

DIE ONTWIKKELING VAN GEHOORBEWUSTHEID BY  
INSTRUMENTALE LEERLINGE IN GROEPSVERBAND

deur

LYNETTE PRUNEAU

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

DOCTOR MUSICAE

in die

DEPARTEMENT MUSIEK

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: DR H H VAN DER MESCHT

PRETORIA

MEI 1995

(ii)

## VOORWOORD

My dankbetuiging gaan aan die volgende persone:

- My studieleier, dr H H van der Mescht, vir professionele hulp, steun, bekwame leiding en voortdurende motivering.
- Dr C van Niekerk en prof E Hugo (Van der Merwe) vir leiding en motivering gedurende die aanvang van hierdie studie.
- Mej S van Eeden vir besonder waardevolle hulp met pedagogiese riglyne.
- Mnr J Coulter (Universiteit van die Witwatersrand), mnr F Fischli (voormalige klarinetdosent aan die Universiteit van Pretoria), mnr J Hinch (Universiteit van Pretoria), dr P Loeb van Zuilenburg (voormalige dosent aan die Universiteit van Stellenbosch), prof G Pratt (Departementhoof, Polytechnic Huddersfield, Engeland), mnr P Priest (Bretton Hall College of Higher Education, Engeland), mev J Theron (Universiteit van Pretoria) en dr N Viljoen (Universiteit van die Oranje-Vrystaat) vir onderhoude waaruit waardevolle inligting verkry is.
- Permission to use examples from Musicianship in Practice of The Associated Board of the Royal Schools of Music, London, is accepted with gratitude and appreciation.
- SAMRO vir die gebruik van partiture en opnames in hierdie proefskrif.
- Dr Louisa Schoeman vir ondersteuning en hulp in die verkryging van bronne van die Verenigde State van Amerika.

(iii)

## OPSOMMING

Tradisionele gehooropleiding word gewoonlik deur middel van die klavier afgeneem, aangesien bestaande gehoorsillabusinhoud dit vereis. Omvangryke navorsing is reeds in Engeland oor 'n nuwe gehooropleidingsbenadering gedoen, naamlik die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness"). Die Associated Board of the Royal Schools of Music volg reeds vanaf 1993 'n nuwe benadering van gehoorbewustheid in hulle gehoorsillabusse wat voortspruit uit hierdie navorsing. Die klem val nou eerder op 'n "gehoorbewustheids"-benadering as op "gehooropleiding" of "geheueopleiding".

Belangrike aspekte wat deur middel van gehoorbewustheid ontwikkel kan word, is onder andere improvisasie, klankkleurbewustheid en intonasie.

In hierdie proefskrif word gehooropleidingsmetodes op primêre, sekondêre en tersiêre vlak ondersoek. Toeganklike gehoorsillabusse en -metodes van Engeland, Duitsland, Frankryk, Switserland, Wes-Australië en die VSA word ontleed en bespreek ten einde 'n vergelykende studie betreffende gehooropleidingstandaarde en -metodes te doen. Kunste-opvoeding, 'n nuwe wêreldtendens wat die integrering van die Kunste voorstaan, word ook uitgelig vir bespreking.

Die finale doel van hierdie proefskrif is om 'n nuwe gehooropleidingsprogram saam te stel vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepsverband wat 'n bydrae sal lewer tot die musiekopvoeding van alle instrumentale leerlinge.

Die gehooropleidingsprogram strek oor 'n periode van 10 jaar en word volgens Trappe ingedeel. Hierdie program is wel ook geskik vir die individuele praktiese les, maar die aanwending daarvan is meer doeltreffend in groepsverband. Die program steun op die gebruik van 'n verskeidenheid klankopnames, waardeur leerlinge met verskillende style, klankkleure, teksture, instrumente,

(iv)

ensovoorts kennis maak. Die benadering is holisties van aard waar 'n komposisie in sy geheel (of een spesifieke seksie van 'n komposisie) aan die leerling voorgehou word vir beluistering, analise en bespreking. Deur hierdie metode word die uitsluitlike gebruik van die klavier vir gehooropleiding uitgeskakel, en leerlinge se klankbelewenis word verbreed.

Die program word vergesel van klankopnames. Klankvoorbeelde uit die vier belangrikste stylperiodes, naamlik die Barok-tydperk, die Klassieke tydperk, die Romantiese tydperk en die Twintigste eeu, word vir Trap 1 en 2 en Trap 9 en 10 gebruik. In die oorblywende Trappe (3 tot 8) word slegs een van die verskillende tydperke gekies. Die proefskrif sou te omvangryk wees indien alle tydperke ook in Trap 3-8 behandel sou word.

Die oefeninge by elke Trap word soos volg in nege afdelings verdeel wat bestaan uit musiekkonsepte en uitvoeringsvaardighede:

- Algemeen
- Ritme
- Toonhoogte
- Klankkleur
- Vormleer
- Transposisie
- Improvisasie
- Intonasie
- Vertolking

In sekere afdelings word dans (beweging) en die visuele kuns (teken) vereis, sodat die integrering van die Kunste aangemoedig word.

Dit is noodsaaklik dat die huidige Suid-Afrikaanse gehooropleidingsmetodes hersien moet word tot voordeel van alle instrumentale leerlinge. Die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepverband wat in hierdie proefskrif aangebied word, is 'n voorbeeld hoe hierdie leemte gevul kan word.

## SUMMARY

Traditionally aural training is usually conducted by means of the piano, since the contents of the existing aural training syllabi requires it. Extensive research has already been done in England on a new aural training approach, namely the development of aural awareness. The Associated Board of the Royal Schools of Music has been influenced by this research, and has since 1993 followed a new approach of aural awareness in their syllabus. The emphasis falls on an "aural awareness" instead of an "aural training" or a "memory training" approach.

Important aspects which can be developed through aural awareness are for example, improvisation, awareness of tone colour, and intonation.

In this dissertation the aural methods are examined on primary, secondary and tertiary levels. Various aural syllabi and aural methods accessible in England, Germany, France, Switzerland, Western-Australia and the USA are analysed and discussed in order to compare different aural training criteria and methods. A new world-wide tendency, Arts Education which represents the integration of the Arts, is included for discussion.

The final aim of this thesis is to compile a new aural training programme for the development of aural awareness for instrumental pupils in group classes which will contribute to the music education of all instrumental pupils.

The aural training programme extends over a period of 10 years and is divided accordingly into Steps. The aural training programme can also be used in practical lessons, but the implementation of it is more effective in group classes. The programme is supported by a selection of recordings to enable pupils to distinguish between different styles, tone qualities, textures, instruments, etcetera. The programme follows a

holistic approach and introduces pupils to a complete composition (or one specific section of a composition) through listening, analysis and discussion. Through this method the conventional use of the piano for aural training is eliminated and the sound experience of pupils is broadened.

