONDERVINDING IN KLASMUSIEKONDERRIG?

* 0 - 2 jaar.....	1		
* 3 - 5 jaar.....	2		
* 6 - 10 jaar.....	3		
* Meer as 10 jaar.....	4		20

8. BESKOU U KLASMUSIEK AS:

* Nuttige ontspanning?.....	1		
* Opvoedkundig noodsaaklik?.....	2		
* 'n Onnodige vak?.....	3		21

AFDELING B

Merk asseblief met 'n x in die toepaslike blokkie(s) waar nodig.

1. DUI DIE GETAL LEERLINGE TANS IN U KLAS HIERONDER AAN:

* Minder as 10.....	1	
* 10 tot 20.....	2	
* 20 tot 30.....	3	
* 30 tot 40.....	4	
* Meer as 40.....	5	22

2. DUI DIE GESLAG VAN DIE LEERLINGE IN U KLAS AAN:

* Net dogters.....	1	
* Net seuns.....	2	
* Gemeng, meerderheid dogters...	3	
* Gemeng, meerderheid seuns.....	4	23

3. DUI DIE TAALKEUSE VAN U LEERLINGE AAN:

* Afrikaans.....	1	
* Engels.....	2	
* Afrikaans en Engels.....	3	24

4. EVALUEER U DIE ALGEMENE MUSIKALE VERMOËNS VAN U KLAS AS:

* Swak?.....	1	
* Redelik?.....	2	
* Goed?.....	3	25

5. MAAK U VAN 'n STANDAARDOETS GEBRUIK OM U KLAS TE EVALUEER?

* Ja.....	1	
* Nee.....	2	26

AFDELING C

Merk asseblief met 'n x in die toepaslike blokkie(s) waar nodig.

1. HOE HANTEER U DIE AANVANGSWERK VIR SANG?

- |   |   |   |     |
|---|---|---|-----|
| * | Gebruik maklik singbare liedjies.....   | 1 |     |
| * | Begin met tweetoonliedjies, gevolg deur<br>drietoon-, viertoon- en vyftoonliedjies..... | 2 | 27- |

2. GEE U VOORKEUR AAN:

- |   |                        |   |    |
|---|------------------------|---|----|
| * | Begeleide sang?.....   | 1 |    |
| * | Onbegeleide sang?..... | 2 | 29 |

3. WANNEER U LIEDJIES BEGELEI, GEBRUIK U

- |   |                              |   |     |
|---|------------------------------|---|-----|
| * | Die klavier?.....            | 1 |     |
| * | Autoharp en/of ghitaar?..... | 2 |     |
| * | Blokfluit?.....              | 3 |     |
| * | Orff-instrumente?.....       | 4 | 30- |

4. HOE DIKWELS SKAKEL U LIGGAAMSBEWEGING BY U MUSIEK-PROGRAM IN?

- |   |               |   |    |
|---|---------------|---|----|
| * | Glad nie..... | 1 |    |
| * | Gereeld.....  | 2 | 34 |

5. INDIEN U OP VRAAG 4 GEREELD GEANTWOORD HET, DUI SLEGS DIE BEWEGINGSTIPE AAN WAT DIE MEESTE GEBRUIK WORD:

- |   |  |   |    |
|---|--|---|----|
| * | Euritmiek.....                           | 1 |    |
| * | Liggaamsperkussie (liggaamslagwerk)..... | 2 |    |
| * | Vrye beweging.....                       | 3 |    |
| * | Handtekens vir toonhoogtemeting.....     | 4 | 35 |

6. WANNEER BEHOORT JONG KINDERS VOLGENS U OORDEEL KENNIS TE MAAK MET DIE LEES EN SKRYF VAN MUSIEK?

* Voorskools.....	1		
* In Sub A.....	2		
* In Sub B.....	3		
* In standerd een.....	4		
* Eers in die senior primêre klasse.....	5		36

7. WATTER VAN DIE VOLGENDE TEGNIEKE GEBRUIK U TYDENS DIE INSKERPING VAN TOONHOOGTE?

* Handtekens.....	1		
* Solfa.....	2		37

8. WATTER VAN DIE VOLGENDE TEGNIEKE GEBRUIK U TYDENS DIE INSKERPING VAN TOONDUUR?

* Liggaamsperkussie (liggaamslagwerk).....	1		
* Franse tydname.....	2		39

9. ONDERNEEM U GEHOORONTWIKKELING MET U LEERLINGE?

* Ja.....	1		
* Nee.....	2		41

10. INDIEN U OP VRAAG 9 BEVESTIGEND GEANTWOORD HET, DUI ASSEBLIEF AAN HOE U TE WERK GAAN

.....  
 .....  
 .....  
 .....

11. ONDERNEEM U MUSIEKBELUISTERING MET U LEERLINGE?

* Ja.....	1		
* Nee.....	2		42

12. INDIEN U OP VRAAG 11 BEVESTIGEND GEANTWOORD HET, DUI ASSEBLIEF DIE AARD VAN DIE MUSIEKBELUISTERING AAN

- \* **Passief:** die leerlinge sit stil en luister rustig na die musiek..... | 1 | |
- \* **Aktief:** die leerlinge voer die een of ander aktiwiteit uit byvoorbeeld bewegings saam met die musiek..... | 2 | | 43-

13. ONDERNEEM U SKEPPENDE WERK MET U LEERLINGE?

- \* Ja..... | 1 | |
- \* Nee..... | 2 | | 45

14. INDIEN U OP VRAAG 13 BEVESTIGEND GEANTWOORD HET, DUI AAN HOE U DIT DOEN

(Byvoorbeeld: die leerlinge skep self wysies of ontwerp ritmiese patroontjies)

.....  
 .....  
 .....  
 .....

15. SKAKEL U INSTRUMENTALE SPEL MET BEHULP VAN ORFF-INSTRUMENTE BY U MUSIEKPROGRAM IN?

- \* Ja..... | 1 | |
- \* Nee..... | 2 | | 46

16. INDIEN U OP VRAAG 15 BEVESTIGEND GEANTWOORD HET, DUI DIE AARD VAN DIE INSTRUMENTALE SPEL AAN, BV.

- \* As begeleiding by sang..... | 1 | |
- \* Gekombineer met musiekbeluistering..... | 2 | |
- \* Gekombineer met beweging..... | 3 | |
- \* In die vorm van 'n slagorkes..... | 4 | | 47-50

AFDELING D

Merk asseblief met 'n x in die toepaslike blokkie(s) waar nodig.

1. IN WATTER LOKAAL BIED U KLASMUSIEK AAN?

* Gewone klaskamer, soos u eie klaskamer.....	1		
* 'n Bepaalde musieklokaal, afgesonder vir dié doel.....	2		
* Skoolsaal.....	3		51-5

2. SOU U Sê DAT DIE LOKAAL GESKIK IS VIR MUSIEK-ONDERRIG?

* Ja.....	1		
* Nee.....	2		54

3. DINK U DIT IS BELANGRIK DAT ONDERWYSMEDIA (BV. PRENTE, WERKBOEKE, ENS.) BY KLASMUSIEKONDERRIG GEBRUIK WORD?

* Ja.....	1		
* Nee.....	2		55

4. DUI ASSEBLIEF AAN WATTER ONDERWYSMEDIA U VIR KLASMUSIEK GEBRUIK (MOENIE BOEKE HIER AANDUI NIE)

.....  
 .....  
 .....  
 .....

5. WATTER BOEKMEDIA GEBRUIK U VIR KLASMUSIEKDOELEINDES? (BV. NOTEPRET; SING SAAM, SPEEL SAAM; ENS.)

.....  
 .....  
 .....

6. IS U BENEWENS U EIE KLAS OOK VERANTWOORDELIK VIR DIE KLASMUSIEKONDERRIG VAN 'n ANDER KLAS OF KLASSE?

* Ja.....	1		
* Nee.....	2		56

7. INDIEN U OP VRAAG 6 BEVESTIGEND GEANTWOORD HET, WAT IS DIE REDE DAARVOOR?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

8. HOEVEEL TYD VIR KLASMUSIEKONDERRIG IS PER WEEK TOT U BESKIKKING?

* Een periode .....	1		
* Twee periodes .....	2		
* Drie periodes.....	3		
* Meer as drie periodes.....	4		57

9. VIND U DAT DIE BESKIKBARE TYD VOLDOENDE IS VIR SINVOLLE MUSIEKONDERRIG?

* Ja.....	1		
* Nee.....	2		58

10. WAT IS NA U MENING DIE HOUDING VAN DIE VOLGENDE PERSONE TEENOR KLASMUSIEK?

**Skoolhoof**

* Positief.....	1		
* Neutraal.....	2		59

**Ander kollegas**

* Goed.....	1		
* Swak.....	2		60



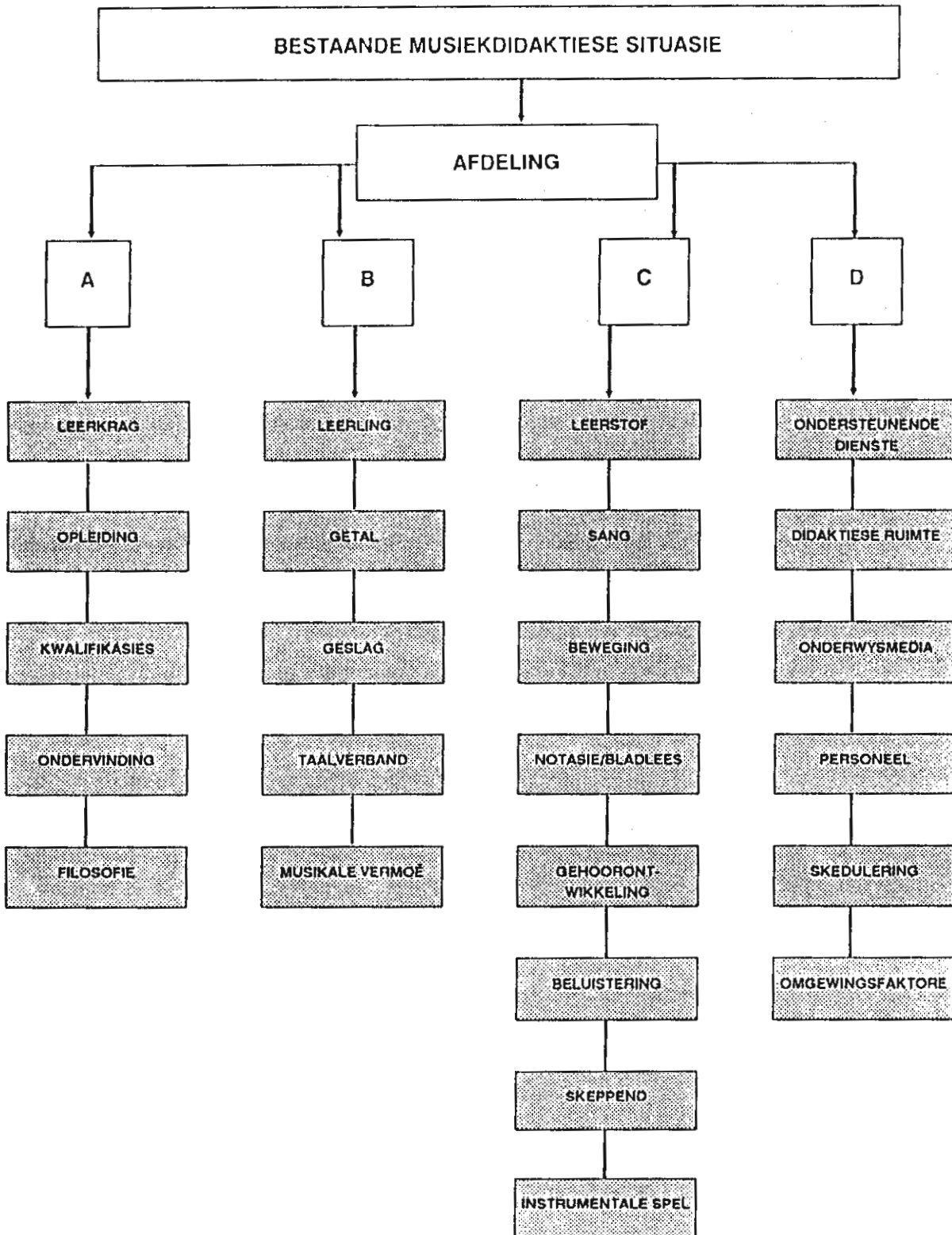
Leerlinge

* Goed.....	1		
* Swak.....	2		61

Vakadviseur vir musiek

* Positief.....	1		
* Neutraal.....	2		62

BYLAE 2: DIAGRAM VAN 'N MODEL VIR 'N EMPIRIESE  
 ONDERSOEK NA 'N BESTAANDE MUSIEKDIDAKTIESE  
 SITUASIE



**BYLAE 3: DIE AANGEPASTE  
KODÁLY-ONDERRIG-LEERSEKWENS AS DIE  
EKSPERIMENTELE MODEL VIR EMPIRIES-DIDAKTIESE  
TOETSING IN GESELEKTEERDE BLOEMFONTEINSE  
LAERSKOLE**

**ONDERRIGEENHEID 1**

**1.1 Doelwitte**

**1.1.1 Sang: Klonkie op 'n donkie**

- Aanleer van die lied: geheelmetode

**1.1.2 Ervaring:  $\downarrow \Sigma \frac{2}{4}$  tydmaat**

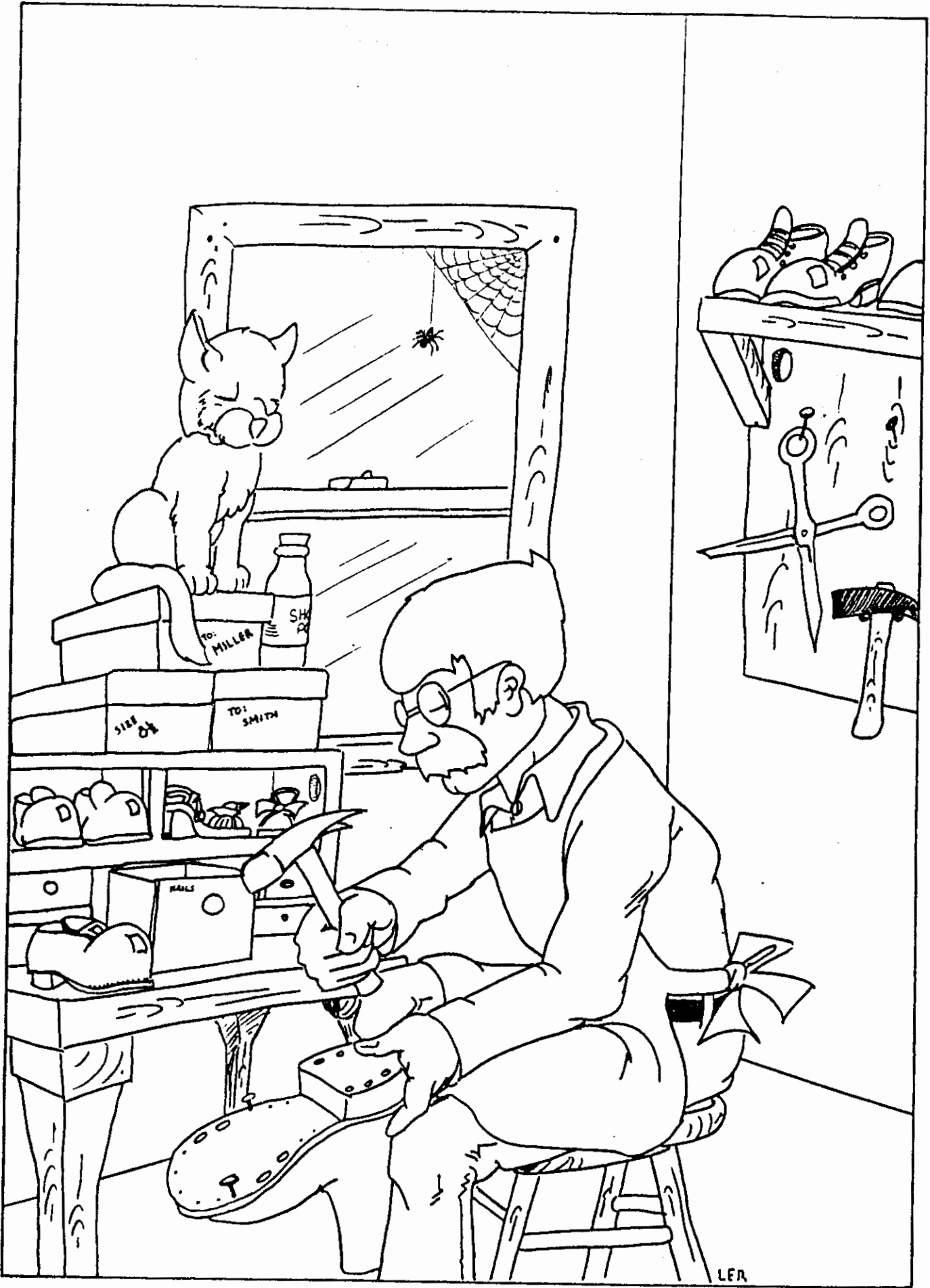
- Beweging
- Kassetopname

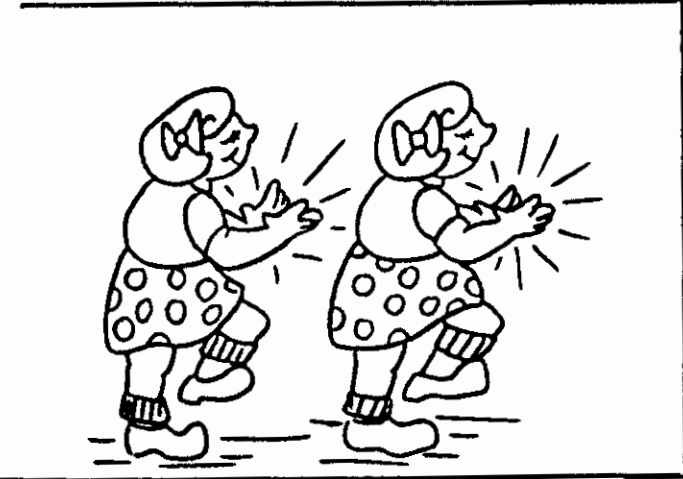
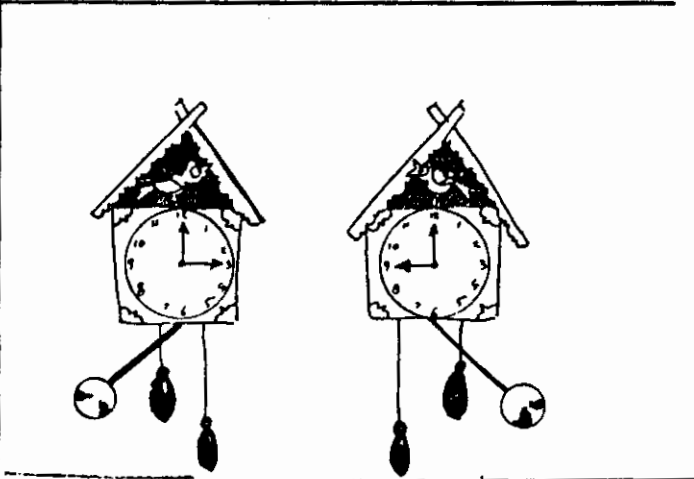
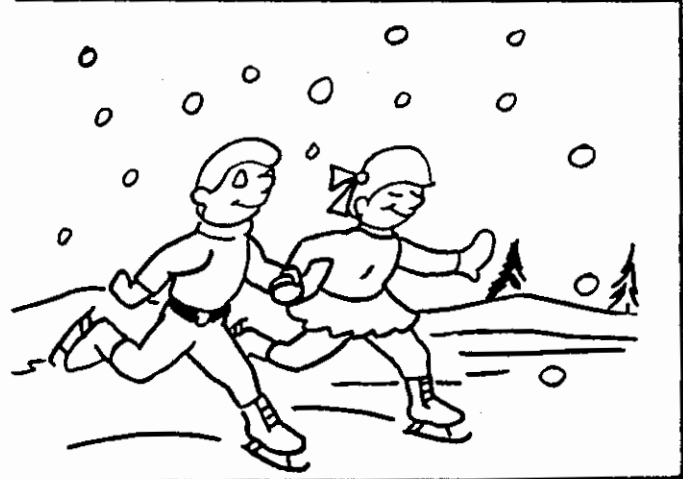
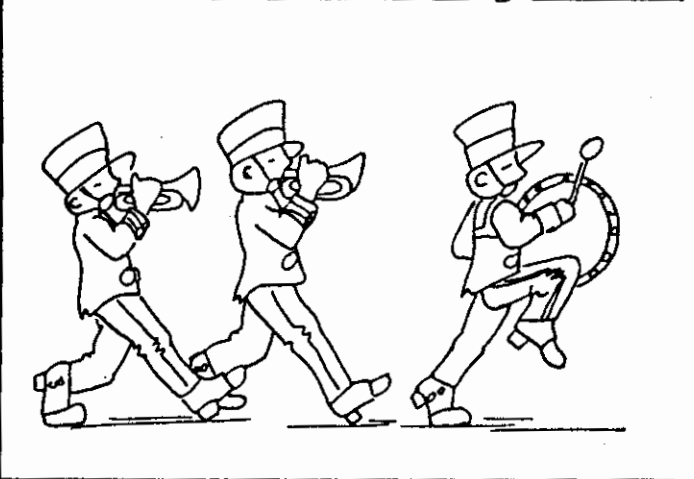
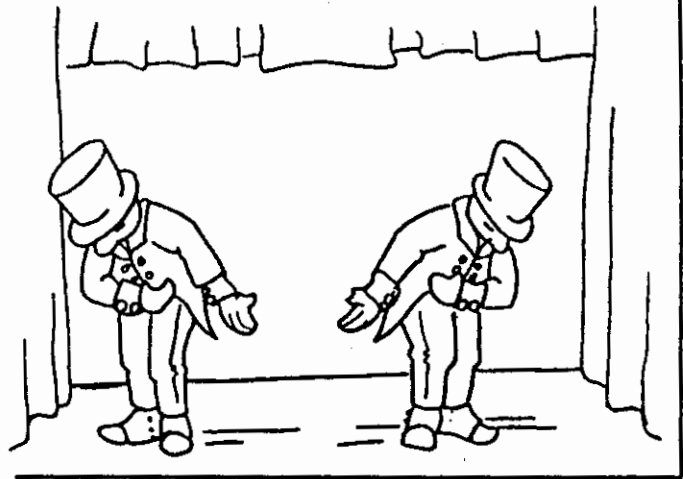
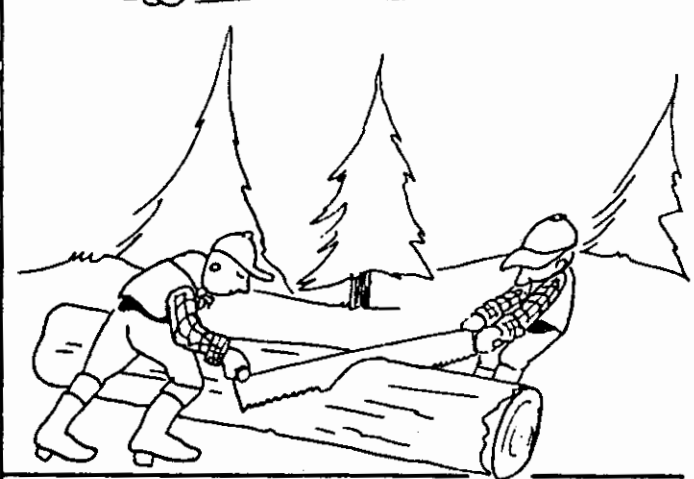
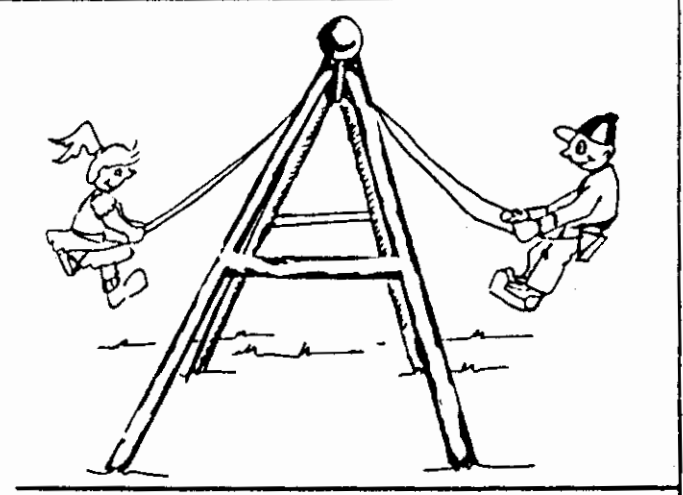
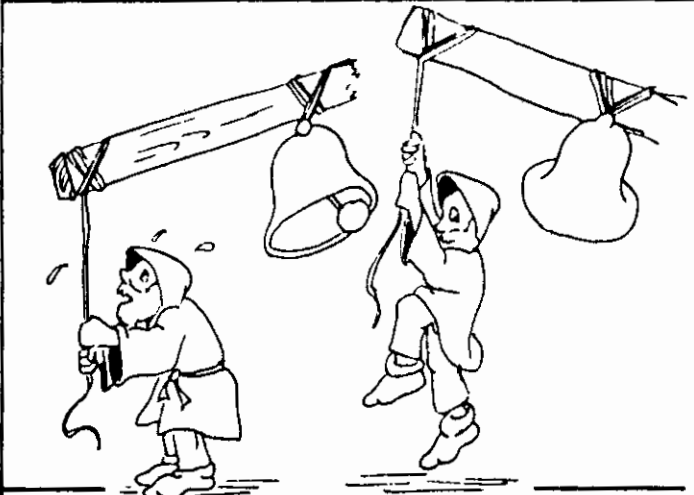
**1.1.3 Aanskouing: | (taa) en  $\Sigma$  (saa)**

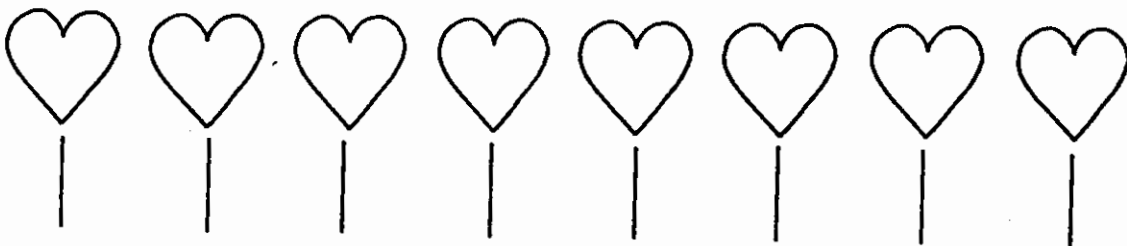
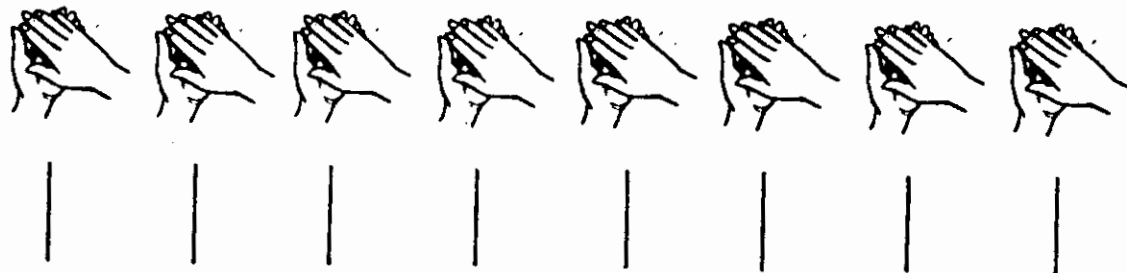
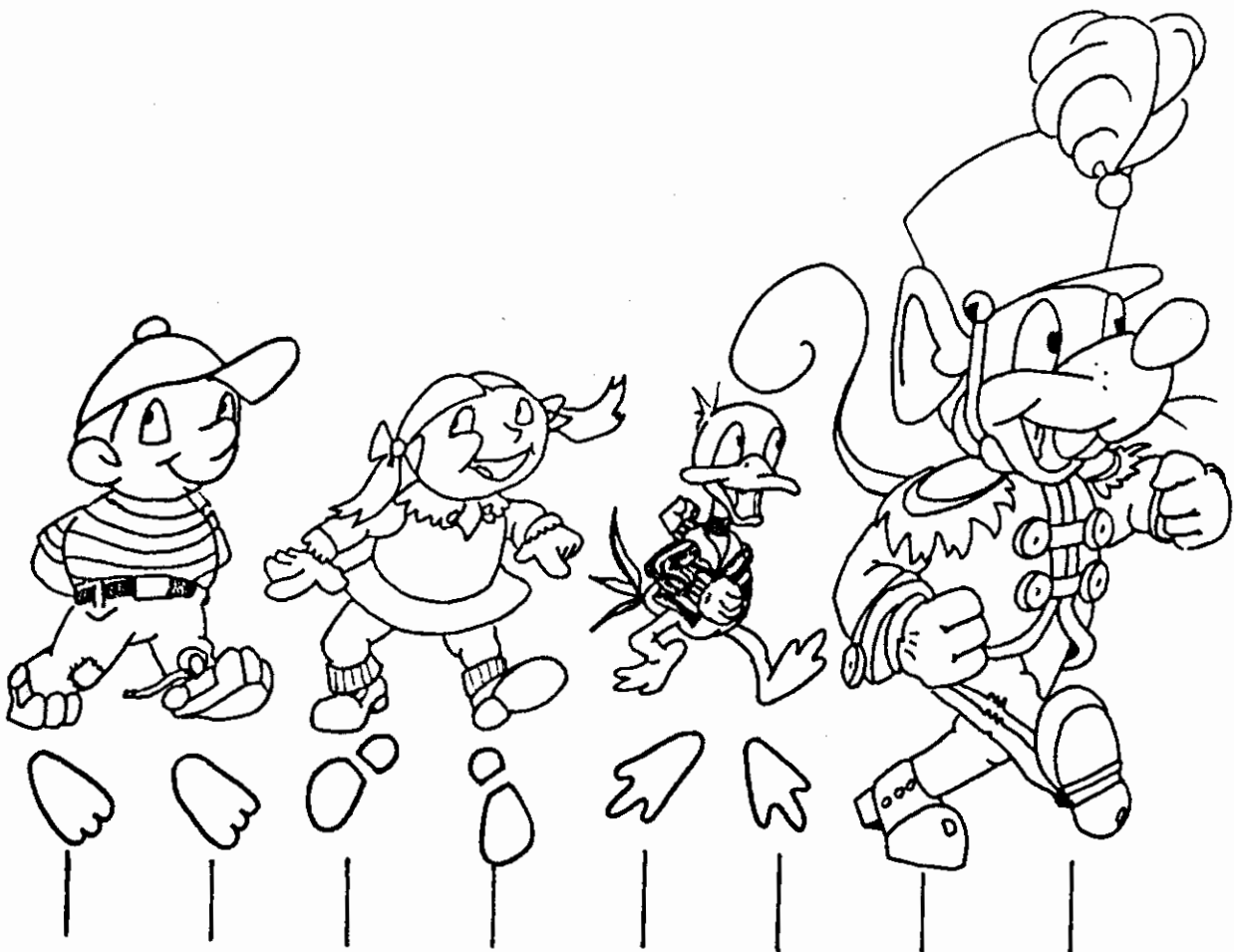
- Die ritmename taa en saa
- Leesaktiwiteite met transparante 1 tot 8

