

## Deel 2

# Leerdomeine

## Hoofstuk 4

# Denkhandelinge in die bladleesproses

### 4.1 Inleiding

Die behandeling van die twee dimensies van musieknotasie, asook die insigte oor die waarneming van en psigomotoriese reaksie op hierdie dimensies, soos in die voorgaande hoofstukke uiteengesit, noodsaak 'n ondersoek van die denkprosesse wat by die bladleesaktiwiteit betrek word.

Dissektering van die twee dimensies toon dat, vanweë die eiesoortige kenmerke van elk, daar in wese vier afsonderlike prosesse tydens bladlees plaasvind, naamlik:

- waarneming van toonhoogte
- waarneming van toonduur
- motoriese reaksie op toonhoogte
- motoriese reaksie op toonduur

Hierdie prosesse as sodanig verteenwoordig egter geensins die wese van uitdrukkingsvolle spel nie, aangesien die blote reproduksie van opeenvolgende toonhoogtes en gepaardgaande toondure weinig musikale waarde besit. Dit is juis die verfynde aanwending van gevoelsuitdrukking wat aan musiek betekenis verleen, anders word die tone gereduseer tot die meganiese vlak van die tikmasjien. Uit die ontleding van die bladleestoetse wat vir hierdie studie gebruik is, is gevind dat slegs ongeveer 2% van die kandidate 'n geringe poging aangewend het om 'n mate van gevoelsuitdrukking aan die notebeeld te verleen. Daar is meesal op 'n *mezzo forte* vlak gespeel



sonder enige poging tot uitdrukking. Voordragspel en bladlees skyn vir die meeste kandidate twee verskillende wêreld te wees.

• Die vergestaltung van musikale samehang vereis egter onder andere 'n verdere stel reaksies, naamlik:

- antisipering van die melodielyn, intensiteitskontoer en natuurlike beklemtoning van belangrike tone binne frases en polseenhede
- motoriese reaksie deur middel van toonproduksie, balans en effektiewe tydsberekening ten opsigte van ritmies akkurate spel.

Die ware karakter van musiek is nouliks deur die notebeeld aanduibaar. Dit is egter uiters belangrik in die herskepping van lewende musiek en die vaardigheid om musiek lewend te maak, blyk ook 'n kenmerk van die goeie bladleser te wees. Dit is geen wonder nie dat Sloboda (1985:90) die besondere vermoë van *herskepping* beskou as behorende tot die *volkome musikus*.

Die redes waarom sommige lesers in staat is om die ongeskrewe musikale betekenis van die notebeeld maklik te kan weergee en ander weer nie, is tot nog toe nie ten volle nagegaan nie. Hierdie redes lê waarskynlik dieper as slegs die blote lees en uitvoer van notasie. Dat hierdie besondere vaardigheid 'n talent is word nie betwyfel nie. Daar is lesers wat oor 'n natuurlike vaardigheid in bladlees beskik.

In 'n vorige studie (Fourie 1986:226) is die kwessie van talent en die aanleerbaarheid van bladleesvaardigheid ondersoek. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat bladlees wel aanleerbaar is, maar dat die mate waartoe dit aanleerbaar is, afhang van die toepasbaarheid van die leerprosesse wat daarby betrokke is. Die belangrikste doelstelling van die huidige studie is juis om vas te stel hoe leer ten opsigte van bladlees moet plaasvind. Indien die denkhandelinge wat benodig word om hierdie tegniek aan te leer, ontleed kan word, behoort dit moontlik te wees om 'n model saam te stel vir wetenskaplike ontwikkeling van bladleesvaardigheid.

Daar moet derhalwe indringend gekyk word na die denkhandelinge in die bladleesproses - vanaf die waarneming van die twee dimensies tot by die uiteindelijke psigomotoriese reaksie. Sover vasgestel kon word, is hierdie denkhandelinge betreffende klavierspel nog nie spesifiek en volledig in die literatuur beskryf nie. In die hieropvolgende uiteensetting van die stappe in die drie leerdomeine (kognitief, psigomotories en affektief) word dus noodwendig sterk gesteun op literatuur wat betrekking het op leer in die algemeen.

In al drie domeine staan die begrip *leer* sentraal. Daar moet dus eerstens oorkoepelend na hierdie verskynsel en 'n aantal teorieë daaromheen, gekyk word alvorens die denkhandelinge van die domeine na behore behandel kan word.

## 4.2 Die verskynsel: leer

Die verskynsel *leer* staan al vir eeue lank midde in die wetenskaplike belangstelling van filosowe, psigoloë en opvoedkundiges. Omrede kennis as die uitkoms van die mens se lerende betrokkenheid op die werklikheid so onontbeerlik is ... is dit goed te begryp dat 'n verskynsel soos leer wetenskaplikes se belangstelling gaande maak (Sonnekus en Ferreira 1979:75).

Sonder leer is die lewe en voortbestaan van die mens onmoontlik. Leer vind voortdurend plaas en dit kom in verskillende vorme voor, maar dit is 'n komplekse verskynsel wat nie maklik in 'n definisie vervat kan word nie. Oor die algemeen word egter aanvaar dat leer 'n proses is *met min of meer duursame, permanente resultate* (De Wet et al. 1981:1).

Dit is algemeen bekend dat die resultate van leer nie permanent is nie omdat die mens baie van wat hy leer, vergeet. Met die duursame resultate waarna De Wet et al. (1981:1-2) verwys, word bedoel dat *die leerinhoud wel weer geleer moet word, maar dat dit by herhaling vinniger geleer sal word as voorheen*.

Daar is verskillende beskouinge (toerieë) van leer wat tewens deur verskillende pedagoë aangehang word. Hierdie feit dui daarop dat geen teorie werklik as die alfa en die omega aanvaar kan word nie. In elke teorie is daar egter een of ander aspek van leer wat met musiek verband hou. Alhoewel dit daarom belangrik is dat die kenmerke van die onderskeie teorieë kortliks verduidelik word, is dit nie die doel van hierdie studie om die meriete van elk te evalueer nie.

Vervolgens word 'n paar van die mees algemene sogenoemde leerpsigologiese teorieë kortliks gestel:

- Die **geheuepsigologiese siening** van leer is *hoofsaaklik gebaseer op geheue as 'n kognitiewe funksie wat in die ry van bewussynsfunksies 'n 'bewaringsfunksie' het* (Sonnekus en Ferreira 1979:76). Hierdie denkrigting beskou leer as 'n proses van inprenting, bewaring en reproduksie. Namate meer inprenting op die basis van herhaling plaasvind, word assosiasie versterk, die leerstof langer onthou en die reprodutiewe prestasie verbeter. Die bydraes van Meumann en Ebbinghaus staan prominent in hierdie denkrigting (Sonnekus en Ferreira 1979:76).
- Die **behaviouristiese siening** word veral op die insigte van Pavlov, Guthrie, Hull, Estes, Thorndike en Skinner gegrond. Volgens hierdie siening vind leer plaas deur die vorming van response op sekere stimuli – ervaring het sekere reaksies op sekere prikkels of stimuli, tot gevolg. Hierdie stroming word gekenmerk deur sy sterk *meganisties-naturalistiese* inslag (De Wet et al. 1981:33).

Hierdie siening hou ook in dat probleemoplossing aanvanklik toevallig deur die probeer-

en-tref metode plaasvind (Sonnekus en Ferreira 1979:77). Die behaviouriste grond hul stellings op wetenskaplik-eksperimentele ondersoeke, waarin daar byvoorbeeld geen plek vir die introspektiewe, die wilslewe, insig, ensovoorts is nie (De Wet et al. 1981:36).

- Die **kognitiewe leerteorieë** wat tans tot 'n groot mate oorheersend is, beklemtoon die interne faktore wat betrokke is by die leerhandeling, naamlik die denkontwikkelingsvlak, intellektuele vaardighede, denkstrategieë, gesindhede, houdinge, intrinsieke motivering, ensovoorts. Bekendes op hierdie terrein is Piaget, Ausubel, Gagné, Bruner, Van Parreren en in 'n mindere mate Bloom (De Wet et al. 1981:34).
- Die **gestaltpsigoelö** verklaar dat leer 'n aanvang neem vanuit 'n totale situasie (geheelbeeld) waarbinne die probleem en die middele om die probleem op te los, 'n sinvolle *gestalt* vorm. Hierdie verklaring van leer kan ook as 'n kognitiewe benadering beskou word. Die werke van Von Ehrenfels, Wertheimer, Köhler, Koffka en Lewin word as uitgangspunt vir hierdie benadering geneem (De Wet et al. 1981:49-50).

In die musiekpedagogiek word hoofsaaklik aanhangers van die behaviourisme en die gestaltpsigologie gevind. Die leerproses word ook meesal aan die hand van hierdie twee teorieë verduidelik.

Regelski (1975:41) baseer sy siening van die doelstellings en probleme in musiekopvoeding op die behaviouristiese leerteorie en meen: *Perhaps the greatest of all the traditional educational fallacies is to assume that what should be learned can be taught ... teaching is something well beyond the mere imparting of knowledge or information.* Vanuit hierdie siening stel hy voorts: *... Most things that should be learned cannot be taught. But they can be learned!*

Hierdie gedagtegang beklemtoon die konflik tussen leer en onderrig. Camp (1981:35), 'n aanhanger van die gestaltteorie, wys onder andere op Mursell se siening dat beginners en *spesialiste* dieselfde tipe leerproses ervaar, maar dat die verskil slegs in die graad van verfyning lê.

Daar word ook verskillende benaderings, selfs binne die onderskeie teorieë gevind.

Alhoewel leer veral op die kognitiewe vlak plaasvind, kan die mens ook motoriese vaardighede, gevoelens, houdings en norme aanleer. Afgesien hiervan, is die affektiewe of gevoelsmatige komponente van die individu en veral motivering, belangrike verbandhoudende eienskappe van leer (De Wet et al. 1981:2-3). Die besondere eienskappe van die drie leerdomeine het dus elk 'n invloed op die verloop van die leerproses.

Omdat musiek as 'n uitvoerende kunsvorm hoofsaaklik die affektiewe en psigomotoriese aspekte van leer betrek, word die ewe belangrike kognitiewe komponent dikwels verwaarloos. Camp (1981:77) lewer 'n ernstige pleidooi vir 'n meer wetenskaplike benadering tot klavieronderrig ten

einde beter musikale begrip en musikale voordrag te verseker. Hy slaag daarin om 'n verbindingslyn tussen die leerproses en leerteorieë en musiekopleiding te trek. Camp (1981:30) meen voorts:

Although learning to play the piano requires unusual skills, the cognitive process is the same as when humans acquire knowledge or skills to perform functions in any other field of study. Therefore, piano teachers should become more concerned with how learning takes place.

Die hieropvolgende bespreking van die verskillende denkhandelinge in die leerproses, soos dit ook op bladles toepaslik is, word nie gebaseer op 'n spesifieke leerteorie nie. Waar van toepassing, sal enkele gedagtes uit verskillende teorieë wel ter illustrasie gebruik word. Met die bespreking word egter gepoog om die onderskeie denkhandelinge aan die hand van drie algemeen aanvaarde en gesaghebbende taksonomieë – naamlik die taksonomie van die kognitiewe domein (Bloom 1956), die psigomotoriese domein (Harrow 1972) en die affektiewe domein (Kratwohl 1964) – te verduidelik.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Hierdie taksonomieë is deur 39 navorsers onder leiding van Bloom, gedurende 'n reeks konferensies wat vanaf 1949 tot 1953 gehou is, saamgestel. In opvolging hiervan het twee handboeke – oor die kognitiewe en die affektiewe domeine respektiewelik – verskyn. Die derde handboek – te wete dié oor die psigomotoriese domein – is nie deur Bloom en sy span geskryf nie, maar deur Harrow. Dit was nie moontlik om vas te stel of Harrow se taksonomie in opvolging van die werk deur genoemde span saamgestel is, en of dit onafhanklik gedoen is nie. Die uiteensetting en die struktuur kom grootliks ooreen met dié van die ander twee.

## Hoofstuk 5

# Denkhandelinge van die kognitiewe domein

### 5.1 Inleiding

Denkhandelinge kan beskou word as die essensie van kennis (De Wet et al. 1981:117). 'n Verstandelike kopie (soos 'n foto) van 'n voorwerp beteken nie kennis van die voorwerp nie omdat die inligting aangaande 'n voorwerp verwerk moet word om kennisbesit te kan word. Hiervoor is dit dus noodsaaklik dat die samestelling van die voorwerp verstaan word. 'n Denkhandeling kan gevolglik gesien word as *'n metode om inligting van een vorm in 'n ander te transformeer*. Hierdeur word voorkennis nie vernietig nie maar nuwe strukture wat in die langtermyngeheue gekodeer en geberg kan word, word op hierdie wyse gevorm (De Wet et al. 1981:117).

Denkhandelinge is dus die kettingreaksie waardeur leer plaasvind. Enigiets wat geleer word, is afhanklik van hierdie ketting van denkhandelinge om te verseker dat leer wel plaasgevind het.

Daar bestaan verskeie sieninge oor die verskillende vlakke van kognitiewe denkhandelinge en veral oor die onderverdeling van hierdie vlakke. In die hieropvolgende bespreking van kognitiewe denkhandelinge, word 'n aantal van die sieninge ingesluit maar die bekende taksonomie van Bloom (1956) word as vertrekpunt gebruik vir die ordening van die denkhandelinge.

Bloom (1956:201-207) klassifiseer die vlakke van die kognitiewe domein soos volg:

- Kennis
- Begrip
- Toepassing
- Analise
- Sintese
- Evaluering

Regelski (1975:207) klassifiseer kognitiewe denkhandelinge in twaalf vlakke. Hierdie vlakke kom in wese neer op dié soos deur Bloom uiteengesit maar sommige daarvan word onderverdeel. In Bloom se klassifikasie word twintig onderverdelings gemaak maar die hoofindelings, soos hierbo uiteengesit, word as voldoende geag vir die doel van die hieropvolgende bespreking.<sup>1</sup>

In die ondersoek word ook slegs gekonsentreer op die eerste drie vlakke van Bloom se klassifikasie, omdat die verdere vlakke *vakbeweeglikheid* impliseer wat eerder op die verfyning van voordragspel as op die aktiwiteite van bladles betrekking het. So byvoorbeeld, het die vlak van *analise* te make met 'n ontleding van elemente, verhoudings en organisatoriese beginsels wat nie op die bladlesproses *per se* van toepassing is nie. Hierdie hoër denkhandelinge is egter wel by bladlesonderrig as sodanig betrokke.

## 5.2 Kennis

Die begrip *kennis* word soos volg gedefinieer (Bloom 1956:201):

Knowledge ... involves the recall of specifics and universals, the recall of methods and processes, or the recall of a pattern, structure, or setting. For measurement purposes, the recall situation involves little more than bringing to mind the appropriate material.

Hierdie definisie word *verbatim* deur Kibler et al.(1974:90) as uitgangspunt gebruik en soos volg deur Kachelhoffer (1987:8) herformuleer:

*Kennis* verwys na die vlak van denkhandeling (denkprestasie) waar dit gaan om die vermoë om in staat te wees om sekere inligting te kan *herroep* en te kan *reproduseer* en waar die klem dus op die *geheue* val.

---

<sup>1</sup>Bloom verdeel byvoorbeeld die *kennisvlak* in komponente soos kennis van terminologie, feite, neigings, kriteria, metodologie, ensovoorts



In die musieksituasie beteken dit dat die leerder op hierdie vlak, wat toonhoogte betref, kennis maak met basiese musikale begrippe soos lyne en tussenruimtes, sleutels en notename. Toonduur is meer gekompliseerd met die gevolg dat kennisverwerwing beperk behoort te word tot een nootwaarde – byvoorbeeld die heelnoot of die kwartnoot – maar nie albei nie, omdat begrip vir die verhouding tussen toonduur te gevorderd vir die vereistes van hierdie denkvlak is.

Die bladleessituasie sien ietwat anders daar uit aangesien die leerder hierdie begrippe reeds onder die knie moet kry voordat hy dit in die leesproses kan toepas. Op hierdie vlak gaan dit dus om die herkenning van genoemde basiese begrippe en nie noodwendig om die motoriese realisering daarvan nie. Daar is dus sprake van *bladlees* maar nog nie van *bladspeel* nie.

Die wyse waarop inligting kennisbesit word, is hoogs belangrik. Daarom is dit nodig dat die eienskappe van die begrippe *inligting* en *kennis* en die wisselwerking tussen die begrippe, kortliks verduidelik word.

Inligting wat die een of ander vorm van verwerking ondergaan het, word omvorm in kennis. Hierdeur word 'n waarde aan die inligting geheg en die moontlikheid vir hergebruik geskep.

Daar word onderskei tussen *ken* en *kennis* op grond van *ken* as 'n handeling en *kennis* as die uitkoms van die *kenaktiwiteit*. Ken word dus *as 'n handeling beskou waardeur kennis, insig en begrip verwerf word* (Sonnekus en Ferreira 1979:57).

Sonnekus en Ferreira (1979:58) voer verder aan dat die kind *ken* beleef as onder andere 'n soeke na sin en betekenis, aanvoeling en vertrouwe, vraagstelling, antispasie, strukturering en begryping.