Recordings for Steps 1 to 10 are included in this thesis. Examples taken from the four main style periods, the Baroque period, the Classical period, the Romantic period and the Twentieth century, are used in Steps 1 and 2 and Steps 9 and 10. Only one example of the different style periods is used in each of the remaining Steps (3 to 8), as the thesis would be too extensive if all style periods were included in Steps 3-8.

Each Step is divided into nine sections which consist of exercises for the development of musical concepts and performing skills:

- General
- Rhythm
- Pitch
- Tone colour
- Form
- Transposition
- Improvisation
- Intonation
- Interpretation

Dance (movement) and the visual arts (drawing) are incorporated in certain sections to promote the integration of the Arts.

It is imperative that the present South African aural training methods be revised to the benefit of all instrumental pupils. The programme for the development of aural awareness in group classes which is proposed in this thesis, is an example of how this shortcoming can be overcome.

LYS FIGURE

Figuur 1	"Pedagogical Model of Instrumental Learning" (Priest 1989:189)	43
Figuur 2	Vlakonderskeiding tussen Missie, Doel, Doelstellings en Doelwitte (Malan & Du Toit 1991:33)	53
Figuur 3	Gehoorbewustheid	179
Figuur 4	Kaarte vir klank-vorm-kleur-improvisasie (Paynter 1982:101)	198
Figuur 5	Vrye grafiese notasie geteken deur 'n leerling in Trap 3	223
Figuur 6	Die kontoer van 'n melodielyn geteken deur 'n leerling in Trap 3	223
Figuur 7	Grafiese voorstellings vir dinamiese vlakke	335

LYS TABELLE

Tabel 1	Afdelings waarin die gehoorsillabus van UNISA ingedeel kan word	74
Tabel 2	Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van UNISA	78
Tabel 3	Afdelings waarin die gehoorsillabus van die ABRSM ingedeel kan word	80
Tabel 4	Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van die ABRSM	81
Tabel 5	Afdelings waarin die gehoorsillabus van TCL ingedeel kan word	83
Tabel 6	Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van TCL	85
Tabel 7	'n Vergelyking tussen die aantal gehoortoetse van UNISA, die ABRSM en TCL	87
Tabel 8	'n Vergelyking tussen die aantal geheue- en gehooroefeninge van UNISA, die ABRSM en TCL	88
Tabel 9	Afdelings waarin die gehoorsillabus van die TOD ingedeel kan word	90
Tabel 10	Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van die TOD	93
Tabel 11	Afdelings waarin die Kernsillabus van die Departement van Onderwys en Kultuur vir Buitekurrikulêre Musiek Module 2 (1993) ingedeel kan word	97
Tabel 12	Musisering (Klas 1) - Grundschole (Baden-Württemberg)	136
Tabel 13	Beluistering (Klas 1) - Grundschole (Baden-Württemberg)	137
Tabel 14	Musisering (Klas 2) - Grundschole (Baden-Württemberg)	137
Tabel 15	Beluistering (Klas 2) - Grundschole (Baden-Württemberg)	138
Tabel 16	Musisering (Klas 3) - Grundschole (Baden-Württemberg)	138
Tabel 17	Beluistering (Klas 3) - Grundschole (Baden-Württemberg)	139



Tabel 18 Musisering (Klas 4) - Grundschule (Baden-Württemberg)	139
Tabel 19 Beluistering (Klas 4) - Grundschule (Baden-Württemberg)	140
Tabel 20 Musiekleer (Klas 5) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)	143
Tabel 21 Musiekleer (Klas 6) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)	144
Tabel 22 Musiekleer (Klas 7) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)	145
Tabel 23 Musiekleer (Klas 8) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)	146
Tabel 24 Improvisasie en Musiekleer (Klas 9) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)	147
Tabel 25 "Obligatoire"-kursus, Trap 1 en 2 (Conservatoire de Lausanne)	153
Tabel 26 "Obligatoire"-kursus, Trap 3 en 4 (Conservatoire de Lausanne)	154
Tabel 27 "Obligatoire"-kursus, Trap 5 en 6 (Conservatoire de Lausanne)	155
Tabel 28 "Obligatoire"-kursus, Trap 7 en 8, en "Adultes" Vlak 1 en 2 (Conservatoire de Lausanne)	156
Tabel 29 Ritme (Écoles Genevoises de Musique)	157
Tabel 30 Toonhoogte (Écoles Genevoises de Musique)	158

(x)

## INHOUD

VOORWOORD	ii
OPSOMMING	iii
SUMMARY	v
LYS FIGURE	vii
LYS TABELLE	viii
1 INLEIDING	1
1.1 Inleidend	1
1.2 Musiekpersepsies en musiekkonsepte	3
1.3 Persoonlike motivering	4
1.4 Die agtergrond van die Buitekurrikulêre musieksentrums	5
1.5 Probleemstelling	7
1.5.1 Die hoofprobleem	7
1.5.2 Subprobleme	8
1.6 Die doel van die studie	9
1.7 Die indeling van die proefskrif	9
1.8 Navorsingsmetode	12
1.9 Probleme van die studie	12
1.10 'n Bespreking van belangrike terme	13
1.10.1 Konvensionele gehooropleiding	13
1.10.2 Driloefeninge	14
1.10.3 Gehoorbewustheid	14
1.10.4 Buitekurrikulêre musieksentrums	14

1.11	Publikasies op die gebied van gehooropleiding waar musiekliteratuur as uitgangspunt gebruik word	15
1.11.1	Die inhoud van die publikasies	15
1.11.2	Die toepaslikheid van die publikasies vir hierdie studie	18
1.12	Finale doelwit	19
2	<b>GEHOOROPLEIDING IN DIE ALGEMEEN</b>	21
2.1	Inleidend	21
2.2	Gehooraspekte wat tans in konvensionele gehooropleiding geoefen word	22
2.3	Gehooraspekte wat in konvensionele gehoor- opleiding verwaarloos word	22
2.4	Gehoortoetse (fragmentaries) versus 'n holistiese gehooropleiding	23
2.4.1	Fragmentariese gehoortoetse	23
2.4.2	Holistiese gehooropleiding	26
2.5	Algemene gehooropleiding vir alle instrumentale leerlinge	27
2.6	Notasie in gehooropleiding	29
2.7	Teorie en gehooropleiding	31
2.8	Gehoorevaluering	32
2.9	Luisteropvoeding en gehooropleiding	33
2.10	Die gebruik van die innerlike gehoor	36
2.11	Die gebruik van tonale en atonale musiek in gehooropleiding	38
2.12	Passiwiteit in gehooropleiding	39
2.13	Kreatiwiteit in gehooropleiding	40
2.14	Van-die-blad-speel teenoor "Op gehoor speel"	41
2.15	Priest se teorie oor "Op gehoor speel"	42
2.16	Priest se "Pedagogical Model of Instrumental Learning"	42
2.17	Die rol van die klavier in gehooropleiding	44
2.18	Opmerkings in verband met gehooropleiding soos bevind deur navorsers van die Research into Applied Musical Perception (RAMP)	48