---

1. Die funksionering van transparante 1 en 2 word op pp. 28, 29 en 82 bespreek

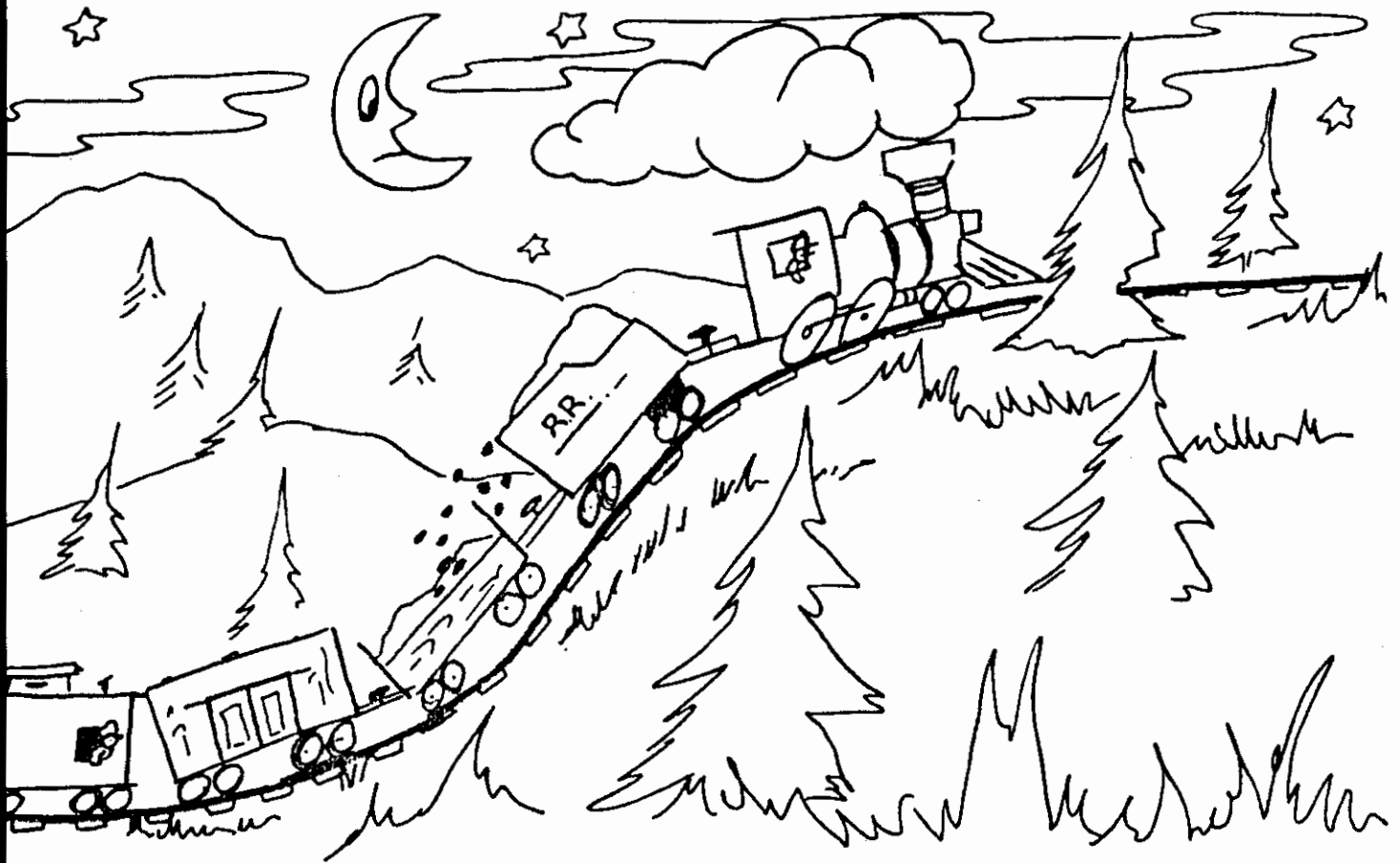






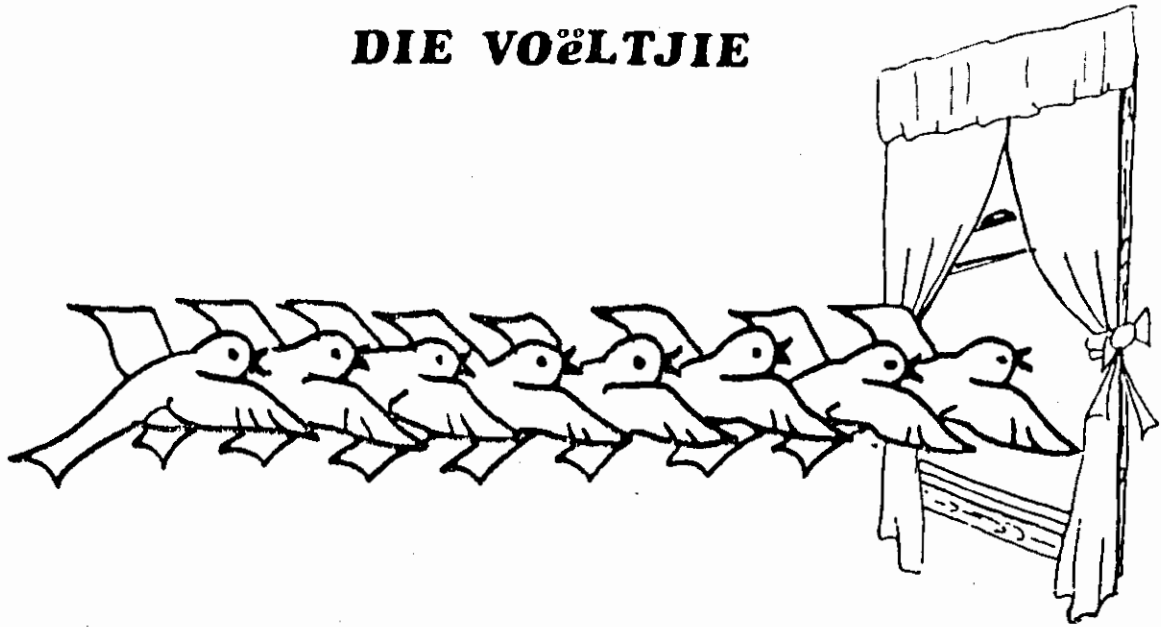
TA TA TA TA TA TA TA TA

**POLS**



<p>             DON'T YOU HEAR THE              TRAIN CHUGS THROUGH THE              WHEN IT HAS TO              CHUGS WITH ALL ITS              SAYS THE EN - GINE              SUCH A STEEP HILL         </p>	<p>           ☆            ☆            ☆            ☆            ☆            ☆         </p>	<p>             CHOO CHOO CHOO, A              NIGHT, CHUG CHUG AND              GO UP HILL IT              MIGHT, CHUG CHUG CHUG              CHUG CHUG CHUG CHUG              CHUG CHUG CHUG CHUG         </p>
---	---	--

# DIE VOËLTJIE



Voël -tjie, voël -tjie by my ven -ster

| | | | | | | |

Voël -tjie, voël -tjie by my ven ster

| | | | | | | |

Voël -tjie, voël -tjie by my ven ster

| | | | | | | |

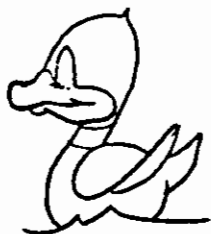
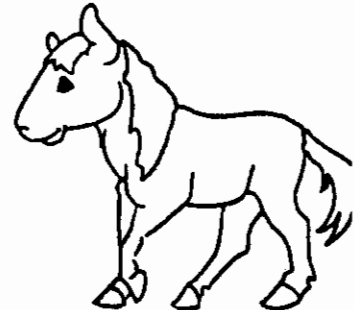
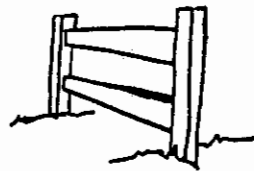
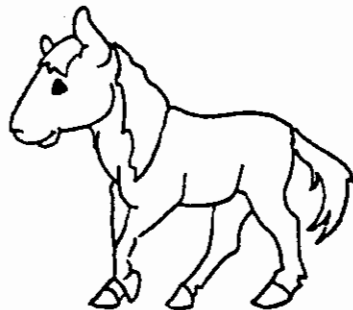
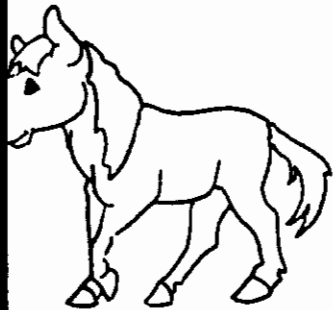
sal jy nie my maa -tjie wees

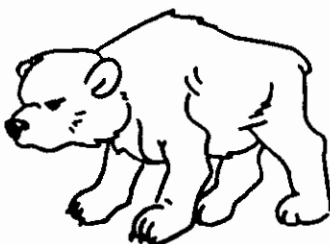
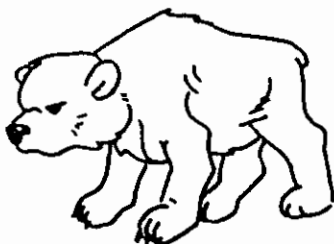
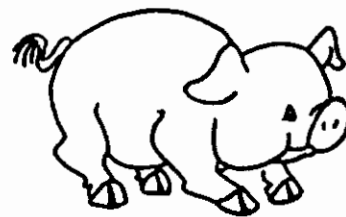
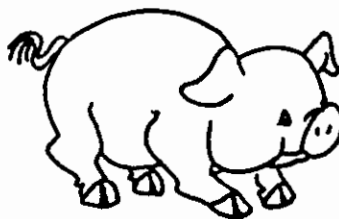
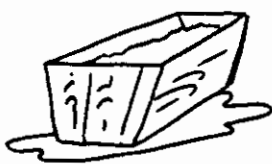
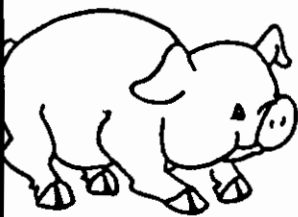
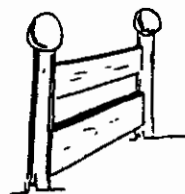
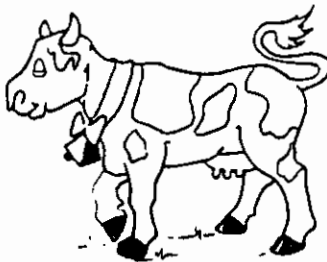
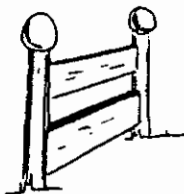
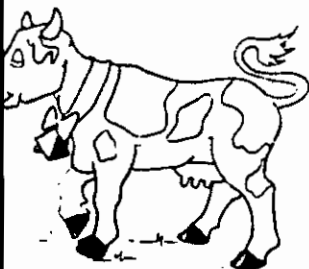
| | | | | | |

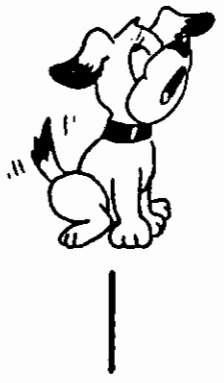
**TA TA TA TA TA TA TA**

| | | | | | |









## ONDERRIGEENHEID 2

### 2.1 Doelwitte

#### 2.1.1 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

- Met ghitaarbegeleiding deur die leerkrag

#### 2.1.2 Ervaring

-  deur beweging
- $\frac{2}{4}$ -tydmaat deur middel van liggaamsperkussie en eenvoudige dirigeeraksies
- so-mi in die lied: *Koe-koek*

#### 2.1.3 Aanskouing: | $\square$

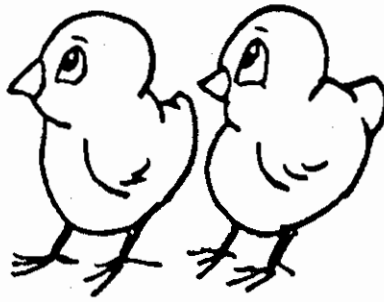
- Transparante 9 tot 12

#### 2.1.4 Konsolidering: | $\lesssim$ $\square$

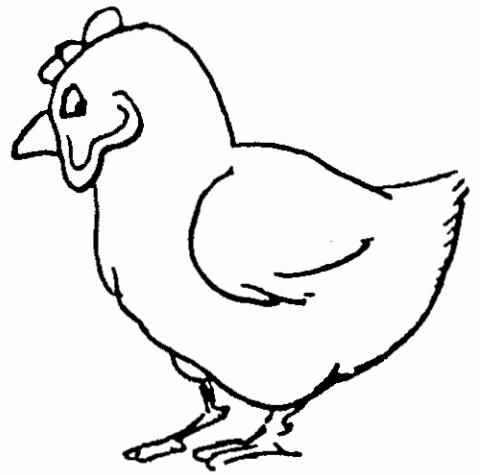
- Ritmename vanaf transparant 13
- Instrumentale groepspel vanaf transparant 14
- Diktee



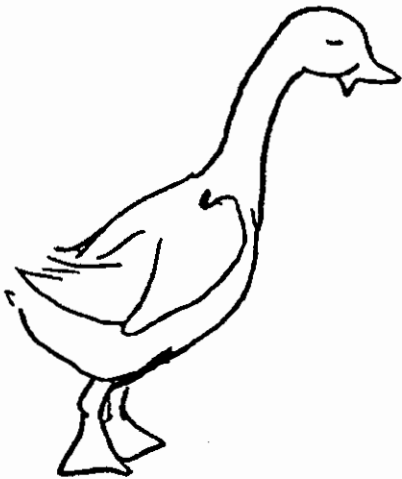
Hoen -der



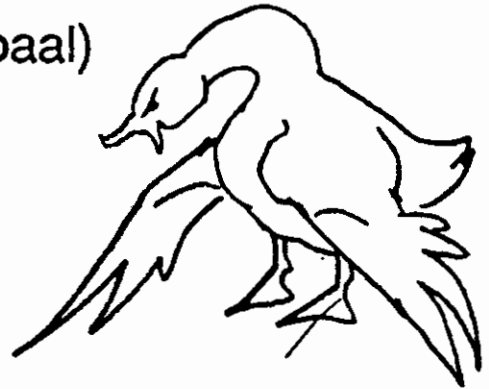
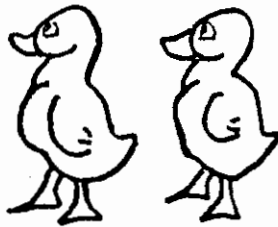
Kui -kens



Hen



(net klap, self bepaal)



Kat

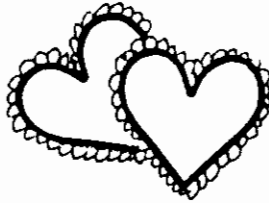
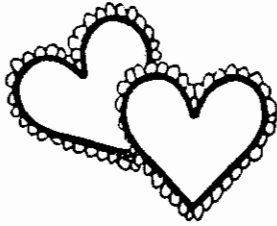


Ka -tjies



Kat

# VALENTINE

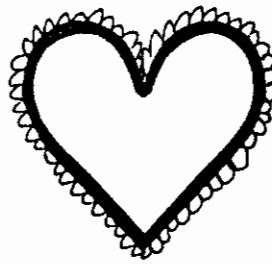


Valen-

tine

Valen-

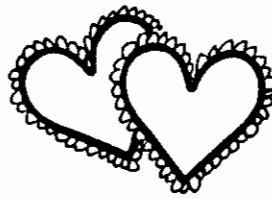
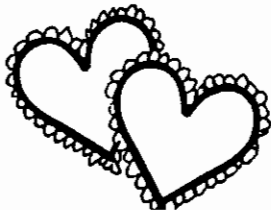
tine



Red

and

Blue



Valen-

tine

Valen-

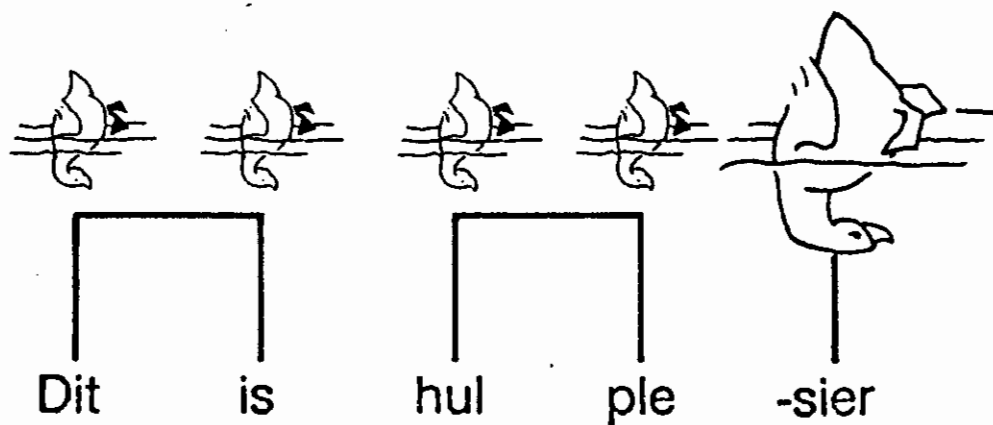
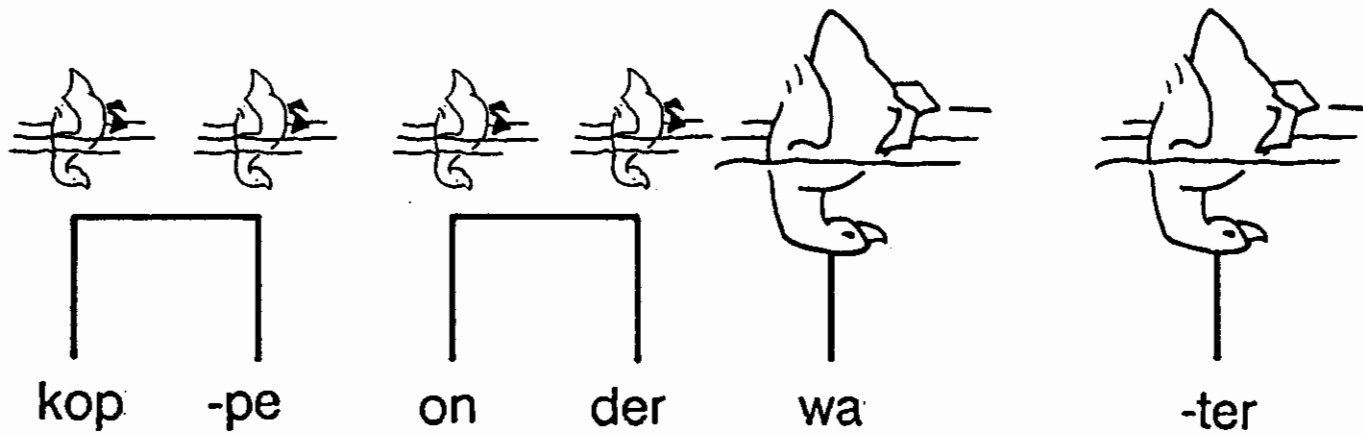
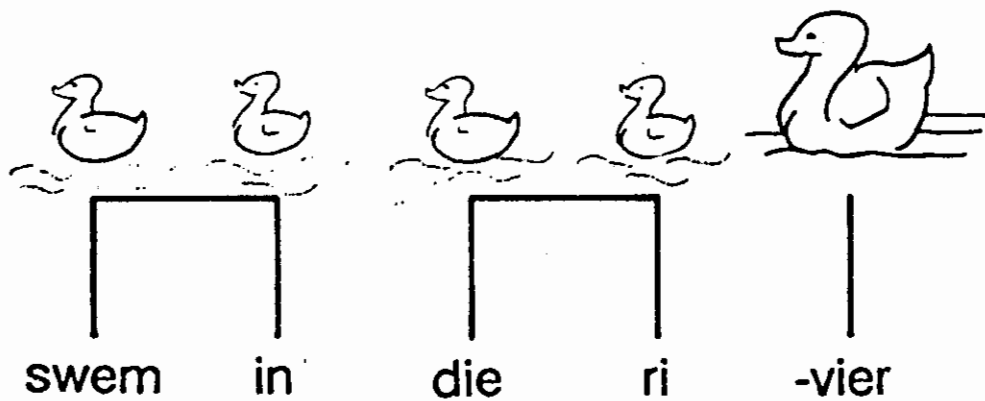
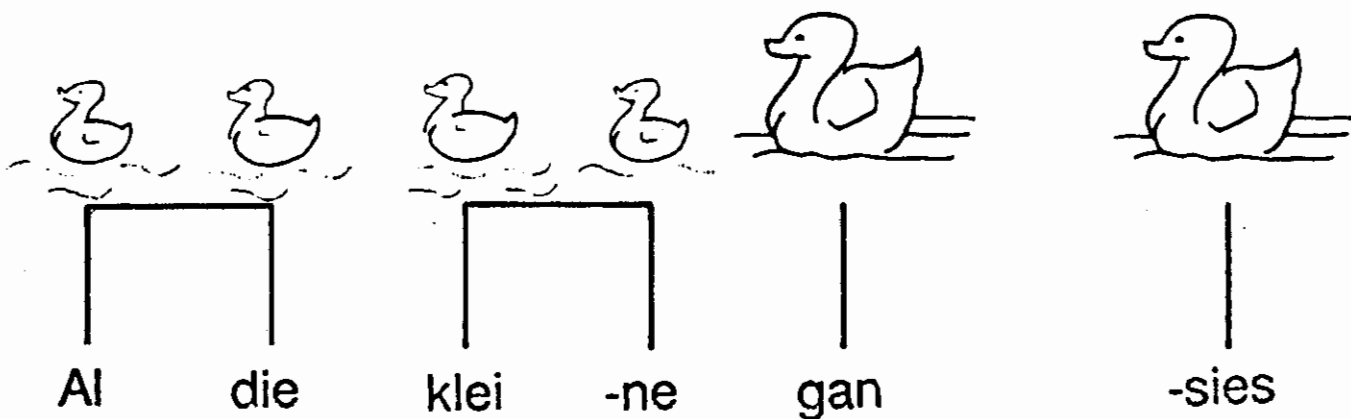
tine

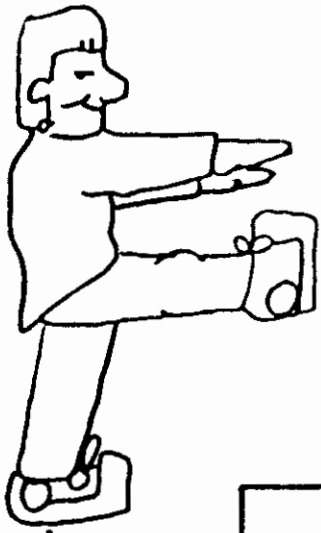


I

Love

You



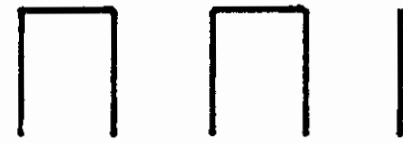


Ou nare heks

Ou nare heks



Sê my hoe jy vlieg  
Sê my wat jy sien



Sê my hoe jy vlieg  
Sê my wat jy sien



Ek vlieg in die lug op 'n be sem rond  
Ek sien vlêr mui se wat saam met my vlieg



TA

TA

TA



**Groep 1**

**Groep 2**



## ONDERRIGEENHEID 3

### 3.1 Doelwitte

#### 3.1.1 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

- Met eenvoudige dirigeerbewegings in tweeslagmaat

#### 3.1.2 Ervaring

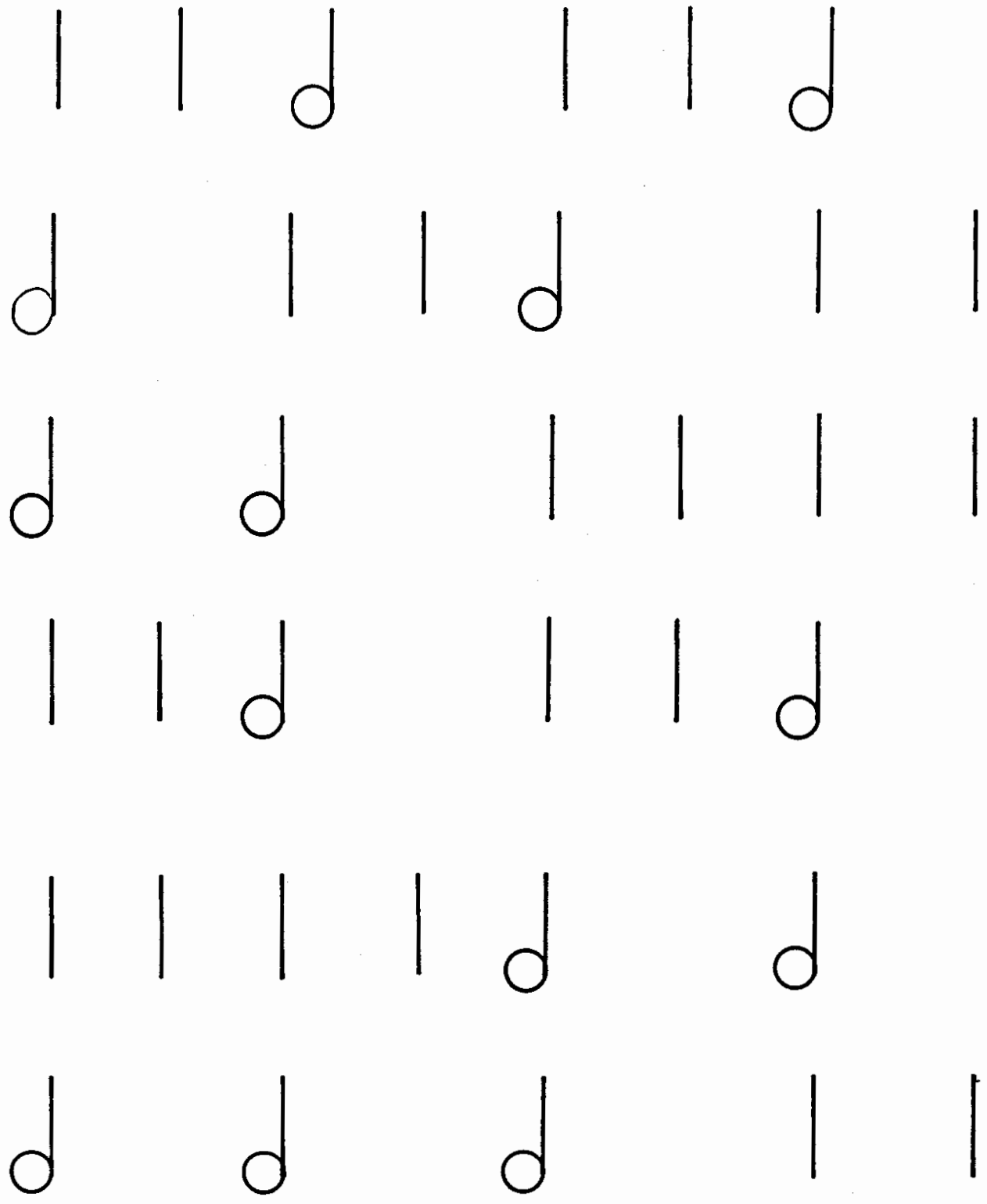
- ♩ in beweging
- so-mi: in die liedere *Koe-koek* en *Handjies klap*

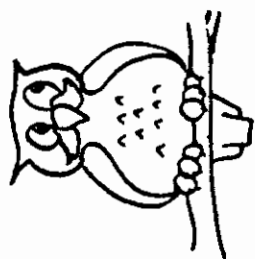
#### 3.1.3 Aanskouing: | d

- Die ritmenaam taa-aa
- Transparant 15

#### 3.1.4 Konsolidering: | √ □

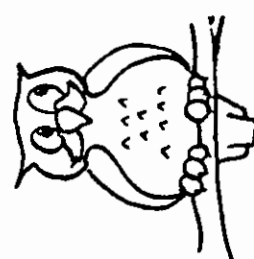
- Ritmeballe
- Transparante 16,17 en 18
- Diktee