Hierdie beskouing dui op 'n aantal subtiele verskille in die betekenis van *ken* wat elk 'n invloed het op die wyse waarop kennisverwerwing plaasvind. Aangesien aanvangsonderrig in musiek meesal betrekking op jong kinders het, kan begrip vir die wyse waarop die kind kennis verwerf en veral sy ingesteldheid daarteenoor, nie uit die beplanning van sy musikale ontwikkeling uitgesluit word nie. Die onderwyser moet die elemente van die kenhandeling tydens onderrig op die kennisvlak, voortdurend voor oë hou.

Die standpunt dat kennisverwerwing die mees algemene opvoedkundige doelstelling in Amerika is, (Bloom 1956:28) is sekerlik vandag na meer as dertig jaar, steeds universeel geldig. Kennis (kognisie) is egter afhanklik van die beskikbaarheid van inligting aangesien inligting op enige terrein die boustone vorm waarop kennisbesit gebaseer word. Daar word dus vervolgens kortliks by die begrip *inligting* stilgestaan.

### 5.2.1 Inligting

In die bladleessituasie kan die rol van inligting nie gering geag word nie. Elke noot verteenwoordig inligting aangaande toonduur sowel as toonhoogte en elke leesstuk bevat 'n unieke kombinasie van hierdie inligtingtipes. Die leser se vermoë om hierdie inligting te sintetiseer en in kennis te omskep, vorm die basis vir sy verwysingsveld en dit bepaal in 'n groot mate die sukses waarmee hy die leesproses uitvoer. Hierdie vermoë of onvermoë vorm dan ook, soos later sal blyk, een van die basiese probleme in bladleesvaardigheid.

Inligting is slegs die draer van kennis en die proses van inligtingverwerking is dus fundamenteel aan die bladleesproses.

Die begrippe *kennis* en *kognisie* word selfs in musiek uitruilbaar gebruik. Sommige skrywers tref tog 'n onderskeid tussen die begrippe en soos vervolgens sal blyk, is hierdie onderskeid in die konteks van musiek belangrik.

In hierdie opsig neem Hargreaves (1986:14-17) sterk standpunt in en voer aan dat die term *kognitief* in hedendaagse psigologie so wyd gebruik word dat dit feitlik geen betekenis meer inhou nie. Publikasies oor kognitiewe sosiale psigologie, kognitiewe behaviouristiese terapie, kognitiewe neuropsigologie en andere, bevat elk 'n eie oorvleuelende benadering tot die *kognitiewe psigologie*.

In die kognitiewe psigologie gaan dit om die wyse waarop kennis ingewin word en hoe dit gebruik word om besluite en effektiewe aktiwiteite te rig. *Cognitive psychologists try to understand the 'mind' and its abilities or achievements in perception, learning, thinking and language use* (Bower en Hilgard 1981:421).

'n Vertakking van hierdie psigologie – naamlik perseptueel-kognitiewe ontwikkeling – staan sentraal in die leerproses en vorm as sodanig ook 'n belangrike faset van die eerste vlak van kognitiewe denkhandelinge in musiek. Perseptueel-kognitiewe ontwikkeling kan dus nie uitgelaat word in 'n ondersoek van die leerproses in musiek nie.

Daar bestaan twee teoretiese benaderings tot perseptueel-kognitiewe ontwikkeling wat sentreer om inligtingsinhoud van stimuli naamlik:

- inligtingverwerkingsteorie
- perseptueel-ontwikkelingsteorie

Hierdie teorieë het, soos uit die bespreking daarvan sal blyk, betrekking op belangrike fasette van die bladleesproses. Dit is dus nodig dat die teorieë kortliks verduidelik word.

### 5.2.1.1 Inligtingverwerkingsteorie

Die *inligtingverwerkingsteorie* (Hargreaves 1986:16 en De Wet et al. 1981:113-114) bestudeer die vloeï van inligting deur die menslike kognitiewe sisteem. Verskeie prosesse vind tussen die toevoer na die sisteem en die afvoer vanuit die sisteem plaas. Dit sluit in die enkodering van inligting, transformasie daarvan in 'n soort *mentale weergawe*, die vergelyking daarvan met reeds gestoorde inligting en die bewaring daarvan in die verskillende geheestore.

Die basiese komponente van die inligtingverwerkingsisteem is die *sensoriese reseptore*, wat inligting vanuit die omgewing ontvang, die *effektore*, wat respons aktiveer, die *geheestore*, waarin data behoue bly en 'n *sentrale prosesseerder*, waarin die belangrikste mentale funksies plaasvind (Bower en Hilgard 1981:421).

Inligtingverwerking is van groot belang in bladles aangesien die bladlesproses afhanklik is van die binding van voorkennis met inkomende inligting. Elke bladlespoging skep dus 'n unieke situasie met 'n unieke verbinding tussen die oue en die nuwe. Hierdie proses betrek die onderskeie geheestore en word breedvoerig in Deel 3 behandel.

### 5.2.1.2 Perseptueel-ontwikkelingsteorie

Hargreaves (1986:14) baseer sy siening van die *perseptueel-ontwikkelingsteorie* op die beskouing van Gibson. Hiervolgens is perseptuele ontwikkeling die proses waarin geleer word om inligting vanuit die stimulus self te onttrek, dit wil sê die onttrekking van inligting wat *reeds teenwoordig is*, eerder as 'n proses waarin addisionele betekenis of konstruksies deur die leerder voorsien moet word.

Volgens hierdie siening van Gibson, is kinders in staat om slegs 'n beperkte hoeveelheid inligting binne 'n bepaalde tydsbestek in te neem. Sekere strategieë word dus benodig om die hoeveelheid inligting wat die stimulus bevat, te verminder. Hierdie vaardigheid ontwikkel deur ervaring. 'n Verduideliking van drie *meganismes* waardeur hierdie ontwikkeling plaasvind word ook gegee (Hargreaves 1986:14):

- meer eksakte of gedifferensieerde waarneming van die stimulusinhoud
- effektiewe strategieë vir *aandag gee*
- meer ekonomiese inwin van inligting

In teenstelling met die inligtingverwerkingsteorie, is die perseptueel-ontwikkelingsteorie meer gemoeid met inligting wat vanuit die stimulus self ontsluit kan word. Die betekenis van die

notebeeld as sodanig, met ander woorde, die inligting wat in die notebeeld opgesluit is, sou byvoorbeeld volgens hierdie teorie voldoende vir die uitvoer van die leertaak (bladlees) wees. Eksakte waarneming en die ekonomiese benutting van inligting is fundamentele vaardighede in die bladleesproses.

Hierdie twee teorieë oor perseptueel-kognitiewe ontwikkeling, beklemtoon 'n belangrike tekortkoming in die onderrigmetodes van bladlees. Eerstens word daar, as gevolg van die onwetenskaplike metodes wat meesal toegepas word, nie rekening gehou met die wyse waarop inligtingverwerking plaasvind nie. Tweedens word leerlinge nie voldoende bewus gemaak van die feit dat die stimulus (notasie) die bron van meervoudige inligting is, waaraan spesifieke betekenis geheg behoort te word nie. Albei tekortkominge kan gesien word as grondliggend aan die groter probleem van bladleesvaardigheid.

As gevolg van genoemde situasie, ontstaan ernstige leemtes ten opsigte van die ontwikkeling van musiekkognisie in die breë. Musiekkognisie vorm die basis vir die verwysingsveld waarsonder die leesproses ondenkbaar is. Hierdie belangrike verskynsel word in musiekopleiding nie altyd na waarde geskat nie.

### 5.2.1.3 Musiekkognisie

Musiekkognisie is 'n uiters komplekse begrip wat nie alleen te make het met die verwerking van inkomende inligting en die binding daarvan met voorkennis nie maar ook met die unieke karakter van die innerlike gehoor. Aangesien bewyse reeds gevind is dat sommige van die grootste probleme in bladlees voor die deur van gebrekkige musiekkognisie gelê kan word, is dit nodig dat die begrip omskryf word.

Serafine (1988:70-74) gee 'n breedvoerige omskrywing en verduideliking van die begrip. Sy stel dit soos volg:

... I construe music as the activity of *thinking* in or with sound and for this reason I favor the term musical 'thought' or 'cognition' over 'music' alone. Musical thought may be defined as human aural- cognitive activity that results in the posing of artworks embodying finite and organized sets of temporal events described in sound.

In hierdie definisie beklemtoon Serafine eerstens die organisasie van klank in 'n voortbewegende, temporele konteks, eerder as die waarneming van die fisiese entiteite van klank of stilte *per se*. Hierdie siening sluit aan by die eienskappe van ritme, soos blyk uit die uiteensetting daarvan in Hoofstuk 3 (kyk 3.2.1).

'n Tweede faset wat uit die definisie na vore tree is die besondere beligting van die subjek/objek verwantskap van die musikale onderneming. Serafine meen dat hierdie definisie oorleun

na die kant van die subjek, aangesien dit die organisasie van musikale gebeure in die kognitiewe prosesse lokaliseer. Met ander woorde, organisasie is volgens Serafine gesetel in die brein, nie in die musiekstuk nie.

Hierdie beskouing sluit aan by die stelling van Sink (kyk 3.4.3) naamlik dat die organisasie van ritme deur luisteraar se ervaring daarvan bepaal word.

Derdens beklemtoon hierdie definisie die ouditief-kognitiewe aktiwiteit, dus denke wat te doen het met klank – en skakel alle denke wat nie klank insluit nie, uit. *Klank* word in hierdie konteks deur Serafine verklaar as nie slegs die wesentliche klank in 'n fisiese omgewing nie maar ook as die mentale klankbeelde wat gevorm word.

Laastens betrek sy die kunsaktiwiteit in musiek naamlik komposisie, beluistering en voordrag. Alhoewel hulle as overte aktiwiteite skynbaar min met mekaar gemeen het is hulle in 'n gemeenskaplike stel basiese musikaal-kognitiewe prosesse gesetel. In voordrag (wat betrekking het op bladles) behels dit dekodering van notasie en koördinasie van spieraktiwiteite.

Serafine (1988:72) beskryf musikale denke verder as *the activity of thinking temporally with sounds, both simultaneous and successive*. Die doel van musikale denke is aldus Serafine, nie slegs om musikale gebeure te volg nie maar ook die mentale konstruksie van sodanige gebeure.

Vroeër is gestel dat die onderskeid wat gemaak word tussen die begrippe *kennis* en *kognisie*, in die musikale konteks belangrik is. Bogaande siening van musiekkognisie laat die vraag ontstaan of daar hoegenaamd sprake van kognisie is wanneer die gemiddelde en swak leser besig is met bladles. Word daar gelees met die doel om musiek te maak, of word daar slegs simbole gelees? Die meeste lesers vind dit selfs moeilik om bloot die simbole te lees en feitlik onmoontlik om musikale betekenis aan die simbole te gee. Dit dui op 'n totale afwesigheid van die vorm van musikale denke waarna Serafine verwys. Dit word ook betwyfel of die deursnee musiekleerling selfs wat voordragspel betref, volgens hierdie vorm van denke onderrig word.

Leerlinge *ken* meesal die werke wat hulle speel redelik goed en kan dit selfs gememoriseer voordra. Of daar werklik sprake van musiekkognisie is, is 'n ope vraag. Die verskynsel dat hierdie werke baie gou vergeet word, dui op die teendeel. Hierdie aangeleentheid is baie belangrik en word daarom in Deel 3 in meer besonderhede bespreek.

### 5.3 Samevattende opmerkings

In die lig van bogenoemde beskouings oor die eienskappe van inligting, kognisie, ken en kennis, kan die belangrikheid van die onderrig van die betekenis van musieknotasie nie onderskat word nie. Die wyse waarop leerinhoud aangebied word, is van kardinale belang vir kennisverwerwing.

In die aanbieding moet die onderwyser die eienskappe van *ken* en van die *kenhandeling* voor oë hou. Hy moet ook verseker dat die denkhandelinge op die kennisvlak gevorm is en beheer word.

Die hele kwessie van aanvangsonderrig is weer eens hier ter sprake. Trouens, Bloom (1956) beklemtoon aanvangsonderrig as die grondslag waarop alle verdere ontwikkeling plaasvind. De Wet et al. (1981:91) staaf hierdie siening maar voeg ook die volgende waarskuwing by: *Hoe vroeër 'n fout in die leergeskiedenis van 'n leerling insluip, hoe groter is die geakkumuleerde uitwerking daarvan op latere leerervarings van dieselfde soort.* Die sisteem en helderheid van aanbieding bepaal die mate van begrip en sodoende ook die uiteindelijke bruikbaarheid van hierdie kennis op die hoër denkhandelingsvlakke.

## 5.4 Begrip

Hoewel *kennis* dikwels uitruilbaar met *begrip* gebruik word, moet ook tussen hierdie terme onderskei word (Bloom 1956:18). Bloom plaas begrip (insig) op 'n hoër vlak op die skaal van denkhandelinge. Hierdie konsepte word vervolgens verder toegelig.

Bloom (1956:190) beskryf *begrip* soos volg:

This represents the lowest level of understanding. It refers to a type of understanding or apprehension such that the individual knows what is being communicated and can make use of the material or idea being communicated without necessarily relating it to other material or seeing its fullest implications.

Hierdie omskrywing word *verbatim* deur Kibler et al. (1974:94) gebruik, maar Kachelhoffer (1987:9) verduidelik die tweede vlak van kognitiewe denkhandelinge soos volg:

**Begrip** verwys na die vlak van denkhandeling (denkprestasie) wat behels dat die student die leerinhoud wat onderrig word moet ken en **begryp** en die essensies daarvan kan gebruik om dit byvoorbeeld op soortgelyke situasies oor te dra.

Begrip (insig) impliseer dus op hierdie denkvlak dat dit wat op die vorige vlak as inligting aangebied is, kennisbesit geword het en dat die inligting begryp is. Insig in die leerinhoud word dus getoon. In musiekverband beteken dit byvoorbeeld dat geskrewe verskynsels soos toonhoogte en toonduur *afsonderlik* begryp word, sonder dat die verskillende komponente van elk noodwendig by die begrip van die verskynsels as sodanig, betrek word.

Die leerder begryp nou dat musiek vergestalt word deur twee dimensies - toonhoogte en toonduur. Die basiese begrip vir diasmetiek – dus die ruimtelike (op- en afgaande) – asook die temporele (lank en kort) is hier van belang.

Dit sou op die oog af ook kon beteken dat die verskynsel dat notasie *tweedimensioneel* is, begryp word. Hierdie is alreeds 'n gekompliseerde konsep met ingewikkelde implikasies. Met die definisie van Bloom as uitgangspunt, blyk dit dat hierdie konsep te gevorderd vir dié betrokke vlak van denkhandeling is. Dat die verskynsel van toonhoogte en toonduur *per se* begryp word, is die verwagting wat op die begripvlak gekoester kan word. 'n Sintese van twee totaal verskillende betekenis word egter deur die tweedimensionaliteit van notasie daargestel met die gevolg dat die betekenis van die notebeeld, afgesien van die sosiale en affektiewe elemente daaraan verbonde, reeds hoër denkhandelinge impliseer.

In albei definisies (Bloom en Kachelhoffer) soos hierbo uiteengesit, word geïmpliseer dat die leerder die leerinhoud moet ken en begryp, asook dat hy dit op *soortgelyke* situasies moet kan toepas. Dit impliseer ook dat die begrippe *toonhoogte* en *toonduur* afsonderlik begryp moet word maar nie dat die verdere implikasies hiervan, op hierdie denkvlak betrokke is nie.

Hierin lê een van die grootste leemtes in aanvangsonderrig. Die wyse waarop die twee dimensies as leerstof aangebied word maak nie voldoende voorsiening vir konsepvorming van die onderskeie karaktereienskappe van elke dimensie nie. Daar word wel heelwat aandag bestee aan die teoretiese vaslegging van die notename en die basiese begrip van toonduur. In die praktyk word die twee dimensies egter onmiddellik geïntegreer. Daar word dus verwag dat die gevorderde begrip van die tweedimensionaliteit van notasie prakties uitgevoer moet word voordat die onderskeie konsepte ten volle bemeester is.

Die gevolg is dat te gou oorgegaan word vanaf die *kennisvlak* na die volgende denkvlak, *begrip*. Dit is hier waar die vroeër aangehaalde woorde van De Wet et al. (1981:91) (*Hoe vroeër 'n fout in die leergeskiedenis van 'n leerling insluip, hoe groter is die geakkumuleerde uitwerking daarvan op latere leerervarings van dieselfde soort*) van belang is. Indien die leerling die leerinhoud nie ten volle begryp nie, sal onvermydelike leemtes ontstaan wat gaandeweg groter probleme tot gevolg het. Die vermoede bestaan in elk geval dat daar in die aanvangstadium van onderrig veel meer aandag aan die toonhoogtedimensie as aan die toonduurdimensie bestee word.

Hiermee word die metodes wat geïmplementeer word om die integrasie van die twee dimensies aan die leerling te onderrig, bevraagteken. Die vraag ontstaan of hierdie metodes voorsiening maak vir die feit dat twee totaal verskillende komponente wat elk totaal verskillende denkhandelinge verg, voldoende begryp word sodat dit onafhanklik van mekaar 'n eiesoortige kennisbesit kan word? *Ken* die leerling werklik die eienskappe van die twee dimensies voordat daar van hom verwag word om hulle te integreer of selfs aan die oefenproses vir voordrag te onderwerp? Oefen impliseer die derde vlak (toepassing) in Bloom (1956:18) se taksonomie en vorm dus selfs 'n hoër vlak as *begrip*. Kan daar van 'n leerling verwag word om kennis toe te pas as daar geen volkome begrip van die inhoud daarvan is nie?