2.19	Aanbevelings deur verskillende skrywers	50
3	ONDERRIG IN GROEPSVERBAND	52
3.1	Inleidend	52
3.2	Doelgerigte onderrig	52
3.2.1	Die rol van leerdoelwitte in onderrig en leer	54
3.2.2	'n Holistiese leerbenadering	55
3.2.3	Die voorbereiding en beplanning van groepsonderrig	56
3.3	Die rol van die onderwyser as mens-in-totaliteit in groepsonderrig	58
3.3.1	Bestuurseienskappe van die onderwyser	59
3.3.2	Onderrigstyle	60
3.4	Die groepsklas-milieu	61
3.5	Algemene probleme by groepsonderrig	62
3.5.1	Homogene groepe	62
3.5.2	Tydverspilling in groepsonderrig	63
3.5.3	Dissipline in die groepklas	64
3.5.4	Die redes vir ongedissiplineerde gedrag by leerlinge	65
3.6	Spesifieke probleme by groepsonderrig in musieksentrums	66
3.6.1	Homogene groepe in die musieksentrums	66
3.6.2	Taalverskille	66
3.6.3	Die hantering van instrumente	66
3.6.4	Die opleiding van musiekonderwysers	66
3.7	Die voordele van groepsonderrig	67
3.8	Die ontwikkeling van die gehoor in groepsverband	68
3.9	Samevatting	70

<b>4</b>	<b>GESELEKTEERDE GEHOOROPLEIDINGSILLABUSSE WAT IN SUID-AFRIKA GEBRUIK WORD</b>	<b>71</b>
4.1	Inleidend	71
4.2	Departement Musiekeksamens, Universiteit van Suid-Afrika (UNISA, 1989)	73
4.2.1	Intonasie	76
4.2.2	Die toetsing van die geheue in die gehoor- opleidingsillabus van UNISA	77
4.2.3	Samevatting	79
4.3	Die Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM, 1992/1993)	80
4.3.1	Die toetsing van die geheue in die gehoor- opleidingsillabus van die ABRSM	81
4.3.2	Samevatting	82
4.4	Trinity College of Music, London (TCL, 1989-1992)	83
4.4.1	Die toetsing van die geheue in die gehoor- opleidingsillabus van TCL	84
4.4.2	Samevatting	86
4.5	'n Vergelyking tussen die totale aantal gehoor- oefeninge per afdeling van die gehooropleiding- sillabusse van UNISA, die ABRSM en TCL	86
4.5.1	'n Vergelyking tussen die aantal geheue- en gehooroefeninge in die sillabusse van UNISA, die ABRSM en TCL	88
4.5.2	Samevatting	89
4.6	Die Transvaalse Onderwysdepartement, Gehoorplei- dingsillabus vir Buitekurrikulêre musiek (TOD, 1978)	89
4.6.1	Diktee	91
4.6.2	Die toetsing van die geheue in die gehoor- opleidingsillabus van die TOD	92
4.6.3	Samevatting	93

4.7	Departement van Onderwys en Kultuur: Kern-syllabus vir Buitekurrikulêre musiek, Module 2. Teorie- en Gehooropleiding (Implementeringsdatum: 1993)	94
4.7.1	Leerinhoud	95
4.7.2	Die verdeling van die leerinhoud	97
4.7.3	Didaktiese riglyne	98
4.7.4	Samevatting	98
4.8	Listening with Awareness, New Aural Tests for Grades 1-5, ABRSM (Implementeringsdatum: 1993)	99
4.8.1	Maatsoortteken	100
4.8.2	Die nasing van frases	101
4.8.3	Die bespeuring van onnoukeurighede in frases	103
4.8.4	Die identifisering van musiekbegrippe	103
4.8.5	'n Bespreking van Musicianship in Practice (ABRSM)	103
4.8.5.1	Improvisasie	104
4.8.5.2	Transposisie	105
4.8.5.3	Die interpretasie van 'n noteteks	106
4.8.6	Samevatting	108
4.9	Die Universiteit van die Witwatersrand	110
4.9.1	Die eerste jaar se gehooreksamenvraestel (1992)	110
4.9.2	Doelstellings van die sillabus	111
4.9.3	Die gebruik van die klawerbord	111
4.9.4	Aanbevelings deur Coulter	111
4.10	Toonkunsakademie, Universiteit van Pretoria (1992)	112
4.10.1	Probleme wat studente in die eerste jaar ondervind	112
4.10.2	Rekenaaronderrig in gehooropleiding	113
4.10.3	Aanbevelings deur Theron	113
4.11	'n Voorgestelde gehooropleidingsyllabus vir enkellyninstrumente deur John Hinch (1990)	114
4.11.1	Doelstellings van die sillabus	115
4.11.2	Die metode van implementering	116
4.11.3	Moontlike implikasies by die implementering van die voorgestelde sillabus	116

4.12	Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat	117
4.12.1	Klawerbordharmonie	117
4.12.2	Diktee	118
4.12.3	Improvisasie	119
4.12.4	Nuwe strategieë	119
4.13	Samevatting	119
5	<b>GESELEKTEERDE GEHOOROPLEIDINGSILLABUSSE VAN ANDER LANDE</b>	121
5.1	Inleidend	121
5.2	"Outline Syllabus" (1989), Huddersfield Polytechnic, Department of Music	122
5.2.1	Die Herfsttermyn	123
5.2.1.1	Die werkskema	123
5.2.1.2	Evaluering	125
5.2.2	Die Lentetermyn	125
5.2.2.1	Die werkskema	125
5.2.2.2	Evaluering	128
5.2.3	Die Somertermyn	128
5.2.3.1	Die werkskema	128
5.2.3.2	Evaluering	129
5.2.4	Samevatting	130
5.2.5	Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie	132
5.3	Lehrpläne Musik, Baden-Württemberg	133
5.3.1	Doelstellings van die vak Musiek in die Grundschule	134
5.3.2	Die sillabus vir Klasmusiek van die Grundschule	136
5.3.3	Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie	140
5.4	Doelstellings van die vak Musiek in die Musik- Gymnasium	141
5.4.1	Die sillabus vir Musiek van die Musik- Gymnasium	142
5.4.2	Samevatting	148
5.4.3	Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie	149

