

**'n ONDERSOEK NA DIE ONTWIKKELING
VAN DIE MUSIKALE POTENSIAAL VAN
DIE KIND MET BEWEGING AS
BELANGRIKSTE ELEMENT**

JOHANN JACOBUS KRUGER

TER VERVULLING VAN DIE VEREISTES

VIR DIE GRAAD

MAGISTER IN MUSIEKOPVOEDKUNDE

UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD

KAAPSTAD

NOVEMBER 1994

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

VERKLARING

De heer [naam] van [adres] heeft mij verzocht om de afhandeling van zijn zaak te bespreken. Hij heeft mij de volgende gegevens overzonden:

De heer [naam] van [adres] heeft mij verzocht om de afhandeling van zijn zaak te bespreken. Hij heeft mij de volgende gegevens overzonden:

[Handwritten signature]
[naam]
[adres]

OPGEDRA AAN FRANÇIOS EN RIËTTE

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat hierdie skripsie my eie werk is en nog nie vantevore vir 'n graadkursus aan enige ander Universiteit aangebied is nie.

Dit word aangebied vir die Magistergraad in Musiekopvoedkunde aan die Universiteit van Kaapstad.

Signed by candidate

7^{de} dag van September 1996.

BEDANKINGS

Opregte dank en waardering aan die volgende persone wat met hulle onderskeie bydraes en ondersteuning die uitvoering van hierdie verhandeling moontlik gemaak het:

Mnr. J. VAN TONDER, my studieleier. Die professionele bystand en deeglike leiding wat deurgaans van hom ontvang is, het van hierdie studie 'n verrykende ervaring gemaak.

Die persone met wie daar onderhoude gevoer is en in besonder:

Prof. Dr. Katzenellenbogen (Menslike Bewegingskunde, Universiteit van Stellenbosch)

Prof. Dr. F. van der Merwe (Menslike Bewegingskunde, Universiteit van Stellenbosch)

Mev. E. Latsky (Menslike Bewegingskunde, Universiteit van Stellenbosch)

Mnr. L. du Preez (Musiekdosent, Boland Onderwyskollege).

My familie vir hulle onderskraging en volgehoue aanmoediging wat as bron van inspirasie gedien het;

My kollegas en vriende vir hulle belangstelling en aanmoediging;

Aan al die musiekleerlinge en studente wat my geïnspireer het om hierdie studie te voltooi deur die genot wat ek daaruit kon put om waar te neem hoe hulle met oorgawe aan die musiekaktiwiteite deelneem waaraan ek hulle blootgestel het;

Mej. A. Niemand vir die tikwerk, redigering en tegniese versorging van hierdie skripsie.

INHOUDSOPGAWE

BLADSY NO.

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN PROGRAMAANKONDIGING

1.1	INLEIDING EN ONDERWERP VAN STUDIE	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	5
1.3	DIE DOEL VAN KLASMUSIEKONDERRIG	6
1.4	DIE DOEL VAN HIERDIE ONDERSOEK.....	7
1.5	METODE VAN ONDERSOEK	8

HOOFSTUK 2

DIE GESKIEDKUNDIGE AGTERGROND VAN DANS EN BEWEGING

2.1	DANS IN ANTIEKE EGIPTES	9
2.2	DIE DANSE VAN DIE ANTIEKE HEBREËRS.....	10
2.3	DIE DANSE VAN DIE ANTIEKE GRIEKE	11
2.4	DANS IN ANTIEKE ROME	12
2.5	DANS EN BEWEGING VANAF DIE MIDDELEEUE.....	13

HOOFSTUK 3

BEWEGING EN DANS

3.1	DIE ROL VAN BEWEGING EN DANS IN DIE MUSIKALE OPVOEDING VAN DIE KIND	15
3.2	DIE ROL VAN RITME BY BEWEGING EN DANS	18
3.3	DIE SKEPPENDE POTENSIAAL VAN DIE KIND.....	18

HOOFSTUK 4

ONTWIKKELINGSFASETTE

4.1	PERSEPTUELE ONTWIKKELING.....	22
4.2	MOTORIESE ONTWIKKELING	23
4.3	KOGNITIEWE EN AFFEKTIEWE ONTWIKKELING	24
4.4	FAKTORE WAT ONTWIKKELING BEÏNVLOED	27
4.1.1	Oorerwing- en omgewingsfaktore	27

HOOFSTUK 5

DIE MUSIKALE ONTWIKKELINGSFASES VAN DIE KIND

5.1	VOORGEBOORTE TOT TWEE JAAR	30
5.2	DIE TWEEJARIGE KIND	32
5.3	DIE DRIEJARIGE KIND	36
5.4	DIE VIERJARIGE KIND	40
5.5	DIE VYFJARIGE KIND	43
5.6	DIE SESJARIGE KIND	49
5.7	DIE KARAKTEREIEÏNSKAPPE VAN DIE KIND IN DIE JUNIOR PRIMêREFASE	49
5.8	DIE KARAKTEREIEÏNSKAPPE VAN DIE KIND IN DIE SENIOR PRIMêREFASE	50

HOOFSTUK 6

6.1	'N ONDERSOEK NA DIE REDE VIR 'N FILOSOFIESE BENADERING IN DIE MUSIEKOPVOEDING VAN DIE KIND	51
-----	--	----

HOOFSTUK 7

INVLOEDRYKE PEDAGOË EN HULLE METODEDES

7.1	BEWEGING AS BELANGRIKSTE ELEMENT IN MUSIEK- ONDERRIG	58
7.1.1	Émile Jaques-Dalcroze	59
	<i>ritmiese beweging</i>	59
7.1.2	Madeleine Carabo-Cone	63
	<i>omgewingsleer</i>	64
	<i>selfbewussyn</i>	64
	<i>eienaarskap</i>	64
	<i>personifikasie</i>	65
	<i>fantasie</i>	65
	<i>waarneming</i>	65
	<i>identifikasie van vorms</i>	66
	<i>aanvoeling van spasie</i>	66
	<i>konkrete denkrigting</i>	67
7.2	BEWEGING AS HULPMIDDEL BY MUSIEKONDERRIG	67
7.2.1	Zoltan Kodály	67
	<i>die Kodály metode</i>	69
	<i>Kodály se bydrae tot die voorskoolse musiekopvoeding en onderwysopleiding</i>	72
7.2.2	Carl Orff	74
	<i>improvisasie</i>	76
	<i>toonhoogte</i>	76
	<i>ritme</i>	77
	<i>die skep van 'n melodie volgens 'n harmoniese progressie</i>	80
	<i>die skep van 'n melodie volgens 'n bekende gediggie</i>	81
	<i>klankimprovisasie</i>	81
	<i>die Orff-instrumente</i>	84
	<i>melodiese slaginstrumente</i>	85
	<i>blokfluite</i>	86
	<i>nie-melodiese slaginstrumente</i>	87

7.3	BEWEGING AS DIE PRIMêRE DOEL MET MUSIEK IN 'N ONDERGESKIKTE ROL.....	90
7.3.1	Rudolf Laban	90
	<i>liggaamsbewustheid</i>	90
	<i>bewustheid van gewig en tyd</i>	91
	<i>bewustheid van ruimte</i>	91
	<i>bewustheid van voortbeweging van die liggaam in ruimte en tyd samespel</i>	91
	<i>samespel</i>	92
	<i>liggaamsaktiwiteite</i>	92
	<i>draaibewegings</i>	92
7.3.2	Rudolf Steiner	93
7.4	BYDRAES VAN ANDER MUSIEKOPVOEDKUNDIGES TOT BEWEGING EN DANS.....	94
7.5	'N VERGELYKING TUSSEN DIE METODES VAN DALCROZE, ORFF EN KODÁLY EN DIE BRUIK- BAARHEID VAN HIERDIE METODES IN DIE SUID- AFRIKAANSE MUSIEKOPVOEDINGSITUASIE	96

HOOFSTUK 8

RIGLYNE MET BETREKKING TOT DIE IMPLIMENTERING VAN BEWEGINGSLESSE VOLGENS DIE METODE VAN ÉMILE JAQUES- DALCROZE. (BEWEGING AS BELANGRIKSTE ELEMENT IN MUSIEKONDERRIG)

8.1	BASIESE BEWEGINGS WAARVAN GEBRUIK GEMAAK WORD	101
8.1.1	Lokomotoriese bewegings	102
8.1.2	Nie-lokomotoriese bewegings.....	102
8.2	ELEMENTE WAT BEWEGING BEÏNVLOED	103
8.2.1	Ruimte elemente	103
8.2.2	Ritmiese elemente	104

8.3	FUNDAMENTELE FISIESE TEGNIEKE VIR DIE AAN- BIEDING VAN BEWEGING VOLGENS DIE DALCROZE- METODE	104
8.3.1	Opwarming	105
8.3.2	Ontspanning en sametrekking	105
8.3.3	Passiewe ontspanning	105
8.3.4	Aktiewe ontspanning	106
8.3.5	Sametrekking en ontspanning	106
8.3.6	Geleidelike sametrekking en ontspanning	106
8.3.7	Buigsaamheid	106
8.3.8	Wakkerheid en beheer	108
8.3.9	Die uitvoering van basiese bewegings	109
8.4	DIE BEKENDSTELLING VAN MUSIEKKONSEPTE DEUR MIDDEL VAN BEWEGING EN DANS	110
8.4.1	Nootwaardes	111
8.4.2	Tydpatrone	113
8.4.3	Frasering	114
8.4.4	Toonhoogte	114
8.4.5	Toonsterkte	115
8.4.6	Tempo	116
8.4.7	Legato en staccato	116

HOOFSTUK 9

DIE INVLOED VAN BEWEGING, DANS EN KLANK OP ANDER VAKGEBIEDE MET SPESIALE VERWYSING NA TAALVERRYKING

9.1	LUISTER EN GEHOOR	120
9.2	MUSIEK EN TAAL	120
9.2.1	Relatiewe posisie	124
9.2.2	Soortgelyk en verskillend	125
9.2.3	Kontrasterende of teenoorgestelde situasie	125
9.2.4	Relatiewe versamelings	125
9.2.5	Relatiewe gewig	125

**BRONNELYS
TYDSKRIFARTIKELS**

SAMEVATTING

Die navorsing vir hierdie skripsie is die resultaat van 'n besef dat studente aan Onderwyserskolleges voorsien moet word van idees om pre-primêre en laer skoolleerlinge in klasmusiek te onderrig.

Hierdie studie het hom ten doel gestel om die probleem by te lê deur die kind se natuurlike bewegingsvermoëns aan te wend, en hom te motiveer om van sy fantasieë en skeppende vermoëns gebruik te maak om uiting te gee aan sy gevoelens.

Vir hierdie doel is navorsing gedoen met betrekking tot die kind se ontvanklikheid van musikale stimuli gedurende sy ontwikkelingsstadia, om sodoende die bes moontlike onderrig te verseker.

'n Studie is onderneem om die geskiedkundige agtergrond van beweging en dans te bepaal, en om metodes van beweging wat in 'n klasmusieksituasie toegepas kan word, in oënskou te neem.

Aangesien die integrasie van vakgebiede tans baie aandag geniet deur opvoedkundiges, is daar besluit om die ooreenkomste tussen musiek en taal uit te lig. Deur middel van hierdie integrasie van musiek in die gewone skoolsillabus, verkry musiek ook verhoogde status.

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN PROGRAMAANKONDIGING

1.1 INLEIDING EN ONDERWERP VAN STUDIE

"Music learning begins in the first days of life, although at this stage the infant is just studying its parents in a musical way, learning to identify them through the tonality and rhythmicity of their vocalizations, and through their patterns of movement. Parents-mothers especially - in most cultures take advantage of this special sensitivity of newborns by rocking and singing to their babies. This sound-and-movement based identifying and bonding process opens the door of necessary information between parents and child later on. Robert Garfias and U.C. Irvine concluded that a simple lullaby conveys powerful messages concerning security, emotion, identity and language." (Wilson 1991:37)

Indien Wilson se bogemelde stelling korrek is, word die afleiding gemaak dat die kind (elke kind) van sy vokale (klank) en bewegingsvermoëns gebruik maak om sy omgewing te verken, ongeag sy kulturele omgewing. Hy leer dus om hierdie omgewing en kultuur waarin hy groot word as sy eie te aanvaar omdat dit aan hom die nodige sekuriteit, 'n eie identiteit en taal en emosionele gewaarwording bied.

Alhoewel daar by musiekopvoedkundiges uiteenlopende menings bestaan ten opsigte van musiekopvoeding aan 'n verskeidenheid van kultuurgroepe in Suid-Afrika is dit juis 'n stelling soos bogemelde wat musiekopvoedkundiges in Suid-Afrika laat dink aan 'n nuwe musiekopvoeding waarby alle kultuurgroepe baat sal vind, sonder om die inherente eienskappe van die kind se eie kultuur te laat verlore gaan, sodat daar 'n gemeenskap van gebalanseerde volwassenes gekweek kan word waarin die ultimate doelstelling musiekwaardering en die beoefening van musiek sal wees. Dit behoort ook fasette in

mense te ontsluit wat andersins onbenut sou bly, soos om belangstelling en respek te toon vir die musiek en musikale vermoëns van ander kultuurgroepe.

Met betrekking tot die samestelling van 'n geïntegreerde musiekopvoedingsprogram aan alle kulture in Suid-Afrika het verskeie referate reeds die lig gesien, soos saamgevat in Musiekopvoeding 1991, Hauptfleisch S. (Red.); Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference 1991 Van Tonder J. (Red.); die onlangse verskyning van verslae deur die R.G.N. 1993, wat onder die volgende hoofde deur verskillende outeure verskyn het:

- i) Effective music education in South Africa: main report;
- ii) Effective music education in South Africa: music education policy;
- iii) Effective music education in South Africa: class music tuition;
- iv) Effective music education in South Africa: teacher education;
- v) Effective music education in South Africa: variables and constants in attitudes towards music education in the greater Johannesburg area;
- vi) Effective music education in South Africa: Questionnaire statistics.

In die eerste verslag beklemtoon Hauptfleisch (1993:22) die standpunte wat ek in hierdie skripsie as van belang beskou, naamlik: om elke kind te voorsien van:

- i) die geleentheid om klank te ervaar as die belangrikste element van musiek;
- ii) die geleentheid om sy musikale potensiaal te ontwikkel; (in die geval van hierdie skripsie val die klem op beweging)

- iii) motivering en kennis sodat hy vir die res van sy lewe aktief in musiek sal belangstel en daaraan sal deelneem;
- iv) die geleentheid om die musiekkennis waaroor hy beskik toe te pas op nuwe ondervindinge in musiek, om sodoende sy kennis verder te verbreed;
- v) insig en waardering vir sy musiekerfenis en die van ander kultuurgroepe.

"Since movement is a prime motivating force, since it is one more way for the child to make contact with reality, we cannot afford to overlook its possibilities in teaching." (Rowen 1971:2)

My navorsing, deur uitgebreide onderhoude, literatuurstudie, ondervinding as onderwyser in klasmusiek aan laerskole en as dosent vir junior- en senior primêre studente in klasmusiek, het aan die lig gebring dat beweging en dans (motories), klankervaring (persepsie en kognitief), en skeppende aktiwiteite (affektief) die basiese elemente van die kind in enige kultuurverband is. Hierdie elemente is tot die beskikking van die onderwyser om die kind se musikale potensiaal te ontwikkel.

Dit was met hierdie elemente in gedagte dat ek my gewend het na die metodes van Dalcroze, Kodály, Orff, Laban, Steiner, et al. Hierdie is egter almal vasgestelde metodes met 'n spesifieke doel in gedagte wat onvanpas is in ons multikulturele situasie en dus aangepas moet word. Dit was egter eers nodig om elke metode te bestudeer om vas te stel wat die mees toepaslike metode sou wees om aan te pas in ons huidige situasie. Dit het tot my deurgedring dat daar in elkeen van hierdie metodes riglyne was wat gebruik kon word, en dat sommige van die metodes selfs meer as ander tot sekere kultuurgroepe spreek, maar dat beweging tog die sterkste riglyn was wat direk tot elke kind kon spreek.

Deur middel van beweging, dans en skeppende aktiwiteite doen die kind waardevolle musiekkennis op wat sy musieksmaak beïnvloed en 'n goeie grondslag vorm vir sy latere musiekwaardering. Dit is om hierdie rede dat die klem in hedendaagse musiekonderwys op praktiese ondervinding val: dus, opvoeding deur musiek eerder as kennis van musiek:

*"Why 'education through music' rather than 'music education'? The reason is the desire to stress the importance of education through the process of making music, rather than stress the importance of the transmission of knowledge and skills about music."
(Oehrle 1992:110)*

Om hierdie rede is dit dus noodsaaklik dat die onderwyser voortdurend van 'n wye verskeidenheid van musiek gebruik maak sodat hy die kind se musieksmaak ontwikkel terwyl die kind aan skeppende aktiwiteite, dans en beweging deelneem. Wanneer 'n kind aan 'n wye verskeidenheid musiek in 'n opvoedingsituasie blootgestel word, leer hy om 'n aanvoeling te ontwikkel vir wat musikaal en esteties verantwoord is, al sou dit nie musiek wees eie aan sy kulturele stand nie.

"Unless the arts can be seen to develop mind, their function cannot ultimately be understood, nor can their role in education. Education is surely more than merely having "experiences", or acquiring a repertoire of skills and facts. It has to do with developing understanding, insightfulness: qualities of mind." (Swanwick 1991:36)

Die belangrikheid van beweging en dans in die groeiproses van die kind kan aan die maatstaf van die normale ontwikkeling van die kind gemeet word, aangesien nie slegs die motoriese ontwikkeling van die kind ter sprake is nie, maar ook die perseptuele, emosionele en verstandelike ontwikkeling van die kind in gedrang kom, wat almal 'n bydrae lewer tot die algemene ontwikkeling van die kind. Dit wil dus blyk dat die blootstelling aan musiekaktiwiteite alle aspekte van die ontwikkeling van die kind ten goede beïnvloed en dus ook 'n invloed

behoort te hê op ander vakgebiede. My navorsing het aan die lig gebring dat daar veral 'n noue verband bestaan tussen musiek en taal. (sien hoofstuk 9)

1.2 PROBLEEMSTELLING

My navorsing het aan die lig gebring dat baie onderwysers bloot sillabusgerig is en dikwels nie van sy eie kreatiwiteit en idees gebruik maak nie; dat hulle nie bewus is van die ontwikkelingsfases en die onmiddellike behoeftes van die kind nie, en dus nie altyd die regte leermateriaal of metodes aanwend om die beste resultate te verkry nie; dat hulle vaag is omtrent die uiteindelijke doelstelling van musiekopvoeding.

Daar word dus van die hedendaagse musiekonderwyser verwag om 'n studie te maak en begrip te hê vir die algemene en musikale ontwikkelingsfases van die kind, om deur middel van sy vakgebied (musiekopvoeding) die kind op musikale vlak te onderrig en te stimuleer, sodat dit 'n positiewe bydrae tot die musikale en algemene ontwikkeling van die kind sal hê.

My navorsing het aangedui dat beweging, dans en kreatiwiteit wel 'n belangrike bydrae lewer tot die ontwikkeling van die kind, dus sou dit sinvol wees om te redeneer dat die onderwyser 'n meester in sy vakgebied behoort te wees. Twee faktore wat kan bydra om die onderwyser van sekere riglyne te voorsien is:

- i) 'n filosofiese benadering tot sy vakgebied om hom van standpunte te voorsien om die noodsaaklikheid van musiekopvoeding uit te lig en
- ii) om te alle tye die moontlikhede van verskeie metodes teen mekaar op te weeg, om sodoende die bes moontlike onderrig te verseker.

Daar word dikwels vrae gestel oor die wenslikheid van musiekopvoeding in skole. Die onderwyser is soms self verantwoordelik vir hierdie toedrag van sake, veral as hy klasmusiek aanbied bloot omdat die sillabus dit vereis of toelaat dat sy klasmusiekperiode vir ander doeleindes gebruik word wanneer die skoolhoof dit vereis. Dit sou sinvol wees om die noue verband wat daar tussen taal en musiek bestaan uit te lig en die moontlikheid van geïntegreerde vakonderrig in oënskou te neem om sodoende die gaping te vernou wat daar bestaan tussen musiekopvoeding en ander vakgebiede.

1.3 DIE DOEL VAN KLASMUSIEKONDERRIG

In hierdie gedeelte verwys ek na klasmusiekonderrig as 'n volwaardige vak waarvan beweging, dans en kreatiewe spel net 'n belangrike onderafdeling vorm.

Om die wenslikheid van klasmusiekonderrig as 'n volwaardige vak uit te lig kan die volgende doelstellings nagestreef word:

- i) om die kind se koördinasie te verbeter;
- ii) om sy kreatiewe denke te ontwikkel;
- iii) om sy konsentrasie te verbeter en om die kind te leer om te evalueer en te onderskei;
- iv) om die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld na te streef wat selfvertroue inboesem en sosialisering bevorder soos die volgende kwotasie tereg staaf:

*"Another important and recurrent message, from both educators and psychologists, was that children learn from each other, and it is'nt just music that they're learning."
(Wilson F. 1991:41)*

Indien bogemelde doelstellings bereik kan word deur die onderrig van klasmusiek, behoort die invloed daarvan op die volgende terreine sigbaar te wees:

- i) dat die kind 'n positiewe gesindheid jeens die vak sal openbaar;
- ii) dat hy 'n permanente betrokkenheid by musiek sal behou;
- iii) dat hy die plek van musiek in die samelewing (skool, kerk, konserte) sal ondersteun;
- iv) dat hy ten opsigte van sy musiekkeuses 'n kritiese ingesteldheid sal ontwikkel.

1.4 DIE DOEL VAN HIERDIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie ondersoek is om navorsing te doen met betrekking tot:

1.4.1 musikale ontwikkelingsfases van die kind

1.4.2 die rol wat beweging, dans, klank en skeppende aktiwiteite in die musikale ontwikkelingsfases van die kind speel;

1.4.3 die invloed wat bogemelde aktiwiteite op die ander ontwikkelingsfasette kan hê, byvoorbeeld kognitiewe, affektiewe ontwikkeling;

1.4.4 filosofiese standpunte van erkende filosowe met betrekking tot die geldigheid van musiekopvoeding aan kinders;

1.4.5 die metodes van invloedryke pedagoë wat reeds sukses behaal het ten opsigte van beweging om sodoende vas te stel of hierdie metodes aangepas kan word om in die Suid-Afrikaanse skoolopset gebruik te word, sonder dat dit onvanpas, vreemd en onnatuurlik vir die leerlinge sal wees;

1.4.6 die haalbaarheid van 'n integrasie tussen musiek en taal.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Om deur middel van ondervinding, onderhoude en 'n literatuurstudie ondersoek in te stel na die geldigheid van musiekopvoeding soos uiteengesit in 1.4.

HOOFSTUK 2

DIE GESKIEDKUNDIGE AGTERGROND VAN DANS EN BEWEGING

Gedurende my literatuurstudie het ek gevind dat daar reeds sedert die voor Christelike beskawings sterk klem gelê is op die waarde van beweging en dans. Danse is gebruik vir *sosialisering en kultuurbewewing*. Die is ook aangewend vir *opvoedkundige doeleindes* soos die bevordering van *kennis, insig en waardebepalings*; die ontwikkeling van die *selfbeeld* en vir die *fisieke ontwikkeling* van die mens. (Katzenellenbogen E. 1986:11)

Die Sumeriërs het 'n sterk musiekkultuur gehad. Reeds in die derde millennium voor Christus het hulle van harpe, tromme, liere en blaasinstrumente gebruik gemaak wat later deur die Babiloniërs en Assiriërs ontwikkel is. "In Sumer" was 'n godsdienstige dans wat verskeie vorms kon aanneem. Die bekendste van hierdie danse is waar die sangers om die altaar dans met 'n fluitgeleiding.

In die antieke Asirië is baie verwysings gevind van verskeie danse wat óf godsdienstig óf sosiaal van aard was, en daar word verwys na optogte gelei deur mans wat die harp bespeel.

Gedurende die groot vuurfes van Ashtoreth, die godin van vrugbaarheid, wat elke lente gevier is, het dansers die optog gelei met begeleiding op maat van tromme, simbale en hobo's. (Kraus en Chapman 1981:31)

2.1 DANS IN ANTIEKE EGIPTES

Soos afgelei kan word van muurskilderye en die literêre registers van die beeldskriftekens, (hierogliewe) was dit in antieke Egipte, 'n beskawing wat 4000 jaar bestaan het, dat dans vir die eerste keer 'n bloeitydperk beleef het. Die Egiptiese kultuur was hoogs ontwikkel en het kennis gedra van die sterrekunde, meetkunde, beeldhoukuns,

argitektuur en ingenieurswese. Hulle het die weefproses en die gebruik van papier ingestel en het 'n klassediskriminasie ontwikkel tussen die adel, die werkersklas, die landbouer, slawe, priesters en die vermaaklikheidskunstenaar. Laasgenoemde het ook 'n definitiewe en baie pertinente rol in die opvoedkundige en sosiale struktuur gespeel.

By begrafnisgeleenthede van belangrike persone is iemand gewoonlik gehuur om die oorledene se klere aan te trek en agter die lykstoet aan te dans. Hierdie dans het gepaard gegaan met treurige musiek, geween en verdere danspassies van 'n groep gehuurde vroue.

Danse by sosiale geleenthede was gewoonlik begelei met die speel van kopersimbale, tamboeryne, tromme, kastanjette, fluite asook snaarinstrumente. Later het die praktyk ontstaan om dans as 'n professionele vermaaklikheid by privaat geleenthede, soos etes, in te voer. Dit is egter moeilik om 'n presiese beskrywing van die fisiese bewegings van die danse van die antieke Egiptenare te gee, aangesien dit moeilik is om te bepaal of die bewegings, soos aangedui op skilderye en tekeninge, korrek is. Sommige bewegings dui op waardige stappassies met die arms uitgestrek, ander dui weer op spronge en draaibewegings.

Die afleiding kan dus gemaak word dat *beweging en dans* reeds eeue gelede 'n bydrae gelewer het om die *lewenstandaard van volkere te verhoog*.

2.2 DIE DANSE VAN DIE ANTIEKE HEBREËRS

Daar bestaan geen skildery of tekening wat na die dansvorme van die antieke Hebreërs verwys nie, maar volgens die Ou Testament is dit duidelik dat dans 'n hoogs gerespekteerde vorm aangeneem het:

"Met volle oorgawe het Dawid voor die Here gedans met net 'n linneskouerkleed aan." (2 Samuel 6:14)

"Dan sal die jong meisies dans van blydschap saam met die jong mans en die ou mans." (Jeremia 31:13)

So ook is die verlore seun tuis verwelkom met musiek en dans om samesyn en geluk uit te beeld.

In Exodus 32:19 word daar verwys na die kringdans om die goue kalf. Dit wil voorkom asof die Hebreërs gedurende hulle verblyf van vier eeue in Egipte deur die Egiptenare beïnvloed is ten opsigte van *dans en beweging as 'n belangrike element van samesyn* en veral in hulle godsdienstrydinge.

2.3 DIE DANSE VAN DIE ANTIEKE GRIEKE

Die Griekse filosowe het die gebruik van *dans en beweging as opvoedingsmedium om die liggaam en gees te verryk* sterk ondersteun. Aristotélé definieer opvoeding as 'n samestelling tussen musiek en gimnastiek, en Socrates bepleit dat dans meer algemeen aangebied behoort te word, aangesien diegene wat die gode met dans vereer, die beste op die slagveld sal vaar.

Die Grieke het geglo dat die sterre en die planete 'n kosmiese dans in die ruimte uitvoer en dat die gode die vaders is van die dansvorm. Die Griekse woord "orcheisthai" beteken "om te dans", maar dit stel eintlik verskeie ritmiese bewegings voor, byvoorbeeld, die beweging van die hand, voete, kop, oë of die hele liggaam. Hierdie bewegings kan gepaard gaan met marsmusiek of akrobatiese vertonings.

'n Ander Griekse woord wat die digkuns en dans beskryf het, was "mousiké" wat ook beteken het "the art of the muses."

In Homer se "Odyssey" beveel Odysseus vir Telemachus om al die bediendes in die paleis bymekaar te maak en "a lively dance is held and the palace resounds with the noise." (Kraus en Chapman 1981:34)

In Athene en Sparta is danse aan jong seuns geleer om hulle met hulle militêre opleiding te help. Die dansvorm het ook 'n belangrike rol gespeel om uiting aan hulle gevoelens te gee. Dit het so 'n aanvaarde praktyk geword dat selfs staatsmanne, generaals, filosowe en ander belangrike Grieke van die Pericleaanse tydperk ten tye van belangrike geleenthede of militêre oorwinnings solodanse voor duisende mense uitgevoer het.

Alhoewel die antieke Grieke dus musiek en dans by alle aspekte van hulle lewenswyse geïntegreer het, was die respek wat hulle vir dans gekoester het, gebaseer op die algehele filosofie gedurende die tydperk van Pericles, naamlik dat dit *essensieël is om die verstand, die gees, liggaam en integriteit te ontwikkel.*

2.4 DANS IN ANTIEKE ROME

Die opgevoede Romeine het die Grieke beskou as die *bron van hulle kultuur en beskawing*. Die Romeinse aristokrasie kon Grieks praat, het Griekse leermeesters vir hulle kinders aangestel en het die Griekse kuns en literatuur nageboots.

Vir 'n tydperk, ongeveer 200 voor Christus, het dit mode geraak vir die Romeinse adel om te dans. Dit was egter die Griekse leiermeesters wat die dansvorm aan die Romeinse seuns en dogters kom leer het. 'n Romeinse heerser, Scipio Africanus, was gekant teen die Griekse danse en het die skole gesluit waar hierdie danse aangebied is omdat dit "softening of the fibre of Roman Citizenry" in die hand sou werk. (Kraus en Chapman 1981:43)

Vanuit 'n opvoedkundige oogpunt het die antieke Romeine geen bydrae gelewer tot die dans en skeppende beweging nie, en was dit eers later, na die Middeleeue, dat Italiaanse opvoedkundiges die nut van beweging as opvoedingsmedium beseef het.