Dit is die situasie waarmee die leerling meesal in die praktyk gekonfronteer word, in bladles sowel as in voordragstudie. Uitvoer (oefen of bladspeel) beteken verder ook 'n sprong na die psigomotoriese domein en dus ook 'n verdere denkhandeling wat gepaard gaan met 'n gevorderde motoriese illustreerhandeling. In hoe verre word die leerling in sy aanvangsonderrig onderlê in die beginsels wat moet voorsien dat leer in al hierdie denkhandelinge en prosesse sistematies en volkome plaasvind? Van 'n leerling word verwag om na die eerste les alreeds tot die vlak van toepassing in staat te wees deurdat hy 'n eenvoudige stukkie moet voorberei vir die volgende les – 'n byna onbegonne taak as die ingewikkeldheid daarvan in ag geneem word.

Uit die voorgaande is dit opvallend dat al drie die sogenaamde laer vlakke van Bloom (1956:18) se taksonomie alreeds in die eerste les ter sprake kom. In die praktiese beoefening van musiek is uitvoering natuurlik van primêre belang aangesien musiek as 'n klankskilderende kunsvorm nie sonder uitvoering kan bestaan nie. Daar moet dus vervolgens gekyk word hoe die voorgaande twee denkvlakke die derde vlak, naamlik *toepassing* beïnvloed.

## 5.5 Toepassing

Volgens Bloom (1956:191) gaan dit op hierdie vlak om die volgende:

The use of abstractions in particular and concrete situations (sic). The abstractions may be in the form of general ideas, rules of procedures, or generalized methods. The abstractions may also be technical principles, ideas, and theories which must be remembered and applied.

Kachelhoffer (1987:9) omskryf die vlak soos volg:

*Toepassing* verwys na die vlak van denkhandeling (denkprestasie) om oordrag van bestaande kennis op onbekende situasies te kan maak.

Op hierdie vlak is bladles – *prima vista* – vir die eerste keer werklik ter sprake. Bladlesvaardigheid beteken toepassing van die denkhandelinge wat op die vorige twee vlakke bemeester is.

Op die vorige vlak (begrip) word die oordrag van kennis op *soortgelyke* situasies verlang maar op die toepassingsvlak moet bestaande kennis op *onbekende* situasies oorgedra kan word. Hierdie proses is van groot belang in bladles waar bestaande kennis aangaande notasie (voordragstudie) die basis vorm waarop die nuwe, onbekende situasie (bladles) aangedurf word. Die belangrike rol van *antisipasie* in bladles word hier onderstreep.

Die meeste goeie bladlesers is dit eens dat antisipasie een van die belangrikste en ook noodsaaklikste hulpmiddels in bladlesvaardigheid is. Antisipasie van melodiekontoer, akkoordopvol-



gings en ritme-eenhede is onontbeerlik vir vloeiende lees. Rubinstein (1950:16) laat hom in hierdie verband soos volg uit: *As recognition becomes easier, sight-reading obviously becomes easier also*. Behalwe vir sekwense en herhalingspatrone kom identiese nootpatrone selde in musiek voor omdat die uniekheid van elke werk afhanklik is van die wyse waarop musikale materiaal gemanipuleer word. Die begrip *onbekende* situasies is dus veral op bladles toepaslik. Trouens, bladles *prima vista* impliseer per definisie die lees van onbekende materiaal.

Implisiet op hierdie vlak van kognitiewe denkhandelinge is die bemeestering van die basiese begrippe en vaardighede wat onontbeerlik is vir voordragspel sowel as bladles. Dit beteken dat die bladleser oor voldoende pianistiese voorkennis beskik en dat oordrag van hierdie kennis met gemak in die vorm van die illustreerhandeling (die bladlesaktiwiteit) kan plaasvind. Antisipiasie betrek dus ook die pianistiese vaardighede wat in bladles benodig word.

Afgesien van die algemene pianistiese vaardighede benodig bladlesvaardigheid egter ook eiesoortige vaardighede. In voordragstudie word voldoende tyd gegun vir die verfyning van vaardighede sodat dit suksesvol toegepas kan word wanneer 'n werk uitgevoer word. Deur oefening en herhaling kan sukses in die illustreerhandeling grootliks verseker word. In bladles is die situasie totaal anders. Hier moet pianistiese vaardighede reeds tot op só 'n vlak verfyn wees dat dit geredelik beskikbaar moet wees as basis vir die uitvoering van die leestaak. Geen oefening is tydens die leesproses moontlik nie.

Dit beteken dat die bladleser 'n hoë mate van sekerheid moet hê oor sy voorkennis en die wyse waarop dit tydens die leesproses aangewend word. Die leser moet dus ook leer hoe om algemene pianistiese vaardighede, as voorkennis, op bladles toe te pas.

Die belangrike rol van antisipiasie is reeds geskets. Dit is egter afhanklik van grondige musiekkognisie. Daar word dus nie alleen verwys na antisipiasie met betrekking tot algemene pianistiese vaardighede, soos hierbo genoem nie maar ook na antisipiasie ten opsigte van die algemene ordening van musikale gebeure. Vanuit hierdie perspektief is antisipiasie multidimensioneel.

Leonhard en House (1972:138) som hierdie situasie met betrekking tot bladles baie duidelik op en stel dit soos volg:

The skill of music-reading, a species of performance skill, is properly considered as an outgrowth of musical responsiveness and musical understanding. The development of the skill depends upon awareness of tonal and rhythmic movement in music and the development of concepts of tonality, of the tendencies of chords and tones, of the meaning of notational symbols, and of the relationship between the symbols and the sounds they represent.

Hierdie omskrywing skets die verwysingsraam wat die bladleser benodig vir die uitvoer van die taak. Dit het egter betrekking op die ideale situasie, die gemiddelde en swak leser beskik beslis nie oor al hierdie vermoëns nie.

Dit is interessant dat Regelski (1975:208) die vlak van *toepassing* op 'n hoër vlak in die hiërargie van kognitiewe denkhandelinge as die vlak van *analise* plaas. Sy benadering hiervan sluit aan by dié van Leonard en House as hy hierdie vlak soos volg omskryf: *The student applies abstractly by using reasoning based upon past learning to solve a musical problem.* Met *past learning* word voorkennis bedoel.

Die vaardighede wat op die toepassingsvlak benodig word noodsaak 'n ondersoek na die menslike geheue as 'n kognitiewe funksie. Die feit dat kennis versamel word, dat begrip en insig (voorkennis) 'n vereiste is alvorens dit toegepas kan word as bewys dat leer plaasvind, impliseer dat die geheue 'n baie belangrike rol in die leerproses speel. As gevolg van die belangrikheid en omvang hiervan word die geheuefunksies in Deel 3 breedvoerig behandel.

## 5.6 Samevatting en gevolgtrekking

Uit die voorgaande bespreking van kognitiewe denkhandelinge kan afgelei word dat inligting en kennis belangrike grondliggende aspekte van bladlesers vorm. Begrip van en insig in die komplekse samestelling van musikale gebeure, die wyse waarop dit simbolies voorgestel word en die betekenisverskille van die onderskeie simbole, is onontbeerlik in die leesproses.

Dit wil egter voorkom of daar in hierdie opsig, in die praktyk groot en ernstige leemtes in die mondering van die meeste bladlesers ontstaan. Leerlinge *ken* meesal die simbole wanneer dit in isolasie aangebied word maar ondervind probleme om dit in musikale konteks uit te voer. Hierdie verskynsel dui daarop dat, alhoewel simbole op die *kennisvlak* beheer word, die volle beheer daarvan op die *begripsvlak* ontbreek. In bladlesers beteken die *toepassing* van leerstof ook 'n psigomotoriese handeling en dit is juis hierin waar die probleem lê. Hoewel leerlinge op die *kennisvlak* in die betekenis van die stimuli onderrig word en ook in 'n mate *begrip* toon is hulle nie tot die illustreerhandeling hiervan op die *toepassingsvlak*, in staat nie.

Die redes vir hierdie situasie kan daarin geleë wees dat die leerling nie ten volle toegerus word om die leerinhoud te begryp nie, met die gevolg dat hy sy kennis nie kan toepas nie. As in ag geneem word dat die bladlesersproses nie slegs 'n kognitiewe proses is nie maar ook 'n motoriese, kan die probleem verder ook te wyte wees aan probleme wat ondervind word om hierdie twee totaal verskillende prosesse te sintetiseer.

Die vraag wat hieruit ontstaan is of die leerling genoegsaam op psigomotoriese terrein onderlê

word sodat dit saam met die denkhanelinge van die kognitiewe domein beheer en ontwikkel kan word. Met ander woorde, in watter mate word die vlakke van die psigomotoriese domein en die denkhanelinge wat benodig word in die ontwikkeling van motoriese reaksie en motoriese vaardigheid, in die opleidingsituasie gehoorsaam? Is hierdie vlakke aan die onderwyser bekend of word daar op 'n lukrake grondslag gewerk aan die motoriese beheer van beginners?

Aangesien bladles 'n goeie voorbeeld van die toepassing van kennis en uitvoering die enigste wyse van evaluering is, is dit noodsaaklik om die vlakke van die psigomotoriese domein ook onder die soeklig te plaas. In die volgende hoofstuk word die denkhanelinge van hierdie domein ondersoek.

## Hoofstuk 6

# Denkhandelinge van die psigomotoriese domein

### 6.1 Inleiding

Motoriese vaardighede word beskryf as *daardie vaardighede wat beweging van die een of ander aard vereis en wat kan plaasvind as gevolg van gekoördineerde spier- en senuweewerking* (De Wet et al. 1981:147). Hierdie vaardighede word meesal in kleiner subaktiwiteite verdeel. Volgens Gagné het die volgorde van die aktiwiteite *die karakter van 'n reël waardeur die leerder weet watter handelinge mekaar opvolg* (De Wet et al. 1981:147). Hierdie reëls is noodsaaklike hulpmiddels waarmee die leerder sy vaardighede kan verbeter deur oefening (De Wet et al. 1981:147). Die begrip *reëls* is sinoniem vir denkhandelinge, dus 'n ketting of ordening van fisieke handelinge waardeur aktiwiteite vlot en vloeiend uitgevoer kan word.

Soos in die geval van kognitiewe denkhandelinge bestaan daar ook verskeie sieninge aangaande die volgorde van die denkhandelinge wat benodig word vir die aanleer van motoriese vaardighede. Vir die hieropvolgende ordening van psigomotoriese denkhandelinge word die model van Harrow (1972) gebruik.

Die begrip *psigomotories* word deur middel van twee onderskeidings verklaar as 'n term wat dui op :

- 1. 'n fisiese handeling wat weens 'n psigiese proses ontstaan het, d.w.s. enige willekeurige fisiese handeling;
- 2. 'n kombinasie van fisiese en psigiese aktiwiteite (Psigologiewoordeboek 1979:248).

Met die twee komponente van die term, *psige* en *motories* as uitgangspunt is die betekenis volgens Harrow (1972:31):

... mind-movement or voluntary motion ... Therefore, as an operational definition, the term psychomotor should communicate to the reader that all observable voluntary human motion will fall into the learning domain.

Psigomotoriese denkhandelinge impliseer mentale sowel as motoriese handelinge. Dit kan dus ook gesien word as die mentale beheer in die realisering van motoriese aktiwiteite. Hierdie gedagtegang is duidelik uit die volgende begripsverheldering:

Die begrip *psige* word verklaar as: *Die hipotetiese substraat of draer van alle belewenis en gedrag* (Psigologiewoordeboek 1979:244).

Harrow (1972:14) meen dat die terme *motor* en *movement* in die literatuur aangaande beweging, sinoniem gebruik word. Sy wys daarop dat Kephart tussen hierdie twee begrippe onderskei deur *movement* te beskryf as ... *any external observable motion* en *motor* as ... *the internal efferent impulses*.

In Afrikaans word *motor*, *motion* en *movement* as *beweging* verklaar met deelbegrippe soos dryfkrag (*motor*) roering (*motion*) en aksie (*movement*) as bykomende verklarings. Hierdie verklarings besit egter nie dieselfde betekenis as die konnotasie wat deur Kephart se onderskeid geskep word nie. Kephart se siening sluit egter goed aan by die verklaring wat deur die Psigologiewoordeboek gegee word en toon ook verband met die kompleksiteite van die fisieke<sup>1</sup> realisering van musikale stimuli tydens die bladlesproses.

Die begrip wat hier behandel word is *psigomotories* en dit is noodsaaklik dat die begrip as 'n *gestalt* ondersoek word omdat dit in die bladlesproses as 'n *gestalt* fungeer. In hierdie verband is die woorde van Harrow (1972:56) geldig: ... *many investigators claim that perceptual and motor functions are inseparable* ... Tydens bladles kan die twee funksies nie geskei word nie.

Psigomotoriese handelinge is nie slegs motories van aard nie – daar is ook 'n sterk kognitiewe komponent hieraan verbode. Dit word vervat in Harrow (1972:31) se beskrywing: ... *mind movement* en *voluntary motion*. Die psigomotoriese domein word daarom in twee komponente verdeel naamlik *kognitiewe handelinge* en *motoriese handelinge*.

Vervolgens word aandag aan hierdie twee komponente onderskeidelik geskenk.

---

<sup>1</sup>Die term *fisieke* word in sommige bronne foutief as *fisiese* gebruik en word dus as sodanig aangehaal.

## 6.2 Kognitiewe handeling

Kachelhoffer (1987:11) beskryf hierdie vlak soos volg:

Op die vlak gaan dit om kennis van die fisiese handeling wat geleer en uitgevoer moet word. Die vlak kan vereenselwig word met al die vlakke van die kognitiewe domein omdat dit gaan om 'n kognitiewe wete.

De Wet et al. (1981:144) verwys in hierdie verband na Klausmeier se stelling dat daar twee teoretiese perspektiewe bestaan waarvolgens die aard van vaardighede beskryf kan word. Die ouer teorie sien vaardigheid as die resultaat van 'n *ketting van stimulus-respenseenhede*. Volgens hierdie teorie word 'n reeks aaneengeskakelde handeling benodig vir die vaardigheid om 'n taak uit te voer. Die nuwer benadering is gebaseer op die *inligtingverwerkingsteorie*. Volgens laasgenoemde benadering word vaardighede aangeleer deur die internalisering van 'n program soortgelyk aan 'n rekenaaralgoritme. In hierdie benadering word meer klem gelê op die invoer van inligting wat benodig word vir die samestelling van 'n leerprogram as op die stimulusresponse, soos in die geval van die ouer benadering.

Die kognitiewe *wete*, soos hierbo deur Kachelhoffer (1987:11) vermeld, is veels te gevorderd vir aanvangsonderrig in die motoriese bewegings van klavierspel asook dié van bladles. Dit is dus belangrik dat die voorafgaande vlakke waarna Kachelhoffer verwys, eerstens ondersoek word alvorens die denkprosesse wat kulmineer in die verdere vlak van kognitiewe denkhandeling, ten volle begryp kan word.

De Wet et al. (1981:145-146) meen dat die mens aanvanklik in die aanleer van vaardighede bewustelik moet dink aan alles wat hy moet doen. Later word die bewegings vinnig en akkuraat en word dit beheer deur 'n *hiërargiese plan of program*. Die uitvoer van vaardighede vind in reaksie op bepaalde leidrade plaas. Aanvanklik word op die mees algemene leidrade gekonsentreer maar die gevorderde leerder is in staat om op minder vanselfsprekende leidrade te konsentreer. Iemand wat 'n motoriese vaardigheid foutloos kan uitvoer, is ook minder afhanklik van eksterne leidrade omdat leidrade in hierdie stadium reeds in die *beheerprogram geïnternaliseer* is.

Hierdie aangeleentheid is in bladles van kardinale belang. Die stelling dat die mens in die aanleer van vaardighede aanvanklik moet dink aan alles wat hy doen, plaas die fokus op die on-effektiwiteit in die ontwikkeling van hierdie vorm van denke tydens aanvangsonderrig in bladles. In hierdie ontwikkelings stadium word die lees van die korrekte note hoofsaaklik beklemtoon. Daar word ook aandag bestee aan die ontwikkeling van oog-hand-span en kontinuïteit maar die ontwikkeling van motoriese bewegings in die konteks van bladlesvaardigheid word egter geïgnoreer. Daarby is die leser gewoonlik só gemoed met die ontsyfering van die notebeeld dat daar geen tyd vir die mentale formulering van motoriese bewegings is nie.

Hunt (Harrow 1972:20) is van mening dat daar lewenslank sistematies op basiese bewegings voortgebou moet word ten einde bewegingsvaardighede te ontwikkel en te verfyn. *A learner's basic effort patterns must be mastered before he can master a complex skill or movement pattern* (Harrow 1972:20).

Hierin lê 'n groot leemte wat bladles betref, veral in die aanvangstadium van leesontwikkeling. Kinders word meesal voldoende onderrig in die basiese vinger- en handbewegings wat in klavierspel vereis word. Hierdie vaardighede is fundamenteel en kan daarom ook nie in die bladlesproses uitgesluit word nie. In voordragspel word vinger- en handbewegings egter gebaseer op *spesifieke* motoriese reekse in ooreenstemming met die vereistes wat in elke werk deur die notebeeld daargestel word. Deur herhaalde oefening word bewegings en reekse bewegings geoutomatiseer. In bladles (per definisie) is daar geen sprake van outomatisering nie, omdat die motoriese reeks in elke leesstuk slegs eenmalig uitgevoer word. Die lesers moet dus in elke leesstuk in staat wees om 'n unieke reeks motoriese bewegings uit te voer sonder dat dit inge oefen word. Hierdie motoriese reekse moet ook geformuleer word terwyl daar primêr ag geslaan word op die twee dimensies van notasie.