5.5	Gehooropleidingsillabusse van Switserland	149
5.5.1	Conservatoire de Musique et d'Art dramatique de Lausanne (1989)	150
5.5.1.1	Die Willems-metode	150
5.5.1.2	Die Jaques-Dalcroze-metode	151
5.5.1.3	Die "Obligatoire"-solfège-kursus	152
5.5.1.4	"Solfège adultes"	152
5.5.2	Die gehooropleidingsillabus van die "Obligatoire"-kursus	152
5.5.3	Écoles Genevoises de Musique	156
5.5.4	Samevatting	159
5.5.5	Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie	160
5.6	Gehooropleidingsillabusse van Frankryk	160
5.6.1	Conservatoire National supérieur de Musique, Parys	161
5.6.2	Conservatoire National supérieur de Musique, Lyon	166
5.6.3	Gerard Authelain (Frankryk) se benadering tot musiekopvoeding	167
5.7	Die Verenigde State van Amerika: Kunste-opvoeding	169
5.8	Omvattende toonkunstenaarskap ("Comprehensive Musicianship")	172
5.9	Wes-Australië	174
5.10	Samevatting	176
6	<b>IMPROVISASIE, INTONASIE, EN DIE ONTWIKKELING VAN KLANKKLEURBEWUSTHEID AS BELANGRIKE KOMPONENTE VAN GEHOOROPLEIDING</b>	181
6.1	Inleidend	181
6.2	Improviasie	182
6.2.1	Imitasie/improviasie	185
6.2.2	Beplande improviasie	186
6.2.3	Vrye improviasie	188
6.2.4	Metodes van groepimproviasie	191
6.2.4.1	Groepimproviasie vir jong leerlinge	191
6.2.4.2	Groepimproviasie vir gevorderde leerlinge	194
6.2.4.3	Dissipline in groepimproviasie	196



6.2.5	Klank-vorm-kleur-improvisasie	197
6.2.6	Evaluering van improvisasie	200
6.2.7	Die waarde van improvisasie	200
6.3	Intonasie	202
6.3.1	Navorsing op die gebied van intonasie	204
6.3.2	Die invloed van die getempered sisteem op intonasie	207
6.3.3	Intonasie-oefeninge	209
6.3.4	Die gebruik van toonhoogtetoestelle	210
6.4	Die ontwikkeling van klankkleurbewustheid	212
6.5	Metodes vir die ontwikkeling van klankkleurbewustheid	213
6.6	Samevatting	217
7	<b>'N VOORGESTELDE PROGRAM VIR DIE ONTWIKKELING VAN GEHOOR- BEWUSTHEID BY INSTRUMENTALE LEERLINGE IN GROEPSVERBAND</b>	219
7.1	Inleidend	219
7.2	Die doelstellings van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepsverband	220
7.3	Die samestelling van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid	221
7.4	Die gebruik van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid: riglyne vir die onderwyser	224
7.5	Trap 1 en 2	227
7.5.1	Die Barok-tydperk	227
7.5.1.1	Algemeen	231
7.5.1.2	Ritme	232
7.5.1.3	Toonhoogte	232
7.5.1.4	Klankkleur	232
7.5.1.5	Vormleer	233
7.5.1.6	Transposisie	233
7.5.1.7	Improvisasie/imitasie	233
7.5.1.8	Intonasie	234

7.5.1.9	Vertolking	234
7.5.2	Die Klassieke tydperk	235
7.5.2.1	Algemeen	237
7.5.2.2	Ritme	237
7.5.2.3	Toonhoogte	238
7.5.2.4	Klankkleur	238
7.5.2.5	Vormleer	239
7.5.2.6	Transposisie	239
7.5.2.7	Improvisasie/imitasie	239
7.5.2.8	Intonasie	240
7.5.2.9	Vertolking	240
7.5.3	Die Romantiese tydperk	241
7.5.3.1	Algemeen	244
7.5.3.2	Ritme	245
7.5.3.3	Toonhoogte	245
7.5.3.4	Klankkleur	245
7.5.3.5	Vormleer	246
7.5.3.6	Transposisie	246
7.5.3.7	Improvisasie/imitasie	246
7.5.3.8	Intonasie	247
7.5.3.9	Vertolking	247
7.5.4	Die Twintigste eeu	248
7.5.4.1	Algemeen	249
7.5.4.2	Ritme	249
7.5.4.3	Toonhoogte	249
7.5.4.4	Klankkleur	249
7.5.4.5	Vormleer	249
7.5.4.6	Transposisie	249
7.5.4.7	Improvisasie/kreatiwiteit	250
7.5.4.8	Intonasie	250
7.5.4.9	Vertolking	250
7.6	Trap 3	251
7.6.1	Die Klassieke tydperk	251
7.6.1.1	Algemeen	252
7.6.1.2	Ritme	253
7.6.1.3	Toonhoogte	253
7.6.1.4	Klankkleur	253
7.6.1.5	Vormleer	254

7.6.1.6	Transposisie	254
7.6.1.7	Improvisasie/kreatiwiteit	254
7.6.1.8	Intonasie	255
7.6.1.9	Vertolking	255
7.7	Trap 4	256
7.7.1	Die Barok-tydperk	256
7.7.1.1	Algemeen	258
7.7.1.2	Ritme	258
7.7.1.3	Toonhoogte	259
7.7.1.4	Klankkleur	259
7.7.1.5	Vormleer	259
7.7.1.6	Transposisie	260
7.7.1.7	Improvisasie	260
7.7.1.8	Intonasie	261
7.7.1.9	Vertolking	261
7.8	Trap 5	262
7.8.1	Die Romantiese tydperk	262
7.8.1.1	Algemeen	264
7.8.1.2	Ritme	265
7.8.1.3	Toonhoogte/toonaard	265
7.8.1.4	Klankkleur	266
7.8.1.5	Vormleer	266
7.8.1.6	Transposisie	267
7.8.1.7	Vrye improvisasie/imitasie	267
7.8.1.8	Intonasie	267
7.8.1.9	Vertolking	268
7.9	Trap 6	269
7.9.1	Die Twintigste eeu	269
7.9.1.1	Algemeen	274
7.9.1.2	Ritme	275
7.9.1.3	Toonhoogte	275
7.9.1.4	Klankkleur	276
7.9.1.5	Vormleer	277
7.9.1.6	Transposisie	277
7.9.1.7	Vrye improvisasie	277
7.9.1.8	Intonasie	277