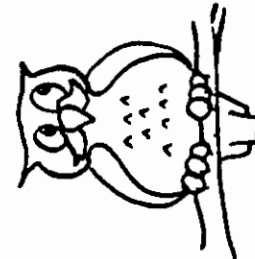
Π Π | Σ | Π | | Σ | | Π | |

| Π Π | | Π | | Π | | Σ



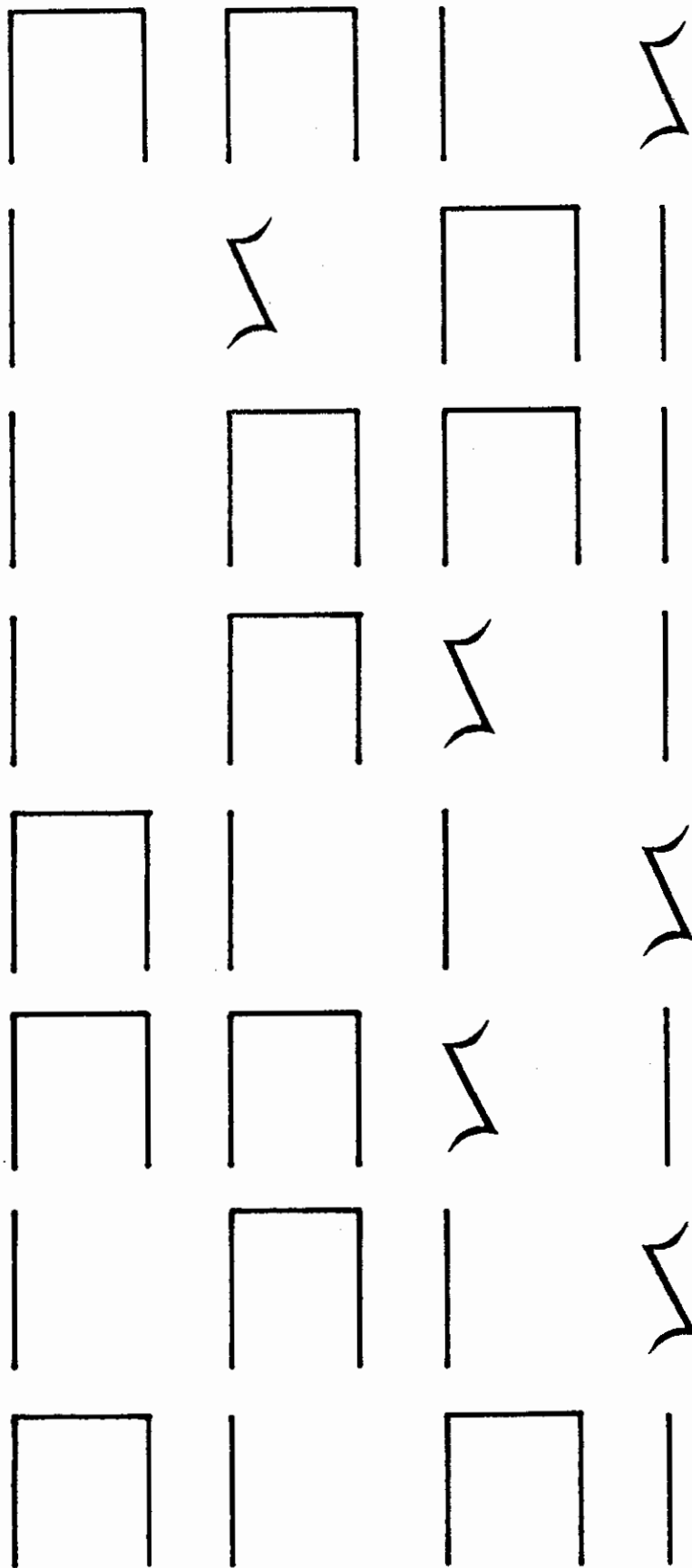
Π Π Σ | | Σ | Π | | Π | |

| | | Σ | Π | | Π | | Σ



| | Σ Σ | | Σ | | Π | |

| Σ Π | | Π | | Σ





## ONDERRIGEENHEID 4

### 4.1 Doelwitte

#### 4.1.1 Sang: aanleer van die lied *Daar kom die rooidag uit*

- Frase-vir-frasemetode

#### 4.1.2 Ervaring: *so-mi*

#### 4.1.3 Aanskouing: $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Transparante 19, 20(a)

#### 4.1.4 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

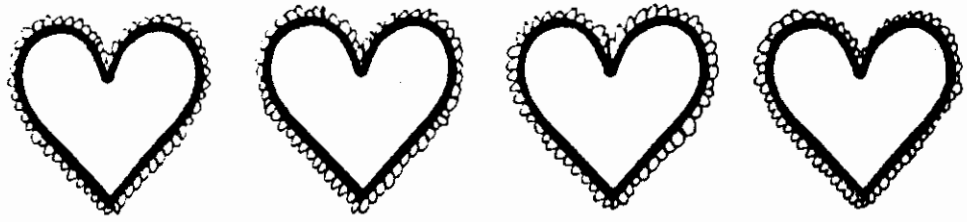
- Met ghitaarbegeleiding (leerkrag) en instrumentale groepspel (leerlinge)

#### 4.1.5 Konsolidering: | x d

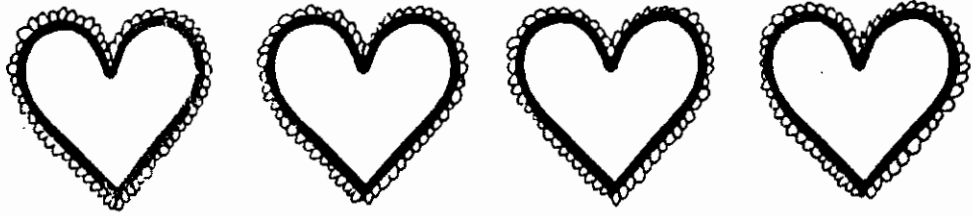
- Ritmeballe
- Transparant 20(b)
- Diktee



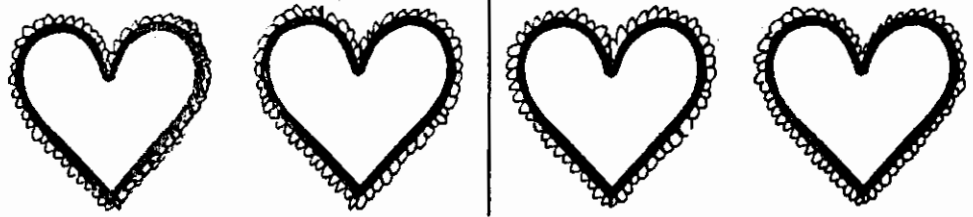
1.



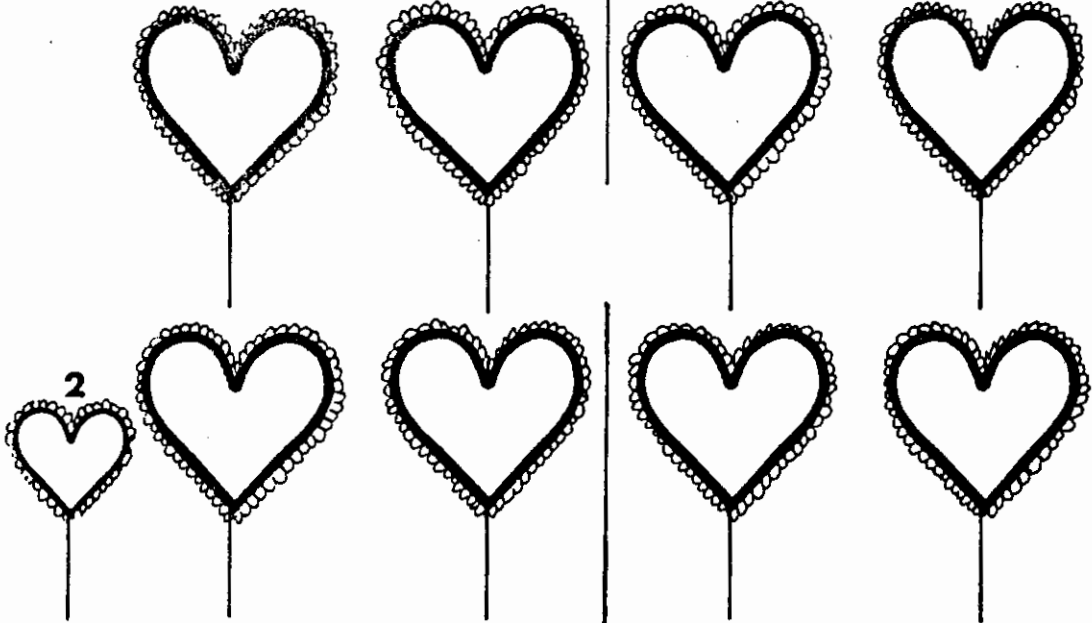
2.



3.

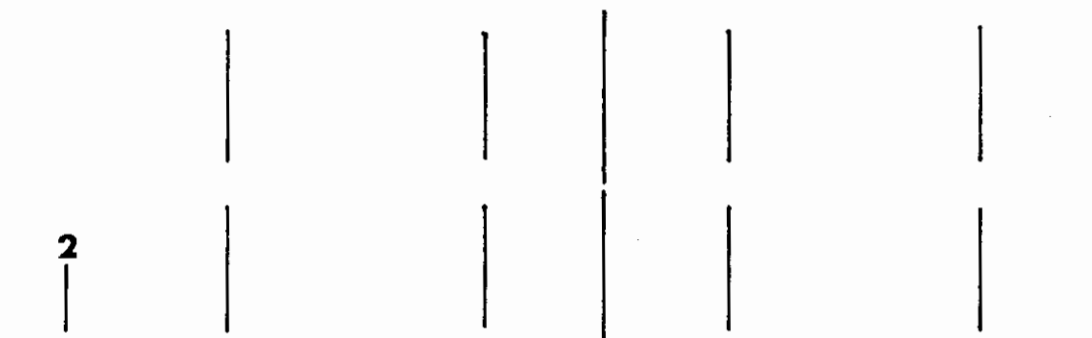


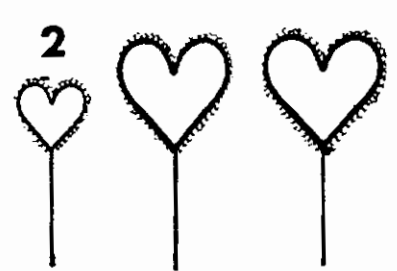
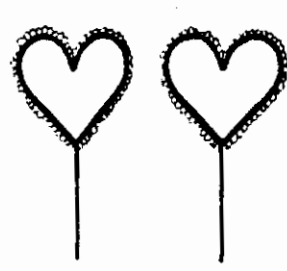
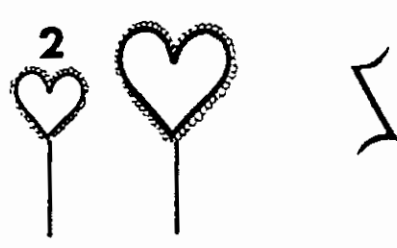
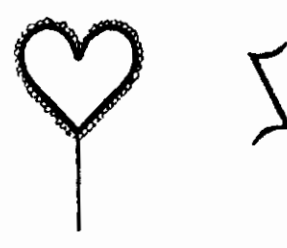
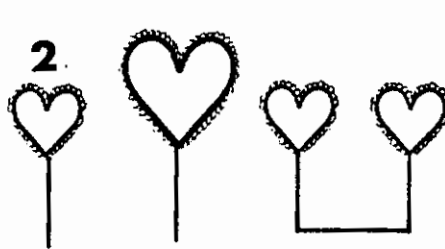
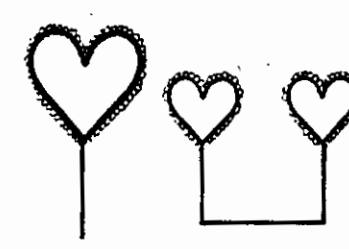



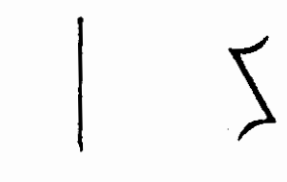


4.



5.

6.



1		
2		
3		
4		
5		
6		

A 6x7 grid of musical notation symbols. The symbols are arranged as follows:

		○		↵	○	
	↵	○			○	
		↵		○		
	↵				↵	○
○	↵		↵		○	
↵		○	○		↵	

## ONDERRIGINGENHEID 5

### 5.1 Doelwitte


#### 5.1.1 Sang: Daar kom die rooidag uit

- Vormgewing word voorgestel deur geometriese figure wat op die skryfbord ontplooi word

#### 5.1.2 Ervaring: so-mi

- In die liedere: *Handjies klap* en *Môre*

#### 5.1.3 Sang: Klonkie op 'n donkie

- Liggaamsperkussie: leerlinge skep self die begeleiding in die vorm van ostinati bestaande uit die nootwaardes 

#### 5.1.4 Konsolidering:

- Ritmeballe
- Transparant 21: ritmename, twee groepe
- Transparant 22: instrumentale spel, twee groepe
- Transparant 23:  $\frac{2}{4}$ -tydmaat
- Diktee

#### 5.1.5 Luisteraktiwiteit

- Kassetopname: leerlinge klap die polsslag liggies saam met die musiek wat voorgespeel word

1.         
 | П | I | S      П | I | S      П | I | S  
 | У | I | S      П | I | S      П | I | S

2.         
 | I | П | I      П | П | I | S      П | У | I | S  
 | I | П | I      П | I | S      П | I | S

3.         
 П | П | I | S      I | П | П | S      I | У | I | S  
 П | I | S      П | I | S      I | У | I | S

4.         
 I | I | У | I      I | П | I | S      П | I | I | S  
 I | I | У | I      I | У | I | S      П | I | I | S



**1**

2 | | | || | || | | | } ||

1 | | | || | || | | | }

**2**

2 | || | | || | | | } ||

1 | | | || | || | | | }

**3**

2 | | | || | || | | | || | | | || | | | ||

1 | | | || | || | | | || | | | || | | | ||

**4**

2 || | | } || || } | | }

1 | | | } || || } | | }

**5**

2 || | | } || } || | | | |

1 | | | } || } || | | | |

**6**

2 | | | | | | | | | | | | | | | |

1 | | | | | | | | | | | | | | | |

## ONDERRIGENHEID 6

### 6.1 Doelwitte

#### 6.1.1 Sang: Daar kom die rooidag uit

- Groepsang: seuns en dogters

#### 6.1.2 Ervaring: la-so-mi

- In die lied: Gebedjie

#### 6.1.3 Aanskouing: so-mi (fase 1)

- Transparante 24 tot 29
- Handtekens en solfaname gekombineerd

#### 6.1.4 Sang: Klonkie op 'n donkie

- Lied se woorde word vervang met sillabes soos non, noeng, dong ens.

#### 6.1.5 Konsolidering: $\frac{2}{4}$ -tydmaat | □

- Transparant 30: Leerlinge moet self die maatstrepe bepaal
- Ritmeballe
- Diktee

#### 6.1.6 Luisteraktiwiteit

- Die leerlinge klap die eerste pols van elke maat van musiek wat voorgespeel word





Reën



gaan tog



Reën



weg



So dat



lek ker

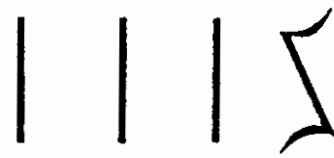
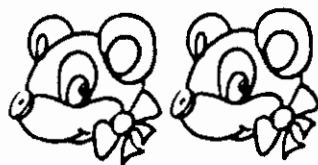
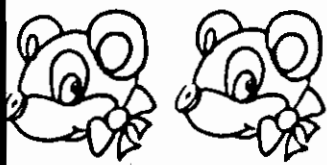


ons kan



speel

# Teddie Beer



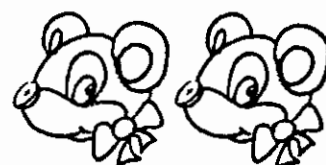
Ted - die

beer

Ted - die

beer

draai gou om



Ted - die

beer

Ted - die

beer

raak die grond



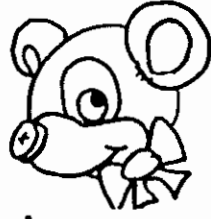
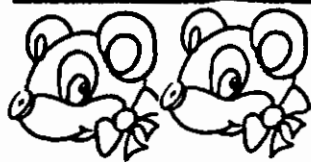
Ted - die

beer

Ted - die

beer

wys jou skoen



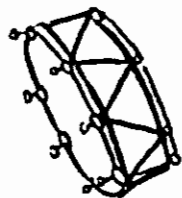
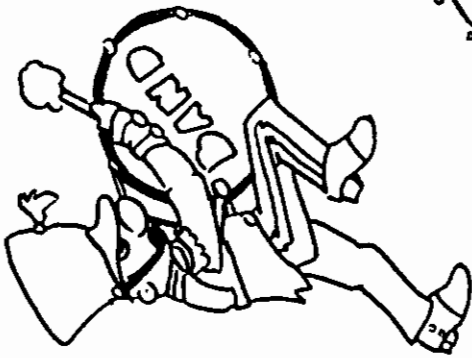
Ted - die

beer

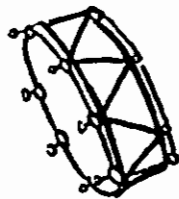
Ted - die

beer

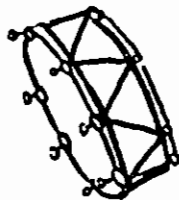
dit sal doen!



Hier



kom



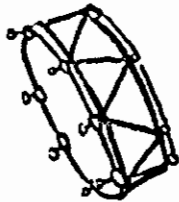
ek



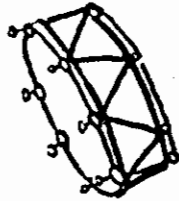
met



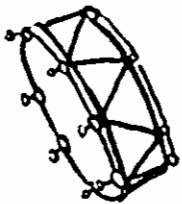
my



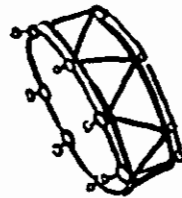
groot



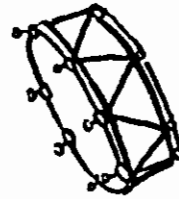
bas



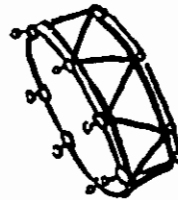
trom



en



ek



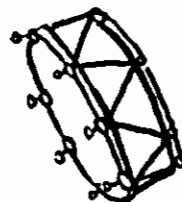
speel



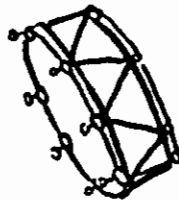
met



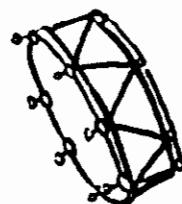
'n



rom

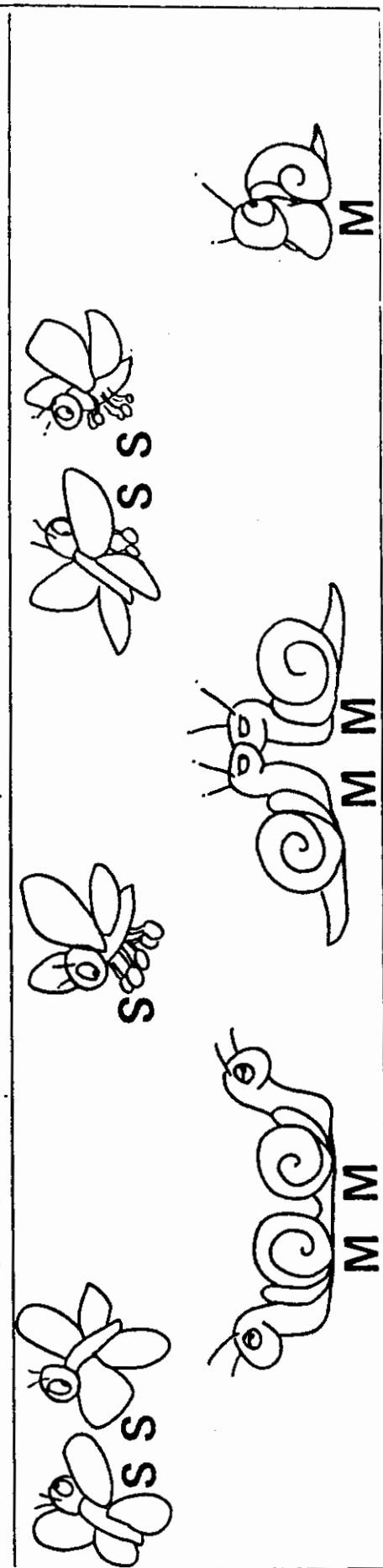
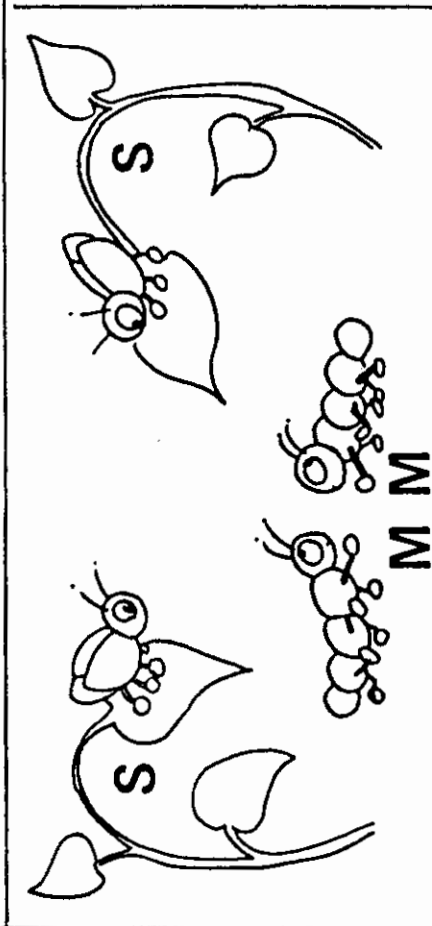
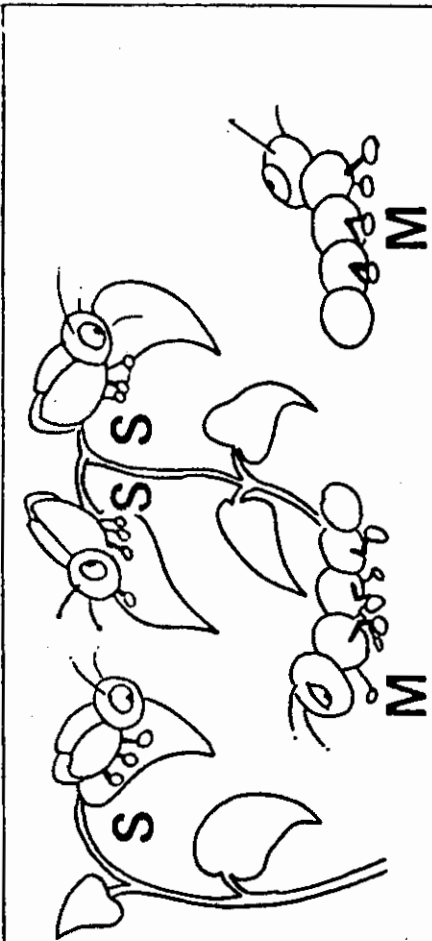
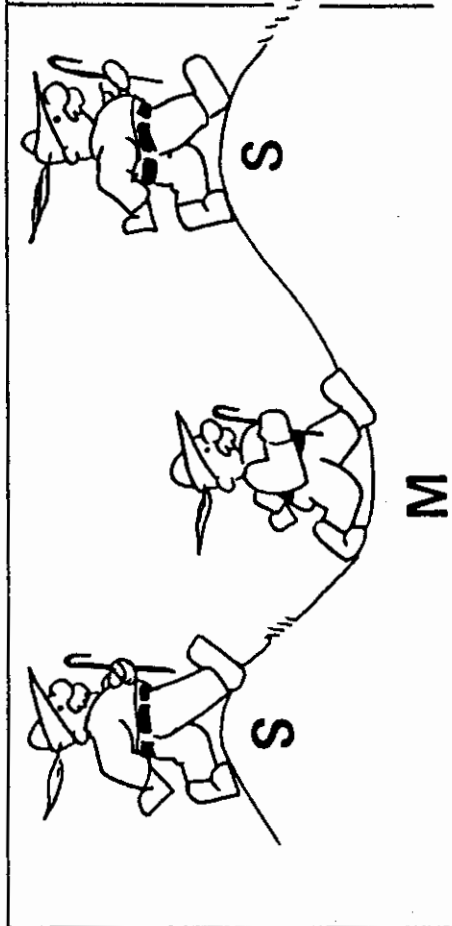
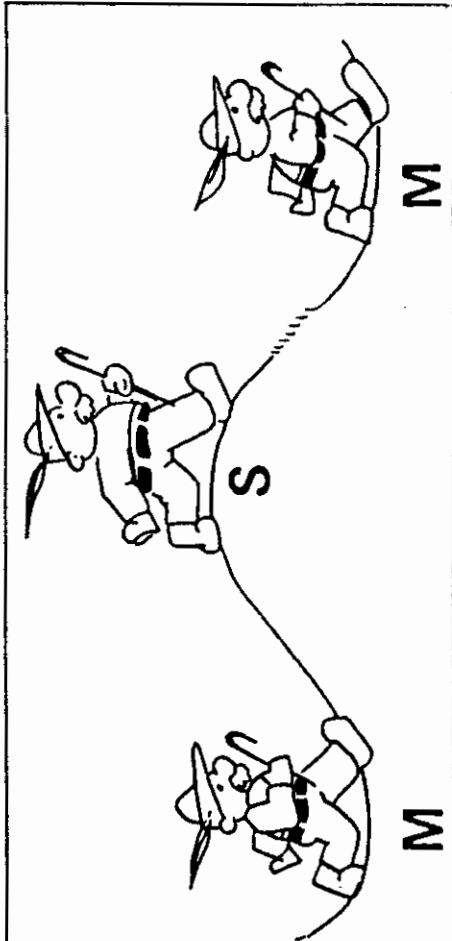


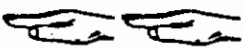
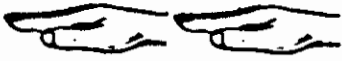
rom

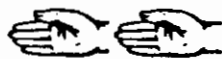


rom









2 | | | | | |  
1

2 | ▭ | ▭ | |  
1

2 ▭ ▭ | | ▭ |  
1

2 | | ▭ ▭ ▭ | | |  
1

2 ▭ | | ▭ ▭ ▭ | Z  
1

## ONDERRIGEENHEID 7

### 7.1 Doelwitte

#### 7.1.1 Sang: *Daar kom die rooidag uit*

- Die klas begelei die lied met 'n gesproke ostinaat op die woorde "Daar kom die rooidag uit"
- Deskant op 'n blokfluit (Leerkrag)

#### 7.1.2 Ervaring: *la-so-mi*

- In die lied: *Boek verloor*

#### 7.1.3 Aanskouing: *so-mi (fase 2)*

- Vertikale solfakolom
- Transparant 31
- Liedvormer
- Transparant 32
- Met solmiasie en handtekens

#### 7.1.4 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

- Die lied word afwisselend 'n halweton op en af getransponeer

#### 7.1.5 Konsolidering: $\frac{2}{4}$ -tydmaat, | ♯ □ ♮

- Ritmeballe en transparante 33 en 34 met liggaamsperkussie en ritmename
- Diktee

#### 7.1.6 Luisteraktiwiteit

- 'n Kassetopname van musiek in tweeslagmaat. Die leerlinge dirigeer met eenvoudige bewegings.



I	SM	SSSM	SMS
II	SM	SSSM	MSM

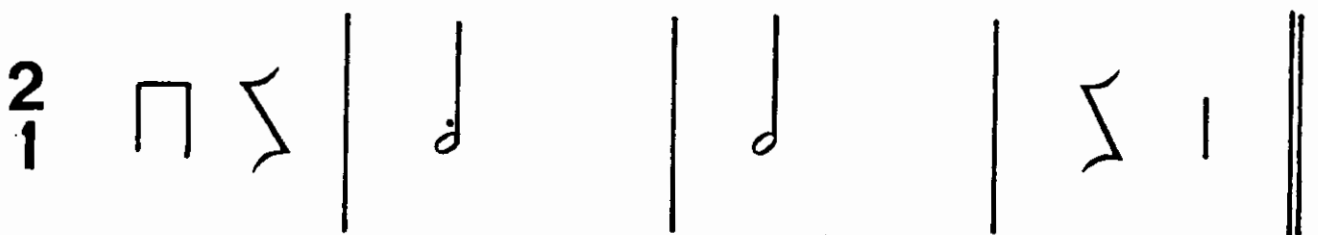
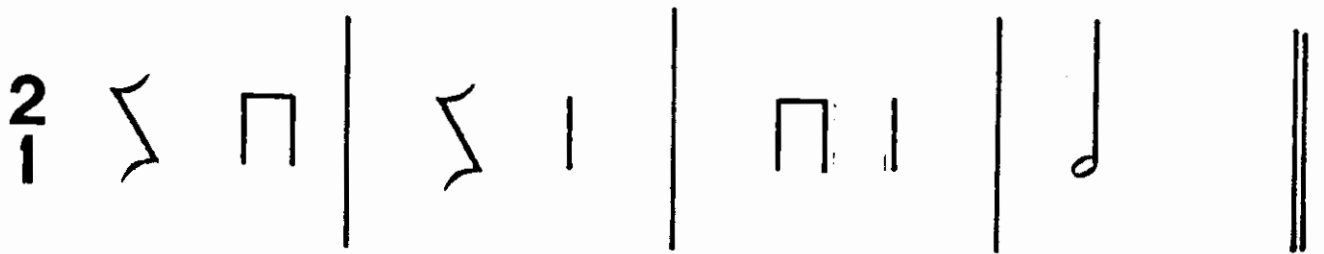
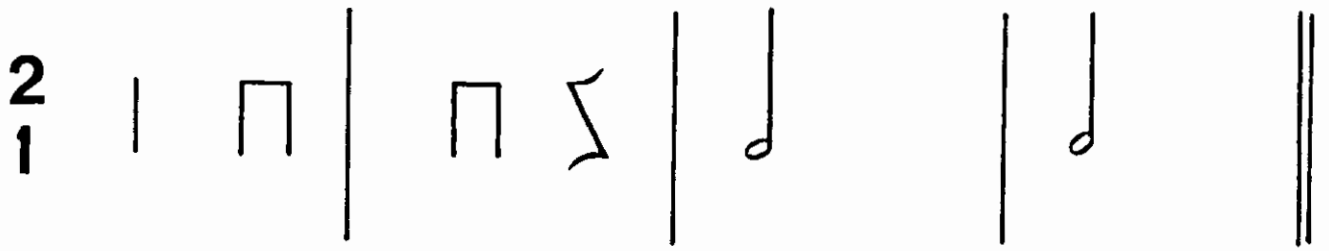
I	MS	MMSS	SM	SMSS
II	MS	SM	MSSS	SM

I	MSSM	MSMS	SM	SMS
II	SMMS	SMSS	MS	

S	S	S	S	S
M	M	M	M	M

S	S	S	S	S
M	M	M	M	M





## ONDERRIGINGENHEID 8

### 8.1 Doelwitte

#### 8.1.1 Sang: *Daar kom die rooidag uit*

- Leerlinge dirigeer die lied met eenvoudige bewegings
- Onderskeidende bewegings word gebruik om die verskillende frases van die lied voor te stel

#### 8.1.2 Ervaring: *la-so-mi*

- In die liedere: *Boek verloor* en *Wiegeliedjie*

#### 8.1.3 Aanskouing: *so-mi (fase 3)*

- Vertikale solfakolom en transparante 35, 36
- Liedvormer en transparante 37, 38
- Met solmiasie en handtekens