So ver vasgestel kon word, bestaan geen opleidingsmateriaal waarin die *motoriese bewegings* van bladles uitgelig en die beginner gelei kan word om 'n bewustheid van fisiese reaksies op visuele stimuli aan te kweek nie.

In hierdie verband moet weer eens verwys word na Apel (1970:775) se stelling dat bladles totaal ander vereistes aan die speler stel as voordragspel. *In fact, from the technical as well as the psychological point of view, it is its very opposite.* Hierdie stelling het verreikende implikasies vir bladles. Wanneer die bewegings in 'n voordragstuk geoutomatiseer is, is dit onwenslik en selfs skadelik indien daar tydens voordrag oor die bewegings gedink word. In bladles is die teenoorgestelde van toepassing – vinnige antisipasie van motoriese reaksies is van kardinale belang. Hierdie vaardigheid ontbreek egter by die meeste lesers.

Dit is ongetwyfeld waar dat in die onderrigsituasie meer aandag aan die ontwikkeling van tegniese vaardighede as aan enige ander pianistiese vaardigheid bestee word. As die hoeveelheid toonlere, studies en ander tegniese oefeninge vir eksamendoelindes in ag geneem word, kan aanvaar word dat ruim voorsiening gemaak word vir die ontwikkeling van die psigomotoriese aspekte wat betrekking op voordragspel het. Waarom hierdie verwysingsraam dan so ver te kort skiet wanneer dit by bladles geïmplementeer moet word, is onduidelik. Die vermoede bestaan dat in die geval van bladles, ander vereistes met betrekking tot psigomotoriese vaardighede gestel word as in die geval van voordragspel. Leerlinge word primêr in voordragspel opgelei en daar word waarskynlik aanvaar dat motoriese vaardighede wat benodig word vir bladspel, langs die weg van voordragspel behoort te ontwikkel.

'n Verdere aangeleentheid is ook hier van belang. Alhoewel die kombinasie van stimuli in elke bladleswerk uniek is, is daar nogtans bepaalde patrone wat algemeen in musiek voorkom en wat dus as sodanig herken behoort te kan word. Dit lyk egter asof hierdie voorkennis ook vir die meeste lesers van weinig waarde tydens die bladlesproses is. 'n Ontleding van byvoorbeeld die toonleertoetse en akkoordtoetse wat vir hierdie studie gebruik is, toon dat lesers hierdie patrone nie in 'n bladlesstuk identifiseer of daarop reageer nie.

Die voorgenoemde probleem kom waarskynlik nie alleen by die perseptueel-kognitiewe waarneming van die notebeeld voor nie maar ook by die perseptueel-motoriese realisering daarvan. Soos in Hoofstukke 2 en 3 uiteengesit, word verskillende fisieke reaksies vir die uitvoer van toonduur en toonhoogte onderskeidelik, benodig. Dit is dus moontlik dat, in die ontsyfering van die toonhoogtedimensie, die toonduurdimensie verontagsaam word – vandaar die verskynsel dat aansienlik meer met toonduur as met toonhoogte foutter word. Dit is ook moontlik dat die kodifisering van perseptueel-motoriese reaksies totaal ontbreek, of slegs gedeeltelik plaasvind. Motoriese reaksies op stimuli word nie in die notebeeld aangedui nie en die leser moet dus sy eie reaksies formuleer. Die beperkte vermoë van die korttermyngeheue en die spoed waarmee dit met inligting gekonfronteer word, is hier van groot belang. Hierdie verskynsel word gevolglik met meer besonderhede in Deel 3 behandel.

Vertroudheid met die totale betekenis van notasie behoort sodanig ontwikkel te wees dat die aandag van die leser op die nodige fisieke reaksie gevestig kan word. Die vraag kan gestel word of swakker lesers tydens die leesproses hoegenaamd bewus is van die formulering van motoriese reaksies.

Kochevitsky (1967:30) is die mening toegedaan dat motoriese vaardighede by aanvangsonderrig vanuit die ouditiewe en nie die visuele nie, benader behoort te word. Hy meen dat die tradisionele benadering van *visuele indruk – soektog na die klavier – beweging* vervang behoort te word met *ouditiewe stimulus – antisipasie van motoriese beweging – motoriese beweging en klankproduksie – ouditiewe waarneming en evaluering van klank*.

Hierdie benadering sou 'n radikale verskil maak aan die wyse waarop die notebeeld waargeneem en vertolk word. Hiervolgens behoort die vergestaltung van die klankbeeld in die innerlike gehoor sekere motoriese reaksies tot gevolg te hê. By die meeste bladlesers is hierdie vermoë egter grotendeels afwesig. Trouens, die meeste leerlinge is in elk geval nie in staat om die klankbeeld in die innerlike gehoor te vorm nie, dus kan daar van die motoriese manifestasie van die klankbeeld ook geen sprake wees nie.



Tydens aanvangsonderrig behoort aandag geskenk te word aan die ontwikkeling van motoriese antisipasie, soos deur Kochevitsky voorgestel. Harrow (1972:33) sluit hierby aan:

The learner goes through many learning experiences that sharpen his perceptual abilities, and engages in many activities that increase the quality of his physical abilities ... Once the learner has acquired a skilled movement vocabulary he has the necessary tools ... for modifying and creating aesthetic movement patterns.

Die onderwyser moet egter ook met die volgende rekening hou (Harrow 1972:39):

The educator must understand the equipment that comes with the standard model, the learner. If the educator does not possess this basic understanding of where the 'normal' learner is in regard to movement behavior, he will be unable to structure relevant movement experiences for the learner in regard to take him from a known to an unknown movement pattern.

Die voorgaande twee aanhalings beklemtoon op treffende wyse die situasie van die leerder en dié van die onderwyser. Laasgenoemde siening behoort die vertrekpunt van elke pedagoog te wees, nie alleen in die onderrig van voordragstudie, waar psigomotoriese vaardighede van uiterste belang is nie maar ook in bladleesonderrig.

Harrow se stelling dat die verfyning van motoriese vaardighede op die beheersing van basiese of fundamentele bewegings gebaseer word, verdien verdere ondersoek.

### 6.3 Motoriese handeling

*Vir 'n sensitiewe beleving van beweging is die bewuswording van die liggaam as instrument van die beweging 'n voorvereiste* (Barnard 1984:61).

Dit is noodsaaklik dat leerlinge van die begin af bewus word van die wyse waarop liggaamsbewegings – dit wil sê die speelapparaat – in klavierspel (bladlees) fungeer. Regelski (1975: 213) meen dat kinestetiese gewaarwording van die gevoelsensasie van die arms en vingers belangrik is, selfs voordat die leerling met notasie gekonfronteer word.

Voldoende aandag behoort aan hierdie bewuswording bestee te word aangesien bewuswording stap vir stap toeneem mits dit doelgerig benader word:

Geraume Zeit körperlicher Entwicklung ist notwendig, bis sich das Kind bewusst wird, dass sein Körper aus einzelnen Teilen besteht und bis es schliesslich lernt, diese willkürlich und differenziert zu bewegen (Haselbach 1971:27).

Alle bewegingsresponse ontwikkel deur repetisie en die interafhanklikheid van die onderskeie ontwikkelingsvlakke moet tydens die ontwikkelingsfase in gedagte gehou word. Motoriese patrone



TAXONOMY OF THE PSYCHOMOTOR DOMAIN

<i>Ragsdale</i>	<i>Simpson</i>	<i>Kibler et al.</i>
NON-TAXONOMIC	TAXONOMIC	NON-TAXONOMIC
1. Object Motor (manipulating or acting with direct reference to an object)	1. Perception (interpreting)	1. Gross Body Movements (locomotor and axile)
2. Language Motor (movements of speech, sight, handwriting)	2. Set (preparing)	2. Finely Coordinated (manipulation and visual motor coordination)
3. Feeling Motor (movements communicating feelings and attitudes)	3. Guided Response (learning)	3. Non-Verbal (communicating feelings and attitude)
	4. Mechanism (habituating)	4. Speech Behaviors
	5. Complex Overt Response (performing)	
	6. Adaptation (modifying)	
	7. Origination (creating)	

A Comparative View of Three Models for Classifying Psychomotor Behaviors.

Uit: Harrow: 1972.

Voorbeeld 6.1

word in die geheue geberg en die uitvoering van 'n beweging berus op herkenning van die patroon en die binding daarvan met die emosionele reaksie wat die stimulus ontlok (Russell 1959:23-24).

Funksionele bewegings en motoriese vaardighede word gegrond op die basiese bewegingsmoontlikhede van die mens. Dit impliseer dat kennis en insig aangaande hierdie bewegingsmoontlikhede noodsaaklik is vir die ontwikkeling van motoriese vaardighede. In hierdie verband is die volgende woorde aktueel: *Die keuse van gepaste beweging ... en die uitvoeringsvereistes ... daaraan verbonde, berus op doelbewuste beplanning deur die beweger* (Barnard 1984:66).

Beplanning van funksionele bewegings vereis egter kennis aangaande die bewegingsmoontlikhede van die beweger. Hierdie stelling is ook geldig vir bladles. Dit is daarom nodig dat hierdie moontlikhede en die raakvlakke daarvan met bladles, ondersoek word.

In Harrow (1972:32) se taksonomie van die psigomotoriese domein, word motoriese handelinge (vaardighede) soos volg geklassifiseer:

- Refleksbewegings
- Basies-fundamentele bewegings
- Perseptuele vaardighede
- Fisieke vaardighede
- Bedrewe bewegings (*skilled movements*)
- Nie-beredeneerde kommunikasie (*non-discursive communication*)

Die vlakindeling van Regelski (1975:213) behels elf komponente wat egter neerkom op 'n verduideliking van die bemeestering van vaardighede soos weldra bespreek word.

Simpson (Kibler et al. 1974:107-112) se indeling van motoriese handelinge toon ook ooreenkomst met dié van Harrow. In bygaande diagram word die benaderings van Ragsdale, Simpson en Kibler et al. deur Harrow (1972:27) vergelyk (kyk voorbeeld 6.1).

Vervolgens word aandag gegee aan die eerste vyf vlakke van Harrow se uiteensetting, soos dit op die bladlesproses van toepassing is. Die laaste vlak (nie-beredeneerde kommunikasie) het te doen met ekspressiewe bewegings soos byvoorbeeld gesigsuitdrukkings en ander estetiese bewegings in die verhoogkuns, wat nie op bladles van toepassing is nie.

### 6.3.1 Refleksbewegings

Refleksbewegings is onwillekeurige bewegings in reaksie op stimuli. Hierdie bewegings word beskou as die essensiële basis vir alle bewegingsgedrag. As sodanig dien hierdie tipe bewegings ook as voorkennis in die ontwikkeling van alle motoriese vaardighede.

Kohut (1985:28-29) beskou refleksbewegings as voorafgeprogrammeerde genetiese bewegings. Volgens hom bestaan daar by die mens ongeveer 100 aangebore refleksbewegings onder beheer van die sentrale sensustelsel. Hy onderskei egter tussen *aangebore refleks* en *gekondisioneerde refleks* – laasgenoemde ontstaan as gevolg van intensiewe repetisie.

De Wet et al. (1981:144) meen dat die kind in sy volwassewording verskeie langtermyn-vaardighede leer. Aanvanklik word hoofsaaklik motoriese vaardighede geleer wat die koördinasie van spierbewegings vereis en later volg die aanleer van intellektuele vaardighede.

Aanvangsonderrig ten opsigte van die fisieke bewegings van klavierspel behoort ook op hierdie beginsels gebou te word, aangesien dit die essensiële basis vir alle bewegingsgedrag vorm.

Simpson (Kibler et al. 1974:107) stel dat die eerste stap in die uitvoer van 'n motoriese handeling gewaarwording van die bestaan van *objekte, kwaliteite of verhoudinge* deur middel van die sensoriese organe, impliseer. In bladlees het dit betrekking op die ouditiewe, visuele, taktiele en kinestetiese sintuie. Sy stel hierdie vlak ook gelyk aan die eerste vlak (ontvangs) van die affektiewe domein (kyk 7.2.1).

### 6.3.2 Basies-fundamentele bewegings

Volgens Harrow (1972:52) is basies-fundamentele bewegings inherente motoriese patrone wat gebaseer word op refleksbewegings en wat sonder opleiding na vore tree. Hierdie bewegings vorm die vertrekpunt vir die verdere ontwikkeling van perseptuele en fisieke vaardighede en is onontbeerlik vir die ontwikkeling van bedrewe bewegings. Veral van belang in klavierspel, is die subkategorie waarin manipulerende bewegings van die uiterste ledemate gekoördineer word. Hierdie bewegings word gewoonlik gekombineer met die visuele en in sommige gevalle – soos in klavierspel – met die taktiele modaliteit.

Hierdie subkategorie het hoofsaaklik betrekking op handgrepe, *prehension* en behendigheid (*dexterity*). Die begrip *prehension* word beskryf as die kombineer van verskeie refleks en die koördinasie van visueel-perseptuele vermoëns met die gryp- vang- of ander greepaktiwiteite (Harrow 1972:53). In klavierspel het hierdie aktiwiteit betrekking op die fleksors en tensors en dus op die presiese antisipasie van handgrepe en handposisies op die klaviatuur.

Hierdie vlak van bewegingsgedrag word deur Regelski (1975:213-214) baie belangrik geag. Hy meen dat verwarring maklik by beginners kan ontstaan en dat daar aanvanklik slegs op die mees basiese elemente gekonsentreer moet word. Die probleme wat beginners by die aanleer van die deurplaas van die duim onder die vingers ondervind, is byvoorbeeld 'n goeie illustrasie van die verwarring waarna Regelski verwys. Die beweging van die duim gaan dikwels met oortollige armbewegings gepaard, met negatiewe gevolge vir die eindresultaat.

Kochevitsky (1967:31) meen dat 'n fyn balans tussen die natuurlike ontwikkeling van bewegings en die kultivering daarvan met behulp van deurdagte begrip, gehandhaaf moet word.

### 6.3.3 Perseptuele vaardighede

Perseptuele vaardighede (Harrow 1972:58) word beskryf as:

... all of the learner's perceptual modalities where stimuli impinge upon him to be carried to the higher brain centers for interpretation ... data are provided which are then utilized by the brain centers when making a response decision ... this all occurs in a fraction of a second.

Hoewel hierdie vlak kognitiewe sowel as psigomotoriese gedrag impliseer, klassifiseer Harrow (1972:56) dit onder die psigomotoriese domein aangesien talle navorsers die standpunt huldig dat perseptuele en motoriese funksies onafskeidbaar aan mekaar verbonde is.

Funksionele perseptuele vaardighede is essensieel vir ontwikkeling van denkhandelinge in die affektiewe, kognitiewe en psigomotoriese domeine. Hierdie vaardighede rugsteun die interpretasie van stimuli en stel die leerder sodoende in staat om die nodige aanpassings volgens omstandighede te maak. Behendigheid in hierdie vaardighede is in die prestasiebewuste samelewing baie belangrik. Harrow (1972:56) meen dan dat 'n hoë premie deur die samelewing op kognitiewe uitmuntendheid en superieure voordrag van psigomotoriese aktiwiteite geplaas word.

Aanpassing wat tydens die aanleer van vaardighede gemaak word, berus op terugvoer. Terugvoer word noodsaaklik geag vir die uiteindelijke volmaakte uitvoering van 'n vaardigheid. Beginners is afhanklik van eksterne terugvoer (byvoorbeeld visuele terugvoer). Namate die vaardigheid verbeter, word die eksterne terugvoer vervang met 'n interne terugvoer. Hierdie toestand word *geïnternaliseerde beheer* genoem (De Wet et al. 1981:146).

Die Suzuki-metode van vioolonderrig word beskou as 'n goeie voorbeeld van die rol van die geïnternaliseerde model in die aanleer van 'n vaardigheid. Deurdat die musiek vooraf aan die leerder bekend is, fungeer dit as 'n *plan van aksie* waardeur terugvoer verkry en korreksies gemaak kan word (De Wet et al. 1981:146).

Regelski (1975:214) beskou terugvoer as *self-diagnose* en daarom as uiters belangrik vir die konsipiëring van die vereistes van 'n vaardigheid. Onafhanklikheid van die onderwyser se diagnose is hier belangrik. Wanneer 'n leerder in staat is tot self-evaluering, volg die nodige aanpassings ook makliker.

In die bladleessituasie is veral ouditiewe terugvoer belangrik omdat die leser sy foute makliker kan hoor as sien. Self-diagnose is uiteraard noodsaaklik in die ontwikkeling van bladleesvaardigheid, aangesien waarnemingsvaardighede verskerp kan word deur visuele en ouditiewe self-diagnose.

Hierdie vlak van die psigomotoriese domein is van verdere belang in bladlees omdat dit feitlik al die basiese motoriese vaardighede wat vir die leesproses benodig word, huisves. Dit is dus nodig dat hierdie vaardighede ook kortliks in oënskou geneem moet word.