7.9.1.9	Vertolking	278
7.10	Trap 7	279
7.10.1	Die Twintigste eeu	279
7.10.1.1	Algemeen	283
7.10.1.2	Ritme	284
7.10.1.3	Toonhoogte	284
7.10.1.4	Klankkleur	284
7.10.1.5	Vormleer	285
7.10.1.6	Transposisie	285
7.10.1.7	Improvisasie	286
7.10.1.8	Intonasie	286
7.10.1.9	Vertolking	286
7.11	Trap 8	287
7.11.1	Die Klassieke tydperk	287
7.11.1.1	Algemeen	292
7.11.1.2	Ritme	292
7.11.1.3	Toonhoogte/harmonie	292
7.11.1.4	Klankkleur	293
7.11.1.5	Vormleer	293
7.11.1.6	Transposisie	294
7.11.1.7	Improvisasie	294
7.11.1.8	Intonasie	294
7.11.1.9	Vertolking	294
7.12	Trap 9 en 10	296
7.12.1	Die Barok-tydperk	296
7.12.1.1	Algemeen	299
7.12.1.2	Ritme	299
7.12.1.3	Toonhoogte	300
7.12.1.4	Klankkleur	300
7.12.1.5	Vormleer	301
7.12.1.6	Transposisie	301
7.12.1.7	Improvisasie	301
7.12.1.8	Intonasie	302
7.12.1.9	Vertolking	302
7.12.2	Die Klassieke tydperk	303
7.12.2.1	Algemeen	310

7.12.2.2	Ritme	311
7.12.2.3	Toonhoogte/harmonie	311
7.12.2.4	Klankkleur	312
7.12.2.5	Vormleer	312
7.12.2.6	Transposisie	312
7.12.2.7	Improvisasie	313
7.12.2.8	Intonasie	313
7.12.2.9	Vertolking	313
7.12.3	Die Romantiese tydperk	314
7.12.3.1	Algemeen	321
7.12.3.2	Ritme	322
7.12.3.3	Toonhoogte	322
7.12.3.4	Klankkleur	323
7.12.3.5	Vormleer	323
7.12.3.6	Transposisie	323
7.12.3.7	Improvisasie/intonasie	324
7.12.3.8	Vertolking	324
7.12.4	Die Twintigste eeu	325
7.12.4.1	Algemeen	329
7.12.4.2	Ritme	330
7.12.4.3	Toonhoogte	330
7.12.4.4	Klankkleur	330
7.12.4.5	Vormleer	330
7.12.4.6	Transposisie	331
7.12.4.7	Improvisasie/intonasie	331
7.12.4.8	Vertolking	331
7.13	Verdere repertoriumvoorstelle	332
7.13.1	Trap 1 en 2	332
7.13.2	Trap 3	332
7.13.3	Trap 4	333
7.13.4	Trap 5	333
7.13.5	Trap 6	333
7.13.6	Trap 7	333
7.13.7	Trap 8	333
7.13.8	Trap 9 en 10	333
7.14	'n Bespreking van die uittoets van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid	334

8	<b>SAMEVATTING EN AANBEVELINGS</b>	337
8.1	Samevatting	337
8.2	Beantwoording van die hoofvraag: Kan gehooropleiding meer doeltreffend vir alle instrumentale leerlinge op skoolvlak aangebied word?	339
8.3	Beantwoording van subvrae	339
8.3.1	Hoe belangrik is gehooropleiding in die huidige kurrikulum?	339
8.3.2	Kan musieksentrums en ander instansies finansieel by groepsonderrig baat?	340
8.3.3	Is die huidige gehooropleidingsillabusse wat in Suid-Afrika gebruik word, geskik vir sowel klawerbord- as nie-klawerbordleerlinge, en voldoen dit aan elkeen se behoefte?	340
8.3.4	Wat kan opstellers van sillabusse in Suid-Afrika tans by buitelandse gehooropleidingspesialiste leer?	341
8.3.5	Watter ander aspekte benewens toonhoogte en ritme kan in 'n gehooropleidingsperiode geïnkorporeer word?	341
8.3.6	Hoe kreatief is die aanbieding van gehooropleiding tans volgens die tradisionele klaviersentreerde benadering?	341
8.3.7	Speel improvisasie 'n rol in die huidige konvensionele gehooropleiding, en indien nie, hoe kan dit in 'n sillabus geïnkorporeer word?	342
8.3.8	Sal die aanleer van korrekte intonasie tot die voordeel van sowel klawerbord- as nie-klawerbordleerlinge wees?	342
8.3.9	Sal dit tot die voordeel van leerlinge wees om ander klankkleure (as net dié van die klavier) te onderskei in gehooropleiding?	342
8.3.10	Kan leerlinge meer gebruik maak van hulle eie instrumente in groepsverband, as wat tans die geval is, om bepaalde vrae in gehooropleiding te beantwoord?	343

8.3.11	Bestaan daar meer doeltreffende gehooropleidingsmetodes as die klaviergecentreerde benadering, en is hierdie metodes geskik vir alle instrumentale leerlinge in groepsverband?	343
8.3.12	Kan die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness") in groepsverband die standaard van gehooropleiding verhoog?	344
8.3.13	Kan leerlinge se gehoorbewustheid in groepsverband ontwikkel word, en wat is die voordele daaraan verbonde?	344
8.4	Aanbevelings	345
8.4.1	Gehooropleidingsillabusse	345
8.4.2	Die gebruik van die klavier, kassetbande en laserskywe by gehooropleiding/toetse	345
8.4.3	Die evaluering van gehoorontwikkeling	346
8.4.4	Die gebruik van 20ste-eeuse musiek in gehooropleiding	347
8.4.5	Aspekte wat nie deel van bestaande gehooropleidingsillabusse vorm nie	347
8.4.6	Die integrering van gehoor- en teorieonderrig in groepsverband	348
8.4.7	Musiek van nie-Westerse kulture	349
8.4.8	Indiensopleiding van onderwysers	350
8.4.9	Die toetsing van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid	350
8.5	Slot	350
<b>BRONNELYS</b>		<b>351</b>

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING

#### 1.1 Inleidend

Gehoor is naas sig een van die belangrikste sintuiglike vermoëns. Die gehoor is 'n fisieke, fisiologiese en sielkundige proses waaronder die musikale gehoor ook val. Die musikale gehoor is 'n gekompliseerde, aangeleerde bekwaamheid wat die onderskeiding van toonduur, toonhoogte, toonkleur, harmonie en tonaliteit insluit. Dit is dus nie 'n eenvoudige taak om die musikale gehoor te definieer nie (Szenda 1977:13). In die musikale konteks word die verwantskap van sien en hoor 'n geslote en ingewikkelde proses. Om bewustelik te hoor wat genoteer is en om te visualiseer wat gehoor word, is kenmerke van 'n bekwame musikus (Colwell 1969:34).