#### 8.1.4 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

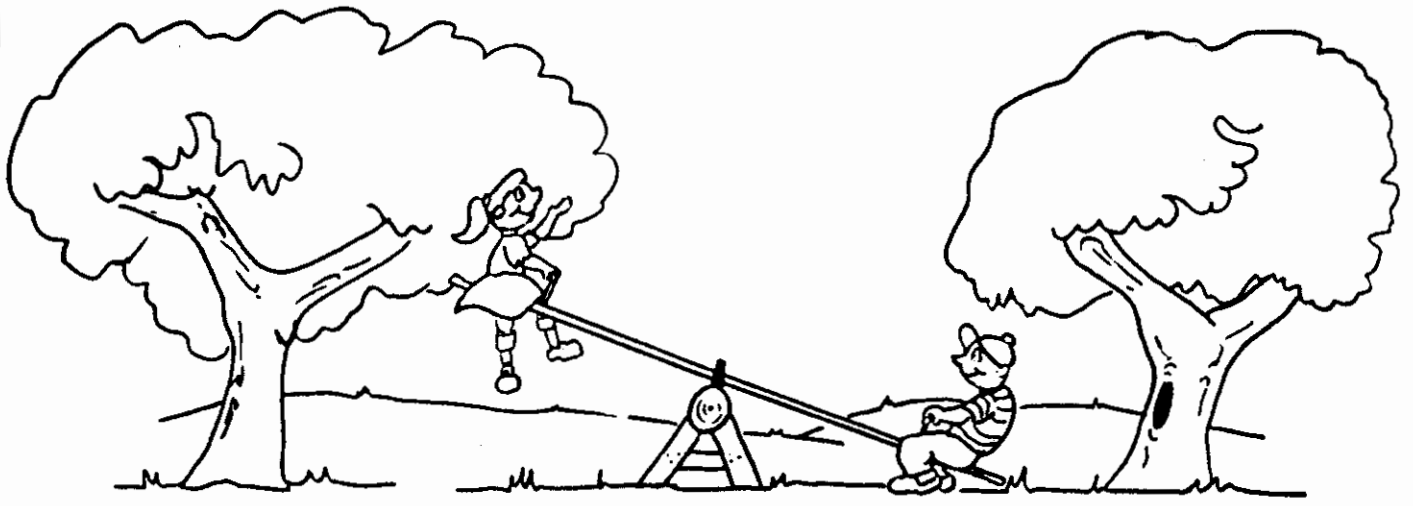
- 'n Leerling(e) speel die polsslag saam op 'n nie-melodiese perkussie-instrument(e)

#### 8.1.5 Konsolidering: | ∫ Π d

- Ritmeballe
- Transparant 39
- Diktee

#### 8.1.6 Luisteraktiwiteit

- 'n Kassetopname van musiek in tweeslagmaat word begelei met ostinati wat saamgestel is uit die nootwaardes



SEE

SAW

UP AND

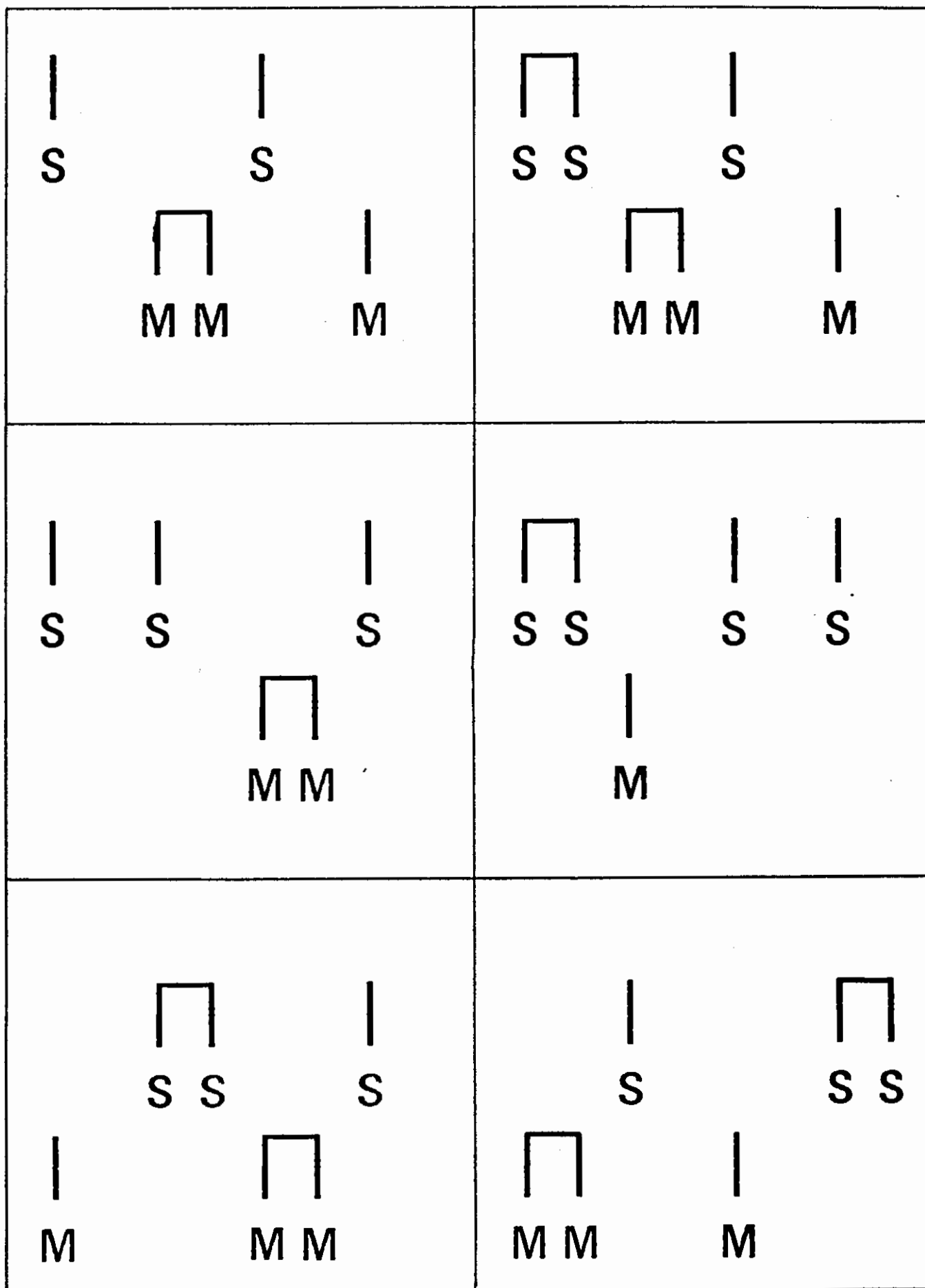
DOWN

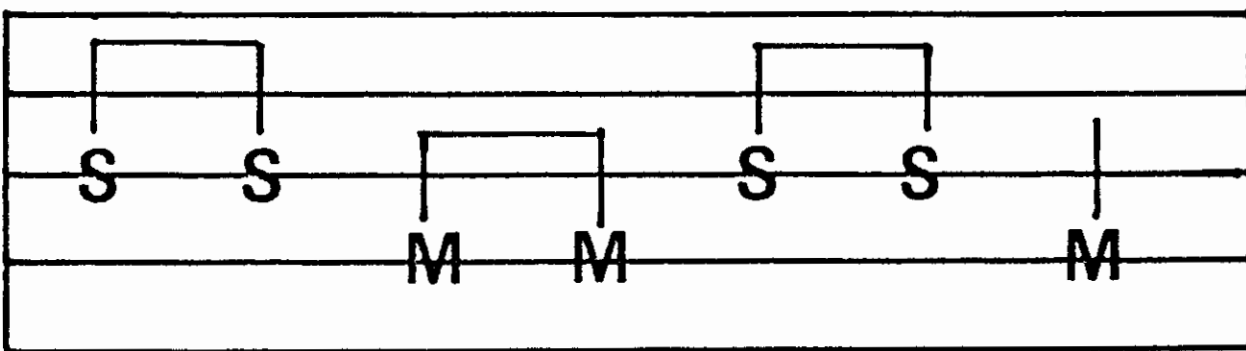
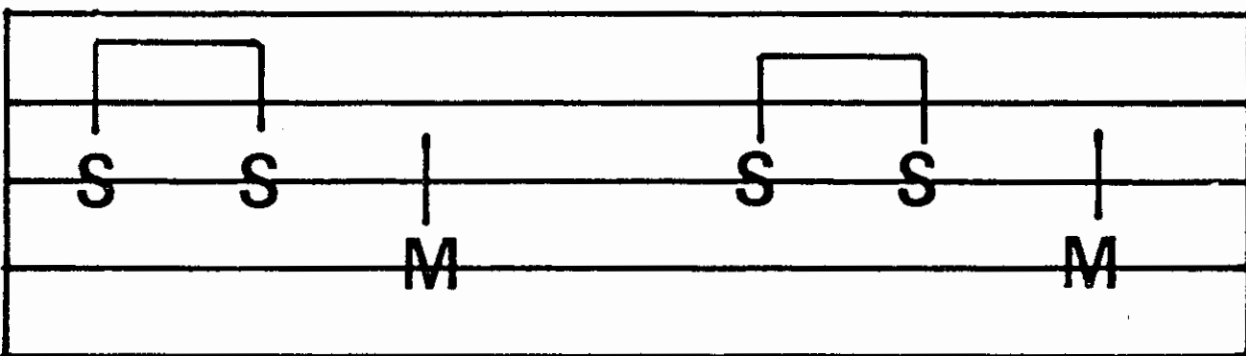
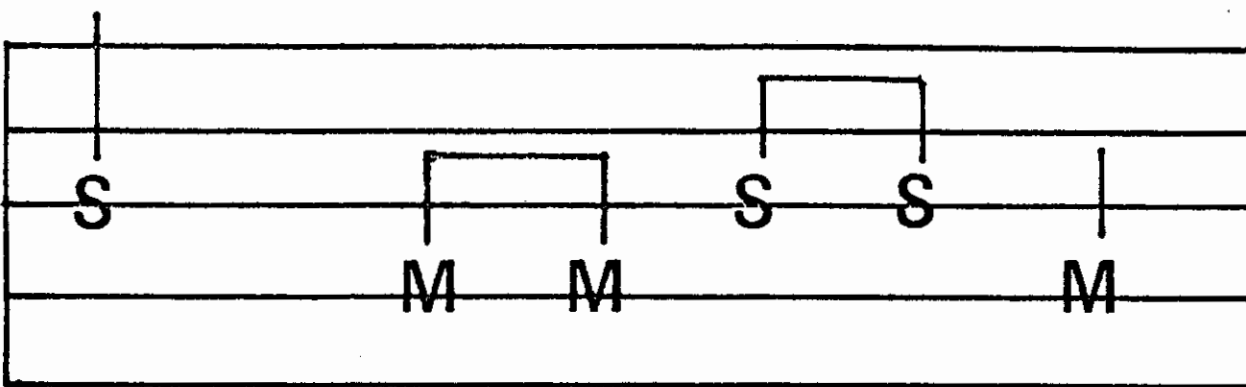
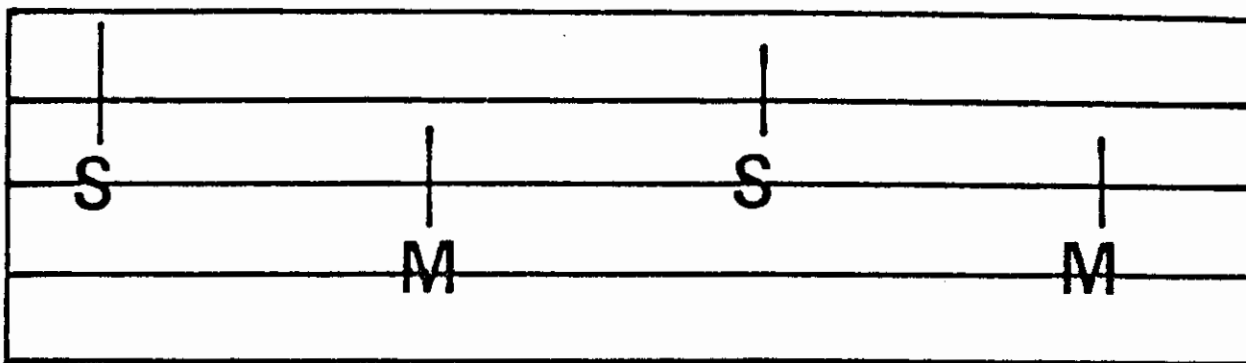
IN THE

SKY AND

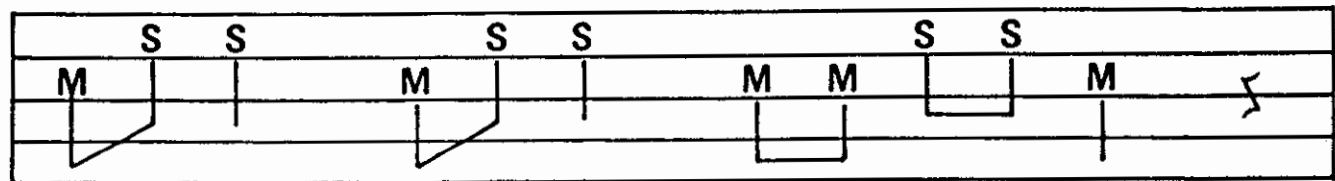
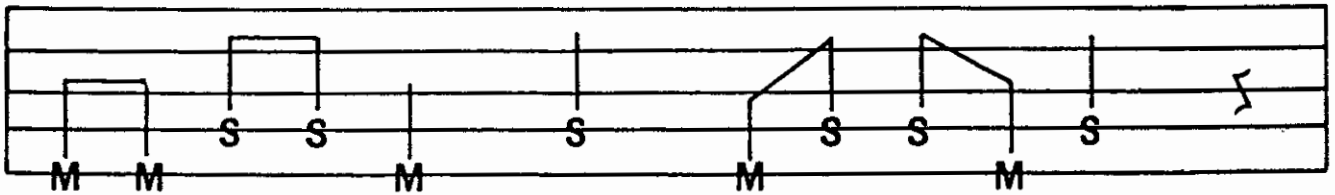
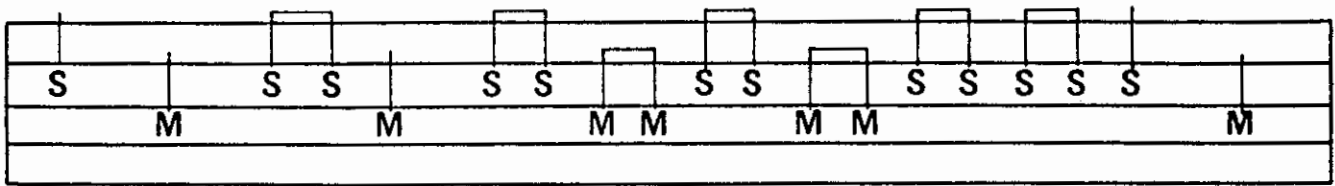
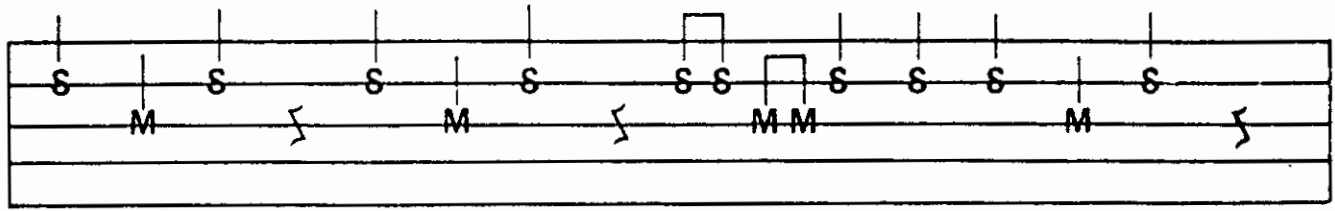
ON THE

GROUND









I I I I I  
 P P U I I U d d I U P U U P

S I I I I d P I U U I I I I I P I I P I I

## ONDERRIGEENHEID 9

### 9.1 Doelwitte

#### 9.1.1 Aanleer van die lied: *Hasia in die bossie*

- Frase-vir-frasemetode

#### 9.1.2 Ervaring: *la-so-mi*

- In die liedere: *Wiegeliedjie* en *Die kerkklok*

#### 9.1.3 Sang: *Daar kom die rooidag uit*

- Leerlinge sing die lied met wisselende tempo en dinamiek
- Die leerlinge sing en klop die lied se polsslag. Die leerkrag gee 'n teken waarop die sang stop, maar die polsslag steeds behou word. 'n Volgende teken word gegee en die sang hervat.

#### 9.1.4 Aanskouing: *so- mi (fase 4)*

- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 40
- Met solmiasie en handtekens

#### 9.1.5 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

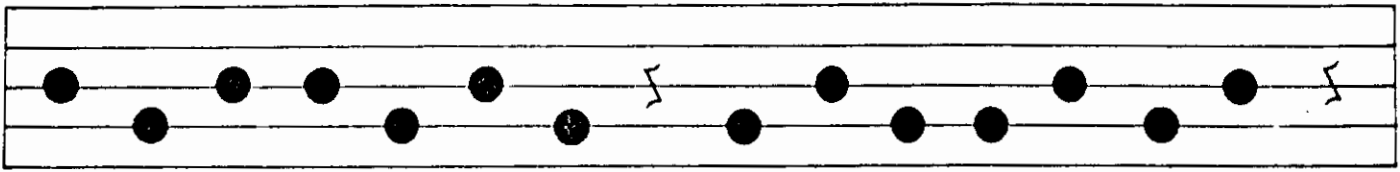
- Die lied word georkestreer met liggaamsperkussie deur gebruik te maak van ritmiese motiewe en patrone wat daarin voorkom

#### 9.1.6 Konsolidering: | ≤ ∏ d

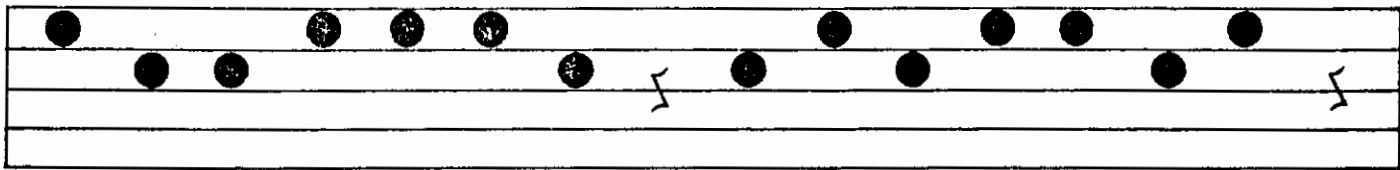
- Ritmename en liggaamsperkussie
- Transparant 41
- Diktee

#### 9.1.7 Sang en beluistering

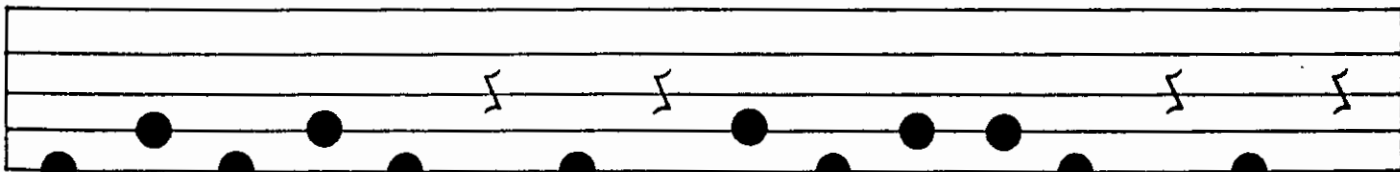
- Die klas sing die lied, *Daar kom die rooidag uit*. Hulle word in twee groepe verdeel wat om die beurt na mekaar luister en mekaar se pogings evalueer.



S



S



M



M

1 |            ▭ ▭ |            ▭ ○

2 |            ▭ |            ʒ |            ▭ ○

3 |            ○            ○ |            ʒ |            |            |

4 |            |            |            ▭ ▭ |            |            |            ○

5 |            2 |            |            ○ |            |            |            ▭ |

## ONDERRIGEENHEID 10

### 10.1 Doelwitte

#### 10.1.1 Sang: *Hasie in die bossie*

- Leerlinge dirigeer die lied met eenvoudige bewegings

#### 10.1.2 Ervaring: *so-mi-do / do-mi-so*

- In die lied: *Soldate*

#### 10.1.3 Aanskouing: *la-so-mi (fase 1)*

- Die solfanaam la en transparant 42
- Die handteken vir la en transparante 43, 44, 45
- Vertikale solfakolom

#### 10.1.4 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

- Leerlinge speel die eerste polsslag van elke maat op nie-melodiese perkusie-instrumente

#### 10.1.5 Simbolisering: *so-mi*

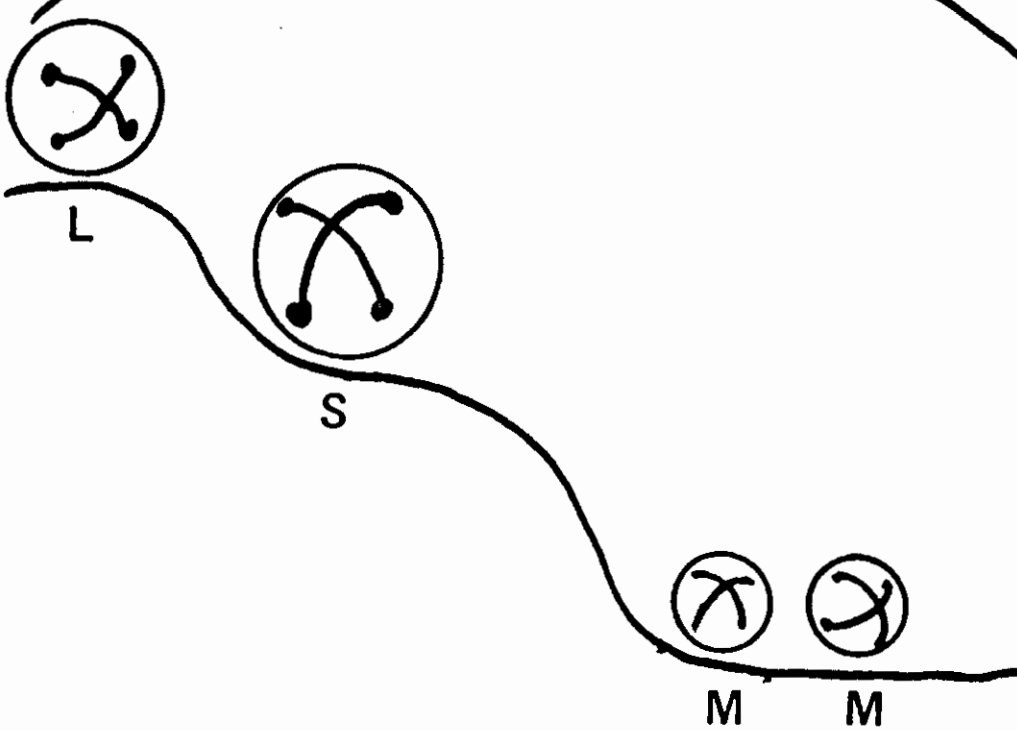
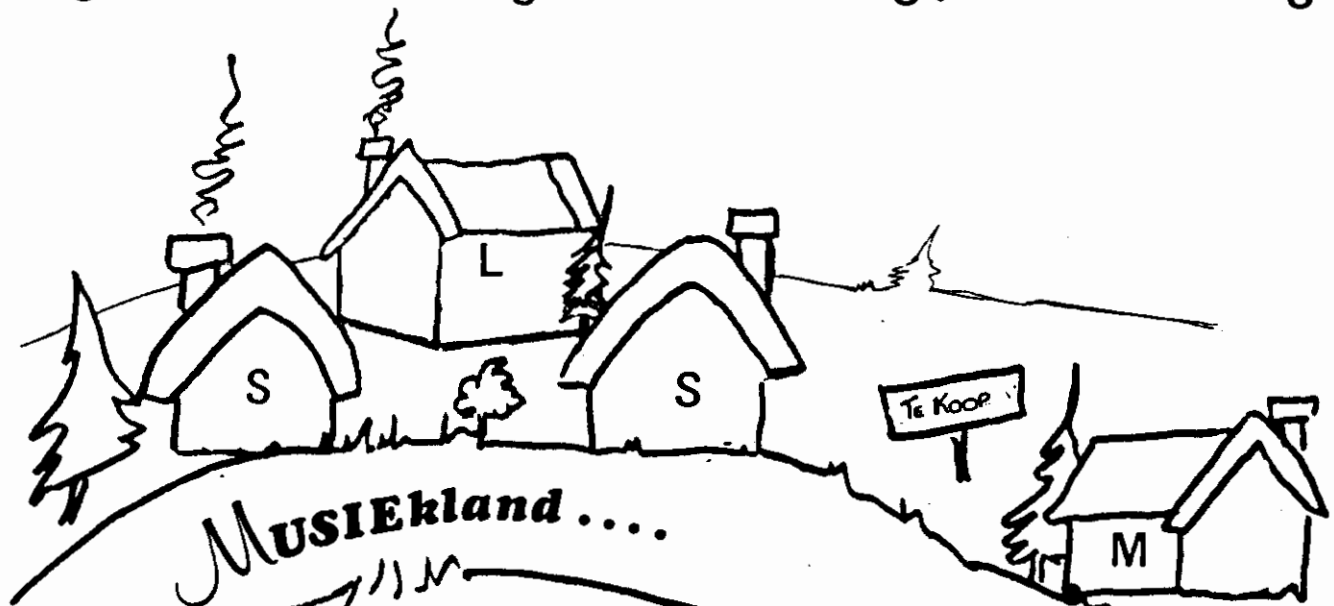
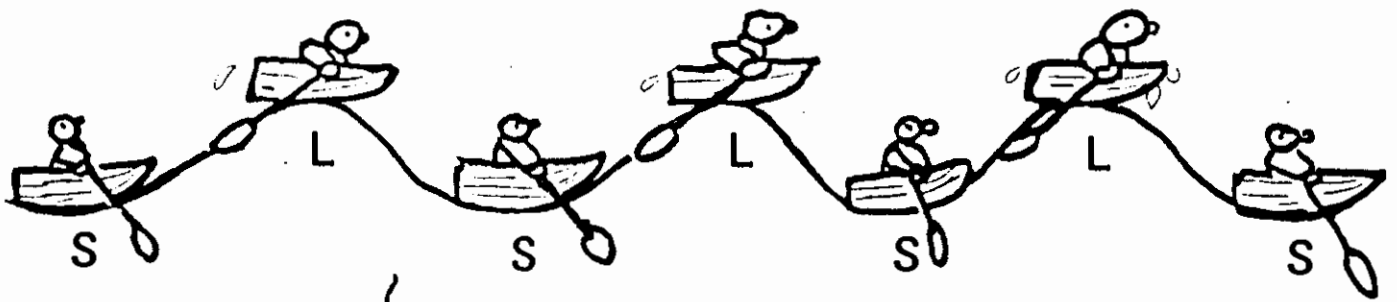
- Liedvormer met die verskuifbare beginsel
- Transparante 40 en 46

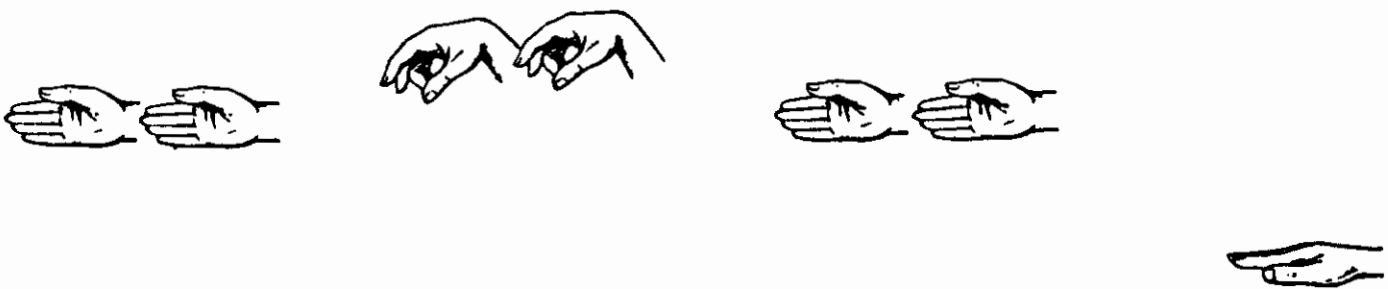
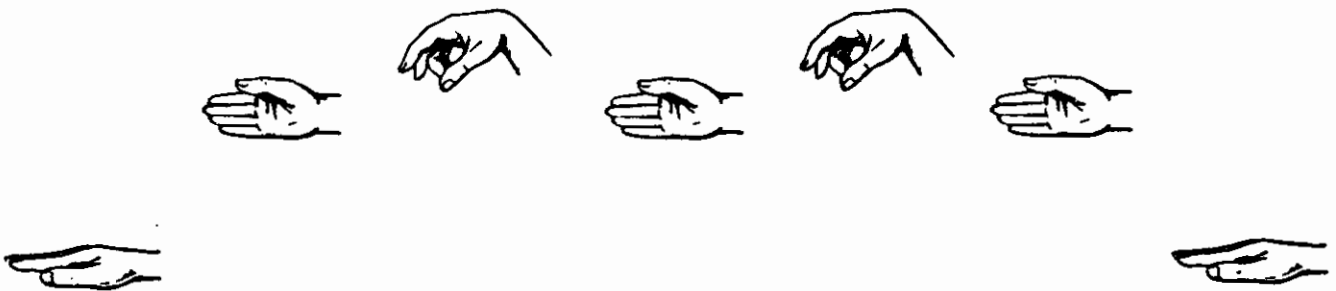
#### 10.1.6 Konsolidering:

- Ritmeballe
- Diktee:

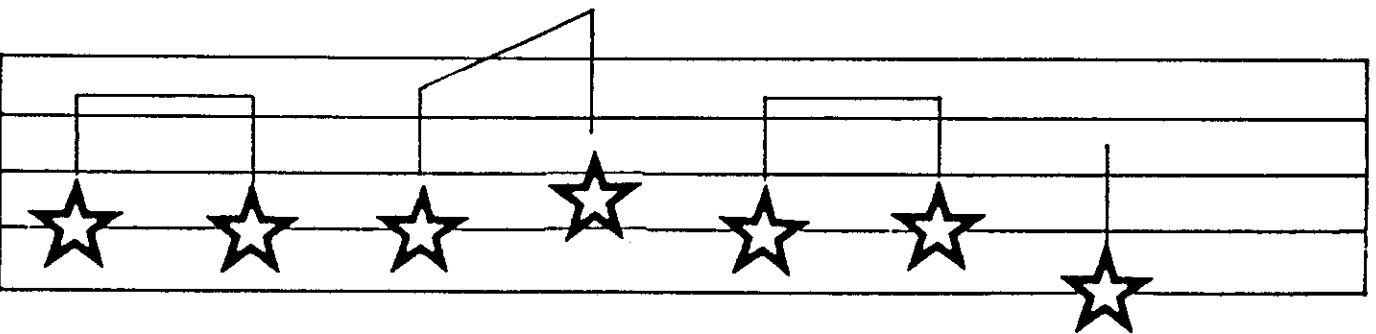
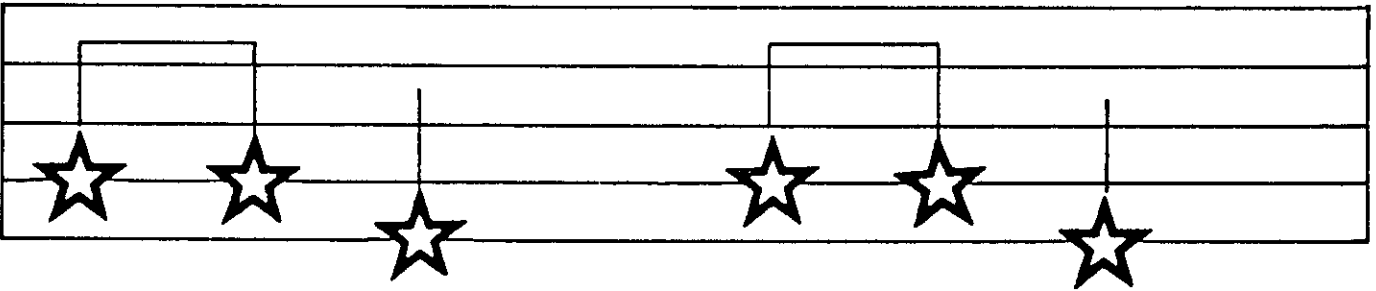
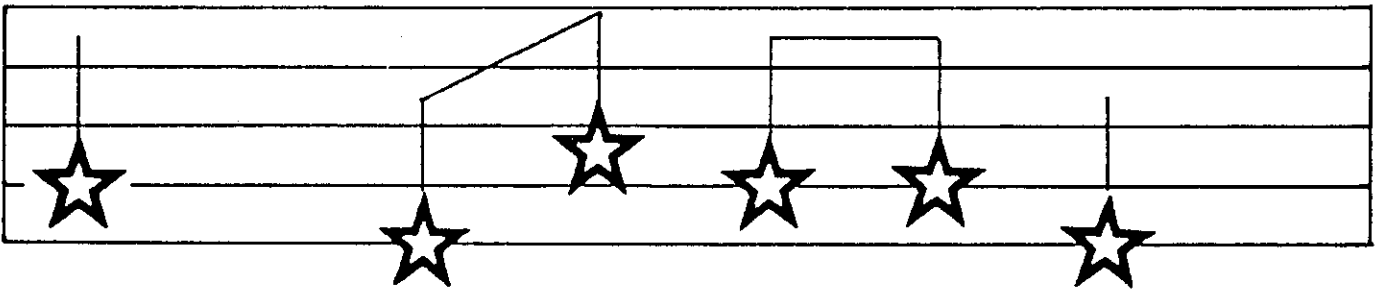
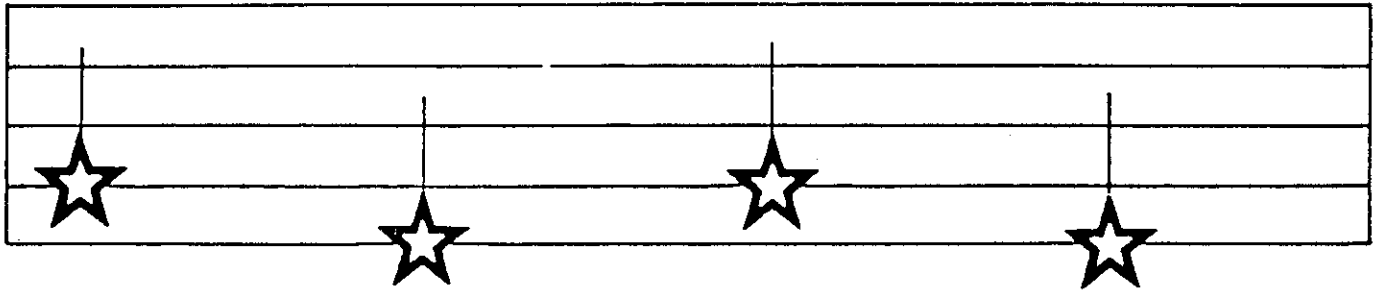
#### 10.1.7 Sang: *Daar kom die rooidag uit*

- Ghitaarbegeleiding deur die leerkrag







**STERLIG**



Zoem- zoem-zoem so werk die by

Zoem-zoem-zoem van blom tot blom

Hoe-kom kyk hy dan vir my?