Harrow (1972:57) klassifiseer dié vlak (perseptuele vaardighede) in vyf subkategorieë. Slegs subkategorieë wat met bladlees verband hou, word egter vervolgens bespreek:

- Kinestetiese diskriminasie
- Visuele diskriminasie
- Ouditiewe diskriminasie
- Taktiele diskriminasie
- Gekoördineerde vaardighede

### **Kinestetiese diskriminasie**

Die begrippe *kineties* en *kinesteties* word dikwels uitruilbaar gebruik. Daar is egter 'n subtiële verskil.

Harrow (1972:58) omskryf *kiniese* as spiersin of die gevoelsensasie wat ondervind word tydens die uitvoering van enige bewegingspatroon. Hierdeur word belangrike terugvoer aan die leerder verskaf wat hom in staat stel om aanpassings te maak.

*Kineties* word deur die Psigologiewoordeboek (1979:148) beskryf as 'n term wat dui op beweging.

Kinestetiese diskriminasie (Harrow 1972:58) impliseer 'n akkurate konsep van die liggaam, asook die oppervlakte en ledemate van die liggaam. Dit sluit ook die links/regsdimensie in. Dit het betrekking op die gewaarwording van die liggaam en liggaamsbewegings in verhouding tot die omgewing (Harrow 1972:58-62).

Wat bladlees betref, het hierdie kategorie betrekking op bewegings wat met albei kante van die liggaam uitgevoer word (waar albei hande gelyktydig speel); bewegings met die een kant van die liggaam (waar die hande afwisselend gebruik word); laterale dominansie en balans.

### Visuele diskriminasie

Hierdie kategorie word in vyf subkategorieë verdeel:

- **Visuele skerpheid** (*acuity*) – dit beteken die vermoë om fyn detail waar te neem en om tussen verskeie objekte soos byvoorbeeld 'n 'b' en 'n 'd' te onderskei. Hierdie onderskeidingsvermoë is in bladlees belangrik waar dit byvoorbeeld die plasing van note op die notebalk, hulplyne, die aantal ligature en nootwaardes betref.
- **Visuele nasporing** – het betrekking op die vermoë om simbole en objekte met gekoördineerde oogbewegings te volg. In klavierbladlees het dit betrekking op oog-hand-span of die vermoë om vooruit te kyk.
- **Visuele geheue** – dit hou verband met die visuele herkenning van simbole, met ander woorde, die visuele verwysingsraam soos byvoorbeeld die betekenis van nootwaardes en toonhoogtes. Dit kan beskou word as 'n visuele alfabet. Dit kan ook gesien word as die herroeping van spesifieke bewegings deur die leerling, ná demonstrasie deur die onderwyser.
- **Voorgrond/agtergrond diskriminasie** – verwys na die leerder se vermoë om 'n dominante figuur teen 'n agtergrond te selekteer. In bladlees hou hierdie faset verband met die vermoë om byvoorbeeld die belangrikste noot of note in 'n akkoord of ritmepatroon raak te sien. Goeie lesers is dit eens dat nie alles tydens bladlees wel gelees word nie maar dat 'n groot mate van *raaiwerk* gepaard gaan met betrekking tot detail. So kan byvoorbeeld die grondnoot in 'n akkoord raakgesien word maar die res van die akkoord deur mentale herkenning saamgestel word.
- **Visuele konsekwensie** – dui op die vermoë om konsekwent te wees in die interpretasie van visuele stimuli tydens waarneming.

### Ouditiewe diskriminasie

Net soos visuele diskriminasie is ouditiewe diskriminasie van groot belang in die bladleesproses. In hierdie geval kan eerder verwys word na 'n *innerlike* ouditiewe diskriminasie, met ander woorde, om musiek met die innerlike gehoor te ervaar.

Slegs die volgende subvaardighede hou verband met blad lees en word hier bespreek (Harrow 1972:64-65):

- **Ouditiewe skerpheid** – dit het betrekking op die reseptoriese vermoë ten opsigte van klanke, asook differensiasievermoë met betrekking tot toonhoogte en intensiteit. In blad lees beteken dit die innerlike waarneming van en diskriminasie tussen toonhoogtes, byvoorbeeld intervalskatting .
- **Ouditiewe geheue** – dit verwys na die vermoë om *post-uditiewe* ervarings in herinnering te roep en te reproduseer, soos byvoorbeeld die sing van 'n bekende kleuterrympie, geheue spel, of van gehoor spel op die klavier. In blad lees het dit betrekking op die geheue vir gebeuresekwense soos byvoorbeeld in harmoniese progressies of toonleerpassasies aangetref word.

### **Taktiele diskriminasie**

Volgens Harrow (1972:65) betrek hierdie subvaardigheid tassin betreffende teksture soos hard of sag maar dit hou geen verband met tassin soos dit in musiekverband fungeer nie. Die enigste verband sou miskien tussen die aanslaan van die klawers ter wille van toongradering kon wees. Tassin is egter 'n belangrike deel aspek van klavierspel maar die verbindingslyn sluit aan by die kinetiese en kinestetiese elemente van taktiele vaardighede, soos vroeër aangedui.

### **Gekoördineerde vaardighede**

In hierdie subkategorie word twee of meer perseptuele vaardighede en bewegingspatrone betrek, naamlik oog-hand-koördinasie en oog-voet- koördinasie. Eersgenoemde is 'n belangrike faset van klavierblad lees en daarsonder is leesvaardigheid ondenkbaar. Hierdie verskynsel is dan ook 'n redelik gewilde onderwerp by navorsers op die terrein van klavierblad lees. (Bean 1938; Weaver 1943; Lang 1961; Young 1971; Fourie 1986.)

Oog-voet-koördinasie (pedaalgebruik) is vir die meeste leerlinge 'n onbegonne taak tydens blad lees. Dit vereis motoriese vaardighede wat die meeste lesers nie kan hanteer nie. In die bladleestoetse wat vir hierdie studie gebruik is, het slegs enkele studente die regterpedaal gebruik maar dan meesal foutief.



### 6.3.4 Fisieke vaardighede

Harrow (1972:69) meen dat fisieke vaardighede essensieel is vir die effektiewe fungering van psigo-motoriese denkhandelinge. Behoorlike fungering van die onderskeie sisteme van die liggaam, stel die leerder in staat om die vereistes wat deur die omgewing aan hom gestel word, te handhaaf. Harrow beskou fisieke vaardighede ook as onontbeerlik in die ontwikkeling van bedrewe bewegings. Sy is van mening dat, indien die onderskeie subvaardighede van hierdie motoriese vlak nie voldoende ontwikkel word nie, dit 'n beperkende faktor in die ontwikkeling van hoogs bedrewe bewegings kan wees.

Die vereistes vir die suksesvolle uitvoering van 'n motoriese beweging is geleë in die inoefening van subvaardighede. Kennis van die reëls, soos Gagné dit noem (De Wet et al. 1981:147) waarvolgens handelinge binne hierdie subaktiwiteite georden word, dien as hulpmiddel by die inoefening en verbetering van motoriese bewegings.

Fisieke vaardighede bevat volgens Harrow (1972:70) die funksionele kenmerke van organiese vitaliteit wat benodig word vir gesonde, doeltreffende funksionering van die liggaam in hoogs bedrewe bewegings. Hieronder val onder andere uithouvermoë en spierkrag, wat albei in klavier-spel belangrik is. Hierbenewens word 'n hoë mate van soepelheid benodig in hoogs ontwikkelde motoriese vaardighede, asook vir die voorkoming van beserings. Vanweë die angs wat meesal gepaard gaan met bladles, ontstaan onnodige spanning en gevolglike gebrek aan spiersoepelheid. Die situasie is nadelig vir die uitvoering van motoriese bewegings en kan onder andere onakkuraatheid tot gevolg hê.

Die belangrikste fisieke vaardigheid vir enige pianis is ratsheid. In die bladleessituasie verskaf dit 'n mate van sekuriteit omdat dit berus op die beheer van kleiner spiere. Hoewel spoed in bladles nie so belangrik is nie, is soepelheid van bewegings in enige vorm van klavierspel, 'n basiese vereiste. Volgens Regelski (1975:215-216) word spoed verkry deur die ontwikkeling van, en beheer oor die kleiner spiere. Kochevitsky (1967:32) meen dat die spoedlimiet van elke individu bepaal word deur die mobiliteit van sy senuprosesse en die aangebore aard van die sentrale senustelsel.

Ratsheid behels knapheid en snelheid van beweging ten opsigte van die volgende (Harrow 1972:74):

- verandering van rigting sonder om die beweging te beëindig
- begin en eindig sonder huiwering
- reaksie-responstyd – die tydsverloop tussen die inisiëring van die stimulus en die inisiëring van die respons
- vlugheid (*dexterity*) of fyn motoriese vaardighede met betrekking tot presiese bewegings van die hand en vingers.

Al bogenoemde bewegings is belangrik in bladlees. Die omskrywings dui ook op die beheer wat benodig word en die gemak waarmee dit uitgevoer behoort te word.

Harrow (1972:74) meen dat reaksietyd belangrik is in die doeltreffende voordrag van onder andere talle oog-hand gekoördineerde vaardighede. Sy stel ook verder:

It is through the development of each learner's potential physical abilities that he will be better able to master the movements his body is capable of performing and attain his skill level.

### 6.3.5 Bedrewe bewegings

De Wet et al. (1981:147) stel dat vaardighede grootliks uit gekoördineerde *bewegingspatrone* bestaan, wat gevorm word uit aanvanklike onakkurate bewegings. Namate hierdie vaardighede bemeester word ontstaan stabiliteit en kan die bewegings onder verskillende omstandighede uitgevoer word. Die uitvoer van vaardighede beteken egter nie slegs die reprodusering van *geleerde bewegings* nie, maar ook die resultaat van 'n *geïnternaliseerde program wat gewysig kan word wanneer omstandighede verander* (De Wet et al. 1981:147).

Die volgorde waarin handelinge in die vorm van *reëls* plaasvind, is belangrik. Die outeurs meen dat reëls benodig word sodat die leerder met behulp hiervan sy motoriese vaardighede kan verbeter deur oefening.

Kibler et al. (1974:111) noem die vyfde vlak van motoriese denkhandelinge *complex overt response* en stel dat die individu op hierdie vlak in staat moet wees om 'n komplekse motoriese aksie uit te voer. Hierdie respons word as kompleks geag vanweë die bewegingspatroon daarvan. Die beweging moet sonder huiwering plaasvind ... *At this level, skill has been attained.*

Harrow (1972:75-76) wys op 'n aantal definisies van die term *skill* (bedrewenheid) en meld dat al die benaderings dit eens is dat die term doeltreffendheid in die uitvoering van redelik komplekse

bewegingsgedrag impliseer. Bewegings wat volgens hierdie vlak geklassifiseer is, moet aangeleer word aangesien dit kompleks is. Dit is ook volgens haar belangrik dat onderskei moet word tussen bewegingspatrone en bedrewe bewegings. Bewegingspatrone is fundamentele bewegings, maar bedrewe bewegings impliseer die ontwikkeling tot 'n mate van doeltreffendheid of bemeestering.

Hierdie vyfde vlak van die psigomotoriese domein bestaan uit twee kontinuums, naamlik 'n vertikale kontinuum, waarin die moeilikheidsgraad bepaal word en die horisontale kontinuum, wat die graad van bemeestering aandui. Die onderskeie subkategorieë is soos volg (Harrow 1972:77):

- Enkelvoudige aanpassingsbedrewenheid (*Simple adaptive skills*)
- Meervoudige aanpassingsbedrewenheid (*Compound adaptive skills*)
- Komplekse aanpassingsbedrewenheid (*Complex adaptive skills*)

Slegs die eerste kategorie het betrekking op klavierspel aangesien die tweede die gebruik van 'n implement soos byvoorbeeld 'n tennisraket insluit. Die derde dui op gesofistikeerde beheer oor die liggaam, soos byvoorbeeld in sweefstokgimnastiek.

Harrow (1972:77) verduidelik dat bedrewe bewegings 'n mate van doeltreffendheid impliseer. Op die tweede vlak (kyk basies-fundamentele bewegings) is die opvoeder slegs gemoeid met die ontwikkeling van die beweging en nie met die resultaat van die ontwikkeling nie. Op die vyfde vlak is evaluering van die graad van bemeestering van kardinale belang.

### **Enkelvoudige aanpassingsbedrewenheid**

Enige wysiging of aanpassing van die basies-fundamentele bewegings om by 'n nuwe situasie aan te pas, word in hierdie subkategorie geklassifiseer. Hieronder val byvoorbeeld tik en klavierspel (Harrow:1972:78).

Hierdie subkategorie kom ooreen met die sesde vlak volgens Kibler et al. (1974:112) se hiërargiese indeling. Hy noem hierdie vlak: *adaptation - altering motor activities to meet the demands of new problematic situations requiring a physical response.*

Hierdie kategorie benodig 'n beperkte mate van sensoriese inligting vir die voltooiing van die taak en vereis die betrokkenheid van slegs 'n gedeelte van die liggaam. Wanneer die leerder eenmaal die basiese bewegingspatrone kan beheer, behoort dit relatief maklik te wees om hierdie bewegings toe te pas op nuwe situasies soos dit byvoorbeeld in klavierspel voorkom (Harrow 1972:79).

Die verfyning van basiese bewegings soos handgrepe en die funksionering van fleksors en tensors is hier van belang. Die pianis leer byvoorbeeld om die hand oor die afstand van 'n oktaaf te strek, of om die fisiese posisies van die note in akkoorde te antisipeer. Harrow (1972:79) verdeel vordering en dus ook evaluering op hierdie vlak in die volgende onderafdelings:

- beginner
- intermediêr
- gevorderd
- hoogs bedrewe

Dit is uiters belangrik dat die onderwyser verskille in die graad van bemeesting by leerders bemerk aangesien belangrike data vir effektiewe onderrigstrategie hierdeur ingewin word. Die graad van bemeesting word deur Harrow (1972:83) soos volg verduidelik:

A learner acquires skill by practising and attending to the goal to be achieved. No matter where the learner is on the continuum of skill complexity, when he is introduced to a new skill he is a beginner in terms of the level of skill attained.

Bogenoemde stelling raak die kern aan van die aanleer van motoriese vaardighede in klavierspel. Dit is daarom nodig dat dit besonder grondig ondersoek word, veral aangesien die psigo-motoriese denkhandelinge wat betrokke is by bladles nie onderrig word nie.

In hierdie verband moet die fases waarin leer plaasvind, verduidelik word.

De Wet et al. (1981:148-149) asook Sloboda (1985:216-217) gebruik Fitts en Posner se model waarvolgens vaardighede in drie fases aangeleer word, naamlik die *kognitiewe fase*, die *assosiatiewe fase* en die *selfbeherende fase*. Hierdie fases kan net so van toepassing gemaak word op die vorming van tegniese vaardigheid in klavierspel, omdat hulle sistematiese tegniekuitbouing impliseer. Dit kan kortliks soos volg uiteengesit word:

### **Fases van leer**

Tydens die *kognitiewe fase* wat gewoonlik kort is, word die eise van die taak begryp en 'n interne model vir die uitvoer van die vaardigheid gekonstrueer. Daar word gekonsentreer op leidrade, gebeure en response. In die aanvanklike pogings is die handeling stadig, die koördinasie swak en baie foute word begaan. Meer verfynde differensiasie van tegnieke word in hierdie stadium uitgesluit.

Sloboda (1985:217) wys daarop dat hierdie stadium so vol indrukke is dat dit die leerder kan oorweldig en ontmoedig, nog voordat enige sukses in die onderneming behaal is.

In die kognitiewe fase van klavierspel word daar gekonsentreer op individuele aspekte soos vingersettings, die opeenvolgende beweging van vingers, roteerbewegings, laterale bewegings en die groter bewegings van die arms. Betreffende bladles, behoort die leser hierdie bewegings bewustelik te implementeer.

In die **assosiatiewe fase** is herhaling belangrik. Hier vind 'n sintese van die individueel-geleerde aktiwiteite plaas, sodat nuwe patrone van handeling uitgevoer kan word. Aanvanklik is die leerder nie altyd bewus van die volgorde van handeling nie, maar deur herhaling word assosiasie versterk sodat reekse handeling hierdeur outomaties plaasvind. Kognitiewe denkhandelinge is in hierdie fase van minder belang as die motoriese aaneenskakeling van aktiwiteite.

Hier word die basiese bewegings van klavierspel saamgevoeg in groter eenhede. Bewegingspatrone is belangrik en die kombineer van vinger-, hand- en armbewegings vorm deel van hierdie fase.

Gedurende die **selfbeherende fase** is die aksies steeds minder onderhewig aan kognitiewe beheer en is dit moontlik om reekse handeling asook ander kognitiewe handeling gelyktydig uit te voer. 'n Enkele besluit is dus tydens hierdie fase genoeg vir die outomatiese uitvoering van 'n reeks aktiwiteite, terwyl daar ook aan bykomende aspekte (soos byvoorbeeld dinamiese teenstellings in musiek) gedink word.

Die handeling van die eerste twee fases is intensief betrokke by die motoriese ontwikkeling van klavierspel. Dit vorm ook die grondslag van motoriese bedreweheid in bladles. Alhoewel die fases van die oefenproses hierdeur uiteengesit word, word dit bevraagteken of leerlinge die verloop van die gebeuresekwens ten volle begryp. Baie oefentyd word doelloos vermors deurdat leerlinge nie ten volle bewus is van *reëls* en die aaneenskakeling van aktiwiteite nie. Hierdeur ontstaan swak gewoontes en gevolglik gebrek aan tegniese beheer.

