

**DIE KLASMUSIEKSILLABUS VIR ONDERWYSERSOPLEIDING
IN DIE JUNIOR PRIMÊRE FASE: 'N EKSEMPLARIESE ANALISE**

deur

HANNAH-MARIE MAGARETHA MYBURG

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

DIDAKTIEK

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

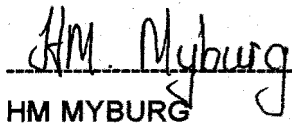
STUDIELEIER: DR HM GROBLER

NOVEMBER 1994

Ek verklaar hiermee dat

**DIE KLASMUSIEKSILLABUS VIR ONDERWYSERSOPLEIDING
IN DIE JUNIOR PRIM&RE FASE: 'N EKSEMPPLARIESE ANALISE**

my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.


HM MYBURG

DIE KLASMUSIEKSILLABUS VIR ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE JUNIOR PRIMêRE FASE: 'N EKSEMPPLARIESE ANALISE

"Mehr als alle anderen Künste lässt die Musik den Menschen Anteil haben an der Schöpfung, lässt ihn hineinhorchen in die Geheimnisse dieser Schöpfung; die Musik ist der zeitliche Abglanz der ewigen Harmonie und kein Geringer als Goethe preist sie mit dem Ausdruck tiefster und ehrfurchtvoller Bewunderung als 'eine der schönsten Offenbarungen Gottes'"

(M.G.G, 1961:990)

Opedra aan Riekie van der Wateren

DANKBETUIGINGS

Graag betuig ek my opregte dank aan —

- **Dr HM Grobler wat op 'n bekwame wyse studieleiding verskaf het.**
- **Dr MEW McDonald vir die taalversorging.**
- **Mev Diannah Barnard vir die akkurate, keurige tikwerk.**
- **My gesin vir hul begrip, bystand en getroue ondersteuning.**

Hannah-Marie Myburg

Pretoria, November 1994

OPSOMMING**DIE KLASMUSIEKSILLABUS VIR ONDERWYSERSOPLEIDING
IN DIE JUNIOR PRIMÊRE FASE: 'N EKSEMPLARIËSE ANALISE**

Deur	:	HM MYBURG
Graad	:	Magister Educationis
Onderwerp	:	Didaktiek
Studieleier	:	Dr HM Grobler
Universiteit	:	Universiteit van Suid-Afrika

Hierdie studie handel oor die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêreonderwysstudent. Studente wat vir Junior Primêre opleiding aan onderwyskolleges registreer, is verplig om opleiding in Klasmusiek vir een van die vier studiejaar te deurloop. Navorsingsbevindings toon egter dat die opleiding nie die gewenste resultate in die praktyk lewer nie.

Om probleme en tekortkominge voortspruitend uit die opleiding te identifiseer is 'n literatuurstudie aan die hand van die volgende aspekte gedoen:

- (1) 'n Besinning oor die struktuur van die kurrikulum en formulering van kurrikulumkriteria vir die samestelling van 'n sillabus.
- (2) Identifisering van die struktuur van musiek en van Klasmusiek.
- (3) Eksemplariëse analise van sillabusse vir die Klasmusiekopleiding van die student ten einde bevindings en aanbevelings wat as riglyne vir herkurrikuleringsaksies in die toekoms mag dien, te formuleer.

SUMMARY**THE CLASS MUSIC SYLLABUS FOR TEACHER TRAINING
IN THE JUNIOR PRIMARY PHASE: AN EXEMPLARY ANALYSIS**

By : HM MYBURG
Degree : Magister Educationis
Subject : Didactics
Promoter : Dr HM Grobler
University : University of South Africa

This study deals with the education of student teachers for Class Music in the Junior Primary phase. Students who enroll for a Junior Primary Course at Colleges of Education have to follow a compulsory course of at least one year in Class Music during their four year training. Research has indicated however that the training of these students does not bring about the desired results in practice.

To identify problems and shortcomings stemming from the training in Class Music, a literature study was undertaken in which the following aspects were dealt with:

- (1) Consideration of the structure of the curriculum and the formulation of curriculum criteria for the compilation of a syllabus.
- (2) Identification of the structure of music and Class Music.
- (3) Analysis of examples of syllabuses for the training of students in Class Music to formulate findings and recommendations to serve as guidelines for curriculum review and restructuring in future.

Class music

Junior Primary student

Curriculum

Syllabus

Preprimary music

Junior Primary music

Teacher training

Music

Academic performance

Practice performance

INHOUDSOPGAWE

1	INLEIDING	
1.1	ORIËNTERENDE INLEIDING	1
1.2	AANLEIDING TOT DIE STUDIE	2
1.2.1	Probleme rondom die klasmusiekopleiding van die junior primêreonderwysstudent	2
1.2.1.1	Die eis van die verpligte musiekopleiding	2
1.2.1.2	Die ontoereikende tydsduur van die opleidingsprogram	3
1.2.1.3	Die diversiteit in musikale agtergrond van die junior primêreonderwysstudente	3
1.2.1.4	Die gesindheid van die junior primêreonderwysstudente teenoor die verpligte klasmusiekopleidingskursus	4
1.2.2	Die wyse waarop die ontoereikende klasmusiekopleiding van die junior primêreonderwysstudent in die praktyk manifesteer	4
1.2.2.1	Manifestasie op junior primêrevlak	4
1.2.2.2	Manifestasie op preprimêrevlak	6
1.2.2.3	Addisionele probleme in die praktyksituasie	8
1.2.3	Samevatting	9
1.3	PROBLEEMSTELLING	10
1.4	DOEL VAN DIE STUDIE	10
1.4.1	Algemene doel	10
1.4.2	Doelwitte	10
1.5	TERREIN VAN ONDERSOEK	11
1.6	OMSKRYWING VAN BEGRIPPE	11
1.6.1	Kurrikulum	11
1.6.2	Vakkurrikulum	11
1.6.3	Vaksillabus	11
1.6.4	Kurrikulumkriteria	12
1.6.5	Die preprimêre skool	12
1.6.6	Die primêre skool	12
1.6.7	Preprimêre musiekaktiwiteite	12
1.6.8	Junior primêre klasmusiek	12
1.6.9	Die junior primêre student	13
1.6.10	Eksemplariese analise	13
1.7	METODES VAN ONDERSOEK	13
1.8	STUDIEPROGRAM	14
2	KURRIKULUM- EN SILLABUSSTRUKTUUR	
2.1	INLEIDING	15

2.2	KURRIKULUM	15
2.3	KURRIKULUMMODELLE	16
2.3.1	Inleiding	16
2.3.2	Die model van R Tyler	17
2.3.3	Die model van Hilda Taba	17
2.3.4	Die model van DK Wheeler	18
2.3.5	Die model van Nichols en Nichols	19
2.3.6	Die model van Zais	20
2.3.7	Fraser se kurrikulummodel	22
2.4	KURRIKULUMKOMPONENTE	23
2.4.1	Inleiding	23
2.4.2	Situasie-analise	24
2.4.2.1	Die leerder	24
2.4.2.2	Die onderriggewer	26
2.4.2.3	Die aard en struktuur van die leerinhoude	26
2.4.2.4	Die samelewing	26
2.4.2.5	Didaktiese omgewing	26
2.4.3	Doelstelling en doelwitte	27
2.4.3.1	Die kognitiewe domein	28
2.4.3.2	Die affektiewe domein	29
2.4.3.3	Die psigomotoriese domein	29
2.4.4	Seleksie en ordening van leerinhoude	30
2.4.4.1	Seleksie van leerinhoud	30
2.4.4.2	Ordering van leerinhoud	31
2.4.5	Onderrigleergeleenthede	33
2.4.6	Evaluering	34
2.4.6.1	Summatiewe evaluering	34
2.4.6.2	Formatiewe evaluering	35
2.5	KURRIKULUMKRITERIA	35
2.5.1	Inleiding	35
2.5.2	Kriteria vir situasie-analise	35
2.5.3	Kriteria vir die formulering van doelstellings en doelwitte	36
2.5.4	Kriteria vir seleksie en ordening van leerinhoud	37
2.5.4.1	Belangrikheid en geldigheid as kriterium	37
2.5.4.2	Bruikbaarheid as kriterium	37
2.5.4.3	Die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerder	38
2.5.5	Kriteria vir die keuse van onderrigleergeleenthede	39
2.5.6	Kriteria vir evaluering	39
2.6	SILLABUSSTRUKTUUR	40
2.7	SAMEVATTING	41

3	DIE EIE AARD EN STRUKTUUR VAN MUSIEK	
3.1	INLEIDING	42
3.2	DIE VERBAND TUSSEN DIE BEGRIPPE EIE AARD, STRUKTUUR EN DOELSTELLINGS	42
3.2.1	Die begrip "eie aard"	42
3.2.2	Die begrip "struktuur"	42
3.3	DIE EIE AARD EN STRUKTUUR VAN MUSIEK	43
3.3.1	Die eie aard van musiek	43
3.3.1.1	Die problematiek van 'n eenvormige definisie van musiek	43
3.3.1.2	Musiek as menslike sinswyse	45
3.4	DIE STRUKTUUR VAN MUSIEK	46
3.4.1	Die verbondenheid van die struktuurelemente van musiek	46
3.4.2	Omskrywing van die struktuurelemente	48
3.4.2.1	Samestellende elemente	48
3.4.2.2	Ekspressiewe elemente	50
3.5	SAMEVATTING	51
4	DIE SILLABUSSTRUKTUUR VAN KLASMUSIEK	
4.1	INLEIDING	52
4.1.1	Die begrip "Klasmusiek"	52
4.2	DIE SITUASIE-ANALISE SOOS VAN TOEPASSING OP KLASMUSIEK	52
4.2.1	Die leerder	53
4.2.1.1	Die sosiale, kulturele en ekonomiese milieu van die leerder	53
4.2.1.2	Die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese intreevlakke van die leerder	54
4.2.2	Die onderriggewer	54
4.2.3	Aard en eienskappe van die leerinhoud	55
4.2.4	Die didaktiese omgewing	55
4.2.5	Eise van die samelewing	56
4.3	DOELSTELLINGS EN DOELWITTE VAN KLASMUSIEK	56
4.3.1	Algemene doelstellings	57
4.3.2	Besondere doelstellings	58
4.3.3	Die formulering van doelwitte	59
4.4	SELEKSIE EN ORDENING VAN LEERINHOUD IN KLASMUSIEK	60
4.4.1	Belangrikheid en geldigheid as kriterium	60
4.4.2	Bruikbaarheid as kriterium	61
4.4.2.1	Die oordrag van kultuurwaardes	62
4.4.2.2	Die verwesenliking van geformuleerde doelstellings en doelwitte	62
4.4.2.3	Bruikbaarheid vir toekomsgerigtheid	63
4.4.2.4	Integreringsmoontlikhede met ander dissiplines	64

4.4.3	Die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerder	64
4.4.3.1	Musiekonderrig en kognitiewe ontwikkeling	65
4.4.3.2	Musiekonderrig en psigomotoriese ontwikkeling	69
4.4.3.3	Musiekonderrig en affektiewe ontwikkeling	70
4.5	DIE SKEPPING VAN ONDERRIGLEERGELEENTHEDE IN KLASMUSIEK	71
4.5.1	Aktualisering tydens klasmusiekonderrig	71
4.5.2	Die implementering van media in klasmusiek	73
4.6	EVALUERING IN KLASMUSIEK	73
4.7	SAMEVATTING	74
5	'N EKSEMPPLARIESE ANALISE VAN SILLABUSSE VIR KLASMUSIEKOPLEIDING VAN DIE JUNIOR PRIMêREONDERWYSSTUDENT	
5.1	INLEIDING	75
5.2	ANALISE VAN SILLABUSSE	75
5.2.1	Situasie-analise	75
5.2.1.1	Kriteria vir situasie-analise	75
5.2.1.2	Inhoud van sillabusse	77
5.2.1.3	Analise	77
5.2.2	Doelstellings en doelwitte	78
5.2.2.1	Kriteria vir die analise van doelstellings en doelwitte	78
5.2.2.2	Inhoud van sillabusse	79
5.2.2.3	Analise	80
5.2.3	Seleksie en ordening van leerinhoud	81
5.2.3.1	Kriteria vir seleksie en ordening van leerinhoud	81
5.2.3.2	Inhoud van sillabusse	83
5.2.3.3	Analise	86
5.2.4	Onderrigleergeleentheid	88
5.2.4.1	Kriteria vir analise van onderrigleergeleentheid	88
5.2.4.2	Inhoud van sillabusse	89
5.2.4.3	Analise	90
5.2.5	Evaluering	91
5.2.5.1	Kriteria vir evaluering	91
5.2.5.2	Inhoud van sillabusse	91
5.2.5.3	Analise	92
5.3	SAMEVATTING	92
6	BEVINDINGS EN AANBEVELINGS	
6.1	INLEIDING	93
6.2	BEVINDINGS EN AANBEVELINGS	94

6.2.1	Situasie-analise	94
6.2.1.1	Bevindings	94
6.2.1.2	Aanbevelings	94
6.2.2	Doelstellings en doelwitte	96
6.2.2.1	Bevindings	96
6.2.2.2	Aanbevelings	96
6.2.3	Seleksie en ordening van leerinhoud	97
6.2.3.1	Bevindings	97
6.2.3.2	Aanbevelings	98
6.2.4	Onderrigleergeleenthede	100
6.2.4.1	Bevindings	100
6.2.4.2	Aanbevelings	101
6.2.5	Evaluering	102
6.2.5.1	Bevindings	102
6.2.5.2	Aanbevelings	102
6.3	SAMEVATTING	103
	Bronnelys	104
	Bylae	111

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVERLOOP

1.1 ORIËNTERENDE INLEIDING

Klasmusiek, as deel van die kurrikulum vir die Junior Primêre fase, het die uitsluitlike doel om die kind gedurende sy skolastiese vormingsjare musikaal, esteties en kultureel op te voed en, met inbegrip van sy behoeftes as totaliteitswese, toe te rus met besondere kundighede, vaardighede en gesindhede (Van der Merwe 1986: 1). In die huidige onderwysbestel word algemene musiekopvoeding as Klasmusiekonderrig in die kurrikulum van 'n skool ingesluit en ontvang leerlinge gedurende die vier formele skoolfasies, naamlik die Junior Primêre fase (graad 1 tot standerd 1), die Senior Primêre fase (standerd 2-4), die Junior Sekondêre fase (standerd 5-7) en die Senior Sekondêre fase (standerd 8-10) verpligte Klasmusiekonderrig.

Die Klasmusiekopleiding van Junior Primêre studente aan onderwyskolleges geskied aan die hand van 'n interne sillabus vir opleiding. Die opleiding sluit opleiding in die aanbieding van Preprimêre musiekaktiwiteite en die onderrig van Junior Primêre Klasmusiek in. Die interne sillabusse is tot dusver aan die hand van toepaslike literatuur oor die aanbieding van Preprimêre musiekaktiwiteite en 'n Departementele voorgeskrewe sillabus vir Klasmusiekonderrig in die Junior Primêre fase van die Primêre skool, opgestel.

Navorsers oor die stand van Klasmusiekonderrig in die Primêre skool, in die besonder die Junior Primêre fase (Dachs 1989: 13; Le Roux 1987: 17-19; Lewis 1986: 2; Roos 1982: 4; Schoeman 1990: 18-76; Van der Merwe 1986: 2, 3) asook musiekaanbieding in die Preprimêre skool (Grobler 1986: 5-9), het egter reeds 'n geruime tyd al die soeklig op probleme en tekortkominge in die aanbieding van die vak laat val. Dachs (1989: 12-13) en Schoeman (1990: 2) verwys in hulle navorsing na oneffektiewe Klasmusiekonderrig in die Junior Primêre fase. Bouwer (in Le Roux 1987: 5) voer aan dat die stand van Klasmusiek in die Junior Primêre fase die swakste is. Schoeman (1990: 2) beweer dat 'n gebrekkige musiekopvoeding binne sowel as buite die kurrikulum van die Primêre skool, reeds sy oorsprong tydens aanvangsonderrig in die Junior Primêre fase vind. Grobler (1986: 12) het in haar navorsing, waarin sy 'n didaktiese perspektief oor die plek van musiek in die dagprogram van die Preprimêre skool gee, bevind dat

- die onderwyspersoneel van die Preprimêre skool 'n gebrek aan begrip oor die waarde van musiek in die totaliteitsontwikkeling van die kleuter toon

- hulle nie oor genoeg vakkennis beskik om konsepvorming by die kleuter te vestig nie
- tydens aanbieding van 'n musiekaktiwiteit nie genoegsaam ruimte gelaat word vir integreringsgeleenthede van die struktuurinhoude van musiek in die dagprogram van die Preprimêre skool nie

Die gevolgtrekking wat uit genoemde navorsingsbevindinge gemaak word, dui daarop dat die onsuksesvolle Klasmusiekonderrig in die praktyk teruggevoer kan word na die opleiding van die student. Le Roux (1987: 23) en Schoeman (1990: 3) voer aan dat die opleiding van Junior Primêre onderwysers nie suksesvol genoeg is om aan die eise van die praktyk te voldoen nie. Van der Merwe (1986: 140) en Schoeman (1990: 7) beveel aan dat dringende aandag aan die Klasmusiekoopleiding van die Junior Primêre student geskenk moet word.

Met inagneming van huidige herkurrikuleringsaksies in die onderwys, blyk dit wenslik te wees om opleidingsillabusse vir Junior Primêre Klasmusiek te ontleed ten einde die tekortkominge en probleme wat sodanige opleiding in die praktyk tot gevolg het aan te spreek.

1.2 AANLEIDING TOT DIE STUDIE

1.2.1 Probleme rondom die klasmusiekoopleiding van die junior primêre onderwysstudent

1.2.1.1 Die eis van die verpligte musiekoopleiding

Die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie Volksraad) het reeds in die 1979-uitgawe van die "Kriteria vir die evaluering van Suid-Afrikaanse Kwalifikasies vir indiensneming in die Onderwys" bepaal dat alle studente wat aan onderwyskolleges vir Junior Primêre opleiding registreer, verplig is om opleiding in Klasmusiek vir een van die vier studiejare te deurloop (KOH, 1979: 26-27). Vanaf die 1992-uitgawe van hierdie dokument is bepaal dat hierdie studente in die toekoms, in teenstelling met die vroeëre Klasmusiekoopleiding wat net op die Junior Primêre fase gerig was, 'n gespesialiseerde opleiding in beide Kleutermusiek en Junior Primêre Klasmusiek moet ontvang (KOH, 1992: 32). Die rede vir die gekombineerde opleiding spruit uit die doelstelling dat 'n Junior Primêre student 'n breë agtergrond van die onderwysbehoefte ten opsigte van musiekonderrig van die Preprimêre sowel as die Junior Primêre kind moet ontvang, ten einde as 'n algemeen toegeruste persoon vir die aanbieding van die vak bekwaam te wees. In die jongste uitgawe van sy beleid oor 'n ontwikkelingstrategie vir die onderwys, beklemtoon die ANC dit dat kuns en kultuur, waaronder ook musiekopvoeding, deel van

die Nasionale Kurrikulum moet wees "... place arts education firmly within the national educational curricula, as well as in non-formal educational structures" (The Reconstruction and Development Programme 1994: 69). Met hierdie uitspraak word die belangrikheid van musiekopvoeding op alle vlakke van onderwys benadruk en die erns daarvan in onderwysersopleiding beklemtoon.

Dit is algemene praktykbeleid dat elke Junior Primêre klasonderwyser sy eie klas se musiekonderrig moet behartig en dienooreenkomstig opgelei moet word. Dié verpligte aspek van opleiding bring mee dat die studente aan geen toelatingsvereistes vir die kursus onderwerp word nie. Daar word egter verwag dat hierdie studente, ongeag hulle musikale agtergrond, kennis, vaardighede of belangstelling as bevoegde Klasmusiekonderwysers opgelei moet word.

1.2.1.2 Die ontoereikende tydsduur van die opleidingsprogram

Die opleiding is geskeduleer om binne die bestek van een jaar met vier musiekonderrigperiodes per week te geskied. Opleiding in die bemeestering van praktiese vaardighede soos die gebruik van die Orff-instrumentarium, koorleiding vir junior kore en klavierbegeleiding vereis egter genoegsame voorstudie alvorens die vaardighede bemeester kan word. Hierdie ideaal kan nie in die kort bestek van ongeveer 25 lesingweke per jaar tesame met opleiding in die ander komponente van die program verwesenlik word nie. Enige basiese onvermoë by 'n student om genoemde praktiese vaardighede of bepaalde didaktiese onderrigvaardighede te bemeester kan nie deur individuele remediëring reggestel word nie, omdat die tydperk van opleiding net te kort is om in daardie behoefte te voorsien. Die huidige rasionalisering van dosente en die gevolglike tekort aan personeel bemoeilik ook hierdie taak (Le Roux 1987: 6).

1.2.1.3 Die diversiteit in musikale agtergrond van die junior primêre onderwysstudente

Jaarliks word die probleem ondervind dat sommige van die studente wat vir opleiding aanmeld 'n goeie musiekopleiding op skool of deur privaat onderrig ontvang het en dus volkome vir die taak toegerus skyn te wees, terwyl ander min of geen musiekopleiding gehad het nie. Vanweë die beperkende tydsfaktor geskied die opleiding op 'n heterogene basis. Die leerinhoud is redelik elementêr en die probleem word ondervind dat die student met 'n goeie musikale voorkennis gefrustreerd en verveeld in die klas voorkom. Die student met min of geen musikale agtergrond word weer gou mismoedig en tree negatief op teenoor die opleiding. Hierdie negatiewiteit word na die praktyk oorgedra en die jong kind ontvang nie tydens sy belangrike vormingsjare in sy eksplorاسie van die wêreld van musiek die positiewe begeleiding van 'n entoesiastiese musiekonderwyser nie (Le Roux 1987: 6).

Le Roux (1987: 7) noem ook verdere probleme waarmee die student met min of geen musikale agtergrond tydens opleiding gekonfronteer word. As beginners in die opleiding van instrumentale vaardighede toon hulle oor die algemeen 'n gebrek aan oog-handkoördinasie en swak spierkoördinasie. Heel dikwels toon hulle 'n onvermoë om die Klasmusiekliedere suiwer vir 'n klas te kan voorsing en besit gewoonlik geen voorkennis oor musiekbeginsels soos byvoorbeeld notasieles of vormleer nie. Leesprobleme om byvoorbeeld die onderste notebalk met die linkerhand en die boonste notebalk met die regterhand te assosieer is 'n algemene probleem wat tydens die opleiding in klavierbegeleiding ondervind word. Lewis (1986: 2) som die probleem rondom die Junior Primêre student met min of geen musikale voorkennis as volg op: "Experience with students entering a College of Education and who have to take a compulsory music course indicates, however, that the majority of them possess little music reading ability and lack the elementary skills of music competency which could be expected as a result of following the school music syllabus".

1.2.1.4 Die gesindheid van die junior primêre onderwysstudent teenoor die verpligte klasmusiekopleidingskursus

Le Roux (1987: 68-70) beskou die algemene gesindheid en houding van die student jeens die opleiding as 'n faktor wat 'n deurslaggewende rol in die sukses van die opleidingsituasie speel. Uit haar navorsing het sy bevind dat, alhoewel die studente die kursus baie positief begin, 'n beduidende persentasie van hulle dit mettertyd baie negatief ervaar. Le Roux (1987: 73) voer aan dat die negatiewe gesindheid tot 'n algemene ongemotiveerdheid, 'n gebrek aan selfvertroue tot praktiese deelname en 'n negatiewe houding by die studente lei.

1.2.2 Die wyse waarop die ontoereikende klasmusiekopleiding van die junior primêre onderwysstudent in die praktyk manifesteer

1.2.2.1 Manifestasie op junior primêre vlak

Schoeman (1990: 3), Le Roux (1987: 5-9) en Lewis (1986: 2) verwys na etlike probleemareas met betrekking tot die aanbieding van Klasmusiek in die Junior Primêre fase, naamlik:

(1) 'n Gebrek aan duidelike riglyne vir die interpretering van die voorgeskrewe klasmusieksillabus vir die junior primêre fase

Die voorgeskrewe Klasmusieksillabus vir die Junior Primêre fase het tot dusver die raamwerk vir die opleiding van die student om Klasmusiek te kan onderrig gevorm. Een van die vernaamste doelstellings van die opleiding is om die student vertrouwd met die

inhoud en onderrigse van die sillabus te maak ten einde die vak sinvol in die praktyk te kan aanbied. Uit empiriese navorsingsbevindinge van Lewis (1986: 2) en Schoeman (1990: 63, 71) blyk dit egter dat die interpretering en implementering van die voorgeskrewe Klasmusieksillabus 'n belangrike struikelblok vir die Junior Primêre vakonderwyser in die praktyk is. Lewis (1986: 2) voer aan dat al die vereistes vir Klasmusiekonderrig soos gestel in die voorgeskrewe Klasmusieksillabus nie die gewenste resultate in die praktyksituasie lewer nie: *"There exists a dichotomy between the expectations deriving from the compulsory syllabus on the one hand and the practical competency attained by the primary pupils on the other hand"*. Volgens Schoeman (1990: 4) huldig die onderwyspersoneel oor die algemeen die mening dat hulle nie na behore opgelei is om die sillabus te verstaan, te interpreteer en prakties te implementeer nie. Hulle voel ook nie bevoeg genoeg om 'n bruikbare werkskema uit die voorgeskrewe sillabus saam te stel nie. Dit is veral by die interpretasie van die sillabus vir standerd een waar notasie lees op 'n formele basis aan die leerlinge oorgedra moet word, waar beginneronderwysers die grootste probleem ondervind, omdat die vaardigheid daartoe meestal ontbreek (Le Roux 1987: 39, 46). Van Rooyen (in Lewis 1986: 108) wys daarop dat die Klasmusiekonderrig in standerd twee in die Senior Primêre fase dikwels nie met die voorgeskrewe sillabus kan voortgaan nie, omdat die leerlinge na afloop van die Junior Primêre fase nie oor genoeg kennis van basiese musiekteorie beskik nie. Schoeman (1990: 66) meld dat die ideaal van 'n spiraalkurrikulum in Klasmusiekonderrig hierdeur verydel word.

(2) 'n Onvermoë om bepaalde vakdidaktiese aspekte van die klasmusiekoopleiding prakties in die onderrigsituasie toe te pas

Uit empiriese navorsingsdata versamel deur Le Roux (1987: 37-39; 45-62), Lewis (1986: 2) en Schoeman (1990: 62-67) blyk dit duidelik dat die deursnee Junior Primêre vakonderwyser 'n onvermoë ondervind om verskeie vakdidaktiese aspekte voortspruitend uit die opleiding suksesvol in die praktyk te onderrig om sodoende die doelstellings van Klasmusiek te verwesenlik. Hierdie vakdidaktiese aspekte verwys na:

- die gebruik van die handleiding *Notepret* (P McLachlan) by die implementering van vaardighede soos die klap en sê van Franse ritmename, die sing van solfatoonhoogtes en die handwys van solfatoonhoogtes (Le Roux 1987: 78)
- die onderrig van musiekteoretiese begrippe, waaronder veral ritme en toonhoogte (Lewis 1986: 2)
- die aanleer van 'n nuwe lied (Schoeman 1990: 67; Le Roux 1987: 47)
- die integrasie van beweging by musiek, soos byvoorbeeld in die onderrig van sangspeletjies, dansies en aksieliedjies (Schoeman 1990: 67)
- 'n gebrekkige gebruik van die Orff-instrumentarium en onvoldoende aanbieding van skeppende aktiwiteite (Schoeman 1990: 33, 63; Le Roux 1987: 48)

- 'n basiese onvermoë tot klavierbegeleiding en die afrigting van junior kore (Schoeman 1990: 8; Le Roux 1987: 48)
- die opstel van luistergidse vir luisteraktiwiteite (Schoeman 1990: 68)
- die gebruik van media tydens die aanbieding van Klasmusiek (Le Roux 1987: 52-61; Schoeman 1990: 65)

Van der Merwe (1986: 130) som die probleem rondom die onvermoë van die Junior Primêre onderwyser om die vakdidaktiese aspekte van Klasmusiekopleiding prakties in onderrig te kan toepas soos volg op: *"Uit die navorsing blyk dit dat leerlinge nie gedurende die sewe jaar Klasmusiekonderrig in die Primêre Skool tot ingeligte luisteraars, kritici of vaardige musiekuitvoerders ("performers") ontwikkel nie. Ook word hulle kreatiewe en bewegingspotensiaal nie optimaal ontwikkel nie. Trouens, dit blyk dat hulle vir jare en jare dieselfde liedere oor en oor sing. Ook word daar naarstigtelik bladles ge oefen sonder dat 'n effektiewe leesvermoë as eindresultaat verkry word. Beluistering, instrumentale spel, beweging en kreatiwiteit kry min of geen aandag nie"*.

1.2.2.2 Manifestasie op preprimêre vlak

Min navorsing is nog gedoen oor die stand van musiekonderrig in die Preprimêre skool. Ervaring het getoon dat die probleme waarmee die Junior Primêre onderwyser ten opsigte van klasmusiekonderrig in die praktyk gekonfronteer word, ooreenstem met dié waarteenoor die Preprimêre onderwyser te staan kom. Die mees algemene probleme blyk te wees:

- die voorsing en aanleer van 'n nuwe lied
- die integrasie van al die komponente van die inhoud van musiek
- die gebrekkige toepassing van instrumentale vaardighede met spesifieke verwysing na die gebruik van die Orff-instrumentarium
- die aanbieding van musiekbeluistering
- om die gebruik van geskikte media in die besondere onderrigsituasie van die Preprimêre skool sinvol tot sy reg te laat kom

Grobler (1986: 5-9) sonder die volgende besondere probleme ten opsigte van Preprimêre musiekonderrig uit:

(1) 'n Gebrekkige begrip by die preprimêre onderwyser oor die waarde van musiek in die totaliteitsontwikkeling van die kleuter

Grobler (1986: 12-36) meld in haar bespreking oor die invloed van musiek op die totaliteitsontwikkeling van die kleuter die belangrikheid van die toepassing van die totaliteitsbeginsel as die mees omvattende beginsel vir die onderrig van musiek. In haar navorsing oor die bydrae van musiekonderrig tot die totale ontwikkeling van die kognitiewe, affektiewe, sosiale en fisiese aspekte van die kleuter se persoonlikheid vind sy dat min onderwysers die nodige kennis en insig in dié verband toon en nalaat om tydens die onderrig van musiekaktiwiteite die kleuter vanuit hierdie perspektief te benader (Grobler 1986: 9).

(2) 'n Gebrekkige kennis by die onderwyser om deur middel van musiekonderrig konsepvorming by die kleuter te vestig

gnitiewe ontwikkeling van die kleuter is daarin
r musiek moet kan vorm.

FERDINAND POSTMA-BIBLIOTEEK

Hierdie publikasie is deur 'n ander instansie
aan ons geleen op voorwaarde dat dit
terugbesorg word op

10-01-2002

'n Boete van R1,00 per dag sal gehef word vir
elke bron wat laat terugbesorg word.
Vanweë die hoë koste kan dieselfde
publikasie nie weer aangevra word nie.

Volgens ooreenkoms met deelnemende
instansies is EEN hernuwing moontlik indien
boek nie bespreek is nie.

Hemu by fpbscoe@puknet.puk.ac.za of
018- 299 2793 en verskaf aanvraagnommer
en vervaldatum.

Aanvraagnommer: 544249

Aanvraer: Zaaiman, H.

beskrywing van hoe konsepvorming by die
ed: "*The child's concept of music, everchang-
dings or ideas that the child constructs and
They are the child's interpretation of what he
ent with his own maturational level and prior
ning word die kind in staat gestel om ooreen-
te differensieer en te klassifiseer. Dit bied die
ing in soortgelyke of nuwe situasies waarin die*

er deur die onderrig van musiek inhoud, behoort
in die praktyk beklemtoon te word. Kennis
daktiese verloop van die Preprimêre musiek-

yseres om tydens die aanbieding van 'n
te laat vir integreringsgeleenthede van die
lie dagprogram van die preprimêre skool

k, naamlik toonduur, toonsterkte, toonhoogte,
oud van alle musiek en verteenwoordig die
struktuurinhoud van die musiekonderrig in die Preprimêre skool. Musiek in sy bepaalde
strukturele samestelling maak deel uit van die kind se alledaagse lewe en is daarom deel

van die daaglikse aktiwiteite tydens die dagprogram van die Preprimêre skool. Raakvlakke tussen die integrering van musiek met die ander aspekte van die dagprogram soos skeppende aktiwiteite, die belangstellingstafel, storietyd en so meer, geskied volgens Grobler (1986: 10) nie effektief genoeg nie. Die integrering van sang, beweging, luisteraktiwiteite en instrumentale spel by die aanbieding van musiekaktiwiteite geskied ook nie op 'n bevredigende basis nie. Tradisioneel is elkeen van die vier komponente van musiek afsonderlik in 'n les behandel. Onderwyseresse wat lank gelede opgelei is, verstaan nie hoe om die vier komponente in een lesaanbieding te integreer nie.

1.2.2.3 Addisionele probleme in die praktyksituasie

(1) 'n Gebrek in die opleiding ten opsigte van die vereiste om klasmusiek in P III- en P IV-skole te onderrig

Schoeman (1990: 1-4) bespreek die eiesoortige eise wat P-III en P-IV skole ten opsigte van Klasmusiekonderrig aan die Junior Primêre onderwyseres stel. Net soos by P I- en P II-skole die geval is, ondervind die P III- en P IV-skole dieselfde probleme met die onderrig van Klasmusiek, maar meld 'n verdere probleem naamlik dat die student in opleiding glad nie toegerus word vir die hantering van gekombineerde klasse soos in P III- en P IV-skole die geval is nie. Daar word nie tydens opleiding die nodige didaktiese riglyne vir vakhantering (in die geval van die vak Klasmusiek) in die besondere onderrigsituasie aan die student verskaf nie.

(2) Die gebrekkige integrering van klasmusiek met die ander vakke van die junior primêre aanvangsonderrigprogram

Tematiese integrering van verskillende vakke is 'n fundamentele deel van die Aanvangsonderrigprogram. Die aktiwiteite van 'n musiekaanbieding word byvoorbeeld as basis vir tematiese integrering in vakke soos Moedertaalonderrig, Engels, Omgewingsleer, Wiskunde, Bybelonderrig en Liggaamlike Opvoeding gebruik. Die gebruik impliseer egter dat die onderwyseres in staat moet wees om liedere vir leerlinge aan te leer en om toepaslike sangspeletjies as onderrigmedium te gebruik (Schoeman 1990: 67).