Die belangrikheid van gehoorvaardighede word soos volg deur Gordon (1993:56) opgesom:

It is the necessary readiness for every other level of discrimination learning and for all levels of inference <konklusionele> learning. Without aural achievement, none of the other levels of discrimination learning and none of the levels of inference learning can be achieved satisfactorily.

Gordon (1988:15) vergelyk die ontwikkeling van die gehoor met die aanleer van 'n taal. 'n Kind ontwikkel eerstens 'n woordeskat deur te luister na wat gesê word. Daarna word 'n spraakwoordeskat en 'n leeswoordeskat opgebou. Laastens word die skryfwoordeskat vasgelê. Sonder 'n luister- en spraakwoordeskat kan die kind nie leesbegrippe vorm nie. Dieselfde orde geld ook vir die aanleer van musiekbegrippe. 'n Luister- en spraakwoordeskat is dus 'n voorvereiste vir die vorming van leesbegrippe in musiek.

Verder onderskei Gordon (1993:56) 'n tweeledige onderrigproses in gehooropleiding wat hy breedvoerig uiteensit in sy boek Learning Sequences in Music. Hy noem dit die "aural/oral" (gehoor-/monde-



linge) onderrig. Om musiek te hoor is die "gehoor"-proses ("aural"), en die uitvoering van musiek is die "mondelinge" proses ("oral"). Die twee prosesse kan nie onafhanklik funksioneer nie. Hy verduidelik verder dat leerlinge wat geleer word om slegs na musiek te luister deur middel van die gehoorproses, nie geleer word waarna om te luister nie. Leerlinge moet gelei word om na sekere komponente in 'n komposisie te luister ("aural", gehoorproses). Hierdie komponente word dan toegepas in die praktiese uitvoering ("oral", mondelinge proses) wat onder andere deur sang, beweging en instrumentale spel beoefen word.

'n Groot aantal musici bevraagteken hulle eie gehooropleiding omdat die werklike gehoorontwikkeling tydens opleiding nie as basiese uitgangspunt geneem is nie. Dit is te wyte aan die feit dat losstaande oefeninge dikwels buite die konteks van die musiek ge oefen word en die ontwikkeling van die geheue oorbeklemtoon word in die konvensionele gehooropleiding (vergelyk Hoofstuk 1.10.1). Vir sommige musici is gehooropleiding 'n onaangename herinnering wat geen aansluiting by hulle spesifieke spesialisering in musiek gevind het nie. Tog is die ontwikkeling van gehoorvaardighede 'n onontbeerlike deel van alle musici se musiekopleiding.

Tydens die "British Music Educators Conference" (1991) in Huddersfield, Engeland, wat deur die skrywer bygewoon is, is die huidige stand van gehooropleiding ernstig bevraagteken. Priest meld in sy referaat dat daar binne die raamwerk van toonkuns-tenaarskap sekere persepsies, vaardighede en response gevind word. Hierna word verwys as "aural" (gehoor). Priest noem verder dat daar reeds vyftig jaar gelede in die Verenigde State van Amerika sowel as in Engeland 'n aanvraag was om die ervaring van basiese aspekte soos tonaliteit en frasering te onderrig eerder as om driloefeninge in gehooropleiding te gebruik. Hodel (1987:3) sluit by Priest aan deur te meen dat die kennis van frasering wat deur middel van gehooropleiding verkry kan word, die verskil tussen goeie en gebrekkige interpretasie bepaal. 'n Gehooropleiding wat nie slegs van losstaande fragmente gebruik maak nie, word dus deur Hodel voorgestaan.

Tot op hede (1995) gaan die tendens van driloefeninge (vergelyk Hoofstuk 1.10.2) ongelukkig in die meeste gevalle steeds voort. In veral Engeland word daar weer ernstig gepleit dat gehooropleiding 'n integrale deel van die kind se globale musiekopvoeding moet vorm en nie afsonderlik as "gehooropleiding" geklassifiseer moet word nie. Daar word opnuut aandag gegee aan nuwe metodes in gehooropleiding. Aan die stuur van die navorsingsgroep RAMP (Research into Applied Musical Perception) staan prof. George Pratt, wat tans besig is om die resultate van sy navorsing oor gehooropleiding op studente van die Huddersfield Polytechnic in Engeland toe te pas. Pratt beweer tydens 'n onderhoud (1991) dat groot welslae reeds met die nuwe benadering van die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness", vergelyk Hoofstuk 1.10.3) behaal is.

Cutietta (1993:48-53) se teorie neem gehooropleiding 'n stap verder met die ontwikkeling van musiekpersepsies voordat musiek-konsepte ontwikkel word.

## 1.2 Musiekpersepsies en musiekkonsepte

Gedurende 1960 is opleiding in die uitkenning van basiese musiekkonsepte tydens die Manhattanville Music Curriculum Program aan musiekopvoeders in die Verenigde State van Amerika voorgestel. Daar is besluit dat die mees fundamentele konsepte van musiek uitgesonder moet word vir opleidingsdoeleindes. Dit het gelei na die saamstel van 'n spiraalkurrikulum waarin die musiekkonsepte toonhoogte, ritme, vorm, dinamiek en toonkleur ontwikkel word. Cutietta (1993:48-53) kritiseer hierdie metode van opleiding en beveel sterk aan dat alle musiekkonsepte gelyktydig onderrig moet word. Sy metode gebruik dus 'n holistiese benadering wat ook deur die ontwikkeling van gehoorbewustheid in hierdie proefskrif nagestreef word.