2.5 DANS EN BEWEGING VANAF DIE MIDDELEEUE

Gedurende die Middeleeue en die Renaissance het dans en beweging 'n belangrike rol gespeel in die *opvoeding van die Europese adelstand*. So het Michel de Montaigne, die groot sestende eeuse Franse skrywer, in sy "*Education for Children*" geskryf dat opvoeding die *vorming van 'n goeie karakter* moet insluit, asook die *ontwikkeling van die liggaam en verstand*. Hy gee dan die volgende oefeninge aan die hand: *draf, stoei, dans, jag en skermkuns*. Aristotlé het die belangrikheid van dans en beweging in die opvoeding van die kind hoog aangeslaan, omdat dit intellektueel en emosioneel bevredigend vir die kind was, en die kind gehelp het om sy emosies te ontlaai.

'n Ander leermeester wat dans en beweging in sy onderwysmetodes ingesluit het, was die Italiaanse humanis, Vittorio da Feltre. (1378-1446) Die Europese adelstand het Da Feltre se opvoedkundige stelsel ondersteun deur hulle seuns na hom te stuur vir onderrig.

John Locke publiseer in 1693 die handleiding "Some thoughts on Education" waarin hy beklemtoon dat die opvoeding van die kind nie net om die ontwikkeling van die intellek gaan nie, maar ook om die ontwikkeling van 'n gesonde liggaam.

Locke gee dan sekere aktiwiteite aan die hand *om 'n gesonde liggaam te bevorder*, maar skryf spesifiek ten opsigte van dans en beweging die volgende:

"Dancing being that which gives graceful motions all the life, and above all things, manliness and a becoming confidence to young children, I think it cannot be learned too early..." (In: Kraus en Chapman 1981:110)

"Gymnastics for Youth" verskyn in 1793 onder die naam van die Duitse opvoedkundige Johann Muths. Hy maak voorspraak vir die gebruik van *fisiese oefening om die opvoedkundige standarde te verhoog*. Daar word egter geen melding van musiek gemaak nie.

Gedurende die negentiende eeu is dans en beweging in Amerikaanse skole, kolleges en privaat akademies ingestel *om die elementêre en sekondêre skoolsillabi te verbreed*. Europese idees, soos die van Froebel (1782 - 1852), die Duitse opvoedkundige, het 'n groot invloed op Amerikaanse opvoedkundige filosofie begin uitoefen. Die gevolg was beter akademiese en fisiese onderrig en selfs, ten spyte van teenkanting, die invoering van beweging en dans in sommige van die kerkskole. In 1853 het Mary Lyon 'n boek gepubliseer waarin sy musikale gimnastiek en "calisthenics" uiteensit. Die woord "calisthenics" kom van die woorde "kalos" wat "mooi" beteken, en "sthenos" wat "krag" beteken.

Gertrude Colby, Bird Larson en Margaret Doubler is drie opvoedkundiges wat beweging en dans aan die begin van hierdie eeu ondersteun het. Colby noem haar metode "natural dance." In 1928 het Doubler 'n program ontwikkel waar sy beweging, dans en musiek integreer, gebaseer op 'n wetenskaplike begrip vir fisiese beweging en om *uiting te gee aan emosies deur middel van skeppende dans*.

Beweging en dans (fisiese betrokkenheid met musiek) is dus nie 'n nuwe metode om die ontwikkeling van die kind te stimuleer en te bevorder nie, maar word reeds vir eeue deur filosofe beredeneer en vir die ontwikkeling van die kind aangewend. Selfs die filosofiese idee rondom 'n "estetiese ervaring" wat veral na 1950 deur Reimer aangehang word, is reeds deur vorige filosofe en opvoedkundiges aangespreek wat die emosionele ervaring van musiek as 'n belangrike komponent van opvoeding beskou het.

Wanneer die filosofiese benaderings en metodes van invloedryke pedagoë in die verloop van hierdie skripsie bespreek word, gaan dit hoofsaaklik om die aanpasbaarheid en toepassing van bestaande metodes en teorieë om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van die hedendaagse kind se musikale potensiaal.

HOOFSTUK 3

BEWEGING EN DANS

3.1 DIE ROL VAN BEWEGING EN DANS IN DIE MUSIKALE OPVOEDING VAN DIE KIND

"Young children must move in order to grow and learn, and they constantly move, even in their sleep. They must use all of their senses - hearing, seeing, touching, tasting, and smelling - in order to understand, and then they must express through physical movements their feelings about these things." (Nye 1979:67)

Die kind reageer deur middel van beweging en dans met sy oë, ore en soms met sy hele wese (liggaam en emosie) op die klanke van voëls en insekte, plaasgeluide, die meganiese klanke van masjinerie of die ritmiese siklus van 'n robot op 'n straathoek. Beweging en dans is die universele taal van die kind waardeur hy iets sê omtrent homself en hoe hy voel in verhouding tot ander kinders en tot sy omgewing. Dit is 'n wyse waarop hy kommunikeer - om dinge aan te voel, te reageer, te bevraagteken en te eksperimenteer en om aan hierdie gewaarwordinge op 'n estetiese wyse uiting te gee. Die ganse wêreld is dus vol van klank en ritme om gesien, gehoor en aangevoel te word en kan dus dien as 'n waardevolle hulpmiddel om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van die kind deur middel van beweging en dans.

Hierdie hulpmiddel in die vorm van beweging, gee aan die onderwyser die geleentheid om die kind die *fisiese moontlikhede* waaroor hy beskik, te laat ontdek en om hierdie fisiese vaardighede saam met sy intellektuele vermoëns te ontwikkel.

"Through movement and dance children find out what they can do, what parts of their bodies shake, twist, twirl, roll, bend and turn." (Oon Bee Hsu, G. 1981:42)

Kinders behoort dus die geleentheid gegee te word om soveel moontlik te beweeg en te verbaliseer om sodoende die *genot en fasinering te ondervind* om spontane uitdrukking aan hulle waarnemings (persepsie) te gee en terselfdertyd *emosioneel en intellektueel* te ontwikkel.

Kinders ontwikkel nie ewe vinnig op emosionele en intellektuele vlak nie en leer dus nie teen dieselfde tempo nie, maar beweging en dans maak voorsiening om *tot elke kind te spreek in sy of haar ontwikkelingsfase*, ongeag die intellektuele vermoëns waarvoor daardie kind beskik.

Die intellektueel-begaafde kind kry die *geleentheid om met vorme en strukture te eksperimenteer* en om terselfdertyd uiting te gee aan sy ritmiese vermoëns deur middel van fisiese aktiwiteite (beweging en dansskeppende werk). Die emosioneel-sensitiewe kind kry die geleentheid om in sy verbeelding gemoedstoestande, kleure, tonele en dramatiese situasies te beleef, terwyl hy na musiek luister.

Waardering vir alle soorte musiek word ontwikkel indien die onderwyser met oorleg van 'n wye verskeidenheid goeie musiek gebruik maak gedurende die bewegingsles.

Eksperimente met beweging bevredig een van die mees fundamentele behoeftes van die kind, naamlik die *drang om te ontdek* en om aktief deel te neem en *betrek te word in gesamentlike aktiwiteite*.

Uit die voorafgaande gedeelte wil dit dus voorkom asof beweging en dans wel 'n invloed het op die musikale opvoeding van die kind indien sy ontdekkingsdrang deur beweging en dans gestimuleer word en hy spontaan daaraan uiting kan gee.

Met die leiding en die aanmoediging van die onderwyser kan aan enige kind die vaardigheid aangeleer word om beter beheer oor sy liggaamsbewegings te verkry, om sodoende, as 'n individu, aan andere sy gevoelens te wys of om van sy eie emosies ontslae te raak. Volgens Fleming (1976:34) dra die volgende faktore by om die belangrikheid van beweging en dans te beklemtoon:

- (a) kinders hou daarvan om te beweeg;
- (b) hulle reageer op uitdagings;
- (c) hulle beskik almal oor 'n soort "bewegingsintelligensie" as gevolg van hulle motoriese ontwikkeling;
- (d) beweging beïnvloed die kind se gesondheid, sy sosiale intellek en emosionele groei;
- (e) die beweging van enige individu word beïnvloed deur sy hoogte, gewig, algemene gesondheid, deursettingsvermoë, sukses van vorige ondervindings in beweging en dans
- (f) motoriese vermoëns word nie geskei van ander gebiede van ontwikkeling nie;
- (g) beweging en dans is belangrik vir die algemene ontwikkeling van die kind;
- (h) bewegingsondervindings moet deeglik beplan word;
- (i) vordering in beweging en dans word deur die kind self bepaal;
- (j) leierskap, samewerking, inisiatief en verbeelding kom na vore in beweging en dans;
- (k) doelgerigte beweging en dans omvat denke, en daardeur kry die kind duidelikheid omtrent waardes, leer kreatief dink en ontwikkel hy esteties.

"Creative rhythmic movement is the communication of one's thoughts and feelings expressed through the instrument of one's body." (Fleming 1976:4)

3.2 DIE ROL VAN RITME BY BEWEGING EN DANS

Omdat ritme en beweging onskeibaar is, ondervind die kind ritme wanneer hy beweeg. Hy ervaar en ondervind ritme met sy hele liggaam wanneer hy aktief op impulse van die buitewêreld reageer.

Namate 'n kind leer beweeg ontwikkel hy 'n bewustheid van ritmiese struktuur en namate beweging en ritme by mekaar aansluiting vind, so kan klank en ritme kombineer en maak die kind van klank en ritme gebruik wanneer hy dans of kreatiewe beweging beoefen.

3.3 DIE SKEPPENDE POTENSIAAL VAN DIE KIND

Om skeppend te wees is om nuwe kwalitiete en geleenthede, assosiasies en verwantskappe te ontdek. Dit help die kind om dinge om hom in 'n opwindende eerder as 'n eentonige lig te sien. Om hierdie rede is elke kind se skeppende idees vir hom 'n persoonlike ervaring, iets wat hy deur middel van beweging kan ondervind op 'n manier wat geen ander persoon dit kan ervaar nie, en wat sy eie lewenspatroon en reaksies beïnvloed.

Alle kinders beskik in 'n mindere of meerdere mate oor 'n skeppende potensiaal en hierdie vermoëns verskil weer van kind tot kind net soos hulle in die groeiproses van mekaar verskil. Die mate waartoe 'n kind hierdie skeppende vermoëns kan ontwikkel hang af van die ondervindinge en geleenthede waaraan die kind blootgestel is en die motivering en aanmoediging wat hy kry. Rowan (1963:11) sê dat die ontwikkeling van hierdie skeppende vermoë deur middel van beweging en dans daartoe kan lei dat die kind op tegnologiese gebied of in die kunste groot sukses kan behaal in sy latere lewe, aangesien dit die kind fisies en intellektueel stimuleer en ontwikkel, sy selfvertroue bevorder en lei tot selfbevrediging en geluk. Deur middel van die ontwikkeling van die skeppende vermoëns deur bewegingsleer leer die kind om insig te toon en 'n beter aanvoeling te ontwikkel vir situasies. Hy leer nie net om te ontvang nie, maar ook om te gee; hy leer homself ken en om met diegene om hom te sosialiseer.

Webster (1987:161) bevestig dat die blootstelling aan dans en beweging die gevoelselement van die kind ontwikkel deur die sensasie van vervulling, bevrediging, teleurstelling, frustrasie, spontaniëteit en entoesiasme.

Fleming (1976:28) doen aan die hand dat die volgende punte in ag geneem behoort te word om as raamwerk te dien vir die bevordering van die skeppende proses deur beweging en dans, om sodoende 'n bydrae te lewer tot die musikale ontwikkeling van die kind.

- (a) moedig skeppende werk aan - moenie terugdeins en dink dit gaan nie werk nie;
- (b) neem aan dat alle kinders oor 'n skeppende potensiaal beskik, hoe gering dit ookal is;
- (c) wees ingestel op sukses - nie op mislukking en verwarring nie;
- (d) wees ingestel op die wêreld van die kind - moet hom nie by die volwasse wêreld probeer betrek nie - dis heeltemal vreemd vir hom;
- (e) gee aan die kind idees, sodat hy gekonfronteer word met 'n tema wat sy denke prikkel;
- (f) die kind moet leer om 'n emosie te ontwikkel deur te sien, te hoor en te ontdek,
- (g) hy moet leer om die belangrikheid van sy begeertes te besef - hy moet aangemoedig word om sy eie temas te skep en sy eie persoonlikheid te laat geld; die onderwyser moet nooit die kind se aspirasies verkleineer of verwerp nie;
- (h) hy moet bewus gemaak word dat elk van sy maats 'n individu op sy eie is met sy eie idees, en hy moet leer om waardering en respek teenoor 'n ander kind te betoon;

- (i) 'n hoë standaard behoort altyd aangemoedig te word sonder om die kind se natuurlike skeppende potensiaal af te breek.

"Creative power, the dynamic element within each child, develops with discovery and exploration. The result is creative expression." (Fleming 1976:25)

Uit die voorafgaande studie blyk dit dat die ontwikkeling van die skeppende vermoëns van die kind deur beweging en dans 'n belangrike bydrae kan lewer tot die musikale en algemene ontwikkeling van die individu.

HOOFSTUK 4

ONTWIKKELINGSFASETTE

Die klem in hierdie skripsie val op die gebruik van beweging en dans om onder andere die kind se visuele en ouditiwe persepsie te verdiep en sy motoriese, verstandelike en emosionele ontwikkeling daardeur positief te beïnvloed. Dit is egter ook hierdie vier fasette (persepsie, motories, kognitief en affektief) wat nodig is om die kind aan beweging en dans bekend te stel, dus is dit nodig om elkeen kortliks te bespreek. "Dalcroze recognised movement as the foundation of thorough musicianship, and so developed a means of communication linking between the ear, (persepsie) the brain, (kognitief en affektief) and the body (motories)." (Shehan 1987:26) Bestudering van ontwikkelingsfasette help ons om die fisiese en geestelike prosesse van ontwikkeling beter te verstaan en help dus om teoretiese modelle vir die proses van motoriese ontwikkeling, wat die essensie is van bewegingsleer en dans te bou. Die meeste ontwikkelingsfasette behandel nie beweging as 'n essensiële deel van die ontwikkeling van die kind nie, maar kyk eerder na die invloed wat blootstelling van die kind aan bewegingsleer en dans op die verstandelike en emosionele ontwikkeling van die kind het. Wanneer verstandelik en emosionele leerproesse geïntegreer word, behoort dit 'n beter, meer genotvolle en 'n meer sinvolle leerplan daar te stel wat beter resultate lewer. Die kunste (affektief) voorsien 'n basis vir die verstandelike leerproses. Om hierdie rede is daar eksperimente uitgevoer waar die kunste, soos musiek (bewegingsleer en dans) by die gewone skoolleerplan betrek is, nie slegs om die waarde van die kunste nie, maar om die positiewe invloed van 'n kunsvorm op die leerproses in die ontwikkeling van die kind aan te dui. Dit kan dus geredelik aanvaar word dat beweging en dans (motories) 'n noue verband vorm met persepsie, kognitiwe en affektiewe ontwikkeling.

4.1 PERSEPTUELE ONTWIKKELING

Persepsie word as een van die belangrikste aspekte vir leer beskou en perseptuele afwykings kan die klein kind se skoolgereedheid vertraag. (Grové 1978:81) Dit is die betekenis wat die verstand gee aan al die gegewens wat deur middel van die sintuie na die brein vervoer word. Die kind maak hoofsaaklik van sy perseptuele vermoëns gebruik wanneer hy homself in die bewegingsklas uitleef aangesien hy sy begrip van dinge wat hy waarneem deur middel van sy liggaamsaktiwiteite weergee.

Perseptuele vermoëns help die kind om nie net te hoor nie, maar ook om te luister, nie net te kyk nie, maar om te sien. Alle mense neem nie prikkels op dieselfde manier waar nie. Faktore wat waarneming beïnvloed is die vorige ervaring en die vlak van rypheid van die kind. (Grové en Hauptfleisch 1977:17) Gemelde outeure verduidelik dat perseptuele ontwikkeling begripsvorming tot gevolg het en reeds van kleins af by die kind plaasvind. So vind waarnemings van ruimtelike verhoudings plaas en die kind let op dat sy ma kleiner word as sy van hom wegbeweeg en groter wanneer sy naderkom. Hy begin voorgrond en agtergrond onderskei en persepsie van tyd en posisie vind plaas. Goodenough en Tyler (1962:259) dui aan dat kinders op die ouderdom van vier en vyf jaar reeds 'n goeie begrip het van afstand, stadig en vinnig asook lig en swaar. Allport (1955:14) se siening met betrekking tot persepsie stem ooreen met die van Grové dat persepsie beskou kan word as die indrukke wat toestande en voorwerpe op ons sintuie maak.

Dit is interessant om te weet dat Yussen en Santrock (1979:111-150) duidelik onderskei tussen sensasie en persepsie. Hulle sê sensasie is die bewuswording van dinge in die omgewing, terwyl persepsie as die kognitiewe proses gesien word waardeur hierdie sensasie vertolk word. Die kind kyk byvoorbeeld na 'n stoel, maar dit is die verstand wat vir hom sê waarna hy moet luister. Die oë kyk maar die verstand "sien", die ore hoor, maar die verstand "luister."

Voorafgaande sieninge in ag geneem, word die gevolgtrekking gemaak dat die perseptuele vermoëns van die kind 'n baie belangrike rol speel in die ontwikkeling van die kind en aangesien die perseptuele vermoë van die kind betrokke is by beweging en dans, sou daar op hierdie wyse 'n bydrae gelewer kan word deur die kind aan hierdie aktiwiteite bloot te stel.

4.2 MOTORIESE ONTWIKKELING

"Childhood is characterised by phenomenal energy and an enormous enthusiasm for activity. This knowledge is the basis for creative expression through rhythmic movement." (Fleming 1976:12) Kinders word dus geredelik aanvaar as energieke, aktiewe wesens, maar as gevolg van die snel ontwikkeling van ons tegnologie toon kinders 'n belangstelling in rekenaars en die televisie. Tegnieke moet dus ontwikkel word om kinders te motiveer om gereelde fisieke aktiwiteite 'n deel van hulle daaglikse program te maak. Die klasmusiekonderwyser kan in hierdie opsig baie doen deur geleenthede te skep vir fisieke aktiwiteite. Deur middel van motivering kan die kind by hierdie aktiwiteite betrek word en met die regte leiding behoort elke kind sy unieke bewegingsvermoëns tot sy volle potensiaal te ontwikkel. Gordon (1975:94) wys daarop dat die selfbeeld van die kind in gedrang kom namate hy meer beheer kry oor sy bewegings. Hy raak baie gefrustreerd indien hy iets nie kan regkry nie, maar wanneer hy op 'n ontspanne wyse in die bewegingsklas uiting aan sy gevoelens gee en sy motoriese vermoëns verder ontwikkel, bevorder dit ook sy selfvertroue. Erik Erikson (Ambron 1975:36), 'n erkende kindersielkundige, se ontwikkelingsteorie fokus op die emosionele ontwikkeling van die kind deur middel van beweging. Hy glo dat die kind sy omgewing leer ken deur middel van sensories-motoriese ervarings. Die eerste konsepte wat die kind waarneem is juis as gevolg van die ontwikkeling van sy selfbewussyn deur middel van beweging. Dit is dus die kind se waarnemingsvermoë (persepsie) wat sy motoriese ontwikkeling tot gevolg het en 'n bydrae lewer tot sy emosionele ontwikkeling. Hierdie teorie kan dus van waarde wees by beweging en kreatiewe spel aangesien die kind se nuuskierigheid ingespan kan word om dinge waar te neem en op sy

die skeppende manier te vertolk. Beperkte geleenthede vir motoriese ontwikkeling, daarenteen, beïnvloed die kind se vermoë om motoriese aktiwiteite wat kenmerkend van sy ouderdom is, saam met sy maats uit te voer. So 'n agterstand mag 'n leerling strem ten opsigte van sy sosiale aanpasbaarheid. Dit blyk dus dat die motoriese ontwikkeling van die kind wel 'n belangrike rol speel by die aanbieding van bewegingslesse.

4.3 KOGNITIEWE EN AFFEKTIEWE ONTWIKKELING

Uit die voorafgaande studie het dit geblyk dat die motoriese en perseptuele vermoëns van die kind nodig is en ook baat vind by die blootstelling aan beweging en dans. Sonder die verstandelike en emosionele leerprosesse sou beweging en dans nie tot sy reg kom nie. "It has become clear that the child needs both cognitive and emotional abilities to function effectively in the school environment, and outside of it." (Aronoff 1969:17) McMurray Lament (1976:4) glo dat indien die kind emosioneel gestimuleer word dit 'n waardevolle uitwerking op die res van sy ontwikkeling behoort te hê wat in 'n groot mate die gedrag van die individu in sy latere lewe bepaal. Albei hierdie leerprosesse word deur die brein beheer. Die brein bestaan uit 'n regter- en 'n linkerhelfte en die kind maak hoofsaaklik van die regterkant van sy brein gebruik wanneer die leerprosesse te doen het met psigomotoriese aktiwiteite, gevoel, verbeelding en intuïsie. Luria (1981:229-245) se teorie bevestig dat die regterkant van die brein te doen het met die kunste en dat 'n mens se geestesgesteldheid en denke veel armer is indien daar net aandag aan tradisionele vakgebiede gegee word en die kunste verwaarloos word (affektief). Volgens Nye (1979:10) het die werking van die linkerkant van die brein te doen met ontleding, spraak, wiskundige vermoëns en leerprosesse wat van herhaling afhanklik is (kognitief). Beweging en dans kan dus 'n bydrae lewer tot verstandelike opvoeding om die kind se denke so te vorm en te ontwikkel dat hy 'n bedagte waarnemer word van alles om hom sodat hy dit wat hy waarneem ook innerlik beleef. Uit die voorstellinge wat die kind waarneem vorm hy logiese begrippe deur vergelyking, abstraksie, veralgemening en leer hy om tot 'n gevolgtrekking te kom. Dit wil dus voorkom asof 'n kind beter

sal reageer op bewegingslesse indien hy nie slegs fisies vaardig is nie, maar ook verstandelik en emosioneel ontwikkel: "It cannot be overemphasised that education is a dual process: its concern is for affective together with cognitive growth." (Aronoff 1969:8) Sy verwys na die kind wanneer sy sê: "The child relates his cognitive and affective behaviours in musical expression, especially as he involves his whole body and his personal feelings of previous and current experiences."

Ten opsigte van verstandelike ontwikkeling bestaan daar tans twee definitiewe denkrigtings. Skinner (Abilis 1984:161) baseer sy teorie op die teoretiese en eksperimentele werk van Watson, Thorndike en Spence wat sê dat die leerprosesse bestaan uit 'n samestelling van omgewingsfaktore, gedrag en reaksie.

Bruner se denkrigting is gebaseer op die werk van Wertheimer, Köhler en Koffka. Hulle maak gebruik van tekens, simbole, konsepte en voorstellings om die verstandelike ontwikkeling van die kind te bevorder deur musiek. Bruner is 'n voorstander van die benadering dat nuwe kennis verwerf word deur ontdekking. (Abelis 1984:163) Die leerling speel dan self 'n aktiewe rol in die leerproses deurdat hy die nuwe kennis self orden soos hy dit aanleer. Hierdie sienswyses kom goed te pas by die aanbieding van kreatiewe spel, beweging en dans aangesien die kind nuuskierig van aard is en lief is om dinge vir homself te verken en te ontdek. Jean Piaget se siening met betrekking tot verstandelike ontwikkeling stem ooreen met die van Bruner deurdat hy die leerproses met spel verbind. Die kind leer dus deur sy ondervindings en ontdekkings terwyl hy speel. Hierdie spel is eger afhanklik van die kognitiewe ontwikkeling van die kind en Piaget lê besondere klem op vier opeenvolgende fases van kognitiewe ontwikkeling wat die onderwysers in Britse skole van 'n betekenisvolle raamwerk voorsien waarvolgens die kind ontwikkel. Die vier fases dien ook as 'n waardevolle riglyn vir enige onderwyser wat met kinders gemoeid is om 'n beter begrip van die kind se ontwikkeling te verkry en daarvolgens die gepaste leermateriaal te gebruik. (In hierdie geval 'n begrip van die kognitiewe ontwikkeling van die leerlinge in die bewegingsklas asook die geskikte

leermateriaal, sodat die kind die meeste baat sal vind by die lesaanbieding).

i) *Sensoriese ontwikkeling*

Dit is die voorverbale stadium waar die kind leer deur middel van gehoor, gesig, gevoel, reuk en smaak, asook sy verkenning van voorwerpe, mense en die toestande van sy omgewing.

ii) *Pre-operasionele stadium*

Nou kan die kind reeds voorwerpe gebruik en hy verbind ondervindinge met sekere woorde en sinne. Hy verken sy omgewing deur middel van simboliese spel waar voorwerpe, woorde en tekens as voorstellings dien van bepaalde begrippe. Aan die einde van hierdie stadium word klem gelê op sosiale omgang met diegene om hom. Hierdie stadium strek van twee tot sewejarige ouderdom. (Andress 1980:132) Dit is gedurende hierdie stadium wat daar doelgerigte aandag aan die ontwikkeling van kreatiwiteit gegee moet word, omdat dit direkte aanklank vind by die motoriese ontwikkeling van die kind. (Seashore 1938:24)

iii) *Konkrete-operasionele stadium*

Nou vind daar 'n afname plaas in simboliese spel. Die kind kan reeds diskrimineer, klassifiseer en logies dink. Hy word, as gevolg van sy verstandelike vermoëns nou meer intensief bekend gestel aan al die musiekelemente, omdat sy begripsvermoë besig is om te ontwikkel. Hierdie begripsvermoë dra by tot kreatiewe denke en die kind kan deur middel van beweging uiting gee aan sy waarnemings en gevoelens.

iv) *Formele-operasionele stadium*

Die kind se redenasievermoë neem toe en hy kan sy gedagtes en gegewens op 'n hoër kognitiewe basis prosessee. Hierdie stadium neem normaalweg op elfjarige ouderdom in aanvang en daar kan nou

bo en behalwe beweging en dans intensief aandag gegee word aan musiekbeluistering omdat sy begrips- en redenasievermoë reeds begin ontwikkel het ten opsigte van al die fasette van musiekbeleving. Die kind wat blootgestel was aan beweging en dans het reeds geleer om na musiek (klank) te luister, (persepsie) dit te evalueer (kognitiewe denke) en deur middel van beweging (motories) daaraan uiting te gee (emosioneel).

Daar bestaan geen definitiewe skeidslyn tussen bogemelde stadia nie, en die onderwyser moet voorsiening maak hiervoor in sy lesaanbieding. Alhoewel die kind nie die gesproke en geskrewe konsepte van musiek hoef te verstaan nie, kan hy deur middel van ontdekking en beweging uiting gee aan sy gevoelens. "Movement is basic to understanding all forms of music." (Nye 1979:11)

4.4 FAKTORE WAT ONTWIKKELING BEÏNVLOED

4.4.1 Oorerwing en omgewingsfaktore

Wanneer musici met individuele leerlinge of met leerlinge in groepsverband werk, hetsy in 'n bewegingsles of enige ander musiekaktiwiteit ontstaan die vraag onwillekeurig of musikaliteit oorerflik is, of deur omgewingsfaktore beïnvloed word of albei. "Everyday observation tells us that children develop as they grow older and that this development depends on an interaction between the genetic inheritance of each individual and the environment..." (Swanwick 1988:53) Kolesnik (1963:93) en Garrison (1964:23) beweer dat die menslike ontwikkeling die produk is van die wisselwerking tussen oorerflike en omgewingsfaktore. Daar bestaan teenstrydige menings oor die invloed van oorerwing en omgewing op die musikale vermoëns van die kind. Michel (1973:57-59) en Young (1972:103-107) glo dat die invloed van die ouerhuis en van die omgewing 'n beslissende rol speel by die bepaling van die kind se belangstelling in musiek en hoe hy op blootstelling aan musiek sal reageer. (Seashore 1938:342) het aangetoon dat musikale talente oorerflik is en dat musikale ouers wat stam uit musikale voorouers, meestal musikale kinders het. Seashore noem ook dat indien die een

ouer uit 'n musikale familie kom en die ander nie, daar musikale sowel as onmusikale kinders in die familie sal voorkom, en indien daar 'n groot verskil in die talent van die ouers voorkom, dit 'n nadelige invloed op die graad van die talent van die kinders kan hê. Biologiese en verstandelike veranderinge tesame met die waarneming van wat om die kind gebeur, word deur Gordon (1975:5) as belangrik beskou in die ontwikkelingsproses. Sy stel dit dat haar sienswyse van ontwikkeling berus op 'n wisselwerking tussen oorerflike en psigologiese ontwikkeling wat plaasvind as gevolg van ervaring en omgewingsfaktore wat verkry word deur dinge wat vooraf gebeur het en dat dit die ontwikkeling van die kind beïnvloed. Suzuki (1975:7) verwys na 'n metode van "ability training" en verduidelik: "Man is born with natural ability..." Hierdie vermoë verskil van persoon tot persoon, maar die ontwikkeling van hierdie vermoë hang af van die opvoedkundige omstandighede waaraan die kind blootgestel word. (Suzuki 1975:11) Ambron (1975:112) noem dat 'n kleuter se ontwikkeling vertraag word indien sy omgewing nie genoeg prikkeling bied nie.

'n Gunstige omgewing, ryk aan intellektuele sowel as emosionele stimulasie, is 'n belangrike faktor in belang van die ontwikkeling van die kind se volle potensiaal. Bee (1981:87) sê dat armoede een van die omgewingsfaktore is wat 'n wesenlike invloed uitoefen op ontwikkeling.

Voorafgaande navorsing, soos beskryf in ag geneem, wil dit voorkom dat oorerflikheid wel 'n rol speel by musikaliteit, maar dat die ontwikkeling van musikaliteit hoofsaaklik afhanklik is van omgewingsfaktore. Dit beklemtoon die standpunt dat die kind aan beweging, dans en kreatiwiteit blootgestel behoort te word om sy musikaliteit te ontwikkel.