(3) Die multikulturele eise van 'n nuwe nie-rassige onderwyspraktyk met betrekking tot die onderrig van klasmusiek

Primêre onderwysstudente word tans in multikulturele verband opgelei. Die opleiding behoort te impliseer dat studente toegerus moet word om etniese en kulturele verskeidenheid in die praktyksituasie te akkommodeer. Aangesien bevoegde vakkundige opleiding die primêre doel van Junior Primêre opleiding is, behoort die student deur

opleiding ook in staat gestel te word om die kulturele eise van Klasmusiek in die praktyk suksesvol te kan akkommodeer.

(4) Die aansluiting tussen pre- en junior primêre fase

In die Konsepwitskrif vir Onderwys en Opleiding (1994: 14) bepleit die Departement van Onderwys en Opleiding die inskakeling van 'n ontvangsjaar van verpligte voorskoolse onderwys vir alle leerlinge in die jaar waarin die ouderdom van ses jaar bereik word. Die voorstel impliseer dat daar besondere aandag aan kurrikulering vir 'n oorgang tussen Pre- en Junior Primêre onderrig in Aanvangsonderrig geskenk sal moet word: "The new national department is planned to have a directorate for Early Childhood Development and Lower Primary Education in the light of the continuity in developmental approaches to the young child and the need for a reshaping of curricular and teaching methodology for the early years of school" (Konsepwitskrif vir Onderwys en Opleiding 1994: 19).

Die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre student omsluit Pre- en Junior Primêre musiekonderrig (vgl afd 1.2.1.1). Besondere aandag sal egter voortaan ook aan opleiding vir onderrig in die ontvangsjaar geskenk moet word ten einde die aansluiting tussen die Pre- en Junior Primêre fase met betrekking tot verfyning in onderrigmetodiek te bewerkstellig en om die kind wat voor die ontvangsjaar geen Preprimêre stimulasie ontvang het nie, suksesvol in musiekonderrig te kan akkommodeer.

1.2.3 Samevatting

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat die opleiding van die Junior Primêre klasmusiek-onderwyser verskeie probleme lewer en dat die opleiding dikwels nie verband hou met die besondere eise van die praktyk nie. Volgens Kok (1988: 100) word daar in onderwysersopleiding te veel teoretiese aandag aan die gereedmaking vir die praktyk gegee, terwyl genoegsame kundigheid, middele en opleidingsgeleentheid vir die praktiese toepassing van die teorie ontbreek. Kennis van die teorie waarborg nie die gewenste houding, benadering of handeling in die praktyk nie. Dit is veral die beginner-onderwyser wat nie tydens die opleiding toegerus word om probleme in die praktyk te kan oplos nie. De Lange (in Kok 1988: 102) stel die vraag of onderwysopleiding, waarvan die inhoud nie deeglik voorsiening maak vir die praktykmaking van die teoretiese insigte nie, wel as verantwoordbare opleiding beskou kan word.

As daar gekyk word na die behoefte van Junior Primêre onderwyspersoneel aan indiensopleidingskursusse (Le Roux 1987: 79; Lewis 1986: 113; Schoeman 1990: 69-73; Van der Merwe 1986: 138) waartydens riglyne vir die opstel van werkskemas, geskikte klankmateriaal soos uitgewerkte gestruktureerde Klasmusieklesreekse gebaseer op die inhoud van die sillabus en die bemeesting van praktiese vaardighede vir die onderwys

beskikbaar gestel word, blyk dit duidelik dat die Klasmusiekopleiding nie genoegsame opleiding in kundigheid in die verband bied nie.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat die Klasmusiekopleiding van voornemende Junior Primêre onderwysers ontoereikende praktykresultate lewer. Teen hierdie agtergrond en met inbegrip van die besondere aard en struktuur van hierdie vakgebied word die volgende probleem gestel:

Wat is die vereistes wat aan 'n sillabusstruktuur vir die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent gestel word waardeur die eise van die kurrikulum, die vak Klasmusiek en die behoeftes van die leerder beantwoord kan word?

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

1.4.1 Algemene doel

Die doel wat met hierdie studie nagestreef word is om aan die hand van 'n literatuurstudie op 'n analitiese grondslag die probleme en tekortkominge in die Klasmusiekopleidingsprogram van die studente in Junior Primêre Klasmusiekonderrig in die praktyk te identifiseer en moontlike aanbevelings vir die oplossing van sommige van die probleme te bied.

1.4.2 Doelwitte

Die volgende doelwitte word gestel:

- om struktuurkomponente van kurrikula en sillabusse uit te lig en om aan die hand daarvan kurrikulumkriteria vir die evaluering van 'n sillabus te formuleer
- om oor die aard en struktuur van musiek te besin
- om die aard en sillabusstruktuur van Klasmusiek te identifiseer
- om 'n eksemplariese analise van sillabusse vir die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent aan die hand van kurrikulumkriteria te onderneem
- om bevindinge en aanbevelings na aanleiding van die ondersoek te formuleer.

1.5 TERREIN VAN ONDERSOEK

Die studie word beperk tot die Klasmusiekopleiding van Junior Primêre studente aan onderwyskolleges in die Gauteng- en Noordwesgebied. 'n Eksemplariese analise van die sillabusse is onderneem.

1.6 OMSKRYWING VAN BEGRIPPE

1.6.1 Kurrikulum

Fraser et al (1990: 83-84) omskryf die begrip kurrikulum soos volg: *"Die kurrikulum is die onderlingverwante geheel van doelstellings, leerinhoud, evalueringsprosedures en onderrigleerhandelinge, -geleenthede en -ervarings waardeur didaktiese handelinge deurlopend op beplande en verantwoorde wyse gerig en gerealiseer word"*.

Zais (1976: 7-11) wys daarop dat die term "kurrikulum" verskillende betekenis inhou afhange van die doelstelling wat nagestreef word. Kurrikulum kan byvoorbeeld verwys na:

- 'n studieprogram
- kursusinhoud
- beplande leerervarings
- verborge leerervarings ("the hidden curriculum")
- 'n reeks beoogde gestruktureerde leeruitkomste of
- 'n (geskrewe) aksieplan met die klem op die implementering van die kurrikulum

1.6.2 Vakkurrikulum

Die vakkurrikulum vorm deel van die breë kurrikulum en omsluit die volgende: *"'n Sisteem wat bepaalde vertrekpunte, riglyne, kriteria, aanwysings en minimumvereistes verskaf vir die implementering van die didaktiese handelinge vir sover dit op 'n bepaalde vak, kursus of studiejaar betrekking het"*. Dit word saamgestel deur sillabusse van elk van die vakkursusse waaruit die vak saamgestel is bymekaar te voeg (Malan & Du Toit 1991: 4; Fraser et al 1990: 197).

1.6.3 Vaksillabus

Dit is 'n opgawe van voorgeskrewe inhoud wat binne die verloop van 'n sekere tyd onderrig moet word. Dit bestaan uit:

- doelstellings en doelwitte

- geselekteerde en geordende onderrigleerstof
- didaktiese aangeleenthede
- evalueringsmoontlikhede vir die bereiking van die genoemde doelstellings en doelwitte

Die sillabus dien op sy beurt weer as riglyn vir die opstel van 'n werkskema (Malan & Du Toit 1991: 19; Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad 1992: 33; Steyn 1985: 73).

1.6.4 Kurrikulumkriteria

Kurrikulumkriteria dui op beoordelingsmaatstawwe wat gebruik word om die prestasie of suksesvolle uitvoering van 'n kurrikulum te toets. Die beoordelingsmaatstawwe is spesifiek voorafbepaalde kriteria wat vir die doel gebruik word en verwys na riglyne vir die samestelling van doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van leerinhoud, onderrigleergeleenthede, -handelinge en -ervaringe en evaluering in die kurrikulum (Fraser et al 1990: 195).

1.6.5 Die preprimêre skool

In die Staatskoerant nr. 4806 (1975: 410) word 'n Preprimêre skool as volg gedefinieer: *"Dit is 'n skool vir leerlinge tussen die ouderdomme van drie jaar en die eerste ouderdomsgrens van skoolplig wat nie 'n Primêre skool bywoon nie"*.

1.6.6 Die primêre skool

Die Wet op Onderwysaangeleenthede (Wet 70 van 1988: 4) omskryf 'n Primêre skool as 'n openbare skool wat onderwys tot hoogstens die sewende vlak (standerd 5) verskaf.

1.6.7 Preprimêre musiekaktiwiteite

Preprimêre musiekaktiwiteite vorm deel van die dagprogram van die Preprimêre skool. Die aanbieding van die aktiwiteit poog om aan te sluit by die kleuter se natuurlike aangetrokkenheid tot musiek en geskied deur deelname aan sang, beweging met musiek (spel), musiekbeluistering en instrumentale spel.

1.6.8 Junior primêre klasmusiek

Die begrip "Klasmusiek" verwys na musiekopvoeding binne skoolverband. As deel van 'n skool se kurrikulum verwys Klasmusiek na klasonderrig waartydens die hele leerlingkorps 'n algemene musikale vorming ontvang (McLachlan 1986: 1).

In 'n studiegids van die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding wat handel oor die Didaktiek van klasmusiek, word die volgende definisie van Klasmusiek gegee: *"Klasmusiek behels die onderrig van musiek op so 'n wyse dat die leerlinge deur sang, instrumentale spel en beweging deurentyd besig bly met die aanleer en toepassing van die beginsels van musiek, sonder om ooit die belangstelling en genot prys te gee"*. (Pienaar & Swart s.j.: 2):

1.6.9 Die junior primêre student

Die eerste skoolfase in die Primêre skool, naamlik graad 1, graad 2 en standerd 1, staan as die Junior Primêre fase bekend. Studente wat as Junior Primêre onderwysers opgelei word is in die praktyk verantwoordelik vir die opvoeding van die skoolbeginner. Hierdie studente het gewoonlik 'n besondere liefde vir die kleiner kind.

1.6.10 Eksemplariese analise

Eksemplariese analise kan omskryf word as 'n wyse van analise waardeur getrag word om aan die hand van enkele goedgekose voorbeelde deur te dring tot die kern van 'n saak en die wese daarvan bloot te lê (Coetzee et al 1985: 85).

1.7 METODEDES VAN ONDERSOEK

Die inligting aan die hand waarvan die eksemplariese analise onderneem word, word deur literatuurstudie verkry. Deur die bestudering van

- primêre bronne waaronder wetgewing en ordonnansies
- sekondêre bronne waaronder boeke, tydskrifte, verhandelings, proefskrifte en referate
- drie sillabusse vir die Klasmusiekoopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent van onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika

word inligting verkry oor Klasmusieksillabusse vir onderwysersopleiding in die Junior Primêre fase.

Dit volg dus dat die navorsingsmetodes wat in hierdie studie gebruik sal word hoofsaaklik literatuurstudie, analities sintetiserende en evaluerende denke insluit.

1.8 STUDIEPROGRAM

Hierdie studie handel oor die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent. Hoofstuk 2 is 'n besinning oor struktuurkomponente van kurrikula en sillabusse ten einde kurrikulumkriteria in die evaluering van 'n vaksillabus te bepaal.

Die eie aard en struktuur van musiek vorm die vertrekpunt vir die identifisering van die struktuur van Klasmusiek. Hierdie aspekte word onderskeidelik in hoofstuk 3 en 4 bespreek en lei dan na 'n analise van sillabuseksempelare in hoofstuk 5. In hoofstuk 6 word bevindings en aanbevelings ten opsigte van hierdie studie geformuleer.

HOOFSTUK 2

KURRIKULUM- EN SILLABUSSTRUKTUUR

2.1 INLEIDING

Formele onderrig oor die wye spektrum van onderwys, dit wil sê vanaf preprimêre tot op tersiêre vlak, geskied aan die hand van 'n kurrikulum. Kurrikulering verwys na die ontwerp van 'n kurrikulumstruktuur met inagneming van kurrikulumbeginsels en -kriteria en berus op die strukturering van essensiële kurrikulumkomponente (Krüger 1980: 21). Enkele van bogenoemde begrippe word vervolgens kortliks bespreek.

2.2 KURRIKULUM

Fraser et al (1990: 83-84) omskryf die begrip kurrikulum as *"die onderlinge verwante geheel van doelstellings, leerinhoud, evalueringsprosedures en onderrigleerhandelinge — geleenthede en -ervarings waardeur didaktiese handelinge deurlopend op beplande en verantwoorde wyse gerig en gerealiseer word"* (vgl afd 1.6).

Die woord "kurrikulum" is afgelei van die Latynse woord "currere" wat beteken "om te hardloop". Die afleiding is dat daar 'n wedloop plaasvind ten einde 'n wenpaal te bereik. Die wedloop verwys na 'n studieprogram, kursusinhoud, beplande leerervaringe, beoogde leerresultate of, in kort, 'n onderrigprogram wat voltooi moet word ten einde die afloop daarvan te kan bereik (Fraser et al 1990: 83; Grobler et al 1990: 3). Zais (1976: 6) verwys ook na 'n kurrikulum as 'n "resies" of 'n wedloop bestaande uit 'n aantal vakke of kursusse wat voltooi moet word ten einde die doel daarvan suksesvol te kan bereik. Kerr (in Calitz et al 1982: 2) trek die betekenis van die woord "kursusse" wyer en meld dat die kursusse in 'n kurrikulum gedefinieer kan word as die totale opvoedingsprogram van 'n inrigting, nie net wat die akademiese sy daarvan betref nie, maar wat ook alle sportbedrywighede en ander beplande buitemuurse bedrywighede insluit.

In hierdie studie verwys "kurrikulum" na 'n dokument vir onderwysersopleiding en sluit alle beplande aktiwiteite soos vakkursusse en natuurse verenigings- en sportaktiwiteite wat tydens 'n kollegedag aangebied word in. Dit behels 'n program van opleiding wat vir 'n bepaalde groep persone saamgestel is, wat in die lig van sekere doelstellings funksioneer en waarin minstens geselekteerde en geordende inhoud opgeneem is. Die inhoud word aan die hand van sinvolle leerervarings, beplannings- en organisatoriese aktiwiteite, gesindhede, waardes en vaardighede aangebied. Evaluering vind dienooreenkomstig plaas (Jansen 1984: 8).

Die aanbieding of onderrig van bepaalde vakkursusse geskied aan die hand van essensiële komponente van die kurrikulum (vgl afd 1.6.1). Die essensiële komponente van die didaktiese situasie soos in 'n vaksillabus geprojekteer, toon ooreenkomste en kom vervleg in die struktuurkomponente van die kurrikulum voor.

Die strukturering van die inhoudelike van vakkursusse word in 'n bepaalde kursuskurrikulum vervat. Malan en Du Toit (1991: 4) verwys na 'n kursuskurrikulum as "... 'n dokument wat die onderrigleerpraktyk van 'n bepaalde kursus oorhoofs orden". Die kursuskurrikulum gee aanleiding tot die vakkurrikulum wat saamgestel word deur die sillabusse van elk van die vakkursusse waaruit die vak saamgestel is, bymekaar te voeg (vgl afd 1.6.2). Die vaksillabus as uitvloeisel van die kurrikulumstruktuur word in afdeling 2.6 volledig bespreek.

Ten einde die aard en struktuur van 'n kurrikulum duidelik te kan bepaal word enkele kurrikulummodelle vervolgens kortliks bespreek. Op grond van hierdie besinning sal dan bepaal word watter model as strukturele voorbeeld vir hierdie studie gebruik gaan word.

2.3 KURRIKULUMMODELLE

2.3.1 Inleiding

Verskeie kurrikulummodelle waardeur 'n strategie vir die toepassing van 'n kurrikulum voorgestel is, het met die verloop van tyd die lig gesien. Die kurrikulummodel stel gewoonlik die hoofelemente en -beginsels asook die onderlinge verbande daarvan deur middel van 'n skematiese uiteensetting voor (Grobler et al 1990: 5). Wanneer verskillende kurrikulummodelle vergelyk word, word dit duidelik dat daar sekere komponente of beginsels is wat in die meeste van die modelle figureer. Die beklemtoning van sekere beginsels of die orde waarin die kurrikulumsiklus voorgestel word, mag verskil (Krüger 1980: 33-64).

Die samehangende elemente wat gewoonlik in 'n kurrikulummodel teenwoordig is, is

- situasie-analise
- doelstellings en doelwitte
- leerinhoudkeuse en -ordening
- leergeleenthede, -aktiwiteite en -ervaringe
- evaluering (Calitz et al 1982: 7)

Die hoofelemente of -beginsels van 'n kurrikulummodel en die wyse waarop hierdie elemente in onderlinge samehang funksioneer, word vervolgens aan die hand van 'n paar modelle toegelig.

Die hoofelemente of -beginsels van 'n kurrikulummodel en die wyse waarop hierdie elemente in onderlinge samehang funksioneer, word vervolgens aan die hand van 'n paar modelle toegelig.

2.3.2 Die model van R Tyler

Tyler het sy kurrikulummodel reeds in 1949 bekend gestel (Krüger 1980: 23). Aspekte soos die opvoedkundige doelstellings, die formulering van leeraktiwiteite waardeur genoemde onderrigdoelstellings bereik kan word, die ordening van die leeraktiwiteite en die evaluering daarvan het die basis vir sy model gevorm. Hierdie model is in breë trekke deur feitlik alle kurrikulumontwerpers in die VSA, die vasteland van Europa en ander ontwikkelde lande oorgeneem.

2.3.3 Die model van Hilda Taba

Die bekende model van Taba wat in 1962 uitgereik is, is 'n uitbreiding op die Tyler-model (Calitz et al 1982: 4). Die model het as voorbeeld vir talle kurrikulumontwerpe wat daarna die lig gesien het gedien.

Taba sonder sewe hoofelemente as raamwerk vir haar model uit naamlik:

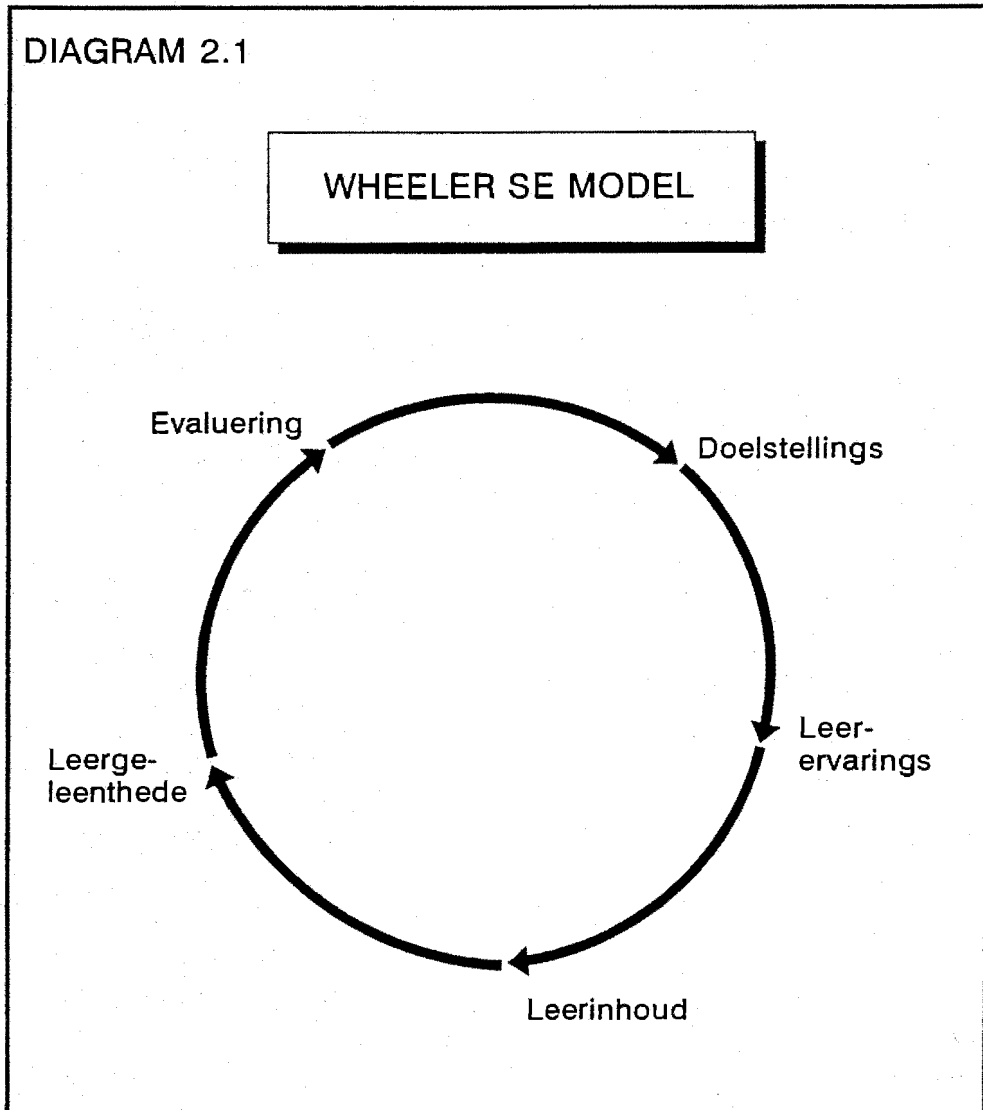
- behoeftebepaling
- doelstellings en doelwitbepalings
- leerinhoudkeuse
- keuse van leerervarings
- leerervaringorganisasie
- evaluering
- kontrolering van balans en ordening (Taba 1962: 347-380)

Die hoofelemente vorm die beginsels vir kurrikulumontwerp en word aan die hand van bepaalde kriteria saamgestel (Krüger 1980: 24).

Taba volg nie die tradisionele weg van kurrikulumontwerp waar daar vanaf die stel van 'n grondliggende filosofie stelselmatig tot by die implementering van die kurrikulum beweeg word nie. Sy doen as't ware die omgekeerde aan die hand met haar voorstel dat daar met beplanning deur praktiserende onderwysers begin moet word. Sodanige beplande onderrigleergeleenthede kan as 'n empiriese basis vir die bepaling van 'n oorkoepelende ontwerp dien (Taba 1962: 441).

2.3.4 Die model van DK Wheeler

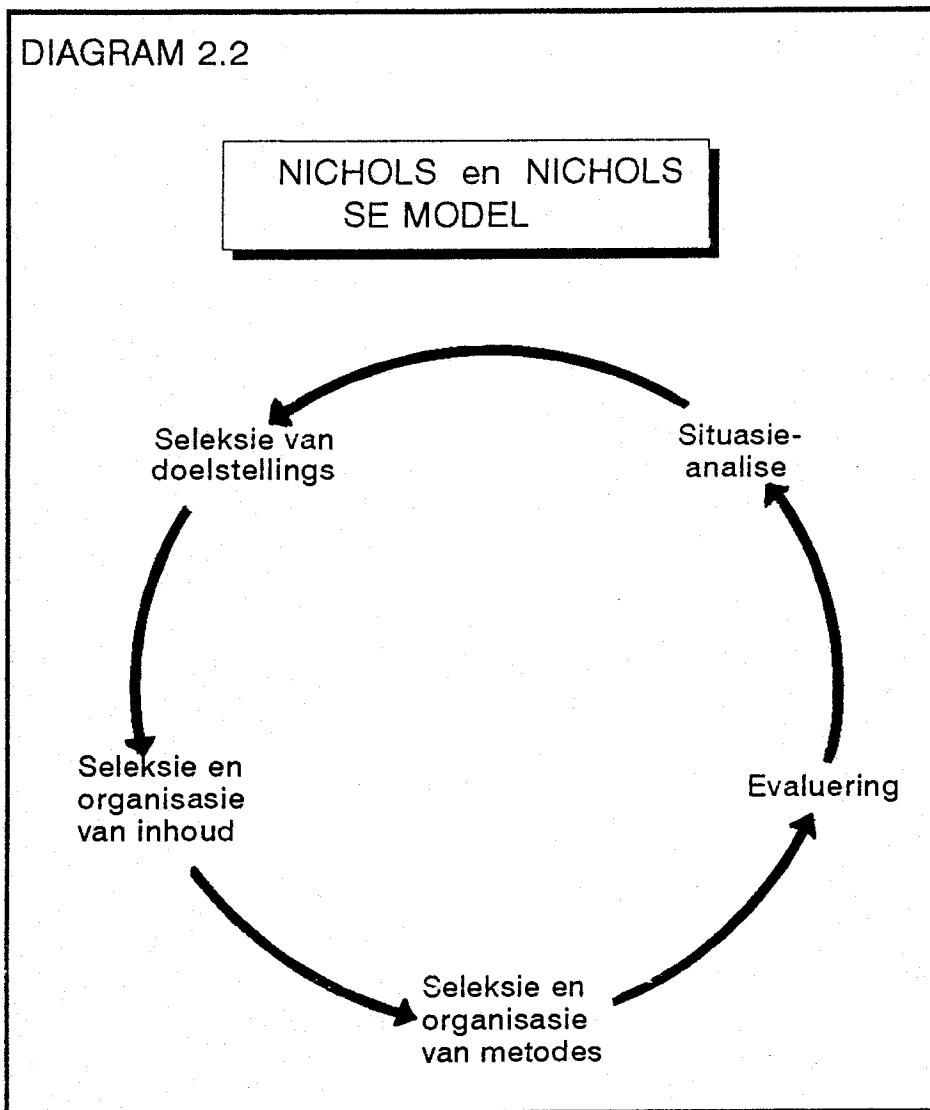
DIAGRAM 2.1 Die kurrikulummodel van DK Wheeler (Calitz et al 1982: 5)



Die kurrikulumsiklus, soos saamgestel deur Wheeler, bestaan uit vyf fases. Hierdie fases volg logies op mekaar en die werk in die een fase kan nie aangepak word voordat die vorige fase nie eers in 'n mate afgehandel is nie. Daar is 'n duidelike sinsamehang tussen die fases wat in logiese opbou of tydsordening en sinsinterafhanklikheid gefundeer is. Die sikliese verloop van die komponente is dus nooit voltooi nie (Calitz et al 1982: 5).

2.3.5 Die model van Nichols en Nichols

DIAGRAM 2.2 Die kurrikulummodel van Nichols en Nichols (Krüger 1980: 26)



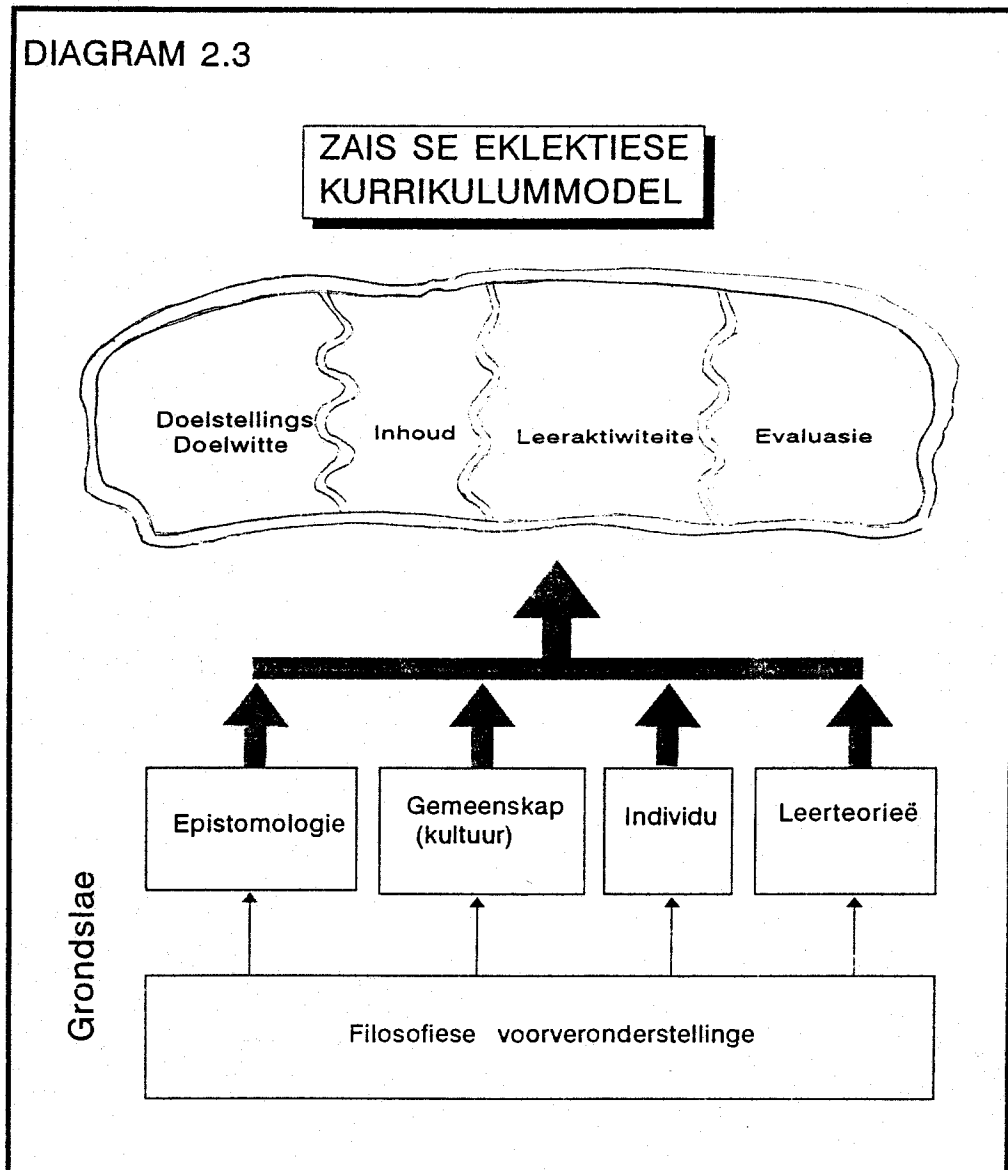
Soos Wheeler sien Nichols (1974: 21) die funksionering van 'n kurrikulum ook in sikliese verband. In sy model maak hy pertinent voorsiening vir 'n komponent genoem situasieanalise (deur Taba behoeftebepaling genoem). Die samestelling van die kurrikulum berus daarop dat die persone vir wie die kurrikulum ontwerp word, in ag geneem moet word alvorens die ander komponente van die konstruksie beplan kan word. Die komponente van die model sluit in:

- situasie-analise
- evaluering
- seleksie en organisasie van metodes (onderrigmetodes bedoel)
- seleksie en organisasie van inhoud
- seleksie van doelstellings (Krüger 1980: 26)

Krüger (1980: 26) wys daarop dat, volgens genoemde skrywers, dit duidelik gestel moet word dat die aktiwiteite in 'n kurrikulum nie met een voltooiing van so 'n siklus afgehandel is nie. Dit moet as 'n deurlopende handeling beskou word en geskied op die basis van spirale ontplooiing.

2.3.6 Die eklektiese model van Zais

DIAGRAM 2.3 Zais se eklektiese kurrikulummodel (Zais 1976: 97)



Zais (1976: 96-97) stel die kurrikulum as 'n geïntegreerde geheel bestaande uit vier onderlinge verweefde komponente voor. Die vier komponente verwys na:

- ideale, doelstellings en doelwitte
- leerinhoud
- leeraktiwiteite
- evaluering

Die vormlose dubbellyne waarin die kurrikulum gehul is, dui eerder op die eenheid binne die kurrikulum as wat dit die model op sigself definieer. Die sigsaglyne tussen die vier komponente dui op die feit dat die komponente interafhanklik is en nie as vier losstaande individuele identiteite beskou moet word nie. Die idee van 'n sikliese verloop word hierdeur veronderstel.

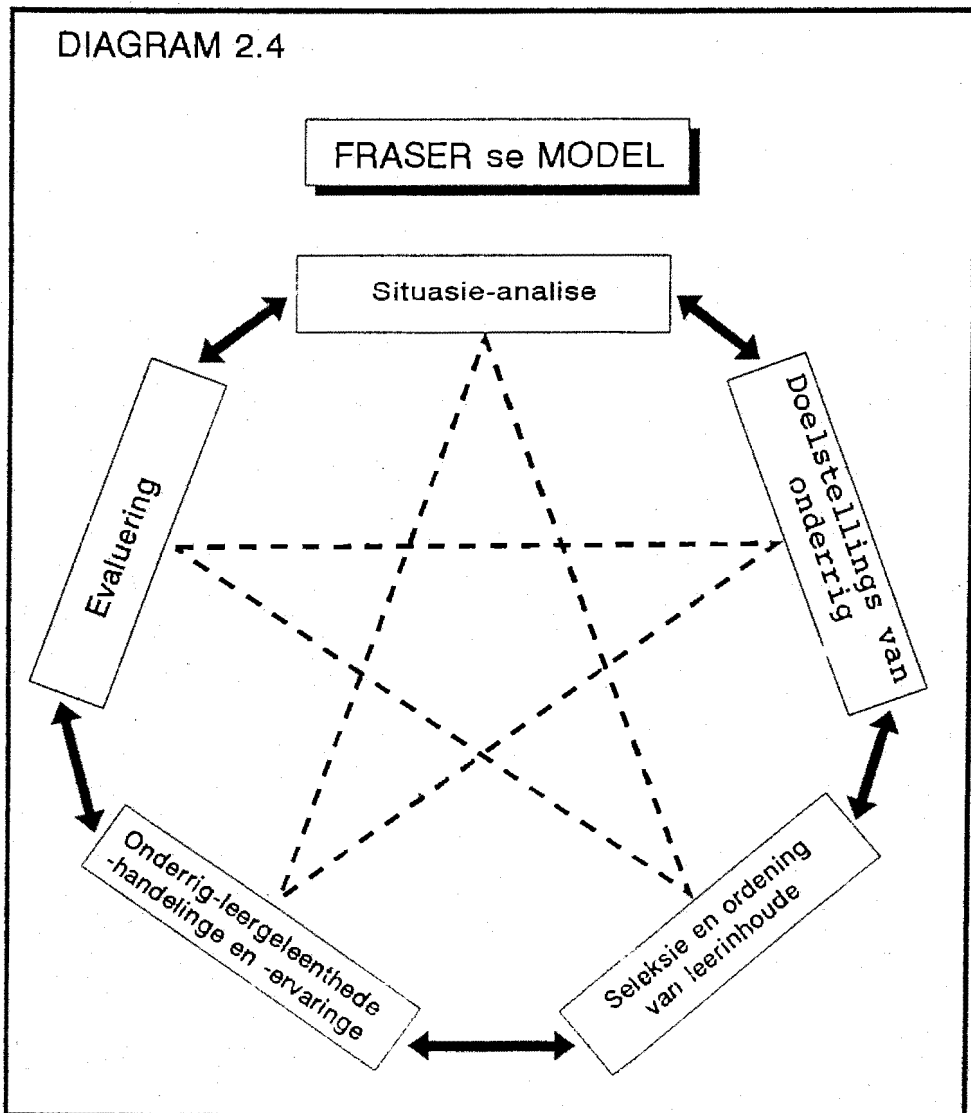
Die groot ingekleurde pyl dui op die invloed van die kurrikulumgrondslae op die kurrikulumsamestelling. Hierdie grondslae kan met die komponent "situasie-analise" vergelyk word. Alhoewel daar 'n onderlinge samehang tussen die grondslae soos aangedui deur die klein pyltjies bestaan, vorm die grondslae nie 'n geïntegreerde geheel nie.

