

**'n ONDERSOEK NA VOORBEREIDINGSTRATEGIEË VIR
LAERSKOOL KLAVIERLEERDERS TEN OPSIGTE VAN
DEELNAME AAN STREEKS- EN NASIONALE
MUSIEKKOMPETISIES IN SUID-AFRIKA**

J.A. van Wyk

'n Tesis ingedien in ooreenstemming met die vereistes vir die graad MMus in die
Fakulteit van Geesteswetenskappe, Odeion Skool vir Musiek aan die
Universiteit van die Vrystaat.

Oktober 2018

Promotor: Dr Frelét de Villiers

Mede-promotor: Dr Mario Nell

Verklaring deur taalversorger

Ek verklaar hiermee dat ek hierdie tesis na die beste van my vermoë nagesien het ten opsigte van, onder andere, taalkorrektheid, korrektheid en konsekwentheid ten opsigte van skryf- en leestekengebruik, sowel as konsekwentheid ten opsigte van die formaat van inteksverwysings.

Indien die leser verdere inligting verlang aangaande my aanslag en/of ervaring in die taalversorging van akademiese tekste, kan ek per e-pos by hanekomgert@gmail.com bereik word.

Die uwe

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gert Hanekom', with a stylized flourish at the end.

Gert Hanekom

VERKLARING

Ek verklaar dat die tesis wat hiermee ingedien word vir die kwalifikasie MMus aan die Universiteit van die Vrystaat, my eie, onafhanklike werk verteenwoordig en dat ek nie vantevore dieselfde werk vir 'n kwalifikasie aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien het nie.

Die eienaarskap van alle intellektuele eiendom met betrekking tot en/of voortvloeiend uit hierdie tesis (insluitende, sonder beperking, alle kopiereg in die tesis), sal by die Universiteit setel, tensy 'n ooreenkoms in teenstelling daarmee tussen die Universiteit en die student aangegaan word in ooreenstemming met sulke prosedures of intellektuele eiendomsbeleid as wat van tyd tot tyd deur die Raad van die Universiteit goedgekeur mag word.



.....

Johanna Adriana van Wyk

ERKENNINGS

Ek wil graag erkenning gee aan die volgende persone wat my tydens hierdie studie ondersteun het:

- Eerstens, Arisa Voges, wat my geïnspireer en aangemoedig het tot nagraadse studies.
- Aan my man, Neels, vir sy ondersteuning en vertroue in my.
- My kinders, Chanté en Wilco, vir hul aanmoediging en opofferings tydens hierdie studieperiode.
- Spesiaal aan my ouers, Rina en Joos Coetzee, dat hulle altyd in my glo.
- Die Universiteit van Vrystaat se Odeion Skool vir Musiek en die Nagraadse skool vir die beurs aan my toegestaan en deurgaanse akademiese ondersteuning.
- Die Odeion Skool vir Musiek se biblioteekpersoneel, veral Estie Pretorius, vir bystand met naslaanwerk.
- Ook aan die taalversorger, Gert Hanekom, vir die taalkundige versorging van hierdie dokument.
- My studieleiers Frelet de Villiers en Mario Nell, vir hul deurgaanse ondersteuning, geduld en fenomenale leiding.
- My Hemelse Vader vir geleenthede, deursettingsvermoë en insig.

Abstract

Music competitions play a particular role in the musical and holistic development of talented piano learners, especially regarding exposure to stage performance, mastery of challenging repertoire, dealing with tension, as well as dealing with both success and disappointment after competition participation. The goal of this study was to address the gap in literature regarding effective preparation strategies for music competitions. This includes the physical, artistic and psychological aspects of the learner's development. The role of the teacher in the musical development and motivation of the learner, as well as the expectations of both the learner and the parent, are considered. A qualitative research method was applied to investigate the experiences of teachers, learners and parents regarding competition participation. Purposeful, stratified sampling was employed and thematic data analysis was conducted to arrive at the conclusions of this study, by forming themes and sub-themes, and making comparisons with existing literature. The focus of the research was regional and national music competitions for primary school learners in South Africa, with specific reference to piano learners and piano teaching. The findings indicate that competition participation at primary school level is a joint effort, in which the teacher, learner and parent all fulfil a specific function, with the teacher playing a more leading role. All three role players' dedication, enthusiasm, joint goal setting, motivation, emotional support, and growth-oriented attitude are determining factors in the musical development and possibly successful competition participation of the learner. Music competitions should further be seen as opportunities for development, and not as end goals. The conclusions of this study could be valuable for less experienced teachers and future competition participants, possibly making competition participation accessible to more teachers and learners.

Key words: music competition preparation, music competition participation, stage performance, holistic approach, training methods, motivation.

Abstrak

Musiekkompetisies speel 'n spesifieke rol in die musikale- en geheelontwikkeling van talentvolle klavierleerders, veral wat betref blootstelling aan verhoogoptrede, die bemeestering van uitdagende repertorium, die hantering van spanning, asook die hantering van sukses en teleurstelling na afloop van kompetisiedeelname. Die doel van hierdie studie was om die leemte in die literatuur aan te vul betreffende effektiewe voorbereidingsstrategieë vir musiekkompetisies. Dit sluit die fisiese, artistieke en psigologiese aspekte van die leerder se ontwikkeling in. Die rol van die onderwyser in die musikale ontwikkeling en motivering van die leerder, asook verwagtinge van die leerder en die ouer word beskou. 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode is toegepas om die ervarings van onderwysers, leerders en ouers ten opsigte van kompetisiedeelname te ondersoek. Doelgerigte, gestratifiseerde steekproewe is gebruik en tematies data-analise is aangewend om, deur die vorming van temas en subtemas, en vergelyking met die literatuur, die gevolgtrekkings van hierdie studie te vorm. Die fokus van die navorsing was streeks- en nasionale musiekkompetisies wat in Suid-Afrika vir laerskoolleerders plaasvind, met spesifieke verwysing na klavierleerders en klavieronderrig. Die bevindinge dui daarop dat kompetisiedeelname op laerskoolvlak 'n gesamentlike poging is waar die onderwyser, leerder en ouer elkeen 'n spesifieke funksie verrig, met die onderwyser wat 'n meer leidende rol speel. Toewyding, entoesiasme, gesamentlike doelwitstelling, motivering, emosionele steun, en 'n groei-ingesteldheid by al drie partye, is bepalend van die musikale ontwikkeling en moontlike suksesvolle kompetisiedeelname van die leerder. Musiekkompetisies moet verder as 'n geleentheid tot ontwikkeling en nie as 'n einddoel gesien word nie. Die gevolgtrekkings van hierdie studie kan van waarde wees vir minder ervare onderwysers en toekomstige kompetisiedeelnemers, wat kompetisiedeelname moontlik toeganklik vir meer onderwysers en leerders kan maak.

Sleutelwoorde: musiekkompetisievoorbereiding, musiekkompetisiedeelname, verhoogoptrede, holistiese benadering, oefenmetodes, motivering.

INHOUDSOPGAWE

Verklaring deur taalversorger.....	ii
Verklaring.....	iii
Erkennings.....	iv
Abstract	v
Abstrak	vi

HOOFSTUK 1: INLEIDING.....1

1.1 Agtergrond tot die studie	1
1.2 Doelwitstelling.....	4
1.3 Metodologie.....	6
1.4 Waarde van die studie	7
1.5 Hoofstukindeling.....	8

HOOFSTUK 2: DIE ONDERRIGSITUASIE9

2.1 Die rol van die musiekonderwyser	9
2.1.1 Die musiekonderwyser as motiveerder en rolmodel	10
2.1.2 Karaktereienskappe van 'n goeie klavieronderwyser	11
2.1.3 Wat van die klavieronderwyser verwag word	13
2.2 Die omgewing waarin lesse plaasvind	16
2.2.1 Stimulerende klaskamersituasie	16
2.2.2 Psigologiese omstandighede.....	18
2.3 Aspekte van die les.....	19
2.3.1 Die musieklessituasie	19
2.3.2 Algemene aspekte van goeie klavieronderrig	21

2.4 Spesifieke onderrigmetodes	25
2.4.1 Basiese aspekte van aanvangsonderrig	25
2.4.2 Selfregulerende oefenmetodes	26
2.4.3 Rekordhouding	27
2.4.4 Visuele, ouditiewe en kinestetiese voorkeure	28
2.4.5 Leerstylvoorkeure van leerders	28
2.4.6 Demonstrasie en nabootsing	29
2.4.7 Repetisie	30
2.4.8 Tegnieuse, artistieke, kognitiewe en emosionele ontwikkeling	30
2.5 Nuwe tendense in onderrigstyle	35
2.5.1 Holistiese benadering	35
2.5.2 Die gebruik van tegnologiese hulpmiddels in die musieklessituasie	38
2.6 Samevatting	40
 HOOFSTUK 3: DIE MUSIEKKOMPETISIEKANDIDAAT	 42
3.1 Fisiese aspekte van die leerder	42
3.1.1 Die identifisering van die potensiële kompetisie kandidaat	42
3.1.2 Begaafdheid teenoor talent	45
3.1.3 Musiekeksamens en -kompetisies	50
3.1.4 Die leerproses oor die algemeen	63
3.2 Geestelike aspekte van klavierspel	81
3.2.1 Verhoogvrees	81
3.2.2 Die hantering van oormatige spanning	85
3.2.3 Emosionele welstand en groei	88
3.2.4 Motivering	90

3.3 Omgewingsfaktore wat 'n rol in die ontwikkeling van klavierleerders speel.....	98
3.3.1 Rolspelers in die musiekompetiesiekandidaat se lewe	100
3.3.2 Sosiale aspekte	100
3.3.3 Sosio-ekonomiese aspekte	101
3.3.4 Psigologiese aspekte.....	102
3.3.5 Tegnologie.....	102
3.3.6 Die mate van ouerbetrokkenheid.....	103
3.3.7 Die rol van die ouer	104
3.3.8 Gesamentlike doelwitte	107
3.3.9 Ouers as rolmodelle en motiveerders.....	108
3.4 Samevatting.....	111
 HOOFTUK 4: METODOLOGIE	113
4.1 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing	113
4.1.1 Interpretatiewe benadering	115
4.1.2 Fenomenologiese benadering	115
4.1.3 Beskrywende ontwerp	116
4.2 Steekproewe.....	116
4.2.1 Tipes steekproewe	116
4.2.2 Die aantal respondente in 'n steekproef.....	117
4.3 Respondente van die studie	118
4.4 Data-insameling	119
4.4.1 Onderhoude	120
4.4.2 Biografiese vraelyste	123

4.5 Data-analise	132
4.6 Die rol, vooroordele en aannames van die navorser	134
4.7 Etiese oorwegings	136
4.8 Opsomming	138
 HOOFSTUK 5: ANALISE VAN ONDERHOUDE	140
5.1 Onderhoude met onderwysers	140
5.2 Onderhoude met ouers	160
5.3 Onderhoude met kompetisie-kandidate	174
5.4 Slotsom	186
 HOOFSTUK 6: BESPREKING, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS	188
6.1 Oorsig oor die studie	188
6.2 Bespreking van aspekte rondom die navorsingsvrae	189
6.2.1 Watter fisiese, artistieke en psigologiese aspekte word omvat in die strategiese voorbereiding van 'n laerskool klavierleerder vir musiekkompetisies op streeks- en nasionale vlak in Suid-Afrika?	190
6.2.2 Wat is die leerder se rol in die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling ter voorbereiding vir 'n kompetisie?	195
6.2.3 Op watter wyse dra die onderwyser by tot die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling van die klavierleerder?	198
6.2.4 Wat is die rol wat die ouer(s) in die proses van kompetisievoorbereiding van die klavierleerder speel ten opsigte van fisiese, psigologiese en artistieke aspekte?	202

6.3 Aanbevelings.....	205
6.3.1 Die onderwyser.....	206
6.3.2 Die leerder	209
6.3.3 Die ouer	211
6.4 Beperkinge van die studie	213
6.5 Verdere navorsing	214
6.6 Laaste opmerkings	214

BIBLIOGRAFIE.....	222
--------------------------	------------

ADDENDA

Addendum 1: "Participant information sheet"	242
Addendum 2: Elektroniese uitnodiging	247
Addendum 3: "Consent to participate in this study"	249
Addendum 4: "Parent/Guardian consent"	250
Addendum 5: "Participant information leaflet and assent"	253
Addendum 6: Aansoek om toestemming aan instansies (Laerskool Kenridge)	255
Addendum 7: Aansoek om toestemming aan instansies (Hugo Lambrechts Musieksentrum).....	258
Addendum 8: Etiese klaring	261
Addendum 9: Biografiese vraelys aan onderwysers van kompetisiedeelname	262
Addendum 10: Biografiese vraelys aan kompetisiedeelname	265
Addendum 11: Biografiese vraelys aan ouers van kompetisiedeelname	272
Addendum 12: Onderhoudskedule aan onderwysers van kompetisiedeelname	275
Addendum 13: Onderhoudskedule aan kompetisiedeelname	276
Addendum 14: Onderhoudskedule aan ouers van kompetisiedeelname	277
Addendum 15: Transkripsies van onderhoude (onderwysers)	278

Addendum 16: Transkripsies van onderhoude (leerders)	302
Addendum 17: Transkripsies van onderhoude (ouers)	310
Addendum 18: Transkribeerders se onderneming van konfidensialiteit	323
Addendum 19: Aansoek om navorsing te loods (WKOD)	324
Addendum 20: Goedkeuring van navorsing (WKOD).....	327

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1 Uitbeelding van tematiese data-analise (Vosloo 2014: 366)	134
Figuur 5.1 Karaktereienskappe van die musiekkompetisiekind	141
Figuur 5.2 Verskil in onderrigmetodes van die musiekkompetisiekind teenoor die gemiddelde leerder.....	144
Figuur 5.3 Inkorporering van musiekaspekte tydens die les	147
Figuur 5.4 Die rol van die leerder in kompetisievoorbereiding	149
Figuur 5.5 Die rol van die ouer in die voorbereidingsproses voor musiekkompetisies.....	151
Figuur 5.6 Die rol van die onderwyser in die voorbereidingsproses voor die musiekkompetisie.....	153
Figuur 5.7 Die rol van musiekkompetisies in die musikale ontwikkeling van die kind	155
Figuur 5.8 Advies en riglyne aan voornemende kompetisiekind en hul onderwysers.....	157
Figuur 5.9 Voordele van kompetisiedeelnam	160
Figuur 5.10 Nadele van musiekkompetisiedeelnam	162
Figuur 5.11 Die rol van die ouers wat betref voorbereiding vir kompetisies ...	164
Figuur 5.12 Spesiale eetprogramme en rituele	166
Figuur 5.13 Die bestuur van buitemuurse program saam met musiekoefeningskediule.....	167
Figuur 5.14 Die invloed van musiekkompetisies op die gesinslewe	169
Figuur 5.15 Emosionele voorbereiding vir sukses of teleurstelling tydens musiekkompetisies.....	171
Figuur 5.16 Redes vir kompetisiedeelnam	174
Figuur 5.17 Voordele van musiekkompetisies.....	176
Figuur 5.18 Nadele van musiekkompetisies.....	178

Figuur 5.19 Die voordra van gevorderde repertorium	179
Figuur 5.20 Die uitdagings van kompetisiedeelname	180
Figuur 5.21 Sielkundige voorbereiding voor musiekkompetisies	181
Figuur 5.22 Die roetine op die kompetisiedag	183
Figuur 5.23 Voordrag en kleredrag tydens musiekkompetisies	184
Figuur 5.24 Eetgewoontes voor musiekkompetisies	185

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1 Nasionale en streekskompetisies in Suid-Afrika waaraan laerskoolklavierleerders kan deelneem	55
Tabel 4.1 Biografiese vraelyste – onderwysers	126
Tabel 4.2 Biografiese vraelyste – leerders	127
Tabel 4.3 Biografiese vraelyste – ouers	131

HOOFSTUK 1: INLEIDING

Die afgelope vyftien jaar is ek as ouer, klavieronderwyser en ook meer onlangs as beoordelaar, by verskeie streeks- en nasionale musiekkompetisies vir laerskoolleerders in Suid-Afrika betrokke. Dit het sekere vrae by my laat ontstaan ten opsigte van effektiewe voorbereidingstrategieë vir deelname aan sulke kompetisies. 'n Preliminêre literatuurondersoek het aan die lig gebring dat daar weinig resente literatuur bestaan wat hierdie vrae kan beantwoord. Daar bestaan wel literatuur wat handel oor die identifisering van talentvolle leerders¹ en verskillende oefenmetodes², maar toepaslike inligting rakende voorbereidingstrategieë vir laerskoolleerders, spesifiek met betrekking tot musiekkompetisies, is skaars.

1.1 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Kompetisies vorm oor die algemeen 'n belangrike deel van kinders se opvoeding en hulle behoort van 'n vroeë ouderdom af daaraan blootgestel te word (Waterman 2006: 47). McCormick (2009: 8) en Waterman (2006: 50) meld ook dat musiekkompetisies waardevol vir die deelnemer is, deurdat dit as aansporing dien om harder te werk weens die moeilikheidsgraad van die werke. Shields (2013: 1) voeg by dat dit deelnemers motiveer om na groter uitnemendheid te streef.

In teenstelling hiermee is daar ook heelwat negatiewe sienings aangaande musiekkompetisies. Zuckerman (2014: 1) is van mening dat die voorbereiding te veel tyd in beslag neem, die onkoste hoog is en die beoordeling nie altyd regverdig is nie. In *The Guardian* (Philipson 2014: 1) word berig dat die wêreldberoemde tjellis, Julian Lloyd Webber, homself uitgespreek het teen musiekkompetisies, aangesien talent, volgens hom, nie altyd beloon word nie en die beoordeling dikwels subjektief is. Isacoff (2015: 1) vind waarskynlik 'n middeweg deur te redeneer dat die ingesteldheid waarmee aan kompetisies

¹ Bronne wat handel oor talent sluit, onder andere, die volgende in: Gagné & McPherson (2016: 4), Gagné (2010: 81-84) en McPherson & Hallam (2009: 255-264).

² Verskeie bronne wat gebruik is betreffende oefenmetodes sluit, onder andere, die volgende in: McPherson, Davidson & Evans (2016: 346-409), Toptaş (2016: 371-376), Pierce (2012: 47-49), Clark (2012: 4) en Broughton (2010: 53-55; 66-69).

deelgeneem word van belang is en dat kompetisies as nóg 'n leerproses gesien kan word. Hierdie siening word deur onlangse navorsing aangaande die groei-ingesteldheid teenoor die vaste ingesteldheid ondersteun (Dweck 2008: 400-405). Evans (2016: 327) verduidelik dat die groei-ingesteldheid op die proses van ontwikkeling fokus deurdat daar 'n ingesteldheid en 'n wete is dat verbetering deur harde werk en oefening moontlik is. Daarteenoor sien persone met 'n vaste ingesteldheid die uitvoering as die eindproduk en nie as 'n geleentheid om te groei nie, wat tot 'n gevoel van mislukking kan lei.

Uit inleidende navorsing en informele gesprekke met musiekonderwysers, blyk dit dat daar dikwels kritiese vrae, asook onsekerheid oor verskeie aspekte van kompetisiedeelname en voorbereiding daarvoor, veral op laerskoolvlak, bestaan wat nie noodwendig in die literatuur aangespreek word nie. Dit sluit die identifisering van leerders vir deelname op streeks- of nasionale vlak, die standaard wat deur so 'n leerder bereik behoort te word, asook watter voorbereidingstrategieë tot suksesvolle³ kompetisiedeelname sal lei, in (Iwaguchi 2012: 171, 172).

Uit die literatuur is dit duidelik dat dit noodsaaklik is dat die psigologiese (Chang 2016; De Villiers 2010a; Jensen 2008), sosiologiese (Chang 2016; Gabor 2013; Sichivitsa 2007), fisiese (Jensen 2008) en artistieke aspekte (Brenner & Strand 2013) van die leerder ontwikkel moet word vir optimale musikale ontwikkeling om plaas te vind. Hodges (2010: 38-40) lê klem op die noue band tussen psigologiese ontwikkeling en musiekpedagogie. Eğılmez (2015: 2558, 2565) en Dos Santos en Hentschke (2010: 264) ondersteun ook die standpunt dat psigologiese aspekte van belang is, maar voeg ook fisiese en artistieke aspekte by.

Onder fisiese aspekte ressorteer visuele, ouditiwe, kinestetiese en tegniese aspekte wat 'n invloed op leerders se vermoë kan hê om repertorium aan te leer,

³ Die woord "suksesvolle" moet in konteks van kompetisiedeelname gesien word as die positiewe bydrae tot die leerproses en nie in terme van oorwinning nie; gevolglik eerder hoe dit tot die ontwikkeling van die leerder bydra.

asook hul tegniese vaardigheid en interpretasie daarvan. 'n Goeie begrip van die funksies van die brein (neuro-wetenskap) word ook as noodsaaklik geag om die verskillende ontwikkelingsfases van die leerder toe te lig (Collins 2013: 228). Baanbrekerswerk aangaande die funksionering van die brein en die metaforiese verdeling daarvan in vier breinkwadrante, elk met sy eie stel voorkeure, is deur Ned Herrmann gedoen (1987; 1991; 1995; 1998). Die toepassing van sy Vierkwadrant-breinmodel kan 'n groot invloed op die leerproses en toepassing van onderrigmetodes uitoefen. Hierdie heelbreinbenadering word aangewend om maksimale assimilering van inligting aan te moedig en dra by tot die ontwikkeling van die leerder se volle potensiaal (De Villiers 2010a: 171).

Artistieke faktore sluit musikaliteit en toonkunstenarskap ("musicianship") in. Brown (2016: 208) verwys na toonkunstenarskap as verskillende dimensies van 'n leerder se musikaliteit wat verskeie vaardighede uitlig. Hierdie tipe musikaliteit en vaardighede kan volgens hom verder ontwikkel word deur sinvol met musiek om te gaan. Stevens (2014: 1) tref egter 'n onderskeid tussen musikaliteit⁴ en toonkunstenarskap. Hy beweer dat toonkunstenarskap bestaan uit basiese elemente van musiekuitvoering wat aangeleer kan word, teenoor musikaliteit wat natuurlik ontwikkel:

Musicality, by contrast, consists of those elements that are usually not taught but learned and/or assimilated through one's musical exposure, experience, environment, and including one's psychological profile (Stevens 2014: 1).

Nie net is al die genoemde aspekte vir die leerder van belang nie, maar ook die rol wat die ouers in die leerder se persoonlike en musikale welvaart speel. Volgens Comeau, Huta en Liu (2015: 190, 191) word die ouers se ondersteunende rol dikwels onderskat en is dit belangrik om dit in ag te neem. Chang (2016: 156-158) bespreek die rol van die ouer meer breedvoerig en meld dat samewerking tussen die ouer en onderwyser noodsaaklik is vir die suksesvolle ontwikkeling van die leerder.

⁴ Ook genoem talent.

Sentraal in hierdie navorsing staan die onderwyser⁵ wat nie net leiding moet gee nie, maar die ontwikkeling van die leerder tot musikale wasdom in sy hande dra. Chang (2016: 94,111) beaam hierdie siening en is van mening dat die onderwyser 'n belangrike rol in die ontwikkeling en motivering van musiekleerders speel, ten einde hul potensiaal optimaal te ontwikkel. Kemp en Mills (2002: 12-14) beklemtoon ook die rol van die onderwyser in die musikale ontwikkeling van die leerder, terwyl Webster (2009: 422) die verhouding tussen onderwyser en leerder as volg beskryf:

... these ideas [are] a shift away from thinking about education as being centered solely in the mind of the teacher to more of a partnership between teacher and student, with the teacher as the major architect of learning.

Onderwysers moet voortdurend daarna streef om hul onderrigmetodes te verbeter en uit te brei (Bautista, Echeverria & Pozo 2009: 101, 102; Gabor 2011: 145). Wetenskaplike navorsing wys daarop dat die essensie van die professionele uitnemendheid van musiekonderwysers deur die voortdurende groei van die onderwyser op musikale en pedagogiese gebied bepaal word (Popovych 2014: 128). Daarom moet onderwysers ook ingelig bly en kennis dra van alle moontlike kompetisies waaraan geskikte musiekleerders kan deelneem⁶. Kompetisies se reëls en vereistes verskil, en daarom moet die onderwyser genoegsame navorsing doen om te kan bepaal watter kompetisie vir 'n spesifieke leerder geskik is.

1.2 DOELWITSTELLING

Die probleemstelling in hierdie studie is die feit dat daar min inligting in die literatuur beskikbaar is wat spesifiek oor kompetisievoorbereiding, met spesifieke verwysing na laerskoolleerders, handel. Daarom is die behoefte geïdentifiseer om soveel as moontlik inligting uit die literatuur te bekom en dit te vergelyk met

⁵ Die term "onderwyser" sluit enige persoon in wat verantwoordelik is vir die voorbereiding van 'n kompetisieleerling – ook dosente aan tersiêre instansies. Die manlike vorm word gebruik, maar dit sluit ook die vroulike vorm in.

⁶ Kompetisies op streeks- en nasionale vlak in Suid-Afrika wat tans klavierdeelname insluit of uitsluitlik klavierkompetisies is, is die SAVMO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie, Philip H. Moore Musiekkompetisie, Atterbury Nasionale Klavierkompetisie, Grahamstad Nasionale Musiekkompetisie, Johann Vos Klavierkompetisie en die Hennie Joubert Klavierkompetisie.

ervarings en menings van deelnemers aan musiekkompetisies, ervare musiekonderwysers, asook ouers van kompetisieleerders.

Die doel van die studie was daarom om die leemte in die literatuur aan te vul deur inligting voor te lê wat volgens navorsing as voorbereidingsstrategieë vir musiekkompetisies beskou kan word. Dit sluit die fisiese, artistieke en psigologiese aspekte van die leerder se ontwikkeling in. Daar is gekyk na die rol van die onderwyser in die musikale ontwikkeling en motivering van die leerder, asook wat van die leerder en die ouer verwag word ten einde suksesvolle voorbereiding te verseker. Ter agtergrond sal musiekkompetisies wat tans in Suid-Afrika voorkom, kortliks bespreek word.

Die fokus van die navorsing was streeks- en nasionale musiekkompetisies vir laerskoolleerders wat in Suid-Afrika plaasvind met spesifieke verwysing na klavierleerders en klavieronderrig. Hieruit kan my hoofnavorsingsvraag as volg geformuleer word:

Watter fisiese, artistieke en psigologiese aspekte word omvat in die strategiese voorbereiding van 'n laerskool klavierleerder vir deelname aan musiekkompetisies op streeks- en nasionale vlak in Suid-Afrika?

Om hierdie navorsingsvraag te beantwoord was dit noodsaaklik om ook aandag aan die volgende subvrae te gee:

- Wat is die leerder se rol in die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling ter voorbereiding vir 'n kompetisie?
- Op watter wyse dra die onderwyser by tot die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling van die klavierleerder?
- Wat is die rol wat die ouer(s) in die proses van kompetisievoorbereiding van die klavierleerder speel ten opsigte van fisiese, psigologiese en artistieke aspekte?

1.3 METODOLOGIE

Om genoemde navorsing sinvol uit te voer, is 'n kwalitatiewe metodologie voorgestel met die doel om deur data-ontleding insig in die navorsingsprobleem te probeer verkry, soos deur Creswell (2014: 187; 2013: 48) aanbeveel. Die kwalitatiewe metode is gekies aangesien dit in hierdie navorsing noodsaaklik was om inligting en ervarings van betrokke leerders, onderwysers, en ouers in te samel om sodoende die leemte in die literatuur te probeer aanvul wat betref voorbereidingsstrategieë tot deelname aan musiekkompetisies.

Die paradigma wat in die studie toegepas is, is die interpretatiewe benadering. Dit is waar die navorser staatmaak op die respondente se opinies van 'n situasie en interaksie onder mekaar (Creswell 2014: 187; 2013: 24, 25; 2008: 176; Merriam 2009: 8). 'n Fenomenologiese ondersoek is geloods wat volgens Creswell (2013: 76) en Merriam (2009: 24, 25) beskryf kan word as 'n ondersoek na 'n sekere ervaring wat al die respondente in gemeen het – in hierdie geval klavierkompetisies vir laerskoolleerders. Aansluitend hierby is die fenomenologiese metode toegepas deurdat die respondente se persoonlike ervarings in die navorsing geïnterpreteer is, soos deur Creswell (2013: 79) en Merriam (2009: 32, 33) aanbeveel.

'n Doelgerigte gestratifiseerde steekproefmetode is gebruik om die respondente te kies. Volgens Creswell (2013: 156, 158) sluit hierdie metode individue wat dieselfde kenmerke toon of ervarings deel in. Die teikengroepe vir die studie was kundige klavieronderwysers van leerders wat reeds ten minste twee keer gekwalifiseer het om aan streeks- of nasionale musiekkompetisies op laerskoolvlak deel te neem, kompetisiedeelnemers tussen elf en agtien jaar oud wat in die laaste vyf jaar ten minste twee keer gekeur is om aan streeks- of nasionale musiekkompetisies op laerskoolvlak deel te neem, asook ouers van kompetisie-kandidate. Met die seleksie van respondente het geslag, nasionaliteit⁷ en etnisiteit geen rol gespeel nie. Die name van die respondente sal, om hul identiteit te beskerm, nie genoem word nie en die nodige etiese klaring is van die

⁷ Dit is egter beperk tot persone wat permanent in Suid-Afrika woonagtig is.

etiese komitee van die Fakultet Geesteswetenskappe, Universiteit Vrystaat, verkry, met etiese klaringsnommer UFS-HSD2017/0256.

Hoewel menings oor die ideale aantal respondente vir suksesvolle data-insameling verskil, was die doel om genoeg respondente te nader tot dataversadiging bereik is om 'n spesifieke uitkoms te kan identifiseer (Creswell 2013: 157). In hierdie studie is gepoog om 'n minimum van 10 respondente vir elke groep, soos bo genoem, te nader vir deelname. Nadat 36 moontlike respondente genader is, het nege leerders, nege ouers, en agt onderwysers ingestem om aan die studie deel te neem.

Die metode van data-insameling⁸ was biografiese vraelyste en die nagaan van dokumentasie rakende die verskillende musiekkompetisies, asook semi-gestruktureerde onderhoude met oop vrae. Hierdie metode van onderhoudvoering word deur Creswell (2014: 152) ondersteun deurdat hy meld dat oop vrae ruimte laat vir die respondente om hul idees te verduidelik.

Die data is volgens die tematiese analise-metode geanaliseer en saam met die inligting uit die literatuurstudie verwerk om tot die nodige gevolgtrekkings te kom en sodoende die navorsingsvrae sinvol te beantwoord. In hierdie navorsing was die navorser so objektief as moontlik, soos deur Silverman (2016: 33), Creswell (2013: 65, 66) en Babbie en Mouton (2006: 276, 277) voorgestel.

1.4 WAARDE VAN DIE STUDIE

Daar bestaan weinig inligting aangaande voorbereidingsstrategieë vir musiekkompetisies vir laerskool klavierleerders, veral met betrekking tot kompetisies in Suid-Afrika. Die insette van die onderwysers, ouers en deelnemers ten opsigte van verskillende aspekte van die kompetisies, met spesifieke verwysing na voorbereiding en deelname, is nog nie vantevore ondersoek nie en kan moontlik waardevolle insigte na vore bring. Die waarde van die navorsing lê daarom hoofsaaklik daarin om aan onderwysers, potensiële

⁸ Die data-insamelingsproses word volledig in Hoofstuk 4 bespreek.

deelnemers en hul ouers insae te verskaf, deur verskillende voorbereidingstrategieë met betrekking tot kompetisiedeelname in Suid-Afrika te bespreek.

1.5 HOOFSTUKINDELING

Die verhandeling is in die volgende hoofstukke verdeel: Hoofstuk 2 handel oor die onderrigsituasie, spesifieke onderrigmetodes, aspekte van die onderwyser, asook die omgewing waarin lesse plaasvind. In Hoofstuk 3 word die musiekkompetisie kandidaat bestudeer in terme van fisiese, geestelike en emosionele aspekte. Omgewingsfaktore wat 'n rol in die ontwikkeling van die klavierleerder speel, asook die invloed van sosiale, sosio-ekonomiese en psigologiese aspekte, word ook ondersoek.

Hoofstuk 4 word aan die metodologie gewy. Die paradigma, ontwerp, raamwerk en benadering word uiteengesit. Daarna word die kwalitatiewe navorsingsmetode bespreek, asook die benadering, ontwerp en steekproewe wat gevolg is. Die proses van werwing van respondente, data-insameling en data-analise, die geldigheid van die navorsing, die rol van die navorser, en die etiese oorwegings word omskryf.

In Hoofstuk 5 word die data-analise en bevindinge van die onderhoude en biografiese vraelyste bespreek, waarna Hoofstuk 6 afsluit met die bespreking van resultate waar die tematiese data-analise met die literatuurstudie in verband gebring word. Hierdie hoofstuk sluit ook 'n oorsig oor die studie, beantwoording van die navorsingsvrae, en aanbevelings in. Die hoofstuk sluit af met die melding van die beperkinge van die studie, asook voorstelle vir moontlike verdere navorsing, waarna 'n kort samevatting volg.

HOOFSTUK 2: DIE ONDERRIGSITUASIE

Die omgewing waarin die leerder musiekopleiding ontvang⁹ speel 'n belangrike rol in die musikale ontwikkeling van die leerder. Dit sluit, onder andere, die rol wat die ouers speel, die omgewing waarin die leerder woon en skoolgaan, asook die invloed van die onderwyser in (Hallam, Cross & Thaut 2016: 8; McPherson 2008: 9, 15; Pitts 2009: 242). In hierdie navorsing is die rol van die onderwyser, leerder en ouer in die onderrigsituasie verder ondersoek.

2.1 DIE ROL VAN DIE MUSIEKONDERWYSER

Volgens Creech (2009: 406) is 'n gesonde ouer-onderwyser-leerder-vennootskap die essensiële bron wat die vertrouwensverhouding, onafhanklikheid en inisiatief om nuwe idees te ontgin by die leerder vestig en ontwikkel. Leerders moet leiding ontvang, maar onafhanklikheid moet aangemoedig word om hulle in staat te stel om oor die langtermyn onafhanklik te kan oefen. Terselfdertyd behoort daar ook gereelde interaksie tussen die ouer en onderwyser plaas te vind ten einde relevante inligting uit te ruil, terugvoering te gee en wedersyds ondersteuning te bied (Creech 2009: 406).

Betrokkenheid deur onderwyser en leerder is noodsaaklik om lesbywoning en hulp met oefenprogramme te vestig (Creech 2009: 406; Gabor 2011: 144). Sichivitsa (2007: 64) het in haar navorsing dieselfde bevinding gemaak en voeg positiewe terugvoer, emosionele ondersteuning, en aanmoediging as belangrike fasette van die onderwyser-leerder verhouding by. In hierdie hoofstuk word die klavieronderwyser as motiveerder en rolmodel, karaktereienskappe van 'n goeie klavieronderwyser, wat van die klavieronderwyser verwag word, die omgewing waarin lesse plaasvind, algemene aspekte van goeie klavieronderrig, asook spesifieke onderrigmetodes, bespreek.

⁹ Daar bestaan verskillende standpunte oor die rol wat die omgewing in die ontwikkeling van die leerder se musiekopleiding speel, teenoor die natuurlike talent waarmee hy/sy gebore is. Hallam et al. (2016), McPherson & Williamon (2016), Belsky & Pluess (2009), McPherson (2016), Haroutounian (2002), en Gagné (2007, 2013) het almal volledige navorsing oor hierdie standpunte gedoen. Die doel van die huidige navorsing was nie om hierdie aspekte te ondersoek nie, gevolglik word hierdie debat nie in diepte bespreek nie, maar word daar slegs gekyk word na watter rol die omgewing wel in die leerder se ontwikkeling speel.

2.1.1 Die musiekonderwyser as motiveerder en rolmodel

In tradisionele onderrigmetodes is die rol van die leerder dikwels beide passief en reprodutief in die sin dat hulle staatmaak op opdragte en interpretasie-aanbevelings van die onderwyser, en dat die fokus op die finale uitkoms(te) is. Die ideaal is egter om die leerder toe te laat om kreatief te eksperimenteer met persoonlike interpretasie. Daardeur is die fokus dan op die leerder en is die rol van die leerder aktief en konstruktief (Bautista et al. 2009: 99). Campbell en Scott-Kassner (2010: 248, 249) voeg by dat die stimulering van kreatiwiteit 'n belangrike faset van goeie onderrig vorm en dat leerders aangemoedig moet word om te ontdek en self te komponeer, te verwerk en te improviseer.

Gabor (2011: 144) en Pitts (2009: 249) beskou die taak van die onderwyser om die leerder te onderrig en deur entoesiasme te motiveer, wat deur 'n goeie verhouding tussen leerder en onderwyser bevorder kan word. Navorsing bewys dat leerders beter in enige taak vaar indien hulle weet waarom hulle dit doen (Azzam 2014: 4) en daarom speel motivering 'n groot rol. Iwaguchi (2012: 183) het met sy navorsing gevind dat die onderwyser se insette en betrokkenheid by laerskoolleerders baie meer as by die ouer leerder is. Positiewe terugvoer na afloop van 'n optrede is, volgens hom, van kardinale belang as motivering vir die jonger leerder. Die interaksie tussen die onderwyser en leerder is noodsaaklik en positiewe kommentaar van die onderwyser dien as motivering om te oefen (Iwaguchi 2012: 183). Suksesvolle onderwysers¹⁰ word deur Iwaguchi (2012: 184) beskryf as onderwysers wat die noodsaaklikheid van motivering verstaan, saam met die leerders kan werk, en leerdermotivering kan stimuleer. Hierdie motivering lei tot die verbetering van leerders se vaardigheid, en dra ook tot die genot van musiekmaak by.

Pitts (2009: 243) waarsku dat kritiek van die onderwysers 'n negatiewe uitwerking op die leerders kan hê, al is dit goed bedoel. Pitts (2009: 254) meld verder dat onderwysers se gesindheid die leerders se belangstelling kan prikkel, hul sin vir musiekidentiteit kan help vorm en geleentheid vir die ontwikkeling van leerders se selfvertroue kan skep deur as rolmodelle vir aspirerende jong musikante op te

¹⁰ Die karaktereienskappe van wat van 'n suksesvolle onderwysers verwag word, word meer volledig by 2.1.2 en 2.1.3 bespreek.

tree. Volgens Campbell en Scott-Kassner (2010: 38) moet onderwysers, as rolmodelle vir leerders, ook oor goeie uitvoeringsvermoë beskik, aangesien hul uitvoeringsvaardighede deur die leerders nageboots word. Hulle is ook van mening dat mondelinge verduidelikings minder belangrik is as die vermoë om te demonstreer.

2.1.2 Karaktereienskappe van 'n goeie klavieronderwyser

Die musiekonderwyser het 'n groot invloed op die jong leerder en daarom is dit belangrik om te bepaal oor watter karaktereienskappe 'n goeie musiekonderwyser moet beskik (Leung en McPherson 2011: 70). Broughton (2010: 13) is van mening dat 'n suksesvolle onderwyser drie liefdes moet hê, naamlik kinders, musiek en onderrig¹¹.

Hierdie liefde vir kinders, musiek en onderrig lei tot 'n positiewe ingesteldheid en onderwysers wat positief is, warmte uitstraal en die vermoë besit om te inspireer, speel 'n positiewe rol in die musikale ontwikkeling van die leerder (De Villiers 2010a: 159, 160). Volgens Haddon (2009: 67) is entoesiasme en energie belangrik ten einde warmte uit te straal. Campbell en Scott-Kassner (2010: 39) voeg by dat hoë energievlakke en vitaliteit van die onderwyser se kant af help om idees suksesvol oor te dra. Cheah (2012: 65) ondersteun die positiewe rol van die onderwyser en is van mening dat onderwysers passievol en toegewyd moet wees. Saam met die vermoë om te inspireer, moet hulle ook 'n liefde vir onderrig toon, asook verbeeldingryk en kreatief wees (Cheah 2012: 65; Stronge 2007: 2). Lennon en Reed (2012: 298, 299) en Stronge (2007: 1, 2) se navorsing toon dat 'n goeie onderwyser op hul eie musikale vaardighede, kennis en begrip staatmaak, wat hulle dan met goeie pedagogiese vaardighede, kreatiwiteit en verbeelding kombineer, ten einde goeie musiekopleiding aan leerders te verskaf. Navorsing het getoon dat leerders wat hul onderwysers as vriendelike, bevoegde musikante beskou, vinniger vorder (Cheah 2012: 65; De Villiers 2010a: 160; Gabor 2011: 144).

¹¹ Nie noodwendig in hierdie volgorde nie.

Cheah (2012: 65) en Haddon (2009: 65) vind in hul navorsing dat respondente van mening is dat geduld en die vermoë om aan te moedig van die belangrikste eienskappe van 'n onderwyser is, en Cheah voeg by dat onderwysers dit moet geniet om onderrig te gee. Dit is ook belangrik vir onderwysers om innoverend te dink en die moed te hê om aksie te neem en nuwe uitdagings aan te durf (Teachout 2005: 4, 5). Werksetiek, entoesiasme, motivering, en die unieke wyse waarop die onderwyser die leerders behandel, word ook as belangrike eienskappe genoem vir goeie onderrig om plaas te vind (De Villiers 2010a: 169).

Karaktereienenskappe van 'n goeie onderwyser sluit professionaliteit (Cheah 2012: 65), integriteit en 'n goeie humorsin in (Cheah 2012: 94; De Villiers 2010a: 169; Walker 2008: 64). 'n Onderwyser moet tydens onderrig eerder voorstelle maak en nie té voorskriftelik wees nie (Lennon & Reed 2012: 301). Die een-tot-een onderrig kan tot 'n gevoel van óf angs óf empatie lei (Iwaguchi 2012: 12), en daarom is dit belangrik dat die onderwyser verskeie faktore in hul onderrig in aanmerking neem en met sensitiwiteit evalueer.

Deel van hierdie sensitiewe aanvoeling is begrip vir leerders en hul unieke maniere van leer (Ang 2013: 133; Cheah 2012: 94, 103). Kemp en Mills (2002: 14) stel dit dat 'n goeie onderwyser sensitief en verbeeldingryk moet wees in die benadering tot die leerder, hul persoonlikheidsverskille in ag moet kan neem en daarby moet kan aanpas. De Villiers (2010a: 171) beklemtoon ook dat leerders se behoeftes en leervoorkeure in ag geneem moet word ten einde hul volle potensiaal te ontgin. Weens die introverte en sensitiewe geaardheid van talentvolle kinders, is hul musikale entoesiasme nie noodwendig altyd sigbaar nie en kan die rigiede onderwyser dikwels so 'n kind verkeerd evalueer (Kemp & Mills 2002: 14). Die onderwyser moet gevolglik sensitief wees ten einde die introverte kind te laat ontluik.

Om hierdie leerderbehoefte en -voorkeure te bepaal is goeie kommunikasie- en luistervaardighede noodsaaklik (Cheah 2012: 103; De Villiers 2010a: 160). Onderwysers se stemtoon en liggaamstaal is belangrik omdat inligting daardeur bewustelik of onbewustelik oorgedra word (De Villiers 2010a: 165; Stronge 2007: 2). Daarmee saam vorm interpersoonlike en sosiale verhoudings, asook gesonde

welvaart, deel van hierdie noodsaaklike eienskappe van die onderwyser (De Villiers 2010a: 159, 160). Gaunt (2008: 17) ondersteun hierdie siening en meld ook dat wedersydse vertroue tussen onderwyser en leerder van kardinale belang is. Gaunt (2008: 17), De Villiers (2010a: 170), asook Lennon en Reed (2012: 295) meld dat wedersydse respek en vertroue tussen die leerder en onderwyser van kardinale belang is. Hierdie vertroue kan tot 'n versterkte selfbeeld, asook 'n positiewe ingesteldheid by die leerder lei (De Villiers 2010a: 170).

Hierdie vertrouensverhouding tussen leerder en onderwyser vereis ook dat dit belangrik vir onderwysers is om hul foute te erken en onmiddellik reg te stel (Stronge 2007: 2). Walker (2008: 64) voeg by dat onderwysers vergewensgesind moet wees en nie wrokke moet koester nie. Leerders moet regverdig behandel word en hul probleme moet met die nodige deernis hanteer word (Walker 2008: 64). Daarby is dit belangrik dat onderwysers altyd konsekwent moet optree (Ang 2013: 133).

Om saam te vat speel die karaktereienskappe van die musiekonderwyser 'n belangrike rol in suksesvolle onderrig. 'n Warm persoonlikheid, entoesiasme, sensitiwiteit en positiewe leerderingesteldheid dra by tot die opbou van 'n vertrouensverhouding tussen onderwyser en leerder, wat weer kan lei tot die leerder se positiewe ingesteldheid teenoor musiek, en daarom ook kan dien as inspirasie vir leerders om hul volle potensiaal te bereik.

2.1.3 Wat van die klavieronderwyser verwag word

Ten einde te verseker dat onderwysers se vaardighede en professionaliteit ontwikkel, moet hulle deurgaans aandag aan hul eie opleiding en professionele ontwikkeling skenk (Ballantyne, Kerchner & Aróstegui 2012: 222; Bautista et al. 2009: 101, 102; Cathcart 2013: 78; Cheah 2012: 65; De Villiers 2010a: 169; Gabor 2011: 145; Laurence & Durrant 2010: 182, 183). Die mees effektiewe onderrigmetodes word, volgens Teachout (2005: 4), nie tydens formele onderwysopleiding aangeleer nie, maar ná voltooiing van formele opleiding. Bautista et al. (2009: 101, 102) het bevind dat voornemende en huidige musiekonderwysers opleiding behoort te ontvang in die nuutste psigologiese en kurrikulumontwikkelings, sodat nuwe metakognitiewe aktiwiteite en kennis in hul

didaktiese praktyke geïmplimenteer kan word. Vernuwing sluit in om op musiek- en pedagogiese gebied op hoogte van nuwe idees in hul veld te bly (Ketovuori 2015: 133, 144; Dobrow 2012: 199; Nadyrova 2016: 2357, 2358) deur, byvoorbeeld, na opnames te luister, konserte en optredes by te woon, navorsing te doen en voortdurend hul eie onderrigmetodes op te weeg en te evalueer (Cheah 2012: 95).

Wat onderrigmetodes betref, behoort onderwysers ook aanpasbaar ten opsigte van verskillende onderrigtegnieke te wees en volgens leerders se persoonlikhede en behoeftes te kan optree (Campbell & Scott-Kassner 2010: 37; Cathcart 2013: 397; Lennon & Reed 2012: 298; Lo 2010: 18, 19). Onderwysers moet poog om leerders se vermoëns en die verskillende maniere waarop hulle leer en inligting assimileer en proses in ag te neem (De Villiers 2010a: 166). 'n Goeie onderwyser moet daarom insig toon sodat onderrigmetodes vir alle leerders aangepas kan word om 'n gelyke kans op sukses te kan ervaar (De Villiers 2010a: 166). Chang (2016: 163), asook Laurence en Durrant (2010: 182) voeg by dat onderwysers met ander onderwysers moet kommunikeer en idees moet uitruil ten einde nie te stagneer nie. Dit is ook noodsaaklik dat onderwysers oor basiese rekenaarvaardighede beskik en op hoogte van vernuwing bly ten einde leerders in die leerproses by te staan (Cheah 2012: 103).

Nie net moet onderwysers hulself ontwikkel nie, maar ook 'n dubbele rol vertolk, naamlik dié van pedagoog én musikus, wat beide in die musiekonderrig geïntegreer word (Ballantyne et al. 2012: 222; Lennon & Reed 2012: 300). Volgens Campbell en Scott-Kassner (2010: 38), asook Teachout (2005: 4, 5), behoort instrumentale onderwysers in die eerste plek kenners op hul vakgebied te wees. Lennon en Reed (2012: 295) brei hierop uit en meld dat onderwysers oor 'n hoë vlak van kennis ten opsigte van tegniese aspekte, gehoorvaardighede, notasie, improvisasie, teoretiese kennis, repertorium, musiekgeskiedenis, musiekstyle, analise van style, en interpretasie-moontlikhede moet beskik.

Aansluitend hierby beweer Cheah (2012: 95) en Ballantyne et al. (2012: 222) dat onderwysers se kennis en vaardigheid voldoende moet wees vir die bespeling van die instrument, maar voeg by dat hierdie kennis uitgebreide onderrigtegnieke

moet insluit. Onderwysers moet bewus wees van watter aspekte die leerder se sterk punte is, byvoorbeeld improvisasie, komposisie, uitvoering, begeleiding, ensemblespel, musiekonderrig of verwerkings, asook die leerder se ontwikkelingsmoontlikhede (Lennon & Reed 2012: 295). Sodoende kan leerders se swak punte aangespreek word terwyl daar op die ontwikkeling van sterk punte, byvoorbeeld om die leerder as uitvoerende kunstenaar te ontwikkel, klem gelê moet word.

Nog 'n aspek waarvan die onderwyser moet kennis dra, is die leerder se familie en kulturele agtergrond. Kulturele en etniese verskille van leerders moet deur onderwysers erken, gerespekteer en in ag geneem word, aangesien dit ook die leerder se ontwikkeling kan beïnvloed (Campbell & Scott-Kassner 2010: 371; Lennon & Reed 2012: 295). Leerders word van vroeg af aan musiek binne hul kulturele agtergrond blootgestel (Campbell 2016: 557) en toon beter insig in die struktuur en emosionele betekenis van musiek uit hul eie kultuur (Corrigall & Schellenberg 2016: 94). Deur leerders se kulturele en etniese agtergrond in ag te neem, word leerders gehelp om hul eie identiteit te vorm, waarna globalisering, waar ander musiekstyle ontdek word, kan plaasvind (Kertz-Welzel 2016: 587). Behalwe vir die kulturele en etniese agtergrond is dit ook belangrik dat die onderwyser kennis dra van ouers se verwagtinge ten opsigte van die leerder se musikale ontwikkeling en aspirasies, indien enige, en die leerder se drome of doelwitte betreffend sy/haar musiek (Campbell & Scott-Kassner 2010: 37). Hierdie inligting kan deur gesprekke en persoonlike kontak met die ouers en die leerders verkry word.

Toptas (2016: 372) vat die verwagtinge van 'n onderwyser goed saam wanneer hy noem dat daar van musiekonderwysers verwag word om musiekleerders op te lei om gefokus te wees op die werk wat hulle gaan voordra, bewus te wees van watter aspekte in die musiek aandag moet kry, hoe om hul tyd effektief te benut, en wat hulle in die leerproses ontdek.

2.2 DIE OMGEWING WAARIN LESSE PLAASVIND

'n Veilige, stimulerende en ondersteunende leeromgewing is belangrik vir optimale leer om plaas te vind (Jensen 2008: 89; Lennon & Reed 2012: 298; Sichivitsa 2007: 63). Mense is daarop ingestel om sensitief te wees vir die omgewing waarin hulle verkeer (Jensen 2008: 1). 'n Gemaklike en veilige gevoel word deur die brein bepaal en daarom is dit vir die onderwyser belangrik om 'n omgewing te skep wat breinvriendelik is sodat optimale leer kan plaasvind (Jensen 2008: 1, 71). Aandag moet aan die fisiese en emosionele klimaat gegee word en onderwysers behoort ook bewus te wees van gesondheids- en veiligheidsmaatreëls (Haddon 2009: 69; Jensen 2008: 1, 2).

Bandura (2006: 11) beklemtoon dat die talente en doeltreffendheid van die onderwyser bepaal of die leeromgewing vir optimale leer geskik is, asook onderwysers se selfbeskouing aangaande hul eie bevoegdheid:

The task of creating productive learning environments rests heavily on the talents and efficacy of teachers. Teachers' beliefs in their instructional efficacy partly determine how they structure academic activities in their classrooms.

Die klaskamer moet 'n omgewing wees waar kreatiwiteit en musikale leer aangemoedig word en om hierdie rede moet onderwysers bewus wees van die rol wat die lesomgewing in die musikale ontwikkeling van die leerder speel (Campbell & Scott-Kassner 2010: 36). Vervolgens word die fisiese en psigologiese omstandighede waarin die lesse plaasvind bespreek.

2.2.1 Stimulerende klaskamersituasie

Die klaskameromgewing behoort stimulerend te wees ten einde effektiewe leer te verseker. Jensen (2008: 70) beskryf die drie belangrikste aspekte wat die meeste aandag geniet wanneer na die leeromgewing verwys word as lig (visuele aspekte), klank (auditiewe aspekte) en temperatuur. Campbell en Scott-Kassner (2010: 29) ondersteun Jensen se stelling en is van mening dat genoegsame, maar nie te skerp, lig belangrik is om optimale leer te verseker. Plante (Jensen 2008: 71), blomme en kleurrike plakkaat met warm kleure kan ook van hulp wees om die visuele aspekte aan te spreek en sodoende die brein te stimuleer (Jensen

2008: 2). Bo en behalwe die estetiese waarde van binnenshuise plante, speel dit 'n rol om die lug te suiwer en suurstof te voorsien (Jensen 2008: 71).

Wat klank betref, beklemtoon Campbell en Scott-Kassner (2010: 29) die noodsaaklikheid van 'n kamer wat relatief klankdig is om te verseker dat omgewingsklanke nie die aandag aflei nie. Daarmee saam speel akoestiek 'n belangrike rol aangesien aspekte soos weergalming en eggo-effekte 'n invloed op die leerproses kan uitoefen (Jensen 2008: 73).

By hierdie visuele en ouditiwe aspekte voeg Jensen (2008: 62, 76), asook Campbell en Scott-Kassner (2010: 29) die rol wat temperatuur in die leeromgewing speel by, en meld hulle dat geregleerde temperatuur ideaal is om gemak te verseker, sodat die leerder optimaal kan fokus en optimale leer sodoende kan plaasvind. Hierby voeg hulle goeie ventilasie en genoeg vensters vir vars lug as die ideaal. Benewens temperatuur is goeie klaskameruitleg, soos om te verseker dat die klaskamer nie oorvol is nie, noodsaaklik om leerderkonsentrasie te verseker (Campbell & Scott-Kassner 2010: 29). Aromas en reuke kan 'n leerder se gemoedstemming en leerproses beïnvloed in terme van angstigtheid, depressie en honger (Jensen 2008: 72). Jensen voeg by dat sommige leerders baie sensitief vir sekere aromas is en dat hulle selfs allergies daarvoor kan wees; daarom is dit belangrik dat onderwysers dit in ag neem. Dit is ook van hulp as die onderwyser weet dat aromas van, byvoorbeeld, peppermint, basilliekruid, suurlimoen, kaneel, en roosmaryn verstandelike helderheid kan aanwakker, terwyl laventel, kamille, limoen en roos kalmerend kan wees en spanning kan teenwerk (Jensen 2008: 72).

Deel van omgewingsfaktore, maar minder opmerkbaar, is negatiewe ionisasie. Dit word as 'n negatiewe atmosfeer beskryf wat veroorsaak word deur omgewingsfaktore soos kosmiese strale, friksie wat deur lugbeweging veroorsaak word, radio-aktiewe stof en atmosferiese drukveranderings (Jensen 2008: 73). Hierdie negatiewe ionisasie is positief vir die leerproses. Menslike faktore soos rook, stof, rookmis, besoedelingstowwe, verwarmings- en verkoelingstoestelle en verkeeruitlaatstof is negatief vir optimale leer, aangesien dit tot gevoelens soos moegheid, traagheid, verwardheid of depressie kan lei

(Jensen 2008: 73, 74). Jensen (2008: 75) meld verder dat fisiese aspekte van die gebou, soos gebreekte vensters en dakke wat lek, 'n negatiewe impak op kognitiewe leer kan hê. Verdere aspekte van belang vir die leerder is toeganklikheid tot 'n goeie instrument, genoeg naslaanbronne en opnames (Campbell en Scott-Kassner 2010: 36).

2.2.2 Psigologiese omstandighede

Doeltreffende, selfversekerde onderwysers kan positiewe ervarings vir hul leerders skep in 'n omgewing waarin hulle veilig voel om hul kognitiewe vaardighede te ontwikkel (Bandura 2006: 11). Jensen (2008: 82, 83) het in sy navorsing bevind dat die kognitiewe vermoëns van leerders nie van die emosionele toestand geskei kan word nie omdat die emosionele toestand die vermoë om te dink kan beïnvloed. Daarom moet onderwysers leerders toelaat om te reflekteer op hoe hulle voel sodat hulle negatiewe emosies kan proesseer en positiewe emosies kan vier (Jensen 2008: 83). Hy stel dit ook dat leer nie optimaal kan plaasvind indien die emosionele toestand van die leerder nie positief is nie (Jensen 2008: 83).

Om sensitief vir die emosionele toestand van die leerder te wees is dit belangrik dat onderwysers nie te veel druk op die leerder moet plaas nie. Dit kan tot die gevoel van veiligheid en sekuriteit bydra (Jensen 2008: 88, 89). Die omgewing behoort ontspanne, maar ook ondersteunend te wees wat betref buigbaarheid ten opsigte van die ontwikkeling van kreatiwiteit en uitdrukking. Azzam (2014: 3) en Hallam (2010: 22) voeg by dat die moeilikheidsgraad van opdragte 'n rol speel om 'n veilige omgewing te skep. Volgens Azzam is die ideaal gevolglik om die opdragte uitdagend genoeg te maak om belangstelling te behou, maar om dit steeds haalbaar vir die leerder te maak. Leerders moet vry voel om met musiek te eksperimenteer en toegelaat word om te fouteer sodat die musiekervaring positief kan wees (Sichivitsa 2007: 63). Die onderwysers behoort hier die voorbeeld te stel deur byvoorbeeld vir hulself te lag wanneer hulle fouteer, sodat leerders kan sien dat dit aanvaarbaar is om foute te begaan (Jensen 2006: 2).

Studente se unieke karakter en voorkeure moet in ag geneem word en empatie van die onderwyser help om leerders gemaklik te laat voel (De Villiers 2010a:

171; Stronge 2007: 2). Die onderwyser moet wys dat hy omgee en sensitief is vir diversiteit en verskille in ras, geslag, kultuur, klas en lewenstyl (Jensen 2006: 3). Bandura et al. (2006: 11) meld dat 'n warm klasatmosfeer waar aandag aan ontspannings- en konsentrasie-oefeninge geskenk word, die ideaal is. 'n Ontspanne omgewing waarin leerders vry is om hulself uit te druk, moedig motivering en leer aan (De Villiers 2010a: 170). Jensen (2008: 108) maak die volgende aanbeveling:

Create a learning environment that is rich with positive suggestions. Set high standards for yourself and the environment in which you teach. Involve learners in setting and achieving agreed-upon standards as well. Remember that even though you may be focusing on content, learners are absorbing much more than what you're saying.

2.3 ASPEKTE VAN DIE LES

Onderrigmetodes speel 'n belangrike rol in die onderrigsituasie. Dit is daarom belangrik om in die huidige navorsing ondersoek aangaande die algemene aspekte van goeie klavieronderrig, die identifisering van gepaste onderrigstrategieë, doelwitstelling, die leerproses, selfregulerende oefen, verbale en nie-verbale kommunikasie, asook spesifieke onderrigmetodes te doen. Kennis van hierdie aspekte kan vir die onderwyser van hulp wees by die identifisering van gepaste onderrigmetodes vir spesifieke leerders.

2.3.1 Die musieklessituasie

Daar is nog betreklik min navorsing aangaande die ideale musieklessituasie gedoen, maar sekere relevante aspekte kom wel in die gepubliseerde literatuur wat handel oor klaviermetodiek voor. Chang (2016: 107, 2014: 17) bevestig die belangrikheid dat onderwysers hul eie sisteme moet probeer vestig om te verseker dat al die fasette van die leerders se musikale ontwikkeling gestimuleer word. Ley (2012: 16) benadruk dat aktiwiteite tydens 'n les geïntegreer moet word aangesien dit die basis van gelyktydige leer vorm. Toonlere en tegniese werk moet verwant wees aan die repertorium wat aangeleer word, en bladlees, beluistering en gehooropleiding behoort in alle musiekaktiwiteite voor te kom. Dit verg gevolglik goeie beplanning om die verwagte les- en langtermyn doelwitte te bereik. Ley (2012: 16) beskou die volgende aspekte as belangrik tydens die lessituasie:

- Luister en internalisering, wat luistervaardigheid vereis
- Speel en sing, in afsondering in die lessituasie, maar ook in groepsverband
- Kreatiewe denke om te improviseer en musikale idees te interpreteer
- Uitvoering en kommunikasie, wat selfassessering en assessering van ander insluit.

Chang (2016: 35, 101, 2014: 25) voeg by dat musiekteoretiese kennis uiters belangrik is en dat daar genoeg aandag daaraan gegee moet word. Volgens hom vorm musiekteorie die basis van tegniekontwikkeling, memorisering, begrip van die struktuur van die komposisie, improvisasie en komposisie – alles aspekte wat 'n uitvoering van hoë gehalte moontlik maak.

Nie net moet alle aspekte van musiekonderrig geïntegreer word nie, maar die verskillende voorkeure van die leerders moet ook in ag geneem word. De Villiers (2010b: 226, 227) verskaf die volgende metodes van lesgee vir die optimale akkommodering van verskillende leerderbehoefes:

- Analise van die werk ten opsigte van aspekte soos harmonie, frases, motiewe en struktuur
- Plasing van die repertorium binne geskiedkundige konteks met toepaslike agtergrondinligting aangaande die komponis en tydperk
- Kommunikasie-metodes, aangepas volgens die leerder se persoonlikheid
- Verduideliking van tegniese en teoretiese beginsels
- Bespreking van verskillende interpretasie-moontlikhede
- Stimulering van leerders se kreatiwiteit
- Aanmoediging van leerders se eie studie wat insig, visualisering, sintese van data, asook die geheelontwikkeling en begrip van konsepte betref
- Verskaffing van eksterne bronne vir agtergrondinligting, byvoorbeeld boeke wat gelees kan word en filosofieë of sieninge van pedagogiek
- Aanmoediging van studente om gelyktydig aan verskillende aspekte te dink tydens die uitvoering van 'n passasie
- Heg van emosionele waarde aan dit wat gespeel word
- Verduideliking van alle spierbewegings

- Opdrag om die stuk soms spontaan uit te voer, sonder dat te veel gedink word
- Gee van duidelike oefenopdragte.

De Villiers (2010b: 227, 228) beskryf leerders se betrokkenheid by die les as volg:

- Visualisering van klank
- Kritiese waarneming en assessering van eie spel
- Die vermoë om te verduidelik waarmee hulle sukkel
- Kritiese beluistering en bywoning van konserte
- Leerders moet self die ontleding en vingersettings kan inskryf.

Wat die algemene verloop van die les betref beveel De Villiers (2010b: 228) die insluiting van die volgende aan: tegniese beginsels en repertorium wat op mekaar bou, evaluering van spesifieke opdragte, asook die aanleer van effektiewe oefenmetodes. Interaktiewe gesprekvoering, eksperimentering en verbale terugvoering is ook belangrik, asook gesprekke oor interpretasie, en, op beperkte vlak, gemoedstoestand en alledaagse lewe.

2.3.2 Algemene aspekte van goeie klavieronderrig

Dit is belangrik dat leerders van 'n vroeë ouderdom kwaliteitonderrig ontvang waar hul musikale vermoë ontwikkel word deur aandag aan klankaspekte, asook koördinasie van die ore, oë en hande te gee (McPherson et al. 2016: 408, 409). Skakels tussen denkvaardighede en taakgeoriënteerde strategieë tydens die werklike uitvoering is 'n element wat dikwels by instrumentale onderrig ontbreek, maar belangrik vir ontwikkeling is (McPherson et al. 2016: 408, 409).

2.3.2.1 Identifisering van gepaste onderrigmetodes

Om optimale ontwikkeling te verseker moet leerders reeds vroeg ge-evalueer word sodat onderwysers kan besluit watter onderrigtegnieke vir die spesifieke leerder gepas sal wees (De Villiers 2010a: 160). Campbell en Scott-Kassner (2010: 37) meld ook in hul navorsing die noodsaaklikheid van die identifisering van gepaste onderrigtegnieke. Die onderwyser moet, onder andere, die volgende van die leerders weet: musikale vaardighede en kennis, in watter afdeling van

musiek hulle die vaardigste is, ontwikkelingsmoontlikhede, familie en kulturele agtergrond, die ouers se verwagtinge, en die leerders se eie doelwitte betreffende musiek.

2.3.2.2 Doelwitstelling

Volgens Jensen (2008: 144) is doelwitstelling 'n belangrike aspek van die leerproses en behoort leerders toegelaat te word om hul eie oortuigings te vorm ten einde te bepaal of dit hul doelwitte ondersteun. Leerders moet geleer word om kort- en langtermyn doelwitte op te stel om hul selfregulerende en metakognitiewe vaardighede te ontwikkel (Kolthammer 2009: 108). Hierdie vaardighede sluit strategieë soos die instudering van genoteerde repertorium, memorisering van stukke, bladles, van gehoor af speel, en improvisasie in (Jørgensen & Hallam 2009: 267). Araújo (2015: 16), Ericsson, Roring en Nandagopal (2007: 31), asook Hallam, Rinta, Varvarigou, Creech, Papageorgi, Gomes en Lanipekun (2012: 672) is van mening dat 'n voorvereiste vir effektiewe ontwikkeling die vermoë is om 'n aktiwiteit aan te pak met die doelwit om 'n spesifieke aspek van die uitvoering te verbeter.

Doelwitstelling is verwant aan leerders se eie identiteit, selfbeeld en doeltreffendheid in wat hul glo vir hul moontlik is, en die leerders se oortuiging van selfdoeltreffendheid kan bepaal of hulle sekere doelwitte sal nastreef en bereik (Bandura 2006: 10; Gagné 2010: 87; Jørgensen & Hallam 2009: 288). Begaafde leerders is ook meestal suksesvol in tydbestuur (Gagné 2010: 87). Saam met doelwitstelling moet leerders oor die vermoë beskik om op een taak vir lang periodes aaneen te fokus, vordering te monitor, effektief te beplan, en volgehoue insette te toon (McPherson & Williamon 2016: 346, 347; Gagné 2010: 87).

2.3.2.3 Die leerproses: passiewe en aktiewe leer

Volgens Kemp en Mills (2002: 9) moet lesse aanvanklik prettig wees en op 'n speelse manier aangebied word. Wanneer die leerders belangstelling in die musiek begin toon en toegewyd raak, sal hulle natuurlik ontwikkel tot die volgende vlak en kan lesse geleidelik meer gestruktureerd raak met sekere verwagtinge aangaande die ontwikkeling van vaardighede en kennis. Sommige leerders het 'n ferm aanslag van die onderwyser nodig terwyl ander geïntimideerd

voel deur 'n streng onderwyser (De Villiers 2010a: 160). Jensen (2008: 115) stel dit duidelik dat wanneer onderwysers oormatige beheer toepas, die leerproses afneem en die angsvlakke toeneem. Hoëvlak beheerde motiveringsstrategieë soos werklike of geïnsinueerde dreigemente, straf, beloning en geforseerde kompetisie is soms effektief, maar sal waarskynlik eerder tot negatiewe gevolge lei (Jensen 2008: 115). Dit word as oudmodies gesien en die leerder is in 'n passiewe rol in die leerproses waar die onderwyser die leerder probeer kondisioneer en beheer (Jensen 2008: 18). Passiewe leer, wat steeds deur sommige onderwysers en skole toegepas word, dateer uit die 1950s (Jensen 2008: 17) en word deur herhaling, belangse lees en repetisie gekenmerk (Flohr 2010: 17). Jensen beskou passiewe leer as meestal onsuksesvol weens die feit dat mense soms kreatief en emosioneel is, wat tot negatiewe emosies of onttrekking uit die leerproses kan lei. Die klem val hier op die eindproduk (die uitslae) in plaas van op die proses om gelukkige, goedgebalanseerde, selfdenkende en innoverende leerders te vorm (Jensen 2008: 18).

Teenoor passiewe leer staan aktiewe leer wat 'n brein-gebaseerde leerproses is, waar leerderbetrokkenheid, sosiale interaksie en betrokkenheid tot skoolaktiwiteite soos gevegkuns, teater en dansklasse aangemoedig behoort te word (Jensen 2008: 19). Aktiewe leer vind plaas wanneer die leerder betrek word by aktiwiteite en die vind van oplossings, en is dikwels meer effektief as passiewe leer (Flohr 2010: 17). Volgens Abrahams en Abrahams (2016: 345, 346) is aktiewe leer, waar die mentor ondersteun, uitdaag en leiding aan die leerder gee, die ideaal. Jensen (2008: 115) verduidelik dat leerders aangemoedig moet word om hul eie idees en belangstellings in aktiwiteite uit te oefen ten einde selfmotivering te kweek. Beweging, intellektueel-uitdagende lesse, koördinering van die liggaam en brein, asook die afwisseling van aktiwiteite is effektiewe maniere om aktiewe leer te verseker (Flohr 2010: 17). Hodges (2010: 5) beveel aan dat leerders betrokke by die leerproses moet wees en moet kan reflekteer op hul eie spel en voorbereiding. Daarby assosieer leerders beter met werklike voorbeelde, en gevolglik behoort die onderwyser ekologies-verantwoordbare

stimuli¹² te gebruik om leer aan te moedig (Corrigall & Schellenberg 2016: 93). Aktiewe leer, waar onderwysers nie die leerders probeer beheer nie, bevorder intrinsieke motivering en selfdeterminasie (De Villiers 2010a: 160).

2.3.2.4 Verbale- en nie-verbale kommunikasie

Vir die onderwyser om die leerder suksesvol te lei is goeie kommunikasie noodsaaklik. Verbale én nie-verbale kommunikasie is belangrik, aangesien leiding en intruksies van die onderwyser noodsaaklik vir die leerder is om sukses te behaal (Ericsson et al. 2007: 24). Dit is belangrik om duidelike opdragte, sowel as terugvoer te gee, en geleenthede te skep vir leerders om met die nodige motivering, deur herhaling, hul uitvoering te kan verfyn (Ericsson et al. 2007: 31).

Verbale kommunikasie sluit 'n beskrywende woordeskat in (Campbell & Scott-Kassner 2010: 39). Corrigall en Schellenberg (2016: 93) voeg by dat terugvoer van die onderwyser simplisties en verstaanbaar moet wees, dat kindervriendelike opdragte gegee moet word, en nie te veel opdragte op een slag nie. Dit is belangrik vir die onderwyser om sy eie kennis en ervarings as musikus op 'n duidelike en ontvanklike manier aan die leerder te kan oordra (Broughton 2010: 71; Lennon & Reed 2012: 301) en om duidelike en konsekwente riglyne oor effektiewe oefenmetodes aan die leerder oor te dra, sodat die leerder sy volle potensiaal kan bereik (Kolthammer 2009: 109).

Minder effektiewe kommunikasie-metodes wat vermy behoort te word sluit vae uitdrukkings, implisering in plaas van duidelike standpunte, asook dreigemente in (Jensen 2008: 117). Meer effektiewe kommunikasie-metodes is vraagstelling en suggestie, aangesien dit die leerder betrek (Jensen 2008: 117, 118). Jensen is ook van mening dat dwang net in uitsonderlike gevalle gebruik moet word, aangesien dit die leerder geen keuse bied nie. Terugvoer moet altyd eerlik wees en onderwysers moet dit vermy om leerders onverdiend te prys (Ernst 2015: 22). Ernst is van mening dat indien doelwitte nie bereik is nie, die onderwyser eerder die leerder die geleentheid moet gee om verder te verbeter.

¹² By ekologies-verantwoordbaar word verwys na materiaal wat in die werklike wêreld gevind word, soos klaviertone in plaas van sinustone, of werklike musiek in plaas van hoogsbeheerde eksperimentele stimuli (Corrigall & Schellenberg 2016: 93).

Nie-verbale kommunikasie is aspekte soos gepaste vokale infleksies, gesigsuitdrukings, oogkontak, verskeie gebare, en demonstratiewe bewegings van die liggaam wat sekere boodskappe aan die leerder oordra (Campbell & Scott-Kassner 2010: 39; Simones Rodger & Schroeder 2017: 21). Jensen (2008: 113) is van mening dat die onderwyser se glimlag, of die gebrek daaraan, meer aan die leerder oordra as wat woorde kan. Hy voeg by dat liggaamstaal, voorkoms, organisasie en die moeite wat die onderwyser insit, alles 'n geheel vorm wat ingesteldheid en oortuigings oordra (Jensen 2008: 114). Hoë energievlakke en vitaliteit help om idees suksesvol oor te dra (Campbell & Scott-Kassner 2010: 39).

Nog voorbeelde van nie-verbale kommunikasie is die kleredrag van onderwysers wat leerders se werksverrigting en houding kan beïnvloed (De Villiers 2010a: 165; Stronge 2007: 2). Onderwysers se kleredrag kan hul ingesteldheid, waardes en persoonlikheid reflekteer en daarom is dit belangrik dat onderwysers daarop moet let (Jensen, Dabney, Markowitz & Selsor 2006: 116).

2.4 SPESIFIEKE ONDERRIGMETODES

Die meeste musiekonderwysers gee op dieselfde manier onderrig as waarop hulle onderrig ontvang het (De Lisle 2015: 15). Daar het egter baie veranderinge op verskillende vlakke in die afgelope eeu plaasgevind en onderwysers behoort op hoogte van algemene veranderinge, soos die fisiese en psigologiese ontwikkeling van leerders, en vernuwing van onderrigmetodes en onderrigbenaderings te bly (Cathcart 2013: 397). Daar bestaan verskillende metodes van onderrig en faktore soos individualiteit en persoonlikheid moet in ag geneem word wanneer dit by die onderrig van tegniek en interpretasie-style kom¹³ (Ernst 2015: 20).

2.4.1 Basiese aspekte van aanvangsonderrig

Glennon (2014: 1), Cheah (2012: 95) en Broughton (2010: 70, 71) stel dit duidelik dat leerders van die begin af goeie gewoontes soos vingerplasing, postuur,

¹³ Soos reeds bespreek by 2.1.3, 2.2.2 en 2.4.5.

handposisie, die korrekte sithoogte en afstand van die klavier, asook goeie oefenmetodes moet aanleer. Glennon voeg by dat die leerder 'n stewige polsslag moet kan hou tydens luister- en bewegingsaktiwiteite en dat hy sekere tegniese vaardighede moet kan toepas. Leerders moet bewus gemaak moet word dat klavierspel meer behels as om net die klawers af te druk en dat tegniese en artistieke vaardighede noodsaaklik is (Cheah 2012: 97).

Met die aanleer van nuwe stukke beveel Chang (2016: 159) aan dat die onderwyser die stuk eers in segmente met die leerder deurwerk, die vingersettings uitwerk, die struktuur bestudeer, en moontlike tegniese probleme aanspreek. Daarna kan aandag aan die musikale afronding, die uitdrukking en kleureffekte in die musiek, geskenk word. Chang beveel aan dat lesmetodes afgewissel word om lesse interessant te hou. Cheah (2012: 98) en Broughton (2010: 70) meld dat foute dadelik gekorrigeer behoort te word en verduidelik dat, indien dieselfde foute herhaal word, slegte gewoontes soos swak postuur of 'n verkeerde handposisie aangeleer kan word.

2.4.2 Selfregulerende oefenmetodes

Bandura (2006: 10) voel sterk dat die hoofdoel van formele onderrig behoort te wees om studente toe te rus met intellektuele vaardighede, selfgeloof en selfdoeltreffende vermoëns ten einde hulself te kan oplei. Onderwysers moet leerders deur aanmoediging tot selfregulerende oefening lei (Glennon 2014: 1; Ritchie & Williamon 2013: 115). Dit word gedoen deur leerstrategieë (Duke, Simmons & Cash 2009: 311), gedragspatrone en strategieë (Ritchie & Williamon 2013: 115) aan leerders bekend te stel sodat hulle tuis doelgerig kan oefen om te verseker dat die oefensessies produktief is. Die ideaal is dat leerders ook selfevaluerend kan wees tydens die oefenproses, beide in die les en tuis (Glennon 2014: 1). Wanneer die leerders tuis, sonder advies, 'n spesifieke gedeelte identifiseer en dit elke dag oefen, ontwikkel hulle onafhanklike oefenmetodes en neem hulle eienaarskap van hul eie oefensessies (Glennon 2014: 1). Garces-Bacsal, Cohen en Tan (2011: 204) verwys na die mentorskap van die onderwyser en bevestig dat dit reflektiewe denke en kreatiwiteit aanmoedig en as ondersteuning dien, in teenstelling met slegs die oordra van tegniese kennis.

Die onderwyser se rol is om opvoedkundige onafhanklikheid aan te moedig (Duke et al. 2009: 311; Schneiderman 2008: 8). Abrahams en Abrahams (2016: 539-540) verduidelik dat natuurlike leer plaasvind wanneer kennis van 'n kundige na 'n nuweling oorgedra word. Hierdie soort blootstelling verleen insig aan die leerders en moedig hulle aan om vrae te vra, probleme te identifiseer en moontlike oplossings te vind. Hul kennis, begrip, vaardighede en toepassingsvermoë ten opsigte van taakvoltooing, word ontwikkel. Toptas (2016: 372) en Özlem (2013: 1559, 1560) beweer dat die doel van musiekonderrig behoort te wees om leerders op te lei om gefokus te wees op die werk wat hulle moet uitvoer, bewus te wees van probleemareas in hul repertorium, hoe hulle tyd effektief kan benut en bewus te wees van hul eie leervaardighede. Wiggins (2016: 103) beskryf die vermoë van leerders om op hul eie te oefen, musiek te maak en hul eie idees in hul musiek te kan oordra as musikale inisiatief¹⁴. Dit is belangrik vir die musiekonderwyser om die musiekkennis en ervarings wat leerders na die klaskamer bring te verstaan en te respekteer.

Om die leerders se volle potensiaal te ontwikkel en 'n hoër vlak van denke aan te moedig, het musiekonderwysers 'n verantwoordelikheid om effektiewe oefenmetodes te implementeer (De Villiers 2010a: 169; Kolthammer 2009: 107) en aan leerders blootstelling te gee wat betref 'n verskeidenheid van effektiewe oefenstrategieë (Kolthammer 2009: 108). Vir die verbetering van leerders se spel moet spesifieke, gekonsentreerde pogings aangewend word en beter metodes van taakverrigting gevind word (Ericsson et al. 2007: 31). Dit is ook noodsaaklik om die kognitiewe en fisiese vaardighede van ervare pianiste te verstaan om leerders in doelwitstelling te lei (Carmichael 2014: 15).

2.4.3 Rekordhouding

Een van die metodes vir beter taakverrigting is rekordhouding (Ritchie & Williamon 2013: 114). Broughton (2010: 71) en Waterman (2006: 10) stel voor dat duidelike opdragte deur middel van 'n notaboekie gegee word sodat leerders presies verstaan wat van hulle verwag word. Dit kan as kommunikasiemiddel met

¹⁴ Eie vertaling. Oorspronklike Engelse teks verwys na "musical agency".

die ouers en as 'n hulpmiddel vir leerders tydens oefensessies dien (Ritchie & Williamon 2013: 114). Die inhoud, doel en betekenis van fisiese of kognitiewe konsepte wat tydens die les bekendgestel is, of enige terugvoer wat leer kan bevorder, kan só aangeteken word. Die leerder kan nie al die instruksies onthou wat die onderwyser tydens die les gegee het nie, en 'n notaboek kan, volgens Ritchie en Williamon (2013: 114), van groot waarde wees. 'n Ander manier van rekordhouding is om opnames van die leerder se uitvoerings te maak, toe te laat dat die leerder dit self evalueer, en die opnames gebruik om te leer en hul ontwikkeling te volg (Ritchie & Williamon 2013: 114). Ernst (2015: 21) voeg by dat leerders se musikale ontwikkeling ook gestimuleer kan word deur na verskillende opnames te luister.

2.4.4 Visuele, ouditiewe en kinestetiese voorkeure

Cheah (2012: 97) en Campbell en Scott-Kassner (2010: 29) is van mening dat onderwysers kennis moet dra van drie fasette in klavieronderrig, naamlik visuele, ouditiewe en kinestetiese voorkeure van die leerder. Leerders implementeer gewoonlik een of twee van hierdie fasette, maar nooit al drie nie. Cheah (2012: 97) verduidelik dat leerders wat visueel ingestel is, graag op hul hande kyk terwyl leerders wat ouditief ingestel is die beste leer deur na die onderwyser se verduidelikings en demonstrasies te luister. Kinestetiese leerders het 'n goeie aanvoeling vir die klavierbord en kan speel sonder om te kyk. Die ideaal is dat die onderwyser al drie aspekte aanmoedig, maar indien die onderwyser fokus op die een eienskap wat die leerder nie gebruik nie, mag die leerproses belemmer word.

2.4.5 Leerstylvoorkeure van leerders

Saam met die visuele, ouditiewe en kinestetiese voorkeure moet die verskillende leerstyle van leerders in ag geneem word om effektiewe leer te bevorder. Abrahams en Abrahams (2016: 345, 346) som dit as volg op:

- Verbeeldingryke leerders: Hulle hou daarvan om te luister en hul idees te deel en stel in mense en kulture belang. Sulke leerders maak op hul gevoelens staat en floreer in 'n omgewing wat ryk is aan gesprekke. Hulle sien leer as 'n sosiale proses. Onderwysers van sulke leerders fokus daarop om individuele groei te fasiliteer en die leerders bewus te maak

van hul eie vermoëns. Sosiale musiekaktiwiteite behoort aangemoedig te word ten einde hierdie leerders te stimuleer.

- Analitiese leerders: Hierdie tipe leerders vergader inligting en dink krities oor idees. Hulle floreer in 'n omgewing waar hulle kan waarneem, leer, luister, en in isolasie kan werk. Onderwysers van sulke leerders moet duidelik stel wat hulle van die leerders verwag, aandag aan detail skenk en na presisie streef. Die musikale intellek word gestimuleer en die doelwit is 'n intellektuele uitkoms.
- Logiesdenkende leerders: Hierdie leerders toets idees en teorieë, is nuuskierig en leer deur eksperimentering. Onderwysers van hierdie leerders heg waarde aan produktiwiteit en bevoegdheid en verskaf aan leerders die vaardighede wat hulle later in die lewe mag benodig. Hierdie leerders wil die 'ideale' tipe onderrig ontvang.
- Dinamiese leerders: Hierdie leerders leer deur eksperimentering en het meer waagmoed as ander leerders. Hulle maak staat op hul natuurlike instinkte en is lief vir komposisie, improvisasie en alle aspekte van kreatiewe uitdrukking. Onderwysers moedig selfontdekking, eksperimentele leer en aktiwiteite, wat in die kind se belangstellingsveld val, aan. Hierdie tipe leerders hou van uitvoerings en om ander se musikale idees te dupliseer.

2.4.6 Demonstrasie en nabootsing

Tradisioneel het leer deur demonstrasie en nabootsing plaasgevind (Gruhn 2011: 259), wat deur Flohr (2010: 17) as een die mees basiese en effektiewe maniere van leer beskryf word. Tydens demonstrasie verskaf die onderwyser die stimulus en die leerder die respons en die patroon word herhaal totdat die spesifieke aspek baasgeraak is. Die leerder bly gevolglik afhanklik van die onderwyser totdat die onderwyser tevrede is met die resultate (Abrahams & Abrahams 2016: 539). Simones et al. (2017: 11) beaam dat die waarneem en nabootsing van die onderwyser 'n belangrike rol in die leerproses speel en dat grootskaalse leeruitkomste bereik kan word indien die leerder aan demonstrasie blootgestel word in plaas van verbale verduidelikings. Simones et al. (2017: 13) vind dat demonstrasie nie net belangrik by beginneronderrig is nie, maar ook by die

onderrig van meer gevorderde leerders. Dit is volgens hulle noodsaaklik dat leerders die onderwyser se demonstrasie waarneem en dit onmiddellik naboots.

Volgens Abrahams en Abrahams (2016: 539) bevat hierdie metode egter min kommunikasie tussen die leerder en onderwyser en is dit onderwyser-gesentreerd, aangesien die beheer by die onderwyser berus. Ten spyte hiervan bevind Broughton (2010: 73) in sy navorsing dat leer suksesvol tydens demonstrasie deur die onderwyser plaasvind en Chang (2016: 14) is van mening dat onderwysers elemente soos tegniek en spesifieke optrede of idees wat hulle van leerders verwag, moet kan demonstreer. Hodges (2010: 9) steun Broughton en Chang se standpunte dat nabootsing die leerproses versnel, omdat leerders dan iets konkreet het om van te leer. Flohr (2010: 17) verduidelik dat goeie klank, die wyse waarop die instrument bespeel word en ouditiwe ontwikkeling, deur nabootsing gestimuleer word.

2.4.7 Repetisie

Saam met demonstrasie en nabootsing is repetisie 'n noodsaaklike element van musiek aanleer en moet die leerder bewus gemaak word van die waarde van doelbewuste repetisie in oefenmetodes (Glennon 2014: 1). Broughton (2010: 73) stel voor dat die onderwyser instruksies aan leerders gee om moeiliker passasies 'n paar keer te oefen ten einde dit vas te lê. Hodges (2010: 11) beklemtoon die belangrikheid van repetisie om inligting van die kort- na die langtermyn geheue te skuif.

2.4.8 Tegniese, artistieke, kognitiewe en emosionele ontwikkeling

Kafol, Denac, Žnidaršič en Zalar (2015: 101) is van mening dat musiekonderrig affektiewe (artistieke en emosionele), psigomotoriese (tegniese) en kognitiewe aspekte moet insluit. Dit behels 'n holistiese benadering tot musiekonderrig deur die verweefdheid van gevoelens, denke en aksies. Ten einde hierdie aspekte te verstaan en te inkorporeer in onderrigmetodes is dit egter nodig om die individuele aspekte van tegniese, artistieke, kognitiewe en emosionele ontwikkeling te bestudeer.

2.4.8.1 Tegniese ontwikkeling¹⁵

Cheah (2012: 98) beskryf tegniek as die vaardighede wat nodig is vir iemand om 'n stuk suksesvol uit te voer, en nie net die aanleer van toonlere en arpeggio's nie. Volgens Cheah (2012: 98) en Waterman (2006: 7) sluit tegniek die vorming van 'n gekontroleerde toonkwaliteit in, sodat die musiek met die gehoor kan kommunikeer. Agay (2012: 12) vul aan dat klaviertegniek kompleks is en nie altyd gedefinieer kan word nie, aangesien die produsering van goeie toonkwaliteit en tegniek varieer en gevolglik moeilik definieerbaar is. Cheah (2012: 100) verduidelik dat goeie tegniek 'n vaardigheid is om meer musikaal te kan speel en meld dat tegniese probleme in konteks opgelos behoort te word en nie as losstaande oefeninge gesien moet word nie. Cheah (2012: 100) beveel aan dat die onderwyser die leerder se klawerbord-sin – om nie konstant op die hande te kyk nie – ontwikkel. Cheah (2012: 98) haal die komponis Rachmaninoff aan wat opgemerk het dat, sonder tegniek, daar geen interpretasie kan plaasvind nie.

Lo (2010: 38) ondersteun die belangrikheid van tegniese ontwikkeling en beklemtoon die feit dat dit verstandelike en fisiese begrip vereis. Tegniese vaardigheid behels hoe die klavier bespeel word en sluit, onder andere, die bemeestering van vinnige toonleerpassasies en repeterende note, die suksesvolle uitvoer van versierings, asook die ontwikkeling van pols-*staccato*, toonproduksie, *cantabile*-klank, pedaalwerk, kragtige oktaafspel, akkurate spronge en volmaakte koördinasie tussen die hande, balans tussen stemme, en ritmiese beheer in (Waterman 2006: 7, 8). Die aanleer van ontspannings-tegnieke (Lo 2010: 41, 42; Toptas 2016: 372) en die korrekte aksies vir pianistiese bewegings (De Villiers 2010a: 169) moet ook deur die onderwyser ontwikkel word.

Volgens Lo (2010: 38) is daar vyf faktore wat in ag geneem moet word tydens tegniese ontwikkeling, naamlik handposisie (die fisiese beweging van die vingers, polse, arms en skouers, asook natuurlike armgewig), spanning en ontspanning, aanslag en toonproduksie, kognitiewe herkenning, asook tegniese oefeninge.

¹⁵ Die beskrywing van tegniekontwikkeling is gekompliseerd en 'n studie op sy eie. Die doel van hierdie navorsing is om dit as deel van 'n breër raamwerk te stel.

Onderwysers moet ook die tegniese bewegings wat nodig is vir suksesvolle uitvoering kan identifiseer en analiseer om die beste fisiese benadering en oefenstrategieë, wat tot bemeestering kan lei, voor te stel (Broughton 2010: 53; Cheah 2012: 99). Broughton vind dat daar verskillende uitgangspunte aangaande tegniese ontwikkeling bestaan en dat die onderwyser daarom tegniese werk volgens elke leerder se behoeftes moet identifiseer.

Daar bestaan verskillende teorieë oor geskikte materiaal vir tegniese ontwikkeling. Sommige navorsers vind dat tegniek deur toonlere ontwikkel moet word (Martin 1993: 12). Sommige voel dat spesiale tegniese oefeninge, studies of etudes in lesse geïmplimenteer moet word (Dohnányi¹⁶ 1929: 3; Du Plessis 2000: 3), en ander vind dat passasies uit die leerder se repertorium gebruik moet word of dat oefeninge ontwerp moet word om moeilike passasies te bemeester (Bastien 1977: 544; Cheah 2012: 99, 100; Newman 1984: 71; 89, 90; Neuhaus 1973: 117). Ernst (2015: 21) is van mening dat onderwysers dikwels onkundig oor die verbetering van leerders se tegniek is en skryf dit toe aan 'n moontlike gebrek aan opleiding, maar stel voor dat hulle deur kontak met kollegas, bestudering van literatuur en bywoning van werksinkels, hul kennis oor tegniek uitbrei.

Die afleiding kan gevolglik gemaak word dat tegniek nie maklik definieerbaar is nie en dat tegniek nie van musikale ontwikkeling geskei kan word nie (De Villiers 2010a: 25). By onderwysers bly dit egter voortdurend 'n uitdaging om 'n behoorlike tegniese basis by leerders te vestig, tegniese probleme korrek te diagnoseer en slegte tegniese gewoontes te probeer verhoed, voordat dit by leerders vasgelê word (Hosaka 2009: 1). Tegniek behoort wel gesien te word as in diens van mooi klank, wat met die nodige vaardigheid uitgevoer word (De Villiers 2010b: 26). Cooke (1999: 210, 211) som dit as volg op:

It is impossible to conceive of the fine playing that is not marked by clean, fluent, distinct, elastic technique. The technical ability of the performer should be of such a nature that it can be applied immediately to all the artistic demands of the composition to be interpreted.

¹⁶ Hierdie verouderde bron word aangehaal om aan te dui hoe lank hierdie verskille in benadering ten opsigte van tegniek reeds voorkom.

2.4.8.2 Artistieke ontwikkeling

Musikale of artistieke ontwikkeling behels die aanleer van uitdrukking in musiek (Brenner & Strand 2013: 96). Laasgenoemde sluit, onder andere, die omlyning van frases, aaneenskakeling van frases, voordrag van 'n stuk as 'n eenheid, interpretasie van verskillende style, asook ritmiese voortstuwing en rubato in (Waterman 2006: 8).

Dit is belangrik dat leerders van vroeg af kwaliteitonderrig ontvang waarin hul vermoë om musikaal te dink aangemoedig word deur aandag aan klankaspekte te gee, saam met oor-, oog- en handkoördinasie. Skakels tussen denkvaardighede en taakgeörienteerde strategieë tydens die uitvoering is 'n element wat dikwels by instrumentale onderrig ontbreek en wat belangrik vir hierdie ontwikkeling is (McPherson et al. 2016: 408, 409).

Waterman (2006: 9) is van mening dat artistieke ontwikkeling 'n aspek is wat nie aangeleer kan word nie, maar wel deur die onderwyser gestimuleer en aangemoedig kan word. Brenner en Strand (2013: 93, 94) voeg by dat fisiese vryheid en die leerder se verbintenis met die instrument sentraal in musiekuitdrukking staan. Hulle glo ook dat visuele uitdrukking 'n rol speel en dat dit die rede is waarom lewendige uitvoerings, waar die kunstenaar sigbaar is, meer effektief as opnames is. Repertoriumkeuse kan wel 'n rol in die musikale ontwikkeling van die leerder speel en Brenner en Strand (2013: 94) waarsku om nie net repertorium ter wille van tegniese ontwikkeling te kies nie, maar om ook musikale ontwikkeling in ag te neem en ruimte vir kreatiwiteit te laat. Gaunt (2008: 7) is van mening dat selfvertroue en andersdenkendheid van leerders hierdie kreatiwiteit kan stimuleer.

2.4.8.3 Kognitiewe ontwikkeling

Die doel van die studie was nie om die verskillende breinfunksies te bespreek nie, aangesien dit 'n studie in eie reg is en reeds deur navorsers soos De Villiers (2010a), Jensen (2008), Fujioka et al. (2006), Herrmann (1995) en ander bestudeer is. Een doelwit van hierdie studie was om onderwysers bewus te maak van die impak van kognitiewe ontwikkeling op onderrigtegnieke.

Jensen (2008: 17, 18) verwys na breingebaseerde onderrig wat betrokkenheid, strategieë en beginsels insluit, en kognitiewe ontwikkeling stimuleer. Hy verduidelik dat breingebaseerde onderrig bepaal word deur die inagneming van die wyse waarop optimale leer in die brein plaasvind. Navorsing toon dat denkwyses waar geglo word dat een kant van die brein logiesdenkend en die ander kant kreatiefdenkend is, verouderd is en dat kreatiwiteit ontwikkel word deur logiese sekwense, patrone en variasie (Jensen 2008: 34). Verder is die regterbrein vroeër gesien as die dominante kant wat deur musici gebruik is, maar navorsing het bewys dat die linkere brein méér deur musici gebruik word weens die analitiese aard van musiek. Leerders moet betrek word by doelwitstelling, aktiwiteite en besluitneming, oefening wat logiese denke insluit, dinkskrumme en geheuekaarte. Selfs aktiwiteite soos tel en marsjeer kan tot die stimulasie van 'n positiewe linkerhemisfeer lei (Jensen 2008: 35).

Onderwysers moet sensitiwiteit en respek vir die verskillende vermoëns van leerders toon (Jensen 2008: 47). Hulle moet in ag neem dat seuns en meisies verskillend ontwikkel en dat seuns se taalvaardigheid, byvoorbeeld, dikwels 'n jaar of twee agter dié van dogters is (Jensen 2008: 50). Meisies se verbale geheue, taakverrigting en fyn motoriese vaardighede is dikwels beter ontwikkel as dié van seuns, terwyl seuns weer beter werkskonsentrasie en doelwitstelling toon, asook 'n beter verbale intelligensie. Carmichael (2014: 26) meld ook die belangrikheid van kognitiewe ontwikkeling en oefening. Volgens hom vind dit plaas wanneer leerders die musiek kan hoor sonder om dit fisies op die instrument te speel. Daarom is die ontwikkeling van auditiewe verbeelding belangrik. Dit maak dit moontlik om te oefen wanneer die instrument, soos die klavier, nie beskikbaar is nie. Dit moedig 'n verstandelike beeld van hoe die musiek moet klink aan, wat die leerproses stimuleer (Carmichael 2014: 28).