Die bladlesproses is in 'n groot mate aangewese op die derde fase aangesien outomatiese uitvoering van motoriese aktiwiteite uiters belangrik is. Soos reeds voorheen gestel is daar tydens bladles geen tyd vir die bewuste formulering van motoriese reaksies nie. Die ontwikkelingsvlak van die selfbeherende fase bepaal dus grootliks die mate waarin die leerling die motoriese sy van die leesaktiwiteit kan behartig.

Kibler et al. (1974:111) beskryf die derde fase so: *Learned response has become habitual ... the learner has achieved a certain confidence and degree of proficiency in the performance of the act.* Op hierdie vlak is die handeling deel van 'n *repertorium van moontlike response* wat geïmplementeer kan word in reaksie op stimuli.

Daar bestaan egter ook spesifieke voorwaardes vir die aanleer van motoriese vaardighede. De Wet et al. (1981:150) wys in hierdie verband op die onderskeid wat deur Gagné getref word, naamlik *interne* en *eksterne* voorwaardes:

### Voorwaardes vir leer

#### Interne voorwaardes

- **Retensie van deelvaardighede:** Dit is belangrik dat die deelvaardighede waaruit motoriese vaardighede gewoonlik saamgestel is, onthou moet word indien 'n vaardigheid in sy geheel uitgevoer wil word.
- **Kennis van die gebeuresekwens:** Hiermee word bedoel kennis van die *reël* of *reëls* wat benodig word vir die uitvoer van die motoriese vaardigheid. Hierdie prosedure moet as 'n soort aksieplan onthou word waar toenemende vloeiendheid in die vaardigheid vereis word. Kennis van die gebeuresekwens stel die leerder in staat om te dink aan wat hy doen tydens die verfyning van die vaardigheid.

#### Eksterne voorwaardes

- **Oefening:** Dit word beskou as die belangrikste eksterne voorwaarde. Motoriese vaardighede kan slegs deur oefening verbeter word. Vaardighede word geleidelik aangeleer en deur opeenvolgende oefensessies ontwikkel tot presisie en vloeiendheid van beweging.
- **Terugvoer:** Herhaalde uitvoering van bewegings sonder terugvoer van die resultate daarvan, dra volgens De Wet et al. (1981:150) niks by tot die leer van vaardighede nie. Deur leersame terugvoer word korrekte motoriese bewegings versterk omdat die leerder daardeur kan vasstel *of hy nog reg is in sy pogings om die vaardigheid uit te voer*.
- **Verbale instruksies, visuele voorstellings en demonstrasies:** Dit is veral belangrik in die beginstadia van die aanleer van vaardighede, aangesien kennis van die gebeuresekwens hierdeur opgebou word. Die onderwyser kan verduidelik en self demonstreer. Sodoende kry die leerder 'n duidelike beeld van die wyse waarop deelvaardighede inpas en mekaar opvolg om die groter motoriese vaardigheid te vorm.

Hierdie benaderings van Fitts en Posner asook Gagné sluit aan by dié van Harrow hoewel laasgenoemde dieselfde stappe in veel groter detail uitspel.

Dit sluit ook aan by die derde vlak van psigomotoriese denkhandelinge volgens Kibler et al. (1974:111) se indeling. Denkhandelinge op hierdie vlak word só verduidelik:

Guided response is the overt behavioral act of an individual under the guidance of the instructor or in response to self-evaluation where the student has a model or criteria against which he can judge his performance.

Voorgenoemde voorwaardes vir leer, geld ook vir die ontwikkeling van motoriese bedreweheid in klavierspel en daarom ook vir bladlees.

Harrow (1972:85) meen dat outeurs op die gebied van bedrewe bewegings, dit eens is dat die aard en voorkoms van alle vlakke van bedrewe bewegings as bemiddelaar tussen die onderskeie motoriese areas van die sentrale sensustelsel, optree. Dit is ook slegs deur middel van volgehoue oefening dat koördinasiemoontlikhede ontwikkel en die vermoë om kognitiewe eienskappe oor te dra, gevorm word. Sy voer aan:

The level of performance of a specific skill an individual can achieve is based upon the development of physical abilities, the development of the general supportive characteristics of the individual such as his levels of motivation and aspiration, and the development of various perceptual abilities ... once the learner can place meaning to the task, he has taken the first step toward skill acquisition.

Motivering is deurslaggewend wanneer dit kom by volharding in die bemeestering van 'n leertaak. Die betekenis wat aan die taak geheg word, beïnvloed die ingesteldheid van die leerder en kan sodoende as verdere motivering dien. Hierdie elemente is baie waardevol in die strewe na sukses.

Daar is 'n affektiewe komponent verbonde aan die mate waartoe sukses in bedreweheid behaal word. Dit hou verband met die ingesteldheid, motivering en aspirasies van die leerder. Harrow (1972:87) maak die volgende belangrike stelling hieroor:

The learner becomes a professional performer when his vocation is based upon his ability to utilize his acquired skilled movements for the enjoyment of others ... To achieve high levels of success, the learner should be totally involved in any learning experience.

Leeraktiwiteite moet dus sinvol en waardevol geag word en ook aanpas by die waardesisteem en belangstelling van die individu, alvorens dit van blywende waarde kan wees. Van uiterste belang is 'n positiewe instelling om die vaardigheid te bemeester.

Opsommend kan dus gestel word dat, volgens Harrow se uiteensetting van psigomotoriese denkhandelinge, sukses in enige bedrewe beweging bepaal word deur vorige leerervaring en ondervinding, doeltreffende ontwikkeling in die twee laer vlakke van die taksonomie asook perseptuele en fisieke vermoëns. Sukses is egter ook afhanklik van intense oefening in die betrokke vaardigheid asook van 'n omvangryke ervaring in bedrewe bewegings, veral in die ontvanklike kinderdae, deurlopende motivering en die betekenisvolheid van die aktiwiteit vir die leerder.

Harrow (1972:88) meen dat, alhoewel elke individu bepaalde fisieke beperkings het, weinig bewyse bestaan dat gemotiveerde individue hiervoor te staan kom. Die sentrale senustelsel is in staat tot feitlik onbeperkte ontwikkeling deur opleiding (Kochevitsky 1967:32).

Hoewel bogenoemde drie benaderings (Fitts en Posner, Gagné, Harrow) tot die aanleer van motoriese vaardighede van mekaar verskil is die ooreenkoms baie sterk. Hierdie benaderings illustreer ook die aanleer van motoriese bewegings in klavierspel baie duidelik. Wat bladles aanbetref, bring hierdie benaderings aan die lig dat daar 'n totale gebrek aan die onderrig van motoriese vaardighede in bladlesopleiding bestaan. Daar word van die leerling verwag om te kan speel voordat hy kan lees.

Die vraag kan ook gestel word of dit moontlik is om die motoriese bewegings wat tydens bladles nodig word, te onderrig. As motoriese vaardighede wel aanleerbaar is, soos die oorsig hierbo dit uiteensit, behoort dit in die konteks van bladles ook onderrigbaar te kan wees. Die woorde van Regelski (1975:41) – *perhaps the greatest of all the traditional educational fallacies is to assume that what should be learned can be taught* – plaas egter 'n vraagteken oor bogenoemde stelling. Nogtans behoort dit moontlik te wees om sekere motoriese aspekte, soos byvoorbeeld die gevoel vir die posisie en samestelling van akkoorde en intervalle, te kan onderrig. Lang (1961:352) se vraag of dit moontlik is om *bladles* te skei van *bladspeel* ter wille van opleiding in beter leesgewoontes, is hier ter sprake. Hierdie aangeleentheid benodig intensiewe navorsing alvorens uitsluitel hieroor moontlik verkry sal kan word.

## 6.4 Samevatting en gevolgtrekking

Die bespreking van die denkhandelinge van die psigomotoriese domein dui daarop dat, met betrekking tot bladles, hoegenaamd geen opleiding gegee word in ooreenstemming met die hiërargie van psigomotoriese denkhandelinge nie. Die vernaamste beswaar word geopper teen die algemeen gangbare veronderstelling dat motoriese vaardighede in bladles langs die weg van tegniese opleiding in voordragspel ontwikkel.

Betrokkenheid by die ontsyfering van die notebeeld het waarskynlik tot gevolg dat die motoriese sy van bladles nie volkome vergestaltung vind in die brein nie. Soos reeds genoem, word motoriese reaksies nie in die notebeeld ingebou nie en moet die leser sy eie reaksies formuleer terwyl hy die notebeeld aanskou. Van sodanige formulering is daar waarskynlik geen sprake nie.

As aanvaar word dat motoriese vaardighede kumulatief ontwikkel – vanaf aangebore releksbewegings tot gesofistikeerde bedrewe bewegings – kan eweneens aangeneem word dat dit moontlik sou wees om leesvaardighede op dieselfde wyse te ontwikkel. Dit is egter so dat die



meeste menslike inherente- of refleksbewegings outomaties, dit wil sê sonder formele opleiding, geskied. Die ontwikkeling van bedrewe vaardighede, wat op inherente bewegings gebaseer word, is egter afhanklik van deurdagte beplanning. Die moontlikheid dat soortgelyke beplanning ook op bladles toegepas kan word, kan dus nie uitgesluit word in die ontwikkeling van tersaaklike motoriese vaardighede in bladles nie.

As daar byvoorbeeld gekyk word na die fases in die aanleer van motoriese vaardighede en die voorwaardes vir die ontwikkeling daarvan, is dit duidelik dat opleiding in bladlesdissipline tans totaal ontoereikend is.

Indien toereikende onderrig in die motoriese handeling van bladles wel moontlik is, sal daar eerstens gekyk moet word na die denkhandeling wat benodig word vir die sistematiese ontwikkeling van motoriese vaardighede in klavierspel in die algemeen, alvorens die besondere behoeftes en gebreke van die bladleser ten volle aangespreek sal kan word.

## Hoofstuk 7

# Denkhandelinge van die affektiewe domein

Aan die begin van Deel 2 is gestel dat die blote lees van toonhoogtes en toondure geensins vertolkende musiek lees beteken nie. Musiek as 'n gevoelsmatige kunsvorm het 'n intieme verband met die affektiewe domein. Blad lees is 'n spesifieke vorm van musisering maar die verwydering van blad lees uit die estetiese aspek van musiek, laat dit sinloos. 'n Ondersoek van die affektiewe domein en die verbindingslyn daarvan met blad lees is dus onontbeerlik in die soeke na oplossings vir die blad lees probleem.

### 7.1 Die begrip affektiwiteit

Die begrip *affektief* word in die algemeen beskryf as 'n *Term wat betrekking het op die gevoelslewe van die mens ...* (Psigologiewoordeboek 1979:6).

Die veelkantigheid van die begrip kom uit die volgende omskrywing na vore:

Affektiwiteit is 'n ander benaming vir die gevoelsaspek wat 'n belangrike aspek van volwassenheid (mens-wees) is. By die kind se opvoeding tot affektiewe volwassenheid speel veral liefde 'n belangrike rol ... 'n Liefdevolle toegewyde medemens bied 'n vertrouensbasis wat 'n grondvoorwaarde vir die ontstaan en verloop van opvoedingsdade is. Die moed om die onbekende aan te durf en te verower, is gegrond op 'n gevoel van vertrouwe en veiligheid (as geborgenheid) (Van Rensburg, Kilian en Landman 1981:5).

De Wet et al. (1981:82) verwys na Bloom se konsep van *affektiewe intreekenmerke* wat algemeen gedefinieer word as *die vlak van gemotiveerdheid van 'n leerling*. Bloom beskou hierdie intreekenmerke as ... 'n *komplekse samestelling van belangstelling, houdings en selfbegrip*. Hierdie konsep het ernstige implikasies vir die bladleessituasie. Intreekenmerke soos byvoorbeeld belangstelling en houdings wat 'n positiewe rol in bladlees behoort te speel, is inderdaad meesal afwesig.

Onderwysers is bewus van die negatiewe valensie wat bladlees vir die meerderheid leerlinge inhou, asook van die vrese en selfs vernedering wat gewoonlik hiermee gepaard gaan. *The unsuccessful piano sight-reader ... has been called indolent, lacking in innate musical talent, even stupid* (Young 1971:5). Die meeste leerlinge erken dat hulle nie van bladlees hou nie, omdat hulle dit nie kan doen nie en gevolglik bang daarvoor is. Beter begrip vir die aard en werking van die affektiewe domein asook die affektiewe geskiedenis wat uniek is aan elke leerling, hou die moontlikheid in dat 'n positiewe gesindheid teenoor bladlees gekweek kan word.

In die behandeling van affektiewe denkhandelinge is die skeiding tussen die subkategorieë van die onderskeie vlakke baie subtiel. Die gewaarwordingskontinuum vind baie geleidelik plaas maar die trefkrag en implikasies daarvan op die bladleessituasie is waarskynlik juis as gevolg van hierdie subtiliteit, veel groter as wat op die oppervlak sigbaar is. Die hipotetiese beskouing dat affektiewe gedrag 'n veel groter invloed op bladlees het as wat algemeen aanvaar word, word in die hieropvolgende oorsig gestaaf.

Vervolgens word die rol van hierdie domein aan die hand van die taksonomie van Krathwohl (1964) ondersoek.

## 7.2 Vlakindeling van die affektiewe domein

Krathwohl (1964:94) klassifiseer die vlakke van die affektiewe domein soos volg:

- Ontvangs (*receiving, attending*)
- Respondering (*responding*)
- Waardebepaling (*valuing*)
- Organisasie (*organization*)
- Karakterisering deur 'n waarde of waardekompleks (*characterization by a value or value complex*)

Regelski (1975:210) se klassifikasie behels sewe vlakke. Hierdie vlakke kom in wese ooreen met dié van Krathwohl alhoewel die benaminge ietwat verskil. So byvoorbeeld word *ontvangs* omskryf as *intuïtiewe respondering* en *waardebepaling* vervang met *voorkeur*.

Kibler et al. (1974:98-106) maak in hul behandeling van die affektiewe domein ook gebruik van die indeling van Krathwohl.

Elk van hierdie vlakke soos deur Krathwohl gestel, toon 'n verband met bladles en word daarom van nader ondersoek.

### 7.2.1 Ontvangs

Hierdie vlak is gemoeid met die sensitisering van die leerder vir die bestaan van sekere fenomene en stimuli. Hierdie bewuswording vorm die laagste vlak van die affektiewe domein (Krathwohl 1964:98). Dit dui op die eerste (onbewuste) stap wat die leerder teenoor die leertaak neem. As sodanig word dit as die oriënteringsbasis vir alle leer beskou. Vanuit 'n posisie van totale passiwiteit, beweeg die aandag van die leerder in 'n kontinuum na 'n geselekteerde stimulus. Aangesien bewuswording nie doelbewus plaasvind nie is die rol van die onderwyser hierin belangrik. *The responsibility rests with [the teacher] for 'capturing' the student's attention* (Kibler et al. 1974:98).

Hierdie vlak word volgens die graad van betrokkenheid in drie subkategorieë verdeel:

- Bewustheid
- Gewilligheid om te ontvang
- Gekontroleerde of geselekteerde aandag

### Bewustheid

Die eerste subkategorie hou verband met kognitiewe gedrag deurdat dit met *kennis* vergelyk kan word. Hier gaan dit egter nie om die geheue vir stimuli nie maar slegs om die gewaarwording van die bestaan daarvan. Dit impliseer ook nie noodwendig die gee van aandag nie maar slegs 'n eenvoudige bewustheid sonder spesifieke diskriminasie (Krathwohl 1964:99).

Leergedrag word hier nie gerig deur konseptuele redenering of logika nie maar is bloot reaktief (Regelski 1975:211).

In die bladlessituasie sou dit waarskynlik beteken dat die leser slegs bewus is van die swart

kolletjies en ander skryftekens op die papier. Daar is nog geen bewuste waarneming of konsentrasie op die inligtingsinhoud van die stimuli nie.

## Gewilligheid om te ontvang

In hierdie subkategorie word die gedrag skynbaar steeds met kognitiewe denke verbind. Hier toon die leerder dat hy die stimulus *verdra* en nie *vermy* nie. Die gedrag staan egter neutraal teenoor die beoordeling van die stimulus. Die leerder se gewilligheid om kennis te neem van die stimulus en dus nie apaties daarteenoor te staan nie (Krathwohl 1964:107) is in die bladleessituasie baie belangrik. Die leerder toon egter nie noodwendig enige belangstelling in die stimulus nie (Kibler et al. 1974:99).

Alhoewel die bladleser 'n mate van neutraliteit openbaar, toon hy geen agressie teenoor die leesstuk nie. Hierdie gedrag is uiters belangrik in die bladleessituasie aangesien dit geen negatiewiteit openbaar nie. In die praktyk ervaar die meeste (swak) lesers egter alreeds op hierdie vlak 'n negatiewe valensie as gevolg van die gevoel van onsekerheid wat meesal met bladlees gepaard gaan. Die opdrag (bladlees) as sodanig, is soms voldoende om hierdie negatiewe gevoel te aktiveer.

## Gekontroleerde of geselekteerde aandag

Die derde subkategorie impliseer bewuste of onbewuste differensiasie teenoor aspekte van die stimulus, terwyl naasliggende tussen geïgnoreer word. In teenstelling met die vorige subkategorieë is 'n element van gekontroleerde aandag hier teenwoordig (Krathwohl 1964:113-114).