Die filosofiese opvattinge en oortuigings onderliggend aan die grondslae is, volgens Zais, die belangrikste grondslag vir die ontwerp van 'n kurrikulum (Zais 1976: 105). Hierdie filosofiese opvattinge is veral belangrik vir kurrikulering vir Preprimêre en Aanvangs-onderwys waar die intieme samewerking tussen ouerhuis en skool en die voortsetting van norme en waardes onontbeerlik is (Grobler et al 1990: 7).

Zais se model verteenwoordig 'n poging om die grondslae en veranderlikes wat by die ontwikkeling van 'n kurrikulum ter sprake kom, in samehang met die struktuur van die kurrikulum, voor te stel.

2.3.7 Fraser se kurrikulummodel

DIAGRAM 2.4 Fraser se kurrikulummodel (Fraser et al 1990: 94)



Hierdie diagram toon die onderlinge en samehangende verband tussen die komponente en die wedersydse beïnvloeding wat daar tussen die komponente bestaan duidelik aan. Elke komponent word voortdurend deur die ander beïnvloed sodat doelstellings byvoorbeeld uit 'n situasie-analise herlei kan word en dan alleenlik geformuleer kan word as inligting deur die komponent evaluering verkry is. Daar kan dus nooit eensydige klem op enige een van die kurrikulumkomponente gelê word nie (Fraser et al 1990: 93). Vanweë die onderlinge beïnvloeding wat 'n gedurige wisselwerking tussen die onderskeie komponente tot gevolg het, kan die strukturele samestelling van die model rigtinggewend vir die sillabussamesteller wees.

Alhoewel genoemde kurrikulummodelle duidelike ooreenkomste toon, blyk Fraser et al (1990: 94) se voorstelling van 'n kurrikulummodel in samehang met die eklektiese model van Zais (1976: 97) vir die doel van hierdie studie as voorbeeld vir die samestelling van 'n vaksillabus aanvaarbaar te wees. Die wyse waarop die kurrikulumkomponente mekaar onderling beïnvloed, word skematies baie duidelik in die model van Fraser et al voorgestel. In aansluiting hiermee aksentueer die model van Zais weer die voorveronderstelde filosofiese opvattinge en oortuigings wat, onderliggend aan die grondslae van die kurrikulum, die onderlinge beïnvloeding van die kurrikulumkomponente aanspreek.

2.4 KURRIKULUMKOMPONENTE

2.4.1 Inleiding

In afdeling 2.3. is aangetoon dat die struktuur van die kurrikulum uit verskeie komponente bestaan. Hierdie komponente staan in 'n verhouding van sinchronisasie tot mekaar.

Fraser et al (1990: 85) verwys na kernvrae wat deur teoretisering oor die wese van die kurrikulum na vore tree. Hierdie vrae het betrekking op didaktiese handeling in die didaktiese situasie tydens toepassing van 'n model. Deur hierdie kernvrae te beantwoord kan daar tot die wese van 'n kurrikulum of 'n vakkurrikulum deurgedring word.

- Die eerste vraag ter sprake handel oor WIE onderrig moet word en verwys na die komponent situasie-analise. 'n Situasie-analise van die persone en instansies waarvoor gekurrikuleer word, moet duidelik aangetoon word.
- Die vraag oor WAT onderrig moet word, fokus op die leerinhoud wat aan die hand van kurrikulumdoelstellings geselekteer en georden moet word.
- Die selektering van geskikte onderrigleerervaringe, -geleenthede en -handelinge vir die realisering van onderrig beantwoord die vraag na HOE onderrig moet word.
- Die vraag na WATTER resultate met die onderrig bereik is, dui op die komponent evaluering.

Uit hierdie fundamentele vrae na die wese van die kurrikulum, kan gevolglik die volgende essensiële komponente van die kurrikulum blootgelê word.

2.4.2 Situasië-analise

Situasië-analise is die komponent van die kurrikulum wat 'n geheeloorsig oor die voornemende onderrigsituasië bied (Krüger 1980: 35). Twee aspekte in 'n situasië-analise vorm die vertrekpunt vir kurrikulering, naamlik die teikengroep leerders vir wie die onderrig beplan word en faktore en veranderlikes wat voorskrifte, beperkings en riglyne in die voornemende onderrig bied. Die invloed en eise wat die twee aspekte op die kurrikuleringsaksie uitoefen, bepaal die aard van die funksionering van die ander komponente van die kurrikulum (Fraser et al 1990: 86). Krüger (1980: 35) omskryf situasië-analise as die aanknopingspunt vir kurrikulering omdat die komponent 'n haarfyn analise van die determinante van die onderhawige (leerder en veranderlikes) sowel as die te bereikte situasië (doel van onderrig) bied.

Steyn (1985: 23-32), Krüger (1980: 109) en Fraser et al (1990: 86-91) sonder as persone en veranderlikes in situasië-analise die volgende uit:

- die leerder
- die onderriggewer
- die aard en struktuur van die leerinhoude
- samelewing
- didaktiese omgewing

Die aard van die invloed en die eise wat elkeen van die veranderlikes op die kurrikuleringsaksie uitoefen, word vervolgens kortliks bespreek.

2.4.2.1 Die leerder

Wanneer 'n vaksillabus vir 'n teikengroep leerders ontwerp word, moet dit in perspektief met die leef- en ervaringswêreld van die leerder geskied ten einde aan die eise van die leerder te voldoen. Fraser et al (1990: 86) verklaar dat nuwe kennis en vaardighede slegs sinvol deur 'n leerder verwerf kan word indien dit doeltreffend by sy bestaande ervaringsveld (voorkennis) aansluit. 'n Geheelbeeld van die leerder se bestaande leerervaringe, moontlikhede en behoeftes is 'n medebepalende faktor by kurrikulering, daarom moet daar vanuit sy verwysingsraamwerk vervolgens na die volgende aspekte gekyk word:

(1) Die sosiale, kulturele en ekonomiese milieu van die leerder

Die aard van 'n leerder se sosio-ekonomiese en kulturele agtergrond beïnvloed die leerder se deelname aan en bydrae tot 'n didaktiese situasië. Kulturele verskille soos waarneembaar in diversiteit in lewenswyse, waardesisteme, sosiale standaarde en taal,

vorm medebepalende faktore in kurrikulumbeplanning. Die beplanning van didaktiese handeling vir die onderrigsituasie behoort hierdie verskille deeglik in berekening te bring ten einde 'n balans vir die leerders te skep. Fraser et al (1990: 86-87) en Krüger (1980: 42) beklemtoon die feit dat dit 'n funksie van die kurrikulum is om, in hierdie verband, in leerders se geïdentifiseerde behoeftes met betrekking tot die samelewingsmilieu waaruit hulle afkomstig mag wees te voorsien: "*Die situasie-analise moet gevolglik daarop gemik wees om behoeftes in en van die samelewing te onderken en die remedie of voorsiening in kurrikulêre verband vas te lê*" (Krüger 1980: 42).

(2) Kognitiewe intreevlak

'n Tweede belangrike aspek met betrekking tot die verwysingsraamwerk van die leerder is die aard van intellektuele ontwikkeling of kognitiewe intreevlak waarvoor hy mag beskik. Die aard van sy voorkennis, vaardighede en leerervaringe is hier ter sprake. Inligting in verband hiermee sal bepaal in watter mate aansluiting by die verworwe ervaringsveld asook die aanbieding en uitbreiding van toekomstige didaktiese handeling sal geskied (Fraser et al 1990: 87). Gagné (in Calitz 1982: 17) meld dat insig in 'n leerder se kognitiewe intreevlak die mate van wisselwerking tussen bemeesterde vaardighede en bekwaamhede en die manipulering daarvan deur 'n onderriggewer sal bepaal.

(3) Affektiewe ontwikkelingsvlak

Die leerder se affektiewe intreevlak verwys na sy unieke persoonlikheid, selfbeeld, aspirasievlak, houding en gesindheid teenoor leer (Fraser et al 1990: 87).

Volgens Steyn (1985: 27) en De Block (1985: 63-66) moet die formulering van kognitiewe doelwitte vir onderrig hand aan hand met 'n leerder se affektiewe intreevlak bedink word waardeur die leerder se leerintensie telkens tot 'n hoër niveau bevorder kan word. Motivering (intrinsiek en ekstrasiek) vorm die vernaamste affektiewe doelwit om die bereiking van kognitiewe doelwitte te laat realiseer omdat dit die leerder tot leermotivering aanspoor.

(4) Psigomotoriese ontwikkelingsvlak

Insig in 'n leerder se psigomotoriese ontwikkelingsvlak lewer begrip vir die aard van sy handvaardigheid of skeppende vermoë. Dit kan bydra tot die organisering van gepaste leergeleenthede en die bereiking van bepaalde doelstellings en doelwitte in onderrig verwesenlik (Fraser et al 1990: 87).

2.4.2.2 Die onderriggewer

Die onderriggewer se persoonlikheid, vakdidaktiese insigte en vaardighede asook sy professionele bekwaamheid dra grotendeels by tot die suksesvolle verloop van 'n didaktiese handeling (Fraser et al 1990: 88).

Dit is belangrik dat 'n onderriggewer se vakopleiding van kennis, insig en vaardigheid moet getuig. As vakdidaktikus moet hy 'n voldoende wetenskaplik gefundeerde begrip van die filosofiese voorveronderstellings van sy vak toon ten einde die nodige vakkennis, vaardighede en insigte aan die leerders te kan oordra. Om hieraan te kan voldoen, is dit noodsaaklik dat hy voortdurend navorsing oor doeltreffende onderrigleerontwerpe in sy vakgebied sal doen ten einde die effektiwiteit van sy onderrig te verhoog (Steyn 1985: 23-24).

2.4.2.3 Die aard en struktuur van die leerinhoude

Tesame met die aard van die leerder se intreevlak en die professionele bevoegdheid van die onderriggewer moet daar by 'n situasie-analise ook gekyk word na die aard en struktuur van die gekose leerinhoude. Die inherente aard en vakspesifieke eienskappe van die leerinhoude spesifiseer die besondere doelstellings en onderrigmetodes vir die vak en dra daartoe by dat die aktualisering van die inhoud in die didaktiese situasie suksesvol kan realiseer (Fraser et al 1990: 89)

2.4.2.4 Die samelewing

Die kurrikulum vervul 'n besondere rol in die samelewing omdat dit trag om sosiale en kulturele behoeftes in onderrig en leer te ondervang (Krüger 1980: 41). Die samelewing stel bepaalde didaktiese eise aan kurrikulering deurdat dit vereis dat aspekte soos bepaalde aannames, waardebeskouings en prioriteite in al die komponente van die kurrikulum weerspieël moet word. Waar daar van 'n multikulturele samelewing sprake is, oefen sake soos sosiale en kulturele klasseverskille 'n sterk invloed op die kurrikulum uit (Fraser et al 1990: 89).

2.4.2.5 Didaktiese omgewing

Bepaalde logistieke sake soos beskikbaarheid van fondse, onderrigpersoneel, onderriglokale, mediatoerusting en ander tegnologiese hulpmiddele oefen as veranderlikes in 'n situasie-analise 'n invloed op die kurrikuleringsaksie uit omdat dit onderrig steun en aanvul (Fraser et al 1990: 90).

2.4.3 Doelstellings en doelwitte

Volgens Stuart et al (1985: 35) beskryf 'n doelstelling dit wat op die langtermyn met 'n bepaalde handeling beoog word. Die formulering daarvan geskied in algemene, dikwels abstrakte en vae terme. Doelstellings in 'n kurrikulum behels uitsprake oor wat met didaktiese handeling binne bepaalde didaktiese situasies bereik moet word. In onderlinge samehang met die ander komponente van die kurrikulum vorm hierdie komponent 'n belangrike skakel in 'n didakties-verantwoordbare kurrikulum. Fraser et al (1990: 103) sien die formulering van doelstellings as volg: *"Die doelstellings van die kurrikulum is die instrumente waarvolgens die gewenste didaktiese verloop uitgespel word en wat so gerig moet word, dat die bereiking van hierdie resultate toetsbaar is"*.

Steyn (1985: 44) sluit by Fraser aan en meld dat doelstellings ooreenkomstig leerhandelinge en aan die hand van leerinhoudselemente verwesenlik moet kan word. Dit dien as oriëntasiepunt vir die seleksie van leerinhoude en is medebepalend by die keuse van onderrigmetodes en leeraktiwiteite. Hierdie leerhandelinge word dan ooreenkomstig 'n buigsame didaktiese sekwenjie in leerdoelkategorieë georganiseer. Doelstellings mag nie op 'n rigiede wyse geformuleer word nie, maar moet soepel wees vir moontlike uitbreiding of aanpassing van onderrigleergeleenthede. Dit bied verder ook die nodige riglyne en kriteria vir die evaluering van die effektiwiteit van onderrig (Fraser et al 1990: 92; 104).

Onderskeie doelstellingvlakke kan geformuleer word. Zais (1976: 305-307) onderskei tussen uiteindelijke en onmiddellike doelstellings. Terwyl uiteindelijke doelstellings op doelstellings wat oor die langtermyn bereik moet word dui, verwys onmiddellike doelstellings na doelstellings wat oor 'n langer termyn as doelwitte binne klasverband bemeester moet word. In hierdie verband dui onmiddellike doelstellings dan byvoorbeeld daarop dat leerders sekere inhoude en vaardighede na afloop van 'n lesreeks suksesvol moet kan bemeester. Doelwitte daarenteen dui op daardie inhoude en vaardighede wat binne die bestek van een les bereik moet word.

Volgens Zais (1976: 304) word doelstellings en doelwitte vir die kurrikulum vanuit verskeie grondslae en filosofiese voorveronderstellings geformuleer. Hierdie filosofiese voorveronderstellings word bevestig deur die religieuse grondmotief en kulturele agtergrond van 'n bepaalde gemeenskap en help dan op grond van empiriese navorsing mee tot seleksie en ordening van vakinhoud. Krüger (1980: 57) sluit by Zais aan en merk op dat die seleksie van doelstellings vir kurrikulumdoeleindes aan die hand van die totale kultuur waarin die leerder hom mag bevind, geskied.

Die aard van doelstellings omsluit twee duidelike komponente, naamlik 'n **HANDELINGS-** en 'n **INHOUDSKOMPONENT**. Beide bepaal die aard van doelstellings en doelwitte vir onderrig. Die kurrikulum behoort die onderrig só te rig dat daar ruimte vir die ontsluitings-

handeling sowel as vir verowering van leerinhoud deur die leerder is. "*Doelstelling in kurrikulumontwerp veronderstel dus 'n vooruitgryp na die verowering en beheersing van leer- en leefinhoud deur die leerder*" (Krüger 1980: 54). In hierdie verband wys doelstellings en doelwitte heen na die bepaling en beskrywing van beoogde leeruitkomstes. Dit lei daartoe dat evaluering in lyn met die bedoeling van die kurrikulum en van die onderrig gebring kan word (Krüger 1980: 56-58).

Doelstellings en doelwitte staan in kontinue samehang tot mekaar. Doelwitte word vanuit geformuleerde doelstellings herlei. Om vanaf doelwitte kontinuïteit na uiteindelijke doelstellings te verkry, verg van die kant van die onderriggewer insig in die vakinhoud en vakwetenskap, leerteorieë aangaande leerders en die filosofie van die pedagogiek en didaktiek (Zais 1976: 305-307).

In die doelstellingstaksonomie van Bloom (in Fraser et al 1990: 106-208; Malan & Du Toit 1991: 37-42) word die formulering van leerdoelwitte met die kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe domein van onderrig verbind. Die omsluiting van elke domein word vervolgens kortliks verduidelik.

2.4.3.1 Die kognitiewe domein

Leerdoelwitte in die kognitiewe domein het op die funksionering van verworwe kennis en vaardighede betrekking en word in ses kategorieë ingedeel, naamlik:

(1) Kennis

Die doelwit verwys na die leerder se vermoë om inligting op min of meer dieselfde wyse te herroep as wat dit aanvanklik aangebied is.

(2) Begrip

Doelwitte in hierdie verband verwys na die leerder se vermoë om 'n idee te begryp sonder om dit met ander idees in verband te bring of om al die implikasies daaraan verbonde te begryp.

(3) Toepassing

Hier word verwys na die leerder se vermoë om sonder aanwysings of leidrade 'n idee toepaslik in 'n situasie te kan gebruik.

(4) Analise

Dit verwys na die leerder se vermoë om 'n situasie so te kan ontleed dat verbande tussen gebeure duidelik aangetoon kan word.

(5) Sintese

Volgens hierdie doelwit moet 'n leerder die gegewe so kan herkonstrueer dat 'n unieke nuwe struktuur gevorm kan word.

(6) Evaluering

Die doelwit verwys na 'n leerder se vermoë om waardeoordele aangaande aspekte te kan uitspreek.

In die opstelling van hierdie ses kategorieë word daar, volgens Fraser et al (1990: 107-108), 'n spesifieke patroon gevolg. Voordat die leerder by die doelwit met betrekking tot die toepassing van leerinhoud kan kom, moet kennis en begrip van die leerstof eers vooraf bemeester word. Kennisdoelwitte sou byvoorbeeld verwys na 'n leerder se vermoë om 'n gegewe te kan onthou en te kan neerskryf. 'n Begripsdoelwit sal, na aanleiding van die verworwe kennisdoelwit, die leerder in staat stel om kennis in byvoorbeeld identifisering, vergelyking, ensovoorts toe te pas.

2.4.3.2 Die affektiewe domein

Leerdoelwitte in hierdie domein het te make met houdings, belangstellings, etiese en morele waarde-oordele, selfbeeld en motivering (Malan & Du Toit 1991: 41). Sekere gewenste gedragsmoontlikhede word deur hierdie doelwit in vooruitsig geplaas. 'n Voorbeeld sou hier die volgende wees: "*... dat leerders 'n voorliefde vir 'n vak sal ontwikkel, en 'n positiewe houding daarteenoor sal inneem*" (Fraser et al 1990: 108).

2.4.3.3 Die psigomotoriese domein

Leerdoelwitte in die psigomotoriese domein het te doen met bepaalde muskulêre of motoriese vaardighede. Malan en Du Toit (1991: 39) onderskei 'n vlakindeling van psigomotoriese leerdoelwitte wat vanaf minder tot meer gekompliseerde vlak meetbaar is. 'n Psigomotoriese leerdoelwit moet byvoorbeeld eers kognitief aangeleer word alvorens dit ingeoefen en bemeester kan word en outomatisasie bereik kan word.

2.4.4 Seleksie en ordening van leerinhoud

Seleksie en ordening van leerinhoud staan sentraal in die didaktiese situasie. Die seleksie daarvan geskied aan die hand van bepaalde kriteria terwyl dit altyd vanuit die doelperspektief met betrekking tot die onderrig georden word. Seleksie en ordening van leerinhoud word vervolgens kortliks bespreek.

2.4.4.1 Seleksie van leerinhoud

Gekose leerinhoud wat as vakinhoud van die kurrikulum aangebied word, verteenwoordig gewoonlik sekere modale aspekte van die mens se leefwêreld. Duminy en Söhnge (1981: 5) verwys in hierdie verband na gekose onderrig- en leerinhoud as die kultuurgoedere van 'n gemeenskap. Dooyeweerd (in Van der Walt 1983: 78; 84) formuleer 'n modaliteitsleer aangaande die aktstruktuur van die mens. Volgens die skriftuurlike mensbeeld word die mensheid van plant en dier vanweë sy aktstruktuur wat strek oor die logiese, historiese, linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese en pistiese modaliteite geskei. Afhangende van die bepaalde onderrigfunksie, word vakinhoud vir die vakkurrikulum uit hierdie werklikheidskomponente gekies en as leerinhoud tydens onderrig aangebied.

Die aard en struktuur van leerinhoud is bepalende faktore wat riglyne lewer met betrekking tot die seleksie daarvan vir onderrig (Fraser et al 1990: 119). Volgens Steyn (1985: 69) is die aard van die leerinhoud dit wil sê die vakinhoud wat bemeester moet word, voorskryf vir die tipe leeraktiwiteite en uiteindelijke leerresultate wat aan die hand daarvan moontlik en wenslik vir onderrig sou wees. Tesame met die eiesoortige struktuur van die leerinhoud, tree die aard daarvan as verteenwoordigend van die totale kennisbesit van die vak op.

Klafki (in Krüger 1980: 68) voer aan dat dit belangrik is dat geselekteerde inhoud binne didaktiese konteks vormingsinhoud (Bildungsinhalt) moet wees met 'n bepaalde waardebetekenis (Bildungsgehalt). Deur kennismaking met die inhoud word blywende geestelike indrukke by die kind gevestig. Krüger (1980: 68) sluit by Klafki aan en meld dat die vestiging van blywende geestelike waardes aan die hand van geselekteerde inhoud wel kan geskied op voorwaarde dat die kind die inhoud verower deur dit te beleef en te ervaar.

Die seleksie van leerinhoud vir 'n onderrigsituasie behoort so te geskied dat die geformuleerde doelstellings en doelwitte in die onderrig daarvan verwesenlik kan word. In afdeling 2.4.3 is gemeld dat onderrigdoelwitte 'n kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe domein omsluit. Met verwysing na seleksie van leerinhoud vir die verwesenliking van die doel van onderrig meld Steyn (1985: 71) die volgende: "*Die leerinhoud wat*

die grootste waarborg bevat dat die leerresultate, wat in die doelwit van 'n les aangetref word, bereik sal word, is geskik vir die onderrig-leersituasie ".

Zais (1976: 326) is van mening dat inhoud vir 'n onderrigsituasie met groot omsigtigheid geselekteer moet word omdat nie enige inhoud aanvaarbaar vir onderrig mag wees nie. Leerinhoud is ook nie vir alle leerders ewe toeganklik nie. Inhoud behoort dus doelgerig en met grondige kennis geselekteer te word, sodat die leerder deur inhoud nuwe kennis kan verwerf. Volgens Zais (1976: 342) win 'n leerder kennis omtrent 'n bepaalde vakgebied in indien konsepvorming oor die vak geskied. Uit konsepte word feite afgelei. Feite stel 'n leerder in staat om verworwe vakkennis verantwoordelik in leerhandeling toe te pas. Op die wyse word die leerder vir sy omgewing gevorm en ontwikkel.

Leerinhoud word geselekteer om kultuurwaardes van die gemeenskap aan die leerder oor te dra en is verteenwoordigend van 'n gemeenskap se kultuurgoedere en lewensopvatting (Steyn 1985: 70). Seleksie daarvan behoort dus aan bepaalde gemeenskapseise met betrekking tot diverse godsdienstige-, kulturele- en taalbehoefes te voldoen.

Seleksie van leerinhoud moet egter ook werklikheidsgetrou en relevant wees en verband hou met kontemporêre samelewingseise, leerders se daaglikse belewenisse, lefwêreld-ervaringe, belangstellings en die leerder se huidige sowel as toekomstige behoeftes (Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad 1992: 12; Krüger 1980: 119; 102, 122; Fraser et al 1990: 125). In aansluiting hierby meld Penning (1986: 91) dat gekose inhoud op sosiale vlak vir die leerder van nut moet wees om toerusting in 'n veranderende gemeenskap te bied.

Volgens Hill (1975: 242) voldoen seleksie van leerinhoud aan 'n leerder se intellektuele, emosionele en fisiese behoeftes indien dit sou aansluit by sy wordingsniveau ten opsigte van voorkennis, vaardigheidstand en kognitiewe en affektiewe beleving. Fraser et al (1990: 120) meld in hierdie verband dat leerinhoud in ooreenstemming met 'n leerder se ontwikkelingsvlak geselekteer moet word ten einde bruikbaar vir onderrig te kan wees.

2.4.4.2 Ordening van leerinhoud

Krüger (1980: 65) voer aan dat die ordening van die leerinhoude van die kurrikulum gewoonlik 'n voorspelling bied of 'n kurrikulum vir 'n bepaalde groep leerders geskik sal wees, al dan nie. Doelgerigte ordening van leerinhoude verskaf duidelike riglyne vir latere aktualiseringsaktiwiteite (Calitz et al 1982: 31). Fraser et al (1990: 128-133) verwys na 'n paar ordeningsbeginsels wat vervolgens net kortliks gestipuleer word:

(1) Doelwitformulering

Deur doelwitgerigte ordening van leerinhoude kry 'n leerder die geleentheid om basiese feite of konsepte in onderlinge verband met mekaar uit te lig. Die fundamentele beginsels kan deur analise en sintese blootgelê word.

(2) Spirale of ordeningsbeginsel

Dieselfde tema of komponent van 'n tema word in die verskillende skolingsvlakke aangebied, maar met die bedoeling dat daar telkens 'n styging in moeilikheidsgraad sal wees.

(3) Punktuele ordening

'n Bepaalde tema moet vanuit die vlak van betrokke subtemas wat daaruit voortspruit behandel word. Die wye spektrum van aanverwante snypunte, gesien vanuit 'n bepaalde tema, word vanuit hierdie perspektief benader.

(4) Logiese of konvensionele ordening

Hierdie ordeningsbeginsel verwys na die bekende aanbiedingswyse om vanuit die bekende na die onbekende of vanuit die konkrete na die abstrakte te beweeg.

(5) Heuristiese ordening

Die leerder word deur die toepassing van hierdie ordeningsbeginsel in staat gestel om op eksperimentele wyse die wese van 'n saak bloot te lê.

Ordering van geselekteerde inhoud kan as sinvol en toepaslik beskryf word indien dit rekening hou met die aard en struktuur van die inhoud en die vermoë, voorkennis en vaardigheidsvlak van die leerder (Fraser et al 1990: 127). Volgens Steyn (1985: 72) kan leerinhoud wat op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse georden is, die ontsluiting daarvan vir die leerder vergemaklik en die vormende waarde daarvan in die onderrig verhoog.

Zais (1976: 343), Steyn (1985: 70-72), Krüger (1980: 75-76) en Loubser (1985: 39-41) formuleer etlike kriteria vir seleksie en ordening van leerinhoud. In samevatting verwys die kriteria kortliks na die volgende:

- belangrikheid, geldigheid en betekenisvolheid van leerinhoud om aan die vakteoretiese eise van 'n dissipline te voldoen

- bruikbaarheid en toepaslikheid daarvan om die verwesenliking van leerdoelwitte in die vooruitsig te stel
- aansluiting van leerinhoud by die leerder se ontwikkelings- en belangstellingsvlak (die kriteria word in afd 2.5. volledig bespreek)

2.4.5 Onderrigleergeleenthede

Onderrigleergeleenthede is 'n didaktiese werkseleentheid waar die onderriggewer en die leerder in interaksie met mekaar tree en bepaalde onderrighandelinge en leeraktiwiteite plaasvind (Steyn 1985: 79).

Onderrigleergeleenthede het te doen met leer en die beplanning daarvoor. Die kwaliteit van leerervaringe kan herlei word na die kwaliteit van beplanning en innovasie van onderrig- en leergeleenthede. Sinvolle, weldeurdagte beplanning lei na effektiewe onderrig (Calitz et al 1982: 29; Malan & Du Toit 1991: 75).

Steyn (1985: 95-97), Malan en Du Toit (1991: 74-77) en Departement van Onderwys en kultuur, Administrasie: Volksraad (1992: 32) onderskei sekere faktore wat die beplanning van onderrigleergeleenthede beïnvloed, naamlik:

(1) Doelstellings en doelwitte

Korrek geformuleerde doelstellings en doelwitte verhoog die effektiwiteit van onderrig indien dit die leerder in staat kan stel om nuwe kennis te verkry en basiese vaardighede te bemeester, selfaktualisering suksesvol kan laat plaasvind en probleemoplossingsvaardighede aangeleer kan word.

(2) Differensiasie

Leerders verskil individueel van mekaar op grond van hulle kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe vermoëns en gesindhede. Ruim geleenthede vir gedifferensieerde deelname in onderrig kan die leersukses verhoog en bevorder.

(3) Aard van die leerinhoud

Die aard van die leerinhoud bepaal die skepping van onderrigleergeleenthede en die metode wat gevolg sal word om effektiewe leer by die leerder te kan bewerkstellig.

(4) Onderrig- en leerstrategieë

Onderrig- en leerstrategieë verwys na planne van aksie waardeur leerinhoud doeltreffend aan leerders oorgedra kan word. Inter- en intraverskille tussen leerders met betrekking tot verstandsvermoë, aanleg, belangstelling en algemene kennis bepaal die aard van die onderrig- en leerstrategie wat gevolg sou word.

2.4.6 Evaluering

Die begrip "evaluering" verwys na 'n waardebeplanning van die effektiwiteit van onderrig en leer sowel as van die kurrikulum. Dit geskied met inagneming van bepaalde evalueringsvorme (mondeling, skriftelik, prakties) en evalueringsprosedures (deurlopend, periodiek, eindevaluering) en word aan die hand van kriteria saamgestel. Die doel van evaluering is om onderrig te verbeter en die resultaat daarvan te evalueer (Krüger 1980: 96; Malan & Du Toit 1991: 151-156).

Evaluering omsluit die volgende funksies:

- dit bepaal die stand van sake
- dit bepaal die effek van die onderrigleergebeure
- dit maak gradering moontlik
- dit is 'n basis vir differensiasie en bevordering
- dit gee 'n konkrete beeld van die afloop van abstrakte gebeure
- dit gee 'n aanduiding van die geskiktheid van die kurrikulum
- dit dui die weg vir die aaneenskakeling van onderrigleergebeure aan (Krüger 1980: 99-100)

Malan en Du Toit (1991: 153) onderskei twee soorte evaluering naamlik:

- summatiewe evaluering
- formatiewe evaluering

2.4.6.1 Summatiewe evaluering

Summatiewe evaluering (produktevaluering) kan gesien word as 'n EINDEKSAMEN wat na afloop van 'n bepaalde vakkursus (in semester- of module verband gesien) geskied. Leerprestasie word geëvalueer met die oog op:

- kwantifisering daarvan wat geskied met gebruikmaking van simbole of persentasie aanduidings
- administratiewe besluite vir sertifiseringsdoeleindes

By produkevaluering speel mensbeeld as filosofiese grondslag van die kurrikulum 'n belangrike rol ten opsigte van meting teenoor evaluering, die implementering van maksimum teenoor minimum standarde, relatiewe of meervoudige standarde (Zais 1976: 370-373).

2.4.6.2 Formatiwe evaluering

Volgens formatiewe evaluering (prosesevaluering) word 'n leerder se leerprestasie geëvalueer met die oog op:

- die vasstelling van die mate waarin leerinhoud bemeester is
- die moontlike terugvoer van inligting oor die leerder se vordering
- hulpverlening aan die hand van foute deur die leerder begaan waarvoor remediëring in die vooruitsig gestel kan word

Krüger (1980: 96) beklemtoon dit dat 'n leerder in sy totaliteit geëvalueer moet word. Wanneer byvoorbeeld net klem gelê word op die meting van 'n leerder se kognitiewe vaardighede, word die evalueringsprosedure in totaliteit gesien, verskraal. Die leerder se affektiewe, sosiale en konatiewe vordering behoort ook in die evalueringsprosedure betrek te word.

2.5 KURRIKULUMKRITERIA

2.5.1 Inleiding

Die woord kriterium is van Griekse afkoms en die grondbetekenis daarvan kan aangegee word as verdelings-, keuse- of beoordelingsmaatstaf (Hill 1975: 5). Kurrikulumkriteria dien as beoordelingsmaatstawwe vir die realisering van kurrikulumkomponente in die praktyk. By die beoordeling van 'n vaksillabus word kurrikulumkriteria gebruik om te bepaal of die sillabus aan die eise van die kurrikulum, die vak en die leerder voldoen.

2.5.2 Kriteria vir situasie-analise

In afdeling 2.4.2 is daarop gewys dat situasie-analise die komponent van die kurrikulum is waar 'n oorhoofse verduideliking van die voornemende onderrigsituasie gegee word. Bepaalde persone en faktore of veranderlikes wat die samestelling van die kurrikulum mag beïnvloed word in hierdie komponent van mekaar onderskei.

Die wyse waarop die veranderlikes bepaalde invloed en eise op kurrikulering uitoefen vorm kriteria vir die samestelling van die situasie-analise en verwys na:

- behoeftes van die leerder met betrekking tot sy sosiale, kulturele en ekonomiese opvoedingsmilieu en die aard van sy kognitiewe psigomotoriese en affektiewe intreevlak
- eise van die samelewing met betrekking tot sosiale en kulturele agtergrond, waarde- en normsisteme en filosofiesopvoedkundige grondbeskouings
- die inherente aard en vakspesifieke eienskappe van die leerinhoud (vgl afd 2.4.2.3)

2.5.3 Kriteria vir die formulering van doelstellings en doelwitte

Doelstellings en doelwitte van 'n kurrikulum word grootliks beïnvloed deur die kurrikulumgrondslae, dit wil sê, die religieuse grondmotief en kulturele agtergrond van die gemeenskap waarvoor dit beplan is. In samehang hiermee bepaal empiriese navorsing, (soos byvoorbeeld ook uit 'n situasie-analise verkry) tesame met die gekose vakinhoud die formulering daarvan (Zais 1976: 304).