HOOFSTUK 5

DIE MUSIKALE ONTWIKKELINGSFASES VAN DIE KIND

Die opvoedkundige program begin by die klein kind. Dit is slegs deur sorgvuldige waarneming dat ons insig kan kry in die wêreld van die klein kind en 'n idee kan vorm van hoe die kind die wêreld en dinge om hom waarneem. Geen opvoedkundige program, van watter aard ookal, kan saamgestel word alvorens die onderwyser 'n begrip het van die ontvanklikheid (perseptuele vermoëns) en ontwikkelingsstadia (kognitief en affektief) van die kind nie. Dit is eers dan dat daar besluit kan word wat aan die kind geleer sal word en 'n toepaslike metode bepaal kan word om hierdie inligting aan die kind oor te dra.

"Music learning begins in the first days of life, although at this stage the infant is just studying its parents in a musical way, learning to identify them through the tonality and rhythmicity of their vocalizations, and through their patterns of movement." (Wilson, F. 1991:35)

Verskeie navorsers dui aan dat die kind reeds vanaf sy geboorte oor fisiese, intellektuele en emosionele behoeftes en vermoëns beskik wat afhanklik van mekaar is en mekaar beïnvloed. Enigiets wat met die een deel gebeur, affekteer ook die ander. Om enige aktiwiteit, soos bewegings en dans, sinvol te laat verloop, moet ons die kind ken, hom verstaan en weet waarin hy belangstel in die betrokke ontwikkelingsfase waarin hy hom bevind.

"According to Benjamin Bloom, 80 percent of all learning at age seventeen has been acquired by eight years of age, and 50 percent of that by age four." (Bremner J.J. 1984:60) Morkel S. (1991:272) stem saam met Bloom dat die kind reeds op 'n vroeë ouderdom deur middel van klank en beweging aan musiek bekendgestel behoort te word omdat die kind dan op 'n natuurlike manier daarmee kennis maak.

"...the younger the exposure to a subject, the greater the potential for learning. Observing the natural way in which young children learn any number of languages which are heard in their environment, it may be assumed that children can learn the language of music if they are adequately exposed to it."

Dit wil egter voorkom asof daar 'n leemte by onderwysers bestaan wanneer dit kom by die kennis betreffende die musikale ontwikkelingsstadia van die klein kind.

"...most music educators have been unaware of the unique ways learning takes place for the preschool child and until recently felt no direct responsibility for children of that age. A review of current literature in music education reflects a dire lack of information relating to music in early childhood." Bremner J.J. 1984:61)

Alhoewel kinders individueel op hulle eie is, gaan almal deur sekere stadia van ontwikkeling. Hulle volg 'n basiese groeipatroon, maar elke kind op sy eie manier en tempo.

"I want to suggest that there is a sequence, an orderly unfolding of musical behaviour, that there are cumulative stages through which the musical behaviour of children can be traced." (Swanwick, K. 1991:53)

5.1 VOORGEBOORTE TOT TWEE JAAR

Woodward (1992) se navorsing dui daarop dat die fetus reeds oor gehoor beskik.

"In order to determine the onset of the hearing function, it is necessary to examine the embryological development of the ear and the central nervous system. The ear first appears at 22 days gestational age. Evidence shows that no single event triggers function,

and that various hearing abilities develop at different stages. (Rubel:1985 uit Woodward 1992:171) However, structural maturity of the most intricate sections of the ear, including the sensory cells, and the link with the eighth cranial nerve by the 25th week of pregnancy, probably indicate hearing function by this time."

(Anson: 1973; en Gerber: 1977 uit Woodward 1992:171) Moog (1976:50 uit Stirnimann 1940:51) sê dat die fetus gedurende die laaste twee maande voor geboorte aktief op klank reageer. Stirnimann se navorsing dui nie aan of die reaksies van die fetus plaasvind as gevolg van die klanksensasie wat die moeder ervaar nie, en of die fetus self die klank ervaar nie.

Gedurende die eerste twee weke na geboorte reageer die baba op klank deur met sy arms en bene te skop en te swaai.

(Lowenfeld:1927) "Children explore their bodies using movement. Children are interested in how a body moves. They are fascinated by people who can wiggle their ears and noses." (Oon Bee Hsu, G. 1981:42)

Gedurende hierdie tydperk ontwikkel die kind se verbeelding en konkrete voorstellingsvermoëns. Hy is gretig om enigiets te ontdek deur middel van sintuiglike waarneming. Wanneer die baba sagte klanke hoor soos die stem van sy ma, maak hy bewegings asof hy na sy ma soek. (Remplein:1965 uit Moog:1976)

Moog (1976:51) se tienjarige dogter, Ute, het gereeld liedjies gesing vir haar babasuster, Susanne. Die effek was dat Susanne altyd deur die sang gekalmeer is, selfs wanneer sy van die honger gehuil het. Wanneer Moog self vir Susanne gesing het, het sy sang geen kalmerende uitwerking op die baba gehad nie. Ander vaders het dieselfde ondervinding gehad dat hulle babas eerder op die ma of die ouer kinders se stemme reageer het. 'n Logiese afleiding sou wees dat die baba meer in kontak sou wees met die moeder en die kinders en daarom op hulle stemme reageer, eerder as op die vader se stem. Die teendeel is egter bewys toe die baba op vreemde kinders en vroue

se stemme reageer het. Dit wil voorkom asof stemme of instrumente met 'n hoë toonhoogte 'n kalmerende effek op die baba het eerder as stemme of instrumente met 'n laer toonhoogte, selfs al sou die stemme die wees van persone in die baba se onmiddellike omgewing waarmee hy vertrou is.

Die presiese ouderdom waarop 'n kind vir die eerste keer op musiek reageer, sal van kind tot kind verskil as gevolg van oorerwing en omgewingsfaktore. Moog (1976) sê dit is veilig om te veronderstel dat die kind op die ouderdom van ses maande, wanneer hy nie meer passief is nie, op bewegings in sy omgewing begin reageer. Dit is in hierdie stadium, 'n paar weke nadat hy aktief na musiek en klank begin luister het, dat hy hom in die rigting van die klank begin draai en sekere motoriese bewegings op musiek begin uitvoer. Bewegings van individuele liggaamsdele kom nie voor nie, maar die kind swaai vorentoe en agtertoe en sywaarts. Die bewegings kan tentatief of heftig wees, afhangende van die temperament van die kind.

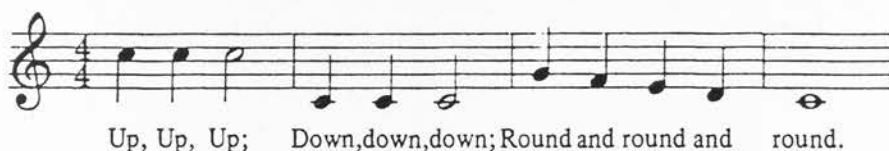
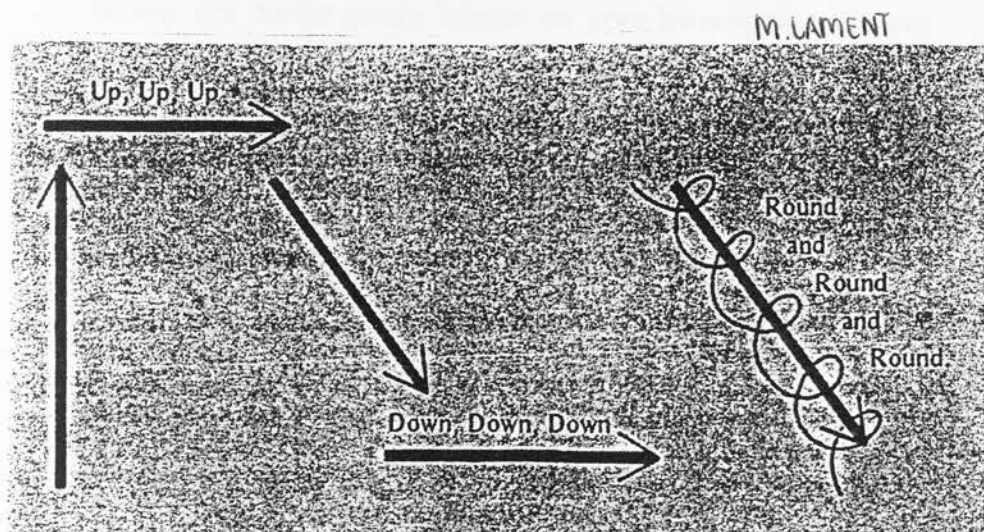
Die gevolgtrekking wat gemaak word is dat die kind onder die ouderdom van twee jaar se bewegings op musiek nie gesinkroniseerd is nie, en hoewel dit aanvaar kan word dat die bewegings uitgevoer word by die aanhoor van klank, kan beweging ook as 'n subjektiewe reaksie op die ritmiese patroon in die musiek gesien word, aangesien beweging op musiek gewoonlik deur die ritmiese struktuur van die musiek bepaal word. (Moog 1976)

5.2 DIE TWEEJARIGE KIND

Die tweejarige kind gebruik reeds enkel woorde en besef die betekenis daarvan. Die woord "reën" beteken dat hy nie na buite mag gaan nie. Hy kan reeds loop en hou van die teenwoordigheid van ander kinders, alhoewel hy nie noodwendig met hulle speel nie. Hy verken voorwerpe om hom en hou veral van speelgoed wat klank veroorsaak of wat kan beweeg. (Andress 1980:4) Deur sy onafhanklikheid as gevolg van sy toenemende bewegingsvermoë ontdek die kind sy omgewing. Hy is nuuskierig en stel belang in alles rondom hom, ontdek dinge op sy eie unieke manier, veral ook deur vrae te stel. Die

tweejarige kind raak opgewonde oor die wonders van die natuur en hier kan die ouer saam met die kind sy ontdekking deel van blomme, plante en diere. Die kind kan sy ondervindinge herhaal deur verbale of verbeeldingspel. Hy is baie egosentries, wil dinge self doen en is in staat om hom met ander persone te identifiseer. Wanneer musiek gekies word vir kreatiewe spel, behoort dit 'n sterk polsslag te hê en 'n definitiewe ritmiese patroon. Instrumente moet so gekies word dat die kind aan verskillende klanke blootgestel word, bv. klokkies, tromme en driehoekies. Daaglikse herhaling van eenvoudige liedjies is aan te beveel. Die musiek behoort spontane liggaamsbewegings te ontlok. Die volgende liedjies is voorbeelde van geskikte materiaal wat vir die tweejarige kind gebruik kan word:

UP, DOWN AND ROUND



Sang:

Sing die woorde volgens die melodie sodat die kinders kan ontdek wanneer die melodie hoog is en wanneer die melodie laag is.

Instrumentale spel:

Sit klokkies om die polse en enkels van die kinders sodat hulle klingel wanneer die kinders die bewegings volgens die diagram uitvoer.

Dans:

(Vry beweging) Spring op, buig af en hardloop in die rondte.

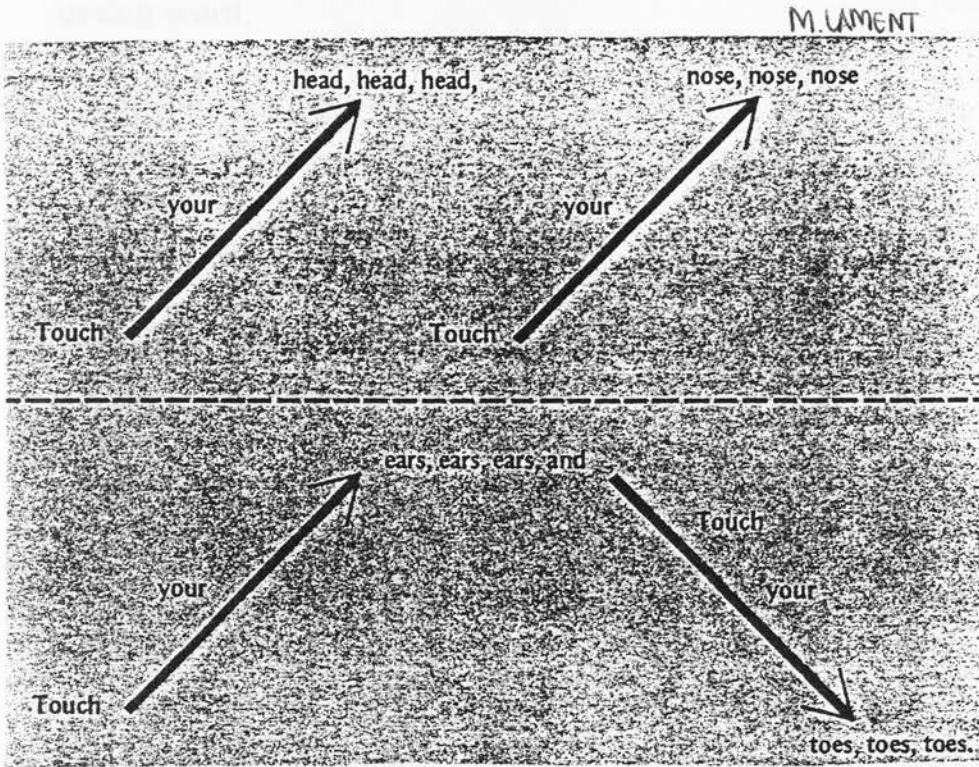
Skeppende aktiwiteit:

Dramatiseer die woorde deur te strek, deur te sit en deur om te rol.

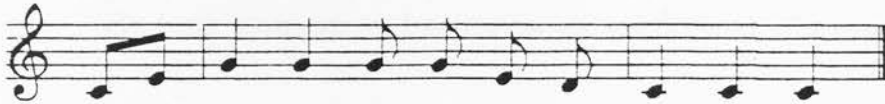
Luisteraktiwiteit

Verdeel die kinders in drie groepe. Die een groep hanteer die instrumente (klokkies en tamboer) en die ander groep sing die liedjie, terwyl die derde groep luister en vrye bewegings uitvoer.

TOUCH YOUR HEAD



Touch your head, head, head; Touch your nose, nose, nose;



Touch your ears, ears, ears; And touch your toes, toes, toes.

Sang:

Ontdek die herhalende melodiese patroon.

Dans:

(Vry beweging) Raak aan die dele van die liggaam waarvan daar gesing word.

Skeppende aktiwiteit:

Dramatiseer die woorde van die liedjie. Hierdeur word die melodielyn uitgewys, bv.

"head" = stygende lyn;

"toes" = dalende lyn.

Nuwe woorde kan op dieselfde melodie gemaak word en gedramatiseer word.

Luisteraktiwiteit

Kies slaginstrumente (nie meer as twee nie) en speel terwyl die res van die kinders sing en aksies uitvoer. Probeer ook ander kombinasies van instrumente.

5.3 DIE DRIEJARIGE KIND

- Hy is meer selfversekerd en is trots op sy bekwaamhede;
- Hy is vasbeslote om alles self te doen en hou nie daarvan om deur 'n volwassene gehelp te word nie;
- Hy raak trots op sy besittings en sal dit met alle mag beskerm;
- Gebeure in sy daaglikse roetine is nog sy grootste wedervaring en hy herleef dit voortdurend in sy spel;
- Sy vermoë om te konsentreer het verbeter;
- Sy spel word ingewikkelder en sy waarneming van besonderhede van die dinge rondom hom word intelligenter;
- Hy begin onderskei tussen die persone rondom hom;

- Hy is weetgierig omtrent sy omgewing en vra eindelose vrae; vrae word soms gestel net om die aandag op homself te vestig;
- Hy raak humeurig wanneer hy nie sy sin kry nie;
- Hy toon 'n behoefte aan liefde en fisiese nabyheid, ten spyte van blykbare onafhanklikheid;
- Hy is nog nie sosiaal gereed om deel van 'n groep te wees nie;
- Alhoewel verbale kommunikasie beperk is, geniet hy speletjies met kinders van sy eie ouderdom;
- Hy is 'n uitmuntende waarnemer van positiewe en negatiewe gemoedstoestande.

Met bogemelde ontwikkeling van die driejarige kind in gedagte, behoort die onderwyser 'n aanduiding te hê van die musiek wat gekies moet word vir 'n musiekklas. Die hele les behoort nie langer nie as 15 minute te duur en indien 'n kind rusteloos raak en die groep wil verlaat behoort hy toegelaat te word om dit te doen. Beweging en dramatisering behoort aangemoedig te word. Alle inhibisies behoort oorboord gegooi te word sodat die kind homself kan ontdek en vry kan voel om uiting te gee aan sy eie gevoelens. Hy moet aangemoedig word om na klanke in sy omgewing te luister. Die driejarige kind behoort baat te vind by die volgende musiekgeoriënteerde musiekaktiwiteite.

ROUND THE TABLE

Traditional tune: "Round the Village"



1. Round and round the ta - ble, Round and round the ta - ble,



Round and round the ta - ble, As we have done be - fore.

2. Let's sit down and sing now, etc.
3. Stand and wave good-bye now, etc.

Sang:

Laat die kinders die herhalende woordpatrone ontdek. Die styging van die melodie kan uitgebeeld word deur hulle arms in die lug te swaai en die daling deur hulle knieë te buig.

Instrumentale spel:

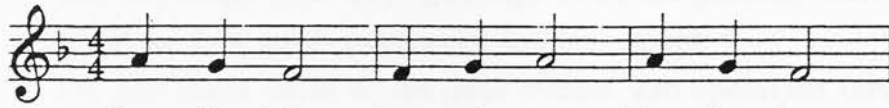
Laat die kinders met verskillende instrumente eksperimenteer. Een instrument op 'n keer terwyl een groep sing en een groep dans. Vra hulle watter instrument klink vir hulle na die gepaste begeleiding.

Skeppende aktiwiteit:

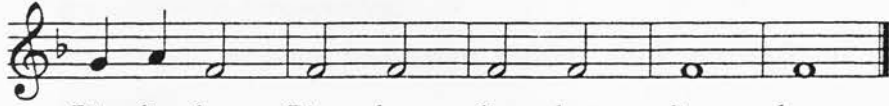
Vra hulle watter ander aktiwiteite, behalwe dans, om 'n tafel kan plaasvind: naaldwerk, eet, lees.

Dans:

(Vry beweging) Dramatiseer die bewegings soos aangedui in die liedjie. By vers 1 hou hulle hande en stap om die tafel. By vers 2 sit hulle, terwyl hulle sing. By vers 3 staan hulle om die tafel en wuif totsiens.

HEAR THE BELLS*Austrian folk song*

Hear the bells, hear their song. Ding ding dong,



Ding ding dong; Ding dong, ding dong ding dong.

Sang:

Die kinders moet ontdek dat die melodielyn afwaarts en opwaarts beweeg.

Instrumentale spel:

Kies instrumente met 'n helder klank, bv. die klokkies en die driehoekies.

Skeppende spel:

Maak nuwe woorde om by die melodielyn te pas, maar hou omgewingsgeluide in gedagte vir nabootsingdoeleindes.

Dans:

(Vry beweging) Boots groot klokke na (groot swaibewegings) en klein klokkies. (Klein swaibewegings)

Luisteraktiwiteite:

Die groot simbale kan met vilthamers geslaan word om die kerkklokke na te boots en die klein klokkies om die gelui van die roomsklok of deurklok na te boots.

5.4 DIE VIERJARIGE KIND

- Die vierjarige kind voel geborge in sy omgewing, kan vloeiend praat en kan saam met ander kinders speel;
- Hy kan idees vorm en dit deur middel van speletjies uitvoer;
- Sy belangstellings het uitgebrei en strek verder as sy persoonlike omgewing;
- Hy begin volgens bepaalde riglyne dink en verbind idees met mekaar;
- Hy oefen sy wil uit en het dikwels meningsverskille met sy maats;
- Hy het 'n behoefte aan erkenning deur volwassenes en vriende;
- Hy begin om volwassenes na te aap;
- Hy het 'n behoefte daaraan om te slaag en is 'n slegte verloorder;
- Hy raak rusteloos en aggresief en kyk hoe ver hy met volwassenes kan gaan;

Die volgende musiekaktiwiteite behoort geskik te wees vir die vierjarige kind:

Om die konsentrasie vermoë van die kind te verleng kan nou ook van opnames gebruik gemaak word. Die onderwyser sal oplet wanneer die kinders rusteloos raak en kan die kasset stop. Hoë kwaliteit opnames moet te alle tye gebruik word. Die kinders moet nou aangemoedig word om self instrumente te bespeel, veral wanneer hulle sing of dans en nie blcot as instrumentale spel nie.

'n Verskeidenheid van liedjies behoort aangeleer te word, veral liedjies wat betrekking het op die belangstellingsveld van die kind.

Die volgende musiekaktiwiteite behoort byval te vind by die vierjarige kind en behoort hom ook opvoedkundig te stimuleer:

THREE LITTLE KITTENS

Traditional



1. The three lit - tle kit - tens, they lost their mit - tens, And



they be - gan to cry, — "Oh, Mam - my dear, we sad - ly fear Our



mit - tens we have lost!" — "What! lost your mit - tens, you



naugh - ty kit - tens? Then you shall have no pie!" —



Mi - ew, Mi - ew, We shall have no pie. —

Sang:

"Hum" die eerste twee reëls. Kyk of die kinders kan agterkom dat die melodie in die tweede gedeelte dieselfde intervalsprong het as in die eerste gedeelte. Illustreer die herhaling deurdat die onderwyser die eerste gedeelte op "la" sing en die kinders die tweede gedeelte op "la" eggo. Die laaste reël "mi-ew, mi-ew" kan op dieselfde wyse aangeleer word.

Instrumentale spel:

Maak gebruik van vingersimbale en driehoekies om die "mi-ew" van die katjies uit te beeld.

Skeppende aktiwiteit:

Verdeel die klas in drie groepe: die eerste groepie sing die drie klein katjies se deel; die tweede groep sing die deel van die mamma-kat en die derde groep bestaan uit vier kinders wat die hele liedjie dramatiseer.

Dans:

(Vrye beweging) Die kinders kan teleurgestelde katjies voorstel wat hulle handskoene verloor het of opgewonde, gelukkige katjies wat hulle handskoene teruggevind het. Die ma-kat raas ook met haar kinders wanneer sy agterkom dat hulle handskoene weg is. Wat is haar reaksie wanneer die handskoene weer gevind word?

Luisteraktiwiteit:

Laat die kinders die liedjie weer sing en vra hulle om te let op die gesprek tussen die karakters. Laat hulle die sleutelwoorde vind wat geluk/ongelukligheid uitbeeld. Deur die liedjie dan op verskeie maniere te sing, bv. vinnig, stadig, vinniger, stadiger, hard, sag, harder of sagter kan uiting gegee word aan die gevoelsinhoud van die lied.

5.5 DIE VYFJARIGE KIND

- Hy sien sy ma as sy grootste maat;
- Hy voel dat hy nou 'n persoon in eie reg is en is sosiaal meer gevestig;
- Fisies het hy meer beheer oor sy spiere;
- Gewoontes raak sterk gevestig;
- Hy voel skaam as hy nie aan verwagtings kan voldoen nie, en probeer hard om te verbeter;
- Hy is uitermate getrou aan sy vriende en sy onderwysers;
- Hy raak bang vir verwerping of mislukking en sal verskonings aanvoer om nie in so 'n situasie betrokke te raak nie;
- Hy raak gevoelig vir stemminge en kan 'n situasie aanvoel;
- Hy geniet opbouende aktiwiteite en stories;
- Hy ontwikkel 'n sin vir humor en is meer spitsvondig as sy vierjarige eweknie.

Ten opsigte van musikale ontwikkeling neem die kind se vermoë toe om tempo, toonhoogte en dinamiek aan te leer. Sy ritmiese vermoë verbeter en hy is in staat om deur beweging of instrumentale spel op die reëlmatige slag van musiek te reageer. Hierdie begrippe word in die hoofstuk oor "Metodes" bespreek.

OLD MACDONALD HAD A FARM

Die liedjie word aangeleer met behulp van 'n reeks kleurprente.

KONSEP

LANG en KORT klanke wat OP en AF beweeg.

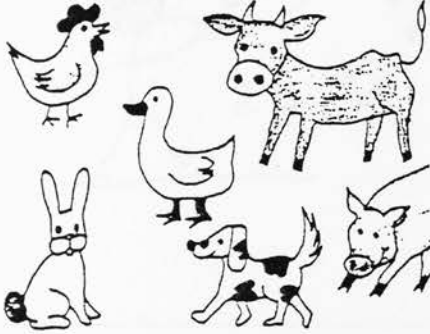
Traditional

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

Prentvoorstelling

Beskrywing van voorstelling

Vrae en riglyne wat deur die onderwyser gebruik kan word om reaksie van die leerlinge uit te lok



Weet julle watter soort diere hierdie is?

Stel julle 'n plaas voor.

Hier is 'n paar diere. Weet julle watter soort diere dit is? (Moedig 'n bespreking van die diere aan.)



Wat sien jy in die prent behalwe diere?
Ken jy h lied oor die man en h plaas?

'n Prent van 'n plaasboer en diere.

Wat sien jy in die prent behalwe diere? Ken jy 'n liedjie wat oor diere handel?

Laat ons nou almal die liedjie saamsing.



Diereprent.

Bespreek die liedjie met die leerlinge en sing dan die liedjie saam met hulle.

Kom ons sing die eerste gedeelte van die liedjie op la.



'n Voorstelling van 'n man wat die liedjie op "la" sing.

Almal sing die liedjie op "la."



Was sommige la's langer as ander? _____

Was sommige la's korter as ander? _____

Vraag: Is sommige "la's" langer as ander?

Vra die vraag aan die kinders en sing dan die liedjie om die antwoord te bevestig.

Vraag: Is sommige "la's" korter as ander?



Kom ons sing nou die woorde van die liedjie.

Watter woorde is langer? _____

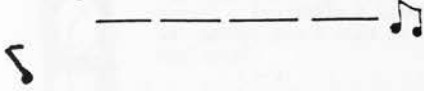
Watter woorde is korter? _____



Vraag: Watter woorde was langer en watter woorde was korter?

Almal sing die liedjie.

Beweeg al die klanke op gelyke vlak:



of beweeg sommige van die klanke op en af?

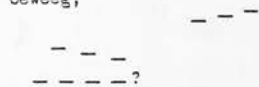


Vraag: Beweeg al die klanke op gelyke vlak of beweeg sommige klanke op en af?

Identifiseer die woorde waarvan die toonhoogte op, af of op gelyke vlak lê



Kan jy die eerste gedeelte van die liedjie sing terwyl jy met jou hand wys watter klanke op beweeg,



watter klanke af beweeg en watter klanke op gelyke vlak bly.



Vraag: Kan jy jou hande gebruik om aan te dui watter woorde op of af beweeg of op gelyke vlak lê?

Demonstreer aan die kinders wat van hulle verwag word. Sing dan saam met hulle.

Kom ons sing

oid Mac Don had a ei i
aid farm ei i o



Illustreer die kontoer (toonhoogte) van die melodie en die nootwaardes deur middel van illustrasie.

Sing die liedjie. Maak gebruik van arm en been (kniebuig) bewegings om die "vorm" van die lied te illustreer.

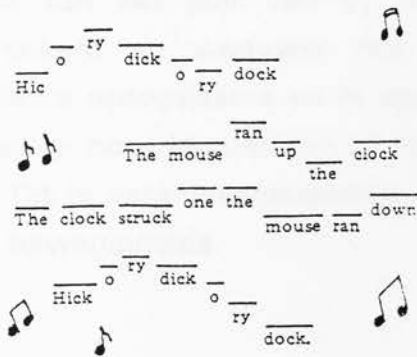


Wat sien julle in hierdie prent? Ken julle h liedjie wat handel oor h muis en h horlosie?



'n Prent van 'n staanhorlosie en 'n muis.

Vra die kinders aan watter liedjie hierdie prentjie hulle laat dink.



Illustreer toonhoogte en toonduur op dieselfde wyse as wat in die vorige liedjie gevolg is.

Maak gebruik van hande en arms om toonhoogte en toonduur uit te beeld.



Ken julle h liedjie wat handel oor sterre?

Kom ons sing die liedjie en gebruik ons hande om te wys wanneer die woorde op of af gaan.



'n Prent van die sterre in die hemelruim.

Aan watter liedjie laat hierdie liedjie julle dink. Gebruik hande en arms om woorde uit te beeld.



Kan julle self h liedjie maak?

'n Prent van kindergesiggies. Kan julle self 'n liedjie maak?

Moedig die kinders aan om hulle eie liedjies te maak. Moenie enige poging gerig skat nie.

5.6 DIE SESJARIGE KIND

Op hierdie stadium word die leerling onderwerp aan 'n musiekleerplan wat hoofsaaklik deur middel van beweging geïmplimenteer word en wat poog om hom op musikale gebied te onderrig sodat hy, tesame met sy fisiese, verstandelike en emosionele onderrig, as volwaardige individu kan ontwikkel veral ten opsigte van sosialisering.

Die volgende eienskappe behoort in ag geneem te word wanneer die onderwyser die bewegingsles beplan: Die kind het homself geleidelik oor 'n tydperk van ses jaar van sy ma losgemaak en hy raak nou selfgerig, selfversekerd en wedywer met ander kinders. Hy pak take aan met impulsiewe entoesiasme en is spontaan. Hy is leergierig en maak staat op motivering; hou daarvan om te fantasieer en laat sy verbeelding vrye teuels neem. Dit is veral laasgenoemde twee eienskappe wat van groot waarde is by die bewegingsles.

5.7 DIE KARAKTEREIEKAPPE VAN DIE KIND IN DIE JUNIOR PRIMêREFASE

Liggaamlike aktiwiteite speel 'n belangrike rol, aangesien die kind op hierdie ouderdom besonder energiek is. Motoriese vaardighede vorm 'n basis vir die kind se intellektuele, emosionele en sosiale ontwikkeling. Kreatiewe beweging dra daartoe by dat kinders van hierdie energie ontslae raak en het tewens 'n onmeetbare opvoedkundige waarde, aangesien dit help om die kind se spierkoördinasie te bevorder. Die kind se fantasiewêreld word ook ingespan deur die dramatisering van karakters en liedjies.