In sommige gevalle kan daar na gekontroleerde- eerder as na geselekteerde aandag verwys word, aangesien die leerder 'n mate van kontrole uitoeven in die bewuswording van die stimulus (Kibler et al. 1974:99-100).

Die leser is dus bewus daarvan dat hy aandag gee aan die bladleesstuk terwyl hy ander indrukke soos die teenwoordigheid van die onderwyser of geluide van buite, ignoreer. Kachelhoffer (1987:14) beklemtoon die gewilligheid van die leerder om doelbewuste aandag aan 'n taak te gee. Volgens hom moet die taak *belangrik genoeg geag word om daaraan aandag te gee*.

Daar kan opsommend gestel word dat, in hierdie subkategorie die bladleser die stimulus waarneem, positief daarteenoor reageer en gewillig is om aandag daaraan te gee. Daar is dus geen negatiewe gevoelens aanwesig nie.

## 7.2.2 Respondering

Hierdie vlak is gemoeid met reaksies van 'n meer gevorderde aard as blote bewustheid van die bestaan van fenomene of stimuli. Hier is sprake van voldoende gemotiveerdheid sodat die leerder nie alleen gewillig is om aandag te gee nie maar waarskynlik aktief aandag gee (Krathwohl 1964:118). Volgens Kachelhoffer (1987:14) is hier sprake van *handeling of reaksie van intellektuele betrokkenheid by die leeraktiwiteit*. Regelski (1975:211) beklemtoon dat respondering op hierdie vlak nie deur die voorkeur van die onderwyser gemanifesteer word nie.

Ook hierdie vlak word deur Krathwohl (1964:118) in drie subkategorieë verdeel:

- Instemmingsgeneigdheid tot respondering
- Gewilligheid tot respondering
- Satisfaksie in respondering

### Instemmingsgeneigdheid tot respondering

In hierdie subkategorie word die eerste tekens van aktiewe respons bemerk. Dit impliseer ook 'n element van reaksie op 'n suggestie, eerder as weerstand of onwilligheid (Krathwohl 1964:118).

Die respons word gekenmerk deur inwilliging tot respondering (*compliance*) eerder as gehoorsaming (*obedience*) van respondering. Inwilliging is waarskynlik meer toepaslik aangesien gehoorsaming 'n mate van weerstand impliseer, (Kibler et al. 1974:100). Hier is 'n element van tentatiewe gewilligheid aanwesig.

Op hierdie vlak toon die bladleser waarskynlik die eerste tekens van positiewe belangstelling in die aktiwiteit. Dit is ook moontlik dat nuuskierigheid op hierdie vlak kan ontwaak.

### Gewilligheid tot respondering

Die tweede subkategorie is egter van veel groter belang aangesien hier die eerste tekens van vrywillige respons aangetref word. Dit is ook belangrik om daarop te let dat die respons nie geïnisieer word deur aanmoediging (ekstern) nie maar deur vrywillige keuse (intern). Gewilligheid kan hier as sleutelwoord gebruik word (Krathwohl 1964:124-125).

Gewilligheid impliseer 'n *kapasiteit vir vrywillige aktiwiteit*. Enige weerstand wat in die vorige kategorie deur *obedience* geïmpliseer is, word hier deur instemming (*consent*) vervang. Die leerder reageer uit vrye wil (Kibler et al. 1974:101).

Vir die bladleessituasie is hierdie vorm van respons belangrik. Dit beteken dat die leser vrywillig reageer en dat hy die situasie aanvaar. Hy is dus bereid om die leesgoging aan te pak. Hierdie interne bereidwilligheid ontstaan dus uit die positiewe valensie wat die leser ervaar daar is geen vrees of onsekerheid aan verbonde nie.

## Satisfaksie in respondering

'n Addisionele element op hierdie vlak is, volgens Krathwohl (1964:130) die gevoel van satisfaksie, genot en gretigheid wat gepaard gaan met die reaksie op die stimulus.

Dit is belangrik om daarvan bewus te wees dat daar tydens die samestelling van die taksonomie heelwat teenstrydigheid ontstaan het oor die plasing van hierdie subkategorie. Dit is moeilik om presies vas te stel wanneer die gewaarwording van satisfaksie werklik ontstaan. Hierdie emosionele komponent ontstaan geleidelik in die onderskeie internaliseringskategorieë. Dit lyk egter of dit meer effektief in die huidige subkategorie geplaas kan word (Kibler et al. 1974:101).

Regelski (1975:210) beskou hierdie komponent (*enjoyment*) as 'n volwaardige vlak van die affektiewe denkhandelinge. Hy beklemtoon die afwesigheid van onaangename gevoelens op hierdie vlak: ... *derive pleasure according to the lack of unpleasant 'feelings'*.

Kibler et al. (1974:101) gebruik ook *enjoyment of self-expression in music and in arts and crafts as another means of personal enrichment* as 'n voorbeeld van die vorm van satisfaksie wat op hierdie vlak ervaar word.

Eie ervaring in bladleesopleiding, toon dat hierdie stap die potensiaal bevat om die leesvaardigheid van 'n leerling radikaal te verhoog. Die vrywillige respons verdryf in 'n groot mate die vrees en gepaardgaande onvermoë om hoegenaamd op stimuli te reageer. Dit het tot gevolg dat die leser se selfbeeld aansienlik verbeter en onmiddellike tekens van gretigheid en geesdrif is ook gewoonlik waarneembaar. Hierdie ervaring dien ook as aansporing om leesvaardigheid te bemeester. Die feit dat *musikale nuuskierigheid* deur leesvaardigheid bevredig kan word, word vir die leser 'n werklikheid.

Op hierdie vlak behoort onderwysers hul leerlinge aan te spoor en belangstelling in leesvaardigheid te stimuleer. Dit blyk 'n kritieke stadium in bladleesonderrig te wees. Die vreugde van *self-expression* waarna Kibler et al. (1974:101) verwys, is vir elke goeie bladleser beskore. Indien die affektiewe gedrag van die leerling doeltreffend tot op hierdie vlak ontwikkel het, is die verryking wat bladleesmusisering bied, binne bereik.

### 7.2.3 Waardebepaling

Op hierdie vlak gaan dit om die wete dat 'n *fenomeen, 'n gedrag, of 'n voorwerp* waarde besit. Hierdie vlak spreek die leerder op 'n besondere wyse aan deurdat hy gevoelsmatig by die taak betrokke raak. Gedragspatrone toon voldoende konstantheid en stabiliteit om die kenmerke van geloofwaardigheid te openbaar (Krathwohl 1964:139). Kachelhoffer (1987:14) stel dat die leerder op hierdie vlak verantwoordelikheid teenoor die leertaak aanvaar.

Regelski (1975:211) meen dat die waardebepaling subjektief en met aanduidings van onaanvegbare voorkeure is.

Ook hier word drie subkategorieë deur Krathwohl (1964:139) uitgelik naamlik:

- Aanvaarding van 'n waarde
- Voorkeur vir 'n waarde
- Verbintenis, oortuiging

#### Aanvaarding van 'n waarde

In hierdie subkategorie word die waarde slegs aanvaar en kan gestel word dat die leerder slegs in die waarde glo (Krathwohl 1964:139). Met betrekking tot bladlesers kan beweer word dat die leerling 'n sekere satisfaksie in die leesaktiwiteit ontdek en belangstelling daarin toon.

Hier is sprake van die laagste vlak van sekerheid, waarin die leerder bereidwilligheid toon om sy posisie betreffende 'n waarde, te herevalueer. Die leergedrag word ook gekenmerk deur stabiliteit (Kibler et al. 1974:102). Die bladleser is dus bereid om sy eie leesvaardigheid te evalueer en toon ook bereidwilligheid om dit te ontwikkel.

#### Voorkeur vir 'n waarde

Hier toon die leerder voldoende affiniteit met die waarde om dit na te jaag en te wil besit ... *to pursue it ... to want it* (Krathwohl 1964:145). Op hierdie vlak sal die bladleser dus met gretigheid nuwe materiaal opsoek en 'n behoefte toon om te lees.

Kibler et al. (1974:103) wys daarop dat die noodsaak vir die insluiting van hierdie subkategorie ontstaan uit die teenwoordigheid van 'n vlak van internalisering wat geleë is tussen die blote aanvaarding van 'n waarde en 'n verbintenis in die gewone sin van diep betrokkenheid op 'n spesifieke gebied. Die bladleser raak dus op 'n besondere wyse, deur die ontdekking van sy eie vermoë, verdiep in musiek.





## Verbintenis, oortuiging

In die derde subkategorie word absolute sekerheid getoon – ‘*conviction*’ and ‘*certainty*’ beyond a shadow of doubt (Kibler et al. 1974:103). Die leerder handel in belang van die waarde, om dit uit te bou en te ontwikkel. Sy betrokkenheid by die waarde verdiep en hy poog om andere te oortuig en tot sy ingesteldheid te oorreed. Hier is ook ’n mate van spanning betrokke wat ontlading in bevrediging soek. Die handeling is die resultaat van ontwakende dryfkrag en daar bestaan intense motivering om tot aksie oor te gaan. Die leerder ervaar ook ’n gevoel van vreugde maar dit is belangrik om daarop te let dat hierdie gevoel nie noodwendig nagejaag word nie (Krathwohl 1964:149).

Hierdie subkategorie het groot betekenis vir die bladleessituasie. As die leerling gelei kan word om die waarde van leesvaardigheid te ontdek, kan dit nie alleen die weg baan vir ’n positiewe ingesteldheid teenoor bladles nie, maar ook dien as katalisator vir die dryfkrag wat meesal in bladles ontbreek. Die feit dat die leerder vreugde uit die leertaak ervaar, is ook belangrik. Die meeste lesers ervaar ’n gevoel van vrees en weersin teenoor bladles. Trouens, in ’n vraelysopname<sup>1</sup> het die meerderheid leerlinge erken dat hulle nie van bladles hou nie, omdat hulle dit vrees en omdat hulle dit nie kan doen nie. Die motiveringskrag van vrees is baie groot en geen leersituasie kan deur die voortdurende teenwoordigheid van vrees ten goede gestrek word nie.

Twee aspekte van affektiewe gedrag wat uit voorgenoemde oorsig helder na vore tree, is *motivering* en *vrees*. Vervolgens word kortliks stilgestaan by die eienskappe van elk, asook die wyse waarop dit die bladlesaktiwiteit raak.

### Motivering

Hierdie begrip word vanuit verskillende oogpunte benader. So word dit onder meer omskryf as:

Aktiwiteit wat daarop gerig is om een of meer persone aan te spoor om iets te doen of om iets met meer geesdrif te doen (Psigologiese woordeboek 1979:192).

Motivering word ook beskryf as:

... an individual’s inner desire or urge that provides the incentive for purposeful activity (Kohut 1985:88).

Kohut (1985:88) meen verder dat leer nie kan plaasvind sonder motivering nie. Dit is die spil waarom die onderrig-opleidingsituasie draai.

<sup>1</sup>Hierdie vraelys is beantwoord deur 3335 Transvaalse hoërskool-leerlinge wat musiek as vak geneem het.

Elke onderwyser is bekend met die belangrike rol wat motivering in die onderrigsituasie vervul. Of almal egter bewus is van die veelkantigheid van die verskynsel, kan bevraagteken word. Die volgende beskrywing dui slegs op een faset van motivering:

Motivering beteken letterlik 'n opwekking tot beweging of gedrag. Dit is dus die motief wat die energie lewer om af te stuur op 'n doel of 'n mikpunt (De Wet et al. 1981:214).

De Wet et al. (1981:214) voer aan dat motivering verband hou met die *aangenaamheid en onaangenaamheid van die leerstof of leertaak*. Aangename leerinhoude bevat 'n positiewe en onaangename leerinhoude, 'n negatiewe valensie. Hierdie twee teenpole oefen 'n groot invloed op bladlees uit. Die positiewe valensie wat gepaard gaan met aangename gevoelens teenoor die leertaak of -situasie, het 'n positiewe houding teenoor die leespoging tot gevolg. Daarenteen kan die negatiewe valensie die leespoging totaal verongeluk.

Daar word onderskei tussen *ekstrinsieke* en *intrinsieke* motivering. In die geval van ekstrinsieke motivering word die leerder aangespoor deur prikkels en doelstellings buite die leersituasie, soos straf, beloning en kompetisie. By intrinsieke motivering is daar sprake van belangstelling en innerlike taakgerigtheid. In albei gevalle spreek die leerinhoud die leerder dermate aan dat hy spontaan wil leer om kennis te bekom (De Wet et al. 1981:222-227).

Volgens Bower en Hilgard (1981:478) is daar 'n intieme verband tussen motivering en leer. Effektiewe leer is op sy beurt nou verbonde aan doeltreffende onderrig. Kohut (1985:89) plaas ongemotiveerdheid by studente voor die deur van die onderwyser – hoofsaaklik as gevolg van swak onderrigmetodes en -tegnieke. Hy beweer dat 'n onderwyser se persoonlikheid 'n direkte invloed op die gemotiveerdheid van sy studente uitoefen.

## Vrees of angs

Hierdie situasie of houding word omskryf as:

'n Toestand wat gekenmerk word deur akute spanning, benoudheid en fisiologiese reaksies soos versnelde hartklop en oormatige sweet. (Angs) verskil van vrees in dié sin dat dit meer chronies van duur is en nie gekoppel kan word aan 'n definitiewe objek of situasie nie (Psigologiewoordeboek 1979:19).

De Wet et al. (1981:227-228) wys op die bekende verskynsel, *faalangs* en op Hermans se onderskeid tussen *positiewe faalangs* en *negatiewe faalangs*. Positiewe faalangs word beskryf as 'n minder intense vorm van angs waardeur die leerder aangespoor word tot beter werkverrigting en prestasieverhoging. In die geval van negatiewe faalangs, ervaar die leerder 'n intense angs dat

hy sal misluk. Hierdie toestand kan so intens wees dat die leerder *geen poging aanwend om te begin leer nie en hy kan ook nie tot helder denke kom nie* (De Wet et al. 1981:227-228).

Negatiewe faalangs blyk die ervaring van die meeste leerlinge tydens blad lees te wees. Die leser is inderdaad nie in staat tot helder denke nie en sy persepsie, die formulering van denkhandelinge, asook psigomotoriese reaksie, is gevolglik of onvolledig of totaal afwesig.

Dit is bekend dat vrees een van die sterkste motiveerders is. Uitermate hoë prestasie word dikwels geïnisieer deur 'n skielike ervaring van buitengewone ang of vrees. Aan die ander kant kan 'n ervaring van stolling, of totale stilstand ook deur buitengewone angssituasies geïnisieer word. Die meeste bladlesers wat negatiewe valensie ervaar, is vertrouwd met die situasie waar hulle as gevolg van hierdie vrees-toestand, nie tot helder denke kan kom nie.

#### 7.2.4 Organisasie

Op hierdie vlak kom die leerder tot 'n eie interne waardesisteem. Kachelhoffer (1987:14) stel dat hierdie waardesisteem tot stand kom deurdat die leerder *teenstrydighede en ongerymdhede vir homself uitsorteer ...*

Krathwohl (1964:154) verdeel die vlak van *organisasie* in twee subkategorieë naamlik:

- konseptualisering van 'n waarde
- organisasie van 'n waardesisteem

#### Konseptualisering van 'n waarde

Die plasing van konseptualisering van 'n waarde op 'n hoër vlak as *waardebepaling* is volgens Krathwohl nie ten volle geregverdig nie, aangesien konseptualisering by sommige individue op 'n vroeër stadium begin.

In hierdie subkategorie word die kwaliteit van konseptualisering gevoeg by die reeds gevormde kwaliteite van konsekwentheid en stabiliteit, wat uit die vorige vlak afkomstig is. Die leerder word bewus van situasies waarin meer as een waarde relevant is. Dit is dus nodig dat die waardes gesistematiseer word en dat interrelasie tussen die waardes asook die dominante en deurlopende waardes, bepaal word (Krathwohl 1964:154).

Regelski (1975:212) wys op die subjektiewe aard en die individualistiese kwaliteit van die gedragspatrone op hierdie vlak.

## Organisasie van 'n waardesisteem

Hier word die prosesse van ontleding en differensiasie aangetref. Die vorming van 'n konsep vereis verder die prosesse van abstraksie sowel as veraigemening. In abstraksie word die wesens-eienskappe van 'n konsep geïsoleer en in veralgemening word die konsep op 'n wyer dataveld toegepas as dié waaruit dit onttrek is (Krathwohl 1964:159).

Krathwohl (1964:159) meen dat verskeie waardes in die organisering van 'n waardesisteem teenoor mekaar gestel word in 'n verhouding waarin interne harmonie nagestreef word. Dié idealistiese verhouding word egter ook gekenmerk deur 'n vorm van dinamiese ewililibrium. 'n Sintese in die vorm van 'n nuwe waarde is kenmerkend van hierdie subkategorie.

Die bladleser is nou in staat om te besef dat die leestaak nie onmoontlik is nie en toon groter vrymoedigheid en 'n positiewe benadering tot sy leesopgings. Op hierdie vlak begin hy bewus word van sy eie vaardigheid en kan hy dit ook spontaan benut.

### 7.2.5 Karakterisering

Die hoogste vlak van die affektiewe domein word deur 'n stabiele waardesisteem gekenmerk: *'n Karakteristieke gedragpatroon word geopenbaar, dié individu het beheer oor sy optrede, tree verantwoordelik op en sy gedrag is voorspelbaar* (Kachelhoffer 1987:14).