2.4.8.4 Emosionele ontwikkeling

Kafol et al. (2014: 101) se navorsing toon dat onderwysers dikwels nie genoegsaam bewus is van die invloed van emosionele en sosiale leersfaktore nie. Hodges (2010: 10) beklemtoon die belangrikheid om groepleer in die kurrikulum in te sluit, aangesien dit leer kan bevorder deurdat studente van mekaar kan leer. Hy verduidelik dat onderwysers sosiale emosies akkommodeer deur leerders in

groepe te laat werk. Leerders word op hierdie wyse geleer om sensitief teenoor musiek en teenoor die gevoelens van ander leerders te wees.

Dit is belangrik om 'n veilige omgewing te skep waarin leerders vry voel om hul emosies uit te druk, ook deur hul musiek. Vir leerders om hul emosies uit te druk, is onderwyserondersteuning noodsaaklik, sodat leerders kan leer om negatiewe buie of gebeure te verwerk en optimale leer sodoende kan plaasvind (Jensen 2008: 35). Jensen verduidelik dat die vermoë om konflik te hanteer tot optimisme en selfaanvaarding lei, wat die leerproses kan bevorder. Schneiderman (2008: 6) steun hierdie standpunt en beklemtoon dat 'n positiewe selfbeeld van kardinale belang vir optimale leer is en dat die onderwyser moet help om dit te ontwikkel. Yoshie, Shigemasu, Kudo en Ohtsuki (2009: 74) is ook van mening dat selfvertroue in musiek opgebou moet word en stel voor dat dieselfde psigologiese faktore wat in sportpsigologie voorkom, in musiekonderrig toegepas moet word. Hulle stel voor dat leerders se selfvertroue opgebou word deur realistiese en haalbare take en dat onderwysers leerders moet ondersteun, aanmoedig en aantoon dat hulle in die leerders glo. Die sensitiwiteit wat met musiek gepaard gaan moet deur die onderwyser gekoester, gekultiveer en gevoed word sodat dit natuurlik by die leerder ontwikkel en leerders nie ontmoedig word nie (Broughton 2010: 71; Schneiderman 2008: 8). Volgens Schneiderman (2008: 8) en Broughton (2010: 71) moet onderwysers altyd eers iets positiefs uitwys voordat probleemareas aangespreek word.

2.5 NUWE TENDENSE IN ONDERRIGSTYLE

Soos vroeër in die studie gemeld, moet onderwysers voortdurend op hoogte van nuwe tendense in onderrigstyle en -metodes bly. Voorbeelde hiervan is, onder andere, die holistiese benadering, asook die gebruik van tegnologie in die lessituasie, wat vervolgens bespreek word.

2.5.1 Holistiese benadering

Cathcart (2013: 378) het bevind dat klavieronderrig in die vorige eeue 'n kreatiewe aanslag gehad het wat improvisasie, van gehoorspeel, bladlees en komposisie ingesluit het, maar dat 'n reproduktiewe aanslag later gevolg het waar hoofsaaklik

van gedrukte bladmusiek af gespeel is. Hy is van mening dat die reprodutiewe tipe onderrig vandag steeds geïmplimenter word, ten spyte van nuwe navorsing en aanbevelings.

In teenstelling met Cathcart se mening het nuwe onderrigmetodes volgens Lennon en Reed (2012: 290) en Bautista et al. (2009: 85, 86) die afgelope twee dekades die lig gesien, wat beskryf word as die konstruktiewe onderwyser-benadering. Volgens Lennon en Reed het die fokus van die tradisionele onderwysergerigte onderrig na meer leerdergerigte onderrig geskuif en begin leerders 'n meer aktiewe rol in hul leerproses speel, met spesifieke doelwitte in gedagte. Meer aandag word aan die inhoud gegee en die holistiese benadering, waar die klem op die totale musikale ontwikkeling van die leerder berus, word geïmplimenter. Leerders se selfvertroue en selfdoeltreffendheid speel volgens Eğilmez (2015: 2559) 'n belangrike rol ten einde die tegniese en estetiese aspekte van die instrument te bemeester. Die fokus val op die leerder se benadering tot oefening en selfevalueringstrategieë (Lennon & Reed 2012: 291) en word as holisties beskryf, wat deur Neves (2009: 9) as volg gedefinieer word:

Holistic educators recognize that all aspects of human life are fundamentally interconnected with the physical, emotional, social, aesthetic/creative and spiritual qualities of every person.

Eğilmez (2015: 2559) voeg by dat Gün en Yildiz (2014: 1053-1065) van mening is dat 'n effektiewe klavieruitvoering gebaseer is op 'n komplekse struktuur waar die musikale en tegniese probleme holisties aangespreek word. Carmichael (2014: 21) stel dit dat hierdie benadering tot musiek gevorm word deur die visuele, ouditiewe en fisiese sintuie te koördineer. Leerders moet gevolglik die visuele beeld van die bladmusiek verskuif na die ouditiewe klank van die instrument deur die fisiese deelname van, onder andere, die vingers, hande en voete.

Navorsing toon dat die holistiese benadering tot onderrig meer fokus op eksperimentering en ontdekking en dat dit op die individu gerig is (Johnson 2014: 21). Hierdie onderrigmetode sluit die hele brein in, waar die brein as geïntegreerde eenheid funksioneer ten einde optimale leer te verseker (Johnson 2014: 21). Tradisionele metodes van onderrig is hoofsaaklik op lesings en

instruksies geskoei, wat 'n oorhoofse benadering is en nie op individue gerig is nie (Johnson 2014: 21), terwyl die holistiese benadering fokus op werklike wêreldervarings waar elke persoon sy identiteit en doel in die lewe ten opsigte van sy gemeenskap, sy omgewing en sy geestelike waardes bepaal (Johnson 2014: 22). Verskillende geïntegreerde onderrig- en leermodelle is ontwikkel, soos die verskillende leerdimensies (Kolb 1984), die natuurlike leerproses (Kohut 1985), die veelvuldige intelligensies (Gardner 1985) en die versnelde onderrigmodel (Rose en Nicholl 1997).

Ned Herrmann (1987; 1991; 1998) het ook deur sy navorsing oor die vier breinkwadrante baanbrekerswerk in die veld van neurologie met betrekking tot die leerproses gedoen. Volgens Herrmann se heelbreinmodel bestaan die brein uit vier kwadrante wat geïntegreer moet word om optimale leer te verseker en individuele verskille van leerders in ag te neem (Herrmann 1998: 3; 1987: 8). Die heelbreinbenadering word aangewend om maksimale assimilering van inligting aan te moedig en dra by om die leerder se volle potensiaal te ontwikkel (De Villiers 2010a: 171). Heelwat navorsing is oor die heelbreinmodel gedoen¹⁷, maar die doel van hierdie studie was slegs die bewusmaking van die heelbreinmodel ter ondersteuning van die holistiese opvoedingsbenadering.

Die holistiese benadering tot opvoeding stimuleer verhoudings tussen die individu en ander mense, sy natuurlike omgewing en die buitewêreld (Johnson 2014: 22). Abrahams en Abrahams (2010: 347) verduidelik dat wedersydse onderrigmetodes (tussen leerder en onderwyser, maar ook tussen onderwyser en leerder) aangemoedig moet word, aangesien dit holisties van aard is en omdat integrasie van verskillende musikale konsepte moet plaasvind. Volgens Collins (2013: 228) is musiekprosessering 'n natuurlike en outomatiese proses waar die brein konsepte in isolasie én in 'n allesinsluitende geheel waarneem. Onderwysers moet bewus wees van maniere om integrasie te vorm tussen ervarings op musiekgebied en die kognitiewe ontwikkeling in musiekopleiding. Sodoende vind interaksie tussen neurowetenskap en musiekpedagogie plaas (Collins 2013: 228).

¹⁷ Navorsing oor die heelbreinmodel is onder andere deur De Villiers 2010a; Herrmann 1998, 1991, 1987; Johnson 2003 en Schlaug 2009, 2001 gedoen.

Flohr (2010: 17) beklemtoon dat onderwysers moet besef dat leerders meestal meer as een musikale aspek in 'n les assimileer. Hulle mag soms die hoofdoel mis, maar wel iets anders leer in die proses. Die ideaal is dat 'n musikonderwyser die les verryk deur verskeie strategieë toe te pas waar beide 'n musiekdoelwit én 'n ander doelwit bereik word. Ten einde te fokus op die volledige musiekontwikkeling is dit nodig om al die aspekte van musiekonderrig in die les te kombineer, naamlik bladles, repertorium, ritme, improvisasie, en tegniek (Glennon 2015: 1).

Wanneer hierdie benadering tot die oefenproses plaasvind, versterk dit wat deur filosofie as die hoogste menslike waardes beskou word, naamlik 'n goeie lewe, welstand, groei, vervulling en konstruktiewe geluk binne jouself en teenoor ander (Elliott 2012: 22). Volgens Elliott bevorder dit menslike welgesteldheid op artistieke, sosiale, kulturele, etniese en politiese gebied, en ontwikkel dit die mens as geheel.

2.5.2 Die gebruik van tegnologiese hulpmiddels in die musieklessituasie

Tegnologiese hulpmiddels vorm deel van rekenaargebaseerde leer, 'n term wat in die 1960's ontstaan het en verwys na die proses waar die rekenaar¹⁸ as hulpmiddel gebruik word om die leerder te ondersteun in die leerproses (De Villiers 2016a: 1). Daar bestaan verskillende programwinkels ("app stores") soos "Apple iTunes", "Google Play", "Blackberry App World" en "Nokia Ovi Store", om enkele te noem.

Onderwysers moet hul horisonne bly verbreed en ontwikkel en dit sluit kennis van tegnologiese ontwikkeling in (Webster 2016: 501). Heelwat musieksagteware is beskikbaar wat as hulpmiddels aangewend kan word tydens musiekonderrig (Webster 2016: 500). In 2017 was daar reeds 2.2 miljoen musiektoepassings ("apps") in "Apple App store" en 2.8 miljoen in "Google Play". Teen Junie 2017 was daar reeds meer as 3 miljoen "Android Apps" en die huidige groei is 1300

¹⁸ Met rekenaar word verwys na 'n fisiese rekenaar, selfoon, slimfoon of tablet.

per dag (Dogtiev 2017: 1). Op slimfone vorm musiektoepassings 29% van die totale aantal toepassings (Comscore 2017: 1).

Cheah (2012: 116) meld dat nuwe tegnologie opwindende moontlikhede aan die klavieronderwyser bied deur beskikbare optredes op, onder andere, “YouTube” en onderrigprogramme wat aanlyn bekikbaar is. Webster (2016: 506) sluit hierby aan deur te meld dat “YouTube” (net soos “Vimeo”) ook gebruik kan word om die leerder se vaardighede te bevorder deur uitvoeringsinstruksies op hierdie webtuistes te volg. Hy meld ook dat die internet dit moontlik maak om bladmusiek, opnames, asook inligting oor komponiste en werke te bekom en dat selfone die proses vergemaklik deurdat dit gerieflik in een hand gebruik kan word en selfs gebruik kan word om opnames te maak (Webster 2016: 505). Video-opnames van leerders terwyl hulle oefen is ook ’n effektiewe onderrigmiddel vir bestudering en terugvoering van die onderwyser (McPherson et al. 2016: 412).

Speletjies gebaseer op opvoedkundige inhoud word gebruik om leer aan te moedig en om die leerproses genotvol vir die leerder te maak (De Villiers 2017: 5). Videokonferensieprogramme soos “Skype” en “FaceTime” is ook beskikbaar wat dit moontlik maak om selfs aanlyn onderrig te ontvang. Hierdie tipe onderrig – waar persoonlike onderrig en tegnologiese hulpmiddels gemeng word – word vermengde leer (“blended learning”), hibriede leer of geïntegreerde leermetodes (“mixed-mode learning”) genoem (De Villiers 2017: 4).

Tegnologiese hulpmiddels hou verskeie voordele in, naamlik dat dit leerders stimuleer ten opsigte van besluitneming, kreatiewe ontwikkeling, ontdekking en verbeelding (Webster 2016: 514). De Villiers (2017: 7) steun hierdie stelling en voeg by dat leer op enige plek en tyd kan plaasvind, wat onafhanklike leer aanmoedig (De Villiers 2017: 3). Rekenaargebaseerde onderrig laat leerders toe om teen hul eie pas te werk en maak dit vir onderwysers moontlik om te differensieer volgens die leerders se behoeftes (De Villiers 2017: 7). Met die hulp en aanmoediging van kundige onderwysers kan hierdie tegnologiese hulpmiddels gevolglik as goeie ondersteuning in musiekonderrig aangewend word (Webster 2016: 514).

2.6 SAMEVATTING

Vir goeie onderrig om te kan plaasvind moet die musikonderwyser 'n liefde vir musiek, onderrig en kinders toon. Persoonlikheidseienskappe soos entoesiasme, warmte en vriendelikheid dra tot 'n vriendelike leeromgewing by waarin die leerder veilig voel, wat noodsaaklik is vir leer om optimaal plaas te vind.

Goeie onderwysers moet kenners op hul vakgebied¹⁹, sowel as op opvoedkundige²⁰ gebied wees. Hulle moet ook daarop ingestel wees om voortdurend verdere opleiding te ontvang. Daarby moet hulle bewus wees van nuwe tendense soos resente onderrigmetodes, die holistiese benadering tot onderrig (wat meer leerdergerig is), asook tegnologiese hulpmiddels wat die onderrigsituasie kan verryk. Onderwysers moet leerders se foute kan identifiseer, oplossings kan voorstel en leerders aanmoedig om self oplossings te vind. Onderrig moet daarom nie rigied wees nie en leerders moet by die proses betrek word. Wanneer die leerder aangemoedig word om insette te lewer word wedersydse respek tussen die leerder en onderwyser gekweek. Onderrigsituasies waarin al die aspekte van interpretasie in ag geneem word, 'n bewusmaking vir die analitiese proses plaasvind, asook die vind van oplossings gekweek word, is die ideaal.

Dit is duidelik uit hierdie hoofstuk dat die onderwyser 'n belangrike rol in die totale musikale ontwikkeling van die leerder speel, wat die ontwikkeling van, onder andere, tegniese vaardigheid, artistieke aanvoeling, toonkwaliteit, styl en interpretasie insluit. Verbale en nie-verbale kommunikasie is belangrik deurdat die terugvoer wat die onderwyser gee tot kwaliteitseeruitkomste lei en ondersteunend en opbouend behoort te wees om motivering aan te moedig. Leerders behoort aangemoedig te word om kort- en langtermyn doelwitte te stel wat weer tot selfregulerende oefen kan lei. Die ideaal van goeie musikonderrig is dat leerders toegewyd, maar die proses steeds genotvol moet wees. Lesbeplanning is nodig vir effektiewe onderrig en onderwysers moet altyd goed voorbereid wees. Die onderwyser moet toegewyd wees tot kwaliteitonderrig.

¹⁹ Met vakgebied word na die vak musiek, musikstyle en kennis van goeie interpretasie verwys.

²⁰ Opvoedkundige gebied sluit effektiewe onderrigstyle, oefenmetodes en kennis van leerderontwikkeling in.

Soos Broughton (2010: 76) dit stel, “A good teacher is not one who fills his pupil’s mind, but one who opens his pupil’s mind”.

Kwaliteitonderrig is die ideaal, maar weens die rol van die leerder in die leerproses is dit noodsaaklik om in hierdie navorsing ook die verskillende aspekte van leerderbetrokkenheid, naamlik die fisiese en geestelike aspekte van ontwikkeling, te ondersoek. Die rol wat die ouers en die omgewing in die musiekontwikkelingsproses van die leerder speel, word voorts in oënskou geneem.

HOOFSTUK 3: DIE MUSIEKKOMPETISIEKANDIDAAT

Sentraal in hierdie navorsing staan die klavierleerder as deelnemer aan musiekkompetisies. Derhalwe is dit noodsaaklik om die tipiese karaktereienskappe van kompetisieleerders te beskou, asook wat nodig is vir suksesvolle musiekkompetisievoorbereiding. Fisiese en geestelike aspekte van voorbereiding moet in ag geneem word voordat aan kompetisies deelgeneem word. Dit is noodsaaklik om die identifisering van die kompetisiekind, begaafdheid teenoor talent, musiekeksamens teenoor musiekkompetisies, aspekte van verhoogoptrede, die leerproses oor die algemeen, verhoogvrees, emosionele welstand, asook groei en motivering te bestudeer.

3.1 FISIESE ASPEKTE VAN DIE LEERDER

Fisiese aspekte van die leerder wat bestudeer is behoort van hulp te wees met die identifisering en voorbereiding van die kompetisiekind. Dit sluit die vermoë en vaardigheidsvlakke, persoonlikheidskaraktertrekke, begaafdheid teenoor talent, musiekeksamens teenoor musiekkompetisies, aspekte van verhoogoptrede, toepaslike oefenmetodes, memorisering, asook die tegniese ontwikkeling van die klavierleerder in.

3.1.1 Die identifisering van die potensiële kompetisiekind

Die identifisering van 'n leerder as 'n potensiële musiekkompetisiekind is 'n ingewikkelde proses, veral as gevolg van die feit dat tegniese en musikale ontwikkeling 'n deurlopende proses is. Subotnik, Olszewski-Kubilius en Worrell (2012: 186) beklemtoon die feit dat dit belangrik is om leerders reeds op 'n vroeë ouderdom te assesser, maar dat hierdie assessering deurlopend moet plaasvind soos wat die leerder ontwikkel. Chang (2014: 18) steun ook hierdie standpunt van voortdurende evaluering wat betref hul vlak van gereedheid ten opsigte van toonhoogte, ritme, absolute toonhoogte, leesvaardigheid, vingerbeheer, aandagspan, belangstelling in musiek, instrumentkeuse, die begrip van musikale konsepte, kommunikasievaardighede en intelligensie. Hy noem ook dat leerders se fisiese en geestelike ontwikkeling teen 'n onreëlmatige pas

plaasvind. Leerders se agtergrond, vroeë stimulasie en blootstelling aan musiek het dikwels 'n invloed op wat hulle kan en nie kan doen nie (Kemp & Mills 2002: 5, 6).

3.1.1.1 Vermoë en vaardigheidsvlakke

Volgens Subotnik en Jarvin (2005: 355) behoort die leerder se vermoë en vaardigheidsvlak 'n rol in die moontlike identifisering van kompetisie-kandidate te speel. Met aanvanklike vermoë word na aspekte van interaktiewe genetiese en omgewingsfaktore verwys, wat, onder andere, die volgende aspekte kan insluit (Subotnik & Jarvin 2005: 348):

- Intrinsieke motivering (’n liefde vir kommunikasie deur musiek)
- Charisma (om die luisteraar se aandag deur die musiek te boei)
- Musikaliteit²¹ (om deur musiek te kan kommunikeer).

Subotnik en Jarvin (2005: 345-348) is van mening dat spesifieke vaardigheidsvlakke die volgende insluit:

- Die spoed waarteen die leerder leer
- Tegnie-se vaardigheid, wat deur die toewyding aan ’n gestruktureerde oefenprogram gekoppel kan word
- Ouerondersteuning en druk toegepas deur ouers, wat noodsaaklik is in die aanvangsjare, veral om te verseker dat die leerder konstruktief oefen
- Of die leerder ontvanklik vir onderrig is
- Die sukses van die onderwyser-leerder wisselwerking
- Die mate van implimentering van eksterne beloning soos prys en erkenning²²
- Deursettingsvermoë van die leerder deur goeie en slegte tye.

3.1.1.2 Persoonlikheidseienskappe

Addisionele aspekte wat in die gepubliseerde literatuur bespreek word en wat belangrik by die identifisering van die potensiële kompetisie-kandidaat is, is die

²¹ Musikaliteitstoetse wat deur onderwysers gedoen word om kinders vir instrumentale onderrig te plaas is nie altyd ’n aanduiding van musikaliteit nie (Kemp & Mills 2002: 6).

²² Hierdie standpunt oor eksterne beloning word nie deur almal ondersteun nie (Gneezy, Meier & Rey-Biel 2011: 191-193, 206; Lai 2011: 5).

leerder se persoonlikheid. Corrigan, Schellenberg en Misura (2013: 8, 9) is van mening dat individuele persoonlikheid net so belangrik as kognitiewe vermoëns is, so ook persoonlikheidstipes en demografiese omgewing. Creech (2010: 30) beskryf die volgende eienskappe as noodsaaklik vir 'n leerder om te ontwikkel tot op 'n professionele uitvoeringsvlak: selfversekerdheid, toegewydheid, genot van musiekbeleving, kommunikasievaardighede (om deur hul musiek te kan kommunikeer), en hoë musiekstandaarde wat uitvoerings betref.

Volgens Kemp en Mills (2002: 7) is introversie die persoonlikheidstreke wat by bykans alle musikale leerders²³ teenwoordig is. Dit word egter nie noodwendig gekoppel aan sku karaktereenskappe nie, maar eerder 'n isolering en selfstandigheid. Dit kan positief bydra tot die fisiese en geestelike eise wat aan talentvolle leerders gestel word, byvoorbeeld die dikwels lang ure wat sulke leerders geïsoleerd moet oefen. Ekstroverte leerders kan dit moontlik moeiliker vind om lank in isolasie te oefen en weg van hul sosiale kringe te wees. Introverte leerders hou hulle dikwels meer besig met private en verbeeldingryke aktiwiteite wat verband hou met 'n sensitiwiteit vir, onder andere, emosies, wat 'n aanvoeling vir klank en musiek aanhelp (Kemp & Mills 2002: 8).

Hoogsbegaafde leerders toon dikwels spesifieke persoonlikheidseienskappe soos ooropgewondenheid²⁴ in die fisies-motoriese, intellektuele, sensuele, verbeeldingryke, en emosionele areas van ontwikkeling (Coleman & Cross 2000: 204). Nog 'n kenmerk van musikale leerders wat dikwels waargeneem word is angstigheid. Aangesien hul optrede van persoonlike betrokkenheid getuig, ontwikkel leerders dikwels angstigheid as hulle optree en kan hulle kritiek persoonlik opneem (Kemp & Mills 2002: 13). Angstigheid op 'n klein skaal kan positief bydra om te kan fokus en 'n goeie uitvoering te ondersteun, maar faktore wat onnodige negatiewe angstigheid veroorsaak moet sover moontlik beperk word. Volgens Kemp en Mills (2002: 13) moet alle musici leer hoe om angstigheid voor en tydens 'n optrede te beheer. Die redes vir die angstigheid is dikwels die

²³ In die huidige studie word van die standpunt uitgegaan dat potensiële kompetisie-kandidate elemente van musikaliteit toon.

²⁴ Coleman en Cross (2000: 204) definieer "over-excitabilities" as "... expanded awareness, intensified emotions, and increased levels of intellectual and/or physical activity".

hoë standaard van werke wat uitgevoer word, druk van die ouers om 'n goeie uitvoering te lewer en natuurlik die kompetisie-element. Ouers oefen dikwels druk op leerders uit om werke voor te dra waarvoor hulle nog nie gereed is nie. Dit kan op die lange duur slegte ervarings veroorsaak wat tot angstigheid kan lei (Kemp & Mills 2002: 13).

In teenstelling hiermee bevind Chang (2014: 18) dat die verwagting van die ouers en onderwysers dikwels te laag is teenoor wat 'n leerder werklik kan vermag. Volgens Chang loop die kognitiewe en fisiese ontwikkeling van die kind gewoonlik nie parallel nie – die brein van kinders is meestal verder ontwikkel as die res van hul liggame. Hierdie feit word dikwels onderskat, veral deur ouers, wat dan die ontwikkeling van die kind onnodig kan vertraag. Hieruit kan ons aflei dat 'n goeie balans gevind moet word tussen die uitdagings wat gestel word en die selfvertroue wat opgebou kan word met geskikte materiaalkeuse.

Coleman en Cross (2000: 204) bevind dat perfeksionisme gereeld by begaafde leerders voorkom. Dit kan tot buitengewone hoë verwagtinge van hulself lei wat, indien dit nie beheer word nie, tot spanning, uitbranding en ongesonde selfkritiek kan lei. Sulke leerders is dikwels ontevrede met hul uitvoering en dit kan hoë angstigheidsvlakke, onvoltooide projekte en 'n onwilligheid om aan hoë-risiko aktiwiteite deel te neem veroorsaak. Hierdie leerders het ook dikwels onrealistiese verwagtinge ten opsigte van hul uitvoerings wat tot teleurstelling in hulself kan lei (Coleman & Cross 2000: 204, 205).

3.1.2 Begaafdheid teenoor talent

Heelwat navorsing is al oor leerders met buitengewone talente in spesifieke velde op verskeie gebiede gedoen (Bracken & Brown 2006; Gagné 2010; Gagné & McPherson 2016; McPherson 2016; McPherson 2007; McPherson & Williamon 2016; Rich 2012). Gagné se “Differentiated Model of Giftedness and Talent”, bekend as die “DMGT”-model, definieer talentontwikkeling as die transformering van uitstaande natuurlike vermoëns²⁵ tot uitstaande kennis en vaardighede²⁶ (Gagné 2010: 81; Gagné & McPherson 2016: 4). Hulle tref 'n duidelike

²⁵ Genoem “begaafdheid”.

²⁶ Genoem “talente”.

onderskeid tussen begaafdheid en talent. McPherson en Williamon (2016: 341) som Gagné se beskouing van begaafde persone op as “individuals who are endowed with natural potential to achieve that is distinctly above average for their age group in one or more aptitude²⁷ domains”, en talent as die vermoë om ’n buitengewone optrede te lewer as gevolg van opleiding in ’n spesifieke veld. Volgens Gagné se model kan natuurlike talent makliker by jong kinders geïdentifiseer word voordat hulle deur omgewings- en ander faktore beïnvloed word. Natuurlike vermoë word deur Gagné en McPherson (2016: 8) en Gagné (2010: 84) as ’n “rou” faktor gesien waar talent oor ’n lang periode ontwikkel word. Talente kan op spesifieke velde van musikale aktiwiteite soos, onder andere, uitvoering, improvisasie, komposisie, analise, dirigeerkuns, musiekonderwys, verwerkings en/of beoordeling voorkom (McPherson & Williamon 2016: 341, 342).

Daar bestaan nie eenstemmigheid onder navorsers oor die terme begaafdheid en talent nie en fisiese en kognitiewe intrapersoonlike karaktereenskappe, asook omgewingsfaktore, bemoeilik die standaardiseringsproses (Gagné 2010: 85; Gagné & McPherson 2016: 7; McPherson & Williamon 2016: 341). Fisiese en kognitiewe intrapersoonlike karaktereenskappe sluit minstens vyf tipes aspekte in (McPherson & Williamon 2016: 346, 347), wat volgens Gagné en McPherson (2016: 7) en Gagné (2010: 83) geneties oorgedra word. Hierdie vyf tipes sluit fisiese en kognitiewe kenmerke, doelwitbeheer, selfregulasie²⁸ en persoonlikheid in. Fisiese kenmerke soos voorkoms, gebreke en algemene gesondheid, asook kognitiewe kenmerke, byvoorbeeld temperament en persoonlikheid, kan ’n aanduiding gee van hoe leerders tydens frustrerende of teleurstellende situasies kan optree (McPherson & Williamon 2016: 346). Doelwitbeheer bepaal hoe leerders hul doelwitte bereik, wat grootliks deur motivering bepaal word. Selfregulasie bepaal die mate van betrokkenheid en toewyding tot musiek en doelwitbereiking. McPherson en Williamon (2016: 347) meld ook die belangrikheid wat persoonlikheidstipes speel wat betref intensiteit van

²⁷ Volgens Gagné (2013: 5) is aanleg (“aptitudes”) ’n natuurlike vermoë van genetiese oorsprong wat spontaan ontwikkel (McPherson & Williamon 2016: 341).

²⁸ Selfregulasie word meer volledig by 3.2.4 bespreek.

psigomotoriese, intellektuele, sensuele, verbeeldings- en emosionele vlakke van ontwikkeling, wat op verskillende maniere in musiek gemanifesteer word.

Abbott en Collins (2004) het op sportgebied navorsing oor aspekte van talent gedoen en bevind dat die ontwikkeling van talent bepaal word deur interaksie tussen fisiese, antropometriese en psigologiese uitvoeringspraktyke, omgewingsfaktore soos ouerondersteuning en -geleentheid, asook faktore soos effektiewe selfregulerende oefenstrategieë. Op musiekgebied word hierdie siening deur MacNamara, Holmes en Collins (2008: 335), asook Gagné (2010: 85) ondersteun, wat beaam dat talent nie staties is nie en dat ander faktore soos die omgewing, sosiale aspekte, psigologiese aspekte en ondersteuning 'n groot rol in die ontwikkeling van musici speel. Volgens Gagné (2010: 85) kan geleentheid ("chance") ook 'n rol in talentontginning speel, byvoorbeeld wanneer 'n kind in 'n sekere familie gebore is, of in 'n instansie of by 'n onderwyser geplaas word waar 'n spesifieke talent ontgin word. Volgehoue deursettings-vermoë ("volution")²⁹, tesame met motivering en selfevaluering is nodig om talent optimaal te ontwikkel (Gagné 2010: 83, 86, 87).

Teenoor talent word begaafdheid deur McPherson en Williamon (2016: 341) gekoppel aan leerders wat uitermatig gevorderd is en natuurlike vermoëns op 'n jong ouderdom toon. Hulle is van mening dat begaafdheid nie net as 'n intellektuele vermoë beskou moet word nie, maar dat dit gevorderde vermoëns op velde soos kreatiwiteit, leierskap, akademie, visuele en uitvoerende kunste insluit. Protégés toon 'n gevorderde vorm van begaafdheid en word deur Ericsson (2007: 32) gedefinieer as leerders wat 'n uitvoering lewer wat normaalweg in baie ouer kinders of selfs volwassenes gesien word terwyl begaafde leerders binne hul ouderdomsgroep uitblink. Gagné (2007: 34) stel dit dat begaafde leerders en protégés wel hard moet werk om in hul veld uit te blink, maar meld dat hul vordering vinniger as dié van minder begaafde leerders is.

²⁹ "Volution" is die instandhouding van die motivering deur die volgehoue implementering van die doelwitte (Gagné 2010: 89).

Daar bestaan nie konsensus oor die identifisering van begaafdheid by leerders nie (Gagné 2007, 1991; Pfeiffer 2012). Ericsson et al. (2007: 43) is krities teenoor teorieë waarin begaafdheid uitgedruk word in terme van latente kapasitete soos intelligensie, kreatiwiteit en motivering, omdat dit, volgens hom, moeilik meetbaar en definieerbaar is. McPherson en Williamon (2016: 353) ondersteun die standpunt dat begaafdheid moeilik identifiseerbaar is en meld dat die metingsmetodes nie altyd betroubaar blyk te wees nie. Ericsson et al. (2007: 10) beskryf 'n sentrale probleem wat geassosieer word met die identifisering van begaafdheid as die kreatiewe en innoverende deel van begaafdheid, wat moeilik meetbaar is. Navorsing toon dat musikale begaafdheid aspekte soos sensitiwiteit ten opsigte van strukturele en ekspressiewe dimensies van klank insluit, eerder as fisiese afmetings van klank, wat moeilik gemeet kan word, terwyl nie-musikale faktore soos akademiese prestasie, akademiese intelligensie en sosio-ekonomiese agtergrond wel tot suksesvolle meting van begaafdheid kan lei (McPherson & Williamon 2016: 353).

Wat die bepaling van begaafdheid betref, is Ericsson et al. (2007: 44) van mening dat die tradisionele benadering van die vroeë identifisering van begaafde leerders met die doel om van 'n jong ouderdom af ondersteuning te bied vir hul ontwikkeling, dikwels onsuksesvol is. Hy noem dat dit noodsaaklik is om eers 'n basis te lê en te bepaal in watter spesifieke musikale veld talentontwikkeling moet plaasvind. Ericsson et al. (2007: 29, 30) noem dat baie navorsers en onderwysers begaafdheid by jong leerders identifiseer voordat hulle enige opleiding ontvang het en dat sulke identifisering by musiek en sport dikwels foutief is. Hy is 'n voorstaander daarvan dat vermoëns gemeet moet word aan die resultate van die oefenprogram wat deel was van die kind se vroeë omgewing en dat omgewingsfaktore, soos ouerondersteuning, in ag geneem moet word (Ericsson et al. 2007: 32). Dit is in ooreenstemming met die Suzuki-metode se uitgangspunt dat harde werk bó prestasie gerespekteer word, wat 'n resultaat van die Japannese sosiale waardes is (McPherson & Williamon 2016: 341).

Altenmüller (2007: 7) meld dat protégés gouer by doelwitte ten opsigte van die verkryging van uitmuntende uitvoeringsvaardighede uitkom as vroeër. Dit word daarin gesien dat repertorium tegniese moeiliker blyk te wees en die

aanleertydperk korter. Redes vir hierdie verskynsel is moontlik dat leerders vroeër met musiekonderrig begin en dat onderrigmetodes meer effektief as voorheen blyk te wees. Altenmüller (2007: 7) meld ook dat sommige protéges vroeg reeds spesialiseer en fokus op musiekuitvoering. Altenmüller (2007: 7, 8) noem dat vereistes ten opsigte van tegniese vaardigheid toegeneem het wat betref elemente soos kompleksiteit van bewegings, tempo, stamina, fisiese krag en die presisie van hand- en vingerbewegings. Volgens hom is druk van die moderne gemeenskap op die uitvoeringsvlak ook baie hoër weens die standaard van opnames en die illusie van perfeksie.

Ten einde hierdie druk te hanteer en te streef na 'n mate van perfeksie is dit noodsaaklik om te ondersoek hoe die leerder se potensiaal ten volle ontgin kan word. Faktore soos volharding, doelgerigtheid, deursettingsvermoë en psigo-gedragskaraktereienskappe³⁰ wys die individue uit wat die meeste van hul geleenthede sal maak sodat optimale ontwikkeling en assimilasië kan plaasvind (Gagné 2010: 85-88; MacNamara et al. 2008: 346-349). Abbott en Collins (2004: 294) voeg talent en toewyding by bogenoemde vaardighede om sukses in die ontwikkelingsproses te verseker. MacNamara et al. (2008: 337, 338) steun hierdie stelling en is van mening dat spesifieke karaktereienskappe soos doelwitstelling, motivering, toewyding, deursettingsvermoë, fokus, verbeelding, evaluering van optredes, asook selfregulering nodig is om sukses te behaal en noem dat hierdie eienskappe voortdurend by leerders wat aan kompetisies deelneem ontwikkel moet word. In verdere navorsing het MacNamara et al. (2010: 71) bevind dat 'n kompeterende ingesteldheid, visie van wat dit verg om sukses te behaal, die belangrikheid om aan probleemareas te werk, spanning te kan hanteer, asook verbeeldingrykheid belangrike karaktereienskappe is om 'n vlak van uitnemendheid te bereik. Hierdie eienskappe kan daartoe bydra dat deelnemers aan kompetisies maksimale voordeel uit oefensessies sal trek. MacNamara et al. (2008: 337, 338) se navorsing het ook getoon dat musici oor sekere vermoëns soos motivering, tydsbestuur en toewyding moet beskik en dat

³⁰ Psigo-gedragskaraktereienskappe sluit karaktereienskappe soos deursettingsvermoë, toewyding, aanpasbaarheid, sosiale vaardighede, selfgeloof, hanteringsvaardighede ("coping skills"), realistiese selfevalueringsvaardighede en fokus in (Macnamara et al. 2008: 248).

dit 'n voortdurende ontwikkelingsproses moet wees wat hulle sal help met die hantering van uitdagings.

Talentidentifisering deur die onderwyser is gevolglik 'n komplekse begrip en onderwysers moet insig toon in die ingewikkeldheid rondom die ontwikkeling van natuurlike talent tot uitsonderlike begaafdheid by leerders. Navorsing toon dat intrapersoonlike- en omgewingsfaktore wat ontwikkeling aanmoedig of strem deur die onderwyser begryp en in ag geneem moet word en dat elke leerder as 'n unieke ikoon hanteer moet word (McPherson & Williamon 2016: 354).

3.1.3 Musiekeksamens en -kompetisies

'n Groot deel van individuele musiekopleiding fokus daarop om die tegniese aspekte vir die bespeling van 'n spesifieke instrument te bemeester, asook die interpretasie van standaard-repertorium, maar volgens Clark, Lisboa en Williamon (2014: 27) behoort die kuns van uitvoering ook aandag te geniet. Laasgenoemde kan by, onder andere, konsertoptredes, musiekeksamens en, in sommige gevalle, musiekkompetisies³¹, ontwikkel word. Kenny (2011: 209) vind dat taakbestuur en doelwitstelling deur uitvoerings bevorder word en is van mening dat uitvoerings uitdagings aan leerders stel wat die leerproses bevorder. Klavieruitvoerings, wat eksamens en kompetisies insluit, speel 'n groot rol in leerdermotivering (Davidson & Scutt 1999: 91), en daarom is dit nodig om die rol van eksamens en kompetisies in leerders se musiekontwikkeling te bestudeer.

3.1.3.1 Eksamens

Volgens Roos (1987: 4)³² behels musiekeksamens, onder andere, die ontdekking en blootstelling van "waarheid" in musiek sodat die kreatiewe impuls by leerders verder gestimuleer kan word. Onder hierdie waarhede sluit hy teksgetrouheid, tegniese beheer, asook musikale en stilistiese begrip in (Roos 1987: 4-6). Teksgetrouheid verwys, onder andere, na toonhoogtes, nootwaardes, rustekens,

³¹ Kompetisies is nie die norm om leerders aan uitvoeringskuns bloot te stel nie, en slegs leerders wat aan sekere eienskappe, soos in hierdie navorsing uitgewys word, voldoen, behoort aan kompetisiedeelname blootgestel word.

³² Hoewel hierdie bron as verouderd bestempel kan word is dit steeds van waarde aangesien dit gepubliseer is pas nadat John Roos as die Direkteur van Unisa se Musiekdepartement aangestel is. Dit kan gesien word as sy visie vir die toekoms, 'n visie wat hy uitgeleef het tydens sy termyn vanaf 1987 tot 2012.

en tempo, dinamiese en ander vertolkingsaanduidings wat so nougeset moontlik uitgevoer moet word. Tegnieke beheer is nie net vingerbeheer en egaligheid van klank nie, maar om die verborge inhoud van die repertorium as kunsvorm te onthul. Hierdie teksgetrouheid en tegniek moet uiteindelik tot musikale en stilistiese begrip vir die inhoud van die repertorium lei ten einde by die kern van die komponis se bedoeling uit te kom en daardeur 'n suksesvolle uitvoering tydens die eksamen af te lê (Roos 1987: 6).

Davidson en Scutt (1999: 82) is van mening dat eksterne eksamens 'n goeie raamwerk aan leerders bied, veral wat leerdoelwitte betref. Volgens hulle is daar drie belangrike aspekte wat in ag geneem moet word, naamlik die leerder se ingesteldheid teenoor leer, oefenstrategieë, asook motiveringstrategieë³³, en voortgesette motivering, aangesien dit suksesvolle eksamendeelname kan beïnvloed.

Eksamendeelname moedig dikwels beide eksterne en intrinsieke motivering aan. Dit bou leerders se selfvertroue en word beskou as beloning vir harde werk na die suksesvolle aflegging daarvan (Davidson & Scutt 1999: 83, 91; Lynch 2006: 1). Musiekeksamens kan as 'n hulpmiddel gebruik word, maar Lynch (2006: 1) waarsku dat leerders wat 'n agterstand het of onvoorbereid is, nie vir eksamens ingeskryf moet word nie. Ouers sien eksamens meestal as 'n langtermyn doelwit en beplan dat leerders opeenvolgende eksamens speel (Davidson & Scutt 1999: 91). Hulle sien ook eksamens as waarde vir hul geld (Davidson & Scutt 1999: 91) en hul gevoel van trots ewenaar die positiewe ervaring van die leerders na afloop van 'n suksesvolle eksamen (Lynch 2006: 1).

In teenstelling met hierdie positiewe eksamenervaring waarsku Tye (2005: 3, 4) dat sommige onderwysers meer geïnteresseerd in eksamenuitslae is as om noodwendig leerders die kern van klavierspel te leer, en dat leerders sodoende weerhou kan word van ware musiekmaak en die genot daarvan. Davidson en Scutt (1999: 81) is van mening dat, indien onderwysers slegs op die eksamensillabus fokus, daar sekere aspekte, soos byvoorbeeld improvisasie, is

³³ Motiveringstrategieë, asook intrinsieke en ekstrasieke motivering, word volledig by 3.2.3 bepreek.

wat nie deel van die musikale ontwikkeling van die leerder vorm nie. Harris en Crozier (2000: 112) stel die probleem van die eksamensisteem as volg:

Perhaps the most common problem occurs when pupils are fed a diet of exam material to the exclusion of anything else. The teacher who simply presents pupils with one exam after another will cause a kind of musical malnutrition, which in turn may well lead to a stunted musical growth.

'n Ander aspek van eksamendeelname waarna gekyk moet word is die angstigheid³⁴ wat by leerders kan ontstaan. Klaviereksamens is uitvoerings-gebaseerde eksamens wat voor 'n eksaminator afgelê word. Volgens Güven (2016: 314) voel leerders dat hulle 'n uitvoering lewer en nie die geleentheid het om foute te korrigeer of te herstel nie, wat tot angstigheid kan lei. Hy stel verder dat, indien leerders ontslae raak van die idee dat hulle nie foute mag maak nie, hul spanningsvlakke sal afneem en hulle moontlik minder foute sal begaan. Güven (2016: 311) bevind dat 'n matige vlak van angstigheid voorkom soos wat die eksamen nader, maar dat hierdie angstigheid wel 'n positiewe invloed op die uitvoering tydens die eksamen kan hê. Hy vind dat leerders gewoonlik angstig en bekommerd voor die eksamen is, maar ten spyte daarvan 'n gemaklike uitvoering ondervind, aangesien hulle goed voorbereid is, en dan verlig is na afloop van die eksamen (Güven 2016: 312, 313). Hy stel voor dat nie-musikale faktore, soos kleredrag, skoene, beligting, temperatuur, asook onnodige lang wagperiodes wat tot spanning kan bydra, uitgeskakel moet word. Aanvullend hierby vind Wheatley-Brown, Comeau en Russell (2014: 14) dat gereelde optredes leerders kan help om hul spanningsvlakke te leer beheer.

Die eksamenstelsel is veral waardevol deur die terugvoer wat die leerders en onderwysers van die eksaminatore ontvang (Lynch 2006: 1). Güven (2016: 314) is van mening dat konstruktiewe terugvoer na afloop van die eksamen op verantwoordelike wyse deur die onderwyser weergegee moet word en dat leerders van vroeg af maniere moet vind om eksamenterugvoer te hanteer. Die eksaminatore kan as onderwysers se bondgenote gesien word aangesien hul kommentaar dikwels juis ondersteun wat onderwysers aan leerders wil oordra. Lynch (2006: 1) stel dit ook duidelik dat onderwysers en eksaminatore dieselfde

³⁴ Angstigeid ten opsigte van optredes word volledig by 3.2.1 en 3.2.2 bespreek. In hierdie paragraaf word slegs oorsigtelik na angstigheid in die eksamenkonteks verwys.

doelwitte behoort na te streef, naamlik om die leerders in hul musiekontwikkeling aan te moedig. Nog 'n voordeel van die eksamenstelsel is die gradering van die repertorium wat as riglyn vir die onderwyser kan dien in die keuse van gepaste onderrigmateriaal (Lynch 2006: 1). Ten einde die eksamensisteem korrek te benut tot voordeel van die leerproses, behoort musiekeksamens as deel van 'n proses gesien te word en nie as 'n einddoel nie. Lynch (2006: 2) stel dit as volg:

To use them [music exams] wisely is to maintain a sense of proportion, employing them as one amongst an array of aids. A music exam is merely a record of a particular moment in a long journey. The examiner is merely a disinterested observer whose role is to give an accurate account of that moment.

3.1.3.2 Kompetisies

Anders as eksamens, is kompetisies meestal 'n publieke aangeleentheid deurdat dit 'n sosiale³⁵ betekenis het (McCormick 2009: 8). Kompetisies kan ook hoër uitdagings aan die uitvoerder stel as eksamens, veral wat repertorium betref (McCormick 2009: 8).

Volgens McCormick (2009: 7) voorsien musiekkompetisies 'n forum om die standaard van uitvoerings te evalueer en te beloon. Chang (2016: 111, 112) huldig die standpunt dat daar vele voordele by optredes, insluitend die voorbereiding van kompetisies is, naamlik dat leerders se tegniek verbeter, en dat hulle leer van taakvoltooiing, die betekenis van musiekmaak en om selfgemotiveerd te wees. Leerders raak gefokus en ingestel op die eindresultaat, hulle leer om na hulself te luister, probeer om werklik die onderwyser se instruksies te verstaan en maak erns met die uitskakeling van foute in hul spel. Voor kompetisiedeelnemers is die fisiese, sowel as die psigologiese en morele welstand van die leerder belangrik (Filatov 2016: 10). Op fisiese vlak moet leerders fiks wees sodat die liggaam die dikwels langer oefensessies kan hanteer. Oefening en genoeg slaap is nodig om die spiere te laat ontspan en die liggaam te laat rus en dit help ook om negatiewe gedagtes teen te werk en die brein te ontspan (Filatov 2016: 11).

³⁵ Die bedoeling van sosiale betekenis in musiek word meer volledig in 3.4.8.4 en 3.2.4 bespreek.

Filatov (2016: 14) stel voor dat die oefenprogram afgewissel word sodat die leerder nie te lank aaneen oefen nie. Hy waarsku teen té vinnig oefen die week voor, en té veel op die dag van die kompetisie. Chang (2016: 6) ondersteun hierdie standpunt en beveel aan dat slegs dele van die repertorium op die dag van die kompetisie teen 'n stadige tempo gespeel moet word. Hy gee ook die wenk dat moeilike dele weg van die klavier af gespeel moet word vir kognitiewe voorbereiding³⁶.

Chang (2016: 109, 114) beveel aan dat minder ervare leerders nie nuutaangeleerde stukke vir kompetisies moet speel nie en dat stukke ses tot twaalf maande voor die kompetisie gereed moet wees sodat dit goed vasgelê is. Hy stel ook voor dat stukke drie tot vyf keer by ander geleenthede voorgedra moet word voordat dit by 'n kompetisie uitgevoer word (Chang 2014: 6). Hierdie standpunt word nie noodwendig deur ander ondersteun nie. Musiekkompetisies wat tans in Suid-Afrika voorkom, waaraan laerskool klavierleerders kan deelneem, asook hul toepaslike reëls, kategorieë en pryse word in tabel 3.1 aangedui.

³⁶ Kognitiewe voorbereiding word meer volledig by 3.1.4.1 bespreek.

Tabel 3.1 Nasionale en streekskompetisies in Suid-Afrika waaraan laerskool klavierleerders kan deelneem³⁷

	SAMRO³⁸ Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie	Philip H. Moore Musiekkompetisie	Nasionale Grahamstad Musiekkompetisie	Atterbury Nasionale Klavierkompetisie	Hennie Joubert Klavierkompetisie³⁹	Johann Vos Musiekkompetisie
Datum en plek	September: Hugo Lambrechts Musieksentrum, Parow	Julie: Rondte 1 Augustus: Rondte 2 en 3 Jeppe Hoërskool vir Meisies, Kensington, Johannesburg (Rondte 1 en 2) Brooklyn teater, Pretoria (Rondte 3)	Junie: Departement van Musiek en Musikologie, Rhodes Universiteit, Grahamstad	Oktober: Atterbury teater, Pretoria	Maart: Konservatorium, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch	Augustus: Hugo Lambrechts Musieksentrum, Parow (Klavierafdelings)
Kategorieë	Kategorie A: 13 jaar en onder Kategorie B: Leerders uit musiekontwikkelingsprogram, 13 jaar en onder.	Kategorie A: 8–10 jaar Kategorie B: 11–12 jaar Kategorie C: 13–14 jaar Kategorie D: 15–16 jaar Kategorie E: 17–18 jaar Kategorie F: 19–25 jaar	Junior afdeling: Laerskoolleerders tot Graad 7 skoolvlak Senior afdeling: Leerders tot Graad 12 skoolvlak Tersiëre afdeling: Leerders betrokke aan privaat- of tersiëre instansies	12 jaar en onder 15 jaar en onder 19 jaar en onder	18 jaar en onder	Laerskool (Piccolo) afdeling: Laerskoolleerders in Graad 6 en 7 skoolvlak Junior afdeling: Leerders in Graad 8, 9 en 10 skoolvlak Senior afdeling: Leerders in Graad 11 en 12 skoolvlak

³⁷ Data soos beskikbaar op 24 Maart 2018.

³⁸ Suid-Afrikaanse Musiek Regte Organisasie.

³⁹ 'n Lys van voorgeskrewe werke is beskikbaar by www.henniejoubertpiano.org.

	SAMRO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie	Philip H. Moore Musiekkompetisie	Nasionale Grahamstad Musiekkompetisie	Atterbury Nasionale Klavierkompetisie	Hennie Joubert Klavierkompetisie	Johann Vos Musiekkompetisie
Inskrywingsgelde	R150 (Groep A) Gratis (Groep B)	R400 (8-18 jaar) R800 (19-25 jaar)	R250	R200	R300	R50 Laerskool (Piccolo)
Oudisies	Oudisies in Bloemfontein, Durban, Kaapstad, Port Elizabeth en Pretoria. Twee kontrasterende werke, maksimum 10 minute.	Geen	Geen	DVD opname. Twee kontrasterende werke, maksimum 15 minute.	Rondte 1 (keuringsrondte) CD-opnames van 4 werke: JS Bach Prelude en Fuga soos voorgeskryf vir Rondte 2. Een virtuose etude soos voorgeskryf vir Rondte 2. Eerste beweging van 'n Sonate soos voorgeskryf vir Rondte 3. Enige Romantiese of Laat-Romantiese werk soos voorgeskryf vir Rondte 3.	Geen

	SAMRO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie	Philip H. Moore Musiekkompetisie	Nasionale Grahamstad Musiekkompetisie	Atterbury Nasionale Klavierkompetisie	Hennie Joubert Klavierkompetisie	Johann Vos Musiekkompetisie
Bepalings van deelname	Geen klavierkonsertere of dele daarvan mag deur pianiste uitgevoer word nie, wel toelaatbaar by ander instrumente. Herhalings moet vermy word, maar <i>Da Capo's</i> moet uitgevoer word.	Slegs vir inwoners van Suid-Afrika. Ouderdom soos op 31 Augustus. Slegs Westerse Kunsmusiek mag voorgedra word. Slegs gepubliseerde werke word aanvaar – geen handgeskrewe werke nie. Herhalings moet vermy word, maar <i>Da Capo's</i> moet uitgevoer word.	Slegs werke van erkende komponiste en uitgewers mag uitgevoer word. Herhalings moet vermy word, maar <i>Da Capo's</i> moet uitgevoer word.	Ouderdom soos met kompetisiedatum. Slegs vir Suid-Afrikaanse burgers en permanente inwoners. Herhalings moet vermy word, maar <i>Da Capo's</i> moet uitgevoer word. Geen klavierkonsertere. Gememoriseerde voordrag word vereis, ook tydens die oudisie DVD. Wenner van ouderdomskategorieë mag nie weer in dieselfde ouderdomskategorie deelneem nie.	Slegs vir Suid-Afrikaanse inwoners. Geen vorige wenner mag weer deelneem nie. Werke moet in al die rondtes gememoriseerd voorgedra word.	Piccolo Afdeling: Minimum standaard Unisa / ABRSM Graad 3. Twee kontrasterende werke, maksimum 8 minute.

	SAMRO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie	Philip H. Moore Musiekkompetisie	Nasionale Grahamstad Musiekkompetisie	Atterbury Nasionale Klavierkompetisie	Hennie Joubert Klavierkompetisie	Johann Vos Musiekkompetisie
Rondtes	Almal neem aan Rondte 1 en 2 deel. Rondte 1: Maksimum 10 minute. Een Barokwerk moet ingesluit word. Rondte 2: Maksimum 10 minute. Een klassieke werk moet ingesluit word. 'n Werk van 'n Suid-Afrikaanse komponis moet in Rondte 1 of 2 ingesluit word. Rondte 3: Maksimum 15 minute. Twee kontrasterende werke, waarvan een uit 'n vorige rondte en een 'n nuwe werk moet wees. Rondte 4: Drie kontrasterende werke uit vorige rondtes.	Almal neem aan Rondte 1 en 2 deel. Twee finaliste word uit elke kategorie aangewys wat na die derde rondte (Finaal) deurdring. Kategorie A: Maksimum 4 minute. Twee kontrasterende werke (Rondte 1, 2 en 3). Kategorie B: 2 kontrasterende werke, maksimum 7 minute (Rondte 1, 2 en 3). Kategorie C: 2 kontrasterende werke, maksimum 9 minute (Rondte 1) en maksimum 8 minute (Rondte 2 en 3). Kategorie D: 2 kontrasterende werke, maksimum 12 minute (Rondte 1) en 9 minute (Rondte 2 en 3).	Almal neem aan Rondte 1 en 2 deel. Rondte 1: 5–10 minute (Junior afdeling). Een Barok- en een Romantiese werk. Rondte 2: 5–10 minute (Junior afdeling). Een klassieke en een Twintigste eeuse werk. Rondte 3 (semi-finaal): Ses semi-finaliste per afdeling. 5-10 minute (Junior afdeling). Een stuk uit elke rondte moet uitgevoer word, geen nuwe werke nie. Rondte 4 (Finaal): Drie finaliste per afdeling dra een werk voor, soos deur die beoordelaars aangewys.	Maksimum 45 deelnemers word uit die oudisierondtes gekies om aan Rondtes 1 en 2 deel te neem. Rondte 1: 3-10 minute Een Barok- en een Romantiese werk Rondte 2: 3-10 minute Een Klassieke en een Moderne-, Twintigste eeuse- of Impressionistiese werk, Rondte3 (semi-finaal): 3-10 minute 18 Semi-finaliste word aangewys. Twee kontrasterende werke, een uit vorige rondte en een nuwe werk. Rondte 4 (Finaal): 3-5 minute Nege finaliste word aangewys.	Maksimum tien leerders word na Rondte 1 gekeur om deel te neem aan Rondte 2 en 3. Rondte 2: Prelude en Fuga van JS Bach uit die voorgeskrewe lys. Een virtuose Etude uit die voorgeskrewe lys komponiste. Een werk van 'n Suid-Afrikaanse komponis uit die voorgeskrewe lys. Rondte 3: 30-35 minute Een volledige sonate uit die voorgeskrewe lys. Enige werk uit die Romantiese of Laat-Romantiese tydperk. Enige Twintigste- of Een-en-Twintigste eeuse werk, uitsluitend 'n Suid-Afrikaanse komposisie.	Piccolo afdeling: Slegs een rondte, twee kontrasterende werke. Junior afdeling: 'n Program van maksimum 10 minute. Senior afdeling: 'n Program van maksimum 15 minute.

	SAMRO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie	Philip H. Moore Musiekkompetisie	Nasionale Grahamstad Musiekkompetisie	Atterbury Nasionale Klavierkompetisie	Hennie Joubert Klavierkompetisie	Johann Vos Musiekkompetisie
		Kategorie E: 2 kontrasterende werke, maksimum 15 minute (Rondte 1) maksimum 12 minute (Rondte 2) en maksimum 10 minute (Rondte 3). Kategorie F: Gebalanseerde program van 25-30 minute (Rondte 1 en 2) en maksimum 10 minute tydens (Rondte 3). Werke uit vorige rondtes kan ingesluit word.		Twee kontrasterende werke uit die vorige rondtes.	Rondte 4 (Finaal): 5 kandidate word gekeur. Uitvoering saam met die Stellenbosch Universiteit Simfonieorkes, maksimum 10 minute. Werk vir klavier en orkes uit die voorgeskrewe lys.	
Pryse	Eerste plek: Goue medalje en R15000. Tree as solis by die Hugo Lambrechts Concertofees op. Tweede plek: Silwer medalje en R10 000. Derde Plek: Brons medalje en R7500.	Kategorie A: Eerste plek: R1500 Tweede plek: R1000 Kategorie B: Eerste plek: R1800 Tweede plek: R1200 Kategorie C: Eerste plek: R2000 Tweede plek: R1500	Tersiêre afdeling: Eerste plek: R3500 Tweede plek: R2500 Derde plek: R1500 Sekondêre afdeling: Eerste plek: R3000 Tweede plek: R2000 Derde plek: R1000 Junior afdeling: Eerste plek: R2000	Eerste plek: R30 000 (enige kategorie), asook R5000 Hennie Joubert prys. Tweede plek: R15 000 (enige kategorie) Derde plek: R7500 (enige kategorie) Kategorieë:	Eerste plek: Goue medalje, Hennie Joubert wisseltrofee en R25 000. Tweede plek: Silwer medalje en R15 000 Derde Plek: Brons medalje en R12 000 Vierde Plek: R8 000	Eerste plek: R1000 Tweede plek: R500 Moontlike musiekbeurs by Hoërskool Bellville.

	SAMRO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie	Philip H Moore Musiekkompetisie	Nasionale Grahamstad Musiekkompetisie	Atterbury Nasionale Klavierkompetisie	Hennie Joubert Klavierkompetisie	Johann Vos Musiekkompetisie
	Beste uitvoering van 'n Suid-Afrikaanse werk: R4000, R3000, R2000. Kategoriepryse: R3000 elk (klavier, strykers, houtblasers, koperblasers en ander instrumente). Ontwikkelingsprogram kategorieprys: R1000. Ander: Vier Unisa-pryse. R2000 elk vir beste Barok-, Klassieke- en Romantiese werk en een prys van R1500 vir 'n kandidaat tien jaar en jonger: Mees belowende ontwikkelingsprogram kandidaat: R6000. Semi-finaliste: R1000 elk. Finaliste: R1200 elk Tygerberg prys: R1200.	Kategorie D: Eerste plek: R4000 Tweede plek: R2000 Kategorie E: Eerste plek: R6000 Tweede plek: R3000 Kategorie F: Eerste plek: R20 000 Tweede plek: R10 000 Derde plek: R5000 Vierde plek: R3500	Tweede plek: R1500 Derde plek: R1000 R1000 vir elke kategorie: houtblaser, stryker, pianis, Grahamstad inskrywing. Sertifikate aan al die semi-finaliste en finaliste.	12 Jaar en onder: R4000 15 Jaar en onder: R6000 19 Jaar en jonger: R8000 Semi-finaliste: R750 Finaliste: R1000 Beste uitvoering van 'n Barok- en Klassieke werk, R3000 onderskeidelik. Beste uitvoering van 'n Moderne- en Suid-Afrikaanse werk, R4000 onderskeidelik. Onderwyser van algehele eerste plek leerder: R2000. Onderwyser van algehele tweede plek leerder: R1500. Onderwyser van algehele derde plek leerder: R1000.	Vyfde Plek: R4 000 Spesiale pryse soos deur die beoordelaars toegeken.	

	SAMRO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie	Philip H Moore Musiekkompetisie	Nasionale Grahamstad Musiekkompetisie	Atterbury Nasionale Klavierkompetisie	Hennie Joubert Klavierkompetisie	Johann Vos Musiekkompetisie
	Beste prestasie van 'n SAVMO-lid: R1500 Onderwyser van algehele wenner: R2500. Onderwyser van algehele tweede plek leerder: R1500. Onderwyser van mees belowende ontwikkelings-kandidaat: R1200. Onderwyser van beste Tygerberg leerder: R1200. Onderwyser van beste nasionale SAVMO-leerder: R1500.					

3.1.3.3 Aspekte van verhoogoptrede

Leerders moet deur hul onderwysers voorberei word vir wat tydens verhoogoptredes verwag kan word, ook wat gepaste verhoogoptrede aanbetref. Stelzner (2011: 47, 48) gee die volgende wenke wat op pianiste van toepassing is tydens verhoogoptredes:

- Die wyse waarop 'n persoon oor die verhoog stap is belangrik, aangesien die deelnemer vanaf die eerste oomblik met die gehoor moet kontak maak.
- Die roete van opstap moet vooraf beplan word sodat die gehoor in die oë gekyk kan word. Die pas moet beheer word en daar moet gewaak word teen te vinnig stap of voete sleep. Deelnemers kan glimlag terwyl hulle opstap, wat ook met ontspanning sal help.
- Deelnemers moet nooit hul rûe op die gehoor draai nie. Pianiste moet verkieslik voor die klavier verbystap en nie agterom nie. Wanneer deelnemers hul hand op die klavier sit om te buig moet hulle draai sodat hul rûe nie na die gehoor wys nie.
- Dit is belangrik om te buig om te wys dat die applous waardeer word. Buiging moet verkieslik plaasvind voordat die applous stop. Arms moet ontspanne langs die sye gehou word.
- Deelnemers se liggaamshouding moet toon wanneer dit die einde van die stuk is. Daar moenie tussen bewegings van dieselfde stuk opgestaan word nie, maar wel aan die einde van die stuk om die applous te erken.
- Moenie direk met die volgende stuk begin nie. Die deelnemer het nodig om eers in die stemming van die nuwe stuk te kom en die gehoor benodig tyd om die vorige stuk te absorbeer.
- Goeie vloei is noodsaaklik – korter wagperiodes tussen verskillende bewegings, en groter wagperiodes tussen stukke, maar ook nie te groot sodat die kontinuïteit verbreek word nie.

Wat kleredrag betref is die algemene reël om professioneel te lyk, maar steeds gemaklik te voel (Stelzner 2011: 47). Die gehoor moet op die uitvoering fokus en die kleredrag moet daarom nie die aandag van die musiek aftrek nie. Swart word as standaard konsertdrag beskou, so dit is raadsaam om in 'n swart romp of broek te belê en 'n paar formele bloese van verskillende kleure aan te skaf wat by die

swart sal pas. Gemaklike, swart, laehak skoene is ook 'n goeie belegging. Stelzner (2011: 47) waarsku teen wye moue wat in die pad van die uitvoering mag kom en beveel nouer moue aan. Vir meisies is lang roklyne die beste, maar Stelzner waarsku dat seker gemaak moet word dat nie daarvoor geval kan word nie. Pianiste word aangeraai om te verseker dat die soom hoog genoeg is sodat dit nie in die pad van die pedaal kom nie. 'Spaghetti-bandjie' rokke of bloese is gemaklik omdat dit vryheid van beweging bied (Stelzner 2011: 49). Skouerlose kleredrag kan ook gemaklik wees indien dit goed pas. Sy beveel aan dat eers met die klere aan geoefen moet word om te verseker dat dit gemaklik is.

By oudisierondtes is die drag gewoonlik deftig informeel. Geen jeans en verkieslik geen skoolklere moet gedra word nie. Stelzner (2011: 47) beveel aan dat gemaklik maar netjies aangetrek word. 'n Das vir seuns is netjies, maar nie noodsaaklik nie. Indien die deelnemer 'n das dra, moet dit nie te styf wees nie – dit moet netjies lyk maar nie pla nie. Vir meisies is knielengte of kuitlengte rokke of rompe gepas, maar mini-rompe of rokke moet vermy word. Broeke is in orde solank dit netjies vertoon. Neklyne moet konserwatief wees en deelnemers moet seker maak dat hulle gemaklik kan buig.

3.1.4 Die leerproses oor die algemeen

Volgens Özlem (2013: 1559) definieer gedragspesialiste leer as 'n permanente gedragsverandering wat deur ondervinding en herhaling ontwikkel. Kognitiewe psigoloë verskil met hierdie sienswyse en glo dat leer nie 'n gedragsverandering is nie, maar dat leer binne verskillende prosesse van die brein voorkom en dat kennis deur 'n verskeidenheid van kognitiewe prosesse moet gaan vir leer om plaas te vind (Özlem 2013: 1559). Özlem (2013: 1559) meld dat leerstrategieë baie aandag in die opvoedkundige wetenskaplike literatuur ontvang en dat die belangrikheid daarvan deur onlangse navorsing bewys word. Hallam et al. (2012: 653, 671) toon dat indien leerders nie leerstrategieë suksesvol in hul eie leerervaring kan implementeer nie, hulle probleme sal ervaar om werk suksesvol te bemeester. Hallam (2001: 65) meld dat om bewus te wees van 'n reeks oefenstrategieë nie genoeg is vir suksesvolle taakvoltooiing nie, maar dat 'n substansiële kennisbasis nodig is. Volgens Hallam kan leerders byvoorbeeld nie hul uitvoering evalueer as hulle nie kennis dra van hoe die uitvoering behoort te

klink nie. Leerders moet ook bewus wees van watter toestande nodig is vir effektiewe leer om plaas te vind. Sulke strategieë sluit optimale konsentrasie, die hantering van afleidings en die versekering dat take betyds voltooi word in (Hallam 2001: 65).

Vir die doel van hierdie studie word leerstrategieë egter nie in diepte bespreek nie, aangesien dit 'n studieveld in sy eie reg is. Dit is wel noodsaaklik om te beskou wat die literatuur uitwys rakende toepaslike oefenmetodes.

3.1.4.1 Onderzoek na toepaslike oefenmetodes

Een van die belangrikste aspekte van die aanleer van 'n instrument is die tyd en moeite wat tussen lesse deur leerders ingesit word om hul vaardighede te ontwikkel (McPherson et al. 2016: 409). Lehmann en Gruber (2006: 461) beskryf oefen as 'n sistematiese aktiwiteit wat voorspelbare fases en aktiwiteite insluit.

Daar betaan 'n noue band tussen doelbewuste oefen en die verwagte uitvoering van die individu (Burwell & Shipton 2013: 344; McPherson & Hallam 2009: 247). Ten einde 'n uitstaande uitvoering te lewer speel die oefenroetine 'n belangrike rol. Broughton (2010: 84), Kolthammer (2009: 109) en Toptas (2016: 371) beklemtoon dat daaglikse en gereelde oefen tot 'n uitstaande uitvoering bydra en dat van vroeg af 'n ingesteldheid van 'n daaglikse oefenroetine by leerders gekweek moet word. McPherson en Hallam (2009: 247) definieer doelbewuste oefening as doelgerigte, gestruktureerde en bemoeienisvolle oefening wat deur motivering, hulpbronne en konsentrasiespan beïnvloed word. Volgens Fogg (2012: 175) behoort effektiewe oefenmetodes te verseker dat geïnspireerde uitvoering binne die student se bereik is. Die hele liggaam moet in koördinasie saamwerk om 'n uitvoering van hoë standaard te kan lewer (De Lisle 2015: 16). Barrett, Ashley, Strait en Kraus (2013: 2) beskryf dit as volg:

To be a musician is to be a consummate multi-tasker. Music performance requires facility in sensory and cognitive domains, combining skills in auditory perception, kinesthetic control, visual perception, pattern recognition, and memory.

Musiekuitvoering verg 'n lang periode van tegniese en artistieke vaardigheidsontwikkeling wat beide motoriese (met die instrument) en kognitiewe

eise (sonder die instrument) stel (Mielke 2017: 1). Mielke verduidelik dat fisiese oefening die bekendste metode vir die verbetering van musiekuitvoering is, maar dat kognitiewe oefening al hoe meer as 'n metode van musiekuitvoeringverbetering aanvaar word. Sommige navorsing toon dat kognitiewe oefening net so effektief as fisiese oefening kan wees (Kent 2006: 430). Kognitiewe oefening word beskryf as 'n lewende beeld van 'n uitvoeringstegniek waar die leerders in hul verbeelding die aktiewe fisiese beweging uitvoer (Mielke 2017: 1). Die voordele van kognitiewe oefening is, volgens Mielke, onder andere, die ontwikkeling van die leerproses en verbetering van memorisering, wat tot effektiewe oefensessies kan bydra. Dit help ook met die bevorderdering van die ontwikkeling van sensoriese bewustheid en fokus tydens uitvoerings. Mielke is van mening dat dit tot meer selfvertroue op die verhoog kan bydra, kan help om negatiewe emosies te beheer en 'n beter verhouding met die gehoor kan skep. Kognitiewe oefening in die vorm van analise kan tot 'n beter begrip vir die musiek en vereenvoudigingsproses tydens fisiese oefening lei (De Villiers 2010a: 162) en stel die leerder gevolglik in staat om potensieel 'n beter uitvoering te kan lewer (Mielke 2017: 2).

Wat die fisiese aspekte van oefenmetodes betref is heelwat navorsing⁴⁰ gedoen en is daar tot die slotsom gekom dat instrumentale oefening van die duidelikheid en inhoud van die onderwyser se opdrag, asook die belangstelling en toewyding van die leerder afhang (Dos Santos & Hentschke 2010). Effektiewe oefenmetodes word grootliks deur doelwitstelling in die musiek-oefenprogram bepaal (Duke et al. 2009: 311; Ericsson et al. 2007: 18, 19; Schneiderman 2008: 18; Toptas 2016: 376).

Leerders moet die belangrikheid van doelwitstelling besef, asook die voordele om verskillende oefenstrategieë toe te pas. Dit moet meer as bloot nuttelose herhaling wees, wat as 'n laevlak denkstrategie beskou kan word (Ericsson et al. 2007: 18, 19; Kolthammer 2009: 108). Die bestuur van doelwitte laat die leerders fokus op wat hulle wil bereik en hoe hulle hul doelwitte wil bereik. Dit sluit

⁴⁰ Onder andere Hallam (2013, 2009, 2001), Jørgensen en Hallam (2009), Kolthammer (2009), Altenmüller (2007), Lehmann, Sloboda en Woody (2007), Schatt (2011).

bewustheid (om bewus te wees en te reageer op persoonlike en ander se sterk punte en swakhede), motivering (in terme van identifisering en herevaluering van doelwitte), asook wilskrag (die persoonlike toewyding en deursettingsvermoë om die doelwitte te bereik) in (McPherson & Williamon 2016: 346).

Azzam (2014: 1) is van mening dat, indien leerders gefokus is op 'n spesifieke doelwit, die kans goed is dat hulle 'n suksesvolle uitvoering sal kan lewer. Azzam (2014: 2) stel dit ook dat, met doelgerigte betrokkenheid, leerders makliker by hul doelwitte behoort uit te kom, omdat die wil om dit te bereik bestaan. Volgens Bandura (2006: 10) is die ideaal dat leerders self doelwitte stel wat hulle sal aanmoedig om toegewyd tot die taak te wees en wat aan hulle 'n sin van vervulling behoort te gee. Sodoende neem leerders self beheer oor die leerproses en kan leer onafhanklik van die onderwyser plaasvind.

Dit is vir die leerder nodig om korttermyn doelwitte te stel wat van hulp is om die langtermyn doelwitte te bereik (Jørgensen & Hallam 2009: 288). Hallam (2012: 653) beskryf effektiewe oefen as oefening wat oor die korttermyn die gewenste resultate toon, maar wat nie die langtermyn doelwitte belemmer nie. Kort- en langtermyn oefen doelwitte help om die leerproses te struktureer om suksesvolle en lonende ervarings te verseker (McPherson et al. 2016: 410).

Kolthammer (2009: 13) is van mening dat jong leerders geneig is om doelloos te oefen, maar, soos hulle meer volwasse raak en ondervinding opdoen in selfregulerende oefenvaardighede deur die leiding van hul onderwysers, ontwikkel hulle die vermoë om te beplan, te monitor en op hul spel te konsentreer. Dit is by hierdie punt dat effektiewe oefen begin plaasvind. Vir leerders om hul doelwitte te bereik moet hulle streef om selfregulerende oefenmetodes te gebruik sodat hulle 'n strategiese benadering tot hul oefenprogram en navorsing kan vorm met die nodige wilskrag om probleemareas te oorkom (Ritchie & Williamon 2013: 115).

Ritchie en Williamon (2013: 115), asook Burwell en Shipton (2013: 342) vind dat deur selfregulerende oefenmetodes te volg, interaksie tussen selfvertroue en positiewe gedragspatrone gevorm word. Volgens McPherson et al. (2016: 411)

moet leerders daarna streef om selfregulerend te wees sodat hulle hul oefenprogram kan beplan, monitor en beheer. Hulle beskryf selfregulerende oefening as volg:

- Dryfveer⁴¹: Om eie persoonlike doelwitte te vorm wat die leerder 'n doel en vertrouwe gee in hul optreevermoë.
- Metode: Die strategieë wat leerders aangeleer word om nuwe repertorium aan te leer en die vermoë om só te oefen dat hul ontwikkeling gestimuleer word.
- Tyd: Leerders moet nog dikwels deur, byvoorbeeld, hul ouers herinner word om te oefen. Die ideaal is dat leerders later self verantwoordelikheid sal neem om hul oefentyd te beplan en te bestuur.
- Gedrag: Uitvoerings word aanvanklik aan sosiale aanvaarbaarheid gemeet voordat leerders die vermoë ontwikkel om hul eie vordering te evalueer.
- Fisiese omgewing: Die fisiese omgewing waarin die leerder oefen word gewoonlik deur die ouers bepaal (byvoorbeeld kamer of sitkamer) totdat die leerder self 'n gemaklike oefenomgewing kan skep.
- Sosiaal: Die oefenomgewing word deur ouers, onderwysers en tydgenote, wat emosionele en psigiologiese ondersteuning verskaf, ondersteun.

Een van die belangrikste doelwitte van oefening is om 'n interne geheue te ontwikkel wat nodig is om 'n musiekopdrag te begryp en uit te voer (McPherson et al. 2016: 409). Dit sluit verskillende faktore soos bladlees, gehoor, fisiese vermoëns, en vaardighede in wat gekoppel word aan 'n sin vir musikale tydsaanwending om 'n mate van korrektheid te verkry, asook addisionele kennis van musikale vorm en styl. Nog 'n belangrike doelwit van die oefenproses, volgens McPherson et al. (2016: 409), is om genoegsame kennis en ervaring moontlik op te bou om uiteindelik die betrokke partituur tegnies so vloeiend as moontlik en met musikale insig en uitdrukking voor te dra. Dos Santos en Hentschke (2010: 273) neem dit 'n stap verder deur te meld dat dit die individuele ontwikkeling van tegniese en ander vaardighede, die gekultiveerde waardering

⁴¹Eie vertaling. Die oorspronklike Engelse teks gebruik die term "motive" (McPherson et al. 2016: 411).

van musikale tradisies en stilistiese gebruike, asook die vermoë om kreatief binne 'n gegewe raamwerk te interpreteer, behels.

Vir hierdie ontwikkeling en selfregulasie om plaas te vind is die ontwikkeling van metakognitiewe vaardighede in leerders noodsaaklik (Hallam et al. 2012: 653; Zhukov 2009: 3). Medina, Castleberry en Persky (2017: 9) en Hallam (2001: 65) beskou metakognisie as leerders se vermoë om hul leerproses te bestuur, te beplan en te evalueer, en beskryf dit ook as taakassessering. Effektiewe assessering en probleemoplossing is noodsaaklik om doelwitte tydens oefensessies te bereik (Jørgensen & Hallam 2009: 265; Medina et al. 2017: 9) en sluit bewustheid van persoonlike sterk en swak punte, die vermoë om gepaste strategieë vir spesifieke take toe te pas, die beplanning en waarneming van vordering na 'n spesifieke doelwit, die ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede, asook die evaluering van die uitvoering in (Hallam 2001: 65). Onderwysers kan leerders ondersteun in die ontwikkeling van die metakognitiewe proses deur, onder andere, sekere passasies te demonstreer, bespreking van die proses en beskikbare strategieë aan te moedig, asook om uitvoeringsgeleenthede vir leerders te skep (Hallam 2001: 65; Medina et al. 2017: 9).

Zhukov (2009: 3, 4) som die beskrywings wat deur verskillende navorsers gebruik is om oefenmetodes te bespreek as volg op:

- Doelbewuste oefening fokus op die bereiking van spesifieke doelwitte.
- Formele oefening demonstreer doelbewuste insette.
- Informele oefening moedig die genot van musiekmaak aan.
- Gestruktureerde oefening sluit gedetailleerde domeine en sekwense van oefening in, en is meer doeltreffend as ongestruktureerde oefening.
- Ongestruktureerde oefening verskaf die vryheid om sonder enige plan of doelwitte te oefen.

Verskeie outeurs het oor die afgelope dekades probeer om die ideale oefenmetodes te dokumenteer. Voorbeelde van sommige uitgangspunte aangaande effektiewe oefenmetodes is as volg:

- Aparte hande is dikwels in vroeëre jare genoem as 'n effektiewe oefenmetode, maar Wallick (2013: 121) vind dat dit nie 'n algemene oefenmetode by uitvoerende pianiste is nie. Wanneer dit wel gebruik is was dit, volgens Wallick, om sekere memoriseringsaspekte of tegniese probleme uit te sorteer. Duke et al. (2009: 318) en Odendaal (2013: 109) is weer van mening dat aparte hande as 'n gewilde oefenmetode beskou word.
- Ritmiese oefening is 'n tegniek wat aangewend word by tegniese afdelings waar, soos Wallick (2013: 121) dit stel, geoefen word om soveel moontlik gewig bo-op elke noot teen 'n vinnige tempo te verplaas.
- Metronoomoefening is nie musikaal bevredigend nie, maar kan aangewend word om byvoorbeeld die tempo van 'n stuk musiek te kontroleer of om die tempo van spesifieke tegniese afdelings geleidelik te versnel (Wallick 2013: 121, 122). Volgens Hallam (2013: 286), Hallam et al. (2012: 659) en Zhukov (2009: 93) bevorder metronoomoefening leerders se tegniese en ritmiese ontwikkeling. Odendaal (2013: 93) waarsku egter dat, ten spyte van die goeie aspekte van metronoomoefening, dit wel nie altyd effektief by ouditiewe leerders sal wees nie, aangesien die klank van die metronoom sulke leerders se aandag van die taak kan aflei.
- Om stadig te oefen is volgens Glennon (2014: 1), Wallick (2013: 122), Hallam et al. (2012: 659), Fogg (2012: 174), Zhukov (2009: 6) en Duke et al. (2009: 38) die mees populêre oefenmetode, maar volgens Wallick ook die mees kontroversiële. Wallick (2013: 122) is van mening dat stadige oefening produktief óf onproduktief kan wees, afhangend van die situasie. Volgens De Lisle (2015: 13) en Wallick (2013: 122) is om stadig te oefen waardevol met die aanleer van die korrekte noteteks en om die binneharmonieë tussen note waar te neem. De Lisle (2015: 13) en Broughton (2010: 29) beveel oefen teen 'n stadige tempo aan vir die ontwikkeling van pianistiese vaardighede en beweer dat hoe stadiger die leerders oefen, hoe vinniger sal hulle uiteindelik die musiek kan speel. De Lisle (2015: 13) voeg by dat om stadig te oefen duidelike idees van frasering, dinamiek en musikaliteit toelaat, terwyl aanhoudende vinnige oefening 'n risiko vir beserings daarstel. Fogg (2012: 174) is van mening

dat dissipline ten opsigte van ritme en tempo noodsaaklik is. Soos die komponis en pianis Franz Liszt dit stel:

When you think you are practicing very slowly... slow down some more. You spoil everything if you want to cut corners. Nature itself works quietly. Do likewise. Take it easy. If conducted wisely, your efforts will be crowned with success. If you hurry, they will be wasted and you will fail (Liszt in Gerig 2007: 184).

- Die deurspeel van stukke of gedeeltes van die stuk is ook soms nodig en word in verskillende stadiums van die oefenproses gedoen (Wallick 2013: 122). Zhukov (2009: 7) beveel die herhaling van 'n moeilike gedeelte totdat dit bemeester is aan, maar volgens Fogg (2012: 174) moet spesifieke doelwitte vir elke oefensessie gestel word en behoort doellose herhaling vermy te word.
- Die identifisering van moeilike areas en analise van bladmusiek, ook wat die struktuur en akkoordprogressies betref, is noodsaaklik (Fogg 2012: 174). Begrip van die vorm en harmonieë in die stuk sal, volgens Fogg, met memorisering en interpretasie help. Burwell en Shipton (2013: 341) voeg by dat, indien die leerder die inhoud en doel van die stuk verstaan, hulle meer gemotiveerd sal wees om dit te oefen.
- Moeilike ritmiese passasies moet geïdentifiseer en eers deur die leerder geklap word (Zhukov 2009: 6, 7).
- Fragmentasie, naamlik die opbreek van frases in kleiner gedeeltes waar probleme voorkom, word deur Fogg (2012: 174), Duke et al. (2009: 318), en Hallam et al. (2012: 659) ondersteun. Broughton (2010: 30), Hallam et al. (2012: 659) en Clark (2012: 11) beveel aan dat 'n nuwe werk eers een keer deurgespeel word, waarna die moeiliker dele geïdentifiseer word en probleemareas doelgerig geoefen word om dit te verbeter. Die mees gesofistikeerde oefenproses vind plaas wanneer 'n leerder 'n werk kan deurspeel en dan die moeilike passasies kan identifiseer en isoleer vir gekonsentreerde aandag (McPherson et al. 2016: 410).
- Die omruil van die regter- en linkerhandgedeeltes vir beginnerpianiste word deur Wallick (2013: 122) aanbeveel. Navorsing stel ook voor dat meer aandag aan die linkerhand tydens oefening gegee moet word, aangesien dit gewoonlik die swakker hand is (Zhukov 2009: 7).

- Die beluistering van opnames van die stuk sonder om na te boots, maar met aandag aan die verskillende interpretasies daarvan, word deur Fogg (2012: 174) aangemoedig. Hallam et al. (2012: 359) ondersteun hierdie metode en beveel nadenke oor die interpretasie ná beluistering aan. Hallam (2013: 286) voeg by dat leerders ook na opnames van hul eie oefensessies moet luister om hul spel te kan evalueer. Ang (2013: 115, 116) stel video-opnames van die uitvoering voor om onnodige gewoontes soos opgetrekte skouers, vasbyt van die lip, oormatige swaai-bewegings, swak handposisies, slegte postuur en styfheid in die arms te identifiseer en te korrigeer.

Oorweging van drie aspekte van toonkwaliteit word aanbeveel, naamlik hoe die stuk moet klink, hoe die huidige spel van die verwagte klank verskil, en wat verander kan word om die verwagte klank te produseer (Fogg 2012: 174):

- Met die vasstelling van vingersettings moet dit teen 'n vinnige tempo getoets word om seker te maak dat dit suksesvol uitgevoer kan word (Fogg 2012: 174).
- Memorisering⁴² met die aanleer van repertorium behoort, volgens Fogg, deel van die leerproses te wees. Wanneer die stuk gememoriseer is moet dit steeds met die bladmusiek geoefen word om te verseker dat geen instruksies oorgesien is nie.
- Lang oefensessies sonder ruspouses moet vermy word en maksimale konsentrasie tydens oefensessies is noodsaaklik om onnodige spanning en stremming te vermy (Fogg 2012: 174). Cheah (2012: 105) ondersteun hierdie standpunt en meld ook dat leerders nie moeg moet wees wanneer hulle oefen nie.

Volgens Wallick (2013: 124) is daar net een tipe oefenmetode wat deurgaans as oneffektief beskryf is, en dit is die deurgaanse “*forte*”-oefenmetode, waar alles teen 'n harde volume en sonder musikale verbuigings geoefen word. Onmusikale spel en die verkeerde gebruik van spiere kan hierdeur aangemoedig word en tot oneffektiewe en destruktiewe oefening bydra.

⁴² Memorisering word meer volledig by 3.3.1.4.2 bespreek.

Altenmuller (2007: 5) toon in sy navorsing dat leerders verkieslik op 'n vroeë ouderdom met onderrig in 'n spelerige atmosfeer moet begin, en dat die graad van kompleksiteit geleidelik moet toeneem. Zhukov (2009: 3, 9) en Wallick (2013: 120) bevestig dat suksesvolle uitvoerders meestal op 'n vroeë ouderdom met die aanleer van die instrument begin en vir minstens tien jaar 'n doelbewuste oefenprogram moet volhou. Wallick (2013: 124) vind dat pianiste soos Evgeny Kissin, Lang Lang, Yundi Li, Arcadi Volodos en Yuja Wang streng oefenroetines tydens hul kinderjare gevolg het, en Lang Lang noem, byvoorbeeld, dat hy van vyfjarige ouderdom af vier tot vyf ure per dag, sewe dae per week geoefen het. Wallick (2013: 120) stel dit ook dat tegniese beheer by leerders wat op vroeë ouderdom begin en gedissiplineerd oefen hulle 'n voorsprong bo ander gee. Leerders moet beseft dat kort tydperke, soos 15-minute-periodes, waardevol vir doelgerigte oefensessies is (Burwell & Shipton 2013: 341). Zhukov (2009: 9) is van mening dat 'n sekere aantal ure se oefening nodig is om op professionele vlak voor te dra, en dat beide formele en informele oefening nodig is om verskillende vaardighede te ontwikkel. Oefentyd behoort, volgens haar, stelselmatig toe te neem soos die leerder ouer word tot 'n gemiddeld van vier ure per dag oor tien jaar. Hallam (2011: 285) is van opinie dat die lengte van oefensessies 'n sterk aanduiding van die vlak van uitnemendheid vorm.

In teenstelling met voorafgaande gaan Ranelli, Smith en Straker (2015: 393), Ritchie en Williamon (2013: 115), asook Duke et al. (2009: 311) van die standpunt uit dat die lengte van die oefensessie irrelevant is weens leerders se verskillende werkstempo's en individuele eienskappe. Duke et al. (2009: 318) vind in hul navorsing dat ervare pianiste meestal ongeveer dieselfde tyd neem om passasies aan te leer as onervare pianiste, maar dat ervare pianiste vinniger vorder weens die oefenmetodes wat hulle volg. Hierdie metodes het hoofsaaklik te doen met die wyse van fouthantering en sluit die volgende in:

- Die identifisering, oefen en korrigerende van die presiese plek waar die fout voorkom.
- Individuele oefeninge teen verskillende, sistematies-beplande tempo-keuses.

- Die herhaling van geïdentifiseerde passasies totdat foute uitgeskakel is en die passasie by herhaling foutloos gespeel kan word.

Die vermoë om foute te identifiseer en te korrigeer is van uiterste belang (Broughton 2010: 31; Carmichael 2014: 31) en leerders moet daarvan bewus wees dat almal foute maak. Hallam (2012: 670) en Duke et al. (2009: 319) kom tot die slotsom dat die benadering tot foutregering (hoe vinnig en effektief die foute hanteer word) bepalend tot die effektiwiteit van die oefenproses is. Oare (2012: 68) se navorsing aangaande oefenmetodes steun die identifisering van foute as 'n noodsaaklike vaardigheid en voeg die studente se vermoë om hulself te assesser by. Daarby moet hulle ook kan identifiseer wat nodig is om hul doelwitte te bereik.

Eksterne faktore mag die oefenproses onderbreek, maar daaglikse oefening met gepaste werksbeginsels is, volgens Toptas (2016: 376), 'n vereiste vir sukses. Hallam et al. (2009: 288) stel dit duidelik dat hierdie proses nie altyd genotvol is nie, maar met ouerondersteuning⁴³ en aanmoediging van, onder andere, die musiekonderwysers (Jørgensen & Hallam 2009: 271) kan doelwitte steeds bereik word. Dit kan ook help om 'n oefendagboek te hou rakende oefenmetodes en -doelwitte (McPherson et al. 2016: 408).

Leerders wat hul oefensessies beplan deur eers aandag aan, byvoorbeeld, die stukke wat hul swakker ken te gee, voordat hulle die stukke wat reeds bemeester is oefen, is meer suksesvol. Sulke leerders benader probleme wat hulle teëkom strategies om hul spelvlak te verbeter, wat tot vordering lei (McPherson et al. 2016: 412). Hallam (2001: 65) meld ook dat bewustheid van 'n reeks oefenstrategieë nie genoeg is vir suksesvolle taakvoltooiing nie, maar dat 'n substansiële kennisbasis nodig is. Leerders kan byvoorbeeld nie hul uitvoerings evalueer as hulle nie 'n verwysingsraamwerk het van hoe die uitvoering behoort te klink nie.

⁴³ Die rol van ouerondersteuning word meer volledig by 3.3.3.6 – 3.3.3.9 bespreek.

Wat algemene oefenmetodes betref is Broughton (2010: 29) van mening dat nootvaslegging vóór interpretasie plaasvind. Dit blyk dat 'n algemene persepsie bestaan dat note en ritmes meer belangrik as die bemeestering van uitdrukking is, maar volgens Kolthammer (2009: 107, 108) is groter blootstelling tot uitdrukkingsvolle elemente⁴⁴ van musiekmaak nodig en behoort notasie en ritme nie die enigste elemente te wees wat tydens oefensessies aandag geniet nie. De Lisle (2015: 8) ondersteun Kolthammer se standpunt en stel dit ook dat briljante pianistiese vaardigheid meer as tegniek behels deurdat dit die volledige kuns van uitvoering insluit. Ang (2013: 115, 116) en Cheah (2012: 105) wys op die noodsaaklikheid van leerders om daarop ingestel te wees om voortdurend krities na hulself te luister en te evalueer. Hierdie kritiese luister behoort volgens Ang korrektheid van notasie, tegniese fasiliteit en kommunikasie deur musiek in te sluit.

Ten einde hierdie kritiese luistervermoë te ontwikkel is dit nodig dat leerders begrip vir hul eie vermoëns moet hê, en moet hulle musiek in 'n sosiale konteks kan ervaar (Wiggins 2016: 103). Leerders moet in hul eie vermoëns glo, asook in hul vermoë om hulself te verbind, te inisieer en doelbewus hul lewensomstandighede te kan beheer (Wiggins 2016: 103; Bandura 2006: 3, 4). Dit is belangrik dat leerders verstaan wat hulle doen en hoekom hulle dit doen (Carmichael 2014: 33). Volgens Carmichael sal leerders se gehalte van uitvoerings deur hul verwysingsraamwerk bepaal word. Daarmee saam is dit ook belangrik dat leerders fisiologies groei en ontwikkel sodat hulle ook herhaalde mislukkings in hul oefenprogram sal kan hanteer (Ericsson et al. 2007: 23). Die kwaliteit van leerders se uitvoering kan gekoppel word aan die kwaliteit van hul denke tydens hul instrumentale oefenproses of spel (McPherson et al. 2016: 408).

Effektiewe oefenmetodes kan tot die bemeestering van motor-musikale vaardighede lei en die uiterste doel van selfbevrediging, asook die bemeestering van artistieke uitvoering (De Villiers 2010a: 167). Ten einde 'n artistieke uitvoering te lewer word memorisering van werke dikwels, veral vir pianiste, aanbeveel.

⁴⁴ Uitdrukkingsvolle elemente sluit byvoorbeeld dinamiek, artikulasie en frasering in.

Daarom is dit noodsaaklik om die verskillende aspekte van memorisering te bespreek.

3.1.4.2 Memorisering

Die tradisie van memorisering het by Franz Liszt en Clara Schumann in die negentiende eeu ontstaan (Chen 2016: 113). Gememoriseerde solospel word deesdae as standaardpraktyk beskou en daarom is dit belangrik dat leerders van die begin af leer om effektief te memoriseer (Chen 2016: 116). Dit is belangrik om te verstaan dat memorisering deel van die uitvoeringskuns vorm en dat dit aangewend kan word om groter uitdrukking in die uitvoering van musiek te bewerkstellig (Chen 2016: 115). By musiekkompetisies word meestal van pianiste verwag om gememoriseerd te speel (Chen 2016: 113), en een van die faktore wat begaafde musiekleerders laat uitstaan, is die buitengewone vermoë om vinnig te kan memoriseer (McPherson & Williamon 2016: 343).

Vir leerders om te memoriseer is dit nodig dat hulle weet wat die rede daarvoor is. Volgens Chen (2016: 112) kan dit vir groter vryheid in spel of beter musikale uitdrukking wees. Broughton (2010: 42) stel dit egter dat die doel van memorisering meer aandag aan toonklank en uitdrukking behoort te wees.

Chang (2014: 24) is van mening dat die onderwyser van die begin af moet besluit of die leerder meer van geheue of van die blad af gaan speel tydens die uitvoering, aangesien die onderrigstyle verskil. Die Suzuki-metode stel byvoorbeeld memorisering eerste, wat volgens Chang sin maak, aangesien die leerder die musiek hoor en aspekte soos toonkleur ontwikkel. Chang (2016: 158, 159) stel voor dat die leerder eers deur memorisering leer en dat die notasie later kan ontwikkel; daarom moet die werk gememoriseer word voor die note vasgelê is. Die werk moet volgens Chang (2016: 18) eers met aparte en dan met saamhande geoefen word, asook in segmente opgedeel word. Sodoende word intellektuele memorisering verseker. Broughton (2010: 42) is weer van mening dat memorisering tydens die aanleer van notasie moet plaasvind.

Volgens Chen (2016: 114) bestaan daar vier soorte memorisering, naamlik kinestetiese, visuele, ouditiewe en analitiese memorisering. Daar is nie een

superieure metode van memorisering nie en elke metode het voor- en nadele. Leerders moet hul eie metode van memorisering vind wat vir hulle persoonlik werk. 'n Kombinasie van metodes is 'n veilige opsie.

Chen (2016: 114, 115) beskryf kinestetiese memorisering as spiergeheue⁴⁵, ook vingergeheue genoem. Hierdie tipe memorisering maak op die gevoel van die klawers staat of hoe die vingers oor die klawers beweeg en is die minder gunstige tipe van memorisering, aangesien dit nie noodwendig betroubaar is nie.

Visuele of fotografiese memorisering verwys na die notasie as 'n visuele norm, of die beeld van die klawers (Chen 2016: 114, 115). Dit is egter nie 'n primêre tipe memorisering nie, aangesien stukke meestal te lank is om op hierdie wyse te memoriseer. Wanneer visuele memorisering met ouditiewe memorisering gekombineer word kan dit tot 'n veiliger tipe memorisering lei.

Ouditiewe geheue maak op klankbeelde staat en is belangrik om die emosie in die uitvoering na vore te bring (Chen 2016: 114). Die outomatiese memorisering van musiek deur baie herhaling lei tot passiewe herhaling met min begrip. Hierdie tipe memorisering is volgens Chen gevaarlik en kan tot geheueglipse lei.

Analitiese of strukturele memorisering beteken dat die musiek geanaliseer word en die struktuur daarvan as leiding in die oefenprogram gebruik word. Memorisering wat gebaseer is op 'n bewustheid van musikale patrone en struktuur verseker 'n veilige uitvoering en behoort tot die effektiewe bemeestering van musiek te lei (Chen 2016: 114). Hallam et al. (2012: 671) is van mening dat 'n analitiese benadering die veiligste memoriseringsmetode is. Ervare pianiste maak die meeste op hul ouditiewe geheue staat, tesame met visuele en analitiese geheue, wat hulle toelaat om strukturele elemente te implementeer (Cheah 2012: 108).

Lisboa, Chaffin en Demos (2015: 637) is van mening dat musikale begrip noodsaaklik vir effektiewe memorisering is. Chen (2016: 115) steun hierdie

⁴⁵ Deur Chang (2016: 115) as "muscular memory" beskryf.

standpunt en verduidelik dat memorisering as 'n intellektuele proses gesien moet word waar musikale patrone herken, en kleiner dele deur herhaling gememoriseer moet word. Kennis van musiekteorie, musiekgeskiedenis, harmonie en formele analisering kan tot hierdie intellektuele proses bydra. Chen (2016: 115) voeg by dat onderwysers meer tyd behoort in te ruim om gepaste memoriseringstegnieke vir studente aan te leer. Korter en makliker stukke behoort aanvanklik gebruik te word, en onderwysers moet sistematies en bewustelik werk om leerders te lei hoe om te memoriseer deur uit te wys op watter deel van die werk gefokus moet word, en behulpsaam te wees met strukturele ontleding (Toptas 2016: 373).