5.8 DIE KARAKTEREIEKAPPE VAN DIE KIND IN DIE SENIOR PRIMêREFASE

Gedurende hierdie tydperk het die kind besonderse leiding nodig, aangesien hy besonder sensitief is oor wat ander mense, maar veral sy maats van hom dink. Fisiese ontwikkeling vind vinnig plaas en die kind is dikwels selfbewus oor sy uiterlike, maar hy moet leer om homself te aanvaar.

Aangesien die artistieke en musikale talente van kinders gedurende hierdie tydperk vinnig ontwikkel, behoort baie tyd spandeer te word om aan kinders leiding te verskaf ten opsigte van kreatiwiteit.

Kreatiwiteit ten opsigte van instrumentale spel kan veral aangemoedig word, aangesien die kind se hand- en oogkoördinasie nou ten volle ontwikkel het. Die kind se konsentrasievermoë vergroot en groter projekte kan aangepak word. Daar vind 'n drang plaas na groepsgebondenheid.

HOOFSTUK 6

6.1 'N ONDERSOEK NA DIE REDE VIR 'N FILOSOFIESE BENADERING IN DIE MUSIEKOPVOEDING VAN DIE KIND

"As music educators, we are not only challenged to explore the relationship that exists between music and feelings, but we are privileged to nurture the relationship that exists between music and human beings. In viewing qualitative movement as an intrinsic, tangible element of music, we are better able to enhance and clarify the expressive dimensions that exist not only in music, but also within ourselves. In so doing, we will succeed in cultivating qualities of aesthetic sensitivity. We will also engender a sense of self that comes from within and is not always associated with things that surround us."
(Ball W.A. 1988:53)

In 'n navorsingsprogram oor die musiekopvoeding in Suid-Afrika het die R.G.N. 'n filosofiekomitee saamgestel wat sal poog om filosofiese konsensus en verskille te ondersoek met betrekking tot die verwantskap van kultuur, musiek en musiekopvoeding, asook die invoeging van musiek in die algemene skoolsillabus. (Hauptfleisch S. 1991:100)

Die rede vir hierdie stap is dat daar gehoop word om 'n breë gemeenskap te kweek waarin musiekwaardering en -beoefening iets alledaags, iets vanselfsprekend sal wees om sodoende fasette in mense te ontsluit wat andersins onbenut sou bly. Elizabeth Oehrle (1993:255) beklemtoon ook die belangrikheid van musiekopvoeding aan 'n breë gemeenskap en redeneer dat musiekopvoeding gesien moet word as opvoeding deur musiek.

Sy gee drie redes waarom opvoeding deur musiek belangrik is:

- i) die hele wese van die mens word opgevoed en verryk deur saam musiek te maak, eerder as om slegs kennis van musiek te verkry;
- ii) opvoeding deur musiek verbreed die mens se siening van waarhede, lei tot selfondersoek, bou integriteit en skep die geleentheid om groter betrokkenheid by diegene om hom te verkry;
- iii) aangesien ons na 'n multikulturele musiekopvoeding beweeg, leen opvoeding deur musiek homself tot die huidige situasie in Afrika omdat 'n groot deel van die Afrika-bevolking musiek en dans (beweging) as 'n kommunikasiemiddel gebruik.

Die musiekopvoeder is genoodsaak om vir homself standpunte daar te stel waarom musiekopvoeding aangebied behoort te word, sodat dit saam met sy verworwe kennis van die vakgebied tot 'n duidelike samehangende filosofie verwerk kan word. Dit is belangrik dat die pedagoog nie net oor 'n grondige kennis beskik van sy vakgebied nie, maar dat hy ook kennis moet dra van 'n filosofiese benadering van sy vakgebied. Die houding wat die opvoedkundige inneem teenoor sy vakgebied moet sy houding teenoor sy omgewing en sy eie waardesisteem weergee. Filosofiese denkrigtings met die klem op die estetiese beleving van musiek het sedert 1950 die aandag van musiekopvoeders geniet. Die volledigste handleiding is: "A Philosophy of Music Education." (Reimer B. :1970 en 1989) "The vast majority of music education foundation texts written since the 1950's, including books by Charles Leonhard, Keith Swanwick and Bennett Reimer, rests on the belief that music is aesthetic in its nature and value and that music education ought to be conceived as aesthetic education." (Elliott D.J. 1992:3)

Voorafgaande denkrigtings in verband met musiekopvoeding in ag geneem, wil dit voorkom asof daar genoeg rede bestaan om bondig die filosofiese standpunte in verband met musiekopvoeding uit te lig.

Opvoedkundiges wend hulle na filosofiese sienswyses wanneer hulle na fundamentele idees en basiese riglyne soek in hulle professies. (Mc Murray F. 1958:30) Dit weerspieël die idee dat daar filosofiese riglyne bestaan wat 'n basiese grondslag vorm vir insig in 'n opvoedkundige stelsel sodat hierdie stelsel so goed moontlik benut kan word. Aronoff (1969:9) bevestig ook hierdie standpunt deur te sê dat wanneer 'n musiekpedagoog of enige ander opvoedkundige hom 'n opvoedingstaak ten doel stel, dit nodig is om kennis te neem van riglyne en fundamentele begrippe en die toepassing daarvan.

"It is philosophy which provides our most basic understanding." (Mc Murray F. 1958:30)

Soos Mc Murray en Aronoff steun Abeles H.F., Hoffner C.R. en Klotman R.H. (1984:32) die idee van filosofiese sienswyses ten opsigte van 'n beter musiekopvoeding. Die rede wat hulle aanvoer is dat:

- 6.1.4 die musiekonderwyser 'n logiese verklaring kan gee vir die noodsaaklikheid van 'n musiekopvoeding;
- 6.1.5 die musiekonderwyser besluite moet neem en uitvoer wat 'n groot aantal leerlinge beïnvloed;
- 6.1.6 die musiekonderwyser insig moet hê ten opsigte van die riglyne wat hy stel en wat sal dien as basis waarop hy sy metodes bou;
- 6.1.7 die musiekonderwyser konsekwent behoort te wees in sy optrede ten opsigte van sy vakgebied en sy menseverhoudinge.

"The task of aesthetic education is to deepen the aesthetic sensitivity of all human beings." (Reimer B. 1970:83)

Reimer (1991:20) glo musiekopvoeding kom slegs tot sy reg indien daar 'n kennis bestaan van die filosofie van musiekopvoeding met betrekking tot die geskiedenis, probleemareas, strominge, rol in die sosiale milieu en sy rol in die opvoedkundige stelsel as geheel. Hy gee voorkeur aan 'n estetiese musiekopvoeding wat gebaseer is op die beredenering van 'n diepliggende betekenis van musiek en wat dit veronderstel is om te beteken vir die wese van die mens.

*"This philosophical orientation has the capacity to guide our growth and development long into the future."
(Reimer B. 1991:21)*

Hy verklaar ook dat hierdie estetiese ervaring van musiek nie net beperk is tot net 'n sekere uitgelese groep mense nie.

"But to think that aesthetic experience is for the privileged, that the pleasures and satisfactions of the aesthetic realm are limited to and proper for particular people only, is to misconstrue the nature of aesthetic sensitivity and the nature of human potential. Aesthetic sensitivity exists to some degree in all human beings, can provide the same delights for all human beings, is capable of development for all human beings. The task of aesthetic education is to deepen aesthetic sensitivity of all human beings." (Reimer B. 1970:83)

Broudy (1958:69) gee 'n toepaslike definisie van "estetiese ondervinding" wat toepaslik is op kreatiewe beweging waar dit hoofsaaklik gaan oor die persepsie van klank, stilte en ruimte, die uitlewing daarvan asook die kennis wat opgedoen word:

"We are interested primarily in music as a type of aesthetic experience. In aesthetic experience we perceive objects in order to grasp their sensuous characteristics and not primarily to further knowledge or useful enterprises. Aesthetic activity may accompany practical,

moral, religious intellectual and social activity and enhance our enjoyment of them, but it is not to be confused with them."

Om hierdie estetiese ervaring te verkry moet daar op 'n estetiese wyse na musiek geluister word. Dit beteken dat daar uitsluitlik gekonsentreer word op die estetiese kwaliteite van die musiek, naamlik, die melodie, ritme, harmonie, toonkleur, tekstuur en vorm. Musikale ervaring is 'n komplekse samestelling van ontvanklikheid, gevoel en skeppende vermoë wat musikale betekenis gee aan die klanke wat ons hoor:

"The qualities of feeling mediated through music, I argue, are those connected to our consciousness of ourselves as sentient creatures undergoing life as being meaningful." (Reimer 1991:23)

Aanhangers van Reimer se idee is, onder andere, Charles Leonard en Keith Swanwick.

Langer S.K. (1967:40) verwys ook na die estetiese ervaring van musiek wanneer sy skryf:

"The making of this expressive form is the creative process that enlists a man's utmost technical skill in the service of his utmost conceptual power, imagination."

Dit is juis die estetiese ervaring van musiek en die verbeelding wat 'n groot rol speel wanneer kinders uiting gee aan hulle gevoelens in 'n bewegingsles.

Wanneer ons Reimer en Elliott se filosofiese denkrigtings in verband met musiekopvoeding vergelyk, wil dit voorkom asof Elliott se siening meer pedagogies en prakties gerig is wanneer ons die kind, as gevolg van sy motoriese vermoëns, aan kreatiewe beweging blootstel om sodoende sy musikale potensiaal te ontwikkel. Sy siening dek 'n wye spektrum aangesien dit ook van pas is by beweging - in welke geval

musiek nie noodwendig teenwoordig is nie - in teenstelling met Reimer (1989:53):

"Music education is the education of human feeling through the development of responsiveness to the intrinsically expressive qualities of sound."

In hierdie geval moet die musiek dan ook van so 'n aard wees dat dit op 'n estetiese wyse tot die kind spreek voordat hy deur beweging uiting aan sy emosies kan gee.

Elliott, daarenteen, is die voorstander van 'n sogenaamde "musiekpraktyk" wat bestaan uit drie aspekte:

- 'n persoon wat die aksie uitvoer;
- 'n aktiwiteit waartydens die produk gelewer word;
- die produk wat gelewer word.

Hierdie drie aspekte leen hulle tot die aanbieding van kreatiewe beweging aangesien:

- daar leerlinge is wat die musiek aanhoor en daardeur die elemente in musiek waarneem;
- die leerlinge aktief betrokke raak by die musiek (elemente-klank) deur kreatief daarop te reageer deur te dans of instrumente te bespeel;
- die produk wat gelewer word die algehele betrokkenheid van die leerlinge by die onderwerp vereis en die wyse waarop die kind self asook diegene om hom daarby baat vind. (Sosialisering, invloed op taal en ander vakgebiede en emosionele groei)

Filosowe wat Elliott se meer praktiese sienswyse aanhang is Arnold Berleant, Nicolas Wolaterstorff en Francis Sparshott. Broudy (1958:69) is ook 'n voorstander van hierdie integrasie van estetika en pedagogiek waar die kind nie slegs musiek met sy diepste wese

ervaar en uitleef nie, maar musiek in stilte kan ervar en uitleef en hierdeur sy kennis van sy omgewing versamel en verbreed.

Die gevolg van navorsing deur Liz Gilbert (1990:173-190) gebaseer op "Kelly's Personal Construct Theory" (PCT) was:

"This research has highlighted implications for our understanding of musical development and has suggested the possibility of advising a model for development in music perception."

HOOFSTUK 7

INVLOEDRYKE PEDAGOË EN HULLE METODEDES

Verskeie westerse opvoedkundiges het 'n belangrike rol gespeel met betrekking tot beweging in musiekonderrig. Dit blyk dat nie alle musiekopvoedkundiges dieselfde waarde aan beweging in musiekonderrig heg nie, en dat die mate en toepassing van beweging in die klasmusieksituasie dus aansienlik verskil.

Om 'n oorsig te verkry met betrekking tot die bydraes wat invloedryke pedagoë gelewer het tot beweging in musiek, sou dit sinvol wees om die bespreking in drie kategorieë te verdeel, aangesien my navorsing aan die lig gebring het dat verskillende gesiene pedagoë wat van beweging gebruik maak, beweging (dans) en musiek (klank) op verskillende maniere aanwend om die ontwikkeling van die kind te bevorder.

- (a) Beweging as *belangrikste element* in musiekonderrig;
- (b) Beweging as *hulpmiddel* by musiekonderrig;
- (c) Beweging as *primere doel*, met musiek in 'n geskikte rol;

7.1 BEWEGING AS BELANGRIKSTE ELEMENT IN MUSIEKONDERRIG

"Music, experienced through the whole body in gross and fine motor forms, is imprinted in the body brain as a rich sensory-motor experience, and as such, it becomes a part of the child. No conscious memory is required to recall the skill: music and the child are one, and the child manifests its knowledge in action." (Houston, J. in Gibson, P. 1991:78)

7.1.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

"De spiegel van die ziel, dat is de lichamelijke beweging. Het mechanisme van het menselijk wezen moet zich met kuisheid, bevalligheid en smaak openbaren in den zin van fysieke harmonie, weerspiegeling van de harmonie van het innelijk gevoelsleven." (Dalcroze 1905:4)

Dalcroze is in 1892 aangestel as professor in harmonie by die konserwatorium te Genève. Hy het besef dat die studente nie die harmonie hoor wat hulle skryf nie. Die enigste uitstaande kenmerk was hulle sin vir ritme en selfs dan was daar geen innerlike belewing sigbaar of enige teken dat hulle die elemente van musiek soos dinamiek en toonhoogte kon aanvoel nie. (Mead, V.H. 1986:43) Dalcroze het die musikale gehoor van sy studente ontwikkel deur hulle aan "eartraining games" bloot te stel om daardeur hulle persepsie van maatsoort, artikulasie, toonkwaliteit, frases en ander musiekelemente te bevorder. Hy het die spontane bewegings van die studente opgelet en hulle aangemoedig om op die maat van musiek te improviseer om sodoende die musiekelemente te ervaar. "The body was conscious of the life and movement of the music." (Mead, V.H. 1986:44) Die studente was beïndruk met sy metode om musiek te hoor, te ervaar en om uiting aan die musiek te gee. Deur die musiek te hoor en motories daaraan uiting te gee, het hy by die studente 'n verstandelike bewustheid van musiek geskep.

Alhoewel Dalcroze aanvanklik sy navorsing op Universiteitstudente gedoen het, het hy sy metode in skole bekend gestel sodat alle ouderdomsgroepe daardeur bevoordeel kon word. Hy het sy metode "euritmiek"¹ genoem, wat beteken "goeie ritme."

1 Euritmiek is 'n metode van Émile Jaques-Dalcroze wat beweging as belangrikste element gebruik in musiekonderrig; euritmie is in 1912 deur Rudolf Steiner ingestel met die hoofdoel as 'n kuns vir opvoedkundige en terapeutiese doeleindes.

i) *Ritmiese beweging*

Ritmiese beweging stel die persoon in staat om nie met sy brein alleen te begryp nie, maar met sy hele wese te ervaar en te geniet. In hierdie onderrig word die brein geleer hoe om vinnig te dink, en die liggaam hoe om onmiddellik te reageer. Wanneer die kind hierdie konsep bemeester het, kan hy ook deur middel van sy stem uiting gee aan sy gevoelens.

"Once rhythm is awakened in body and brain, i.e. when all sensation is ready to become thought and feeling, the child is taught to blend his movements with those of sound, to transpose the rhythms maintained by the body into rhythms interpreted by the voice." (Jaques-Dalcroze 1980:113)

Die vinnige wisselwerking tussen die brein en die liggaam is belangrik, omdat die basiese fisiese aksies later byna outomaties uitgevoer moet word, sodat die individu vry kan wees om verbeeldingryk te wees en te skep.

Dalcroze se strewe is dat volledige musikale komposisies beleef moet word. Om hierdie doel te bereik moet die liggaam effektief en korrek funksioneer; moet die bewegings en konsepte deur die leerling bemeester word en moet die funksionering van die liggaam en die bewegings op musiek gekombineer word om algehele beleving te ervaar.

"Sharper communication between the ear, eye, body, and mind must be developed. Because of the movement aspect of the Dalcroze techniques, students are actively involved and mentally attentive in their listening and responding. Links are constantly being made between the ear that hears, the eye that sees notation, the body that feels, and the mind that comprehends and sends messages back to the body for a response." (Mead V.H. 1986:43)

Dit was die swak koördinasie en lompheid by volwassenes, studente en kinders gedurende navorsing en eksperimentering wat Dalcroze tot die slotsom laat kom het dat die probleem verband hou met die funksionering van die brein. Gedurende die jare 1900 tot 1914 het hy waargeneem dat die studente die fisiese oefeninge van euritmiek intellektueel begryp en oor die spierbeheer beskik om dit uit te voer. Volgens Dalcroze se waarneming was dit die koördinasie tussen die brein en die liggaam wat nie reg fungeer nie.

Dalcroze sê: (1973:36) "Rhythm is movement", maar verduidelik dat met euritmiek beoog word om die funksie van die senuweestelsel te versnel om vinnige fisiese reaksies op verstandelike prikkels te verkry.

Die beoefening van euritmiek begin met die stap van verskillende ritmiese patrone binne 'n veranderde melodiese en harmoniese konteks, wat 'n reëlmatige sowel as 'n onreëlmatige aantal slae mag insluit. Deur op hierdie ritmiese patrone te reageer, leer die kind om die tyd korrek te verdeel en om die regte reaksie op die gegewe ritmiese patroon uit te voer. Die kwartnoot word as die basiese eenheid gebruik, en word fisies uitgedruk deur die stap van treë.

Sodra die kind die eenvoudige tegnieke kan baasraak, word van variasie op die basiese patrone gebruik gemaak, wat ook gesinkopeerde note mag insluit.

Die sinkopasie word te weeg gebring deur gedeeltes van ritmiese patrone te vervang met rustekens, gebinde note, of om die metriese aksent na verskillende posisies in 'n gegewe patroon te verskuif.

Meer gevorderde tegnieke wat ingestel is op die ontwikkeling van onafhanklikheid tussen die verskillende ledemate word beoefen sodra hierdie tegnieke bemeester is. Die een ritme word met die hande geklap terwyl daar op die maat van 'n ander ritme gestap word. Op hierdie wyse kan ook op ongelyke ritmes geklap en gestap word, bv.

ta-te-ti

ta-te

Daar kan ook van die kontraritmie gebruik gemaak word:

taa-aa taa-aa taa-aa taa-aa
 taa saa taa saa taa saa taa saa

Frasering speel ook 'n belangrike rol in beweging, aangesien "rigting" daardeur beïnvloed word. Die einde van frases kan ook met toepaslike armbewegings aangedui word.

Vir Dalcroze is die hoogtepunt van sy metode die oefentegniek wat bekend staan as "plastique animé" wat beteken die "vrye interpretasie van musiek."

Dalcroze maak van vier verskillende tegnieke van beweging gebruik:

- (a) Die polsslag en ritme word presies met die liggaam nageboots terwyl die onderwyser ritmies op die klavier improviseer. Veranderings in dinamiek, tempo, toonhoogte en ritme kom voor. Hierdie metode word die "navolgmethode" genoem.
- (b) Die "vinnige reaksie-methode" word gekenmerk aan sekere verbale, visuele of musikale tekens of selfs 'n modulاسie of akkoord op die klavier, waarop die student onmiddellik reageer.
- (c) Verskillende ritmiese patrone word deur die onderwyser gespeel met dieselfde aantal mate met rustekens na elke improvisasie. Gedurende die mate met rustekens stap die leerlinge dan op maat van hulle eie improvisasie.
- (d) Die vierde tegniek waarvan Dalcroze gebruik maak is die kanon." Hier improviseer die onderwyser in gelyke mate met verskillende ritmiese patrone en begin die leerling na 'n voorafgesproke tyd stap, met of sonder om te dirigeer.

Na 'n jaar van basiese opleiding in beweging word daar oorgegaan na die onderrig van die solfastelsel. Klank speel nou 'n belangrike rol by beweging. Toonhoogte word nou by ritme gevoeg en na 'n studie van notasie word daar met die lees van melodieë begin. Daarop volg vokale improvisasie en 'n studie van harmonie.

Improvisasie by die klavier omvat ritme, melodie en harmonie. Hierdeur kan die student sy skeppingsvermoë verder ontwikkel. Simpson (1976:58) noem dat 'n student slegs hierdie improvisasie kan begin indien hy vir 'n geruime tyd opleiding in beweging en solfa gehad het.

Die bewegingsmetode van Dalcroze is behalwe vir die ontwikkeling van die motoriese vermoëns, ongetwyfeld 'n uitstekende metode vir die ontwikkeling van 'n sin vir ritme by die kind, asook vir die ontwikkeling van gehoor.

In hoofstuk agt word riglyne bespreek wat betrekking het op die implimentering van bewegingslesse wat gebaseer is op hierdie metode van Dalcroze.

7.1.2 Madeleine Carabo-Cone

Sy baseer haar metode op die sielkundige navorsing van Piaget en Bruner. (Aronoff 1969) Uit hierdie navorsing het dit geblyk dat die musikale aktiwiteite die beste geëvalueer en toegepas kan word binne 'n raamwerk van bogemelde sielkundiges se bevindinge. Haar metode is toegespits op die sensories-motoriese reaksies van die kind. Sy glo dat 'n mens moeilike musikale begrippe reeds aan die jong kind bekend kan stel, indien dit in die regte omgewing plaasvind waar die kind dit kan verken, ontdek en assimileer.

Die volgende uiteensetting van die basiese waarnemings van Piaget ten opsigte van kinders se gedrag en leeraktiwiteite is 'n uittreksel uit die reeks "A Sensory Motor Approach to Music Learning." (Carabo-Cone 1969)

i) *Omgewingsleer*

Piaget

Die kleuter leer sy omgewing ken deur middel van sensories-motoriese ervarings.

Carabo-Cone-toepassing

Die klaskamer word die omgewing. Lewensgrootte notebalke, sleuteltekens en note word op die vloere, mure ensomeer aangebring. Selfs op die klere van die onderwyser en leerlinge word van die notasie aangebring. Die visuele inslag word verder verskerp deur die gebruik van die tassintuig. Lyne en spasies word onderskeidelik deur verskillende teksture verteenwoordig wat die leerlinge deur middel van onderskeidende handbewegings moet aandui (bv. lyne deur 'n streelbeweging en spasies deur 'n steekbeweging.)

Later vind kombinasie-oefeninge plaas waarin die visuele en tassintuie, bewegingsaksies en later ook die stem en gehoor gebruik word.

ii) *Selfbewussyn*

Piaget

Die eerste konsep wat die kind ontwikkel is ten opsigte van sy selfbewussyn.

Carabo-Cone-toepassing

Leerlinge word die geleentheid gegee om deur middel van speletjies en 'n wye verskeidenheid hulpmiddels elke konsep te ervaar deur sy eie identiteit aan daardie hulpmiddel te gee. So kan die kind bv. homself as 'n notebalk, 'n frase, 'n interval of 'n ritmepatroon voordoen.

iii) *Eienaarskap*

Piaget

Elke kind het 'n ingebore gevoel vir eienaarskap.

Carabo-Cone-toepassing

Hulpmiddels wat self deur die kind hanteer kan word, word gebruik soos identifikasiekaarte, voorskote, note wat uit karton gesny word, ens. Die kind kry dus nie net die geleentheid om die konsep te "ervaar" nie, maar ook om dit te besit.

iv) *Personifikasie*

Piaget

Kinders verleen menslike eienskappe aan voorwerpe deur middel van personifikasie.

Carabo-Cone-toepassing

Opeenvolging, soos wanneer note mekaar opvolg, word deur die kind gesien as aanverwante "familie."

v) *Fantasie*

Piaget

Fantasie stimuleer en prikkel die kind se verbeelding.

Carabo-Cone-toepassing

By die gebruik van die middel C-hulplyn word dit net gebruik wanneer die klank van middel C gehoor moet word. Daarna verdwyn dit weer en bestaan dit net denkbeeldig. Vir die kind is dit 'n fantasienoot.

vi) *Waarneming*

Piaget

'n Kind neem eers die bo- en onderkant van 'n voorwerp waar.

Carabo-Cone-toepassing

Om 'n begrip van die boonste en onderste lyn van die notebalk by die kind tuis te bring, word 'n pop op die vloernotebalk geplaas met die voete op die onderste lyn en die kop op die boonste. 'n Begrip vir die middelste lyne word later ontwikkel.

vii) *Identifikasie van vorms*

Piaget

Kleuters kan vorms soos die lyn en die sirkel maklik uitken en identifiseer.

Carabo-Cone-toepassing

Vir die kind bestaan die noot uit twee vorms. Hy simboliseer die steeltjie van die noot deur 'n arm of been. Die sirkel word weer weergegee deur middel van groot sirkelbewegings.

viii) *Aanvoeling van spasie*

Piaget

Jong kinders ontwikkel gouer 'n gevoel vir spasie as 'n gevoel vir tydmaat of nootwaardes.

Carabo-Cone-toepassing

Die kind staan byvoorbeeld op 'n stuk papier wat 'n nootwaarde verteenwoordig en dui met 'n armbeweging die spasie aan wat hy "besit."

ix) *Konkrete denkrigting*

Piaget

Die denkrigting van 'n kind is gekoppel aan die konkrete eerder as aan die abstrakte.

Carabo-Cone-toepassing

Elke abstrakte begrip word omskep in 'n konkrete voorwerp.

Uit die voorafgaande studie kan die waarneming gemaak word dat die Carabo-Conemetode die aanleer van abstrakte begrippe in noue verband bring met die natuurlike ontwikkeling en sienswyses van konkrete begrippe wat vir die kind bekend is, en dit daarom makliker is om te begryp.

Dit wil dus voorkom asof Piaget se siening met betrekking tot die ontwikkeling van die kind sinvol aangepas kan word om beweging as belangrikste element in musiekonderrig toe te pas.

7.2 BEWEGING AS HULPMIDDEL BY MUSIEKONDERRIG

7.2.1 Zoltan Kodály (1882 - 1967)

Kodály het groot invloed uitgeoefen op die Hongaarse musiekopvoedingstelsel en veral vanweë sy kritiese beskouing ten opsigte van die opleiding van musiekonderwysers. Hy het die stelsel begin verander deur die standaard te verhoog waaraan musiekonderwysers moes voldoen.

Verder het hy die Hongaarse Departement van Opvoeding bewus gemaak van die leemtes wat daar in die musiekopvoedingstelsel bestaan en het hy self begin om 'n groot hoeveelheid leerstof te produseer vir klasmusiek gebruik. Hy het hom toegelê op die versameling van Hongaarse volksmusiek en het hom bepaal by die

sinvolle opstel van sillabusse vir die pre-primêre, primêre en sekondêre musiekopvoeding. Hy het geglo dat die kind van kleins af aan musikale stimuli blootgestel behoort te word.

"The greatest deficiency in our culture is that it is built from above." (Kodály 1974:127)

Die betekenis wat Kodály aan musiekopvoeding geheg het, was dat elke persoon in Hongarye moes leer om musiek te lees en te skryf, en wel van kleins af.

"The start must be made as early as in the kindergarten, because there the child can learn in play that would be too late to learn in the elementary school." (Kodály 1974:128)

Sang vorm die kern van Kodály se metode en hy het die Hongaarse volkslied gebruik om die belangstelling van sy landgenote in musiek wakker te maak.

So is daar in 1954 die "Navorsingsinstituut vir Volksmusiek" gestig en het musici soos Bartok en Antal Molnár ook hulle belangstelling begin toon in die volkslied. (Choksy 1974:15)

Kodály beveel aan dat slegs die allerbeste musiek gebruik moet word in 'n opvoedingsituasie, aangesien die gehalte van die musiek wat by musiekopvoeding gebruik word die kind se musieksmaak sal beïnvloed en ontwikkel.

Voorts glo Kodály dat musiek belangrik is vir die totale ontwikkeling van die kind omdat dit 'n positiewe invloed op die kind se konsentrasievermoë, sy algemene gehoor, reflekse en sy emosionele ontwikkeling uitoefen.

Kodály stel voor dat die musiek wat die kind in sy jeugjare hoor die musiek van sy eie volk en taal moet wees omdat dit vir hom verstaanbaar is en in hierdie idioom tot hom spreek. Hy beveel egter aan dat sodra die kind 'n goeie repertorium van sy eie land se musiek

opgebou het, die kind aan musiek van ander lande bekend gestel moet word.

Die Hongaarse volkslied leen homself ideaal tot suiwer sang aangesien dit op die majeure en mineurstelsel sowel as die pentatoniese toonleer gebaseer is. Die volkslied kan dus in die kleuterjare gebruik word vir die beoefening van suiwer sang en die ontwikkeling van die kind se stem.

i) *Die Kodálymetode*

'n Groot gedeelte van Kodály se werk is gebaseer op dié van John Curwen (1870); byvoorbeeld die gebruik van die solfastelsel, handtekens en 'n stelsel van ritmename wat egter in klank dikwels van Curwen verskil.

Om die solfastelsel in sy metode te onderskei van die tradisionele Europesestelsel met die vaste DOH het Kodály die stelsel in sy metode die "relatiewe solfastelsel" genoem. In hierdie stelsel is die tonika van 'n lied in die majeuretoonaard dus "doh" en in die mineurtoonaard "lah". Die toonaard het as gevolg hiervan geen invloed nie. Hierdeur kan die lied aangepas word by die stemomvang van enige groep sangers of die individuele sanger, bevorder dit bladsang en die vermoë om van een toonaard na 'n ander te transponeer. (Szönyi 1973:18)

Die voordele van die relatiewe solfastelsel is dat "doh" op enige lyn of spasie geplaas kan word en dit is belangrik dat die "doh" gereeld na verskillende posisies op die staaf verskuif moet word sodat dit nie aan enige toonaard gevestig raak nie.