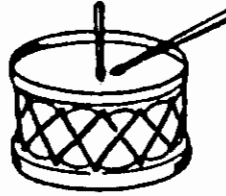
Bly net ver weg tog van my






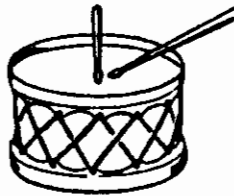
A musical staff with five lines. It contains a sequence of seven quarter notes on the lower half of the staff, followed by a brace that extends to the right, indicating a continuation of the sequence.

**s m**




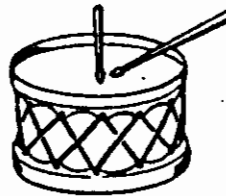
A musical staff with five lines. It contains a sequence of seven quarter notes on the lower half of the staff, followed by a brace that extends to the right.

**s**



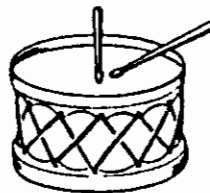
A musical staff with five lines. It contains a sequence of seven quarter notes on the lower half of the staff, followed by a brace that extends to the right.

**s**



A musical staff with five lines. It contains a sequence of seven quarter notes on the lower half of the staff, followed by a brace that extends to the right.

**s**



## ONDERRIGEENHEID 11

### 11.1 Doelwitte

#### 11.1.2 Sang

- *Klonkie op 'n donkie*: 'n leerling(e) speel die polsslag saam op 'n nie-melodiese perkussie-instrument(e)
- *Daar kom die rooidag uit*: 'n Leerling(e) speel die eerste polsslag van elke maat op 'n nie-melodiese perkussie-instrument(e)

#### 11.1.3 Ervaring: so-mi-do / do-mi-so

- In die liedere *Soldate* en *die pianis*

#### 11.1.4 Aanskouing: la-so-mi (fase 2)

- Vertikale solfakolom
- Transparante 47, 48, en 49. Deurgaans met solfa en handtekens
- $\frac{2}{4}$ -tydmaat:  $\frac{2}{1} = \frac{2}{\frac{1}{2}}$

#### 11.1.5 Sang: *Hasie in die bossie*

- Die leerlinge verklank die lied se frases met verskillende klankkleure soos byvoorbeeld sang (frase 1), neurie (frase 2), fluit (frase 3) ens.

#### 11.1.6 Konsolidering: so-mi + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Transparant 50.1
- Die lied word gesing
- Verbaliseer met ritmename
- Solmiasie met handtekens
- Diktee

#### 11.1.7 Luisteraktiwiteit

- Die leerkrag sing 'n aantal bekende volksliedjies met ghitaarbegeleiding. Die leerlinge luister en lewer kommentaar oor die teksinhoudelikes.

s s L s L s s }	s L s L s L s }
-----------------	-----------------

L s s L s L s }	s s L L s s s }
-----------------	-----------------

s L L s L L s L	L s L s L L s }
-----------------	-----------------

S	L	L	L	S	L	
		M				M

	L	S	L	L	L	S
M					M	

	S		L	S		L
M		M			M	M

L		S		L		S
	M		M		M	

S L L S L L L }	L S L L S S S }

L L L S L L	L S L L S S

	S	L	S	S	L	
M				M		

	S	L	S	S		
M				M		M

## 1. Koe-koek (s-m)

The musical notation consists of two staves. The first staff is in 2/4 time and contains the melody for the first line of lyrics. The second staff is in 2/4 time and contains the melody for the second line of lyrics. Both staves have a treble clef and a key signature of one flat (B-flat).

Koe - koek, waar is jy? Koe - koek, in die boom.  
 Koe - koek, wat - ter boom? Koe - koek, langs die stroom.

## 2. Handjies klap (s-m)

The musical notation consists of a single staff in 2/4 time with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and rhythmic, corresponding to the lyrics below.

1. Klap, klap, hand - jies klap. Klap nou met jul hand - jies.  
 2. Trap, trap, voet - jies trap. Trap nou met jul voet - jies.  
 3. Knik, knik, kop - pie knik. Knik nou met jul kop - pies.

## 3. Môre (s-m)

The musical notation consists of a single staff in 2/4 time with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and rhythmic, corresponding to the lyrics below.

1. Mô - re! Lig jou hoed! Gaan dit sleg of gaan dit goed?  
 2. Mô - re! Dit gaan goed! Vrien - de - lik lig ek my hoed!  
 of 3. Mô - re! Dit gaan sleg! Net - nou gaan dit dalk weer reg.



## ONDERRIGEENHEID 12

### 12.1 Doelwitte

#### 12.1.1 Aanleer van die lied: Afrikaanse Volkswysie

- Frase-vir-frase metode

#### 12.1.2 Ervaring: so-mi-do/do-mi-so

- In die liedere: *Die pianis* en *Roer jou stert*

#### 12.1.3 Aanskouing: la-so-mi (fase 3)

- Vertikale solfakolom
- Transparant 51
- Liedvormer
- Transparante 52 en 53

#### 12.1.4 Sang: *Hasia in die bossie, Daar kom die rooidag uit* en *Klonkie op 'n donkie*

- Herkenning van wysies. Die klas verdeel in twee groepe. Individuele leerlinge neurie frases uit die liedjies. Die ander groep identifiseer die betrokke lied.

#### 12.1.5 Konsolidering: so-mi + $\frac{2}{4}$ -tydmaat,

- Transparant 50.2
- Sing die liedere
- Verbaliseer met die ritmename
- Solmiasie en handtekens
- Solfagroepe met die vertikale solfakolom<sup>1</sup>

#### 12.1.6 Luisteraktiwiteit

Luister na marsmusiek en dirigeer saam met eenvoudige bewegings.

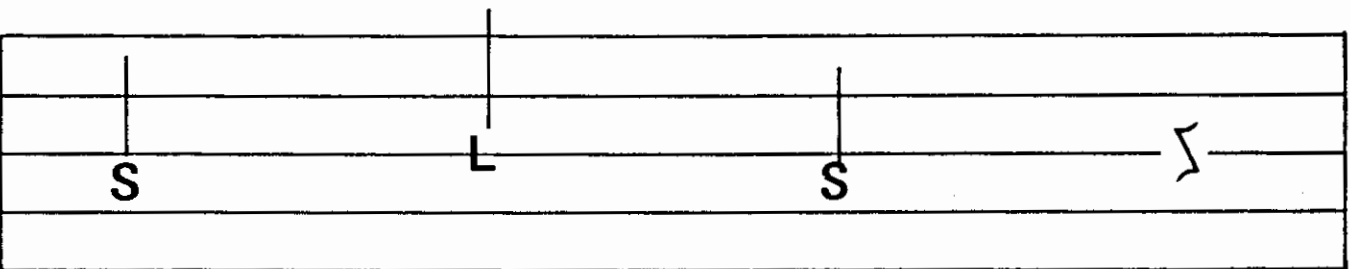
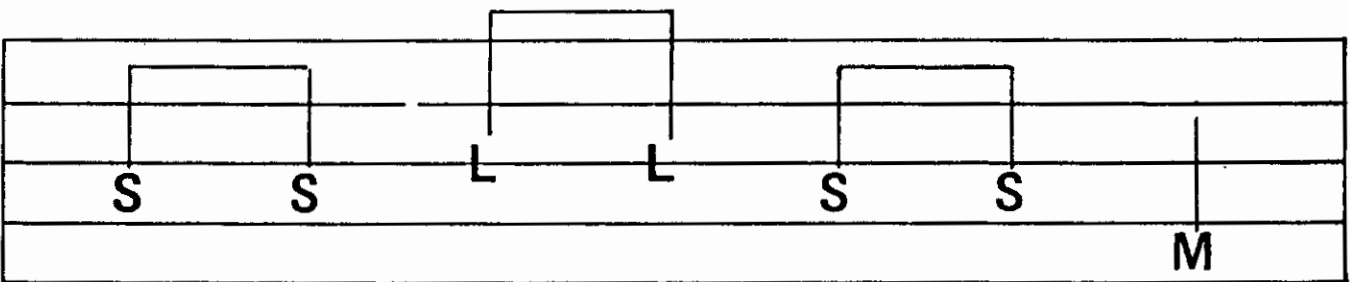
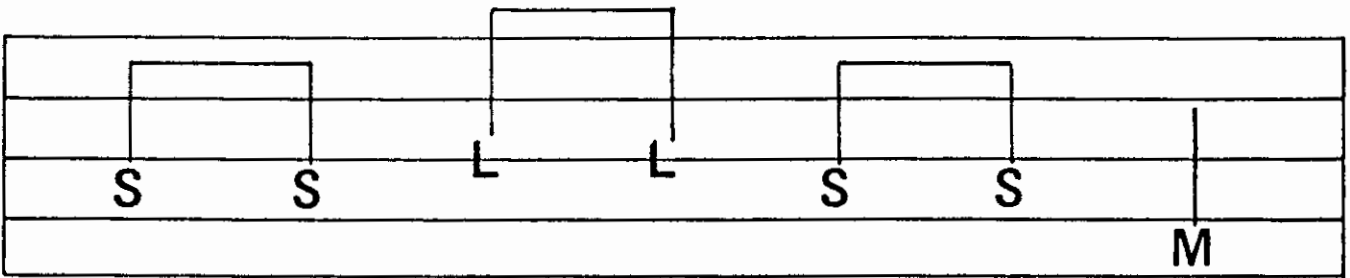
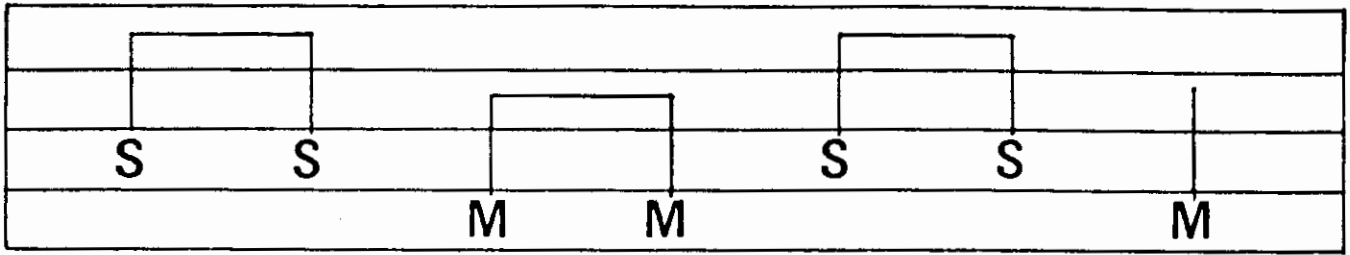
1. Die klas word in twee groepe verdeel naamlik 'n so-groep en 'n mi-groep en solmiseer tesame met handtekens die toonhoogtes wat deur die leerkrag voorgewys word.

1.  $\frac{L \ S \quad L \ L \ S \ M \quad M \ L}{L \ M \quad M \ L \quad M \ S \ L \ L}$

2.  $\frac{M \ S \quad M \ L \quad S \ S \ M \ S \quad L \ L}{M \ S \quad M \ L \quad M \ S}$

3.  $\frac{\begin{array}{c} | \quad \square \quad | \quad | \\ S \ M \ L \ S \ M \end{array} \quad S \ M \quad L \ S}{SS \ M \ L \ S \ S \quad S \ M \quad SS \ M}$   
 $\begin{array}{c} \square \quad \square \quad | \quad | \quad | \quad | \\ \square \quad \square \quad | \quad | \quad \square \quad \square \end{array}$

4.  $\frac{\begin{array}{c} | \quad \square \quad | \quad | \\ L \ S \ L \ M \end{array} \quad L \ S \ S \ L \ M \quad L \ L \ S \ S$   
 $\frac{L \ S \ L \ M \quad L \ L \ S \ S \ L \ L \ M \ M \quad L \ M}{\begin{array}{c} | \quad | \quad | \quad | \quad | \quad | \quad | \quad | \\ \square \quad \square \quad \square \quad \square \quad | \quad | \end{array}}$



A musical notation system consisting of two staves. The top staff contains a sequence of notes labeled 'S' and 'L'. The bottom staff shows the corresponding fingerings with vertical lines and slanted lines indicating finger movements.

A musical notation system consisting of two staves. The top staff contains notes labeled 'S' and 'L'. The bottom staff shows fingerings with 'M' labels under certain notes, indicating specific fingerings or techniques.

A musical notation system consisting of two staves. The top staff contains notes labeled 'S' and 'L'. The bottom staff shows fingerings with 'M' labels and slanted lines indicating finger movements.

A musical notation system consisting of two staves. The top staff contains notes labeled 'S' and 'L'. The bottom staff shows fingerings with 'M' labels under certain notes.

## ONDERRIGINGENHEID 13

### 13.1 Doelwitte

#### 13.1.1 Sang: Afrikaanse Volkswysie

- 'n Leerling begelei die lied met 'n ostinaat wat gebaseer is op 'n motief of 'n ritmiese patroon wat in die lied voorkom
- Aandag aan frasiering en uitspraak

#### 13.1.2 Ervaring: so-mi-do / do-mi-so

- In die liedere *Roer jou stert* en *Die eggo*

#### 13.1.3 Aanskouing: la-so-mi (fase 4)

- Transparant 54

#### 13.1.4 Sang: Daar kom die rooidag uit

- Die lied se vormgewing word gekonseptualiseer deur middel van afwisselende liggaamsperkussiehandelinge, bv. A: ostinaat met hande en vingerklap en B: slegs knieklap

#### 13.1.5 Simbolisering: $\frac{2}{4}$ -tydmaat:

- Die begrippe kwart-, agste- en halwenote word verduidelik

#### 13.1.6 Sang en luisteraktiwiteit

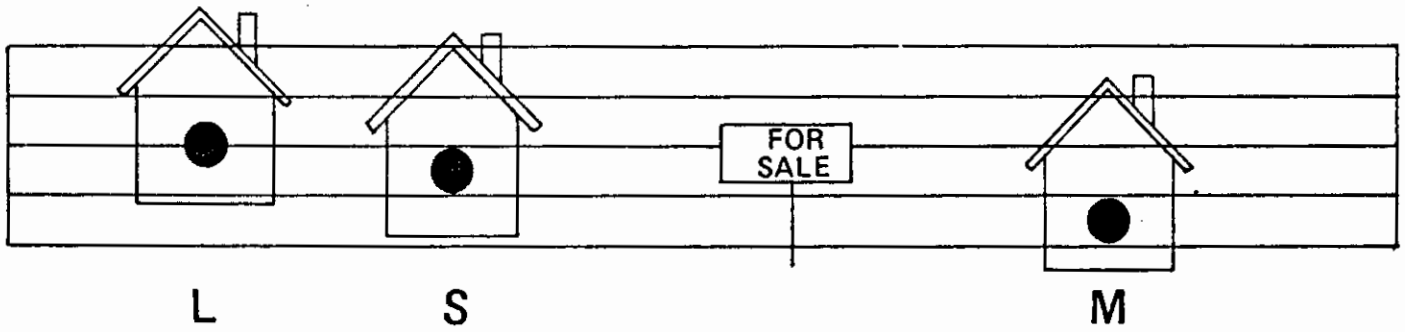
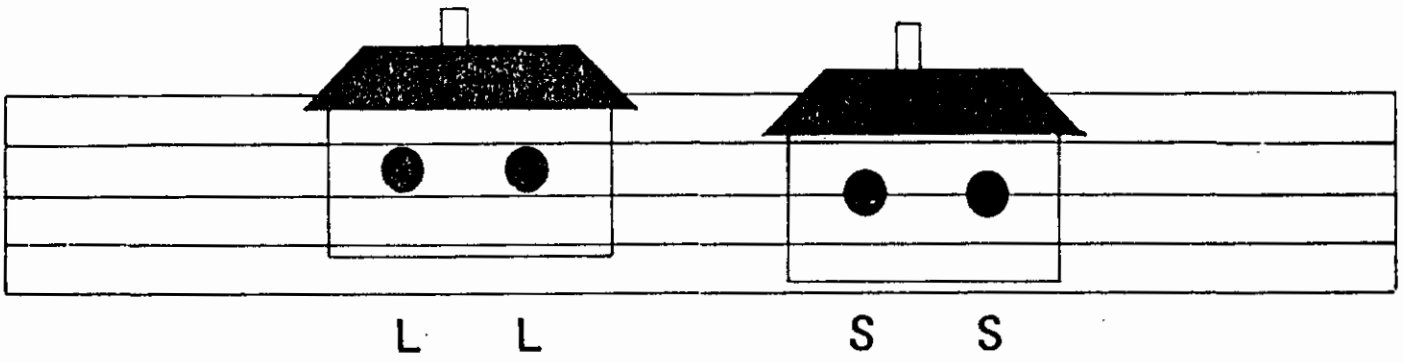
- Die leerlinge sing die lied *Hasie in die bossie* terwyl die leerkrag die wysie daarvan op 'n glockenspiel speel. Die klas luister en moet hulle hande opsteek wanneer die hoogste noot in die melodielyn gehoor word. Die laagste noot word soortgelyk bepaal.

#### 13.1.7 Konsolidering: so-mi + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

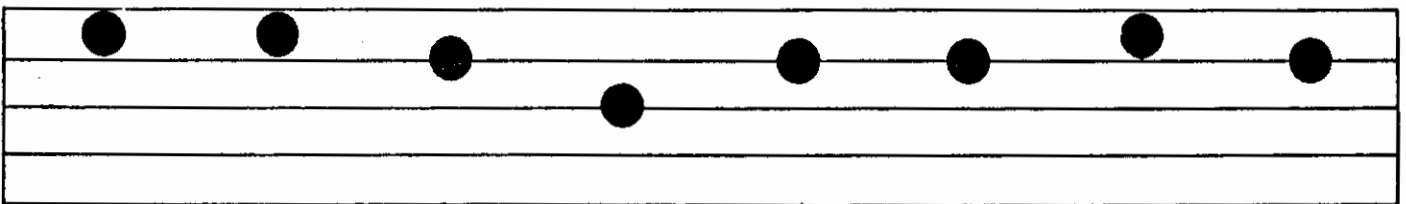
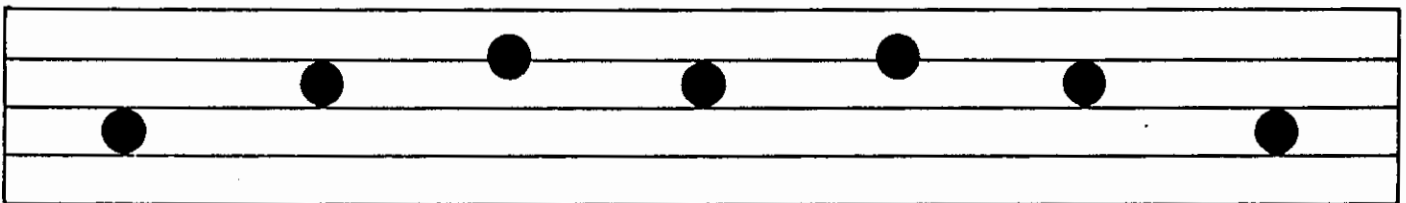
- Liedvormer met 'n verskuifbare so-mi
- Ritmeballe
- Transparant 55. Blad lees deur middel van die ritmename, solmiasie en handtekens.
- Diktee

#### 13.1.8 Sang: Klonkie op 'n donkie

- Die leerlinge sing die lied saam met 'n "kamma-orke." Groepe verteenwoordig die instrumente van 'n orke. Die klas "orkestreer" die lied en boots die speelwyses van die verskillende instrumente na.



L



1.

A five-line musical staff with a treble clef. The notes are: G4 (first space), A4 (second space), B4 (third space), C5 (fourth space), B4 (third space), A4 (second space), G4 (first space), F4 (first line), E4 (first space), D4 (first line). The notes are connected by stems and beams, with some beams crossing between lines. The sequence ends with a fermata symbol.

2.

A five-line musical staff with a treble clef. The notes are: D4 (first space), E4 (first line), F4 (first space), G4 (first line), A4 (first space), B4 (second space), C5 (third space), B4 (second space), A4 (first space), G4 (first line), F4 (first space), E4 (first space), D4 (first line). The notes are connected by stems and beams, with some beams crossing between lines.

3.

A five-line musical staff with a treble clef. The notes are: D4 (first space), E4 (first line), F4 (first space), G4 (first line), A4 (first space), B4 (second space), C5 (third space), B4 (second space), A4 (first space), G4 (first line), F4 (first space), E4 (first space), D4 (first line). The notes are connected by stems and beams, with some beams crossing between lines. The sequence ends with a fermata symbol.

4.

A five-line musical staff with a treble clef. The notes are: D4 (first space), E4 (first line), F4 (first space), G4 (first line), A4 (first space), B4 (second space), C5 (third space), B4 (second space), A4 (first space), G4 (first line), F4 (first space), E4 (first space), D4 (first line). The notes are connected by stems and beams, with some beams crossing between lines. The sequence ends with a fermata symbol.

5.

A five-line musical staff with a treble clef. The notes are: D4 (first space), E4 (first line), F4 (first space), G4 (first line), A4 (first space), B4 (second space), C5 (third space), B4 (second space), A4 (first space), G4 (first line), F4 (first space), E4 (first space), D4 (first line). The notes are connected by stems and beams, with some beams crossing between lines.

## ONDERRIGEENHEID 14

### 14.1 Doelwitte

#### 14.1.1 Sang:

- Leerlinge sing die lied en speel die woordritme daarvan op nie-melodiese perkussie-instrumente

#### 14.1.2 Ervaring: *la-so-mi-do*

- In die lied: *Stap, stap, stap!*

#### 14.1.3 Aanskouing: *so-mi-do / do-mi-so (fase 1)*

- do: solfanaam en handteken
- Transparante 56 en 57 met solmisasie en handtekens

#### 14.1.4 Sang: *Hasie in die bossie*

- 'n Eenvoudige volksdansie word beplan wat saam met die lied uitgevoer kan word

#### 14.1.5 Simbolisering: *la-so-mi*

- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparante 52, 54 en 58

#### 14.1.6 Sang:

- *Klonkie op 'n donkie*: net die seuns
- *Daar kom die rooidag uit*: net die dogters

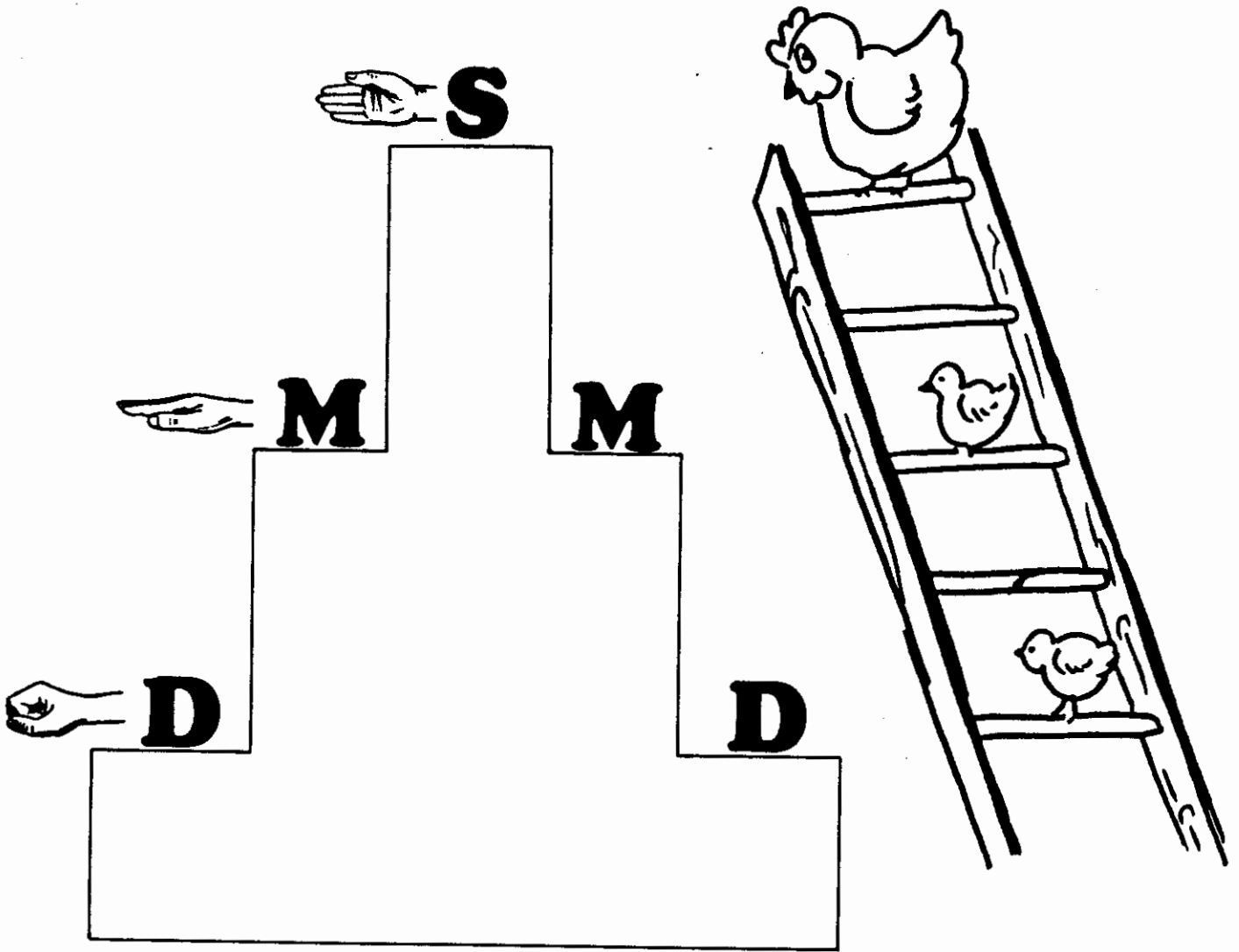
#### 14.1.7 Konsolidering: *so-mi + $\frac{2}{4}$ -tydmaat* ♩ ♪ ♫ ✕

- Vertikale solfakolom
- Ritmeballe
- Transparante 50, 59
- Ritmename, solfa en handtekens
- Solfagroepe
- Diktee

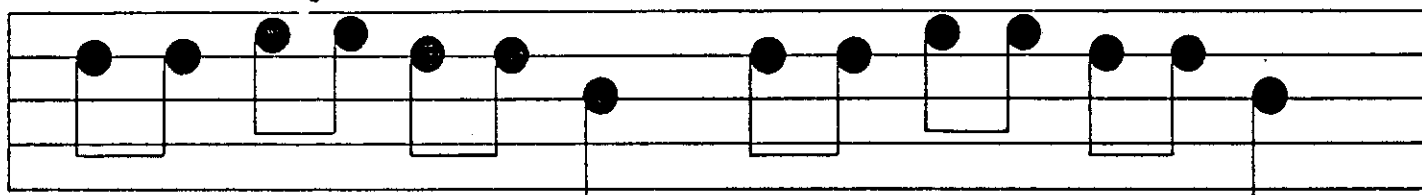
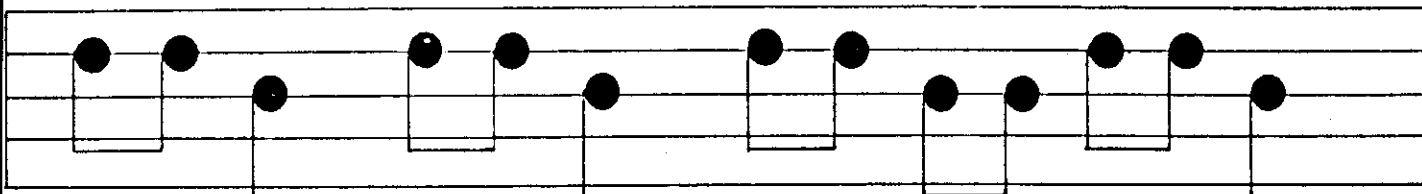
#### 14.1.8 Luisteraktiwiteit

- Die leerlinge klap die nootwaardes en ritmiese patrone wat deur die leerkrag op die ritmeballe voorgewys word









A musical staff with a treble clef and a 2/4 time signature. The staff contains five measures of music. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), and B4 (quarter). There are handwritten 'v' marks above the first and third measures.