3.1.4.3 Tegniese ontwikkeling van 'n klavierleerder⁴⁶

Tydens die leerproses is dit noodsaaklik dat tegniese ontwikkeling die nodige aandag geniet. Hosaka (2009: 1) stel dit dat die klavierleerder en -onderwyser daaglik gekonfronteer word met tegniese aspekte in hul soeke na uitnemendheid in spel, met ekspressie van musiek as einddoel (McPherson et al 2016: 409). Instrumentale tegniek verwys na “instrumental control and the ability to draw the most from the instrument: tone colour, articulation, pedaling” (Trinity Guildhall 2012: 6). Frantz (2017: 1) is van mening dat hoe beter 'n persoon se tegniese vermoë is, hoe beter sal hy homself musikaal kan uitdruk.

Piano technique is the ability to get the right sound at the right time out of the piano. It is the ability to realize music, how we interact with our instrument. It is the ability to say what we want to say, to speak through music. Like our instruments themselves, technique is but a means to an end: music (Frantz 2017: 1).

Musiekbeoefening, volgens Gabor (2013: 207), stimuleer tegniese ontwikkeling sodat artistieke uitvoering kan plaasvind. Hosaka (2009: 1) verduidelik dat pedagogiese metodes⁴⁷ teruggaan na die jare van die klawesimbel en klavichord toe vingertegniek (vingerskool) gebruik is, wat vandag nog geïmplementeer word. Met die ontwikkeling van die klavier het die pianis se hele liggaam betrokke geraak in tegniese spel, wat gelei het tot groter bewustheid van armgewig en

⁴⁶ Die doel van hierdie navorsing is nie om in diepte die komplekse handeling van tegniekontwikkeling te bespreek nie, maar slegs in hoofsaak na belangrike aspekte te kyk.

⁴⁷ Metodes van tegniek is omvattend en vir die doel van hierdie navorsing word die verskillende skole van tegniek slegs genoem en nie in diepte bespreek nie.

toonproduksie (anatomies-psigologiese skool). Vandag is uitvoerders meer bewus van die gebruik van die liggaam en intellek (die psigo-tegniese skool), asook die beserings wat uit die verkeerde of oormatige gebruik van die liggaam kan volg (Hosaka 2009: 2).

Tegniese ontwikkeling behoort nie in isolasie beskou te word nie en elke tegniese beweging behoort met musikale denke gepaard te gaan (De Villiers 2010b: 25; Frantz 2017: 1). De Villiers is van mening dat daar geen skeiding tussen tegniese en musikale ontwikkeling behoort te wees nie, en dat tegniek voortdurend op die musikale inhoud van toepassing gemaak behoort te word. Die ontwikkeling van luistervaardighede word hierby ingesluit om te verseker dat al die musikale konsepte 'n geïnspireerde voordrag verseker (De Villiers 2010b: 49).

Gabor (2013: 207) en Ericsson et al. (2007: 28) vind dat basiese tegniek makliker op 'n jong ouderdom vasgelê word, voordat slegte postuurgewoontes gevorm is. Gabor (2013: 207) lê ook klem hierop as hy daarop wys dat liggaamlike groei en die musikale ontwikkeling in 'n leerder se kinderjare oorvleuel. Ten einde 'n goeie klaviertegniek te ontwikkel is kognitiewe, psigomotoriese en sosiale⁴⁸ funksies nodig (De Villiers 2010b: 34-36). Agay (2012: 14) ondersteun die kognitiewe funksies en fisiese insette (wat deel van psigomotoriese funksie vorm) as deel van tegniekontwikkeling.

3.1.4.3.1 Kognitiewe funksies

'n Kognitiewe proses is teenwoordig wat deurentyd elke spierbeweging inisieer en lei (Agay 2012: 16). Hieruit lei Agay af dat die brein die tegniese vaardighede beheer en nie die vingers nie. 'n Bewustheid van die kognitiewe proses kan gevolglik tot 'n verbetering van tegniek lei.

De Villiers (2010b: 26) vind in haar navorsing dat tegniese probleme eerder intellektueel opgelos kan word as deur die eindelose herhaling van 'n geselekteerde deel. Agay (2012: 14) stel dit dat die enigste manier om klaviertegniek te ontwikkel deur gereelde oefening is en dat dit tyd, harde werk,

⁴⁸ Die sosiale funksies word by 3.2 onder geestelike aspekte bespreek.

konsentrasie en dissipline vereis. Oefensessies kan stimulerend en suksesvol wees en 'n gevoel van vervulling en bevrediging kan verkry word nadat probleme opgelos en passasies bemeester is.

3.1.4.3.2 Psigomotoriese funksies

Psigomotoriese funksies sluit fisiese en fisiologiese aspekte, asook verskillende metodes van tegniekontwikkeling in (De Villiers 2010b: 35). Fisiese aspekte is, volgens De Villiers die beweging van hefbome, alle pianistiese bewegings, die ontwikkeling van luistervaardighede en bemeestering van basiese tegniese vaardighede.

Volgens McPherson en Williamon (2016: 345) is die postuur en handposisie van 'n pianis belangrike tegniese vereistes. Dit behels om in die middel voor die klavier, met die korrekte hoogte en regop of effens vooroor te sit, die bo-arms ontspanne en die hand in lyn met die klawerbord. Agay (2012: 13) verduidelik dat wanneer die arm gelig word, die elmboog weg van die liggaam moet beweeg, sonder om die skouers op te trek. De Lisle (2015: 10) voeg by dat die arms vrylik moet kan beweeg uit die skouers en elmboë, en dat spanning in die gewrigte oor die algemeen vermy moet word.

Vingeraanslag bepaal hoofsaaklik die klank wat geproduseer word. Oor die algemeen bring harde vingerpunte 'n briljanter klank voor, terwyl platter vingers byvoorbeeld gebruik kan word vir *cantabile*-effek (Agay 2012: 14). De Lisle (2015: 10) voeg by dat dit belangrik is om van die eerste les af die vingerlitte te versterk en aandag aan die ontwikkeling van die vyfde vinger te gee, omdat dit so dikwels die hand moet balanseer. Oormatige inkruel van vingers moet vermy word aangesien dit tot spanning en selfs krampe kan lei (De Lisle 2015: 12). De Lisle beveel ook aan dat die oormatige afdruk van klawers vermy moet word en ontspanning ná die klavier afgedruk is, dadelik moet plaasvind. Volgens De Lisle (2015: 10, 11) moet baie aandag aan die opbyg van individuele vingers gegee word om dit te versterk. Sy waarsku egter dat oormatige oefening van individuele vingers tot spierspanning en beserings kan lei, en meld dat dit beter is om die vingers in samewerking met ander bewegings te gebruik en te koördineer. Gewrigplasing is belangrik en De Lisle (2015: 11) waarsku teen 'n gewrig wat

gedraai is na die duim of vyfde vinger toe. Vryheid van beweging is noodsaaklik en 'n gespanne handposisie moet vermy word om spanning in die handspiere te voorkom. Ten einde die kognitiewe en psigomotoriese funksies te ontwikkel is dit nodig om te kyk na verskillende metodes van tegniek-ontwikkeling.

3.1.4.3.3 Metodes van tegniekontwikkeling

Navorsing uit die literatuur toon dat verskillende metodes vir tegniek-ontwikkeling gebruik word en dat verskillende onderwysers verskillende metodes verkies. Die belangrikste metodes van tegniekontwikkeling is toonlere en arpeggio's (Broughton 2010: 33; Chang 2016: 68; 2014: 25, 26), studies (Fink 1992: 13), verskillende soorte tegniekboeke (Dohnányi 1929: 3) en selfontwerpte oefeninge (Newman 1984: 89, 90).

Elke metode het sy eie voor- en nadele, en volgens De Villiers (2010b: 49) en Hosaka (2009: 1) is die ideaal om 'n kombinasie van die verskillende tegniese ontwikkelingsmetodes te gebruik wat die heelbreinbenadering ondersteun, deurdat verskillende areas van die brein sodoende betrek word. De Villiers (2010b:49) het deur navorsing tot die slotsom gekom dat selfontwerpte oefeninge die beste opsie blyk te wees weens die feit dat dit die intellek betrek en die leerder self 'n oplossing vir elke probleem moet vind. Die effektiewe funksionering en betrokkenheid van die brein is daarom noodsaaklik om die beste oplossings, en korrekte uitvoering en vaslegging van 'n spesifieke tegniek te bewerkstellig.

Die ontwikkeling van tegniek is 'n bewustelike proses en kennis van die werking, vermoëns en moontlikhede van die liggaam is noodsaaklik vir tegniese ontwikkeling om plaas te vind (De Villiers 2010b: 49). De Lisle (2015: 14) beveel 'n gekoördineerde tegniek aan waar 'n balans tussen groot en klein motoriese beweging plaasvind om onnodige spanning te vermy.

De Villiers (2010b: 26) kom in haar navorsing tot die gevolgtrekking dat daar verskillende benaderings tot klaviertegniek bestaan en nie net een universele metode nie. Tegniek staan in diens van die interpretasie van musiek, en tegniese ontwikkeling is noodsaaklik om aspekte soos spierwerking, hefboomwerking, asook innerlike aspekte soos begrip, konsentrasie en ontspanning te ontwikkel.

3.2 GEESTELIKE ASPEKTE VAN KLAVIERSPEL

De Villiers (2010a: 161) is van mening dat spanningsvlakke en emosionele welstand van 'n leerder die onderrigsituasie kan beïnvloed. Eienskappe soos temperament en persoonlikheid speel ook 'n groot rol in die individu se optrede en kan musici se gedragspatrone verduidelik in situasies waar hulle teleurstelling ervaar of gefrustreerd raak tydens die leerproses (McPherson & Williamon 2016: 346). In hierdie afdeling gaan daar gekyk word na verhoogvrees en moontlike oorsake daarvan, hoe om oormatige spanning tydens klavieruitvoerings te vermy, die bestuur van fisiologiese opwekking, die opbou van positiewe emosies voor optredes, uitvoeringssimulasie, self-identifisering en -evaluering, emosionele welstand en groei, asook motivering. Hierdie aspekte kan die leerder se optrede beïnvloed en kan ook 'n rol in die ontwikkeling van die kompetisieleerder speel.

3.2.1 Verhoogvrees

Spanning is 'n natuurlike emosie by die mens, net soos, byvoorbeeld, vrees, geluk en hartseer (Chang 2014: 12). Chang verduidelik dat dit gevorm word deur die kognitiewe persepsie van 'n situasie waarin optrede kritiek is. Spanning sentreer al ons energie om 'n sekere taak uit te voer en is daarom 'n oorlewingsmeganisme⁴⁹. Dit is noodsaaklik om 'n mate van spanning voor 'n uitvoering te ervaar, maar om dit te beheer sodat die uitvoering nie nadelig beïnvloed word nie (Chang 2016: 112). Chang (2016: 112) noem dat spanning in 'n matige vorm mense oor die algemeen kan help om 'n kritieke taak beter uit te voer teenoor wanneer hulle totaal ontspanne is.

In uiterste toestand kan hierdie emosie egter buite beheer raak en die uitvoering belemmer wat dan as verhoogvrees beskryf word. Dit is gevolglik belangrik om die konsep te verstaan in 'n poging om dit te beheer. Gegewe die feit dat die meeste mense wat 'n instrument leer bespeel reeds begin optree tydens hul kinderjare, is dit noodsaaklik om so vroeg as moontlik kennis oor die hantering van verhoogvrees op te doen (Osborne 2016: 422). Volgens Boucher (2008: 84)

⁴⁹ Die fisiologiese werking van spanning wat tot die oorlewingsmeganisme lei word nie in hierdie navorsing bespreek nie, aangesien dit 'n bespreking in eie reg is. Hierdie is slegs 'n bewusmaking van spanning met betrekking tot verhoogvrees.

toon jong leerders van driejarige ouderdom af tekens van verhoogvrees en volgens Osborne (2016: 425) bereik verhoogvrees teen 15-jarige ouderdom 'n klimaks.

Wheatley-Brown et al. (2014: 12, 14) en Schneiderman (2008: 6) beskryf verhoogvrees as simptome wat die natuurlike uitdrukking van emosies inhibeer en die veilige funksionering van spiere en uitvoering verhinder. Indien jong leerders met negatiewe emosies tydens uitvoerings oorval word weens hul onvermoë om dit te beheer, mag dit tot die staking van uitvoerings lei, selfs al het hulle nie ernstige uitvoeringsprobleme ondervind nie (Osborne 2016: 422). Schneiderman (2008: 6) meld ook dat 'n vrees vir foutering tot groter vrees aanleiding kan gee en leerders só nadelig beïnvloed dat hulle publieke optredes totaal vermy.

Verhoogvrees is die mees insiggewende fisiologiese faktor wat die sukses van 'n uitvoerende musikus van enige ouderdom beïnvloed en dit kan 'n bepalende rol in fisiologiese welgesteldheid en optimale uitvoeringsvaardighede by die jong uitvoerder speel (Osborne 2016: 422; Kenny 2011: 171-174). Allen (2011: 76) beskryf verhoogvrees as volg:

... a performer's state of being uneasy, apprehensive, or worried about what may happen in a musical performance and the physical or physiological consequences of that anxiety.

Wanneer verhoogvrees voorkom, word die aandag intern gerig en word dit self-evaluerend, gefokus op somatiese sensasies en negatiewe selfbepalings met betrekking tot tekortkominge of gebrek aan uitvoeringsvaardighede (Osborne 2016: 429). Ranelli et al. (2015: 391, 392) is van mening dat verhoogvrees die gevolg van onnodige en ongewensde vrees is met simptome wat as kognitief (negatiewe denke), gedragsverwant (vermyding van optrede) en fisiologies (byvoorbeeld droë mond, bewende hande, vinnige hartkloppings) gekategoriseer kan word. Kognitiewe simptome sluit die gevaar in dat hoë spanningsvlakke die fokus van die taak op hande kan wegneem (Osborne 2016: 429; Yoshie et al. 2009: 72). Hierdie situasie moet vermy word aangesien dit volgens Osborne tot 'n mislukte uitvoering kan lei. Seuns en meisies toon beide tekens van verhoogvrees, alhoewel dit meer intens by meisies raak soos hulle ouer word.

Seuns blyk fisiese aktiwiteite as 'n hanteringsstrategie te gebruik voor uitvoerings – byvoorbeeld om die voete en bene te skuif, of die voete te tik terwyl hulle speel (Osborne 2016: 426).

Wat gedragsverwante simptome betref waarsku Wheatly-Brown (2013: 8) dat verhoogvrees 'n negatiewe invloed op vrye beweging kan uitoefen en gebruik terme soos sluiting, beklemming en verlamming as aksies wat die vrye vloei en gevolglik die tegniese beheer kan strem. Schneiderman (2008: 6) het in haar navorsing die fisiologiese simptome van verhoogvrees aangespreek wat bewende bene, klam en sweterige vingers en afleibare gedagtes insluit. Allen (2011: 75) voeg die maag wat op 'n knop trek, vlinders op die maag, asook die gevoel van 'n obstruksie in die keel by.

Sekere leerders is meer geneig tot angstigheid en toon gewoonlik lank voor 'n uitvoering reeds tekens daarvan (Ryan 2005: 338). Individue reageer verskillend tot verhoogvrees en verskillende faktore kan dit beïnvloed soos byvoorbeeld die kognitiewe evaluering en of 'n optrede as spanningsvol ervaar word of nie (Osborne 2016: 428). Aspekte wat angstigheid bevorder is volgens Ryan (2005: 331, 332) persoonlik (soos perfeksionisme) en/of die omgewing (byvoorbeeld die grootte van die gehoor, teenwoordigheid van vriende en die afwesigheid van bladmusiek).

Persoonlikheidstipes speel 'n rol in verhoogvrees. Leerders met 'n perfeksionistiese geaardheid is dikwels meer geneig tot verhoogvrees weens hul vrees vir foutering. Onseker, hoër-geïnhibeerde persoonlikheidstipes toon ook normaalweg hoër vlakke van spanning as selfversekerde, laer-geïnhibeerde leerders (Boucher 2008: 19). Volgens Boucher en Ryan (2011: 330) en Boucher (2008: 17) is 'n lae selfbeeld en neurotisme⁵⁰ gekoppel aan hoër vlakke van angstigheid. Hy skryf verhoogvrees grootliks aan 'n negatiewe selfevaluering weens 'n gevoel van ontoereikendheid toe. Daarteenoor sal selfdeterminasie,

⁵⁰ Neurotisme is 'n persoonlikheidseienskap wat tot gevoelens soos angstigheid, kommer, vrees, woede, frustrasie, jaloesie, afguns, skuldgevoelens, depressie en eensaamheid kan lei (Felman 2018).

toewyding, vermyding van distoniese bewegings⁵¹ deur vermindering van spoed en druk tot op die vlak waar die simptome nie voorkom nie, tot beheersde uitvoerings bydra (De Lisle 2015: 6).

Die omstandighede van optrede kan 'n rol in verhoogvrees speel. Leerders wat vir die eerste keer optree toon gewoonlik hoë vlakke van kortisolvrystelling⁵² wat 'n aanduiding van 'n verhoogde fisiologiese reaksie tot die situasie is (Boucher & Ryan 2011: 329, 341). Die eerste optrede gaan gewoonlik met groter angstigtheid gepaard, wat gewoonlik meer beheersd raak met ondervinding (Osborne 2016: 425; Boucher & Ryan 2011: 341). Dit kan egter ook verswak afhangend van die ervaring wat leerders tydens die uitvoering gehad het en die reaksies van byvoorbeeld vriende, ouers en onderwysers.

Die omgewing waar die uitvoering plaasvind kan ook 'n invloed op die leerder se spanningsvlakke hê. Boucher en Ryan (2011: 329) het in hulle navorsing bevind dat leerders wat bekend is met die plek van uitvoering minder angste getoon het as leerders wat in 'n onbekende omgewing moes optree. Daaruit kan afgelei word dat verhoogvrees verminder kan word deur strategieë soos om te oefen in die lokaal waarin opgetree gaan word, of ten minste die lokaal vooraf te besoek (Osborne 2016: 425).

Heelwat leerders begin hul musiekopleiding voor vyfjarige ouderdom en daar word soms van hulle verwag om uitdagende repertorium voor te dra, wat tot versnelde onderrig lei (De Lisle 2015: 1). Hierdie versnelde onderrig veroorsaak volgens De Lisle soms dat sekere metodiese stappe wat jare gelede die norm van onderrig was, oorgeslaan word om doelwitte te bereik. Soos die musiekreis vorder, neem druk dikwels toe wat hoër eise aan die leerder stel en later tot verhoogvrees kan aanleiding gee (De Lisle 2015: 1).

⁵¹ Distonia is die verlies van bewustelike beheer van uitgebreide, geoefende en kompleks sensories-motoriese vaardighede, of in kort, 'n pianistiese kramp (Altenmüller & Schneider 2016: 340).

⁵² Kortisol is 'n hormoon wat tydens spanningsvolle tye vrygestel word (Boucher 2008: 2).

Persepsies kan weens verhoogvrees verwronge wees wat tot kwesbaarheid en 'n lae selfbeeld kan lei (Boucher 2008: 16). Sulke negatiewe persepsies kan tot oorlewingsmeganismes en hanteringsstrategieë vir die beheer en bestuur van die uitvoeringssituasie lei (Boucher 2008: 16) en daarom is dit noodsaaklik om metodes te vind om oormatige spanning tydens klavieruitvoerings te beheer.

3.2.2 Die hantering van oormatige spanning

Alhoewel hy nie die oplossing het nie, is Wheatley-Brown et al. (2014: 8) van mening dat optrede sonder oormatige spanning tot groter beweeglikheid en vloeiender klavierspel kan lei. Volgens Allen (2011: 87) soek musici dikwels oplossings vir die hantering van verhoogvrees deur farmaseutiese toediening, psigologiese analise en eksperimentele behandelings. In die 1970's is begin om beta-blokkeerders te gebruik wat die polsslag reguleer en dikwels tot groter vlotheid in spel lei (Allen 2011: 75).

Chang (2016: 110) beklemtoon die belangrikheid om leerders voor te berei betreffende die hantering van spanning. Een strategie is om geestelike oefen⁵³ toe te pas aangesien dit as een van die mees effektiewe metodes vir die teenwerking van verhoogvrees beskou word (Chang 2016: 112). Hoëvlak angstige leerders kan moontlik baat vind deur voorbereidings soos “óór-leer”⁵⁴ en ekstra oefensessies.

Uitvoeringstegnieke is van sportgebied afkomstig aangesien daar op fisiologiese gebied ooreenkomste tussen musiekuitvoering en sportkompetisies of -wedstryde is (Osborne 2016: 431; Yoshie et al. 2009: 57). So bestaan daar ook 'n verwantskap tussen angstigheid in musiek en sport. Baie navorsing rakende die hantering van spanning is reeds op sportgebied gedoen en musici kan waarde daarby vind. Volgens Osborne (2016: 431) het fisiese postuur en bewegings, meditasie, aandagbeheer, asemhaling en ontspanningspraktyke (soos joga) 'n invloed op die beheer van angstigheid in adolessente. Dit kan in beide sport en musiekuitvoerings voorkom.

⁵³ Eie vertaling. Die oorspronklike Engelse term is “mental practice” (Chang 2016: 27).

⁵⁴ Eie vertaling. Die oorspronklike Engelse term is “over-learning” (Chang 2016: 28).

Osborne (2016: 433) beskryf musikale bevoegdheid (genoegsame vaardigheidsontwikkeling, oefening en suksesvolle taakvoltooing) en fisiese gesondheid (gesonde eetprogram, fiksheid en genoegsame slaap) as noodsaaklike strategieë om verhoogvrees te beheer. Uitstaande musikale uitvoerings en fisiologiese welgesteldheid (positiewe en realistiese selfevaluerings en realistiese evalueringsvermoë van optedes) word as verdere strategieë tot sukses beskou.

Om verhoogvrees te voorkom kan ouer- en onderwyserondersteuning 'n belangrike rol speel. Osborne (2016: 434) is van mening dat ouers en onderwysers leerders kan ondersteun deur te verseker dat hulle die volgende begrippe verstaan:

- Suksesvolle uitvoerings is nie noodwendig perfekte uitvoerings nie. Dit is eerder een waar foute die minste voorkom en waar die uitvoerder die vinnigste van 'n fout herstel.
- Swak uitvoerings verskaf waardevolle inligting oor hoe om die uitvoering in die toekoms te verbeter.
- Spanning voor, tydens of na optredes is 'n normale verskynsel en behoort nie vermy te word nie – dit is die sensustelsel wat reageer en die nodige energie verskaf.
- Matige vlakke van spanning kan uitvoerings bevoordeel.

Wanneer leerders hierdie begrippe verstaan, moet hulle bewus gemaak word van die volgende vier areas waarin die fisiologiese vaardighede en tegniese oefeninge geïntegreer word om die verhoogvrees te beheer (Osborne 2016: 434, 435). Hierdie vier areas is die bestuur van fisiologiese opwekking, die opbou van positiewe emosies voor optredes, uitvoering simulاسie, asook selfidentifisering en -evaluering wat vervolgens kortliks bespreek sal word.

3.2.2.1 Die bestuur van fisiologiese opwekking

Asemhalings- en ontspanningsoefeninge, soos byvoorbeeld joga, kan help om die angstigheid te verminder, maar sal nie altyd sukses waarborg nie (Osborne 2016: 434). Ontspanningsspeletjies, visualisering deur storievertelling, vlak van voorbereiding, asook 'n positiewe interaksie tussen onderwyser en leerder is nóg

aspekte wat ter voorbereiding van uitvoerings toegepas kan word (Boucher 2008: 84). Osborne (2016: 434) beveel aan dat leerders gelei word om meer bewus te wees van die natuurlike reaksie tydens verhoogvrees om hul eie gebied van optimale funksionering te identifiseer.

3.2.2.2 Die opbou van positiewe emosies voor optredes

Positiewe emosies behoort gestimuleer te word en die fokus moet op die artistieke uitdrukking en die doel van die uitvoering wees, naamlik om die uitvoerder se interpretasie aan die gehoor oor te dra in stede daarvan dat die fokus op foutlose spel is (Osborne 2016: 435). Onderwysers moet leerders help om kognitiewe angstigheidsimptome te herreguleer en negatiewe gedagtes te beheer en dit na positiewe denke om te sit (Yoshie et al. 2009: 74).

3.2.2.3 Uitvoeringsimulasie

Ten einde verhoogvrees te leer bestuur is dit nodig om soortgelyke situasies te skep. Dit kan tydens 'n les gebeur waar geoefen word om 'n uitvoering te gee, asook by lae-profiel optreegeleenthede sodat die leerder kan leer dat optredes 'n integrale, genotvolle en beheerbare deel van die aanleer van die instrument vorm (Osborne 2016: 435). Chang (2016: 160) noem verskeie strategieë om uitvoeringsvaardighede te ontwikkel soos die herstel en voorkoming van geheueglipse, verbloeming van foute, foutidentifisering voordat dit plaasvind, memorisering van grepe, op verskillende plekke in 'n stuk begin, keuse van repertorium, asook kommunikasie met die gehoor as aspekte van ontwikkeling.

3.2.2.4 Selfidentifisering en -evaluering

Hierdie identifisering word gedoen na aanleiding van, byvoorbeeld, opnames of videomateriaal van die leerder se optredes, en/of 'n optrededagboek waarin die leerder aantekeninge maak na afloop van optredes (Osborne 2016: 435). Volgens Osborne (2016: 435) behoort elke gebeurtenis, gedagte en gedrag in die dagboek, tydens en na optredes, aangeteken te word. Met die verloop van tyd bou leerders 'n databasis van gedagtes en aksies op wat tot uitvoerings van 'n hoë standaard kan bydra deur te evalueer watter gedagtes en gedrag tot positiewe uitvoerings bygedra het.

Een van die beste voorbereidingsmetodes is om gereeld opnames van leerders se voltooide stukke te maak (Chang 2016: 106). Voorspeelklasse tussen leerders met die bespreking van hul vrese, swakhede en sterk punte kan ook van hulp wees. Ten einde dit te verbaliseer en te hoor dat ander leerders dieselfde emosies of vrese ervaar kan van hulp wees om hul eie vrese te oorkom (Chang 2016: 160, 161). Saam met die hantering van emosies en vrese is dit ook noodsaaklik om die emosionele welstand en groei van die leerder in ag te neem aangesien dit die lessituasie kan beïnvloed.

3.2.3 Emosionele welstand en groei

Voortdurende evaluering van gedrag en gedagtes kan tot 'n verandering in ambisies, perspektiewe en sosiale sisteme oor 'n leeftyd lei en dit het 'n invloed op hoe mense optree en hoe hulle hul lewens evalueer (Bandura 2006: 1). Persoonlike doeltreffendheid word deur menslike motivering, algemene welstand en prestasies beïnvloed – mense moet glo dat hulle suksesvol in hul pogings sal wees om genoegsaam gemotiveerd te wees om iets aan te pak (Bandura 2006: 3).

Bandura (2006: 4) verduidelik dat geloof in 'n persoon se eie doeltreffendheid tot selfontwikkeling, suksesvolle aanpassings en effektiewe veranderinge kan lei. De Villiers (2010a: 164) beaam dat positiewe emosies selfvertroue en motivering aanmoedig. Volgens Bandura (2006: 4) bepaal geloof in selfdoeltreffendheid of 'n persoon 'n positiewe of negatiewe uitkyk het en of daar 'n ingesteldheid van selfverbetering of -verswakking is. Sulke uitgangspunte kan 'n persoon se ambisies, hoe suksesvol hulle hulself kan motiveer, hul deursettingsvermoë in moeilike situasies, asook hul uitkomsdoelwitte beïnvloed. Positiewe emosies skei positiewe chemikalieë (endorfine) af wat die breinfunksie positief stimuleer (De Villiers 2010a: 161). Leerders wat goeie ervarings van musiek beleef kan 'n positiewe selfbeeld ontwikkel wat weer daartoe kan lei dat hulle meer toegewyd in hul musiekvoorbereiding is en 'n hoër vlak van uitvoering kan bereik (Sichivitsa 2007: 63).

Selfdoeltreffende oortuigings het ook 'n invloed op die leerder se emosionele sy van selfontwikkeling, suksesvolle aanpassing en verandering, asook

kwesbaarheid wat spanning en depressie betref. Hierdie faktore kan besluitneming nadelig beïnvloed. Volgens Bandura (2006: 4) het sosiale invloede ook 'n invloed op persone se selfwaarde en lewensstyle. Navorsing toon dat selfdoeltreffende perspektiewe die vlak van motivering, sosio-kognitiewe funksionering, emosionele welstand en uitvoeringsvaardighede beïnvloed (Bandura 2006: 4).

Van de Walle (2016: 20) verwys na vloei⁵⁵ as 'n spesifieke gemoedstoestand waar mense alledaagse realiteit vergeet en totaal gefokus is op die opdrag waarmee hulle besig is. Dit is 'n optimale ervaring wat gekenmerk word deur 'n outomatiese, moeitelose, maar gefokusde toestand. Persoonlike elemente word geïgnoreer en die huidige aktiwiteit word geniet. Dit lei tot 'n positiewe ervaring wat geestelike betrokkenheid behels en wat 'n totale verbintenis tot die aktiwiteit verseker (Van de Walle 2016: 87). Vloei kan daarom as 'n voordelige toestand gesien word deurdat dit leer en persoonlike groei kan stimuleer.

Verveling kan, volgens Van de Walle (2016: 87), wel intree indien 'n sekere vlak bereik is, maar kan oorkom word deur nuwe uitdagings aan te pak, wat weer groei kan meebring. Hierdie uitdagings moet egter realisties wees, want indien dit te moeilik is kan die vloei geblokkeer word en spanning ontstaan. Die oefenproses en uitvoering kan, volgens Van de Walle, baat vind indien vloei nagestreef word.

Die psigologiese of emosionele ontwikkeling, kommunikasie en kulturele ontwikkeling is baie belangrik tydens die leerder se kinderjare (Gabor 2013: 209). Onlangse navorsing fokus op die ontwikkeling van die brein en die kognitiewe sy van musikale ontwikkeling. Altenmüller, Loannou en Lee (2015: 91) stel voor dat musiekopleiding op 'n jong ouderdom begin wanneer die aanpasbaarheid van die sentrale senuweestelsel op sy hoogste is.

Dalla Bella, Peretz, Rousseau en Gosselin (2001: 8) se navorsing toon dat vyfjariges tussen hartseer en gelukkige passasies onderskei, maar met die tempo as bepalende faktor, terwyl ses- tot agtjariges tempo én toonsoort aanwend om

⁵⁵Eie vertaling. Die oorspronklike Engelse term is "flow" (Van de Walle 2016: 20).

hierdie onderskeid te maak. Die sensitiwiteit vir tempo word gevolglik vóór toonsoortsensitiwiteit ontwikkel. Dalla Bella et al. (2001: 9) vind dit prysenswaardig dat van sesjarige ouderdom af 'n sensitiwiteit vir die karakter van die musiek bestaan, maar is van mening dat emosionele evaluering meestal op musikale kennis geskoei is en dat die emosionele evaluering daarom nie van musikale ontwikkeling geskei behoort te word nie. Emosionele evaluerings kan egter musikale ontwikkeling help bevorder.

Schneiderman (2008: 10) voeg by dat wanneer 'n leerder die genot van 'gee' deur musiek ervaar, dit tot suksesvolle uitvoerings kan bydra. Deur die regte leiding en musiekonderrig kan leerders aangemoedig word om die verwagde gedrag ten opsigte van uitvoerings te kweek en die brein kan geleer word om die uitvoeringsituasie te verstaan en te beheer.

Volgens Schneiderman (2008: 17) speel verbeelding 'n belangrike rol op artistieke vlak – dit is noodsaaklik om die komponis se interpretasie van 'n komposisie uit te voer en emosionele groei lei tot verskillende vlakke van musikale uitdrukking. Musiek raak die persoon aan ná 'n musikale ervaring wat tydens die oefensessie plaasvind. Die estetiese sin het waardering vir skoonheid – ook in die musiek.

3.2.4 Motivering

Een van die belangrikste geestelike aspekte van musiekontwikkeling is motivering. Wanneer druk van publieke optrede, twyfel in eie vermoëns, sosiale en emosionele uitdagings van kinderjare en adolessensie, asook kompeterende belange van ander aktiwiteite wat dalk vinniger aangeleer en bemeester kan word in ag geneem word, is dit duidelik dat motivering 'n belangrike rol in die suksesvolle aanleer van 'n instrument speel. Volgens Evans (2016: 325) is die ontwikkeling van motivering en die volhoubaarheid daarvan een van die belangrikste aspekte van die aanleer van 'n nuwe instrument.

Evans (2016: 336) beskryf motivering as 'n multi-dimensionele konstruk wat kennis, oortuigings, houdings, waardes en identiteit insluit, en wat interaksie op 'n komplekse manier laat plaasvind om gedrag te beïnvloed. Musiekuitvoering kan

nie sonder oefening plaasvind nie, en hoe meer ure van effektiewe oefening ingesit word, hoe beter kan die uitvoering wees (Evans 2016: 325). Hierdie oefening verg harde werk en is 'n doelgerigte aktiwiteit wat groot insette vereis. Dit vind gewoonlik in isolasie plaas en leerders word meestal op hul eie gelaat wanneer dit by die uitwerk van die mees doeltreffende oefenmetodes kom. Dit kan tot 'n afname in motivering lei.

Daar bestaan 'n verhouding tussen langtermynidentiteit en die identifisering van doelstellings wat nodig is vir selfregulasie⁵⁶ (Evans & McPherson 2015: 420). Evans en McPherson verduidelik dat hierdie doelstelling die nodige motivering by leerders aanwakker ten einde hul doelwitte te bereik en gevolglik aan te pas by die verwagte situasies waarin leerders hulle bevind. Fisiese, verstandelike en emosionele insette is nodig om die langtermyn doelwitte te bereik en om volgehoue deursettingsvermoë te verseker (Evans 2016: 406). Evans is ook van mening dat selfgeloof⁵⁷ in eie bevoegdhede 'n groot rol in leerders se volhoubaarheid van hul vermoëns speel ten einde moeilike, spanningsvolle situasies en botsende belange te hanteer.

'n Onlangse studie deur Evans en McPherson (2015: 409) het bevind dat leerders wat musiekontwikkeling as deel van hul persoonlike identiteit sien, se kansse groter is om die motivering enduit te behou. Volgens Evans en McPherson (2015:409) en Hallam et al. (2016: 6) lei hierdie verskynsel tot sinvolle musiekoefensessies deurdat musiekontwikkeling deur die leerders as 'n langtermyn doelwit gesien kan word. Suksesvolle musiekleerders beskik oor 'n langtermynbeskouing van hul vermoëns en profiele as musici. Evans (2016: 331, 332) bevestig dat die eerste drie jaar van 'n leerder se musiekloopbaan nie veel bepaal nie, maar dat die langtermyn doelwit vir suksesvolle uitvoering van belang is. Navorsing toon dat hierdie beskouing reeds voor die aanleer van die instrument deur die persoonlikheidstipe beïnvloed word. Leerders se beskouing van hulself, hul taak, asook prestasies het 'n impak op die passie en

⁵⁶ Selfregulasie is mense se vermoëns om hulle gedrag, emosies en denke te monitor, beheer en aan te pas volgens die vereistes van die situasies waarin hulle hulle bevind (Duckworth & Carlson 2013: 209).

⁵⁷ Eie vertaling. Die oorspronklike Engelse teks verwys na "personal beliefs" (Evans 2016: 406).

deursettingsvermoë waarmee langtermyn doelwitte uitgevoer word. Dit lei tot geloof in hulself en 'n positiewe, gemotiveerde profiel wat suksesvolle hantering van uitdagings tot gevolg het (Evans & McPherson 2015: 408).

Motivering kan ook as 'n uitvloeisel van die emosionele toestand en groei van die leerder beskou word. Dit kan volgens Dweck (2008: 402) in twee hoofkategorieë verdeel word⁵⁸, naamlik intrinsieke (selfgedetermineerde), of ekstrasieke (gedryf deur eksterne faktore) motivering. Intrinsieke motivering, volgens Campbell en Scott-Kassner (2010: 275), word deur waardes, doelwitte, belangstellings en genot bepaal en kom uit die persoon self. Hierdie tipe motivering lei tot positiewe gevolge soos gedreweheid, deursettingsvermoë, positiewe selfbeskouings, asook algehele welstand, en verseker gewoonlik dat die insette genotvol is. Wanneer leerders op hul eie begin oefen sonder ouerondersteuning, is dit weens intrinsieke motivering (Gabor 2011: 147).

Oor die algemeen kan intrinsieke motivering mense dryf om in 'n aktiwiteit uit te blink en om genot daaruit te put (Leung & McPherson 2011: 71). Onderwysers kan hierdie intrinsieke motivering stimuleer deur uit te wys hoe 'n spesifieke les of taak die leerders kan help om hulself beter te verstaan, in beter verhoudings met ander te staan of beter begrip vir die geskiedenis en ander kulture te ontwikkel (Campbell & Scott-Kassner 2010: 275). Jensen (2008: 136-138) stel die volgende strategieë aan onderwysers voor vir die aanmoediging van intrinsieke motivering by leerders:

- Raak bewus van leerders se behoeftes en doelwitte om te verseker dat hulle geïnteresseerd bly.
- Skep 'n mate van beheer en keuse: kreatiwiteit en keuse laat leerders toe om hulself uit te druk en van waarde te voel.
- Moedig positiewe sosiale verhoudings soos spanwerk en groepsaktiwiteite aan.
- Ondersteun 'n ondersoekende ingesteldheid wat weer tot leer kan lei.
- Moedig die uitdrukking van emosies aan.

⁵⁸ Hierdie stelling word deur Hallam (2016: 529), Evans (2016: 333), Burak (2014: 125), Comeau et al. (2015: 183), asook Campbell en Scott-Kassner (2010: 275) ondersteun.

- Moedig gesonde eetgewoontes aan, aangesien dit kognitiewe gereedheid en die denk- en leerproses kan versterk. Voorbeelde van 'breinkos' is eiers, vis, neute, donkergroen blaargroente, appels en piesangs.
- Sluit veelvuldige intelligensies (volgens Gardner se model van veelvuldige intelligensies) in. Hou leerders geïnteresseerd deur hul sterk punte aan te spreek⁵⁹. Mense kan baie gemotiveerd raak indien hulle hul sterk punte kan demonstreer.
- Deel suksesstories. Inspirerende stories van ander kan leerders aanmoedig.
- Gee erkenning. Dit sluit optredes, sertifikate, rapporte, komplimente en gepaste prys in. Positiewe assosiasies kan tot verdere aksies lei.
- Gee terugvoer deur gereelde gesprekke, projekte en rolspel.
- Beheer fisiologiese toestande. Leer om situasies op te som. Daar is dikwels nie ongemotiveerde leerders nie, maar wel ongemotiveerde oomblikke.
- Skep hoop op sukses sodat leerders kan weet dat dit vir hulle moontlik is om te presteer.
- Demonstreer die vreugde van leer om leerders opgewonde oor die leerproses te maak.
- Behou 'n fisies- en emosioneel-veilige leeromgewing waarin leerders gemaklik voel om vrae te vra en foute te maak.
- Inkorporeer leerders se individuele leerstyle.
- Moedig positiewe geloof vir leerders se vermoëns aan ten einde leerders te help om hul doelwitte te bereik.

Teenoor intrinsieke motivering staan ekstrasieke motivering. Volgens Comeau et al. (2015: 183) word eksterne motivering deur invloede van buite bepaal, soos verwagtinge wat deur ander persone gestel word, gevoelens van skuld of angstigheid, of die gevoel dat jy iets behoort te doen. Volgens Comeau et al. (2015: 190) is hierdie tipe motivering nie altyd gunstig nie en dra dit nie tot goeie welstand by nie. Comeau et al. (2015: 190) het in hul navorsing studente uit China

⁵⁹ Hierdie intelligensies sluit volgens Gardner & Moran (2006: 228) ruimtelike, liggaamlik-kinestetiese, interpersoonlike, taalkundig-verbale, intrapersoonlike, musikaal-ritmiese, wiskundig-logiese, asook naturalistiese intelligensies in.

en Amerika met mekaar vergelyk en het aanvanklik voorspel dat die Chinese studente hoofsaaklik deur eksterne faktore gemotiveer word, aangesien hulle dikwels deur hul ouers geforseer en gedruk is om te oefen. Hul eindbevinding was egter dat die eksterne motivering in intrinsieke motivering omskep is en dat die Chinese leerders wel die oefenproses geniet het. Hul slotsom was dat die tyd en pogings wat ingesit is in die oefenprogram wel vrugte afgewerp het.

Zdzinski het in 1996 reeds bevind dat ekstrinsieke motivering 'n groot rol by jong leerders kan speel, en dat intrinsieke motivering eers gewoonlik op 'n later ouderdom 'n rol begin speel (Campbell & Scott-Kassner 2010: 275). Indien leerders nie intrinsiek gemotiveerd is nie, kan ekstrinsieke motivering, volgens Campbell en Scott-Kassner (2010: 275), aangewend word om take te voltooi, veral wanneer 'n nuwe aktiwiteit aangepak word. Ekstrinsieke motiveringstegnieke kan gevolglik aangewend word om die gaping te vul totdat intrinsieke motivering oorneem.

Evans (2016: 326) is van mening dat navorsing aangaande motivering baie ontwikkel het, en dat die klem van 'n kognitiewe benadering na 'n meer innerlike ervaring verskuif het, wat die ontdekking van oortuigings, waardes, houdings en intensies van menslike gedrag ondersoek. Daar is gevind dat gedrags- en omgewingsfaktore die mens se motivering beïnvloed, maar so ook sosiale interaksies wat skakel met psigologiese gesondheid en die kognitiewe prosesse rondom gedrag. Dit sluit intensies, oortuigings, waardes, houdings en selfregulerende prosesse in (Evans 2016: 326). Hierdie faktore het 'n invloed op die mens se gedrag in terme van doelwitbereiking, fisiese en kognitiewe aktiwiteite, kognitiewe en meta-kognitiewe prosesse van beplanning, evaluering, die vorming van strategieë, besluitneming, asook die monitering van die prosesse op pad na doelwitbereiking. Dit bepaal ook hoe gedrag geïnisieer en volgehou word oor die kort-, medium- en langtermyn (Evans 2016: 326).

Volgens Evans (2016: 327) het leerders sekere oortuigings aangaande hul vermoëns op 'n spesifieke terrein en dit bepaal hul denke en gedrag. Daar bestaan twee teorieë aangaande intelligensie of vermoë, naamlik dat vermoë of

intelligensie vasgestel⁶⁰ is en nie kan verander nie, of dat dit kan verbeter met oefening en leer (Evans 2016: 327). Volgens Evans is daar al baie navorsing hieroor in die opvoedkundige psigologie gedoen, maar weinig in die musiekopvoedkunde en is dit daarom van waarde om dit verder te ondersoek. Evans (2016: 327) verduidelik dat diegene met 'n vaste ingesteldheid⁶¹ swakker in hul pogings vaar om probleme te oorkom en dat hulle dikwels van mening is dat hul mislukte pogings 'n teken is dat hulle nie vir iets aangelê is nie. Diegene wat in groei⁶² glo, oorkom probleme makliker deurdat hulle oplossings vir die probleme probeer vind en strategieë vir leer ontwikkel. Hulle sien hul pogings as noodsaaklik en 'n interessante deel van die leerproses, wat die aanleer van nuwe vaardighede moontlik maak.

Evans (2016: 327) het bevind dat groei-ingesteldheid met toenemende suksesvolle uitvoerings geassosieer word, terwyl vaste ingesteldheid met mislukking of verwerping verbind word. Die belangrike faktor is dat ouers en onderwysers hierdie vaste ingesteldheid by leerders kan ontwikkel deur hul tipe kommunikasie met leerders. Deur die leerder te prys na 'n optrede met opmerkings soos 'jy is darem baie talentvol' of jy is baie goed in musiek' bevorder die vaste ingesteldheid. In stede daarvan is dit beter om die oefenproses te prys, byvoorbeeld 'dit is duidelik dat jy hard geoefen het' of 'ek kan sien dat jy hard geoefen het; dit het vrugte afgewerp'. Pryns moet aan die insette van die leerders gekoppel word wat hulle sal aanmoedig om te oefen, en nie aan die resultate nie. Laasgenoemde veroorsaak onnodige druk en kan ook verhoogvrees bevorder. Konstante klem op die poging en inset kan oefening aanmoedig.

Motivering by leerders neem dikwels af namate hulle ouer word (Leung & McPherson 2011: 87) en ouers en onderwysers behoort leerders aan verskillende musiekaktiwiteite bloot te stel ten einde motivering aan te moedig. Voorbeelde is om hulle na konserte van vername uitvoerende kunstenaars te neem om sodoende hul belangstelling te stimuleer. Hulle kan ook gereeld aan eksamens en kompetisies deelneem sodat hulle voortdurend kan streef na hoër

⁶⁰ "Fixed" (Evans 2016: 327)

⁶¹ Eie vertaling. Die oorspronklike Engelse teks verwys na "fixed mindset" (Evans 2016: 327).

⁶² Eie vertaling. Die oorspronklike Engelse teks verwys na "growth" (Evans 2016: 327).

prestasies (Leung & McPherson 2011: 88; Zhukov 2009: 3). Lesse moet só aangebied word dat leerders verstaan wat die doel van die les en die relevansie ten opsigte van hul musikale en persoonlike groei is ten einde hulle gemotiveerd te hou (Campbell & Scott-Kassner 2010: 276). Burak (2014: 132) is van mening dat onderwysers die leerders se vermoëns moet ken ten einde hulle te kan motiveer tot daaglikse oefening. Daarby is die keuse van repertorium belangrik om leerders te motiveer om te oefen (Burak 2014: 132; Zhukov 2009: 3).

Motivering kan verder deur die onderwyser gestimuleer word deur leergeleenthede vir leerders te skep wat musikaal bevredigend sal wees. Dit sluit sosiale interaksie soos uitvoerings en ensemblespel (Hallam 2013: 287; Hodges 2010: 9), die bywoning van musiekaktiwiteite, asook die vermoë om uitvoerings te kan evalueer en op sensitiewe wyse terugvoering te kan gee, in (Lennon & Reed 2012: 297).

Die sosiale omgewing kan 'n belangrike rol in die motivering van die leerder speel. Leerders wat uit omgewings kom waar hulle ondersteun word en waar hulle rolmodelle het, het gewoonlik meer optreegeleenthede wat aan hulle groter betekenis gee wat die aanleer van 'n instrument betref (Evans 2016: 332). Hallam, Creech, Papageorgi, Gomes, Rinta, Varvarigou en Lanipekun (2016: 528) bevestig die noodsaaklikheid van sosiale interaksie tussen omgewingsfaktore (kultureel, institusioneel, familie, opvoedkundig) en interne faktore (kognitief en invloed) om motivering vol te hou. Omdat die sosiale aspek so 'n groot rol in motivering kan speel, het die optrede van ouers, tydgenote en onderwysers 'n groot impak op leerders se motivering (Evans 2016: 336).

Nog 'n aspek wat in gedagte gehou moet word is dat balans tussen uitdagings en bevoegdheid gehandhaaf moet word (Hallam et al. 2016: 543). Leerders moet genoeg uitdagings ervaar om nie verveeld te raak nie, maar 'n gevoel van bevoegdheid moedig motivering en vloei aan. Ten einde hierdie gevoel van bevoegdheid te bevorder is dit nodig om te kyk na die invloed van waardes op leerders se besluitneming. Volgens Evans (2016: 328) bepaal waardes watter besluite geneem word deurdat prestasiegerigte keuses direk aan waardes

gekoppel word. Subjektiewe taakwaardes word, volgens Evans (2016: 328), deur die volgende faktore bepaal:

- Bereikingswaarde is die belangrikheid om goed te vaar in 'n taak. Selfwaarde speel 'n rol en word deur die sosiale omgewing, insluitend die ouers beïnvloed. In musiek gaan dit oor hoe belangrik dit vir die persoon is om goed te vaar.
- Intrinsieke belang verwys na die genot wat deur 'n taak verkry word en word deur situasies wat belangstelling wek of geleentheid skep beïnvloed.
- Nuttigheidswaarde is die belangrikheid van 'n taak met verwysing na 'n toekomstige doelwit wat vir die persoon van belang is. In musiek is die leerproses byvoorbeeld vir die leerders belangrik indien hul doelwit is om in die toekoms in 'n orkes te speel of 'n professionele musikant te word.
- Bedryfskoste is waar opofferings⁶³ gemaak word om 'n doelwit te bereik, wat die spanning wat dit veroorsaak, die kognitiewe poging en die sosiale koste daaraan verbonde insluit.

McPherson et al. (2016: 405) vind dat leerders doelgeoriënteerd is – hulle kies en raak betrokke in aktiwiteite waarin hulle glo hulle suksesvol kan wees en presteer. Hul motivering is die produk van hul verwagtinge rondom sukses in die betrokke aktiwiteit. Die waarde van motivering kan onder die volgende vier dimensies verstaan word (McPherson, Davidson & Evans 2016: 405):

- Belangstelling: Persoonlike genot wat verkry word deur alleen te oefen en saam met ander musiek te maak, asook die liefde vir die repertorium wat aangeleer word.
- Belangrikheid: Die mate waarin die aanleer van die instrument inpas by persoonlike doelwitte waarin leerders glo hulle goed is.
- Bruikbaarheid: Of die leerders glo dat die instrument wat hulle leer bespeel konstruktief en funksioneel is ten opsigte van wat hulle wil doen oor die kort- en langtermyn.

⁶³ 'n Voorbeeld sou wees om middagete oor te slaan weens orkesoefening (Evans 2016: 328).

- Moelikhedsgraad: Of die uitkoms van die leerproses die insette en poging regverdig.

Volgens McPherson et al. (2016: 405) speel die verwagting van sukses in musiekuitvoering 'n groot rol, ook wat die bereiking van hierdie sukses betref. Leerders wat hoë verwagtinge koester is meer gemotiveerd en presteer gewoonlik beter. Statistiek bewys dat die leeders se geloof in hul eie sukses bydra tot die bereiking van sukses en dat hul musikale betrokkenheid die sukses van die uitkoms bepaal.

Stoeber en Eismann (2007: 2182) is van mening dat perfeksionisme in jong musikante verband hou met motivering en dat dit tot negatiewe en positiewe gevolge kan lei. Musikante kan angstigheid en spanning ervaar tydens voordragte, wat 'n uitvloeisel van perfeksionisme is. Hierdie negatiewe reaksies word met emosionele afgematheid en somatiese simptome geassosieer. Stoeber en Eismann se navorsing toon dat hierdie negatiewe uitvloeiels waarneembaar is waar eksterne motivering voorkom. Perfeksionistiese strewing kan egter ook tot positiewe gevolge soos eiewaarde en vasberadenheid lei. Dit word ook met verbeterde pogings, groter sukses en interne motivering geassosieer. Om saam te vat: indien jong musikante hulle nie vasstaar teen hul onvolmaakthede nie, maar streef na die beste moontlike uitslae, behoort hulle perfeksionistiese ingesteldheid hulle nie daarvan te weerhou om hul artistieke reis te geniet nie (Stoeber & Eismann 2007: 2191).

3.3 OMGEWINGSFAKTORE WAT 'N ROL IN DIE ONTWIKKELING VAN KLAVIERLEERDERS SPEEL

Omgewingsfaktore is aanvanklik baie belangriker as ingebore talent, en vroeë blootstelling aan 'n stimulerende omgewing is van kardinale belang vir die leerder se musikale ontwikkeling (Kemp & Mills 2002: 6). McPherson en Williamon (2016: 351) is van mening dat interpersoonlike verhoudinge en omgewingsfaktore 'n groot rol in die ontwikkeling van die leerder se natuurlike vermoëns kan speel. Die omgewing waarin leerders grootword, individue met wie hulle in kontak kom, asook hulpbronne waaraan hulle blootgestel word kan tot versnelde ontwikkeling

bydra (McPherson & Williamon 2016: 347). Omgewingsfaktore⁶⁴ soos ouerondersteuning, die invloed van onderwysers en vriende, asook verskillende geleenthede kan die leerder se ontwikkelingsproses versnel (McPherson & Williamon 2016: 347).

Volgens Flohr (2010: 16) is menslike ontwikkeling 'n kombinasie van die “natuur en versorging”⁶⁵. Flohr stel dit dat onlangse navorsing daarop dui dat oorerwing nie die enigste faktor van belang is nie, maar dat vermoë, omgewing en individuele verskille die brein se ontwikkeling beïnvloed. Goeie versorging en aandag het 'n langdurige effek op die ontwikkeling van leerders, asook hul vermoë om te leer en hul kapasiteit om hul emosies te reguleer. Volgens Flohr (2010: 16) het musiekontwikkeling by jong kinders 'n venster vir optimale groei en is tydsberekening by leerders daarom belangrik vir optimale ontwikkeling en assimilasië. Hierdie teorie is deeglik deur Edwin E. Gordon (2011; 2004; 2001; 1989) ondersoek. Gordon (2011: 380) verwys spesifiek na die ontwikkeling van die jong kind op verskillende ouderdomme en stel dit dat onderwysers 'n verantwoordelikheid het om hierdie vensterperiodes in aanmerking te neem wanneer hulle jong kinders onderrig om sodoende die volle potensiaal van die jong kind te ontgin. McPherson en Williamon (2016: 341) is van mening dat daar nie noodwendig 'n ooreenkoms tussen menslike potensiaal en fisiese prestasie is nie. Potensiaal word deur kennis en opleiding ontwikkel en is 'n voortdurende proses wat natuurlik ontwikkel (Gabor 2013: 209, 210). Geografiese ligging, demografiese en sosiale aspekte, sosio-ekonomiese status, asook ander omgewingsfaktore speel alles 'n rol in die ontwikkeling van die leerder.

Coleman en Cross (2000: 203, 204) betrek ook die omgewing wanneer hulle meld dat die sosiaal-emosionele samestelling van die begaafde leerder 'n produk van twee moontlikhede is, naamlik 'n spesifieke karaktereienskap of 'n reaksie op 'n spesifieke omgewing. 'n Voorbeeld van 'n karaktereienskap is wanneer leerders perfeksionisties is en die wêreld op 'n sekere manier waarneem. 'n Voorbeeld van leerders se reaksie op 'n spesifieke omgewing is wanneer hulle selfkrities is en in

⁶⁴ Die omgewingsfaktore word meer volledig by 3.3.1 – 3.3.4 bespreek.

⁶⁵ Eie vertaling. Oorspronklike Engelse teks verwys na “nature and nurture” (Flohr 2010: 16). Sien 3.1.2 vir meer inligting.

'n sterk kompeterende skoolomgewing staan, wat 'n groter mate van onsekerheid of 'n swak selfbeeld kan veroorsaak. Hierdie sosiaal-emosionele aspekte is 'n goeie aanduiding van 'n hoër vlak van talentontwikkeling. Dit sluit leerders se bereidheid om strategiese kanse te vat, uitdagings en kritiek te hanteer, asook om kompetend, gemotiveerd en toegewyd te wees, in (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell 2012: 185, 186).

Aspekte wat in hierdie studie ondersoek gaan word is die invloed van ouers, onderwysers, gesinslede en medeleerders, sosiale en sosio-ekonomiese aspekte, psigologiese aspekte, tegnologie, die mate van ouerbetrokkenheid, die rol van die ouer, gesamentlike doelwitte, die rol van die ouer in die oefenproses, asook ouers as rolmodelle en motiveerders.

3.3.1 Rolspelers in die musiekpetisie kandidaat se lewe

In die aanvangsjare is die ouer⁶⁶ gewoonlik die hoofrolspeler in die leerder se lewe (Hallam et al. 2016: 9; McPherson & Williamon 2016: 347; Pitts 2009: 247). Huislike omstandighede sluit die ouers se finansiële vermoëns, die gesinsgrootte en ouderdomme van broers en susters in (Gagne 2005: 106; McPherson & Williamon 2016: 347). McPherson en Williamon (2016: 347) voeg hierby ouers wat bereid is om tyd saam met die leerders te spandeer met betrekking tot hul musiekonderrig.

Die invloed van onderwysers en gebeure in leerders se lewe lewer 'n groot bydrae tot hul ontwikkeling (McPherson & Williamon 2016: 347). Interaksie tussen leerders van dieselfde ouderdom is noodsaaklik vir die ontwikkeling van die leerder (Gabor 2013: 208) en speel 'n belangrike rol in sosialisering deur middel van musiek (Sichivitsa 2007: 64).

3.3.2 Sosiale aspekte

Sosialisering vir klassieke musici vind volgens Gabor (2013: 218) deur kommunikasierituele soos oefensessies, konserte, kompetisies en oudisies plaas deurdat die gehore elke keer verskillend is en die reaksie op die uitvoering

⁶⁶ Die rol van die ouer word meer volledig in afdelings 3.3.6 - 3.3.9 bespreek.

gevolglik elke keer verskillend kan wees. Positiewe sosiale ervarings kan tot positiewe musiekervarings vir leerders lei (Sichivitsa 2007: 64) en betekenis aan musici se loopbane gee (Bandura 2006: 15; Gabor 2013: 218). Medeleerders se ondersteuning kan leerders meer gemaklik en gemotiveerd laat voel en dit kan tot die besluit om met musiek voort te gaan bydra (Sichivitsa 2007: 56).

Die omgewing het 'n invloed wat die skep van geleenthede en ondersteuning tydens hierdie geleenthede betref (Hallam et al. 2016: 8). McPherson en Williamon (2016: 347) noem toegang tot leersentrums, asook hulpbronne ter ondersteuning van die leerder se musiekloopbaan as belangrike rolspelers in leerders se musiekontwikkeling.

Die skoolomgewing kan 'n positiewe invloed uitoefen indien daar 'n tradisie van musiek is wat leerders aanmoedig om aan musiekaktiwiteite deel te neem (Pitts 2009: 248). Hallam et al. (2016: 8) voeg by dat inspirerende onderwysers en optreegeleenthede in die skoolomgewing, asook die kwaliteit van musiekonderrig 'n rol kan speel om leerders aan te moedig. Skole is belangrik vir sosialisering en die ontwikkeling van leerders se sosiale vaardighede, ook wat die kompeterende omgewing betref (Gabor 2013: 208). Pitts (2009: 252) is egter van mening dat die skoolomgewing nie altyd 'n noodsaaklikheid is nie en dat ouerondersteuning belangriker is. Die ideaal is, volgens Pitts, dat leerders wel beide positiewe ouer- en skoolondersteuning ervaar.

3.3.3 Sosio-ekonomiese aspekte

Benewens sosialiseringsaspekte, wat 'n groot invloed op die musikale ontwikkeling van leerders uitoefen, sal leerders van agtergeblewe sosio-ekonomiese gebiede waarskynlik minder begrip toon vir strategieë wat nodig is vir langtermyn doelwitte soos musiekbeoefening (Evans & McPherson 2015: 417). Daarby speel die sosio-ekonomiese status en beskikbaarheid van hulpbronne in die nabye omgewing 'n groot rol in die algemene ontwikkeling van die leerder (Gagné 2005: 106).

Garces-Bacsal et al. (2011: 204) verduidelik dat die dinamiese wisselwerking tussen die fisiese en sosio-kulturele omgewing kan bydra tot die ontginning van

'n leerder se talent. Brown (2016: 16) ondersteun hierdie standpunt en noem die sosiale en kulturele gemeenskapsomgewing, asook die politieke en ekonomiese konteks waar musiek gemaak word as rolspelers in die leerder se ontwikkeling.

3.3.4 Psigologiese aspekte

Nie net speel omgewingsfaktore 'n rol in die ontwikkeling van leerders se natuurlike vermoëns nie, maar ook in hul belangstelling in musiek (Evans & McPherson 2015: 417; De Villiers 2010a: 159; Hallam 2013: 286; Hallam et al. 2016: 8; McPherson & Williamon 2016: 347), asook hul gedrag en optrede. Dit is weens die feit dat mense erkenning van andere verlang, veral van persone vir wie hulle respek en bewondering het (Hallam et al. 2016: 3). Die gesin se leefstyl is belangrik vir die holistiese ontwikkeling van die leerder wat betref faktore soos selfdisipline, ywer en akademiese prestasie (McPherson & Williamon 2016: 348).

De Villiers (2010a: 167) waarsku dat negatiewe aspekte soos oormatige spanning en negatiewe emosionele welstand die vlak van produktiwiteit en genot nadelig kan beïnvloed. Dit kan veroorsaak word deur leerders wat nie beheer oor hul emosionele welstand neem nie, of onderwysers wat nie 'n gunstige, ontspanne klaskameratmosfeer skep nie. Leerders se ervarings van vorige musikale ondervindings speel ook 'n rol in hul persepsie van musiek (Sichivitsa 2007: 62).

3.3.5 Tegnologie

Nog 'n omgewingsfaktor wat 'n rol in die musikale ontwikkeling van die leerder speel is tegnologie (Brown 2016: 1; Toptas 2016: 372). Die aspek van globalisering, deurdat musiek wêreldwyd beskikbaar is deur moderne tegnologie, skep geleenthede maar ook uitdagings vir musiekontwikkeling. Rekenaartegnologie maak musiek meer toeganklik (Brown 2016: 3, 4) en leerders kan hul musikale ervaring uitbrei deur op die internet na opnames te luister, musiek te evalueer en navorsing te doen. Die vermoë om musiek digitaal op te neem kan ook 'n invloed op die leerder se tegniese, estetiese en bedryfsvaardighede uitoefen (Brown 2016: 11).

3.3.6 Die mate van ouerbetrokkenheid

Ouers se rol as waarnemers, aanmoedigers en organiseerders van leerders se musikale reis is waardevol in die ontwikkeling van die leerder (Gabor 2013: 208). Volgens Chang (2016: 21) het die meeste wêreldklas musici en atlete ouers gehad wat hulle van 'n vroeë ouderdom af gestimuleer en onderrig het. Die besluit om met klassieke opleiding te begin word meestal deur die ouers geneem (Gabor 2011: 144). Ouers is leerders se eerste leerkragte in die sin dat hulle bydra om positiewe gesindhede ten opsigte van leer te vorm en weens die rol wat hulle in leerderprestasies speel (Zdzinski 1996: 45).

Dit kan wees dat een of beide ouers, of ander persone, musiek in die teenwoordigheid van die leerder luister, of dalk self 'n instrument bespeel (Hallam et al. 2016: 9) en sodoende die belangstelling van die leerder prikkel. Volgens Comeau et al. (2015: 186) en Zdzinski (1996: 45) bepaal die betrokkenheid van ouers die musikale sukses van leerders in die sin dat hulle beter selfkonsepte in musiek ontwikkel, meer waarde aan musiek heg en groter motivering ontwikkel om aan verskeie musiekaktiwiteite deel te neem (Leung & McPherson 2011: 70).

Leung en McPherson (2011: 70) is van mening dat ouerondersteuning belangrik vir die leerder is tot op ongeveer elfjarige ouderdom wat prestasie op musiekgebied betref. Eers daarna begin die leerder interne motivering ontwikkel. Die mate van ouers se betrokkenheid tydens die oefenproses dra tot leerders se kreatiwiteit, hoe gereeld hul klavier oefen en hul sukses tydens klavieruitvoerings by (Comeau et al. 2015: 186).

Creech (2009: 406) verduidelik dat samewerking tussen die ouer en onderwyser belangrik is om vertroue by die leerder te kweek. Leerders is aanvanklik nie in staat om self verantwoordelikheid te neem om te oefen nie, en die ouer en onderwyser se rol om leerders by te staan in die vasstelling van 'n oefenroetine is baie belangrik. Hulle moet geleidelik gespeen word om self verantwoordelikheid vir hul oefenskedule te aanvaar (McPherson et al. 2016: 413). Onafhanklikheid en selfbestuur moet daarom by leerders aangemoedig word, terwyl leiding gegee word (Creech 2009: 406).

McPherson (2008: 101) en Bandura (2006: 9) beklemtoon dat oerbetrokkenheid selfdoeltreffendheid by leerders kan aanmoedig. Bandura (2006: 9) beskryf hoe leerders gelei word om keuses te maak deur aktiewe oorweging en organisering. Hierdie doelgerigtheid word volgens hom as volg binne die familie-opset gevorm:

.....it is not simply the sum of members' beliefs in their individual efficacies. Rather, it is a shared belief in their family's capability to work together to manage and improvise their lives. It is an emergent group belief because it incorporates the interactive dynamics of the family system operating collectively. The collective whole can be greater or lesser than the efficacy parts depending on whether the family transactions are mutually supportive and enabling or wrangling and debilitating.

Zdzinski (1996: 43) bevind in sy navorsing dat oerbetrokkenheid verband hou met die bereiking van doelwitte ten opsigte van uitkomst van hul kinders en dat oerbetrokkenheid spesifiek met toegeneentheids⁶⁷, kognitiewe en uitvoering uitkomstes verband hou. Creech (2010: 15) ondersteun die feit dat ouers op kognitiewe vlak betrokke moet wees en voeg 'n persoonlike vlak van ondersteuning by.

Op kognitiewe vlak sluit dit bywoning van konserte, skep van musiekonderriggeleentheid as buitemuurse aktiwiteit, asook ondersteuning tuis wat die oefenprogram betref, in. Persoonlike ondersteuning is, onder andere, die waarneming en kontroliering van die leerder se persoonlike welstand (Creech 2010: 16). Wat persoonlike ondersteuning betref moet die leerder se doelwitte en uitgangspunte in ag geneem word, asook die dinamiek tussen die leerder en onderwyser (Creech 2010: 20). In hierdie afdeling gaan die rol van die ouer, gesamentlike doelwitte, die rol van die ouer in die oefenprogram, asook ouers as rolmodelle en motiveerders kortliks bespreek word.

3.3.7 Die rol van die ouer

Volgens McPherson et al. (2016: 414) is ouers dikwels onkundig oor hul rol in musiekondersteuning, veral as hulle nie self 'n musiekagtergrond het nie. Die ideaal is om die ouers ingelig te hou aangaande die leerder se vordering ten opsigte van die verwagtinge van die ouer.

⁶⁷ "Affective" (Zdzinski 1996: 43)

Dit is noodsaaklik dat ouers hul rol in die leerder se musiekontwikkelingsproses moet verstaan (Cheah 2012: 93). Cheah (2012: 93) beveel aan dat hierdie rol vóór die eerste les met die ouer bespreek moet word sodat die ouer ook nie die onderwyser se rol moet probeer oorneem nie. Broughton (2010: 83) stel dit duidelik dat 'n goeie verhouding tussen die onderwyser en ouer belangrik is, en dat musiekonderwysers ouers behoort in te lig oor ouerbetrokkenheidstrategieë; sodoende kan die ouer en onderwyser saamwerk tot optimale voordeel van die leerder (Zdzinski 1996: 45).

Volgens Cheah sal die ouderdom van die leerder die mate van ouerbetrokkenheid beïnvloed. Indien dit 'n jong leerder is, is dit nie genoeg dat ouers leerders herinner om te oefen nie, maar moet ouers meer aktief betrokke wees en selfs by die leerder sit om te verseker dat die leerder volgens die onderwyser se voorskrifte oefen (Cheah 2012: 93, 94).

Die gereeldheid waarmee ouers leerders se lesse bywoon dra tot leerders se positiewe ingesteldheid en kreatiewe aanslag ten opsigte van hul oefenprogram, hul sin van selfvertroue wat die klavier betref, asook hoe gereeld hulle oefen by (Comeau et al. 2015: 186). Wanneer ouers lesse bywoon en betrokke is by die leerder se oefenprogram word die boodskap oorgedra dat die ouer waarde aan die leerder se klavierspel heg wat die leerder kan aanmoedig om te oefen (Comeau et al. 2015: 191). Sichivitsa (2007: 56) het bevind dat musiekonderwysers met hoër pedagogiese kwalifikasies en ondervinding geneig is om ouers tot 'n groter mate by hul onderrig te betrek.

McPherson et al. (2016: 412) verwys na ouerpraktyke⁶⁸ en ouerstyle⁶⁹. Ouerpraktyke is volgens hulle die sosiale omstandighede van betrokkenheid, byvoorbeeld of die ouer die kind tydens oefensessies help en/of hulle konserte bywoon. Die ouerstyle dui op die emosionele klimaat waarin ouers hul kinders grootmaak en die optrede teenoor die verhouding tussen ouerpraktyke en die

⁶⁸ "Parental practices" (McPherson et al. 2016: 12).

⁶⁹ "Parental styles" (McPherson et al. 2016: 12).

leerders se prestasies. Streng ouers wat outoritêr optree mag byvoorbeeld tot 'n geïnhibeerde uitvoering lei, terwyl ouers met 'n volwasse uitkyk deur kommunikasie wat verduidelikings van gedrag en aanmoediging van onafhanklikheid insluit, die leerder se uitvoering beter kan fasiliteer (Creech & Hallam 2011: 21-25; McPherson 2008: 2, 5, 6, 8).

Fisiese aspekte van ouerbetrokkenheid behels dat ouers verantwoordelik vir die verkryging van 'n geskikte instrument is, ook vir die vind van 'n klavieronderwyser, die besorging van leerders by hul lesse, en die dekking van toepaslike uitgawes (Gabor 2011: 144). Hulle moet behulpsaam wees met die aankoop van bladmusiek, die gereelde stemming van die klavier, en bewus wees van die nodige onderhoud en opgradering van die klavier, indien nodig (Chang 2014: 20). Volgens Pitts (2009: 250) en McPherson (2008: 97) is hulpbronne in die huishouding noodsaaklik. Dit sluit toegang tot opnames en musiekbeluisteringsapparate, asook belangstelling in die leerder se werk en betrokkenheid by hul aktiwiteite in. Ouers kan 'n ondersteunende rol speel deur die skep van geleenthede, soos om 'goeie' musiek te hoor (Broughton 2010: 83).

Pitts (2009: 55) is van mening dat dit die ouers se plig is om toe te sien dat leerders in 'n ondersteunende, stabiele omgewing kan oefen. Anders as onderwysers, hoor ouers wanneer leerders oefen en kan hulle raad en aanmoediging gee. Volgens Chang (2014: 20) moet ouers kan hoor wanneer leerders net sit en speel en wanneer hulle effektief oefen, en moet hulle seker maak dat leerders effektief oefen volgens die onderwyser se aanwysings. Jong leerders verstaan nie altyd die onderwysers se instruksies tydens lesse nie, terwyl ouers dit behoort te begryp en tuis moet kan oordra aan die leerder.

Volgens Chang (2016: 158) moet ouers vir die leerders help om 'n oefenroetine vas te stel. In die navorsing van McPherson et al. (2016: 414) het sommige ouers 'n vaste oefenroetine vasgelê om 'n gereelde oefenprogram te verseker, wat gelei het tot die suksesvolle musikale ontwikkeling van die leerders.

Gabor (2011: 144) beklemtoon die belangrikheid dat ouers tuis die leerder se oefenprogram monitor. Chang (2016: 158) beveel aan dat ouers en onderwysers

sáám die verwagting van die tempo van die leerproses moet vasstel. McPherson et al. (2016: 414) en McPherson (2008: 104) ondersteun ook dat ouers betrokke moet wees by die oefenproses, beide wat die lengte van oefensessies betref, en die wyse waarop geoefen word. Ouers moet ingelig word oor die leerder se sterk en swak punte ten einde realistiese verwagtinge te koester. Hulle moet ook in staat wees om die onderwyser te kan evalueer en te besluit wanneer dit nodig is om van onderwyser te verander (Chang 2016: 20).

3.3.8 Gesamentlike doelwitte

Pitts (2009: 254) beklemtoon die noodsaaklikheid dat ouers en onderwysers na dieselfde doelwitte moet streef om konflik van belange te vermy. Volgens Broughton (2010: 86) is dit belangrik dat ouers die onderwyser moet vertrou en saam met die onderwyser moet werk in die leerder se belang. Ouers behoort deel te neem aan die besluit aangaande die lengte van leerders se oefensessies en bewus wees van die doel van musieklesse – of dit vir informele spel, of vir 'n gevorderde vlak van spel is (Chang 2016: 158). Die onderwyser moet vroeg reeds aan die ouer oordra dat musiekleer 'n belangrike deel van opvoeding vorm, sowel as van die vreugde en genoegdoening wat die leerder later in sy lewe behoort te ervaar as 'n gevolg van musiekstudie (Broughton 2010: 84). Ouers kan weer inligting oor die leerder se persoonlikheids-eienskappe verskaf wat vir die onderwyser waardevol kan wees vir optimale onderrig (Broughton 2010: 84).

Soos genoem, is dit belangrik dat ouers van die begin af die onderwyser se metodiek moet verstaan sodat ouers die leerders tydens oefensessies kan lei volgens die onderwyser se riglyne (Chang 2016: 158). Ouers moet vir minstens die eerste twee jaar betrokke wees by die leerder se leer- en onderrigproses. Navorsing het bevind dat algemene ondersteuning ten opsigte van die oefenprogram ná die eerste jaar van onderrig afneem en dat dit juis dié tyd is wanneer leerders die ouerondersteuning nodig het om genoegsame vaardighede te ontwikkel (McPherson et al. 2016: 413).

Creech (2010: 29) stel dit ook duidelik dat ouers die onderwyser se leiding moet volg wat musikale sake betref. Volgens Creech is ouerondersteuning positief wanneer:

- leerders se opinies aangaande ouerbetrokkenheid ondersoek word;
- onderhandeling aangaande oefenkwessies, binne die onderwyser se raamwerk, plaasvind;
- 'n gestruktureerde huislike omgewing vir oefening beskikbaar is;
- belangstelling aangaande 'n goeie onderwyser-leerder verhouding teenwoordig is;
- kommunikasie met die onderwyser aangaande die leerder se vordering plaasvind; en
- die ouer altyd uitvoerings bywoon en geïnteresseerd is om daarna te luister.

3.3.9 Ouers as rolmodelle en motiveerders

Ouers word as rolmodelle nagevolg wat hul eie liefde om musiek te beluister en te bespeel betref, die voorsiening van finansiële en morele steun, asook ondersteuning van die leerder se lesse en oefenskedule (McPherson & Williamon 2016: 348). Ouers se ingesteldheid en entoesiasme teenoor musiek is meer belangrik as hul musikale vaardighede (Pitts 2009: 251).

Leerders leer waardes en kriteria by hul ouers waarvolgens hul loopbane later bepaal word (Gabor 2013: 208). Ouers se benadering en uitkyk op klassieke musiek is baie belangrik en het 'n invloed op leerders. Gabor waarsku teen die gevaar wanneer die ouers nie kan onderskei tussen hul eie begeertes en dié van die leerder nie. Ouerinvloed is beskryf as 'n belangrike eksterne faktor wat leerdermotivering en -volharding beïnvloed. Leerders is baie afhanklik van die terugvoer wat hulle van ouers ontvang en vorm hul selfwaarde daarvolgens (Sichivitsa 2007: 56). Innerlike vrede, wat hoofsaaklik van 'n goeie selfbeeld afkomstig is, vorm 'n belangrike faktor in die uitvoerder se lewe (Schneiderman 2008: 6). Volgens Schneiderman is 'n positiewe selfbeeld van kardinale belang en speel die huislike omgewing 'n rol in die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld by die kind.

Ouers kan leerders deur aanmoediging motiveer (Pitts 2009: 254). Volgens McPherson et al. (2016: 414) raak ouers egter soms gefrustreerd met die leerders

se benadering tot musiek, of as hulle van mening is dat leerders nie vinnig genoeg vorder nie. Dit het 'n direkte negatiewe invloed op die leerder se motivering en vordering terwyl ouers wat positief bly 'n stimulerende uitwerking op die leerder het. Volgens McPherson et al. is volgehoue ondersteuning op musiekgebied van uiterste belang en lei dit tot volgehoue leer en prestasie.

Leerders reageer optimaal in 'n omgewing waarin hulle volwassenes as ondersteunend en positief teenoor selfregulerende oefening ervaar (Creech 2010: 17). In hierdie omgewing behoort leerders volgens Creech aan positiewe rolmodelle blootgestel te word wat hulle ondersteun, maar behulpsaam is om moeilike situasies op 'n konstruktiewe wyse te benader. Die onderwyser-leerder-ouer verhouding is belangrik, en begrip, takt, kommunikasievaardighede, asook geduld en toewyding van die onderwyser se kant af sal voordelig vir die leerder se ontwikkeling wees (Creech 2010: 17, 24). Cheah (2012: 94) meld dat ouers se motiverings aangaande leerders se musiekonderrig kan verskil. Vir sommige ouers kan dit slegs vir die genot daarvan wees, vir sommige om 'n konsertpianis te word, of enigiets tussenin. Sekere ouers beskou instrumentale onderrig as 'n statussimbool en sommige sien eksamendeelname as 'n vereiste vir musiekonderrig. Cheah (2012: 94) waarsku egter dat daar 'n balans tussen ouerbetrokkenheid en inmenging in lesse moet wees.

Creech (2010: 17) beklemtoon dat sensitief opgetree moet word teenoor leerders en hul veranderlike behoeftes. Creech (2010: 17) en McPherson (2008: 101) is van mening dat leerders veilig, geliefd, uniek en geborge moet voel. McPherson stel dit egter duidelik dat hoë, dog realistiese verwagtinge deur ouers geskep moet word.

Leerders se ingesteldheid, oortuigings en verwagtinge oor hul potensiaal word deur interaksie met hul ouers beïnvloed (McPherson 2008: 92). Volgens McPherson word die volgende faktore deur ouerbetrokkenheid beïnvloed:

- Leerders se vermoë, of wat hulle as hul vermoë beskou, bepaal hoe hulle take gaan aanpak en uitdagings gaan oorkom. In die leerder se vroeë jare speel die ouer 'n kardinale rol deur die terugvoering wat hulle gee om die leerder se geloof in hul vermoë te stimuleer.

- Leerders het 'n behoefte om onafhanklik te voel en ouers moet hul kinders lei om geleidelik verantwoordelik te raak en keuses te kan maak.
- Leerders het nodig om 'n noue band van liefde met hul ouers te vorm en om veilig en geliefd in die huislike omgewing te voel.
- Doelgerigtheid word gestimuleer wanneer sukses en genot as uitkomst van leer ervaar word. 'n Leerder wat met 'n doelwit werk raak selde verveeld en gryp geleenthede om sukses te ervaar aan.

Sosiale aspekte van musiekbeoefening word deur die ouer aangehelp indien hulle spesifieke gedrag soos musiekles- en konsertbywoning, asook hulp tydens oefensessies toon (McPherson 2008: 93). Ouers behoort die noodsaaklikheid van sosiale doelwitte in hul kinders se musiekloopbane te ondersteun sodat leerders sukses in hul musikale ontwikkeling en genot van musikale deelname kan ervaar (McPherson 2008: 93). Daar kan byvoorbeeld gereël word dat leerders voor familie en vriende optree voor belangrike optredes (McPherson 2008: 102).

McPherson (2008: 96) is van mening dat die manier waarop ouers musiek teenoor ander leeraktiwiteite sien ook 'n invloed op leerders se musikale ontwikkeling sal hê. Indien ouers, byvoorbeeld, nie musiek as so belangrik as ander akademiese vakke beskou nie, gaan die leerder waarskynlik dieselfde uitgangspunt huldig en minder aandag aan musiekbeoefening skenk.

Ouers speel 'n groot rol in die groei-ingesteldheid van die leerder, teenoor die vaste ingesteldheid⁷⁰. Ouers met 'n groei-ingesteldheid kan leerders meer effektief ondersteun en na hul doelwitte begelei as beherende ouers. Kommentaar soos 'jy werk hard en ek kan hoor hoe vinnig jy vorder' kan tot 'n groei-ingesteldheid lei, teenoor 'dit klink nie of jy goed is nie, wat is fout?'.

Indien leerders voel dat hul ouers belangstel, moedig dit hulle aan om insette te lewer en word 'n noue verhouding tussen die ouers en leerders gevorm (McPherson 2008: 97). McPherson (2008: 98) is van mening dat die ouer kan

⁷⁰ Sien 3.2.3 aangaande die groei- en vaste ingesteldheid wat motivering beïnvloed.

terugstaan as die leerder goed doen, maar dat die ouer meer betrokke behoort te raak as dit blyk dat die leerder sukkel. Bandura (2006: 7) stel dit dat positiewe ouerbetrokkenheid kan bydra om onnodige spanning by leerders teen te werk. Uit Pitts (2009: 254) se navorsing blyk dit dat leerders wat in 'n omgewing grootword waar die ouers behulpsaam is, die onderwyser inspirerend en die skoolomgewing ondersteunend is, in die minderheid was, maar dat dit beslis die ideale omstandighede vir optimale ontwikkeling is. Uit die onderwyser se oogpunt is ouerondersteuning van kardinale belang. Om Waterman (2006: 14) aan te haal: "I don't choose the pupils, I choose the parents!"

3.4 SAMEVATTING

Die identifisering van die musiekkompetisie kandidaat is 'n deurlopende proses en evaluering moet voortdurend deur die onderwyser gedoen word. Onderwysers moet ook kan onderskei tussen, byvoorbeeld, die verwagtinge van 'n eksamen-versus 'n kompetisie kandidaat. Leerders moet oor 'n natuurlike talent beskik, maar aspekte wat ontwikkeling beïnvloed, soos deursettingsvermoë, motivering, persoonlikheid, emosionele welstand, vermoëns, asook vaardighede (kognitief, tegnies en artistiek) moet in ag geneem word. Vir optimale ontwikkeling om plaas te vind, is die ideaal dat die ouer op fisiese en emosionele vlak betrokke moet wees en die nodige ondersteuning bied, wat die skep van 'n stabiele oefenomgewing insluit. Sosialisering en interaksie met ander gesinslede en leerders het ook 'n invloed op die ontwikkeling van leerders en kan daarom ook die musikale ontwikkeling van leerders beïnvloed. Inspirerende onderwysers kan leerders motiveer, en gesamentlike doelwitte van die ouer en onderwyser is gewens om 'n optimale leeromgewing vir die leerder te skep.

Wat effektiewe voorbereidingsstrategieë tot musiekoptredes betref vorm goeie oefenmetodes en 'n vaste oefenroetine die basis. Daar moet bepaal word watter oefenmetodes vir die spesifieke leerder die beste is deur leervoorkeure en persoonlikheidseienskappe in ag te neem. Musikale en tegniese vermoëns is van kardinale belang om 'n suksesvolle uitvoering te kan lewer. Vir die kompetisie kandidaat behoort goeie memoriseringstegnieke ook deeglik ondersoek te word, en leerders moet ook op die fisiese aspekte van

kompetisiedeelname, naamlik kleredrag, verhoogenetiket, asook beoordeling, voorberei word.

Emosionele voorbereiding vir kompetisies sluit die hantering van oormatige spanning en verhoogenrees in. Ontspanningsoefeninge en die opbou van positiewe emosies voor optredes is belangrik. Leerders moet werk aan selfdoeltreffende oortuigings en geloof in hul eie vermoë ten einde verhoogenrees te oorwin en 'n gesonde geestelike welstand te handhaaf. Daar moet gestreef word na 'n groei-ingesteldheid wat lei tot intrinsieke motivering, omdat dit meestal gevoelens van teleurstelling teenwerk en met suksesvolle uitvoerings geassosieer word.

Na die beskouing van die onderwyser, die leerder en die ouer se rol in die musikale ontwikkeling van die leerder, soos in die literatuur bevind, word vervolgens gekyk na die metodes van navorsing wat in hierdie studie aangewend is. Ten einde die nodige insig vir die studie te toon, is dit noodsaaklik om die tipe navorsing wat gebruik is te begryp en word die metodologie wat gebruik is derhalwe volledig bespreek.

HOOFSTUK 4: METODOLOGIE

Navorsingsmetodologie kan beskryf word as die wetenskap om te begryp hoe navorsing wetenskaplik uitgevoer word (Kothari 2004: 7). Dit is 'n wyse waarop die navorsingsprobleem op 'n sistematiese en logiese wyse ondersoek word (Kothari 2004: 7, 8). Volgens Jupp (2006: 175) is metodologie “the philosophical stance or worldview that underlies and informs a style of research”. Metodologie is dus die filosofie van metodes wat in die navorsing geïmplementeer word.

Die tipe navorsing kan 'n impak op die keuse van metodologie uitoefen en die gekose metodologie speel derhalwe 'n belangrike rol in die navorsingsproses en -resultate (Holden & Lynch 2004: 16). Dit is daarom noodsaaklik dat die keuse van metodologie die doel van die navorsing ondersteun (Tuli 2010: 106) en dat die navorser bewus is van navorsingsmetodes en -tegnieke ten bate van effektiewe ondersoek (Kothari 2004: 7).

In hierdie hoofstuk word die metodologie wat in die huidige navorsing gebruik is bespreek, naamlik waarom die kwalitatiewe metode gekies is, die tipe steekproefnemings wat gebruik is, hoe die respondente gekies is, asook hoe data versamel, verwerk en geanaliseer is. Strategieë van betroubaarheid, die rol van die navorser, asook etiese oorwegings word bespreek.

4.1 KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE NAVORSING

Wanneer dit by die keuse van navorsingsmetodes kom is dit nodig om bewus te wees van die verskil tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. Kwantitatiewe navorsing ondersoek teorieë wat meetbaar is en waar die uitslae numeries, volgens statistiese data, weergegee kan word (Creswell 2014: 4). Tuli (2010: 106) verduidelik dat kwantitatiewe metodologie die poging is om 'n kwantitatiewe sosiale verskynsel aan versamelde data te heg deur die analise van numeriese data.

Daarteenoor is kwalitatiewe navorsing op mense en op die insameling van menslike ervarings ingestel (Merriam 2009: 2). Creswell (2014: 4) beskryf dit as

“an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem”.

Volgens Creswell (2013: 47) word kwalitatiewe navorsing gebruik wanneer 'n probleem of saak ondersoek moet word. Hierdie metode is nodig wanneer daar 'n behoefte bestaan om 'n individu of groep te bestudeer, wanneer veranderlikes wat nie maklik definieerbaar is nie geïdentifiseer word, of wanneer dit nodig is om mense se gedagtes en ondervindinge te openbaar (Creswell 2013: 48).

Kwalitatiewe navorsing is meer as net die raadpleging van bronne uit die literatuur; dit is 'n komplekse ondersoek van die saak wat slegs deur direkte gesprekvoering met betrokkenes begryp kan word (Creswell 2013: 48). Dit word toegepas wanneer ons individue wil bemagtig om hul ervarings te deel. Die navorser moet begrip vir die konteks en omgewing waarin die individue staan toon en moet die proses van die ervarings volg om die ervarings binne konteks te kan plaas (Creswell 2013: 48). Om hierdie rede vind kwalitatiewe navorsing dikwels in die omgewing plaas waar respondente die gebeure ervaar (Creswell 2013: 45). Teorieë kan gevorm word na die aanhoor van respondente se ervarings waar die uniekheid van die individue in ag geneem word (Creswell 2013: 48).

'n Kenmerk van kwalitatiewe metodologie is dat die navorsers die sleutelfigure vorm weens die feit dat hulle self inligting versamel, dokumente bestudeer, onderhoude met respondente voer en die inligting verwerk (Creswell 2013: 45). Daar word nie op vraelyste of materiaal wat deur ander navorsers gebruik word staat gemaak nie, maar die navorsers moet deur logiese, gestruktureerde denke die oorspronklike data verwerk om die respondente se terugvoering weer te gee (Creswell 2013: 45, 47). Hierdie data-analise behels die interpretasie van wat hulle sien, hoor en verstaan en word deur die navorser se agtergrond, geskiedenis, konteks en ervarings beïnvloed (Creswell 2008: 176).

In die huidige studie word die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik met die doel om in-diepte insig in die individue se ervarings van deelname aan musiekkompetisies uit verskillende invalshoeke te verkry. Dit word deur die

insameling van data aangaande die onderwysers, leerders en ouers se ondervindinge met betrekking tot deelname aan die kompetisies gedoen. Agtergrond en ervarings wat die analise en gevolgtrekkings van hierdie studie kan verryk is die feit dat die navorser self 'n musiekonderwyser is wat gereeld leerders vir kompetisies inskryf, en wie se eie kind ook aan streeks- en nasionale musiekkompetisies deelgeneem het.

4.1.1 Interpretatiewe benadering

Die paradigma wat in die huidige studie toegepas word is die interpretatiewe benadering, soos deur Merriam (2009: 8) en Creswell (2008: 176; 2013: 24, 25; 2014: 187) beskryf. Die interpretatiewe benadering (interpretivisme) aanvaar dat realiteit sosiaal gekonstrueer is en dat daar dikwels meer as een waarneembare realiteit van 'n spesifieke gebeurtenis is (Merriam 2009: 8). Die navorser maak gevolglik staat op die respondente se opinies van 'n situasie en interaksie onder mekaar (by die navorsing van 'n groep); vandaar die benaming interpretatiewe navorsing (Creswell 2013: 25).

Creswell (2013: 24) voer aan dat interpretivisme soms as 'sosiale konstruktivisme' beskryf word en gaan verder deur te meld dat dit ook kan voorkom wanneer individue insig in die woon- en werksomstandighede probeer verkry. Hierdie individue se ervarings van gebeure is subjektief, wat tot kompleksiteit in navorsing kan lei (Creswell 2013: 24, 25). Deur die insluiting van oop vrae tydens data-insameling kan die navorser die verskynsel evalueer (Creswell 2013: 25), asook die navorsingsprobleem beskryf, verstaan en interpreteer (Merriam 2009: 11).

4.1.2 Fenomenologiese benadering

Binne hierdie interpretatiewe paradigma is die fenomenologiese benadering vir die huidige studie gevolg. Laasgenoemde is die ondersoek na werklike ervarings van individue wat 'n spesifieke gemeenskaplike verskynsel beleef (Creswell 2014: 14; 2013: 76; Flick 2013: 5). In hierdie geval is die verskynsel deelname aan streeks- en nasionale laerskoolmusiekkompetisies. Die doel van fenomenologie is om individuele ervarings van 'n sekere verskynsel as 'n universele ervaring te beskryf, wat daartoe lei dat dit 'n sterk filosofiese komponent bevat (Creswell

2013: 76). Wát die respondente beleef, asook hóé hulle dit beleef, word gevolglik in die fenomenologiese benadering ondersoek (Creswell 2013: 78).

4.1.3 Beskrywende ontwerp

Bless en Higson-Smith (2004: 154) sien beskrywende ontwerp as sosiale navorsing met die doel om 'n spesifieke verskynsel te beskryf, eerder as om dit te verduidelik. Behdad, Berg, Thurston en Vance (2013: 1) voeg by dat beskrywende ontwerp die begeerte is om navorsing te dokumenteer in 'n poging om die beste navorsingspraktyke vir almal toeganklik te maak.

Die beskrywende ontwerp word gevolglik toegepas om die gemeenskaplike verskynsel en betekenis daarvan te ondersoek. Dit is 'n sistematiese beskrywing van die feite en karaktereienskappe van 'n spesifieke verskynsel of verhouding tussen gebeure en fenomene (Marczyk, DeMatteo & Festinger 2005: 209; Merriam 2009: 5). Insiggewende stellings en temas van gebeure wat deur respondente ervaar is, word deur die navorser vasgestel en beskryf (Creswell 2013: 82).

4.2 STEEKPROEWE

In kwalitatiewe metodologie speel steekproewe 'n belangrike rol in die navorsing en vorm dit die wetenskaplike basis wat die insameling van data en inligting rasionaliseer (Bless & Higson-Smith 2004: 83). Flick (2009: 115) verduidelik dat die doel van steekproewe is om respondente te identifiseer wie se ervarings tot die navorsing kan bydra. Die keuse van respondente hang van die tipe studie af (Creswell 2013: 154, 155). Dit is wel noodsaaklik dat al die respondente die verskynsel wat bestudeer word moes ervaar het om 'n sinvolle bydrae tot die studie te kan maak (Creswell 2013: 155).

4.2.1 Tipes steekproewe

Steekproewe kan in twee hoofkategorieë verdeel word, naamlik waarskynlike⁷¹ en nie-waarskynlike⁷² steekproewe (Merriam 2009: 77). Waarskynlike

⁷¹ "Probability" (Merriam 2009: 77)

⁷² "Nonprobability" (Merriam 2009: 77)

steekproewe (waarvan toevallige steekproewe die bekendste is) laat die navorser toe om te veralgemeen as 'n gevolg van die resultate van die studie, en aangesien al die respondente wat aan die kriteria voldoen se kans ewe goed is om as respondente gekies te word (Merriam 2009: 77, 78).

In kwalitatiewe navorsing word hoofsaaklik van nie-waarskynlike steekproewe gebruik gemaak, waarvan doelgerigte steekproewe deel vorm (Merriam 2009: 77). Onder doelgerigte steekproewe is die verskillende soorte wat voorkom tipiese, unieke, maksimum variasie, gemaklikheids-, en sneeubal- of kettingsteekproewe (Merriam 2009: 78). In die huidige navorsing is van die doelgerigte steekproefmetode gebruik gemaak. Hierdie metode is gebaseer op die veronderstelling dat die navorser steekproewe só kies om optimaal te ontdek, te verstaan en insig te verkry, met die doel om maksimaal daaruit te leer (Merriam 2009: 77). Doelgerigte steekproewe word gevolglik gekies om inligting te versamel sodat die doelwit van die navorsing bereik kan word (Merriam 2009: 78) en die resultate daarvan geloofwaardig kan wees (Bricki & Green 2007: 9).

Volgens Creswell (2013: 158) is die verskillende soorte doelgerigte steekproewe wat voorkom toevallig doelgerig en gestratifiseerd doelgerig. In hierdie studie is van die gestratifiseerde doelgerigte steekproefmetode gebruik gemaak. Stratifikasie beteken om te verseker dat spesifieke karaktertrekke van individue in die ondersoek verteenwoordig word, byvoorbeeld geslag, ouderdom en inkomstegroep, wat sover moontlik die wyer bevolking verteenwoordig (Creswell 2014: 158, 159).

4.2.2 Die aantal respondente in 'n steekproef

Volgens Creswell (2013: 157) wissel die aantal steekproewe in fenomenologiese navorsing by kwalitatiewe of kwantitatiewe navorsing van een tot 325. Merriam (2009: 8) is van mening dat steekproewe nie aan getalle gekoppel kan word nie en dat dit afhang van die data wat ingesamel word, die navorsingsvrae en data-analise. Die getal steekproewe behoort voldoende te wees om maksimum inligting in te win om sodoende antwoorde op die navorsingsvrae te verkry totdat data saturasie bereik is (Merriam 2009: 80).

In hierdie navorsing was die mikpunt om 30 respondente te identifiseer, naamlik tien ouers, tien leerders en tien onderwysers. Twaalf leerders is genader en nege het ingestem, 11 onderwysers is genader en agt het ingestem, en 13 ouers is genader waarvan nege ingestem het om deel te wees van die studie.

4.3 RESPONDENTE VAN DIE STUDIE

Soos beskryf onder die afdeling oor fenomenologiese ondersoek, word deelnemers wat dieselfde ervaring ondervind gekies om aan studies deel te neem (Creswell 2013: 150). Merriam (2009: 16) stel voor dat deelnemers doelbewus gekies moet word volgens die navorsingskriteria.

'n Gestratifiseerde, doelgerigte steekproef, soos deur Creswell (2013: 158), asook Bricki en Green (2007: 10) beskryf, is toegepas ten einde respondente van verskillende kulturele agtergronde, geslagte en streke vir die huidige studie te identifiseer. Die deelnemers is doelbewus gekies en die kriteria was om respondente te nader wat aan ten minste twee of meer streeks- of nasionale laerskoolmusiekkompetisies in die afgelope vyf jaar deelgeneem het (klavierleerders), of daarby betrokke was (ouers en onderwysers). Geen uitsluitingskriteria betreffende standaard, ondervinding, ras, nasionaliteit, of geslag is toegepas nie.