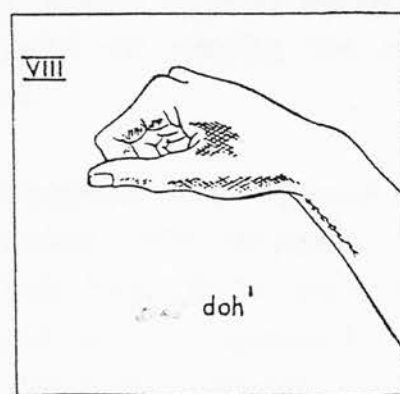
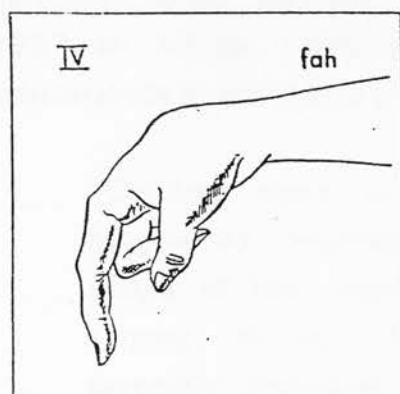
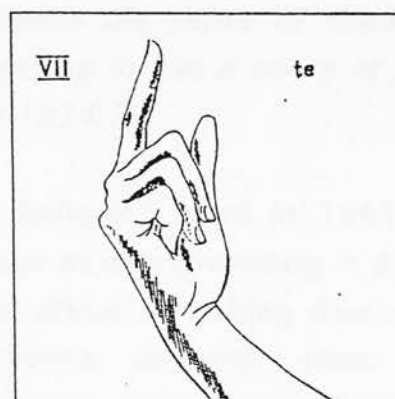
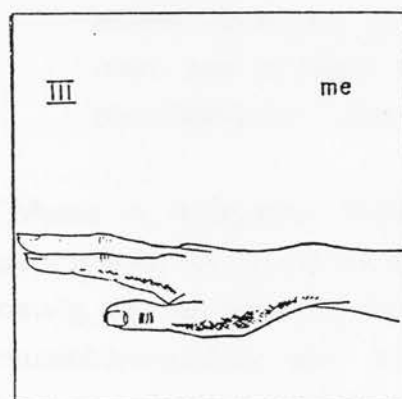
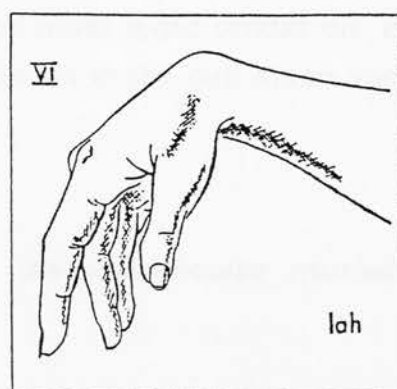
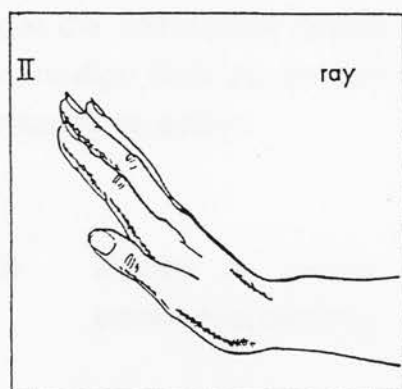
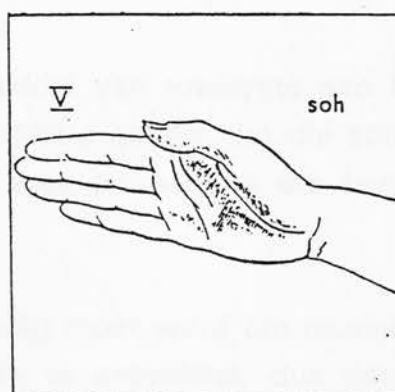
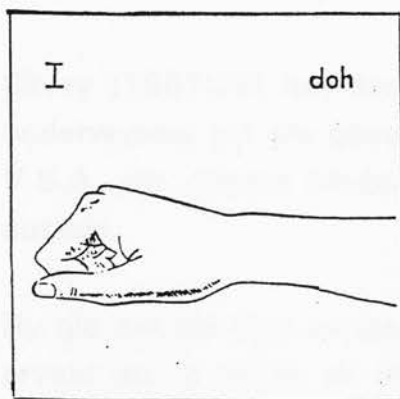
Dit blyk uit die studie dat Kodály 'n vername bydrae gemaak het ten opsigte van die gebruik van handtekens. Hierdie handtekens is deur die Engelse onderwyser John Spencer (1816-1880) ontwikkel en is met geringe veranderings deur Kodály in sy metode opgeneem. (Szönyi 1973:21)

Handtekens is 'n waardevolle hulpmiddel by die onderrig van notasie en bladlees, omdat die leerling fisies ervaar wat hy hoor. Die handtekens simboliseer ook die funksie van elke toon van die toonleer.

Die Kodálymetode impliseer veel meer as net die gebruik van handtekens en solfa. Dit is 'n filosofie en die onderrig behels spesifieke ontwikkelingsprosesse en aktiwiteite wat in die korrekte konteks en volgorde gedoen moet word. (Bacon 1969:3)

Die sillabe-name en intervalle word in 'n spesifieke orde vir die kind geleer. Die "soh-me" word eerste aangeleer en dan word "lah" bygevoeg en later "ray" en "doh" totdat die pentatoniese toonleer voltooi is. Hierna word die vyf note uitgebrei tot die sewe note van die diatoniese toonleer en daarna kan kromatiese tone bygevoeg word. (fi, si en ti)

Die tegniek van handtekens in die klasmusieksituasie word deur sommige musiekopvoedkundiges bevraagteken en selfs as 'n onnodige stelsel beskou. In Hongarye het hierdie stelsel wel vrugte afgewerp. (Silvey 1937:20)



Uit: ROBERTS H, 1954: Music for infants; a handbook for teachers of five to seven year old children. London: Boosy and Hawkes, Ltd.

Silvey (1987:20) het deur middel van vraelyste aan kore, skole en onderwysers tot die gevolgtrekking gekom dat die solfastelsel in die V.S.A. die direkte hindernis was op pad na die bemeestering van notasie.

Hy glo dat die kind aangemoedig moet word om musiek persoonlik te ervaar en 'n liefde vir musiek te ontwikkel; dus dat elke kind die geleentheid gegun moet word om musiek te geniet. Hy redeneer egter dat die solfastelsel teengestaan moet word omdat dit 'n stelsel is wat onnodige druk op die kind plaas en in die pad staan van die ideaal om musiek te geniet.

ii) *Kodály se bydrae tot die voorskoolse musiekopvoeding en onderwysopleiding*

"In general, the aims of music training at the nursery school level are to increase his sense of rhythm and beat, and to begin to develop in him a sense of musical discrimination." (Choksy 1974:37)

"Music in Hungarian Nursery Schools" word in 1941 deur Kodály gepubliseer en hy val die peil van musiekopvoeding in die kleuterskole hewig aan en kritiseer die hele stelsel. Hy dring daarop aan dat die musiekopvoeding aan kleuterskole verander, meer wetenskaplik benader word en meer sistematies beplan word. Hy publiseer 'n handboek onder die naam "*Educational work at Nursery Schools*" in 1957 en hierdie handboek word tot vandag toe nog deur alle kleuterskole in Hongarye gebruik.

"Children come to understand their musical mother tongue by becoming familiar with Hungarian nursery songs of folk origin. They have to be taught to like singing, to sing in tune and to pronounce words correctly. Emotional life has to be deepened and musical taste developed; rhythmical sense and the musical ear

need to be improved. A sense of community is developed by group singing, school celebrations, and the performance of special songs." (Forrai 1969:91)

Uit die voorafgaande aanhaling blyk dit dat Kodály die kinderliedjies waarmee die kinders van Hongarye vertrouwd was, gebruik het om sy metode op te baseer.

Kodály dring verder daarop aan dat in die Hongaarse musiekstelsel slegs oorspronklike kinderliedere en musiekspelletjies, oorspronklike volksliedere en gekomponeerde musiek deur erkende komponiste gebruik mag word. Hy gaan van die standpunt uit dat die kind reeds van kleins af geleer moet word om te onderskei tussen wat as blywende goeie musiek beskou word en musiek wat nie 'n goeie invloed op die kind uitoefen nie; hy glo dat indien die kind aan goeie musiek wat tot hom spreek blootgestel word hy 'n liefde sal ontwikkel vir musiek wat in goeie smaak val aangesien hy reeds op 'n vroeë ouderdom die estetiese genot daarvan ervaar het.

Aangesien dit dus by Kodály 'n beginselsaak was dat kinders goeie musiek moet beoefen, het hy ses volumes gepubliseer waarin kinderen volksliedjies vervat is. Benewens hierdie volumes het hy ook vyftig kleuterliedjies gekomponeer en honderd marse geskryf vir die beoefening van ritmiese lesse.

Kodály het die swak onderrig in musiekopvoeding in Hongarye toegeskryf aan swak opgeleide onderwysers wat nie die korrekte keuses kon maak by die keuse van liedere nie. Die teks en omvang was dikwels nie geskik vir die kind nie. Dit was op grond hiervan dat hy self liedere gekomponeer het wat by die stemvang van die kind gepas het en sy verbeeldingswêreld aangegryp het.

Aangesien die sukses van Kodály se metode afgehang het van die wyse waarop die onderwysers die lesse aangebied het, het hy sekere aanbevelings gedoen en vereistes neergelê om die bevoegdheid van die leerkragte op 'n hoër peil te plaas.

Studente wat kleuterskoolonderrig beoog, moet 'n toelatingseksamen aflê wat toets vir musikaliteit insluit. Praktiese werk moet gereeld aan kleuterskole gedoen word gedurende die studietydperk. Verder moet die studente in 'n koor sing, en is verplig om sang te neem saam met die beoefening van 'n instrument. Na voltooiing van die kleuterskoolkursus word dit van die onderwyser verwag om nog tien spesiale kursusse per jaar oor 'n tydperk van twee jaar by te woon waar enige probleem wat die onderwyser ondervind dan bespreek kan word.

7.2.2 Carl Orff (1895-1982)

Hierdie bekende Bavariaanse komponis en musiekopvoedkundige was daarvan oortuig dat alle kinders oor die vermoë beskik om skeppend te kan wees indien die nodige musikaal-opvoedkundige stimulasie aan hulle verskaf sou word. Orff se grondslag vir musiekopvoeding was gebaseer op die eenheid wat gevorm word deur musiek, beweging en spraak. (Landus & Carder 1972:71)

Orff (1963:212) omskryf fundamentele musiek soos volg:

"The word in its Latin form "elementarius" means: pertaining to the elements, rudimentary, treating of first principles. What then is elementary music? Elementary music is never music alone, but forms a unity with movement, dance and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not as a listener, but as a participant. It is unsophisticated, employs no big forms and no big architectural structures, and it uses small sequence forms, ostinato and rondo. Elementary music is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn and to experience it and suitable for every child."

Gedurende die twintigerjare van die huidige eeu is 'n nuwe belangstelling in fisiese aktiwiteite, ten opsigte van die beoefening van sport, gimnastiek en dans onder die jeug van Europa waargeneem. Orff, 'n komponis, opvoedkundige en musikoloog, was in daardie stadium betrokke by die teater en het hierdie nuwe verwickelinge met groot belangstelling waargeneem. In 1924 stig hy saam met Dorothy Guenther die "Guentherschule" vir gimnastiek, musiek en dans. Hierdeur wou Orff 'n metode daarstel vir onderwysers waarin musiek deur middel van liggaamlike beweging onderrig kon word. In 1931 beplan hy om ook kinders te onderrig. Die Schott uitgewers was bereid om die reeks "Orff Schulwerk - Music for Children" en "Music by children-Folksongs" te publiseer. Weens politieke omstandighede is die boeke nie gepubliseer nie. (Orff 1964:211)

In 1948 het Orff weer by die opvoedkundige aspekte betrokke geraak en besef hy dat hy op 'n veel eenvoudiger wyse te werk sal moet gaan deur klem te lê op wat vir die kind natuurlik is. Hy het nou gepoog om beweging, sang, drama en spraak te kombineer om 'n eenheid te vorm. Elke musikale begrip moes op so 'n wyse aangebied word, dat die kind dit kon bemeester, daarmee werk, eksperimenteer en skep.

Verteenwoordigend van die Orff-metode is die resultaat wat saamgevat is in vyf volumes: "Orff-Schulwerk - Musik für Kinder" (1950-1954). As handleiding ten opsigte van die gebruik en toepassing van die Orff-Schulwerk kan die boek "Elementaria" van Gunild Keetman gebruik word.

Afgesien van die waarde van Schulwerk by klasmusiek, word dit deesdae as 'n terapie by verpleeginrigtings, klinieke en psigo-terapeutiese sentra gebruik. Toetse wat in die V.S.A. in hierdie verband gedoen is, het 'n positiewe invloed op die geestestoestand van hierdie pasiënte getoon.

Aangesien beweging nie die fokuspunt van Orff se metode is nie, pas hy die idees van beweging op 'n baie eenvoudiger skaal toe as Dalcroze. Hy maak van elementêre bewegings gebruik soos stap, hardloop, spring, huppel en swaai. Verder maak hy gebruik van liggaamsritmes soos handeklap, voetestamp, vingerklap en knieklap.

i) *Improvisasie*

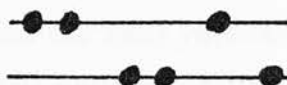
Deur gebruik te maak van die tegnieke van die Orff-Schulwerk word improvisasie by die jong kind aangemoedig sodat hy uiting aan innerlike gevoelens kan gee. Om hierdie rede is dit nie vir Orff belangrik dat improvisasie gesofistikeerd hoef te wees nie. Andreas Liess (1966:12) som Orff se groot belangstelling in improvisasie op as: "Improvising in both words and music is, indeed, his great passion." Volgens Landis en Carder (1972:87) wil Orff aan die kind die geleentheid bied "to form the habit of thinking creatively."

ii) *Toonhoogte*

Die soh-me interval word vasgelê deur middel van die gespreksmetode waar die leerkrag 'n vraag sing en die kind spontaan daarop antwoord deur die antwoord terug te sing. Kinders kan ook in gesprek tree met mekaar op hierdie interval. Later word lah bygevoeg en so word die toonhoogte uitgebrei deur die byvoeging van ray en fah totdat die kind in staat is om in die oktaaf te improviseer.

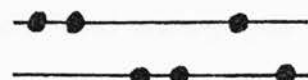
Bv. Onderwyser:

Goeie-môre Kosie



Leerling:

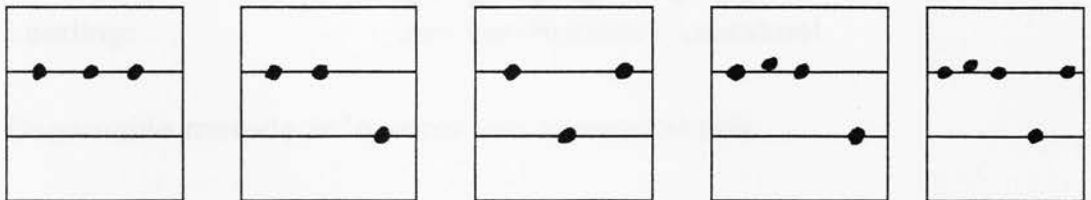
Goeie-môre Juffrou



Die onderwyser hou 'n sak vol verskillende voorwerpe vas, bv, potlode, penne, knope, rekke, naelvyl en die leerlinge moet sing watter voorwerp dit is wanneer die onderwyser die voorwerp te voorskyn bring.

Deur prente van diere, blomme, berge, motors, ens, vir die leerlinge te wys kan hulle as klas of individueel die antwoord terugsing.

Melodiekaarte waarop melodieë ikonies volgens die toonhoogtes wat die kind reeds ken, voorgestel word, word gewys en hulle moet dit terugsing, bv.



Bogemelde melodiekaarte kan op die bord gesit word en individuele leerlinge kan gevra word om enige van die voorstellings te sing. Die res van die klas moet dan sê van watter kaart die leerling gesing het.

Leerlinge kan hulle eie liedjies maak en ikonies voorstel.

iii) *Ritme*

Voordat enige sinvolle improvisasie gedoen kan word, is die ontwikkeling van die kind se sin vir ritme baie belangrik. Die beste manier om die ritmesin van die kind te ontwikkel, is deur middel van onsinrympies of sinsnedes, asook losstaande woorde. Vokale ritmes, naas die genot wat dit aan die kind verskaf, het die groot voordeel dat dit 'n groot verskeidenheid van klankkleur besit. Die stem is die mees ekspressiewe medium vir ritmiese werk. Die skakering, toonkleur en aksentuering in die vokale klank bepaal die duidelikheid en vitaliteit van die ritme soos deur die kind weergegee.

Aanvanklik kan begin word met kort woord-patrone wat die kind moet herhaal. Dit word opgevolg deur klapwerk, bv.

Pieterjan



Die gespreksmetode: Die onderwyser vra 'n vraag deur saam met die woorde te klap waarop die kind 'n antwoord moet gee terwyl hy die woordritme saamklap, bv.

Onderwyser:



Wat is ons skool se naam?

Leerling:



Jan van Riebeeck Laerskool

Bogemelde metode is 'n vorm van kommunikasie.

Die onderwyser dui 'n basiese polsslag aan en die leerling moet 'n rympie, raaisel of woorde van 'n liedjie daarop opsê.

Die klas klap 'n ostinaatpatroon, bv.



Wellington bo:

terwyl elke kind die geleentheid kry om sy naam te sê, bv.

Jan



Kemp



Sannie

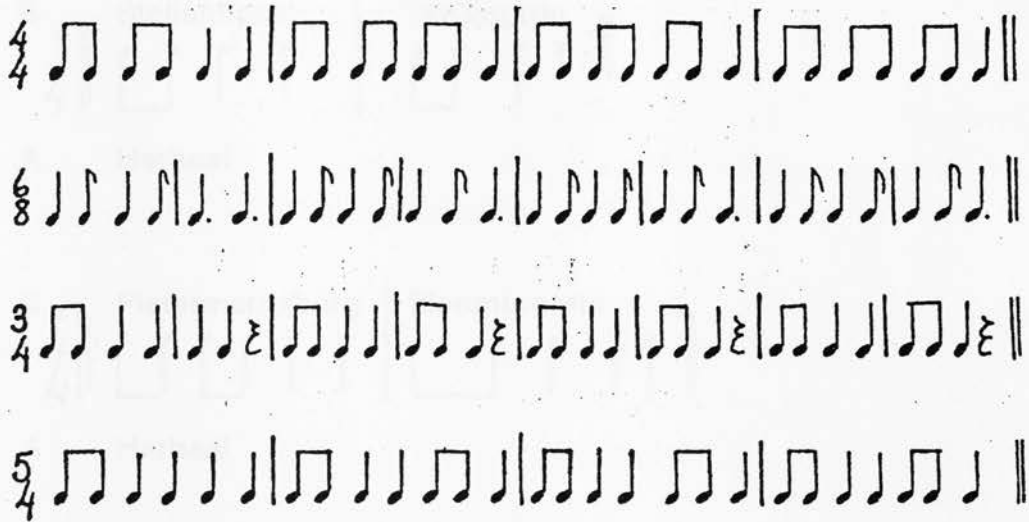


van der Walt



Rympies word ritmies opgesê in verskillende tydsoorte bv.

Kyk die blomme blom weer
Bring vir ons die lentegeur
Al die voëltjies is so bly
Want die winter is verby



Ritmies en woorde in rondovorm bied 'n eindelose verskeidenheid van moontlikhede:

A bly altyd dieselfde

B, C, D is episodes en kan varieer in tempo, dinamiek, toonhoogte, ens.

Voorbeeld:

- A Wat kry ons by die blommemark?
 B Rose, angeliere, lelies
 A Herhaal
 C Proteas, Kappertjies, Jasmyn, kannas
 lank lank kort kort
 A Herhaal
 D Vingerhoedjie, Hibiscus, Jakopregop, Magrietjie
 accelerando cresc. dim. rit.

Voorbeeld:

A Johannesburg Upington

The musical notation shows two examples in 2/4 time. The first example, labeled 'A', shows 'Johannesburg' with two groups of two eighth notes (quarter notes) and 'Upington' with two groups of two eighth notes (quarter notes). Both examples start with a double bar line and end with a double bar line.

B Stellenbosch | Wellington

A Herhaal

C Pietermaritzburg | Bloemfontein

A Herhaal

Daar is verskillende moontlikhede soos diere name, motors, bome en groentesoorte wat vir rondvorm gebruik kan word.

Die kanon kan ook op vele maniere gebruik word, bv.

Early to bed, early to rise

Makes a man healthy, wealthy and wise

Laat die hele klas die liedjie op die ritme sê. Wanneer hulle dit deeglik ken, word die klas in twee groepe verdeel. Later kan die klas in drie groepe verdeel word.

iv) *Die skep van 'n melodie volgens 'n harmoniese progressie*

Die onderwyser kan 'n spesifieke harmoniese progressie op die klavier of kitaar speel, terwyl die leerlinge die geleentheid kry om hul geïmproviseerde melodie daarby aan te pas.

Die skep van woorde by 'n bekende melodie.

Nuwe woorde kan by 'n bekende melodie gevoeg word, Die seisoene, weer, vakansie, uitstappies of eetgewoontes kan uitgebeeld word, bv. op die wyse van "Vader Jakob":

Eet net bruinbrood 2x
 Elke dag 2x
 Vir gesonde kinders 2x
 Volgraanbrood 2x

v) *Die skep van 'n melodie by 'n bekende gediggie*

Dit is veel moeiliker om 'n melodie te improviseer by woorde as wat dit is om woorde by 'n melodie te improviseer. Die klas moet geleer word om die pols van die gedig aan te voel voordat daar gepoog word om blindelings te improviseer. Daar kan van ikoniese voorstellings gebruik gemaak word indien notekennis nog beperk is.

Die ideaal waarna gestreef word, is dat elke kind in staat sal wees om 'n lied te komponeer wat eie aan homself is, met ander woorde, 'n lied waarvan hy die woorde en die melodie self geskep het. Die onderwyser moet alle pogings met entoesiasme aanvaar.

vi) *Klankimprovisasie*

Dit is die fyn waarnemingsproses van die kind wat 'n groot rol speel in sy ontwikkeling en opvoedingsproses. Dit is belangrik vir die kind se musikale ontwikkeling en musikale uitdrukking om te kan luister en weer te gee. Sy sin vir toonhoogte en toonkwaliteit ontwikkel wanneer hy bv. 'n dier of 'n voëlsoort naboots. Dit is om hierdie rede dat die invoeging van klank- en woordimprovisasie in die leerplan essensieël is. Die onderwyser kan van die volgende voorbeelde gebruik maak om die kind se skeppende vermoëns ten opsigte van klanknabootsing te ontwikkel:

Klanke in die natuur:Klank van water:

reën	waterval
fontein	rivier
see	branders

Onderaardse klanke:

grotte en tonnells	aardbewegings en sneeustortings
klippe en rotse	myne

Klank en vuur:

verwoestende brand	vuurhoutjies
vulkaan	gaslampe
kampvuur	kerse

Klank en voëls:

swaeltjies	mossie
hen	haan
duif	aasvoël
eend	makou

Klanke van diere:

Kat	hond
skaap bees	
jakkals	wolf
renoster	leeu

Klanke van insekte:

vlieg muskiet	
bye	krieke

Klanke van seediere en visse:

dolfyne	
walvisse	

Menslike klanke:

Klanke in die stem

praat roep

fluister

huil

skreeu

sing

neurie lag

hoes

snork

hik

kreun

Kleredrag:

skoene wat kraak

juweliersware wat klingel

materiaal wat skeur

Liggaamsdele:

hartklop

asemhaling

eet

drink

voetstappe

hande wat klap, krap of
vingerklapKlanke in die samelewing

Voorwerpe op water

bote

seilskepe

Voorwerpe op land:

motor bus

trein vliegtuig

fiets donkiekar

Meganiese klanke:

masjinerie

fabriekstoerusting

ammunisie

treine - stoomlokomotief, diesellokomotief, elektriese
lokomotief, rangeerwerkklanke

lugvaartuie - helikopter, stralers, vuurpyle

slaginstrumente gebruik kan word indien daar nie fondse bestaan vir die aankoop van die Orff melodiese instrumente nie.

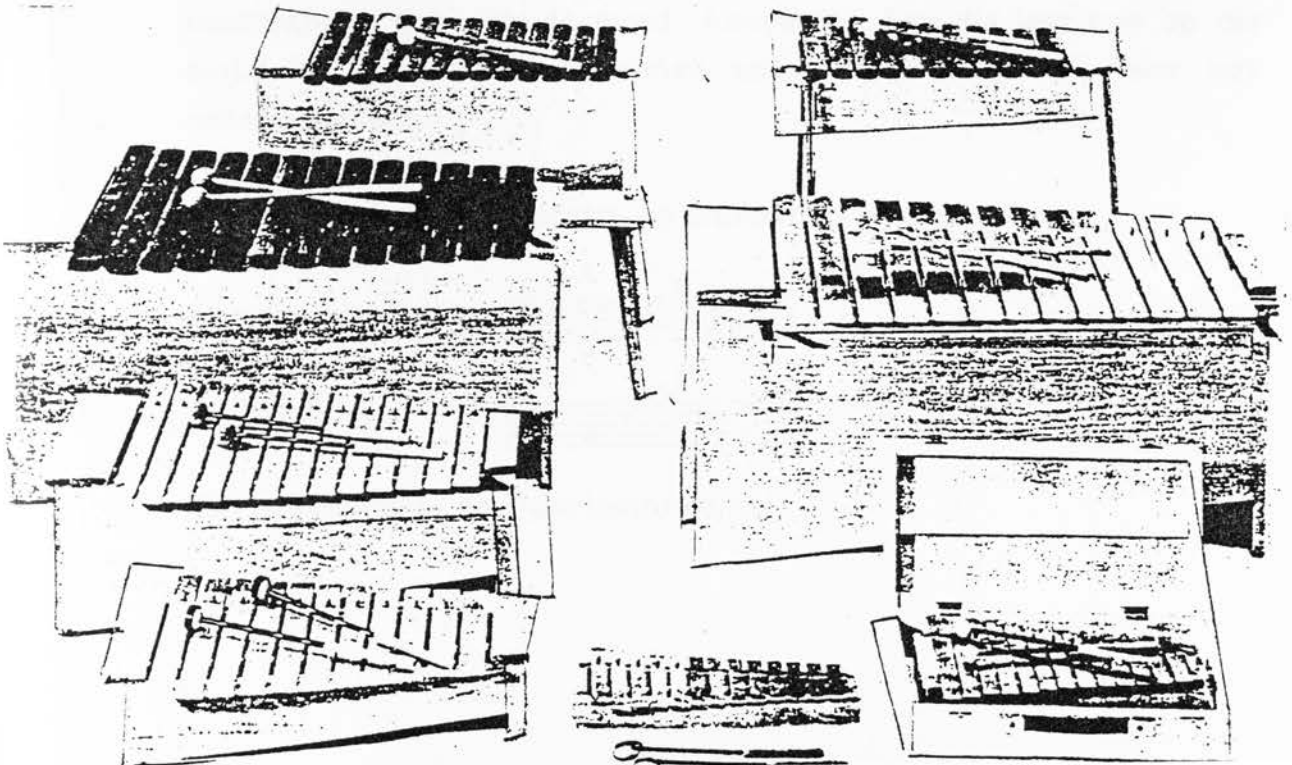
i) *Melodiese slaginstrumente*

Die glockenspiël, metallofoon en xylofoon is alreeds beskikbaar in óf diatoniese óf chromatiese vorm. Dit is verkieslik om aanvanklik van die pentatoniese toonleer gebruik te maak vir beginners, omdat dit tegnies makliker is om te bespeel en omdat die liedjies of begeleidings volgens die pentatoniese toonleer tot die kind spreek.

Glockenspiels het metaalstafies wat 'n helderluidende klank voortbring; metallofone het ook metaalstafies met 'n meer aangehoue sagter kwaliteit; xylofone het houtstafies wat 'n meer hol klank voortbring.

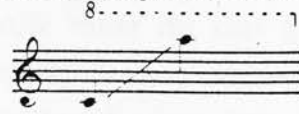
Die name van die note is op al die stafies gegraveer en individuele stafies kan verwyder word om die speel van spesifieke melodiepatriene te vergemaklik. Almal is gestem in die C-majeur toonaard en stafies vir F-kruis en B-mol is ingesluit. Stafies vir C-kruis, D-kruis en G-kruis is ook beskikbaar, wat dit moontlik maak om die instrumente in al die toonaarde te bespeel.

Xylofone en metallofone word gewoonlik met vilthamertjies bespeel en glockenspiels met houthamertjies.



Die omvang van die melodiese slaginstrument is soos volg:

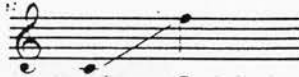
Sopraan glockenspiel



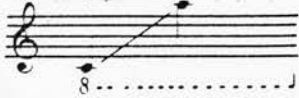
Alt glockenspiel



Sopraan metallofoon



Alt metallofoon



Bas metallofoon



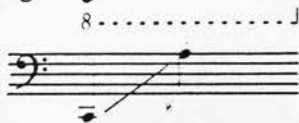
Sopraan xylofoon



Alt xylofoon



Bas xylofoon



ii) *Blokfluite*

As gevolg van hulle aangename klank, omdat hulle maklik speelbaar is en goed met die klank van die Orff-instrumente saamsmelt, word die sopraan- en altblokfluite dikwels saam met die Orff-instrumente gebruik. Wanneer die leerlinge meer ervare is, kan die tenoor- en basblokfluite ook gebruik word. Aanvanklik kan die leerlinge op die blokfluite improviseer of ostinati speel, maar hulle kan later ook notasie aanleer.