A musical staff with a treble clef and a 2/4 time signature. The staff contains five measures of music. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), and B4 (quarter). There are handwritten 'v' marks above the first and third measures.



A musical staff with a treble clef and a 2/4 time signature. The staff contains five measures of music. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), and B4 (quarter). There are handwritten 'v' marks above the first and third measures.

## ONDERRIGEENHEID 15

### 15.1 Doelwitte

#### 15.1.1 Aanleer van die lied: *This old man*

- Frase-vir-frasemetode
- Konkretisering van die liedinhoudelike met transparant 60

#### 15.1.2 Ervaring: *la-so-mi-do*

- In die lied: *Kokkewiet*

#### 15.1.3 Aanskouing: *so-mi-do / do-mi-so (fase 2)*

- Vertikale solfakolom
- Transparant 61 (solfa en handtekens)

#### 15.1.4 Sang: *Daar kom die rooidag uit*

- Instrumentale spel vanaf die partituur op transparant 62

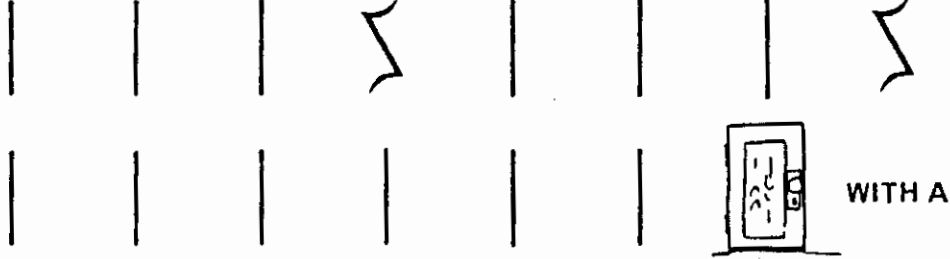
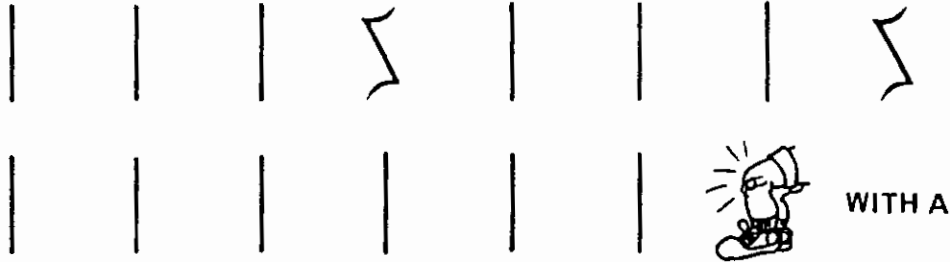
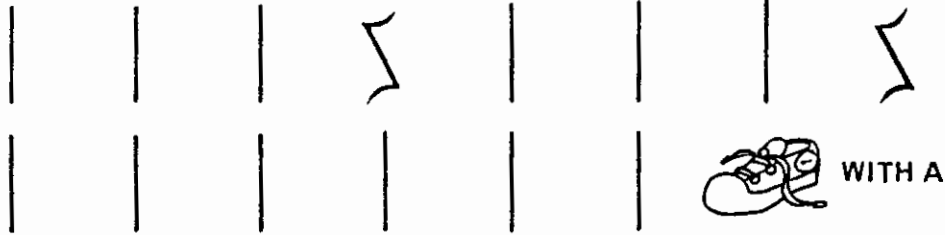
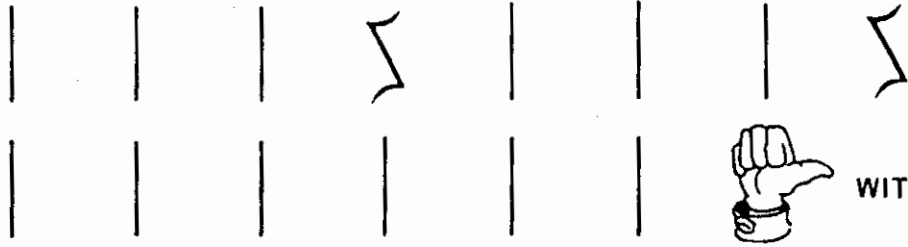
#### 15.1.5 Konsolidering: *la-so-mi + $\frac{2}{4}$ -tydmaat* ♩ ♪

- Transparant 50, 63
- Ritmename, solfa en handtekens
- Solfagroepe, *la-so-mi* (vertikale solfakolom)
- Diktee

#### 15.1.6 Luisteraktiwiteit

- Groepwerk: Een groep dirigeer. Die ander voer die ostinaa , saam met die musiek uit. Ruil die groepe om.

# THIS OLD MAN



S M D M S L S M D

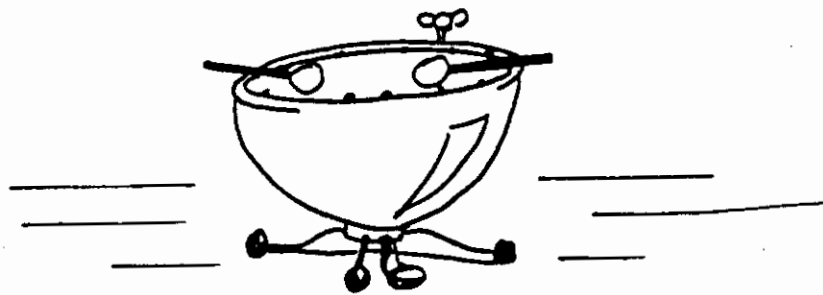
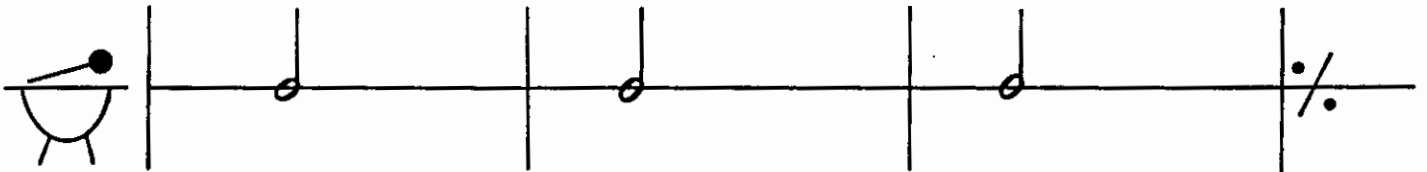
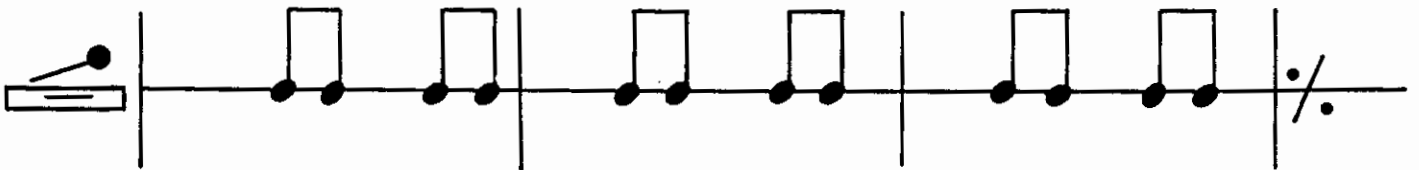
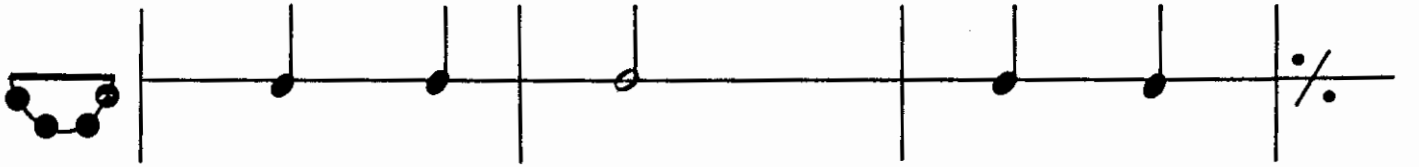
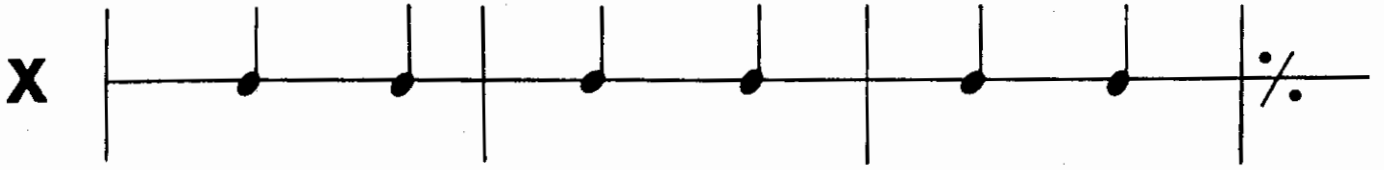
S L S M D M S M

M S L S M S M D

S M D M	S M	D
S M D M	S M	D

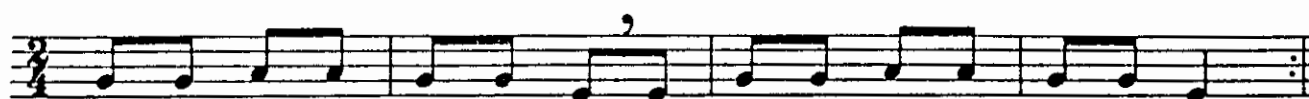
S D	S M D M	D S	D
S D	D S	M S D	

S D S D	S D M D	D
M D M D	M D S	D





## 1 Boek verloor (l-s-m)



1. Jan - nie het sy boek ver - loor, maar Pie - tie het dit op - ge - spoor.  
2. Nou is Juf - frou bai - e bly, want Jan - nie het sy boek ge - kry.

## 2 Wiegeliedjie (l-s-m)

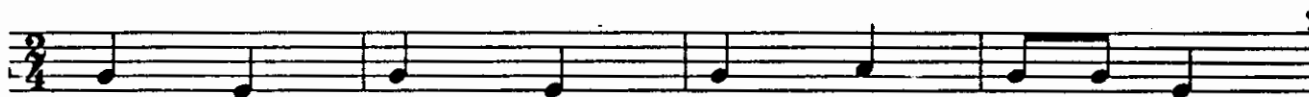


Slaap, kind - jie, slaap nou. Mam - ma sal hier wag - hou ter -

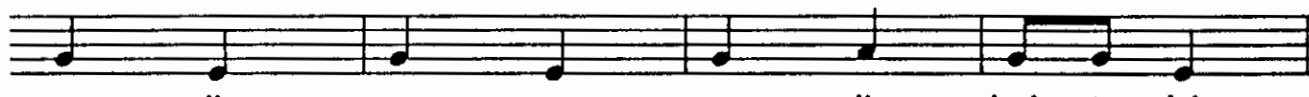


wyl my kind - jie rus - tig slaap. My lief - ling moet nou op - hou gaap.

## 3 Die kerkklok (l-s-m)



Dong, dong, dong, dong, lui die kerk se klok



om die men - se na die kerk te lok.

## ONDERRIGEENHEID 16

### 16.1 Doelwitte

#### 16.1.1 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

- Dogters sing. Seuns begelei vanaf die partituur op transparant 62

#### 16.1.2 Ervaring : *la-so-mi-do*

- In die liedere: *Kokkewiet* en *Vakansie*

#### 16.1.3 Aanskouing: *so-mi-do / do-mi-so (fase 3)*

- Transparant 64
- Ritmename, solfa en handtekens

#### 16.1.4 Sang: *Hasie in die bossie*

- Seuns sing. Dogters begelei vanaf die partituur op transparant 62

#### 16.1.5 Konsolidering: *la-so-mi* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Transparant 63
- Ritmeballe
- Solfagroepe vanaf liedvormer
- Diktee: Die klas moet die maatlyne vir die voorbeelde op transparant 65 bepaal

#### 16.1.6 Sang: *This old man*

- Liggaamsperkussie volgens die gegewe ritmiese patroon op transparant 60
- Leerlinge beplan 'n alternatiewe ostinaat wat op die skryfbord genoteer word

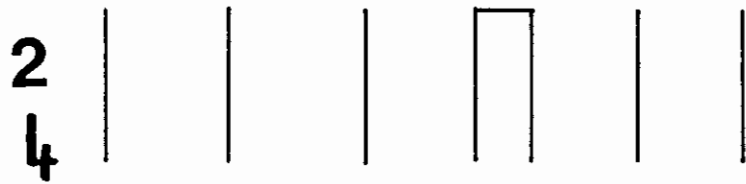
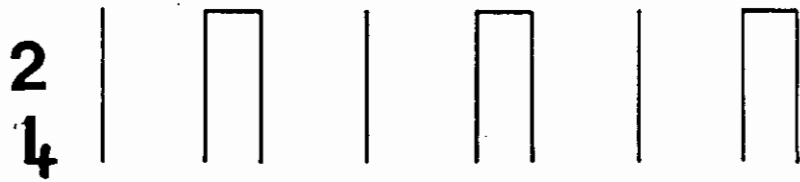
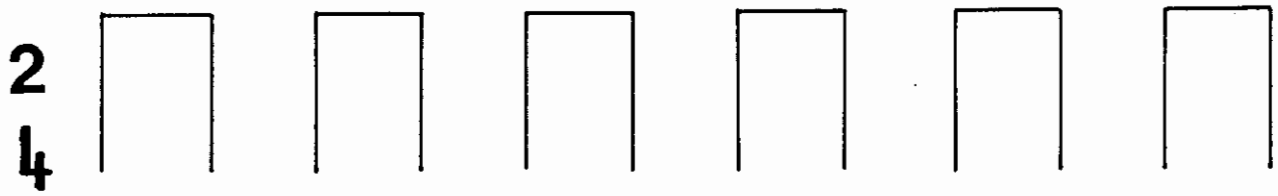
#### 16.1.7 Luisteraktiwiteit

- Sang- en luistergroepe wat mekaar om die beurt evalueer

	S		S	S	S	L	S	
	M	M	M	∩			M	M
	D				D			D

	S	L	S	S		S	S	
	M		M	M	M	M	M	M
				D				D D

	S	S	S	S	S	S	S	S	
	M	M	M		M	M	M		
	D	D	D	∩	D	D	D	D	



## ONDERRIGINGENHEID 17

### 17.1 Doelwitte

#### 17.1.1 Sang: Afrikaanse Volkswysie

#### 17.1.2 Ervaring: la-so-mi-do

- In die liedere *Kokkewiet* en *Vakansie*

#### 17.1.3 Aanskouing: so-mi-do / do-mi-so (fase 4)

- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 66

#### 17.1.4 Sang: *This old man*

- Met gedramatiseerde bewegings

#### 17.1.5 Konsolidering: la-so-mi + $\frac{2}{4}$ tydmaat

- Ritmeballe
- Transparant 63 (1, 2, 3) en 67
- Diktee: voltooi die "leë mate op transparant 68
- Solfagroepe vanaf die leerkrag se handtekens

#### 17.1.6 Sang

- *Klonkie op 'n donkie*: afwisselend 'n halweton op of af getransponeer
- *Daar kom die rooidag uit*: leerlinge dirigeer die lied met eenvoudige bewegings.
- *Hasie in die bossie*: drie leerlinge begelei die lied op nie-melodiese perkussie-instrumente: (a) polsslag (houtblokkie), (b) eerste polsslag (tamboeryn), en (c) woordritme (driehoekie).

#### 17.1.7 Luisteraktiwiteit

- Vrye ekspressiewe bewegings saam met musiek

’ ’

A musical staff with five lines. The first line has two comma-like symbols (’). The staff contains several black dots representing notes. An 'X' is written on the left side of the staff.

’ ’

A musical staff with five lines. The first line has two comma-like symbols (’). The staff contains several black dots representing notes. An 'X' is written on the left side of the staff.

’ ’

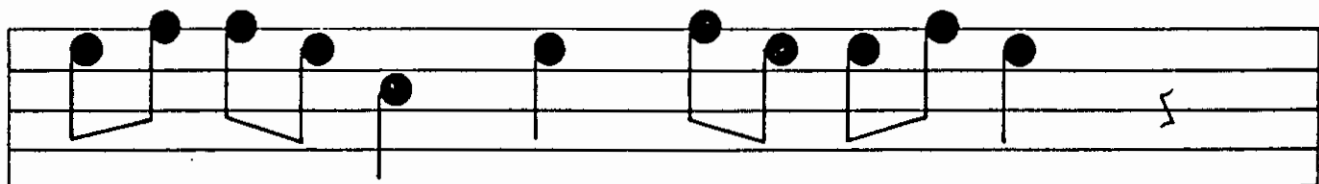
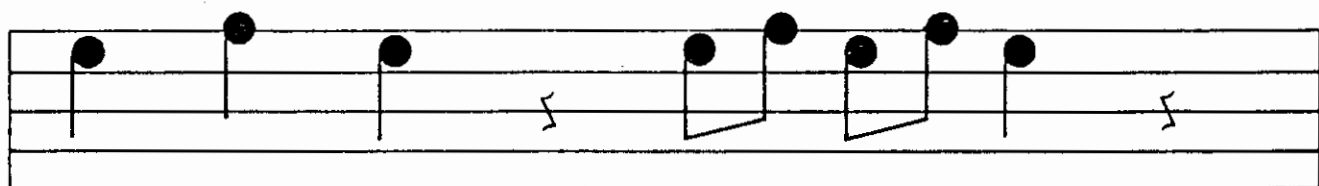
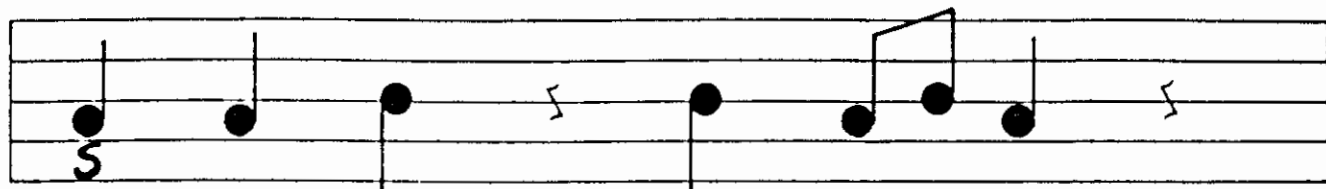
A musical staff with five lines. The first line has two comma-like symbols (’). The staff contains several black dots representing notes. An 'X' is written on the left side of the staff.

’ ’

A musical staff with five lines. The first line has two comma-like symbols (’). The staff contains several black dots representing notes. An 'X' is written on the left side of the staff.

’

A musical staff with five lines. The first line has one comma-like symbol (’). The staff contains several black dots representing notes. An 'X' is written on the left side of the staff.



①

2/4

②

2/4

③

2/4



## ONDERRIGEENHEID 18

### 18.1 Doelwitte

#### 18.1.1 Luisteraktiwiteit

- 'n Kassetopname van musiek in  $\frac{2}{4}$ -tydmaat. Die leerlinge dirigeer met eenvoudige bewegings.

#### 18.1.2 Ervaring: mi-re-do / do-re-mi

- In die lied: *My bootjie*

#### 18.1.3 Aanskouing: la-so-mi-do (fase 1)

- Transparant 69

#### 18.1.4 Sang

- *This old man*: omskep in 'n eenvoudige dansie
- *Daar kom die rooidag uit*: die leerlinge sing en klap die polsslag. Die leerkrag gee 'n teken. Sang stop terwyl die polsslag behou word. Gee 'n volgende teken. Sang hervat.

#### 18.1.5 Symbolisering: so-mi-do / do-mi-so

- Transparant 66
- Transparant 70

#### 18.1.6 Sang: *Hasia in die bossie*

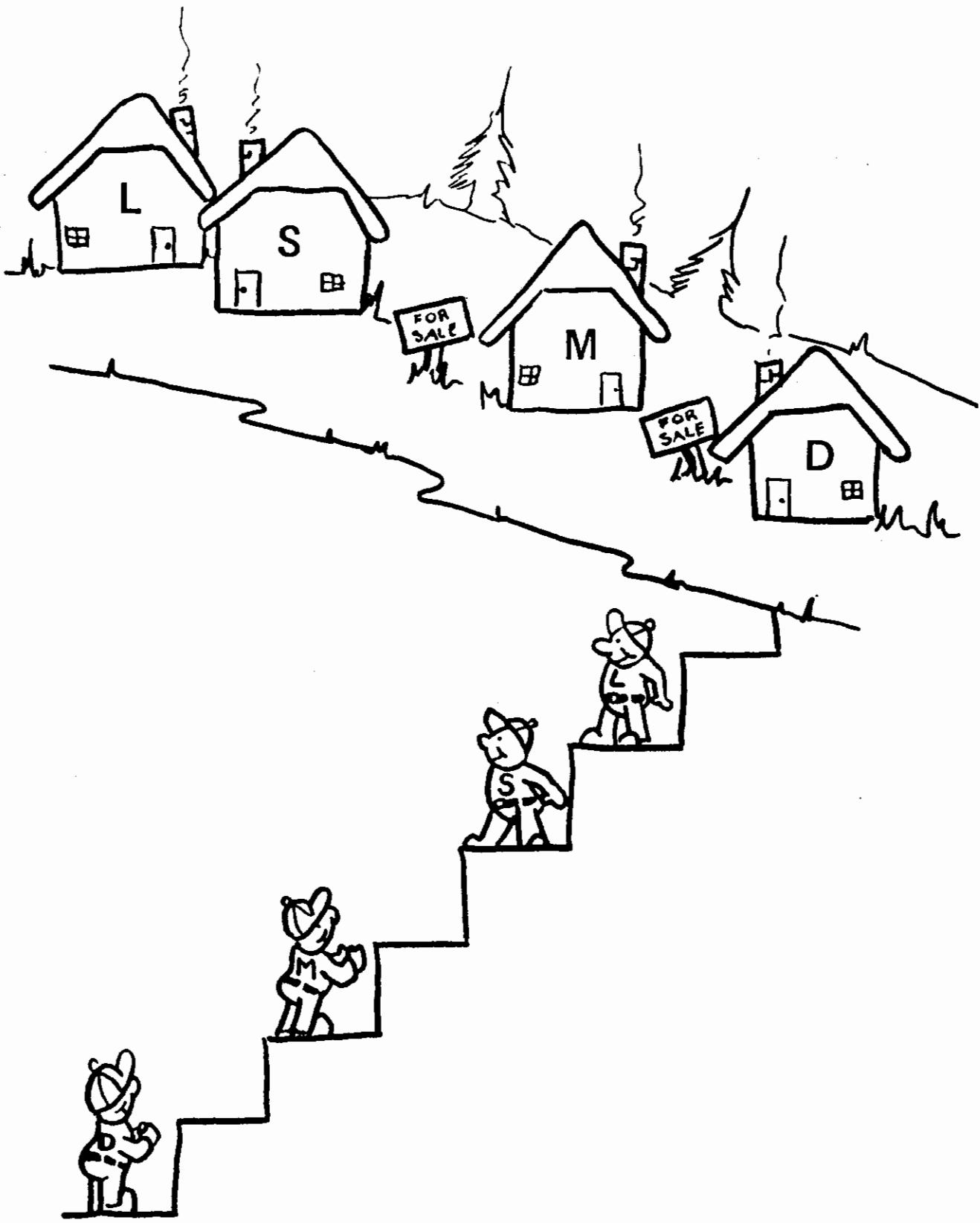
- Leerlinge demonstreer die melodiese styging en daling van die lied met hand en armbewegings

#### 18.1.7 Konsolidering: la-so-mi + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Transparante 63 en 71
- Solfagroepe met die vertikale solfakolom
- Diktee

#### 18.1.8 Luisteraktiwiteit

- Die klas word in twee groepe verdeel en skep ostinati om saam met 'n opname uit te voer



1

Musical staff 1: A two-line staff with a circled '1' at the beginning. The first line contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second line contains notes: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3. A double bar line with a repeat sign is in the middle. To the left of the first line is an 'x'. To the right of the second line is an 'x'.

2

Musical staff 2: A two-line staff with a circled '2' at the beginning. The first line contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second line contains notes: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3. A double bar line with a repeat sign is in the middle. To the left of the first line is an 'x'. To the right of the second line is an 'x'.

3

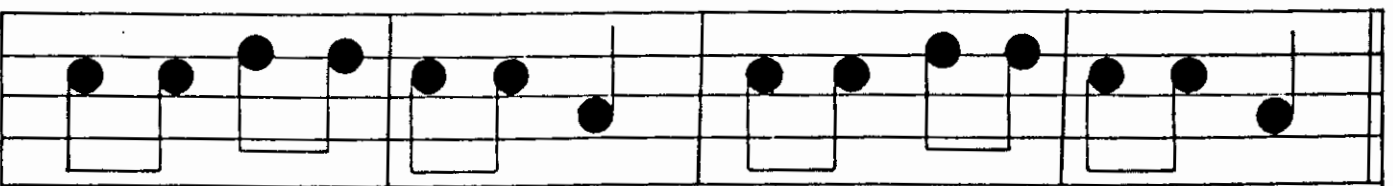
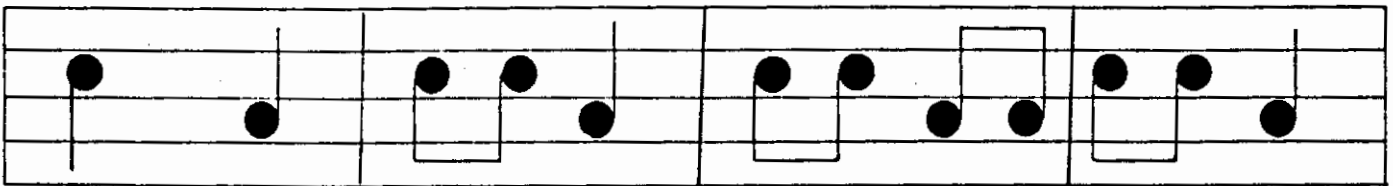
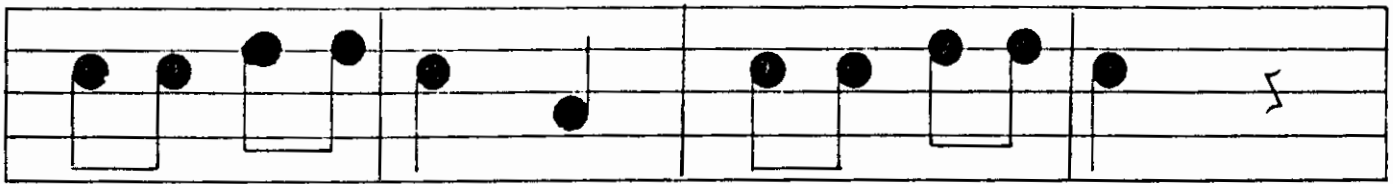
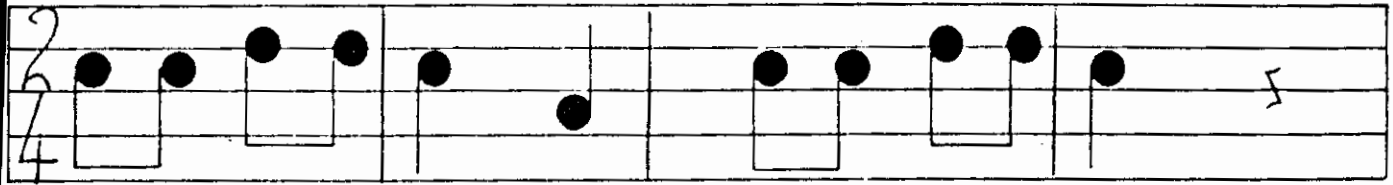
Musical staff 3: A two-line staff with a circled '3' at the beginning. The first line contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second line contains notes: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3. A double bar line with a repeat sign is in the middle. To the left of the first line is an 'x'. To the right of the second line is an 'x'.

4

Musical staff 4: A two-line staff with a circled '4' at the beginning. The first line contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second line contains notes: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3. A double bar line with a repeat sign is at the end. There are two comma-like symbols above the first line.

5

Musical staff 5: A two-line staff with a circled '5' at the beginning. The first line contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second line contains notes: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3. A double bar line with a repeat sign is at the end. There are two bracket-like symbols above the first line.



## ONDERRIGEENHEID 19

### 19.1 Doelwitte

#### 19.1.1 Sang: Klonkie op 'n donkie

- Laat die klas 'n "moderne" begeleiding beplan. Enige instrumente of voorwerpe kan gebruik word. Die resultaat word grafies op die skryfbord genoteer.

#### 19.1.2 Ervaring: mi-re-do / do-re-mi

- In die liedere *My bootjie* en *Trappies*

#### 19.1.3 Aanskouing: la-so-mi-do (fase 2)

- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 72

#### 19.1.4 Sang: *This old man*

- Die leerkrag voorsien 'n eenvoudige deskant op 'n blokfluit
- Aandag aan frasering en uitspraak

#### 19.1.5 Konsolidering: so-mi-so / do-mi-so + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Transparant 73.1
- Solfagroepe
- Diktee

#### 19.1.6 Luisteraktiwiteit

- Nadat hulle eenkeer na 'n musiekuittreksel geluister het moet die leerlinge self 'n ostinaat beplan wat tydens 'n tweede beluistering saam met die musiek uitgevoer word.