Die streeks- en nasionale musiekkompetisies waaraan laerskool klavierleerders in Suid-Afrika kan deelneem is geïdentifiseer en inligting van deelnemers van die afgelope vyf jaar is by die organiseerders van die kompetisies bekom. Daarna is respondente wat twee of meer keer aan kompetisies deelgeneem het geïdentifiseer en 'n opsomming van moontlike respondente is gemaak. 'n Verdere seleksie is gemaak om stratifikasie in ag te neem deur verskillende geslagte, nasionaliteite en streke te verteenwoordig en 'n finale lys van moontlike respondente is opgestel.

Toestemming van die provinsiale skole-administrasie (Wes-Kaapse Onderwysdepartement) is per epos verkry⁷³. In hierdie elektroniese skrywe is die doel van

⁷³ Sien Addenda 19 en 20.

die navorsing uiteengesit, asook die name van die relevante respondente genoem. Die betrokke skoolhoofde en musiekonderwysers het soortgelyke eposse ontvang. Eposse is daarna aan die ouers uitgestuur, waarin die navorsing verduidelik en die nodige toestemming van die ouers gevra is om self as respondente deel te neem, asook hul kinders. Afsprake vir die onderhoudvoering is per epos aangevra en opgevolg met telefoonoproepe om afsprake te bevestig. Die respondente wat ingestem het om deel te neem kan as volg gekategoriseer word:

Leerders: Een leerder is uit Worcester, een uit Bethlehem, een uit Johannesburg, en ses uit die Kaapstadomgewing afkomstig. Twee leerders is seuns en sewe is meisies, waarvan vier blank, twee Oosters, een swart en twee bruin is.

Ouers: Sewe ouers is uit die Kaapstadomgewing⁷⁴, een uit Bethlehem en een uit die Johannesburgomgewing, waarvan twee mans en sewe dames is. Wat ras betref is vyf blank, twee bruin, een swart en een van Oosterse afkoms.

Onderwysers: Drie onderwysers is uit Kaapstadomgewing, een uit Stellenbosch, drie uit die Pretoria-/Johannesburgomgewing en een uit Bethlehem. Twee is mans en sewe is dames, en al agt is blank.

4.4 DATA-INSAMELING

Creswell (2013: 145) beskryf data-insameling as die verkryging van die nodige toestemming van die respondente (DePoy & Gitlin 2016: 28), die uitvoer van goeie kwalitatiewe steekproefstrategieë, die vind van maniere om inligting te versamel en te dokumenteer (digitaal of op papier), die antiserping van moontlike etiese kwessies, asook die neem van besluite rakende metodes, byvoorbeeld deur middel van onderhoude of waarnemings. Data-insameling in die kwalitatiewe navorsingsmetode is 'n aaneenlopende proses waar die insameling en analise van data 'n onderling-afhanklike proses vorm (DePoy & Gitlin 2016:

⁷⁴ Die aantal leerderrespondente stem nie ooreen met die aantal ouer respondente nie, aangesien nie al die leerderrespondente se ouers self as respondente opgetree het nie.

130). Tydens hierdie proses van data-insameling raak die navorser betrokke in 'n aktiewe, analitiese proses wat weer tot verdere data-insameling kan lei (DePoy & Gitlin 2016: 130).

Tipes data-insamelingsmetodes wat meestal voorkom is waarnemings, onderhoude, dokumentasie, asook visuele- en klankopnames (Creswell 2014: 191, 192, 2013: 160; Flick 2013: 12). Onder waarnemings maak die navorser notas van respondente se ervarings (Creswell 2014: 192; 2013: 160; DePoy & Gitlin 2016: 220). Onderhoude kan fokusgroeponderhoude of individuele onderhoude insluit (Creswell 2014: 193; 2013: 160; DePoy & Gitlin 2016: 221). Dokumentasie behels die interpretasie van bestaande literatuur, joernale wat gehou word, persoonlike briewe van respondente, outobiografieë, biografieë, tabelle en mediese registers (Creswell 2014: 193; 2013: 160). Visuele klankmateriaal is foto's, videomateriaal, webblaaie, sosiale media, eposboodskappe, klankbeelde en selfoonboodskappe (Creswell 2014: 193; 2013: 160). In hierdie studie is van semi-gestruktureerde onderhoude en biografiese vraelyste gebruik gemaak.

4.4.1 Onderhoude

Silverman (2016: 205) benadruk die belangrikheid van onderhoudvoering, aangesien kommunikasie as een van die mees effektiewe metodes van kwalitatiewe data-insameling beskou word, weens die interaksie wat tussen die navorser en respondente plaasvind. Individue met wie indiepte onderhoude gevoer word se perspektiewe en bydraes kan deur interaksie met die navorser verskillende insigte aan die studie verleen (Given 2008: 62). Onderhoude word as dataversamelingsmetode gekies om die gedrag en gevoelens van mense binne 'n sekere omgewing te probeer bepaal (Merriam 2009: 88). Verskillende soorte onderhoude wat voorkom is gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude (DePoy & Gitlin 2016: 221), asook semi-gestruktureerde onderhoude (Creswell 2013: 159), ook genoem gemengdemetode-onderhoudvoering (DePoy & Gitlin 2016: 222).

Gestruktureerde onderhoude maak op geskrewe vraagstelling staat, waar die navorser in beheer is en vraagstelling presies woord-vir-woord volgens die

geskrewe vrae geskied (DePoy & Gitlin 2016: 221). Geslote vrae word meestal gevra deur aan die respondent 'n paar moontlike antwoorde te gee waaruit gekies kan word (DePoy & Gitlin 2016: 221). Ongestruktureerde onderhoude word meestal in naturalisties en ontdekkende navorsing gebruik. Die onderwerp van die studie word verduidelik waarna die navorser 'n algemene vraag (of vrae) vra, waarop die respondente hulle ervarings in die veld deel (DePoy & Gitlin 2016: 222). Respondente word gepols om inligting te verskaf, eerder as om spesifieke vrae te beantwoord (DePoy & Gitlin 2016: 222). Semi-gestruktureerde onderhoude, wat in die huidige studie as voorkeurmetode vir data-insameling gebruik is, word vervolgens bespreek.

4.4.1.1 *Semi-gestruktureerde onderhoude*

Semi-gestruktureerde onderhoude is 'n gewilde onderhoudvoeringmetode in kwalitatiewe navorsing weens die verwagting dat respondente hulself beter kan uitdruk as in 'n gestandiseerde, gestruktureerde onderhoud (Flick 2009: 150). Given (2008: 62) verduidelik dat die navorser steeds van 'n lys voorafuitgewerkte vrae werk, met moontlike opvolgvrae, maar dat dit aangepas kan word volgens die verloop van die onderhoud en die ervarings van die respondent. Semi-gestruktureerde onderhoude laat gevolglik ruimte vir nuwe rigtings wat uit die onderhoud kan spruit (Given 2008: 128).

4.4.1.2 *Tipe vrae*

Die tipes vrae wat tydens onderhoude gevra kan word is oop en geslote vrae (DePoy & Gitlin 2016: 220). Naturalistiese navorsing maak meer gebruik van oop vrae, terwyl eksperimentele navorsing van gestruktureerde vrae met vasgestelde antwoorde gebruik maak (DePoy & Gitlin 2016: 221). Geslote vrae is dikwels in veelvuldige-keusevorm, en gevolglik is die antwoorde meestal beperk (Bless & Higson-Smith 2004: 118).

4.4.1.3 *Oop vrae*

Oop vrae word gevra om te probeer bepaal wat die respondent se ervarings, die situasies of konteks van die situasie, en die respondent se reaksie daarop was (Creswell 2013: 60). Hierdie tipe vrae gee die respondent die geleentheid om meer, eerder as minder, te sê, en moedig gevolglik die respondent aan om meer

inligting te verskaf wat moontlik daartoe kan lei dat die navorsers meer data tot hulle beskikking het (Flick 2009: 334). Oop vrae gee ook aan die respondent meer vryheid om inligting buite die spesifieke raamwerk te gee wat moontlik tot verdere insigte in die navorsing kan lei (Given 2008: 83).

Die onderhoudvrae in hierdie studie was drieledig, naamlik vrae aan leerders wat vir musiekkompetisies inskryf, vrae aan ouers, en vrae aan onderwysers. Die vrae aan die leerders het probeer vasstel wat die rede vir hul kompetisiedeelname is, die hoeveelheid tyd en wyse van kompetisie-voorbereiding, wat hulle as die uitdagings van kompetisiedeelname beskou, hoe hulle spanning en teleurstelling hanteer, en wat hul roetine voor die kompetisie insluit (sien Addenda 12, 13, 14).

Vrae aan ouers het gehandel oor hulle beskouing van musiekkompetisies, die invloed wat dit op die gesinslewe uitoefen, asook die ouer se rol ter voorbereiding en ondersteuning voor en tydens kompetisiedeelname (sien Addendum 14). Vrae aan onderwysers het die identifisering van kompetisieleerders, die rol van die onderwyser, asook hul onderskeie voorbereidingstrategieë ten opsigte van kompetisiedeelname ingesluit (sien Addendum 12).

4.4.1.4 Die wyse van onderhoudvoering

Soos deur Creswell (2013: 175) voorgestel is die nodige voorsorg getref om nie die navorser se eie menings of ervarings met respondente te deel nie, sodat respondente se menings en ervarings nie daardeur beïnvloed kon word nie. Geen leidende vrae is gevra nie, maar vrae is op so 'n wyse gestel as om die verskynsel van die respondente se ervarings so wyd moontlik te probeer vasstel, volgens Creswell (2013: 60) se aanbeveling. Kommunikasie het op 'n duidelike wyse geskied, met vraagstelling en kommunikasie op die vlak van die respondente, en met inagneming dat volwassenes se vrae op 'n ander vlak as vraagstelling aan leerders sal wees. Hierdie voorstel word deur Creswell (2013: 60) beaam. Oop vrae is gevra om soveel as moontlik inligting te bekom.

Onderhoude is individueel gevoer, en op 'n tyd en plek wat deur die respondente bepaal is. Vyf onderhoude is in die navorser se kantoor gevoer, vyf in die wonings

van die respondente, en twee in die respondente (onderwysers) se ateljees. Vier respondente (twee leerders en twee ouers) het verkies om die vrae skriftelik te beantwoord, waarvan twee (een leerder en een ouer) dit ge-e-pos het en die ander twee dit op afgelewerde vorms voltooi het. Hierdie metode was nie ideaal nie, aangesien die antwoorde meestal baie kripties was en dit nie moontlik was vir die navorser om verdere inligting uit die oop vrae te bekom nie. Die res van die onderhoude is telefonies gevoer, hoofsaaklik weens die feit dat dit vir beide partye gerieflik was.

Al die onderhoude (persoonlik en telefonies) is met die nodige toestemming van die respondente en/of ouers opgeneem en gestoor. Telefoniese onderhoude is met die “Call recorder”-toepassing op ’n selfoon opgeneem, en fisiese onderhoude is met die “Voice recorder”-toepassing van ’n selfoon opgeneem, en met “Recordpad sound recorder” op ’n skootrekenaar. Hierdie opnames in daarna op ’n rekenaar gestoor⁷⁵. Volgens Merriam (2009: 90) se aanbeveling is vrae volgens ’n vraelys gevra, maar daar is toegelaat dat die respondent wyer as die vraag beantwoord om moontlike nuwe idees en insigte te verky wat kon bydra tot die studie.

Met die aanvang van onderhoude is respondente eers op hul gemak gestel, daar is seker gemaak dat onderbrekings nie kan plaasvind nie en die inhoud en doel van die navorsing is weer aan hulle verduidelik, waarna seker gemaak is dat hulle dit verstaan (sien Addenda 1 en 2). Hulle is ook versoek om die “participant information”- en “consent”-vorme (sien Addenda 1 tot 5) te onderteken. Onderhoude is daarna gevoer en, afhangend van die inligting wat gegee is, het die lengte van die onderhoude gewissel van 7 tot 38 minute.

4.4.2 Biografiese vraelyste

Addisioneel tot die onderhoude is van biografiese vraelyste gebruik gemaak wat aan al drie groepe respondente uitgedeel is. Vraelyste is waarskynlik die mees rigiede vorm van data-insameling, maar kan as logiese uitvloeisel van onderhoudvoering ’n positiewe bydrae tot die studie lewer (Given 2008: 291).

⁷⁵ Al die data is in dokumente geberg en met wagwoorde beskerm.

Sosiologiese en fisiologiese bydraes word deur vraelyste bekom, wat lei tot aanvullende data (Given 2008: 448). In hierdie studie is vraelyste aangewend om agtergrondinligting oor die respondente te bekom en is die resultate in tabelvorm opgesom, wat ingesluit is aan die einde van hierdie afdeling (4.4.2).

Die vrae aan leerders is in drie kategorieë ingedeel, waarvan die eerste die algemene agtergrond van die leerder was (ouderdom, plek van musiekonderrig, teoriestandaard, en deelname aan ander musiekaktiwiteite). Die tweede afdeling het gehandel oor leerders se klavieragtergrond (hoe lank hulle al klavieronderrig ontvang het, hoeveel hulle oefen, klavieraktiwiteite waaraan hulle deelgeneem het, en mate van konsertbywoning), terwyl die derde gehandel het oor klavierkompetisies (kompetisies waaraan deelgeneem is, asook beste prestasies)⁷⁶. Vrae aan ouers het ten doel gehad om te bepaal wat die leerder se musiekagtergrond behels, waar leerders musiekonderrig ontvang het, die ouderdomsgroep waarin die ouers geval het, die geslag van die ouer, die aantal kere waar aan musiekkompetisies deelgeneem is, of die ouers self musiekonderrig ontvang het, en indien wel, of hulle steeds 'n instrument bespeel het⁷⁷. Vrae aan onderwysers is gestel om te bepaal waar hulle musiek aangebied het (privaat of instansie), tydsduur van lesse met musiekkompetisie-kandidate, en hoeveel tyd aan die verskillende musikale aspekte spandeer is binne die lesse⁷⁸.

Biografiese vraelyste is meestal tydens onderhoudvoering op hardekopie deur die respondente ingevul by die plek van onderhoudvoering, sonder enige inmenging van die navorser. Twee biografiese vraelyste is mondelings (telefonies) afgelê, opgeneem en gestoor, en vier vraelyste is op 'n hardekopie ingevul en elektronies teruggestuur. Hierdie vraelyste se inligting is verwerk en die respondente se identiteit is beskerm deur hul vraelyste te nommer – geen name is gevolglik genoem nie.

Vervolgens is die tabelle aangeheg wat opsommend is van die respondente se antwoorde in die biografiese vraelyste. Tabel 4.1 dui die onderwysers se

⁷⁶ Sien Addendum 10.

⁷⁷ Sien Addendum 11.

⁷⁸ Sien Addendum 9.

antwoorde aan, Tabel 4.2 die leerders se antwoorde, en Tabel 4.3 die ouers se antwoorde.

Tabel 4.1 Biografiese vraelys – onderwysers

Agt onderwysers het die vraelys beantwoord.

1. Jare ondervinding	Die jare van ondervinding wissel van 14 tot 53 met 'n gemiddeld van 32 jaar.
2. Plek waar onderrig plaasvind	Die lesse word meestal in kombinasie – privaat lesse en lesse by 'n instansie – aangebied (5) met een onderwyser wat dit by 'n privaatskool aanbied, een by 'n publieke skool en een by 'n eie ateljee.
3. Geslag	Ses is dames en twee mans.
4. Ouderdom	Die ouderdomme wissel van 31 tot ouer as 60 jaar met een onderwyser in die 31 tot 40-jaar ouderdomsgroep, een in die 41 tot 50-jaar ouderdomsgroep, vyf in die 51 tot 60-jaar ouderdomsgroep, en een bo 60 jaar.
5. Aantal kere vir musiekkompetisies ingeskryf	Die gemiddelde aantal kere wat die onderwysers leerders vir kompetisies ingeskryf het was meer as 10 keer. Een onderwyser het dit nog net 4 tot 6 keer gedoen, een 7 tot 10 keer, maar die ander ses het dit al meer as 10 keer gedoen.
6. Tyd toegelaat vir die onderrig van kompetisie-kandidate	Die gemiddelde aantal ure per week is 1 uur per kandidaat. Een onderwyser spandeer minder onderrigtyd, naamlik 30 tot 45 minute, en een onderwyser meer (1.5 tot 2 ure), maar die ander ses onderwysers dui 1 uur per week aan.
7. Vasgestelde lestye	Sewe van die agt onderwysers sal ekstra lesse gee nader aan die kompetisiedatum en die ander onderwyser gee wel ekstra lesse gedurende vakansies.
8. Persentasies toegeken aan die verskillende aspekte van musiekonderrig	Die volgende gemiddelde persentasies word aan die verskeie aspekte spandeer: Repertorium – 64.63% Toonlere – 8.38% Bladlees – 8.08% Gehooroopleiding – 7.13% Ander tegniek – 6.94% Beluistering – 5.67% Musiekteorie – 5.38% Ander – Twee onderwysers het aangedui dat hulle tussen 1.5% en 16.5% aan gesprekvoering en motivering spandeer. Musiekteorie is slegs deur vier van die agt onderwysers as deel van die lesse beskou, terwyl die ander vier die teorieklas apart aanbied. Bladlees, gehooropleiding en beluistering is ook deur twee onderwysers gesien as geïnkorporeer in die les en nie aparte eenhede nie.

Tabel 4.2 Biografiese vraelys – leerders

Nege leerders het die vraelys beantwoord.

A. ALGEMENE AGTERGROND	
1. Ouderdom	Vier leerders is 16, een 15, een 14, een 13, een 12, en een 11 jaar oud.
2. Plek waar onderrig plaasvind	Ses leerders neem by publieke skole les, en drie neem privaatlesse.
3. Ander instrumente as klavier	Vyf leerders ontvang onderrig in ander instrumente as klavier, maar vier ontvang alleenlik onderrig in klavier.
4. Watter ander instrumente	Van die vyf leerders wat onderrig in ander instrumente ontvang, neem drie viool en twee beide fluit en sang.
5. Beste prestasie in die ander instrumente	Twee leerders noem orkesdeelname as hul beste prestasie. Een het 'n onderskeiding vir Graad 7 (Unisa) in sang behaal, asook 5 <i>Cum Laudes</i> by 'n Eisteddfod. Een het 93% vir Graad 5 (Unisa) in viool ontvang, en een 97% vir Graad 3 (Trinity Guildhall) in sang.
6. Inskrywings vir musiekteorie-eksamens	Al nege leerders skryf vir musiekteorie-eksamens in.
7.1 Watter musiekteorie-eksamens geslaag is	Een leerder het Graad 6 geslaag, vyf het Graad 5 geslaag, een Graad 4, een Graad 3, en een Voorgraad 1.
7.2 Beste punt vir musiekteorie-eksamen	Twee leerders het bo 95, vier het tussen 82 en 89, een het 66, een is onseker, en een wag nog vir uitslae.
8. Deelname aan ander musiekaktiwiteite	Sewe leerders neem ook aan ander musiekaktiwiteite deel, en twee nie.
9. Musiekaktiwiteite waaraan deelgeneem word	Vier leerders sing in kore, drie speel in een of ander vorm van 'n orkes, een neem aan musiekteater deel, een aan concerto-feeste en noem ook begeleidings en duetspel as addisionele musiekaktiwiteite.

10. Deelname aan ander aktiwiteite as musiekaktiwiteite	Sewe leerders neem aan ander aktiwiteite deel, en twee nie.
11. Watter aktiwiteite aan deelgeneem word	Drie leerders neem deel aan drama-aktiwiteite, wat musiekteater insluit. Ander aktiwiteite word eenmalig genoem en sluit sosiale dienste, redenaarskompetisies, “earth club”, gevorderde wiskunde, kompeterende perdry, figuurskaats, krieket, tennis, hokkie en swem in.
B. KLAVIERAGTERGROND	
1. Aantal jare klavieronderrig	Die gemiddelde jare klavieronderrig is 8.7 jaar. Een leerder ontvang 12 jaar klavieronderrig, drie 10 jaar, een nege jaar, een 8 jaar, twee 7 jaar en een 5 jaar.
2. Aantal lesse per week	Vyf leerders ontvang 1 les per week, twee 2 lesse per week, een 2 tot 3 lesse per week en een ontvang gemiddeld 1 les elke tweede week weens die feit dat hulle ver van die onderwyser af woon.
3. Tydsduur van lesse	Twee leerders ontvang 45 minute onderrig, een 45 tot 60 minute, vyf 60 minute en een 90 minute per week.
4. Persentasies toegeken aan verskillende aspekte tydens oefensessies	Gemiddelde persentasies toegeken aan die verskillende aspekte is as volg: Repertorium – 68% Musiekteorie – 9.67% Toonlere – 8.78% Ander tegniese oefeninge – 4.4% Beluistering – 4.3% Bladlees – 3.56% Ensemblespel – 1.78% Twee leerders het aangedui dat hulle bladles slegs met die aanleer van nuwe repertorium doen en drie het aangedui dat hulle teorieklasse apart neem en dat dit nie deel van hul oefenprogram vorm nie.
5. Deelname aan musiekeksamens	Agt van die nege leerders skryf vir eksamens in.
6.1 Eksameninstansies	Ses leerders skryf vir Unisa-eksamens in, twee vir ABRSM en een wat vir Unisa inskryf, skryf ook vir Trinity Guildhall in.

6.2 Eksamengraad geslaag in klavier	Een leerder het die Trinity <i>Performers Certificate</i> afgelê, een 'n Graad 8-eksamen, een Graad 7, een Graad 6, twee Graad 5, een Graad 4, en een Graad 3.
6.3 Punt behaal in jongste eksamen	Die gemiddelde persentasie is 88.75%. Een leerder het 96%, een 94%, twee leerders het 91%, drie leerders het tussen 86 en 88% behaal, en een het aangedui het dat hy weens siekte 78% behaal het.
7. Deelname aan Eisteddfodau	Agt van die nege leerders neem aan Eisteddfodau deel.
8. Watter Eisteddfodau aan deelgeneem word	Vier van die leerders neem aan die Tygerberg Internasionale Eisteddfod deel, een aan die Worcester Eisteddfod, een aan Stellenbosch Kunswedstryd, een aan die Kaapse Afrikaanse Eisteddfod, Cape Town Eisteddfod, en Herschel Hoërskool Eisteddfod, en een aan die Bloemfontein Eisteddfod, Harrismith Eisteddfod, en Bethlehem Eisteddfod.
9. Word klassieke musiek beluister?	Agt van die nege leerders luister na klassieke musiek.
10. Gereeldheid waarmee na klassieke musiek geluister word	Vier leerders luister daagliks na klassieke musiek, een luister 1 keer per week, twee 3 tot 4 keer per week, en een selde.
11. Gereeldheid van konsertbywoning	Een leerder woon glad nie konserte by nie, vier woon selde konserte by, een leerder 1 keer per maand, twee 1 keer in 3 maande, en een 1 keer per jaar.
C. KLAVIERKOMPETISIES	
1. Aantal deelname aan musiekkompetisies	Een kandidaat het al 21 keer aan kompetisies deelgeneem, een meer as 10 keer, een 5 keer, drie 4 keer, een 3 keer, en twee 2 keer.
2. Musiekkompetisies waaraan deelgeneem is	Al nege leerders het aan die SAMRO Hubert van der Spuy kompetisie deelgeneem, vier aan die Johann Vos kompetisie, twee aan die Grahamstad Musiekkompetisie, twee aan die Atterbury Nasionale Klavierkompetisie, twee aan die Philip H Moore Musiekkompetisie, en een aan die Hennie Joubert Klavierkompetisie. Die ander kompetisies wat genoem is is nie streeks- of nasionale kompetisies nie, of dit is kompetisies spesifiek vir hoërskoolleerders.
3. Gereeldheid waarmee klavier geoefen word	Sewe leerders dui aan dat hulle sewe dae per week oefen, waarvan een kandidaat ses tot sewe dae aandui. Een kandidaat oefen vier dae per week en een twee tot drie dae.

	Een kandidaat oefen 30 tot 60 minute per dag, een oefen 1 uur gemiddeld, vier oefen 1 tot 2 ure per dag, een oefen 2 ure, een 2 ure en 30 minute, en een 6 ure en 30 minute.
4. Persoonlike beste uitslag tydens musiekkompetisies	Vyf leerders dui eerste plek ⁷⁹ aan as 'n beste prestasie, twee leerders dui tweede plek ⁸⁰ aan, twee leerders neem aan die finale rondte deel, en een die kwarteindrondte.
5. Musiekkompetisies waarin beste uitslae behaal is.	Drie leerders behaal hierdie prestasies by die Johann Vos klavierkompetisie, twee by die SAMRO Hubert van der Spuy Nasionale Musiekkompetisie, twee by elk van die Atterbury Nasionale Klavierkompetisie, Philip H Moore Musiekkompetisie en Grahamstad Nasionale Musiekkompetisie.

⁷⁹ Twee van hierdie kompetisies val nie in hierdie studie se veld van navorsing nie, deurdat dit nie laerskool streeks- of nasionale kompetisies is nie.

⁸⁰ Hierdie kompetisies is nie streeks- of nasionale musiekkompetisies vir laerskoolleerders nie.

Tabel 4.3 Biografiese vraelys – ouers

Nege ouers het die vraelys beantwoord.

1. Tipe skool	Vyf ouers het aangedui dat hul kinders in publieke skole is, terwyl drie se kinders in privaatskole is. Een ouer het privaat- en publieke skool aangedui.
2. Plek waar onderrig plaasvind	Vyf leerders neem privaat les, terwyl vier by 'n skool of instansie les neem.
3. Ander plekke van onderrig	Geen ander plekke van onderrig is aangedui nie.
4. Geslag	Sewe is dames en twee mans.
5. Ouderdom	Die meeste ouers val binne die 41 tot 50 ouderdomsgroep (6), terwyl drie ouers bo 50 jaar oud is.
6. Aantal deelname aan nasionale- en streeksmusiekkompetisies	Vier respondente se kinders het meer as 10 keer deelgeneem, een het 8 tot 10 keer deelgeneem, een 5 tot 7 keer, twee 3 tot 4 keer, en een 2 keer.
7. Musiekklesse deur ouers geneem	Sewe ouers het musiekklesse geneem en twee het nooit nie.
8.1 Ouers wat steeds die instrumente bespeel	Van die sewe ouers wat musiekonderrig ontvang het, bespeel twee steeds die instrumente.
8.2 Watter instrumente deur ouers bespeel is	Ses ouers het onderrig in klavier ontvang, een in sang, een in fluit, en een in klarinet. Ingesluit hierby is een ouer wat lesse in klavier, sang en klarinet ontvang het, en een wat fluit en klavier bestudeer het.

4.5 DATA-ANALISE

Die data-analiseproses behels meer as die besluit of data in tabelvorm, matrikse of beskrywende vorm geanaliseer moet word (Creswell 2013: 179). Dit is 'n geïntegreerde proses wat die organisering van data, voorafdeurlees van databasisse, kodering en organisering van temas, voorlegging van data en interpretasie van die data insluit (Creswell 2013: 179). Flick (2013: 5) definieer kwalitatiewe data-analise as volg:

... the classification and interpretation of linguistic (or visual) material to make statements about implicit and explicit dimensions and structures of meaning-making in the material and what is represented in it.

Die doel van kwalitatiewe data-analise kan die subjektiewe ervarings van 'n spesifieke persoon of groep mense wees (Flick 2013: 5). In die geval van hierdie navorsing was dit deelnemers aan musiekkompetisies, hul onderwysers en ouers met kompetisie-ervaring.

Verskillende tipes data-analise wat voorkom is, onder andere, holistiese, ingebedde, en tematiese analise (Creswell 2013: 100, 101). In hierdie navorsing is van tematiese analise gebruik gemaak. Tematiese analise kom voor wanneer die klem op die inhoud van die teks val – wát gesê word, eerder as hóé dit gesê word (Jupp 2006: 186). Die tematiese benadering is ideaal wanneer 'n deurlopende tema in die navorsing gevind kan word (Jupp 2006: 187).

Vaismoradi, Turunen en Bondas (2013: 400) beskryf tematiese data-analise as die proses van identifisering, analisering en rapportering van patrone of temas wat in die data voorkom. Creswell (2013: 82) gebruik min-of-meer dieselfde terme, naamlik beskrywing van die temas, deurwerk van data, asook interpretasie. Hy stel voor dat interpretasie gelyktydig met leeswerk en tematiese ontleding plaasvind (Creswell 2013: 187). Dit word gedoen deur die transkripsies⁸¹ verskeie kere deur te lees ten einde 'n geheelbeeld te vorm. Jupp (2006: 187) meen dat interpretasie afgelei word van die inhoud van die genoteerde gesprekke deur die betekenis in die konteks van die gesprek te soek,

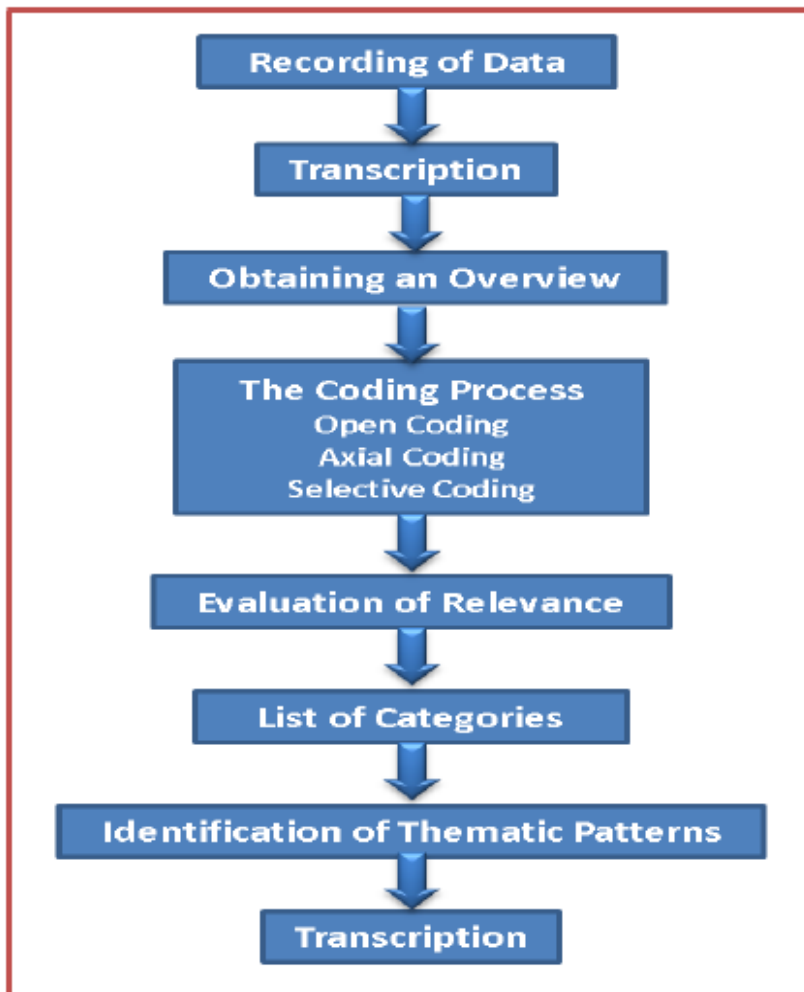
⁸¹ Die transkribeerders van hierdie studie het 'n konfidensialiteitsdokument onderteken wat in Addendum 18 besigtig kan word.

en taal word gevolglik as 'n hulpbron van tematiese analise beskou (Jupp 2006: 187). Merriam (2009: 152) benadruk die feit dat die transkripsies van die data in veilige bewaring geplaas moet word⁸².

Kodering vind plaas nadat die inligting 'n paar keer deurgelees is ten einde 'n geheelbeeld te vorm en inligting te kategoriseer (Creswell 2013: 180; Merriam 2009: 152). Hieruit word temas en subtemas geïdentifiseer wat deur Creswell (2013: 186) as eenhede beskou word wat saam gegroepeer word. Die proses word as die organiseringsfase van data-analise beskou (Vaismoradi et al. 2013: 401, 402). Creswell (2013: 82) dring daarop aan dat verskeie standpunte genoem moet word en geen relevante inligting verdoesel of uitgelaat moet word nie. Die finale stadium van tematiese data-analise is die rapportering van die bevindinge (Vaismoradi et al. 2013: 402).

Vosloo (2014: 366) beeld tematiese data-analise as volg uit:

⁸² Transkripsies van onderhoude kan in Addenda 15, 16 en 17 besigtig word.



Figuur 4.1 Uitbeelding van tematiese data-analise (Vosloo 2014: 366)

Al die bogenoemde aspekte van die tematiese analiseringsproses is noukeurig in die huidige studie uitgevoer. Die transkripsies van die respondente is herhaaldelik per groep (leerlinge, onderwysers en ouers) deurgelees ten einde 'n begrip te kry van wat gesê word. Daarna is oorgegaan om dit per hand te kodeer. Temas en subtemas is geïdentifiseer en die geheelbeeld het in plek geval. Dit het duidelik geword dat die navorsingsvrae moontlik deur hierdie inligting, geïntegreer met die literatuurstudie, toegelig sou kon word.

4.6 DIE ROL, VOOROORDELE EN AANNAMES VAN DIE NAVORSER

Soos voorheen genoem, speel die navorser 'n sleutelrol in die kwalitatiewe navorsingsproses (Creswell 2013: 45; Lichtman 2013: 43). Dit is van kardinale belang dat navorsing met verantwoordelikheid en geloofwaardigheid uitgevoer

word ten einde aan die nodige etiese vereistes te voldoen (Merriam 2009: 209). Aangesien mense en menslike waarnemings van die verskynsel in kwalitatiewe navorsing ondersoek word, is die menslikheidsfaktor teenwoordig, wat die interne geldigheid van die navorsing kompliseer (Merriam 2009: 214, 215). Die ingewikkeldheid van die menslike gedrag behoort binne 'n holistiese raamwerk beskou te word ten einde die perspektiewe van die betrokkenes binne die raamwerk van die verskynsel te analiseer (Merriam 2009: 215).

Data word versamel met inagneming van die omstandighede waarin die verskynsel plaasvind, waarna die geïntegreerde proses van data-analise deur die navorser se gevolgtrekkings en insigte gevorm word (Lichtman 2013: 43). Hoe hierdie data georganiseer en geïnterpreteer word is kritiek (Lichtman 2013: 43), aangesien die data-analiseringsproses aannames deur die navorser insluit (Given 2008: 54, 60). Dit is daarom noodsaaklik dat die navorser nie eensydige aannames maak nie, maar al die kante van die saak beskou en objektief bly (Creswell 2014: 99; 2013: 60; Given 2008: 54, 60; Lichtman 2013: 43, 44; Merriam 2009: 210). Inligting moet so eerlik as moontlik weergegee word, met geen uitlating of verdoeseling van teenstandpunte nie (Given 2008: 54, 60). Creswell (2013: 60) benadruk die noodsaaklikheid van eerlikheid in die navorser se bevindinge en voeg by dat plagiaat ten alle tye vermy moet word. Outeurskap, bewyse, data, bevindings, en afleidings moet altyd akkuraat weergegee word (Creswell 2014: 99). Kulturele, religieuse, geslags-, en ander verskille moet ook deur die navorser in ag geneem word (Creswell 2013: 57). Betroubaarheid en standvastigheid in die navorsingsproses is ook belangrik, dit wil sê dat dieselfde gevolgtrekkings bereik sal word as dieselfde studie weer gedoen word (Merriam 2009: 220).

Verslaggewing mag geen inligting insluit wat die respondent kan skade aandoen nie, en die inligting en resultate van die studie moet aan die respondente beskikbaar gestel word (Creswell 2013: 60). Die respondente se identiteit word beskerm deur nommers of skuilname te gebruik (Creswell 2014: 99; 2013: 174). Data moet vir 'n bepaalde tyd gestoor en dan vernietig word (Creswell 2014: 100, 101).

Volgens Creswell (2013: 250-152) is dit wenslik om verskillende bekragtigingsmetodes te implementeer ten einde genoegsame perspektief in die navorsing te verkry. Hierdie proses sluit verskillende hulpbronne, metodes, ondersoeke en teorieë ten opsigte van data-analise in. Hulpbronne wat in hierdie navorsing gebruik is sluit biografiese vraelyste aan respondente vir agtergrondinligting in, asook semi-gestruktureerde onderhoudvoering met oop vrae. Respondente het leerders, ouers en onderwysers ingesluit, derhalwe is die verskynsel van deelname aan musiekkompetisies uit drie verskillende uitgangspunte beskou. Die versamelde data is vergelyk met navorsing uit die literatuur, wat joernale, artikels en boeke insluit. Moontlike vooroordele aangaande die navorser se betrokkenheid by musiekkompetisies is uitgeklaar, aangesien die kennis, ondervinding en insig van die navorser eerder agtergrond tot die navorsing verskaf en die studie verryk, as wat dit met data-analise kon inmeng.

4.7 ETIESE OORWEGINGS

Navorsingsetiek is 'n term wat deur DePoy en Gitlin (2016: 24) as “proper behavior during the thinking and action processes of research and particularly to the protection of human subjects” beskryf word. Die vyf aspekte van etiese oorweging is, volgens DePoy en Gitlin (2016: 22), die volgende:

- Die reg van die respondente om die doel van die studie en die mate van hul betrokkenheid te verstaan.
- Die spesifieke gedrag en optrede van die navorser.
- Die etiek agter die navorsingsvrae of navrae, die stel van grense⁸³, en prosedures⁸⁴ wat gevolg gaan word.
- Die etiek van rapportering.
- Die etiek agter die verkryging van kennis en die aanwending daarvan.

Die wyse waarop onderhoude gevoer word moet met inagneming van etiese kodes gedoen word (Merriam 2009: 231). Dit is noodsaaklik om eerstens die respondente se toestemming te kry vir hul betrokkenheid by die navorsing, die inhoud en doel van die navorsing aan hulle te verduidelik, hulle te verseker dat

⁸³ “boundary-setting strategies”

⁸⁴ “design procedures”

hul identiteit beskerm sal word, hulle nie bedreig hoef te voel of te voel dat hul privaatheid geskend sal word nie, en hulle nie in die verleentheid gestel sal word nie (Merriam 2009: 233)⁸⁵. In die huidige navorsing is die agtergrond en doel van die studie, asook die versekering dat respondente se identiteit beskerm word en hul privaatheid nie geskend sal word nie, per epos in die vorm van 'n Respondente-inligtingstuk aan die respondente uitgestuur (sien Addenda 1, 2 en 5).

Voor die aanvang van studie moet die nodige etiese klaring van die betrokke universiteit verkry word en moet die verwagte standarde van etiese optrede bestudeer word (Creswell 2014: 95, 96; 2013: 57). Etiese klaring in hierdie geval is van die Etiekkomitee van die Fakulteit Geesteswetenskappe, Universiteit van die Vrystaat, ontvang. Die nommer toegeken is UFS-HSD2017/0256 (Addendum 8). Die proses het behels dat die volgende inligting op die RIMS-sisteem gelaai moes word: die titel van die studie, die tydlyn van die navorsing, die plek van ontmoeting met die respondente, data-insamelingsmetodes, sleutelwoorde vir die studie, inligting aangaande die respondente (ouderdom, ras, geslag, en populasiegroep), die aantal respondente, enige risiko's wat mag voorkom, die navorsingsprobleem, navorsingsvrae, doel van die navorsing, navorsingsontwerp, opsomming van die studie, inligting aangaande respondente en hoe hulle genader en beskerm sal word, en wie deur die studie bevoordeel sal word en op watter wyse.

Toestemming van die betrokke respondente om inligting te versamel, asook die doel van die navorsing moet ook in 'n vroeë stadium van die navorsing van die respondente verkry word (Creswell 2013: 57). Die toestemmingsvorm wat deur respondente geteken word moet dit duidelik stel dat die studie geen bedreiging of gevaar vir die respondent inhou nie (Creswell 2013: 57). Wanneer minderjariges betrokke is word spesiale toestemming, byvoorbeeld van die ouer, nodig (Creswell 2013: 57)⁸⁶. Die wyse van data-insameling, byvoorbeeld deur onderhoude of dokumente, moet van die begin af aan respondente deurgegee word (Creswell 2013: 60).

⁸⁵ Sien Addenda 1, 2, 3 en 5.

⁸⁶ Sien Addendum 4.

Betrokke vorms⁸⁷ wat aan al die respondente gestuur is volgens die regulasies van die Etiekkomitee, het die volgende ingesluit:

- 'n "Participant information sheet", wat algemene inligting oor die agtergrond en doel van die navorsing uiteensit.
- "Consent to participate", ten einde toestemming vir deelname aan die studie van leerders, ouers en onderwysers van leerders te verkry.
- "Parental informed consent", ten einde toestemming van ouers van leerders aan te vra.
- "General assent form", ten einde toestemming van leerders aan te vra.
- Toestemming van die skoolhoofde⁸⁸, waar van toepassing, en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement⁸⁹.

In hierdie navorsing is die inligting uitgestuur nadat die nodige etiese klaring van die universiteit ontvang is. Die "participant information"-vorms, wat die agtergrond en doel van die navorsing verduidelik, is tesame met die toestemmingsvorms aan die geïdentifiseerde respondente ge-e-pos. Dit is daarna met 'n verdere e-pos opgevolg om afsprake te reël. Waar respondente nie gereageer het nie, is hulle telefonies gekontak. Respondente is gevra om die inligting rakende die studie deur te lees, of dit is mondelings aan hulle verduidelik, waarna versoek is dat hulle die toestemmingsbriewe onderteken. Toestemming van respondente is telefonies verkry en opgeneem, per e-pos geteken en aangestuur, of tydens die onderhoudvoering ontvang.

4.8 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is 'n volledige beskrywing van die navorsingsontwerp, benadering en prosedures soos wat in hierdie kwalitatiewe navorsing voorkom gegee. 'n Interpretatiewe benadering en beskrywende ontwerp is uiteengesit ten einde die ervarings en menings van respondente wat aan streeks- en nasionale musiekkompetisies deelgeneem het te analiseer. Deur hierdie fenomenologiese ondersoek is gepoog om inligting in te win wat die verskillende perspektiewe van

⁸⁷ Hierdie vorms kan besigtig word in Addenda 1 tot 7.

⁸⁸ Addenda 6 en 7

⁸⁹ Addenda 19 en 20

die respondente weerspieël. Hierdie ervarings is op drie vlakke ondersoek, naamlik uit die onderwyser, die leerder, en die ouer se ervaringsveld.

'n Gestratifiseerde, doelgerigte steekproefmetode is gebruik om leerders, wat meer as een keer in die afgelope vyf jaar gekwalifiseer het om aan streeks- of nasionale musiekkompetisies deel te neem, vir deelname aan die studie te identifiseer. Ouers van kinders, en onderwysers, wie se leerders twee of meer keer die afgelope vyf jaar deelgeneem het, is ook geïdentifiseer. Daar is gepoog om respondente van verskillende rasse, ouderdomme, geslagte en geografiese ligging in te sluit. Aanvanklik is gepoog om tien leerders, tien ouers en tien onderwysers te betrek, maar uiteindelik het nege leerders, nege ouers en agt onderwysers ingestem om aan die studie deel te neem.

Data-insamelingsmetodes wat gebruik is sluit semi-gestruktureerde onderhoudvoering met oop vrae, asook biografiese vraelyste en dokumentasie van bestaande literatuur in. Die biografiese vraelyste en dokumentasie het gedien ten einde noodsaaklike agtergrondinligting te bekom, terwyl die onderhoudvoering ideaal was om die verskynsel van musiekkompetisies as gemeenskaplike tema te ondersoek. Die verskillende menings uit die onderskeie ervaringswêreld van leerders, ouers en onderwysers is deur hierdie onderhoudsmetode optimaal benut ten einde so veel moontlik inligting te bekom.

Die tematiese data-analisemetode is gevolg ten einde hierdie inligting in diepte te bestudeer om temas en subtemas te identifiseer en te kodeer. Etiese aspekte, soos die bekerming van die identiteit van respondente, eerlike en volledige weergee van inligting, en die rol van die navorser, is beskryf en deurgaans in ag geneem.

HOOFSUK 5: ANALISE VAN ONDERHOUE

Onderhoude is met onderwysers, leerders en ouers gevoer om hul ervarings met betrekking tot deelname aan musiekkompetisies vas te stel. Hul sienswyses aangaande deelname aan musiekkompetisies en voorbereiding-strategieë is in die vrae ingesluit.

Biografiese vraelyste is aan respondente gegee vir agtergrondinligting tot die studie. Dit is opgevolg met die voer van onderhoude, met oop vrae, om soveel moontlik inligting te bekom. Die onderhoude is getranskribeer, waarna kodering plaasgevind het en temas en sub-temas geïdentifiseer is. Tematiese data-analise is toegepas, waar die data van respondente se ervarings van kompetisiedeelname geanaliseer is, en deurlopende temas gevind is waarvolgens figure opgestel en data opgesom is.

Vervolgens word die onderhoude vraag-vir-vraag weergegee. Die temas en sub-temas word telkens diagrammaties voorgestel, waarna dit bespreek word.

5.1 ONDERHOUE MET ONDERWYSERS

Vraag 1: Hoe sal jy die karaktereienskappe van die musiekkompetisie-kandidaat beskryf?

In antwoord op hierdie vraag het die respondente uiteenlopende menings gehad. Dit is gekategoriseer in die volgende figuur:



Figuur 5.1 Karaktereienskappe van die musiekkompetisie kandidaat

Volgens die response op hierdie vraag kan die karaktereienskappe van musiekkompetisie kandidaat in vyf kategorieë onderverdeel word, naamlik aangebore eienskappe, emosionele en fisiese aspekte, die ontwikkelings-proses, en algemene aspekte.

Eienskappe wat geklassifiseer word onder aangebore eienskappe, wat deur die respondente as belangrik beskou word, is musikaliteit (3)⁹⁰, talent (6), potensiaal (8) en intelligensie (1, 2). Vier van die respondente (2, 4, 5, 6) vind ook dat persoonlikheid 'n belangrike eienskap is. Respondent 3 het egter gevoel dat persoonlikheid iets is wat ontwikkel kan word en dat blootstelling 'n groter impak

⁹⁰Die getal in hakies is die respondent se nommer, in hierdie geval Respondent 3.

as persoonlikheid het. Een persoonlikheidseienskap wat deur Respondent 5 as noodsaaklik beskou word is selfvertroue, wat hy as volg beskryf:

Ek dink dis iets wat ontwikkel met die proses. Ek dink dis iets wat binne ons almal in 'n mate is. Ek dink dis iets wat ingebore is, binne ons elkeen, maar ek dink dis hoe mens dit ontwikkel...

Emosionele aspekte van belang is dat leerders passievol moet wees oor musiek (6, 8) en in staat moet wees om hul emosies uit te beeld (6). Hiermee saam word emosionele volwassenheid ook as noodsaaklik beskou (7). Entoesiasme is 'n eienskap wat deur Respondente 1, 2, 4 en 8 as belangrik beskou word en die genot van musiekmaak word deur Respondent 4 beklemtoon.

Fisiese aspekte van belang is dat leerders goed voorbereid en in beheer van die repertorium moet wees om sodoende 'n gemaklike, spanninglose optrede na te streef (5). Volgens Respondent 5 help goeie voorbereiding om selfvertroue op die verhoog op te bou. Tegnieiese stabiliteit is ook noodsaaklik (4) vir die leerder om die repertorium met gemak voor te dra.

Wat die ontwikkelingsproses betref word werksetiek deur drie respondente (3, 6, 7) as noodsaaklik beskryf en Respondent 2 voeg toewyding hierby. Deursettingsvermoë word deur Respondent 7 as belangrik beskou: "Deursettingsvermoë – iemand wat bereid is om hard te werk – en wat verstaan dat ons nie in 'n *two-minute society* is nie en wat verstaan dat dit gaan opofferings eis". Verbeeldingrykheid (1) en kreatiwiteit (5) word bygevoeg as karaktereienskappe, deurdat leerders ook oor die vermoë moet beskik om in verskillende omgewings aanpassings te kan maak. Die kompetisieleerder moet ook oor die potensiaal beskik om goed te vaar en toegerus te wees vir verhoogoptrede (4).

Oor die algemeen behoort kompetisieleerders 'n mededingende geaardheid te toon en behoort hulle te hou van uitdagings (5). Respondent 1 voeg waagmoed hierby.

Samevattend kan gevolglik opgemerk word dat karaktereienskappe 'n besliste rol speel in die bepaling of 'n kandidaat geskik is vir deelname aan

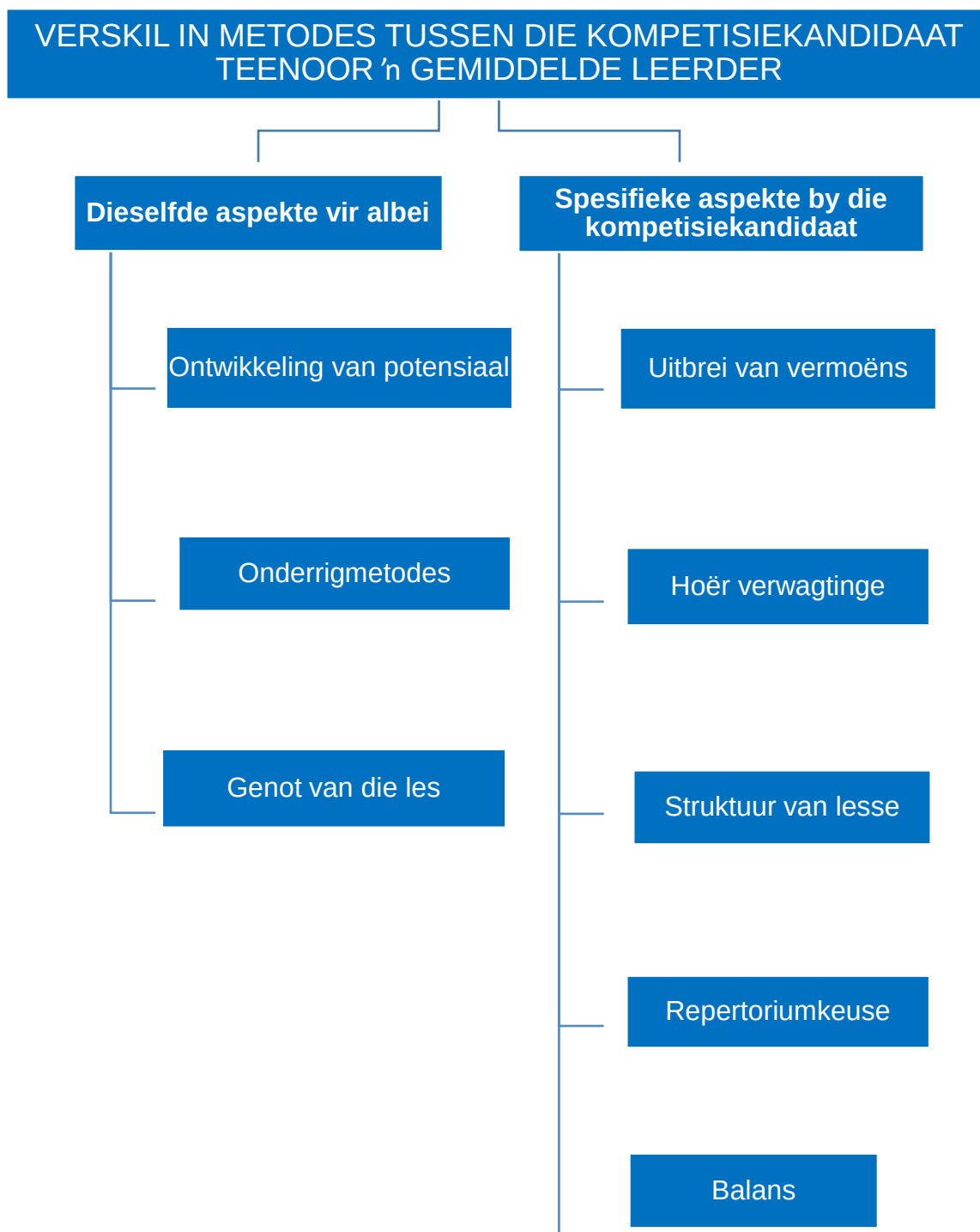
musiekkompetisies of nie. Verskillende onderwysers kyk na verskillende karaktereienskappe wanneer hulle besluit of die leerder kompetisiegereed is of nie.

Vraag 2: Hoe verskil jou onderrigmetodes wanneer jy 'n musiekkompetisie kandidaat onderrig teenoor die gemiddelde⁹¹ leerder?

Daar is nie ooreenstemmigheid by die respondente betreffende verskil in onderrigmetodes vir die musiekkompetisie kandidaat en 'n gemiddelde leerder nie. Respondente 4 en 7 het, byvoorbeeld, aangedui dat hul onderrigmetodes beslis verskillend is, terwyl Respondente 5 en 6 gemeld het dat dit dieselfde vir kompetisie leerders en gemiddelde leerders is. Respondente 1, 3 en 8 het 'n "ja en nee" antwoord gegee en Respondent 2 was onduidelik in die respons.

Twee hoofkategorieë is duidelik onderskeibaar, naamlik aspekte wat dieselfde is vir beide tipe kandidate, en aspekte wat by die musiekkompetisie kandidaat belangrik is. Aspekte wat in eersgenoemde kategorie val is die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van leerders se potensiaal (1, 8), onderrigstyle wat dieselfde bly (1, 5, 6, 8), en dat musieklesse genotvol moet wees (1, 4). Aspekte wat spesifiek by die kompetisie kandidaat voorkom is die uitbrei van leerders se vermoëns (3), hoër verwagtinge van die leerders (4, 6), die struktuur van die lesse (3), repertoriumkeuse (2, 5, 7) en balans (5). Dit kan as volg opgesom word:

⁹¹ Met gemiddelde leerder word nie noodwendig na die vermoë van die leerder verwys nie, maar eerder na die fokus van die leerder.



Figuur 5.2 Verskil in onderrigmetodes van die musiekkompetisie kandidaat teenoor die gemiddelde leerder

As daar nadere ondersoek ingestel word na die subkategorieë van die eerste kategorie, naamlik aspekte wat op beide tipe leerders van toepassing is, het verskeie menings na vore gekom. Respondente 1 en 8 het sterk gevoel dat alle leerders se potensiaal ontgin moet word en dat kompetisies nie 'n rol behoort te speel nie. Op die vraag of die onderrigmetodes vir gemiddelde leerders verskil van kompetisieleerders het Respondent 8 "ja en nee" geantwoord. Op die vraag wanneer sy dan besluit of die leerder 'n kompetisie kandidaat is, was die antwoord: "By die eerste les... Ek gee almal dieselfde potensiaal (sic)... En ek behandel almal dieselfde. Hy [die leerder] sal vir my die pas aangee".

Twee belangrike aspekte wat oor die algemeen duidelik was in die beantwoording van hierdie vraag was die kwessie van onderrigmetodes en tegniese ontwikkeling. Vier respondente (1, 5, 6, 8) het aangedui dat hul onderrigmetodes nie verskillend is wanneer hulle kompetisie kandidate onderrig, teenoor gemiddelde leerders nie. Die verskil het ingekom by die balans van werk wat gedoen word. Hoewel genot by beide die kompetisieleerder (1) en die gemiddelde leerder (4) belangrik is, val die klem op die genot van musiekmaak by die gemiddelde leerder, terwyl meer uitdagende en groter doelwitte aan die kompetisieleerder gestel word.

As daar gekyk word na die tweede hoofkategorie, naamlik die hantering van die musiekkompetisie kandidaat, het ses respondente (1, 2, 3, 4, 5 en 7) die noodsaaklikheid van uitbreiding van vermoëns en veral tegniese ontwikkeling by die musiekkompetisie kandidaat beklemtoon. Respondent 7 meld ook dat kompetisieleerders daaglikse tegniese oefeninge moet doen en dat hulle self verantwoordelikheid daarvoor moet neem: "... iets wat daaglikse gedoen moet word by die huis, so gereeld as moontlik".

Daar word beslis hoër verwagtinge aan die kompetisieleerder as aan die gemiddelde leerder gestel (3, 4, 6), en Respondent 4 voel dat die kompetisieleerder se swak punte gedurig ontwikkel moet word. Lesse van kompetisieleerders is dikwels meer intens en eise is hoër as by 'n gemiddelde leerder (4, 7).

Die ander aspek van belang is die struktuur van lesse. Respondent 3 is van mening dat kompetisielearers meer aandag kry wat betref leesoeferinge, bywoning van konserte, en beluistering van werke. Respondent 3 vind dat meer van die kompetisielearer verwag kan word en stel dit as volg: "I do try to extend them. I extend them ... even from the time when they are quite young". Respondente 3, 6 en 7 voeg by dat meer lestyd aan kompetisielearers spandeer word.

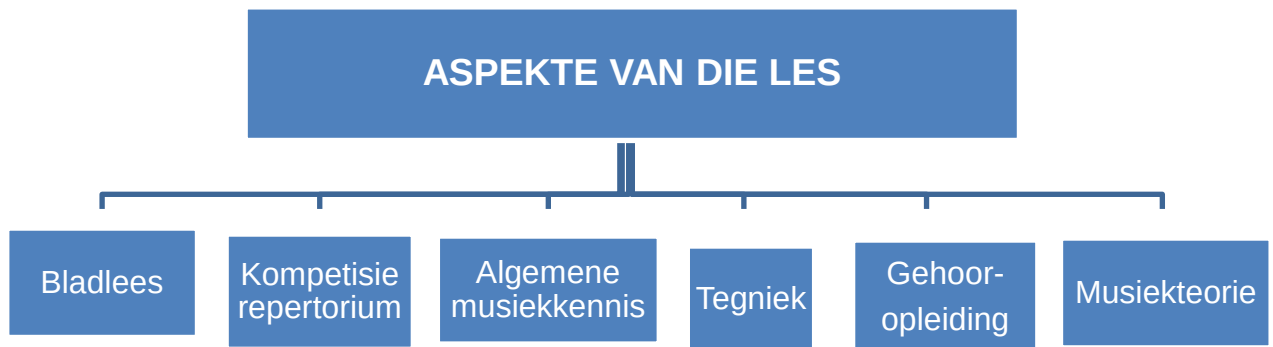
Drie respondente (2, 5, 7) slaan ag op die belangrikheid van repertoriumkeuse by kompetisieandidate, en Respondent 7 verduidelik dat die werke van kompetisielearers dikwels groter en langer is, en gevolglik meer insette verg. Respondent 5 voeg balans tussen repertorium en tegniese ontwikkeling by en stel dit as volg: "...die balans tussen om gehoor en bladles te doen verskuif, van 'n kompetisieandidate na een wat net eksamens doen, of een wat glad nie eksamens doen nie".

Oor die algemeen kan die afleiding daarom gemaak word dat meer druk op die kompetisielearer geplaas word in terme van werkslading en moeilikheidsgraad, en dat die belangrikheid van repertoriumkeuse en tegniese ontwikkeling beklemtoon word. Daar word ook groter insette van die leerder self verwag.

Vraag 3: Inkorporeer jy bladles, musiekteorie, gehooropleiding, algemene musiekkennis, tegniek en kompetisierepertorium in jou lesse of spreek jy dit afsonderlik aan?

Die meerderheid respondente (1, 4, 5, 8) het aangedui dat hulle al die musikale aspekte in die les inkorporeer, maar dat sekere aspekte, soos musiekteorie, dikwels apart onderrig word (1, 2, 3, 7). Respondent 4 bewoord dit as volg: "I'm more and more trying to go for a more holistic approach, where we try and incorporate everything in the lesson". Respondent 2 het aangedui dat sy meestal die aspekte apart aanspreek. Respondent 5 stel dit duidelik dat musiekonderrig gefokus behoort te wees op die balans tussen leerders se sterk en swak punte en dat lesse aangewend moet word om leerders se swak punte te ontwikkel.

Die volgende figuur dui die verskillende aspekte wat ter sake was, aan:



Figuur 5.3 Inkorporering van musiekaspekte tydens die les

Betreffende bladlees vind die meeste respondente dat dit onnodig is om bladlees apart te ontwikkel. Soos Respondent 4 dit stel: "...my personal philosophy on sight reading is that doing sight reading exercises doesn't really help. So I try to encourage him [the learner] to play other music". Hierdie standpunt word deur Respondent 8 ondersteun:

Ek doen geen bladlees ooit met enige kind nie.... Daar is vir my geen sin in om elke week 'n stuk musiek voor hom [die leerder] te druk wat hy... nie weet wat daar aangaan nie.... My kinders doen snelstudies wat elke week moet klaar wees.

Respondente 1, 2, 4 en 6 dui aan dat hulle bladlees integreer in die lesse. Weens die groot hoeveelheid repertorium wat kompetisiekanidate aanleer – tot agt stukke per jaar (3) – voel respondente 3, 6 en 7 dat dit genoeg leeswerk insluit en dat ekstra bladleeswerk onnodig is. Respondent 7 vind dat bladlees net gedurende die eerste ses maande van die jaar – tydens die aanleer van stukke – plaasvind, maar dat dit genoegsaam is en dat dit nie leerders se bladleesvermoë benadeel nie.

'n Mening wat onder die subkategorie 'kompetisierepertorium' val, is dat dit dikwels vir bladleesontwikkeling aangewend word (1, 3, 6):

Hulle leer van die blad speel vanaf die repertoire. Hulle lees patrone. Bladlees sal geïnkorporeer word met 'speel 'n derde', 'hoe lyk die derde op die bladsy?', 'wys vir my al die derdes wat jy sien', 'wys vir my vyfdes', 'speel hierdie patroon', 'identifiseer dieselfde patroon'. Dit raak eintlik vormleer en musiekontwikkeling (1).

Kompetisierepertoire word ook vir die uitbreiding van algemene musiekkennis gebruik (1, 2, 7). Respondent 7 noem 'n voorbeeld: “Ek doen baie algemene kennis. Wanneer ons byvoorbeeld 'n barokstuk hanteer sal ek aan die artikulasie werk en verduidelik hoekom doen ons die artikulasie so”.

Die ontwikkeling van tegniek (1, 2, 5, 6) word ook dikwels uit die kompetisierepertoire gevind. Respondent 5 verduidelik as volg: “Tegniese oefeninge is afkomstig van die stukke wat hulle speel. So ek sou byvoorbeeld 'n tegniese oefening skep om goed in die stukke te oorkom”. Respondent 3 gebruik weer toonlere en tegniese oefeninge om op te warm, alvorens met repertoriumstudie begin word.

Gehooroopleiding word deur Respondente 2 en 7 apart van die les gedoen en deur Respondent 6 nader aan die eksamentyd. Respondent 8 integreer die gehoorontwikkeling tydens die les deur, byvoorbeeld, die sing van lettername en, later, drieklanke wat gespeel én gesing word.

Dit blyk dat musiekteorie meestal apart onderrig word. Aparte klasse word dikwels vir musiekteorie aangebied (1, 2, 3, 7) en word soms meer aan die begin van die jaar (6), of wanneer en soos benodig (3), aangebied: “That [theory] I'll push into my lessons when necessary... and at the beginning of the year when there is more time I'll do theory on a more regular basis” (6).

Opsommend kan gesê word dat sekere aspekte, soos musiekteorie en gehooropleiding, deur die meeste respondente apart van die les ontwikkel word, maar dat tegniekontwikkeling, blad lees, algemene musiekkennis, en kompetisierepertoire deur die meeste respondente in die les geïnkorporeer word.

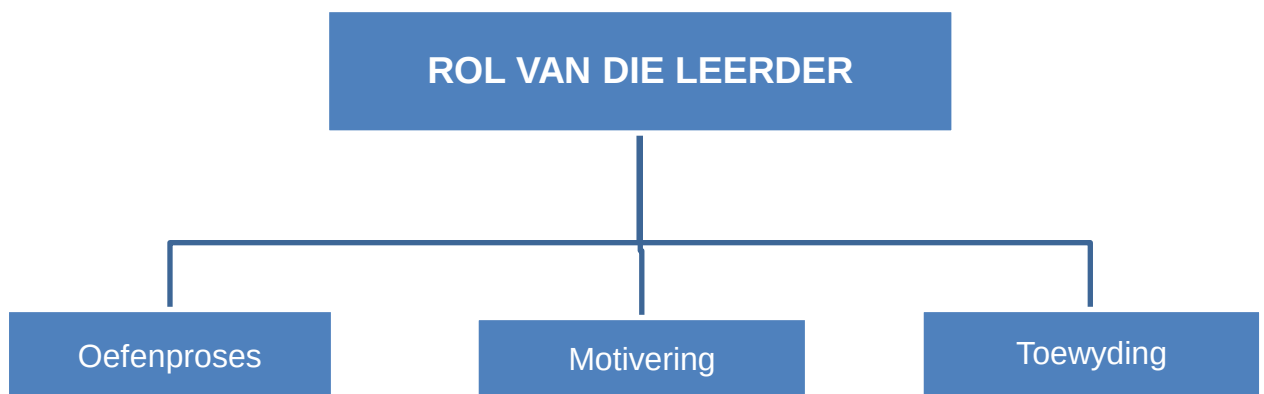
Vraag 4: Hoe beskou jy die verantwoordelikheid en die rol van die leerder in die voorbereidingsproses vir 'n kompetisie?

Uit die beantwoording van hierdie vraag was die algemene gevoel dat die leerder 'n verantwoordelikheid in die voorbereidingsproses het. Een respondent (7) het

gevoel dat die drie partye – onderwyser, leerder en ouer – 'n gelyke rol in die voorbereidingsproses speel:

Ek voel mens kan nie 'n kind inskryf vir 'n kompetisie as daar nie 'n gelyke aandeel is van al drie partye nie. Dis vir my van uiterse belang dat die ouers weet waarvan ons praat, weet wat die doelwitte is, ensovoorts. Die kind moet weet wat ons as ouers en as onderwysers verwag. So in daardie opsig is dit amper 'n gelyke inset.

Die rol van die leerder kan in drie kategorië verdeel word, naamlik die oefenproses, motivering, asook toewyding, soos in figuur 5.4 aangedui word.



Figuur 5.4 Die rol van die leerder in kompetisievoorbereiding

Wat die oefenproses betref is dit noodsaaklik dat leerders konsekwent oefen en nie sporadies nie (4). Respondent 7 voeg by dat leerders “ten minste vyf van die sewe dae in 'n week” vir 'n substansiële tyd moet kan oefen. Kwalitatiewe én kwantitatiewe oefentyd is noodsaaklik en leerders moet bereid wees om “meer in te sit” (5) as die gemiddelde musiekleerder (4, 5, 6). Respondent 6 stel dit as volg: “They’ve got to work hard and they’ve got to give back what I’m putting into them [sic] too”.

Daar word ook van kompetisieleerders verwag om, onder leiding van die onderwyser, meer onafhanklik te kan oefen (7). 'n Korrekte weerspieëling van die noteteks behoort 'n gegewe te wees en leerders moet met integriteit oefen sonder om byvoorbeeld “kortpaaie” te volg (1). Respondent 1 voel dit is noodsaaklik dat leerders foute, wat deur onderwysers uitgewys word, regstel. Opdragte en huiswerk wat deur die onderwyser gegee word moet noukeurig deur die leerder

uitgevoer word (1, 4, 6). Respondent 7 benadruk die noodsaaklikheid van gereelde optredes by kunswedstryde, huis- en skool-konserte, as deel van kompetisievoorbereiding.

Betreffende motivering is kompetisieleerders gewoonlik selfgemotiveerd (1): “Die meeste van die leerders wat aan kompetisies deelneem wil graag speel en is gemotiveerd”. Hierdie motivering kan ook gekoppel word aan die nastreef van doelwitte – iets wat beide die onderwyser en leerder moet navolg nadat dit met die leerder bespreek is (7). Leerders moet ’n liefde en passie vir musiek op daardie vlak koester (7) en hulle moet self aan kompetisies wil deelneem (2, 4).

Toewyding (2, 5, 6) en, by implikasie, hardwerkendheid, is belangrike eienskappe waaraan kompetisieleerders moet voldoen. Hulle moet tyd vind om te oefen, of, soos Respondent 6 dit stel, “fight for their time”. Respondent 6 verwag van die leerders om eerlik te wees oor hul oefentyd en om die tyd wat hulle oefen aan te teken. Respondent 7 voeg by dat dit ’n twee- tot driejaarlange proses is voordat daar vir ’n kompetisie ingeskryf kan word.

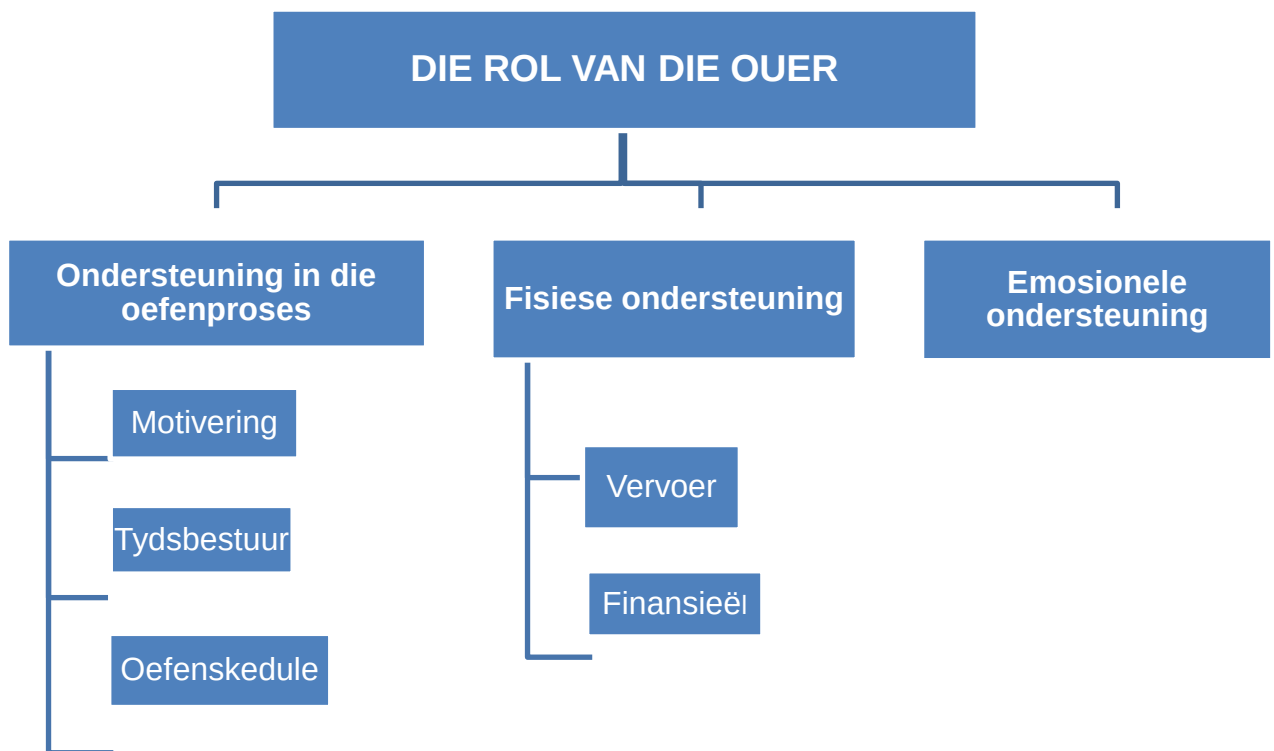
Respondent 8 is van mening dat dit vir die leerder ’n voorreg is om vir ’n kompetisie ingeskryf te word en dat dit daarom van die leerder verwag kan word om te sorg dat die werk betyds voltooi is. Respondent 3 voel egter dat leerders op laerskoolvlak té jonk is om die verantwoordelikheid te dra en dat die ouers en onderwysers meer die verantwoordelikheid vir die voorbereidingsproses behoort te neem. Kompetisiedeelname word deur Respondent 5 vergelyk met die deelname aan Suid-Afrikaanse sportkampioenskappe:

Net soos wat jy ’n kind vir die SA kampioenskappe gaan inskryf vir swem, ’n ander dissipline gaan hê in terme van hulle voorbereiding as wat die kind wat by die skool in die derde span swem. So daar is ’n ander vorm van dissipline wat verwag word.

Om saam te vat is dit noodsaaklik dat leerders toegewyd is in hul voorbereiding en oefenprogram, en dat hulle opdragte van die onderwyser noukeurig moet volg. Kompetisievoorbereiding op laerskoolvlak is ’n spanpoging tussen die onderwyser, leerder en ouer.

Vraag 5: Hoe beskou jy die rol van die ouer in die voorbereidingsproses voor die kompetisie?

Al die respondente het saamgestem dat die ouer se rol van kardinale belang is by kompetisievoorbereiding op laerskoolvlak. Respondent 7 stel dit as volg: “Absoluut, sonder twyfel een van die belangrikste goed. As daar nie ouerbelangstelling en ondersteuning is nie, gaan die kind dit nie maak nie”. Die volgende figuur dui die belangrike aspekte van ouerondersteuning, soos deur die respondente geïdentifiseer, aan:



Figuur 5.5 Die rol van die ouer in die voorbereidingsproses voor musiekkompetisies

In die ondersteuningsproses moet die ouer as motiveerder optree en leerders aanmoedig om te oefen (2, 6). Respondent 6 is van mening dat ouers ook by die beplanning en tydsbestuur van oefensessies betrokke moet wees en leerders moet help om tyd in te ruim om te oefen. Respondent 1 ondersteun hierdie siening en noem dat “Die kleintjies kan nie self besluit om te oefen nie. Hulle [ouers] moet kyk dat die kinders oefen”. So ook is respondente 1, 2, 3 en 5 van mening dat die ouer behulpzaam met die oefenskedule moet wees en moet

toesien dat leerders oefen. Respondent 5 voel dat die ouer medeverantwoordelik moet wees vir die oefenproses en ouers moet help om 'n oefendissipline by leerders te help vestig (7). Respondent 7 gee spesifieke wenke aan ouers wat die oefenproses betref:

As jy net een stuk hoor en hierdie stuk klink goed, is jou kind nie besig om te oefen nie; hy's besig om te speel wat vir hom lekker is. Maak seker dat jy verskillende goed hoor en as die kind gefrustreerd is, wys dan maar net doelwitte uit en sê maar net 'doen klein afdelings'. Ek gee vir elke ouer dieselfde raad as wat ek vir die kind gee in terme van 'n oefenprogram.

Wat fisiese ondersteuning betref moet gekyk word na aspekte soos die vervoer na en van lesse (2, 6) of na 'n klavier om op te oefen as daar nie een by die huis is nie (6). Finansiële ondersteuning van kompetisiedeelnemers speel 'n rol in ouerondersteuning en Respondent 8 bespreek altyd eers vooraf die finansiële implikasie van kompetisiedeelnemers met die ouer, sonder die teenwoordigheid van die leerder. Dit sluit vervoer- en uitrustingskoste in (8).

Emosionele ondersteuning (3, 4, 7) en versorging (4) deur die ouers word as essensieel beskou en is van die belangrikste aspekte van ouerondersteuning (3, 7). Ouers moet deel van die voorbereidingsproses vorm (2, 4, 5, 6).

Die belangrikheid van ouerondersteuning word dikwels onderskat en volgens die respondente kan kompetisiedeelnemers selde sonder ouerondersteuning geskied. Ouers met musiekagtergrond kan van hulp wees tydens die oefenproses, maar emosionele ondersteuning staan uit as die belangrikste aspek van ondersteuning (3, 4, 7).

Vraag 6: Hoe beskou jy die rol van die onderwyser in die voorbereidingsproses voor die kompetisie?

Al die respondente is dit eens dat die rol van die onderwyser essensieel is en dat die onderwyser 'n groot verantwoordelikheid dra in die voorbereidingsproses van die leerder. Die rol van die onderwyser kan, soos die figuur aandui, in drie afdelings onderverdeel word, naamlik kennis, geestelike en fisiese ondersteuning.



Figuur 5.6 Die rol van die onderwyser in die voorbereidingsproses voor die musiekkompetisie

Die onderwyser se kennis en die oordra daarvan is van kardinale belang (6, 7). Dit is die verantwoordelikheid van die onderwyser om te sorg dat werke in die gepaste styl, met die verwagde tegniek, dinamiek en karakter uitgevoer word (6). Die onderwyser dra ook by tot die verantwoordelikheid van die leerder se voorbereiding vir kompetisies (5). Respondent 5 voel sterk daaroor dat leerders goed voorbereid moet wees:

...ek voel so sterk daaroor, dat as ek hulle verbied om te speel en hulle wil na 'n ander onderwyser toe gaan, dan moet hulle gaan. Maar ek gaan nie 'n student onvoorbereid op die verhoog stuur nie. Want ek glo dit gaan te veel skade doen.

Deel van die kennis wat die onderwyser moet besit is om die gepaste repertoriumkeuse te maak (1, 2, 8). Om 'n gevorderde repertorium saam te stel wat binne die leerder se vermoë val (1, 8) is 'n uitdaging. Langtermynbeplanning is essensieel – Respondent 8 is van mening dat tot drie jaar vooruit beplan moet word wat die aanleer van repertorium en kompetisiedeelnames betref. Deel van die onderwyser se taak is om behulpsaam te wees met die aanleer en afronding van werke (2).

Wat geestelike ondersteuning betref moet die “groter prentjie” aan leerders geskets word en leerders moet beseft dat kompetisiedeelnames deel van 'n proses is (5). Onderwysers moet hul liefde en passie vir musiek met die leerders deel (1, 3, 6), en hul groot rol is om leerders te motiveer (2, 6) en selfvertroue op te bou (2). Wat hierby aansluit is dat interaksie tussen leerder en onderwyser belangrik is (1, 7). Opdragte moet duidelik en ferm gegee word, en doelwitte moet duidelik

gestel word (3). 'n Interessante waarneming is deur Respondent 3 gemaak, naamlik dat kompetisiedeelnemers se doel nie behoort te wees om te wen nie, maar om musiek met ander te deel. Respondente 6 en 7 stem hiermee saam deur te noem dat die totale opvoedingsproses in ag geneem moet word en nie net voorbereiding om op te tree nie (6). Respondent 7 stel dit as volg: “die kind moet 'n wonderlike ervaring hê”.

'n Verdere aspek wat onder geestelike ondersteuning sorteer is dat onderwysers aan leerders leiding behoort te gee met die hantering van spanning. Leerders moet verstaan dat hulle mag foute maak (1), maar die onderwysers behoort hulle voor te berei betreffende maatreëls indien dit gebeur (2). Respondent 2 stel dit as volg: “as daar 'n haakplek is, wat gaan jy doen? Waar gaan jy begin? Dit het gebeur, jy kan niks daaraan verander nie”. Onderwysers moet met leerders kommunikeer, eie ervarings deel, hulle voorberei op emosies wat tydens en ná die optrede ervaar kan word, asook hoe om dit te verwerk (7). Die leerders moet, byvoorbeeld, deur die onderwysers daarvan bewus gemaak word dat hulle genoegsaam moet rus voor kompetisies (5).

Betreffend fisiese ondersteuning sal die onderwyser gewoonlik ekstra lesse nader aan die kompetisietyd gee en nie noodwendig vergoeding daarvoor verwag nie (7). Leerders moet ook vir kompetisies voorberei word. Onderwysers moet aan leerders verduidelik hoe beoordeling plaasvind, dat:

dit net op daardie moment beoordeel word. So jy moet ook alreeds 'n student voorberei op teleurstelling. Want met musiek is dit so dat 'n verskillende paneel gaan 'n verskillende uitslag noodwendig hê. Hulle moet besef... dit maak nie van jou 'n beter speler omdat jy gewen het nie (5).

Indien leerders vir kompetisies ingeskryf word, word aanvaar dat die leerder aan die tegniese en musikale vereistes voldoen (5) – so die onderwyser moet aandag aan al die ‘ekstras’ gee, soos byvoorbeeld wat om te verwag tydens die kompetisie, hoe om op die verhoog te stap, hoe om te buig en wat om aan te trek (5, 7). Die onderwyser moet nie die leerder op die verhoog stuur as hy nie oortuig is dat die leerder voorbereid is nie (1). Respondent 8 stel dit as volg: “Jy [die

onderwyser] moet hom [die leerder] emosioneel en tegnies verkoop". Kompetisies is, soos Respondent 7 dit stel: "n 'whole body', 'n holistiese ervaring".

Die rol van die onderwyser word volgens Respondent 3 totaal deur leerders en ouers onderskat, en leerders en hul ouers besef nie altyd die belangrikheid van onderwyserbetrokkenheid nie. Dit sluit beplanning, emosionele betrokkenheid, persoonlikheid, repertoriumkeuse, emosionele psigologie, verhouding met die leerder, insig om te weet wanneer om te ondersteun en wanneer om afstand te behou, tyd, asook persoonlike betrokkenheid in (3).

Dit is duidelik dat die onderwyser se rol in die voorbereiding vir die kompetisie baie groter is as om bloot te sorg dat leerders hul stukke op 'n aanvaarbare vlak kan voordra. Rondom kompetisiedeelnemers blyk daar baie ander fisiese en geestelike aspekte van voorbereiding te wees waarvan die onderwyser moet kennis dra. Hulle behoort ook oor die vermoë te beskik om dit in lesse te implementeer.

Vraag 7: Wat is jou opinie aangaande die rol wat musiekkompetisies in die musikale ontwikkeling van die leerder speel?

Die meerderheid respondente het deelname aan musiekkompetisies as positief ervaar, maar sommige waarsku teen sekere negatiewe elemente. Musiekkompetisies behoort 'n positiewe ervaring te wees indien dit as 'n proses beskou word en vir die ondervinding gedoen word, en nie met die doel om te wen nie (4).



Figuur 5.7 Die rol van musiekkompetisies in die musikale ontwikkeling van die kind

Negatiewe aspekte van kompetisiedeelname kom voor wanneer leerders nie gereed is om aan kompetisies deel te neem nie (5, 6), wat dan “skade kan aanrig” (6). Volgens Respondent 3 is balans noodsaaklik en word gevind dat sommige ouers en onderwysers oorboord gaan en té veel waarde aan kompetisies en die uitslae daarvan heg. Respondent 8 waarsku weer teen sterk negatiewe emosies wat kan voorkom, en neerhalende gedrag van ander onderwysers of ouers af.

Positiewe aspekte van kompetisiedeelname is verskeie aspekte soos leerderontwikkeling (7) en die bereiking van doelwitte (6, 7). Musiekkompetisies help om leerders te “meet” (84). Respondent 4 stel dit as volg: “where they’re at and where they still need to go”. Ten einde daardie “ekstra in te sit” (5) vir musiekkompetisies bring leerders op ’n hoër standaard as wat hulle andersins sou wees (5, 8). Respondent 1 beskryf dit as “om die laaste druppel daaruit te moet haal”. Dit kan ook help om selfvertroue by leerders te kweek (1, 6, 7) en hulle spesiaal te laat voel (1). Respondent 7 beskryf die voordele wat voorbereiding vir kompetisiedeelname aan leerders bied:

Hulle weet hoe om te ‘swot’, hulle weet hoe om hulle tyd op te deel, hulle weet dat wanneer hulle ietsie wil doen, kan hulle dit doen. So ek dink kompetisies is ’n medium om selfvertroue te kweek (7).

Musiekkompetisies kan tot die ontwikkeling van die leerder op verskeie vlakke bydra en ook om ’n sterker individu te vorm (1). Dit kan vir hulle leersaam wees nie slegs ten opsigte van verhoogoptrede nie, maar ook ander aspekte van hul lewens (6). Respondent 7 beskryf die leerderontwikkeling as volg:

Ek sien hoe hulle [kompetisieleerders] *mature*, hoe hulle hul emosies beheer en hoe hulle volwasse raak in hul benadering, want dis iets wat hulle vir die res van hul lewens gaan saamvat.

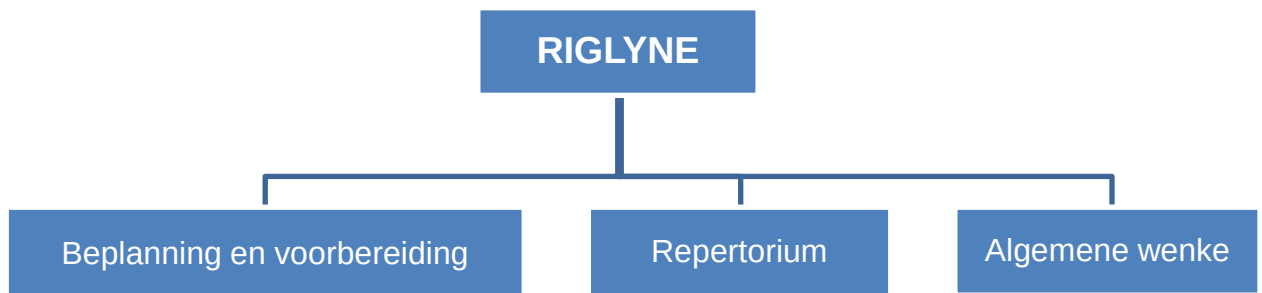
Wat doelwitstelling betref kan musiekkompetisies aan leerders ’n doel gee om voor te werk en selfs veroorsaak dit dat hulle harder werk: “It’s a good goal to work for” (6). Respondent 7 stel dit as volg: “om te werk vir so ’n groot doelwit leer dit hulle ook deursettingsvermoë en dit leer hulle tot wat hulle in staat is”.

Om saam te vat, behoort musiekkompetisiedeelname positief te wees vir die leerderontwikkeling indien dit reg benader word. Indien die balans behou word en deelname oor die proses van ontwikkeling gaan en nie oor die eindresultaat

nie, kan musiekkompetisies bydra tot die musikale en totale ontwikkeling van die leerder.

Vraag 8: Watter advies of riglyne sal jy aan enige voornemende kompetisie-kandidaat of hul onderwysers gee aangaande effektiewe voorbereiding vir suksesvolle kompetisie-deelname?

Onder algemene advies en riglyne was dit duidelik dat goeie beplanning en voorbereiding, asook repertoriumkeuse by die meeste respondente uitgestaan het as die belangrike aspekte van voorbereiding vir kompetisie-deelname. Verdere aanbevelings, soos, byvoorbeeld, dat onderwysers by mekaar moet leer en raad vra is ook aangeraak.



Figuur 5.8 Advies en riglyne aan voornemende kompetisie-kandidate en hul onderwysers

Respondente 2, 6 en 8 het die noodsaaklikheid van beplanning en voorbereiding aangespreek. Langtermyn-doelwitte is egter belangriker as korttermynsukses (5). Onderwysers en leerders moet betyds aan repertorium begin werk sodat stukke tyd kan kry om te “rus”: “It [die stukke] needs to settle in” (6). Respondent 8 is van mening dat die werk reeds twee maande voor die kompetisie ingestudeer moet wees: “Die klavier is ’n komplekse instrument met die kruising van die middellyn. Die linker- en regterbrein ontwikkel gelyktydig. Nes jy ’n pedaal bysit, dan is al die koördinasie weer deurmekaar” (8). Daar moet daarom genoeg tyd ingeruim word vir leerders om gemaklik met al hierdie aspekte te word (8). Respondent 4 voel ook dat die kompetisie- en voorbereidingsproses lank vooraf met die leerder bespreek moet word sodat die leerder presies besef wat verwag gaan word: “Paint the picture a year or two before” (4). Aansluitend hiermee is

die unieke rol wat elke leerder in die kompetisie speel: “each person has something unique to offer” (4).

Die volgende tema wat geïdentifiseer is, is die keuse van repertorium wat deur ses van die respondente as essensieel uitgewys is (1, 2, 4, 5, 6, 7). Om geskikte repertorium te kies, wat by die leerder se karakter pas (7), binne sy vermoë val (1, 2, 4, 5), en op kompetisiestandaard is (4, 5), bly 'n uitdaging. Respondent 5 stel dit duidelik dat daar 'n groot verskil tussen gepaste eksamen- teenoor kompetisierepertorium is, en dat laasgenoemde meestal meer kompleks is. Met die keuse van repertorium word ook soms 'n “berekende sprong” geneem om nuwe uitdagings aan die kandidaat te stel (5).

Repertoriumkeuse word deur die tegniese ontwikkeling van die leerder beïnvloed. Respondent 5 beskryf goeie tegniek as volg:

Goeie tegniek is die konneksie tussen die brein en die vingers. Dat die vingers doen wat die brein vir hulle sê om te doen. So dit wil sê om baie vaardig en presies te kan speel, is eintlik net so belangrik soos goeie tegniek, soos om vinnig te kan speel. Dit gaan oor beheer.

Daarom is dit belangrik dat die spiere binne die vingers so sterk as moontlik is, maar die verbinding tussen die brein en die vingers moet baie aandag kry (5). Leerders moet mettertyd geleer word om langer te kan fokus, en daarom is repertoriumkeuse ook belangrik in die sin dat die werke geleidelik langer moet word (5).

Onderwysers moet ook ingelig wees in hul soeke na gepaste repertorium deur ander ervare onderwysers se raad te vra (1, 6) en sodoende “by mekaar kers op te steek” (1). “I think sometimes teachers are too hesitant to go and ask opinions from other people” (6). Hulle kan ook op *YouTube* soek (6), of kyk na internasionale kompetisies se programme (5). Onderwysers moet egter in ag neem dat wat vir sekere leerders “werk” (7), nie noodwendig geskik gaan wees vir ander leerders nie. Dit is interessant dat Respondent 7 die kompetisieleerders aanmoedig om na ander leerders se uitvoerings te luister en 'n lys van stukke te maak waarvan hulle hou, sodat die onderwyser daardeur 'n idee kan vorm van hul voorkeure. Respondent 7 beveel aan dat twee stukke van die program meer

uitdagend moet wees (“n klein bietjie buite hul vermoë”), maar dat die ander stukke makliker moet wees, naamlik “wat hulle makliker gaan leer, wat jy weet hulle gaan geniet, en jy weet hulle persoonlikheid pas by daardie spesifieke musiek”. Hierdie respondent voel ook dat leerders oorweldig kan voel indien hulle vyf groot werke moet aanleer. Daarom voel hierdie respondent dat ’n werk opgebreek moet word in haalbare dele (“manageable chunks”) en dat herhalings aan leerders uitgewys moet word.

Verdere advies wat genoem is, is dat onderwysers nie dieselfde repertorium herhaaldelik moet gebruik nie, maar dat hulle moeite moet doen om nuwe repertorium te soek (6). Respondent 1 voel dat onderwysers moet besef dat die Barokstuk wat tydens die oudisie of eerste rondte van meeste kompetisies verpligtend is ’n veilige keuse moet wees, en dat die keuse daarvan mooi oordink moet word. Repertorium moet ook só gekies word dat die leerder se swakker punte aangespreek kan word (5, 8): “Ek probeer by die jonger kind [deur geskikte repertoriumkeuse] skaaf wat ek wou geskaaf het” (8).

Algemene wenke wat deur Respondent 6 gegee word is dat onderwysers kan baatvind deur leerders vir meestersklasse te stuur, en by kundiges raad te vra. Onderwysers moet ook altyd hul kennis probeer uitbrei en verskillende onderrigmetodes aanwend:

I think ... you never know enough, you can keep on learning the whole time. And I think exposing the child to different teaching methods and seeing how it works ... is a good thing (6).

Respondent 8 beveel ook aan dat onderwysers die balans moet behou en kompetisies as geleenthede moet sien. Respondent 5 steun hierdie siening en verduidelik aan leerders dat dit ’n “bonus” is om gekies te word vir ’n volgende rondte, en dat die beoordelaars en deelnemers elke jaar verskillend is. Daarom is die leerder ook nie swakker as hy een jaar byvoorbeeld in die finaal gespeel het, maar nie die volgende jaar nie – die beoordeling is veranderlik en leerders moet daarop voorberei word (5).

Wat voorbereiding vir ’n kompetisie betref is Respondent 7 van mening dat dit “van uiterste belang is dat die kind optree voor die kompetisie”. Dit sluit,

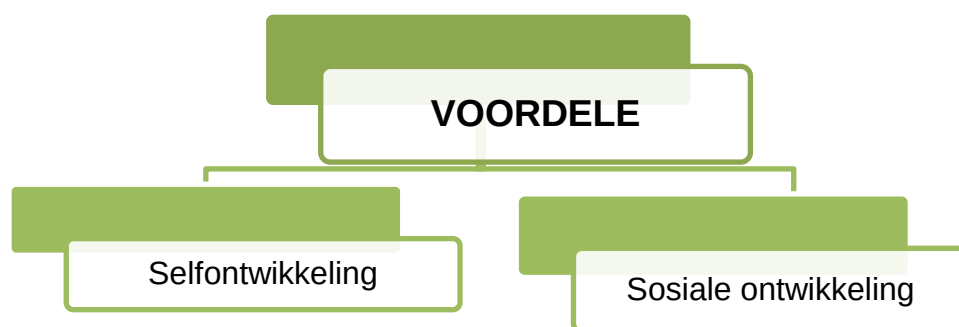
byvoorbeeld, kunswedstryde, huiskonserte en skoolkonserte in. Respondent 7 beveel ook aan dat opnames en video's van vroegs af van die leerder geneem word – ook om te help met die onderrig. Leerders wat, byvoorbeeld, nie genoegsame dinamiese variasie maak nie, of waar die balans tussen melodie en begeleiding nie bevredigend is nie, kan makliker oortuig word indien hulle na 'n opname van hulself luister.

Samevattend kan gesê word dat die onderwyser 'n groot rol vertolk wat die keuse van repertorium betref, en dat genoegsame tyd en energie aan hierdie aspek van kompetisievoorbereiding spandeer behoort te word. Daarby kan gevoeg word dat onderwysers by meer ervare persone kan kers opsteek en voortdurend hul eie kennis moet probeer uitbrei.

5.2 ONDERHOUDE MET OUERS

Vraag 1: Wat is na u mening die voordele van kompetisiedeelname?

Uit die reaksie van die respondente is deelname aan musiekkompetisies meer voordelig as nadelig. Die voordele van kompetisiedeelname kan in twee hoofkategorieë ingedeel word, naamlik self- en sosiale ontwikkeling. Iets wat egter nie hierby inpas nie is die blootstelling aan ander deelnemers se repertorium, wat ook deur Respondent 1 as 'n voordeel beskou word.



Figuur 5.9 Voordele van kompetisiedeelname

Met selfontwikkeling word verskeie positiewe aspekte aangespreek. Respondent 6 stel dit as volg: “[kompetisies] verskerp hulle [leerders se] ware sin vir die

musiek". Voorts dra dit by tot 'n beter begrip vir musiek (8) en "leer hulle die fyner goed" (6). Leerders leer die "regte [sic] interpretasie" van werke (6), en kompetisies leer hulle om meer "aandag te gee" en meer "gefokus" (4) te wees.

Vyf van die respondente (1, 3, 4, 7, 9) meld dat musiekkompetisies tot groter selfvertroue lei en Respondent 9 voel dat musiekkompetisies die leerders inspireer. Hierdie inspirasie lei tot die nodige motivering om te oefen (1, 4) en gee aan hulle die nodige doelwit wat hulle aanmoedig om te oefen (4, 8). Die "wil om goed te doen" lei daartoe dat leerders meer oefen (4, 6, 9) en dat hulle meer effektief oefen (8). Respondent 6 ondersteun hierdie mening en maak die volgende stelling: "they [die leerders] understand the importance of preparing". Hierdie oefenproses kan lei tot "enorme selfdisipline" (7) en gee aan leerders 'n identiteit (5). Daarmee saam bou hulle ook ondervinding van verhoogoptrede op (1, 2).