Die omvang van die sopraan- en altblokfluit is soos volg:

Sopraan blokfluit



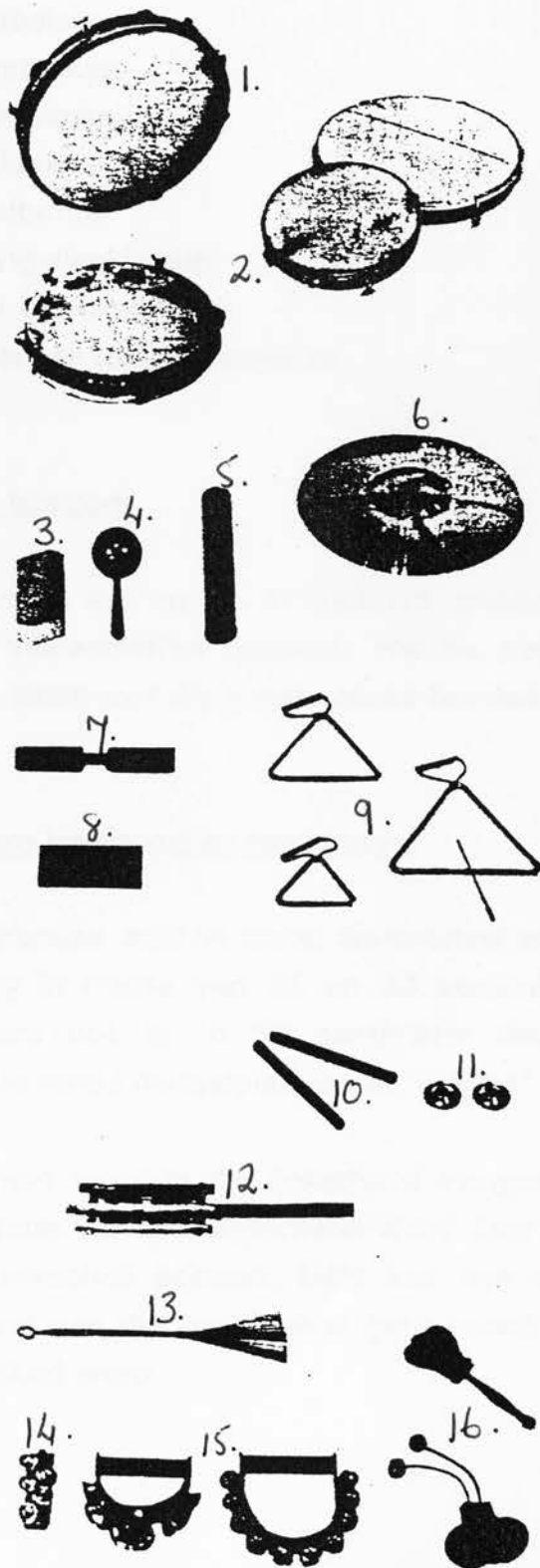
Alt blokfluit



Strykinstrumente en snaarinstrumente

Strykinstrumente word selde in ons Suid-Afrikaanse skole saam met die Orff-instrumente gebruik maar dit kan gebruik word vir die speel van eenvoudige bourdonbaspatrone, ostinati of 'n ander vorm van begeleiding. Die kitaar, tjello of viool kan gebruik word en gestem word om 'n eenvoudige bourdonbas op C-G te speel.

iii) *Nie-melodiese slaginstrumente*



1. Tamboeryn
2. Tamboer (handtrom)
3. Rammelaar
4. Marakkas
5. Bamboes rammelaar
6. Simbaal
7. Buisvormige houtblok
8. Houtblokke
9. Driehoekies
10. Houtstokkies
11. Vingersimbale
12. Veerklokkie
13. Draadborsel
14. Gewrig-sleeklokkie
15. Hand-sleeklokkie
16. Vinger- en handkastanjette

Timpani en bastrom

Hierdie tromme kan op 'n definitiewe toonhoogte gestem word en word met vilthamertjies bespeel. Hierdie tromme word gebruik as begeleiding saam met die pentatoniese-toonleer.

Die handtrom (tamboer) en tamboeryn

Hierdie is tromme met 'n enkel trommelvel en 'n ronde raam. Hulle word verkry in mates van 25 en 30 sentimeters in deursnee. (Die tamboer kom ook in 'n 50 sentimeter deursnee voor). Aan die tamboeryn is ronde metaalplaatjies of "jingles" vasgeheg.

Die instrument word in die linkerhand vasgehou en met die kussing onder die duim van die regterhand word daar teen die onderste rand van die trommelvel geslaan. Daar kan ook met die vingers op die boonste rand van die trommelvel getik word, of die tamboeryn kan gerol of geskud word.

Die driehoek

Die driehoekie bestaan uit 'n ronde metaalstafie wat in die vorm van 'n driehoek gebuig is wat aan die een punt oop is. Dit word in die linkerhand aan 'n koord vasgehou en met 'n metaalstafie bespeel wat in die regterhand vasgehou word. Die klank wissel volgens die grootte van die driehoekie wat van 10 tot 30 sentimeter kan wees.

Die houtblokkie

Hoewel die houtblokkie in verskillende groottes en vorms voorkom, is dit gewoonlik 12.5 x 7.5 x 3.5 sentimeter. Die houtblokkie word in die linkerhand vasgehou en met 'n vilt- of rubberhamertjie geslaan.

Simbale

Simbale word bespeel deur twee bronsplate, vanaf 10 tot 35 sentimeter in deursnee, teen mekaar te slaan. Die een plaat kan ook met 'n tromstokkie geslaan word.

Rammelaar

Marakkas is die bekendste van die rammelaars. Dit is twee kalbasse wat gedroog, uitgeskraap en met sade gevul en geseël is en met die hand geskud word.

Veerklokkies (Jingle bells)

Klein ronde metaal klokkies wat aan 'n leerband vasgeheg is en met die hand geskud word.

(Inligting uit: Wheelr, L en Raebeck, L. 1978)

7.3 BEWEGING AS DIE PRIMÊRE DOEL MET MUSIEK IN 'N ONDERGESKIKTE ROL

7.3.1 Rudolf Laban

Rudolf Laban, 'n gesiene pedagoog op die gebied van beweging en dans, se wetenskaplike ontleding van die kuns van beweging het groot opvoedkundige waarde. As "Direkteur van Beweging" by die "Berlynse Staatsopera" het hy sy opvoedkundige beginsels in verband met beweging gegrond op die kennis wat hy in die teater en deur middel van dans opgedoen het, tesame met die studie van wiskunde, fisika, chemie, filosofie, anatomie en sy praktiese waarneming van die inheemse aktiwiteite van die Amerikaanse Indiane, die swart volke van Afrika, die Oosterlinge en die Chinese. Sy beginsels in verband met beweging omvat die beweeglikheid van die hele liggaam, en alhoewel sy bewegingsopvattinge sonder enige gehoorstimulus gepaard gaan, kan dit maklik aangepas word by musiek. (Laban 1948)

Dit was in sy boek "Modern Educational Dance" (1948) dat Laban vir die eerste keer aangedui het hoe sy stelsel vir opvoedkundige doeleindes aangewend kan word. In plaas van gestandaardiseerde oefeninge voorsien hy die onderwyser van moderne kontemporêre danse met basiese temas daaraan gekoppel, waarop die onderwyser dan sy lesse kan baseer.

i) *Liggaamsbewustheid*

Laban maak gebruik van die hele liggaam deur draaibewegings, styging, val, spronge, inkrimping en strekking. Kinders moet die gevoel kry van simmetriese (albei kante van die liggaam beweeg) as asimmetriese (net die een kant van die liggaam beweeg) beweging. Verskillende liggaamsdele moet leer om afsonderlik of tesame te fungeer.

Laban lê klem op die skep van sekwense deur die inisiatief van óf die onderwyser óf die leerling. 'n Verdere aspek van liggaamsbewustheid is gewigsverplasing (Preston 1963:7) waar die bene die natuurlike ondersteuning bied.

ii) *Bewustheid van gewig en tyd*

Gewig: 'n Ferm beweging of 'n delikate beweging waar die liggaam voel asof dit in die lug sweef.

Tyd: 'n Skielike beweging of 'n stadige beweging waar die liggaam van een posisie na die ander gly.

Preston (1963: 12-13) verwys na metriese en nie-metriese of vrye ritme. Wanneer die bene gebruik word vir stap, draf, huppel en galop word daar van metriese ritme gepraat terwyl nie-metriese ritme enige vorm van gebaespel insluit.

iii) *Bewustheid van ruimte*

Hier val die klem nie soseer op die individu nie, maar op die omgewing: Laban verwys na die ruimtelike omgewings, naamlik hoog (op boontoe en bokant), medium (die gebied om die liggaam) en laag of onderkant. Preston (1963:19) wys daarop dat klein kinders hierdie eenvoudige aksies maklik bemeester, alhoewel die idee van rigting en ruimte te abstrak is vir die kind om te verstaan.

iv) *Bewustheid van voortbeweging van die liggaam in ruimte en tyd*

Voortbeweging kan op twee maniere plaasvind:

Gelyktydig: waar die hele liggaam beweeg;

Opeenvolgend: waar verskillende dele van die liggaam in sekwense na mekaar beweeg.

v) *Samespel*

Laban laat die jong kind eers op die ouderdom 5½ - 6 jaar saam met sy maats bewegings uitvoer. Hy laat gewoonlik die een die ander naboots deurdat die een kind die ander dophou wanneer hy sy bewegings uitvoer. Die kind wat die leiding neem kan van enige beweging gebruik maak, soos strek, opkrul draai, hoog en laag, onderkant, bokant, ferm of ligte bewegings of metriese of nie-metriese bewegings.

vi) *Liggaamsaktiwiteite*

Laban maak gebruik van vyf aktiwiteite om die gebruik van die verskillende dele van die liggaam in te skerp, en 'n verdere bewustheid van aksies by die kind tuis te bring.

Gebare: Alle bewegings van die liggaam wat nie te doen het met verplasing van gewig nie;

Stap: Die verplasing van gewig van die een been na die ander;

Lokomotoriese bewegings: Voortbeweging van die liggaam van een plek na die volgende. Hierdie voortbeweging hoef nie noodwendig deur middel van stap plaas te vind nie, maar bewegings soos kruip en rol kan ook gebruik word.

Spronge: Beweging waar daar geen ondersteuning is nie, met ander woorde 'n vrye beweging deur ruimte.

Draaibewegings: Alle draai en krulbewegings.

'n Verdere aktiwiteit wat Laban gebruik, maar nie as een van die vorige vyf omskryf nie, is die vermoë om op een plek in 'n spesifieke posisie tot stilstand te kom.

7.3.2 Rudolf Steiner

In die eerste afdeling van hierdie hoofstuk het die klem geval op die euritmiek van Dalcroze. (Beweging as belangrikste element in musiekonderrig). In hierdie stadium behoort die betekenis van euritmie (beweging as die belangrikste doel, met musiek in 'n ondergeskikte rol) uitgelig te word om verwarring te voorkom.

Euritmie is die benaming wat die Oostenryker, Rudolf Steiner in 1912 aan sy navorsing gegee het. Hy het beweging by elke klank gevoeg, hetsy dialoog of musikale klanke en sy bevinding was dat dit die wese van die mens in sy geheel verryk het. Hy het euritmie in drie afdelings verdeel:

- (a) as 'n kuns: Die eerste publieke optrede was in 1919 in die "Pfauentheatre" in ZÜRICH. Dit is ondersteun deur Bruno Walter en die digter Christian Morgenstern. Vandag word euritmie op 'n gereelde basis in die groot teaters van Europa, die V.S.A. en die Verre Ooste uitgevoer, of geïntegreer in dramas en operas. Euritmie is deel van die "International Movement Festivals" in Skandinawieë en Holland. (Tomorrow 1994:69)
- (b) vir opvoedkundige doeleindes: Kort nadat euritmie as 'n kuns erken is, het die opvoedkundige aspekte van beweging tot Steiner deurgedring. Hy het, soos Dalcroze, geglo dat beweging die ontwikkeling van die kind bevorder. (Dalcroze se ontwikkelingsteorie by euritmiek was gebaseer op beweging as 'n doel vir effektiewe musiekonderrig, terwyl Steiner se euritmie gerig was op beweging van alle klankstimuli om die opvoedkundige waarde, die terapeutiese waarde en die verryking van die mens se algehele wese - nie noodwendig om 'n vakrigting toe te lig en te bevorder soos in die geval van Dalcroze nie). Tans word Steiner se metode in meer as 900 skole wêreldwyd aangebied onder die naam "The Waldorf Method". (Tomorrow 1994:69)

- (c) as 'n terapie: Die oefeninge word deur medici voorgeskryf om die wilskrag van pasiënte te beïnvloed om sodoende die herstelproses te bevorder. Oefeninge word nie slegs vir bewegingsdefekte voorgeskryf nie, maar ook vir swak sirkulasie van die bloed, asma en nierdisfunksies. Die belangrikste terapeutiese element verbonde aan euritmie is egter dat dit gebruik word as ontspanningselement deur gebruik te maak van beweging om die hartklop en asemhaling te stimuleer. Die enigste opleidingsentrum vir terapeutiese euritmie in die Suidelike halfrond is in Claremont, Kaapstad, (Tomorrow 1994:69)

Alhoewel die Steinermetode ook gebruik maak van musiek, is Rudolf Steiner se euritmie-metode dus nie van toepassing op die onderrig van beweging as hulpmiddel tot musiekonderrig nie, omdat dit 'n wetenskaplike metode van beweging is wat nie slegs opvoedkundig gerig is nie.

7.4 BYDRAES VAN ANDER MUSIEKOPVOEDKUNDIGES TOT BEWEGINGS EN DANS

Leo Rinderer maak gebruik van 'n gekombineerde metode van Dalcroze, Orff en Kodály. Hy glo dat beweging een van die belangrikste hulpmiddels is waardeur die kind deur middel van ritme, uitdrukking aan sy gevoelens kan gee terwyl hy musiekkennis opdoen. Hy maak ook gebruik van die "Orff-Schulwerk" en gebruik die spraak- en ritmepatrone soos Orff dit aanbeveel. Vir die aanleer van toonhoogte maak Rinderer gebruik van die tonika-solfastelsel soos Kodály dit aanbeveel. Samevattend kan die gevolgtrekking gemaak word dat Leo Rinderer nie 'n nuwe bydrae tot die musiekopvoeding gemaak het nie, maar wel van beweging gebruik gemaak het om sy metode te bevorder.

Justine Ward lê klem op die ontwikkeling van die stem. Sy glo egter dat die hele liggaam betrokke moet wees by stemproduksie en maak dus gebruik van oordadige bewegings terwyl die kinders sing of klanke produseer.

Alhoewel Shinichi Suzuki nie van beweging gebruik maak in die sin dat dit vir opvoedkundige doeleindes in die musiekopvoeding by die aanleer van konsepte gebruik word nie, wil dit volgens Garson (1973) voorkom asof beweging as 'n hulpmiddel dien vir Suzuki se metode vir die aanleer van vioolspel.

- (a) Suzuki gebruik voorbereidende fisiese oefeninge sodat die viool vir die kind 'n natuurlike byvoeging tot sy liggaam word en die strykstok 'n verlenging van sy arm;
- (b) hy maak gebruik van beweging omdat hy dit as 'n goeie demonstrasie- en onderrigmetode beskou;
- (c) hy het bevind dat kinders beter leer wanneer hulle beweeg as wanneer hulle stilstaan en dat hulle balans en reflekse verbeter wanneer hulle meer aan beweging blootgestel word.

Suzuki se bewegingsoefeninge is ten volle daarop gemik om gebruik te maak van die natuurlike eienskappe en ontwikkelingsfases van die kind.

"It (the method) is a way of life, a vehicle for a new concept of education, a new philosophy." (Garson 1970:64)

In "Children discover music and dance" (1968) lê Emma Sheehy klem op die belangrikheid dat die skool en huis 'n stimulerende en positiewe omgewing vir blootstelling aan musiek en dans skep. Haar metode berus op die van Dalcroze dat die kind musiek ontdek deur middel van beweging. Selfs die bewegings waarvan sy gebruik maak, is nie voorskriftelik nie, maar maak aanspraak op die ontdekkingsvermoë en kreatiwiteit van die kind.

Ann Driver se boek "Music and Movement" (1936) konsentreer op die verbetering van die leerling se bewegingstegniek. Sy beskou die liggaam as 'n natuurlike musiekinstrument en glo dat indien die leerling oor 'n beter bewegingstegniek beskik, hy vryer gemaak word

om na die musiek te luister en sodoende 'n beter begrip kan vorm van die konsepte van musiek. Dier se metode toon sekere ooreenkomste met die van die Orff-stelsel. So begin sy haar onderrig by dit wat vir die kind natuurlik is. Sy laat hulle dinge uitbeeld uit die alledaagse lewe en maak gebruik van volksliedjies. Sy is ten gunste van dramatiese handeling en leer bewegingstegnieke aan deur vir die kind geleentheid te gee om uiting te gee aan sy skeppende vermoëns.

Doll, E. en Nelson, M.J. is die outeure van "Rhythms today" wat in 1965 die lig gesien het. Die titel van die boek kan verwarrend wees aangesien die boek nie uitsluitlik handel oor die ervaring van ritme nie, maar handel oor die ervaring van al die komponente van musiek deur middel van bewegingsaktiwiteite. Musiek en beweging is ewe belangrik in hierdie metode waar leerlinge nie alleenlik bewegingstegnieke aanleer nie, maar ook musiek leer lees en skryf. Skeppende werk word in albei mediums beklemtoon. Die ontwikkelingsfase van die kind word in ag geneem wanneer hy aan bewegingsaktiwiteite blootgestel word.

Uit hierdie gedeelte kan die afleiding dus gemaak word dat verskeie pedagoë hulle opvoedkundige doelstellings op beweging gegrond het en van die metodes van Dalcroze, Orff en Kodály of 'n samestelling van hierdie metodes gebruik gemaak het.

7.5 'N VERGELYKING TUSSEN DIE METODES VAN DALCROZE, ORFF EN KODÁLY EN DIE BRUIKBAARHEID VAN HIERDIE METODES IN DIE SUID-AFRIKAANSE MUSIEKOPVOEDING-SITUASIE

"Orff and his colleagues felt strongly that this idea for active, creative music making could be relevant for music education throughout the world; each country or culture has only to adapt it according to its own musical heritage and cultural traditions." (Shamrock M. 1986:51)

Die mees uitstaande kenmerk van die Orffmetode, naamlik improvisasie, wat die hoofkenmerk van die metode is, verhef hierdie metode tot een van die mees uitstaande hedendaagse musiekopvoedingsmetodes. "Das Schulwerk" het reeds sy merk gelaat in die Suid-Afrikaanse klasmusieksituasie, veral omdat die Orffmetode alreeds by die pre-primêre skool gebruik kan word indien aspekte van sy metodes met oorleg gekies en toegepas word.

'n Basis vir goeie ritme kan alreeds op 'n vroeë ouderdom gelê word indien die Orffmetode saam met beweging gebruik word. Spraakpatrone, stap en klap van basiese ritmes en die gebruik van sekere van die tegnieke, byvoorbeeld, eggoklap, die improviseer van eie ritmes, kan alles bydra tot die ontwikkeling van kreatiwiteit.

"Together they can explore, discover, and develop as they sing, say, dance and play." (Shamrock 1986:55)

Aangesien die Orff "Schulwerk" op improvisasie berus, is dit maklik om die beginsel vir gebruik in ander lande aan te pas. Alhoewel die Kodály-program ook op die taalkundige en musikale idioom van Hongarye gebaseer is, kan dit as 'n spesifieke metode gesien word met volledig uitgewerkte lesplanne. Hierdie lesplanne is aan klasmusiekonderwysers beskikbaar gestel soos die gesentraliseerde kommunistiese Hongarye dit vereis het. Dit het gedien as aanvulling van die proses "Music is for every child." Dit is moeiliker om 'n vaste metode by 'n ander land se behoeftes aan te pas as wat dit is om op improvisasie staat te maak. Orff benadruk die ritmiese ontwikkeling van die kind en stel hom reeds op 'n vroeë ouderdom bloot aan ensemblespel op melodiese en nie-melodiese instrumente.

Toonhoogte speel 'n ondergeskikte rol in die Orffstelsel. Kodály, daarenteen, is meer gesteld op sang en toonhoogte deur gebruik te maak van die Solfastelsel, lettername en handtekens. Albei stelsels maak gebruik van die pentatoniese-toonleer, met die dalende mineur derde as vertrekpunt. (soh-me)

Die Orff-Schulwerk maak gebruik van instrumentale spel as begeleiding of as 'n deskant by die sing van liedere. Kodály maak minder gebruik van instrumente vir begeleidings en gebruik gewoonlik net 'n tamboeryn of maak van klappatrone gebruik.

Orff se "Schulwerk" is 'n kombinasie van musiek, spraak en beweging. Hierdeur het hy gepoog om die kunste soos spraak en drama, kontemporêre dans, sang en instrumentale spel te laat saamsmelt. Hy lê klem daarop dat al die ledemate gebruik moet word wanneer daar van liggaamsperkussie gebruik gemaak word. Vir Kodály is dit ook belangrik dat kinders saam musiek moet beoefen en saam die genot daarvan moet beleef, maar dit beteken by Kodály ook dat die kinders musiekkennis moet hê. Gehooropleiding en bladsang is by Kodály van primêre belang, terwyl instrumentale spel van sekondêre belang is.

Die Orffstelsel lê baie sterk klem op skeppende werk. Die kind se musikale intuïsie word tot die uiterste gestimuleer om improvisasie te bevorder. Kodály se melodieë en ritmes word altyd aan die Solfastelsel, die Franse tydname en notasie gekoppel. Orff beklemtoon gesamentlike instrumentale spel voordat die kind musiek kan lees, terwyl notasie by Kodály voorrang geniet. In "Schulwerk" word van 'n wye verskeidenheid ritmiese patrone gebruik gemaak wat op verskeie maniere gebruik word soos vir liggaamsperkussie, ostinati en nabootsing. Kodály gebruik hoofsaaklik stappatrone en die klap van die reëlmatige polsslag.

Dalcroze was meer daarop ingestel om musiekkonsepte deur middel van beweging aan kinders oor te dra. Vir Dalcroze was beweging slegs 'n hulpmiddel om 'n beter begrip van musiek te verkry en daarom het hy nie beweging op dieselfde intensiewe manier as Laban ontleed nie. Laban se bewegingsfilosofie was nie bedoel om enige gehoorstimulus te bevredig nie. Nietemin is hierdie bewegingsfilosofie van Laban, wat 'n nuwe bewegingsvryheid aan die liggaam bied, baie geskik vir die aanpassing by musiek. Laban se bewegings is nie klaviergebonde soos die van Dalcroze nie, en sy bewegingsfilosofie is ook nie gebaseer op sekere uitgewerkte patrone nie. Albei hierdie metodes is direk gerig op die skeppende vermoë van die kind en

daarom geskik vir opvoedkundige doeleindes en is dus aanpasbaar om in Suid-Afrikaanse skole gebruik te word.

Aangesien die Orff-"Schulwerk" op improvisasie berus, is dit maklik om die beginsel vir gebruik in ander lande aan te pas, veral omdat kinders van alle kulture lief is om te beweeg en alle kinders in 'n mindere of meerdere mate oor 'n skeppende potensiaal beskik. Dit is egter moeiliker om 'n vaste metode by 'n ander land se behoeftes aan te pas as wat dit is om op improvisasie staat te maak. Om hierdie rede is dit nie wenslik om volgens die Kodályprogram te werk te gaan nie, want sy metode is gebaseer op die taalkundige en musikale idioom van Hongarye, wat gesien kan word as 'n spesifieke metode met volledig uitgewerkte lesplanne. Om so 'n vasgestelde metode te laat realiseer, sou onderwysers opgelei moes word wat vertrouwd is met so 'n stelsel en dit sou finansieël nie haalbaar wees nie. Sekere fasette in die Kodálymetode sal sekerlik aangepas kan word om by ons klasmusieksituasie aan te pas. die volkslied-element en die solfastelsel is sterk van toepassing, om maar twee te noem. So kan die volkslied en beweging gekombineer word om 'n soort aksieliedjie te maak om sekere kulturele eienskappe uit te beeld. Deur middel van hierdie aksieliedjies kom die kind in aanraking met sy eie kultuur en leer hy van ander kulture.

Wanneer die onderwyser dus enige van die voorafgaande metodes wil toepas, sal dit wenslik wees om te bepaal hoe bruikbaar hierdie metodes in sy eie musiekonderwyssituasie is en hoe dit aangepas kan word om by die kind se eie kulturele omgewing aan te sluit en dus by te dra tot die ontwikkeling van die kind.

HOOFSTUK 8

RIGLYNE MET BETREKKING TOT DIE IMPLIMENTERING VAN BEWEGINGSLESSE VOLGENS DIE METODE VAN ÉMILE JAQUES-DALCROZE. (DIE BEWEGING AS BELANGRIKSTE ELEMENT IN MUSIEKONDERRIG)

"The joy of childhood is perhaps best seen in the uninhibited and spontaneous movement of children at play. By nature, children love to move, and they grow through movement." (Oon Bee Hsu 1981:42)

Nadat ek in die vorige hoofstuk die drie kategorieë bestudeer het waarin beweging en dans in 'n mindere of meerdere mate 'n bydrae lewer tot musiekonderrig, het ek tot die slotsom gekom dat die Dalcrozemetode, waar beweging as belangrikste element in musiekonderrig bespreek is, die mees aanpasbare metode is om die elemente van musiek deur middel van beweging en dans vir die kind aan te bied. Omdat beweging van primêre belang is by die Dalcrozemetode spreek dit direk tot die kind in sy ontwikkelingsfase, aangesien die voorskoolse kind sowel as die leerling, in die junior-primêreklas daarvan hou om te beweeg, te verken, te ontdek en te fassineer. By die Kodálymetode val die klem op verkryging van musiekkennis en in 'n mindere mate op beweging, wat die metode nie so toeganklik maak soos 'n metode waar die klem op 'n natuurlike element soos beweging val nie. Die Dalcrozemetode vereis ook nie duur instrumente of enige tegniese vaardigheid soos in die geval van die Orffmetode nie, want daar kan van klavierspel gebruik gemaak word, en by gebrek aan 'n klavier kan van musiekkasette gebruik gemaak word. Wanneer daar na die aanpasbaarheid van die Dalcrozemetode verwys word, beteken dit dat hierdie metode as die uitgangspunt geneem word en dat toepaslike elemente uit ander metodes gebruik kan word. So kom die improvisasie van Orff goed te pas by die ruimte en ritmiese elemente van Dalcroze, waar die kind uiting moet gee aan sy persepsie van rigting, omvang, tempo, polsslag, ensovoorts. Die Kodálymetode leen homself tot die Dalcrozemetode aangesien die volkslied element handig gebruik kan

word by sametrekking en ontspanning: die kinders kan liedjies sing wat die aksies uitbeeld wat hulle maak, bv. om koring te saai of om vrugte te pluk. Die onderwyser kan selfs die kinders aanmoedig om hulle eie lirieke te maak en kan dit dan op eenvoudige wysies sing. Aangesien Suzuki se metode op die aanleer van 'n instrument konsentreer, is dit minder aanpasbaar by die Dalcrozemetode. Van Laban se bewegings is van toepassing op die Dalcrozemetode, aangesien Laban op beweging konsentreer en musiek 'n ondergeskikte rol speel, byvoorbeeld, wanneer die kind aan toonhoogte voorgestel word, moet hy hoog, laag en middel kan onderskei en uitbeeld deur beweging en dans.

"The work of Émile Jaques-Dalcroze has been recognised not only by musicians, but also by dancers, actors, therapists, and educators throughout the world. What started out as a reform of music instruction became a philosophy and theory of music learning that touched many fields. Various specialists acknowledged the development of heightened concentration, keen mental discipline, a sharpening of the senses, and the development of the creative self in those who experience Dalcroze techniques. To those who are trained to teach music via this method, the essence of the approach is in the musicality and joy inherent in every Dalcroze experience." (Mead 1986:46)

8.1 BASIESE BEWEGINGS WAARVAN GEBRUIK GEMAAK WORD¹.

Die basiese bewegings wat kinders uitvoer, kan in twee groepe verdeel word:

1.) Bewegingstegnieke waarna in hierdie hoofstuk verwys word kom uit Mead (1986:43-46) Shehan (1987:25-30) en Bouwer (1969:4-20).

8.1.1 Lokomotoriese bewegings:

Lokomotoriese bewegings is bewegings wat plaasvind wanneer die liggaam deur 'n ruimte beweeg. Dit is veral die bene wat van belang is by hierdie beweging, aangesien die kind hierdie bewegings sien as bewegings om êrens heen te beweeg, byvoorbeeld:

- i stap
- ii hardloop
- iii spring (jump)
- iv hop (op een been)
- v spronge (leap)

Alle ander lokomotoriese bewegings wat die liggaam deur 'n ruimte dra, soos huppel, gly, galop en tradisionele danspatrone is variasies of kombinasies van die basiese lokomotoriese bewegings.

Lokomotoriese bewegings omvat ook sommige van die nie-lokomotoriese bewegings, soos byvoorbeeld die stoot beweging en die swaai beweging wat albei verwant is aan die stap beweging.

8.1.2 Nie-lokomotoriese bewegings:

Nie-lokomotoriese bewegings (liggaamsbewegings) is bewegings wat uitvoerbaar is terwyl 'n persoon op dieselfde plek sit, staan, lê of kniel. Kinders sien hierdie bewegings as bewegings wat uitgevoer word sonder om êrens heen te beweeg. Die twee basiese nie-lokomotoriese bewegings is om te stoot of te trek, aangesien enigiets wat beweeg met hierdie twee bewegings te doen het. Kinders kombineer die "stoot-aksie" ook met 'n toeslaan aksie en die "trek-aksie" om iets te ontduik. Die draai van die lyf (twist) kombineer hulle weer met die omdraai aksie. (turn)

Voorbeelde:

- i) trek
- ii) strek
- iii) stoot
- iv) draai (die hele lyf in die rondte)
- v) draai (die bolyf - twist)

8.2 ELEMENTE WAT BEWEGING BEÏNVLOED

Ruimte is die gebied waarin en waardeur daar beweeg word. Dis die gebied direk om 'n persoon. Wanneer daar beweeg word is dit 'n ritmiese impuls wat sê in watter rigting (vorentoe/agtertoe/sywaarts of in die rondte), op watter vlak (hoog/laag/horisontaal/vertikaal of skuins), watter omvang (groot of klein), volgens watter patroon daar beweeg moet word, en waar die fokuspunt lê (waarheen daar beweeg word.)

Om te beweeg neem tyd en energie, maar die primêre element waarmee gewerk word is ritme. Wanneer onderstaande tabel bestudeer word, sal gesien word dat dit almal elementêre bewegings is wat in die daaglikse gang toepaslik is en dus aangewend kan word om die skeppende vermoëns van die kind te bevorder.