S S L S S  
M M

S S L S  
M M M  
D D

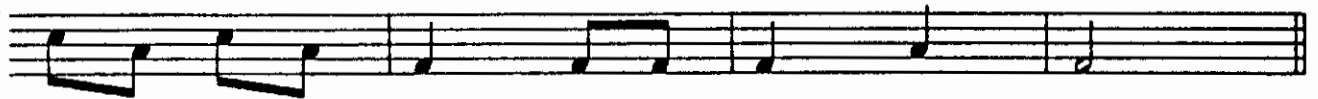
S L S S L S  
M M M M  
D

①

## Soldate (s-m-d)



Ons is nou sol - da - te. Laat ons saam mar - sjeer.



Oor my reg - ter - skou - er 'n groot ge - weer.

②

## Roer jou stert! (s-m-d)



Kiet - sie kat - jie, roer jou ster - tjie! Hard - loop! Hard - loop gou!



Of die groot ou kwaai hond met sy tan - de hap jou nou!

③

## Ouboet speel beuel (s-m-d)



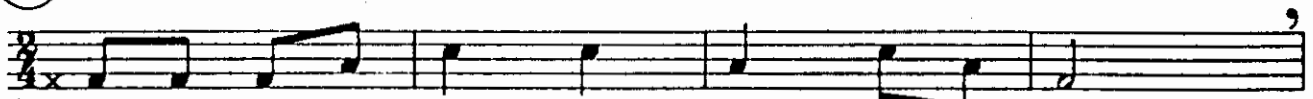
Ou - boet speel 'n beuel in die ka - det - or - kes.



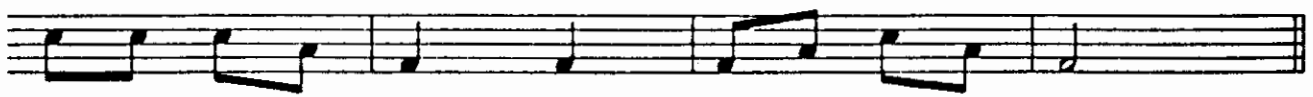
Hoor hoe prag - tig speel hy, want hy doen sy bes.

④

## Die pianis (s-m-d)



Hoor hoe speel my boe - tie op die kla - vier.



Dit is bai - e mooi en gee my groot ple - sier.

## ONDERRIGENHEID 20

### 20.1 Doelwitte

#### 20.1.1 Aanleer van die lied: *Old MacDonald*

- Geheelmetode saam met transparant 74

#### 20.1.2 Sang: *Afrikaanse Volkswysie*

- Ghitaarbegeleiding (leerkrag) en liggaamsperkussie (leerlinge)

#### 20.1.3 Ervaring: *mi-re-do / do-re-mi*

- In die lied: *Die muisie*

#### 20.1.4 Aanskouing: *la-so-mi-do (fase 3)*

- Transparante 72 en 75

#### 20.1.5 Sang: *Klonkie op 'n donkie*

- Die klas konstrueer drie kontrasterende ritmiese ostinati met reeds bekende nootwaardes. Leerlinge word deur die groep aangewys om die begeleiding op nie-melodiese perkussie-instrumente (ook die groep se keuse) te doen.

#### 20.1.6 Konsolidering: *so-mi-do / do-mi-so + $\frac{2}{4}$ -tydmaat*

- Transparant 73.(1, 2)
- Solfagroepe
- Solfa en handtekens
- Diktee

#### 20.1.7 Sang: *Daar kom die rooidag uit*

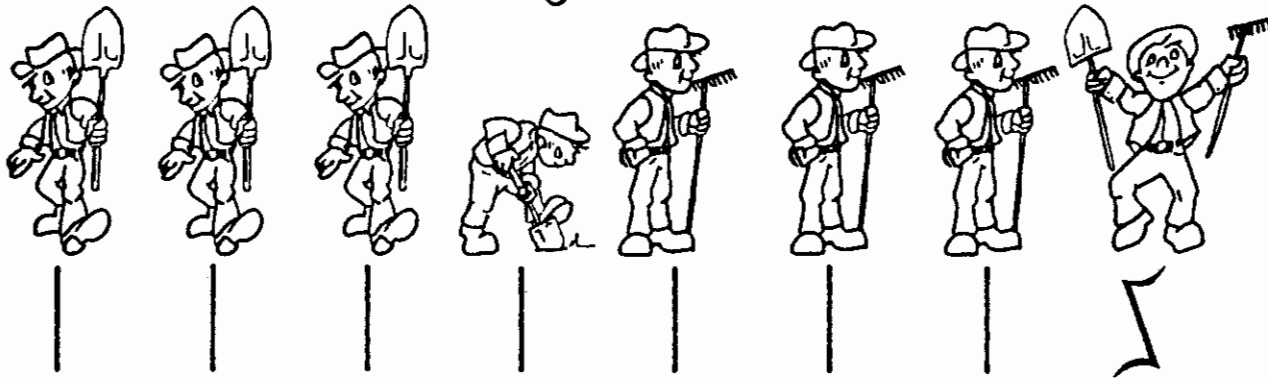
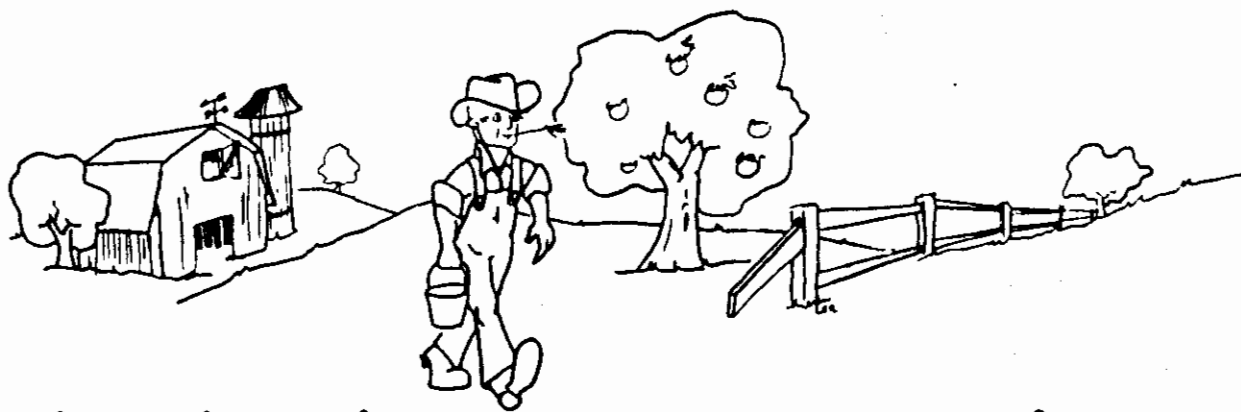
- Groepsang. Dogters sing 'n deel. Seuns sing 'n deel. Die groepe begelei mekaar met liggaamsperkussie.

#### 20.1.8 Luisteraktiwiteit

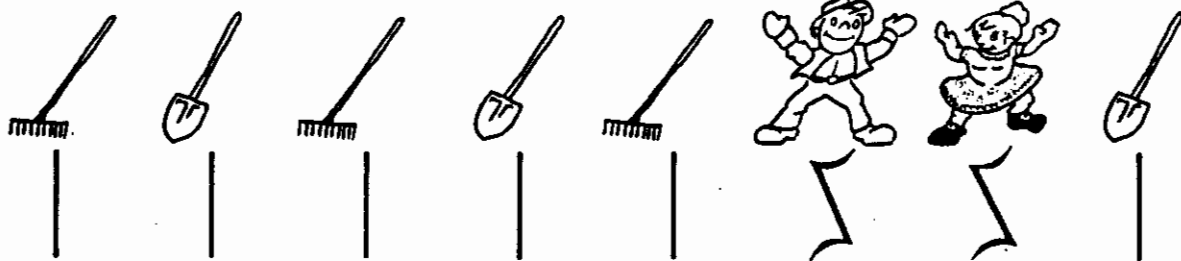
- Die leerkrag sing liedere voor, maar maak ritmiese- en melodiese "foute". Die leerlinge moet luister en telkens die regte wysie demonstreer.



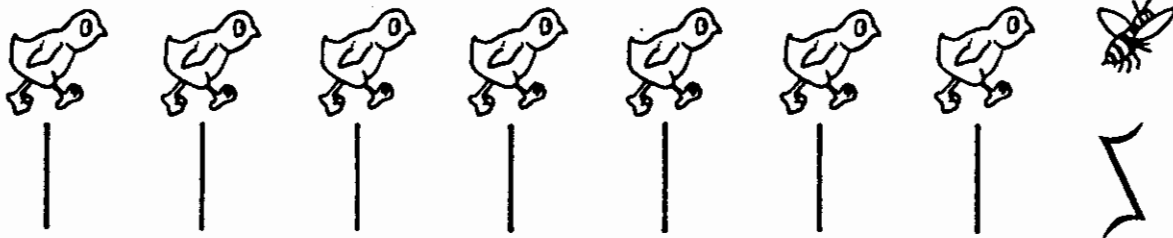
# OLD MAC DONALD



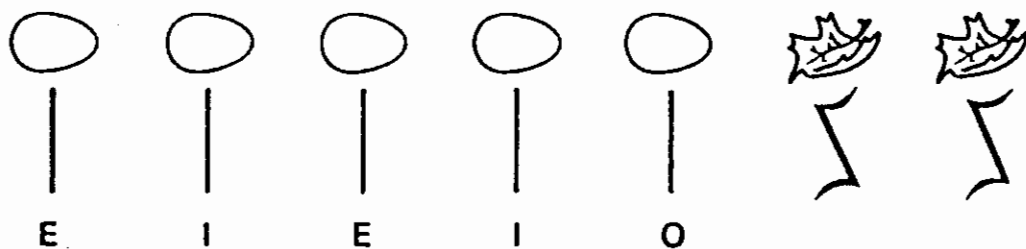
OLD    MAC    DO -    NALD    HAD    A    FARM



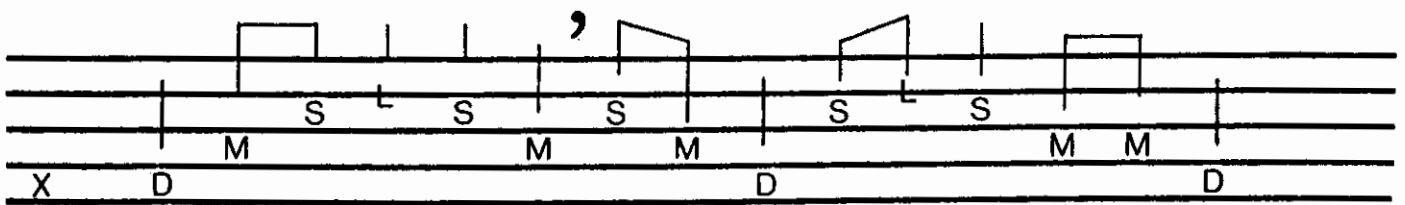
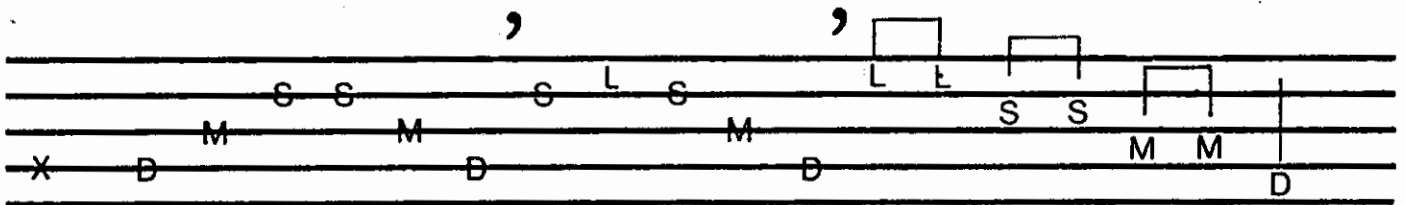
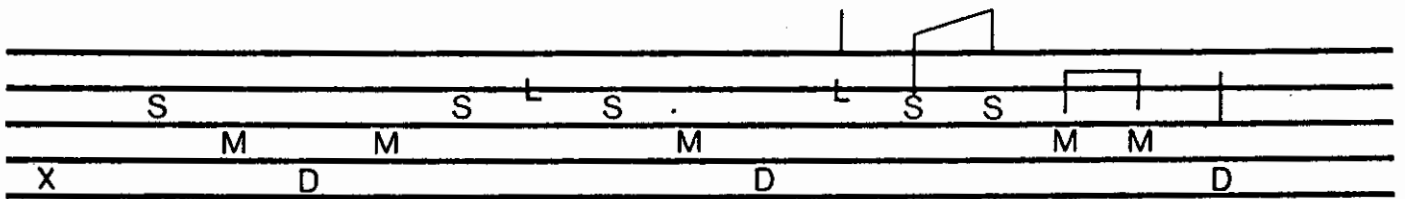
E    I    E    I    O             AND



ON    HIS    FARM    HE    HAD    SOME    CHICKS



E    I    E    I    O



## ONDERRIGEENHEID 21

### 21.1 Doelwitte

#### 21.1.1 Sang: *This old man*

- Leerlinge stel karakters van hulle eie keuse voor

#### 21.1.2 Ervaring: *mi-re-do / do-re-mi*

- In die liedere *Die muisie* en *Meisies wat fluit*

#### 21.1.3 Aanskouing: *la-so-mi-do* (fase 4)

- Transparant 76

#### 21.1.4 Sang: *Simon het 'n diamant*

- Met begeleiding vanaf die partituur op transparant 77

#### 21.1.5 Konsolidering: *so-mi-do / do-mi-so* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

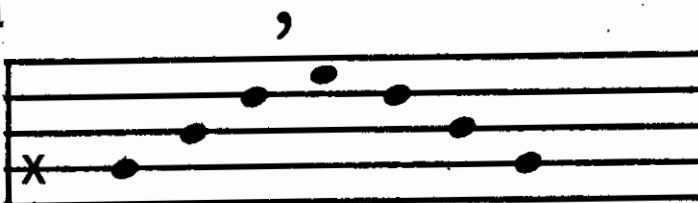
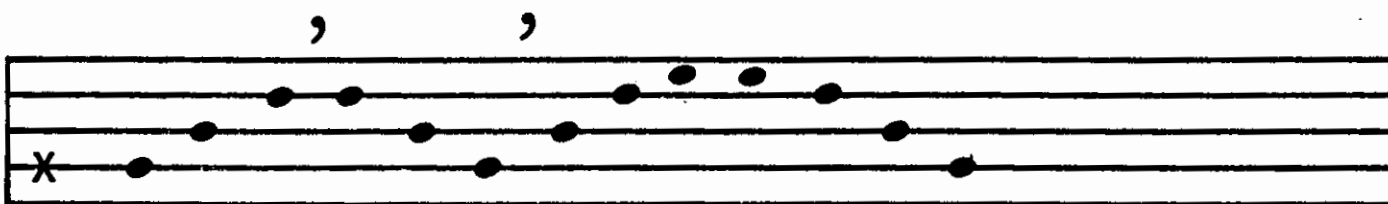
- Transparant 73 (1, 2, 3)
- Ritmeballe
- Diktee

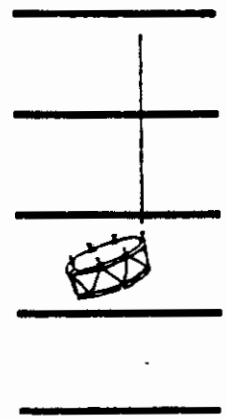
#### 21.1.6 Sang


- *Klonkie op 'n donkie*: Die leerlinge begelei met liggaamsperkussie en nie-melodiese perkussie.
- *Hasie in die bossie*: Die klas bepaal die lied se vormgewing en visualiseer dit met geometriese figure.



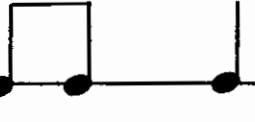
#### 21.1.7 Luisteraktiwiteit


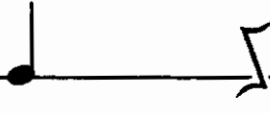
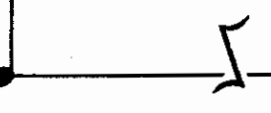
- Musiek in kontrasterende tydmaat word voorgespeel op die klavier. Die klas moet dirigeer wanneer die  $\frac{2}{4}$ -tydmaat gehoor word.





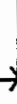



 = Inleiding, 4 mate

  $\frac{2}{4}$  |  |  | %


  $\frac{2}{4}$  |  |  | %

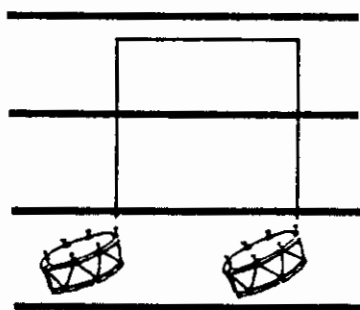
  $\frac{2}{4}$  |  |  | %

K  $\frac{2}{4}$  |  |  |  |  | %  
 KK

\*K = klap

KK = Knieklap

 = Afsluiting, 4 mate



## ONDERRIGEENHEID 22

### 22.1 Doelwitte

#### 22.1.1 Sang

- *Daar kom die rooidag uit*: Vervang die lied se woorde met sillabes soos non, noeng en dong
- *This old man*: Die leerlinge sing en klap die polsslag. Wanneer die leerkrag 'n teken gee stop die sang terwyl die polsslag behou word. Met 'n volgende teken word die sang hervat.

#### 22.1.2 Ervaring: so-mi-re-do

- In die lied: *Piet van Blerk*

#### 22.1.3 Aanskouing: mi-re-do / do-re-mi (fase 1)

- Transparant 78
- re: solfanaam en handteken

#### 22.1.4 Sang

- *Old MacDonald*: met gedramatiseerde bewegings
- *Hasie in die bossie*: Die leerlinge steek hulle hande op wanneer ruspunte (frase-eindes) in die lied bereik word (frase 1: L.H.; frase 2: R.H. ens.).

#### 22.1.5 Simbolisering: la-so-mi-do

- Transparant 79
- Solfa en handtekens

#### 22.1.6 Sang: Klonkie op 'n donkie

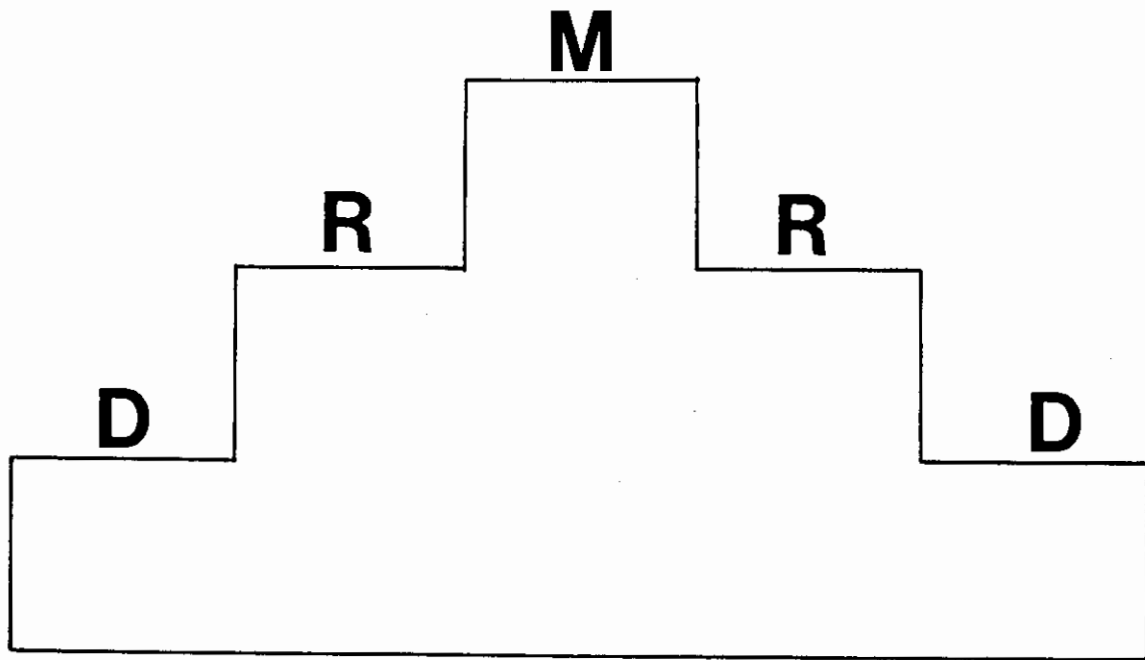
- Gesing deur een leerling. Leerkrag begelei op 'n ghitaar. Die begrip "solo" word verduidelik.

#### 22.1.7 Konsolidering: so-mi-do / do-mi-so + $\frac{2}{4}$ tydmaat

- Vertikale solfakolom
- Ritmeballe
- Transparant 73 (2, 3, 4)
- Solfagroepe en handtekens
- Diktee

#### 22.1.8 Luisteraktiwiteit

- Sang- en luistergroepe: liedere van die leerlinge se eie keuse



# L-S-M-D





## ONDERRIGEENHEID 23

### 23.1 Doelwitte

#### 23.1.1 Sang

- Herkenning van liedjies: Die klas word in twee groepe verdeel. Individuele lede neurie die eerste of laaste gedeelte van een van die ses liedjies. Die ander groep moet die betrokke lied identifiseer.

#### 23.1.2 Ervaring: so-mi-re-do

- In die liedere: *Piet van Blerk* en *Die blommeverkoper*

#### 23.1.3 Aanskouing: mi-re-do / do-re-mi (fase 2)

- Vertikale solfakolom
- Transparant 80

#### 23.1.4 Herkenning van wysies

- Soos in 23.1.1, maar hierdie keer moet leerlinge die liedere herken aan ritmiese patrone wat geklap word

#### 23.1.5 Konsolidering

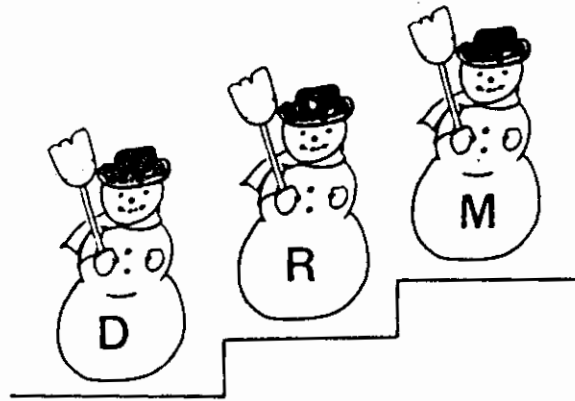
- so-mi-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat vanaf transparant 73.4
- la-so-mi-do +  $\frac{2}{4}$ -tydmaat vanaf transparant 81.1
- Solfagroepe
- Diktee

#### 23.1.6 Sang

- *Hasie in die bossie*: Solosang. Die leerlinge wys 'n solis aan.
- *This old man*: Gesing deur twee leerlinge. Die begrip "duet" word verduidelik.
- *Old MacDonald*: Gesing deur al die leerlinge

#### 23.1.7 Luisteraktiwiteit

- 'n Kassetopname van volksliedjies wat deur soliste en duette gesing word. Die leerlinge moet luister en identifiseer.



, ,

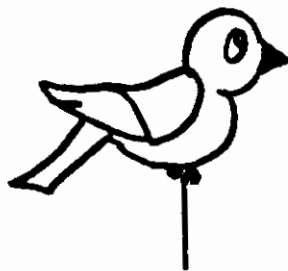
x D R M M R D D M D M M R D

, ,

x D M M M R D D M R M R R D

x M R D M R D R M R D R D

(l-s-m-d)



## ONDERRIGEENHEID 24

### 24.1 Doelwitte

#### 24.1.1 Sang: *This old man en Klonkie op 'n donkie*

- Een groep leerlinge sing. Die ander begelei vanaf die partituur op transparant 62. Ruil die groepe om.

#### 24.1.2 Ervaring: *so-mi-re-do*

- In die liedere *Die blommeverkoper* en *Slaap, kindjie, slaap*

#### 24.1.3 Aanskouing: *mi-re-do / do-re-mi (fase 3)*

- Transparant 80
- Transparant 82
- Met solfa en handtekens


#### 24.1.4 Sang

- *Old MacDonald*: Die leerkrag begelei met 'n bourdon-ostinaat op 'n xilofoon
- *Daar kom die rooidag uit*: Die leerlinge skep nuwe woorde soos byvoorbeeld mooi dag, boerbeskuit ens.

#### 24.1.5 Konsolidering: *la-so-mi-do*

- Transparant 81.2 met ritmename, solfa en handtekens
- met die ritmeballe
- Diktee

#### 24.1.6 Luisteraktiwiteit

- Saamklap van patrone bestaande uit  soos wat dit deur die leerkrag voorgewys op transparant 13

A musical staff with notes and stems. Below the staff are the letters: X, D, R, M, M, R, D, M, M, R, R, D. A first ending bracket is above the first two notes (X and D).



A musical staff with notes and stems. Below the staff are the letters: S, M, S, S, M, M, S, M, R, D, D. A first ending bracket is above the last two notes (D and D).

A musical staff with notes and stems. Below the staff are the letters: X, M, R, D, M, R, D, D, M, S. A first ending bracket is above the last two notes (M and S).



A musical staff with notes and stems. Below the staff are the letters: M, R, D, M, R, D, S, M, R, D. A first ending bracket is above the last two notes (M and R).

## ONDERRIGEENHEID 25

### 25.1 Doelwitte

#### 25.1.1 Sang

- *Hasie in die bossie*: dogters sing, seuns dirigeer
- *Afrikaanse Volkswysie*: seuns sing, dogters dirigeer

#### 25.1.2 Ervaring: so-mi-re-do

#### 25.1.3 Aanskouing: mi-re-do / do-re-mi (fase 4)

- Transparant 82
- Liedvormer
- Transparant 83
- Solfa en handtekens

#### 25.1.4 Sang

*Old MacDonald*: Vervang "chicks" met nuwe onderwerpe soos byvoorbeeld trees, birds en ducks. Gebruik transparant 84 vir hierdie doel.

#### 25.1.5 Konsolidering: la-so-mi-do + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Ritmeballe
- Transparant 81 (1, 2)
- Diktee

#### 25.1.6 Sang

- *Daar kom die rooidag uit*: Terwyl die leerlinge die lied sing, klap hulle die ritmiese patrone wat deur die leerkrag op transparant 85 voorgewys word.

#### 25.1.7 Luisteraktiwiteit

- Die leerkrag improviseer 'n eenvoudige rondo op 'n blokfluit. Die leerlinge moet hulle hande opsteek elke keer wanneer hulle die A-tema hoor. Visualiseer die vormgewing deur gebruik te maak van geometriese figure wat op die skryfbord ontplooi word.



X D R M

A musical staff with five lines. On the first line, there are four letters: X, D, R, and M. Below each letter is a single note on the first line. To the right of M, there are three more notes on the first line, each with a small duck illustration above it.



X D R M

A musical staff with five lines. On the first line, there are four letters: X, D, R, and M. Below each letter is a single note on the first line. To the right of M, there are three more notes on the first line, each with a small duck illustration above it.

,



X

A musical staff with five lines. On the first line, there is a letter X. Below it is a note on the first line. To the right, there are ten more notes on the first line, each with a small duck illustration above it.

,

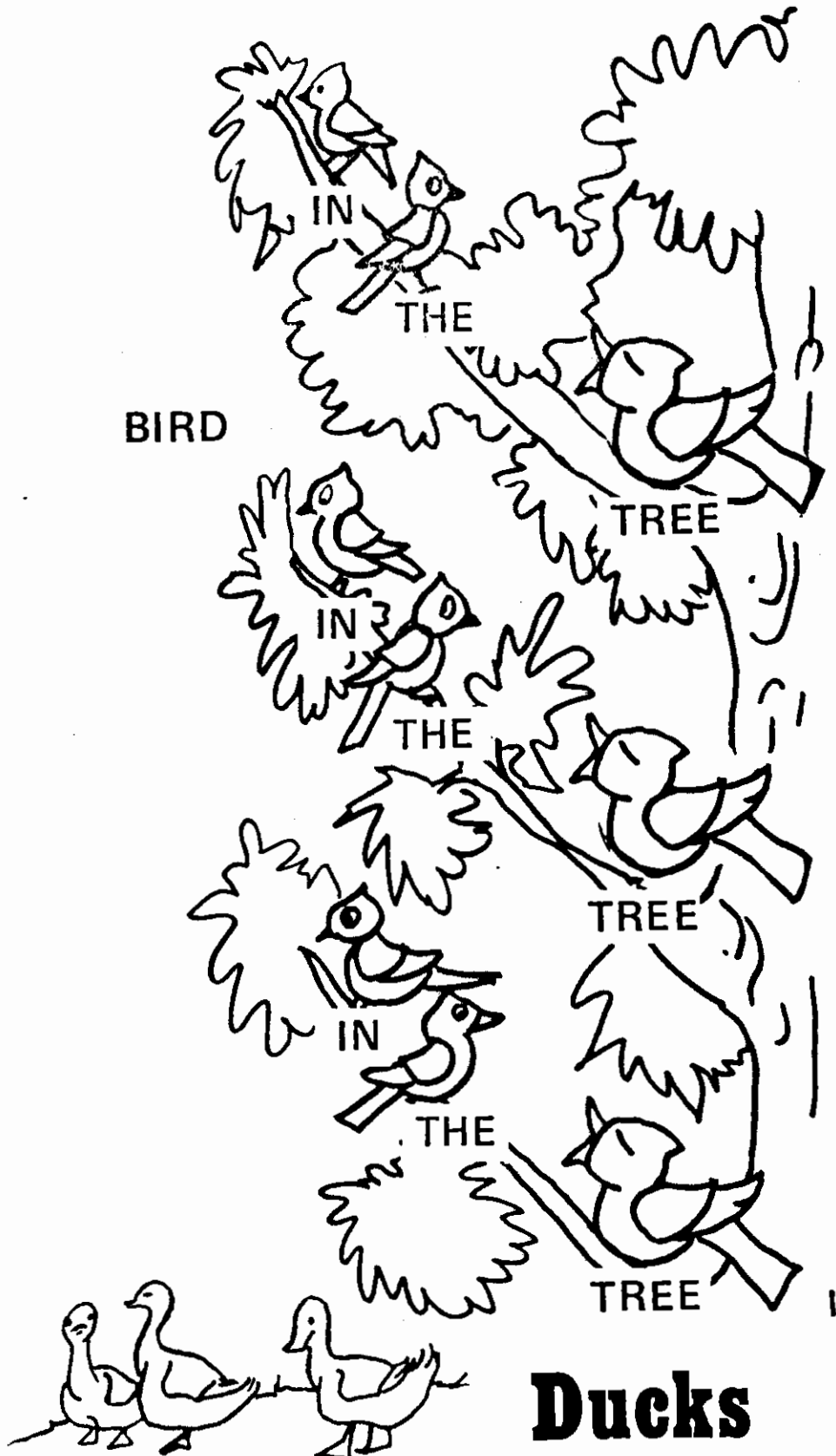


X

A musical staff with five lines. On the first line, there is a letter X. Below it is a note on the first line. To the right, there are ten more notes on the first line, each with a small duck illustration above it.