Kriteria vir korrek geformuleerde doelstellings en doelwitte kan as volg saamgevat word:

- Kurrikulumdoelstellings word in ooreenstemming met onderwys- en opvoedingsdoelstellings geformuleer. Die algemene doelstrukture dien as vertrekpunt vir die formulering van besondere doelstellings en spesifieke doelwitte. Die formulering hiervan geskied in aansluiting met partikuliere inhoude gegrond op die gemeenskap se lewensopvatting en mensbeskouing (Hill 1975: 234).
- Die bedoeling waarom en waarvoor onderrig word, moet ondubbelsinnig uit die geformuleerde doelstelling en daaruit afgeleide doelwit geles kan word (Fraser et al 1990: 104).
- Konkreet geformuleerde doelstellings en doelwitte bied riglyne vir die bepaling van onderrigmetodes en leeraktiwiteite (Steyn 1985: 49).
- Duidelike riglyne vir evalueringsprosedure en tegnieke word vanuit doelstellings en doelwitte herlei (Steyn 1985: 49).
- Besondere doelstellings en doelwitte is gerig op kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese leer by die leerder.

- 'n Korrek geformuleerde leerdoelwit moet meetbaar wees aan voorwaardes vir doelbereiking, minimum prestasietoekenning vir doelbereiking en tydbepaling waarin doelwit bereik moet word (Malan & Du Toit 1991: 42).

2.5.4 Kriteria vir die seleksie en ordening van leerinhoud

Seleksie en ordening van leerinhoud staan sentraal in die didaktiese situasie. Die seleksie van inhoud geskied aan die hand van bepaalde kriteria, terwyl die ordening daarvan vanuit die doelperspektief geskied (vgl afd 2.4.4.2). Die wyse van ordening sowel as die diepte van ordening is bepalende faktore vir die geskiktheid van die leerinhoud (Krüger 1980: 265). Balans tussen seleksie en ordening gee daartoe aanleiding dat die inhoud in ewewig met die diepte van begrip en beleving waarvoor dit voorsiening mag maak sal wees (Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad 1992: 12).

Kriteria vir seleksie en ordening van leerinhoud soos geformuleer deur Zais (1976: 343), Steyn (1985: 70-72), Krüger (1980: 75- 76) en Loubser (1985: 39-41) verwys na:

- belangrikheid, geldigheid en betekenisvolheid van leerinhoud om aan die vakteoretiese eise van 'n dissipline te voldoen
- bruikbaarheid en toepaslikheid van leerinhoud om die verwesenliking van leerdoelwitte in die vooruitsig te stel
- aansluiting van leerinhoud by 'n leerder se ontwikkelings- en belangstellingsvlak. Die kriteria word vervolgens kortliks bespreek

2.5.4.1 Belangrikheid en geldigheid as kriterium

Volgens Steyn (1985: 71-72) is leerinhoud belangrik en geldig vir onderrig indien dit die vakwêreld van die dissipline tydens onderrig en leer vir die leerder kan ontsluit. In hierdie verband behoort leerinhoud verteenwoordigend van die kennisbesit van die vakterrein te wees. Leerinhoud moet leerresultate wat in die leerdoelwitte uitgewys word kan waarborg. Fraser et al (1990: 120) sluit by Steyn aan en meld dat leerinhoud 'n leerder tot konsepvorming oor die aard en struktuur van die dissipline wat onderrig word moet begelei.

2.5.4.2 Bruikbaarheid as kriterium

Hill (1975: 242), Krüger (1980: 12), Steyn (1985: 41), Loubser (1991: 217-218) en die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad (1992: 11) voer aan dat leerinhoud bruikbaar vir onderrig is indien dit so geselekteer word dat dit aan die eise wat

'n situasie-analise ten opsigte van die leerder, vakwetenskap en samelewing daaraan stel, kan voldoen. Inhoud behoort vanuit die perspektief van die doelstellings van die vak geselekteer te word en moet tot voordeel van opvoeding aangewend word. Vir die toepassingsmoontlikheid daarvan behoort die inhoud die bemeestering van bepaalde vaardighede by die leerder in die vooruitsig te stel. Dit is belangrik dat leerinhoud in ooreenstemming met die kultuur van die leerders en die gemeenskap geselekteer sal word ten einde aan die eise van die samelewing met betrekking tot opvoedende onderwys te kan voldoen (vgl afd 2.4.2.4).

Leerinhoud moet in die lig van die lewensvatbaarheid daarvan vir onderrig geselekteer word. Nuwe kennis wat tydens onderrig ingewin word moet nie net gaan om "die verwerwing van kennis ter wille van kennis" nie. Bemeestering daarvan moet 'n vormende invloed op die leerder uitoefen en die leerder op pad na 'n ryper volwassenheid begelei (vgl afd 2.4.4.1)

Leerinhoud vir onderrig behoort so geselekteer en georden te word dat dit die verwesenliking van doelstellings en doelwitte in die vooruitsig kan stel (Steyn 1985: 71). Die ordening van die leerinhoud moet in ooreenstemming met die aard en struktuur van die vak en die leerder se kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe intreevlak geskied ten einde leerdoelwitte vir die onderrig te verwesenlik (vgl afd 2.4.3).

Volgens Steyn (1985: 72), Krüger (1980: 76) en Fraser et al (1990: 125) voldoen leerinhoud aan die kriterium indien dit toepaslik vir die bemeestering van kennis en vaardighede is. Leerinhoud met die hoogste waarde-evaluasie vir huidige en toekomstige behoeftes word as die mees toepaslike vir onderrig beskou.

Die bemeestering van leerinhoud word aansienlik vergemaklik indien dit in vervlegting met ander vakke aangebied kan word. Nuwe kennis word hierdeur makliker met bestaande kennis geassosieer. Inhoud wat op 'n relevante basis vir integrering met ander vakke geselekteer word, is nie net alleen interessant vir die leerder nie, maar vergemaklik die begrip van vakkonsepte (Fraser et al 1990: 125).

2.5.4.3 Die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerder

Leerinhoud moet toepaslik vir 'n leerder se leerbehoefte en belangstellingsvlak wees. Seleksie daarvan beantwoord aan hierdie kriterium indien dit in ooreenstemming met die leerder se menslike ontwikkelingsvlak met betrekking tot die kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe geselekteer word.

Die aard van 'n leerder se menslike ontwikkelingsvlak word deur verskeie faktore bepaal. Die faktore sluit die aard van voorkennis, lewenservaring, wordingsniveau met betrekking

tot kennis en vaardigheidstand, kognitiewe en affektiewe beleving en emosionele behoeftes in (Hill 1975: 242). Seleksie van leerinhoud voldoen dus aan die kriterium indien dit na seleksie georden word om aan te pas by die leerder se ontwikkelingsvlak met betrekking tot sy stand van geëmansipeerdheid, gedistansieerdheid, aksieradius van gedifferensieerdheid en aard van selfaktualiseringsvermoë (Hill 1975: 242).

2.5.5 Kriteria vir die keuse van onderrigleergeleenthede

Onderrigleergeleenthede beskryf die interaksie tussen onderriggewer en leerder, die metode van onderrig, dui die verloop van die onderrigsituasie aan en gee geleentheid vir interaksie tussen leerder en leerinhoud. Die verloop van hierdie aksie geskied aan die hand van essensiële didaktiese riglyne as metode vir onderrig, die toepassing van differensiasie en die implementering van media (vgl afd 2.4.5).

Kriteria vir die skep van onderrigleergeleenthede sluit in:

- sinvolle beplanning waardeur leer in onderrig moontlik gemaak kan word
- duidelike vermelding van essensiële didaktiese riglyne wat dien as metode vir die aktualisering van die inhoud
- die inwin van kennis aangaande die voorgestelde leerstof
- die aanleer van sekere basiese vaardighede
- die skepping van gedifferensieerde leergeleenthede in ooreenstemming met leerders se kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese vermoë en vaardighede
- die geldigheid van die leeraktiwiteite om die doeltreffende bereiking van 'n gestelde doelwit moontlik te maak
- 'n verwysing na verskeidenheid in onderrigstrategieë en -metodes om inter- en intraverskille tussen leerders met betrekking tot verstandsvermoëns, aanleg, belangstellings, vakkennis, algemene kennis en taalvermoë te akkommodeer
- die toepaslikheid van leeraktiwiteite waardeur leerinhoude tot leefinhoude in die praktyksituasie gevoer kan word (Loubser 1991: 80; Zais 1976: 342; Fraser et al 1990: 123; Hill 1975: 242; Steyn 1985: 95-97; Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad 1992: 12).

2.5.6 Kriteria vir evaluering

Evaluering is gerig op die beoordeling van onderrig en leer in 'n didaktiese situasie en bied riglyne vir verbetering. Evaluering het nie net te doen met die beoordeling van onderrig en leer nie, maar verwys ook na die evaluering van die kurrikulum binne opvoedingsverband (vgl afd 2.4.6).

Kriteria vir evaluering verwys na die:

- geldigheid en betroubaarheid van die evalueringsprosedures en -tegnieke in die beoordeling van wat relevant is
- objektiwiteit in beoordeling hetsy of dit op summatiewe of formatiewe basis geskied
- kriterium en normgebaseerde evaluering waar 'n leerder se prestasie aan voorafgestelde kriteria met vasgestelde standarde beoordeel word (Steyn 1985: 109-111; Malan & Du Toit 1991: 204-205)

2.6 SILLABUSSTRUKTUUR

Die samestelling van 'n sillabus geskied aan die hand van die kurrikulumstruktuur (vgl afd 2.2). As onderdeel van die vakkurrikulum word 'n vaksillabus vir 'n bepaalde vakkursus (semester- of jaarkursus) saamgestel (Malan & Du Toit 1991: 4). In wese is dit 'n kort samevatting van die verpligte leerinhoud en onderrigdoelstellings van 'n bepaalde vak of module wat in 'n bepaalde tydperk of bepaalde vlak onderrig moet word (RGN 1981: 378). Die vaksillabus dien op sy beurt as 'n riglyn vir die opstelling van 'n werkskema.

Die sillabus as dokument vir onderrig of opleiding behels 'n bepaalde struktuur waarvan die strukturele komponente die volgende insluit:

- 'n vakrasionaal gegrond op die eise van 'n situasie-analise
- breë vakdoelstellings
- besondere vakdoelstellings (ook vaktemadoelstellings genoem)
- kundigheidsvlakke of sillabusdoelwitte as beskrywings van leeraktiwiteite wat so geformuleer is dat dit as basis vir evaluering kan dien
- inhoud wat as sillabustemas geselekteer en georden word
- essensiële didaktiese riglyne vir onderrig van inhoud
- leeraktiwiteite wat na die bemeestering van bepaalde kundighede vaardighede en gesindhede verwys
- evalueringsriglyne gebaseer op sillabusdoelwitte (Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad 1992: 33-34; Malan & Du Toit 1991: 4-5).

Net soos in die geval van die kurrikulumstruktuur figureer die onderskeie komponente van die sillabusstruktuur ook interafhanklik van mekaar. Inhoud kan byvoorbeeld nie sonder breë en besondere doelstellings geselekteer word nie en leeraktiwiteite geskied volgens die eise van die leerdoelwitte. Didaktiese riglyne dien as metode vir die aktualisering van inhoud in bepaalde leeraktiwiteite en leerdoelwitte en vorm die basis vir evaluering.

2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die samestelling van 'n kurrikulum aan die hand van die komponente situasie-analise, doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van leerinhoud, onderrigleergeleentheid en evaluering uiteengesit. Verskeie kurrikulummodelle is as voorbeeld vir die samestelling gebruik. Kriteria aan die hand waarvan die kurrikuleringsaksie plaasvind, is geïdentifiseer en kortliks bespreek. Die samestelling van 'n sillabusstruktuur aan die hand van die kurrikulumstruktuur is kortliks uiteengesit. Kriteria vir die kurrikuleringsaksie aan die hand waarvan die sillabusstruktuur uiteengesit is, sal die basis vorm vir die formulering van kriteria vir die analise van vaksillabusse waaroor hierdie studie handel.

In hoofstuk 3 word vervolgens die eie aard en struktuur van musiek as vakwetenskap kortliks uiteengesit ten einde die aard en struktuur van Klasmusiek in hoofstuk 4 duideliker te kan belig.

HOOFSTUK 3

DIE EIE AARD EN STRUKTUUR VAN MUSIEK

3.1 INLEIDING

Die inhoud van 'n vak word op grond van sy eie betrokke aard en struktuur saamgestel. Van Dyk en Van der Stoep (1977: 141) meld dat die aard en struktuur van 'n vak duidelike riglyne met betrekking tot die doel en funksie van die vak gee. Begrip van die aard en struktuur van 'n vak stel 'n opvoeder in staat om rasioneelbeplande onderrig te kan gee (Leonard & House 1972: 84; Mans 1988:20).

Die begrippe eie aard en struktuur word vervolgens kortliks verduidelik en die onderlinge verband tussen die twee begrippe aangetoon, alvorens die eie aard en struktuur van musiek geïdentifiseer kan word.

3.2 DIE VERBAND TUSSEN DIE BEGRIPPE EIE AARD, STRUKTUUR EN DOELSTELLINGS

3.2.1 Die begrip "eie aard"

Die begrip "eie aard" verwys na die spesifieke hoedanighede of karaktertrekke wat die kern of essensie van 'n saak vorm (HAT 1985: 13; 1358). Van Rensburg et al (1981: 41) verwys na die term eie aard as die essensie of sinsamehange van 'n saak. Die begrip dui dus op die essensies (essensiële kenmerke van 'n saak) wat bymekaar hoort en wat saam groepeer om 'n bepaalde struktuur te vertoon.

3.2.2 Die begrip "struktuur"

Stuart et al (1985: 12) omskryf die begrip "struktuur" soos volg: *"'n Struktuur word opgebou uit 'n aantal essensies wat in 'n besondere verband tot mekaar staan"*. Van der Stoep et al (1981: 2) verwys na strukture as *"die oorspronklike primêre of basiese feite aan die hand waarvan 'n saak hom voordoet soos hy is"*.

Die woord "struktuur" is afgelei van die Latynse woord "struo" wat op die bymekaarvoeging van dit wat bymekaar hoort, dui. Dit is dus 'n ontiese gegewene waarvan die samestellende dele daarvan vasstaan, onwegdinkbaar en onweghandelbaar is (Stuart et al 1985: 12).

Uit genoemde omskrywings blyk dit duidelik dat die struktuur die basiese onderbou van 'n saak vorm en die eie aard daarvan verduidelik. Volgens die eie aard van die struktuur is sekere wesenskenmerke daarvan duidelik waarneembaar. Die wesenskenmerke kan nie in isolasie van mekaar funksioneer nie, maar vorm in interaksie met mekaar 'n geheelstruktuur.

3.3 DIE EIE AARD EN STRUKTUUR VAN MUSIEK

3.3.1 Die eie aard van musiek

3.3.1.1 Die problematiek van 'n eenvormige definisie van musiek

"*Was ist Musik? Diese Frage ist so alt wie die Musik selbst, und das heist: so alt wie die Menschheit*". Met hierdie opmerking gee Blume in sy *Musikalische Zeitfragen* (1960: 1) die gevolgtrekking waartoe vele navorsers in hulle poging om musiek te probeer definieer gekom het.

In die literatuur bestaan daar uiteenlopende definisies en begripsomskrywinge oor wat musiek werklik is. Die wysgere van die Griekse beskawing en opvoedkundiges van die Middeleeue het oor die algemeen na musiek verwys as 'n besondere estetiese ervaring, gegrond op simboliese en metafisiese oortuigings. Plato en Aristoteles het musiek as 'n uitdrukking van die estetiese ervarings van die siel beskou en definieer dit as volg: "*Die Musik last sich mit der Bewegung der menschlichen Seele vergleichen — also eine Wechselbeziehung*" (*Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Band 9: 1961: 959). Hanslich (1850) het musiek as "*Tönend Bewegte Form*" beskryf. Sulzer (1777) verwys na musiek as "*Eine Folge von Tönen, die aus leidenschaftlicher Empfindung entstehen, und sie folglich schildern*" — 'n beklemtoning van die estetiese gevoelswaarde van musiek (*Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Band 9: 1961: 970, 978).

K Langer, bekende eertydse musiekopvoedkundige, soos aangehaal deur Leonard en House (1972: 96) beskryf musiek as 'n simboliese uitdrukking van die innerlike-gevoelslewe. Dit word as volg omskryf: "*... the function of music is not stimulation of feeling, but expression of it; and furthermore, not the symptomatic expression of the feeling that beset the composer, but a symbolic expression of the forms on sentience (i.e. feeling) as he understands them. It bespeaks his imagination of feeling rather than his own emotional state, and expresses what he knows about the so-called 'inner life'*".

Aronoff (1979: 15,16) beskou musiek ook as simboliese verteenwoordiger van die komponis se innerlike gevoelslewe, maar brei verder oor die aard van komposisie uit. Sy verwys verder na musiek as 'n verwerking van musikale materiaal of struktuurelemente. Dit dui op 'n intieme wisselwerking tussen die kunstenaar en sy media wanneer

klankelemente as komposisiemateriaal so verwerk word dat die kunstenaar se eie innerlike gevoelservaringe in 'n skeppingstruktuur tot uiting kom.

Verskeie musiekopvoedkundiges beskou musiek as 'n besondere wyse van kommunikasie. Jackendorff en Lerdahl (in *Music, mind and brain*, 1982: 84) verbind musiek met taal en verduidelik hierdie stelling as volg: "*Like language, music has phrases or 'sentences', which need to be punctuated with timing and inflection. ... Inflections include changing loudness and timbre ... accents being flexible with time (rubato), using more or less vibrato portamento etc*".

Greenberg (1979: 11) verwys na musiek as 'n besondere nie-verbale taal- en kommunikasiemiddel tussen voordraer en luisteraar of komponis en luisteraar. Hy verduidelik: "*Music is a language — a means of communication. Rather than words or gestures, it uses tones and rhythm as it's media of expression*".

Leonard en House (1972: 94) onderskei twee denkrigtings in die musiek naamlik die romantiese en empiriese denkrigtings. Die romantiese denkrigting beskou musiek as iets eie aan die transendentale wêreld, die bo-natuurlike of verhevene wat min of geen kontak met die aardse bestaan van elke dag maak nie. Slegs die kunstenaar as geïnspireerde kunsskepper kan hierdie transendentale wêreld betree. Die kunstenaar word as die verheve enkeling bo die ander mense rondom hom, die luisteraars, gestel.

Die empiriese denkrigting daarenteen, beskou musiek as 'n eg menslike ervaring waardeur die sogenaamde "*kunsmateriaal*" deur manipulasie tot produk vergestalt word. Die intensiteit van die gebruik van die "*kunsmateriaal*", dit wil sê toonklank, toonduurte, toonhoogte en toonsterkte kan volgens hulle alles met die fisiologiese en psigologiese bestaanswyse van die mens verbind en geïnterpreteer word. Hierdie stelling word as volg verduidelik: "*Coupled with man's basic responsiveness to tone, are these psychological factors:*

- (1) *man's consciousness of the rhythmic pattern of life processes;*
- (2) *his responsiveness to objects which symbolize the struggle-fulfillment rhythmic pattern and*
- (3) *the delight he receives from perceiving symbols which embody the fulfillment-directed experience"* (Leonard & House 1972: 94,95).

Met hierdie argument verwerp die empiriese denkrigting die "onaantasbare" of "onverklaarbare" uitleg van musiek as skeppingsvoorreg van die enkeling en omskryf dit as 'n eg menslike verskynsel.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat daar deur die eeue heen uiteenlopende omskrywinge oor die eie aard en kompleksiteit van die wese van musiek was. Twee afleidings wat egter uit die bespreking gemaak kan word, is dat:

- (1) musiek te doen het met "kunsmateriaal" of "kunselemente" wat in samehang met mekaar die struktuur van musiek vorm
- (2) musiek toon 'n duidelike verband met die wyse waarop die mens sy leefwêreld ervaar.

Die gesitueerdheid van die mens in die wêreld (Dasein) word vervolgens as vertrekpunt geneem ten einde musiek as menslike synswyse verder te belig.

3.3.1.2 Musiek as menslike synswyse

Musiek openbaar sigself as werklikheidsverskynsel in die antropologie op grond van sekere altydgeldende essensies of eienskappe. Wanneer 'n werklikheidsverskynsel volgens die kriteria van die fenomenologiese metode ontleed word, word die verskynsel getoets aan die teenwoordigheid van sekere ontiese gegewens wat sy verskyning openbaar en die idee wat deur die somtotaal van die gegewens geprojekteer word.

As werklikheidsverskynsel word musiek ten nouste met die wesensaard van die mens in sy leefwêreld verbind, en wel op grond van die volgende eienskappe wat dit vertoon:

- Musiek is 'n integrale deel van elke mens se bestaan en leefwêreld. Bergethon en Boardman (1970: 4) meld in hierdie verband die volgende: "*There is no phase of man's struggle for existence that has not been accompanied, communicated and extended by music*".
- Musiek is 'n medium vir subjektiewe ekspressie van gevoel. Reimer (1981: 144) verwys na die verskillende etnies-kulturele uitinge waar musiek gebruik word om die ervaring van emosies soos vreugde, opstand, haat of droefheid uit te beeld.
- **Die verbondenheid van musiek en kultuur.** Musiek vorm 'n inherente deel van elke volk se kultuur. In die diversiteit van kulture is daar 'n duidelike diversiteit van toonsisteme waarin die musiek van 'n bepaalde kultuurgroep vergestalt word. So is daar duidelike onderskeid te tref tussen die toonsisteme van byvoorbeeld die Indiese musiek, die Arabiese musiek, die Oosterse musiek, die Europese musiek, en so meer. Blume (1960: 11) verwys na 'n bepaalde konvensie van toonsisteemgebruik wat eie aan 'n bepaalde etniese kultuurgroep is. Radocy en Boyle (1979: 116) sluit by die verwysing deur Blume aan en meld

dat die skepping van musiek op die melodiese idioom wat binne 'n kultuur bekend is berus.

- **Musiek en religie is onlosmaaklik verbind aanmekaar.** Elke mens is verbind tot 'n religie, hetsy deur anastase (op God gerig) of apostase (op afgod gerig). Religie word beleef deurdat die mens deel het aan sekere godsdienstige rituele waardeur musiek as medium vir deelname gebruik word. Volgens Musselman, (in Roos 1982: 145-146) figureer musiek reeds van die vroegste tye in die godsdiensoefening van die Westerse beskawing deurdat dit as medium vir ekspressie van liefde vir God of afgod en naasteliefde gebruik word.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat musiek deel van die mens se sinswese is. As werklikheidsverskynsel vorm dit so 'n harmonieuse deel van die mens se bestaan, dat dit van nature as medium vir alle sinservaringe gebruik word.

3.4 DIE STRUKTUUR VAN MUSIEK

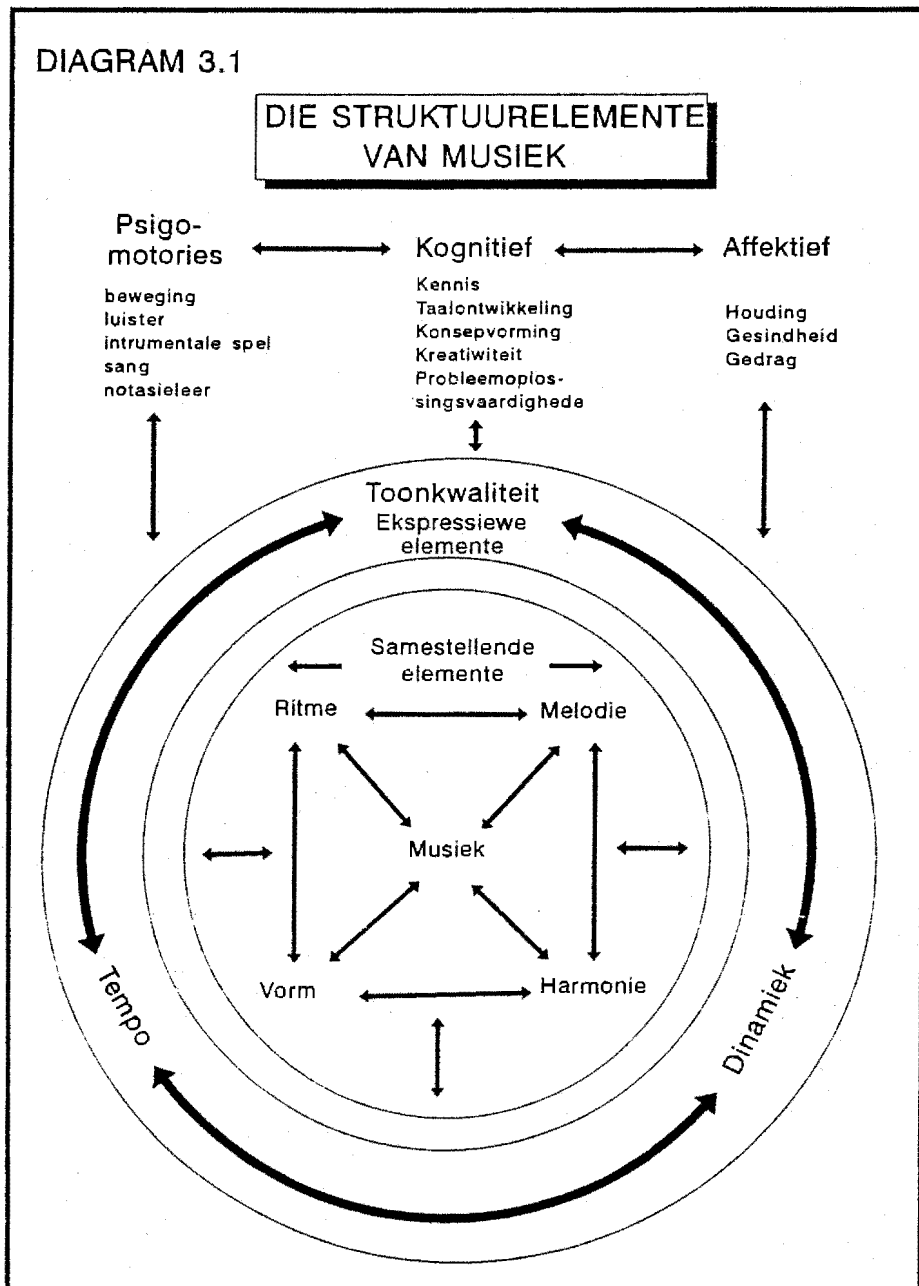
3.4.1 Die verbondenheid van die strukturelemente van musiek

In afdeling 3.2.2 is struktuur aangedui as essensies wat in 'n bepaalde verband tot mekaar staan. Die struktuur van musiek bestaan ook uit bepaalde essensies of elemente wat in 'n besondere verband aan mekaar gekoppel is en daardeur sekere essensiële eienskappe vertoon.

Die struktuur van musiek word opgebou uit twee tipe elemente naamlik die samestellende en ekspressiewe elemente (Nye 1979: 46). Die samestellende elemente ritme, melodie, vorm en harmonie vorm die strukturele onderbou van musiek. Die ekspressiewe elemente toonkleur, dinamiek en tempo bepaal die kwaliteit van die estetiese voordrag van musiek. Die twee groepe elemente vorm onafskeidbaar deel van alle musiek, alhoewel hulle nie in dieselfde verhouding in alle musiek voorkom nie.

Die verbondenheid van die strukturelemente word vervolgens aan die hand van 'n diagram voorgestel.

DIAGRAM 3.1 Die strukturelemente van musiek (aangepas volgens die voorbeeld van Nye & Nye 1977: 58)



Die samestellende elemente van musiek dui op die struktuur waaruit musiek struktureel opgebou is. Hierdie elemente is:

- ritme — die samestelling van bepaalde nootgroeperinge binne die polsteken of maatsoortteken van die musiek;

- melodie — die kombinasie van verskillende tone wat op verskillende toonhoogtes figureer om 'n musikale lyn te vorm;
- harmonie - horisontaal-gelykklinkende klanke wat in 'n bepaalde verwantskap tot mekaar staan;
- vorm — die bouvorm of struktuur van die musiek byvoorbeeld Binêre of Ternêre vorm.

Rondom die samestellende elemente verskyn die ekspressiewe elemente wat volgens die affektiewe inhoud van die klanke die kwaliteit van die uitvoering bepaal. Tussen die samestellende en ekspressiewe elemente is daar altyd 'n ewewigtige balans afhange van die kwaliteit van die voordrag. Die samehang tussen die twee tipe elemente is daarin geleë dat die samestellende elemente deur die medium van die ekspressiewe elemente waargeneem kan word.

3.4.2 Omskrywing van die struktuurelemente

3.4.2.1 Samestellende elemente

(1) Ritme

Ritme in musiek verwys na die groepering van klanke en stilte van variërende duur en wat beheer word deur 'n volgehoue eweredige pols of maatslag. Aksent, of die afwesigheid daarvan, kontroleer die gang van 'n bepaalde ritmiese patroon (Nye & Nye 1985: 104; Dachs 1990: 11).

Bergethon en Boardman (1979: 5) som die beskrywing van ritme as volg op: "*Rhythm is a sequence of sounds and of silences of varying duration creating a pattern controlled by an underlying pulsation*". Die tempo van uitvoering van die ritmiese gang van 'n musiekstuk het 'n groot invloed op die karakter daarvan.

Volgens Hoffer (1983: 197) word ritme deur die mens as 'n fisiese fenomeen ervaar. Die respons op bepaalde ritmepatrone geskied deur fisiese beweging en die aard daarvan word bepaal deur die tempo van die ritme.

Gabrielsson (in *Music, Mind and Brain* 1982: 159) sluit aan by Hoffer en meld dat klank as akoestiese fenomeen in die musikale voordrag van 'n instrument of 'n stem 'n fisiologiese fenomeen, naamlik 'n bepaalde ritmiese respons, by die luisteraar ontlok. Die aard van die ritmiese respons word bepaal deur die aard van die akoestiese fenomeen. Dachs (1990: 2) meld in hierdie verband dat ritme as musikale konsep in sommige kulture (bv die Afrika-kultuur) 'n baie meer dominante rol in die uitvoerende kuns speel as wat

dit by ander kulture op die kontinent die geval is. Die aard van die ritmiese respons word bepaal deur die aard van die akoestiese fenomeen.

(2) Melodie

Volgens Nye en Nye (1985: 106) word 'n melodie saamgestel uit tone wat in 'n spesifieke kontoer en omvang beweeg en 'n bepaalde intervalordening en ritmiese karakter vertoon.

Melodieë word uit melodiese motiewe wat saam in 'n frase gegroep word, saamgestel. Die verskillende motiewe verleen aan die melodie 'n bepaalde ritmiese karakter, staan in 'n bepaalde verhouding tot mekaar en word deur middel van repetisie, variasie en kontraste aanmekaar geskakel. Die verwantskap tussen die motiewe berus op die gebruik van 'n bepaalde toonsisteem.

(3) Harmonie

Harmonie verwys na die vertikale toonhoogtestruktuur in musiek en dui op 'n opeenvolging van akkoorde wat in onderlinge verwantskap tot mekaar gegroep is. Die harmoniese samestelling in 'n stuk musiek bepaal die tekstuur daarvan, sodat die werk as homofonies of polifonies getipeer kan word. By homofoniese musiek is 'n enkel melodie met ondersteunde begeleiding duidelik hoorbaar. By polifoniese musiek word twee of meer gelykklinkende melodieë waargeneem en staan ook as kontrapunt bekend. In tonale musiek word die melodieë deur onderlinge harmoniese verwantskap aanmekaar geskakel.

(4) Vorm

Vorm verwys na die onderliggende boustruktuur van 'n werk. Die meeste vormtipes is gebaseer op die beginsel van herhaling en kontras of eenheid en variasie, waardeur 'n bepaalde frase- en motiefgebruik voorgestel word. Vorm dui op ordening in 'n werk, vanaf die kleinste eenheid of motief tot 'n breë struktuur soos byvoorbeeld in 'n sonate of simfonie.

Volgens Berry (1966: voorwoord) het vorm in musiek die funksie om al die dele saam te bind om 'n geheelprodukt te vorm. Die sukses van die geheelprodukt is geleë in die mate van geslaagdheid van intellektuele beheer waarvoor die komponis tydens die ordening van die werk beskik.

3.4.2.2 Ekspressiewe elemente

(1) Tempo

Tempo dra by tot die ekspressiewe kwaliteit van musiek deurdat dit die snelheid en intensiteit waarmee klanke op mekaar volg aandui en daaraan 'n sekere karakter gee. M. Clynes (1982: 192) beweer dat tempo in musiek by 'n betrokke kultuur ooreenstem met die ritme van sy taalgebruik. Langs hierdie weg openbaar die betrokke kultuur 'n eie karakter in sy musiek.

Ratner (1977: 30) verduidelik tempo as volg: "*Pulse or beat establishes the fundamental quality of movement, it's pace and it's emphasis or accent*".

Tempo-aanduidings, soos vir hierdie studie van toepassing is, kan byvoorbeeld as vinnig (*allegro*), stadig (*andante*), geleidelik vinniger (*accelerando*) of geleidelik stadiger (*ritardando*) aangedui word.

(2) Toonkwaliteit

Toonkwaliteit (*timbre*) in musiek word gekenmerk deur die ekspressiewe aard van die voordrag. Volgens Nye en Nye (1985: 108) word instrumente of stemme vanweë 'n karakteristieke toonkleur van mekaar onderskei. Dachs (1990: 22) meld dat *timbre* in instrumentale kleur deur terme soos helder, skerp, briljant, warm, somber, donker of lig van mekaar onderskei word. Die verhouding waarin die fundamentele toon van 'n stem of instrument tot sy botone staan, bepaal die toonkwaliteit daarvan.

(3) Dinamiek

Dinamiek verwys na die gradering van toonsterkte waarin die intensiteit van die volume van voordrag van *ppp* tot *fff* kan wissel (Dachs 1990: 10). Die graad van toonsterkte mag wissel deur geleidelik harder (*crescendo*) of sagter (*decrescendo*) te word, of andersom. Aksent op 'n bepaalde polsslug versterk die karakter van die gebruik van dinamiek tydens voordrag.

Balzano, (in *Music, Mind and Brain* 1982: 325) meld dat die dinamiese kwaliteit van 'n toon tydens voordrag altyd in musikale konteks met ander tone moet geskied. Musikale klanke word op hierdie basis van gewone fisiese klanke onderskei.

3.5 SAMEVATTING

Die eie aard en struktuur van musiek is kortliks in hierdie hoofstuk bespreek. Die struktuur van musiek vorm ook die inhoudstruktuur van Klasmusiek. Die samestelling van 'n sillabusstruktuur vir Klasmusiek aan die hand van die kurrikulumstruktuur word vervolgens duidelik belig.