8.2.1 Ruimte elemente

- i) rigting
- ii) omvang
- iii) fokus
- iv) vlakke
- v) patrone

8.2.2 Ritmiese elemente

- i) tempo
- ii) polsslag
- iii) tydsduur
- iv) aksent
- v) intensiteit
- vi) frasiering

8.3 FUNDAMENTELE FISIESE TEGNIEKE VIR DIE AANBIEDING VAN BEWEGING VOLGENS DIE DALCROZE-METODE

Die sukses van die bewegingslesse hang nie net af van die insiggewende leiding van 'n goeie onderwyser, of die inisiatief van die kinders nie, want die fisiese toestand van die leerlinge speel ook 'n belangrike rol. 'n Koördinasie probleem kan byvoorbeeld 'n stremmende invloed hê op die wyse waarop die kind uitdrukking aan sy gevoelens wil gee deur middel van beweging. Belangrike fondamentstene kan egter gelê word indien aan die volgende vereistes voldoen word:

Daar behoort genoeg geleentheid ingeruim te word vir skeppende aktiwiteite;

Daar moet gepoog word om by die kind 'n belangstelling in en 'n gevoel vir skeppende aktiwiteite te wek;

Daar moet aandag gegee word aan veral vrye improvisasie;

Wanneer die kind vertrouwd geraak het met skeppende aktiwiteite en vryelik kan improviseer sonder om selfbewus te raak, kan die onderwyser oefeninge voorstel wat sy veelsydigheid, sy liggaamshouding, sy balans en sy spierbeheer verbeter.

Die onderwyser moet waak dat fisiese oefeninge nie oordoen word nie en moet onthou dat die musikaliteit in dans nog altyd die kern van skeppende onderrig bly.

Die volgende punte behoort in ag geneem te word by die aanbieding van skeppende aktiwiteite en dans:

8.3.1. Opwarming

Die kinders kan opwarm deur middel van vrye beweging aan die begin van die les. Dit help hulle om van oortollige energie ontslae te raak en dit moedig die skaam kind aan om deel te hê aan die aktiwiteite. Die onderwyser kan verskillende aktiwiteite gebruik op maat van draf, huppel en gallopatrone, byvoorbeeld:

- i) Huppel en bons dan soos 'n denkbeeldige bal;
- ii) Hardloop met 'n denkbeeldige vlieër;
- iii) Vlieg soos 'n swaeltjie; (met die arms gestrek)
- iv) 'n Gogga wat op sy rug lê en skop met sy pote in die lug.

8.3.2 Ontspanning en sametrekking

Ontspanning is 'n belangrike faset van die bewegingsles en daarom behoort dit baie aandag te geniet. Wanneer die musiek rustig is, word 'n ontspanne houding vereis, en hoe meer intens die musiek raak, hoe sterker is die sametrekking van spiere.

8.3.3 Passiewe ontspanning

Die kinders gaan lê op die grond terwyl sagte, strelende musiek voorgespeel word. Deur middel van suggestie ontspan hulle dan, deur byvoorbeeld op water te dryf of om op 'n wolk te ry.

8.3.4 Aktiewe ontspanning

Daar kan van die volgende oefeninge gebruik gemaak word: laat die kinders 'n resies hardloop en dan val hulle uitgeput neer, of hulle stel 'n hoë gebou voor wat inmekaar tuimel.

8.3.5 Sametrekking en ontspanning

Wanneer die kind die ontspanningsoefeninge baasgeraak het, kan dit met sametrekking gekombineer word. Die kinders strek hulle uit wanneer hulle gaap en ontspan wanneer hulle in hulle bed neersak om te slaap. Die assosiasie met klanke kan verkry word deur ferm te stap soos 'n konstabel of om ligvoets te loop soos 'n inbreker.

8.3.6 Geleidelike sametrekking of ontspanning

Geleidelike ontspanning vind plaas op 'n decresendo en geleidelike sametrekking op 'n crescendo. Vir geleidelike sametrekking kan hy 'n krimpvarkie voorstel wat sy penne stadig intrek en vir ontspanning 'n sneeuman wat stadig smelt.

8.3.7 Buigsaamheid

Om 'n meer ritmiese en musikaler beweging te verkry is meer soepelheid nodig. Om meer soepelheid van beweging te verseker, sal daar op die belangrikste ledemate van die liggaam gekonsentreer moet word:

- i) *Die vingers:)* speel op 'n denkbeeldige klavier; flikker soos sterretjies.

- ii) *Die hande:)* kam julle hare;
boots vallende blare na;
boots die vlerkgeklap van 'n duif na;
streel 'n katjie.
- iii) *Die elmboog:)* saai koring;
strek die arm om vrugte te pluk en in
die mandjie te sit.
- iv) *Die skouers:)* stap terwyl die arms hoog geswaai
word.
- v) *Beweging van
die skouers
tot die
vingerpunte:)* stoot 'n swaar voorwerp met
die palm van die hand en bring
die arm terug;
boots golwe na;
hark die blombedding.
- vi) *Die hoof:)* knik met die kop, bv. ja, ja, ja, of nee,
nee, nee:
sit en hou 'n tenniswedstryd dop;
hou 'n skoenlapper dop wat heen en
weer om jou kop vlieg.
- vii) *Die rug:)* strek die arms en hande na die plafon;
staan soos 'n besem in die kas met
die rug gestrek;
'n kat wat op sy rug in die gras rol.
- viii) *Die knieë:)* die kinders staan wydsbeen en
verplaas hulle gewig van die een been
na die ander terwyl net die knieë
gebuig word;

- ix) *Die tone:)* stap op die punte van die tone;
sit op die vloer en beweeg die tone
voor 'n denkbeeldige vuur;
staan op die tone om bo-op 'n kas by
te kom;
grawe met die tone in die sand.
- x) *Die enkels;)* stap "toon-hak", d.w.s. op die eerste
polsslag word die toon neergesit en
op die tweede polsslag die hak.
- xi) *Die hele liggaam:)* hoe meer dele van die liggaam die
kind in beweging kan bring, hoe
gelukkiger is hy: die hele liggaam
word gebruik wanneer die kind bv. 'n
masjien naboots;
die kind kan hom verbeel hy is 'n
seekat.

8.3.8 Wakkerheid en beheer

i) *Staking van beweging*

Bo en behalwe die motoriese ontwikkeling (beweging) en die betrokkenheid van affektiewe (emosionele uiting) en kognitiewe (konsentrasievermoë) faktore wat betrokke is by die bewegingsles, leer die kind om te luister. Hy stap byvoorbeeld op die maat van musiek en op die laaste akkoord gaan hy dan staan, of hy klap sy hande terwyl die musiek speel en wanneer die musiek skielik ophou, moet hy ophou hande klap.

Dit is nie altyd maklik om tot stilstand te kom wanneer die kind huppel, galop of draf nie, maar indien hy na die musiek luister, sal hy spoedig reageer wanneer die musiek stop.

ii) *Verandering van beweging*

Die onderwyser besluit vooraf watter twee bewegings gebruik gaan word en verduidelik aan die klas dat hulle van draf na huppel moet verander wanneer hy 'n akkoord of sekere melodiese figuur speel. Die kinders kan ook galop en op die teken moet hulle drie keer huppel, of hulle moet 'n sekere posisie inneem wanneer die musiek stop.

8.3.9 Die uitvoering van basiese bewegings

Die basiese bewegings is reeds geklassifiseer onder motoriese en nie-motoriese bewegings, maar omdat dit belangrik is dat die kind altyd die korrekte metode volg, is dit nodig om aandag te skenk aan die uitvoering van hierdie bewegings.

Stap: Wanneer 'n mens normaalweg stap, raak die hak gewoonlik die grond eerste, met die gevolg dat die gewig van die liggaam nie vorentoe verplaas word nie. Wanneer die bal van die voet egter die grond eerste raak, word die stapbeweging lig, grasieus en ritmies en word die gewig van die liggaam egalig vorentoe verplaas. Die kind moet geleer word om sy hakke te lig en op die bal van sy voet te beweeg. Hierdie stapswyse moet steeds gesinkroniseerd wees met die intensiteit en die spoed van die musiek. Die kind kan bv. stap met die kortste moontlike treë, die langste moontlike treë, die hoogste moontlike treë, die swaarste moontlike treë, of stap asof hy moeg is, asof hy bly en opgewek is; of hy kan sywaarts, vorentoe of agtertoe stap of versigtig 'n inbreker bekrui.

i) *Hardloop*

Die kinders moet leer om die drafbeweging liggies en veerkragtig op die bal van die voet uit te voer. Hulle kan liggies draf soos 'n feetjie, met kort of lang treë.

ii) *Huppel*

Die maklikste manier om 'n kind te leer om te huppel, is om hom te leer om op een been te spring. Hy kan vier spronge op sy regter voet gee en vier op linkervoet. Dan word dit verminder na drie op elke voet en uiteindelik twee op elke voet. Hierna sal hy dit maklik vind om op maat van musiek te huppel. Let veral daarop dat die kind geheel en al ontspanne is wanneer hierdie beweging uitgevoer word.

iii) *Galop*

Die kind vind dit natuurlik en maklik om te galop. Die onderwyser moet waak teen 'n te vinnige tempo in musiek.

iv) *Swaai*

Plaas die een voet voor die ander en verkry 'n swaaibeweging van voor na agter deur die buigsaamheid van die knieë. Die hele liggaam kan ook gebruik word om die swaaibeweging op verskillende maniere uit te voer, bv. om 'n jong boompie na te boots wat in die wind heen en weer swaai.


8.4 DIE BEKENDSTELLING VAN MUSIEKKONSEPTE DEUR MIDDEL VAN BEWEGING EN DANS


Al die musiekkonsepte kom ter sprake wanneer 'n les aangebied word met beweging as belangrikste element in musiekonderrig. (Dalcroze-metode) Solank die onderwyser seker maak dat hy wel al die musiekelemente in sy sillabus dek, is dit nie nodig om al die musiekelemente in 'n enkel les te behandel nie.


8.4.1 Nootwaardes


Dit word van die kind verwag om met 'n natuurlike liggaamsbeweging te reageer op 'n nootwaarde wat hy hoor. Ons begin met stapnote , hardloopnote  en huppelnote . Die kind is aanvanklik nie bewus van die beeld of die benaming van die nootwaarde nie. Hy moet slegs 'n gehoorreaksie uitvoer. Laat die kind se kennismaking met die verskillende nootwaardes deel vorm van 'n bepaalde storie. Die musiek vir die huppelbewegings moet liggies en half-staccato gespeel word om sodoende die kind te help om die beweging liggies en ontspanne uit te voer. Dit is verbasend hoe beweging deur musiek beïnvloed word en hoe die kind gehelp word om die regte gevoel vir die beweging te verkry indien die onderwyser die musiek reg vertolk. Maak seker dat die kind gedurig na musiek luister. Wissel die verskillende nootwaardes gedurig af. Die verandering moet egter nie met gereelde tussenposes geskied nie, maar wel onverwags, sodat die kind gedurig op sy hoede is. Praat en demonstreer so min as moontlik. Laat die musiek die kind lei en hom verplig om te luister.

Wanneer die kind , , en  goed bemeester het, kan oorgegaan word na die stadige stapnoot, , en die triool, . Die triool is 'n trippelhardloop met 'n ligte aksent op die eerste van elke groepie note. Maak seker dat hierdie bewegings liggies op die tone uitgevoer word. Hierna volg ,  en . Die stadige stapnoot is die moeilikste om te bemeester en moet dus nie te gou beoefen word nie. Dit verg heelwat beheer en balans en skep probleme vir die heel kleintjies.

 is die taa-aa of stap-buig-noot en word stadig uitgevoer;

 is die taa-aa-aa of stap-buig-buig-noot en word baie stadiger uitgevoer;

 is die taa-aa-aa-aa of stap-buig-buig-buig-noot en word baie stadig uitgevoer;

 is die ta-fa-té-fé of vin-nig-hard-loopnootjies en word vinnig en met kort, ligte passies uitgevoer.

Al die bogenoemde nootwaardes kan op verskillende wyses aangebied word. Hulle kan eenvoudig uitgevoer word as stap, draf, hardloop, huppel en stadige stapbewegings, bv.

Stap skool toe. Die klok lui en hulle hardloop om betyds te wees;

Stap deur die veld. Dit begin reën en hulle hardloop huis toe;

Stap skool toe. Staan stil om tot siens te wuif. Die katjies skuur teen sy been en hy buig af om die katjie te streel. Draf skool toe;

Hardloop na die bushalte. Klim vinnig in en stap na die boonste dek en gaan sit.

Die kind se verbeelding kan ook 'n rol speel by hierdie bewegings. So kan die stapbeweging 'n trein voorstel, die hardloopbeweging 'n vinnige sneltrein en die stadige stapbeweging 'n swaar goederetrein wat swaar teen die bult uitstoom.

Die beeld van die nootwaarde word later aan die kind getoon en hy assosieer dan 'n bepaalde ritmiese reaksie met die beeld van die noot. Later word die Franse tydname bygevoeg en die aanvangsonderrig in nootwaardes loop uiteindelik uit op die lees van eenvoudige partiture, hoofsaaklik by die spel van die slagorkes. Die note kan op karton uitgesny en ingekleur word. Die kinders word in groepe verdeel en die leier van elke groep kan die noot wat hulle as groep voorstel, vashou. Die onderwyser speel verskillende nootwaardes en die groepe reageer wanneer hulle hul spesifieke nootwaarde hoor. Die nootwaardes kan ook op die vloer geplaas word in so 'n posisie dat daar genoegsame ruimte vir die kinders is om 'n kring te vorm. Die kinders huppel dan vryelik in die kamer rond en wanneer die musiek verander na een van die note op die vloer, vorm hulle 'n kring om daardie noot en voer 'n paslike beweging uit.

8.4.2 Tydpatrone

Die nootwaardes wat die kinders aangeleer het, word nou saamgevoeg om 'n ritmiese patroon te vorm. Die ritmiese patrone moet maklik uitvoerbaar wees en moet nie te veel wissel nie. Die kinders moet in staat wees om die patrone te memoriseer en na te boots. Hulle kan aanvanklik die patrone klap omdat hulle nie so vinnig van stap na stap-buig of draf kan verander nie. Speletjies met die verskillende tydpatrone kan geïmproviseer word, bv. twee kinders in die klas klap die ritmes van hulle name:

Pietie van der Merwe en Koos du Plessis.

Die kinders huppel nou rond en sodra hulle een van bogenoemde patrone hoor, vorm hulle 'n kring om daardie kind.

Wanneer die kinders goed vertrou is met die uitvoering van die tydpatrone kan die visuele beeld van die patrone aan hulle bekendgestel word. Die gebruik van die Franse tydname is 'n noodsaaklikheid. Eenvoudige ritmiese patrone uit kleuterliedjies kan geklap word, bv.

Ien dien dou, baadjie sonder mou,

iene-kanne dobber-manne ien dien dou.

Maatslag

Hier maak die kind kennis met twee-, drie- en viermaatslag deur middel van polsslag en aksent. Op 'n later stadium maak die kind ook kennis met saamgestelde tyd. Vrye en natuurlike bewegings behoort gebruik te word, soos houtkap en die pluk van vrugte wat dan in die mandjie gesit word. Die hele liggaam kan ook gebruik word om maatslag aan te voel, bv. deur 'n stoot beweging op die eerste polsslag, trek effe terug op die tweede polsslag en nog verder terug op die derde polsslag, ens.

8.4.3 Frasering

Frasering verleen vorm aan musiek en is 'n belangrike aspek van musikale konstruksie. Die kind moet op twee aspekte van die frase gewys word, nl.

die verloop of duur van die frase en
die einde van die frase.

Ritmiese speletjies of danse kan gebruik word waar elke beweging gebaseer is op 'n frase. Die kinders stap, draf, huppel of galop, en wanneer die musiek tot 'n ruspunt kom, voer hulle 'n voorafbeplande beweging uit. Aanvanklik kan eenvoudige liedjies wat aan die kinders bekend is en uit slegs twee frases bestaan gekies word:

- A. Die kinders stap in 'n sirkel in een rigting en verander rigting met die tweede frase;
- B. maak 'n reënboog met die een arm en dan weer met die ander arm;
- C. strek die arms wyd op die eerste frase en vou hulle stadig toe op die tweede frase.

8.4.4 Toonhoogte

Deur middel van geskikte aktiwiteite moet die kind die vermoë ontwikkel om te onderskei tussen hoë, lae en gemiddelde toonhoogte. Later moet hulle ook kan onderskei tussen stygende en dalende passasies.

Aktiwiteite soos die volgende kan uitgevoer word:

i) *Hoog*

vliegtuie
voëltjies
na die wolke kyk
verf die plafon
kyk na die sterre

ii) *Laag*

duikbote
knip die gras
maak vas jou skoene
was die vloer
speel in die sand

Wanneer die kind goed kan onderskei tussen hoog en laag, kan die gemiddelde toonhoogte ingelei word:

iii) *Hoog*

verf plafon
pluk perskes
bou dak
stof prente af

iv) *Middel*

verf tafel
pluk grenadellas
bou mure
stof tafelblad af

v) *Laag*

verf vloer
pluk aarbeie
bou fundamente
stof tafelpote af

Stygende en dalende passasies:

klim op en af met die leer;
hardloop teen die heuwel op en af;
trek die blindings op en laat dit sak.

8.4.5 Toonsterkte

Die kind moet kan onderskei tussen hard en sag, asook harder en sagter:

i) *Hard*

stap soos 'n konstabel
klop hard aan die deur

ii) *Sag*

sluip soos 'n inbreker
klop liggies aan die deur

ii) *Harder*

son kom op
die blom gaan oop

iii) *Sagter*

son gaan onder
die blom gaan toe

8.4.6 Tempo

Omdat begrippe soos vinnig en stadig relatiewe begrippe is, is dit moeilik om dit aan die kind te verduidelik. Dit is egter moontlik vir die klein kind om te onderskei tussen 'n beweging wat vinniger of stadiger gaan, bv. 'n motor wat wegry, gaan al vinniger en verdwyn uiteindelik, terwyl 'n motor wat aangery kom om stil te hou, al hoe stadiger naderkom. Dieselfde geld vir 'n trein wat die stasie verlaat en die trein wat die stasie al hoe stadiger instoom om tot stilstand te kom.

8.4.7. Legato en staccato

Die onderwyser behoort paslike musiek te kies om die kind aan legato en staccato bekend te stel. Laat die kind elke aktiwiteit beleef:

i) *Legato*

speel viool
vlieg soos 'n swaeltjie
streel 'n kat
swem in die see

ii) *Staccato*

speel op 'n driehoekie
hop soos 'n kwikstertjie
krap soos 'n kat
spring van rots tot rots

HOOFSTUK 9

DIE INVLOED VAN BEWEGING, DANS EN KLANK OP ANDER VAKGEBIEDE MET SPESIALE VERWYSING NA TAALVERRYKING

"Music, art and movement can be used to lay down neuropathways, i.e. patterns for all other disciplines to enhance these disciplines and to access to the child the skills needed for their safe and steady development."
(Gibson 1991:178)

Aangesien klank so 'n groot aantrekkingskrag vir kinders het, hulle die genot daarvan ervaar en hulle hulself daarin uitleef, behoort musiek (beweging dans) aangewend te word om ook ander vakgebiede te bevorder en te verryk.

"Most of the young child's early communication is non verbal; and music and dance provide means by which he can exercise the normal communicative process." (Nye 1969:169)

Uit die voorafgaande aanhaling word die afleiding gemaak dat die kind reeds van kleins af beweging as 'n kommunikasiestelsel gebruik.

"A sound approach to any phase of the school curriculum takes into account the child who is to be taught. Because children like to move and because using their bodies is a natural means of expression for them, a teacher can get a lively response from her class whether she is presenting arithmetic, social studies, or language arts to them." (Rowne 1963:16)

"If music plays a considerable role in the lives of only a few individuals, or a trivial role in the lives of most individuals, it has no place in general education. If, on the contrary, it does or should play a considerable role in

the lives of all humans, then how to assure its proper place in general education is a task of the first importance." (Broudy 1991:71 Ed. Colwell)

Wanneer die drie bewegingskategorieë, soos dit in hoofstuk sewe uiteengesit is, krities geëvalueer word ten opsigte van hulle belang by ander vakgebiede kom 'n mens tot die slotsom dat indien die kind aan enige van hierdie kategorieë blootgestel word, hulle veral taalkundig daarby sal baat vind. Die taalkundige Chomsky en die musikoloog Schenker sê dat alle mense oor die vermoë beskik om op taalkundige en musikale vlak vaardig te wees.

"Both language and music are characteristics of the human species that seem to be universal to all humans. To say that language and music are universal is to say that humans have a natural capacity to acquire linguistic and musical competence." (Sloboda 1985:16)

Hulle glo dat musiek en taal oor dieselfde strukturele eienskappe beskik en om daardie rede 'n sterk verband met mekaar het en dat die een die ander komplementeer.

"Recent empirical work has shown that music and language share behavioural as well as formal features.:" (Sloboda 1985:16)

By al drie die bewegingsmetodes moet die onderwyser instruksies gee en daarom is luister en gehoor van die grootste belang. By die Dalcrozemetode wat hoofsaaklik op beweging by musiekopleiding konsentreer, vorm die kind taalkundige begrippe van sy liggaam en word sy verbeelding en waarnemingsvermoë geprikkel deur skeppende aktiwiteite. Sy konsentrasie vermoë word verleng wanneer hy 'n storie moet uitbeeld deur kreatiewe beweging.

Omdat sang en notasie 'n belangrike aspek is van Kodály se metode, leer die kind taal, begrippe en notasie aan deur die aanleer van liedjies. Orff koppel toonhoogte en ritme aan klanknabootsing. Die

kind se luister en spraakvaardighede, woordeskat en memorisering is hier ter sprake:

"Kokas (1969) has conducted preliminary studies indicating that participation in a Kodály music curriculum can improve a child's ability with language development. (Peery et al. 1987:21)

Rudolf Laban se bewegingsteorieë wat eintlik min musiekbetrokkenheid insluit, maar konsentreer op liggaamsbewustheid, bewustheid van gewig en tyd, ruimte, samespel en liggaamsaktiwiteite, dra by tot begripsvorming en taal.

"Research supports the belief that active physical involvement helps the very young child develop language skills." (Nye 1969:169)

John Smith (1984:52-54) moedig onderwysers aan om "language experience songs" te skryf om sodoende hulle leerlinge se taal en begripsvermoë te bevorder. Ander navorsers wat die integrasie van musiek en taal ondersteun is Papousek H., Papousek M., Jalongo M., Bromley D. en Kuhmerker, L. (Peery et al 1987:21)

Aangesien die kind 'n ten volle geïntegreerde persoon is waarin die fisiese, emosionele, sosiale en intellektuele elemente teenwoordig is en met mekaar saamwerk, is hierdie metode van integrasie van vakgebiede van besondere waarde omdat dit die kind elke dag met al die elemente van onderrig in aanraking bring wat hom stimuleer. Dit is om hierdie rede dat dit sinvol sou wees om 'n geïntegreerde onderwysmetode in ons skole op die proef te stel.

"Education should open the mind and heart of the educated to be better able to sift out the truth of matters, and by so doing, to be better able to work towards a greater depth of concern for self and for others. Education through music should lend itself to this goal." (Oehrle E. 1992:110)

9.1 LUISTER EN GEHOOR

Musikale bewustheid en taalontwikkeling hang af van die manier waarop daar na klank geluister word. Musikale en nie-musikale klanke dra daartoe by om van die kind 'n sensitiewe luisteraar te maak, aangesien hierdie klanke reeds vanaf sy geboorte in die omgewing om hom teenwoordig is. Kinders word gemotiveer om te luister wanneer hulle deur middel van die omgewing kan ontdek en daarmee kan eksperimenteer. As hulle byvoorbeeld 'n voël hoor sing, kan hulle onder leiding van die onderwyser gepaste vraag en antwoord liedjies saamstel om die ondervinding met die res van die klas te deel. Hulle kan ook vasstel of die klank wat die voël maak hard of sag is, of dit hoog of laag is. Klankbronne waarna die kind kan luister en deur middel van klank kan weergee, is die klank van die wind deur die boomblare, die geluid van 'n waterval, die gedreun van motors, motorfietse en ander voertuie wat kom en gaan.

Om deeglik en met aandag te luister is 'n vaardigheid wat alle aspekte van elke vakgebied beïnvloed. Die musiekprogram verskaf 'n aantreklike en genotvolle omgewing om hierdie vaardighede aan te leer. Die kind se vermoë om analities te luister word verbeter wanneer hy met aandag na 'n lied luister; na die onderwyser wat verduidelik of na die klanke om hom.

9.2 MUSIEK EN TAAL

"Their play activities makes meaningful use of sounds to accompany movement. We can make the sounds of our language more meaningful to them (children) through movement." (Rowen 1963:17)

Die klein kind is lief om onsinrympies en woorde te sing, om fonetiese klanke en woorde wat op dieselfde sillabe begin en eindig, asook spreekwoorde te herhaal:

VARKIE

1.)

JEANETTE PISTORIUS

Woe - per - tje, wap - per - tje, dik - ker - tje, dok. Woeps spring die
 var - kie dwars - oor sy hok! Snoe - ter - tje, sna - ter - tje,
 rik - ker - tje, rak, klein ou poot - jies bin - ne - in die bak.

Die woorde van bogemelde liedjie is nie veelseggend nie, tog geniet die kinders dit om die woorde te sing. Die liedjie leen homself uitstekend tot die uitspraak van vokale, veral vir die skaam kind wat wel in groepsverband sal saamsing.

Die volgende twee liedjies is verdere voorbeelde van onsinwoorde wat bydra tot die kind se uitspraak van woorde en sy taalvaardigheid.

OLLE BOLLE

Tradisioneel

Tradisioneel

Ol - le bol - le kap - per - jol - le, die kal - fies speel in die strooi. _____
 Ol - le bol - le rie - bie stol - le, die gan - sies is in die hooi.

EENTJIE-BEENTJIE

Nederlandse aftelrympie

Nederlands
Volgens: ANNIE LANGELAAR

Een - tje - been - tje, dob - bel - steen - tje, slyp maar die mes, hon - derd - dui - send ses.

1.) Alle liedjies wat in hierdie hoofstuk gebruik word, kom uit die FAK-Sangbundel. Nasionale Boekdrukkery, Goodwood, 1979

Musiekaktiwiteite is een van die beste maniere om 'n kind se taal te ontwikkel, aangesien 'n verskeidenheid van liedjies oor verskillende onderwerpe die taal op 'n genotvolle en bevredigende manier aan die kind oordra. (Nye 1979:169) Vir kinders wat 'n probleem het met taalvaardigheid en wat sukkel om te artikuleer, skep musiek die ideale geleentheid om sonder selfbewustheid in 'n groep hulle taalgebruik te verbeter. In die volgende liedjie leer die kind bv. die geluide van die uil, die koei, die hennetjie en die trein. Terselfdertyd is die liedjie 'n goeie oefening vir die atikulasie van die "oe" klank.

OE-HOE

G. GRUBER

P. McLACHLAN

Die uil - tje skree: Oe - hoe; die koei - tje sê: Moe -
 moe; die hen - ne - tje roep: Kloek - kloek, kloek - kloek; die
 trein - tje gaan: Tjoek - tjoek, tjoek - tjoek; en kind - jie gaan nou doe - doe.

'n Omgewing wat voorsiening maak vir musikale atikwiteite sal die kind aanmoedig om met verskeie konsepte te eksperimenteer en sal hom die geleentheid bied om aan te dui hoe hy hierdie konsepte ervaar.

Die volgende liedjies kan bydra om die kind te leer tel en selfs om vingervaardigheid te bevorder:

HOEDJIES VAN PAPIER

Tradisioneel
Opgewek

Volgens 'n Nederlandse Volkswyse
vrv.: CHRIS LAMPRECHT

Een, twee, drie, vier, hoed-jies van, hoed-jies van, een, twee, drie, vier,

hoed - jies van pa - pier. Het jy dan g'n hoed - jie meer,

maak dan een van koe-rant-pa-pier! Een, twee, drie, vier, hoed-jies van pa-pier.

MARS VAN DIE EENDE

RHODA BARRY

RHODA BARRY
vrv.: ANTON HARTMAN

Eend - jies, eend - jies daar_ in 'n ry, een, twee, drie, vier

stap_hulver-by. Links,regs,links,regs, kyk hoe mak, reg - uit darn toe: kwak,kwak,kwak.

Die kind se taalgebruik en die grondslag vir die wyse waarop hy in 'n meer formele situasie sal leer lees en begrippe verstaan, word reeds bepaal deur die blootstelling aan taalverwante aktiwiteite voordat die kind homself in 'n formele klaskamersituasie bevind. Deur gebruik te maak van speelaktiwiteite word die kind op 'n informele wyse reeds blootgestel aan taal. Deur gebruik te maak van dialoog in die vorm van vraag en antwoord kan die kind leer van kleure, nommers, syfers, vorms en verskillende stemmings, bv. Hoe gaan dit?

Kind: Dit gaan goed met my.

Die kind leer op hierdie wyse ook om spontaan sy eie melodie te maak, asook om van selfbewustheid ontslae te raak. Woorde wat vreemd is vir sommige leerlinge kan op die volgende manier aan hulle verduidelik word:

Woord: SKIELIK

Lied:

Die hele klas sing die liedjie "Sing a song of sixpence."

Skeppende aktiwiteit:

Helfte van die klas sing weer die liedjie, terwyl die ander helfte van die klas die liedjie dramatiseer. Wanneer die leerlinge die pastei oopmaak kan die onderwyser sê: "en SKIELIK het al die voëls weggevlieg."