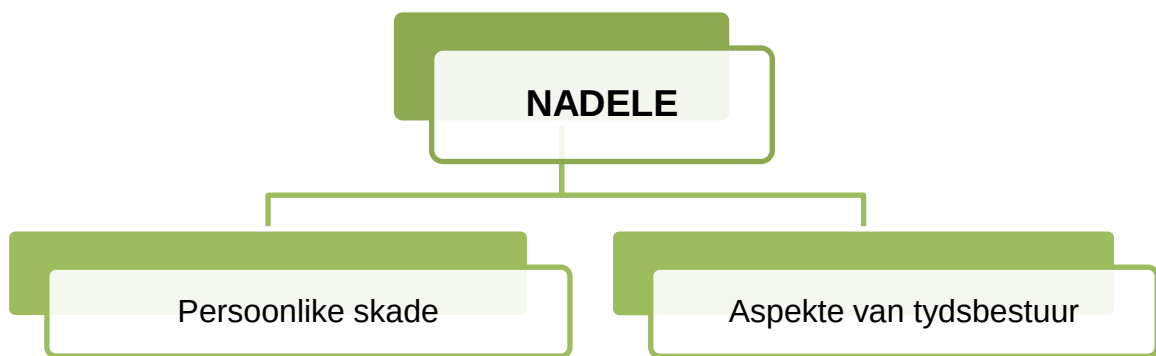
Nog 'n aspek van selfontwikkeling is die ontwikkeling van hul tegniek wat, volgens Respondent 4, meer aandag geniet indien leerders aan kompetisies deelneem. 'n Ander perspektief oor kompetisies word deur Respondent 3 genoem: "it helps them to learn to deal with stressful situations and to face different scenarios" (3).

Wat sosiale ontwikkeling betref is die blootstelling wat leerders aan ander deelnemers geniet van groot waarde (1, 2, 4, 9). Om ander te hoor optree (2), hulself in verhouding met ander te sien (1), en hulle te kan "meet" aan ander (3) se optredes, is tot voordeel van die leerders. Respondent 1 steun dit en stel dit as volg: "to see yourself in relation to others who are of a similar age". 'n Ander aspek van sosiale ontwikkeling is die vorming van vriendskappe by musiekkompetisies (3, 5). Respondent 5 som dit as volg op: "there was almost like a camaraderie between the participants".

Om saam te vat is daar volgens die ouerrespondente baie positiewe aspekte van musiekkompetisiedeelnemers wat die self- en sosiale ontwikkelingsproses van leerders waarskynlik versnel. Musiekkompetisies gee aan leerders die nodige doelwitte, wat lei tot die motivering om meer gefokus te oefen weens die behoefte daaraan om goed te vaar tydens 'n kompetisie.

Vraag 2: Wat is na u mening die nadele van kompetisiedeelname?

Die nadele van die musiekkompetisies is volgens die respondente minder as die voordele en vind dikwels plaas wanneer voorbereiding vóór, en terugvoer ná die musiekkompetisies nie deur die onderwyser gedoen word nie (8). Die nadele van musiekkompetisiedeelname kan ingedeel word volgens persoonlike skade en aspekte van tydsbestuur. 'n Aspek wat nie onder een van hierdie kategorieë inpas nie is die siening dat musiekkompetisies en die voorbereiding daarvoor die ouers finansiëel belas (7).



Figuur 5.10 Nadele van musiekkompetisiedeelname

Onder persoonlike skade word genoem die teleurstelling wanneer leerders nie volgens hul verwagting presteer nie (2, 5), of wanneer leerders besef dat hul repertorium nie op dieselfde moeilikheidsgraad as die ander deelnemers s'n is nie (2). 'n Ander aspek van persoonlike skade wat genoem word is die spanningsvlakke van deelnemers (1, 3, 4, 5). Volgens Respondent 3 word hierdie spanningsvlakke veroorsaak indien leerders té kompetierend is. Die spanning kan ook voorkom weens die druk van die ouers (1), of die leerder se tipe persoonlikheid (1, 4). Respondent 9 voel dat “spesifieke kompetisiestukke”, wat dalk baie tyd verg en nie so “genotvol” is nie, tot spanning kan lei. In aansluiting hierby voel Respondent 4 dat, indien die leerder nie 'n goeie optrede gehad het nie, dit tot 'n verlies in selfvertroue kan lei, wat weer kan veroorsaak dat die leerder belangstelling in musiek kan verloor. Respondent 7 is van mening dat musiekkompetisies soms 'n “alleenpad” is om te stap, wat as nadelig beskou kan word. Leerders mis soms ook baie skoolbywoning (7).

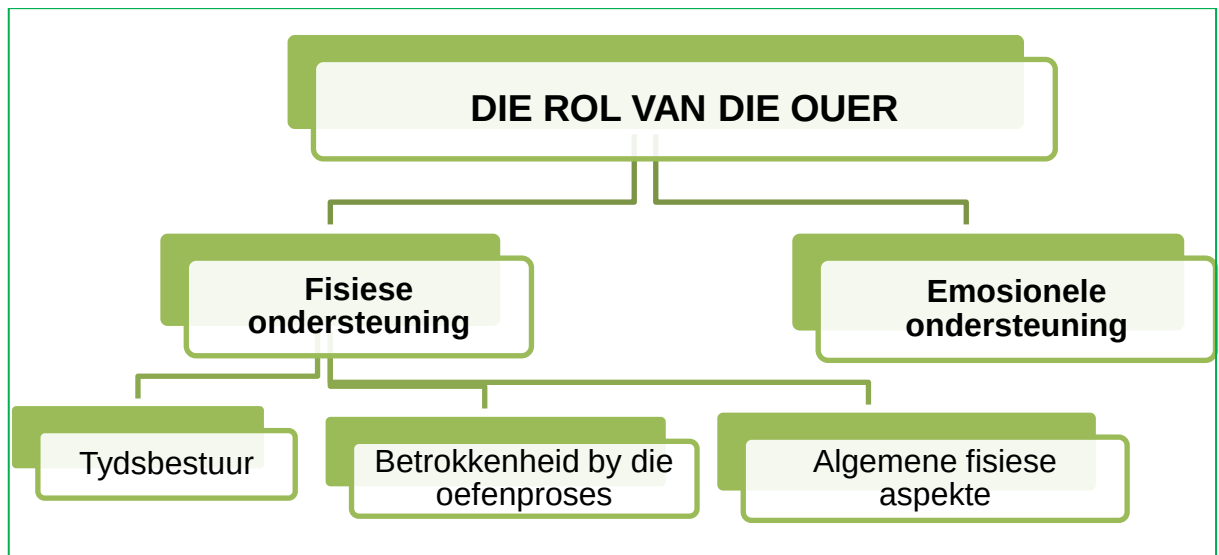
Musiekkompetisies kan nadelig wees indien die fokus slegs op die kompeterende aspek daarvan geplaas word, in plaas van op die algehele musikale ontwikkeling van die leerder (8). Volgens Respondent 8 moet repertorium gekies word vir die musikale ontwikkeling van die leerder, en nie slegs spesifiek vir 'n sekere kompetisie nie.

Wat aspekte van tydsbestuur betref is dit moeilik om al die aktiwiteite van die leerder “in te pas en te balanseer” (6). Respondent 5 beaam hierdie stelling en noem dat dit moeilik is om “met ander aktiwiteite by alles uit te kom”. Leerders moet dan “soms nee sê vir sosiale aangeleenthede” (7) wat tot nadeel van die leerder kan wees.

Uit die antwoorde van die respondente is dit duidelik dat leerders se persoonlikheid, hul ingesteldheid tot musiekkompetisies, asook die voorbereiding en terugvoer van die onderwysers, kan bepaal of musiekkompetisies as positief of negatief ervaar word.

Vraag 3: Hoe sien u die rol van die ouers wat betref voorbereiding vir kompetisies?

Die rol van die ouer word deurgaans as essensieel in kompetisievoorbereiding gesien en kan in twee kategorieë ingedeel word, naamlik fisiese en emosionele ondersteuning. Volgens die respondente verskil die mate van ouerbetrokkenheid egter. Redes vir die verskille in betrokkenheid blyk die verskillende behoeftes en persoonlikhede van die leerders te wees, asook die ouers se verskillende kennisbasisse wat musiek en musiekkompetisies betref.



Figuur 5.11 Die rol van die ouers wat betref voorbereiding vir kompetisies

Fisiese ondersteuning kan hoofsaaklik verdeel word in tydsbestuur, betrokkenheid by die oefenproses, en algemene fisiese aspekte. Die rol van die ouer begin reeds by die besluit wat geneem word of die leerder vir die kompetisie gaan inskryf, al dan nie (8).

'n Paar respondente is van mening dat die ouer betrokke moet wees by hul kinders se tydsbestuur (4, 5, 8, 9). Respondent 4 is van mening dat leerders verskil, maar voel “my kind benodig baie struktuur”. Hierdie respondent gee spesifieke opdragte van wanneer, asook wat haar kind moet oefen, wanneer sy mag ontspan, en ander take, soos huiswerk, doen.

Betrokkenheid by die oefenproses verskil egter tussen die respondente. Sommige respondente sien hul rol as “... om net te sien dat hy [die leerder] oefen” (5, 6, 9). Respondent 5 stel dit duidelik dat hy nie weet of sy kind “reg” oefen nie, terwyl ander respondente weer meer aktief betrokke by die kinders se oefenproses is (4, 8). Respondent 4 het aanvanklik fisies by haar kind gesit tydens oefensessies, maar later slegs die werk gekontroleer. Respondent 1 was ook aanvanklik baie voorskriftelik tydens die oefenproses, maar het gevoel dat leerders later self oefen: “... as the children get older, they develop independent practicing habits”. Respondent 1 voeg by dat sy later slegs toesien dat die leerder oefen: “...more like a reminder without actually being dictorial”. Vir Respondent 6

is samewerking tussen ouer en onderwyser belangrik, al het die ouer geen kennis van musiek nie: “ons werk baie nou saam met die onderwyser”.

Respondent 8 is ook betrokke by die oefenproses: “A parent like me gets involved. Even in the process of practicing. I have to make sure my child practises properly”. Respondent 8 maak ook seker dat die leerder volgens die onderwyser se voorskrifte oefen: “what the teacher wants and the things she is supposed to learn”. Respondente 2, 3 en 9 moedig hul kinders aan om meer te oefen en Respondent 3 voeg by dat hulle die interpretasie van werke aanmoedig.

Onder algemene fisiese aspekte is ’n interessante aspek wat deur Respondent 8 genoem word die volgende: “following up if the child is taught [sic] correctly”. Respondent 6 meld die ouer se verantwoordelikheid om leerders te vervoer na en van lesse en optredes, en Respondent 7 voeg finansiële ondersteuning by. Om toe te sien dat “there are not too many other things that is [sic] interfering, any other extra murals”, dat die leerder vroeg gaan slaap voor kompetisies en behoorlik eet, is ook deel van die ouer se verantwoordelikheid (9).

Betreffende geestelike ondersteuning is emosionele steun en aanmoediging van die ouers noodsaaklik (3, 7). Respondent 9 voel dat die ouer se rol insluit om die balans te behou, en om leerders kalm te hou voor en tydens kompetisies: “the closer we go to the competition, we make sure that things were [sic] calm”. Respondent 8 voeg by: “taking the lead to prepare her emotionally to know that the competition is not the end”.

Daarenteen beweer Respondent 3 dat hulle ekstra druk op hul kind plaas wat kan lei tot goeie uitslae, maar dat hulle haar nie straf as sy nie goeie uitslae behaal nie: “we will also increase the amount of stress placed on our daughter. However, we remain positive and never punish her for a poor performance”. Respondent 8 voeg die volgende by: “tell my daughter that they are not competing with anyone but themselves”.

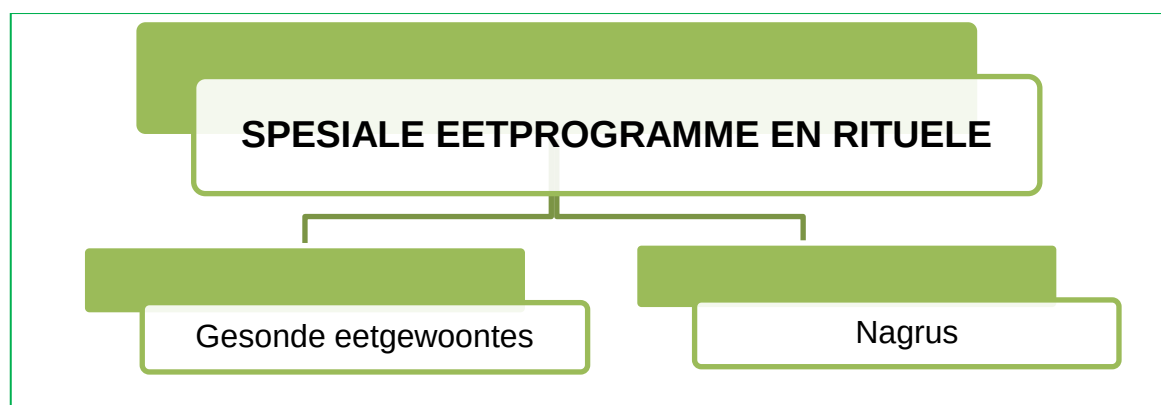
Respondent 1 voel dat ouers begrip moet toon vir die “build-up” voor kompetisies en dat leerders “af dae” sal hê en nie altyd suksesvol sal oefen nie. Ouers moet

ook leerders emosioneel bystaan deur laagtepunte (1). Respondent 3 gee aan haar kind terugvoer na optredes: “we encourage and mention good points, but also give constructive criticism”.

Om saam te vat, sien die respondente die ouers se betrokkenheid baie verskillend. Punte van betrokkenheid wat wel duidelik uitgestaan het is emosionele ondersteuning, hulp met tydsbestuur en om toe te sien dat leerders oefen. Die mate van betrokkenheid by die oefenproses is egter baie uiteenlopend onder die respondente.

Vraag 4: Wat is u siening aangaande spesiale eetprogramme of enige ander rituele voor musiekkompetisies?

Die meeste respondente het aangedui dat hulle geen verandering in die leerders se normale leefstyl aanbring voor ’n kompetisie nie (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9). Respondent 5 voel dat kompetisies hul lewens so min as moontlik moet ontwrig. Respondente het wel kommentaar oor algemene gesonde eetgewoontes en ’n goeie nagrus genoem wat tot die leerder se voordeel kan wees.



Figuur 5.12 Spesiale eetprogramme en rituele

Wat gesonde eetgewoontes betref het ’n paar respondente gemeld dat hulle in elk geval gesonde eetgewoontes volg en daarom nie hul dieet aanpas voor kompetisies nie (1, 3, 6, 9). Ander respondente volg geen spesifieke eetprogram nie (2, 4, 5, 7). Sommige van die respondente voel egter dat dit noodsaaklik is om oormatige suiker uit te sny (3, 9). Respondent 3 maak ’n interessante

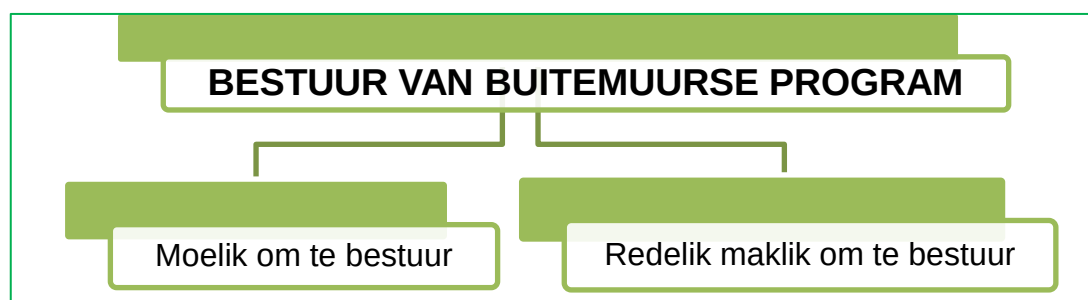
opmerking: “We try to reduce sugar intake directly before competitions since she [die leerder] has a history of playing too fast while on a sugar high”. Respondent 8 voel dat die dieet ’n belangrike rol speel. Hulle skakel kitskos uit en drink “healthy” sappe en “green juices” en eet kos wat energie gee. Respondent 7 verskaf addisionele “immuniteits-boosters” aan haar kind.

Respondente 1 en 9 het gemeld dat hulle probeer toesien dat hul kinders ’n goeie nagrus voor kompetisies inkry. Aspekte wat nie in hierdie afdelings inpas nie is om toe te sien dat leerders fisiese oefening kry, aan vars lug en sonskyn blootgestel word (1), en die aanwend van gebede (5).

Dit blyk dat die minderheid respondente enige aanpassings maak wat eetgewoontes aanbetref, behalwe vir algemene gesonde eetgewoontes, en dat min aandag aan ander rituele voor musiekkompetisies gegee word.

Vraag 5: Hoe bestuur u u kind se musiekoefeningskedge, akademiese program en ander buitemuurse aktiwiteite?

By hierdie vraag was daar uiteenlopende antwoorde van die respondente, hoewel die meeste tóg tot ’n mindere of meerdere mate aanpassings maak om al die onderskeie aktiwiteite te akkommodeer. Die response kan ingedeel word in die afdelings soos in die figuur uiteengesit.



Figuur 5.13 Die bestuur van buitemuurse program saam met musiekoefeningskedge

Dit is duidelik dat sekere van die respondente (4, 6, 9) dit wel op ’n stadium moeilik gevind het om die leerder se oefenskedge in te pas by al die ander aktiwiteite. Respondent 4 sien die inpassing van aktiwiteite as “een totale nagmerrie” terwyl

Respondent 9 dit beskryf as “so I think that is where we have sometimes a bit of conflict” en Respondent 6 as “die groot probleem wat ons vanjaar gehad het”.

Respondent 4 is van mening dat dit afhang van “hoe besig hulle [die leerders] is, hoe vinnig hulle leer en hoe baie hulle doen”. ’n Moontlike oplossing van Respondent 4 is om sekere buitemuurse aktiwiteite te staak en Saterdag en Sondag twee oefensessies, asook soggens voor skool 15 tot 20 minuutsessies, in te pas. Respondent 9 het dieselfde probleem ervaar en die leerder het ook nader aan die kompetisietyd soggens 20 minute voor skool oefen. Hierdie respondent voeg by dat hulle eerder drie 30-minuutsessies per dag inpas as een lang oefensessie.

Ander respondente (1, 2, 5, 7, 8) het gevind dat die aktiwiteite en oefenprogram redelik maklik bestuur kan word: “there are times you just maybe juggle around some things” (5). Respondent 1 voel:

It [musiekkompetisies] was not going to take over her life or our lives. She was going to learn to manage that in addition to everything else that she loved. Our idea was to keep everything afloat.

Respondente 2 en 9 voel dat dit noodsaaklik is om ’n balans te behou: “we encourage her to strike a balance” (2), en “it is important to have that balance” (9). Respondente 3 en 7 ervaar nie probleme om die program te balanseer nie: “sy is groot genoeg om dit self te bestuur” (7). Respondent 6 het aanvanklik die leerder gehelp om ’n program op te stel om alles ingepas te kry, selfs vir naweeksdag, maar nou doen sy dit self en die ouers kontroleer dat die leerder dit uitvoer.

Sekere respondente pas buitemuurse programme nader aan die kompetisietyd aan (3, 6, 9), wanneer sport en ander aktiwiteite ’n “back stand” (9) neem. Skoolbywoning en ander buitemuurse aktiwiteite word selfs deur Respondent 7 drie weke voor die kompetisie gestaak. Respondent 2 is egter van mening dat akademie genoeg aandag moet kry en dat daar nie te veel tyd aan ander buitemuurse aktiwiteite afgestaan moet word nie. Respondent 8 vind dat skoolbywoning beïnvloed word en meld dat die leerder “misses 31 days of school this year” weens musiekkompetisies. Volgens hulle is dit egter nie ’n probleem

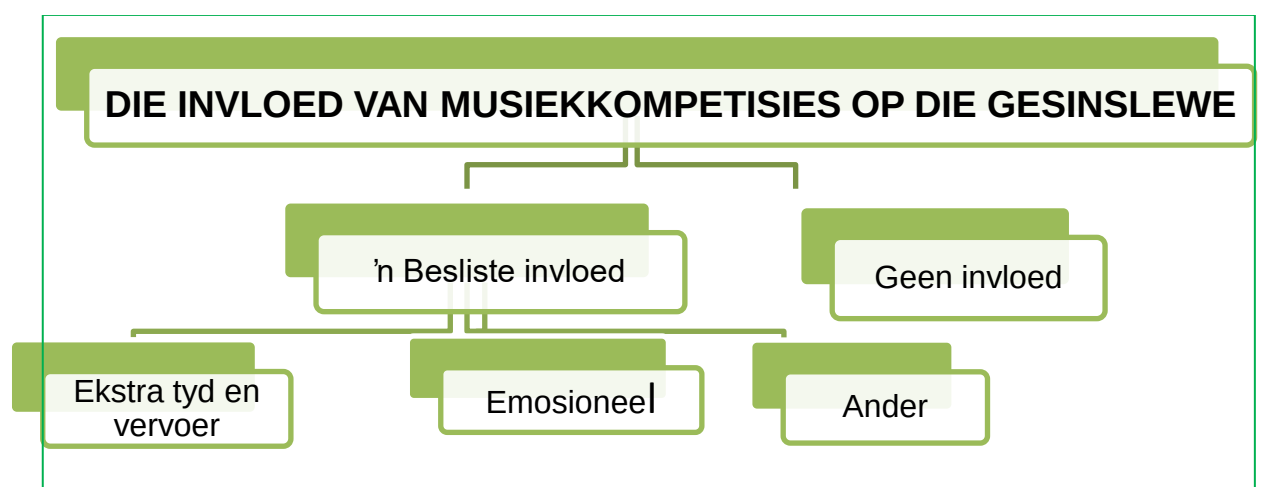
nie, aangesien die leerder akademies sterk is. Hulle vind wel dat die skool 'n probleem daarmee het en geen begrip vir die situasie toon nie. Respondent 7 se skool het weer geen probleem met die feit dat die leerder skool mis nie en hulle ervaar die skool as baie ondersteunend.

Dit blyk dat heelwat uiteenlopende standpunte bestaan aangaande die inpas van oefentyd by die buitemuurse en akademiese programme. Die ouers se ingesteldheid teenoor musiekkompetisies en buitemuurse aktiwiteite blyk 'n groot invloed te hê. Dit wil egter voorkom dat hoe meer buitemuurse aktiwiteite die leerder aan deelneem, hoe moeiliker is dit om die program te bestuur. Prioritisering van aktiwiteite blyk die sleutel tot die probleem te wees. Respondent 1 som dit as volg op:

I think, as a parent, we need to know why we get pulled into this, because someone believes in your child. Are you walking alongside them or do you want them to win at all costs?”.

Vraag 6: Hoe beïnvloed musiekkompetisies u gesinslewe wat betref beplanningstrategieë?

Slegs twee respondente (4, 5) het aangedui dat musiekkompetisies nie 'n invloed op hul gesinslewe het nie, terwyl die ander sewe respondente (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9) aangedui het dat dit wel in 'n mindere of meerdere mate 'n invloed het. Die invloed kan in die volgende temas ingedeel word:



Figuur 5.14 Die invloed van musiekkompetisies op die gesinslewe

Die volgende het na vore gekom uit respondente wat genoem het dat kompetisies wel 'n invloed op die gesinslewe het: "It's quite hectic because we are working around him" (9), "When I look back, we were all influenced. It impacted all of us" (1), en "Competitions are a busy time for the whole family" (3).

Respondente 1, 3, 6 en 9 noem die effek wat musiekkompetisies het deur ekstra lesse voor die kompetisie en die organisasie daarrondom: "As a working mom, it is difficult to juggle all of this in the same time" (3). Respondent 1 voel dat dit noodsaaklik is om te beplan: "the week that this competition is coming, how are we going to manage this?" Hierdie respondent voel dat "lifting and getting people to places" 'n groot uitdaging rondom kompetisies is. Respondent 9 ondersteun hierdie ervaring: "You have to juggle around, to change either work things or cancel things".

Die emosionele aspek van spanning tydens die kompetisie het ook 'n uitwerking op die gesinslewe (1, 2, 7): "You happen to manage a person who is in a more stressed state of mind than being normally in, they have the jitters They're not feeling as good as per normal" (1). Respondent 7 voel dat die familie 'n "rustige omgewing" probeer skep, terwyl Respondent 2 aandui dat sy vrou angstig raak: "I'm very calm about it [musiekkompetisies], but the wife, she is normally very excited and she tends to stress".

Ander aspekte wat soms 'n invloed op die gesinslewe het is die sosiale sy: "ons gaan eet nie uit nie, want dit steel te veel tyd" en "nooi nie mense oor nie" (7), die soeke na geskikte kleredrag (3), en administratiewe werk rondom die kompetisie (3, 9). Respondent 8 meld finansiële uitgawes as 'n invloed op hul gesinslewe, maar voeg by: "it brings us more together... it was nice for all to travel together". Respondent 6 is van mening dat kompetisies nie 'n groot invloed op hul gesinslewe het nie, behalwe vir die ekstra lesse en vervoerreëlins daarrondom.

Daarteenoor is daar twee respondente (4, 5) wat aangedui het dat musiekkompetisies glad nie hul gesinslewe beïnvloed nie. Respondent 4 meld dat haar eggenoot totaal onbetrokke by die kompetisies is: "My man doen nie kompetisies nie, so hy gaan nooit saam nie. Maar hy is ondersteunend en sê

geluk". Respondent 5 voel ook "it didn't cause our whole family dynamic to change", wat sy toeskryf aan die feit dat sy 'n "stay home mom" is en daarom alles rondom die kompetisiedeelnemers kan hanteer.

Ten spyte van die invloed wat musiekkompetisies in sommige gesinsleuens het, was dit opmerkzaam hoe positief sommige van die respondente die invloed beskou het: "We are together in this. It's a family thing" (8), "During the competitions, we do all show support and try our best to come watch. It brings our family closer" (3).

Dit blyk dat die invloed van musiekkompetisies op die gesinslewe verskil van gesin tot gesin, afhangend van die werksomstandighede en dinamika van die betrokke gesin. Waar een van die ouers nie werk nie, was die invloed beslis minder as waar beide ouers werk. Dit blyk dat die ingesteldheid en hanteringstrategieë van die ouers bepaal het of die invloed van musiekkompetisies as positief of negatief ervaar is.

Vraag 7: Hoe berei u u kind emosioneel voor vir sukses of moontlike teleurstellings tydens musiekkompetisies?

Twee van die nege respondente (2, 4) het aangedui dat hulle nie enige voorbereidingswerk doen nie, terwyl sewe (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9) gemeld het dat hulle die leerders vir sukses, maar veral vir moontlike teleurstelling tydens musiekkompetisies, probeer voorberei. Emosionele ondersteuning word meestal deur voorafgesprekvoering, en nabetragting gedoen, soos in die volgende figuur aangedui:



Figuur 5.15 Emosionele voorbereiding vir sukses of teleurstelling tydens musiekkompetisies

Wat die tema rakende emosionele voorbereiding aanbetref is Respondent 2 van mening dat dit onnodig is om die leerder voor te berei of gesprekke te voer: “Luckily she is not someone who stresses easily, she is a very calm person and she normally looks forward to the event”. Respondent 4 het voor ’n kompetisie die leerder probeer voorberei vir moontlike mislukking en het geantwoord dat die ouer moet “ophou negatief wees”, en die respondent se voorstel is, “laat die lewe maar sy gang loop”.

Emosionele ondersteuning manifesteer volgens sekere respondente as gesprekvoering vóór of ná die kompetisie. Volgens Respondent 1 moet leerders weet wat die rede vir hul kompetisiedeelneming is – of dit vir ondervinding is, omdat hulle lief is vir musiek, om deel te wees van die kompetisie, of om te wen. Die ingesteldheid van leerders bepaal daarom tot ’n groot mate hul emosionele welsyn.

Sekere respondente (3, 5, 8, 9) probeer hierdie ingesteldheid in ’n positiewe ervaring omskep deur vooraf gesprekke, wat, onder andere, oor die genot van die voordrag handel (3, 6, 9): “You are doing it for enjoyment and for yourself” (9), en dat die ervaring belangriker as die resultate is (3, 5): “You’ve got the talent and you make music to make other people happy... and you are sending the message and you are playing with your soul” (9), word ’n positiewe ingesteldheid by die leerder gekweek. Respondente 5 en 6 maak vooraf seker dat die leerder nie voel dat hulle as ouers te veel druk op prestasie plaas nie, en Respondent 5 bied die volgende versekering aan die leerder: “let’s not take it too seriously. If you choose, there will be a next time”.

Respondente 5, 8 en 9 is van mening dat dit nie alleenlik oor prestasie behoort te gaan nie: “It’s not just about the win, it’s about those connections that we see and do as a family” (8), en “It’s not about winning and the competition” (9). Volgens Respondent 5 moet leerders besef dat hulle nie altyd “tops” sal wees nie en moet hulle dit as ’n bonus sien indien hulle wen. Respondent 6 probeer die leerder daarop voorberei dat oorwinning nie altyd kan plaasvind nie en dat daar tye gaan wees wanneer dit nie moontlik gaan wees nie.

Vir Respondent 8 sluit voorbereiding vir 'n kompetisie in dat hulle baie oor die kompetisie praat, saam bid en spiritueel verkeer: “we use that time to bond spiritually”. Die liefde vir musiek is die hoofsaak (5, 9), en daarom moet leerders ook nie soveel ure oefen dat dit die liefde vir musiek doodmaak nie (9). Respondent 9 beskryf dit ook as moeilik wanneer leerders soveel ure se oefen ingesit het, so baie opgeoffer het, en dan teleurgestel word.

Teleurstelling kan voorkom wanneer leerders nie presies weet wat van hulle verwag word nie, ook ten opsigte van die subjektiewe aspekte van beoordeling (9). Respondent 8 voel sy moet haar kind op moontlike teleurstelling voorberei deur haar ná 'n rondte terugvoering te gee as sy dink sy nie noodwendig na die volgende rondte sal deurgaen nie, en die redes daarvoor. Haar man stem egter nie met hierdie optrede saam nie. Teleurstelling kan ook voorkom wanneer leerders nie voldoen aan hul eie verwagtinge nie (5). Respondent 3 hanteer teleurstelling as volg: “If she does poorly, we try to cheer her up and to take her mind off the matter”.

Onder die tema van nabetragting na afloop van kompetisiedeelname was daar verskeie voorstelle. Respondent 1 glo dat nabetragting deur die ouer en leerder noodsaaklik is wanneer iets tydens die kompetisie skeefgeloop het, 'n tipe “post mortem”. Dit is ook belangrik dat leerders agterna hul ervaring moet kan verwoord, sodat dieselfde elemente in die toekoms voorkom kan word en die leerder daaruit kan leer (1). Ouers kan leerders daarop voorberei dat dit immers onmoontlik is om altyd die ‘ideale’ uitvoering te lewer. Respondent 1 stel dit as volg:

Not every person can walk onto the stage and say every single note was perfect all the time. I think we are teaching our children the wrong lessons if we want them to go and do that. We need to teach our children that mistakes happen, and we have to learn how to manage them, because it happens in all aspects of life.

Slegs twee respondente het iets gemeld oor die hantering van sukses. Respondent 4 voel dat die leerder dit “self hanteer”, terwyl Respondent 1 voel dat

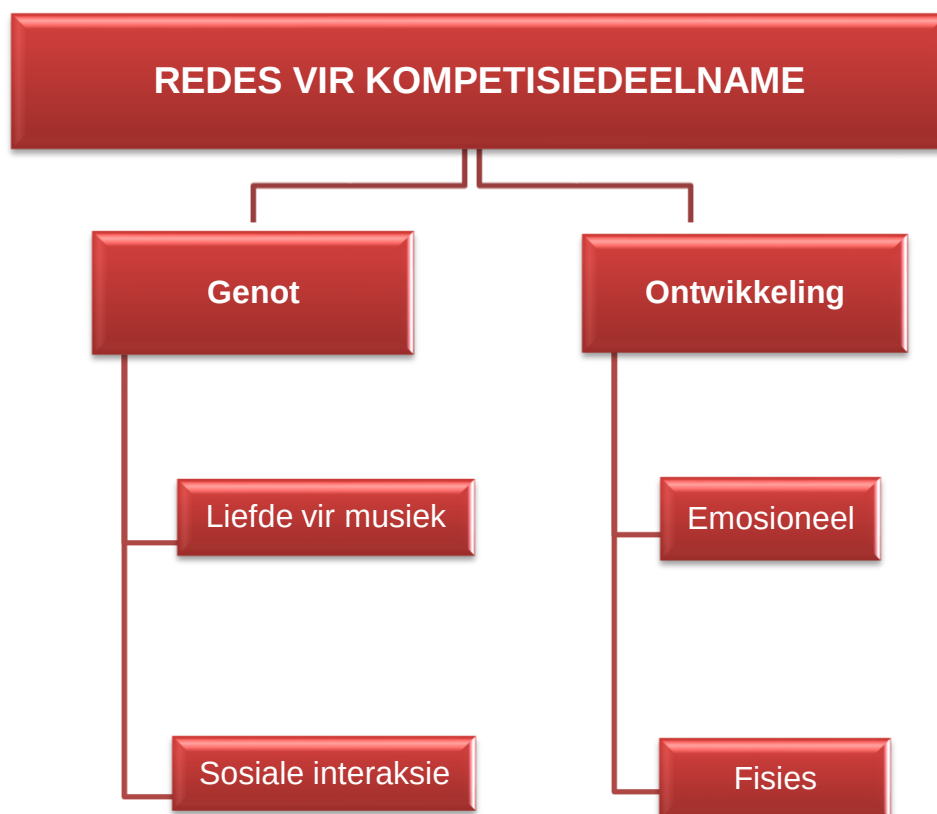
die ouer moet deel in die opwinding: “they come out and they are excited, you share that excitement”.

Uit die antwoorde van die respondente blyk dit duidelik dat die gesindheid waarmee leerders aan kompetisies deelneem dikwels bepaal hoe hulle sukses of teleurstelling na afloop van die kompetisies ervaar. Die ouer se rol is daarom om leerders hierin te lei en hulle te laat besef dat nie altyd moontlik is om te wen nie, en dat die genot van musiekmaak altyd die eerste prioriteit behoort te wees.

5.3 ONDERHOUDE MET KOMPETISIEKANDIDATE

Vraag 1: Om watter rede skryf jy vir musiekkompetisies in?

Die redes wat aangevoer is waarom leerders vir musiekkompetisies inskryf was uiteenlopend, maar kan in twee kategorieë ingedeel word, naamlik genot en ontwikkeling.



Figuur 5.16 Redes vir kompetisiedeelname

Wat die genot van kompetisiedeelname aanbetref het respondente 1, 5 en 9 aangedui dat dit belangrik is, “because firstly it’s fun” (9). Onder genot word liefde vir musiek (1), asook die sosiale interaksie tussen deelnemers (3, 5) as redes vir deelname genoem. “The camaraderie with the rest of the participants” word gesien as ’n hoogtepunt, weens vriendskappe wat gesmee word (5), maar ook as motivering om te oefen: “Watching other competitors usually motivate and drive me to improve my own musical skills” (3).

Behalwe vir die genot van kompetisiedeelname word die musikale ontwikkeling van die leerder deur ses respondente as rede vir deelname aangevoer (1, 2, 4, 5, 6, 8). Hierdie ontwikkeling kan onderverdeel word in emosionele en fisiese ontwikkeling.

Onder emosionele ontwikkeling word die opbou van selfvertroue, ’n gevoel van onafhanklikheid, en die hantering van spanning genoem (6). Musiekkompetisies stel uitdagings (1) wat leerders motiveer om te oefen (3, 8). Respondent 4 voeg die stel van doelwitte, wat lei tot ’n gevoel van tevredenheid met die bereiking daarvan, as ’n hoogtepunt van kompetisiedeelname by. Hierdie bereiking van doelwitte kan lei tot ’n gevoel van sukses (7), waaruit erkenning kan volg (5). Die blootstelling wat musiekkompetisies aan leerders gee om voor ’n gehoor op te tree is volgens Respondent 2 ook belangrik. Respondent 4 voeg die kompetisie-element by en beskou haarself as ’n kompeterende persoon wat daarvan hou om haarself aan ander te meet. Respondent 7 sien kompetisie-optrede weer as volg: “On stage it’s just me and the music. Nothing else matters”.

Fisiese aspekte van ontwikkeling sluit die verbetering van eie vaardighede (3), asook die ontwikkeling van repertorium (3, 9) in. Respondent 3 dui aan dat sy jaarliks die vordering in die moeilikheidsgraad van haar repertorium kan sien.

Dit is duidelik dat die verskillende respondente verskillende redes vir deelname aan musiekkompetisies voorhou, maar dat die meeste dit doen vir die ontwikkeling van hul eie vaardighede en dat genot van deelname wel by sommige respondente ’n rol speel.

Vraag 2: Wat dink jy is die voordele van musiekkompetisies? (Waarvan hou jy?)

By hierdie vraag was daar groter ooreenstemming tussen die respondente rakende die voordele van deelname aan musiekkompetisies. Almal het een of ander vorm van groei gemeld, terwyl vyf respondente (1, 3, 4, 5, 6) die vorming van vriendskappe genoem het, en drie (3, 6, 8) geleenthede wat deur kompetisiedeelname geskep word.



Figuur 5.17 Voordele van musiekkompetisies

Wat groei betref, is respondente 3, 5, 6 en 8 van mening dat musiekkompetisies hulle as musici laat groei het, deur, onder andere, ná deelname aan musiekkompetisies aan aspekte wat verkeerd gegaan het te werk: “you fix that thing... and you feel better knowing that you fixed the thing that made you not succeed” (8), met ander woorde dat die waarde nie noodwendig daarin lê om te wen nie, maar uit wat jy daaruit leer. Respondente 1 en 2 voel dat hulle hul eie musikale vaardighede en uitvoeringsvlak verbeter wanneer hulle hul standarde met ander vergelyk. Respondent 9 hou van die kompeterende element van kompetisies: “I’m competing not only with other people, but with myself”, en voel dat dit tot die verbetering van sy spel bydra.

Respondent 6 voeg tegniese ontwikkeling wat plaasvind tot die groeiproses by en skryf dit toe aan die aanwending van goeie oefenmetodes wat, volgens hom, met kompetisievoorbereiding aangeleer word. 'n Ander aspek van groei wat deur Respondent 7 genoem word is die opbou van selfvertroue weens die blootstelling tydens kompetisiedeelname.

Groei, wat repertoriumkeuse aanbetref, word deur respondente 1, 4 en 9 as belangrik beskou, en Respondente 1 en 4 noem die blootstelling aan nuwe repertorium tydens kompetisies as waardevol. Repertorium vir kompetisies is dikwels aansienlik moeiliker as eksamenrepertorium en leerders vind dit opwindend om sulke uitdagende repertorium aan te leer en voor te dra (9).

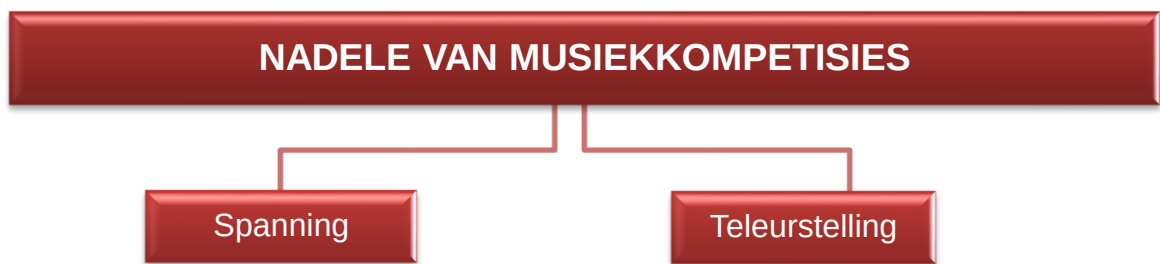
Vriendskappe wat gevorm word is 'n groot voordeel van musiekkompetisies (1, 3, 4, 5, 6) en die waarde daarvan lê in die feit dat verhoudinge met ander persone in dieselfde situasie gevorm word, "knowing that they may feel the same way as you" (5). Interaksie met ander deelnemers hou ook die voordeel in dat leerders kan uitvind van ander deelnemers se oefenroetines en dit kan toepas in hul eie oefenprogram (3, 5). Hierdie interaksie met ander word deur Respondent 5 as volg beskryf: "not necessarily hearing tips from other people and incorporate it into how I practise music, but maybe just hearing about their routines and maybe how I can improve, what I can change".

Musiekkompetisies skep geleenthede aan leerders deurdat dit vir hulle blootstelling aan optrede gee (3, 6) wat tot beter ondervinding lei (6). Dit gee aan hulle die geleentheid om hul musikale vermoë ten toon te stel (3) en help hulle om te bepaal tot hoeveel hulle in staat is (8). Terugvoer wat van die beoordelaars ontvang word is baie leersaam en skep geleenthede op 'n ander vlak (3).

Om saam te vat is musikale groei wat by deelnemers plaasvind die grootste voordeel van musiekkompetisies, asook die vorming van vriendskappe met ander wat in dieselfde situasie is. Musiekkompetisies bied aan leerders optreegeleenthede en die geleentheid om bogemelde vriendskappe te kan vorm.

Vraag 3: Wat is negatiewe aspekte van musiekkompetisies? (Waarvan hou jy nie?)

Behalwe vir Respondent 1, wat gevoel het dat musiekkompetisies geen nadele inhou nie, kan die nadele wat deur die ander respondente uitgewys is basies in twee afdelings verdeel word, naamlik ekstra spanning wat tydens kompetisies ervaar word (3, 5, 6), en die teleurstelling wat soms agterna ervaar word (2, 4, 7, 8, 9).



Figuur 5.18 Nadele van musiekkompetisies

Spanning kom dikwels voor wanneer aan kompetisies deelgeneem word (3, 5, 6), en Respondent 6 gaan verder deur te meld dat dit moeilik is om tesame met daardie spanning ander aktiwiteite, soos sport, te akkommodeer. Respondente 3 en 5 het waargeneem dat ouers en onderwysers dikwels onnodige druk op ander leerders plaas om te presteer en dat dit baie spanning by hulle veroorsaak. Respondent 5 beskryf die “underlying feeling of pressure” as “horrible” en vind die afwagting voor die bekendmaking van resultate as baie spanningsvol. Respondent 3 is van mening dat spanning tot ongesonde, negatiewe kompetenderheid onder kandidate kan lei, wat kan veroorsaak dat kandidate mekaar begin “dislike” en tot “unhealthy friendships” kan lei (3).

Die ander nadeel van musiekkompetisies is teleurstelling. Dit kan voorkom wanneer deelnemers hulself teleurstel (7), hulle nie wen soos wat hulle verwag het nie (8), “...if you don’t reach your goal” (4), of wanneer hulle hard geoefen het en dan nie die volgende rondte haal nie (8, 9). Respondent 2 ervaar, as ’n nadeel van musiekkompetisies, die beoordelingsproses as subjektief en iets wat ook tot teleurstelling kan bydra. Die nadele wat kompetisies inhou is gevolglik hoofsaaklik die ekstra spanning wat dit meebring, en teleurstelling indien verwagtinge nie bereik is nie.

Vraag 4: Hoe voel jy daarvoor om meer gevorderde stukke te speel soos dié wat jy vir kompetisies voorberei?

Daar was uiteenlopende antwoorde op hierdie vraag. Vier respondente (1, 4, 5, 9) het aangedui dat hulle van die moeiliker repertorium hou, en vyf (2, 3, 6, 7, 8) het soms probleme daarmee.



Figuur 5.19 Die voordra van gevorderde repertorium

Respondente 1 en 4 hou van die uitdaging van moeiliker repertorium en Respondent 4 stel dit as volg: “I enjoy being challenged”. Respondente 5 en 9 geniet die moeiliker stukke, omdat hulle onderwysers aan hulle stukke voorstel waarvan hulle hou en wat nie noodwendig moeilik aanleer nie.

Respondente wat nie altyd van hierdie stukke hou nie noem, onder andere, dat hulle nie van té uitdagende stukke hou nie, maar wel van “medium uitdagende” stukke, “that I can play the piece properly and not messy and untidy” (6). Respondent 3 voel dat dit afhang van die tipe stukke, en persoonlik vind sy sekere stylperiodes moeiliker. Respondente 2 en 7 voel dat die musiek aanvanklik moeilik is om aan te leer, maar dat dit wel makliker raak. Respondent 7 brei uit deur te noem dat moeiliker repertorium ’n hoër vlak van konsentrasie vereis en vind dit moeilik om haarself aanvanklik te motiveer om te oefen. Respondent 8 hou van die uitdaging van die moeiliker repertorium, maar vind dit soms té moeilik. Sy waarsku dat “It’s not good to push yourself to the point where you can’t do it anymore”, maar sy besef egter dat sy hard kan werk en ervaar dit as, “I did pull it through at the end of the day”.

Uit hierdie antwoorde blyk dit dat die kandidate meestal hou van die uitdagings van die moeiliker repertorium, maar dat dit versigtig gekies moet word. Eerstens moet die kandidate van die repertorium hou, en tweedens moet dit vir hulle moontlik wees om dit te kan aanleer en geslaagd uit te voer.

Vraag 5: Wat is jou grootste uitdaging wanneer jy aan musiekkompetisies deelneem?

Op hierdie vraag het die respondente baie uiteenlopend gereageer, maar die antwoorde kon ingedeel word in drie temas, naamlik balans (2, 6), repertorium (3, 9), en spanning (3, 4, 5). Iets wat nie in hierdie kategorieë inpas nie, is die antwoorde van Respondent 1 wie se grootste uitdaging is om almal gelukkig te hou: “to please everyone... the audience and the judges”, terwyl Respondent 7 se grootste uitdaging is om positief te bly nadat sy “n fout begaan het” en om dan gemotiveerd te bly.



Figuur 5.20 Die uitdagings van kompetisiedeelname

Om alles te balanseer, naamlik skoolwerk, die spanning van kompetisiedeelname en die kompetisiedeelname self, is volgens Respondente 2 en 6 hul grootste uitdaging: “The competition is on your mind... you are always thinking about that” (6). Respondent 6 gee die volgende raad: “Work hard, work very hard, make sure you have a balance between life [sic.] when you prepare for these competitions”.

Vir Respondente 3 en 9 is die aanleer van die nuwe repertorium die grootste uitdaging: “When I first get the pieces... I have to work hard to actually get them together and get the tempo correct” (9). Vir Respondent 3 is die uitdaging om die repertorium betyds aan te leer: “learning the repertoire in time for the music competition”.

Die spanningselement raak problematies wanneer leerders ander deelnemers hoor speel voordat hulle optree, wat kan lei tot twyfel in hul eie vermoëns (5). Interaksie met ander deelnemers wat gespanne is voor 'n optrede kan daardie

spanning aan ander deelnemers oordra (5). Respondente 3 en 4 ervaar spanning omdat hulle baie druk op hulself plaas, en Respondent 3 voel dat die moeilike repertorium van kompetisies – “competition requires a large and advanced repertoire” – tot spanning bydra.

Dit is duidelik dat deelnemers individue is wat verskillende uitdagings tydens musiekkompetisies ervaar. Die temas wat egter die sterkste na vore kom is die balansering van aktiwiteite saam met die musiekkompetisies, die aanleer en uitvoer van moeilike repertorium, en spanningselemente wat deur kompetisiedeelname of weens persoonlike druk ervaar word.

Vraag 6: Hoe berei jy jouself sielkundig voor vir 'n musiekkompetisie?

Behalwe vir Respondent 2, wat voel dat daar geen rede is om gespanne te voel en gevolglik vir enige sielkundige voorbereiding nie, het die ander respondente verskillende maniere waarop hulle hulself sielkundig voorberei. Hierdie voorbereiding kan in twee kategorieë ingedeel word, naamlik fisiese (4, 6, 7, 8) en geestelike aspekte (1, 3, 4, 5, 8, 9).



Figuur 5.21 Sielkundige voorbereiding voor musiekkompetisies

Wat die fisiese aspekte van voorbereiding aanbetref, vermy Respondente 4 en 8 interaksie met negatiewe persone, wat selfs 'n ouer insluit (4), aangesien dit spanningsvlakke kan verhoog. 'n Ander vorm van fisiese voorbereiding is om in die opwarmingslokaal stadig deur die repertorium te speel; dit word deur Respondent 4 as kalmerend beskou. Respondent 7 maak seker dat sy goed voorbereid is voor kompetisies: “this builds my confidence in my preparation”.

Respondent 6 oefen minder die laaste twee dae voor kompetisies, gaan nie uit nie, probeer doelbewus ontspan deur video's te kyk, en spandeer tyd saam met die gesin. Respondent 1 hou haarself weer direk voor optredes besig deur baie te praat: "I chat as much as I can: I have to keep myself busy, I have to talk, I have to do something".

Geestelike aspekte van voorbereiding word verskillend deur die respondente hanteer. Respondent 9 voel dat as hy hard geoefen het die resultate nie so belangrik is nie: "I often just say, okay, whatever happens, I will just leave it in God's hands". Respondent 3 probeer aan die kompetisie dink as 'n gewone optrede en om haar te verbeel dat sy vir iemand spesiaals speel: "...it helps me play wholeheartedly and stops me from focusing on the stress that if I don't play well, [or] ... will not advance to the next round". Respondent 5 se ouers het sekere waardes in haar gevestig wat haar in akademie sowel as musiekkompetisies help: "As long as you put your heart in it, as long as you enjoy doing it, then you're gonna be fine". Respondent 6 gee die volgende raad: "Just have fun and don't worry about it too much".

Dit blyk dat die respondente verskillende maniere van sielkundige voorbereiding toepas. Die ingesteldheid waarmee hulle aan musiekkompetisies deelneem, en hul verwagtinge van die resultate, bepaal tot 'n groot mate hul spanningsvlakke en die metodes wat hulle toepas vir sielkundige voorbereiding.

Vraag 7: Beskryf jou roetine op die dag van die kompetisie: hoe verloop jou dag?

Benewens Respondent 5, wat nie 'n spesifieke roetine volg nie ("take as it comes"), blyk dit dat die ander deelnemers redelik dieselfde tipe roetine volg direk voor die kompetisie, maar nie noodwendig op die dag van die kompetisie nie. Daarom word hierdie vraag onderverdeel in die dag van die kompetisie en die uur voor die optrede, soos in figuur 5.22 aangedui.



Figuur 5.22 Die roetine op die kompetisiedag

Op die dag van die kompetisie is daar uiteenlopende standpunte oor aspekte soos skoolbywoning. Respondente 1 en 5 gaan gewoon skool toe totdat dit tyd is om na die kompetisie toe te vertrek. Respondente 2 en 9 gaan vir 'n gedeelte van die dag skool toe, maar respondente 3, 4, 6 en 8 gaan glad nie op die dag van die kompetisie skool toe nie.

Vier respondente (3, 6, 8, 9) sien 'n gesonde ontbyt of ete as deel van hul roetine van die dag. Respondente 4, 6, 7 en 9 dui aan dat hulle tuis goed opwarm en deur hul stukke speel. Respondente 6, 8 en 9 probeer doelbewus voor die kompetisie ontspan. Respondent 8 doen dit deur plekke te besoek wat sy as ontspannend ervaar, terwyl Respondent 6 sport beoefen saam met vriende of ouers. Respondent 5 voel dat, hoewel sy nie 'n spesifieke roetine volg nie, sy wel genoeg slaap en 'n gesonde lewenstyl probeer handhaaf.

Wat die uur voor die kompetisie aanbetref speel sommige respondente meestal net toonlere (6) of tegniese oefeninge (2, 7) ter opwarming. Respondente 2, 3, 4, 8 en 9 speel by die opwarmingslokaal ook deur hul repertorium, en respondente 2, 7 en 8 speel meestal slegs dele van die repertorium teen 'n stadiger tempo. Respondent 8 beveel die volgende aan: "Before you actually go on stage, don't do the 'hop-ease'. Just play the parts that you struggle with slowly". Respondent 9 speel die repertorium op die normale tempo deur en gaan dan terug na dele waar hy fouteer het. Respondent 1 speel nie fisies deur haar repertorium nie, maar dink net daardeur, terwyl Respondent 6 'n paar ure voor die kompetisie ophou om deur sy repertorium te speel.

Alhoewel die roetines op die dag van die kompetisie en uitgangspunte oor skoolbywoning verskil, blyk dat dit die meeste respondente met tegniese oefeninge of toonlere opwarm en sommige respondente dele van die repertorium stadig deurspeel, terwyl ander een keer deur die repertorium speel direk voor die kompetisie.

Vraag 8: Hoe belangrik is jou kleredrag vir die kompetisie vir jou wat betref jou uitrusting, hare en skoene?

Behalwe vir Respondent 1, wat van mening is dat kleredrag nie belangrik by musiekkompetisies is nie en dat kandidate beoordeel moet word op hoe hulle speel en nie op voorkoms nie, het al agt ander respondente gevoel dat kleredrag belangrik is. Die redes hiervoor kan ingedeel word in eerste indrukke en die bou van selfvertroue, soos in figuur 5.23 aangedui.



Figuur 5.23 Voorkoms en kleredrag tydens musiekkompetisies

Voorkoms en kleredrag by musiekkompetisies is belangrik, omdat dit die eerste indruk is wat beoordelaars van die deelnemer kry (3, 9). Volgens Respondent 3 wys kleredrag dat die kandidaat ernstig oor die kompetisie is ("It shows you want to be there"), en sy voel dat deelnemers formeel, maar steeds gemaklik moet aantrek.

'n Mooi voorkoms en kleredrag help ook met die opbou van selfvertroue tydens musiekkompetisies. Respondente 2, 5, 6 en 9 verduidelik dat mooi kleredrag hulle meer selfvertroue gee: "...because if you feel good then you will play well"

(2). Die hare moet netjies (6) en uit die gesig wees sodat op die musiek gefokus kan word (3, 8). Die meisies se skoene moet effense hakke hê om pedaalgebruik te ondersteun, maar moet steeds gemaklik wees (3). Respondente 4 en 8 voeg by dat kleredrag kan bydra tot beter uitdrukking in die uitvoering. Respondent 7 som sy siening as volg op: "It's important to me to feel well-dressed and professional when I go on stage".

Dit is duidelik dat die meerderheid respondente voel dat netjiese en gemaklike, dog formele kleredrag 'n belangrike aspek van kompetisiedeelnemers vorm. Dit laat hulle professioneel voel, gee hul meer selfvertroue, en kan goeie eerste indrukke skep by die beoordelaars.

Vraag 9: Op sportgebied word geglo dat 'n persoon se eetgewoontes voor 'n wedstryd 'n belangrike rol speel. Glo jy aan 'n spesiale dieet ter voorbereiding voor 'n musiekkompetisie en indien wel, verduidelik.

Sewe respondente (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9) voel dat dit nie noodwendig nodig is om 'n spesifieke dieet te volg nie. Twee respondente (2, 8) voel dat 'n sekere tipe eetpatroon wel 'n rol in kompetisievoorbereiding kan speel.



Figuur 5.24 Eetgewoontes voor musiekkompetisies

Alhoewel respondente 1, 3, 4, 5, 6, 7 en 9 voel dat dieet nie 'n rol in kompetisievoorbereiding speel nie, volg respondente 2, 5, 6 en 9 wel 'n gesonde dieetpatroon. Respondent 6 voeg by dat hy nie onnodige soetgoed, vetterige vleis of byvoorbeeld "Red Bull" sal inneem nie, terwyl Respondent 7 "snacks for pre-performance hunger pangs" inpak.

Respondente 2 en 8 het aangedui dat dieet wel 'n rol in kompetisievoorbereiding speel. Respondent 2 volg net 'n algemene gesonde eetpatroon, terwyl Respondent 8 kosse probeer eet wat meer energie verskaf, soos slaai, muesli, vrugte, en groen tee ses keer per dag.

Uit die response is dit duidelik dat, behalwe vir respondent 8, geen aandag werklik nog gegee is aan die invloed van maontlike diëte of eetgewoontes nie, maar dat algemene gesonde eetgewoontes wel voorgestaan word.

5.4 SLOTSOM

Uit die onderhoude is dit duidelik dat die ervaringe van die respondente meestal ooreenstem met wat in die geskrewe literatuur opgeneem is. Dit blyk ook dat deelnemers baie waarde uit musiekkompetisiedeelnames put, maar dat individue kompetisiedeelnames verskillend ervaar, volgens hul unieke persoonlikhede en individuele verskille.

Tydens die onderwyseronderhoude word bevestig dat karaktereienskappe 'n besliste rol speel in die bepaling of 'n kandidaat geskik is vir musiekkompetisies. Ouerrespondente voeg hierby dat leerders se ingesteldheid tot musiekkompetisies, asook die voorbereiding en terugvoer van die onderwysers, bepalend is ten opsigte van die positiewe of negatiewe ervaring van musiekkompetisies.

Die onderwyser se rol in die voorbereiding vir die kompetisie sluit kennis en implementering van kennis van die fisiese en geestelike aspekte van voorbereidingstrategieë in. Onderwysers is van mening dat meer druk op kompetisieleerders geplaas word, en dat repertoriumkeuse en tegniese ontwikkeling belangrik is. Leerderrespondente bevestig dat hulle meestal van die uitdagings van die moeiliker repertorium hou, maar voel dat dit noodsaaklik is dat hulle aanklank by die repertorium vind en dat dit maontlik moet wees om dit te kan aanleer en geslaagd kan uitvoer.

Kompetisievoorbereiding op laerskoolvlak is 'n spanpoging tussen die onderwyser, leerder en ouer. Leerders moet toegewyd wees in hul oefenprogram en opdragte van die onderwyser noukeurig volg. Die belangrikheid van emosionele ouerondersteuning word deur onderwysers beklemtoon. Ouers beskou hul betrokkenheid verskillend, maar lig ook emosionele ondersteuning as noodsaaklik uit. 'n Verdere rol is om van hulp te wees met tydsbestuur en toe te sien dat leerders oefen. Uiteenlopende standpunte bestaan aangaande die inpas van oefentyd by die buitemuurse en akademiese programme, maar dit blyk 'n uitdaging te wees om al die aktiwiteite in te pas.

Tydens onderhouds met ouers het dit na vore gekom dat daar positiewe aspekte van musiekkompetisiedeelnemers is wat die self- en sosiale ontwikkelingsproses van leerders waarskynlik versnel. Musiekkompetisies gee aan leerders die nodige doelwitte wat lei tot die motivering om meer gefokus te oefen. Uit die onderwyser se oogpunt, behoort musiekkompetisiedeelnemers positiewe leerderontwikkeling tot gevolg te hê, indien deelnemers oor die ontwikkelingsproses gaan en nie oor die uitslag van die kompetisie nie. Dit kan tot beide die musikale en totale ontwikkeling van die leerder bydra.

Dit is duidelik dat die leerderrespondente verskillende redes vir deelname aan musiekkompetisies voorhou. Enkele aspekte wat genoem word is ontwikkeling van hul eie vaardighede, genot van deelname, musikale groei (grootste voordeel), asook die vorming van vriendskappe met ander wat in dieselfde situasie is. Die nadele wat kompetisies inhou is hoofsaaklik die ekstra spanning wat dit meebring, en teleurstelling indien verwagtinge nie bereik is nie.

In die laaste hoofstuk word moontlike antwoorde vir die navorsingsvrae, wat uit die geskrewe literatuur en onderhouds na vore gekom het, voorgestel. Aanbevelings word ook aan onderwysers, leerders en ouers gemaak na aanleiding van die data wat ingesamel is.

HOOFSTUK 6: BESPREKING, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

In hierdie hoofstuk word die verskillende aspekte van die huidige navorsing, naamlik “n Onderzoek na voorbereidingsstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika” in terme van die bydraes en rolle van die onderwyser, die leerder en die ouer, bespreek. Afleidings en temas van die data-analises word met die gepubliseerde literatuurstudie in verband gebring. Deur hierdie vergelyking word gepoog om die hoofnavorsingsvraag en subvrae so volledig as moontlik te beantwoord. Aanbevelings word na aanleiding van hierdie resultate gemaak en beperkinge van die navorsing word uitgelig. Samevattend word aanbevelings van moontlike verdere navorsing wat relevant tot die huidige onderwerp is genoem.

Tydens die huidige navorsing het dit sterk na vore gekom dat die onderwyser, leerder en ouer verskillende rolle in hul betrokkenheid tot die voorbereiding van kompetisiedeelname vervul. Nie net het elkeen van hierdie drie rolspelers spesifieke bydraes te lewer nie, maar is die samewerking tussen hulle van kardinale belang. Die vertrouensverhouding tussen die partye is onontbeerlik in die voorbereidingsproses, sowel as die toewyding deur die onderwyser, leerder en ouer. Daarbenewens speel gesamentlike doelwitstelling en motivering ’n groot rol in die algehele musikale ontwikkelingsproses van die leerder.

6.1 OORSIG OOR DIE STUDIE

In hierdie studie is die fisiese, artistieke en psigologiese aspekte van die leerder se ontwikkeling ondersoek. Die rol van die onderwyser in die musikale ontwikkeling en motivering van die leerder, asook wat van die leerder en die ouer verwag word ten einde suksesvolle voorbereiding vir musiekkompetisies te verseker, is ook ondersoek.

Die fokus het op suksesvolle voorbereiding vir musiekkompetisies geval, waar ‘sukses’ spesifiek verwys na die musikale ontwikkeling van die leerder en nie noodwendig na prestasie nie. Aspekte soos die identifisering van musiek-

kompetisie-kandidate, talent teenoor begaafdheid, effektiewe oefenmetodes, motivering, doelwitstelling, repertoriumkeuse, en nuwe tendense in onderrigstyle is, onder andere, bestudeer. Die omgewingsinvloede wat 'n rol in die musikale ontwikkeling van die leerder speel is beskou, en ter agtergrond is na musiekkompetisies wat tans in Suid-Afrika voorkom, en waaraan laerskool klavierleerders kan deelneem, gekyk.

'n Kwalitatiewe navorsingsmetode is gevolg en 'n interpretatiewe benadering is gebruik. Binne die interpretatiewe paradigma is die fenomenologiese benadering gevolg, en die verskynsel van musiekkompetisies is daardeur ondersoek. Die beskrywende ontwerp is toegepas, met semi-gestruktureerde onderhoude waartydens oop vrae gevra is. Biografiese vraelyste is as agtergrond tot die onderhoude ingesluit. Die gestratifiseerde, doelgerigte steekproefmetode is toegepas om dertig respondente te identifiseer (tien ouers, tien leerders en tien onderwysers). Nadat 36 respondente benader is, het 26 ingestem om aan die studie deel te neem (nege leerders, nege ouers en agt onderwysers). Tydens data-analise is temas en subtemas geïdentifiseer wat in korrelasie met die literatuurstudie in hierdie hoofstuk aangewend gaan word om die navorsingsvrae te beantwoord.

6.2 BESPREKING VAN ASPEKTE RONDOM DIE NAVORSINGS-VRAE

Die doel van die studie was om die leemte in die literatuur aan te vul deur inligting voor te lê wat volgens navorsing as effektiewe voorbereidingstrategieë vir musiekkompetisies waaraan laerskool klavierleerders kan deelneem beskou kan word. Dit sluit die fisiese, artistieke en psigologiese aspekte van die leerder se ontwikkeling in. Daar is gekyk na die rol van die onderwyser in die musikale ontwikkeling en motivering van die leerder, asook wat van die leerder en die ouer verwag word ten einde suksesvolle voorbereiding te verseker.

Die hoofnavorsingsvraag was as volg:

Watter fisiese, artistieke en psigologiese aspekte word omvat in die strategiese voorbereiding van 'n laerskool klavierleerder vir deelname aan musiek-kompetisies op streeks- en nasionale vlak in Suid-Afrika?

Die subvrae was as volg:

- *Wat is die leerder se rol in die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling ter voorbereiding vir 'n kompetisie?*
- *Op watter wyse dra die onderwyser by tot die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling van die klavierleerder?*
- *Wat is die rol wat die ouer(s) in die proses van kompetisievoorbereiding van die klavierleerder speel ten opsigte van fisiese, psigologiese en artistieke aspekte?*

Die hoofnavorsingsvraag en subvrae gaan vervolgens elkeen bespreek word in terme van die bevindinge uit die literatuurstudie, asook die reaksie van die respondente, om hierdie vrae so volledig as moontlik te beantwoord.

6.2.1 Watter fisiese, artistieke en psigologiese aspekte word omvat in die strategiese voorbereiding van 'n laerskool klavierleerder vir musiekkompetisies op streeks- en nasionale vlak in Suid-Afrika?

Wat **fisiese aspekte** betref, is respondente dit eens dat goeie voorbereiding, om in beheer van die repertorium te wees, en om tegnies stabiel te wees, van kardinale belang is. Goeie voorbereiding word deur Chang (2016) ondersteun en gaan gepaard met doelwitstelling. Volgens respondente moet daar korttermyn doelwitte wees, maar langtermyn doelwitte is veral noodsaaklik om sukses te bereik. Araújo (2015), Azzam (2014), Gagné (2010), Jørgensen en Hallam (2009), Kolthammer (2009), Jensen (2008), en ander steun die noodsaaklikheid van kort- en langtermyn doelwitstelling.

Tegniese ontwikkeling is volgens die respondente essensieel om in beheer van repertorium en tegnies stabiel te wees. Hierdie siening is in ooreenstemming met die literatuur waar Hosaka (2009) van die hoë vlak van tegniese ontwikkeling praat om uitnemendheid in spel te verkry. Subotnik en Jarvin (2005) bespreek

ook die vermoë en vaardigheidsvlakke van die leerders wat 'n rol in die identifisering van kompetisie-kandidate speel. McPherson et al. (2016) beskou tegniese vermoë as noodsaaklik om die verlangde uitdrukking in musiek te kan verkry, wat oorvleueling met die artistieke ontwikkeling aandui.

Repertoriumkeuse is belangrik en respondente is in ooreenstemming met die literatuur wat aanbeveel dat repertorium nie té moeilik nie, maar steeds uitdagend moet wees (Brenner & Strand 2013). Sommige leerders het aangedui dat hulle die aanleer van nuwe repertorium somtyds as problematies ervaar. Dit mag moontlik wees as gevolg van die feit dat hulle die spesifieke repertorium te moeilik vind. Een van die onderwysers het met 'n moontlike oplossing vorendag gekom deur aan te beveel dat repertorium van kompetisie-kandidate verskillende standaarde moet insluit, sodat leerders wel meer gemaklik met sommige van die repertorium voel, terwyl ander weer meer uitdagend is. Onderwysers voel ook meestal dat repertorium gekies moet word om by die karakter van die leerder te pas, binne sy vermoë moet val, en op kompetisiestandaard moet wees. Volgens die onderwysers moet daar wel soms 'n 'berekende sprong' geneem word om nuwe uitdagings aan die kandidaat te stel, en word repertoriumkeuse deur die tegniese ontwikkeling van die leerder beïnvloed deurdat werke geleidelik langer en moeiliker word soos wat die leerder ontwikkel.

Nog fisiese aspekte wat 'n rol in die ontwikkeling van die leerder speel is die invloed van omgewingsfaktore (McPherson & Williamon 2016), asook oerbetrokkenheid in die vroeë onderrigjare van die leerder (Hallam et al. 2016; McPherson & Williamon 2016; Pitts 2009). In die onderhoude is hierdie standpunt deur onderwysers en ouers ondersteun, hoewel die mate van oerbetrokkenheid onder respondente verskil. Sommige ouers sien hul betrokkenheid as die fisiese versorging, soos hieronder uiteengesit, terwyl ander tot 'n wisselende mate by die oefenproses betrokke is. Almal is dit eens dat daar wel 'n mate van oerbetrokkenheid op laerskoolvlak behoort te wees.

Wat fisiese ouerondersteuning betref het tydsbestuur, bestuur van buitemuurse programme, betrokkenheid by leerders se oefenproses, en selfs die identifisering van die geskikte onderwyser as deel van ouerondersteuning na vore gekom.

Gabor (2011) en Pitts (2009) ag die fisiese betrokkenheid van ouers as belangrik en voeg toegang tot klankopnames by hierdie lys. Creech (2010) beskou konsertbywoning en 'n gestruktureerde huislike omgewing as deel van ouerondersteuning, maar in die onderhoude het dit geblyk dat die meeste respondente selde konserte bywoon. Aspekte soos vervoer, finansiële steun, wat die voorsiening en instandhouding van die klavier, asook die aanskaffing van boeke insluit, word deur respondente én die literatuur (Chang 2016; Gabor 2011) as van die ouerlike pligte gesien.

Tydens die onderhoude het slegs die ouer- en onderwyserbetrokkenheid as omgewingsfaktore ter sprake gekom, terwyl in die literatuur ook gepraat word van die skoolomgewing, vriende, asook ander gesinslede wat 'n rol in die ontwikkelingsproses van leerders speel (Gabor 2013; Hallam et al. 2016; Pitts 2009; Sichivitsa 2007). Geografiese ligging, demografiese en sosiale aspekte, en sosio-ekonomiese status dra, saam met die omgewingsfaktore, tot die ontwikkeling van die leerder by (Brown 2016; Evans & McPherson 2015; Gabor 2013).

Nog 'n aspek wat deur sommige respondente as noodsaaklik vir die fisiese ontwikkeling van leerders gesien word, is 'n gesonde leefstyl wat gesonde eetgewoontes, genoeg slaap, vars lug en fiksheid insluit. Hierdie aspek word ook deur die literatuur gesteun, en Osborne (2016) is van mening dat hierdie fisiese aspekte ook tot die oorwinning van verhoogvrees kan bydra. Jensen (2008) verwys na gesonde eetgewoontes en die nodige “breinkos” voor optredes, terwyl Filatov (2016) fiksheid en rus aanmoedig sodat die persoon langer aaneen kan oefen, maar ook tyd het dat die brein kan rus om negatiewe gedagtes teen te werk.

Uit die onderhoude het die waarde van musiekkompetisies met betrekking tot **artistieke aspekte** na vore gekom, wat ook goed met die literatuur belyn kan word. Volgens die respondente verskerp musiekkompetisies leerders se ware sin vir musiekmaak, gee dit aan hulle 'n beter begrip vir musiek, bevorder dit die interpretasie van werke, en help dit leerders om meer gefokus te wees. Chang (2016) bevestig dat kompetisiedeelnemers tot beter fokus kan bydra en 'n beter

begrip vir interpretasie aanmoedig. Volgens Toptas (2016) is goeie fokus een van die eienskappe wat van die kompetisie-kandidaat verwag word.

Respondente voel ook dat musiekkompetisies tot leerders se algemene musikale ontwikkeling bydra en dat dit optreegeleenthede skep wat ondervinding in die uitvoeringspraktyk tot gevolg het. McCormick (2009) steun die idee dat musiekkompetisies hoër uitdagings aan die uitvoerder stel en optreegeleenthede bied, en Evans (2016) bevestig dat optreegeleenthede groter betekenis aan die musikale ontwikkeling van leerders gee.

Persoonlikheidseienskappe en kenmerke, wat deur die respondente uitgewys is as belangrik vir die aanvulling van artistieke voorbereiding, is kreatiwiteit, talent, intelligensie, musikaliteit, toewyding, die potensiaal om goed te vaar, en om passievol oor musiek te wees. In die literatuur word van kreatiwiteit en talent (McPherson & Williamon 2016), asook intelligensie (Coleman & Cross 2000) melding gemaak. Entoesiasme en selfversekerdheid word deur beide die respondente en Creech (2009) bygevoeg, terwyl Coleman en Cross (2000) melding maak van ooropgewondenheid, en Kemp en Mills (2002) van angstigheid.

Wat **psigologiese aspekte** betref is respondente van mening dat deelname aan musiekkompetisies van belang is deurdat dit tot groter selfdisipline lei en aan leerders 'n vorm van identiteit verskaf. Selfdisipline is 'n belangrike eienskap wat deur McPherson (2016) ondersteun word. Volgens Evans en McPherson (2015) dra hierdie selfidentiteit daartoe by om volhoubare motivering en langtermyn-doelwitte daar te stel, en Pitts (2009) is van mening dat musiekidentiteit tot groter selfvertroue lei.

Tydens die onderhoude was dit duidelik dat selfvertroue, wat deur goeie voorbereiding opgebou word, noodsaaklik vir kompetisie-deelname is. Osborne (2016) en Yoshie et al. (2009) ondersteun hierdie siening, en Yoshie et al. (2009) voeg by dat die gee van haalbare take selfvertroue opbou. Volgens die respondente inspireer selfvertroue leerders om meer, asook meer effektief, te

oefen. Uit voorafgenoemde kan afgelei word dat kompetisiedeelname aan leerders 'n doelwit gee, wat hulle weer motiveer om te oefen.

Respondente voel dat musiekkompetisies oor die genot van musiekmaak moet gaan en nie noodwendig oor om te wen nie. Creech (2009) bevestig dat die genot van musiekbelewenis noodsaaklik vir die ontwikkeling van die leerder is om tot op professionele uitvoeringsvlak te ontwikkel. Tye (2005) is ook van mening dat die genot van musiekmaak belangriker as enige uitslag behoort te wees. Hierdie sienswyse is ook in ooreenstemming met die groei-ingesteldheid⁹² wat met toenemend-sukcesvolle uitvoerings geassosieer word (Evans 2016). Hierdie ingesteldheid lei tot intrinsieke motivering, wat beteken dat leerders gemotiveerd is om self, sonder ouerondersteuning, te oefen (Gabor 2011).

'n Ander aspek wat deur kompetisiedeelname beïnvloed word is sosiale ontwikkeling. Dit is duidelik dat respondente die sosiale aspek van deelnemers wat ander leerders hoor optree, hulself in verhouding met ander leerders sien, en vriendskappe met leerders wat in dieselfde situasie as hulle is vorm, as 'n groot rolspeler in hul ontwikkeling sien. Positiewe sosiale ervarings word in die literatuur ondersteun, omdat dit tot positiewe emosies kan bydra (Sitchivitsa 2007), en kan help om spanningsvlakke te beheer (Bandura 2006; Sitchivitsa 2007). Sosialisering in musiek gee ook groter betekenis aan musici se loopbane (Bandura 2006; Gabor 2013).

Persoonlikheidseienskappe op psigologiese gebied, wat deur respondente uitgelig word, is dat kompetisieleerders 'n mededingende geaardheid moet hê, van uitdagings moet hou, en oor waagmoed moet beskik. Werksetiek en deursettingsvermoë is ander noodsaaklike eienskappe waarvoor die kompetisiekandidaat moet beskik, asook die vermoë om by verskillende situasies te kan aanpas. Creech (2009) is in ooreenstemming met die respondente, en Kemp en Mills (2002) voeg introversie en die vermoë om lank geïsoleerd te kan oefen hierby.

⁹² Die groei-ingesteldheid teenoor die vaste ingesteldheid word volledig onder Motivering (3.2.3) bespreek.

6.2.2 Wat is die leerder se rol in die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling ter voorbereiding vir 'n kompetisie?

Wat die leerder se rol in **fisiese ontwikkeling** betref, sien leerders musiekkompetisies as 'n geleentheid om hul eie vaardighede te verbeter en te ontwikkel. Weens die feit dat 'n hoë standaard van spel vir kompetisiedeelname vereis word, is die insette van hierdie leerders gewoonlik meer as dié van die gemiddelde leerder. Die hoër standaard vir kompetisiedeelname en die uitdagings daaraan verbonde word deur Chang (2016) en McCormick (2009) beaam. Toewyding en hardwerkendheid, asook tyd skep vir oefen (dissipline), is ook aspekte wat as essensieël in kompetisievoorbereiding deur die leerders genoem is. Filatov (2016), wat ook oor oefengewoontes skryf, beveel aan dat die oefenprogram afgewissel moet word met ander aktiwiteite en/of ontspanning, en dat die leerder nie te lank aaneen moet oefen nie.

Goeie oefenmetodes lei tot beter tegniese ontwikkeling. Een van die leerders voel dat daar nie dieselfde tegniese ontwikkeling sou plaasvind as dit nie vir sy deelname aan kompetisies was nie. Hierdie waarneming is waarskynlik omdat leerders wat aan kompetisies deelneem poog om uitvoerings van 'n hoër standaard te lewer, waarvoor groter tegniese vaardighede benodig word (McCormick 2009). Tegniese ontwikkeling word deur die literatuur onderskryf, hoofsaaklik omdat dit tot die gewenste musikale uitvoering van werke lei (McPherson et al. 2016).

Om balans tussen die bestuur van hul akademiese en buitemuurse program, en kompetisiedeelname te vind, word deur leerders as problematies beskou. Oor hierdie aspek word min in die literatuur geskryf, behalwe dat tydsbestuur en beplanning noodsaaklik is (Gagné 2010; McPherson & Williamon 2016), die rol wat die ouers as organiseerders speel (Gabor 2013), asook hul rol met die vasstel en toepassing van oefenskedules (McPherson et al. 2016).

Wat die **psigologiese ontwikkeling** van die leerders betref het een van die leerders goeie voorbereiding genoem as essensieël om selfvertroue vir verhoogoptrede op te bou, wat deur Sichivitsa (2007) ook gemeld word. Indien leerders nie gereed of op die verwagte standaard is nie, kan musiekkompetisies

'n negatiewe emosionele uitwerking op die leerder hê. Jensen (2008) steun hierdie standpunt en waarsku dat negatiewe emosies die leerproses kan benadeel en eerder verwerk moet word om tot positiewe leer by te dra.

Positiewe emosionele ervarings kan egter weer tot 'n hoër standaard en bereiking van doelwitte lei, wat groter selfvertroue tot gevolg kan hê. 'n Ander voorbeeld van positiewe ervarings wat deur leerders genoem is, is die gevoel van sukses na afloop van kompetisiedeelname. Osborne (2016) beklemtoon die noodsaaklikheid van positiewe emosies, omdat dit, deur die versterking van die selfvertroue, tot suksesvolle uitvoerings kan bydra. Volgens die respondente leer kompetisiedeelname leerders, onder andere, om spanningsvolle situasies en verskillende scenario's te kan hanteer, asook om teleurstelling te verwerk. Onderwysers beveel aan dat kompetisies as 'n geleentheid en nie as die einddoel gesien moet word nie. In die literatuur is dit duidelik dat die ingesteldheid waarmee leerders aan kompetisies deelneem bepalend sal wees van hoe hulle sukses of teleurstelling na afloop van kompetisiedeelname sal hanteer (Evans 2016).

Nog aspekte wat selfvertroue bou, volgens die onderhoude met die leerders, is kleredrag en 'n goedversorgde voorkoms tydens kompetisiedeelname. Wat kleredrag en voorkoms betref, is Stelzner (2011) van mening dat kleredrag professioneel en gemaklik moet wees, sonder om die aandag van die musiek af te trek. Güven (2016) voeg by dat kleredragkwessies vooraf hanteer moet word sodat dit nie tot ekstra spanning bydra nie.

Die regte ingesteldheid bepaal hoe leerders situasies ervaar. Respondente getuig daarvan dat die genot van musiekmaak een van die hoofredes vir hul deelname aan kompetisies is. Daaruit kan afgelei word dat kompetisiedeelname die genot van musiekmaak⁹³ aanmoedig. Leerders beskou hul sosiale interaksie met ander deelnemers as nog 'n rede vir kompetisiedeelname, en sommige beskryf dit as 'n kameraderie wat hulle met die ander deelnemers vorm. Leerders

⁹³ Hierdie genot, asook die ondersteuning deur die literatuur, is reeds by die hoofnavorsingsvraag bespreek (Creech 2009; Tye 2005).

meld in die onderhoude dat, om na ander deelnemers te luister, hulle inspireer om hul eie musikale vaardighede verdere te ontwikkel.

Leerders dui aan dat, wat hul rol in **artistieke** ontwikkeling betref, kompetisiedeelname hulle as musici laat groei en die standaard van hul spel verbeter, deurdat hulle aan spesifieke aspekte werk en kan leer uit hul foute. Hierdie aspek kan aan spesifieke doelwitstelling betreffende die standaard van die spelvlak toegeskryf word. Volgens Ley (2012) en Jensen (2008) is doelwitstelling 'n voorvereiste vir effektiewe ontwikkeling, met die doel om 'n spesifieke aspek van die uitvoering te verbeter. Effektiewe assessering en probleemoplossing is noodsaaklik om doelwitte tydens oefensessies ter voorbereiding vir deelname aan kompetisies te bereik (Jørgensen & Hallam 2009; Medina et al. 2017). Die groei-ingesteldheid dui op intrinsieke gemotiveerdheid wat 'n beduidende invloed op suksesvolle musiekontwikkeling het (Evans 2016).

Leerders beskou repertoriumontwikkeling as 'n voordeel van kompetisie-deelname. Die blootstelling aan nuwe repertorium tydens musiekkompetisies was vir hulle waardevol, en hulle vind kompetisierepertorium meer opwindend as, byvoorbeeld, eksamenrepertorium. McCormick (2009) skryf dit toe aan die feit dat kompetisierepertorium meer uitdagend as eksamenrepertorium is, en Burak (2014) en Zhukov (2009) meld ook die belangrikheid van repertoriumkeuse, omdat dit leerders kan motiveer om te oefen. Leerders het tydens die onderhoude laat blyk dat hul menings in ag geneem moet word by die kies van repertorium. Hallam et al. (2012) ondersteun hierdie mening en voel dat leerders by repertoriumkeuse betrek moet word ten einde motivering aan te moedig en leerders se belangstelling in musiek te behou.

Sommige leerders ervaar kompetisiedeelname as 'n intieme musikale ervaring: "On stage it's just me and the music. Nothing else matters". In die literatuur word hierdie fokus op die musiek as die ideaal beskou (Toptas 2016). McPherson et al. (2016) glo dat leerders se musikale betrokkenheid tot die sukses van hul uitvoering bydra. Ander leerders beskou musiekkompetisies weer as 'n geleentheid om hul musikale vermoë ten toon te stel en te wys waartoe hulle in

staat is. McCormick (2009) sien musiekkompetisies ook as 'n forum om die standaard van uitvoerings te evalueer en te beloon. Ouers voel dat musiekkompetisies nie net tot die musikale ontwikkeling van die leerder bydra nie, maar tot die totale ontwikkeling van die leerder. Hierdie stelling word deur Chang (2016) ondersteun.

6.2.3 Op watter wyse dra die onderwyser by tot die fisiese, psigologiese en artistieke ontwikkeling van die klavierleerder?

Wat betref die bydrae van die onderwyser tot die ***fisiese ontwikkeling*** van die leerder, is dit duidelik uit die literatuur dat die omstandighede waarin die lesse plaasvind belangrik is. Soos Jensen (2008) meld, is die drie belangrikste aspekte wat die meeste aandag geniet, wanneer daar van die leeromgewing gepraat word, lig (visuele aspekte), klank (auditiewe aspekte), en temperatuur. Tydens die onderhoude met die onderwysers het die fokus nie op die fisiese lesomstandighede geval nie, maar eerder ander aspekte soos die feit dat leerders goed voorbereid moet wees, en ook in tegniese en musikale beheer van die repertorium moet wees. Hierdie standpunte word ook in die geraadpleegde bronne geopper deurdat McPherson et al. (2016) en Kolthammer (2009) van mening is dat goeie voorbereiding afhanklik van effektiewe oefenmetodes en die volg van 'n vaste oefenroetine is, en dat tegniese en musikale ontwikkeling noodsaaklik is om 'n suksesvolle uitvoering te kan lewer.

Nog 'n aspek wat tydens die onderhoude na vore gekom het, is dat onderwysers betrokke moet wees by die jong kind se voorbereidingsproses, wat deur McPherson en Williamon (2016), Hallam et al. (2016) en Pitts (2009) bevestig word. Opdragte van die onderwyser aangaande oefenmetodes en -roetines moet duidelik gestel om deur die leerder (en ouer, waar van toepassing) gevolg te kan word. Corrigall en Schellenberg (2016) beaam dat onderwyser-kommunikasie belangrik is en dat opdragte en doelwitte duidelik gestel en verstaanbaar gemaak moet word.

Ten einde die leerder te help om fisies te ontwikkel, het dit uit die onderhoude en literatuur na vore gekom dat die onderwyser nie net deeglike kennis van sy vak moet dra nie, maar dit ook suksesvol moet kan oordra (Ketovuori 2015). Volgens

Gabor (2011) en Bautista, Echeverria en Pozo (2009) moet hulle ook voortdurend opleiding en ontwikkeling nastreef. Dit is die verantwoordelikheid van die onderwyser om te sorg dat werke in die gepaste styl, met die nodige tegniese vaardigheid, interpretasie van die komponis se aanduidings, karakter en ander stilistiese elemente uitgevoer word. Hierdie standpunte word deur Lennon en Reed (2012), asook Campbell en Scott-Kassner (2010) ondersteun.

'n Deel van die onderwyser se rol is om ouers in te lig oor wat van hulle verwag word in die kompetisiedeelnamesproses. Aspekte soos voorbereiding van die leerder en die finansiële implikasies van kompetisiedeelnames behoort vooraf met die ouer bespreek word. Volgens McPherson et al. (2016) is die ideaal om ouers ingelig te hou, en Cheah (2012) is van mening dat dit ouers help om die musiekontwikkelingsproses te verstaan. Onderwysers moet ook aan leerders verduidelik hoe beoordeling plaasvind, met ander woorde dat dit 'n eenmalige geleentheid met spesifieke beoordelaars is, dat beoordeling 'n subjektiewe proses is, en dat dit as 'n ontwikkelingsgeleentheid beskou moet word. Die uitslag van kompetisies moet nie noodwendig as bepalend van die leerder se talent, standaard of ontwikkelingsvlak gesien word nie.

Nog 'n aspek van fisiese ondersteuning wat tydens die onderhoude genoem is, is dat die onderwyser gewoonlik addisionele lesse nader aan die kompetisietyd gee en nie noodwendig vergoeding daarvoor verwag nie. In die literatuur word nie melding gemaak van ekstra lesse wat van die onderwyser verwag word nie, maar word slegs gefokus op die ondersteunende rol van die onderwyser in die aspekte wat reeds genoem is, betreffende die aanleer van goeie oefenmetodes (Burwell & Shipton 2013; Kolthammer 2009; Ritchie & Williamon 2013), die ontwikkeling van die leerder se tegniese en musikale vermoëns (De Villiers 2010a; Kafol, Denac, Žnidaršič & Zalar 2015), emosionele ondersteuning (Jensen 2008), motivering (Gabor 2011; Pitts 2009), om 'n groei-ingesteldheid by leerders te kweek (Evans 2016), en hulle vir verhoogoptrede voor te berei (Stelzner 2011).

Tydens die onderhoude het dit na vore gekom dat langtermyn beplanning ten opsigte van die fisiese ontwikkeling van die leerder, asook repertoriumbeplanning deur die onderwyser, nodig is. McPherson et al. (2016), en Hallam et

al. (2009) steun hierdie punt, maar is van mening dat korttermyn doelwitte noodsaaklik is om by die langtermyn doelwitte uit te kom, wat tot 'n positiewe leerervaring kan bydra. Respondente voeg by dat dit tydens doelwitstelling noodsaaklik is om genoeg tyd toe te laat vir die aanleer van repertorium.

Een van die onderwysers se groot take wat **psigologiese** ontwikkeling betref, is om leerders te motiveer en om hul selfvertroue op te bou. In die literatuur word bevestig dat positiewe interaksie en terugvoer van die onderwyser (Iwaguchi 2012), asook 'n goeie verhouding tussen die onderwyser en leerder (Gabor 2011) tot gemotiveerde studie bydra. Creech (2010) beklemtoon die belangrikheid van die ouer-onderwyser-leerder verhouding en is van mening dat takt, begrip, kommunikasievaardighede, geduld, asook toewyding van die onderwyser voordelig vir die leerder se ontwikkeling is. De Villiers (2010a) en Jensen (2008) belemtoon dat 'n ontspanne omgewing noodsaaklik vir die vorming van positiewe emosies is, wat weer motivering en leer aanmoedig.

Volgens die respondente moet onderwysers hul liefde en passie vir musiek met die leerders deel. Cheah (2012) beaam dat onderwysers toegewyd en passievol moet wees, en Haddon (2009) beklemtoon dat entoesiasme en energie help om konsepte en idees suksesvol oor te dra. Onderwysers moet ook sensitief en verbeeldingryk wees (Kemp & Mills 2002), en leerders se persoonlike behoeftes en leervoorkeure in ag neem (De Villiers 2010a). Hulle moet nie net hul kennis nie, maar ook hul ervarings met leerders deel (Lennon & Reed 2012).

Leerders moet deur onderwysers gehelp word met die hantering van spanning, en leiding ontvang sodat hulle bewus kan wees dat hulle foute mag begaan, aangesien dit deel van die leerproses is. Sichivitsa (2007) en Jensen (2006) steun hierdie feit dat leerders bewus moet wees van die feit dat hulle foute mag begaan – dit lei volgens hulle tot 'n positiewe musiekervaring en vermindering van spanningsvlakke. Onderwysers koester hoër verwagtinge van kompetisie-kandidate as van gemiddelde kandidate, en daarom moet gewaak word daarteen om nie te veel druk op leerders te plaas nie, en om lesse steeds genotvol te maak. Azzam (2014) beklemtoon dat balans gehou moet word en steun die stelling dat oormatige druk op leerders vermy moet word.

Onderwysers moet leerders voorberei op kompetisiedeelname deur hulle ook bewus te maak van emosies wat hulle voor en tydens optredes mag ervaar, en leerders ook voorberei op moontlike emosies van teleurstelling. McPherson en Williamon (2016), en Osborne (2016), beklemtoon die noodsaaklikheid om positiewe emosies voor en tydens optrede aan te moedig ten einde maksimale sukses tydens uitvoerings te verseker. Leerders moet gehelp word om negatiewe gedagtes te beheer en dit na positiewe denke om te sit ten einde verhoogvrees te help bestuur (Yoshie et al. 2009). Ouers het wel tydens onderhoude gemeld dat kompetisiedeelname leerders leer om hul emosies beter te hanteer en dat hulle volwasse raak in hul benadering.

Wat die onderwyser se **artistieke bydrae** betref het dit in die onderhoude na vore gekom dat dit die onderwyser se rol is om toe te sien dat werke in die gepaste styl, met nodige tegniese en musikale vaardigheid, karakter en stilistiese insig uitgevoer word. Die afronding van werke is daarom die onderwyser se taak. In die literatuur word aanbeveel dat leerders eksperimenteer met interpretasie om hul eie kreatiwiteit te stimuleer (Bautista et al. 2009), maar word bevestig dat die onderwyser 'n groot rol in die finale interpretasie van werke speel (Lo 2010).

Die onderwyser speel ook 'n belangrike rol by repertoriumkeuse. Volgens die respondente moet die repertorium by die leerder pas, binne die leerder se vermoë val, maar ook uitdagend wees. Die belangrikheid van repertoriumkeuse word in die literatuur ondersteun, en daar word klem gelê op die feit dat dit 'n belangrike rol in die musikale ontwikkeling van leerders speel (Brenner & Strand 2013; Chang 2016, 2014). Brenner en Strand (2013) voel sterk dat repertorium nie net vir tegniese ontwikkeling gekies moet word nie, maar ook vir die musikale ontwikkeling van die leerder. Onderwysers moet oor 'n wye kennis van gepaste repertorium beskik (Lennon & Reed 2012), en repertorium in konteks kan plaas deur inligting aangaande agtergrond, die komponis en styl aan die leerder oor te dra (De Villiers 2010b). Die onderwyser moet leerders help kontroleer om die repertorium te analiseer wat betref struktuur en interpretasie (Hallam et al. 2012).

Nog 'n taak van die onderwyser is om optreegeleenthede vir leerders te reël, veral in voorbereiding tot die deelname aan musiekkompetisies. Dit kan huiskonserte, eisteddfods, skoolkonserte, eksamens en ander geleenthede insluit. Clark et al. (2014) bevestig dat die kuns van uitvoering aandag behoort te geniet, en Davidson en Scutt (1999) beklemtoon dat klavieruitvoerings 'n groot rol in leerdermotivering speel. Gereelde optredes kan leerders leer om spanningsvlakke te beheer (Wheatley-Brown et al. 2014) en is daarom noodsaaklik as voorbereiding tot kompetisiedeelname.

Benewens optredes stel van die onderwysers voor dat video- en klankopnames gemaak word ter voorbereiding vir kompetisiedeelname. Video- en klankopnames van leerders terwyl hulle oefen word as 'n effektiewe onderrigmiddel vir studiedoeleindes, en ook terugvoering van die onderwyser beskou (McPherson et al. 2016), en vir leerders om hul eie spel te evalueer (Hallam 2013). Ang (2013) reken dat video-opnames van die uitvoering onnodige gewoontes kan uitwys.

Uit die onderhoude het dit duidelik geblyk dat die meeste onderwysers die verskillende musikale aspekte soos bladles, algemene musiekkennis, tegniese werk, en gehooropleiding in die les inkorporeer. Musiekteorie is meestal egter as 'n aparte entiteit gesien wat apart onderrig is. Hierdie metode, waar al die aspekte in die les aangespreek word (behalwe vir die uitsluiting van musiekteorie), is in ooreenstemming met die holistiese benadering wat deur Johnson (2014), Elliott(2012), Herrmann (1998; 1991), en ander beskryf is. Die holistiese benadering is leerdergerig en daarin val die klem op die totale ontwikkeling van die leerder (Lennon & Reed 2012) en die idee dat die hele brein funksioneer as geïntegreerde eenheid, en behoort gevolglik as onderrigmetode ingesluit word (Johnson 2014).

6.2.4 Wat is die rol wat die ouer(s) in die proses van kompetisievoorbereiding van die klavierleerder speel ten opsigte van fisiese, psigologiese en artistieke aspekte?

Wat die rol van die ouer in die *fisiese voorbereiding* van die leerder aanbetref, is daar heelwat aspekte wat in die onderhoude na vore gekom het en ook in die

literatuur aangespreek word. In die literatuur word bevestig dat die ouers se rol in die beginjare van die leerder se klavierloopbaan van kardinale belang is (Cheah 2012). Onderwysers met wie onderhoude gevoer is ondersteun hierdie feit en maak melding dat hulle op die ouers se ondersteuning staatmaak. Volgens onderwysers is dit noodsaaklik dat ouers weet wat van hulle verwag word. McPherson, Davidson en Evans (2016) bevestig dat ouers nie altyd seker is wat hul betrokkenheid behoort te wees nie en dat die onderwyser dit met hulle moet bespreek. Kommunikasie en samewerking tussen die ouer en onderwyser, asook gesamentlike doelwitte (Pitts 2009), is volgens Broughton (2010) en Creech (2009) belangrik.

Op fisiese vlak sluit dit die omgewing waar die leerder oefen (McPherson et al. 2016; Pitts 2009), die verkryging en instandhouding van die klavier en aankoop van bladmusiek (Gabor 2011), asook die skep van geleenthede waar leerders “good music of all kinds” kan hoor (Broughton 2010) in. In die onderhoude word die reël van ekstra lesse en die vervoerreëlings daarrondom as die ouer se verantwoordelikheid gestel, asook finansiële uitgawes soos die koste van onderrig, reiskostes, en kompetisiedeelnames en -uitrusting. Volgens onderwysers moet ouers leerders help om hul buitemuurse program te bestuur, en die balans te hou tussen die musiekoefenprogram asook akademiese en buitemuurse aktiwiteite. In die literatuur word daar van die ouer se rol in die organisering van leerders se programme melding gemaak (Gabor 2013).