HOOFSTUK 4

DIE SILLABUSSTRUKTUUR VAN KLASMUSIEK

4.1 INLEIDING

Alvorens die samestelling van die sillabusstruktuur van Klasmusiek aan die hand van die onderskeie kurrikulumkomponente soos voorgestel in afdeling 2.6. bespreek kan word, is dit wenslik om die begrip "Klasmusiek" eers van nader te omskryf.

4.1.1 Die begrip "Klasmusiek"

Die begrip "Klasmusiek" verwys na algemene musiekopvoeding in skoolverband. As deel van 'n skool se kurrikulum verwys Klasmusiek na klasonderrig waardeur die hele leerlingkorps musikaal esteties en kultureel opgevoed en toegerus word met besondere kundighede, vaardighede en gesindhede (vgl afd 1.6.8).

Die aanbieding van Klasmusiek behels die onderrig van musiek op 'n wyse waardeur leerders deur aktiwiteite soos sang, instrumentale spel, luisteraktiwiteite, ritmiese beweging, voorbereidende notasieles en skeppende aktiwiteite deurentyd besig bly met die aanleer en toepassing van die beginsels van musiek (vgl afd 1.6.8).

Klasmusiek word aan die hand van bepaalde strukturele inhoud aangebied. Die strukturele inhoud van Klasmusiek is dieselfde as die strukturele inhoud van musiek en verwys na die onderskeie samestellende en ekspressiewe elemente daarvan (vgl diagram 3.1).

Die samestelling van 'n sillabus vir die Klasmusiekkopleiding van die Junior Primêre student word vervolgens bespreek.

4.2 Die situasie-analise soos van toepassing op Klasmusiek

Die begrip "situasie-analise" word omskryf as die komponent van die sillabusstruktuur wat 'n geheeloorsig oor die voornemende onderrigsituasie bied. Persone en faktore of veranderlikes wat by die didaktiese situasies en -handelinge tydens onderrig betrokke is word vanmekaar onderskei (vgl afd 2.4.2).

Die situasie-analise in hierdie studie verwys na die voornemende Klasmusiekkopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent. Die persone in die onderrigsituasie is die

student in opleiding (leerder genoem) en dosente verantwoordelik vir die opleiding (onderriggewer genoem). Die veranderlikes is die didaktiese omgewing waarin die onderrig plaasvind, die aard en eienskappe van gekose leerinhoud vir onderrig en die eise van die samelewing met betrekking tot Klasmusiekopleiding. Die eise en invloed wat die onderskeie persone en veranderlikes op die samestelling van die sillabus uitoefen, word vervolgens kortliks in perspektief geplaas.

4.2.1 Die leerder

Die Junior Primêre student verteenwoordig die leerder in die onderrigsituasie. As deelgenoot van die situasie-analise stel die leerder sekere eise en oefen 'n bepaalde invloed op die samestelling van die sillabus uit. Die eise en invloed verwys na die volgende:

4.2.1.1 Die sosiale, kulturele en ekonomiese milieu van die leerder

Opvoeding vind altyd binne 'n bepaalde kultuur of gemeenskap plaas (Reimer 1981: 32). Die sosiale milieu waaruit die leerder afkomstig is, het 'n invloed op die omvang van sy assosiasie en samewerking in groepsverband tydens 'n didaktiese situasie. Die sosiale milieu sluit aan by die kulturele etnisiteit van 'n leerder se herkoms. Musiek as opvoedingswetenskap moet bepaal watter rol en posisie dit binne 'n bepaalde kultuur of gemeenskap beklee en watter invloed die kultuur of gemeenskap op die aanbieding en beleving van musiek het. Stephens (1991: 68) spreek in hierdie verband die volgende mening uit: *"Die Musik ist ein ganz wesentlicher Aspekt unserer Identität. In vielen Kulturkreisen steht sie im engen Zusammenhang mit einer Fülle von Erfahrungen die der Mensch im Laufe seines Lebens macht"*. Wanneer daar van opleiding in multikulturele verband sprake is, is dit derhalwe belangrik dat kulturele en sosiale diversiteit in 'n situasie-analise en die invloed daarvan op die didaktiese situasie, deeglik by die samestelling van 'n sillabus vir die opleiding in berekening gebring moet word.

Die kultuurgroep waaruit 'n leerder afkomstig is, reflekteer sy lewenswyse, waardes en tradisies en sosiale standaarde. Reimer (1981: 32) meld dat die kulturele struktuur van 'n land rigtinggewend vir sy musiek is en derhalwe die onderrig daarvan beïnvloed.

Die ekonomiese welsyn van 'n leerder se milieu bepaal op 'n direkte en indirekte wyse sy vorderingspotensiaal. 'n Leerder se milieu met betrekking tot die finansiële posisie, kulturele bedrywighede, besondere opvoedingsstyl en eie prestasiebewustheid dra positief of negatief tot sy leerderprestasies by (Fraser et al 1990: 87).

In hierdie studie is daar in afdeling 1.2.1.3. verwys na die diversiteit in musikale kennis, aanleg, vermoë en vaardigheid van die teikengroep leerders. Genoemde diversiteit spruit

uit 'n diversiteit in die sosiale en ekonomiese milieu van die leerders. Die eis van verpligte opleiding en die kort tydsduur van die opleidingsprogram bring mee dat die studente op 'n heterogene basis opgelei word en differensiasiegeleenthede minimaal aangewend kan word (vgl afd 1.2.1.1 & 1.2.1.2). Aangesien onderwys en opleiding toenemend nie-rassig gerig word sal kulturele diversiteit tussen leerders ook in die sillabus gereflekteer moet word (vgl afd 1.2.2.3).

4.2.1.2 Die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese intreevlakke van die leerder

Een van die vernaamste doelstellings van Klasmusiek is "*om 'n verskeidenheid geleenthede te skep om kognitiewe en affektiewe groei te integreer... aangesien die aard van musiek self persepsie, deelname en gepaardgaande gevoelens van die waarnemer/deelnemer impliseer*" (Mans 1986: 128). 'n Leerder se kognitiewe intreevlak verwys na sy begripsvermoë, vermoë tot kritiese denke, aard van probleemoplossingsvaardighede, kreatiewe denke, sy taalvermoë en vermoë tot konsepvorming. Sy affektiewe ontwikkelingsvlak verwys na sy eie unieke persoonlikheid, selfbeeld, aspirasievlak en gesindheid teenoor leer in die algemeen. Die aard van sy psigomotoriese ontwikkelingsvlak verwys na sy praktiese ingesteldheid met betrekking tot handvaardighede en skeppende vermoë (Fraser et al 1990: 87-88).

Junior Primêre studente verskil onderling wat musikale agtergrond, kennis en vermoë betref. Die student met min of geen musikale agtergrond en 'n swak musikale vaardighedsvermoë, is geneig om gou 'n negatiewe gesindheid teenoor die opleiding te ervaar. Die negatiewe word gewoonlik na die praktyksituasie oorgedra. Hierdie studente vorder gewoonlik swak in die opleiding en ondervind probleme in die praktyksituasie om die vak sinvol en suksesvol aan te bied (vgl afd 1.2.1 & 1.2.2).

4.2.2 Die onderriggewer

Die onderriggewer vervul 'n besondere rol in die didaktiese situasie. Sy persoonlikheids-eienskappe, onderrigstyl, vakwetenskaplike en vakdidaktiese opleiding asook sy professionele bekwaamheid en optrede is deels faktore wat medebepalend in die sinvolle beplanning en verloop van didaktiese handelinge is (vgl afd 2.4.2.2).

In die Klasmusiekoopleiding van die Junior Primêre student vervul die onderriggewer 'n belangrike taak en funksie. Die primêre taak van die onderriggewer is om die student as 'n behoorlike opgeleide en bevoegde Klasmusiekonderwyser vir die praktyk voor te berei. Volgens Mans (1986:127) is die belangrikste waarvan die onderriggewer vergewis moet wees die volgende: "Wat is die basiese van musiekonderrig en hoe moet daar te werk gegaan word om die optimum groei en leer by 'n leerder te laat plaasvind".

Fraser et al (1990: 88) en Steyn (1985: 23) voer aan dat die onderriggewer se vakopleiding van kennis, insig en vaardigheid met betrekking tot die vakdidaktiek van die dissipline wat onderrig word, moet getuig. Choksy et al (1986: 146) sluit by Steyn en Fraser aan en meld dat die musiekonderriggewer die volgende vakdidaktiese bekwaamhede moet nastreef: *"The teacher's skill of performance, composition, analysis and communication must be extended through vital educational experiences that require application, integration and synthesis of what is known"*. Volgens Van der Merwe (1986: 31) is dit die taak van die onderriggewer om die basiese elemente van musiek so te sintetiseer, dat die leerders deur die onderrig tot suksesvolle luisteraars, deelnemers en skeppende kunstenaars kan ontwikkel. Lewis (1986: 62) meld in hierdie verband dat 'n behoorlike opgeleide musiekonderwyser na regte 'n vakspesialis behoort te wees.

Paynter soos aangehaal deur Van der Merwe (1986: 31) som die taak en funksie van die onderriggewer in musiek as volg op: "... die onderwyser se kwaliteite, musikale agtergrond, persoonlikheid en onderrigvaardighede het meestal meer te doen met die sukses van die program as enige formele kurrikulum. Goeie onderwysers styg uit bo 'n swak ontwerpte kurrikulum, terwyl swak onderwysers selfs die beste opvoedkundige beplanning kan vernietig".

4.2.3 Aard en eienskappe van die leerinhoud

Benewens die aard van 'n leerder se intreevlak en die bekwaamheidsvlak van die onderriggewer, vorm die aard en eienskappe van die leerinhoud 'n belangrike skakel in 'n situasie-analise wanneer onderrig beplan word. Die besondere aard en eienskappe van die leerinhoud, beoordeel vanuit die filosofiese perspektief van die dissipline, is voor-skriftelik vir die beplanning van die didaktiese situasie en -handelinge (Fraser et al 1990: 89).

Klasmusiek is 'n vaardigheidsvak waar onderrig merendeels op die bemeestering van vaardighede berus. Die aard en eienskappe van die leerinhoud oefen 'n besondere invloed op die formulering van besondere doelstellings en keuse van onderrigmetodes uit. Seleksie en ordening van leerinhoud word volledig in afdeling 4.4 bespreek.

4.2.4 Die didaktiese omgewing

Die realisering van 'n kurrikulum vir 'n onderwysinstansie word deur verskeie inherente faktore beïnvloed. Hierdie inherente faktore verwys onder meer na verskeie logistieke aspekte soos beskikbaarheid van fondse, onderrigpersoneel en onderriglokale. Volgens Fraser et al (1990: 90) is hierdie faktore medebepalend vir die implementering van differensiasie en groeps- en geïndividualiseerde onderrig.

In die onderrig van Klasmusiek het genoemde faktore ook 'n invloed op die opleiding- en onderrigsituasie. Aspekte soos goed opgeleide onderwyspersoneel, die infrastruktuur van die onderriglokale met betrekking tot die beskikbaarheid van hulpmiddels en media-toerusting is medebepalende faktore vir suksesvolle onderrig van die vak.

4.2.5 Eise van die samelewing

"Die missie en oorhoofse doelstellings van 'n onderwysinrigting verwoord die wyse waarop die inrigting sy mandaat deur die samelewing vertolk" (Fraser et al 1990: 91). Die onderwys staan in diens van die samelewing en is dus medeverantwoordelik vir die handhawing van die gemeenskap se norme en waardesisteme. Die eis van die samelewing met betrekking tot die handhawing van norme en 'n waardesisteme word deur sy religieuse grondmotief en kulturele agtergrond vergestalt (vgl afd 2.4.2.4).

Mentz (in Louw 1983: 65) formuleer enkele vrae wat die eise van die samelewing met betrekking tot onderwys en opleiding (ook Klasmusiek) verwoord, naamlik:

- Wat is die behoeftes van die samelewing waaraan voldoen moet word?
- Watter eise stel die samelewing wat betref die standaarde wat in skole nagestreef word?
- Watter eise stel die student in opleiding?
- In welke mate is die inhoud van die opleiding relevant vir die praktyk?
- Hoe gaan die eise van die toekoms die onderrig van die vak beïnvloed?

Die onderwys as samelewinginstelling moet die kultuurerfenis van die samelewing oordra en beskerm. Sake soos tradisionele aannames, waardebeskouing en prioriteite moet in al die komponente van die kurrikulum weerspieël word. Waar daar van multikulturele onderwys of opleiding sprake is, sal die diversiteit in aannames 'n invloed op die samestelling van die kurrikulum (in hierdie verband sillabusse soos vir Klasmusiek ter sprake) uitoefen.

4.3 Doelstellings en doelwitte van klasmusiek

Doelstellings en doelwitte vorm die oriëntasiepunt vir die seleksie van leerinhoud en is medebepalend by die keuse van onderrigmetodes en leeraktiwiteite (vgl afd 2.4.3). Kriteria vir die formulering van algemene en besondere doelstellings en die spesifisering van doelwitte is reeds in afdeling 2.4.3 en 2.5.3 aangetoon. Die formulering van doelstellings en doelwitte vir die Klasmusiekkopleiding van die Junior Primêre student word vervolgens kortliks bespreek.

4.3.1 Algemene doelstellings

Die algemene doelstellings vir die Klasmusiekopleiding van die student sluit aan by die uitsluitlike doel van Klasmusiek, naamlik die musikale, estetiese en kulturele vorming van die student en sy toerusting om as onderriggewer die vak deur middel van besondere kundighede, vaardighede en gesindhede te gaan onderrig (vgl afd 1.1). Die algemene doelstellings vind aansluiting by die volgende:

(1) Opvoedende onderrig as doelstelling

Algemene doelstellings vir die onderrig van 'n skoolvak vind aansluiting by die doelstellings van opvoedende onderrig. Opvoedende onderrig is 'n handeling waardeur nie net die onderrig van kennis geskied nie, maar ook die opvoeding van die leerder beoog word. Opvoedende onderrig impliseer leer ken en beoog om die leerder deur 'n dubbele ontsluiting, dit wil sê die ontsluiting van die werklikheid en van die mens te lei om as mondige volwasse mens sy plek vol te staan en sy verantwoordelikheid teenoor God, sy medemens en die kosmos na te kom (Duminy & Söhnge 1981: 3). Sonnekus en Ferreira (1987: 310) onderskei as essensies vir volwassenheid aspekte soos verantwoordelikheid, selfbeoordeling, sedelik-selfstandige besluitvorming en handeling en normidentifikasie.

In samehang met die algemene doelstelling van opvoedende onderrig wys die algemene doelstelling van Klasmusiek (soos in hierdie studie ter sprake) ook heen na opvoeding tot volwassenheid. Die student word opgelei om as verantwoordelike volwasse persoon sy taak en roeping as vakdidaktikus in die praktyk te gaan vervul.

(2) Musikale vorming as doelstelling

Die musikale vorming van die student vorm een van die belangrikste algemene doelstellings van die opleiding. Roos (1982: 428-440) en Dachs (1990: 2) sonder as algemene doelstellings die volgende aspekte uit:

- (a) die aanvulling en uitbreiding van die leerder se musiekkennis
- (b) die ontwikkeling van 'n goeie musieksmaak
- (c) die stimulering van leerders se kreatiwiteit ten opsigte van deelname aan musiekaktiwiteite
- (d) groepmusisering wat tot 'n genotvolle ervaring uitgebrei en ontwikkel moet word
- (e) intermenslike kommunikasie wat deur die medium musiek aangewakker kan word
- (f) die vestiging van selfvertroue en 'n positiewe selfkonsep by die leerders

(3) Estetiese vorming as doelstelling

Estetiese vorming van 'n leerder verwys na die ontwikkeling van 'n estetiese sensitiviteit vir die klank van musiek. Beluistering en belewing van musiek stel 'n leerder in staat om estetiese waardering en respons ten opsigte van die klankkwaliteit te ontwikkel (De Villiers 1990: 44). Mans (1988: 42) beweer dat die estetiese vorming van 'n leerder deur die medium van musiek daarin geleë is dat daar uitbreiding en verfyning van sy gevoelsmatige ontwikkeling ten opsigte van aspekte soos ritme, polsslag, melodie, harmonie, vorm, tekstuur, toonkleur, dinamiek, tempo en styl geskied.

Die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent het ten doel om die student deur die toepassing van vaardighede gevoelsmatig by musiekbelewing te betrek deur veral deelname op psigomotoriese vlak. Hierdie gevoelsmatige belewing moet aan leerders in die praktyksituasie oorgedra word ten einde genotvolle en suksesvolle musisering moontlik te maak.

(4) Kulturele vorming as doelstelling

Musiek as medium tot kulturele vorming dra daartoe by dat 'n leerder sy eie en ook ander kulture kan begryp en waardeer (Kolago 1990: 569). Volgens Radocy en Boyle (1979: 177) is musiek as kultuurkomponent 'n medium waardeur die waardes, houdinge, gesindhede en karakter van kulture bekendgestel kan word. Musiekonderrig vorm 'n deel van die kultuurtaak van opvoeding. Nie net dra dit daartoe by dat 'n leerder tot identiteitsvorming van die eie kultuur waaraan hy behoort gelei kan word nie, maar verseker ook dat die persoonlike aard van ander kulture begryp en verstaan kan word.

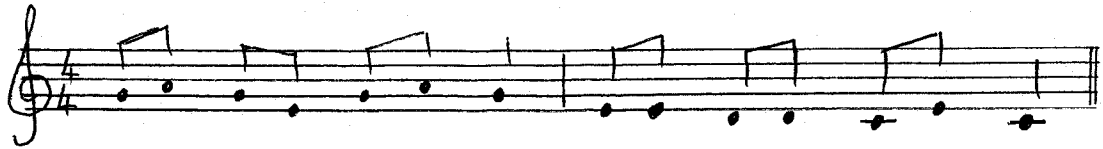
Tydens die Klasmusiekopleiding word daar gepoog om die eie kultuur en die van ander bevolkingsgroepe aan die student bekend te stel. Dit geskied veral deur die samestelling van 'n liedrepertorium waar liedere van ander tale en kulture aangeleer moet word. Hierdie doelstelling word ook tydens die musiekbeluisteringsaspek van die opleiding nagestreef wanneer 'n wye verskeidenheid van musikale genres aan die luisteraar voorgehou word.

4.3.2 Besondere doelstellings

Die besondere doelstellings van die Klasmusiekopleiding verwys na die bydrae wat musiekonderrig tot die kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe groei van die leerder bied. Schoeman (1990: 11) stel die besondere doelstellings skematies as volg voor:

of sing die volgende melodie op solfa en

dui die toonhoogte deur middel van solfahandtekens of handhoogtes aan:



'n Psigomotoriese doelwit kan aspekte soos die skep van 'n ritmiese of melodiese ostinaatpatroon, keuse van liggaamsperkussie of die ontwerp van geskikte ritmiese handeling spel of dansie insluit.

'n Affektiewe doelwit sal byvoorbeeld wees om deur middel van gekose musiekterme bepaalde stemminge in musiek uit te beeld of te beskryf.

4.4 Seleksie en ordening van leerinhoud in klasmusiek

Seleksie van leerinhoud vir onderrig geskied aan die hand van vooropgestelde kriteria en die ordening daarvan word deur die geformuleerde doelstellings en doelwitte bepaal (vgl afd 2.4.4.1).

By die seleksie van leerinhoud vir Klasmusiekonderrig word sekere inhoud as belangrik en geldig vir die ontsluiting van die aard en struktuur van die musiek beskou, terwyl ander inhoud weer as bruikbaar en toepaslik vir beplande leeraktiwiteite voorgehou word. Die oorhoofse doelstelling van die sillabus is gerig op die opleiding van die student om Pre- en Junior Primêre Klasmusiek te gaan onderrig, derhalwe moet die leerinhoud relevant vir onderrig vir die kind in Aanvangsonderrig wees.

Die seleksie en ordening van leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiekopleiding word vervolgens aan die hand van die kriteria belangrikheid en geldigheid, bruikbaarheid en ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerder bespreek (vgl afd 2.5.4).

4.4.1 Belangrikheid en geldigheid as kriterium

Volgens Steyn (1985: 72) is leerinhoud belangrik en geldig vir onderrig indien dit uit die totale vakterrein geselekteer word en as die mees resente en primêre kennisinhoud beskou kan word.

Vir die onderrig van Pre- en Junior Primêre Klasmusiek word bepaalde leerinhoud aan die student voorgehou omdat:

- die vakwêreld van musiek vir die kind daardeur ontsluit kan word
- die konsepte van musiek vir die kind verduidelik kan word

Mans (1986: 128) meld dat leerinhoud vir Klasmusiekonderrig aan die struktuur van musiek as vakwetenskap moet voldoen alvorens die konsepte van die vak vir die leerder ontsluit kan word. Tydens onderrig word die sleutelbegrippe van musiek naamlik ritme, harmonie en melodie as uitgangspunt vir die leersituasie gebruik sodat fundamentele re-lasies (oorsaak en gevolg) tussen klanke ten opsigte van toonkleur, toonsterkte, toonhoogte en dinamiek makliker begryp kan word. Die onderlinge verhouding tussen die konsepte kan dan ook makliker vir die kind ontsluit word.

Volgens Nye en Nye (1977: 30) geskied die ontsluiting aan die hand van die leerder se perseptuele ervaring van musiek: *"When musical perception takes place, the learner's mind becomes aware of aspects, organizations and relationships of the music being experienced ... Repeated and related percepts can result in concepts, and concepts in turn influence new and old perception"*.

Tydens die opleiding word die onderrigwyse van Pre- en Junior Primêre Klasmusiek aan die hand van 'n geïntegreerde musiekprogram aan die student voorgehou. Die program sluit leerinhoud vir aktiwiteite soos sang, ritmiese beweging, instrumentale spel (die gebruik van die Orff-instrumentarium) en luisteraktiwiteite in. Hierdie onderrigstruktuur maak dit vir die leerder moontlik om konsepte van en oor musiek te vorm en sodoende tot die wesensaard van musiek deur te dring. De Kock (1989: 52) beskou die program as geldig vir die leersituasie omdat: *"Music experiences... through singing, listening, moving, playing instruments... investigate the different musical concepts which may be taught to the young child (dynamics, pitch, tempo, form, etc)"*.

4.4.2 Bruikbaarheid as kriterium

Volgens Fraser et al (1990: 126) voldoen seleksie van leerinhoud aan die kriterium indien die vakinhoud vir die leerder van waarde kan wees. In afdeling 2.4.4.1. is gemeld dat inhoudseleksie nie net om die 'verwerwing van kennis ter wille van kennis self' moet gaan nie, maar dat nuwe inhoud wat bemeester word vormende waarde vir 'n leerder moet inhou.

Seleksie van leerinhoud in Klasmusiekonderrig word as bruikbaar beskou indien dit aan die volgende vereistes kan voldoen:

4.4.2.1 Die oordrag van kultuurwaardes

Leerinhoud behoort volgens Steyn (1985: 70) 'n spieëlbeeld van die kultuurwaardevolle leefinhoud van 'n gemeenskap te wees en dus verteenwoordigend vir kennisinname van kultuurgoedere en lewensopvatting te wees.

Klasmusiek word as deel van die kulturele vakke in die Aanvangsonderrigprogram beskou (Aanvangsonderrigprogram 1990: 74). Die aanbieding daarvan het ten doel om die kind tot bewusmaking, waardering en liefde vir musiek as deel van sy kultuurgoedere te lei en dit kan alleen geskied indien die leerinhoud in ooreenstemming met die kind se kulturele erfenis geselekteer word. Vir onderrig in multikulturele verband, behoort leerinhoud ook die verskeidenheid van inheemse volkere saam met die dominante Westerse bedeling tegemoet te kom (Van der Walt 1993:113).

4.4.2.2 Die verwesenliking van geformuleerde doelstellings en doelwitte

Doelstellings en doelwitte soos vir 'n onderrigsituasie geformuleer dien as kriterium vir die seleksie van toepaslike leerinhoud. Die leerinhoude wat die grootste waarborg inhou dat die verwagte leerresultate in die onderrigsituasie behaal kan word, is die leerinhoud wat die beste in leerdoelwitte vir onderrig gebruik kan word (Steyn 1985: 71).

Besondere doelstellings en doelwitte vir Klasmusiekonderrig verwys na die bemeestering van sekere vaardighede, kundighede en gesindhede (vgl afd 4.3.2). Die bemeestering daarvan geskied aan die hand van die leerder se visuele en ouditiwe persepsie en omsluit vaardighede wat op kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe deelname aan aktiwiteite gerig is (Jacobs 1988: 3).

(1) Bemeestering van vaardighede op kognitiewe vlak

Seleksie van leerinhoud vir Klasmusiekonderrig kan as bruikbaar beskou word indien dit deur middel van die leerdoelwitte so georden word dat die leerder kognitiewe aktiwiteite soos diskriminasie, begripsvorming en onderskeiding tydens onderrig ervaar. Die aktiwiteite stel die leerder in staat om die konsepte van musiek te begryp en die interrelasie daarvan in aktiwiteite raak te sien. Volgens Becker (1989: 69) moet die leerder tydens onderrig toegelaat word om die aktiwiteite van die musiekprogram kognitief te ervaar, ten einde nie-kognitiewe aktiwiteite (outomatismes) te kan ontwikkel. Die bemeestering van nie-kognitiewe aktiwiteite word verkry wanneer die leerder toenemend spontaan op improvisasie- of skeppende geleenthede reageer.

(2) Bemeestering van vaardighede op psigomotoriese vlak

Die bemeestering van vaardighede op psigomotoriese vlak hou verband met fisiese aktiwiteite wat visueel, ouditief en fisies-motories van aard is (Jacobs 1988: 3). Deur fisiese-motoriese aktiwiteite word aspekte soos groot en fyn motoriek, koördinasie, lateraliteit, balans en ruimtelike oriëntasie gevestig. Moomaw (1984: 2) meld in hierdie verband die volgende: *"Teachers of young children can also use music effectively to develop gross motor skills and body awareness in young children... to develop laterality... a greater understanding of what they can do with their bodies ... helps coordination"*.

Dit is belangrik dat die student kennis van die bydrae van musiek tot die psigomotoriese ontwikkeling van die kind sal dra. Die effektiewe ontwikkeling van die kind se motoriese en fynmotoriese, visuele en ouditiewe vaardighede vorm belangrike voorwaardes vir die skoolgereedmaking van die kind. Die bemeestering van vaardighede soos sang, ritmiese beweging, slagwerk, musiekbeluistering en voorbereidende notasieles word in die formulering van leerdoelwitte vir onderrig dan ook sterk beklemtoon.

(3) Bemeestering van vaardighede op affektiewe vlak

Aktiewe, genotvolle betrokkenheid by musiek lei tot 'n positiewe gesindheid en ingesteldheid teenoor musiekonderrig (Jacobs 1988: 3). 'n Leerder toon 'n positiewe gesindheid teenoor 'n vak indien hy sukses tydens die onderrigsituasie beleef. Volgens Mans (1986: 131) sal die leerder makliker 'n positiewe gesindheid en ingesteldheid teenoor Klasmusiek openbaar, indien die leerinhoud binne die kader van die leerder se verwysingsraamwerk en gereedheidsvlak inpas. Indien die leerder daarin kan slaag om byvoorbeeld 'n liedjie suksesvol aan te leer of om 'n bewegingrespons by die wisselende tempo van musiek te koördineer, ervaar hy sukses en selftevreedenheid en word die drang na kennisuitbreiding versterk.

Greenberg (1979: 6) voer aan dat die doelstelling van musiekonderrig om affektiewe stabiliteit by die leerder te vestig verweselik word as die leerder 'n positiewe selfkonsep kan ontwikkel: *"Concepts of self, since musical experiences can help the child know and appreciate himself as a person and foster cultural identity and pride"*.

4.4.2.3 Bruikbaarheid vir toekomsgerigtheid

Inhoud wat vir 'n onderrigsituasie op tersiêre vlak geselekteer word, moet bruikbaar wees vir die bemeestering van beroepsgerigte kennis en vaardighede (Steyn 1985: 72). Fraser et al (1990: 125) en Krüger (1980: 76) voer aan dat leerinhoud deur die ontsluiting van bepaalde temas 'n blik op toekomstige navorsingsmoontlikhede en toepassingsgeleenthede vir die leerder kan bied.

Een van die breë doelstellings van Klasmusiek is die volgende: *"Om deur die musikale onderwys en ervaring wat leerlinge opdoen, by te dra tot die totstandkoming van 'n musiekbewuste gemeenskap en wydverspreide gesonde amateur-musiekbeoefening"*. (McLachlan 1986: 2). Die leerinhoud van die musiekprogram tydens Klasmusiekonderrig verwys na aktiwiteite soos sang, beweging met musiek (danse) instrumentale spel en musiekbeluistering — almal aspekte waardeur 'n leerder deel van 'n musiekbewuste gemeenskap se musiekaktiwiteite kan wees.

4.4.2.4 Integreringsmoontlikhede met ander dissiplines

Nuwe leerinhoud word makliker bemeester indien dit met reeds bestaande kennis in die leerder se verwysingsraamwerk geassosieer kan word (Fraser et al 1990: 125). Tematiese integrering van vakinhoud tydens Aanvangsonderrig is algemene gebruik en staan teenoor gedwonge afgrensing waar elke dissipline in aparte kompartemente onderrig word. Die integrering van vakinhoud in die Junior Primêre fase val saam met die totaliteitsbetrokkenheid van die kind by leerervaringe. Probleme rondom die integrering van die vakinhoud van musiek met die ander dissiplines in aanvangsonderrig is reeds in afdeling 1.2.2.2 en 1.2.2.3 bespreek.

Mark (in Le Roux 1987: 115) meld dat die integrering van musikale vaardighede met ander dissiplines van die skoolleerplan die waarde van musiekbeleving vir die kind verhoog en konsepvorming vergemaklik: *"Comprehensive musicianship is a systematic approach: it is based on the relationships of many aspects of music. Development of concepts and skills is based not on isolated areas of music, but on the integration of several areas. This is a striking departure from the traditional atomistic approach in which each area is studied as a discipline in itself"*.

Grobler (1986: 73) is van mening dat dit belangrik is dat musiekonderrig die bekendstelling en ontdekking van musiek as primêre doelwit moet nastreef. Alhoewel integreringsmoontlikhede met ander dissiplines moontlik mag wees, mag die strukturele aanbieding van musiek nooit ten koste van ander vakinhoud verwaarloos word nie.

4.4.3 Die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerder

Die seleksie en ordening van leerinhoud vir onderrig moet relevant met betrekking tot die leerder se ontwikkelingsvlak en styl van leefwêreldverkenning (wordingsvlak) wees (vgl afd 2.4.4.1). Dit is belangrik dat die onderriggewer kennis van die ontwikkelingsstadia van die jong kind met betrekking tot sy leervermoë en belangstellingsvlak sal hê alvorens leerinhoud geselekteer en sinvol georden kan word en in onderrig geïmplementeer kan word: *"When teachers do not know and understand children, they fail to find way to span the gap between the learner and the subject matter"* (Nye & Nye 1977: 20).

Onderrig op Pre- en Junior Primêre vlak is gerig op die totaliteitsontwikkeling van die kind betreffende sy kognitiewe, psigomotoriese, affektiewe en sosiale ontwikkeling. Navorsing oor die ontwikkelingsstadia van die jong kind toon 'n sekwensiële ontwikkeling in die leer- en gedragswyses van die kind wat 'n invloed op die keuse en beplanning van onderrig en leer uitoefen. Frost en Kissinger (in Grobler 1986: 52) beskryf die rol van onderrig en leer in die totaliteitsontwikkeling van die jong kind as volg: *"Educational objectives in early childhood programs encompass all aspects of development — psychomotor, cognitive, affective and social. These aspects of development are intricately mixed in the educative process as that development in one area is intertwined with development in the other areas"*.

Die relevansie van musiekonderrig wat betref onderrig en leer in die totaliteitsontwikkeling van die jong kind, word vervolgens kortliks bespreek.

4.4.3.1 Musiekonderrig en kognitiewe ontwikkeling

Verskeie leerteorieë oor die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind is met verloop van tyd as riglyne vir seleksie en ordening van geskikte leerinhoud vir onderrig en leer aanvaar. Die bydrae van onder andere Jean Piaget en Jerome Bruner oor die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind word deur verskeie outeurs as insiggewend vir (Klas)-musiekonderrig beskou (Grobler 1987:13; De Kock 1989: 27-45; Andress 1986: 131-139).

Vir die doel van hierdie studie word vervolgens slegs kortliks verwys na die leerteorie van Piaget en die leermodel van Bruner ten einde die implikasies van elkeen op die seleksie en ordening van leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiekonderrig aan te toon.

(1) Die leerteorie van Jean Piaget

Volgens Piaget verkeer die kind vanaf ouderdom twee tot sewe jaar in die Pre-operasionele en betree vanaf sewe jaar die Konkreetoperasionele fase van sy denkontwikkeling (Baby & Sund 1982: 72). Die kind se denkontwikkeling word in beide fases met sy affektiewe en sosiale ontwikkeling verbind en geskied aan die hand van verstandelike handeling soos aandag gee, persepsie en memorisering (Baby & Sund 1982:113).

(a) Denkontwikkeling in die pre-operasionele fase

Die kind se denke in die Pre-operasionele fase funksioneer pre-operasioneel, dit wil sê nie logies nie. Sy denke is hoofsaaklik op pre-konsepte wat eerder aktief en konkreet as skematies en abstrak is gerig. Die kind se denke word hoofsaaklik deur persepsie oorheers en uitsprake is eerder op sintuiglike indrukke of intuïsie as op logika gefundeer. Egosentriese en simboliese denke, sentrerings van aandag op een aspek van 'n ervaring of voorwerp en 'n onomkeerbare denkpatroon tipeer die aard van sy denkgesteldheid (Baby & Sund 1982: 88-92).

(b) Denkontwikkeling in die konkreetoperasionele fase

Die denkontwikkeling van die kind in die Konkreetoperasionele fase is minder persepsie-gebonde en logiese denke en abstrakte beredenering begin geleidelik vorm aanneem. Alhoewel die denkontwikkeling nog aan konkrete operasies verbonde is, word simboliese voorstellings mettertyd as 'n verstandshandeling uitgevoer. Hierdie vermoë om voorstellings van gebeure in sy geheue te vorm, stel die kind in staat om aktiwiteite soos klassifisering, ordening en onderskeiding uit te voer. Die kind se getalsbegrip ontwikkel en die vermoë om behoud van gegewe ongeag verandering raak te sien, word mettertyd in sy denkpatroon gevestig. Egosentriese denke begin op die agtergrond tree en desentrasie van 'n voorwerp of ervaring tree in (Baby & Sund 1982: 115-122).