Voorbeelde van konsepte (begrippe) wat kinders deur middel van musiek (klank, sang: woord en notasie) kan aanleer en waarop hulle ook vrye skeppende bewegings kan uitvoer, sluit die volgende in:

9.2.1 Relatiewe posisie

op en af

oor en onder

langsaam

onder

in en op

tussenin

bo

middel

9.2.2 Soortgelyk en verskillend

dieselfde of verskillende groottes
 dieselfde of verskillende vorms
 harde of sagte voorwerpe
 ligte of swaar voorwerpe

9.2.3 Konstrasterende of teenoorgestelde situasie

harde of sagte klank
 klank en stilte
 vinnig en stadig
 lag en huil
 hoog en laag
 op en af

9.2.4 Relatiewe versamelings

baie, meer en meeste

9.2.5 Relatiewe gewig

swaar, swaarder en swaarste

Begrippe soos luister, fluister, soetjies en saggies kom almal in die volgende liedjie voor. Die hane wat kraai en die "pluk aan my toon" en "pluk aan die hare van my kroon" is ander konsepte waarmee die kind hier in aanraking kom.

FEËKLOKKIES

MAXIE DE VILLIERS

gewysig: P. McLACHLAN

MAXIE DE VILLIERS

verw.: CHRIS LAMPRECHT

Lig voetig



1. Luis-ter, luis-ter wie daar fluis-ter in die stil-le nag. Soet-jies, soet-jies,
2. Trip-pe trap-pe, trip-pe-trap-pe, kom hul om my bed. Trip-pe trap-pe,
3. Tien-ge-lin-ge, tien-ge-lin-ge tot die ha-ne kraai. Tien-ge-lin-ge,

Melodie

p

mf

1. lig-te voet-jies, kom die fee-tjies sag. Lag-gies, lag-gies, sag-gies, sag-gies
2. trip-pe trap-pe, ons het bai-e pret. Kny-pies gry-pies, kny-pies gry-pies
3. tien-ge-lien-ge klein-gel klok-kies fraai. Lig-gies vlug-gies, lig-gies vlug-gies



1. dans hul om die maan, gou-e lok-kies, sil-wer rok-kies het hul al-mal aan.
2. pluk hul aan my toon, ruk en pluk en ruk en pluk die ha-re van my kroon.
3. flad-der hul weer weg; fee-tjies, fee-tjies kom tog weer-tjies, dit was glad nie sleg!



DANSLIEDJIE

In "Dansliedjie" leer die kind nie net van sy liggaamsdele (hande, voete, hakke en tone) nie, maar hy kom ook in aanraking met fisiese aktiwiteite soos dans om sy hande in sy sye te plaas, sy hande te klap, sy voete bymekaar te sit en hier en daar te trap.

P. McLACHLAN

Duitse Volkswysie

verw.: CHRIS LAMPRECHT

Ritmies

1. Kom nou, kom nou dans met my! Al - twee hand - jies in die sy:
2. Hak - ke, to - ne, kap, kap, kap! Hand - jies sa - me klap, klap, klap.

1. trap - trap hier, trap - trap daar, al - twee voet - jies by - me - kaar.
2. Pol - ka hier, pol - ka daar, hop - sa - sa, die dans is klaar.

RINKE RANKE ROSE

"Rinke ranke rose" is 'n gewilde liedjie by kinders omdat die rym tot die kind spreek:

P. McLACHLAN

P. McLACHLAN

Rin - ke ran - ke ro - se, lek - ker ap - pel - ko - se,
neut - jies en le - moen - tjie - sop, eet tog net nie al - les op.
Haai, pas - op, jy's ge - fop! Haal die neut eers uit sy dop.

HAIDIEELDIE

Die liedjie "Haidiedeldie" is beskrywend van aard en handel oor die alledaagse aktiwiteite waarmee die kind in aanraking kom soos wasdag, strykdag, ploegdag en saaidag:

P. McLACHLAN

Duitse Volkswysie
verw.: CHRIS LAMPRECHT

Uitbundig



1. Hai - die-del-die van - dag is was - dag, hai - die-del San - nie help vir Ma!
2. Hai - die-del-die van - dag is stryk - dag, hai - die-del San - nie help vir Ma!
3. Hai - die-del-die van - dag is ploeg - dag, hai - die-del Jan - nie help vir Pa!
4. Hai - die-del-die van - dag is saai - dag, hai - die-del Jan - nie help vir Pa!



1. Kyk hoe spat die seep - skuim nou, hem - pie, sok - kie, broe - kie blou.
2. Stryk hom mooi en glad vir jou, hem - pie, sok - kie, broe - kie blou.
3. Span die perd - jie voor die ploeg; as ek help word hy nie moeg.
4. Saai die ko - ring in die grond; grow - we brood maak ons ge - sond.



1. Hai - die-del-die van - dag is was - dag, hai - die-del San - nie help vir Ma!
2. Hai - die-del-die van - dag is stryk - dag, hai - die-del San - nie help vir Ma!
3. Hai - die-del-die van - dag is ploeg - dag, hai - die-del Jan - nie help vir Pa!
4. Hai - die-del-die van - dag is saai - dag, hai - die-del Jan - nie help vir Pa!

Die volgende liedjies handel almal oor diere en hulle gewoontes. Die kind leer om die geluide na te maak wat die diere maak en bevorder hierdeur hulle vokalisering en begrip van die diere. Sy taalvaardigheid baat deurdat hy die woorde van die liedjies herhaaldelik sing, maar ook deurdat hy deur dans en beweging die begrip vaslê van wat hy besig is om te leer.

MOEDER HOENDERHEN

Die beskermingsdrang van die hoenderhen teenoor haar kuikens word hier uitgebeeld. Hier is 'n kuikenskaar wat kloek terwyl hulle kossies soek.

ADELE JOOSTE

gewysig: P. McLACHLAN

Volkswysie*

www.: CHRIS LAMPRECHT

In die styl van 'n hoenderhen



1. Kyk moe - der Hoen - der - hen se kui - ken - skaar; sy
 2. Nou stap hul deur die tuin - tje vol pam - poen. Ou
 3. Ai tog, maar kyk wie lê daar om die draai; hy
 4. Ou moe - der Hoen - der - hen, sy praat nou kwaai: Kom



1. maak hul - le al - mal eers gou - gou by - me - kaar: Kloek,
 2. son - ne - tje skyn, maar kan niks aan hul - le doen; elk'
 3. loer en hy loer en sy stert be - gin al swaai! Ag
 4. kui - ken - tjies, kom, jul moet glad nie lan - ger draai, die



1. kloek, kloek, kloek, kloek, ons gaan lek - ker kos - sies soek.
 2. blaar met sy steel is 'n kui - ken - son - sam - breel.
 3. kui - kens, pas - op, daar - die kat gaan jul nog fop!
 4. kat lyk so lief, maar hy is 'n kui - ken - dief.

KLOKKE EN DIERE

Hier kom die kind in aanraking met die geluide van sekere klokke: trieng, dong, trr, tienge-lienge-lieng. Hy leer ook om die geluide van diere na te boots: Koe-koe-loe-koe; moe-moe, mê-mê, koer-koer ens.

RYKIE PIENAAR

RYKIE PIENAAR



1. My fiets se klok-kie sê: Trieng, trieng, — trieng. En die
 2. Die spier-wit haan-tjie sê: Koe - koe-loe - koe. En die
 3. Die vet ou pad - da sê: Kwaak, kwaak, — kwaak. En die



1. kerk se klok sê: Dong, dong. Die voor - deur - klok-kie sê:
 2. groot ou koei sê: Moe, moe. Die lam - me - tjie sê:
 3. vaal ou uil sê: Hoe - hoe! Die klei - ne by sê:



1. Trr, trr. En die e - tens - klok-kie sê: Tien - ge - lien - ge - lieng.
 2. Mê, mê. En die fraai klein dui - fie sê: Koe - re, koe - re, koer.
 3. Zoemmm, zoemmm, maar die skil - pad? Hy bly tjoe - pie - tjoe - pie stil.

ZOEM, ZOEM, ZOEM

Deur middel van sang en beweging (vlieg soos die by) word die kind se begrip verryk ten opsigte van die geluid wat die by maak en dat die by heuning produseer. Die "sappies uit die rosie" en die "bloei sel van die appelkosie" is verdere begripsverryking deur middel van musiek.

P. McLACHLAN

Duitse Volkswysie

verw.: CHRIS LAMPRECHT

Vlytig

1. Zoem, zoem, zoem, by - tje vlieg al - om.
 2. Zoem, zoem, zoem, by - tje vlieg al - om.
 3. Zoem, zoem, - zoem, by - tje vlieg al - om.

1. Hy soek al die hel - der kleu - re, kan - fer - foe - lie, soe - te geu - re.
 2. Suig die sap - pies uit die ro - sie, bloei - sel van die ap - pel - ko - sie.
 3. Uit die blom - me fris en fleu - rig maak hy heu - ning, soet en geu - rig.

1. Zoem, zoem, zoem, by - tje vlieg al - om.
 2. Zoem, zoem, zoem, by - tje vlieg al - om.
 3. Zoem, zoem, zoem, by - tje vlieg al - om.

IN DIE DIERETUIN

Die liedjie "In die dieretuin" leer die kind van konsepte soos "slaap, saggies" en "die hele dag." Sy taal- en begripsvermoë word versterk deur die aksies van die diere.

RYKIE PIENAAR

RYKIE PIENAAR



1. Hier is die hok waar die a - pies_ woon.
 2. Hier is die hok waar die ha - sies_ woon.
 3. Hier is die hok waar die jak - kals_ woon.
 4. Hier is die hok waar die eek - ho - ring woon.



1. Nou gaan jul - le lag! E - ne - tje swaai
 2. Sag - gies, sag - gies nou! Daar - die een maak
 3. met sy rooi - bruin jas: hy hoof dit nie
 4. Kyk hoe blink sy oog! En sy dik - ke



1. op en af die he - le lie - we dag!
 2. of hy slaap, maar kyk hy loer vir jou!
 3. uit te trek nie as hy dit wil was.
 4. wol - haar - stert die staan so met 'n boog!

TRIPPE TRAPPE TRONE

"Trippe, trappe, trone" is 'n liedjie wat uiters geskik is vir die vorming van vokale. Die vokale volg kort op mekaar en die kind leer om die vokale vinnig en korrek uit te spreek terwyl hy sing.

Tradisioneel

Tradisioneel

Trip - pe trap - pe tro - ne, die var - kies in die bo - ne,
 gan - sies op die groe - ne gras, eend - jies in die wa - ter - plas, ek
 wens dat kind - jie gro - ter was om Ou - ma se eend - jie op te pas.

SANNIE SE LAMMETJIE

"Sannie het 'n lammetjie" is 'n aksieliedjie wat ingestel is op begripsverryking aangesien die liedjie beskrywend van aard is.

Tradisioneel: Vers 1

F. McLACHLAN: Vers 2, 3, 4

Tradisioneel

- | | | |
|--------------------------------------|-------------------|----------------------|
| 1. San - nie het 'n lam - me - tjie, | lam - me - tjie, | lam - me - tjie. |
| 2. San - nie gee die var - kies kos, | var - kies kos, | var - kies kos. |
| 3. trap toe in die mod - der - plas, | mod - der - plas, | mod - der - plas, hy |
| 4. San - nie het hom af - ge - was, | af - ge - was, | af - ge - was, maar |

- | | |
|---|---------|
| 1. San - nie het 'n lam - me - tjie, sy wol is wit soos melk. | 3. Hy |
| 2. San - nie gee die var - kies kos, die lam - me - tjie loop saam. | 4. Maar |
| 3. trap toe in die mod - der - plas en kyk hoe lyk hy nou. | |
| 4. San - nie het hom af - ge - was met gras - sies vol van dou. | |

BRONNELYS

- ABELIS, H.F. et al 1984 : Foundations of music Education. Shirmer Books, Macmillan, Inc., New York.
- ALLPORT, F.H. 1955 : Theories of perception and the concept of structure. John Wiley and Sons, New York.
- AMBRON, S.R. 1975 : Child Development. Holt, Rinehart and Winston, San Francisco
- ANDRESS, B. 1980 : Music Experiences in early Childhood. Holt, Rinehart and Winston. San Francisco.
- ANDREWS, G. 1980 : Creative Rhythmic Movement for all Children. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- ARONOFF, F.W. 1969 : Music and Young Children. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BAYLESS, K.M.
en RAMSEY, M.E. 1978 : A Way of life for the Young Child. C.V. Mosby, Saint Louis.
- BEE, H. 1981 : The Developing Child. Harper and Row, New York.
- BODE, R. 1923 : Uitdrukkingsgymnastiek. H.D. Tjeenk, Willink en Zoon. Haarlem.

- BOORMAN, J.** 1969 : Creative Dance in the First Three Grades. Longmans, Ontario.
- BOUWER, J.D.** Jaartal : Euritmiek. Nasionale Boek-
ongenoteer drukkery, Elsiersrivier
- BRUNER, J.S.** 1966 : Towards a Theory Instruction. Belknap, Massachusetts.
- BRUNER, J.S.** 1988 : Under Fire in Britain. McIntyre, London.
- CAMPBELL, D.G.** 1988 : Instruction to the Musical Brain. MMB Music, Inc., Saint Louis.
- CARABO-CONE, M.** 1955 : How to help Children learn
en **ROYT, B.** music. Harper, New York.
- CARABO-CONE, M.** 1959 : The Playground as Music
Teacher. Harper, New York.
- CARABO-CONE, M** 1969 : A Sensory-motor Approach to
Music Learning: Boek 1,2,3 en
4. MCA Music, New York.
- CASS, J.** 1993 : Dancing through History. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- CHACKERFIELD, K.M.** 1975 : Music and Language with
young Children. Basil Blackwell Printers, Wallop, Hampshire.
- COLWELL, R.J. (Red.)** 1991 : Basic Concepts in Music
Education II. University Press, Colorado.

- CHOKSY, L. 1974 : The Kodály Method: A Comprehensive Music Education from Infant to Adult. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- CHOKSY, L. 1981 : The Kodály Context: Creating an Environment for Musical Learning. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- DOLL, E.
en NELSON, M.J. 1965 : Rhythms Today. Morrison, New York.
- DRIVER, A. 1936 : Music and Movement. Oxford University Press, London.
- DRIVER, A. 1951 : A Pathway to Dalcroze Eurhythmics. Thomas Nelson, London.
- FLEMING, G.A. 1976 : Creative Rhythmic Movement: Boys and Girls Dancing. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- FLETCHER, P. 1989 : Education and Music. Alden Press, Oxford.
- FORRAI, K. 1969 : Music Teaching in Hungarian Nursery Schools. Boosey and Hawkes, London.
- GERDENER, I. et al 1953 : Ritmiese Beweging: 'n Handleiding vir Leerkragte. Nasionale Drukkery, Elsiesrivier.
- GORDON, J.J. 1975 : Human Development. Harper and Row, New York.

- GROVé, M.C.** 1977 : Perseptuele Ontwikkeling.
en **HAUPTFLEISCH, H.** De Jagerpers, Pretoria.
- HARTMAN, A.** 1979 : FAK-Sangbundel.
et al (Red.) Nasionale Drukkery, Elsiesrivier.
- HAUPTFLEISCH, S.** 1993 : Effective Music Education in South Afirca: Main Report.
R.G.N., Pretoria.
- HENRY, N.B.** (Red.) 1958 : Basic Concepts is Music Education: The Fifty-seventh Yearbook of the National Society of Education. University of Chicago Press, Chicago.
- HERMANN, E.** 1981 : Shinichi Suzuki: The Man and his Philosophy. Lawhead Press, Inc., Athens Ohio.
- HURLOCK, E.B.** 1968 : Development Psychology. Mc.Graw-Hill Inc., New York.
- JáRDányI, P.** 1969 : Folk-music and Music Education. Corvina Press, Budapest.
- JAQUES-DALCROZE, E.** 1973 : Rhythm, music and Education. Riverside Press, London.
- JAQUES-DALCROZE, E.** 1980 : Eurhythmics, art and Education. Arno Press, New York.
- JERSILD, A.J.** 1960 : Child Psychology. Staples Press, London.

- KATZENELLENBOGEN, E.** 1986 : Kernsillabus vir Liggaamlike Opvoeding vir Meisies.
Universiteit van Stellenbosch
Drukkery, Stellenbosch.
- KEETMAN, G.** 1974 : Elementaria: First Acquaintance with Orff-Schulwerk. Schott and Co. Ltd., London.
- KODÁLY, Z.** 1974 : The Selected writings of Zoltán Kodály.
- KOLESNIK, W.B.** 1963 : Educational Psychology.
McGraw-Hill, Inc., New York.
- KRAUS, R.** 1981 : History of the Dance in Art and Education.
Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
en **CHAPMAN, S.**
- LABAN, R.** 1963 : Modern Educational Dance.
MacDonald and Evans, London.
- LABAN, R.** 1980 : The Mastery of Movement.
MacDonald and Evans,
Plymouth.
- LANDIS, B.** 1969 : Exploring Music. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- LANDIS, B.** 1972 : The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff. Music Educators' National Conference, Washington.
en **CARTER, P. (Red.)**

- LANGER, S.K. 1949 : Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art. Mentor Books, New York.
- LANGER, S.K. 1967 : Feeling and Form: A Theory of Art. Routledge and Kegan Paul, London.
- LE HURAY, P en DAY, J. 1988 : Music and aesthetics in the Eighteenth and Early-nineteenth Centuries. The Bath Press. Avon.
- LIESS, A. 1966 : Carl Orff. Vertaal deur A. en H. Parking. Calder and Boyars, London.
- LIPMANN, E.A. (Ed.) 1986 : Musical Aesthetics: A Historical Reader, Vol I. Pendragon Press London.
- LURIA, A.R. 1981 : The Working Brain. An Introduction to Neuropsychology. Penguin Books, Ltd., Middlesex.
- MC-MURRAY LAMENT, M 1976 : Music in Elementary Education: Enjoy, Experience and Learn. Macmillan Publishing Co. Inc., New York.
- MONTESSORI, M. 1980 : The Discovery of the Child. Fides Publishing, Inc., New York.

- MOOG, H. 1976 : The Musical Experiences of the Pre-school Child. Schott and Co., Ltd., London.
- NYE, V. 1979 : Music for Young Children. Wm. C. Brown Co. Publishers, Dubuque, Iowa.
- OEHRLE, E. 1988 : A New Direction for South African Music Education. Shuter and Shooter, (Pty) Ltd., Pietermaritzburg.
- ORFF, C. 1958 : Music for Children, Vol.
en KEETMAN G. J. Schott and Co. Ltd., London.
- ORFF, C. 1972 : The "Schulwerk", its Origins and Aims. (In: Landis and Carder (Red.) Schott and Co. Ltd., London.
- PEERY, J.C. et al 1987 : Music and Child Development. Donnelly and Sons, Virginia, V.S.A.
- PIAGET, J. 1958 : The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. Routledge and Paul, London.
- PIAGET, J. 1959 : The Language and Thought of the Child. Routledge and Kegan, London.
- POSTMA, J.W. 1965 : Inleiding tot die Liggaamlike Opvoeding. A. Balkema, Kaapstad.

- PRESTON, V. 1963 : A Handbook for Modern Educational Dance. MacDonald and Evans, London.
- PRETORIUS, J.L. 1977 : Opvoedkundige Sielkunde. Nasou Beperk, Goodwood.
- REIMER, B. 1972 : The Experience of Music.
en EVANS, E.D. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- REIMER, B. 1989 : A Philosophy Music Education. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- RINDERER, L. 1961 : Music Education. Park Ridge, Illinois.
- RINDERER, L. 1962 : Sing a Song to Sight Read. Park Ridge, Illinois.
- ROBERTS, H. 1954 : Music for Infants. Boosey and Hawkes, Ltd., London.
- ROWEN, B. 1963 : Learning through Movement. Teachers' College Press, Columbia University, New York.
- SÁNDOR, F. (Red.) 1968 : Music Education in Hungary. Corvina Press, Budapest.
- SEASHORE, C.E. 1938 : Psychology and Music. McGraw-Hill Inc., New York.
- SILVEY, C.T. 1937 : A Study of Personal Reactions to the Solmization Method of Teaching Music Reading. Cullum and Ghertner, Nashville.

- SIMPSON, K.** 1976 : Some Great Music Educators. Novello, Kent.
- SLOBODA, J.A.** 1985 : The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music. Claredon Press, Oxford.
- SMART, M.S.** 1972 : Children Development and Relationships. Macmillan Publishing Co., New York.
en **SMART, C.**
- SUZUKI, S. et al** 1973 : The Suzuki Concept. Daiblo Press, San Francisco.
- SUZUKI, S.** 1975 : Nurtured by Love - A New Approach to Education. Exposition Press, New York.
- SWANWICK, K.** 1982 : Discovering Music - Developing the Music Curriculum in Secondary Schools. Batsford Academic and Educational Ltd., London.
en **TAYLOR, D.**
- SWANWICK, K.** 1991 : Music, Mind and Education. Bibbles, Ltd., Guildford and King's Lynn, Great Britain.
- SZÖNYI, E.** 1973 : Kodály Principles in Practice. Boosey and Hawkes, London.
- TAYLOR, D.** 1979 : Music now: A Guide to recent developments and current opportunities in Music Education. The Open University Press, Milton Keynes.

- VERNAZZA, M.** 1981 : The Complete Handbook of Kindergarten Music Lesson Plans and Activities. Parker Publishing Company, New York.
- WHEELER, L.** 1978 : Orff and Kodály Adapted for the Elementary School. Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque.
- en RAEBECK, L.**
- YUSSEN, S.R.** 1978 : Child Development. Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque.
- en SANTROCK, J.W.**

TYDSKRIFARTIKELS

- ABRHAMSON, R.M. 1980 : DALCROZE-BASED IMPROVISATION. Music Educators' Journal. Januarie. (62-68)
- BACON, D. 1969 : CONTROVERSY ON KODÁLY. Music Educators' Journal. September. (3-7)
- BALL, W.A. 1988 : EXPRESSING THE INEXPRESSIBLE: DEVELOPING AN AESTHETIC VOCABULARY. Music Educators' Journal. April. (53-59)
- BARRETT, M. 1990 : MUSIC AND LANGUAGE IN EDUCATION. British Journal of Music Education. (67-73)
- BATHWAITE, A. 1988 : SUZUKI TRAINING: MUSIC GROWTH OR HINDRANCE? Music Educators' Journal. Oktober. (43-49)
- BREMNER, J.J. 1984 : ANNOUNCING A SIGNIFICANT CONFERENCE: MUSIC IN EARLY CHILDHOOD. Music Educators' Journal. Januarie. (60-61)
- BRIDGES, D. 1984 : ELECTICISM IN EARLY MUSIC EDUCATION. Music Educators' Journal. Mei. (35-37)

- BROOKS, E.M.** 1978 : DIE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTERSKOOLKIND SE PSIGO-MOTORIESE VAARDIGHEDE AAN DIE HAND VAN BLOKSPEL. Die Unie, Desember.
- BROUDY, H.S.** 1991 : A REALISTIC PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION. Basic concepts in Music Education. Colwell, R.J. (Red.) (71-93)
- DU PLESSIS, H.** 1991 : MUSIEKBELUISTERING IN DIE PRIMêRE SKOOL. Musiekopvoeding: Wat? Waarom? Hoe?. Hauptfleisch, S. (Red.) R.G.N., Pretoria. (187-196)
- ELLIOTT, D.** 1989 : KEY TO CONCEPTS IN MULTICULTURAL MUSIC EDUCATION. International Journal of Music Education. (3-11)
- ELLIOTT, D.** 1992 : MUSIC EDUCATION AND THE NEW SOUTH AFRICA. Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference, 1991. Van Tonder, J. (Red.) Sames, Kaapstad. (1-15)
- FARBER, A.** 1987 : DISCOVERING MUSIC THROUGH DALCROZE EURHYTHMICS. Music Educators' Journal. Mei (43-45)
- en PARKER, L.**

- FAULMANN, J.** 1980 : MONTESSORI AND MUSIC IN EARLY CHILDHOOD. Music Educators' Journal. Mei. (41-43)
- GARSON, A.** 1973 : LEARNING MUSIC WITH SUZUKI: SEVEN QUESTIONS ANSWERED. Music Educators' Journal. (64-66; 153-154)
- GIBSON, P.** 1991 : IDEAS TOWARDS A MUSIC PROGRAM INTEGRATED INTO THE GENERAL CURRICULUM OF THE PRIMARY SCHOOL. Musiekopvoeding, Wat? Waarom? Hoe?. R.G.N., Pretoria. (175-186)
- GILBERT, L.** 1990 : AESTHETIC DEVELOPMENT IN MUSIC: AN EXPERIMENT IN THE USE OF PERSONAL CONSTRUCT THEORY. British Journal of Music Education. (173-179)
- HAUPTFLEISCH, S.** 1991 : DIE R.G.N. SE NAVORSING OOR MUSIEKOPVOEDING. Musiekopvoeding: Wat? Waarom? Hoe?. R.G.N., Pretoria. (95-102)

- HAUPTFLEISCH, S. 1992 : VISIONS FOR MUSIC EDUCATION IN A NEW SOUTH AFRICA. Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference. Van Tonder, J. (Red.) Sames, Kaapstad. (59-67)
- JORGENSON, E.R. 1990 : PHILOSOPHY AND THE MUSIC TEACHER -CHALLENGING THE WAY WE THINK. Music Educators' Journal. Januarie. (17-26)
- KEMP, A. 1987 : MUSIC EDUCATION AND TRAINING: ITS FORMATION, DEVELOPMENT AND FUTURE ROLE. British Journal of Music Education. 4,1. (81-89)
- KENDAL, J. 1986 : SUZUKI'S MOTHER TONGUE METHOD. Music Educators' Journal. Februarie. (47-50)
- MCMURRAY, F 1958 : PRAGMATISM IN MUSIC EDUCATION. Basic Concepts in Music Education. Henry, N.B. (Red.), Chicago. (30-61)
- MEAD, V.H. 1986 : MORE THAN MERE MOVEMENT. Music Educators' Journal. Februarie. (42-46)
- MORKEL, S. 1991 : EFFECTS OF MUSIC ON THE FOETUS AND THE NEW-BORN. Musiekopvoeding, Wat? Waarom? Hoe?. R.G.N., Pretoria. (271-277)

- OEHRLE, E. 1992 : EDUCATION THROUGH MUSIC: TOWARDS A SOUTH AFRICAN APPROACH. Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference, 1991. Van Tonder, J. (Red.) (110-117)
- OEHRLE, E. 1993 : EDUCATION THROUGH MUSIC - TOWARDS A SOUTH AFRICAN APPROACH. British Journal of Music Education. November. (255-261)
- ONBEKEND. 1994 : EURYTHMY. Tomorrow. Cameron-Dow, S. (Red.) Lynx, Sandown. (69)
- OON BEE HSU, G. 1981 : MOVEMENT AND DANCE ARE CHILD'S PLAY. Music Educators' Journal. Mei. (42-48)
- PRIMAS, K. 1992 : THE CULTURAL IDENTITY CRISIS: A CHALLENGE FOR SOUTH AFRICAN MUSIC EDUCATION IN THE 1990'S. (129-141)
- REIMER, B. 1976 : PATTERNS FOR THE FUTURE. Music Educators' Journal. Oktober. (44)
- REIMER, B. 1989 : MUSIC EDUCATION AESTHETIC-PAST AND PRESENT. Music Educators' Journal. Februarie. (23-28)

- REIMER, B. 1989 : TOWARDS THE FUTURE. Music Educators' Journal. Maart. (26-32)
- REIMER, B. 1991 : THE "WAY" OF MUSIC EDUCATION. Musiekopvoeding. Wat? Waarom? Hoe?. R.G.N., Pretoria.
- ROACH, D.W. 1980 : DALCROZE EURHYTHMICS: ACTIVE MUSICIANSHIP TRAINING. The American Music Teacher. Januarie. (42-44)
- RUBENZER, R.L. 1984 : EDUCATION THE OTHER HALF: IMPLICATIONS OF LEFT/RIGHT BRAIN RESEARCH. An Eric Exceptional Child Reprort. Reston, Virginia.
- SHAMROCK, M. 1986 : ORFF SCHULWERK: AN INTEGRATED FOUNDATION. Music Educators' Journal. Mei. (51-55)
- SHEHAN, P.K. 1987 : MOVEMENT: THE HEART OF MUSIC. Music Educators' Journal. November (24-30)
- SHEHAN, P.K. 1987 : MOVEMENT: THE HEART OF MUSIC. Music Educators' Journal. Mei. (25-30)
- TAYLOR, D. 1989 : PHYSICAL MOVEMENT AND MEMORY FOR MUSIC. British Journal of Music Education. 6,3. (251-260)

- THOMAS, J. 1980 : ORFF-BASED IMPROVISATION. Music Educators' Journal. Januarie. (58-61)
- VAN DER MERWE, E. 1992 : TEACHER TRAINING FOR A NEW SOUTH AFRICA. Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference, 1991. Van Tonder, J. (Red.) Sames, Kaapstad. (164-169)
- VAN NIEKERK, C. 1991 : AN AESTHETIC VERSUS A MULTICULTURAL APPROACH TO MUSIC EDUCATION. Musiekopvoeding: Wat? Waarom? Hoe?. R.G.N., Pretoria. (127-136)
- VERMEULEN, W.J. 1976 : SKOOL TOETREDINGSOUDERDOM. Die Unie, Oktober.
- WARRENER, J.J. 1985 : APPLYING LEARNING THEORY TO MUSICAL DEVELOPMENT: PIAGET AND BEYOND. Music Educators' Journal. November (22-27)
- WEBSTER, P.R. 1987 : CONCEPTUAL BASIS FOR CREATIVE THINKING. MUSIC AND CHILD DEVELOPMENT. Conceptual basis for Creative thinking in Music. Peery J.C. et al (Red.) New York. (158-176)

- WILLARD, M. 1987 : MIND, MUSIC, AND MOVEMENT. Music Educators' Journal. Mei. (48-50)
- WILSON, F. 1991 : THE IMPORTANCE OF MUSIC IN CHILDHOOD EXPERIENCE. Musiekopvoeding: Wat? Waarom? Hoe?. R.G.N., Pretoria. (35-42)
- WOODS, D.G. 1987 : MOVEMENT AND GENERAL MUSIC : PERFECT PARTNERS. Music Educators' Journal. Mei. (35-42)
- WOODWARD, S. 1991 : MUSIC EDUCATION FOR THE FOETUS AND NEW-BORN.....A MATTER OF SPECULATION? Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference, 1991. Van Tonder, J. (Red.), Sames, Kaapstad. (170-179)