Cutietta (1993:50-51) breek weg van die tradisionele benamings en noem sy musiekpersepsies soos volg:

- beweging ("motion") (konsep: toonhoogte)
- energie ("energy") (konsep: toonsterkte)
- toonvloei ("flow") (konsep: toonduur)

- toonstruktuur ("fabric") (konsep: toonstruktuur)
- toonkleur ("colour") (konsep: toonkleur)

Hierdie vyf perseptuele elemente word deur Cutietta as die basis vir 'n kognitiewe interpretasie van musiek beskou. Die eerste drie elemente beklemtoon die beweging van musiek, soos byvoorbeeld deur middel van tempo en toonsterkte. Die toonstruktuur word verkry uit verskillende parameters soos byvoorbeeld die verskillende registers van instrumente en sangstemme, ritmiese intensiteit, afstande tussen toonhoogtes en die aantal of soort instrumente (sangstemme) wat gehoor word. Toonkleurpersepsie word nie beperk tot die herkenning van verskillende instrumentgroepe nie, maar word uitgebrei tot die assosiasie met kleure vir individuele instrumente, byvoorbeeld blou vir 'n klarinet of groen vir 'n viool. Laasgenoemde is moontlik die manier van waarneming waarop die brein fokus om musiek te klassifiseer. Cutietta bevind in sy navorsing dat "kleure" soos byvoorbeeld donker, helder, silwer en pers gebruik word om musiek mee te assosieer. Die tradisionele musiekkonsepte moet dus laaste onderrig word nadat die perseptuele beginsels vasgelê is.

Cutietta (1993:53) beveel aan dat die klem in die kurrikulum eerstens op die ontwikkeling van persepsie en daarna op die ontwikkeling van musiekkonsepte moet val.

### 1.3 Persoonlike motivering

Gedurende die skrywer se onderwysloopbaan, vanaf 1974 by die Buitekurrikulêre musieksentrums van die Transvaalse Onderwysdepartement (vergelyk Hoofstuk 1.10.4), het sy die opleidings- en evalueringsprobleme van gehooropleiding eerstehands beleef. In die genoemde musieksentrums word waarskynlik die grootste konsentrasie instrumentale leerlinge in die land gevind. Daarom juis vorm hierdie musieksentrums 'n goeie beginpunt vir die navorsing van hierdie proefskrif.

Die skrywer besit die vermoë om Duits en Frans te lees, te skryf en ook om daarin te kommunikeer. Dit het die ontleding van sillabusse van Duitsland, Switserland en Frankryk aansienlik vergemaklik, asook onderhoude met vooraanstaande musiekopvoeders moontlik gemaak.

#### 1.4 Die agtergrond van die Buitekurrikulêre musieksentrums

Buitekurrikulêre musieksentrums bied aan leerlinge twee klasse per week: teorie en individuele praktiese onderrig. Die teorie word in groepsverband aangebied. Ensembleklasse word as 'n opsionele aktiwiteit in die beleid van die musieksentrums gestipuleer. Die vak Gehooropleiding word beskou as 'n aktiwiteit wat in die praktiese les geïntegreer moet word.

Vanaf die ontstaan van die Buitekurrikulêre musieksentrums in Transvaal in 1971 het die sentrums uitgebrei tot ongeveer 150 sentrums met altesaam 12,000 leerlinge per jaar, volgens die laaste beskikbare statistiek van die Transvaalse Onderwysdepartement in 1988. Weens finansiële implikasies kon toerusting en onderwysmedia nie tred hou met hierdie uitbreiding van die sentrums nie. Gedurende 1993 het skole voor 'n verdere finansiële krisis te staan gekom, naamlik die implementering van Model A-, B-, C- en D-skole. Die meeste skole is nou verplig om uit eie fondse die skool te bestuur. Hierdie verandering in die beleid het tot verdere finansiële las gelei.

As gevolg van hierdie finansiële ommeswaai, word individuele gehooronderrig deur die skrywer bevraagteken. Om onderrig bekostigbaar te maak, kan verskeie vakke (onder andere gehooropleiding) geïntegreer word en in groepsverband aangebied word. Sodoende kan kwaliteit onderrig in die individuele praktiese les geskied sonder die bykomende lading van amptelike gehooronderrig. Dit is vanselfsprekend dat die onderwyser in die individuele praktiese les nog steeds die leerling se gehoor subtiel dog doelgerig sal ontwikkel.

In die praktiese en teoriesillabusse van musieksentrums word hoofsaaklik klem gelê op die ontwikkeling van tegniese vaardighede. Min tyd word egter toegelaat om in groepsverband te musiseer. Hierdie aspek sou 'n belangrike rol kon speel in die verryking van die daaglikse lewe van die jong leerling en sou ook dien as 'n kulturele oorbrugging.

In die nuutste voorlopige dokument, Extra-Curricular Music document supporting the Extra-Curricular Music Curriculum

(hersiene weergawe: Maart 1995), saamgestel deur lede van 'n subkomitee vir die vak Musiek van die voormalige Transvaalse Onderwysdepartement in Pretoria, word die volgende doelstellings uiteengesit:

- om musiek te waardeer
- om 'n instrument te bespeel
- om deel te neem aan ensemblespel
- om die leerling se kennis tot 'n gevorderde vlak te verhoog sodat hy dit as skoolvak kan neem

In Suid-Afrika word die vakke Gehoor- en Teorie-opleiding volgens die huidige Transvaalse onderwyssisteem (1995) ongelukkig steeds as twee aparte vakke aangebied en word dus as twee aparte aktiwiteite bedryf.

In die sillabus van byvoorbeeld die Transvaalse Onderwysdepartement word nie voorsiening gemaak dat leerlinge van jongs af geskool word in Musiekgeskiedenis en Vormleer nie. Hierdie onderrig word slegs in breë trekke in die hoër Trappe in groepsverband aangebied. Omdat musiek as 'n buitekurrikulêre aktiwiteit beskou word en ouer leerlinge min tyd tot hulle beskikking het, slaag min van hulle daarin om vol te hou met hierdie klasse. Die meerderheid leerlinge ontvang dus weinig onderrig in Musiekgeskiedenis en Vormleer.

Voorsiening sal in alle skole gemaak moet word vir leerlinge van alle kulture van die gemeenskap. Dit word algemeen aanvaar dat groepe van nie-Westerse en Westerse kulture 'n wedersydse behoefte het aan die blootstelling aan ander musiek as hulle eie. Deur middel van groepsonderrig kan 'n groter aantal leerlinge bereik word. 'n Moontlike oplossing wat gebied kan word, is die integrering van verskillende komponente van musiek om die leerling bewus te maak van die samestelling en werkswyse van Westerse en nie-Westerse musiek.

Die ontwikkeling van gehoorbewustheid vorm 'n geskikte vertrekpunt om leerlinge se musiekpersepsie te laat ontplooi.

'n Verdere probleem is die oorheersende gebruik van die klavier in gehooropleiding. Die klavier is wel 'n baie bruikbare instrument vir sekere oefeninge, soos byvoorbeeld harmonie, maar die gebruik van ander instrumente of groepe instrumente is tot dusver grootliks agterweë gelaat tydens die ontwikkeling van die gehoor. Die probleem is dat individuele evaluering hoofsaaklik deur middel van die klavier afgeneem word. Hierdie metode van evaluering word ook deur die eksaminerende liggame in Suid-Afrika gebruik (die Universiteit van Suid-Afrika, Trinity College of Music, London, en die Associated Board of the Royal Schools of Music) ongeag watter instrument die kandidaat bespeel. Hierdie studie ondersoek dus ook die geskiktheid van gehoorsillabusse vir die nie-klawerbordleerling.