(2) Die leermodel van Jerome Bruner

Bruner se siening oor die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind is grotendeels deur die siening van Piaget beïnvloed. Beide leerpsigoloë onderskei die kognitiewe ontwikkeling van die kind deur middel van sekwensiële opeenvolging, maar Bruner brei verder op die siening uit en meld dat betekenisvolle leer (konseptuele leer) by die jong kind die leer is wat aan die hand van ontdekking verwerf kan word. De Kock (1989: 31) interpreteer die leermodel van Bruner as riglyn in seleksie en ordening van leerinhoud as volg: *"Of particular relevance... where the learner is given the opportunity to move in spiral form from an elementary concept of a topic to a more advanced study"*

Bruner onderskei drie modi van sekwensiële opeenvolging in die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind wat die leerwyses van die kind tipeer naamlik:

- (a) die enaktiewe modus (word deur beweging en spel as voorwaarde vir leer tipeer)
- (b) die ikoniese modus (leer word deur perseptuele aktiwiteite soos afbeelding, suggestie, affek voorgestel)

(c) die simboliese modus (skematisering van nuwe kennis as voorwaarde vir formele leer) (De Kock 1989: 32)

(3) Implikasies vir die seleksie en ordening van leerinhoud vir klasmusiekonderrig

In afdeling 4.4.3.1. is gemeld dat die leerpsigologie van Piaget en Bruner algemeen deur opvoedkundiges as die vertrekpunt vir seleksie en ordening van leerinhoud vir musiekonderrig in Aanvangsonderrig beskou word. Andress (1986: 12) motiveer die siening as volg: *"A sequence of how the child acts within these stages provides us with information as to the nature of music materials/activities that might appropriately be used"*. Riglyne vir effektiewe seleksie en ordening van leerinhoud vir Klasmusiekonderrig verwys na:

(a) Strukturele ordening van leerinhoud vir ontdekkende leer

Die ordening van leerinhoud vir effektiewe leer geskied aan die hand van die struktuur van musiekonderrig. Vanuit die sleutelbegrippe (ritme, melodie, harmonie) word fundamentele relasies tussen klanke ten opsigte van toonkleur, toonsterkte, toonhoogte en dinamiek afgelei en die interverhoudinge tussen die konsepte van musiek waargeneem (vgl afd 4.4.1). Die konsepte van musiek verwys na:

- ritme (toonduur)
- melodie (toonhoogte)
- timbre (klankkleur)
- dinamiek (toonsterkte, volume)
- agogiek (tempo, wysiging van tempo)
- vorm (struktuur)
- tekstuur (bv enkellyn-melodie, harmonie)

Die interverhoudinge tussen die konsepte van musiek word waargeneem wanneer 'n leerder deur aktiewe deelname aan die uitvoering van musiek, konsepte van en oor musiek vorm. Die vorming van die konsepte geskied deur ontdekkende leer.

(b) Konsepvorming in musiekonderrig

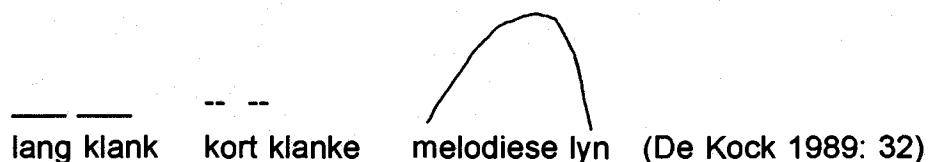
Konsepvorming geskied aan die hand van konseptuele leer (ontdekkende leer). Konseptuele leer by die jong kind geskied wanneer sensoriese ervarings gekategoriseer word (Grobler 1986: 56). Volgens Greenberg (1979: 79) word konsepvorming beïnvloed deur die kind se vlak van kognitiewe ontwikkeling en vorige ervaring: *"The child's concepts of music, ever-changing and expanding, are broad understandings or ideas that the child constructs and restructures as a result of his experiences. They are the child's*

interpretation of what he hears and understands in the music, consistent with his own maturational level and prior experience".

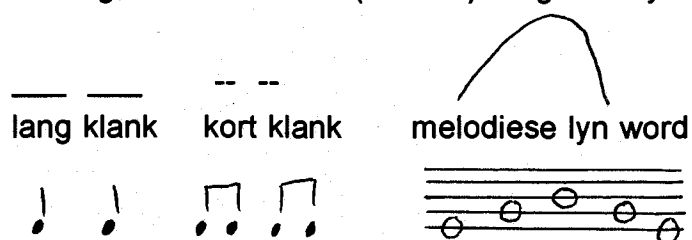
Ontdekkende leer vind plaas wanneer nuwe leerinhoud tydens aktiewe deelname aan die leerproses vir die kind ontsluit word. Eksplorاسie van leerinhoud in musiek geskied deur die drie modi van leer naamlik deur die

- enaktiewe modus (beweging en spel)
- ikoniese modus (afbeelding, suggestie, affek)
- die simboliese modus (oordra van 'n suggestie na 'n skema byvoorbeeld notasieleer) (vgl afd 4.4.3.1)

Tydens die enaktiewe modus (aanvang Pre-operasionele fase) geskied ontdekkende leer deur deelname aan musiekaktiwiteite soos sang, liggaamsbeweging of hantering van slaginstrumente (Grobler 1986: 54). Tydens die ikoniese modus (laat Pre-operasionele en vroeg Konkreetoperasionele fase) word die voorstelling van leerervaringe deur 'n visuele voorstelling (deur visuele, ouditiwe of kinestetiese persepsie verkry) weergegee. Die voorstelling van klankduur of toonhoogte word byvoorbeeld as volg voorgestel:



Tydens die simboliese modus (laat Konkreetoperasionele fase) word ikoniese indrukke as volg in 'n taalskema (notasie) oorgedra byvoorbeeld:



In aansluiting by die leermodel van Bruner word leerinhoud vir ontdekkende leer in musiekonderrig volgens die luister- doen- sien- benaderingswyse van die musiekopvoedkundiges Emile Dalcroze en Carl Orff georden. De Kock (1989: 33) meld in hierdie verband die volgende: *"According to Bruner, a teacher must combine concrete (enactive mode), pictorial (iconic mode) and verbal (symbolic mode) representation in teaching students, young and old. Through this the ideas of sensitive music educators, such as Dalcroze and Orff become a reality. It is the interaction of these three modes which helps a child to learn"*.

(c) Implementering van kognitiewe vaardighede in ontdekkende leer

Konsepvorming geskied aan die hand van kognitiewe vaardighede soos om ooreenkomste raak te sien, om te veralgemeen, te differensieer en te klassifiseer. Konsepvorming bied ook geleentheid tot probleemoplossingvaardighede in soortgelyke of nuwe situasies. Konsepvorming in musiekonderrig waardeur die bemeestering van kognitiewe vaardighede (outomatises) moontlik gemaak word geskied wanneer die volgende vaardighede deur ontdekkende leer aan die kind voorgehou word:

- die raaksien van ooreenkomste tussen strukture, soos byvoorbeeld in repetisie van nootmotiewe of in vorm
- veralgemening soos byvoorbeeld die herkenning van werktipe as deel van 'n genre
- differensiasie deur byvoorbeeld tussen ritmiese en melodiese ostinaatbegeleiding te onderskei;
- klassifikasie om byvoorbeeld tussen nootgroepering vir enkelvoudige of saamgestelde maatslag te onderskei;
- die bemeestering van probleemoplossingsvaardighede soos om byvoorbeeld karakters in verhalende musiek deur instrumentale spel na te boots

4.4.3.2 Musiekonderrig en psigomotoriese ontwikkeling

Die relevansie van musiekonderrig met betrekking tot die kind se psigomotoriese ontwikkeling sluit direk by die seleksie en ordening van leerinhoud in ooreenstemming met die kind se kognitiewe ontwikkeling aan. Die oorhoofse strekking van Klasmusiekonderrig is gerig op die bemeestering van bepaalde psigomotoriese vaardighede deur deelname aan musiekaktiwiteite. Leerinhoud word in bepaalde leeraktiwiteite georden om die leerinhoud vir die kind toeganklik te maak. Die wyse van ordening geskied aan die hand van die spirale ordeningsbeginsel (vgl afd 2.4.4.2) in 'n leersekwens sodat geskikte deelname op geskikte onderrigtye van die kind verwag kan word (vgl leermodel van Bruner).

Psigomotoriese deelname aan musiekonderrig op Pre- en Junior Primêre vlak sluit vaardighede soos motoriese en fynmotoriese aktiwiteite, balans, koördinasie en lateraliteit in (vgl afd 4.4.2.2). Seleksie van leerinhoud om deelname op psigomotoriese vlak te akkommodeer kan skematies as volg voorgestel word:

Motoriese vaardigheid		Seleksie en ordening van leerinhoud
1	Growwe/groot motoriek	Bewegingspatrone op musiek soos stap, draf, huppel, galop, wieg of swaai om die effek van maatslag in musiek te begryp.
2	Fyn motoriek	Hantering en bespeling van musiek-instrumente in slagwerk. Aksieliedjies soos vinger- en sangspeletjies.
3	Balans (ruimtelike oriëntasie)	Nie-lokomotoriese en lokomotoriese aktiwiteite by musiek.
4	Oog-/handkoördinasie	Hantering van slaginstrumente.
5	Oog-/voetkoördinasie	Sangspeletjies, liggaamslagwerk en ritmiese voetbewegings.
6	Lateraliteit	Aksieliedjies of sangspele wat na albei kante van die liggaam verwys. Hantering van instrumente (Grobler 1986: 73; Jacobs 1988: 8-12; De Kock 1989: 63-66).

4.4.3.3 Musiekonderrig en affektiewe ontwikkeling

Die suksesvolle ontsluiting van musiek as leerinhoud word deur faktore soos die gereedheidsvlak van die leerder, suksesbeleving in die vorming van 'n positiewe selfkonsep en die affektiewe stabiliteit van die leerder beïnvloed.

Volgens Jacobs (1988: 6) behoort die seleksie en ordening van leerinhoud vir Klasmusiekonderrig 'n positiewe bydrae tot die emosionele/sosiale ontwikkeling van die kind te bied. De Kock (1989: 44) meld dat 'n kind se affektiewe en sosiale gedragswyses met die aard van sy kognitiewe ontwikkelingsvlak verbind word. Die bevordering daarvan geskied aan die hand van geleenthede vir individualisering in deelname aan musiek-aktiwiteite. Suksesbeleving in individualisering lei tot positiewe affektiewe beleving. Sy meld: *"Affective development is concerned with social and emotional growth. All affective behaviour takes place through affective associations which have their origin in cognitive functioning. These are emotional connections associated with a cognitive event either pleasant or unpleasant, which the individual stores in the subconscious; they will affect all future behaviour"*.

Die verband tussen die kind se affektiewe ontwikkeling en die seleksie en ordening van leerinhoud vir Klasmusiekonderrig kan skematies as volg voorgestel word.

Eienskappe van kind		Seleksie en ordening van leerinhoud vir klasmusiek aktiwiteite
1	Selfgesentreerdheid (egosentriese denke)	Aanbieding van aktiwiteite in groepsverband soos sangspele waardeur sosiale vaardighede soos beurt afgag, respek vir ander aangeleer word.
2	Behoeftte aan aanvaarding en geborgenheid. (affektiewe stabiliteit en vestiging van 'n positiewe self-konsept)	Kies leerinhoud volgens gereedheidsvlak van die kind sodat suksesvolle deelname verseker word. Groei in selfvertroue lei tot groter onafhanklikheid in sang en beweging.
3	Behoeftte aan identifikasie en individualisme	Gebruik van name van kinders in ritmiese spraakpatrone. Vra voorstelle vir klanknabootsing deur instrumentale spel. Geleentheid vir kreatiewe beweging (Jacobs 1988: 5).

4.5 Die skepping van onderrigleergeleenthede in klasmusiek

Onderrigleergeleenthede-handelinge en -ervaringe in Klasmusiek sluit aan by die doelstellings en doelwitte en inhoud van die vak. Tydens hierdie komponent word die leerder deur geformuleerde leerdoelwitte tot aktualisering van die leerinhoud gelei en die onderriggewer begelei die aktualiseringsgebeure aan die hand van spesifieke onderrigmetodes. Die verloop van die aksie geskied aan die hand van didaktiese riglyne as metode vir onderrig, die toepassing van differensiasie en die implementering van media (vgl afd 2.4.5).

4.5.1 Aktualisering tydens klasmusiekonderrig

Tydens die onderrigleergeleenthede word die student opgelei om geselekteerde leerinhoud aan die hand van bepaalde onderrigmetodes te onderrig. Die onderrigmetodes word aan die hand van didaktiese beginsels volgens die spirale ordeningsbeginsel aan die student voorgehou ten einde die oorgang (kontinuiteit) van 'n informele na formele onderrigsituasie aan die student bekend te stel. Metodes vir die eiesoortige hantering van 'n informele en formele onderrigsituasie is gebaseer op die luister-doen-sien benaderingswyse soos deur die musiekopvoedkundiges Dalcroze en Orff voorgestel. (vgl afd 4.4.3.1).

Volgens die benaderingswyse van Dalcroze en Orff vorm klank (luisterbenadering) die uitgangspunt vir onderrig en leer en die kind kry die geleentheid om deur sang (solfa-sang vir geslaagde intoning), ritmiese bewegings en instrumentale spel (doen-benadering) die taal van musiek aan te leer. Die taal word deur voorbereidende notasie lees (sienbenadering) aangeleer en die leerders kry die geleentheid om deur kreatiewe (skeppende) aktiwiteite die kennis wat hulle bemeester het prakties toe te pas. Die benaderingswyse geskied in ooreenstemming met die aard van die leerder se ontwikkelingsvlak en die graad van vaardigheid waarvoor hy mag beskik (De Kock 1989: 84; 115).

Tydens opleiding word die volgende onderrigmetodes aan die student voorgehou naamlik:

- die aanleer van 'n lied volgens die globale- of frase-vir-frasemetode of 'n kombinasie van beide
- die implementering van die Solfasistiem en Chev -stelsel van Franse ritmename om bladleesvaardigheid te ontwikkel
- die aanbieding van beweging met musiek deur middel van ritmiese handeling; -spel en -dans waardeur 'n sin vir improvisasie en kreatiwiteit ontwikkel word
- die gebruik van liggaamsperkussie en instrumentale slagwerk vir begeleiding by musiek
- die aanbieding van musiekbeluistering waardeur veral die konsepte van musiek aangetoon word en 'n sin vir onderskeidende luister bevorder word
- die integrering van skeppende aktiwiteite in onderrig met byvoorbeeld verwysing na improvisasie van ostinaatbegeleidings by slagwerk en ritmiese handeling by voorgespeelde musiek, oorspronklike gebruik van grafiese notasie by luister-onderrig of skep van eie woorde vir 'n liedjie.

Die skepping van onderrigleergeleenthede in Klasmusiek verwys ook na die toepassing van differensiasie in onderrig (vgl afd 2.4.5). Steyn (1985: 95) wys daarop dat leerders inter- en intra-individueel met betrekking tot verstandsvermo , aanleg, belangstellings, vakkennis, algemene kennis en taalvermo  van mekaar verskil. Onderrig-leergeleenthede behoort dus gedifferensieer volgens die aanvangsituasie van die leerders beplan te word.

Diversiteit in die aard van die aanvangsituasie van die studente in opleiding is in afdeling 1.2.1.3. kortliks bespreek. Die diversiteit verplig die onderriggewer om opleidingsgeleenthede met betrekking tot praktiese vaardighede soos blokfluit-, kitaar- en klavierbegeleiding op gedifferensieerde vlak aan te bied. Opleiding in die toepassing van vakdidaktiese vaardighede geskied egter op 'n homogene basis.

4.5.2 Die implementering van media in klasmusiek

Die gebruik van media en tegniese apparatuur as hulpmiddels tydens onderrig dra daartoe by dat vooruitbeplande leerresultate makliker bereik kan word (Le Roux 1987: 97). Günther (1987: 541) omskryf die gebruik daarvan as kerninstrumente wat die toepassing van geselekteerde leerinhoud in onderrig en leer vergemaklik. As doelbereikingsmedium kan dit selfgerigte leer by die leerder bevorder omdat onmiddellike terugvoering en herhaling van leerinhoud daardeur vergemaklik word.

Mans (1986: 132) beweer dat leer deur die implementering van media baie meer effektief plaasvind indien die onderriggewer dit byvoorbeeld sou gebruik om die konsepte van musiek te verduidelik. Sy meld: *"Hoe sterker en helderder 'n leerder se leerervaring deur die gebruik van toegeligte leerinhoude plaasvind, hoe doeltreffender geskied die leerproses"* (Mans 1986: 132).

Le Roux (1987: 85) sonder die volgende media en tegniese hulpbronne as hulpmiddele by die onderrig van Klasmusiek uit:

- kassette met liedere, begeleidings- en luisteraktiwiteite
- sinvolle plakkate van byvoorbeeld die solfaleer, nootwaardes en rustekens en prente van musiekinstrumente
- sinvol beplande werkskemas en praktiese voorbeeldlesse
- transparante
- plate
- video-opnames
- flennieborde
- musieknotebalke

Volgens Van der Merwe (1986: 1) is die voordeel verbonde aan mediagebruik in Klasmusiekonderrig daarin geleë dat die leerder 'n toename in geheue-inhoud ervaar omdat leer nie net op die gehoorsintuig gerig is nie. Die waarde van die implementering van media en tegniese apparatuur as hulpmiddel in die Klasmusiekkopleiding van die Junior Primêre student word deur Le Roux (1987: 107) as volg saamgevat: *"Media-implementering deur die dosent lei noodwendig tot bewuswording van media deur die studente op kollegevlak en gevolglik meer oortuigde eie implementering op skoolvlak"*.

4.6 Evaluering in klasmusiek

Evaluering in Klasmusiek hou verband met die evaluering van die leerder, die onderrigsituasie en die sillabus. Dit dui op die aard van die leerder se kognitiewe leer, affektiewe vorming en psigomotoriese betrokkenheid in onderrig en leer, die effektiwiteit

van die leerhandelinge en -ervaringe en die funksionaliteit van die gekose leerinhoud. Riglyne vir die evaluering word vanuit die doelstellings, doelwitte en leerinhoud wat by die onderrig ter sake is herlei en geskied aan die hand van kriteria (Becker 1989: 69).

Evaluering in die Junior Primêre opleidingsprogram omsluit die volgende evalueringsvorme en -prosedures:

(1) Evalueringsvorme

Tydens opleiding word die studente aan die hand van drie evalueringsvorme geëvalueer, naamlik:

- (a) skriftelike evaluering (verwys na klastoetse, geskeduleerde semestertoetse en -eksamen, werkopdragte en take betreffende die vakdidaktiese aspekte van die opleiding)
- (b) praktiese evaluering (verwys na die beoordeling van vaardighede soos sang, instrumentale spel en notasieles om vakteorie prakties te kan implementeer)
- (c) evaluering tydens praktiese onderwys waartydens die student se akademiese en professionele vermoëns beoordeel word

(2) Evalueringsprosedures

Evalueringsprosedures dui op deurlopende-, periodieke- en eindevaluering (vgl afd 2.4.6).

Studente in Klasmusiek word op summatiewe wyse geëvalueer alvorens hulle kan kwalifiseer om tot die onderwysprofessie toegelaat te word. Formatiewe evaluering geskied aan die hand van elke onderriggewer se onderrigstrategie en sluit 'n praktiese en teoretiese evaluering in.

4.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om die sillabusstruktuur van Klasmusiek aan die hand van die kurrikulumstruktuur uiteen te sit. In die sillabusstruktuur vir die Klasmusiekoopleiding van die Junior Primêre student is enkele kenmerke aangetoon wat as kriteria vir die eksemplariese analise van die drie sillabusse in hoofstuk 5 gebruik gaan word. Die analise word gedoen ten einde bevindings en aanbevelings wat as riglyne vir herkurrikuleringsaksies mag dien, te formuleer.

HOOFSTUK 5

'N EKSEMPLARIËSE ANALISE VAN SILLABUSSE VIR DIE KLASMUSIEKOPLEIDING VAN DIE JUNIOR PRIMÊRE ONDERWYSSTUDENT

5.1 INLEIDING

Tydens die analitiese beoordeling van 'n vaksillabus word kurrikulumkriteria gebruik om te bepaal of die sillabus aan die vereistes vir 'n geldige kurrikulum die eis van die vak en die behoeftes van die leerder voldoen al dan nie (vgl afd 2.5.1).

In hoofstuk 4 is die samestelling van 'n Klasmusieksillabus aan die hand van die sillabusstruktuur uiteengesit (vgl afd 2.6). Verskeie kenmerke met betrekking tot die uiteensetting van elke komponent van die sillabus is vanuit die perspektief van kurrikulumkriteria aangedui. Die onderskeie kenmerke word vervolgens as kriteria vir die analise van die sillabusse gebruik ten einde die probleemstelling van hierdie studie te probeer oplos, naamlik:

Wat is die vereistes wat aan 'n sillabusstruktuur vir die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent gestel word waardeur die eise van die kurrikulum, die vak Klasmusiek en die behoeftes van die leerder beantwoord kan word?

Die inhoud van die sillabusse wat as voorbeeld in hierdie studie gebruik word is vervat in 'n bylae tot hierdie studie genoem Bylae A, B en C. Die inhoud van die onderskeie sillabusse is dié soos op datum van aanvang van hierdie studie beskikbaar.

5.2 ANALISE VAN SILLABUSSE

5.2.1 Situasië-analise

Situasië-analise as vertrekpunt vir die samestelling van 'n Klasmusieksillabus is in afdeling 4.2. aangetoon. Die samestelling daarvan geskied aan die hand van kriteria.

5.2.1.1 Kriteria vir analise van situasië-analise

Krüger (1980: 109) onderskei drie kernkriteria vir 'n situasië-analise, naamlik:

- (1) Die leerbehoefte en -eise van die leerder
- (2) Die aard en struktuur van die geselekteerde leerinhoud
- (3) Eise van die samelewing met betrekking tot die onderrig van die vak (vgl afd 2.5.2).

Die wyse waarop gekose sillabusse aan bogenoemde kriteria beantwoord, word vervolgens ontleed.

(1) Die leerbehoefte en -eise van die leerder

Situasionele gegewens met betrekking tot die aard van 'n leerder se kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe leergereedheidsvlak vorm die oriëntasiepunt vir die formulering van leerdoelwitte, keuse van onderrigmetodes en -strategieë en bied riglyne vir evaluering (vgl afd 2.5.2). Die inter- en intra-individuele verskille wat daar tussen leerders is wat betref verstandvermoëns, aanleg, belangstellings en vakkennis impliseer dat onderrigleergeleenthede gedifferensieer volgens die beginsituasie van elkeen beplan moet word (vgl afd 2.5.5). Waar 'n situasie-analise op multikulturele onderrig of opleiding dui, sou die besondere sosiale en kulturele verskille tussen leerders se leerbehoefte en -eise 'n besondere invloed op die samestelling van 'n sillabus ten opsigte van leerstof-keuse en onderrigmetodes uitoefen (vgl afd 4.2.1.1).

(2) Die aard en struktuur van die geselekteerde leerinhoud

Die eis en invloed wat geselekteerde leerinhoud op die samestelling van 'n sillabus uitoefen, berus op die vormingswaarde wat dit tydens onderrig vir die leerder mag bied. Vanuit hierdie oogpunt beskou bepaal die aard en vakspesifieke eienskappe van die leerinhoud die formulering van besondere doelstellings vir onderrig en bied riglyne vir die keuse van onderrigmetodes. Situasionele gegewens met betrekking tot die struktuurinhoud van die vak wat onderrig moet word, bepaal ook die vorm waarin die leerinhoud in die sillabusstruktuur ingebou gaan word (vgl afd 2.4.4.1).

(3) Eise van die samelewing met betrekking tot die onderrig van die vak

Die eise van die samelewing en sy kultuur vorm een van die belangrikste veranderlikes in die situasie-analise, omdat dit bepaalde didaktiese behoeftes wat betref onderwys en opleiding reflekteer. Die besondere behoeftes sluit aan by die kulturele norme en waardesisteme van die gemeenskap (vgl afd 4.2.5).

5.2.1.2 Inhoud van sillabusse

Bylae A meld as verwysing na 'n situasie-analise vir die Klasmusiekopleiding van die student die aanbieding van "'n skraal vaardigheidskursus in Klasmusiek" wat vanaf aanvang 1992 'n verpligte opleidingskursus vir alle Junior Primêre onderwysstudente is. Die studente word ongeag vorige ervaring of eie vaardigheid tot die kursus toegelaat (Bylae A, p 112).

Bylae B maak melding van die gekombineerde opleidingskursus vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiekonderrig sonder dat 'n eksplisiete verwysing na 'n situasie-analise vir die opleiding gegee word (Bylae B, p 115).

Bylae C (Bylae C, p 118-119) maak melding van 'n opleidingskursus in Preprimêre musiek en Junior Primêre Klasmusiek maar gee ook geen eksplisiete omskrywing van 'n situasie-analise vir die beoogde opleiding nie.

5.2.1.3 Analise

(1) Die leerbehoefte en -eise van die leerder

Van die teikengroepsillabusse bied slegs Bylae A 'n kort verwysing na die besondere leerbehoefte en -eise van die student in opleiding (Bylae A, p 112). Die verwysing bied egter nie genoegsaam situasionele gegewens met betrekking tot die kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe aanvangsituasie van die studente en die invloed daarvan op die onderrigsituasie nie. Daar is geen verwysing daarna dat sosiale en kulturele verskille tussen leerders in die opleiding in ag geneem word of dat differensiasie as onderrigbeginsel toegepas word nie (vgl afd 4.2.1.1 & 4.2.1.2) Die onvolledigheid van situasionele gegewens en die afwesigheid daarvan (Bylae B & C) bevraagteken die sukses van die leeruitkomstes soos vir die opleidingsprogram voorgestel.

(2) Die aard en struktuur van die geselekteerde leerinhoud as kriterium

Nie een van die sillabusse bied 'n situasie-analise betreffende die eis en invloed wat geselekteerde leerinhoud op die samestelling van die sillabus sou uitoefen nie. Die vorm waarin die leerinhoud vir die sillabusstruktuur uiteengesit is, kan dus nie in samehang met leerdoelwitte vir onderrig en gekose onderrigmetodes beoordeel word nie (vgl afd 4.2.3).

(3) Aansprake of eise van die samelewing

'n Situasie-analise waarin die aansprake of eise van die samelewing met betrekking tot onderwys en opleiding uiteengesit word, word nie in een van die sillabusstrukture vermeld

nie. Die onvolledige verwysing na 'n situasie-analise vir onderrig (Bylae A, p 115) of die afwesigheid daarvan in die sillabusstruktuur (Bylae B & C) bring die volgende fundamentele vrae wat betref die analise van die teikengroepsillabusse na vore naamlik:

- Is daar 'n situasie-analise vir die samestelling van die sillabusse gemaak?
- Is dit in die lig van die aard en strukturele inhoud van die vak Klasmusiek gedoen?
- Is bestaande gemeenskapseise met betrekking tot die vak Klasmusiek geraadpleeg?
- Is die besondere leerbehoefte en -eise van die student in ag geneem?

5.2.2 Doelstellings en doelwitte

Doelstellings en doelwitte vorm die fundamentele struktuur waaruit bepaalde leeruitkomstes beplan kan word. As die strukturele onderbou van die sillabus verteenwoordig doelstellings en doelwitte 'n kontinuum vir onderrig wat vanaf die meer algemene en waardegeoriënteerde doelstellings na die meer besondere en beskrywende doelstellings of doelwitte strek (vgl afd 2.5.3).

5.2.2.1 Kriteria vir die analise van doelstellings en doelwitte

(1) Kriteria vir algemene doelstellings

Algemene of indirekte doelstellings is op opvoeding en onderrig in die algemeen gerig. Die vertrekpunt vir die formulering daarvan geskied vanuit die religieuse grondmotief en die kulturele agtergrond van die gemeenskap waarvoor die onderrigsituasie beplan word (vgl afd 2.5.3). Die algemene doelstellings van Klasmusiek is gerig op die musikale, estetiese en kulturele vorming van die leerder (vgl afd 4.3.1).

(2) Kriteria vir besondere doelstellings

Besondere doelstellings vir 'n onderrigsituasie staan in direkte verband met die gekose leerinhoud, omdat dit as basis vir die seleksie en ordening daarvan dien (vgl afd 2.5.3). Besondere doelstellings is gerig op die kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe groei van die leerder tydens onderrig en dien tesame met leerdoelwitte as vertrekpunt vir die keuse van onderrigmetodes, leeraktiwiteite en wyse van evaluering (vgl afd 4.3.2 & 2.5.3).

(3) Kriteria vir leerdoelwitte

Besondere doelstellings bied riglyne vir die formulering van leerdoelwitte. In samehang met besondere doelstellings, geskied die formulering van leerdoelwitte vanuit die

kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe domein van onderrig. Leerdoelwitte vir 'n onderrigsituasie word gewoonlik ná seleksie en ordening van die leerinhoud geformuleer en vorm die vertrekpunt vir die realisering van onderrigleergeleenthede (vgl afd 4.3.3).

'n Kernkriterium vir die formulering van leerdoelwitte berus op die volgende:

- die aanduiding van 'n tydsbepaling waarin die doelwit bereik moet word
- sekere voorwaardes vir die doelbereiking moet aangetoon word
- die minimum prestasietoekenning vir doelbereiking moet daarin vervat wees

'n Voorbeeld van 'n leerdoelwit vir die Klasmusiekopleiding van die student verskyn in afdeling 4.3.3.

5.2.2.2 Inhoud van sillabusse

Bylae A maak geen melding van geformuleerde doelstellings of doelwitte wat betref die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre student nie.

Bylae B (Bylae B, p 115-116) meld breë en besondere doelstellings vir die opleiding sonder om die aard van die doelstellings verder te omskryf. Geen verwysing na geformuleerde leerdoelwitte vir die opleidingsituasie word gegee nie.

Bylae C (Bylae C, p 118) meld "objectives" (algemene doelstellings) met betrekking tot die opleiding vir Preprimêre musiek en verwys na die volgende:

- *"to give the student with little musical background a basic knowledge of music"*
- *"to enable her to present a balanced worthwhile music ring to her pupils"*
- *"to give her the ability to enjoy music and to stimulate enjoyment, creativity and appreciation of music"*
- *"to encourage children's singing as a means of expression"*

Die sillabusstruktuur maak geen melding van besondere doelstellings of leerdoelwitte in die opleiding nie. In die sillabusstruktuur vir Junior Primêre Klasmusiekopleiding word geen verwysing na doelstellings of doelwitte met betrekking tot die opleiding gegee nie.

5.2.2.3 Analise

(1) Algemene doelstellings

Bylae A bied geen verwysing na algemene doelstellings betreffende die opleidingskursus nie. Die afwesigheid daarvan dui op 'n leemte in die doelstruktuur waarom en waarvoor die opleiding sou geskied (vgl afd 2.5.3).

Bylae B (Bylae B, p 116) verwys na breë doelstellings van Klasmusiek sonder om die doelstellings verder te omskryf of duideliker toe te lig. Die verband tussen die breë doelstellings en opvoedende onderrig soos in afdeling 4.3.1 bespreek, word nie aangedui nie.

Bylae C (Bylae C, p 118) meld slegs 'n paar algemene doelstellings met betrekking tot die opleidingskursus vir Preprimêre musiek (vgl afd 5.2.2.2). Die formulering daarvan verwys net in breë trekke na die musikale en estetiese vorming van die student. Doelstellings ten opsigte van kulturele vorming word nie vermeld nie. Daar is ook geen verwysing daarna dat die algemene doelstellings in verband met opvoedende onderrig geformuleer is nie.

Die sillabusstruktuur met betrekking tot Junior Primêre Klasmusiekonderrig (Bylae C, p 120) verwys nie na enige doelstellings of doelwitte vir die opleidingsprogram nie.

(2) Besondere doelstellings

Bylae A en C van die teikengroep sillabusse meld geen besondere doelstellings wat betref die Klasmusiekoopvoedingsprogram nie terwyl Bylae B (Bylae B, p 116) slegs besondere doelstellings van Klasmusiek noem sonder om die aard van die doelstellings verder te omskryf. Die afwesigheid of onvolledige verwysing na besondere doelstellings dui op 'n leemte in die sillabusstrukture omdat besondere doelstellings en daaruit voortvloeiende leerdoelwitte nie in samehang met die leerinhoud, onderrigmetodes en -strategieë en evaluering beoordeel kan word nie. Besondere doelstellings vir die kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe groei van die student word ook nie in een van die strukture uiteengesit nie (vgl afd 4.3.2).

(3) Leerdoelwitte

Nie een van die sillabusse maak enige melding van geformuleerde leerdoelwitte vir die onderrigsituasie nie. 'n Aanduiding van die minimum tydsbepaling, voorwaardes vir doelbereiking en minimum prestasie wat van die leerder in terme van kennis en vaardighede verwag sou kon word, word nie aangedui nie. Die afwesigheid van

leerdoelwitte in die sillabusse bevestig die doelperspektief van die onderrigleer-aktiwiteite en die evaluering daarvan.

5.2.3 Seleksie en ordening van leerinhoud

Seleksie van inhoud vir die opleiding geskied aan die hand van kriteria. Die ordening daarvan word deur die geformuleerde doelstellings en doelwitte bepaal (vgl afd 4.4).

5.2.3.1 Kriteria vir analyse van seleksie en ordening van leerinhoud

(1) Belangrikheid en geldigheid as kriterium

In afdeling 4.4.1 is gemeld dat seleksie van leerinhoud vir Klasmusiekonderrig aan die kriterium voldoen indien dit verteenwoordigend van die totale kennisbesit van musiek is. Seleksie van die leerinhoud moet aan die struktuur van musiek (eis van die vak) as vakwetenskap voldoen alvorens die vakwêreld van musiek vir die leerder ontsluit kan word en konseptuele leer kan plaasvind. Die struktuur van Klasmusiek omvat die onderskeie samestellende en ekspressiewe elemente van musiek (vgl diagram 3.1). In Klasmusiek word die struktuur aan die hand van 'n musiekprogram met die integrering van konsepte aangebied (vgl afd 4.4.1).