Onderwysers verwag van ouers om leerders aan te moedig ten einde oefendissipline by die leerder te vestig. Hierdie aspek word deur die literatuur ondersteun (Chang 2016; Gabor 2011; McPherson et al. 2016). Hoe jonger die leerder is, hoe groter moet die ouerbetrokkenheid wees (Cheah 2012). Eers wanneer leerders ouer raak kan daar geleidelik van hulle verwag word om self verantwoordelikheid vir hul oefenroetines te aanvaar (Glennon 2014; Ritchie & Williamon 2013). In die literatuur word ook aanbeveel dat ouers leerders se lesse bywoon sodat hulle kan toesien dat leerders konstruktief oefen (Comeau et al. 2015). Al die onderwysers stem egter nie hiermee saam nie en sommige verkies om alleen met die leerders te werk.

Tydens die onderhoude is die mening uitgespreek dat ouers se grootste rol in die **psigologiese ontwikkeling** van die leerder emosionele steun en aanmoediging is – beide voor en tydens kompetisiedeelnames. Gebed, spirituele ondersteuning, motivering, kalmering van leerders voor en tydens optredes, en die gesin se ondersteuning word as aspekte van emosionele steun genoem. Pitts (2009) stem saam dat ouers leerders deur aanmoediging motiveer. McPherson et al. (2016) voeg by dat volgehoue ondersteuning op musiekgebied tot volgehoue leer en prestasie lei, en Bandura (2006) voel dat positiewe oerbetrokkenheid kan bydra daartoe om onnodige spanning by leerders teen te werk. Volgens Schneiderman (2008) speel die huislike omgewing 'n kardinale rol in die vorming van 'n positiewe selfbeeld, en McPherson en Williamon (2016) bevestig die belangrikheid van die omgewing waarin leerders grootword, wat ouers en ander gesinslede se ingesteldheid insluit.

Volgens die onderhoude bepaal ingesteldheid tot musiekkompetisies leerders se emosionele welsyn en hul hantering van sukses en mislukkings, en is die ouer se rol in hierdie verband onontbeerlik. Ouers speel 'n groot rol in die groei-ingesteldheid van die leerder, teenoor die vaste ingesteldheid, en daarom moet hulle ook baie let op die tipe kommentaar wat hulle lewer (McPherson 2008). Kommentaar wat vordering en insette prys in plaas van om die prestasie of eindproduk te prys, is die ideaal, aangesien dit intrinsieke motivering aanmoedig (Evans 2016). Volgens McPherson (2008) moet ouers hoë, dog realistiese verwagtinge koester en gevolglik nie te veel druk op leerders plaas nie. Hulle moet aan leerders oordra dat dit oor die genot van die voordrag moet gaan en nie oor om te wen nie (McPherson 2008). Op hierdie wyse ondersteun hulle dan ook leerders wat teleurgesteld na afloop van hul optrede is.

Voorafgesprekke en nabetraging word ook deur die respondente as belangrik beskou. Leerders behoort ook na afloop van uitvoerings aangemoedig te word om te sê hoe hulle voel en hoe hulle die optrede ervaar het, sodat hulle daaruit kan leer. Dit sluit aan by die groei-ingestelheid, soos deur Evans (2016) voorgestel. Creech (2010) beklemtoon die noodsaaklikheid dat leerders se persoonlike welstand deur die ouer waargeneem en gekontroleer moet word. Creech (2010) en McPherson (2008) is ook van mening dat leerders veilig,

geliefd, uniek en geborge moet voel, wat hierdie tipe ondersteuning deur die ouer onderskryf.

Ouers is van mening dat hulle op sosiale vlak moet help besluit watter aktiwiteite bygewoon mag word. Een respondent meld byvoorbeeld dat hulle nie uitgaan voor kompetisiedeelname nie, aangesien dit te veel tyd in beslag neem. In die literatuur word dit meer as organisering of tydbestuur beskou (Gabor 2013), en word van sosiale aspekte gepraat in die sin dat musiekaktiwiteite en sosialisering deur ouers aangemoedig moet word, en dat ouers sosiale doelwitte in leerders se musiekloopbane moet ondersteun. Sosiale doelwitte sluit konsertbywoning, asook optredes vir familie en vriende in (McPherson 2008).

Die rol van die ouer in die **artistieke ontwikkeling** van die leerder blyk volgens die onderhoude en literatuur minimaal te wees. Sommige ouers beskou hul rol as om toe te sien dat die leerder oefen, maar sommige sien ook toe dat leerders volgens die onderwysers se voorskrifte oefen. Sekere ouers moedig die musikale interpretasie van werke aan, maar andersins is hulle nie betrokke by die afronding van die werke of musikale ontwikkeling nie.

Ouers se ingesteldheid en entoesiasme teenoor musiek is belangriker as dat hulle self 'n instrument moet kan bespeel (Pitts 2009). Ouers se algemene benadering tot klassieke musiek het egter 'n invloed op leerders (Gabor 2013). Ouers speel wel 'n rol in die skep van geleenthede waar leerders na goeie musiek kan luister (Broughton 2010), en ook om uitvoerings by te woon en geïnteresseerd te wees daarin (Creech 2010), maar dit is so ver as wat hul betrokkenheid tot die artistieke ontwikkeling van die leerder gaan.

6.3 AANBEVELINGS

Afleidings wat uit die huidige navorsing gemaak kan word, deur die bestudering van gepubliseerde literatuur en die inhoud van onderhoude met ervare onderwysers, leerders wat aan laerskoolkompetisies op nasionale en streeksvlak deelgeneem het, en ouers van kinders met kompetisiedeelname-ervaring, kan tot

die volgende aanbevelings lei. Hierdie aanbevelings gaan in drie afdelings uiteengesit word, naamlik die onderwyser, ouer, en leerder.

6.3.1 Die onderwyser

Die aanbevelings vir die onderwyser van 'n klavierkompetisiekandidaat het in verskeie onderafdelings neerslag gevind, naamlik wat van die onderwyser verwag word, eienskappe van die onderwyser, die lesomgewing, en onderrigmetodes.

Wat van die onderwyser verwag word

- Dit is die onderwyser se plig om voortdurend op hoogte van sy⁹⁴ vakgebied en van nuwe onderrigmetodes en leerstrategieë te bly.
- Hy behoort ook in voeling met tegnologiese ontwikkeling te bly aangesien dit heelwat opsies vir onderrig en musiekbeleving bied.
- Die identifisering van talent versus begaafdheid is 'n ingewikkelde aspek, en leerderpotensiaal moet voortdurend en van 'n vroeë ouderdom af deur die onderwyser geëvalueer word.
- Die onderwyser moet probeer om vroeg reeds die leerder se musikaliteit, leerstylvoorkeure, vermoë, persoonlikheideienskappe en intelligensie, met inagneming van omgewingsfaktore, te identifiseer, om sodoende realistiese verwagtinge aan die leerder te stel vir optimale ontwikkeling.
- Onderwysers moet voortdurend soek na nuwe repertorium, onder andere deur gesprekke met kollegas, by musiekkompetisies, en via die internet.
- Leerders moet aangemoedig en geïnspireer word sodat hulle in hulself kan glo en met selfversekerdheid 'n uitvoering kan lewer.
- 'n Groei-ingesteldheid moet aangemoedig word sodat musiek-kompetisies as geleentheid gesien word waar groei kan plaasvind, in plaas van dat dit as 'n einddoel gesien word.
- Dit is die onderwyser se taak om toe te sien dat leerders tegnies en musikaal gereed is vir kompetisiedeelnames. Indien die leerder nie

⁹⁴ Ter wille van die vloeiendheid van die teks word oral net van die manlike vorm gebruik gemaak, maar dit impliseer ook die vroulike geslag.

voldoende voorbereid is nie, moet hy eerder onttrek, aangesien 'n onvoorbereide voordrag meer skade as goed kan doen.

- Die onderwyser moet leerders op die fisiese aspekte van kompetisiedeelname soos, byvoorbeeld, die verloop van die kompetisie, plek en tyd van aanmelding, geskikte kleredrag, asook gepaste verhoogoptrede, voorberei. Indien moontlik moet die leerder ook die lokaal vooraf besoek sodat hy meer gemaklik met die omgewing kan voel.
- Leerders moet gelei word om aandag aan die beplanning van kleredrag te gee. Riglyne oor vereistes waaraan die kleredrag en skoene moet voldoen moet betyds deur die onderwyser deurgegee word.
- Aspekte van beoordeling, soos dat beoordelaars se opinies verskil en dat dit dikwels 'n subjektiewe proses is, moet vooraf met die leerders en ouers bespreek word. Dit moet beklemtoon word dat leerders foute mag maak en dat die deelname oor die genot van die uitvoering behoort te gaan.

Eienskappe waaroor die onderwyser moet beskik

- Hy moet 'n liefde vir musiek, onderrig en kinders hê.
- 'n Warm, vriendelike, geduldige en entoesiastiese persoonlikheid is nodig om leerders te inspireer, sodat leer optimaal kan plaasvind.
- Goeie kommunikasievermoë is belangrik en behoort 'n gemaklike tweerigtingkommunikasie aan te moedig, waar die leerder ook insette lewer.
- 'n Bewustheid van verbale én nie-verbale kommunikasie is nodig sodat inligting en boodskappe duidelik oorgedra kan word.

Die lesomgewing

- Die lesomgewing moet leerdervriendelik, ondersteunend, stimulerend en veilig wees, sodat leerders gemaklik kan voel.
- Kreatiwiteit en musikale leer moet aangemoedig word en leerders moet ook 'toegelaat' word om foute te maak.

Onderrigmetodes van die onderwyser

- Die holistiese benadering tot onderrig, waar die leerder in geheel betrek word en wat leerdergerig is, word ten sterkste aanbeveel aangesien dit die leerder se benadering tot oefening en selfevalueringsstrategieë positief kan beïnvloed.
- Deel van die holistiese benadering is om aandag aan die totale musikale ontwikkeling van die leerder te gee. Dit sluit aspekte soos tegniese ontwikkeling, artistieke insig, toonkwaliteit, styl en interpretasie in. Die ideaal is gevolglik om die tegniese, emosionele en artistieke ontwikkeling van die leerder te kombineer ten einde 'n musikaal-afgeronde eindproduk daar te stel.
- Die holistiese benadering moedig eksperimentering aan, en hoewel leerders met verskillende interpretasies kan eksperimenteer, berus die verantwoordelikheid van gepaste styl en interpretasie by die onderwyser.
- Dit is nodig om kort- en langtermyn doelwitte te stel om te verseker dat die leerder se volle potensiaal ontgin en ontwikkel word.
- Daar word meer van kompetisie-kandidate as van die gemiddelde leerder verwag, veral wat tegniese ontwikkeling (met musikale uitdrukking as einddoel) en repertoriumstudie betref.
- Opdragte van die onderwyser moet duidelik en leerdervriendelik wees sodat leerders presies verstaan wat van hulle verwag word.
- Aanvanklik moet die onderwyser genoegsame tyd daaraan spandeer om aan leerders te verduidelik hoe hulle tuis moet oefen – ook deur demonstrasie tydens die les. Verskillende oefenmetodes moet voorgestel en gedemonstreer word, sodat hulle, met die onderwyser se leiding, kan bepaal watter metodes die beste vir hulle werk.
- Werke moet in die les geanaliseer word en patrone moet uitgewys word – nie net van die onderwyser se kant af nie, maar ook deur leerderdeelname.
- Spesiale aandag moet aan tegniese ontwikkeling gegee word vir die bemeestering van die moeiliker repertorium wat met kompetisie-deelname gepaard gaan.

- Dit is belangrik dat die onderwyser repertorium kies wat by die persoonlikheid en ontwikkelingsvlak van die leerder pas, en leerders behoort ook 'n inset te kan lewer.
- Alhoewel repertorium dikwels gekies word om 'n sekere tegniese of musikale aspek te ontwikkel, moet repertorium egter nie té moeilik vir leerders wees nie, maar wel steeds 'n uitdaging bied. Doelwitte moet steeds haalbaar en die lesse genotvol wees.
- Intrinsieke motivering moet aangemoedig word, wat tot selfregulerende oefen lei. Hierdie ingesteldheid behoort ook van hulp te wees met die hantering van aspekte soos teleurstelling en verhoogvrees.

6.3.2 Die leerder

Uit die literatuur en onderhoude kan aanbevelings aan leerders ingedeel word volgens die eienskappe en verwagtinge van die kompetisiekind, asook die positiewe en negatiewe aspekte van kompetisiedeelnamers.

Eienskappe en verwagtinge van die kompetisiekind

- Leerders wat op vroeë ouderdom reeds oor goeie oor-hand koördinasievaardighede, oog-oor-handkoördinasie, visuele vaardighede soos bladles, en goeie memoriseringsvaardighede beskik, behaal makliker sukses.
- Doelwitstelling en toewyding van die leerder is noodsaaklik vir kompetisiedeelnamers.
- Hoë intelligensie en die vermoë om lank alleen te kan konsentreer en oefen is meestal bepalend van suksesvolle musiekuitvoerings.
- Die leerder se vordering hang gewoonlik van 'n daaglikse oefenprogram, wat effektiewe oefenmetodes insluit, af. Die ideaal is dat selfregulerende oefen, waar die leerder self verantwoordelikheid vir sy oefenprogram aanvaar, op 'n stadium bereik sal word, sodat hulle selfstandig kan funksioneer.
- Kompetisiekinders behoort intrinsiek gemotiveerd te wees, wat hierdie selfregulerende oefenproses sal aanmoedig.

- Wanneer vir kompetisiedeelname voorberei word, sluit oefenmetodes uitgebreide en meer gevorderde tegniese ontwikkeling in.
- Van kompetisieleerders word gewoonlik verwag om repertorium vinnig te kan aanleer en groot volumes werk te hanteer. Dit sluit die memorisering van werke in.
- Tegniese en musikale ontwikkeling behoort volgens die riglyne van die onderwyser plaas te vind.
- Kompetisiekandidate is dikwels perfeksionisties, wat tot spanning kan bydra. Aandag moet daarom aan musisering as hoofdoel gegee word, in plaas van perfeksie in spel.
- Suksesvolle leerders toon 'n bewustheid van hul eie vermoëns en persoonlikheidseienskappe, wat tot beter doelwitbereiking lei.

Positiewe aspekte van kompetisiedeelname

- Kompetisies moet as 'n geleentheid gesien word om tegniese en musikale vermoëns te verbeter.
- Kompetisiedeelname gee aan leerders 'n doelwit en verbeter die kans dat 'n hoër vlak van tegniese vaardigheid ontwikkel kan word, hoewel dit groter insette vereis.
- Weens die hoë standaard van repertorium wat van musiekkompetisies vereis word, word baie aandag aan die tegniese en musikale ontwikkeling van die leerder gegee, wat tot versnelde ontwikkeling kan bydra.
- Kompetisiedeelname lei tot blootstelling aan 'n wye en interessante repertoriumkeuse, wat andersins nie noodwendig sou plaasvind nie.
- Op emosionele vlak bied kompetisiedeelname ondervinding in verhoog-optrede, wat tot die opbou van selfvertroue lei en help om verhoogvrees te hanteer en moontlik te oorkom.
- Kompetisiedeelname is meestal genotvol, veral weens die sosiale aspek daarvan. Deur die interaksie met leerders wat in dieselfde situasie verkeer, word leerders verder gemotiveer.

Negatiewe aspekte van kompetisiedeelname

- Die balansering van die akademiese en buitemuurse programme, tesame met kompetisevoorbereiding, word as die grootste probleem beskou. Effektiewe tydbestuur is daarom essensieel.
- Die rol van spanning wat teenwoordig is tydens kompetisiedeelname word deur sommige leerders as 'n negatiewe aspek ervaar.
- Teleurstelling, indien doelwitte nie bereik word nie, kan 'n negatiewe reaksie tot gevolg hê. Met die regte groei-ingesteldheid kan hierdie aanvanklike teleurstelling egter in 'n positiewe ervaring omgesit word, indien dit as 'n geleentheid vir verbetering gesien word.
- Weens die feit dat tegniese ontwikkeling en repertoriumstudie so baie tyd in beslag neem tydens lesse, moet leerders verantwoordelijkheid aanvaar om aspekte soos bladles en gehoorontwikkeling in te sluit by hul oefenprogram, aangesien onderwysers nie altyd tyd daaraan kan afstaan nie.

Algemene aspekte van kompetisiedeelname

- Vir effektiewe kompetisevoorbereiding is nie net fisiese aspekte soos tegniese ontwikkeling en repertoriumstudie noodsaaklik nie, maar is ontwikkeling op geestelike en artistieke vlakke ook belangrik.
- Kleredrag tydens kompetisiedeelname moet betyds beplan en aangeskaf word. Dit moet nie die musikale uitvoering oorskadu nie, maar moet professioneel voorkom en gemaklik wees.

6.3.3 Die ouer

Die ondersteuning van die ouer met betrekking tot musiekonderrig, asook die fisiese en emosionele betrokkenheid van die ouer, word in hierdie afdeling bespreek.

Ondersteuning met betrekking tot musiekonderrig

- Die besluit dat die leerder met musiekonderrig begin berus meestal by die ouers.

- Ouerbetrokkenheid by die jong leerder is van kardinale belang. Ouers behoort, sover moontlik, minstens vir die eerste twee jaar leerders se lesse by te woon om te verseker dat leerders volgens die instruksies van die onderwyser oefen, hoewel hierdie siening nie deur al die onderwysers ondersteun word nie.
- Dit is die ouer se plig om toe te sien dat leerders 'n daaglikse oefenroetine volg. Wanneer hulle ouer word, word selfregulerende oefenpraktyke aangemoedig.
- Die ideaal is dat ouers aanvanklik by die leerders sit terwyl hulle oefen en toesien dat hulle effektief, volgens die onderwyser se voorskrifte, oefen.

Fisiese betrokkenheid

- Die ouers besluit gewoonlik wanneer en waar die leerder musiekonderrig gaan ontvang en by watter onderwyser.
- Fisiese ondersteuning sluit die verkryging en instandhouding van 'n geskikte instrument, sowel as vervoer na en van musieklesse in.
- Die beskikbaarheid van goeie musiek om na te luister en konsertbywoning om leerders te motiveer, word as die ouer se pligte gesien.
- Finansiële ondersteuning wat betref vervoerkostes, uitgawes van uitrustings, onkostes rondom kompetisiedeelnames, asook die aankoop van bladmusiek en boeke, is die ouer se verantwoordelikheid.

Emosionele betrokkenheid

- Op emosionele vlak moet ouers leerders aanmoedig en ondersteun. Dit sluit positiewe opmerkings in.
- Dit is belangrik dat ouers kennis moet dra van die groei-ingesteldheid en dat toewyding, goeie oefengewoontes en insette van die leerder, eerder as die eindproduk, geprys en aangemoedig moet word.
- Deur nie te veel druk op leerders te plaas nie, kan ouers behulpsaam wees om spanning te kanaliseer.
- Ouers kan leerders ondersteun deur hulle te help om teleurstellings te hanteer. Deur voorafgesprekke en nabetragting kan ouers leerders ondersteun indien die groei-ingesteldheid toegepas word, en beklemtoon

word dat elke uitvoering 'n eenmalige geleentheid binne die ontwikkelingsproses van die leerder is.

6.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Beperkinge van hierdie studie mag wees dat daar oorvleueling in die biografiese vraelyste tussen die vrae aan ouers en leerders voorgekom het. In beide vraelyste is gevra waar leerders onderrig ontvang (ateljee, privaatskool of publieke instansie) en die aantal kere wat aan nasionale- of streekskompetisies deelgeneem is. Die ouerrespondente het egter nie altyd ooreengestem met die leerderrespondente nie, en gevolglik is die nodigheid wel gesien om die vrae by beide vraelyste in te sluit. In die biografiese vraelys is egter nie duidelik genoeg melding gemaak dat die inligting net op laerskoolkompetisies betrekking het nie, en daarom het sommige kandidate, byvoorbeeld, hoërskoolkompetisies as hul beste prestasie gelys.

Verder kon moontlik meer respondente betrek geword het om 'n groter databasis te vorm. In die huidige studie is 36 respondente genader waarvan agt onderwysers, nege ouers en nege leerders deelgeneem het. Die ideaal sou wees om byvoorbeeld 45 respondente (vyftien ouers, vyftien leerders en vyftien onderwysers) te nader. Data-analise het plaasgevind volgens die inligting wat respondente gedeel het, maar daar is geen versekering dat respondente al die relevante inligting gedeel het nie, so volledigheid van inligting kan nie verseker word nie.

Taalbegrippe was in sommige gevalle 'n probleem. Respondente het nie altyd verstaan wat bedoel word moet "hoe inkorporeer jy blad lees, musiekteorie, gehooropleiding, algemene musiekkennis, tegniek en komposisie repertorium in jou lesse, of spreek jy dit afsonderlik aan?" nie. Hierdie vraag moes 'n paar keer gestel en die bedoeling daarvan verduidelik word. Nog 'n aspek van taalverwarring was die konsep 'fisiese ontwikkeling', wat ook fisiese omstandighede ingesluit het.

'n Ander beperking van die studie was dat vier respondente (twee leerders en twee ouers) verkies het om die vrae skriftelik te beantwoord, waarvan twee dit ge-e-pos het en twee dit op die verskafde vorms voltooi het. Hierdie metode was nie ideaal nie, aangesien die antwoorde meestal baie kripties was en dit nie moontlik was vir oop vrae om verdere inligting uit te lig nie.

6.5 VERDERE NAVORSING

Verdere navorsing kan musiekkompetisies op 'n wyer vlak ondersoek, byvoorbeeld internasionale en hoërskoolkompetisies. Vergelykings tussen musiekkompetisies in Suid-Afrika en internasionale musiekkompetisies betreffend organisasie, inskrywingskriteria, reëls en pryse kan ook interessante navorsingsmateriaal verskaf. Nog 'n opsie is die vergelyking tussen laerskool- en hoërskoolkompetisies, met 'n ondersoek na hoe onderrigmetodes en die mate van ouerbetrokkenheid en leerderverantwoordelikheid verskil.

Onderhoude met wenner van nasionale of internasionale kompetisies, met die doel om hul ervarings te ondersoek ten opsigte van riglyne vir optimale musikale ontwikkeling, kan verdere materiaal vir navorsing verskaf. So ook kan onderhoude met ander gesinslede, om die invloed van kompetisiedeelname en hul bydrae tot suksesvolle kompetisiedeelname, ook interessante feite na vore bring. 'n Ondersoek na die voorbereidingstrategieë van ander instrumentgroepe ten opsigte van kompetisiedeelname, in vergelyking met klavier, kan verder ook interessante navorsingsmateriaal bied.

6.6 LAASTE OPMERKINGS

Uit die studie blyk dit dat kompetisiedeelname op laerskoolvlak 'n gesamentlike poging is waarin die onderwyser, leerder en ouer elkeen 'n spesifieke funksie verrig, met die onderwyser wat 'n meer leidende rol speel. Toewyding, entoesiasme, gesamentlike doelwitstelling wat kort- en langtermyn doelwitte insluit, motivering, emosionele steun en 'n groei-ingesteldheid by al drie partye, is bepalend van die musikale ontwikkeling en moontlike suksesvolle kompetisiedeelname van die leerder.

Musiekkompetisies moet as 'n geleentheid tot ontwikkeling en nie as 'n einddoel gesien word nie. Sodoende kan deelname tot moontlike genotvolle en suksesvolle uitvoerings lei en moontlike teleurstellings voorkom word. Ten slotte kan opgesom word deur te noem dat die motiveringsvaardighede en kennis van die onderwyser, die effektiewe oordrag daarvan, tesame met die toegewyde en effektiewe oefenprogram van die leerder, met die nodige ouer- en onderwyserondersteuning, grootliks bydra tot suksesvolle voorbereiding vir musiekkompetisiedeelname vir laerskool klavierleerders op streeks- en nasionale vlak in Suid-Afrika.

Bibliografie

Abbott A. & D. Collins. 2004. Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences* 22(5):395-408.

<https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640410410001675324#.W7Ucx3szblU> [toegang 20 Julie 2017].

Abrahams F. & D. Abrahams. 2016. Child as musical apprentice. *The child as musician: A handbook of musical development*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Agay D. 2012. *The art of teaching piano: The classic guide and reference book for all piano teachers*. 2nd ed. London: Yorktown Music Press.

Allen R. 2011. Free improvisation and performance anxiety among piano students. *Psychology of Music* 41(1):75-88.

Altenmüller E. 2007. From the Neanderthal to the concert hall: Development of sensory motor skills and brain plasticity in music performance. *International Symposium on Performance Science*.

<http://embouchure.nl/bestanden/02Altenmuller.pdf> [toegang 27 November 2017].

Altenmüller E., C.I. Loannou & A. Lee. 2015. Apollo's curse: neurological causes of motor impairments in musicians. *Progress in brain research* 217:89-106.

<https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.022> [toegang 27 November 2017].

Altenmüller E. & S. Schneider. 2016. Planning and performance.

https://www.researchgate.net/publication/303416186_Music_Performance [toegang 20 Oktober 2017].

Ang K. 2013. Teaching Western classical piano music effectively in West Malaysia. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Araújo M.V. 2015. Self-regulatory behaviours and flow dispositions in musical practice: a survey with advanced performers. Aveiro: University of Aveiro. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Atterbury National Piano Competition.
<https://www.atterburypiano.co.za/> [toegang 17 Maart 2018].

Azzam A.M. 2014. Motivated to learn: A conversation with Daniel Pink. *Educational Leadership* 72(1):12-17.

Babbie E. & J. Mouton. 2006. *The practice of social research*. New York: Oxford University Press.

Ballantyne J., J.L. Kerchner & J.L. Aróstegui. 2012. Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education* 30(3):211-226.

Bandura A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents 5:307-337.

Barrett K.C., R. Ashley, D.L. Strait & N. Kraus. 2013. Art and science: how musical training shapes the brain. *Frontiers in psychology* 4:1-13.
https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00713/full?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=Psychology-w45-2013
[toegang 19 Desember 2016].

Bastien J.W. 1997. *How to teach piano successfully*. 2nd ed. Illinois: Kjos.

Bautista A., M.D.P.P. Echeverría & J.I. Pozo. 2009. Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music* 38(1):85-106.

Behdad S., L.P. Berg, D. Thurston & J.M. Vance. 2013. Synergy between normative and descriptive design theory and methodology. *ASME 2013*

International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference, 4-7 Augustus 2013. Portland.

https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=me_conf
[toegang 12 Desember 2016].

Belsky J. & M. Pluess. 2009. The nature (and nurture?) of plasticity in early human development. *Perspectives on Psychological Science* 4(4):345-351.

Bless C. & C. Higson-Smith. 2004. *Fundamentals of social research methods: An African perspective*. Cape Town: Juta and Company.

Boucher H. 2008. *The occurrence of music performance anxiety in early childhood*. Montreal: Mc Gill University. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Boucher H. & C.A. Ryan. 2011. Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education* 58(4):329-345.

Bracken B.A. & E.F. Brown. 2006. Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment* 24(2):112-122.

Brenner B. & K. Strand. 2013. A case study of teaching musical expression to young performers. *Journal of Research in Music Education* 61(1):80-96.

Bricki N. & J. Green. 2007. A guide to using qualitative research methodology. <https://fieldresearch.msf.org/bitstream/handle/10144/84230/Qualitative+research+methodology.pdf;jsessionid=A13F5D99B5373EBB8C2B3671D8280917?sequence=1> [toegang 12 Desember 2016].

Broughton J. 2010. *Successful Piano Teaching*. New York: Sunvillage Publishers.

Brown A.R. 2016. *Engaging in a sound musicianship*. McPherson (ed.). 2016:208-220.

Burak S. 2014. Motivation for Instrument Education: A Study from the Perspective of Expectancy-Value and Flow Theories. *Eurasian Journal of Educational Research* 55:123-136.

Burwell K. & M. Shipton. 2013. Strategic approaches to practice: an action research project. *British Journal of Music Education* 30(3):329-345.

Campbell P.S. 2016. Global Practices. *The child as musician: A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.

Campbell P.S. & C. Scott-Kassner. 2010. *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Boston: Schirmer.

Carmichael A. 2014. Learning to Play: Cognitive and Physical Development of Children and the Requirements of Playing the Piano. *Musical Offerings* 5(1):15-36.

Cathcart S. 2013. The UK piano teacher in the twenty-first century: exploring common practices, expertise, values, attitudes and motivation to teach. London: University of London. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Chang C.C. 2016. Fundamentals of Piano Practice.
<http://www.pianopractice.org/> [toegang 26 Maart 2017].

Chang C.C. 2014. Fundamentals of Piano Practice.
http://fundamentals-of-piano-practice.readthedocs.io/en/latest/chapter1/ch1_topics/III.14.html [toegang 16 Februarie 2017].

Cheah S. 2012. Knowledge and skills that beginner piano teachers need to teach a music program in Kuala Lumpur, Malaysia. Melbourne: University of REMIT. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Chen R. 2016. Memorization of Piano Music: A Challenge for Chinese Piano Students. *Asian Social Science* 12(3):112-118.

Clark J.C. 2012. A qualitative exploration of higher self-efficacy string students preparing for a competition. *ISME* 31(1):4-14.
<http://ijm.sagepub.com> [toegang 19 Desember 2016].

Clark T., T. Lisboa & A. Williamon. 2014. An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. *Research Studies in Music Education* 36(1):19-37.

Coleman L.J. & T.L Cross. 2000. Social-emotional development and the personal experience of giftedness. *International handbook of giftedness and talent* 2:203-212.

Collins A. 2013. Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *ISME* 31(2):217-231.
<http://ijm.sagepub.com> [toegang 19 November 2016].

Comeau G., V. Huta & Y. Liu. 2015. Work ethic, motivation, and parental influences in Chinese and North American children learning to play the piano. *ISME* 33(2):171-194.
<http://ijm.sagepub.com> [toegang 26 November 2016].

Comscore. 23 Junie 2017.
<https://ir.comscore.com/news-releases/news-release-details/comscore-ranks-top-us-smartphone-apps-june-2017> [toegang 29 Junie 2017].

Cooke J.F. 1999. *Great pianists on piano playing: Godowsky, Hofmann, Lhévinne, Paderewski and 24 other legendary performers*. New York: Dover.
Corrigall K.A. & G.E. Schellenberg. 2016. Music cognition in childhood. *The Child as Musician: A handbook of musical development*.
<http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/FILES/Schellenberg2016.pdf> [toegang 26 November 2016].

Corrigall K.A., G.E. Schellenberg & N.M. Misura. 2013. Music training, cognition, and personality. *Frontiers in psychology* 4:1-10.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00222/full> [toegang 26 November 2016].

Creech A. 2009. Teacher-pupil-parent triads: A typology of interpersonal interaction in the context of learning a musical instrument. *Musicae Scientiae* 13(2):387-413.

Creech A. 2010. Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research* 12(1):13-32.

Creech A. & S. Hallam. 2011. Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music* 39(1):102-122.
https://www.researchgate.net/publication/247733679_Learning_a_musical_instrument_The_influence_of_interpersonal_interaction_on_outcomes_for_school-aged_pupils [toegang 23 Junie 2017].

Creswell J.W. 2008. *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Los Angeles: Sage.

Creswell J.W. 2013. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*. California: Sage.

Creswell J.W. 2014. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. 4th ed. Los Angeles: Sage.

Dalla Bella S., I. Peretz, L. Rousseau & N. Gosselin. 2001. A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition* 80(3):1-10.

Davidson J. & S. Scutt. 1999. Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education* 16(1):79-95.

De Lisle R. 2015. Focal Dystonia: an understanding for piano teacher. *The 12th Australian Piano Pedagogy Conference "Beyond the Black and White"*. Melbourne.

<http://www.appaca.com.au/pdf/papers2015/part1/2015-APPC-de-Lisle---Focal-Dystonia-An-Understanding-for-the-Piano-Teacher-.pdf> [toegang 31 Maart 2017].

DePoy E. & L.N Gitlin. 2016. *Introduction to Research-E-Book: Understanding and Applying Multiple Strategies*. Missouri: Elsevier Health Sciences.

De Villiers A.M.F. 2010a. The piano teaching situation from a student perspective: a South African qualitative study. *SAMUS* 30(1):159-175.

De Villiers A.M.F. 2010b. Die ontwikkeling van klaviertegniek deur 'n toepassing van Herrmann se vierkwadrant-breinmodel. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Ongepubliseerde doktorsale proefskrif.)

De Villiers A.M.F. 2016. The possibility of a tablet based notation learning programme as an aid to traditional piano tuition. *Conference of the Pan African Society of Musical Arts Education*, 24-26 June 2016. Frank Pietersen Music Centre, Paarl.

De Villiers A.M.F. 2017. Building cultural bridges through the use of technology in the music class room. *2017 Conference of the Pan African Society of Musical Arts Education*, 29 Junie – 4 Julie 2017. Mbabane.

Dobrow S.R., 2012. Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of organizational behavior* 34(4):431-452.

Dogtiev A. 16 October 2017. Business of Apps. <http://www.businessofapps.com/data/app-statistics/> [toegang 23 November 2017].

Dohnányi E.V. 1929. *Essential finger exercises for obtaining a secure piano technique*. Budapest: Editio Musica.

Dos Santos R.A.T. & L. Hentschke. 2010. The preparation of a piano repertoire according to Elliot's musical knowledge model: Three case studies. *International Journal of Music Education* 28(3):247-268.

<http://ijm.sagepub.com> [toegang 8 Desember 2016].

Duckworth A.L. & S.M. Carlson. 2013. Self-regulation and school success. *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* 40:208-230.

Duke R.A., A.L. Simmons & C.D. Cash. 2009. It's not how much; It's how characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education* 56(4):310-321.

Du Plessis H. 2000. *The maintenance of keyboard technique*. Johannesburg: Dalro.

Dweck C.S. 2008. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Digital.

Eğilmez H.O. 2015. Pre-service music teachers' piano performance self-efficacy belief inversely related to musical performance anxiety levels. *Educational Research and Reviews* 10(18):2558-2567.

<http://www.academicjournals.org/ERR> [toegang 8 Desember 2016].

Elliott D.J. 2012. Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educational Journal* 99(21):21-27.

Ericsson K.A., N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman, (eds.). 2006. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ericsson K.A., R.W. Roring & K. Nandagopal. 2007. Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High ability studies* 18(1):3-56.

Ernst S.M. 2015. Cultivating a tenacious Teaching Spirit. *American Music Teacher*.

[https://www.thefreelibrary.com/Cultivating a tenacious teaching spirit.-a0400037746](https://www.thefreelibrary.com/Cultivating+a+tenacious+teaching+spirit.-a0400037746) [toegang 12 Desember 2016].

Evans P. 2016. Motivation. *The child as musician: A handbook of musical development*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Evans P. & G.E. McPherson. 2015. Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music* 43(3):407-422.

Felman A. 2018. Neuroses and neuroticism: what's the difference? <https://www.medicalnewstoday.com/articles/246608.php> [toegang 28 Junie 2018].

Filatov M. 2016. Thesis concert: Music competition. Gala-concert of music competition. Music competitions: how to prepare yourself for the competition? https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/107498/Maksym_thesis%204.pdf?sequence=1 [toegang 28 Junie 2018].

Fink S. 1992. Mastering piano technique: a guide for students, teachers and performers. https://scholar.google.co.za/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Fink%2C+S.%2C+1992.+Mastering+piano+technique%3A+a+guide+for+students%2C+teachers%2C+and+performers.+Hal+Leonard+Corporation.&btnG [toegang 8 April 2018].

- Flick U. 2013. The SAGE handbook of qualitative data analysis.
http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/qualitative_sozial-bildungsforschung/Medien/58869_Flick__The_SAGE_HB_of_Qualitative_Data_Analysis_Chapter1_mapping-the-field.pdf [toegang 8 April 2018].
- Flick U. 2009. *An introduction to qualitative research*. 4th ed. New Delhi: Sage.
- Flohr J.W. 2010. Best practices for young children's music education: Guidance from brain research. *General Music Today* 23(2):13-19.
- Fogg R. 2012. Effective Practicing. *Piano Pedagogy Forum* 14(1):173-175.
<http://www.keyboardpedagogy.org/pianopedagogyforum> [toegang 8 April 2018].
- Frantz A. 2017. Piano Technique.
<https://www.key-notes.com/blog/piano-technique> [toegang 8 April 2018].
- Fujioka T., B. Ross, R. Kakigi, C. Pantev & L.J. Trainor. 2006. One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain* 129(10):2593-2608.
- Gabor E. 2011. Turning points in the development of classical musicians. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research* 5(3):138-156.
- Gabor E. 2013. "Tuning" the body of the classical musician: An embodied approach to vocational anticipatory socialization. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 8(3):206-223.
- Gagné F. 2005. From gifts to talents. *Conceptions of giftedness* 2:98-119.
- Gagné F. 2007. Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly* 51(2):93-118.
- Gagné F. 2010. Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies* 21(2):81-99.

Gagné F. 2013. The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence* 5(1):5-19.

Gagné F. & G.E. McPherson. 2016. Analyzing musical prodigiousness using Gagné's Integrative Model of Talent Development. *Musical prodigies: Interpretations from psychology, education, musicology and ethnomusicology* 1:3-114.

Garces-Bacsal R.M., L. Cohen & L.S. Tan. 2011. Soul behind the skill, heart behind the technique: Experiences of flow among artistically talented students in Singapore. *Gifted Child Quarterly* 55(3):194-207.

Gardner H. 1985. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner H. & S. Moran. 2006. The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist* 41(4):227-232.

Gaunt H. 2008. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music* 36(2):215-245.

Gerig R.R. 2007. *Famous Pianists & Their Technique*. Bloomington: Indiana University Press.

Given L.M. (ed.). 2008. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Glennon A. 2014. What habits do you want to establish with your students? Amy Glennon Philosophy.

<http://www.pianopedagogy.org/category/reader-questions/> [toegang 30 Maart 2017].

Glennon A. 2015. Amy's Musings: The Recital Pianist.

<http://www.pianopedagogy.org/amys-musings-the-recital-pianist/#more-3558> [toegang 30 Maart 2017].

Gneezy U., S. Meier & P. Rey-Biel. 2011. When and why incentives (don't) work to modify behavior. *Journal of Economic Perspectives* 25(4):191-210.

Gordon E.E. 2011. Early childhood music abuse: Misdeeds and Neglect. *Visions of Research in Music Education* 17:380-409.

Gruhn W. 2011. Music learning in early childhood: A review of psychological, educational, and neuromusical research. *MENC handbook of research on music learning* 2:256-289.

Gün E. & G. Yildiz. 2014. Development of self-efficacy scale of piano performance towards the pre-service music teacher. *Electronic Turkish Studies* 9(5):1053-1065.

http://www.academia.edu/34195061/M%C3%9CZ%C4%B0K_%C3%96%C4%9ERETMEN%C4%B0_ADAYLARINA_Y%C3%96NEL%C4%B0K_P%C4%B0YANO_PERFORMANSI_%C3%96Z_YETERL%C4%B0K_%C3%96L%C3%87E%C4%9E%C4%B0N%C4%B0N_GEL%C4%B0%C5%9ET%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0_-_DEVELOPMENT_OF_SELF-EFFICACY_SCALE_OF_PIANO_PERFORMANCE_TOWARDS_THE_PRE-SERVICE_MUSIC_TEACHER [toegang 26 November 2017].

Güven E. 2016. Anxiety and piano exams: Turkish prospective music teachers' experiences. *Music Education Research* 18(3):305-316.

Haddon E. 2009. Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? *British Journal of Music Education* 26(1):57-70.

Hallam S. 2001. *Learning in music*. Philpott & Plummeridge (ed.). 2001:61-76.

Hallam S. 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28(3):269-289.

Hallam S. 2011. What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music* 41(3):267-291.

Hallam S. 2013. What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music* 41(3):267-291.

Hallam S. 2016. *Motivation to learn*. Hallam, Cross & Thaut (eds.). 2016:285-294.

Hallam, S., I. Cross & M. Thaut, (eds.). 2009. *Oxford Handbook of Music Psychology*. London: Oxford University Press.

Hallam S. & A. Creech., (eds.). 2010. *Music education in the 21st century in the United Kingdom*. London: University of London Press.

Hallam S., T. Rinta, M. Varvarigou, A. Creech, I. Papageorgi, T. Gomes & J. Lanipekun. 2012. The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music* 40(5):652-680.

Hallam S., A. Creech, I. Papageorgi, T. Gomes, T. Rinta, M. Varvarigou & J. Lanipekun. 2016. Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae* 20(4):528-550.

Hallam S., I. Cross & M. Thaut, (eds.). 2016. The Oxford handbook of music psychology.

<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780198722946.001.0001/oxfordhb-9780198722946-e-2> [toegang 26 November 2017].

Haroutounian J. 2002. Kindling the spark: Recognizing and developing musical talent.

http://hkage.org.hk/en/events/080714%20APCG/01%20Keynotes%20&%20Invited%20Addresses/1.4%20Haroutounian_Kindling%20the%20Spark%20Recognizing%20and%20Develop.pdf [toegang 30 Maart 2017].

Harris P. & R. Crozier. 2000. *The music teacher's companion: a practical guide*. London: ABRSM Publishing.

Hennie Joubert Piano Competition.
<http://henniejoubertpiano.org/> [toegang 17 Maart 2018].

Herrmann N. 1987. August. Creativity, learning, and the specialized brain in the context of education for gifted and talented children. *In Adapted from an address to the 7th world conference on gifted and talented children*, Salt Lake City, Utah.
http://think.herrmannsolutions.com/hubfs/Articles/Creativity__Learning__and_the_Specialized_Brain.pdf [toegang 17 Maart 2017].

Herrmann N. 1991. The creative brain. *The Journal of Creative Behavior* 25(4):275-295.

Herrmann N. 1995. *The creative brain*. 2nd ed. Tennessee: Quebecor Printing Book Group.

Herrmann N. 1998. Is it true that creativity resides in the right hemisphere of the brain. *Scientific American: Ask the Experts*:26.

Hodges D.A. 2010. Music Psychology and Music Education: What is the Connection? *Gallaway International Resource Centre for Music Education* 21(1):31-44.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1321103X030210010301> [toegang 26 November 2016].

Hoërskool Bellville.
<http://www.hsbellville.co.za/wp-content/uploads/2014/04/Johann-Vos-inskrywingsvorm.pdf> [toegang 17 Maart 2018].

Holden M.T. & P. Lynch. 2004. Choosing the appropriate methodology: Understanding research philosophy. *The marketing review* 4(4):397-409.

Hosaka Y. 2009. Sumiko Mikimoto's Piano Method: A Modern Physiological Approach to Piano Technique in Historical Context. College Park: University of Maryland. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif).

Isacoff S. 2015. Are Classical Music Competitions Good for the Kids Who Play in Them? *The Wallstreet Journal*.

<http://www.wsj.com/articles/are-classical-music-competitions-good-for-the-kids-who-play-in-them-1439331043> [toegang 26 November 2016].

Iwaguchi S. 2012. From student evaluations to teacher performance: a study of piano class instruction. *Music Education Research* 14(2):171-185. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2012.685562> [toegang 20 Julie 2016].

Jensen E. 2008. *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. 2nd ed. Thousand Oaks: Corwin Press.

Jensen E., M. Dabney, K. Markowitz & K. Selsor. 2006. *Environments for learning*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.

Johnson M.H. 2003. Development of human brain functions. *Biological psychiatry* 54(12):1312-1316.

Johnson S.S. 2014. Twenty-first century transformation: A holistic pedagogical approach. Tempe: University of Phoenix. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Jørgensen H. & S. Hallam. 2009. *Practising*. Hallam, Cross & Thaut (eds.). 2009:265-273.

Jupp V. 2006. *The Sage dictionary of social research methods*. London: Sage.

Kafol B.S. O. Denac, J. Žnidaršič & K. Zalar. 2015. Analysis of Music Education Objectives in Learning Domains. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 186:95-104.

Kemp A.E. & J. Mills. 2002. *Musical Potential*. Parncutt & McPherson (eds.). 2002:1-16.

Kenny D. 2011. The psychology of music performance anxiety. https://www.researchgate.net/publication/229064976_The_Psychology_of_Music_Performance_Anxiety [toegang 20 Julie 2016].

Kent M. 2006. *Oxford dictionary of sports science and medicine*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.

Kertz-Welzel A. 2016. *Transcultural childhoods*. McPherson (ed.). 2016:577-593.

Ketovuori M. 2015. With the eye and the ear — analytical and intuitive approaches in piano playing by Finnish teacher candidates. *International Journal of Music Education* 33(2):133-145.

Kohut D.L. 1985. *Musical Performance: Learning theory and pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kolb D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kolthammer S.C. 2009. The effect of instruction on eighth grade band students' understanding of practice. Cleveland: The University of Case Western Reserve. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Kothari C.R. 2004. *Research methodology: Methods and techniques*. New Delhi: New Age International.

Lai E.R. 2011. Motivation: A literature review. *Person Research's Report*. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf [toegang 20 November 2017].

Laurence K. & C. Durrant. 2010. *The initial and ongoing education of music teachers*. Hallam & Creech (eds.). 2010:176-193.

Lehmann A.C. & H. Gruber. 2006. *Music*. Ericsson, Charness, Feltovich, & Hoffman (eds.). 2006:457-470.

Lehmann A.C., J. Sloboda & R. Woody. 2007. Psychology for musicians. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 5(2):171-176.

Lennon M. & G. Reed. 2012. Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research* 4(3):285-308.

Leung B.W. & G.E. McPherson. 2011. Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research* 13(1):69-91.

<http://www.tandfonline.com/loi/cmue20> [toegang 22 Maart 2017].

Ley B. 2012. Making connections: Perceptions of instrumental teaching and learning. *Libretto* 1:16-17.

https://www.abrsm.org/fileadmin/user_upload/PDFs/libretto0112.pdf [toegang 26 Januarie 2018].

Lichtman M. 2013. *Qualitative research for the social sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Lisboa T., R. Chaffin & A.P. Demos. 2015. Recording thoughts while memorizing music: a case study. *Frontiers in Psychology* 5:1561.

Lo P. 2010. Piano teaching methodologies used in the training of final year undergraduate performers at four tertiary institutions in Hong Kong.

<http://researchbank.rmit.edu.au/view/rmit:4939/Lo.pdf> [toegang 2 November 2017].

Lynch C. P. 2006. Music Exams – Here for Good? *The Flute Magazine* 25(3):55-56.

<http://www.peterlynch.info/writing/music-exams-here-for-good.2017> [toegang 2 November 2017].

MacNamara Á., P. Holmes & D. Collins. 2008. Negotiating transitions in musical development: The role of psychological characteristics of developing excellence. *Psychology of Music* 36(3):335-352.

Marczyk G., D. DeMatteo & D. Festinger. 2005. *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: Wiley & Sons.

Martin J. 1993. *Practising scales*. *Clavier* 32(7):12-13.

McCormick L. 2009. Higher, Faster, Louder: Representations of the International Music Competition. *British Sociological Association Publications* 3(1):5-30. <http://www.cus.sagepub.com> [toegang 26 November 2016].

McPherson G.E. 2007. *Diary of a child musical prodigy*. Williamon & Ciombra (eds.). 2007:213-218.

McPherson G.E. 2008. The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music* 37(1):91-110. https://www.researchgate.net/publication/247733621_The_role_of_parents_in_children%27s_musical_development [toegang 26 November 2016].

McPherson G.E., (ed.). 2016. *The child as musician: A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.

McPherson G. & S. Hallam. 2009. *Musical potential*. Hallam, Cross & Thaut (eds.). 2009:255-264.

McPherson G.E., J.W. Davidson, & P. Evans. 2016. Playing an instrument. *The child as musician: A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.

McPherson G.E. & A. Williamon. 2016. *Building gifts into musical talents*. McPherson (ed.). 2016:340-360.

Medina M.S., A.N. Castleberry & A.M. Persky. 2017. Strategies for Improving Learner Metacognition in Health Professional Education. *American Journal of Pharmaceutical Education* 81(4):78.

Mercer N. 2013. The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist* 48(3):148-168.

Merriam S.B. 2009. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mielke S. 2017. Mental Practice In Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy. Ottawa: University of Ottawa. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)

Nadyrova D. 2016. Embodied simulation in art of piano teaching.
https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/104549/Statya_Enbodied...261FTE2016F.pdf?sequence=-1 [toegang 26 November 2016].

Neuhaus H. 1973. *The art of piano playing*. London: Barrie & Jenkins.

Neves A.C.T. 2009. A holistic approach to the Ontario curriculum: Moving to a more coherent curriculum. Toronto: University of Toronto. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/18107/6/Neves_Ana_C_200911_MA_thesis.pdf [toegang 12 Desember 2017].

Newman W.S. 1984. *The pianist's problem: a modern approach to efficient practice and musicianly performance*. New York: Da Capo Press.

Oare S. 2012. Decisions made in the practice room: A qualitative study of middle school students' thought processes while practicing. *Update: Applications of Research in Music Education* 30(2):63-70.

Odendaal A. 2013. Perceptual learning style as an influence on the practising of instrument students in higher music education. Helsinki: Sibelius Academy of the Arts University. (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235059/odendaal_thesis_web.pdf?sequence=1 [toegang 12 Desember 2017].

Osborne M.S. 2016. *Building performance confidence*. McPherson (ed.). 2016:422-440.

Özlem A.K.I.N. 2013. The effect of elaboration strategy on academic achievement in violin training (a sample application). *Kastamonu Education Journal* 21(4):1551-1560.

Parncutt R. & G.E. McPherson, (eds.). 2002. *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

Pfeiffer S.I. 2012. Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(1):3-9.

Philip H Moore Music Competitions.
<http://www.philiphmoore.co.za/> [toegang 17 Maart 2018].

Philipson A. 2014. Classical music: Competitions are rife with corruption. *The Guardian* 25 July.

<http://www.telegraph.co.uk/culture/music/classicalmusic/10990138/Julian-Lloyd-Webber-the-majority-of-music-competitions-are-corrupt.html> [toegang 26 November 2016].

Philpott C & C. Plummeridge, (eds.). *Issues in music teaching*. London: Routledge Falmer.

Pierce S. 2012. Teaching Technique. Developing Technique in Intermediate and Advanced Piano Students. *The South African Music Teacher* 147:47-49.

Pitts S. 2009. Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education* 26(3):241-256.

Popovych N. 2014. Experience as a Basis For the Professional Development of Future Teachers of Music. *European Journal of Contemporary Education* 2014/8(2).

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057834.pdf> [toegang 26 November 2016].

Ranelli S., A. Smith & L. Straker, L. 2015. The association of music experience, pattern of practice and performance anxiety with playing-related musculoskeletal problems (PRMP) in children learning instrumental music. *International Journal of Music Education* 33(4):390-412.

Rich G.J. 2012. A cinematic lens on talent development in piano prodigies: considerations for positive psychology. *Psychology* 3(12):1161-1165.

Ritchie L. & A. Williamon. 2013. Measuring musical self-regulation: Linking processes, skills, and beliefs. *Journal of Education and Training Studies* 1(1):106-117.

Roos J. 1987. Argumente oor musiekeksamining. *Musicus* 15(2):2-6.

Rose C. & M.J. Nicholl. 1997. *Accelerated learning for the 21st century: The six-step plan to unlock your master-mind*. New York: Dell.

Ryan C. 2005. Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management* 12(4):331-342.

SAMRO Hubert van der Spuy. <https://samrohubertvanderspuy.wordpress.com/> [toegang 17 Maart 2018].

Schatt M.D. 2011. If I have time: Junior high school instrumentalists' attitudes regarding practice. *Visions of Research in Music Education* 19:1-30.

Schlaug G. 2001. The brain of musicians. *Annals of the New York Academy of Sciences* 930(1):281-299.

Schlaug G. 2009. Music, musicians, and brain plasticity. *Oxford handbook of music psychology*. London: Oxford.

Schneiderman B. 2008. *Confident Music Performance: The Art of Preparing*. Bloomington: iUniverse.

Seligman M.E. & M. Csikszentmihalyi. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association* 55(1):5.

<http://www.bdp-gus.de/gus/Positive-Psychologie-Aufruf-2000.pdf> [toegang 26 November 2016].

Shields D.L. 2013. A more productive way to think about Opponents. *Harvard Business Review*.

<https://hbr.org/2013/02/a-more-productive-way-to-think-about-opponents> [toegang 26 November 2016].

Sichivitsa V.O. 2007. The influence of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education* 29:55-68.

Silverman D. (ed.) 2016. *Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.

Simones L., M. Rodger & F. Schroeder. 2017. Seeing How It Sounds: Observation, Imitation, and Improved Learning in Piano Playing. *Cognition and Instruction* 35(2):1-16.

Steltzner B. 2011. Stage behaviour guidelines: the whys & hows: teaching aspects. *Musicus* 39(2):47-49.

Sternberg R.J. & J.E. Davidson, (eds.). 2005. Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens T. 2014. Musicianship vs Musicality. Thomas Stevens Music.
<https://thomasstevensmusic.com/quotables/musicianship-vs-musicality> [toegang 27 Desember 2016].

Stoeber J. & U. Eismann. 2007. Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences* 43:2181-2192.

Stronge J.H. 2007. Qualities of Effective Teachers. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED509061> [toegang 12 Desember 2017].

Subotnik R.F. & L. Jarvin. 2005. *Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as Great Performance*. Sternberg & Davidson, (eds.). 2005:345-357.

Subotnik R.F., P. Olszewski-Kubilius & F.C. Worrell. 2012. A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly* 56(4):176-188.

Teachout D. 2005. How Are We Preparing the Next Generation of Music Teacher Educators? *Journal of Music Teacher Education* 15(1):3-5.

Toptaş B. 2016. Effect of daily work on student's memorization ability in piano education. *Educational Research and Reviews* 11(7):371-376.

Trinity Guildhall 2012-2014 Piano Syllabus.

file:///C:/Users/vanwyk_a/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Piano%20Syllabus%202012–2014%20[hyperlinked]pdf%20(3).pdf [toegang 12 Desember 2017].

Tuli F. 2010. The basis of distinction between qualitative and quantitative research in social science: Reflection on ontological, epistemological and methodological perspectives. *Ethiopian Journal of Education and Sciences* 6(1):97-108.

Tye J.K.C. 2005. Negotiating Effective Piano Pedagogy and Music Examinations in Penang, Malaysia. The Impact of The Associated Board of The Royals Schools of Music on Piano Instruction. *Journal of Arts Discourse* 4:1-39.

Vaismoradi M., H. Turunen & T. Bondas. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences* 15(3):398-405.

Van de Walle C. 2016. Flow during music practice. A comparison between recreational and professional musicians in individual and collective context. Gent: University of Gent (Ongepubliseerde meesters tesis.)

Vosloo J.J. 2014. A sport management programme for educator training in accordance with the diverse needs of South African schools. Potchefstroom: Noordwes Universiteit (Ongepubliseerde doktrale proefskrif.)
<https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/12269> [toegang 26 Januarie 2017].

Walker R.J. 2008. Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *educational HORIZONS*:61-68.

Wallick B. 2013. Piano practice: practice routines and techniques for concert pianists. Pretoria: Universiteit van Pretoria (Ongepubliseerde doktorsproefskrif.)

Waterman F. 2006. *On Piano Teaching and Performing*. London: Faber Music.

Webster P.R. 2009. Children as creative thinkers in music. *The Oxford handbook of music psychology* 39:421-429.

<http://peterrwebster.com/pubs/Chapter-39.pdf> [toegang 26 Januarie 2017].

Webster P.R. 2016. *Computer-based technology*. McPherson (ed.). 2016:500-522.

Wheatley-Brown M.A. 2013. The role and management of tension in pedagogical approaches to piano technique. *Arts BioMechanics* 2(1):1-243.

Wheatley-Brown M.A, G. Comeau & D. Russell. 2014. The role and management of tension in pedagogical approaches to piano technique. *Arts Biomechanics* 2(1):2-16.

Wiggins J. 2016. Musical agency. *The child as musician: A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.

Williamon A. & D. Ciombra, (eds.). 2007. *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. Utrecht: The Netherlands: Association of Européen des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).

https://scholar.google.co.za/scholar?cluster=13852514572533600929&hl=en&as_sdt=0,5 [toegang 26 November 2016].

Yarbrough C., H.E. Price & J. Bowers. 1991. The effect of knowledge of research on rehearsal skills and teaching values of experienced teachers. *Update: The Applications of Research in Music Education* 9:17-20.

Yoshie M., K. Shigemasu, K. Kudo & T. Ohtsuki. 2009. Effects of state anxiety on music performance: relationship between the Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 subscales and piano performance. *Musicae Scientiae* 13(1):55-84.

Zdzinski S.F. 1996. Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education* 44(1):34-48.

Zhukov K. 2009. Effective practising: a research perspective. *Australian Journal of Music Education* 1:3-12.

Zuckerman B. 2014. The Top 10 Reasons Why Music Competitions Aren't Worth Your Time.

<http://musicschoolcentral.com/10-reasons-music-competitions-may-worth-time/>
[toegang 26 November 2016].

Addenda

Addendum 1: “Participant information sheet”



PARTICIPANT INFORMATION SHEET

24 Novemebr 2017

’n Onderzoek na voorbereidingstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika⁹⁵

Dear Prospective Participant

My name is Adri van Wyk and I am doing research with Dr. Frelet de Villiers, a lecturer at the Odeion School of Music, towards a MMus degree at the University of the Free State. We are inviting you to participate in a study entitled “’n Onderzoek na voorbereidingstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika”.

WHAT IS THE AIM/PURPOSE OF THE STUDY?

The aim of this study is to investigate effective preparation strategies for music competitions as conveyed through research. The role that the teacher plays in the musical development and motivation of the student, the expectations and experiences of the student and the involvement of the parent(s) to ensure successful preparation for

⁹⁵ An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa.

music competitions, will be investigated. As background, current South African music competitions will be discussed shortly. The focus of the research is regional and national music competitions for primary school learners in South Africa with special reference to piano learners and piano teaching.

I am conducting this research to find out which physical, artistic and psychological aspects form part of the strategic preparation of a primary school piano student for regional and national music competitions in South Africa. To answer this, the contribution of the piano teacher regarding the development of the piano student on different levels and the role that the parent(s) play in the life of the piano student regarding the preparation process towards the competition, will be investigated.

WHY AM I BEING INVITED TO PARTICIPATE?

You have been chosen because of the fact that you have participated in music competitions before – as a participating student, or as the teacher or parent of the student that participated in the competitions. I have received your contact details from one of the competition's organizers. My aim is to involve people of different ages, races and genders, coming from different cities from the country and from different teachers to enable me to get an objective view. To obtain this goal, interviews will be conducted with at least 10 students, 10 teachers and 10 parents.

WHAT IS THE NATURE OF MY PARTICIPATION IN THIS STUDY / WHAT DOES THE RESEARCH INVOLVE?

The study involves the completion of biographic questionnaires and semi-structured interviews with non-leading, open ended questions. The interviews will be video-taped but for the sole purpose of transcribing it. The estimated time to complete the biographic questionnaire will be 20 minutes and the interviews will last for approximately 30 minutes. Questions will be asked regarding your experiences of music competitions, your involvement and your views on music competitions.

CAN I WITHDRAW FROM THIS STUDY?

Being in this study is voluntary and you are under no obligation to consent to participation. If you do decide to take part, you will be given this information sheet to

keep and be asked to sign a written consent form. Once you have submitted your questionnaire, you will not be able to withdraw anymore.

WHAT ARE THE POTENTIAL BENEFITS OF TAKING PART IN THIS STUDY?

The results of this study might be beneficial to music teachers and music students as the preparation strategies might offer new insights in his/her preparation methods. Parents might have a better idea of what to expect and what their contributing role could be. This study could make music competitions accessible to more teachers and students.

WHAT IS THE ANTICIPATED INCONVENIENCE OF TAKING PART IN THIS STUDY?

The inconvenience of this study is the time it will take to answer the questionnaire and to do the interviews. With the Skype interviews the inconvenience will be to set up the Skype if it is not set up already. Although utmost care will be taken to protect the participant's identity, there is the risk of somebody identifying the participant when entering the venue where the interview will be conducted. No names will be recorded in this study and even if the participant is recognised, the research will be concluded in such a way that it will not be possible to identify the specific participant's views.

WILL WHAT I SAY BE KEPT CONFIDENTIAL?

The information provided by you will be treated confidentially. I am the only person who will have access to the recording and transcribing of the interviews as well as the questionnaires. No one will be able to connect you to the answers you give as your name will nowhere be recorded. Your answers will be given a fictitious code number or a pseudonym and you will be referred to in this way in the data, any publications, or other research reporting methods such as conference proceedings. Once the interview has been transcribed you will be asked to read through it to make sure that it accurately reflects the contents of the interview. A report of the study may be submitted for publication, but individual participants will not be identifiable in such a report

If any person from the Free State University would want access to the data in order to revise this research, he/she will sign a confidentiality agreement in order to protect your

identity. Your answers may be reviewed by people responsible for making sure that research is done properly, including members of the Research Ethics Committee. Otherwise, records that identify you will be available only to people working on the study,

unless you give permission for other people to see the records. A report of the study may be submitted for publication, but individual participants will not be identifiable in such a report.

HOW WILL INFORMATION BE STORED AND ULTIMATELY DESTROYED?

Hard copies of your answers will be stored by the researcher for a period of five years in a locked cupboard/filing cabinet at my home for future research or academic purposes; electronic information will be stored on a password protected computer. Future use of the stored data will be subject to further Research Ethics Review and approval if applicable. After the period of five years all hard copies will be burned and electronic information will be deleted.

WILL I RECEIVE PAYMENT OR ANY INCENTIVES FOR PARTICIPATING IN THIS STUDY?

No payments will be offered to any participants. The only cost that a participant might have is transport to get to the agreed venue for an interview, or internet data for a Skype interview. No further costs are involved.

HAS THE STUDY RECEIVED ETHICAL APPROVAL?

This study has received written approval from the Research Ethics Committee of the Faculty of the Humanities, University of the Free State. A copy of the approval letter can be obtained from the researcher if you so wish. My ethical clearance number is UFS-HSD2017/0256.

HOW WILL I BE INFORMED OF THE FINDINGS/RESULTS?

If you would like to be informed of the final research findings, please contact Adri van Wyk on 0842277777 or email adrivanwyk6@gmail.com. The findings are accessible from May to December 2018.

Should you require any further information or want to contact the researcher about any aspect of this study, please contact Adri van Wyk on 0842277777 or email adrivanwyk6@gmail.com. Should you have concerns about the way in which the research has been conducted, you may contact Dr. Frelet de Villiers, 051 4013151, 071 6434671, email deVilliersAMF@ufs.ac.za.

Thank you for taking time to read this information sheet and for participating in this study.

Thank you.



Adri van Wyk



Addendum 2: Elektroniese uitnodiging

Dear _____

RE: MMus (Music) RESEARCH: An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa

I am a student at the University of the Free State and I am doing an investigation of *Preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa*. I would like to invite you to participate in this research project which forms part of my Master degree (Music). In my study I aim to explore the physical, artistic and psychological aspects of competition preparation of the piano student. The role that the piano teacher plays regarding the motivation and development of the piano student's musical skills, the responsibility of the student as well as the involvement of the parent(s), will also be covered in the research. Respondents are chosen because of their involvement and personal experiences of music competitions and circumstances surrounding it. Your input is valuable and I believe you could assist me in my research.

Your contribution will consist of completing a biographic questionnaire and taking part in an interview. This could be a Skype interview in the comfort of your home, or an interview in my classroom at Kenridge Primary School or a class at Hugo Lambrechts Music Centre, Parow. The interview will be approximately 30 minutes long. Anonymity and confidentiality are guaranteed and you are under no obligation to take part in the research. Unfortunately no compensation is involved. I would be happy to share my findings with you after the research is completed.

If you are interested in participating, please read through the attached "Participant Information sheet" and complete the "Consent to participate" and the "Informed consent" sheets.

I will appreciate it if I can expect a reply by Monday, 2 October, 2017. I will contact you to arrange a suitable time for your interview during October or November. The questionnaire and all forms can be completed online during October or November, or you could just confirm that you are willing to participate and complete all forms during the scheduled interview. If you are willing to participate, please send me your cell phone number.

Thank you very much for the time taken to read this email.

Kind regards

Adri van Wyk

adrivanwyk6@gmail.com

Cell number: 084 227 77777

Ethical clearance number: UFS-HSD2017/0256

Addendum 3: “Consent to participate in this study”

CONSENT TO PARTICIPATE IN THIS STUDY

I, _____ (participant name), confirm that the person asking my consent to take part in this research has told me about the nature, procedure, potential benefits and anticipated inconvenience of participation.

I have read (or had explained to me) and understood the study as explained in the information sheet. I have had sufficient opportunity to ask questions and am prepared to participate in the study. I understand that my participation is voluntary and that I can not withdraw once I have submitted my questionnaire and completed the interview. I am aware that the findings of this study will be anonymously processed into a research report, journal publications and/or conference proceedings.

I agree to the recording of the qualitative data collection method.

I have received a signed copy of the informed consent agreement.

Full Name of Participant: _____

Signature of Participant: _____ Date: _____

Full Name of Researcher: Johanna Adriana van Wyk

Signature of Researcher: _____ Date: _____



Addendum 4: “Parent/Guardian consent”



'n Onderzoek na voorbereidingstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika⁹⁶

Principal Investigator: Adri van Wyk (BMus Ed)

Phone number(s): 0842277777

PARENT/ GUARDIAN CONSENT

RESEARCH INFORMATION SHEET

I am currently investigating effective preparation strategies for primary school piano students regarding participation in music competitions in South Africa. This research project is specifically focussed on the physical, artistic and psychological development of the piano student that will influence his/her performance. The role that the piano teacher plays regarding the motivation and development of the piano student's musical skills, the responsibility of the student as well as the involvement of the parent(s), will also be covered in the research. As background, all current regional and national music competitions for primary school piano students in South Africa will be discussed shortly. As a music competition candidate, your child is able to provide valuable information in this regard. However, before your child can be approached to participate in the research it is necessary to obtain your consent as his/her legal guardian. This sheet will provide you with the necessary information to make an informed decision regarding your child's participation in this research project.

Participation in this research would require your child to participate in an interview discussing their experiences of music competitions and how s/he deals with them. This interview is expected to take between 20 and thirty minutes. The interview will be recorded on a video camera, after which the interview will be transcribed. I am the only

⁹⁶ An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa'.

person who will have access to the recording and transcript. Your child's identity will be protected by using a number or pseudonym in the transcript. Once the interview has been transcribed your child will be asked to read through it to make sure that it accurately reflects the contents of the interview. This should not take more than 15 to 30 minutes of your child's time.

Participating in this research project will not affect your child's physical or psychological wellbeing in any way. Her/his participation in this research project is totally voluntary and s/he will not be penalized in any way for choosing not to take part. Your child will not derive any direct benefit from participating in the research. However, if s/he wishes, s/he will be given the opportunity to discuss the results of the research once the project has been completed.

Should you consent for your child to be approached to participate in the research, her/his informed consent will be sought. If your child consents to participate in the research, he/she will be contacted in order to make an appointment for the interview. The interview will be conducted in private, after school hours, either in my classroom at Kenridge Primary School, at Hugo Lambrechts Music Centre, or via Skype where your child can do it the comfort of his/her own home. Your child is free to choose the option that best suits her/him. Once the interview has been transcribed, your child will once again be contacted to make arrangements for the review of the transcripts. S/he can choose to either receive the transcript in hard copy or via email. These arrangements will be finalized during the interview.

The results of this research project may be published in scientific journal and presented at sport psychology conferences. Should this happen, your child's identity and personal information will remain strictly confidential.

You are welcome to contact me with any questions you might have regarding the research. Furthermore, you are welcome to contact the secretary of the Research Ethics Committee in the Faculty of the Humanities at the University of the Free State (Mrs C Vercueil: 051 401 7083; vercueilcc@ufs.ac.za) should you have any concerns or complaints regarding any aspect of this research.

Sincerely,

Name: Adri van Wyk

Tel: 0842277777

Email: adrivanwyk6@gmail.com

Ethical clearance number: UFS-HSD2017/0256

INFORMED CONSENT FORM

I, _____ (parent's name and surname), the legal guardian of _____ (child's name and surname), hereby grant permission for my child to be contacted regarding participation in the above-mentioned research project.

I further acknowledge that I have been fully informed as to what my child's participation in this project will entail, as well as with regard to her/his right to withdraw from the study at any time and to have her/his participation treated in the strictest confidence.

Signature of parent/guardian

Date



Addendum 5: “Participant information leaflet and assent”



PARTICIPANT INFORMATION LEAFLET AND ASSENT FORM

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

’n Ondersoek na voorbereidingstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika⁹⁷

RESEARCHERS NAME: Adri van Wyk
ADDRESS: 46 Eksteen Street, Loevenstein, Bellville, 7530
CONTACT NUMBER: 0842277777

What is RESEARCH?

Research is something we do to find new knowledge about the way things (and people) work. We use research projects or studies to help us find out more about children and teenagers and the things that affect their lives, their schools, their families and their health. Research also helps us to find better ways of helping, or treating children who are sick. We do this to try and make the world a better place!

What is this research project all about?

This research project is to try and find the best ways to practise and the best ways to prepare for music competitions. We are trying to find answers to what is expected of a good music teacher and a good piano student. We are also looking at how the parents can help the student. How the student develops and the effect that this will have on their performance will also be investigated. All the current regional and national music competitions for primary school piano students in South Africa will be mentioned and briefly discussed.

Why have I been invited to take part in this research project?

The fact that you participate in music competitions, can give me more information about how you feel about music competitions and how you prepare for them. This will help me to complete my research.

Who is doing the research?

I, Adri van Wyk, am a piano teacher who also enters students for music competitions. I am interested in music competitions and would like to improve my own knowledge so that I can help my students. I feel that this study will also help other students and teachers.

⁹⁷An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa’.

What will happen to me in this study?

If you decide to take part in this study, I would like to arrange an interview to ask you some questions about your experiences at music competitions and to ask you about how you prepare for music competitions. The interview could take 20 – 30 minutes. I will also send you a list of questions to fill in that will take 20-30 minutes to complete.

Can anything bad happen to me?

Nothing bad can happen to you. You may invite your parent(s) to accompany you to the interview. They can also read and explain the questions to you. If you feel sick, scared or uncomfortable at any stage of the interview, you may tell me or your parents immediately. If you are unsure how to answer the questions that is asked, you may say so. If you wish to stop the interview, I will do that immediately.

Can anything good happen to me?

By participating in this research you can ask to receive the results. You might find it helpful with your preparation for future music competitions. You will also be helping teachers and future competition students that might help them in preparing for music competitions.

Will anyone know I am in the study?

Your name will not be mentioned to any person or be printed anywhere and nobody will know your identity -not even your teacher will see your answers. Nobody will know your name and which answers are yours except for me, the lady that will ask you the questions.

Who can I talk to about the study?

If you have any questions about this study, you can contact me, Adri van Wyk at 0842277777 or email me at adrivanwyk6@gmail.com. You can also contact my supervisor, Dr Frelet de Villiers at 051 4013151, or email deVilliersAMF@ufs.ac.za.

What if I do not want to do this?

If you do not wish to take part in this research, it is your right to say so, even if your parents did agree to your participation. You can also withdraw at any stage without getting in trouble.

Do you understand this research study and are you willing to take part in it?

Yes ☐ No ☐

Has the researcher answered all your questions?

Yes ☐ No ☐

Do you understand that you can pull out of the study at any time?

Yes ☐ No ☐

Signature of Child _____

Date: _____

Odeion Skool vir Musiek

T: +27(0)51 401 2810

P.O. Box/Posbus 339

Odeion School of Music
Odeion Sekolo sa Mmino

F: +27(0)51 444 5830
E: viljoenngj@ufs.ac.za

Bloemfontein 9300
South Africa/Suid-Afrika
www.ufs.ac.za



Addendum 6: Aansoek om toestemming aan instansies (Laerskool Kenridge)



Request for permission to conduct research at Kenridge Primary School

'n Ondersoek na voorbereidingstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika⁹⁸

26 September 2017

Ms S. Smith
Principal: Kenridge Primary School
Van Riebeeck Avenue
Kenridge
0219763046

Dear Ms Smith

I, Adri van Wyk, am doing research with Dr Frelet de Villiers, a lecturer of the Odion School of Music towards a MMus at the University of the Free State. We are inviting one of your music teachers, Ms Janette Hartshorne, to participate in a study entitled "An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa".

The aim of the study is to provide information about effective preparation strategies for music competitions as discovered through research. The role that the teacher plays in

⁹⁸ An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa'.

the musical development and motivation of the learner, the expectations of the learner and the involvement of the parent to ensure successful preparation for competitions, will

be investigated. As background, current regional and national music competitions in South Africa will be discussed shortly. The focus of the research is regional and national music competitions for primary school learners in South Africa with special reference to piano learners and piano teaching.

Your school has been selected because of your involvement with music competitions. Ms Janette Hartshorne is seen as an experienced piano teacher who have previously entered students for music competitions and his views and experiences on music competitions will benefit this research.

The study will entail interviews and questionnaires to participants of competitions (students, their teachers and their parents) in order to record each respondent's individual experience and views on music competitions. The study aims to fill the gap in literature through research in order to establish which physical, psychological and artistic preparation strategies will be most effective when entering for a music competition. The role that the teacher plays in the development of the student, the responsibilities of the students and the parental involvement will also be investigated. As background, current regional and national music competitions for primary school piano students in South Africa will be discussed shortly.

The benefits of this study are that it could help piano teachers and future competition students with effective preparation strategies before entering music competitions.

There are no potential risks except that the interviews and questionnaires will take some of Ms Hartshorne's time.

Feedback procedure will entail an email or a Skype or telephone conversation where the outcome would be revealed, if requested.

Yours sincerely



Adri van Wyk

Piano teacher and researcher

Odeion Skool vir Musiek
Odeion School of Music
Odeion Sekolo sa Mmino

T: +27(0)51 401 2810
F: +27(0)51 444 5830
E: viljoenngj@ufs.ac.za

P.O. Box/Posbus 339
Bloemfontein 9300
South Africa/Suid-Afrika
www.ufs.ac.za



Addendum 7: Aansoek om toestemming aan instansies (Hugo Lambrechts Musieksentrum)



Request for permission to conduct research at Hugo Lambrechts Music Centre, Parow

'n Ondersoek na voorbereidingsstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika⁹⁹

25 September 2017

Dr S. Voges

Director: Hugo Lambrechts Music Centre

20 Picton Street, Parow

021 9399105

info@hugolambrechts.co.za

Dear Dr Voges

I, Adri van Wyk, am doing research with Dr Frelet de Villiers, a lecturer of the Odion School of Music towards a MMus at the University of the Free State. We are inviting one of your music teachers, Mr Shane Goodall, to participate in a study entitled "An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa".

⁹⁹ An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa'.

The aim of the study is to provide information about effective preparation strategies for music competitions as discovered through research. The role that the teacher plays in the musical development and motivation of the learner, the expectations of the learner and the involvement of the parent to ensure successful preparation for competitions, will be investigated. As background, current regional and national music competitions in South Africa will be discussed shortly. The focus of the research is regional and national music competitions for primary school learners in South Africa with special reference to piano learners and piano teaching.

Your school has been selected because of your involvement with music competitions. Mr Shane Goodall is seen as an experienced piano teacher who have previously entered students for music competitions and his views and experiences on music competitions will benefit this research.

The study will entail interviews and questionnaires to participants of competitions (students, their teachers and their parents) in order to record each respondent's individual experience and views on music competitions. The study aims to fill the gap in literature through research in order to establish which physical, psychological and artistic preparation strategies will be most effective when entering for a music competition. The role that the teacher plays in the development of the student, the responsibilities of the students and the parental involvement will also be investigated. As background, current regional and national music competitions for primary school piano students in South Africa will be discussed shortly.

The benefits of this study are that it could help piano teachers and future competition students with effective preparation strategies before entering music competitions.

There are no potential risks except that the interviews and questionnaires will take some of Mr Goodall's time.

Feedback procedure will entail an email or a Skype or telephone conversation where the outcome would be revealed, if requested.

Yours sincerely



Adri van Wyk

Piano teacher and researcher

Addendum 8: Etiese klaring



Faculty of the Humanities

12-Jul-2017

Dear Mrs Van Wyk

Ethics Clearance: n Onderzoek na voorbereidingsstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika

Principal Investigator: Mrs Johanna Van Wyk

Department: Odeion School of Music (Bloemfontein Campus)

APPLICATION APPROVED

With reference to your application for ethical clearance with the Faculty of the Humanities, I am pleased to inform you on behalf of the Research Ethics Committee of the faculty that you have been granted ethical clearance for your research.

Your ethical clearance number, to be used in all correspondence is: **UFS-HSD2017/0256**

This ethical clearance number is valid for research conducted for one year from issuance. Should you require more time to complete this research, please apply for an extension.

We request that any changes that may take place during the course of your research project be submitted to the ethics office to ensure we are kept up to date with your progress and any ethical implications that may arise.

Thank you for submitting this proposal for ethical clearance and we wish you every success with your research.

Yours Sincerely

Addendum 9: Biografiese vraelys aan onderwysers van kompetisie deelnemers

Questions to teachers of participants / Vrae aan onderwysers van deelnemers

Biographical questions / Biografiese vrae

Please answer the following questions as truthfully as possible.

Beantwoord asseblief die volgende vrae so eerlik as moontlik.

1. How many years' experience do you have as a piano teacher?

Hoeveel jare ondervinding het u as klavieronderwyser?

-
2. Where do you teach music to primary school competition learners (mark with a 'x' where applicable)?

Waar onderrig u musiek aan laerskool musiekkompetisie leerders (merk met 'n 'x' waar van toepassing)?

☐	Public school / <i>Publieke skool</i>
☐	Private school / <i>Privaat skool</i>
☐	Tertiary institution / <i>Tersiêre inrigting</i>
☐	My own studio / <i>My eie studio</i>
☐	Combination / <i>Kombinasie</i>

3. Please indicate your gender in the appropriate block with a 'x'.

Merk asseblief u geslag met 'n 'x' in die toepaslike blokkie.

☐	Male / <i>Manlik</i>
☐	Female / <i>Vroulik</i>

4. Please indicate your age group in the appropriate block.

Dui asseblief u ouderdomsgroep in die toepastlike blok aan.

	20-30 years / jaar
	31-40 years / jaar
	41-50 years / jaar
	51-60 years / jaar
	61 years or older / jaar of ouer

5. How often have you entered primary school piano learners for regional or national music competitions (mark with a 'x' where applicable)?

Hoe dikwels het u laerskool klavierleerders vir streeks- of nasionale musiekkompetisies ingeskryf (merk met 'n 'x' waar van toepassing)?

	1-3 times / keer
	4-6 times / keer
	7-10 times / keer
	More than 10 times / Meer as 10 keer

6. How many minutes or hours per week do you teach each primary school competition learner, on average?

Hoeveel minute of ure per week onderrig u gemiddeld elke laerskool kompetisieleerder?

-
7. Do you adhere to fixed lesson times, or do the lesson times and / or number of lessons increase closer to the competition date?

Hou u by vasgestelde lestye, of vermeerder die aantal lesse en / of lesduur nader aan die kompetisietyd?

-
8. During the lessons, what percentage (%) of the total lesson time do you allocate to the following musical aspects:

Tydens lesse, watter persentasie (%) van die lestyd allokeer u aan die volgende musiekaspekte:

Scales and arpeggio's _____
Toonlere en arpeggio's

Other technical exercises _____
Ander tegniese oefeninge

Repertoire _____
Repertorium

Sight reading _____
Blad lees

Aural training _____
Gehooroopleiding

Music theory _____
Musiekteorie

Listening to music recordings _____
Beluistering

Other _____
Ander

Specify other / Spesifiseer ander: _____

_____ **The End / Die einde** _____

Thank you for your time / Dankie vir u tyd

Addendum 10: Biografiese vraelys aan kompetisiedeelnemers

Questions to competition participants / Vrae aan kompetisiedeelnemers Biographical questions / Biografiese vrae

Please answer the following questions as truthfully as possible.

Beantwoord asseblief die volgende vrae so eerlik as moontlik.

A. General background / Algemene Agtergrond:

1. What is your age? / Wat is jou ouderdom? _____

2. Which type of school are you attending? (Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Watter tipe skool woon jy by? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.)

☐	Public school / <i>Publieke skool</i>
☐	Private school / <i>Privaatskool</i>
☐	Home school / <i>Tuisskool</i>
☐	Other / <i>Ander</i>

If other, please specify: / Indien ander, spesifiseer asseblief:

3. Do you take lessons in any other instrument than piano? (Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Neem jy lesse in enige ander instrument as klavier? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.)

☐	Yes / <i>Ja</i>
☐	No / <i>Nee</i>

4. If your answer is yes, please specify which instrument(s).

Indien jou antwoord ja is, spesifiseer watter instrument(e)).

5. What do you see as your best achievement in the other instrument(s)? It could be in competitions, eisteddfodau or examinations.

Wat beskou jy as jou beste prestasie in hierdie ander instrument(e)? Dit kan kompetisies, eisteddfodau of eksamens wees.

6. Do you enter for any music theory examinations? (Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Skryf jy vir enige musiekteorie eksamens in? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.)

☐	Yes / Ja
☐	No / Nee

7. If your answer is yes,
Indien jou antwoord ja is,

7.1 Which music theory grade did you recently complete? *Watter musiekteorie graad het jy onlangs voltooi?*

7.2 What mark did you obtain for this examination? *Wat was jou punt vir hierdie eksamen?*

8. Do you participate in any other musical activities, except for instrumental tuition, for example choir or orchestra? (Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Neem jy deel aan enige ander musiekaktiwiteite, behalwe instrumentale onderrig, soos byvoorbeeld koor of orkes? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.)

☐	Yes / Ja
☐	No / Nee

9. If yes, please name the activities. / *Indien ja, noem asseblief die aktiwiteite.*

-
10. Do you participate in any other activities, except for musical activities?
(Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Neem jy aan enige ander aktiwiteite as musiekaktiwiteite deel? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.:

☐	Yes / Ja
☐	No / Nee

11. If yes, please name these activities. / *Indien ja, noem asseblief die aktiwiteite.*
-
-

B. Piano background / Klavier agtergrond:

1. How many years have you been taking piano lessons?
Hoeveel jaar neem jy klavierlesse?

2. How many piano lessons do you have per week?
Hoeveel klavierlesse het jy per week?

3. What is the duration of each lesson? / *Hoe lank duur elke les?*

4. In your practice schedule, how much time (%) do you spend on:
In jou oefenprogram, hoeveel tyd (%) spandeer jy aan:

4.1 Repertoire (pieces) / *Repertorium (stukke)* _____

4.2 Scales / *Toonlere* _____

4.3 Other technical work / *Ander tegniese werk* _____

4.4 Sight reading / *Bladlees* _____

4.4 Music theory / *Musiekteorie* _____

4.5 Listening to recorded music / *Beluistering van opnames* _____

4.6 Ensemble playing / *Ensemble spel* _____

5. Except for music competitions, do you also enter for external piano examinations, for example offered by Unisa, the Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) or Trinity / Guildhall? (Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Behalwe vir musiekkompetisies, skryf jy ook vir eksterne klaviereksamens soos Unisa, the Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) of Trinity/Guildhall in? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.)

☐	Yes / Ja
☐	No / Nee

6. If your answer is yes / *Indien jou antwoord ja is,*

6.1 Which institution? / *Watter instansie?* (Unisa, ABRSM, Trinity or other / *of ander?*)

6.2 Which piano grade did you play most recently? *Watter klaviergraad het jy onlangs gespeel?*

6.3 What mark did you obtain in this examination? *Watter punt het jy in hierdie eksamen behaal?*

7. Do you also participate in eisteddfodau? (Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Het jy aan enige eisteddfodau deelgeneem? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.)

☐	Yes / Ja
☐	No / Nee

8. If yes, which eisteddfodau? / *Indien ja, watter eisteddfodau?*

9. Do you listen to classical music? (Please mark the appropriate block with a 'x'.)

Luister jy na klassieke musiek? (Merk met 'n 'x' in die toepaslike blok.)

	Yes / Ja
	No / Nee

10. If your answer is yes, how often do you listen to classical music? (Mark the appropriate block with a 'x'.)

Indien jou antwoord ja is, hoe dikwels luister jy na klassieke musiek? (Merk die toepaslike blokkie met 'n 'x'.)

	Every day / Elke dag
	Three to three times per week / Drie tot vier keer per week
	Once a week / Een keer per week
	Once a fortnight / Een keer elke tweede week
	Seldom / Selde

11. How often do you attend classical music concerts? (Mark the appropriate block with a 'x'.)

Hoe dikwels woon jy klassieke musiekkonserte by? (Merk die toepaslike blokkie met 'n 'x'.)

	Seldom / Selde
	Once a year / Een keer 'n jaar
	Twice a year / Twee keer 'n jaar
	Once in three months / Een keer in drie maande
	Once a month / Een keer 'n maand
	Once every two weeks / Een keer in twee weke
	Once a week or more / Een keer per week of meer

C. Piano competitions / Klavierkompetisies

1. In **how many** regional and / or national music competitions have you participated with piano?

*Aan **hoeveel** streeks- en / of nasionale musiekkompetisies het jy deelgeneem met klavier?*

2. In **which** regional and / or national music competition(s) have you participated with piano?

*In **watter** streeks- en / of nasionale musiekkompetisie(s) het jy deelgeneem met klavier?*

3. How often do you practise piano if you have entered for a competition?

Hoe dikwels oefen jy klavier as jy vir 'n kompetisie ingeskryf het?

Days per week / Dae per week:

Average hours / minutes per practice session

Gemiddelde ure / minute per oefensessie:

4. What was your best result at any music competition? (Mark the appropriate block with a 'x'.)

Wat was jou beste uitslae tydens 'n musiekkompetisie? (Merk die toepaslike blokkie met 'n 'x'.)

	Participation / Deelname
	Semi-final Round / Semi-finale Rondte
	Final Round / Finale Rondte
	Category winner / Kategoriewenner
	Third Place / Derde Plek
	Second Place / Tweede Plek
	First Place / Eerste Plek

5. In which music competition did you achieve above-mentioned results?
In watter musiekkompetisie het jy bogenoemde uitslae behaal?

The End / Die einde

Thank you for your time / Dankie vir u tyd

Addendum 11: Biografiese vraelys aan ouers van kompetisiedeelnemers

Questions to parents of competition participants *Vrae aan ouers van kompetisiedeelnemers*

Biographical questions / Biografiese vrae

Please answer the following questions as truthfully as possible.

Beantwoord asseblief die volgende vrae so eerlik as moontlik.

1. Which type of school does your child attend? (Please mark the applicable block with a 'x'.)

Watter tipe skool woon u kind by? (Merk asseblief in die toepaslike blok met 'n 'x'.)

☐	Public school / Openbare skool
☐	Private school / Privaatskool
☐	Home school / Tuisskool
☐	Other / Ander

If your answer is "other", please explain.

Indien u antwoord "ander" is, verduidelik asseblief.

2. Where did your child receive piano tutoring while participating in primary school music competitions? (Please mark the applicable block with a 'x'.)

Waar het u kind klavieronderrig ontvang tydens deelname aan laerskool musiekkompetisies? (Merk asseblief in die toepaslike blok met 'n 'x'.)

☐	Private lessons / Privaat lesse
☐	School or institution / Skool of instansie
☐	Other / Ander

3. If your answer is "other", please explain.

Indien u antwoord "ander" is, verduidelik asseblief.

4. Please indicate your gender in the applicable block.

Dui asseblief u geslag in die toepaslike blok aan.

☐	Male / Manlik
☐	Female / Vroulik

5. Please indicate your age in the applicable block.

Dui asseblief u ouderdom in die toepaslike blok aan.

☐	20-30 years / jaar
☐	31-40 years / jaar
☐	41-50 years / jaar
☐	Above 50 years / Bo 50 jaar

6. How often has your child participated in regional or national music competitions? (Please mark the applicable block with a 'x'.)

Hoe dikwels het u kind aan streeks- of nasionale musiekkompetisies deelgeneem? (Merk asseblief in die toepaslike blok met 'n 'x'.)

☐	Once / Een keer
☐	Twice / Twee keer
☐	Three to four times / Drie tot vier keer
☐	Five to seven times / Vyf tot sewe keer
☐	Eight to ten times / Agt tot tien keer
☐	More than ten times / Meer as tien keer

7. Did you or your spouse take music lessons?

Het u of u eggenoot musieklesse geneem?

☐	Yes / Ja
☐	No / Nee

8. If the answer is yes,

Indien die antwoord ja is,

8.1 Do you still play the instrument? / *Bespeel u steeds die instrument?*

8.2 Which instrument do / did you play?

Watter instrument bespeel u of het u bespeel?

The End / Die einde

Thank you for your time / Dankie vir u tyd

Addendum 12: Onderhoudskedule aan onderwysers van kompetisiedeelnemers

1. How would you describe the characteristics of a music competition candidate?
2. How do your teaching methods differ when teaching a talented music competition candidate versus an average student?
3. Do you incorporate the following musical aspects in the lesson, or do you teach each aspect separately: sight reading, music theory, aural training, general music knowledge, technique, competition repertoire. Please elaborate.
4. How do you see the responsibility and the role of the learner in the preparation of a competition?
5. How do you see the involvement and the role of the parent in the preparation process before a competition?
6. How do you view the role of the teacher in preparing for a competition?
7. What are your views on the role that music competitions play in the musical development of students?
8. What advice or guidelines would you give any future competition candidate or their teachers regarding effective preparation strategies towards successful competition participation?
9. Is there anything else you would wish to add, or that you feel was not covered in the questions?

1. *Hoe sal jy die karaktereienskappe van die musiekkompetisie-kandidaat beskryf?*
2. *Hoe verskil jou onderrigmetodes wanneer jy 'n musiekkompetisie-kandidaat onderrig teenoor 'n gemiddelde student?*
3. *Inkorporeer jy blad lees, musiekteorie, gehooropleiding, algemene musiekkennis, tegniek en kompetisie repertorium in jou lesse of spreek jy dit afsonderlik aan?*
4. *Hoe beskou jy die verantwoordelikheid en die rol van die leerder in die voorbereidingsproses vir 'n kompetisie?*
5. *Hoe beskou jy die rol van die ouer in die voorbereidingsproses voor die kompetisie?*
6. *Hoe beskou jy die rol van die onderwyser in die voorbereidingsproses voor die kompetisie?*
7. *Wat is jou opinie aangaande die rol wat musiekkompetisies speel in die musikale ontwikkeling van die kind?*
8. *Watter advies of riglyne sal jy aan enige voornemende kompetisie-kandidaat of hul onderwysers gee aangaande effektiewe voorbereiding vir suksesvolle kompetisiedeelnemers.*
9. *Is daar enigiets anders wat jy sal wil byvoeg, of wat jy voel nie gedek is deur die vrae nie?*

Addendum 13: Onderhouksedule aan kompetisiedeelnemers

1. What is your reason for entering music competitions?
2. What do you think are the benefits of music competitions? (What do you like?)
3. What are the negative aspects of music competitions? (What don't you like?)
4. How do you experience playing more advanced repertoire (pieces) such as the pieces you prepare for competitions?
5. What is your biggest challenge when participating in music competitions?
6. How do you prepare yourself psychologically before a competition?
7. Describe your routine on the day of the competition.
8. How important is your dress for the competition to you regarding clothes, hair and shoes?
9. In sport it is believed that your diet before a match plays an important role. Do you believe that your diet plays a role in your preparation before a music completion and if so, tell me more.

1. *Om watter rede skryf jy vir musiekkompetisies in?*
2. *Wat dink jy is die voordele van musiekkompetisies (Waarvan hou jy?)*
3. *Wat is negatiewe aspekte van musiekkompetisies? (Waarvan hou jy nie?)*
4. *Hoe voel jy daaroor om meer gevorderde stukke te speel soos die wat jy vir kompetisies voorberei?*
5. *Wat is jou grootste uitdaging wanneer jy aan musiekkompetisies deelneem?*
6. *Hoe berei jy jouself sielkundig voor vir 'n musiekkompetisie?*
7. *Beskryf jou roetine op die dag van die kompetisie: hoe verloop jou dag?*
8. *Hoe belangrik is jou kleredrag vir die kompetisie vir jou wat betref jou uitrusting, hare en skoene?*
9. *Op sportgebied word geglo dat 'n persoon se eetgewoontes voor 'n wedstryd 'n belangrike rol speel. Glo jy aan 'n spesiale dieet ter voorbereiding voor 'n musiekkompetisie en indien wel, verduidelik.*

Addendum 14: Onderhoudskedule aan ouers van kompetisiedeelnemers

1. What, in your opinion, are the advantages of participating in music competitions?
2. What, in your opinion, are the disadvantages of participating in music competitions?
3. How do you see your role as parent in the preparation process prior to music competitions?
4. What are your views on following a specific dietary programme or any other rituals prior to music competitions?
5. How do you manage your child's music preparation schedule, academic responsibilities as well as other extra-mural activities?
6. How do music competitions influence your family life with regards to planning strategies?
7. How do you prepare your child emotionally for success and possible disappointment at music competitions?