Die interne waardesisteem van die individu is op hierdie vlak standhoudend. Sy gedragspatrone is sodanig onder beheer, dat hy hom daarmee kan vereenselwig. Die individu toon ook emosionele stabiliteit. 'n Gevoel van bedreiging of uitdaging kan egter sy emosionele betrokkenheid verhoog (Krathwohl 1964:165).

Volgens Regelski (1975:212) vind besluitneming op hierdie vlak kragtens persoonlike kriteria plaas. Hier word die leerder se lewensuitkyk, lewensfilosofie en sin vir waardes ook betrek.

Op hierdie vlak is die bladleser volkome in staat om die opdrag met gemoedsrus uit te voer. Hy weet waartoe hy in staat is en benader die opdrag rustig en vol selfvertroue. Hierdie gedragspatrone is kenmerkend van die goeie bladleser. Dit behoort deur elke leerling nagestreef te word en ook 'n doelstelling in bladlesopleiding te wees.

Hierdie vorm van gemoedstoestand word soos volg deur Pirsig (1976:289) geskets:

They have patience, care and attentiveness to what they're doing, but more than this – there's a kind of inner peace of mind that isn't contrived but results from a kind of harmony with the work in which there's no leader and no follower.

### 7.3 Samevatting en gevolgtrekking

Die voorgaande oorsig oor die denkhandelinge van die affektiewe domein, beklemtoon positiewe ingesteldheid en vrywillige betrokkenheid as voorvereistes vir die sistematiese verloop van die denkhandelinge. Dit is belangrik dat geen negatiewe eksterne of interne spanning, of 'n gevoel van onaangenaamheid tydens die uitvoering van die leertaak teenwoordig is nie. Belangstelling in die leertaak moet vanuit die leerder self ontstaan en die dryfkrag wat ten grondslag van positiewe motivering lê, moet vrywillig ervaar word.

Aan die een kant is intrinsieke motivering die belangrikste positiewe ingesteldheid en aan die ander kant is negatiewe faalangs die nadeligste ingesteldheid teenoor enige leersituasie. Hierdie uiterstes belig die kenmerk van die goeie bladleser en die probleemsituasie van die swak bladleser baie duidelik.

'n Uiteraars belangrike aspek van bladleesonderrig kom uit hierdie oorsig na vore: Indien die onderwyser daarin kan slaag om leiding te gee, sodat die affektiewe denkhandelinge logies tydens bladleesopleiding ontwikkel, is dit moontlik dat die leerling bladlees sonder vrees of onsekerheid (wat ook vrees in die hand werk) kan benader. Waaksaamheid oor die wyse waarop die leerling bladlees ervaar, moet ten alle tye openbaar word.

Aanvangsonderrig bied die voordeel dat die leerling in hierdie stadium nog geen negatiewe valensie teenoor bladlees ervaar het nie. Die geleentheid vir die positiewe ontwikkeling van affektiewe denkhandelinge is dus in die leersituasie ingebou. Die rol van die onderwyser en die wyse waarop hy die situasie benader, kan dus bepalend wees vir die verloop van die leerling se affektiewe gedrag. Kibler et al. (1974:98) se stelling – naamlik dat die verantwoordelikheid by die onderwyser berus om die leerling se aandag te trek – is hier van kardinale belang. Hierdeur kan die orieënteringsbasis vir die verloop van die leersituasie en die wyse waarop die leerling dit ervaar, deur die onderwyser geskep word.

Die aanbieding van die leerstof behoort met ontspanning en aangenaamheid gepaard te gaan. Gretigheid om die taak te verrig en die gepaardgaande belangstelling daarin wat spontaan behoort te ontstaan, moet gebruik word om hierdie ingesteldheid te kweek. Leesvaardigheid behoort dus as 'n ontdekkingstog of 'n *skattejag* aangebied te word.

Indien natuurlike leergretigheid stelselmatig gekweek en gevoed word, kan die bladleser positiewe valensie ervaar wat hom tot werklike belangstelling kan motiveer. Sodra hy sukses begin behaal, sal hy ook in staat wees om met meer gemak en innerlike gemoedsrus te lees.

As daar ernstig besin word oor die huidige stand van sake, is dit duidelik dat die rol van die affektiewe domein in bladleesopleiding nie onderskat moet word nie. Die wyse waarop die geestelike

ingesteldheid van die leerling hierdeur geraak word, is hoogs bepalend vir die mate van spanning of ontspanning waarmee hy bladles benader. In die meeste gevalle is dit ook deurslaggewend vir sy leesprestasie. Insig in die werking van die affektiewe domein en die positiewe toepassing daarvan in bladlesopleiding, is onontbeerlik vir enige opvoeder in die musiekwese.

## Hoofstuk 8

# Sintese van die denkhandelinge

In die vorige drie hoofstukke is die denkhandelinge van die leerdomeine uiteengesit en die verband daarvan met die bladlesproses aangetoon. 'n Vergelyking van die probleme wat op die verskillende vlakke van die onderskeie domeine geïdentifiseer is, toon dat tydens bladlesopleiding nie rekening gehou word met die verloop van die denkhandelinge in die onderskeie domeine nie. Die geakkumuleerde uitwerking van hierdie probleme word in die huidige standaard van bladles weerspieël.

In die bespreking is die domeine afsonderlik behandel. In die praktyk fungeer hulle egter as 'n *gestalt* en dit is daarom nodig dat die probleme wat in elk geïdentifiseer is, ook geïntegreerd – soos dit in die bladlesproses voorkom – behandel word. Die vermoede bestaan dat probleme wat op 'n gegewe moment in een domein ontstaan, 'n invloed op die denkhandelinge van 'n ander domein uitoefen. In hierdie verband is die volgende stelling (Morphet 1989:54) relevant:

... all skills were socially created and socially embedded ... In other words skills developed and flourished as a result of a social rather than a technical process.

Hierdie interaksie word geïllustreer deur die feit dat daar 'n kognitiewe element verbonde is aan sowel die psigomotoriese (Kachelhoffer 1987:11) as die affektiewe domein (Krathwohl 1964:99). Die eerste vlak van albei die domeine is byvoorbeeld hoofsaaklik kognitief georiënteerd.

Hieruit volg dat die interaksie tussen die drie domeine van nader beskou moet word ten einde die bladlesprobleme wat in elk geïdentifiseer is, in perspektief te stel.

In die eerste plek word die wyse waarop leergedrag op die laer vlakke deur die wisselwerking tussen die onderskeie domeine beïnvloed word, ondersoek. Dit is egter nie moontlik om die onderskeie vlakke (byvoorbeeld die eerste vlak van elke domein) met mekaar te vergelyk nie aangesien die vereistes op die onderskeie vlakke nie noodwendig ooreenstem nie. Dit is byvoorbeeld

moontlik dat 'n enkele vlak in die een domein, vergelykbaar is met die denkhandelinge van twee opeenvolgende vlakke in 'n ander domein. Dit is dus eerder die spesifieke ontwikkelingsstadia in die onderskeie domeine en die wedersydse invloed daarvan, wat bespreek word.

Deur die proses van kennisverwerking word inligting (stimuli) in begrip omvorm. Dit geld vir kognitiewe sowel as psigomotoriese denkhandelinge. Net soos kognitiewe leerinhoud verstaan moet word, moet motoriese take en die eise daarvan ook verstaan en gekonstrueer word (De Wet et al. 1981:148). Indien die leerder egter affektief apaties hierteenoor staan, kan probleme ontwikkel wat begripsvorming en insig in die betekenis van die leertaak belemmer. Dit is dus noodsaaklik dat die leerder vrywilligheid teenoor die leertaak openbaar. Dit impliseer dat sy leergereedheid tot so 'n mate ontwikkel moet wees, dat hy nie bedreig voel deur nuwe leerinhoud nie en dat hy die leertaak ontspanne en selfversekerd kan aanpak.

'n Vergelyking van die vereistes op die laagste vlakke van die onderskeie domeine en die verband daarvan met bladles, hou byvoorbeeld die volgende in:

Op die *kognitiewe* vlak moet die leerling die betekenis van die notebeeld ken en verstaan. Vanuit hierdie begrip moet hy in staat wees om die nodige *psigomotoriese* respons vir die realisering van die notebeeld te konstrueer. Dit beteken dat sy *affektiewe* ingesteldheid positief moet wees en dat geen onsekerheid in enige van die ander twee domeine moet bestaan nie. By gebreke aan enige van hierdie vereistes, kan die taak nie doeltreffend uitgevoer word nie.

Van nader beskou, is dit onwaarskynlik of aanvangsonderrig in bladles voorsiening maak vir dié ideale omstandighede, soos hierbo uiteengesit. Onkundigheid kan meebring dat die leerling probleme in enige van, of al drie die domeine ondervind. 'n Oorsig van die probleme wat moontlik kan ontstaan, bring die volgende aan die lig:

- Gebrek aan kennis aangaande die volle betekenis van die notebeeld het onsekerheid tot gevolg. Hierdie onsekerheid blyk duidelik uit die probleme wat lesers ondervind om musiek in die onderskeie toonaarde of idiome, te lees. Hierdie situasie veroorsaak dat die positiewe verloop van affektiewe denkhandelinge gestrem word en dat 'n spanningstoestand ontstaan wat die helder denke van die leser vertroebel. Die eerste tekens van negatiewe valensie word dus sigbaar.
- Genoemde gebrek aan kennis bring verder mee dat akkurate motoriese response nie gekonstrueer kan word nie. Die leser is byvoorbeeld onseker oor die nootplasing op die klaviatuur, handgroepe en vingersettings. Hierdeur word spiersoepelheid en gemaklike motoriese bewegings aan bande gelê, bewegings word huiwerig en kontinuïteit en vloeiendheid word ingeboet. Die leser ervaar dus mentale sowel as motoriese spanning.
- Dit mag egter ook voorkom dat die leerling wel volkome vertrouwd is met die betekenis



van die notebeeld maar dat hy steeds nie in staat is om effektiewe motoriese reaksies te konstrueer nie. Dit bring mee dat die spel stamelend en huiwerend word. Die gevoel van onsekerheid en selfs angs en apatie wat hiermee gepaard gaan, kweek faalangstigheid. Hierdie situasie kom algemeen tydens bladles voor. Indien dit onbepaald voortgaan, ervaar die leser faalangs nog voordat hy 'n poging aangewend het om die leestaak aan te durf. Vandaar die verklarings van die meeste leerlinge dat hulle bladles vrees.

- Hierdie omstandighede kan veel meer gekompliseerd wees. Die moontlikheid bestaan dat begrip op die kognitiewe vlak, as gevolg van onsekerheid oor die tweedimensionele betekenis van die simbole (toonhoogte en toonduur) nie volkome realiseer nie. In die praktyk is sterk bewyse gevind dat toonhoogte voorkeurbehandeling bo toonduur geniet. In die realisering van die notebeeld, bestaan onsekerheid oor die nootplasing (toonhoogte) sowel as oor die temporele (toonduur) dimensie. Die motoriese illustreerhandeling word eweneens tweedimensioneel beïnvloed. Onsekerheid kan die psigiese sowel as die motoriese immobiliseer – hiervan is negatiewe faalangs 'n bewys.
- Word die probleem vanuit die motoriese benader, kan 'n soortgelyke situasie ontstaan. Indien die gebeuresekwense tydens die leerfasies nie volgens *die patroon van aksie* ontwikkel nie, word die vloeiende uitvoer van motoriese bewegings gestrem. Dit het tot gevolg dat die motoriese vryheid, wat in die selfbeherende fase uiters belangrik is sodat kognitiewe handeling gelyktydig hiermee kan plaasvind, ontbreek. Hierdie onsekerheid veroorsaak spanning en meegaande stremming in die kognitiewe- sowel as die psigomotoriese domeine. Selfs al sou kennis aangaande die kognitiewe elemente geen probleem wees nie, kan die motoriese onsekerheid sodanige afmetings aanneem dat die bladleser nie in staat is tot helder denke nie. Die meeste bladlesers bevind hul in hierdie situasie.
- Gebrek aan kennis kan ook tot gevolg hê dat die leser geen kognitiewe of motoriese persepsie kan vorm nie, omdat onsekerheid die primêre ervaring van die uitvoeringstaak is. Hierdie toestand is waarskynlik grondliggend aan die leeservaring van die meeste leerlinge. Dit is kragtiger as die negatiewe ervaring vanuit die ander twee domeine, omdat dit die geheleervaring van die bladlesbelewenis oorskadu.
- Die affektiewe gedrag van die bladleser word hoofsaaklik beïnvloed deur sy ingesteldheid sowel as dié van sy onderwyser, teenoor bladles. Anders as in voordragspel, het bladles voortdurend te make met die onbekende en daar is altyd 'n element van onsekerheid aan die onbekende verbonde. Hierdie situasie kan 'n negatiewe instelling aktiveer nog voordat die leerling selfs met bladles begin het. Onsekerheid oor die leerinhoud kan die situasie verder vererger en 'n gevoel van onaangenaamheid tot gevolg hê. Die *spontane dryfkrag en gevoel van genot* wat die leerinhoud behoort te ontlok, word nie alleen verrydel deur

gebrek aan grondige begrip daarvan nie maar veral deur die apatie jeens die onaangename situasie. Die natuurlike gretigheid om die leerinhoud *op te soek* en dit met geesdrif *na te jaag*, ontbreek gevolglik totaal.

Dit wil voorkom of die invloed van affektiewe denkhandelinge op die denkhandelinge van die ander twee domeine, groter is as wat oënskynlik vermoed word. Die gevoelsmatige reaksie van die onseker leerder domineer waarskynlik die gebeure in die ander twee domeine. Kennisverwring en motoriese vaardighede is binne die bereik van elke bladleser maar die gevoelsmatige betrokkenheid van individue is so subtiel verskillend, dat dit onmoonlik is om optimale ontwikkeling te waarborg. Die geheeleffek van gebrekkige kennis en motoriese onvermoë is veel kleiner as dié van emosionele onsekerheid, vrees en ongemotiveerdheid.

Met hierdie oorsig word tot die gevolgtrekking gekom dat in die denkhandelinge van elke domein 'n aantal ernstige probleme ten opsigte van bladlesers bestaan. Die geakkumuleerde effek hiervan is ook groter as wat algemeen aanvaar word. Die domeine fungeer egter as 'n *gestalt* met die gevolg dat die sintese van die drie, 'n aansienlike verdieping van die probleem openbaar.

Die belangrikste probleem blyk egter in die affektiewe domein geleë te wees. Hierdeur word 'n groot leemte in klavier- en meer spesifiek bladleseropleiding onthul. Die opleidingsisteme wat algemeen in gebruik is, maak voorsiening vir kognitiewe en motoriese ontwikkeling maar dit is nie moontlik om affektiewe ontwikkeling te sistematiseer nie. Affektiewe gedrag ontwikkel dus ooreenkomstig die wyse waarop die leerling musiekopleiding ervaar. Vir die meeste leerlinge beteken voordragstudie moeisame arbeid ten einde stukke te bemeester. Volgens Deutch (1977:p xii) is daar weinig vreugde hieraan verbonde: *Spending weeks if not months on every piece, in order to perfect it is not enjoyment of music. It is drudgery.* Padwa (1968:38) stel hierdie situasie selfs sterker:

*One plays the piano, one does not work or operate it ... What does 'playing' mean? It means freely enjoying doing whatever one is interested in, with no labor and toil involved, but with sufficient facility for doing it well.*

Uit die uiteensetting van affektiewe denkhandelinge in die vorige hoofstuk, blyk geesdrif een van die belangrikste hoekstene te wees. Geesdrif en dryfkrag is nie aan die begin van affektiewe ontwikkeling aanwesig nie maar dit ontstaan spontaan in die verloop van die ontwikkelingsproses. Motivering en vrees is eweneens nie aan die begin teenwoordig nie. Dit is dus moontlik dat affektiewe geborgenheid doelbewus deur die onderwyser gerig kan word en dat leesvaardigheid as 'n vreugdevolle ervaring kan ontwikkel.

Een van die grootste probleme aangaande bladlesers, is gebrek aan motivering en geesdrif vir die ontwikkeling van leesvaardigheid. In die lig van die natuurlike verloop van affektiewe denkhand-

delinge behoort geesdrif en motivering *vrywillig* te ontstaan. Die feit dat hierdie situasie meesal nie by bladlesers voorkom nie, dui daarop dat die denkhandelinge wat hierdie ontwikkelingsvlak voorafgaan, nie effektief verloop nie en dus ongemotiveerdheid tot gevolg het. Die negatiewe ervaring van die bladleser, kan dus grootliks voor die deur van die onderwyser gelê word.

Hieruit volg as maatstaf dat die onderwyser kennis moet dra van die verloop van affektiewe denkhandelinge en dat die affektiewe ontwikkeling van 'n leerling – net soos kognitiewe en motoriese ontwikkeling – voldoende aandag moet kry. Motivering behels veel meer as slegs aansporing en dit kan gestimuleer word.

Dit is duidelik dat navorsing ten opsigte van die verband tussen die onderskeie denkhandelinge en hul plek in bladlesopleiding, dringend nodig is alvorens die ernstige probleme wat tot dusver aangespreek is, opgelos sal kan word.

Daar kan ook gestel word dat die oorkoepelende probleem van klavierbladleses alleen nader aan 'n oplossing sal kom indien al die betrokke vlakke in die leerdomeine met betrekking tot bladleses, begryp en vanaf die begin van bladlesonderrig in die opleidingprogram geïntegreer word.