(2) Bruikbaarheid as kriterium

Seleksie van leerinhoud vir Klasmusiekonderrig beantwoord aan die kriterium indien dit so georden word dat dit van vormende waarde vir die leerder (eis van die leerder) sou kon wees. Die vormende waarde van leerinhoud in Klasmusiek verwys na:

(a) Die oordrag van kultuurwaardes

Klasmusiek vorm deel van die kulturele vakke van die Aanvangsonderrigprogram en het ten doel om die eie en ander kulture van die samelewing aan die leerder bekend te stel (vgl afd 4.4.2.1).

In die "Music Education Charter" (s.j.) van die "South African Educator's Society" soos aangehaal deur Van der Walt (1993: 116), word Klasmusiekonderrig in multikulturele verband as volg voorgestel:

"Music education in South Africa must shed its exclusively Eurocentric basis. All music, particularly of South Africa, should be studied in teacher training programmes and made available to all children. Our belief in a multicultural music education programme is not a belief in a plurality of separately-nurtured musical cultures, but in a free intermingling

of different music in one common school curriculum applicable to all schools in all the regions of Southern Africa".

Van der Walt (1993: 116-117) staan egter die voorstel teen en motiveer: "Die patroon van multikulturele musiekonderwys wat hier voorgestel word berus op die sogenaamde "melting-pot-teorie" van multikulturele onderwys Hiervolgens moet die musiek van die verskillende kulture gelyktydig in een periode onderrig word Die ideaal skyn egter nie moontlik te wees nie, aangesien daar wesenlike verskille tussen die outentieke aard van die musiek van die betrokke kulture (Indiese, Chinese, Afrika, en Westerse) ten opsigte van toonsisteem, ritmiek, instrumentarium, tekstuur, funksionele betekenis in kultuurverband uitvoeringspraktyk, idioom en sintaksies is" (vgl afd 3.3.1.2). Die musiek van die een kultuurgemeenskap sou, volgens die outeur, vir die ander onverstaanbaar wees en onderlinge verband tussen die 'musieke' onverenigbaar wees.

As oplossing vir multikulturele Klasmusiekonderwys stel Van der Walt (1993: 115) 'n beginsel van kulturele differensiasie binne 'n omvattende religieuse en lewensbeskoulike differensiasiepatroon in die onderwys voor. Laasgenoemde word as oorhoofse benadering beskou omdat dit kan beantwoord aan die religieuse, godsdienstige en lewensbeskoulike oortuiging van die ouers (vgl diagram 2.3.). Ongeag watter voorstel egter ook al vir 'n suksesvolle multikulturele benadering in onderwys aanvaar mag word, is dit belangrik om in hierdie studie te meld dat die kompleksiteit van gemeenskapsbehoefte in herkurrikulering aandag sal moet geniet sodat kultuuroordrag van multikulturele Klasmusiek tot sy reg sal kan kom.

(b) Die verwesenliking van doelstellings en doelwitte

Doelstellings en doelwitte bied riglyne vir seleksie en ordening van leerinhoud, keuse van onderrigmetodiek en verwesenliking van leerinhoud in leeraktiwiteit. Dit bied ook kriteria vir evaluering (vgl afd 4.4.2.2)

(c) Bruikbaarheid vir toekomsgerigtheid

In afdeling 4.4.2.3 word daarna verwys dat seleksie van leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiek aan die eis van beroepsgerigte kennis en vaardighede moet voldoen ten einde bruikbaar vir die praktyksituasie te wees.

(d) Integreringsmoontlikhede met ander dissiplines

Die integrering van dissiplines in Aanvangsonderrig is algemene praktykbeleid en hou verband met die totaliteitsontwikkeling van die jong kind. Die student moet tydens opleiding kennis van die tematiese integreringsmoontlike van Klasmusiek met ander

dissiplines inwin om sodoende die aard van die kind se musiekbeleving te verhoog en konsepvorming in musiek makliker te laat plaasvind (vgl afd 4.4.2.4).

(e) Die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerder

Seleksie en ordening van leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre musiekonderrig voldoen aan hierdie kriterium indien dit in ooreenstemming met die ontwikkelingsvlak van die kind geskied en 'n bydrae tot sy kognitiewe psigomotoriese en affektiewe groei lewer. Leerinhoud vir Klasmusiek in die Aanvangsonderrigprogram word so geselekteer dat die toepassing daarvan in leeraktiwiteite toeganklik vir die kind volgens sy wordingsvlak is. Die wyse van seleksie en ordening geskied in spirale vorm sodat die onderrig daarvan in 'n leersekwens geskied.

Tydens opleiding word die bydrae van die musiekopvoedkundiges E Dalcroze en C Orff as leerinhoud vir die studente voorgedra, waardeur kennis van die aanbieding van musiek in die totaliteitswording van die kind verduidelik word (vgl afd 4.4.3).

5.2.3.2 Inhoud van sillabusse

Bylae A (Bylae A, p 113-114) meld as leerinhoud vir die opleidingsprogram die volgende:

- Didaktiek van Klasmusiek soos benodig vir Kleutermusiek en die uitvoering van die sillabusse vir Graad een, twee en Standaard een
- Algemene musiekkennis
- Leerstof vir die samestelling van 'n liedrepertorium, luisteraktiwiteite, instrumentale spel, en beweging met musiek
- Bladleesmateriaal
- Leerstof aangaande die leerwyses en funksies van musiek
- Die werk van beroemde musiekopvoedkundiges.

Bylae B (Bylae B, p 115-117) onderskei tussen leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiekonderrig en dui die volgende aan:

PREPRIMÊRE MUSIEK

- Die rol van die onderwyseres in Preprimêre musiekaktiwiteite
- Didaktiese beginsels met betrekking tot musiekonderrig vir die 3 tot 6 jarige kind
- Leerinhoud vir die informele bekendstelling van musiekkonsepte deur aktiwiteite soos sang, instrumentale spel en beweging met musiek

- Die waarde van musiek in die totaliteitsontwikkeling van die kleuter
- Die musikale vermoë van die kleuter ten opsigte van vaardighede soos sang, luister, ritmiese beweging en instrumentale spel volgens die Junior-, Middel- en Senior fase van sy ontwikkeling
- Lesmateriaal vir aanbieding in die onderrigsituasie
- Leerstof vir praktiese groepwerk in kitaar- en blokfluitspel en die gebruik van die Orff- instrumentarium

JUNIOR PRIMÊRE KLASMUSIEK

- Seleksie en ordening van leerinhoud in 'n leersekwens vir die bekendstelling van musiekkonsepte deur vaardighede soos sang, musiekbeluistering, beweging met musiek, instrumentale spel, voorbereidende notasieles en skeppende aktiwiteite
- Grondliggende beskouings oor die aard van Klasmusiek, beginsels by die aanbieding van leerstof en wenke vir musiekonderrig in ooreenstemming met die ontwikkelingseienskappe van die 6 tot 9 jarige kind
- Die plek van Klasmusiek in die Aanvangsonderrigprogram en die integrering van musiek met die ander dissiplines van die skoolleerplan
- Die gebruik van die Solfa-stelsel en Chev -stelsel van Franse ritmename in sang en ritmiese bewegingsonderrig
- Die bydrae van die musiekopvoedkundiges E Dalcroze en C Orff tot Klasmusiekonderrig
- Riglyne vir werkskemas vir die onderrig van Klasmusiek vir Graad een en twee en Standaard een
- Leerstof vir praktiese groepwerk vir klavier-, kitaar- en blokfluitbegeleiding en die gebruik van die Orff-instrumentarium

Bylae C (Bylae C, p 119-120) onderskei ook tussen seleksie en ordening van leerinhoud vir Pre- en Junior Prim re Klasmusiekonderrig en dui die leerinhoud in 'n eenheids-ordening soos volg aan:

PREPRIMARY**Unit 1: Basic elements of music**

Pulse

Basic rhythms

Notation

Rhythmic interpretation

Pitch

Dynamics

Pentatonic scale

Unit 2: Singing

Repertoire of songs

Classification of songs

Selection of songs according to specific age group

Unit 3: Note value

Presentation of note value to children

The mechanics of a piano

**Unit 4: Different types of music
rings and their presentation**

The musical story

The planning of a well-balanced programme

Unit 5: Percussion

Knowledge of melody percussion instruments

CLASSMUSIC JUNIOR PRIMARY

Components 1 and 2

Singing

Basic Music knowledge

Components 3, 4, 5 and 6

Basic theory

active listening

Orff accompaniments

Components 7 to 17

Methology

5.2.3.3 Analise

(1) Belangrikheid en geldigheid

Bylae A (Bylae A, p 113) meld as seleksie van leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiek opleiding in die Didaktiek van Klasmusiek sonder om die vakterrein van musiek duidelik te omskryf. Geskikte leerinhoud wat onderrig en leer aangaande die struktuur van Klasmusiek as vakwetenskap toelig word nie duidelik voorgestel nie. Daar word ook nie 'n uiteensetting van die musiekprogram waarvolgens die leerinhoud georden sou word gegee nie.

Bylae B (Bylae B, p 116-117) verwys na leerinhoud vir konseptuele leer met betrekking tot die vakterrein van Klasmusiek. Die seleksie daarvan word ook georden volgens die aard van die onderrigprogram soos vir 'n informele na 'n formele onderrigsituasie ter sake mag wees.

Bylae C (Bylae C, p 119-120) verwys na leerinhoud vir die toepassing van musiek-konsepte in onderrig in die Pre- sowel as Junior Primêre sillabusstruktuur. Die ordening daarvan soos wat dit vir die onderrigprogram toepaslik sou wees, word egter nie aangedui nie.

(2) Bruikbaarheid**(a) Die oordrag van kultuurwaardes**

Nie een van die sillabusse (Bylae A, B en C) maak daarvan melding dat gekose leerinhoud vir die samestelling van 'n liedrepertorium of die keuse van beluisteringsvoorbeelde na voorbeelde van musiek van ander kulture verwys nie. Seleksie daarvan vir multikulturele opleiding waar die verskeidenheid van musiekvoorbeelde van inheemse volke saam met die Westerse musiek geïnkorporeer word, word nie aangedui nie (vgl afd 4.4.2.1).

(b) Die verwesenliking van geformuleerde doelstellings en doelwitte

Bylae A maak geen melding van doelstellings of doelwitte vir die opleidingsituasie nie. Die afwesigheid daarvan dui op 'n leemte tussen doelstellings, doelwitte en inhoud.

Bylae B (Bylae B, p 115) meld by die seleksie van leerinhoud net algemene doelstellings soos van toepassing op die samestelling van musieklesse vir onderrig. Die aard van die doelstellings soos wat dit in verband met die lesvoorbereiding sou staan, word egter nie aangedui nie. Die afwesigheid van doelwitte bevraagteken ook die toepassing van die leerinhoud in leeraktiwiteite en die evaluering daarvan.

Bylae C (Bylae C, p 118) meld slegs algemene doelstellings wat betref die toepassing van leerinhoud op Preprimêre vlak. Die afwesigheid van besondere doelstellings en doelwitte vir die seleksie van leerinhoud op Pre- en Junior Primêre vlak dui op 'n leemte in die sillabusstruktuur ten opsigte van 'n logiese verloop in die volgorde waarin dit vir leeraktiwiteite beoordeel kan word.

(c) Bruikbaarheid en toekomsgerigtheid

Bylae A (Bylae A, p 112) meld in 'n verwysing na die leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiek die aanbieding van Didaktiek van Klasmusiek sonder om die leerinhoud wat vir elke fase van onderrig bruikbaar sou wees aan te dui.

Bylae B en C (Bylae B, p 115-117; Bylae C, p 118-120) onderskei tussen seleksie en ordening van leerinhoud vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiek deur dit in ooreenstemming met die ontwikkelingsvlak van die kind in die praktyksituasie te orden. Die basiese van musiekonderrig op hierdie vlak word dus duidelik aangetoon.

(d) Integreringsmoontlikheid met ander dissiplines

Van die drie teikengroepsillabusse (Bylae A, B & C), verwys slegs Bylae B (p 116) na integreringsmoontlikhede van Klasmusiek met ander dissiplines van die skoolleerplan tydens Aanvangsonderrig.

(3) Die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerder

Slegs Bylae B (Bylae B, p 115-116) maak melding daarvan dat gekose leerinhoud vir Klasmusiek in ooreenstemming met die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die kind in die praktyk geselekteer is. Die ordening daarvan in 'n leersekwens volgens die onderskeie vlakke van ontwikkeling van byvoorbeeld die 3 tot 6 jarige of 6 tot 9 jarige kind word ook duidelik aangetoon. Die bydrae wat musiekonderrig tot die kognitiewe psigomotoriese en affektiewe ontwikkeling van die kind in aanvangsonderrig lewer, word egter nie aangetoon nie.

Van die drie teikengroepsillabusse meld Bylae A (Bylae A, p 114) en Bylae B (Bylae B, p 116) die bestudering van die werk van die musiekopvoedkundiges E Dalcroze en C Orff as geselekteerde leerinhoud vir die opleiding. Bylae C maak geen melding daarvan nie.

5.2.4 Onderrigleergeleenthede

Onderrigleergeleenthede — handelinge en -ervaringe in Klasmusiek behels doelwitgerigte aktualisering van die leerinhoud en leeraktiwiteite. Die aktualisering geskied aan die hand van didaktiese beginsels en die implementering van bepaalde onderrigmetodes en leerstrategieë (vgl afd 4.5.1).

Tydens Pre- en Junior Primêre Klasmusiekonderrig word die leerinhoud volgens die luister-doen-sienbenadering aangebied ten einde praktiese ervaring daarvan aan die kant van die jong kind moontlik te maak. Die benaderingswyse word tydens opleiding aan die hand van bepaalde onderrigmetodes en met gebruikmaking van geskikte media aan die student bekend gestel (vgl afd 4.5.1).

5.2.4.1 Kriteria vir analise van onderrigleergeleenthede

(1) Aktualiseringsgeleenthede

Die sukses van leeraktiwiteite word gemeet aan die mate waarin leergeleenthede vir betekenisvolle leerervaringe tydens onderrig geskep kan word (vgl afd 4.5.1).

Tydens opleiding word leergeleenthede vir die student geskep wanneer metodes vir musiekonderrig vir 'n informele en formele onderrigsituasie aan die student voorgehou word. Die metodes omsluit die luister-doen-sienbenadering van die bemeestering van vaardighede soos sang, ritmiese beweging, musiekbeluistering en instrumentale spel (vgl afd 4.5.1).

(2) Implementering van media

Die gebruik van media verhoog die effektiwiteit van die onderrigsituasie. Mediagebruik tydens opleiding is in afdeling 4.5.2 aangedui.

5.2.4.2 Inhoud van sillabusse

Bylae A (Bylae A, p 113-114) verwys na leeraktiwiteite tydens die opleidingsituasie na die volgende:

- metodiek van bespeling van instrumente
- liggaamlike beweging met musiek
- musiekbeluistering
- die aanbieding van skeppende aktiwiteite
- addisionele opleiding in sangonderrig, klavier-, blokfluit- en kitaarbegeleid

Bylae B (Bylae B, p 115-117) sluit die volgende leeraktiwiteite in die opleidingsprogram in naamlik:

- didaktiese riglyne (metodiek) met betrekking tot Klasmusiekonderrig vir die 6 tot 9 jarige kind
- vaardighede soos sang, instrumentale spel, ritmiese beweging met musiek, musiekbeluistering, notasieleer en skeppende aktiwiteite
- metodiek vir die gebruik van die solfa-stelsel en cheré-stelsel van Franse ritmename in onderrig
- praktiese onderrig in klavier-, blokfluit en kitaarbegeleiding

Bylae C (Bylae C, p 119-120) meld as leeraktiwiteite:

- body percussion
- rhythmic patterns — saying or clapping
- dramatisation of characters
- dramatisation of songs and stories
- percussion
- how to conduct a percussion ring

- use of instruments to interpret concepts of pitch, dynamics, et cetera
- working out a simple melody on the piano
- writing in musical notation to the rhythms suggested by words
- composition of original words to existing melodies
- workshop, recorder, singing, guitar, keyboard

5.2.4.3 Analise

(1) Aktualiseringsgeleentede

In Bylae A (Bylae A, p 113-114) word daar 'n verwysing na metodiek vir die bemeestering van algemene vaardighede, soos vir die musiekprogram voorgestel, gegee. Metodiek vir die implementering van die Solfa-stelsel in sangonderrig of die Chev -stelsel van Franse ritmename in die aanbieding van die konsepte ritme en toonhoogte word egter nie aangedui nie. Die integrering van skeppende aktiwiteite in onderrig word nie genoem nie en daar is geen verwysing daarna dat didaktiese beginsels vir die aktualisering van die leerinhoud soos in afdeling 4.5.1 voorgestel, tydens onderrig gebruik sou word nie. Die toepassing van differensiasie in die begeleiding van liedere word nie in die struktuur vermeld nie.

Bylae B (Bylae B, p 115-117) meld metodiek vir die bemeestering van algemene vaardighede soos in die musiekprogram voorgestel en verbind dit met die toepassing van didaktiese beginsels soos tydens onderrig ter sake mag wees. Metodes vir die aanleer van 'n lied en die implementering van skeppende aktiwiteite in onderrig word egter nie vermeld nie. Daar is ook geen verwysing daarna dat begeleidingsvaardighede gedifferensieerd aangebied word nie.

Bylae C (Bylae C, p 119-120) gee 'n duidelike verwysing na metodiek vir die bemeestering van vaardighede, maar meld nie metodiek vir die gebruik van die Solfa-stelsel of Chev -stelsel soos benodig vir die onderrig van die konsepte toonhoogte in sang en ritme in beweging nie. Aandag word wel aan kreatiwiteit gegee, maar beginsels vir onderrig word nie vermeld nie.

(2) Implementering van media

Slegs Bylae A (Bylae A, p 113-114) meld studiemateriaal wat as media in die opleiding gebruik sou word. Die media verwys na handleidings en sluit nie media wat in die klassituasie gebruik word in nie (vgl afd 4.5.2).

5.2.5 Evaluering

Die funksie van evaluering is daarop gerig dat dit die effek van die onderrigleergebeure bepaal, 'n aanduiding van die geskiktheid van die kurrikulum bied en gradering moontlik maak (vgl afd 4.6).

5.2.5.1 Kriteria vir analise van evaluering

Kriteria vir analise van evaluering het betrekking op die geslaagde verwesenliking van die doelstellings en doelwitte aan die hand van die inhoud. Evaluering as komponent van die kurrikulum is egter nie net gerig op die evaluering van die onderrigsituasie of die leerder in sy totaliteit nie, maar het ook te make met die evaluering van die kurrikulum self. (vgl afd 4.6).

Evaluering omsluit bepaalde evalueringsvorme en -prosedures. Die wyse waarop die -vorme en -prosedures tydens evaluering geïmplementeer word, verduidelik die aard van die evaluering (vgl afd 4.6).

5.2.5.2 Inhoud van Silabusse

Bylae A (Bylae A, p 113-114) verwys na die beoordeling van die student se deelname aan die onderrigsituasie deur weeklikse opdragte en geskeduleerde toetse en take. Die finale beoordeling van die deelname geskied aan die hand van 'n eksamen wat betref praktiese en teoretiese werk.

Bylae B gee geen verwysing na evaluering nie.

Bylae C (Bylae C, p 118) meld as verwysing na evaluering slegs na die opleidingsituasie vir Preprimêre musiekonderrig en dui die volgende aan:

ASSIGNMENT AND PRACTICAL WORK

- tape of a musical story
- musical appreciation presentation — the life and music of various composers
- presentation of a music ring to the group for discussion
- students are expected to build up a repertoire of songs, fingerplays, action and singing games

Daar is geen verwysing na evalueringsgeleenthede in opleiding vir die Junior Primêre fase nie.

5.2.5.3 Analise

Van die drie teikengroepsillabusse bied slegs Bylae A (Bylae A, p 113-114) 'n duidelike verwysing na die evalueringsvorme en -prosedure wat tydens opleiding gebruik word. Bylae C (Bylae C, p 118) gee wel 'n uiteensetting van evalueringsvorme en -prosedure wat in verband met die doelstellings en doelwitte en inhoud van die opleiding in verband sou gebring kon word, maar dit word nie in beide sillabusstrukture konsekwent toegepas nie. Nie een van die twee sillabusstrukture gee egter 'n aanduiding daarvan dat die leerder in sy totaliteit ten opsigte van sy deelname aan leeraktiwiteite geëvalueer sou word, of dat die kurrikulum vir evaluering opgestel sou word nie.

5.3 SAMEVATTING

Die doel van hierdie hoofstuk was om 'n eksemplariese analise van sillabusse vir die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre student te doen ten einde te bepaal of die samestelling van die sillabusse aan die vereistes wat die kurrikulum, die vak Klasmusiek en die student in opleiding daaraan stel, voldoen al dan nie. In die analise is heelwat positiewe eienskappe in die samestelling van die sillabusse uitgewys, maar enkele leemtes is ook aangedui. Bevindings en aanbevelings wat op grond van die analise saamgestel kan word, word in hoofstuk 6 volledig uiteengesit.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie studie is daar gepoog om 'n eksemplariese analise van sillabusse vir die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent te doen ten einde die probleemstelling van die studie soos in paragraaf 1.3 uiteengesit, te beantwoord.

In hoofstuk 1 is bepaalde probleme in die opleidingskursus van die student aangetoon wat daartoe lei dat ontoereikende praktyktoepassing voorkom. Die probleme het aanleiding tot die studie gebied en die vraag laat ontstaan of die vaksillabusse in ooreenstemming met die eise van die kurrikulum (vervat in die eise van 'n vaksillabus), die vak Klasmusiek, en die leerder met sy besondere leerbehoefte saamgestel is, al dan nie (vgl afd 2.6 & hfst 4).

In hoofstuk 2 is enkele kurrikulumkriteria vanuit die perspektief van 'n kurrikulummodel vir die samestelling van 'n vaksillabus geïdentifiseer en kortliks bespreek. Die struktuur van die sillabus is ook kortliks aangetoon.

Die eie aard en struktuur van musiek as vakwetenskap wat die aard en struktuur van Klasmusiek verteenwoordig, is in hoofstuk 3 kortliks uiteengesit. Kurrikulumkriteria soos in hoofstuk 2 geïdentifiseer, is as verwysingsraamwerk vir die samestelling van 'n sillabusstruktuur vir Klasmusiek in hoofstuk 4 gebruik. Kenmerke van 'n sillabus vir die Klasmusiekopleiding vir die Pre- en Junior Primêre fase soos in hoofstuk 4 uitgewys, is as kriteria vir die analise van die sillabusse in hoofstuk 5 gebruik.

Die analise van die sillabusse in hoofstuk 5 het getoon dat alhoewel daar positiewe eienskappe in die sillabusse aan te toon is, die gebrekkige formulering of afwesigheid van bepaalde fasette van 'n sillabusstruktuur, duidelik uitgewys kan word. Daar kan ook nie onomwonde verklaar word dat die sillabusse aan die eise soos deur die kurrikulum, die vak Klasmusiek en die student in opleiding daaraan gestel, voldoen nie. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die tekortkominge aanleiding tot sommige van die probleme in die opleiding soos in hoofstuk 1 uitgewys, mag gee.

Vanuit die analise word vervolgens enkele bevindings en aanbevelings geformuleer wat as basis vir herkurrikulering in die onderskeie sillabusse mag dien.

6.2 BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.2.1 Situasië-analise

6.2.1.1 Bevindings

Navorsing wat tydens hierdie studie gedoen is, het aan die lig gebring dat daar nie in een van die teikengroepsillabusse 'n deeglike situasië-analise vir die voornemende opleidingsituasië gedoen is nie. Die bevinding word gerugsteun deur die feit dat daar nie in een van die strukture 'n verantwoordbare vakrasionaal vir die opleiding gegrond op die eise van situasionele gegewens oor die

- eise van die leerder (vgl afd 4.2.1)
- eise van die samelewing (vgl afd 4.2.5)
- besondere vakspesifieke eienskappe van Klasmusiek (vgl afd 4.4) aan te toon is nie

Elementêre kurrikulumvrae soos *wat? aan wie? hoekom? wanneer? en hoe?* (Krüger 1980: 35) kan nie onomwonde vanuit die gegewe beantwoord word nie, omdat situasionele inligting daartoe onvolledig of afwesig is.

6.2.1.2 Aanbevelings

- (1) 'n Behoorlike gefundeerde situasië-analise vir die voornemende opleiding, waarin die eise en invloed van die onderskeie persone en veranderlikes wat by die beplanning ter sake mag wees in perspektief geplaas word (vgl afd 4.2), moet gemaak word.
- (2) Situasionele gegewens betreffende die musikale voorkennis, leerervaringe, kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe intreevlak en daaruitspruitende leerbehoefte van die student soos ter sake by die beplanning van leeraktiwiteite vir die opleiding mag wees, moet ingesamel word (vgl afd 4.2). 'n Soeke na die inligting impliseer dat byvoorbeeld 'n gestruktureerde vraelys by aanvang van die studie aan die teikengroep studente beskikbaar gestel kan word waardeur:
 - (a) die studente se algemene gemotiveerdheid vir die opleiding vasgestel kan word
 - (b) bekwaamheidsvlakke met betrekking tot musikale agtergrond (sangvermoë, kennis van musiekbeginsels en handvaardigheidsvermoë) vasgestel kan word

Le Roux (1986: 137) stel in hierdie verband voor dat 'n inligtingsessie oor Klasmusiek aan alle voornemende Klasmusiekstudente gebied word en dat die studente vooraf ook aan 'n toonhoogte- en ritmetoets in die taallaboratorium onderwerp word waardeur die aard van hulle musikaliteit vasgestel kan word. Waar daar dan ernstige probleme skyn te wees kan die studente aan 'n kort remediëringsprogram vir die ondervanging daarvan onderwerp word, alvorens die opleiding 'n aanvang sou neem.

- (3) Die situasie-analise moet 'n deeglike ondersoek na die eise en behoeftes van die samelewing met betrekking tot Klasmusiek insluit. Aangesien onderwys in Suid-Afrika multikultureel gerig word, is herkurrikulering met betrekking tot situasionele gegewens in hierdie verband aan te beveel (vgl afd 5.2.3.1).
- (4) Tydens die situasie-analise moet daar deeglik besin word oor die aard en struktuur van Klasmusiek en die plek en vorm wat die gegewens in die sillabusstruktuur mag inneem (vgl afd 4.2.3). 'n Onduidelike verwysing na Didaktiek van Klasmusiek sonder uiteensetting van die benaderingswyse, algemene didaktiese beginsels, seleksie van inhoud, wyse van ordening van inhoud, onderrigmetodes of mediagebruik as ondersteunende hulpmiddels en verwysing na evalueringstegnieke in die opleiding kan nie as situasionele inligting met betrekking tot die wesensaard van die vak waaroor die opleiding handel, aanvaarbaar wees nie. In die situasie-analise moet die toepassing van 'n geïntegreerde musiekprogram in opleiding soos in afdeling 4.4.1 bespreek, deeglik aandag geniet.
- (5) Situasionele gegewens moet saamgevat en duidelik in 'n vakrasionaal vir die opleiding van studente vir Pre- en Junior Primêre Klasmusiekonderrig uiteengesit word. 'n Vakrasionaal vir die Klasmusiekkopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent sou byvoorbeeld soos volg daar uitsien:

Opleiding vir Klasmusiekonderrig het ten doel om Klasmusiek as kulturele dissipline van die Aanvangsonderrigprogram so vir die student te ontsluit dat die student en later die kind in die praktyk daardeur musikaal, esteties en kultureel opgevoed, gevorm en toegerus kan word met besondere musiekgerigte kundighede, vaardighede en gesindhede.

Deur die opleiding word die aard en struktuur van Klasmusiek as kulturele vakwetenskap aan die hand van musiekkonsepte vir die student ontsluit ten einde kennis, begrip, waardering en 'n liefde vir kwaliteitmusiek in eie en ander kulture by die student te vestig.

Die aanbieding van Klasmusiek aan die hand van 'n geïntegreerde musiekprogram maak dit vir die student moontlik om die bydrae van musiek tot die harmonieuse ontplooiing van die kind in sy totaliteit met betrekking tot die geestelike — morele, artistieke, intellektuele en sosiale kwaliteite van sy persoonlikheid te begryp en te verstaan.

Die praktiese beleving en ervaring wat in Klasmusiekonderrig opgesluit is, lei die student tot inskerping van perseptuele vaardighede, kreatiwiteit, skeppende vermoë, kennis, probleemoplossingsvaardighede, kritiese denke en selfbegrip.

Opleiding vir die Klasmusiekonderrig geskied met inagneming van die leerbehoefte en -eise van die student in die toepassing van differensiasiegeleenthede vir onderrig en leer waar moontlik.

6.2.2 Doelstellings en doelwitte

6.2.2.1 Bevindings

Die verwysing na doelstellings vir die opleiding soos in twee van die sillabusstrukture uiteengesit is, is geheel en al ontoereikend. Waar algemene (breë) en besondere doelstellings vermeld is, is dit nie duidelik omskryf of in terme van die vak Klasmusiek of die leerder met betrekking tot totaliteitsbetrokkenheid in onderrig en leer uiteengesit en geformuleer nie. Afbakening van essensiële inhoud wat hierdeur voorgestel sou kon word, kan dus nie realiseer nie (vgl afd 5.2.2.1).

Die totale afwesigheid van leerdoelwitte in die teikengroepstrukture bevraagteken die aard en doel van die opleiding. Dit is dus ook nie duidelik op watter wyse die student se kennis, houdings, en vaardigheidsbemeestering as leerresultate geëvalueer sou kon word nie. Kriteria vir die evaluering daarvan op grond van voorwaardes, tydsbepaling en minimumprestasietoekenning word dus ook nie aangetoon nie (vgl afd 5.2.2.1).

6.2.2.2 Aanbevelings

- (1) Algemene doelstellings vir die Klasmusiekoopleiding moet vanuit die perspektief van opvoedende onderrig (ontsluiting van die werklikheid vir die mens en die mens vir die werklikheid) geformuleer word en na die einddoel van Klasmusiek, naamlik die musikale, estetiese en kulture vorming van die student verwys. In die formulering daarvan sou die musikale vorming byvoorbeeld met die bemeestering van bepaalde kundighede en vaardighede verbind kon word, estetiese vorming met optimale beleving van klank as die wese van musiek en kulturele vorming met waardering en begrip vir die eie en ander kulture (vgl afd 4.3.1).

- (2) Besondere doelstellings moet as basis vir die formulering van leerdoelwitte geformuleer word en moet na die betrokkenheid van die student in totaliteit verwys. Die kognitiewe betrokkenheid sou verbind kon word met aspekte soos konsepvorming, kreatiewe betrokkenheid, skeppende deelname of bepaalde kognitiewe vaardighede. Psigomotoriese doelwitte sou kon verwys na die bemeestering van vaardighede wat aan die hand van voorbereidende notasie lees vir die student aangeleer word en affektiewe betrokkenheid na die bevordering van estetiese waardebepalings of sosiale deelname (vgl diagram 4.1).
- (3) Leerdoelwitte wat die aard en betrokkenheid van die student in leeraktiwiteite beskryf moet in aansluiting by besondere doelwitte vanuit die kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe domein van die onderrig realiseer en aan die kriteria vir die formulering daarvan voldoen (vgl afd 4.3.3). Slegs 'n kort verwysing na leerdoelwitte moet in die struktuur verskyn en kan byvoorbeeld as volg gedoen word:

Lesdoelwitte. Elke dosent bepaal self tydens beplanning lesdoelwitte soos van toepassing op leerstofaanbieding vir bepaalde modules of eenhede. ('n Voorbeeld van 'n lesdoelwit in Klasmusiek is in afdeling 4.3.3 vermeld). Hierdie doelwitte vorm uiteindelik ook die kriteria vir die evaluering van die lesaanbieding (lesing).

6.2.3 Seleksie en ordening van leerinhoud

6.2.3.1 Bevindings

Die teikengroepsillabusse bied 'n verskeidenheid verwysings na seleksie en ordening van leerinhoud. Twee van die strukture slaag daarin om die seleksie van inhoud met die wessenssaard van musiek (konsepte) te verbind. Die ordening daarvan in die voorgestelde musiekprogram soos in afdeling 4.4.1 aangedui, word wel aangetoon maar nie duidelik in verband met die struktuur van Klasmusiek gebring nie. Nie een van die drie teikengroepstrukture gee 'n verwysing na leerinhoud wat as geskik vir die opleiding beoordeel sou kan word nie. Die verwysing na die Didaktiek van Klasmusiek soos benodig vir die onderrig van Kleutermusiek en die uitvoering van die voorgeskrewe sillabus vir Junior Primêre Klasmusiekonderrig, gee nie 'n eksplisiete verwysing na inhoud nie.

Slegs een van die sillabusstrukture gee 'n verwysing na seleksie en ordening van leerinhoud betreffende die ontwikkelingsbehoefte van die kind in Aanvangsonderrig.

Aangesien nie een van die teikengroepstrukture 'n duidelike uiteensetting van doelstellings en doelwitte vir die opleiding bied nie, kan die seleksie en ordening van die leerinhoud nie in samehang daarmee beoordeel word nie.

Nie een van die sillabusse gee 'n verwysing daarna dat Klasmusiek as kultuurvak in aanvangsonderrig gemoeid is met die oordrag van kultuurwaardes soos in afdeling 4.4.2.1 voorgestel nie.

Slegs een van die strukture gee 'n aanduiding daarvan dat Klasmusiek geïntegreerd met die ander vakke in aanvangsonderrig aangebied sou kon word.

Seleksie en ordening van inhoud vir 'n multikulturele onderrigssituasie figureer nie in een van die sillabusse nie.

6.2.3.2 Aanbevelings

- (1) Seleksie en ordening van leerinhoud vir die Klasmusiekoopleiding moet aansluit by die geformuleerde doelstellings en doelwitte. In hierdie verband moet inhoud aan die kriterium **bruikbaarheid** voldoen deur toepaslik te wees vir die musikale, estetiese en kulturele vorming van die student (vgl afd 4.4.2). Inhoud moet ook bruikbaar wees vir die bemeestering van besondere kundighede, vaardighede en gesindhede op kognitiewe, psigomotoriese en affektiewe vlak (vgl afd 4.3.2, 4.3.3 & 4.4.2.2).
- (2) Alle musiekvoorbeelde wat as leerinhoud geselekteer word, moet geldig wees vir die ontsluiting van die wesensaard van musiek (konsepte van musiek) (vgl afd 4.4.1). Die inhoud word dan in ooreenstemming met die voorgestelde musiekprogram soos in afdeling 4.4.1 georden en op geïntegreerde wyse aan die hand van die onderskeie musiekkonsepte aangebied.