1. *Wat is na u mening die voordele van kompetisie-deelname?*
2. *Wat is na u mening die nadele van kompetisie-deelname?*
3. *Hoe sien u die rol van die ouers wat betref voorbereiding vir kompetisies?*
4. *Wat is u siening aangaande spesiale eetprogramme of enige ander rituele voor musiekkompetisies?*
5. *Hoe bestuur u u kind se musiek oefenskedule, akademiese program en ander buitemuurse aktiwiteite?*
6. *Hoe beïnvloed musiekkompetisies u gesinslewe wat betref beplannings - strategieë?*
7. *Hoe berei u u kind emosioneel voor vir sukses of moontlike teleurstellings tydens musiekkompetisies?*

Addendum 15: Transkripsies van onderhoude (onderwysers)

Onderwyser 1

1. Daar is kandidate, musikale kinders wat nie baie waagmoed het nie of nie baie verbeeldingryk is nie. En jy sou 'n intelligente kind soek wat verbeeldingryk en entoesiasies is en wat wil speel. Dit is nie enige kind wat 'n kompetisie wil of kan speel nie.
So daar is definitief jou onderskeid tussen 'n kompetisie kandidaat en 'n gewone musiek leerling né? Alhoewel ek nie daardie onderskeid te gou vir 'n leerling wil tref nie, want jy weet nie - almal ontwikkel nie op dieselfde tyd nie. Maar van my kandidate is daar definitief ene wat kompetisies sou kon speel, maar wat nie glo dat sy dit kan doen nie en ek dink dit het iets te doen oor die manier wat sy groot word.
En in daai geval, wag jy dan 'n bietjie langer voor jy haar inskryf? Of wat, wat, wat doen jy dan met so persoon byvoorbeeld?
Sy hoef nie te speel nie. Nie almal hoef die kompetisie te doen nie. Ek dink mens het keuses oor hoe hulle hul musiek wil oefen. Ek het nie net kompetisie kandidate nie. *Goed, baie dankie.*
2. As 'n kind wil musiek neem dan raak hulle vir my soos 'n baba wat op die maand feeding is. So veel lesse soos wat hulle wil hê kry hulle dan. Uhm, ek is nie gestel daarop, hulle betaal nie vir ekstra lesse nie. Dit is nie vir my 'n besigheid nie. Maar, ek dink ek probeer elke kind tot sy volle potensiaal te bring en dit is eintlik die integriteitsreël, en uhm, ek het deur die jare geleer om nie, iemand te oorvoed nie, want daar is kinders wat jy die doelwit te moeilik maak en wat dan miskien minder genoegdoening uit hulle musiek uit kry. So, nie teen alle koste nie. Ek voel daar moet joy daarin wees om dit te doen en dis eintlik net nog iets wat ons doen, dit is nie 'n primêre doelwit nie. Maar ek sal selfs die volwasse kinders wat by die skool begin uhm probeer om hulle te leer met musiek wat patrone het soos tegniek en teorie en verskillende lees goeters nie??? en nie noodwendig kronologies hoef te volg nie. Uhm so dit is vir my moeilik om te sê dat ek 'n kompetisie kandidaat spesifiek anders les gee. Ek is dalk bekommerd dat mens kompetisie kandidate aspekte van musiek verwaarloos soos die sewejarige leerder wat ek het wat se ore ver ontwikkel is wat gougou speel maar dat hulle nie genoeg toonlere speel nie en dat hulle dan erens dat jy tog net so ver kan kom in 'n kompetisie omdat jy die kind nie tegnies versorg word nie. So dit is 'n groot verantwoordelikheid.
Is daar dan, doen jy dan, sê nou maar soos daardie spesifieke leerling, sal jy dan spesifieke aandag aan daai aspekte gee wat jy voel afgeskeep is of voel jy die druk om aan die kompetisie deel te neem raak so groot dat mens eintlik daai fassette afskeep? Ek dink, en dit is 'n doodloop straat indien jy net op die kompetisie se werk en nie seker maak dat die kandidaat se tegniek sterk genoeg is nie. *So die kompetisie moet 'n ekstra wees, dit moet nie 'n eind doelwit wees nie?* Dis, dit is totaal een honderd persent wat ek bedoel. Dit is nie 'n eind doelwit nie. Ja. *Dankie. So net om op te som ook. So wat jy sê is die kompetisie is dan basies ekstra - jy ontgin elke kind op sy eie, teen sy eie tempo. Is ek reg, ek mag nou nie woorde in jou mond sit nie, maar ek probeer nou net opsom...*
Ja. Wat jy sê - dat dit nie noodwendig net oor die kompetisie gaan nie? Nee, nee.
3. Dit word geïnkorporeer in die lesse. Ek het eintlik al soort van 'n nuwejaarsvoorneme dat my baie oulike kandidate van vanjaar almal ook 'n unisa of trinity eksamen moet doen, sodat dit hulle ook apart kan doen, maar, ek sal nie vir iemand daai ropes leer nie. Tot 'n mate, hulle moet eers die bladmusiek leer. So ek sal eers wys hoe werk 'n gepunteerde kwart agste vanaf die oorgebonde noot streng volgens hoe ek dit in teorie sou gedoen het. Ek vind dat dit onnodig is om te veel teorie te doen en ek waardeer dit as hulle dit op 'n ander plek gaan doen, omdat die lesse al klaar so kort is. Maar ek dink nie hulle mag iets speel as hulle nie verstaan. Bladles sal geïnkorporeer word met "Speel 'n derde. Hoe lyk 'n derde op die bladsy. Wys vir my al die derdes wat jy kan sien. Wys vir my vyfdes. Speel hierdie patroon. Identifiseer dieselfde patroon", en dit raak eintlik vormleer en musiekontwikkeling. Speel hierdie toonleer. Kan jy sien al hierdie toonlere het spesifieke vingersetting en dies meer. Maar bladles apart vir 'n kompetisie kandidaat wat sewe of agt jaar oud is bestaan nie eintlik nie. Hulle leer van die blad speel vanaf die repertoire.
En en ek dink hulle lees patrone, hulle lees patrone. En dit is interessant as jy 'n volwasse beginner kry soos iemand wat op dertien begin speel, hoe moeilik dit vir hulle is om patrone te lees. So die tegniese ontwikkeling is eintlik baie vinniger by die kleintjies. Ek is altyd verstom hoe oor die planne wat hulle maak. Dit is asof hulle vanself weet hoe om 'n patroontjie

oor te vat terwyl as jy dit vir 'n groter persoon probeer verduidelik dan is dit anderster. Jyt seker al gesien.

4. Die meeste van die leerders wat aan kompetisie deelneem, wil graag speel en is gemotiveerd. Maar jy kry leerders wat weier om foute reg te stel. En wat "kroek". Wat 'n vaardige kroeker is. Jy kan nie glo wat van hulle doen nie. En dan raak dit baie (onduidelik). Ek wil hê hulle moet met integriteit speel en ek sal ook maklik vir iemand sê daar is baie ander mense wat al die regte note speel. So die verantwoordelikheid is in die eerste instansie om al die regte note met integriteit te speel en om die huiswerk te doen wat gegee word. En daar is nie druk op hulle dat hulle dit moet noodwendig hoef te kan doen nie. Maar as die student nie kan doen wat ek vra nie voel ek het ek die vereiste te moeilik gemaak en dan is die verantwoordelikheid myne.
5. Dit is 'n genade as jy ouers het wat die les bywoon en wat wat jy doen help of, ek het ouers wat video opnametjies maak by die les, eintlik oor hoe die les gebeur, nie hoe ek speel nie. (Onduidelik) Alhoewel ek al so ver gegaan het uit desperaatheid. Ek het eintlik gehoor dat iemand anders wat baie goeie kandidaat het ook bevestig het dat hy dit ook soms doen. Maar jy kry ouers van sulke baie slim begaafde kinders wat dit net sien as een van die aktiwiteite van die kinders en dan sommerk maklik 'n les kansleer of 'n week se lesse of na die kompetisie. So dit is jammer. 'n Ouer behoort eintlik te weet dat dit iets is soos 'n plant wat elke dag moet water kry. Nie net periodiek nie.
So wat is, wat is die ideaal dink jy, van die ouers? Verwag jy van die ouer om die les by te woon, of, wat is die ideaal dink jy?
Ek sou gedink het dat dit ideaal was as die ouer 'n les bygewoon het, maar dit is nie altyd so nie. Nie al die ouers kan die kinders help nie, maar sekerlik is second generation musicians beter in staat of waar daar so kultuur in die huis bestaan.
En andersins sal jy nie dan verwag dat hulle darem sorg dat die kinders by die lesse is en nie onnodig kansleer nie?
Ja definitief, die lesse moet wees soos godsdienste. Die lesse moet regtig bygewoon word en die oefenpatroon moet so wees. En dit is jammer as mense vir jou sê die kind het nie tyd om te oefen nie.
Vind jy of dink jy die ouers moet betrokke wees by die oefenprogram?
Dit sou ideaal wees ja. Die kleintjies kan nie self besluit om te oefen nie. As iemand sewe jaar oud is dan moet die ma sê tot in, in 'n laerskool, en in die hoërskool moet hulle gewoonlik met iets afgedreig word maar in 'n laerskool is die ouers uhm onsettend...
So jy verwag net dat die ouers die kind se oefenprogram moet bestuur of verwag jy dat hulle fisies insit en help met die oefening?
Moet hulle net kyk dat die kinders...
Hulle moet net kyk dat die kinders oefen. Daar is ouers uhm, ek het 'n chinese pa wat die wonderlikste ondersteuner persoon is, maar niks weet van musiek nie, en ook nie eintlik engels praat nie, maar hy doen sy deel as 'n ouer perfek sonder dat hy toegerus is eintlik om dit te doen. Hy sal, hy is die persoon wat dan opnametjies sal maak dat gaan kyk en dit is interessant ook dat sy gevoel vir westerse musiek eintlik ook nie heeltemal (onduidelik).
6. Die onderwyser het die verantwoordelikheid om goeie repetoire te kies wat by die kind pas, wat die kind se breë ontwikkeling sal help, wat nie bo die kind se vermoë is nie. En ook om attitudie by die kind te kweek. Dat dit 'n geleentheid is om te wys hoe lief jy vir musiek is en nie 'n geleentheid om te wys jy is beter as ander mense nie. So daar is totale opvoeding by ook. Ek het 'n leerling begin op ses wat elke keer gestop het. Haar eerste openbare optrede was 'n disastereus want sy het, mag nie verkeerde note speel nie.
En hoe hanteer jy dit?
... selfs, selfs die verhouding in die les oor iemand wat homself klap of skop omdat hy ontevrede is.....die tantrum-gooiers en so, oor wat is etiket en wat is goeie maniere en kinders wat op hulle self ingestel is(?) En regtig ek het sulke met temperament soms of 'n gebrek aan temperament, maar om te weet hierdie persoon is 'n ou siel wat skynbaar goeters weet soms wat jy nie weet waar hulle dit van weet nie, dit te respekteer, dat die kind ook iets kan bring. En partykeer is hulle cheeky met jou en sal hulle vir jou sê, maar ek gaan nie noodwendig met jou saamstem nie so kind is agt jaar oud en dit is fantasties. Ek hou daarvan dat daar 'n persoonlikheid is en dat daar 'n interaksie is, maar met sulke jong kinders moet die les 'n vreugde wees, daar moenie enige geskreue in hulle gesig wees nie. Dis die ideaal, maar ek het ook 'n kandidaat wat onderpresteer omdat dit 'n verskeidenheid van dinge is. Dis 'n probleem om hom by my te kry en dis 'n probleem, sy, sy ma hou skool, so sy kan nie insit op die les nie, en sy, hy kom dikwels moeg hier aan.

Dan dat jy dan nie optimaal kan...

Dan kan ek nie optimaal kan die interaksie nie wees nie.

En sê vir my die kind wat jy nou gesê het jy het 'n leerling wat aanmekaar gestop het, hoe hanteer jy dit want dit is tog 'n deel van uitvoering?

Jy praat maar mooi en jy vertel dat jy nie dit kan doen nie en dat almal foute maak en gelukkig is ek een persoon wat genoeg foute maak dat ander mense kan sien ek maak foute en dat dat dit orraait is.

So jy wys ook vir hulle daarop?

Jy kan foute maak. Jy hoef nie perfek te wees nie.

Baie dankie.

7. Wat vir my eintlik uhm belangrik is, wat ek gesien het omdat ek self 'n kind het wat vir lank klavier gespeel het en kompetisie is die hoeveelheid selfvertroue wat hulle kry. Niks ooit so erg in jou lewe kan wees soos daardie vrees voor jy speel nie. En daardie ekstra - om jouself so te kan toespits op iets dat dit eintlik al klaar is maar nog die laaste druppel daar uit te moet haal. En om daarmee besig te bly, en dan op die ou end kan hulle nie wag om te speel nie. Jy weet die twee dae voor die tyd wil hulle dit nie doen nie, want die stukkies val by mekaar en dan dan is hulle so opgewonde hulle wil dit onmiddellik weer doen. Soos om die rollercoaster te gaan ry of so vir hulle. Dit gee vir hulle definitief selfvertroue, dit ontwikkel die brein, dit ontwikkel op soveel vlakke en dit laat hulle spesiaal voel. En ek dink dis baie belangrik in die tyd wat ons lewe, dat kinders in 'n groot skool sit tussen baie mense om te dink ek is die enetjie wat daai musiek dra. Ons praat 'n taal, en ons is geheg aan mekaar.
8. Ja ek dink definitief so. Alhoewel ek wil nie sê dat iemand wat te skaam is om kompetisies te speel nie net so (onduidelik). Ek dink ek het ook (onduidelik) in 'n klein kamer as voor 'n klomp mense maar ek dink nie daar was 'n geleentheid gewees werklik soos wat daar nou is nie. Ek kan nie vir jou sê dat ek al kompetisiekindaat gehad het "who was scarred for life" deur die deelname daaraan. Die uiteinde wat ek gesien het van my betrokkenheid nog net was 'n sterker individu oor die algemeen ja.
9. Wat vir my opgeval het oor die musiekkompetisies is daar is 'n tendens dat mens by 'n spesifieke onderwyser dink hulle kans in die kompetisie is beter, maar as jy kyk na die onderwysers kandidate wat deur is na die derde rondte dan is dit asof 'n musikale kandidaat 'n weg vind. Mits die deur darem vir hulle oopgaan. So ek gun dit dat alle onderwysers daai vreugde het van daai spesiale kindjie wat jou soort van 'n "run for your money" gee want dis eintlik wat hulle doen, want dikwels slaag ons maar net, jy weet en dan dink jy jy leer nou vir hierdie kind C majeure speel sodat hy nooit in sy lewe ooit weer daaraan gaan dink oor twee jaar of so nie en hierdie kinders gee vir 'n musiek onderwyser geweldig baie bevredigend, bevrediging. Dis iets om na uit te sien en ek dink 'n mens moet by mekaar kers opsteek en ek dink daarom dat hierdie projek 'n baie sinvolle ding is wat jy gaan doen. En ek hoop dat ek die resultaat hiervan gaan kan lees en daarby gaan baat vind.

Onderwyser 2

1. Toegewyd, definitief intelligensie, wil doen, die kind moet dit wil doen. Laat ek gou dink wat is daar nou nog... Entoesiasies wees, 'n lewendige persoonlikheid hê, 'n "go-getter". Moet ek nog sê?
Nee wat, dis reg so baie dankie.
2. Wel, uit die aard van die saak gaan jy vir die kind meer gevorderde stukke gee. So, dit hang ook af ne, die leesvermoë is nie altyd daar nie so jy help maar help met die notasie né.
Die aanleer van die stukke bedoel jy?
Die aanleer, ja, met die aanleer van die stuk. En die tegniek natuurlik wat, wat, ook, wat die repertorium vereis. Wat jy gaan uhm... *Bedoel jy jy spandeer meer tyd aan tegniek ontwikkeling of?*
Ja. Ja. Ek dink nogal so ja. Ja dis maar dit. Ek weet nie wat meer moet ek sê nie.
3. Afsonderlik. Al die aspekte... Dit hang af. Dit hang af van dit, wat is dit nou weer almal?
Bladlee, musiekteorie... Okay teorie is apart. Bladlee is maar deel daarvan. Gehoor opleiding, nee is maar apart.
So doen jy byvoorbeeld sê nou maar die Unisa of die Royals Schools gehoor...
Ja apart.
...apart of doen jy dit tydens die les met die stukke wat hulle doen? Kyk dis nou spesifiek kompetisie ne?

Ja. Ek doen dit apart. Of ek, ja. Ja. Okay musiekkennis, dit is tydens die les. Dit, jy weet daar doen ek, dit doen ek nogals baie. Tegniek ook. Kompetisie repertorium, in jou lesse. Maar voor dit, as ons byvoorbeeld, as ons nou stukke, sê nou maar nuwe repertorium wil kry dan sal, dan bespreek ons dit ja. En die styl en al die goeters ja.

En sê vir my soos die tegniek nou, gebruik jy, dis nou nie 'n spesifieke vraag nie, maar gebruik jy tegniese oefeninge, basies wat in die stukke voorkom of doen jy tegniese oefeninge of spreek jy deur toonlere of arpeggios aan?

Soos tegniek wat in die stuk voorkom, lopies en goeters, dan sal ons nou spesifiek daai gebruik. Ek gee ook addisionele tegniese oefeninge spesifiek nou soos, ek dink nou soos wat ek moet probeer om, die vingers, dat ons daarop konsentreer, om, vir 'n spesifieke aspek...wat jy wil...wat jy wil verbeter.

4. Ek verwag toegewydheid. Daar moet 'n oefenroetine wees, 'n oefenprogram, wat eintlik baie moeilik is vir party. En ja in die eerste plek moet die leerling dit wil doen. Dit moet ietsie wees wat van die leerling af kom. Eienskappe van die leerlinge, sy moet hardwerkend wees.

5. Ag, ons weet mos, dis mos nou maar 'n spannetjie wat moet saam werk. So ek, ek dink as 'n ouer nie bereid is om betrokke te wees en uit die aard van die saak gaan jy ekstra ure in sit, dat die ouer die kind bring. Die ouer moet dit ondersteun. Dit is maar net deel van die hele pakket.

En verwag jy dat die ouers moet half toesien dat die oefenprogram gebeur of nie? Ja. Is dit die kind se verantwoordelikheid? Dit is kind, maar die ouer moet ook maar motiveer en ja. Maar hulle hoef nie die lesse by te woon nie of verwag jy... O die lesse? Nee, nee ek verwag nie die lesse bywoon nie.

So meer ondersteun in die sin van aan ry en kyk dat hulle oefen? Ja want ek laat nie die ouer, nee ek het nie eintlik die ouer laat in sit nie, nee.

6. My rol, wel basies, ag, dit is mos nou maar die aanleer van die repertorium, en die afronding en die dit en dit, sal ek sê dat jy die kind motiveer, selfvertroue gee, voorberei, om hoe wat gebeur op die verhoog, jy gaan hom voorberei vir hoe hanteer jy die spanning situasie. Jy berei die kind voor. Veronderstel daar is iets, daars 'n haakplek voor of 'n memory lapse, wat doen jy dan.

So jy berei dit voor die tyd voor? Voor die kompetisie? Ja. Ja. En ja.

So hoe hoe berei jy die kinders voor vir hakplekke? Praat jy met hulle daarvoor, gee jy wenke, wat doen jy?

Ja, ek, ek sal byvoorbeeld vir haar sê, begin vir my somer van hier af speel. Of as daar 'n haak, byvoorbeeld as daar 'n haakplek is, wat gaan jy doen, dink vooraf wat jy gaan doen. Ja want veronderstel nou daar gebeur iets, waar gaan jy begin. Dink, vat dit van die bekende, moenie terug heeltyd, moenie terug gaan nie, vat liewers van waar jy vir jou bekend is want dit het gebeur. Jy kan niks daaraan verander nie.

7. Verwysing, verbreed die verwysing. Ek kyk byvoorbeeld na X (leerder naam), hulle het nie regtig verstaan nie. En ek dink dit is dalk belangrik ook dat 'n mens voordat jy die leerling gaan inskryf, neem om te sien waaroor dit gaan. Want ek dink die, byvoorbeeld Y (die ma) het geskrik. Sy het vir my gesê "dis ook maar goed jy het my nie gesê wat die standaard is nie". Verstaan so... So vat hulle na die kompetisie toe self...Vat hom dat die, dat daai verwysing daar kom. Wat wat behels dit. Dit, dit is nie net van 'n Eisteddfod gaan speel nie.
8. Okay wenke: kies repertorium wat by die kind se vermoëns pas. Moenie, moenie te moeilik wil gaan en te flashy en dan vat dit baie lank vir die kind en selfs dit, dit, dit gaan ook met selfvertroue gepaard. As 'n kind 'n stuk moet speel en dit is bo sy vuurmaak plek gaan dit ja. Dit sal ek sê. Begin betyds beplan dat goed nie op die laaste nippertjie is nie, afronding en daai goed. En dat mens ook musiek kan tyd gee om te rus, voordat jy dit gaan perform.
9. Ek kan nie nou somer dink nie

Onderwyser 3

1. I think the pupil should grow in their musical journey and have public exposure quit early on. On which you build until, and it can be from house concerts to school concerts and Eisteddfods, ect. Until you reach the point that you feel that competition stage is going to work for them. So by the time certainly our pupils hit a competition stage or match some of these competitions, they must have travelled the journey already the part of performing. To have that confidence to have that, ja, I feel that in a way they have to grow quit a thick hide, quit early on in their lives to deal with the ups and downs.

Personality wise, do you look at something specific, or not?

Not really, I actually been surprised by children that I thought would not want to do it, and yet in the face of them being very anxious and their families being even more anxious about it, having a heart to heart conversation with the candidate, that they not go back to a competition after feeling so anxious about and he was adamant, he want to go back. So sometimes you get surprised by a child who you would think would not want to continue in the journey and do completion work. And then you are surprise. So for me it's more about that exposure to getting used to the fact that you going out facing an audience.

So you say it's basically somebody that is comfortable in performing?

That for me is one of the most important ingredients, of cause, the other ingredients have to be there terms the musicality, the work ethic, the musicianship, that I see as a given.

I do try to extend them. I extend them if they are even from the time when they are quit young, I get them to sometimes have a little chat the day he arrives and I will listen to a beautiful Dubrasy balade and I said to him, nearly at the end, just come following in the score with me. So suddenly he is following a score, or when things are much bigger that he seem, then you just take your finger and point the line. So already try to get them to read beyond where they are. When you studying a piece by Clementine, let them listen to other Clementines, I mean the world for us now is like that. You can pick up on all sorts of things on You Tube. They get excited when they see a little person whose legs are sticking up, he can't even reach the ground, they sit in these chairs and they've got a wooden block to put their feet on. They get excited when they see a little person playing this massive work. So I try and extend them that way. I would say that I like to go into the repertoire, I like to get them listening to other performers. I like to encourage their parents to take them to concerts, Musical theatre what ever it is, to try and get them to get out and hear live music. And then I try and get their reading skills, try to promote their reading skills, much as possible, do a lot a reading. Technical work, get them on the baby Hammon works in the other hands exercises, but I will take them a separate hand exercises and get slower and just teach them patterns. I really try to give a little bit of extra input to reading and technique, besides just doing the pieces.

And repertoire, do you find you do more repertoire with them, or not necessarily?

Definitely, I try, because that promote the reading. So I mean, for me it's just, children are learning their three exam pieces a year, that's just not gonna happen with a child like that.

For interest sake, if you say you develop their reading, do you do it by doing sight-reading exercises or do you give them quick studies, or what?

Absolutely. I have a couple of approaches; I like them to read repertoire, the great pianists. So they are reading. Not that they a plan reading, they are reading it. I give them pieces that are easier say a grade or two below. I call them, their happy pieces, that they just learn in a jiffy and then they can take them to a concert. We have weekly concerts. The children are exposed to, they can go and perform a weekly concert and then the school gives a weekly concert, which is great. And the I do proper sight reading with them, I do separate hands sight reading with Cloven books are great for that. Old fashion, but very good from that point of view. I try those variations.

2. The competition children are being extend n their repertoire and towards the competition one is really handing the smart pieces, ultimately, that's what we doing. You are giving it your all. But part from those, children are overlapping with the exams as well, so then they might be doing eight pieces. So you will be doing all training because of their exam work. Then you will be doing some sight-reading to promote their sight reading for the exam work. So these children are doing all that before grated. They are often the children who have to do theory, because if their doing ABRSE exams, they had to get to grade 5 in order to be allowed to do grade 6, practical. So those things do have to happen by and by. How it happens, our children are given an hour a week, so what can evidently happens is that towards the competition, you cannot possibly be doing that in an hour per week. So you start adding, say you will be for on a Saturday morning, for example, you will see then for a further hour or something like that.

And in your lesson, say for instance when you studying you repertoire, do you just focus on the repertoire, or would you in the practical lesson, incorporate some of the say theory, or oral.

Oh yes, because we have to. So if they arrive and I find they arrived bookless, like the girl goes and they here, supportably, there is no lag, like here in high school, where they take for ever to get to your class, they here and you can start with, I usually start with the scales and technique anyway to warm up, and while all this is incorporate, some form of reading. So that will be even with the competition students. What does happens is that you often run short of time for repertoire and then you find the student situation where I would say, can you come

back at break, of spend half your break with me. That they don't really like, but at least in the school environment, you can pull them in for anything that you did not finished. But usually it ends up being in collaboration with the parents, you end up having to say, look we not gaining as much ground as like to, could I see, we make a time, extra couple of lessons, here and there. I use the inevitable, I'm fine with that if it have to be the case.

3. No, largely we are expected to do it all in one. So with some pupils, not necessarily the competition pupils, some pupils actually are attending theory classes separately, but we generally teach like that, we have to do a thing in one. So with the competition people, you run the considerable pressure, because ideally you would like to be using that hour exclusively for the work.

Do you do scales only, do you ... No, no, I've got my own exercises. I've worked out a whole schedule of my own, a page I've worked out on my own and I adapt it to each pupil too. My competition pupils have to work hard on their technique. It's no good they got the head knowledge, but their hands can't do it.

Other aspects were music theory and general music knowledge.

Okay, theory, that I'll push into my lessons when necessary, you know in the beginning of the year, when there is more time, I do theory on a more regular basis. And then they might do extra lessons for theory. Its difficult to sit in theory, but I stick with the theory too. I work hard on the theory, but it is tough.

4. Well because they prep school learners, I found it usually these are children who often come in to in because the teacher has suggested it, the parents go around. If I think of the grade 4 and 5 performers, who are on the stage for these competitions, sometimes I think they don't even really know that they are there. They just too little to really understand what is happening. So it is really by the time they get to grade 6 and 7, that they really come with more understanding. And more responsibility. But there is not doubt that it has to be managed.

So if feel the original responsibilities more from the parents and the teachers.

For me it is definitely from the adults first of all.

And do you expect them to take more of the responsibility, when they are a bit older?

One does, but they are, I think there are a very few children who do. I think usually you find that there is a very good parent at home that say, hello, are we going to hear any practicing today? They all seem to say the same thing, they all seem to say, the boys are so busy, there is just not time at the moment and I think that they are quit busy, cause they do certainly, from my teaching perspective in this environment, the boys are very spread. And they love their sport. So if you getting a child that's going to a competition, it's coming at the end of all of that other stuff that they love so much. So maybe they gonna enter not be saying they're wanting to win, maybe they just go enter just to try to do the best they can?

5. Well I would like think that they just going through any note you send to them, their book with all the recommendations you've made for the week. Making sure the child is getting the work done. I make recommendations in time, pieces that needs, the specific work done. I often give a timeframe, a guideline. I think the important thing that they are not bringing pressure to them, but trying to encourage them and support, even if it isn't in prescriptive way, even if they saying, sorry, but your teacher says here in the book that you've got to do half an hour every night on x or y piece.
6. Well I think we have to be very clear, we have to be very firm, we have to set goals and targets which from what I've seen at the competitions, I think all of the teachers are doing exactly that. You've got to be loving, encouraging, loving, obviously in the way that, it's the passion, it's about music. Taking that child to the point where they feel they can share this beautiful work with other people. I think that's what we as teachers need to be putting there as appose to taking them on the journey to win. It needs to be much more, I want to share this beautiful music as best I can.
7. I think it plays a huge role. I think if a child is going to stay in the musical, I think that's the time that they spend in any competition work. It arms them to, it actually gives them the tools for what comes in their journey as they grow up, move into higher circles of completion, that's going to be in their world. Playing in an orchestra, I mean they need to go with the tools and understand that it is a very competitive, arts are very competitive life and why of life. And I think it does prepare them for that.

And to you also think that music competitions contribute to the personal musical development of the student? think they can, I think at times they don't. I think they are individuals who become so overwhelmed by their anxiety, they experience at the time, that they don't

necessarily follow through with them. But I see developmentally as definitely giving them, it equips them if they are going to stay in the arts, in the performing arts.

8. We've got a friend who lives in the Karoo, always talks about, something is "te". "te dit of te dat". I think in these competitions for me we must all guard against becoming too invested and as a teacher I have cautioned the parents, myself on occasion and I see that pendulum or the thing tipping too far and you can just see that people are getting caught up in the whole thing. We have to keep our grounds and keep level-headed. It's not life and death, I think, I've seen in these competition situations parents and children who go and live in a practise room with all their food and their supplies and I'm thinking this is ridiculous. Its just another 10 minute recital on, I think we have to guard against becoming so invested that we are losing touch with reality. Maybe I'm just one of the fortunate people that I'm teaching children who are busy with other stuff. And that that balance always a reality check for me. But even within our little environment here, I've seen that it can just swing and suddenly you realise that you're in a different league. And suddenly there is huge pressure to them. As I said, it can be because suddenly the parents run with it and they are driven and they want the accolades, the wins and the whatever. I think hugely the child does be pulled along, because I don't think there is any child who, I mean I don't have children knocking at my door, saying, hi mam, I'd like to be in a competition. It don't happen to me, it always starts with the adult who makes that suggestion. So for me, we all must be careful and just that we just don't lose sight of reality, that competitions, we needs to try and keep healthy within in it. Because around the time and even in the preparation, it becomes too much or too hard, too much like hard work. We are gonna chase children away. In stead of just see it as another opportunity in team.
9. No, I think the questions are all, I've enjoyed them, because I think they are looking at what goes into competition work and the time, the effort, the teacher. Maybe what I could add is that I think the role of the teacher is hugely underestimated. By both, the parent and the student. I think it's a world which people don't know until you have them to say, if you don't live with the teacher, you wouldn't never have understood what goes in, there's a huge emotional, when you planning, the personality, the type of piece that is going to work for that child. There is so much, its like, there is so much emotional phycology involved. The relationship with the child, the know when to be harsh and push and last it out and when to hold back and be more holding back and supportive from a distance. It's a huge, you are managing something quite, I think its massive what you manage, and ultimately the time that you give out to. You just give and give and give and at the end you are actually at the end of it. You quit emotion extend. And I don't think people realised that level, that really deep level that you get if you are involved. Certainly the few peoples that I've taken from this environment. I've always thought that I've walked, I've really done the Comrades. So for me its just not, I find it a petty that the investment is not know.

Onderwyser 4

1. I think contrary to most other teachers, I, I look for a candidate that I think will do well. or I hope will do well. I, because my personal feeling is that if they not... really equipped for, to, you know, I... It's difficult to do the damage control. Do you know what I mean? So, I'd rather, be a good experience for them, that they feel that they have achieved something. So I look for that kind of thing. And, so, I, I prefer to, to start a candidate that has been a few years with me. Umm, and that is umm... technically... umm... stable.
So you won't enter anybody for the experience of it.
 Maybe, I'm open to that, but... then, then it's got to be... it's got to be a special kid that, that, that I can see... It wil be good, and they got the right personality for that.
And what would you describe as the right personality?
 I think, enthusiasm and enjoying. You know, that it is still fun to do it. If it's, if it's, if it's going to be a, a stressful thing and I'm putting the kid through something, trying to make them have an experience, then I don't think it's the right thing. So rather they, they must be good enough that, that they can take it in their stride, or their personality is fun loving and they enjoying the process. Something like that.
And this is now not part of the question so you don't have to answer if you don't want to, but if you... How do you determine when somebody is good enough or not? Is is result based or how they play in their lessons for you?
 Can you rephrase that, because I'm trying to, I hear what you're saying but...

Ja, you say you, you will enter somebody only if you think they are good enough. So how, what is good enough for you? Is it, if they did well in a exam or eisteddfod or... do you mean they play well enough in your eyes to...

I think it's both of those things. I think For me it's very important that umm... before you do a competition, that you... you, you do like a first level... performing and then a second level performing, third level performing, and then when I feel, they've got the experience to handle the pressure.

2. Very different. Umm... Ja, I think the average student umm... I find that it, it's more... a nurturing and making them feel comfortable in the lesson to enjoy the music and to... umm... so that they, they feel like they, they, they having something umm... precious and, and, in their lives, something extra that, that will add to their lives. So it's not, I, I try to then, not demand too much. Although, that for me is always a fight, because my nature is very umm, meticulous and it needs to be correct. So that's a challenge for me. So I think I'm, I'm better with, with students that are... more... geared towards performing. Umm, because then umm, it's, it's easier to motivate. It's, it's from that point of view. So I think, but it, my teaching is very different, in that I... focus more on umm, just the elements of enjoyment of music and, and praise them for their little successes. And I feel more like it's a... a building of the personality rather than a musician.

So with a music competition candidate what... We focussed now on the average student, so what extra do you do with the music competition, or do you just expect more? I, I always, I take every, every kid... on their own merit, every student on their own merit. Umm, and umm, I look... what their gifting is and then I look at what's the deficit. So, if, if the deficit is... umm, communication or... umm, sensitivity musical... things and, and, and ideas, then I try to work on that. But, I always work on technical things, 'cause that's my thing, I like to, to have secured... But umm, I look for the deficits. Then I try to work on that, and... the whole time it, it, it's a balance act. So you do a bit of this, and then when that's better, then I think, now, now what's, what's out of balance. So it's...always a balancing act, ja. *In the different aspects of the playing?* Ja, yes

3. Ja... I think a bit of both, I, once again, I, for me, I, I don't, I can't work within... a pre... determined strategy from beforehand. I like to, to work with each kid individually. So, umm, with one of my good students that's done well recently, umm, it's just an organic process. It's umm, he, I often learned from him... And, and it's kind of like a give and take, and then I, we, we, we do a lot of, all, all of those things... just spontaneously in the lesson. I, I suddenly think, okay well, how, how about... just reading this. But, so, in his case, I would not... have umm... those thing separate. It would just be... as, as needed and as part of... that deficit thing, that we are trying to fill. But with the other kids that are preparing for exams... umm... I do try to make time for, for the other aspects. But my personal philosophy on sight reading is, that doing sight reading exercises doesn't really help. Umm, so I try to... encourage him to play other music, and I... copy music for them and let them play... so that, that aspect is done like that. The aural is normally done from the syllabus. Umm. But, I'm more and more trying to go for a more holistic approach, where we try and incorporate everything in the lesson.

4. What I expect and what I get are two different things.

Both: (laugh)

I'm, I'm struggling with that at the moment. *This is about what you expect?*

Ja, okay. What I expect from them... is... Sho, difficult question... I don't know (inaudible). I have my own expectations, but, I, don't, I try not to enforce any expectations on them. I don't know if i'm answering your question.

I expect them to practice consistently... umm... rather than... a lot on a weekend, or something like that... umm, because I think, umm... Ja, now I'm going into too much depth now, but, umm, because I think that the technical... umm, control comes from repetition, and not just from hours of practice, cause I think thats kind of... destructive in a sense. Umm, so... just, just doing... umm, applying the things that I have pointed out in the lesson. Umm... to do it, which, which are quite specific things, and to do that, umm... umm, habitually.

Do you give aural instructions or do you write down instructions, just for interests sake? Mostly spoken, but with certain people, I realise, I have to write it down, but I generally do write things down in their book, but umm... most of it with the competition candidates, is verbal.

5. That's extremely important, I, you know, once again, I, if there are, if I feel that the parents are not... in the heart of the thing enough. Then I try to communicate with them and try to,

without putting pressure on them, but try to make them aware of, you know, that the, that the support that's necessary, because I think, their role is, that's even more important than my role.

In what sense? What do you expect of them?

Because, if they don't understand, umm... the, what, what it's about, if they have, if they don't understand what it takes to actually prepare for a competition and, umm... the pressure that it, that is on the, the kid, and they don't actually bring that, that nurturing and understanding and support, umm... it, it's not gonna work. So they have to be... absolutely committed as well.

Is it more emotional support, or do, do you feel they have to be, umm... more involved in the practicing routine as well?

I think for some kids umm... it is necessary to, to tell them that they need to, but umm, for me it hasn't, I... Ja, it, it depends on, on the student, but, umm... I think more to be the, the umm... supportive nurturing, emotional side.

6. I think umm... it gives them a sense of... where they at. At what, you know, where they still need to go. Umm... Because, although it's not good to compare, and each, I think each person is unique and valuable in what they can, their, their, their, their musicality and... as a human being, because, actually music and performing is actually just... it's very personal, so... umm... (inaudible) I've got, I've side tracked now. But where am I going? Umm.
7. Ja, so, I think it. So they, they unique and I try to emphasise their uniqueness and not compare, but at the same time they get a umm. I think it is valuable for them to understand... umm... how they compare with others and where they need to go, and also they, they learn whether it is something that is for them or not. So I think it is important that they go through that process, because... umm, only once you've tried something can you really... work out is, is this for me or not. So I think that is a... you know, going back to the earlier question umm. The ex..., you know a, do I just do it for experience. In that sense, I do it for experience.
8. Sho... Umm... I think, I think the preliminary talking about it and what it's about... and, is this what you want to do. Umm, is this fitting into where we are at the moment. All those preliminary things for me are, almost the most important, and to discuss the umm... a, to discuss umm... what it's gonna take, before hand. I think it's very important, because, once you're in the process a... it can lead to a lot of frustration umm... when suddenly, you are presented with long hours of practice or expectations from, the parents or the teacher, and then the kid gets frustrated, so. So for me preparation is that preliminary talking about it and umm... Almost painting a picture a year or two before... we want to do this, these are the possibilities, and that. So, I think, that for me is, is the most important. And then umm... to... once you... you've got passed that, and they bought into that, and they're happy to, for the process to go on, then to umm... I don't, what was the question? Sorry, my mind's not thinking.
9. Ja, so... umm... I think to choose the repertoire cor..., well, umm, that, that, that's umm for the, the umm... the student, a, that suits the student and, but also something that challenges them, and that makes them excited, because if it is too easy then... umm... they get bored. So I think it needs to be something that, that challenges them umm... But it's, it's, it's all a combination of all the things I've mentioned, that, that pretalk, and all that. Because, the whole time it's kind of like seeing things in perspective. Now we've talked about this, now remember It's a very abstract thing for me, but... *Do you do any preparation regarding emotional support for, for maybe success or failure at a competition, do you include that?* Ja, I, ja, I like to. I, I never tell them that they must win, or they must, they have to do well, or that I, I try to avoid any mention of that kind of thing. But I like to appeal to, to their sense of... umm... Not pride, but their, their, their sense of, you know, you've done well for you. Umm, and look what you've, so, umm, and also to, to do your best, and, and that they're unique. I try to focus on the uniqueness, that it is not important to be... umm... you know, play faster, or... or play more difficult pieces, but rather to, to, to remember that they are unique, and that each person... has got something unique to offer. Sho, it, it, I'm sure there is, but, not now. Ja, I got nothing more to say.

Onderwyser 5

1. Kom ons praat eerstens oor die persoonlikheid. Ek dink om in 'n kompetisie deel te neem, moet daar al reeds 'n vorm van mededingendheid wees, wat nie noodwendig by iemandangs wek nie. Sekere kinders is meer mededingend, ook in terme van hul akademie of in

terme van sport, of so iets. Dit beteken nie noodwendig dit hoef 'n negatiewe eienskap te wees nie. Maar daar moet so 'n bietjie so amper half 'n gevoel wees van dis 'n "go getter", iemand wat hou van uitdagings om daai tipe kompeterende. Ek bedoel mens sien dit ook in werksomstandighede. Dis nie noodwendig 'n negatiewe eienskap nie, maar ek dink daar moet 'n mate wees van die Engelse woord "competitiveness". Ek weet nie presies wat mens dit in Afrikaans gaan noem nie. Maar daai behoefte daaraan om, dit gaan ook eintlik om jouself te verbeter. So dis vir my die eerste eienskap, dis 'n persoonlikheidseienskap. So dit moet ook 'n tipe kind wees wat, dis gewoonlik direk daaraan gekoppel, wat gewoonlik dus ook baie selfvertroue het. Omdat jy jouself as speler, eintlik ongelooflik blootstel.

Dink jy die persoon moet van die begin af self daai selfvertroue besit of glo jy dis iets wat ook sal ontwikkel met die proses?

Ek dink dis iets wat ontwikkel met die proses. Ek dink dis iets wat binne ons almal in 'n mate is. Ek dink dis iets wat ingebore is, binne ons elkeen, maar ek dink dit is hoe mens dit ontwikkel en ek weet ek spring nou 'n bietjie van jou vraag, maar daar is die rol van die onderwyser baie belangrik, want indien mens byvoorbeeld met jou repetorium keuse en al daai tipe goed, nie van die begin af goed gee wat ook selfvertroue opbou nie, dan gaan jy daai selfvertroue afbreek.

So as jy sê dat jy goed gee wat die selfvertroue opbou, wat bedoel jy daarmee? Bedoel jy goed wat in die kandidaat se vermoë is of praat jy van die tipe stukke.

Waar jy, daar is twee goed. Die eerste ding is om repetorium voor te dra van die begin af in die openbaar wat jy al reeds totaal in beheer van is. So dit het 'n keuse met die repetorium werk. So wat jy noodwendig, daar is 'n verskil tussen wat mens in die les doen en wat jy op die ou end besluit om voor te dra. Dit wat jy in die openbaar voordra, moet jy "have to be on top of it", jy moet, dit moet totaal in jou beheer wees. Sodra, ek het al uit my ondervinding geleer dat 'n student, as iemand baie goed voorbereid was, en dis nie noodwendig 'n uitstekende optrede nie, wek dit nie angs nie om weer op te stap om dit te gaan doen nie. Hulle kan di tamper half af lag, want dit was, ag "dit was net ... wat het tog ek nou gedink". Maar as dit 'n geval was van hulle het nie eintlik in beheer gevoel voor die tyd reeds nie, dan is dit wanneer mens begin om verhoog angs byvoorbeeld te kry.

Is daar nog iets van karaktereienskappe of persoonlikeheidseienskappe wat jy nog na kyk by 'n musiekkompetisie kandidaat.

Tweedens moet die kandidaat, soos ek nou sê, ongelooflik goed voorbereid wees om in daai selfvertroue te kan opstap en daar moes al selfvertroue op gebou gewees het voor dit. So, want heel moontlik gaan 'n kompetisie in die meeste gevalle, nie noodwendig 'n leerling of student se eerste optrede wees nie. Hy sou al kleinder goed gedoen het. So dit is 'n voorbereidende faktor wat belangrik is, dat dit is voorberei deur optredes wat byvoorbeeld in jou eie studio gebeur, of wat jy, eisteddfods waarvoor jy inskryf, kleiner kompetisies, dit is iets wat soos 'n piramide moet opbou. Jy gaan nie dadelik opspring vir die heel hoogste vlak nie. So die voorbereiding daarvoor is baie belangrik.

Is daar enigiets in die persoonlikheid waarna jy nog na kyk, behalwe nou daai selfvertroue en ambisie wat jy nou genoem het.

Die persoonlikheid, ek dink daar moet 'n baie keatiewe persoonlikheid wees. My rede daarvoor is, waneer 'n mens in die omgewing kom van om iets voor te dra, en dit is ook waneer jy 'n gesprek lewer, of waneer jy enige soiets doen. Alles werk nie noodwendig altyd presies soos wat jy dalk beplan het nie en dan moet daar 'n sin van kreatiwiteit wees om aan te pas by die moment. Jy kan dit ook met 'n sport hier vergelyk. Iemand kan, jy moet die heelyd aanpas. Iemand wat 'n hekkies hardloop oor 'n 100 meter, moet aanpas by tussen die hekkies by wat gebeur, want jou fisiese goed verander in die moment. En dit is by musiek of kuns 'n vorm van kreatiwiteit wat aanpasbaar met wees by die moment om dit suksesvol te maak.

En dit is basies jou hoofgoed waaraan jy dink, as daar later nog iets is waaraan jy kan dink wat belangrik is, kan jy altyd nog sê. Of is daar nog iets waaraan jy nou kan dink?

Dan is daar natuurlik nou die hele ding van, verstaan jy, dat die kind moet tegniese vermoë wat bo die vlak is van wat hy eindlik op die verhoog doen. Dit moet vir hom maklik wees, eintlik. Dit moet nie iets wees wat hy aan hang nie, maar iets wat hy bo-op dit is. So dis weereens met die voorbereid daarvoor.

2. Ek dink dit het meestal, nie noodwendig op my onderrigmetode, dit beïnvloed nie dit nie, dit beïnvloed dalk meer my repetoriumkeuse wat ek daarvoor kies. Maar nie noodwendig my onderrigmetode so seer nie.

So jy gee basies op dieselfde wyse les, maak nie saak of dit 'n kompetisie-kandidaat of 'n gemiddelde kind nie.

Nee, die werk wat ek kies om daarmee te werk, dit beteken my repetorium keuse of ook selfs die balans tussen tegniese werk en repetorium. Daardie tipe goed gaan 'n invloed hê. Die balans tussen om gehoor en bladles te doen, dit beteken nie dat ek dit nie doen nie, maar die balans verskuif, van 'n kompetisie-kandidaat na een wat net eksamens doen, of een wat gladnie eksamens doen nie.

Verduidelik gou hoe bedoel jy dat jy dan meer stukke of meer tegniek of hoe verskuif die balans.

Kyk, tegniek is vir my wat by my onderrig werk, iets wat totaal geïntegreerd is. Ek glo byvoorbeeld nie daaraan, mens kan sê goed maar jy moet toonlere doen. Ek glo nie noodwendig byvoorbeeld daar aan dat toonlere jou tegniek verbeter nie. So dit is, alhoewel mense toonlere klassifiseer onder tegniese oefeninge, klassifiseer en dit gladnie so nie.

3. Nie afsonderlik nie, ek integreer dit in die lesse. So tegniese oefeninge word ook, ek wil amper sê dit is afkomstig van die stukke wat hulle speel. So ek sou eerder nou nie presies so laat werk nie, maar ek sal byvoorbeeld 'n tegniese oefening skep om goed in die stukke te oorkom. Maar nou is die stukke wat ek kies, ook al reeds deur, het ek gekies wat eintlik iets is wat fokus op die swak punt van die student. Want jy's in 'n proses om dit te ontwikkel. Daar verskil ek met baie onderwysers. Want baie onderwysers sal vir my byvoorbeeld kontank om te sê, of te vra of ek hulle sal help met repetorium. Dan sal ek sê, maar hierdie kind speel so mooi stadige, liriese goed, kies vir hom 'n stadige, liriese stuk. Waar ek juis dit nie kies nie.

Jy kies die stuk eintlik om die swak punt te ontwikkel dan.

Ja, ek glo daarin, want dit is waar die pedagogiese ding daarin bykom. Want dit is te vroeg, veral as ons praat nou eintlik mos van laerskool leerders. By laerskoolleerders is dit te vroeg om te kan sê, maar hierdie kind se, dit is sy sterk punt of nie. Daar is te groot repetorium wat 'n kind nog nie op laerskoolvlak eers mee kennis maak nie. Kom ons vat iets so simple soos byvoorbeeld, 'n werk van Rachmat waar die sterking net eenvoudig te groot is. Ek praat nie net van die stukkie van hom nie, maar jy kom nie regtig by die romantiese Russiese komponiste eers uit noodwendig nie as gevolg van die fisiese vermoëns van die student. En dit beteken nie noodwendig dis tegnies moeiliker of makliker nie, maar daar is sekere repetorium wat net nie geskik is vir 'n laerskoolleerder noodwendig nie. Nie dat ek oogklappe aan het en sê maar ek gaan nooit vir 'n laerskoolleerling 'n Rachmat werk gee nie, maar dit gaan 'n baie spesifieke werk wees wat hulle mee kan werk.

So as jy sê jy gee iets om hul swak punte te ontwikkel, dan is dit nog steeds binne hul verwysingsraamwerk.

Binne die verwysingsraamwerk, maar wat op die swakpunt fokus. Iemand wat baie goed liriese musikale goed speel, sal ek juis meer Tokaanse agtergrondstukke vir hulle gee. In balans. Ek dink dis belangrik om jou repetorium so te kies dat daar altyd 'n balans is tussen wat die een goed kan doen en wat die swak punte is. Want as jy ook net op die swakpunte gaan fokus, gaan jy hulle ook weer demotifeer. So dit gaan oor balans. Maar dis baie belangrik om daai swak punte aan te spreek elke keer.

4. In die eerste plek moet dit sy keuse wees, of hy dit wil doen. Ek glo nie daaraan dat mens vir 'n leerling sê jy moet dit doen as hy dit nie wil doen nie. En ek dink dit kom weereens met die voorbereiding van die goeters. So die leerling wat nog nie blootgestel is aan kleiner goed nie, gaan dit ook verkeerd wees van jou om te vra, maar wil jy nou vir hierdie nasionale kompetisie inskryf, want hy't nie 'n clue waarom dit gaan nie. So dit is, maar as hy al reeds by 'n eisteddfod gespeel het of alreeds by 'n kompetisie gespeel het, dan gaan hy weet waarom dit gaan en gaan hy ook weet waarvoor hy homself inlaat. Maar as jy op nasionale vlak byvoorbeeld wil deelneem, moet jou voorbereiding ook wees op nasionale vlak. Net soos wat jy 'n kind vir die SA kampioenskappe gaan inskryf vir swem, gaan 'n ander tipe dissipline hê, in terme van hul voorbereiding as die kind wat by die skool se derde span swem.

So jy verwag ook 'n tipe dissipline by die voorbereiding van die kompetisie.

Wat dit te doen het, nie net met kwaliteit tyd nie, maar ook kwantiteit. Daar moet bereid wees om meer in te sit. Die kind wat, soos ek sê, die kind wat inskryf vir die SA kampioenskappe vir swem, gaan 'n ander dissipline en 'n ander voorbereidingsprogram hê as 'n kind wat net vir die skoolspan swem, of vir tennis, of enige sport. So daar moet 'n commitment wees, vanaf die leerling se kant waarvan hy bewus is van wat die ekstra nodig gaan wees om wel daarvoor voor te berei. Want as jy mooi daaraan dink, op nasionale vlak, kinders wat daarby

deelneem, is eintlik kinders wat al reeds na die SA kampioenskappe toe gaan, in hulle veld. So daar is by enige ander vorm van sport of kuns of wat ookal, 'n ander vorm van dissipline wat verwag word.

5. Met laerskoolkinders, baie groot.

Tot watter mate.

Hulle moet gedeeltelik ook die verantwoordelikheid vat om met die voorbereiding van die kandidaat vir die kompetisie.

Voel jy hulle moet fisies insit, in sê nou maar lesse en oefensessies van die leerders, of net toesien dat hulle oefen.

Ek dink toesien is 'n beter opsie. Dit gaan wissel, want jy kry ouers waar hulle wel musiek kennis het, en dan dink ek nie dis noodwendig 'n slegte ding nie, dat hulle eel vorm van die proses nie.

Bespreek jy dit voor die tyd, of stel jy dit as 'n voorwaarde.

Nee, ek stel dit nie as 'n voorwaarde nie, maar wat ek wel as 'n voorwaarde stel, is dat dit, dat hulle deel is van die proses. Obviously, mens wat self, weergesê as die ouers self musiek gedoen het, dan verstaan hulle dit baie beter, so dit is nie iets wat ek pertinent hoef te sê nie. Ek sal byvoorbeeld so drie weke voor die tyd vir 'n leerder sê jy moet nou sny op jou tyd wat jy op jou lpad speel en wat jy TV kyk en goed vir die volgende week of twee, sodat daar, jy moet nou jou fokus kry op hierdie. Eerder nou, drie of vier weke voor die tyd en nie die drie dae voor die tyd nie. So daar is vir my 'n voorbereiding wat ek letterlik met hulle in soveel woorde stel.

Bespreek jy dit met die leerders of met die ouers ook.

Met die ouers ook. Wat ek dit sal sê. Ek het al byvoorbeeld 'n leerling gehad wat ek weet as gevolg van omstandighede op 'n elektroniese klavier moet gaan oefen, dat ek vir hom kan sê maar jy moet van nou af elke dag, al moet jou ma jou nou skool toe ry of wie ookal, dan moet jy op 'n goeie klavier tyd spandeer. Sulke tipe goed. So daar is, ek het nogal streng, ek voel nogal sterk daaroor. Ek onderstreep dit.

6. Baie, jy't voorbereiding, in terme van, dis jou plig om hulle ook nie op die verhoog te stuur as hulle nie voorbereid is nie. Al beteken dit dat dit nou 'n geval is dat 'n leerling, wel ek voel so sterk daaroor, dat as hulle, as ek hulle verbied om te speel en hulle wil na 'n ander onderwyser toe gaan, dan moet hulle gaan. Maar ek gaan nie 'n student onvoorbereid op die verhoog stuur nie. Want ek glo dit gaan te veel skade doen. So met voorbereiding, voel ek jy't 'n ongelooflike groot verantwoordelikheid, maar jy het ook 'n verantwoordelikheid om hulle gereed daarop te maak oor hoe beoordeling byvoorbeeld plaasvind. En dat dit net op daai moment beoordeel word. So jy moet ook alreeds 'n student voorberei op teleurstelling. Want met musiek is dit so dat 'n verskillende paneel gaan 'n verskillende uitslag noodwendig hê. Hulle moet besef dat dit nie noodwendig, dit maak nie van jou 'n beter speler omdat jy gewen het nie. Daar is ook vir my 'n mental voorbereiding en om die werk voor te berei. So daar is 'n, selfs goed wat ek byvoorbeeld sal sê, maar jy moet sorg dat jy genoeg slaap kry in die volgende week, verstaan jy. Dat jy uitgerus is. Nou praat ek van kinders wat regtig op nasionale klas gaan wen. So ek kyk nogal heel na die groot geheel prentjie. Ek kyk selfs na die goed soos kleredrag, ek wil daai tipe goed, daai voorbereiding van wat gaan jy aantrek. Ek gaan sover met die kleintjies dat ek wil in my les sien wat hulle gaan aantrek. Die seuntjies wat nooit met skoene les toe kom nie, wat skielik met 'n broek moet gaan sit wat van die stoel af gaan gly as hulle gaan sit. So dit gaan selfs vir my tot op daai vlak voorbereiding, want om seker te maak dat die meisie nie 'n rok gaan aanhê wat, sonder skouerbande, wat afsak, of wat sy gaan voel gaan afsak, of sulke tipe goed. So daar is vir my klompe voorbeelde, die werk is net een aspek by so 'n ding. Want die feit dat jy die student inskryf, beteken al reeds dat hy aan die musikale en die tegniese vereistes voldoen om daar te wees. So hierdie dan die goed wat dan nog bykom. Die goed oor die voorbereidingsdeel. Verstaan jy, soos ek sê kleredrag en optrede en hoe om te buig en hoe om op te stap en ook soos ek sê, hoe om die goed, net om die uitslag van 'n kompetisie af. Daar is klomp sulke tipe goed wat bykom.

En dan sê jy en dan wanneer jy voel die kind het half nie sy kant gebring of is dan nie gereed nie, dan het jy 'n finale sê om te sê of die leerling gaan deelneem of nie.

Ja.

7. Ek dink afhangende van die leerling, kan dit 'n baie goeie groot rol, baie belangrike rol, maar dit kan ook 'n baie negatiewe rol speel vir 'n student wat nie daarvoor gereed is nie. En dit beteken nie noodwendig iemand wat op 9 en 10 jarige ouderdom nie gereed was nie, dalk nie op 13 en 14 gereed gaan wees nie, of op 20 gereed gaan wees nie.

En daardie gereedwees, word deur die onderwyser bepaal, of wie moet daai besluit neem of die leerling gereed gaan wees.

Ek dink die finaal is by die onderwyser. Obviously in samewerking met die ouer en met die leerling en almal, maar die feit dat jy dit al reeds voorgestel het, behoort jy al reeds in jou kop te weet of dit 'n opsie moet wees of nie.

So vir die kind wat wel gereed is, voel jy dit is 'n positiewe rol wat musiekkompetisie speel.

Vir die leerling wat gereed is,

In watter opsig bied dit waarde tot die musikale ontwikkeling.

Ek dink die feit is om daai ekstra in te sit daarvoor, maak al reeds dat dit hulle op 'n baie hoër vlak bring as wat hulle ooit sou wees. Ek wil kan sê, moet nou nie 'n veralgemening maak en sê almal nie, maar ek kan sê dat 90% van leerlinge dien ontwikkeling wat hulle het vanaf, kom ons sê 3 maande voor die kompetisie tot na die kompetisie, daai 3 maande se ontwikkeling is baie meer as wat die meeste leerlinge in die jaar of twee jaar sal doen.

8. Dit is baie breed.

Jy het gepraat van daai voorbereiding voor die kompetisie, ek sal graag wil hê jy moet nog 'n bietjie iets oor dit sê, ook daai moontlike sukses en teleurstelling. Spreek jy dit voor die tyd aan.

Ja, ek spreek dit aan. Selfs al het ek 'n vermoede die leerling gaan baie goed doen by die kompetisie, omdat ek nou al baie ondervinding het, het mens al 'n goeie idee van wat dit is. Maak en dit altyd af dat dit, of nie af nie, ek maak dit baie duidelik dat dit altyd 'n bonus moet wees om deur te gaan na 'n volgende rondte toe, 'n bonus om 'n prys te kry. En ek maak dit baie duidelik dat dit nie van jou 'n beter speler maak omdat jy die prys kry nie, maar dit maak ook nie van jou 'n swakker speler omdat jy nie 'n prys kry nie. Jy ding mee teen verskillende mense elke jaar, jy kan nie sê omdat jy die een jaar in die finaal was en die volgende jaar in die semi-finaal, dat jou standaard eintlik agteruit gegaan het nie. Dis byvoorbeeld 'n perfekte voorbeeld, want dit kry met baie kere. Maar as gevolg van die ontwikkel of miskien van die standard van die werke wat mens nou aanpak, maar dit dat die student miskien op 'n effens minder, dalk is dit verkeerd om te sê, 'n minder afgeronde standaard, maar daar sekere kere wat 'n mens 'n bietjie 'n sprong moet maak om by nuwe goed uit te kom. En dan is dit belangriker om die langtermyn ontwikkeling in gedagte te hou, as die korttermyn prestasie.

9. Al die goed wat ek nou gesê het, dit gaan oor baie meer as die musiek wat men skies, die musiekeuse is natuurlik ongelooflik belangrik. Mens moet musiek kies wat kompetierend op 'n standaard is vir kompetisie. Mens moet jou huiswerk ook doen van wat is die standard wat verwag word. Wat word van 'n 9-jarige verwag by so 'n kompetisie. Wat word van 'n 10-jarige verwag. Jy moet bewus wees van sulke goed. Dis altyd moeilike om sulke goed neer te pen. Ons is, die probleem in Suid-Afrika omdat ons baie kere aan grade koppel. As jy in Europa gaan werk, hulle weet nie waarvan jy praat as jy sê maar dit is 'n graad 6 wat sit met 'n graad 5 stuk nie. Dit is iets wat ons amper artifituallig geskep het. En dit is nie, dit is 'n baie moeilike ding, want sekere goed is standaard repertorium, verstaan jy, wat eintlik nie aan 'n ding gekoppel moet word nie.

Aan 'n graad gekoppel moet word nie?

Ja, so dit is altyd, dis vir my klaar 'n tammeletjie, daai een. Maar die repertorium moet nog steeds kompeterende repertorium wees. Daarmee bedoel ek nie net dit moet tegniese moeilike stukke noodwendig wees nie, maar dit moet kompetisie tipe repertorium wees. Mens kry sekere werke wat goeie eksamenstukke is, maar nie noodwendig goeie kompetisiestukke nie. Dieselfde met goeie, dis miskien goeie materiaal om vir konserte te gebruik, maar nie noodwendig goeie kompetisie repertorium nie. Jy moet ingelig wees met jou repertorium keuse.

En waar dink jy moet onderwysers aanklop, of hoe moet hulle hulself voorberei vir daai tipe kennis.

Ek dink dit kom net met ondervinding. Deesdae is dit natuurlik ook baie maklik, nie dat ek die tyd heh daarvoor nie, maar dis miskien omdat ek nou self baie by kompetisies betrokke is. Maar as ek 'n jong onderwyser was, sou ek gaan sê het, gaan kyk op die internet deesdae, wat gebeur ook op internasionale vlak of nasionale vlak. Al die goeters is deesdae op videos daar. Net om 'n idee te kry van goeie repertorium en dan op die ou einde ingeligte besluite te neem. Maar net omdat jy kan sê, maar ek het nou gekyk na hierdie kompetisie wat in Wenen plaasgevind het en hier het hierdie kind hierdie gespeel, so dis nou 'n goeie werk. Dit beteken nie dis 'n goeie werk nie. Net omdat iemand dit daar gespeel het nie. Dieselfde met 'n kompetisie, ek dink dis bietjie, mens moet versigtig wees, waar ek dink mense foute maak,

is deur te kyk na wat kinders in 'n vorige jaar gespeel het, of in ou kompetisieprogramme, om dat net so goeters oor te kies. Want dis nie noodwendig wat jou spesifieke student op daai stadium nodig het nie. Maar ek sê nie om deur daai goeters te blaai en voorbeelde van stukke te kry vir 'n onervare onderwyser nie, want ons leer ook almal die hele tyd. Ek self sal byvoorbeeld erenste hoor, maar my genade hierso speel hierdie kind hierdie wonderlike stuk van soos Miczarz en dan beken dit nie dat ek miskien gaan kyk, en haai dit is darem oulike stukke vir kinders en om dan my huiswerk te gaan doen en na die ander werke ook van daai komponis te gaan kyk nie. So ek dink mens moet daai huiswerk doen om te sien watter tipe stukke is ook, of watter komponiste het spesifiek gekomponeer vir sekere ouderdomme. Dis partykeer beter om in n mate om, ek neem nou praktiese voorbeeld, maar om bv dalk eers 'n Sckarlate vir 'n kind te gee om te doen voordat jy vir hulle Bach gee om te doen. Want daar is 'n kompleksiteit partykeer aan die stukke wat nog nie goed is vir daai ouderdom nie. So mens leer nogal baie keer deur veral komponiste te eien. Ek sal eerder sê om komponiste vir kinders te eien, as om spesifieke werke daarvoor te kopieer. Mens moet net versigtig wees om te kopieer, want daai een se program, dit was nou 'n wenprogram, so nou skielik is dit ook 'n goeie program. Dis waar mens die fout maak.

Sê gou vir my miskien so bietjie oor tegniekontwikkeling. Wenke met die, ons het nou gepraat oor die repetorium, maar daar is dalk wenke wat jy kan gee, vir voornemende kompetisie deelnemers wat betrek tegniese ontwikkeling. Jyt nou genoem dele uit repetorium uit gebruik, is daar nog 'n wenresepsie wat jy aan kan dink, of wat jy wil deel.

Kyk, met enige kind wat jy, moet homself, die tegniek moet van so 'n aard wees dat dit die leerling deur enige mishaps in die voordrag kan dra. Ek sê altyd, ek gebruik altyd die woord, jou tegniek moet jou kan dra. Dit beteken jy moet on top of it wees, jou tegniek moet bo jou bo wees van wat jy moet voordra in die voordrag. 'n Tipiese ding, dis normaal dat 'n kind, nie almal doen dit nie, daar is leerling wat juis die teenoorgestelde is, maar die meeste leerlinge, 90% speel vinniger in die voordrag as wat hulle gewoonlik speel, omdat hulle hart vinniger klop. En jy weet spesifiek daar is leerlinge wat dit nie doen nie, wat teen halfte van die tempo speel as wat hulle voorberei het. Ek veralgemeen nou, maar die algemene tendens byvoorbeeld is dat 'n leerling heelwat vinniger speel, omdat hulle hart vinniger klop, so hulle besef nie dat hulle vinniger speel nie. Dit is die meerderheid, dis die uitsondering by wie dit nie die geval is nie. So die tegniek moet van so 'n aard wees dat dit hulle ook daardeur kan dra byvoorbeeld. So vir my is daar basiese, ekke, ek weet ek moet nou seker nie van topic af gaan nie, maar ek wil net miskien vir jou een of twee goed oor tegnies sê. Mense, dink ek, meeste onderwysers, dink ek, het 'n miskonsepsie van wat is goeie tegniek, hulle dink goeie tegniek is iemand wat baie vinnig kan speel. En dit is gladnie wat goeie tegniek is nie. Goeie tegniek is die konneksie tussen die brein en die vingers. Dat die vingers doen wat die brein vir hulle sê om te doen. So dit wil sê om baie vaardig en presies te kan speel, is eintlik net soveel belangrik soos goeie tegniek, soos om vinnig te kan speel. Dit gaan oor beheer. Dit is wat goeie tegniek is. Nie hoe vinnig jy kan speel, of so nie, dit gaan oor dat die konneksie tussen die vinger en wat die brein sorg dat die boodskap wat hy deur stuur, daar is. So ek konsentreer verskriklik baie daarop oor die konneksie tussen die brein en die vinger. En dat is daar 'n paar goed wat in plek moet wees dat jy moet metter tyd moet leer om langer te fokus, so dis ook weer hoe ek my repetorium kies, dat stukke geleidelik langer raak. Dat jy weereen eers on top of it voel in terme van lengte van konsentrasielengte en dan tweedens dat al die spiere so sterk as moontlik is binne vingers, binne die hand, want dit gaan jou op die ou einde dra. Dit help nie jy stuur die regte boodskap deur maar die vinger of spiere is swak nie, so dit gaan oor spierontwikkeling en dan na die ander ding natuurlik om van die begin af gefokus te wees op ontspanne. Hoe om jou lyf fisies voel om ontspanne te voel. Want jy moet jouself binne daai comfort zone, gemak zone plaas wanneer jy speel. Want jy gaan gespanne wees as jy op stap. Dit is normaal, maar jy moet jou binne dit insit.

Iets wat ek, jyt gesê het ek tips vir voorbereiding vir 'n kompetisie. Ja weet jy, een ding wat ek omtrent van die heel eerste les amper af doen, wat nie baie onderwysers doen nie, is wanneer 'n student vir 'n les instap en, okay hulle het mos nou nie noodwendig al die hele stuk aangeleer nie, maar hulle moet vir my eerstens deurspeel tot waar hulle al aangeleer het. Ek, daarna gaan ek in baie detail in en dan sal ek miskien die hele les net op twee mate werk, maar dat hulle gewoonnd daaraan raak om in te stap en deur te speel, is vir my 'n belangrike faktor, want dit is, jy skep vir hulle, weereens 'n gemakzone van iets waaraan hulle gewoonnd is. Jy stap op die verhoog en jy moet eerstens deur dit speel. So ek probeer dit in die les en veral in die lesse, miskien is daar hier en daar lesse wat ek dit nou nie doen nie, maar veral voor 'n kompetisie, die laaste twee of drie maande, sal ek altyd baie daarop

fokus. Myself partykeer inhou om nie voor die tyd al te onderbreek nie. Sodat, want ek dink dis 'n belangrike faktor om deur te speel.

Nog een ding, ek dink dit is belangrik om wanneer 'n mens vir 'n kompetisie of hierdie tipe stukke voorberei, want dis gewoonlik werke wat groot is vir 'n student, ek sê nie te moeilik vir hulle is nie, maar dit gewoonlik iets wat groter is as net 'n eksamenstuk. 'n Tipiese eksamenstuk is 'n stuk wat baie repeterende goeters in het. So jy't een of twee konsepte wat jy moet oorkom en dan kan jy die stuk speel. As jy gou vinnig kyk na Unisa, Raw Schools of Trinity, dit sal 'n twee bladsy stuk wees vir graad 2, maar daar is twee of drie konsepte en dan kan jy die hele stuk speel. Daar's nie konsepte wat elke 3 of 4 mate verander nie. So die werk is nie so gekompliseerd nie. Waar goeie kompetisie repetitorium dikwels meer gekompliseerd in struktuur is. En dit is ook hoekom, of minder repeterend dan ook byvoorbeeld sal wees. So as jy daai groter werk is, wat meer gekompliseerd is, wat myns insiens beter kompetisiewerke is, wat dit wys meer kunstenaarskap as iets wat net dieselfde beweging oor en oor en oor is. Is dit belangrik om die groter geheelprentjie van die, hoe ek gewoonlik werk, is ek begin van die groter geheel prentjie af en dan in al hoe meer detail in te werk.

So basies die eenleer van die hele stuk, dat jy die globaal en dan begin jy die detail werk.

Ja, en dan gaan ek in al hoe meer detail in. so kom ek nou byvoorbeeld eerste sê dat die student kan agterkom dat hierdie stuk is in 'n A B A vorm. Daarna sal ek op die A-gedeelte werk end an eerstens op die groter frases struktuur. En in die volgende les sou ek oor skuif na kleiner motiewe toe. Natuurlik dan moet ek my nou net in een ding korregeer. Die heel eerste ding, gaan jy na die heel kleinste struktuur toe en dit is om vingersetting te kies, want jy moet konsekwent wees op vingersetting. So jy begin by die heel kleinste selletjie, dit beteken die nootname en die vingersetting wat dit gaan speel, dan gaan jy na die heel grootste struktuur toe en dit is hoe die groot vorm lyk en dan werk jy weer al hoe kleiner aan frases, motiewe en dan na die heel kleinste goed soos artikulasie en daai tipe goed. Natuurlik is 'n mens van dag een af bewus van artikulasie, dit beteken mos as jy mos nou weet dat hierdie deel gaan Legato wees of daai reel gaan stecato wees, of sulke tipe goed, maar die kleiner nuances, los dit vir die heel einde.

Maar soos jou barok stukke en so, wat jy met artikulasie doen, doen jy daai artikulasie van die begin af.

Ek sal byvoorbeeld begin deur byvoorbeeld 'n stukkie wat twee-stemmig is, byvoorbeeld begin deur te sê goed, ons gaan al die kwart note legato speel, want dit meer melodies, ons gaan die agste note non-legato speel. Verstaan jy, so daar is 'n mate van artikulasie, maar die fynere nuances werk ek eerder op die einde aan. So ek werk van die heel kleinste selletjies af en dan spring ek na die heel groot struktuur toe en dan werk ek weer af na die kleiner gedeelte. Want dan gaan die student ook al van die begin af of van vroeg af reeds 'n idee het om die hele stuk deur te speel. En dit is vir my belangrik.

Ek dink ek het nou so rond en bont gevra, ek dink ek het jou vroe heeltemal deurmekaar gemaak, maar jy moet nou die goed gaan insit waar jy dink dis die beste gaan wees.

Onderwyser 6

1. Okay, I mean. They have to obviously have enough talent to be able to manage the high level of umm, umm, or the standard of the pieces they, they've got to be able to do.... It's somebody that's got to be able to work harder, much harder than the average piano pupil. They've got to put in a lot more hours. And then they've got to have the right parents too, that's important. The parents have got to be able to afford it. The parents have got to be prepared to... not want to disappear... over long weekends or holidays, just before a competition, especially those June-July holidays. Ya, it's got to be some... Got to be support, ja. The necessary support, financially, emotionally, time wise... But I think the biggest thing is, they've got to have the right character for it. I've got some pupils that are just born to be on stage, and I've got one or two that are just as talented as some of my top pupils, but I don't put into competitions, because they just, they're too nervous on the stage. They don't enjoy the stage, they don't get that adrenaline rush from being on the stage.

Ja, so if you look at characteristics, what type of character are you specifically looking for?

Okay, somebody that's confident in themselves. Characteristics in their personality... Somebody that can be expressive, somebody that doesn't bottle up their emotions, that will be able to express their emotions through the music...

It's normally somebody that's passionate...

- I wonder what else I'm looking for... I think...it's, that's...enough.
2. I don't like to have different umm, teaching methods between the two. I like to think that every pupil, the sky is the limit. I don't like to limit a pupil as to being competition or not... But, if I teach them differently number one, they get much more hours than my average pupil. I mean, that's, that's the biggest thing, is you've got to... Specially at primary school level, you've really got to spend umm, patience and time with those pupils. But if it comes down to the real nitty-gritty of learning pieces, whether it's UNISA or competition level, I try and teach the same, I don't try and...be different to my competition pupils. I try and put the same passion and... you know... expertise into a, a average pupil too.
Okay, so it's just basically the hours that, that you find... I think it's just basically the hours that's different, ja...
 And maybe... I expect a little bit more of them. You know, I'll be more, I'll be more forgiving and compassionate, sort of on a pupil... that doesn't have this umm... schedule to work with. You know. It's, it's a... If you've got this heavy schedule, then I'm gonna be a little bit... more pushy umm... and demanding on them, than I would an average pupil. I think that, that you can say... I'm more demanding on them.
And if you say more lesson time, do you actually spend more time on lessons per week? Yes. *Or closer to the competition time?* No, no, I try and work very consistently. No, I try and do it per week. Umm... Obviously umm... umm... Let me think on primary school level. On primary school level, I will also, closer to competition time, if they say to me, the mother or the pupil says to me, I want more time, umm... Then I will give them more time, I'll make a plan to find more time for them, ja.
 3. Competition pupils, I find that I don't have to work so hard on their sight reading, because they are... Sight reading levels are going up just by learning those... On a primary school level it's normally five competition peoples, pu, pieces I need to do, apart from their three UNISA pieces. So their... sight reading skills are tested, already, I don't need to do, to do that. Umm... Aural, I... work more on that towards, closer to the UNISA exam, because all my competition pupils do their UNISA exams too, or whatever exams they are going to do. But when it comes to technique, I'm, I'm a toughy on technique. I firmly believe in it, umm... I, I work very hard on technique. Umm, what were the other aspects?
Tell me, the technique, I'll come bak to the other aspects. Do you do scales only, do you... do you...
 No, no. *Do your own exercises... or do you...* I've got my own exercises...
 No, I've worked out a whole schedule of my own, a page I've worked out on my own, and I adapt it to each pupil too. And I'm, I'm, I'm, I'm, my competition pupils have to work hard on their technique. It's no good they've got the head knowledge, but their hands can't do it.
Yes, okay. Thank you. The other aspects were music theory and general music knowledge. Theory umm... That I'll push into my lessons when necessary, and, you know, at the beginning of the year when there is more time, I'll do re, theory more on a regular basis. And then umm... umm... I, they, I might do some extra lessons for theory, ja. It's difficult to fit in theory but I, I stick with the theory too. You know, I, work hard at the theory, but it is tough...
 4. Learner... I think umm... Look, my pupils umm... umm... I write down their homework in a very logical sort of step way... and they have to actually tick off umm... umm... each umm... Day that they practice, and they've got to tock off what they're practicing and they've got to be really realistic to me, and indicate to me the time that they've practiced. So number one. Their role is to be honest with me and to give me a, a truthful umm... umm... When they fill in their practice form and sign the time... They must be honest with me. So that's the one thing I expect of them. Yes? I expect them also to fight for their time. They've got to learn to make time. I mean, you know... They've got to... learn to logically work out their time and fit it in, and work out timetables. I'll help them to do that, but they've got to... They've got to be committed to putting this, as much hard work, as I put into them. They've got to be commit, ja.
Okay. They've got to work hard and they've got to give back what I'm putting into them too. Okay, thank you. So they must take charge of their, their practice routine, basically? Yes, ja, ja. And they must be, be prepared to work hard, ja.
 5. Ah, that's very important. That's just, that's just as important, umm... They, a primary school kid, can't do it without their parents. There's just no ways they can do it without their parents. So, those parents have got to... help their child, get to and from sport, or other

activities quickly. They've got to be mommygers, they've got to help them manage their time, so that they can see, ooh, let's put in an hour before we get to school, or an hour over here, or an hour before supper. So they've got to help them with that schedule, that practice schedule.

They've also got to umm... be prepared to manage their time. Look if it's a really committed, like some of my top pupils' parents.

Ja? They've got to, their time is determined... eh... by what, where we are at that competition level. They can't just disappear and go on holiday, or, you know. So they've got to also help that child's get to the piano on a regular basis.

And do you believe they must sit in on lessons, or... No, I don't... or any practices or not? No, no, no, not at all

So it's just the, the managing the time, basically? Ja, umm... Up to a certain age, the little... I've had little six or seven year olds do competitions, then their parents have to help. Umm... But from sort of, I find the sooner they... The parent can leave them alone, the better.

6. Well, I mean umm... A teach, a child that listens, what's so sad. Umm... That you see Mario and I often talk about, is we see so much talent... and commitment from pupils, but they get onto stage, and then the, the piece isn't presented in classical style, or, with the right technique, or the right dynamics, or the right characteristics, or whatever. And that child put their heart, whole heart and soul into it, and yet they can't get anywhere at the competition because the teaching's been incorrect. So, I think, you know. As much as that talent's got to, that child's got to have talent, and they've got to have the right parents. Umm... The third person on that triangle is the teacher, because if the teacher isn't, hasn't got the right knowledge or the right passion for umm..., that child, and the light, love and affection and... motivation umm... Then it's, it's you know, the triangle's broken, so it's a, a teacher is very, very, very important. I mean, I took my own kids, when, a, to Pretoria for lessons. From Bethlehem to Pretoria, because I believed in the teachers role so much. Yeah, yes. *So it's more technical, more preparing on the musical side, and the... quality of the lessons and...* Ja.

Ja, ja. But it, it's the teacher that can also motivate a pupil, I mean I've got one now that's going to make it her career, and going to study overseas, and that's winning competitions every year. In primary school she just umm... She was lazy, and her mom didn't want to push her. Because she didn't want to, she said, ruin the relationship with her daughter. And I had to do it, and now it's just, now they all... vuur en vlam... So you know the, it's the teacher's the motivation too.

7. I think if there were more piano symposiums in South Africa. I think it would be better than competitions, if I'm very honest with you.
I've seen the effect of that Stellenbosch symposium has had on pupils that I've taken there. In some ways it does more than a competition. But a competition, if it is the right pupil, umm... Gives a sense of achievement, if they achieve... But then I've had pupils that have been, not the winners, but not the average pupil, that have sort of got through to semis... And then they haven't been happy, because, their parents aren't happy that they haven't made finals, because, the... My other pupil that has got just that little bit extra has got through to finals. So competitions can be damaging too. But it does teach a child to go onto stage. It does give a child incredible confidence, not only on the stage, musically, but in the rest of life too. Umm... To get up one day, at her own wedding and give a speech, or his wedding umm... It, you know...

It's, it, it does a lot for a child, umm, and a lot of them that umm, even though, some of them that didn't achieve so well, because they just... didn't have that presence on stage, but, had the knowledge and the technique and whatever, and did well. They, when they stop, especially when they go to high school, they miss it, they miss it a lot. So, they enjoy it, they, they do enjoy it. And also, it's also, it's a goal, so they got to... And I'm not happy to put a child onto stage unless I think, they gonna give a good performance. So, we're pushing each other. You know, it's, it, it's a good goal to work for, and I think, it makes you work harder.

8. I think sometimes teachers are too hesitant to go and ask opinion from other people... Like I will easily take my, one of my pupils to Joseph Stanford or to somebody else like that for, and if I hear there's master classes like Jan (inaudible) asked, if I will give my s, he can give master classes at my house, to my pupils. I grab those opportunities. I think it never, you never know enough, you can keep on learning the whole time. And I think exposing the child to, umm, different teaching methods and seeing how it works. I think is a very good

thing. So, I think, don't narrow yourself just to your teaching. I think, use the teaching of others. Umm... think a repertoire is very, very, very important. You, if you don't use the right repertoire. You're losing the competitions before you've even started. I think that's very important.

And where can one get help with, or find out more about repertoire, would you suggest? You know what. It's hard work from the teacher, and it comes with lots of experience. I mean, Joseph helped me terrifically with repertoire. I went to him for a lot of help. Umm... You can, you could say what you want about youtube, but youtube can help you terrifically with umm, repertoire too. Umm... If you've got the patience to go and sit umm, you know, like, I was specifically looking for a modern composer for one of my national pupils, and I came across Floodey girls humoresque and which... I battles to get the music in the world. I eventually found it in Frankfurt and it's won her a competition, you know. So... It's, it's, it's, it's. I think experience and it's... and it's, it's just having that open mind, and going... I like. I decided on Mozart Sonatas this year, and I went and I sat with, and listen to how many... until I found two lovely Mozart Sonatas, and both those pupils have been given the best classical prize pieces at national level. So... I think it's just, and don't stick to the same repertoire over and over. Umm... That I think is, is a bad thing to do, and a lot of people fall into that trap.

9. No, what umm, what, what's your, what's your hypothesis, what are you trying to prove? What are you trying to do?

I'm basically trying to do uh, umm, you know, to investigate effective preparation strategies specifically for competitions... Otherwise, it's too wide, so I had to narrow it down to primary school piano competition... Ja... Ja. So, I'm giving a short sketch about umm, just which competitions are available, because that's thing that we don't learn at university... So, the idea is to help teachers and students that would like to enter. To have the info... and then I have ten teachers, ten parents, ten students that I have questioned and interviewed...to gather their experience...and to summarise that.

Ja. Adri, there is one thing I want to add to that. I think the biggest mistake teachers make, is, is, not working hard when the pressure is not on. In other words, my pupils already have their five pieces, by now have their five pieces chosen. They've started working on all five pieces and they're almost halfway through that.

Really? Wow. Ja... So starting ahead of time is important? Starting ahead of time, planning ahead of time, umm. I just find that, that's the best weapon you've got, because a piece needs to mature, specially at primary school level.

It needs to settle in, so you can't get it ready just before a competition.

Onderwyser 7

1. Deursettingsvermoë, iemand wat bereid is om hard te werk en wat verstaan dat ons nie 'n two-minute society is nie. En wat verstaan dat dit gaan opofferings eis, want veral – kyk ek is 'n privaatskool vir seuns en ons het 'n baie, baie sterk sport program en die kinders is laat by die skool en hulle is baie besig, so hulle moet kan werk boonop wat hulle doen by die skool. So deursettingsvermoë is absoluut nommer 1. Dan is daar die element van emosionele volwassenheid, want hulle, ek vind veral oor die algemeen, my kinders wat by die laerskool, wat by die kompetisie uitkom, is oor die algemeen 'n bietjie ouer. So ek kry hulle so teen Graad 4, Graad 5 se kant. Hulle is gewoonlik 'n bietjie ouer. So hulle moet 'n redelike verstand he van wie hulle is en hoe hulle dit in musiek kan oorbring. Mens kan tot 'n mate musikaliteit les inoefen, maar hulle moet ook 'n natuurlike volwassenheid he daarvoor.
2. Daar is definitief 'n element van tyd wat inkom, want die oomblik wat mens, ons standard les is 'n halfuur per week, dit is wat ons kinders kry. Hulle kan miskien 'n bietjie ekstra kry wanneer hulle eksamens doen en dit is gewoonlik al wat hulle wil he, maar ek vind die grootste verskil kom in terme van tyd, want met die werke is soveel groter en soveel langer. Eks geneig om meer tegniese werk te doen, meer intense werk en tegniese goeters. En natuurlik die aard van die musiek is anders as wat mens 'n normale kind sal gee.
En kan ek jou vra oor die tegniese werk: konsentreer jy op toonlere, doen jy spesifieke oefeninge of werk jy op jou eie ...
Ek doen spesifieke oefeninge. Ek het 'n program, 'n kombinasie, ja ek het 'n tegniese program wat ons doen doen. Dis gebaseer op Hannon tot 'n mate. Ek verwag dan dat die kinders die oefeninge elke dag van hulle lewe moet doen en dit kombineer. En fitness en spoed.
So jy verwag meer van die musiekkompetisie candidate ten opsigte van tegniese werk? Ja, en ek verwag ook baie daarvan dat hulle dit op hulle eie moet doen, want ek wil nie die, daar

is nie tyd in 'n les om 'n halfuur net bloot aan tegniese werk te bestee nie, want tegniese werk, volgens my is iets wat daagliks gedoen moet word by die huis. Dis maar soos draf om die blok. Daar is ook om te leer, ons kan goeters bysit of ons kan tweak en adjust soos dit wat dit nodig is, maar grootliks moet dit net gedoen word. So gereeld as moontlik.

3. Ons is in 'n bevoorregte posisie dat die kinders het teorieklasse wat hulle kan bywoon. So die musiekaspek word grootliks apart gedoen, maar my lesgeestyd is so dat ek die, ek doen baie algehele kennis met ons, wanneer ons byvoorbeeld 'n barokstuk hanteer, sal ek aan die artikulasie werk en verduidelik hoekom doen die artikulasie so. Ek vind die bladles is nogal 'n bietjie van 'n probleem dat mens aanvaarlik moet, omdat ons nou 'n nuwe repatorium aanleer, dan lees hulle verskriklik baie, maar soos wat hulle in die repatorium ken, begin ons al hoe meer op gehoor werk, en daar is dan op daardie stadium ook nie tyd om afsonderlike werk aan bladles, wat 'n frustrasie is, maar dit is een van daai's. Ek kry so die gevoel die bladles is sekies in my leerlinge, dat hulle bou hulle bladles op vir die eerste ses maande van die jaar, dan cruise ons vir die volgende ses maande end an wanneer ons nuwe stukke begin. Ek het nog nooit gevind dat die bladles agteruit gegaan het nie en hulle is gewoonlik vreeslik in staat daartoe om die volgende kontrapretorium aan te leer.

Jy't gesê die gehooropleiding? Dit doen ons ook afsonderlik van die lesse. Ons het 'n gehooropleidingsklassie, ens. ens.

4. Ek gaan begin met 'n algehele antwoord wat al drie, want ek voel mens kan nie 'n kind inskryf vir 'n kompetisie as daar nie 'n gelyke aandeel is van al drie partye nie. Dit is vir my van uiterse belang dat die ouers weet waarvan ons praat, weet wat die doelwitte is ens. Die kind moet weet wat ons as ouers en as onderwysers verwag en ek as onderwyser het uiteraard ook 'n baie belangrike rol in die ontwikkeling van die kind. So in daai opsig is dit amper 'n gelyke inset. Maar spesifiek in terme van die kinders. Ek kry nie 'n leerling wat ek sien is talentvol en dan besluit ek okay, jys nou talentvol, jy gaan nou aan die einde van hierdie jaar gaan jy by die Samro kompetisies deelneem. Dit is gewoonlik 'n proses van my wat twee tot drie jaar kan vat, so ek sal leerlinge identifiseer en met hom bespreek. Hulle moet reeds wys dat hulle op, of met ondersteuning van die ouers of tot 'n mate independently kan oefen en hulle moet reeds wys dat hulle 'n liefde en passie en 'n belangstelling het in musiek op daai tipe vlak. Dan sal ons begin om 'n repetitorium op te bou. So nie noodwendig 'n kompetisieprogram nie, alhoewel mens kan byvoorbeeld 'n klein programmetjie doen, maar wat hulle dan moet verstaan, om hierdie program te doen, gaan ons nou of by 'n kuns wedstryd of by 'n skoolkonsert of al hierdie goeters optree, want ek verwag dan van hulle om so gereeld as moontlik te speel. Om 'n huiskonsertjie te hou vir hulle vriende of ons het baie konserte by die skool. So hulle moet dan op daai stadium alreeds hulle oefentyd opbou. En verstaan dat ons moet hulle gaan moet commit om ten minste 5 dae van die 7 dae in 'n week vir 'n redelike goeie sessie te kan oefen.

En die oefen self? Jy verwag dat hulle verantwoordelik sal wees, of werk jy vir hulle half 'n oefenskedule uit?

Ek werk, ek gee vir hulle baie tips en baie raad in terme van, ek weet dat by ons kinders is dit verskriklik moeilik om vir 'n uur te gaan sit en oefen, want hulle het eenvoudig nie 'n uur wat hulle in 'n dag het tussen krieket en ekstra wiskunde en, en, en. So ek werk vir hulle half 'n twintig-minute program uit. So as jy vir twintig minute kan sit voordat jy skool toe kom, doen jy hierdie, of ons werk dit dan baie spesifiek volgens die stuk uit. So ek sal vir hulle sê vir hierdie week moet jy gaan fokus op hierdie deel van die werk. Jy kan dit in so 'n oefensessie van 20 minute voor skool doen en dan kan jy hierdie deel na skool doen vir twintig minute en voordat julle gaan slaap, kan jy vir nog so 20 minute kan jy werk om dit te kan konsolideer of so iets.

So jy gee leiding wat dit betref? Ek gee leiding. Ek vind dat as ek vir 'n kind van sê elf jaar oud sê, gaan oefen, is dit soos om vir 'n kind te sê gaan maak jou kamer skoon, hulle staan daar in die kamer en weet nie wat om te doen nie.

5. Absoluut, sonder twyfel een van die mees belangrike goed. As daar nie ouer belangstelling en ondersteuning is nie, gaan die kind dit nie maak nie. Onthou ek sit by die skool, ek sien die kind miskien, as ons gelukkig is, kan ek hom twee keer per week vir 'n goeie les sien, maar die ander vyf, die tyd wat die kind by die huis is, is hy op sy eie. So die ouer is verantwoordelik vir die emosionele ondersteuning van nou en dan wanneer die kind in transe sit agter die klavier, om te sê ai ai, jy moet nou maar verder gaan oefen en onthou jy't 'n doel hiervoor, dit is hoekom ons dit doen. So hulle is verantwoordelik, absoluut vir die emosionele bystand en ook vir, tot 'n groot mate vir die discipline, want ek dink nie daar is veel kinders wat elke dag van die week vir 'n uur wil gaan oefen, uit hul eie uit nie. So ek die ouers moet

help. Om te sien wat hulle oefen. Baie van my ouers is gladnie musikaal nie, hulle verstaan nie, hulle weet nie wat die verskil is tussen wat die kind getjol en wat hulle reg oefen nie, maar ek gee hulle ook 'n paar tips in terme van, jy weet as jy net een stuk hoor en hierdie stuk klink pretty goed, is jou kind nie besig om te oefen nie, hys besig om te speel wat vir hom lekker is. Maak seker dat jy verskillende goed hoor en as die kind gefrustreerd is, wys dan maar net doelwitte uit en sê maar net doen klein afdelings. Ek gee vir die ouers dieselfde raad as wat ek vir die kind gee in terme van 'n oefenprogram.

Maar jy verwag nie dat die ouers insit op lesse of insit by die oefen, wanneer die kind oefen nie?

Nee, want ek dink nie hulle is, as hulle dit kan doen, is dit fantasties, maar ek dink nie hulle, daar is baie van my ouers wat dit net nie sal kan doen nie. Dis 'n sakeman wat gladnie met musiek groot geword het nie en wat die beste vir sy kind wil gee. Nou skielik het hy 'n talentvolle kind. So hulle, as hulle equipped is om saam met die kind te oefen, fantasties. Dit help, dit help ongelooflik baie. Ek kyk byvoorbeeld die verskil tussen my Japanese leerlingetjie wat by die kompetisie speel en my swart leerlingetjie wat by die kompetisie speel. Die Japanese leerling se ma speel klavier en sy sit en oefen met die kind en sy kan help met die basiese goeters waar my swart leerlingetjie het eenvoudig gladnie daai agtergrond nie. Maar as dit kom by die ouers se insette, is die ondersteuning is dieselfde. En my verwagting in terme van die emosionele bystand, is baie groot.

6. Kyk, sonder die onderwyser sal die kind dit natuurlik nie kan doen nie, want hulle het nie die kennis daarvoor nie. So ek dink 'n onderwyser moet besef dat dit gaan nie in hierdie geval, gaan dit nie oor rand en sent nie. Soos byvoorbeeld as dit nader kom aan kompetisietyd, sit ek ekstra lesse in en as die ouers dit kan betaal, great. Dan sal ek vir hulle vra vir 'n bydrae, maar as ek sien die ouers kan dit nie bekostig nie, dan gee ek my eie tyd op. Want dit is vir my belangrik dat die kind, die kind moet 'n wonderlike ervaring hê. Ek wil nooit dat my leerling uitstap na 'n kompetisie en sê ugh, ek het dit gehaat, dit was die aaklikste ding in my lewe en veral as ek weet, dat ek as onderwyser kon meer gedoen het, jy weet ek kon 'n paar ekstra lessies inwerk, ek kon meer fokus op meer goeters. So dis van kritiese belang.

Met voorbereiding vir die kompetisie spesifiek? Berei jy hulle ook emosioneel 'n bietjie voor, of konsentreer jy net op lesgee?

Absoluut, nee kompties is 'n whole body, 'n holistiese ervaring. So van die begin af, selfs met die oudisieproses daarvoor, word hulle ge-couch van hierdie is wat jy kan verwag. Omdat ek self opgetree het by kompetisies, omdat ek self nou nog begelei en dikwels optree, kan ek van 'n emosionele perspektief sê dat my ervaring met optredes is dit en dit en dit. Dis hoe ek dit ervaar het, so as dit by jou gebeur, bv. Ek kry verskriklik post performance blues nadat ek opgetree het, bars ek in tranes uit. En dit is net hoe ek die adrenalien hanteer en ek het interessant genoeg 'n leerling wat dieselfde is, toe kon ons daaroor praat en sê ek dink dit is die adrenalien wat uit is en moenie skrik as jy so voel nie, dit is nie dat jy 'n slegte optrede gehad het nie, dit is net jou sisteem se manier van die emosie verwerk en sulke tipe goeters. En as dit kom by die kompetisietyd, word daar van, ons praat oor alles, oor wat gaan ons aantrek op die verhoog, hoe moet jy gemaklik wees, wat is die ervaring, visualiseer. Vir die outjies wat nou al van tevore daar was, kan ek sê onthou jy hoe groot die saal is, voel daai spasie en waneer jy uitstap, hoe klein jy gevoel het. Moenie bang wees daarvoor nie ens, ens.

7. Ek dink dis great. Ek sou natuurlik nie my leerlinge ingestuur het daarvoor as ek gekant is daarteen nie. Ek is met alles wat ek doen met my leerlinge, baie bewus van die feit dat ek dink nie van my leerlinge het al ooit gaan musiek swot nie en ek weet nie hoeveel ooit sal nie, maar ek sien die, hoe hulle mature en hoe hulle hul emosies beheer en hoe hulle volwasse raak in hul benadering, want dit ietsie wat hulle vir die res van hulle lewens gaan saamvat. So deur om te werk vir so 'n groot doelwit, gee vir hulle, dit leer vir hulle ook deurstellingsvermoë en dit leer vir hulle tot wat hulle instaat toe is, so 'n kind wat nooit gedink het dat hy op nasionale vlak kan deelneem nie, skielik stap hy uit en sê, wow, ek wat daar gewees, ek kan dit doen. So en wanneer dit dan by matriekeksamens uitkom, hulle weet dan hoe om vir 'n doel te werk. Dat hulle weet hoe om te swot, hulle weet hoe om hulle tyd op te deel, hulle weet dat wanneer hulle ietsie wil doen, kan hulle dit doen. So ek dink kompetisies is 'n medium om selfvertroue te kweek.
8. Ek sou sê die storie van hoe eet mens 'n olifant? 'n Happie op 'n slag. Ek dink dit is vir die onderwysers baie belangrik om 'n oog op die doelwit te hou, want ons moet weet waarvoor ons werk en die kinders moet weet waarvoor hulle werk, maar dit is absoluut oorweldigend wanneer ons moet 'n kind vyf stukke gee, die stuk is tien blase lank en hulle het in hul lewe

nog nooit so iets gedoen nie en om daai emosie van ek kan dit nie doen nie, dis te groot, om dit te ondersteun. So as hulle kan sien ons werk aan hierdie stukkies en kyk hoe herhaal hierdie stukkies hierso, wow, jy't eintlik al twee van die tien bladsye gedoen net om die eerste vyf lyntjies te gaan leer. En om daai op te breek in manageable chunks, anders raak dit emosioneel oorweldigend.

En repertorium, dink jy keuses van repertorium is belangrik, of nie noodwendig nie?

Nee absoluut, ek dink dit gaan oor die kind, maar mens het natuurlik riglyne wat mens moet volg, maar mens moet kyk na 'n geballanseerde programme so dit is belangrik, ek voel dat daar ten minste erens 'n stadige stuk is, of 'n stuk met 'n hoë emosionele inhoud, maar mens kan ook nie vir 'n kind wat immature is, hierdie giggelende jong meisietjie, kan ons nou nie noodwendig 'n swaar Brahms gaan gee nie, want sy het nog nie emosionele kapasiteit om so iets te kan verwerk nie. So mens moet kyk na die kind, waar hulle is en dan raai jy, dit is maar 'n skatproses, van wat jy vermoed hulle kan regkry binne 'n jaar. En ek voel mens moet ballanseer tussen twee groot werke met iets wat regtig 'n challenge is, wat miskien amper net 'n klein bietjie buite hul vermoë is om daai opbouproses te hê, maar dat daar ander stukke is wat meer, wat hulle maklik kan leer, wat jy weer hulle gaan geniet en jy weet hulle persoonlikheid pas daai spesifieke musiek.

So nie alles net moeilike stukke nie, maar ook goed wat vir hulle makliker is en wat hulle geniet?

Presies, want as dit net moeilik is, gaan hulle opgee. My ouer leerlinge wat al by kompetisies was, praat dikwels, terwyl ons by die kompetisie is, dat hulle moet gaan luister na die ander kandidate en vir my kom sê as daar 'n stuk is waarvan hulle regtig gehou het. Ons gaan nie noodwendig daardie spesifieke stuk speel nie, maar dit gee vir my 'n goeie aanduiding van wat hulle geniet het en ek vra ook dikwels vir my leerling wat is jou gunsteling stuk hierdie jaar, wat is die stuk, wat as ek vir jou nou sê jy mag een stuk optree by 'n konsert, wat is die stuk wat jy gaan kies. Want dit gee ook vir my 'n aanduiding van wat het ek reggekry en hou die kind van die soort. So ek dink die kind se persoonlikheid speel nogal 'n groot rol in die keuse van die repertorium. Maar mens kan ook nie net fokus op stukkies wat 'n giggelende jong dogtertjie kan speel, so alles is airy fairy nie. Want andersins ontwikkel hulle ook nie, so ons moet hulle 'n bietjie challenge in 'n paar van die goed.

So om daai balans te kry? Ja.