2/4 X

A musical staff with five lines. The time signature is 2/4. On the first line, there is a letter X. Below it is a note on the first line. To the right, there are ten more notes on the first line, each with a small duck illustration above it.







## ONDERRIGEENHEID 26

### 26.1 Doelwitte

#### 26.1.1 Sang

- Leerlinge sing drie liedere van hulle eie keuse en besluit self watter instrumente vir die begeleiding daarvan gebruik moet word

#### 26.1.2 Ervaring: *la-so-mi-re-do*

- In die lied: *Swakopmund se strand*

#### 26.1.3 Aanskouing: *so-mi-re-do* (fase 1)

- Transparante 86 en 87
- Vertikale solfakolom
- Liedvormer

#### 26.1.4 Sang

- Twee liedere wat nie by 26.1.1 gesing is nie. Een van dié liedere word deur drie leerlinge gesing en die begrip "trio" bygebring.
- Onbegeleide sang: slegs die aanvangs- en laaste note van 'n lied word gegee

#### 26.1.5 Simbolisering: *mi-re-do / do-re-mi*

- Transparante 83 en 88

#### 26.1.6 Sang

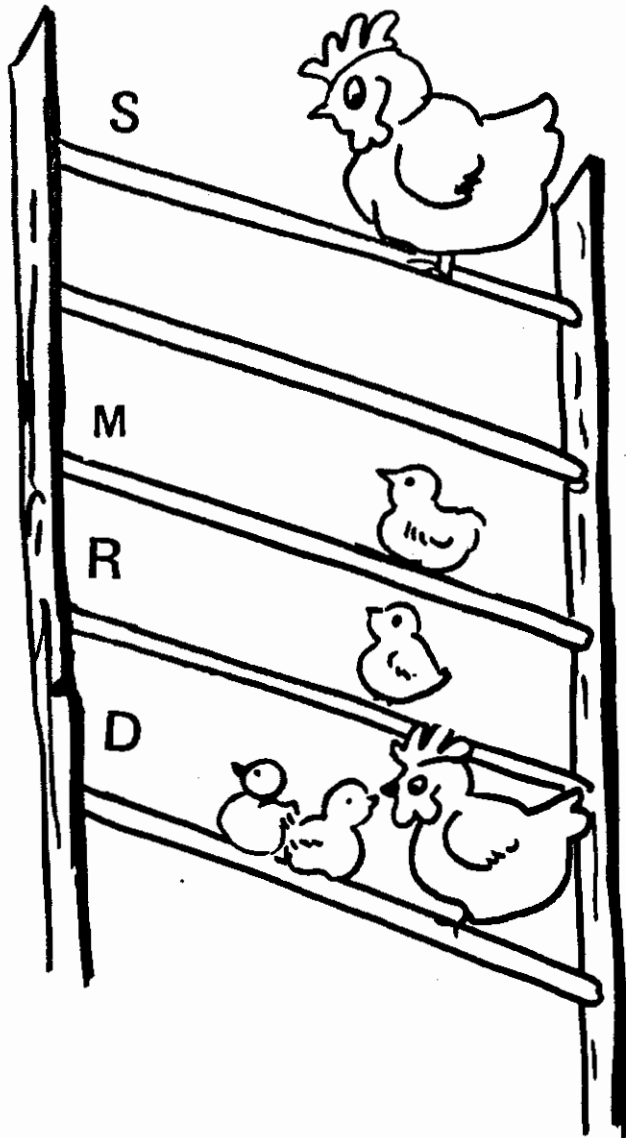
- Vier leerlinge word gevra om 'n volkslied van hulle eie keuse te sing waarna die leerkrag die begrip "kwartet" verduidelik

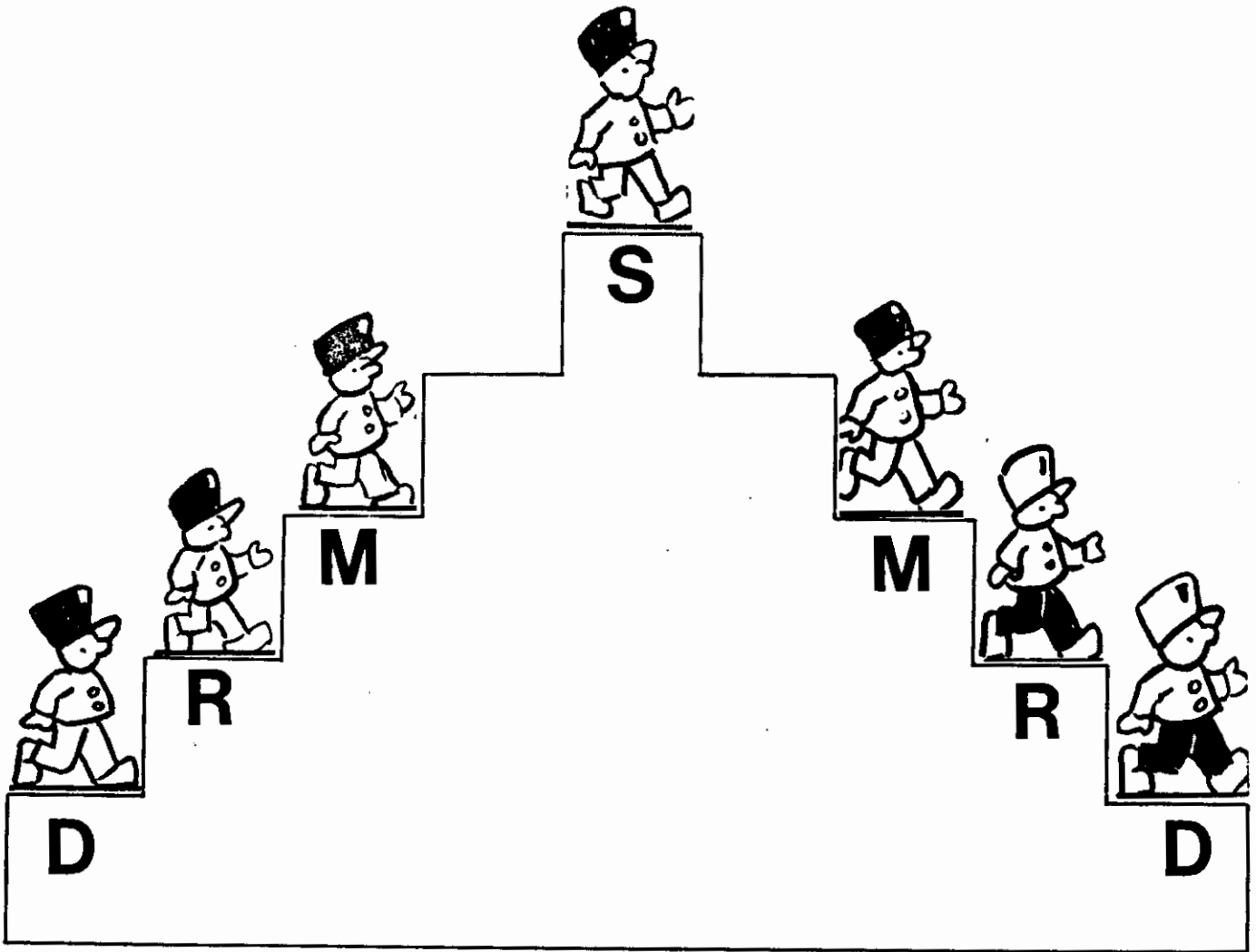
#### 26.1.7. Konsolidering: *la-so-mi-do* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Ritmeballe
- Transparant 81 (1, 2)
- Diktee

#### 26.1.8 Luisteraktiwiteit

- Nadat die leerlinge eenkeer na 'n musiekuittreksel geluister het, moet hulle self 'n ostinaat beplan wat tydens 'n tweede beluistering saam met die musiek uitgevoer word







## ONDERRIGING 27

### 27.1 Doelwitte

#### 27.1.1 Aanleer van 'n nuwe lied: Halempotsa

- Die woorde: betekenis en uitspraak
- Ritmiese verbalisering

#### 27.1.2 Ervaring: la-so-mi-re-do

- In die liedere: *Swakopmund se strand* en *Wekkertjie*

#### 27.1.3 Aanskouing: so-mi-re-do (fase 2)

- Die eerste twee lyne van transparant 64
- Transparant 89

#### 27.1.4 Sang

- *This old man* : dogters
- *Old MacDonald* : seuns
- Onbegeleid met aandag aan frasiering en uitspraak

#### 27.1.5 Konsolidering: mi-re-do / do-re-mi + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

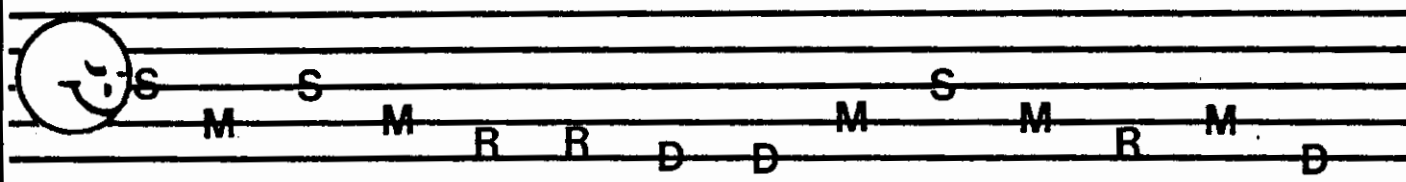
- Ritmeballe
- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 90.1
- Diktee

#### 27.1.6 Luisteraktiwiteit

- 'n Kassetopname word gespeel waartydens die leerlinge ostinati saamklap wat deur die leerkrag voorgewys word op transparant 85

# S-M-R-D

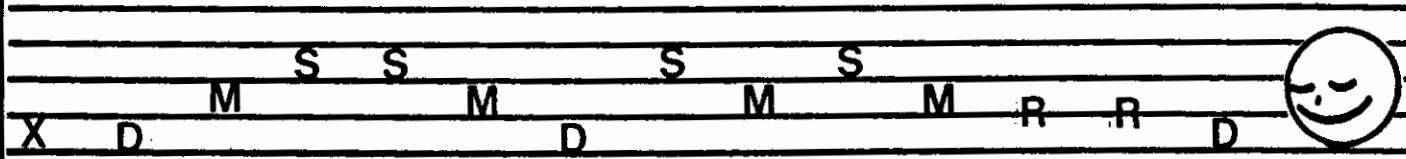
,



A musical staff with five lines. A smiley face is on the left. The letters S, M, S, M, R, R, D, D, M, S, M, R, M, D are placed on the lines from left to right.

,

,



A musical staff with five lines. The letters X, D, M, S, S, M, D, S, M, S, M, R, R, D are placed on the lines from left to right. A smiley face is on the right.



2  
4 x

A musical staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter). There are rests in the second and sixth measures.

A musical staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), G4 (half).

2  
4 x

A musical staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter).

A musical staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), G4 (half).

2  
4 x

A musical staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), G4 (half).

A musical staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), G4 (half).



## ONDERRIGEENHEID 28

### 28.1 Doelwitte

#### 28.1.1 Sang: Halempotsa

- Woorde en liggaamsperkussie
- Die melodie, onbegeleid

#### 28.1.2 Ervaring: la-so-mi-re-do

- In die liedere: *Wekkertjie en My maatjie*

#### 28.1.3 Aanskouing: so-mi-re-do (fase 3)

- Transparant 82
- Transparant 91

#### 28.1.4 Sang

- *Klonkie op 'n donkie*: Die leerlinge sing die lied en begelei dit vanaf die partituur op transparant 62.
- *Hasie in die bossie*: Begeleiding vanaf die partituur op transparant 77.
- *Daar kom die rooidag uit*: Begelei met liggaamsperkussie soos deur die leerkrag voorgewys op transparant 85.

#### 28.1.5 Konsolidering: do-re-mi- / mi-re-do + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Ritmeballe
- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 90 (1, 2)
- Diktee

#### 28.1.6 Sang en luisteraktiwiteite

- *This old man*: duet, onbegeleid
- *Old MacDonald*: trio, onbegeleid
- *Hasie in die bossie*: kwartet, onbegeleid
- In die vorm van 'n "kamma-kunswedstryd". Die ander leerlinge is beoordelaars en lewer kommentaar

S



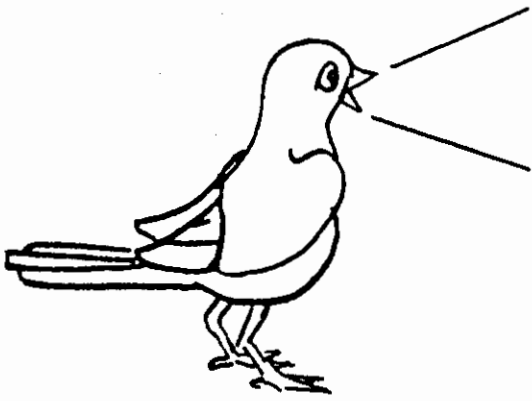
M



R



D



Handwritten musical notation on a five-line staff. The top line contains the letter 'S'. The second line contains 'M', 'D', 'M'. The third line contains 'S', 'M', 'R', 'D'. The bottom line contains 'x' at the beginning and 'x' after the first measure. Vertical bar lines separate the measures.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The top line has vertical stems with flags. The second line contains 'S', 'M', 'D', 'M', 'R', 'D', 'M', 'S', 'M', 'R', 'D', 'D', 'D'. The third line contains 'x' at the beginning and 'x' after the first measure.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The top line has vertical stems with flags and a comma above the third stem. The second line contains 'S', 'M', 'R', 'D', 'R', 'M', 'S', 'S', 'S', 'M', 'R', 'D', 'R', 'M', 'R', 'D'. The third line contains 'x' at the beginning.

## ONDERRIGEENHEID 29

### 29.1 Doelwitte

#### 29.1.1 Sang

- *Halempotsa*: Die leerlinge sing en begelei die lied met liggaamsperkussie.
- *Klonkie op 'n donkie*: met ghitaarbegeleiding deur die leerkrag

#### 29.1.2 Ervaring: *la-so-mi-re-do*

- In die lied: *Padveiligheid*

#### 29.1.3 Aanskouing: *so-mi-re-do* (fase 4)

- Transparant 83
- Transparant 92
- Met solfa en handtekens

#### 29.1.4 Sang

- *Afrikaanse Volkswysie*: seuns
- *This old man*: dogters
- *Hasie in die bossie*: almal saam
- Deurgaans onbegeleide sang

#### 29.1.5 Konsolidering: *mi-re-do / do-re-mi* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Ritmeballe
- Vertikale solfakoiom
- Liedvormer
- Transparant 90 (1, 2, 3)

#### 29.1.6 Luisteraktiwiteit

- Die leerlinge luister na 'n kassetopname en beweeg saam met die musiek deur middel van vrye ekspressiewe bewegings

A musical staff with a snowman illustration on the left. The staff contains the letters S, M, R, and D. Below the letters are notes on a five-line staff. A smiley face is drawn on the staff to the right of the letters.

A musical staff with a snowman illustration on the left. The staff contains the letters S, M, R, and D. Below the letters are notes on a five-line staff. A smiley face is drawn on the staff to the right of the letters.

A musical staff starting with a smiley face on the left. It contains a sequence of notes on a five-line staff.

A musical staff starting with a smiley face on the left. It contains a sequence of notes on a five-line staff.

A musical staff starting with a smiley face on the left. It has a 2/4 time signature and contains notes on a five-line staff.



A musical staff containing notes on a five-line staff, with brackets under some of the notes.

## ONDERRIGENHEID 30

### 30.1 Doelwitte

#### 30.1.1 Sang

- *Halempotsa*: met aandag aan frasering en die uitspraak van woorde

#### 30.1.2 Ervaring: *la-so-mi-re-do*

- In die lied: *Padveiligheid*

#### 30.1.3 Aanskouing: *la-so-mi-re-do* (fase 1)

- Transparante 86, 87 en 93

#### 30.1.4 Sang

- *Daar kom die rooidag uit*: Die lied se frasestruktuur word verklank deur gebruik te maak van kontrasterende nie-melodiese instrumentale groepe.
- *Klonkie op 'n donkie*: Twee, drie of meer leerlinge begelei met kontrasterende ritmiese ostinati wat bestaan uit bekende nootwaardes.
- *Hasie in die in die bossie*: 'n Kwartet van dogters sing. 'n Seun speel die eerste polsslag van elke maat op 'n driehoekie. Die res van die klas klop die polsslag liggies saam.

#### 30.1.5 Simbolisering: *so-mi-re-do*

- Transparante 92 en 94

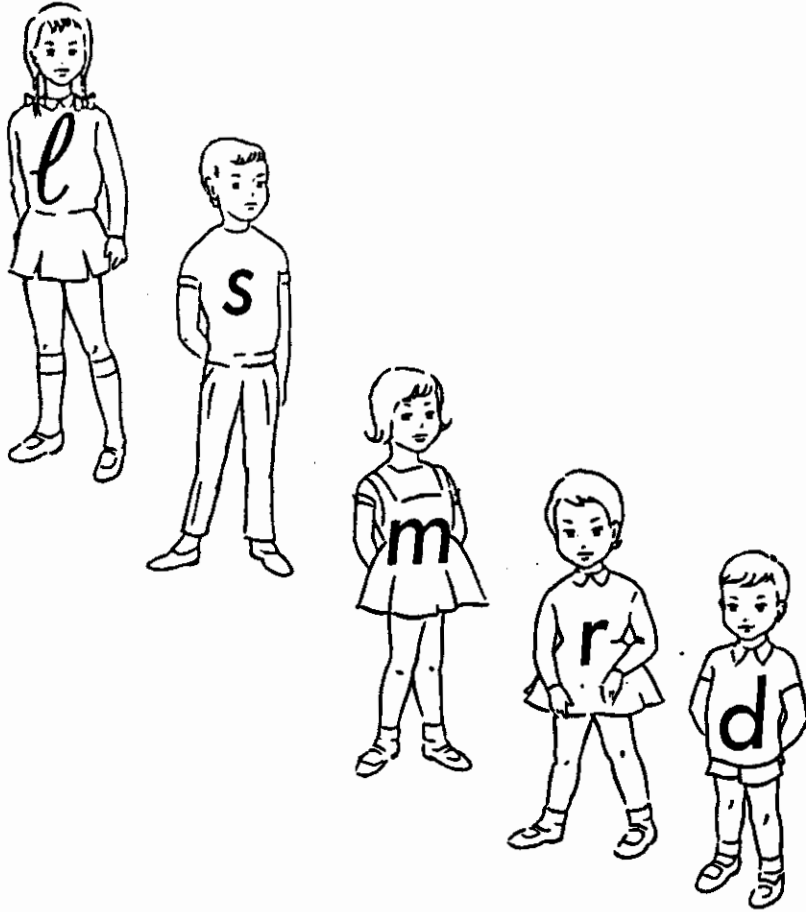
#### 30.1.6 Sang

- *Afrikaanse Volkswysie*: seuns, onbegeleid
- *Old MacDonald*: dogters, onbegeleid

#### 30.1.7 Konsolidering: *mi-re-do / do-re-mi* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat (Transparant 90)

#### 30.1.8 Luisteraktiwiteit

- 'n Ostinaat vir liggaamsperkussie saam met voorgespeelde musiek.



l

s

m

r

d



## ONDERRIGEENHEID 31

### 31.1 Doelwitte

#### 31.1.1 Sang

- *This old man*: onbegeleid en afwisselend 'n halweton op of af getransponeer
- *Halempotsa*: gemengde kwartet

#### 31.1.2 Aanskouing: *la-so-mi-re-do* (fase 2)

- Vertikale solfakolom
- Transparant 95

#### 31.1.3 Sang:

- *Klonkie op 'n donkie*
- *Daar kom die rooidag uit*
- *Old MacDonald*
- Deurgaans onbegeleid met aandag aan interpretasie

#### 31.1.4 Konsolidering: *so-mi-re-do* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Ritmeballe
- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 96
- Diktee

#### 31.1.5 Luisteraktiwiteit

- Drie groepe leerlinge konstrueer elkeen 'n ostinaat gebaseer op die reeds bekende nootwaardes. Elke groep wys 'n verteenwoordiger aan om hulle ostinaat op 'n nie-melodiese perkussie-instrument saam met 'n kassetopname van 'n bekende volksliedjie te speel.



S M S L S M M M  
 X D

R R D M S S M S L S M D

M M R R D D D

L S M R D



Soek die verkeerde voet

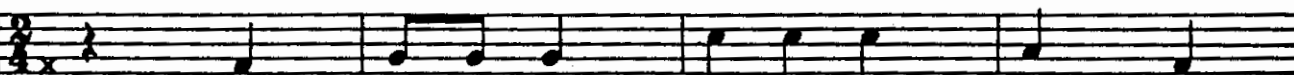
## Piet van Blerk (s-m-r-d)



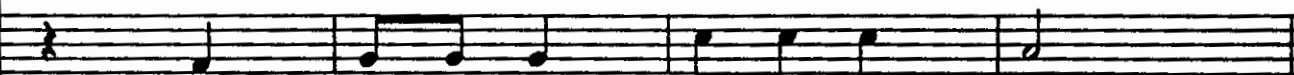
Piet van Blerk, styf en sterk! Gou by die bak, maar lui by die werk!



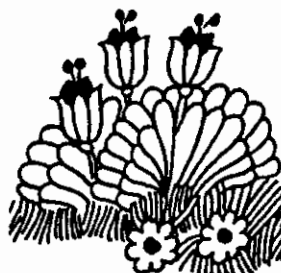
## Haai, Janneman (s-m-r-d)



1. Haai, Jan - ne - man, kom tog gou hier - heen!  
2. Die blom - me - tjies is tog so prag - tig.



Haai, Jan - ne - man, kyk tog gou hier!  
Die blom - me - tjies is tog so fraai!



## ONDERRIGEENHEID 32

### 32.1 Doelwitte

#### 32.1.1 Sang

- *Klonkie op 'n donkie*: Leerlinge gebruik onderskeidende bewegings om die verskillende frases van die lied voor te stel.
- *Hasie in die bossie*: Laat die klas aksies voorstel en die liedjie daarmee dramatiseer.

#### 32.1.2 Aanskouing: *la-so-mi-re-do* (fase 3)

- Transparante 95 en 97

#### 32.1.3 Sang

- *Afrikaanse Volkswysie*: 'n Leerling speel die lied se woordritme op 'n nie-melodiese perkussie-instrument.
- *Daar kom die rooidag uit*: Twee leerlinge sing en speel die polsslag saam op tamboeryne.
- *This old man*: Drie leerlinge speel die eerste pols van elke maat op houtblokkies.

#### 32.1.4 Konsolidering: *so-mi-re-do* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Ritmeballe
- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 96
- Diktee

#### 32.1.5 Sang

- *Halempotsa*
- Die leerkrag begelei met 'n melodiese ostinaat op 'n alt-xilofoon. Die lied word driekeer herhaal deur onderskeidelik die seuns, dogters en almal saam. Na elke herhaling is daar 'n tussenspel van 4 mate naamlik die ostinaat op die xilofoon.

#### 32.1.6 Luisteraktiwiteit

- Die dogters sing 'n lied wat deur die seuns met vingerklap begelei word

A set of four horizontal lines for handwriting practice. The letters L, S, M, R, and D are each enclosed in a circle and placed on the lines. The letter X is placed on the bottom line.

A musical staff with a treble clef. The notes are L, S, S, L, S, M, M, R, D, D, D. The letters L and S are placed above the notes, while M, R, and D are placed below. There are two accents (apostrophes) above the first and third notes. An 'X' is written below the first line.

A musical staff with a treble clef. The notes are M, R, D, S, M, D, L, S, M, R, D, M, D. The letters M, R, D, S, L, S, M, R, D, M, D are placed below the notes. The letters L and S are placed above the notes. There are five bell illustrations with faces and flames, positioned above the notes L, S, M, R, and D. An 'X' is written below the first line.

A set of four horizontal lines for handwriting practice. The letters D, R, M, S, and L are each enclosed in a circle and placed on the lines. The letter X is placed on the bottom line.

## ONDERRIGEENHEID 33

### 33.1 Doelwitte

#### 33.1.1 Sang

- *Halempotsa*: Die lied word onbegeleid gesing en afwisselend 'n halweton op en af getransponeer.
- *Old MacDonald*: Die leerkrag voorsien 'n deskant op 'n blokfluit.
- *Klonkie op 'n donkie*: Die leerlinge dirigeer die lied met eenvoudige bewegings.

#### 33.1.2 Aanskouing: *la-so-mi-re-do* (fase 4)

- Transparant 98

#### 33.1.2 Sang

- *Daar kom die rooidag uit*: Die dogters sing 'n frase, die seuns die volgende een, en almal saam die derde een.
- *Hasie in die bossie*: Die leerlinge sing terwyl hulle die polsslag op houtstokkies saamspeel.

#### 33.1.3 Konsolidering: *so-mi-re-do* + $\frac{2}{4}$ -tydmaat

- Ritmeballe
- Vertikale solfakolom
- Liedvormer
- Transparant 96
- Diktee

#### 33.1.4 Luisteraktiwiteit

- Die leerkrag sing enige bekende liedjie met ghitaarbegeleiding. Die leerlinge moet luister en die poging evalueer. Dit is belangrik dat die kinders redes vir hulle menings gee.



## ONDERRIGEENHEID 34

### 34.1 Doelwitte

#### 34.1.1 Sang

- 'n Konsert: Groepe leerlinge sing van die volksliedjies wat aangeleer is nadat hulle kans gekry het om dit voor te berei.

#### 34.1.2 Simbolisering: *la-so-mi-re-do*

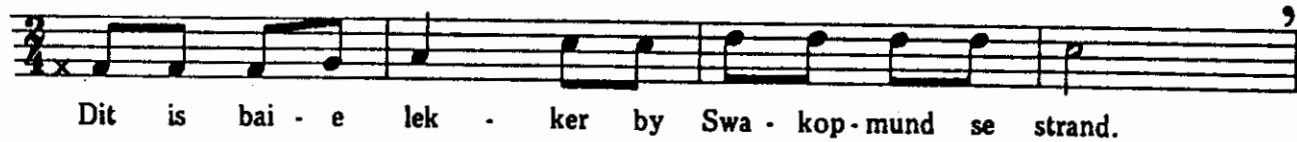
- Transparant 99: sang, ritmename, solfa en handtekens

#### 34.1.3 Die kunswedstryd

- Verdeel die klas in groepe. Deelnemers word deur roepleiers aangewys vir die kunswedstryd op transparant 100.

EINDE VAN DIE EKSPERIMENTELE LESREEKS

## Swakopmund se strand (l-s-m-r-d)



## My maatjie (l-s-m-r-d)





# DIE KUNSWEDSTRYD



A Luister na die musiek en dirigeer saam

B Vul die maatlyne in



C Sê op die tydname:



D Sing op solfa:

**DMSSMRDDMMRRD**

E Sing 'n lied van eie keuse

F Kyk na die volgende wysie en:

\*Sê op die tydname

\*Sing op solfa

\*Wys die handtekens



## BYLAE 4: DIE TOETS



### Kategorie 3 : Nootwaardes en Toonhoogtes

1

2

3



S



1

2

3



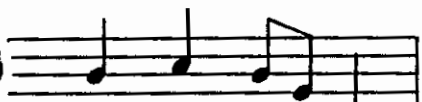
S



1

2

3



S



1

2

3



D



1

2

3



S



1

2

3



D

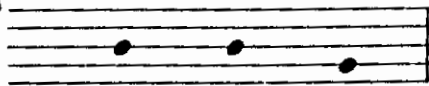


# Kategorie 2: Toonhoogtes

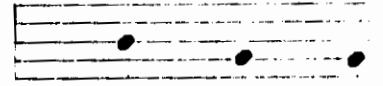
1

2

3



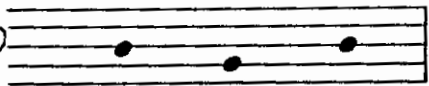
S



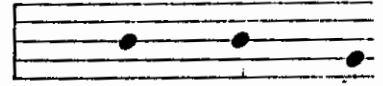
1

2

3



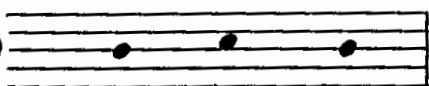
S



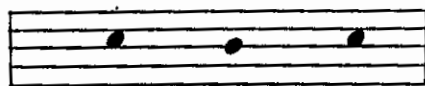
1

2

3



S



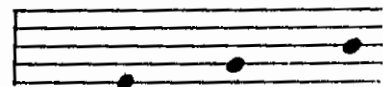
1

2

3



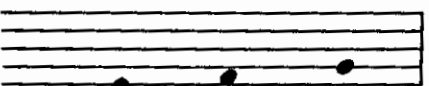
S



1

2

3



D



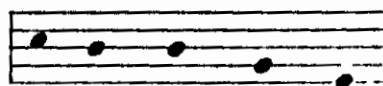
1

2

3



L

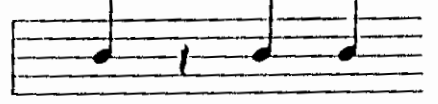
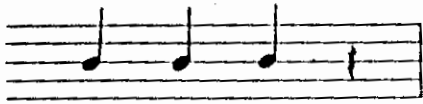


Kategorie 1. Nootwaardes

1

2

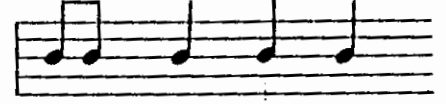
3



1

2

3



1

2

3



1

2

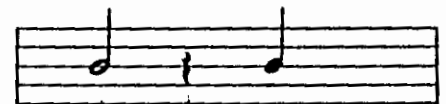
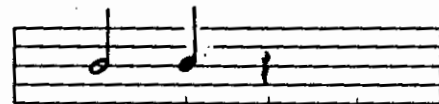
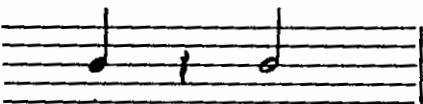
3



1

2

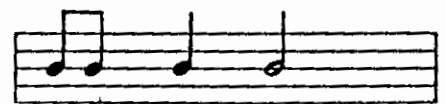
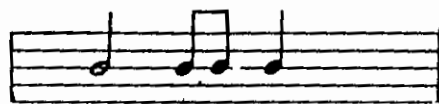
3



1

2

3



Naam \_\_\_\_\_

Standaard \_\_\_\_\_

Skool \_\_\_\_\_