Die seleksie en ordening van leerinhoud vir multikulturele musiekonderrig sou op dieselfde wyse geskied omdat die wesensaard van musiek en die ordening daarvan in die musiekprogram universeel op alle kulture van toepassing is Craft en Bardell (1984: 198, 198) motiveer die stelling as volg: *"... if multicultural music education is to succeed... a common elements approach coupled with appropriate skills, concepts and techniques, extrapolated from diverse music systems, can become the cornerstone for multicultural music education and can be used to introduce pupils to differentiated music idioms through composing, listening, performing and musical appreciation"*.

(3) Seleksie van leerinhoud vir die voorgestelde musiekprogram soos in afdeling 4.4.1 verwys, moet kortliks in 'n sillabusstruktuur uiteengesit word. Enkele aanpassings in seleksie van inhoud soos voorgestel vir multikulturele onderrig, word aangetoon.

(a) sang — die samestelling van 'n liedrepertorium waaronder

- liedjies in idioom van kulturele toonsisteem wat binne die natuurlike omvang van die kind val
- sekulêre en gewyde liedere soos vir die onderskeie kultuurgroepe van toepassing
- liedere in landstale in ooreenstemming met die behoeftes van die leerders
- die gebruik van die Solfa-sisteem in die aanleer van liedere as voorbereiding tot notasieles

(b) instrumentale spel waaronder

- agtergrondgeskiedenis met betrekking tot die ontstaan en toepassingsmoontlikhede van die Orff-instrumentarium met aanvullende instrumentarium soos benodig in Klasmusiek
- seleksie van bruikbare instrumentale stukkies vir instrumentale spel met inagneming van diverse ritmiek-, timbre- en tekstuurimplementering

(c) ritmiese beweging met musiek waaronder

- agtergrondskeets van die bydrae van musiekopvoedkundiges ten opsigte van ritmiese beweging met musiek (die gebruik van euritmiek soos van toepassing op die onderskeie kulturele vlakke in onderrig)
- die gebruik van die Chev -stelsel van Franse ritmename in onderrig
- volksdansies, aksieliedjies en sangspeletjies soos vir onderskeie kultuurgroepe van toepassing met insluiting van funksionele betekenis van ritmiese beweging met musiek in kultuurverband

(d) musiekbeluistering waaronder:

- die aanbieding van verhalende musiek in eie idioom
- die bekendstelling van musikale genres in eie idioom deur byvoorbeeld die verwysing na stemtipes, werktipes of medium vir uitvoering

- die opstelling van verskillende tipes luistergidse aan die hand van voorbeelde in eie idioom

- (4) Leerinhoud vir die Klasmusiekopleiding van die student moet in verband met die onderskeie ontwikkelingsstadia van die kind in die praktyksituasie geselekteer en georden word. 'n Verwysing daarna en die implikasies daarvan op die Klasmusiekonderrig behoort tydens opleiding aan die student voorgehou te word (vgl afd 4.4.3).
- (5) Leerinhoud in Klasmusiek moet so geselekteer word dat dit as medium vir die oordra van kultuurwaardes kan dien (vgl afd 4.4.2.1). Craft en Bardell 1984: 180) beskou die volgende as riglyn vir die oordrag van kultuurwaardes: *"Teachers and pupils need to move outwards away from home-base towards a greater understanding of culturally diverse music education without supplanting singular music traditions.. in sharing celebrations and seasonal festivities pertinent to other culture groups ... understanding non-Western influences including jazz, folk... respect for other music cultures... appreciation and understanding about the function of music in other societies "*.
- (6) Die integrering van Klasmusiek met ander dissiplines van die skoolleerplan in aanvangsonderrig behoort aandag te geniet (vgl afd 4.4.2.4).

6.2.4 Onderrigleergeleenthede

6.2.4.1 Bevindings

Al die sillabusstrukture verwys na die bemeestering van vaardighede soos voorgestel in die musiekprogram (vgl afd 4.4.1). Leerdoelwitte aan die hand waarvan die bemeestering bereik sou kon word, verskyn egter nie in een van die sillabusse nie, dus kan die aktualisering van die inhoud nie vanuit die perspektief beoordeel word nie (vgl afd 4.5).

Daar is 'n verwysing na metodiek vir opleiding in die vaardighede in twee van die sillabusse, te bespeur, maar die verwysing gee nie 'n eksplisiete uiteensetting na spesifieke metodes wat by die afsonderlike vaardighede van toepassing sou wees nie (vgl afd 4.5.1). Verwysing na metodiek vir die implementering van die Solfasistiem en Chev stelsel van Franse ritmename as voorbereidende materiaal tot bladleesvaardigheid word net in een van die sillabusse vermeld. Verwysing na die integrering van skeppende aktiwiteite in die opleiding word nie in al die strukture aangetoon nie.

Nie een van die sillabusse verwys na essensiële didaktiese riglyne vir die aanbieding van inhoud tydens opleiding nie. Die verwysing na algemene beginsels is vaag en bied nie riglyne vir die onderrig van die inhoud nie.

Ontoereikende verwysing na media wat as hulpmiddels tydens opleiding geïmplementeer kan word, dui op 'n leemte in die onderskeie strukture. Die verwysing na studiemateriaal is net gerig op toepaslike literatuur en sluit nie 'n eksplisiete verwysing na media in nie.

Al drie sillabusse maak verder ook melding van opleiding in klavier-, blokfluit- en kitaarbegeleiding tydens die kursus. In afdeling 1.2.1.3 is enkele probleme wat die student met 'n swak vaardigheidsvermoë om klavierbegeleiding te bemeester aangetoon en dit het die vraag laat ontstaan of opleiding in die verband wel as verpligte deel van die kursus aangebied moet word. Die gebruik van die klavier as begeleidingsmedium in Aanvangsonderrig word deur verskeie musiekopvoedkundiges as onwenslik beskou (Aronoff 79: 61; McLachlan 1986: 16). Die gebruik daarvan belemmer die noodsaaklike kontak tussen die onderwyser en leerlinge en kan maklik die klank van kinderstemme oorheers: *"The piano however is not an ideal instrument for regularly accompanying songs with young children because its bulk imposes a substantial barrier between the children and the teacher"* (Moomaw 1984: 35).

Mills (1991: 4) voer aan dat dit onregverdig is om die Junior Primêre onderwyser wat nie in staat is om klavierbegeleiding, afrigting van Junior kore of ensemblespel in die skool te hanteer nie as onbevoegde Klasmusiekonderwyser te beoordeel. Sprake van onbevoegdheid in die verband lei tot gebrek aan selfvertroue en 'n swak selfbeeld. Die ideaal moet volgens Mills (1991: 2) gerig wees op die ontwikkeling van die student tot 'n algemene musiekopvoedkundige en nie as begeleidster nie en voer aan: *"... having specialist music skills is useful to teachers and schools will still need teachers who can play piano, direct choirs, and so on. But there is no need for these people (Junior Primary teachers) to do all the music teaching in the school. Class teachers, given appropriate preparation and support are all capable of teaching music. This way, music takes its place as part of the whole primary curriculum"*.

6.2.4.2 Aanbevelings

- (1) Leeraktiwiteite soos van toepassing vir die opleidingsituasie moet vanuit geformuleerde leerdoelwitte georden word en na die bemeestering van vaardighede vir die aktualisering van die leerinhoud verwys.
- (2) 'n Seleksie van onderrigmetodes en -tegnieke vir die implementering van die leerinhoud vir 'n informele en formele onderrigsituasie moet in die sillabusstrukture uiteengesit word (vgl afd 4.5.1).

- (3) Essensiële didaktiese riglyne vir die aktualisering moet aangetoon word en in verband met die doelstellings en doelwitte en leerinhoud uiteengesit word (vgl afd 4.5.1).
- (4) Die sillabusstruktuur moet 'n duidelike verwysing na die gebruik van media as begeleidend materiaal tydens die opleiding verwys (vgl afd 4.5.2).
- (5) Ernstige besinning oor die insluiting van klavierbegeleiding as verpligte deel van die kursus moet aandag geniet. Die gebruik van die klavier as begeleidingsmedium is oorspronklik Westers-georiënteerd en daar moet vir wat beplanning vir 'n nuwe bedeling in die onderwys aanbetref, gekyk word na opleiding in die gebruik van instrumentarium wat eie aan die idioom van die onderskeie kulture mag wees.

6.2.5 Evaluering

6.2.5.1 Bevindings

Evaluering as komponent van die sillabusstruktuur verskyn nie in al die teikengroep-sillabusse nie. Die afwesigheid van leerdoelwitte in die strukture bevraagteken die wyse waarop formatiewe evaluering tydens opleiding toegepas sou word. Evalueringsvorme wat die student in totaliteit by evaluering sou betrek, word nie aangedui nie en daar word nie vermeld dat die sillabus in sy geheel aan gereelde evaluering onderwerp sou word nie.

6.2.5.2 Aanbevelings

- (1) Evalueringsvorme en -prosedures vir die beoordeling van vereiste vaardighede moet in die sillabusse aangetoon word. Die vorme moet aansluit by die onderskeie leerdoelwitte en studentedeelname in totaliteit evalueer.
- (2) Evalueringsvorme en -prosedure behoort aan die kriteria, soos in afdeling 2.5.6 voorgestel, te voldoen.
- (3) Evaluering van die sillabus as dokument moet op 'n gereelde basis geskied ten einde te verseker dat die samestelling daarvan in lyn met relevante tendense in onderwys en opleiding is.

6.3 SAMEVATTING

Die algemene doel van hierdie studie was om 'n eksemplariese analise van sillabusse vir die Klasmusiekopleiding van die Junior Primêre onderwysstudent aan die hand van relevante literatuur oor Pre- en Junior Klasmusiek te doen ten einde moontlike oplossings vir sommige van die probleme wat in die opleiding ondervind word, voor te stel. Die probleemstelling vir die navorsing was om te bepaal of die sillabusstrukture aan die eise van die kurrikulum soos vervat in 'n sillabusstruktuur, die vak Klasmusiek en die studente in opleiding voldoen. Die ondersoek het getoon dat die onderskeie eise nie na behore in die strukture beantwoord word nie. Vanuit voorstelle vir die oplossing van sommige van die probleme is tot die slotsom gekom dat indien die opleiding vanuit 'n formele didaktiese benadering tot Aanvangsonderrig aangepak word, die voorgestelde kurrikuleringsaksie as uitvloeisel van die benadering in sillabusontwerp gevolg word en die eise van Klasmusiek en die student in opleiding nagekom sou word, heelwat van die probleme opgelos sal kan word.

Dit is ook aan te beveel dat daar nie tydens die opleiding onregverdige eise met betrekking tot bepaalde praktiese bevoegdhede aan die student gestel sal word nie, maar dat die klem net soos in die opleiding van ander Junior Primêre kurrikulum dissiplines op die vakdidaktiese voorbereiding van die student vir die praktyk sal val.

Die vakdidaktiese voorbereiding behoort daarop gerig te wees om die student met die nodige kennis oor die aard en struktuur van Klasmusiek, didaktiese beginsels en metodes vir effektiewe onderrig en insig in die waarde van Klasmusiek in die totaliteitsontwikkeling van die kind in aanvangsonderrig toe te rus.

"Janet Mills assumes that "Music is for all teachers" but she does not assume that every teacher has to be a pianist. The strength of her argument is its realistic approach; there must be something that everyone can do... Accepting that music has a high priority in primary schools and is endorsed by the National Curriculum... it should now be clear that few people are better placed than primary school class teachers to see that musical experiences becomes, from the start, a truly important part of every child's education" (John Paynter, voorwoord tot Mills, 1991: ix).

BIBLIOGRAFIE

- African National Congress. 1994. *The reconstruction and development programme: a policy framework*. Johannesburg: Umanyano.
- Andress, B. 1986. Towards an integrated developmental theory for early childhood education. *Music Education Bulletin*. Council for Research. Winter 1986: 10-17.
- Aronoff, F.W. 1979. *Music and young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baby, R.W. & Sund, R.B. 1982. *Piaget for Educators*. 2nd edition. Columbus: Bell & Howell.
- Balzano, G.J. 1983. The pitch set as a level of description for studying musical pitch perception. *Music, Mind and Brain*. Ed. M. Clynes. New York: Plenum Press: 321-349.
- Becker, J.A. 1989. 'n Didakties-pedagogiese analise van die musieksillabus vir sekondêre skole in Transvaal met spesiale verwysing na die hoogsbegaafde leerling. MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Bergethon, B. & Boardman, E. 1979. *Musical growth in the elementary school*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Berry, W.S. 1966. *Form in Music*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Blume, F. 1960. *Musikalische Zeitfragen*. Kassel: Bärenruler.
- Calitz, L.P., Du Plessis, S.J.P. & Steyn, I.N. 1982. *Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers*. Durban: Butterworths.
- Choksy, L., Abrahmson, R.M., Gillespie, A.E. & Woods, D. 1986. *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Clynes, M., Walker J. 1983. Neurobiologie functions of rhythm, time and pulse in music. *Music, Mind and Brain*. Ed. M. Clynes. New York: Plenum Press : 171-213.
- Coetzee, J.H., Malan, M.M. & Steyn, I.N. 1985. *Onderrig-leer in fokus*. Durban: Butterworths.

- Craft, A. & Bardell, G. 1984. *Curriculum Opportunities in a multicultural society*. London: Harper and Row.
- Dachs, N.E. 1989. Teaching music in the primary school: an elected approach. MMus dissertation. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Dachs, N.E. 1990. *An introduction to music education*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- De Block, A. 1986. *Inleiding tot de algemene Didactiek*. Antwerpen: Standaard Educatiewe.
- De Kock, D. 1989. *Music for learning*. Cape Town: Longman.
- Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie: Volksraad. 1979. Kriteria vir die evaluering van Suid-Afrikaanse kwalifikasies vir die indiensneming in die onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie: Volksraad. 1992. Kriteria vir die evaluering van Suid-Afrikaanse kwalifikasies vir die indiensneming in die onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad. 1992. *Vernuwing van die onderrig van Afrikaans*. Pretoria: DOK.
- Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie: Volksraad. 1994. *Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding*. Pretoria: Staatsdrukker.
- De Villiers, T.C. 1990. Verantwoordbare musiekonderwys. *Tydskrif vir Primêre Onderwys*. Potchefstroom: Herald 5: 43-48.
- Die Musik in Geschichte und Gegenwart. 1961. S v Hanslich. New York: Bärenreiter Kassel.
- Die Musik in Geschichte und Gegenwart. 1961. S v Sulter. New York: Bärenreiter Kassel.
- Duminy, P.A. & Söhnge, W.F. 1981. *Didaktiek: teorie en praktyk*. Kaapstad: Longman.
- Fraser, W.J., Loubser, C.P. & Van Rooy, M.P. 1990. *Didaktiek vir die voorgraadse student*. Butterworths: Durban.

- Gabrielsson, A. 1983. Perception and performance of musical rhythm. *Music, Mind and Brain*. Ed. M. Clynes. New York: Plenum Press: 159-168.
- Gagné, R.M., Briggs, L.M. 1979. *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gordon, A.M. & Browne, K.W. 1989. *Beginnings and beyond foundations in early childhood education*. 2nd edition. New York: Delmar.
- Greenberg, M. 1979. *Your children need music: a guide for parents and teachers of young children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Grobler, H.M. 1986. 'n Didaktiese perspektief op die plek van musiek in die dagprogram van die preprimêre skool. MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Grobler, R. 1987. *Musiek in die preprimêre skool*. Durban: Butterworths.
- Grobler, H.M., Calitz, E.M., Van Staden, C.J.S. & Orr, J.P. 1990. Kurrikulering in preprimêre onderwys. *BEd Preprimêr: Enigste Studiegids vir OPP403*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Günther, U. 1987. Der Schüler als Medium im Musikunterricht. *Musik und Bildung*. 19(78): 541 - 557.
- Heunis, G.J.L. 1984. Onderrigmedia in Klasmusiek. MMus-verhandeling. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.
- Hill, J.S. 1975. *Pedagogiekstudies: kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikulum-inhoud*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Hoffer, C.R. & Hoffer, M.L. 1982. *Teaching music in the elementary classroom*. New York: Harcourt.
- Hoffer, C.R. 1983. *Introduction to music education*. USA: Wadsworth.
- Jackendorff, R. & Lerdahl, F. 1983. A grammatical parallel between music and language. *Music, Mind and Brain*. Ed. M. Clynes. New York: Plenum: 83-115.
- Jacobs, T. 1988. *Klasmusiek in die eerste skooljaar*. Pretoria: HAUM.

- Jansen, C.P. 1984. 'n Model van 'n kurrikulumsentrum vir die RSA. DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Kok, J.C. Persoonlike en professionele ontwikkeling van die onderwysstudent: 'n kritieke faset van onderwysopleiding. *SA Tydskrif vir Opvoedkunde* 9(1): 98-107.
- Kolago, L. 1990. Musikerziehung in Europa. *Musik und Bildung* 22(81): 569-571.
- Krüger, R.A. 1980. *Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.
- Leonard, C. & House, R.W. 1972. *Foundations and principles of music education*. New York: McGraw Hill.
- Le Roux, M.N. 1987. Media vir die onderrig van musiekbeginsels in Klasmusiekopleiding vir die Junior Primêre fase. MEd-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Lewis, D.G. 1986. Rhythm and sightreading competency of standard five pupils in Transvaal Education Department Schools. MEd dissertation. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand.
- Loubser, C.P. 1985. 'n Strategie vir die evaluering van 'n vakkurrikulum. MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Loubser, C.P. 1991. 'n Didaktiese model vir omgewingsopvoeding in die formele onderwyssektor in die Republiek van Suid-Afrika. DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Louw, W.J., Möller, A.K. & Mentz, H.C. 1983. *Verbandlegging in die didaktiese pedagogiek*. Red. W.J. Louw. Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.
- Malan, S.P.T. & Du Toit, P.H. 1991. *Suksesvolle onderrig: riglyne vir dosente, onderwysers en opleiers*. Pretoria: Van Schaik.
- Mans, M.E. 1986. 'n Pleidooi vir meer kognitiewe musiekopvoeding. *SA Tydskrif vir Opvoedkunde* 6(2): 127-134.
- Mans, M.E. 1988. *'n Ondersoek na die eie aard, struktuur en doelstellings van klasmusiek, met spesiale verwysing na onderrigkundighede en onderrigvaardighede van onderwysers in die Senior primêre fase in Damaraskole*. MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- McLachlan, P. 1986. *Klasonderrig in musiek: 'n handleiding vir onderwysers*. Goodwood: Nasionale Opvoedkundige Uitgewery.
- Mills, J. 1991. *Music in the Primary School*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Moomaw, S. 1984. *Discovering music in early childhood*. Boston: Allyn & Bacon.
- ✓ Nichols, A. & Nichols, H. 1974. *Developing a curriculum*. 3rd impression. London: Allen & Unwin.
- Nye, V. 1979. *Music for the young children*. Dubuque, Iowa: Brown.
- Nye, R.E. & Nye, V.T. 1977. *Music in the elementary school*. 4th edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Nye, R.E. & Nye, V.T. 1985. *Music in the elementary school*. 5th edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Odendal, F.F. (Hoofred.). 1985. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 2e hersiene, uitgebreide uitgawe. Johannesburg: Perskor
- Penning, R.J., 1986. 'n Didaktiese analise van die informele onderrigbenadering in die preprimêre skool. MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Pflederer, M. 1967. Conservation laws applied to the development of musical intelligence. *Journal of Research in Music Education* XV(3): 215 - 223.
- Pflederer, M. 1970. Percept and concept: implications of Piaget. *Music Educationers Journal* 56(6): 49-50.
- Pienaar, R.E. & Swart, E. (s.j.): *Didaktiek van Musiek: klasmusiek*. Pretoria: Onderwyskollege vir Verdere Opleiding.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1981. *Verslag van die werkkomitee : Kurrikulering*. Pretoria.
- Radocy, R.E. & Boyle, J.D. 1979. *Psychological foundations of musical behavior*. Springfield, Illinois: Thomas.
- Ratner, L.G. 1977. *Music: the listener's art*. 3rd edition. New York: McGraw-Hill.

- Reimer, L. 1981. National culture and its impact on music education in the Nordic countries. *International Society for Music Education Yearbook* 8(8): 24-32.
- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of music education*. 2nd edition. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Roos, P. 1982. Die benutting van musiek vir 'n opvoedkundige opleidingsprogram. DEd-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Schoeman, L.S. 1990. Musiekopvoeding in die Junior Primêre skoolfase met verwysing na P III- en PIV-skole in Transvaal. MMus-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. 1979. *Die psigiese lewe van die kind in opvoeding*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Staatskoerant. 1975. Nr. 4806. Pretoria: Staatsdrukker.
- Stephens, J. 1991. Musikerziehung in Europa. *Musik und Bildung* 23(2): 68-69.
- Steyn, I.N. 1985. *Onderrigleer as wyse van opvoeding*. Durban: Butterworths.
- Stuart, J.F. (Red.), Van Niekerk, L.J., McDonald, M.E.W. & De Klerk, D. 1985. *Didaktiek: 'n oriëntering vir eerstejaarstudente*. MacMillan: Suid-Afrika.
- Suid-Afrika. 1988. Wet op Onderwysaangeleenthede, no. 70, 1988. Pretoria: Staatsdrukker.
- Swanson, B.R. 1981. *Music in the education of children*. 4th edition. Belmont, California: Wadsworth.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Transvaalse Onderwysdepartement. 1978. *Sillabus vir Klasmusiek: Primêre Skool*. Pretoria.
- Transvaalse Onderwysdepartement. 1990. *Die Aanvangsonderrigprogram*. Pretoria.
- Transvaalse Onderwysdepartement. 1991. *Riglyne vir die organisasie, administrasie en Vakdidaktiek van Klasmusiek*. Pretoria.

- Tyler, R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van der Merwe, E. 1986. Die stand van klasmusiek in die Sekondêre skool: 'n evaluering. MMus-verhandeling. Port Elizabeth: Universiteit van Port-Elizabeth.
- Van der Stoep, F. & Louw, W.J. 1981. *Inleiding tot die didaktiese pedagogiek*. Pretoria: Academica.
- Van der Walt, J.J.A. 1993. *Die grondslae van musiekopvoeding*. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Van der Walt, J.L. & Dekker, E.I. 1983. *Fundamentele opvoedkunde vir onderwysstudente*. Silverton: Promedia.
- Van Dyk, C.J., Van der Stoep, F. 1977. *Inleiding tot die vakdidaktieke*. Johannesburg: Perskor.
- Van Rensburg, C.J.J., Kilian, C.J.G. & Landman, W.A. 1981. *Fundamenteel-Pedagogiese begripsverklaringe*. 2e hersiene uitgawe. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- Van Rooyen, A. 1983. Evaluering van die kurrikulum vir Klasmusiek in die Junior Primêre Fase. MEd-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Zais, R.S. 1976. *Curriculum: principles and foundations*. New York: Harper & Row.

BYLAE

ONDERWYSKOLLEGE PRETORIA

DEPARTEMENT MUSIEK: INLIGTINGSTUK

JUNIOR PRIMêRE OPLEIDING

'n Baie skraal vaardigheidskursus in KLASMUSIEK wat verpligtend is vir 3e en 4e jaar studente wat vanaf 1992 vir Junior Primêr inskryf.

Hier volg nou 'n vollediger uiteensetting van die kursusse:

KLASMUSIEKKURSUS VIR JUNIOR PRIMêRE STUDENTE

1 ALGEMEEN

Alle studente wat registreer vir junior primêre opleiding word verplig om klasmusiek as vaardigheidsvak te neem slegs gedurende die derde en vierde jaar van hulle opleiding, ongeag vorige kennis of eie vaardigheid.

2 SILLABUS

Eerste jaar

- Vakdidaktiek van Klasmusiek: Preprimêr en Graad i
- Algemene Musiekkennis en Vaardighede
- Addisioneel: Sangonderrig in groepsverband maar gerig op studente se individuele voorsangvermoë

Tweede jaar

- Vakdidaktiek van Klasmusiek: Graad ii en Standaard 1
- Algemene Vaardighede
- Addisioneel: Individuele onderrig in klavierbegeleiding of groeponderrig in blokfluit of groeponderrig in kitaar

Eerste jaar

1 SILLABUS

- 1.1 Didaktiek van Klasmusiek soos benodig vir Kleutermusiek en die uitvoering van die sillabus vir graad i van die Primêre skool
- 1.2 Metodiek van bespeling van instrumente
- 1.3 Liedrepertorium vir die grade: Aandag moet gegee word aan metodes vir die aanleer van liedere, improvisasie van eenvoudige liedjies en begeleiding van kinderliedere
- 1.4 Luisteronderrig, beweging en skeppende werk vir die grade

2 EVALUERING

- 2.1 Weeklikse evaluering ten opsigte van opdragte
- 2.2 Geskeduleerde toetse en take
- 2.3 Formele eksamen: 'n Skriftelike eksamen aan die einde van die jaar
- 2.4 Prakties word gedek by algemene Vaardigheid

3 STUDIEMATERIAAL

- 3.1 Voorgeskrewe werk
 - 3.1.1 Jacobs, T: Klasmusiekonderrig in die eerste skooljaar
 - 3.1.2 TOD Sillabus vir Klasmusiek: Primêre skool
 - 3.1.3 Studiegids
 - 3.1.4 Enige ander studiemateriaal wat relevant is

Tweede jaar

1 SILLABUS

- 1.1 Didaktiek van Klasmusiek soos benodig vir die uitvoering van die sillabusse vir graad ii en standaard 1 van die primêre skool
- 1.2 Bestudering en versameling van leerstof:
 - repertorium vir klassang, instrumentale spel en liggaamlike beleving van musiek
 - luistervoorbeelde en illustrasies vir luisteronderrig

- bladleesmateriaal

1.3 Aanvullende werk vir musikaal gevorderde groepe:

- Die leerwyses en funksies van musiek
- die werk van enkele beroemde musiekopvoedkundiges

Hierdie afdeling word nie geëksamineer nie, maar kan na wense in klasverband getoets word.

2 EVALUERING

2.1 Weeklikse steekproewe: vroe of klastoets

2.2 Geskeduleerde toetse

2.3 Twee semestertake: Die samestelling van 'n lêer metparate stukke vir elk van graad ii en standerd 1 deur weeklikse opdragte wat onderskeidelik voor die einde van elke semester ingehandig moet word vir finale beoordeling

- Ter wille van ekonomiese tydsbesteding sal die weeklikse opdragte by wyse van enkele steekproewe beoordeel word, maar steekproewe sal so gereël en aangeteken word dat alle studente uiteindelik klaspunte sal hê.

3 STUDIEMATERIAAL

- McLachlan, P. *Klasonderrig in musiek*. Nasou.
- McLachlan, P. *Notepret — Boek 1*. Nasou.
- Pienaar, R.E. & Swart, E. *Studiegids: Vakdidaktiek Klasmusiek*. Onderwyskollege Pretoria.
- TOD. *Syllabus vir Klasmusiek. Primêre skool 1978: 1039*.

**ONDERWYSKOLLEGE POTCHEFSTROOM -
DEPARTEMENT MUSIEK**

**SILLABUS VIR KLASMUSIEK: GEKOMBINEERDE
JUNIOR PRIMÊRE / PRE-PRIMÊRE KURSUS**

I PRE-PRIMÊR — INFORMELE FASE

- 1 Die rol van die onderwyseres**
 - 1.1 Wie bied die musiekaktiwiteite aan?
 - 1.2 Voorwaardes vir die suksesvolle uitvoering van die onderwyseres se taak ten opsigte van musiekonderrig in die pre-primêre klasse
 - 1.3 Instrumentale en ander hulpmiddels

- 2 Didaktiese beginsels vir die musiekonderrig van die 3- tot 6-jarige kind**
 - 2.1 Kenmerkende eienskappe van die kleuter
 - 2.2 Algemene doelstellings. Die samestelling van musieklesse in ooreenstemming met hierdie doelstellings
 - 2.3 Informele bekendstelling van musiekkonsepte deur vaardighede soos sang, Orff-begeleiding, sangspeletjies, dramatisering van liedjies, lyfslagwerk, ritme-belewing (ritmiese slagwerk), vyf basiese bewegingspatrone soos benodig vir die grade

- 3 Die waarde van musiek vir die totaliteitsvorming van die kleuter: affektiewe (emosionele), sosiale, fisieke en kognitiewe aspekte**

- 4 Die musikale vermoë van die kind ten opsigte van vaardighede soos: sang, luister, ritmiese beweging, instrumentale spel, onderskei volgens indeling in Junior-, Middel- en Seniorsgroep**

- 5 Voorbeelde van musieklesse vir die genoemde drie groepe leerlinge**

- 6 Praktiese groepwerk: kitaar, blokfluit, Orffwerk**

**II JUNIOR-PRIMêR: GRADE — VOORBEREIDINGSFASE:
STANDERD 1 — AANVANG FORMELE ONDERRIG**

1 Uitgangspunt

Die algemene benaderingswyse by die lesaanbieding is die integrering van die verskillende musiekkonsepte wat die volgende konsepte en vaardighede insluit:

1.1 Konsepte

Ritme en maat; melodie; tempo; dinamiek; vorm; harmonie en toonkleur

1.2 Vaardighede

Goed geïntoneerde sang; instrumentele spel; musiekbelewing deur beweging; skeppende aktiwiteite; aktiewe beluistering van musiek; notasieles (voorbereidend)

2 Grondliggende beskouings

2.1 Die gebied van klasmusiek

2.2 Breë en besondere doelstellings van klasmusiek

2.3 Algemene beginsels by die aanbieding van leerstof

2.4 Wenke by die onderrig van klasmusiek

2.5 Ontwikkelingseienskappe van die 6 tot 8-jarige kind

Graad 1 en 2

3 Klasmusiek en die perseptuele ontwikkelingsprogram (gr 1)

4 Integrering van musiek in die algemene skoolleerplan

5 Sang as uitgangspunt tot musiekopvoeding — die Solfastelsel

6 Ritme en beweging — die Chev -stelsel van Franse ritmename: Teorie  van Dalcroze

7 Beluistering

8 Slagwerk — teorie  van Carl Orff

- 9 **Kreatiwiteit — kreatiewe omgang met musiek**
- 10 **Voorbereiding en lees van notasie**
- 11 **Leersekwens van die konsepte van musiek: voorbeelde van werkskemas: graad 1 en 2**

Standaard 1

- 12 **Die ontwikkelingseienskappe van die 8- 9-jarige kind en die implikasies daarvan vir klasmusiek**
- 13 **Verskille en ooreenkomste in die aanbieding van die werk vir die grade en standaard 1**
- 14 **Voorbeelde en praktiese implementering van eenhede met geïntegreerde aanbleding van musiekkonsepte en vaardighede om die volgende teoretiese kennis te dek:**
 - 14.1 Lees van ritmepatrone met die volgende nootwaardes: en rustekens
 - 14.2 Lees van die melodiese motiewe vanaf die vyflynbalk, naamlik:
s - m - l; s - m - l - d; s - m - l - d - r; s - m - l - d - r - f; s - m - l - d - r - f - t. Do verskuif vanaf E na F en G.
- 15 **Leersekwens van die konsepte van musiek en riglyne vir werkskemas**
- 16 **Praktiese groepwerk: klavier, blokfluit, kitaar, Orff-instrumentarium**

JOHANNESBURG COLLEGE OF EDUCATION

WORK PROGRAMME	PREPRIMARY DEPARTMENT
SUBJECT AND CODE NO	INFANT MUSIC 1652
STUDENT GROUP	P4 PREPRIMARY
NUMBER OF LECTURES PER WEEK	1
LECTURER	M WATSON

OBJECTIVES

- 1 To give the student with little musical background, a basic knowledge of music.
- 2 To enable her to present a balanced worthwhile music ring to her pupils.
- 3 To give her the ability to enjoy music and to stimulate enjoyment, creativity and appreciation of music.
- 4 To encourage children's singing as a means of expression. Students are required to attend regularly, participate diligently and to be involved in all departmental affairs, so as to satisfy lecturer's expectations. Failure to do this may result in not being allowed to write the final examination.

Prescribed books

Nursery School Tape (songs)

Grobler, R. 1987. *Music in the Preprimary School*. Pinetown: Burgess.

De Kock, D. 1989. *Music for Learning*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Assignment and practical work

Tape of a musical story: 24 February 20%

Musical appreciation presentation — the life and music of various composers

Presentation of a music ring to the group for discussion (Feb & March) 20%

Playing a simple melody August 10%

Assignment: June 1: 20%

Test: July 27: 30%

Students are expected to build up a repertoire of songs, fingerplays, action and singing games. Year mark: 50% of total (50% of total is the examination). Any dishonest practice will be handled in line with College policy. This could include plagiarism, not acknowledging sources, or presenting someone else's work as your own.

COURSE STRUCTURE

Unit 1: Basic elements of music

Pulse

Basic Rhythms

Notation

Rhythmic interpretation

Pitch

Dynamics

Pentatonic scale

Unit 2: Singing

Repertoire of songs

Classification of songs

Selection of songs according to specific age group

Unit 3: Note value

Presentation of note value to children

Written rhythms taught to children for interpretation

Rhythmic patterns — saying of clapping

Body percussion

The mechanics of a piano

Unit 4: Different types of music rings and their presentation

The musical story

Dramatisation of characters

Dramatisation of songs and stories

Percussion

The planning of a well-balanced programme

Unit 5: Percussion

Knowledge of melodic percussion instruments

How to conduct a percussion ring

Use of instruments to interpret concepts of pitch, dynamics, et cetera

Working out a simple melody on the piano

Unit 6: Creative writing

Writing in musical notation the rhythms suggested by words

Composition of original words to existing melodies

COURSE OUTLINE: CLASSMUSIC JP

Components 1 and 2	4 weeks
Singing	
Basic Music Knowledge	
Components 3, 4, 5 and 6 (Presentations)	3 weeks
Basic theory	
Active listening	
Orff accompaniments	
Presentations	
Components 7, 8, 9 and 10 (Presentations)	6 weeks
Methodology	
Recorder	
Workshop	
Singing and guitar	
Presentations	
Components 11, 12, 13 and 14 (Presentations)	6 weeks
Methodology	
Keyboard	
Workshops	
Recorder	
Singing and guitar	
Presentations	
Components 15, 16 and 17	3 weeks
Keyboard revision	
Methodology	
Recorder revision	
Singing and guitar	
Consultation	
Workshops	