9. Ek dink jys nogal deeglik hoor.

Ek kan nog ietsie bysit. Ek dink in terme van 'n onderwyser wat 'n kind voorberei vir kompetisies is dit van uiterste uiterste belang dat die kind optree voor die kompetisie. Hulle moet dan deelneem aan kunswedstryde, hulle moet huiskonsert doen, hulle moet skoolkonsert doen, hulle moet opnames, ek dink aan 'n wonderlike app wat ons deesdae, die tegnologie wat ons deesdae op ons fone het, is. Ek het al gesit in 'n les en 'n kind opgeneem en vir hom gesê, kyk ons gaan nou 'n video doen en dan speel ons die video agterna terug vir hom. Jy weet veral met my bietjie ouer kinders, het my graad 5, graad 6, graad 7 kinders. En vra vir hom wat dink jy hiervan, waar voel jy het jy bietjie gesukkel. Dikwels as ek sukkel, 'n kind sukkel met balans byvoorbeeld, dat hulle linderkant te hard is, dan neem ek dit vir hulle op en wys vir hulle, luister hierna, nou kan jy hoor. Kan jy hoor die linkerhand is te hard hierso. Ek het eenkeer met 'n kind gesukkel wat gladnie dinamiese variasie kon doen nie, toe't ek vir hom 'n voice note opgeneem wat mens kan sien hoe lyk die klankgolf. Ek sê toe vir hom kyk hierdie klankgolfie, as mens hard speel, dan gaan dit mos groot uit, dan maak dit mos die hele bar vol. Toe sê ek vir hom, kyk hierdie opname van jou stuk, kan jy sien dat jy het nêrens enige vorm van uitspat nie, alles is min om meer binne dieselfde band. Jy maak nie genoeg variasie nie en daai tipe goeters is besig om vir my amper 'n non-negotiable te word, dat ons optree, dat ons opnames maak en dat ons luister en self kritiseer.

Dit is baie interessant, baie dankie? Want ek dink nie daar is baie onderwysers wat die nuwe tegnologie gebruik nie.

Ek dink dit is 'n wonderlike tool, en ek doen dit al, ek begin dit nou al doen, selfs met my heel kleintjies. So iemand wat nou so pas 'n paar lessies gehad het, neem ons 'n video op en whatsapp dit vir pappa of mamma. En hulle raak gewoon aan die proses en dan kan hulle vir hulself luister en sê kyk hoe oulik is ek.

Onderwyser 8

1. Ek dink punt nommer een entoesiasme... en passie. Passie vir sy vak... Passie vir wat hy doen, passie vir... en dan uhh, umm... 'n enquiring mind om meer te weet van wat hy doen.

2. Ja en nee. Iemand het eendag vir my by Potch Universiteit toe, (onduidelik), wats haar naam? Vir my gevra het om daar n, n ding te lewer oor, ateljee bestuur. Umm, het, het een van die onderwysers gesê, op watter stadium, ek weet nie of dit een is van jou vroeë nie, maar ek gaan nou maar praat.
- Op watter stadium besluit, beskou jy, of besluit jy n kind is n kompetisie student. En my sig was, ag my antwoord was, by die eertse les.
- Oh is dit? Regtig? Sjoë.* Toe sê sy vir my, maar jy ken nie die kind nie. Toe sê ek (onduidelik). Ek gee almal die, die, dieselfde potensiaal.
- O, ek verstaan. Ja, ja.*
- En almal, ek, behandel almal dieselfde... Hy sal vir my die pas aangee.
- Ja, ja. So jy gaan uit en uit volgens die kind se pas, pas by die kind aan?*
- ja.* Want jy kry n laatontwikkelaar...
- Ek het, ek het n kind gehad wat, wat stadig, stadig. Wat op vyf begin het en skielik hier in graad so, ek weet nie of dit graad, einde graad een, of, of twee... Toe het sy skielik begin ontplof, en in graad vyf, toe is sy vir die eertse keer umm... Sanlam toe, en in graad sewe, toe kom sy algeheel derde.
- Jo, aarde...* Ja. Jy sien dit het, sy het net skielik, het dit, het, het daar vir haar iets oopgegaan. Ja. En dan wanneer... Jy verstaan, so... Vir my is dit, gaan dit letterlik oor die ontwikkeling van die kind - van die kind. En dan wanneer jy op n stadium nou sien, jy gaan nou wel hierdie kind inskryf vir n kompetisie. *Gee jy enige aandag aan ander, ander, uhh, spesifieke aspekte, of nie juis nie?*
- Jong, ja..., nee, nee ek is nie n, n, n afrigter nie. Ek is n opvoeder. Ek leer nie my kinders vyf stukkies wat oulik is en dan, en dan is hy verskriklik goed, en hy weet nie wat hy doen nie. My kinders, as jy wil, by my, as jy n kompetisie wil doen, moet jy sorg dat jou eksamen aan die begin van die jaar afgelê is.
3. Alles... Alles is deel van die les. Alles is deel van repertorium.... Ja ek gee nie, ek hou nie n teorieklas nie, want jy gaan so vinnig soos jou stadigste kind.
- Ja. En dan umm, so sê nou maar gehoor en bladles en daai, doen jy dit tydens repertorium...*
- Ek doen geen bladles ooit met enige kind nie. Nee, want my kinders doen snelstudies wat vir elke week moet klaar wees.
- Oh, okay, ek verstaan.* Daar's vir my totaal geen sin in om elke week n stuk musiek voor hom te druk wat hy nie n koeking clue het wat daar aangaan nie.
- En dan die gehoor?*... So hy't n, hy, hy kry... ander geskikte, bladles, ag ander geskikte boekies, wat, elke week moet daai stuk klaar wees. Aanvanklik, net die note met die regte tellingtjies, soos wat hy dan nou vorder, word hy, verwag ek die kleur by, soos dit bly vorder moet hy, uhh, pedaal en, en, en fraseëring insit, en so... Dit is n, dis n lang proses. Maar hy doen vir elke week, moet daar n snelstudie klaar wees. Wat hy gemaklik in sy eie huis vir homself kan uitsorteer. Dis hoekom my kinders so goed kan lees.
- Ja, sjoë, dis wonderlik. En sê vir my, iets soos gehoor opleiding? Doen jy dit tydens jou repertorium, of umm...*
- Ja wat. Ons doen dit sommer tussen in. Ja.
- Okay. En dan die volgende vraag...* My, my, my beginners, die sit en roep name uit. *O, o die lettername?* En dit is alles eintlik gehooropleiding, want soos wat hulle sing so, so... Hulle, hulle sing letterlik naderaan daai drieklanke en die, en so aan.
4. Wel... Kom ek stel dit vir jou so, as hy vir... om, of hy ook aan die kompetisies kan deelneem. Dan sê ek net vir hom my, my, my, my woorde (inaudible)
- Wag, ekstuus, jy sy nou gou uit. Sê net gou gou weer, jou woorde is?*
- Alles voorregte.... (onduidelik) O, ja, ja... Dis n voorreg... Hello, oh gats, jy is seker nou afgesny.
- As dit vir jou n voorreg is om by my les te neem, sorg jy dat jy klaar is.
- Ja, okay, so dit is, dis totaal sy verandwoordelikheid om die werk te voltooi, vir die kompetisie?*
- Ja, ja.
5. Baie groot, want daai ouers is, wat ek doen is, ek, ek bespreek dit eers met die ouer, waar die kind nie by is nie. Want, dis n finansieële uitleg, en ek ken nie daai, daai ouer se finansiële plafon nie. *Ja, so jy lê dit eers uit... en dan wat...* Ek verduidelik vir, ek sê vir die onder, vir die ouers... umm... luister, jou kind is eintlik goeie kompetisie materiaal.
- Umm... Dink daaroor, jy hoef my nie nou te antwoord nie, en as jy dit eers volgende jaar gaan doen, dan is dit ook reg. Maar ek het net gedink, ek moet dit vir jou vroeëtydig eers

verduidelik, aangesien daar 'n finansiële implikasie is, van vervoer of om daar te kom, of 'n nuwe rok, en dit is alles. Dit moet eers by jou uitgesorteer word, as jy gereed is kan jy vir my sê, en dan sal ek dit met die kind bespreek.

Okay, en behalwe van die finansiële verpligting. Verwag jy enige ander betrokkenheid ook van die ouers? Ja... Absolute ondersteuning. *Emosioneel en umm...* Alles. Alles.

Betrokkenheid by die oefen program ook? Ja en nee. Party van hulle oordonder die kinders, dan kon hy liewers uitgebly het. En, en, ek sê ook dan vir hulle, asseblief, aangesien ons nou in daai rigting gaan. Sal jy asseblief nie elke televisie program ontnem nie. *Ja, ja, vir die balans te hou.* Ja, nee, daar moet 'n balans wees.

6. Absolute ondersteuning. *Net ondersteuning?* En ook, jy weet, die, die, die rol van die onderwyser is eintlik verskriklik umm... delikaat. Want jy moet probeer om daai kind te verkoop in die in die eerste plek. Jy moet hom emosioneel en tegnies... verkoop. En, en... jou... Dit is eintlik 'n lang termyn beplanning. Want die, die stuk wat jy nou vir hom gee, gaan hy gaan hy klaar wees teen die tyd wat jy dit wil klaar hê? Is, kan jy hierdie kind se rate of progress... umm... beplan. Dis my punt.

Jy help met die beplanning en, en dan die voorbereiding?

Is ongelooflike beplanning. Want uh, ek beplan eintlik my kinders se werk tot drie jaar vooruit.

Is dit? Wat 'n repertorium? My, my, my goeie kinders, die kinders wat begin pad wys. Beplan ek tot drie jaar voor, die tyd wat oor drie jaar (onduidelik). Ek gaan hom solank begin met dit.

Ja, en is dit spesifiek met dan met repertorium of met tegniese werk ook?

Die repertorium gaan aan (onduidelik).

Wag jy sny nou bietjie uit. Sê gou weer van die repertorium... Hello?

Hello???

Daars hy, nou kan ek weer hoor, wat het jy gesê van die repertorium?

Okay, ja die repertorium moet tegnies in persoonlikheid, umm, uhh, vir, vir umm, verantwoording gee in 'n jaar.

7. Jy weet, my man het altyd gesê dis verskriklik belangrik dat musiek gemeet word met eksamens en kompetisies.

Maar, dat die, dat die kompetisies wat in die land begin opspring het, definitief die standaard van die, van die umm... umm... Musiek gelig het is ook waar.

So, umm. Ja, ek dink hy het sy plek, mits dit umm... mooi gesond aangebied word. Kyk, ek meen daar, die... vingers, jy weet, naels wat uit is gaan jy altyd kry. Jy gaan hom kry van 'n, van 'n ouer af, of jy gaan hom kry van 'n onderwyser af wat, jy weet... wat, en man. Die ander onderwysers of neerhalend umm, umm... bepraat. Jy weet, agter hulle rug of so iets. Jy gaan dit altyd kry. Dit is net altyd daar. By die mens se tong sal jy nooit verby kom nie. Maar... umm... die... dat hy. Vir die kind, wat graag umm... 'n bietjie beter wil, wil presteer... is die kompetisies definitief in plek.

8. Beplanning, beplan vêr vooruit. En veral op 'n klavier, dit, ek meen, die, die... Ek sê dit en ek dit... met liefde dat piano rules supreme. Ek meen dit is die een ding wat, wat die ruimtelike oriëntering ontwikkel. Hy ontwikkel kruising van die middellyn. Uhh... Die, die linker en regterbrein ontwikkel gelyktydig. Die, die twee voete werk, nes jy 'n pedaal bysit, dan is al die koördinasies weer deurmekaar. Umm, dit is 'n, dis 'n ongelooflike... umm... uh... Wat is nou die woord wat ek soek? Umm... *Kompleks?* Condensed. Complexed... umm... instrument. Jy weet, dis, dis nie net enige ou wat daar sit en karring-karring nie. Dit kan jy ook doen en wat ook baie lekker is. Maar as jy wil regtig goed speel, it's a very perplexed uh, uh instrument. En, in 'n, jy, jy, jy moenie uh, jy moet well, well in advance. Jy moet vêr vooruit beplan. Jy kan nie 'n k, jy kan nie 'n kind op 'n platvorm sit... wat jy nie weet, daai kind is gemaklik nie. *Dis reg ja.* En jy, die laaste twee maande moet alles klaar wees.

9. Jy weet, ek, ek wil net sê, ek umm... umm... Ek probeer by die, by die jonger kind.

Umm... Ek, ek doen dit nie, well, by die tyd wat my kinders darem bietjie ouer is, dan het ek eintlik die kante ge, geskaaf wat ek wou geskaaf het. Maar uh, by my jonger, jonger kind, gee ek vir hom die goed wat hy nie kan doen nie.

O is dit? Dis interessant. Dit help nie, dit help nie om 'n kind net die hele tyd te verkoop... en jy leer hom net elke keer iets. Ek, ek gaan vir jou 'n voorbeeld gee.

Hmm. Ek het 'n kind gehad hierso so drie, vier jaar terug wat verskriklik oulik is. Ek dink nie daar was 'n kind in hierdie... ateljee wat sulke goeie toonlere gehad het nie. Sy was besig gewees om klaar te maak vir haar graad vyf, en haar ma het by my gekom en gesê..... dat hulle ook baie graag aan hierdie kompetisies deelneem. Toe sê ek vir haar, maar mevrou

weet jy, dan is jy by die verkeerde onderwyser. Toe sê sy, nee, maar ek weet jou kinders speel kompetisies. Toe sê ek, ja maar ek kan nie, ek kan nie jou kind instuur daarvoor nie... Toe sê sy... Maar ons sal werk. Toe sê ek, maar dit is die een ding wat ek nie oor julle ooit hoef te kla nie. Hierdie kind van jou se werk is elke week, klaar, reg, op sy plek. Alles is beautiful. Toe sê ek, maar, sy loop by my hek in, ag, by my, by my umm... ateljee deurtjie in. Met haar balletklere en twee tassies. Die een is haar musiek sakkie, en dan sit sy hom neer en dan gaan sy na die badkamer toe, en dan as sy daar uitkom, het sy haar tennis klere aan. So... dat, wat ek net vir jou wil sê, is dat hierdie kind gaan so class hopping... En sy is so besig om voor te berei vir hierdie les. Het jy nog... ek nog in al die jare vir haar vinnige stukke kies vir haar eksamens. Sodat sy, wat ek weet hulle sal klaarkom, want, omdat sy werk. Maar sy, daar's nie in haar lewe tyd om aan 'n romantiese stuk te laat, laat ons kan en, en uh, net wees nie. Want sy jaag.... En ek kan romanties met haar, letterlik niks doen nie. Toe sê ek, and what's more, ek kies vir haar die vinnige stukke sodat ons vir jou die, die lofsertifikaat kan gee.

Ja? ... Wat was die ma se reaksie?

Sy sê, ek het nog nooit so daaroor gedink nie.

O, regtig. Dis interessant.

Sê ek vir haar, julle, julle streef so na, na prestasie en prestasie. Dis hoekom ek vir jou gesê het, jy is by die verkeerde juffrou. *Ja. Sjoë... Ja.* Want my prestasies, het, het, ons wil nie bekend wees as die beste ateljee in die stad nie, ons wil bekend wees as die gelukkigste.

Ja, dis wonderlik, ja. Sjoë. En baie dankie, umm, dit is dan basies al.

Ek hoop ek het jou enigsins gehelp.

Ja, ja, definitief baie. Nee dit het my baie gehelp, baie dankie.

Addendum 16: Transkripsies van onderhoude (leerders)

Leerder 1

1. I love challenges, so and I want to keep myself busy? Or else my life gets a bit boring.
Why specific music competitions?
Because I do not really take part in any, I don't really do any sports and I love music, so I just, that's the only thing really I can do.
2. You can hear what other people are playing, you can make new friends, and just now how other people's levels are. You can know how you can improve.
3. No
So you think everything is positive. Yes
4. I think I enjoy them, because when I choose my pieces, I choose pieces that sounds nice for me when I listen to them. And then I like challenges, so I just want to end up playing like how I hear it in a recording. So I think I like it.
5. I think the competition element and to please everyone. It's difficult to please everyone?
Meaning the judges, or the audience, or the teacher? No both, the audience and the judges both.
So you have performances that everybody should be happy with. Ja
Do you get nervous before a competition? No I just take it like performing and I like performing. I'm totally fine with it.
6. I chat as much as I can. That works for me. I can't sit still and just sit there and not talk or do anything, that just doesn't work for me. I have to keep myself busy, I have to talk, I have to do something.
Straight before the competition. Jip.
7. If it's a school day, I still go to school. Everything is normal until the time of the competition.
And then, is there certain things that you do before you go up, or not really.
Well I go through my piece a few time in my head and even thou when I'm sitting there, chatting, I'm still going through the thing in my head.
8. For me, no not really. I think it's more about the playing and that type of thing then how you dress and because that in not meant to be something that they're meant to use to judge you with.
9. Not before piano competitions. No.
And singing? Yes, but not for piano.

Leerder 2

1. It's for exposure and to get used to playing for other people.
Any other reasons, why specifically music competitions, or is it just for the exposure?
It's just for exposure.
2. It allows you to see where you stand with other people that are your age. I think this is the main one.
3. I don't think that everyone should be adjudicated in all the same. I can say it that way, because every teacher has their own opinion of what must be done to a piece.
4. At first it's a bit difficult because it is a higher grade, but if you play the exams, which is a lower grade, then it automatically becomes easier.
5. It's fitting the practise schedule into my homework schedule, to fit it with the rest of my schedule.
6. I just think that there is no reason to stress and it's, you should just enjoy it.
7. I warm up with scales or other technical exercises and then I play pieces at a slower tempo than what I would have done.
And if you play in the afternoon, or the evening, do you go to school that day?
If it's in the evening, then I would go to school, but in the afternoon, I would rather stay at home and focus on that more.
8. I think it is important to look smart for a competition, but I would not dress in a flashy way.
Do you think the dress is more to make yourself feel good, or is it to impress the audience or the judicators?
It more to make myself feel better, because if you feel good, then you will play well.
9. I think it does, because generally a person should eat healthy, before the sport or music or anything.
So do you think if you don't, eat healthy, it could influence your performance?
In a way it can.

Leerder 3

1. I enter music competitions to see my progress each year. I also enter competitions for the reason of challenging myself to new and more difficult pieces as I develop. Watching other competitors usually motivate and drive me to improve my own music skills.
2. For me, the benefits of music competitions include watching yourself grow as a musician and meeting other musicians and learning about their different practice methods. Music competitions are also great opportunities for exposure in the classical music industry and showcases one's musical ability. Even if one doesn't win a competition, one may receive feedback from the adjudicators which could be extremely useful.
3. One of the biggest negative aspects in competitions for me is the competitiveness. Of course, it's called a competition for a reason but the competitiveness eventually becomes personal. Competitors start disliking each other because the one competitor might have gotten to the semi-finals but the other competitor feels that he or she has done better and therefore, he or she should have been in the semi-finals instead. It eventually leads competitors to have an unhealthy friendship with each other. Another aspect of music competition includes the amount of pressure and stress put on by parents. I personally do not have this problem but I have met many musicians that do. The pressure could usually lead to a bad performance, leaving the competitor feeling even worse.
4. The repertoire depends on what type of pieces they are. For example, the type of pieces I find difficult in my advanced repertoire are baroque and classical pieces. However, I find romantic and impressionistic pieces easy to play. I personally feel that I am a more emotional player than a technical player so I find expressive pieces a lot easier to play.
5. My biggest challenge when participating in music competitions is learning the repertoire in time for the music competition. It has not been a problem with primary school competitions such as Hubert van der Spuy but participating in the National Youth Music Competition has put a lot of stress on me as the competition requires a large and advanced repertoire. Another very big challenge is the pressure I put on myself for each round of a competition.
6. Before going on stage, I tell myself that the competition is a performance and not a competition. It helps me play wholeheartedly and stops me from focusing on the stress that if I don't play well, I will not advance to the next round. I also imagine performing for someone that is very special to me and tell myself that I have been working the whole year for this very day and tell myself not to throw away the years' worth of hard work because of a few note mistakes.
7. I wake up at approximately 7AM and practice for approximately an hour. I make sure to have a healthy breakfast and I relax for the rest of the day by listening to music until we drive to the competition venue. Once we arrive at the competition venue, I practice through my pieces once and sit and wait for my turn to play.
8. I believe that one's dress code for a competition is important. For me, it acts as a first impression to the adjudicators and indicates that one is serious about a competition. The clothing must look formal but also be comfortable for the player. The hair must be out of the player's face when performing and the shoes should have a bit of heels as this would make the performer more comfortable with using the pedal. The heel gives the foot more support to press on the pedals.
9. No, I don't believe one's diet plays an important role during a competition.

Leerder 4

1. I only enter if I think I can get far, and I always set a certain goal for myself to reach it. Even if it isn't top three or to win, I just get a personal satisfaction if I reach my goal.
Why competition and not only exams? Is there something different for you for entering competitions?
I am very competitive person and during exams you can't really compete with other children, whereas in competitions you can see who is your competition.
So you like the competitiveness? Yes
2. You can also hear new pieces that you haven't heard, maybe you want to play in the future and you can also meet new people that have the same interests as you.
You find that you've made contact with the people that you've met at music competition or that you build up a relationship with them?
Yes I have.

3. It's always, even if you reach your goal, you always want to push it a bit, just in the moment and there is a little disappointment if you don't get your goal also.
4. I enjoy playing very difficult pieces, because it's more of a challenge to me and I enjoy being challenged.
5. I don't really think I have a challenge, I might just be a bit hard on myself, but otherwise.
So will you be hard on yourself to play like perfect, is it to play, make a perfect performance, or to play beautiful or to impress the judges, or to stay calm?
Just to try my best.
6. I make sure isolate myself from my mom. And I just calm myself down and you always book a room and play through the pieces a couple of times, just to relax yourself.
And if you play right before the competition that you just mentioned, do you play the pieces at normal tempo or slow tempo?
I play it very slow.
7. I'll usually wake up early
Do you go to school or do you stay at home?
If it's a competition, then I'd stay at home. Then I would wake up, to my morning routine, then we would start getting ready. Like doing my hair, but I wouldn't get dressed yet. Then I play through the pieces a couple of times and warm up. Then I get dressed and do one final piece, make sure that it is perfect and then we leave to go to the competition.
And at the competition, you say that you have that room where you warm up? Yes.
And you wait just before entering the competition, what do you keep your mind busy with.
Do you think of your pieces, do you think of other things?
I actually, most people think of their pieces, I don't. I'll think of oh my word, I can't believe I saw that video yesterday, I think of the stupidest things.
8. In my thinking, it is the most important. I enjoy getting dressed up for competitions and events.
Why? Because it's a way that you can express yourself and even you maybe make a mistake, they'll still compliment you on your dress. So it makes you feel good of yourself.
10. No, I do not think that it plays a role at all.

Leerder 5

1. I actually find them really, really fun. The camaraderie with the rest of the participants is always an advantage for me, because I love to see my music friends. It's like a reunion every year and also I think is just good to get that recognition. I've got a preference for other things because of my involvement in music competitions.
For instance? Well, maybe judges from other music competitions may know me if I enter into another competition that they happens to be judging. So they will know my potential and they will know my ability and they can use that as well to judge my performances.
2. I met my best friend through music competitions. We weren't best friends right away, but like through see it as year after year after year, then eventually just getting to know each other on social media, then eventually it just happens, then we became best friends. She's my closes friend right now and I think its just knowing people and knowing that they may feel the same way as you. They're also nervous, they're also work just as hard as you did to prepare for this one moment that they can have been judged. So, like I said in the previous question, it the camaraderie and knowing in the same boat, its just nice.
So in a social way, it's a benefit. If you think of your musical development. You think it has contributed to that?
I feel like it did, in a way, not necessarily hearing tips from other people and incorporated it into how I practice music, but maybe just hearing about their routines and maybe how I can improve, what I can change and also just getting to know people.
3. Luckily I can say it never happened to me, I've been lucky enough to have a teacher that doesn't pressurize me, but many of my friends are pressured either by their parents or their teachers and they are pressure to come first or just do very, very well in that competition. And maybe while they don't mind actually being in the competition, what they probably do mind, is the fact that I have to come first, or I have to make it to the seconds. That pressure is just not nice, it kind of put a smog over everything, where I it's supposed to be a nice atmosphere, where you with other people, you're with other musicians who understand what you going through. But that underlying feeling of pressures, it's horrible.
So you've seen it with other people, but not yourself? Ja, and what I also don't like, is the suspense of waiting for the results. That I can never take. That's negative. (laugh).

4. Well, I love the pieces that I play, I specially choose them. My teacher says maybe you can choose from these few pieces, she knows me very, very well. So she appreciates and acknowledges my taste, she knows what I wouldn't like playing. She will specially select a few pieces, then I choose from there and more often than not there are pieces that I love to learn and enjoy learning them. Just not the rock, I hate the rock. Sometimes it does get difficult, especially when they're not in the UNISA syllabus, but I never had an overwhelmingly difficult piece. But it's also never been easy for me. So it's been a challenge, but never that you can't, wouldn't be able to play. It just that I need a lot of practice and that is what I mean.
5. I think its hearing the person before you perform, because I actually stand back stage and listen to the other people, because if they happen to maybe play a more advance piece than you or if they happen to, I mean we are all the same skills set, but if they just happen to be a bit more skilled than you, it makes you feel bad. That can really destroy you mind set for the performance and you can go on that stage feeling like , I'm never gonna match up to that. So the biggest challenge is listening to other people perform or maybe people stressing around you. Some people do stress and that's the nerves, but if they stress around you, you don't want to be nasty and say, leave me alone, but you wanna be comforting in everything. When they stress, it puts you in a stressful mood as well. So I consider being around stressful people and hearing other people playing a big problem.
So how do you handle it? I normally just pace around, I don't, I nearly say I don't talk to other people, but I get very talkative when I'm nervous. I just, try to ignore it, that is basically the best I can do. I can't just run away and they are going to look for me.
6. It is actually kind of special, because my parents install this in me for academics as well, it's like, you did your best and you did what you could and that is actually the best work you gonna do. You have more time than others, and you have less time than others. What you manage to do as long as you dedicate yourself in this and as long as you put your heart in it, as long as you enjoy doing it, then you gonna be fine. Whether or not you make it, as long as you actually are in the moment and in the competition. Especially in competitions, we had to audition to get to the first round. That is a big thing if you got into in the first place.
Like an achievement. Ja, So I work on that, like with the UNISA scholarship competition, its already such an honour that I'm there, so what does is matter if I lose?
7. Often the competitions are on a school day. I don't think I've ever skipped a whole day of school for a competition. So I will go to school, maybe half the day and with everything's normal, I'm not nervous at all. I will get change at school into my performance outfit, leave, get to the place, and as I get closer to the place, I just get a bit more skittish. And then, I don't know, I see my friends, its fairly relaxed cause I know people, and like I said, they will also be nervous as well. So it's just nice being with them, do warm-ups in the warm-up room that they will provide for me. And my teacher will be with me as well, she will also give re-insurances, its ... I wouldn't say to achieve, I think it's like self-explanatory what I do, like, it's a competition, okay, I'm gonna warm up. I don't keep with any routine, I just take it as it comes, but I do stay healthy, I do try to get a good night sleep, just the regular stuff.
8. I suppose it depends on the formality of the competition. Some competitions require you to have an uniform, some don't. Well if it's a formal competition, and a national competition like Hubert van der Spuy, I feel like you should take care of what you're wearing. Like you can't rock up in jeans and tackies. But I suppose there is also that thing that you're not supposed to judge a book by its cover. You can see, I know if I am talking nonsense now, but in viral videos, you'll see people dressed in kind of shoddy clothing and they are like showcase their talents on the street. They don't dress formally or anything. Whereas, I don't know, maybe it's the atmosphere, maybe the people who are judging you and watching you, depending on their authority, I suppose you have to look smart.
But what you wear, does that make any influence for you personally as how you feel when you walk up that stage. Yes, definitely, I feel very professional, like I'm going to give a concert. It make me feel really cool actually, like I'm going to perform now yeah, in front of people I don't know. And I won't be going to performance when I'm older, well I am older! When I'm going to performance in university and stuff, so it does make me feel like kind of yeah, I can do this.
9. I'm not gonna dispute that you suppose to eat healthy any way, but I mean you'll fit, I think for any musician, you need to use your fingers a lot, so maybe calcium, I'm just kind off... I don't really have any specific notion that a diet is important for music, besides staying healthy

and stay balanced and not neglecting your body and yourself. You must at least look after yourself. Never mind your diet, just be healthy.

11. *Is there anything that I haven't asked that you wanted to also mention that you think can help in future participants to competitions?* No

Leerder 6

1. For me the reason is to build up my confidence and also practice for bigger competitions as bigger performances. It also gives you that feel of independence and also like maybe, you know the feel of what's, is when you like stressed and that type of stuff. Just to get a feel and to kind of experience the real world and stuff.
2. What I like, is I like to get a chance to perform, it's very, very important, cause you have to have a lot of experience if you want to be a good pianist. I like the parts of the preparation. It also important to form the technical aspect and how you practice is also very important for me.

And the social aspect of meeting other children, does that play a role, or not? Ja, I actually form a lot of friends by a competition, it's also very nice and very important. Once you build up contacts, see and meet other people that are in the same boat.

3. Maybe the extra stress. I think it's also important, but like not important as well. It can be positive or negative. Ja, because it is a child. So like you never experience the stress and stuff and now you still have to go to school, you still have to make sure you have sport and like everything. You have to really balance everything out. But you are still stressing about the competition, so you can't actually balance out nicely.

So you see the stress as being negative, it can be negative also? Yes.

4. I don't like doing pieces I like being very challenging, like it's impossible to play. I like pieces that are medium, like in my skill level so then I get a chance also to give a little bit of a challenge, but also so that I can play the piece properly and not messy and untidy.

Is the competition pieces that you play, do you find it much more difficult than what you normally play, or not necessarily? While the pieces that I normally play, I prepare them for the competition, so all the pieces – are you focussed on the competition – ja, they'll be like an extra piece just for fun or like for technical purposes, like that.

5. My biggest challenge is maybe, o its difficult. The balance, like I said before, the school work, the stress, that's very very tough and especially that you always have it on your mind, that you can't just like relax, you can't just go in front of the TV and just watch TV, you know that the competition is on your mind. You are always thinking about that. But it's also a good experience to do that.

6. I don't have a specific routine, I just don't practice as much, may be two days before the competition. I mostly, I don't go to friends or anything, I just relax maybe and I just relax and talk to my family. Talk about, and watch videos and what pieces is about and just relax.

And that helps you to feel relaxed? Ja,

7. So normally performances, I go to school. If is like say 11h00, then I go and come home like 10h00. If it's a competition then I wouldn't go to school, I think. I start breakfast and then I'll play a little bit, but just like to pace through the pieces again, just to get my fingers, not warmed up, because is far before the time, but just like, you know.

Do you play your pieces on tempo, or slowly? No, I play it slowly most of the time and focus on the things that's difficult for me in the piece.

So how long will you play then? Maybe for an hour in the mornings, but definitely not in the afternoon, when say now the competition is six o'clock, I wouldn't play from one o'clock.

And then, what do you do in that time? I just relax, I eat like healthy meals and stuff like that. No actually, I play sport with my mom or my friends. That helps a lot. Like tennis, that's what I did for this competition.

Will you do that on the day of the competition, go do some sport? Yes. *Oh that is interesting. Just before the competition, how long before do you want to be at the venue?* Oh, maybe 30 minutes before the time, half an hour before the time. I like to be there a little bit early, but not too early that I have to sit there and stress the whole time. Its just to be medium and then I can still little bit relax and stuff.

And you warm up at the venue also, or not? Oh, yes, yes. I have to warm up obviously to warm up, and play scales most of the time. Pieces very slowly and then play them at tempo.

Do you play it right through slowly, or just pieces, fragments of your pieces? I play it just parts, not the whole thing. That will take too long. Mostly scales and stuff. Just to warm up my fingers.

8. For me it is quite important, because it shows, you want to be there, you don't wanna, I like to wear formal cloths, like especially in the competition. Even if its like the first rounds, where people comes in school cloths, I just wear, I wear my formal stuff, maybe a shirt just like its important to show that you are actually interested in participating with that type of as well. Your hair has to be done nicely, like that.
Do you think it gives you confidence, is it more to impress the judges? Well more for the confidence, more for myself. I mean if I have cloths like I just being played sport and then I come home sweating and stuff, obviously that will affect me, but it would'nt affect me now. I feel nice when I play, like I feel clean. So it helps with the confidence.
9. I actually had a diet before.
So you don't believe in eating certain food of so? Obviously I won't eat, drink Red bull and all of that drinks. Do you drink Red bull or don't you. Not actually, no. But I won't eat unnecessary stuff like sweets and stuff. I just eat stuff that makes me feel good like, salad maybe, makes you feel healthy, not necessarily meat, especially if it's not like fatty meat, something like that.
So just generally healthy food, not something specific? No
12. *Is there anything that I haven't asked that you wanted to also mention that you think can help in future participants in music competitions? Anything that you would like to share, because you've been seen as a successful competition candidate?* Maybe just work hard, work very hard, make sure that you have a balance between life when you prepare for these competitions. And also just have fun and just don't worry about it too much.

Leerder 7

1. I live experiencing the feeling of success, there is nothing that compares to my time on stage. Where it's just me and the music. Nothing else matters.
2. It builds my confidence and develops my brain tremendously.
3. When you disappoint yourself after a round, it breaks you down. It's hard to get back up and motivate yourself after such an event.
4. It takes a more advanced level of concentration and I find it harder to motivate myself. (In the beginning, while I'm learning the piece) to practise.
5. To stay positive even after a mistake, to keep motivating myself.
6. Before a competition, I make sure I practise every piece every day for as long as I should, this builds my confidence in my preparation. I keep telling myself that I will have good rounds.
7. I have a proper warm up right before I play, at least 1h30, depending on the pieces. I also do some technique exercises. Backstage I try to keep my attention off the pieces I'm playing (to avoid questioning notes, memorization, etc.)
8. I find it important to feel comfortable, so that I don't think about a wardrobe malfunction while on stage. It's important to me to fee well-dressed and professional when I go on stage.
9. Not really, I just make sure I pack snacks for "pre-performance hunger pangs" as I call them. If I'm not hungry before I play, I don't stress about it, as I know that loss of appetite is normal.

Leerder 8

1. I enter music competitions 'cause I feel like they push me to work harder. And I believe it can help with how the child grows. So it really just helps emotionally and physically so that is why I enter them.
So you play your best and your motivation to work hard and so? Yes.
2. I like that a lot of kinds are given the opportunity to know how much they can do and I really like that even if you don't win, you do go home with a feeling that you know what you can set with what you trained or what you're doing and it just really helped with growth, when you do that, you fixed that thing. Just repeat your last sentence, if you do that? So if you do fix it, then you could go back and you feel better knowing that you fixed the one thing that made you not succeeded.
3. Sometimes when you go to the competition, it hits very hard when you don't' win, cause you always, that you have this, there is a great possibility and it hurt so much when you don't win, because you worked so hard, all that time was taken and its basically gone.
So then you are very disappointed? Yes.

Anything else that you think can be negative? Sometimes, actually, this is my personal experience with competition, I then honestly don't feel any compassion with the kids that don't go through or win. I understand its very professional, but sometimes we need to know that I can do this, I am good enough, I can come back next year.

So you feel the harder you expect to show the compassion more like after the completion or the way they handle the competition. The way they handle the competition and also for the kids that don't go through, they may be at the end they see that like it's all right. It happens.

4. A little bit of both actually, I love the challenge that it gives me and I love to know how far I can work. But sometimes it's actually a bit too much and I just feel that there is no way that I gonna survive this competition.

And have you ever felt that you didn't survive it, or did you pull it through at the end of the day? I did pull it through at the end of the day, not always winning, but at least I know that I can work that hard, no matter how much it hurts and I can try work harder.

5. I think my biggest challenge is, it's very odd actually, its knowing that people there are actually not coming to know, they are not coming to know you, they are coming to win the competition, but it hurts that they are willing to put down other children, so that they can get there, I really do not agree with that.

So you don't like those elements? Or anything else, or it that your biggest challenge to accept that, or to deal with that? That's my biggest challenge yes.

6. Psychologically there is not negativity. I really don't like having negativity, before a competition, 'cause it just puts me in a mood where I feel that I cannot do this and I just don't want to do it anymore. So I try not to be negative and I try keep away from other people that are negative.

So you try to just have positive thoughts? Yes

7. Normally I wake up, I do everything I need to do and then I try and have a really healthy breakfast. It always helps to have that energy from the nutrients of the food. Also good to pray before that you know that at least you're not alone while you're playing and while you practise at the end of it, you still have that energy that, okay I can do this, I really can do this. And then normally you will go somewhere relaxing before the practice and then you deal with it.

Say the competition is in the evening, do you go to school that day, or not? No I don't. *So you focus on the competition for the day?* Yes, it's very stressful for to go to school and do work before that not getting time to actually think about the pieces and then go and play the pieces.

And then my other question, when you warm up, or when you play through your pieces of the day of the competition, do you play them on tempo or do you just play them slowly, or do you just play certain parts of the pieces? I play certain parts of the pieces, slow. The place in the piece that I have played, are the pieces that I struggle most with, so that I just know that okay this just bugged within my head. When I do play in time, it's going to be broken down and I can play it.

8. Yes, I do think that it is important, cause also if your hair is down, it is very difficult for the audience and you to stay focussed on what you are playing. And also for the dress and your shoes, it also just sets a mood for the piece and it helps you to get there easier. I think that if you play a happier piece with a black dress, it doesn't feel right.

9. Yes, I do very much so, because it is always good to have a healthy diet so that all the nutrients in your food can go to energy and you have more energy and you don't have to worry about get tired beforehand.

So is there any specific food that you eat or do you just eat generally healthy? I try and eat more salads and muesli with the special fruit grid in the morning. And I try to drink green tea about six times a day. *O really, wow, that's wonderful!*

10. *Is there anything regarding preparation for music competition that you would add, maybe hints that you would give other children or teachers that want to participate?* Yes, before you actually go on stage, don't do the "hop-eez". It's not going to help, it's just going to stress you out. Just play the parts that you struggle with slowly and just try and remember, like that broken down. So when you do play it in tempo, it is easier for you and also try not to stress yourself too much. If you do not get a piece eventually, try your best. 'Cause it's also not good to push yourself to the point where you can't do it anymore. That you need to a certain point.

11. *Anything else that you can think of, or do you think you have covered everything?* I think I've covered everything.

Leerder 9

1. I enter music competitions because firstly its fun, I enjoy it and also it helps me to improve in my music, because then I, each year than I do more difficult pieces. So then I improve each year. So that's one way that it helps me to improve.
Except for improving, is there anything else. It is fun, I try to enjoy it.
2. What I like is that then I'm competing not only with other people, but with myself. So then I can improve each year as I said.
How is it different from exams or Eisteddfods? For example, for exams and Eisteddfods, because I sort off when I was 5 years old, I'm already now doing this year my pieces were grade 7 and grade 8. So if I did an exam, then I would drop three grades below to say grade 5. Whereas, if I do a competition, I can then do or play competitive pieces for my level. So then there I can play pieces that are competitive, whereas if I then play at, or if I do an exam, then I first have to do grade So then I play not so difficult pieces.
So you feel the fact of playing more advance pieces, is definitely a benefit? Yes.
3. The only thing is that I have to practise a lot and also then it can be a bit of upsetting and disappointing if I worked hard and then I don't make it through.
4. I do enjoy them, although my teacher, she finds pieces that's I enjoy because I like a specific style. She finds pieces that I will enjoy. And then they are very easy to actually learn them. Then I have fun.
So then you like the challenge of learning.
5. My biggest challenge is when I first get the pieces, because then I have to work hard to actually then get them together and get the tempo correct. Whereas once I've got them all correcting, it's very easy after that. So the learning of the piece is the most challenging? Yes
6. So before a competition, then I just, I often just say, okay, whatever happens, I will just leave it in God's hands. But I work hard, so if I make it, I make it, if I don't, I don't.
So you think about it and you basically calm yourself down a bit? Yes
7. If I play in the evening, then I will go to school. I might leave a bit early from school and then I'll come home and just relax, have something to eat and I'll practice a little bit, like for about 10 to 20 minutes. And then I just relax. When I get to the competition, then I'll maybe play through it once or twice on the piano and then I'll do it for real.
On the day of the competition, do you just play through or do you play it slowly, or do you just play sections of it?
I will, what I'll do is, I'll pretend it is for real, so go and I'll bow and then I go and sit, and then I'll play as if it's the real competition. So then if I make a mistake, then I carry on, but then when I am finish, if I did make a mistake, then I will fix that section area.
8. For me it is quite important, so as they say, the impression is very important. So I will often wear a tie and shirts to a competition.
So for the impression that you make. And also how does it make you feel when you dress properly. *Does it make you feel better or not really?* It makes me feel a bit more confident.
9. I don't really think that it does play a role, but I obviously won't go eating a whole lot of fast foods and the I don't feel well. So I don't eat specific things, or have a specific diet before competition, but I also just don't like eat whatever I want. I'll still keep it healthy.
10. *Anything else that you think you can add that will help future participants in a competition? Maybe how they must practise or something?*
What I would say is, maybe you should, if when you get your pieces read through it and practise, try to practise every day. I know for me it is difficult to practise for one and a half hours, one hour every day, because I often have a lot of sports and other cultural activities. But just try to at least go through your pieces at least once a day and maybe play left hand and then right hand and then try it together. And also just have fun.

Addendum 17: Transkripsies van onderhoude (ouers)

Ouer 1

1. I think that from our personal experience, what was very evident to us, were the fact that your child or your children are exposed to other people. People around them who are of a similar age and just to get those exposure to what they play and what they're up to, their levels, so they have some sense of comparison. Of cause that can also be a negative thing, but we are now talking about advantages. For me its to be able to see yourself in relation to others who are of a similar age. For me that was a very positive thing. Also in terms of building confidence, getting performing experience and that what I always thought what was quite exiting was to so they could hear what other children are playing and they get excited by others repertoire, the hear pieces that excite them and they think, oh I would like to do that one. Just that general exposure can be so positive.

Has your child actually heard pieces that she wanted to play after the competition?

Absolutely, she came in the early days when she was in grade five and she came and say oh I love that, she actually played it the next year, she loved it so much.

So that also motivated her. Absolutely, and then of cause the other thing is, when you working with boys. They like to make gender, bios statements, but boys often need that kind of goal, so for me the advantage is that is makes them come to the party. It makes them work that little bit harder.

Would you say that boys need that more than girls? I find they do need that little push. I've worked with boys all my teaching career and I've taken on occasional part time students, being girls, but I found that boys do need, you need to be very specific with your goal setting. You need to motivate them.

We will get back to your role as teacher now, now.

2. My gut feeling as a parent is that there are a lot of things. I think the personalities, the individual, the personality of the parent, all these things are very important, because there can be huge anxiety attached to this. If parents are supportive and they don't get pulled into all the anxiety and the drama that surrounds a competition. Then I think the child goes through quite even killed with it. Where they have a wobble or any anxiety, it can be a swayed. But where the child is anxious, the parents carry anxiety, there can be a huge problematic time with that. Also the parent who wants a match fully child, they can sometimes be in meshed and you don't know is it about the parent, is it about the child. I think you really need to be an examined person to be going down this road. Because it can really set up quite a lot in terms of psychological kind of issues.
So you would definitely say the personalities also determine whether it a positive or a negative experience? Absolutely. And quite often the anxiety that comes into it. Sometimes it's disguised, sometimes you get parents who can carry themselves and pretend that everything is just so fine and everything, but beneath, there is a whole other movie going on. They going into the car park, they have their fight. You know it's, there is so much and as the child gets older in it. You know I've worked with children as a parent, you start questioning, should we be doing this or why are we doing it. So its quite important as a parent trying to keep wearing that hat to know why are we doing these things. You keep need to go back to the first question to look at the advantages and trying keep it healthy.

3. I think one has to be hugely supportive. Hugely understanding of the anticipation, the build-up, and the fact that your child will have days where he or she feels it's not working well. You have to go with them through the lows they experience behinds. Good practicing sessions versus the practice sessions where they feel like things are not working. It's quite, it infiltrate the family. It's amazing how one personality in the family and what they are doing can actually have that ripple effect into the whole family fabric. And that for me is quite eye-opening.

And you feel that the parent can't be, can't keep their distance, they have to be involve, they have to support, the have to help in a way, or not?

I certainly find that one, my kind, I try to keep my distance in that, you have to trust, as a parent, we operated from with trusting that the child new what she had to do, that they go and do their work, and that the teacher is in charge. So you play a role as the home keeper, keeping them in that space as healthily as they can. So nurturing where things are going wrong, pat on the back, it's not so bad. You need a good night sleep, maybe you are tired, maybe you should have snack now, whatever.

A supportive role? Ja

And with practice sessions, do you see yourself in a parents role to actually have, take responsibility to see that the child practised, or don't you think it's necessary? I think it's hugely important as certainly in terms of children, in terms of the age they at. At a very young age, one has to be more prescriptive. I think you need to go and do twenty minutes now, of I think this is where you need to go and do half an hour on this, but as the children get older, they develop independent practicing habits, you are really just in, saying Jgee, I haven't heard the Debussy for two days. Are things on track? You know you just touching base. More like a reminder without actually being dictatorial.

4. I think children need huge help with a good night's rest, anxious children don't go to sleep that easily and when there is something like a competition, they compounds it. So you need to try make sure that whatever it is that they like at night, a cup of camomile tea or. It's nice to hold them in it to feel you are trying to do something, making sure that they eat full, a good breakfast, essential breakfast, good snacks. Of cause when they go to school, it is hard to control. Keep an eye on that, but you do your best around it. But don't think we went over the top, I think that we just try to assure that they were eating well and getting nice sleep. Some more general good eating habits and sleeping. And exercise as well. Fresh air and sunshine. Going for a walk, or playing with the dog or, ja, that's it.

5. Well I think as a parent, maybe I'm going to go over what I've said before. I think we need to know why we get pulled into this, because someone believes in your child, a teacher says that they're talented and they should do this and I said I wonder how many of us sit down and think why we are doing this. Sometimes I think parents can become more about us than our kids. So we got to be careful at how we approach this. As a parent, I find one really needs to hold in your head and your heart maybe. Why are you going through with them? Are you walking alongside them or do you want them to win at all costs. Where is your stands, what is your healthiest feeling about this whole thing? Is it back to just the advantages of performing and getting experience and that or are you in this to say I'm going to go all out. I'm going to do everything I can to get there. So I'm going to practice ten hours a day and my academics must slip or my ballet lesions go, what am I going to do. Am I going to be home school? So what are we as parents, I'm saying, I could say my feelings are, we just took a general approach. Our child went into this with the most fantastic teacher, her relationship with the teacher were special, and we trust in the process. It was not going to take over her live or our lives. She was going to learn to manage that in addition to everything else that she loved.

So did she find it easy to manage, all the different activities? I think it was difficult at time, because suddenly it was crunch time and the nerves and anticipation of this big competition that was coming around and she might have missed one of her ballet classes at the time, but I think our idea was to keep everything afloat. I think we tend to say look if you prioritize, what can go this week, what do we need to do to make this more comfortable. So that there is a bit, more time.

So you had to compromise sometimes with certain activities? Ja, but we are not the sort of people that felt that, I think everyone, I mean as a parent, you want your child in and do the best they can, but for our family, certainly we never felt it had to be end of the world.

6. I think it would just be a case of now this week that this competitions in coming, lets look at the week, how are we going to manage this. And then you would say, okay, maybe you should be picked up school, let's say, okay in the week of the competition, you can't be at school if you actually meant to be at the Hugo Lamprechts. That's just impossible. So you pace yourself, you say okay, maybe on the Thursday, you don't go to school, or you going to school late and I think just chatting to the child, finding out what is best for them. What do they feel will be manageable. I think that's how we operated around it.

And your family life, did it get affected or not?

It does, because everything becomes a, for a while everything does seem to be about that. Because you happen to manage a person who is in a more stressed state of mind than being normally be in. they have the jitters, do actually they're not feeling as good as per normal. When I look back, we were all influenced. It impacted all of us. Because lifting and getting people at places, so the competition does, it doesn't own you for that time, but it does come to bear on the entire family absolutely.

7. *Do you prepare her before hand, or do you solve any problem afterwards, or what do you think?*

I think one has to learn to hold the child in the situation that they're into. In trying holding them in that so that when they go in and it goes well, they come out and they are exited, you share

that excitement. When they go in and something goes wrong, you had to almost unpack with them, what went wrong, was it a mountain or a molehill. What did go so badly wrong or did you just had a slip, and slips are fine. You know this perfection, this world of perfection. Not every person can walk onto the stage and say every single note was perfectly all the time. I think we are teaching our children the wrong lessons if we want them to go and do that. My believe as a parent, in any discipline. It not just what they do in their music or their ballet, or. I think we need to teach our children that mistakes are, they are made for a reason and when they happen, we have to learn how to manage them. How to deal with them, because it happens in all aspects of life, it happens in our extra murals, it happens in sport, it happens on television, in life sports. They need to learn in that.

Do you basically talk about it before the competition, or do you handle it after something happened?

Thinketh, certainly as a parent, we speak about this sorts of things in general and when things happen, even in our family lives, if mamma bear or papa bear forget something, we've got to deal with things and at the end, in a something like a competition, where suddenly the spotlights on that, these things become more magnified. And then it is important to be able to unpack it then and afterwards and say you know you were really upset about that and you were so upset that you cried, so what was it that upset you so much. They are able to, as they get older, they can articulate why, they can say to you, I was so angry because I've done so well, so often and at that moment, I didn't and I felt embrace, I felt angry with myself, I was frustrated. I think it is important to have that post mortem with them because it is important for them to understand how they felt. Because then you can solve it, you know with this performing anxiety or. I remembered once, in one of these stories being told, as a parent. I thought my mind was wondering, and I thought how fantastic, cause now my child has learned something. If you are able to say I realised that my mind was wondering and I couldn't pulled myself back in, and so suddenly a child is able to learn things started going wrong because I was losing focus. So it easy for us adults to be wise, but it is important for children to learn to as they go in life, why does mistakes happen. So either you are getting tense, or whatever. Technically there were problems, my mind was wondering. I was feeling sick when I went in; I was so nauseas, whatever the reason. I just believe it is important that they know before. Maybe it will come back to that again, my initial thing, why is your child doing this. Is he/she doing it because they are going to win, because they can, are they going in for the experience, are they going in because they love their music and they wanna share it. Just be part of it, because, and they've got to know a few people along the way in the years and I think we all come to it for different reasons.

Quer 2

1. The child learns to play at a formal event at a formal concert and she experiences listening to other performers as well as performing herself.
2. The disadvantages is when you don't progress to the next round or you discover that your pieces are not on the same level not as flashy and virtuoso as the other enters.
And that can influence how you feel about yourself? Yes, that's right. Although you feel that you might perform well, you have reached a certain level, but the choice of pieces might not be on the same level as the other entrances.
3. They must encourage the learner and to listen to the pieces and perhaps get some idea of what to expect as a listener. If you yourself play an instrument, you are able to advice.
And if you say encourage to perform well or encourage to practice?
Encourage to practise more and encourage to try and not only play the notes, but to interpret the piece as well, as best that you can.
4. No I don't have any specific ideas about diet.
And also no other specific rituals that you think you must.
No, in the case of the student, she learns the pieces very quickly and very easily and she memorizes well, so I don't think she needs any specific diet or exercise program.
5. Yes, we encourage her to strike a balance. Not too much time on the extramural, but also to see that her school academic program also receives enough attention and time.
And to you plan that throughout the year, is there certain peak times you find.
Throughout the year, yes.
And if you see she struggles, how do you get, or do you get involve?

Yes, I normally tell her, if there are problems, she should tell us about it and we try to solve the problems.

6. I'm very calm about it, but the wife, she is normally very excited and she tends to stress, but I take it in my stride.

So it does affect your family life? There is definitely an effect. In some way yes, but I try just to tell them, take things in the stride. There is nothing to stress about.

7. Luckily she is not someone who stresses easily, she is a very calm person and she normally looks forward to the event.

That's good, so you don't actually need to have certain conversations, or anything with her?
No.

Ouer 3

1. I think that music competitions are a good way to measure year on year progress, and also to see the progress of others. It also is a good way to improve self-esteem by giving participants an opportunity to perform on stage. Even if they do not go into the musical field in the future, it helps them to learn to deal with stressful situations and to face different scenarios. It is also a place where participants meet each other and like-minded ones can become long-lasting friends.
2. In my opinion, music competitions can become very stressful environments and many participants may become too competitive and those who did not perform well may actually become less confident, and grow less interested in music.
3. I see myself playing the role of someone who encourages and supports my daughter in her playing, but as stereotypical Asian parents, we may also serve to push our children a bit harder during the time. This may yield good results in the competition, but will also increase the amount of stress placed on our daughter. However, we do maintain positivity, and never punish her for poor performances, but rather encourage and mention good points, but also give constructive criticism.
4. We do not really practice any such rituals. We try to let our daughter eat as healthy as possible at all times, but more so during the period prior to competitions. We do, however, try to reduce sugar intake directly before competitions, since she has a history of playing too fast while on a sugar high.
5. Our daughter usually manages her own schedules. We just assist in taking her to her lessons. We do emphasise the importance of academics and we still place that as top priority, so if any clashes do take place, academic activities usually take precedence. In terms of other extramural activities, she'd usually miss a few commitments, such as choir practices and sport matches, here and there during the periods just before competitions.
6. Competitions are a busy time for the whole family, there is clothing involved, and there are more lessons per week, and rehearsals and admin work. As a working mom, it is difficult to juggle all of this at the same time. My husband and my eldest son take turns to take her to lessons, and do other admin work. During the competitions, we do all show support and try our best to come watch. It brings our family closer.
7. We encourage her to do her best, and to have fun. After all, she has made many friends through these competitions, all throughout South Africa, and it is almost an annual reunion. We encourage her to play the best she can, and to not be too worried about the results. If she does poorly, we try to cheer her up and to take her mind off of the matter.

Ouer 4

1. Ten eerstens het ek dit tipe kind wat gemotiveerd word as daar iets is waarvoor sy werk. So om vir haar te kry om te oefen of om iets te werk en alles hang nie net in die lug en daar is nie 'n sperdatum nie, daar is nie iets spesifieks nie, dan is oefen 'n gesukkel. As sy vir iets spesifieks werk, soos byvoorbeeld vir 'n kompetisie, dan is daar baie meer dedication en aandag en spesifieke fokus op die klavier en om sekere goeters te werk en werk sy baie harder en is sy baie meer gemotiveerd en gedetermineerd. So dis vir my een goeie ding. Ek dink 'n ander ding is, dis goed om jouself te vergelyk met ander kinders, want mens kry partykeer die gevoel, jy weet nie waar jy regtig staan met jou musiek of met jou talente of op watter vlak jy is nie. En as jy aan 'n kompetisie deelneem, dan kry jy kans om te sien hoe vergelyk jy teen kinders van dieselfde ouderdom en ook kinders ouers en jonger as jy. So daar is dit vir my goed dat sy dit sien en ek dink dit is partykeer ook goed dat as jy goed doen in die kompetisie, dan laat dit vir jou goed voel, en glo jy in jouself en laat dit jou harder werk. Ek het gelukkig ook 'n kind wat as sy sleg doen in die kompetisie, dit vir haar laat

besef, okay, so ek moes eintlik beter gedoen het en kon harder geoefen het en dan vir die volgende kompetisie nog harder werk om seker te maak sy bereik wat sy wou. So ek dink dis seker die drie goed wat seker vir my die meeste uitstaan, spesifiek met my kind.

2. Ek dink dit hang baie van jou kind af. As jy 'n kind het wat op sy senuwees is as hy voor mense moet speel, kan dit dalk sleg wees vir hulle en as jy dalk 'n kind het wat verloor nie goed vat nie, kan dit dalk sleg wees en ekstra druk op hulle sit en dalk dat hulle belangstelling verloor in die instrument. Maar ek dink daar moet elke ouer self besluit watse tipe kind het hy of dit iets is wat sy kind wil doen en goed is vir sy kind, of nie. Maar ek dink ekstra druk en miskien senuweeagtigheid en nie hou van dit nie, en belangstelling verloor, kan moontlike risikos wees. Maar ek ondervind dit definitief nie met my kind nie. So dis moeilik vir my om iets negatiefs te sê oor kompetisies.

So vir jou spesifieke kind voel jy is daar nie regtig nadele nie? Nee, glad nie.

3. Ek dink daar hang dit ook verskriklik baie af van die kind. Ek het definitief agtergekom met my kind dat sy ongelooflik baie struktuur nodig het, maak nie saak hoe oud sy is nie en die vermoë om self te besluit hoe en wanneer om te oefen, is nie daar nie. So as ek vir haar goed afbreek in klein dele, om te sê maar vandag oefen ons stuk no 1 en ons sorg dat ons hom perfek kry, of sit nommer 1 se eerste 3 bladsy, dan sal sy gaan sit en gaan oefen tot dit perfek is, want dit is haar taak vir die dag. En dan môre gaan ons die volgende 3 bladsye doen en die dag daarna sit ons die stuk saam, of wat ookal. As ek vir haar op haar eie los, gaan sy, is sy heeltemal overwhelmed. Sy kan gladnie fokus op, sy weet nie waar om te begin of waar om te los nie. As ek vir haar guidance gee, dan werk sy volgens dit. Toe sy baie jonger was, het ek fisies by haar gesit en gekyk dat sy dit oefen en dat sy die regte note speel. Soos wat sy ouer geraak het in die laerskool, het ek byvoorbeeld vir haar wat sy moet doen, dan sal sy gaan oefen en dan as sy klaar is, sal sy my roe pen sê ek moet nou kom luister, sy's klaar. Jy weet, hoe klink dit.

So toe sy jonger was, was jy meer betrokke met die oefening en soos jy ouer raak, neem sy self verantwoordelikheid, maar jy help haar steeds met die strukturering van die oefeninge. Ja, so jonger het ek fisies bygesit, ouer oefen sy en ek gaan luister net, maar definitief ongelooflik baie help nodig rondom wat om wanneer te oefen. Kan dit gladnie op haar eie doen nie. Maar dis 'n kind spesifiek.

So die ouer speel 'n groot rol en met motivering om te oefen, daai tipe aspek? Met my kind vind ek nie dat dit 'n invloed speel nie, baie, struktuur is vir haar baie belangrik om te weet, okay sy kan nou TV kyk tot 4uur, 4uur moet sy gaan oefen en dit is wat sy gaan oefen. Dit is amper haar motivering. Om nou vir haar te sê ek maar, ek is so bly jy't geoefen, doen niks aan haar nie. Of mamma gaan so bly wees as jy vandag oefen, doen niks aan haar nie. Sy wil weet, sy kan TV kyk tot 4uur, 4uur moet sy oefen, bladsye een, twee en drie en dan is sy happy.

4. Eetprogram in ons huis is non-existing. Sy eet alles wat sy kan sien. So ja, eetprogram is non-existing. Rituele, een ding wat, veral toe sy baie klein was, grad 2 met haar eerste eisteddfod, het ek byvoorbeeld vir haar laat verstaan dan jy stap en jy sit voor die klavier en jy kan op in die dak tot hulle sê jy's okay en dan begin jy eers speel. Verskriklik ingeprent dat jy kry net een kans, so jy dink, sit jou hande op die klavier, dink jou spoed voor jy begin en ons doen dit nou nog, voor eisteddfod, voor kompetisies, voor enigiets, voor ons die huis verlaat, moet sy een keer stap voor die klavier staan, buig, gaan sit, dink wat sy moet speel, haar stuk speel, sy kry een kans, opstaan en dan ry ons.

So daaruit kan ek aflei u het self musiekagtergrond, u weet self hoe dit werk by eisteddfods en kompetisies? Jip.

5. Een totale nagmerrie. Dit hang af hoe baie, hoe besig hulle is, hoe vinnig hulle leer, hoe vinnig hulle, sien hoe vinnig hulle leer en hoe baie hulle doen. Ons het op 'n punt gekom waar sy in die laerskool baie ver gevorder is in haar musiek, vir haar ouderdom en begin sang neem, en toe skielik goed raak in sing ook en toerie en toe het goed verskriklik begin bots met eisteddfods en Unisas en het sport gelos, in die eerste span netball gespeel, grad een, twee, drie en vier. Dit toe gelos want dit kon net nie meer inpas nie. Mens vind ook baie van die goed soos sang en later selfs teorie en klavier het mos baie ekstra lesse buite skooltyd ook nodig, wat baie van die tyd opvat en dan musiek is definitief een van die vakke waar jy nog moet oefen ook, dis nie net die uur sport, jy kom huis toe, jy stort en jy kyk TV nie. Jy't jou uur les, jy kom huis toe, stort en moet nog êrens oefen. En ons het definitief op 'n stadium gekom waar ons verskriklik moes fyn kyk, daar was nie oefentyd nie. So daar was genoeg tyd om haar lesse en alles ingepas te kry, daars geen oefentyd nie en moes toe op die ou einde maar besluit Saterdag en Sondag gaan sy twee keer per dag in die oggend en in die aande en in die middag

moet oefen in die naweke dat dit vier oefensessies is en begin voorskool, kyk of ons 15 of 20 minute klavier kan inkry. Want daar is nie in die middag tyd nie. As jy elke dag seweur by die huis kom, en jy maak of jy skoolwerk doen, dan is daar rerig nie tyd nie en sy moes goeters los in die laerskool soos wat sy ouer word, moes sy goeters los. Want die goed raak moeiliker, maar dan gaan sit sy ook nou ander goed by, maar alles is musiek related.

So u as ouer, moet in elkgeval ogie hou en kyk wanneer dit te veel raak end an help? Ja, dis ek wat die goed gestop het, dis sy wat die goed bysit.

6. Geen effek nie. Sy oefen meer, maar ek meen dit het nie 'n invloed nie

So dit het geen invloed op u gesinslewe nie? My man doen nie kompetisies nie, so hy gaan nooit saam nie. Dis ek wat haar van vir kompetisies en so aan, maar hy is ondersteunend en sê geluk, en obviously bel om te hoor hoe het dit gegaan en so, maar hy gaan net nie self saam nie. Maar geen invloed nie, nee.

So dis nie dat as hulle sekere tye ge-eet het of sekere strukture in die huis gehad het, dat dit nou verander of skuif of so iets nie?

Nee, glad nie.

7. Sukses doen sy vir haarself, met teleurstelling het ek een of twee keer probeer waarsku voor die tyd, wat as jy nie wen nie en dis toe mooi vertel ek moet ophou negatief wees, ons kan worry as sy nie wen nie, oor hoe sy dit hanteer. Mens dink nie so voor die tyd nie. So van daai dag af, los ek maar dit.

So laat die lewe maar sy gang loop. Sy doen doen dit maar self.

Ouer 5

1. I think actually as parents, we never thought about music competitions, we never thought she's going to take part in music competitions. I think most of the encouragement to do things is through a teacher, because she is quite a confidence performer in general and we never felt that we wanted to push her into doing anything, because we know that competitions, just the word competition can be quite intimidating. So I wouldn't say it was never something that we though was just gonna be very beneficial for her to do.

And looking back to think thereof, were there any advantages?

Yes, I think, I must say quit honestly, I think it really never had a very negative experience. In fact she, I would say, she stands out often as different from her peers in many ways, cause she's got this creativity, she's a little different. Suddenly with the competitions, I think she found many likeminded kind of personalities. And for definitely for sure with Hugo Lambrechts for instance. She enjoyed it. She didn't, yes are the butterflies and there are the little jitters, but it is never in a negative way. She enjoy being part of the competition and I think it was healthy competition, because we also didn't experience you know the "oh she won, or he won, or this one" the way, there was almost like a camaraderie between the participants, in fact one of the friends, she has now, they don't see each other that often, but they speak almost every day. She met through the competition. And so there are also names with all the competitions often have the same people that's taking part in the competitions and again, there has never been oh, okay, well, its them again. You know there it's not turn negative, it would be like, good luck, or everyone is going to do the same.

Except of that positive experience and the making friends, do you think there is any other advantages?

I think for her more on a personal level, us to see this is something that she enjoy, because we really, whenever she's been through a number of personal issues, so we made sure that we didn't pressure her in doing anything, and we definitely seen we make sure that her teacher as well, that we are on board almost with, do you wanna do this. Her teacher will say, listen there is this and then, do you wanna do this, do you feel, let me know at any time if you change your mind or petrifying or, so she's never been pushed into it and she's never really hard to my mind, as to my knowledge, between myself and her dad, had a really negative, really bad negative year.

2. I think the disadvantage is, I think the advantage definitely have outweighed the disadvantage. I think the disadvantage is just the fact that it's probably a competition and as with anything, you know there will be disappointments, the stress levels, the build up to it, and maybe if there are other things happening, weather its personally or school, or you know, those things must still go on, so I think at time I have a bit of extra stress with other things when you know there is a competition coming up. So I will say that will probably be the disadvantage, but definitely, I also think in a way, it prepares you for the world out there, that you're not always be the number one, you're not always, you know you may be good,

but there are thousands of others, who are also as good and maybe also, it nice that she can appreciate it that other people also have certain abilities and certain talent. So I would say.

3. I think as I've mentioned before, firstly no pressure, but off cause there has to be an amount of preparation and practice and things are difficult when there's school work or tests or whatever that you must juggle in-between and she needs to practice. So you just maybe try to get her to make sure that she does get to have her practice in. You know it is for her own benefit after all.

So you just help her to manage her time?

Ja, we just, I mean she's fairly good, but I think there are times when especially at this level, I mean she's going to matric, but when you're at high school especially, the work load becomes more and more and more and things come up unexpectedly, like the test that's tomorrow, but you thought you are going to practice for at least half an hour tonight. Then where are you going to fit that in, so I think it just, maybe just assist her with her time management.

Do you think that was easier when she was in primary school?

I think it was, I think it was many less stressful then, than with high school. I think so, because high school immediately, these is more. She has theatre productions, other shows, school involvement, it's just juggling time.

Okay, when you answer the question, just this is specifically only toward primary school, so I know that high school is a whole different ball game. So to think back to when she was still in primary school. I think it wasn't actually so difficult. With your first lesson, you were in grade 6?

So when she was in primary school, did she practice by herself or did you had to remind her?
In primary school, she was more disciplined about practising than now. But I wouldn't say that it was necessarily because like now, because she just didn't want to practise, it's just that there is more stuff.

But you see your role basically as supporting? Supporting ja, and just making sure that you know, the competitions, we don't become consumed by it. That is very important. That she must, we will tell her, for every performance, we will always tell her, she must enjoy it. It doesn't matter the outcome, it is important that she enjoys being part of it.

4. Not really. Its almost like you don't want to completely divert from the normality, because I think, then you think more in terms of, oh my word, this is a competition. So to try and keep things as normal and sort off relaxed, as possible. I think that is important. So then, other than pray, you know, just for her just to remain calm and not get herself, because she is actually by nature, she is someone who gets, she expects, she has that very high expectations of herself, and that is the thing, so that sometimes you feel, you could feel you're not good enough, but I think this actually helped her with being part of the competitions and to know others like you and also to see that a lot of children are going to be the same type of emotions and ja.

5. I think there are times when maybe you just have to maybe juggle around some things, because obviously the school, back whatever's happening at school, take priority, but often the school take pride in the fact that if you let them know that the child is part of the competition. They will also recognise, both in junior and high school, but specific now. They do recognise and they do encourage as well the music department well. So I've think, I mean so far ...

So the school also accommodated. Yes I think if you, to us, I mean for me in general, I think communication is always important. So I think that if you tell a teacher this is happening, or even now at high school, whatever is going on in our life's that would affect her, would then as well, then we, I will mention it to her class teacher or the music teacher and they know where she's at also and how to, and what's going and why she make the acting a certain way, but, ja.

6. At the time, when she was in junior school, I was a stayed home mom. So we, I just did my, it was just easier to fit her and slot in, and be where I need to be. I think her dad, he had to travel quite a bit, so he would always be like thinking he's losing out, but he would try his best to. So he would reschedule certain events around being there for competitions, but in general I don't think we, it didn't caused our whole family dynamic to change. We try to just, I think if I'm being working then, it would have been more difficult, but right now, I must say I'm working in a fairly family friendly kind of environment. So, they now this don't happen every now and then. But at that time, no, you know there is also the Eisteddfods and those things as well, that she still do to this point, but at that time, no I think being a stay at home mom, made it easier for me to be able to be there where needed.

I think emotionally again, it counts down, because of her personality. Like she's got this character of being really take things, but we always make sure that she understands, we'll ask her, do you think we are putting too much pressure on you, is it a problem? You know, do you feel, right then not so much as now, because things came naturally, things came more naturally, she would just get up and practice. She's very on certain teams and so on.

So before the competition, do you actually have the discussions with her? Yes, her dad and I will always tell her that we are proud of her regardless of the outcome, we are proud of her, you know she'd made that choice of being part of the competition, so we will never like, oh you know, we are so terribly disappointed in you, you didn't make it to the semi's or the finals or whatever.

And even through that preparation, was she ever disappointed of the competition? I think there were times, there were once or twice that, that's the thing, may be once or twice. we may have told or others may have, you know there are other people sometimes, they come to you, they make remarks – oh we thought she would... we really thought she deserve to go through and especially when she is there as well, it does make it a little, there is disappointment involved, but...

How do you handle that thing? I think it's just like, let's not take it too seriously. If you choose, there will be a next time and you know, but it's always about you choose it, do it the next time or not. And not just, I think if anything, for love and you are not always gonna be the tops. If it is, it's bonus, it's nice, but it might be that you not always win that race or you know, then it's okay.

Thank you – that's all my questions, is there anything else you wish to add? As she speaks, maybe, but not really.

Ouer 6

1. Kyk ek dink die kompetisie deelname het baie voordele, veral as die kind 'n bietjie meer gifted is. Want dit gee hom 'n kans om voor te berei, spesifiek vir die kompetisies. En ek dink die kompetisiedeelname verskerp hulle ware sin vir die musiek. En om dit reg te interpreteer. As hy net gaan speel, somer net vir speel, dan leer hulle nie die fyner goed nie. En dit help baie met die tegniek, want sy onderwyser let baie op die tegniek by kompetisies. Al die klein goedjies.

So jy voel dit word meer ingeskerp? Dit word meer ingeskerp en daar is ook die wil om goed te doen. So hy moet gereeld, en die kompetisies dwing hulle eintlik om te oefen. Dit dwing vir hom ook om te om te oefen. Dit was eintlik die probleem byvoorbeeld, hierdie jaar het hy nie kompetisies gedoen nie, hy het net oorgestaan en so, so hy het nie redelik baie gekonsentreer op oefening nie. Volgende jaar moet hy baie kompetisies doen, so hy gaan nou weer meer baie spesifieke oefeninge doen. So ek dink dit is die voordeel vir kompetisies. Ek verkies eintlik dat hy kompetisies doen, dat ek weet hy moet, hy oefen na iets.

2. Die nadele is die tyd miskien. Dit is klomp tyd wat hulle moet spandeer en met die skoolwerk en so aan, is dit 'n bietjie moeilik om te ballanseer. In sy geval, ons wil hom nie graag aan 'n kompetisie laat deelneem as hy nie gereed is vir dit nie. So die kompetisies dwing hulle om te oefen en beteken hy moet meer tyd spandeer op die oefen.

Ons is baie afhanklik van die musiekonderwyser af, omdat ons nie self enige musiekagtergrond het nie.

Regtig? Niks, nie 'n noot nie. Is ons baie afhanklik, so al wat, ek my rol sien, ons werk baie nou saam met die onderwyser. So die onderwyser sal hom presies sê, dit is die repertoire en dis wat gebeur, en al wat my rol, of my vrou se rol is, om net sien dat hy oefen. Maar of hy reg oefen en of hy reg oefen, dit kan ek nie sê nie. Dis die een rol en die ander rol is natuurlik om te sorg dat hy by die plekke uitkom. Die vervoer, en dit vat ook baie tyd. Ons is in die bevoorregte posisie dat ons kan tyd rondskuif. So dit is my rol in die kompetisies, maar verder die musiek aan betref, kan ek ongelukkig nie 'n rol speel nie, want ek het geen idee wat aangaan nie.

3. Ons doen niks anders nie. Kyk ons en hy eet in die geval 'n redelike geballanseerde dieët, in terme van gesonde dieët, so ons doen niks anders, basies daai tye, kompetisietye en so aan nie. My vrou konsentreer baie op postuur en daai tipe goed, maar dit is reg deur die jaar basies. Dis niks spesiaal wat ons doen voor die kompetisies nie.
4. Dit is die moeilike, dis die probleem, dis die groot probleem wat ons die jaar gehad het, want die jaar het hy, hy was al op 'n stadium in die skool, in graad 7, wat nou die laaste jaar van laerskool was, en dit was 'n verskriklike klomp werk. Dan het hy ook sport gedoen. Hy't krieket gedoen, en krieket vat baie tyd. Krieket is twee dae oefening, jy weet, een dag oefen

en een dag match en dis gewoonlik tot 6uur toe. So hy't verskriklik min tyd gehad vir oefen en so aan. So dit was 'n baie moeilike ding om dit te doen. So wat ons doen, in terme van die bestuur van dit, of wat ons probeer doen is, ons het vir hom, nie ons nie, hy het self 'n program opgestel, maar ons het hom net gehelp met die beplanning. My die beplanning het hy dan sy tye uitgewerk. Byvoorbeeld, op sy program, hy kon nie altyd die program spesifiek navolg nie, maar byvoorbeeld as dit hier op gaan na 6uur toe of half 7 tot 7uur. Dat hy nou miskien bietjie tegniekoefeninge doen, gaan skool toe, na skool doen hy huiswerk 'n uur, maar hy't 'n hele program gehad vir elke dag en dan naweke ook. En al wat ons probeer doen, is ons probeer net kyk dat hy die program spesifiek navolg.

En het julle dan partykeer, dan nader aan musiekkompetisies, dan van die goed bietjie skuif, om tyd te maak? Ons moet beslis. Ja

5. Ja kyk, die kompetisies, as u praat van kompetisies, sluit dit Eisteddfods en daai goed in?

Nee, hierdie is dan spesifiek net op kompetisies.

Gelukkig, die kompetisies, die meeste van die kompetisies waaraan hy al deelgeneem het, soos ek sê hy't nie die jaar baie deelgeneem nie, is gewoonlik in die aand. So dit is nie 'n groot aanpassing vir ons nie in terme van skedules en so aan nie. Waar dit wel inkom, is gewoonlik voor die kompetisie, of baie keer voor 'n kompetisie, het hy miskien ekstra klasse. En dan is die probleem om hom by die klasse te kry en so aan. Voor dit, die sentrum is net af in die pad. So 5 minute ry en so aan. Dis die voordeel in daai geval.

So dit het nie regtig 'n groot invloed gehad nie. Nee, dit het nie 'n groot invloed nie, want soos ek sê gewoonlik maar deur die week, in elke geval, met die gewone, sonder die kompetisies, maar dieselfde of en af ry. Maar soos ek sê die kompetisies gewoonlik is in die aand. Die kompetisies wat hy van hier af gedoen het, mos nou.

6. Ja, dit is 'n moeilike storie. Ek dink emosioneel is hy redelik geballanseerd, in terme van dit en die voordeel van hom is dat die meeste van die kompetisies waarin hy deelgeneem het, het hy nog gewen. So hy het nog nie eintlik mislukking geproe nie. Maar wat ons doen is, ons probeer hom maar net verduidelik van die begin af dat jy kan nie altyd wen nie en daar gaan tye wees wat jy tweede gaan kom, of wat ookal. Maar hy is redelik okay met dit, en hy besef di took.

So julle het vooraf so 'n gesprek al gehad? Ons het al vooraf al so bespreek en die groot ding is, ons plaas nie druk op hom nie. En eks bly om altyd vir hom te sê ek's bly dat hy dit doen omdat hy daarvan hou en dit geniet.

7. *Baie dankie, dit was al my vrae. Is daar enigiets wat jy wil byvoeg, wat jy dink enige voornemende kompetisie-kandidate sal help met voorbereiding vir kompetisies? Die moets en moenies.*

Ja ek dink dis belangrik dat wanneer hulle kompetisie deelneem, dan moet hulle reg voorbereid is. En as hul nie voorbereid is nie, dan moet hulle, dan is dit maar beter om nie deel te neem nie. Want, soos ek sê, met die kompetisie kan dit teleurstelling veroorsaak, maar behalwe dit ook, jy moet seker wees dat jy 'n goeie kans staan. Nie net om te wen nie, maar om goed te doen in die kompetisie. Ek dink baie kinders neem deel aan kompetisies, maar hulle is nie reg vir die kompetisie nie. So dit is miskien een ding en die ander ding is natuurlik hardewerk. Maar die groot ding is, wat hy ook altyd. Maar die groot ding is, wat hy ook altyd sê, ek moet dit geniet. Ook 'n ding wat ek nou geleer het in die kort tydjie wat ons nou blootgestel is aan die goed, is dat sover die kompetisies aan betref, is jou repertoire is baie belangrik en wat ons altyd doen, is voor 'n kompetisie, ons bespreek die repertoire met sy onderwyser. Want in baie gevalle is kinders baie goed, maar hulle het miskien net die verkeerde repertoire en dit beïnvloed dan die kompetisie. So ek dink dit is belangrik. Maar ek dink die ouer moet baie baie nou betrokke wees. En nie net geïnteresseerd wees nie, maar saam met die onderwyser sit en en goed bespreek.

Dat mens op dieselfde blad is? Hulle moet involved wees completely ens. Want baie keer, die onderwyser is ultimately die een wat die meeste besluite maak, maar hy sal altyd eers moet ons kom gesels en dan vra hoe ons voel. Selfs in watter kompetisies hy moet deelneem. Dit is 'n mutual agreement tussen ons, die onderwyser en hom oor watter kompetisies en ook watter repertoire hy gaan doen.

Ouer 7

1. Kweek enorme self-dissipline. Hoe meer 'n kind klavier oefen, hoe makliker word skoolwerk. Kinders kry van vroeg af 'n identiteit. Selfvertroue

2. Soms 'n alleenpad om te stap. Moet soms nee sê vir "social events". Mis baie skool. Kos baie geld.
3. Geldelik , motivering, ondersteuning
4. Drink slegs immuniteits-boosters
5. Sy is groot genoeg om dit self te bestuur. Sy en haar juffrou werk skedules uit. Die skool is baie behulpsaam en gee nie om as sy skool mis nie.
6. Min of meer 2-3 weke voor 'n kompetisie stop ons skoolbywoning en buitemuurse aktiwiteite. Geweldig! 'n Mens probeer 'n stil rustige omgewing skep. Gaan eet nie uit nie, want dit steel te veel tyd, ens. Nooi nie mense oor nie.
En het julle dan partykeer, dan nader aan musiekkompetisies, dan van die goed bietjie skuif, om tyd te maak? Ons moet beslis. Ja
7. "Practice makes perfect". Juffrou berei ook voor. Slegs met heel eerste kompetisie op 10 was daar trane na 'n teleurstelling. Op 16 is sy nou sterk en rotsvas.

Ouer 8

1. I say the advantage is to actually help the children to practise efficiency, because they practice effectively everything that's on the score, they have to know what it means. Obviously I don't know how the teachers, like you know, if they make that something different or not. I don't know how other teachers teach, but I know for a fact of my daughter, it helps her to understand music better and to understand the importance of preparing.
It helps with the motivation to practice, or something specific? Yes, because there is a difference, I see there is a difference if the practising towards something and then if she is just practising. No much effort. I think in that sense, competition, they help for, and also the resilience, and if you put more time on something, it builds a little.
2. I think the disadvantage, are mostly things that are not addressed by adult children, like for instance preparing for losing, or for not going to the next round. Because I've seen the kids who cracked, who don't understand what happened to them, why didn't they move on to the next round, when they see other kids like you know,
So it's the disappointment that they can experience? Yes the disappointment and the other one is for ever, they don't want to competition again. Because of that one experience. And that means it breaks their self-esteem. I think as well I would say the other disadvantage is, if the competition itself is not beneficial to a child, because I've seen, like for instance, I've worked with a lot of different teachers and thou the teacher that tell you child to go to a competition and she come there and not explain to you, okay now at the competition, you've seen the thing that are teaching, these are the things you have done, and these are the things that you haven't done, and this is what you've learned out of the. So sometimes I don't see the teachers doing that. They come back from the competition and they move on, as if nothing happened. Like no, let's talk about what happened.
So you feel the talk afterwards, the feedback, is very important? The feedback is very important, from the teacher's point of view to how the performance went, because I don't think the kids should be told we are going there to compete. More than they are going there to see if they can do all the things that the teacher is trying for these kids to learn and also like to learn from that.
And the other problem that I realize, is that the teachers, they teach kids, those pieces, they chose pieces for the competition, sometimes those pieces are not even based on the fact that can these child play these pieces. Now these child needs what ever that they are teaching in that piece. Like no, are they ever learn out of that difficult piece, more than just learning the piece to compete. So you see, often of the time just they choose the piece for the competition and after that moving, very quickly, needed the competition is over, they not fixing the problem, they not saying okay can we just learn how to play the song properly. No, it's not about like you now taking this child to be performing that song and understanding the song, it's just about, it's a competition, let move on. Then for another competition, it's another piece, what do you want to play next, do you want to choose yourself. You know? You don't fine many.
So if I understand you correctly, the completion must not be your end goal, but you must use the competition as a learning curve so you must not prepare only for competition? Not just for competitions. Those kids, they should be able to play those pieces and play them anywhere. It mustn't only be prepared for the competition and nothing can be learn and we move on. Because I am sure, each and every piece, it's got it's technical abilities that the child has to take from it. So that they can take those abilities and try it in another piece. But I don't know, I feel that that is not happening. It's just moving from one piece to the other.

So it depends on the teacher? Yes, it depends on the teacher.

3. Well as well, it depends from one parent to the other, because like other parents, the completely rely on the teachers for everything including like applying for the competition, to, for everything they rely on the teacher. But the parent, like me, that get involve, is like, is in on the process of practising. I get involved in things, like how much time she should spend and follow up if the child is practising correctly and then updating the teacher is like, I see okay, there is a problem, or there are not problems with the piece. Even including whether I should know my child to do the competition or not. Based on the fact that is the child ready or not. Or fit or not. So I think the role is start from the beginning, but it start from, first of all I can make that choice, like should my child do this competition or not. And secondly in preparation, like you know, I have to be involve to make sure that the child is possibly, properly coordinate to what the teacher want and to the things that she's supposed to learn and as well, I think she needs to be prepared at bit emotionally to know that competitions is not the end. If they don't make it, they don't make it, it they make it, they make it. And I always tell my daughter that they are not competing with everyone but themselves. They have to make each round better and different for themselves. Not for the other kids around them. So I feel the duty of the parent is to prepare them emotionally, virtually and spiritually, obviously you have to make sure they look good on stage and they are peaceful about it.
4. Ja, I actually do, we actually experience that if my child eat certain things and like for instance before a completion, we completely neglected junk food. She was eating like food that were rich obviously in that making sure that she get energy, because she was partaking more. She was, especially brain wise, like she had to fit in a lot of things in a short space of time. Because the teacher is in Cape Town. So of the small little details like you know, like we had to do regular, make sure that she passes them, within a very short time. So she had to really eat healthy at some point we even make her health juices, green juices. Just to make sure that she got all the energy. For me food is important.
5. I actually fight a lot with the teachers at school when it comes to these competitions, because most of them are wide, like in the middle of the school, like the one in Cape Town, it's a week just before they close and the one in Atterbury, is in the middle of school. So it doesn't matter how much I try and say okay I need this information for my kids? For me, it's not easy and that much of a problem, because my daughter is very, very academically intelligent, for she doesn't struggle with school work, but the teachers have a problem with her committing more to music than she committing to school. That's what they think, because when we're actually looking at her rapport with my husband now, she missed 31 days of school this year. And we both understand, this is music education, it's part of her education missing the days because of music, it's not a problem as the teachers think it is, because according to the teachers, they feel if she was not making it, then one day she'll be more problem handling this thing, but we don't necessarily want that. We are happy with A grade that she's getting, that's still an A, but she said it's very, very difficult to balance based on the attitude of the school as well. That school, you now has not sympathy.

So they are not sympathetic of lenient towards the activities? No.

Wow, that is bad. No, and the worst part of it, it that they treat her as outsider, because she is not taught by the school and it's like she cannot be taught by the school because the students or teachers some of, like you know, she introduces some of the things in the class in the music and the teacher only know how to teach the class room, not to teach individual and encourage you. So we cannot have let her take music at school, whether it's theory or practical, she's not at the same level as what the teacher is, that is teaching.

Is it a public school or private school? It's a private school.

So she also doesn't get recognition for her..? No, nothing what so ever. Actually someone is preparing her for competition. She perform a distant school, community, you now, we go to public school in the townships. The other schools are not interested. It's actually disappointing and I was telling her school and I thought her was gonna e the first one to they should be proud. Exactly, but they were not interested.

So they actually don't have any idea of what honour it is? Ja. That is very sad.

Okay, except for missing school, does she have any other extra mural activities that you have to schedule, and see that she gets to everything and with her practicing schedule, or is music the only thing that she does, the piano?

She actually started, she doesn't do sport or other things. So she can manage her practice routine quit easily. She actually started her own initiative, friends against bullying. So she encourages reading as well as chat. So she works a lot over the weekends with different

groups, like you know, they do a lot of stuff and next year she's actually, in partnership with the groups, a bookshop, where they do things every month and then they encourage reading as well as spelling and just kids talking. It's amazing how you could hear she talking about the hair, but you know, she does all that, so she spend a lot of time working around that.

But she manage it around her practice schedule, basically? Ja, we actually, she has a full schedule, where it includes everything that she does. Because on top of that, she also attend leadership with the other girls.

Do you help her to manage her program, or does she do that on her own? She started to do it on her own last week, this year, sorry. But all the other time, it was myself or her dad that helped her. But from this year she did her herself, we were just monitoring it and say okay, this time you wouldn't be able to do this, why don't you put more time on this and that. So she started doing it herself from this year. She's a very hands-on child in terms of those things. And I don't know if I should give that credit to music, because she started music when she was two.

Really? WOW. Sjoë, I did'nt know that was possible. And she started with violin. Fantastic, does she still playing violin or not. No, she changed violin, she took violin, you know she was really fighting with her sister, because she go and take violin, at that point she really needed that. And then we ask the teacher what shall we do. Fortunately, now her teacher started with sevucy, she was actually teaching sevucy. So then we got her the violin the smallest violin that you could get, and that child played it. She played it. She did her first concert when she was three and she played seven songs in memory.

Wow, that is amazing. That may also be why she is so intelligent today. Ja

Stimulated the brain from a early age. Ja, she really started early and even with like learning by ear, because she use to listen to a lot of music to play and by the time she was almost one and a half, she could sing those songs before she could speak. She could hum and sing those songs before she could speak. I think that's way it's easy for her to play then.

6. *You mentioned that you had to fly to Cape Town for lessons, so obviously that takes up a lot of you time. How often do you fly to Cape Town?* Well, we use to fly often when both of them had teachings in Cape Town, but now, from two years ago, take her back from Cape Town, cause her teacher were here. So now the teacher was the one who was coming for teaching now. Because she only got two other students here. Then the troubling enduring when we go to competitions, even thou next year we will travel more, because we saw we missed a lot of small technical things, because like you know, you wait for the teacher and the teacher will take some times two months of whatever time. So he will be more here closer to a competition, or something like that.

So the other times she practice on her own completely. Or does she has a tutor there? No, she does have a tutor here, but they not focussing on the pieces that he does, they only focussing on like music and theory, or what else. These teacher has different teachings than Mario. Mario just focussing, we don't blame him with what she does. What she does, this one that's here, is just make sure that she does her scales. And she does her, like her finger exercises, but not, she doesn't touch the pieces.

And any other ways that the music competitions influences your family life? Well in terms of, financially, it's very expensive, but we are use to it, I mean we've been doing it for more than ten years now. And its being travelling to Cape Town from when she were nine years old. She's turning 18 next year. So it kind of a plan for her, it's not a big issue, it part of her education, part of her learning. I actually enjoy it. My husband, it doesn't matter where he is in the world, when it's time for the kid to perform, he's with us. So it really, it brings us more together and you can see the child, like for instance, when she was in the primary, it was nice for all to travel all together. But now that she is in the high school, sometimes there is no need for her to come to Cape Town, because also she has to be at school. And you could see that for her, she is still use to have her sister around. You can see, so we always have to fill that gap. Like you know, I actually have to speak to her all the way. And even the sister always want her sister around. When even she is going to do a concert, she want to have her sister there, the first one to play, to open her concert. We are so together in this. It's a family thing.

7. *We actually does talking about it a lot. I think what we now learned to do as well is to use that time to connect emotionally. We pray and she pray a lot. Like you know, she understand sometime when things are not going our way, it's because it's not the right time for her to achieve it, or whatever so, we use that time to bond spiritually a lot. And actually amazing, now she know, even if I'm not there, before she could even touch the piano, she just pray, before she like you know? So its one of those things that have made, like you know, music*

whether a child wins or not, she know that the other things that she have. It not just about the win, its about those connections that what we see and do as a family. So my husband, is not doing those things with us, because when we go to Cape Town, we go for a longer time, because we have to spend time with the tutor. So my husband is not there. So when he come join us, just before the playing, so he has to blend in. So like okay we are praying this time. So he come in and blend in, so I would say we use a lot of pray time. We also talk a lot about like, and I tell her, and sometimes we don't agree with that, with my husband, but I am very, especially when I watch other kids, I tell my kids, I'm like, you know what, it's not gonna happen, you not gonna make it to the next round and because normally it happens like that and the kid you can see that she just believe, because even the child knows whether she plays better or not. She could feel and she knows where she really have her day or not. So I will tell her, if you don't go through, and I know if she's gonna go through or not, I will tell her that she's not gonna go through to the competition or to this particular round. And I know why, and I'll explain to her. So I think in that openness, it help the child, its only when my husband doesn't agree with me, then it's a problem. He said, but you don't believe in your own child, no, it's not about that, but it's about what I see and what I know. But I've seen this kid, I know most of them, so I know their strength. So I will know if she didn't play according to her standard, for then I will tell her, okay you didn't play well, but you still stand a good chance.

Do you have any music background, of have you learned through your daughters music basically. I had to learn the hard way, I grew up with a piano at home, so my dad used to play a lot of piano. So piano was easy. My first daughter played violin, which was something completely different, so I had to learn everything through looking in books, I've learned the methods and all that. I actually, the teacher want to move our daughter away from here, so I was very angry. I said no, my child, she was nine years old and I took her away from the teacher. I thought she cannot be learning like that, she has to learn how to read the chords herself, she has to know. Then we're told, like you know, so she was not learning and she had to wait for the teacher before she could learn a piece. And she was already far, she finished book 2 without, when her teacher was still giving her book one. So I was like, no no no, this is not working. Because now she's missing the technical things that the teacher is supposed to stress. The child just learn a lot and move on and doesn't look at the, at all the other small little writings so that they. And the next thing, by the time she plays the songs, the teacher is happy and says, oh you've learn it on your own. I know for a fact, what about that small things. You know it should mean something. But then we ended up seeing that she can't teach then at that age on their own.

So that is when you decided to change teachers. Ja, I had to change teachers. And it was very to the disadvantage for the little one, because the little one was still okay for that lessons, but then the teacher wouldn't teach the other one, if I move the other one. So that's why she was ending up playing the piano. *Wow, and look how well that ended for her. Exactly.*

Addendum 18: Transkribeerders se onderneming van konfidensialiteit

BESKERMING VAN KONFIDENSIËLE INLIGTING

'n Onderzoek na voorbereidingstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika

Hoofnavorser: Adri van Wyk (BMus Ed)

Telefoonnommer: 0842277777

Eposadres: adrivanwyk6@gmail.com

Etiese klaringsnommer: UFS-HSD2017/0256

Ek onderneem om geen inligting aangaande bogenoemde studie wat deur my getranskribeer word met enigiemand te bespreek, te publiseer of met betrokke persone in gesprek te tree nie.

Verder onderneem ek om, sodra die transkripsies deur die navorser ontvang is, alle kopieë en rekenaarlêers te vernietig en geen inligting te behou nie.

Die uwe

Volle naam en van: _____

Telefoonnommer: _____

Eposadres: _____

Handtekening

Datum

Addendum 19: Aansoek om navorsing te loods (WKOD)



Request for permission to conduct research on WCED teachers and learners

'n Ondersoek na voorbereidingstrategieë vir laerskool klavierleerders ten opsigte van deelname aan streeks- en nasionale musiekkompetisies in Suid-Afrika¹⁰⁰

25 September 2017

Mr B. Schreuder
Director: Department of Education
Room 9-26
9th Floor
Grand Central Towers
Lower Parliament Street
Cape Town
Eduhead.eduhead@westerncape.gov.za

Dear Mr Schreuder

I, Adri van Wyk, am doing research with Dr Frelet de Villiers, a lecturer of the Odion School of Music towards a MMus at the University of the Free State. We are inviting some of your music teachers and students (list attached), to participate in a study entitled "An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa".

The aim of the study is to provide information about effective preparation strategies for music competitions as discovered through research. The role that the teacher plays in the musical development and motivation of the learner, the expectations of the learner

¹⁰⁰ An investigation of preparation strategies for primary school piano learners participating in regional and national music competitions in South Africa'.

and the involvement of the parent to ensure successful preparation for competitions, will be investigated. As background, current regional and national music competitions in South Africa will be discussed shortly. The focus of the research is regional and national music competitions for primary school learners in South Africa with special reference to piano learners and piano teaching.

The teachers and learners have been selected because of their involvement with music competitions. They are seen as experienced piano teachers and students who have previously entered students for music competitions and their views and experiences on music competitions will benefit this research.

The selected teachers are Shane Goodall (Hugo Lambrechts Music Centre, Parow), Sandee Clapperton (Bishops Preparatory) and Janette Hartshorne (Kenridge Primary). Letters requesting permission will also be sent to their school principals. The learners are Laura Baillie (Hugo Lambrechts Music Centre), Qden Blaau (Hugo Lambrechts Music Centre) and Ying-Shan Tseng (Pioneer School, Worcester). Letters requiring permission will also be sent to their parents.

The study will entail interviews and questionnaires to participants of competitions (students, their teachers and their parents) in order to record each respondent's individual experience and views on music competitions. The study aims to fill the gap in literature through research in order to establish which physical, psychological and artistic preparation strategies will be most effective when entering for a music competition. The role that the teacher plays in the development of the student, the responsibilities of the students and the parental involvement will also be investigated. As background, current regional and national music competitions for primary school piano students in South Africa will be discussed shortly.

The benefits of this study are that it could help piano teachers and future competition students with effective preparation strategies before entering music competitions.

There are no potential risks except that the interviews and questionnaires will take some of the respondents' time.

Feedback procedure will entail an email or a Skype or telephone conversation where the outcome would be revealed, if requested.

Yours sincerely



Adri van Wyk

Piano teacher and researcher



Addendum 20: Goedkeuring van navorsing (WKOD)



Education

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

REFERENCE: 20171016–5854

ENQUIRIES: Dr A T Wyngaard

Mrs Johanna Van Wyk
46 Eksteen Street
Loevenstein
Bellville
7530

Dear Mrs Johanna Van Wyk

RESEARCH PROPOSAL: RESEARCH OF PREPARATION STRATEGIES FOR PRIMARY SCHOOL PIANO LEARNERS REGARDING PARTICIPATION IN REGIONAL AND NATIONAL COMPETITIONS IN SOUTH AFRICA

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **23 January 2018 till 28 September 2018**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

Directorate: Research

DATE: 16 October 2017