In die individuele les speel die kort beskikbare tyd 'n belangrike rol. 'n Groot verskeidenheid aspekte moet in 'n individuele les gedek word:

- die tegniese vaardigheid op die instrument
- die begrip van teoretiese werkswyses en 'n konsep van die struktuur van elke komposisie wat gespeel word
- die estetiese benadering van die komposisie
- die ontwikkeling van 'n sensitiewe gehoor
- die ontwikkeling van bladles
- die begrip van verskillende styltydperke in historiese verband

Hierdie aspekte stel die onderwyser voor 'n groot uitdaging indien in ag geneem word dat beginners se praktiese lesse slegs 30 minute per week beslaan. Onderwysers wat individueel onderrig, word dus onder druk geplaas omdat hulle verantwoordelik is vir meer as net die aspekte wat gepaard gaan met die aanleer van 'n instrument. Die gevolg is dat gehooropleiding afgeskeep of heeltemal nagelaat word.

## 1.5 Probleemstelling

### 1.5.1 Die hoofprobleem

Kan gehooropleiding meer doeltreffend vir alle instrumentale leerlinge op skoolvlak aangebied word?

### 1.5.2 Subprobleme

- Hoe belangrik is gehooropleiding in die huidige kurrikulum?
- Kan musieksentrums en ander instansies finansiëel by groepsonderrig baat?
- Is die huidige gehooropleidingsillabusse wat in Suid-Afrika gebruik word, geskik vir sowel klawerbord- as nie-klawerbord-leerlinge, en voldoen dit aan elkeen se behoefte?
- Wat kan opstellers van sillabusse in Suid-Afrika tans by buitelandse gehooropleidingspesialiste leer?
- Watter ander aspekte benewens toonhoogte en ritme kan in 'n gehooropleidingsperiode geïnkorporeer word?
- Hoe kreatief is die aanbieding van gehooropleiding tans volgens die tradisionele klaviersesentreerde benadering?
- Speel improvisasie 'n rol in die huidige konvensionele gehooropleiding, en indien nie, hoe kan dit in 'n sillabus geïnkorporeer word?
- Sal die aanleer van korrekte intonasie tot die voordeel van sowel klawerbord- as nie-klawerbordleerlinge wees?
- Sal dit tot die voordeel van leerlinge wees om ander klankkleure (as net dié van die klavier) te onderskei in gehooropleiding?
- Kan leerlinge meer gebruik maak van hulle eie instrumente in groepsverband, as wat tans die geval is, om bepaalde vrae in gehooropleiding te beantwoord?
- Bestaan daar meer doeltreffende gehooropleidingsmetodes as die klaviersesentreerde benadering, en is hierdie metodes geskik vir alle instrumentale leerlinge in groepsverband?

- Kan die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness") in groepsverband die standaard van gehooropleiding verhoog?
- Kan leerlinge se gehoorbewustheid in groepsverband ontwikkel word, en wat is die voordele daaraan verbonde?

### 1.6 Die doel van die studie

Die doel van die studie is om, na 'n literatuurstudie van die menings van kenners op die gebied van gehooropleiding en die ontleding van sillabusse, 'n opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness") vir leerlinge in groepsverband saam te stel.

Die doel van hierdie program is dus om leerlinge bewus te maak van soveel as moontlik verskillende aspekte in 'n komposisie of 'n gedeelte van 'n komposisie deur middel van beluistering, analise en bespreking. In hierdie opleidingsprogram word dus gestreef na 'n holistiese gehooropleiding (totaliteitsbeginsel) wat gemik is op leerlinge van alle ouderdomsgroepe en grade van ontwikkeling. Daar word van die tradisionele Westerse instrumente in die opnames gebruik gemaak.

Hierdie gehooropleidingsprogram kan ook vir Klasmusiek aangepas word deur geselekteerde eenvoudige vrae, wat geskik is vir bepaalde ouderdomsgroepe, te kies en te gebruik as opleidingsmateriaal.

### 1.7 Die indeling van die proefskrif

Na die inleidende hoofstuk volg Hoofstuk 2 waarin gehooropleiding in die algemeen bespreek word: Konvensionele gehooropleiding (hoofsaaklik klaviergeoriënteerd) word teenoor nuwe beskouings (veral "gehoorbewustheid") geplaas.

In Hoofstuk 3 word aandag gegee aan onderrig in groepsverband waar die voordele en problematiek daaraan verbonde uitgewys word. Musiekonderwysers (veral dié wat poste in musieksentrums aanvaar) konsentreer dikwels slegs op die geslaagdheid van individuele



onderrig. Die onderrig in groepsverband word soms as 'n suiwer teoretiese aanbieding beskou. Onderwysers besef nie altyd dat die opvoedingstaak ook in groepklasse in die musieksentrums manifesteer nie.

Hoofstuk 4 en 5 bestaan uit 'n analise, bespreking en vergelyking van verskeie gehoorsillabusse:

- departementele gehoorsillabusse vir skole in Suid-Afrika (Buitekurrikulêr)
- onderhoude met verskeie dosente in Suid-Afrika
- gehoorsillabusse van eksaminerende liggame (die Universiteit van Suid-Afrika, die Associated Board of the Royal Schools of Music en Trinity College of Music, London)
- gehoorsillabusse van verskeie Europese lande (Engeland, Duitsland, Switserland en Frankryk)

Gehoorsillabusse word deurentyd volledig bespreek aangesien die verskillende sillabusse nie in die proefskrif ingesluit word nie. 'n Verdere rede vir hierdie volledige bespreking is dat gehoorsillabusse van Duitsland, Switserland en Frankryk nie vir alle lesers toeganklik is nie as gevolg van die taal. Die gehoorsillabusse word hoofsaaklik in tabelvorm deur die skrywer geformuleer, sodat die verskillende afdelings kort en duidelik weergegee kan word.

Die nuutste kurrikulumvoorstelle van die Verenigde State van Amerika (1994), wat 'n integrering van die Kunste voorstaan, word ook in Hoofstuk 4 bespreek. Die ontwikkeling van die gehoor speel 'n onontbeerlike rol in hierdie kurrikulum. Die inkorporering van hierdie sillabus word dus as relevant beskou omdat daar ook in hierdie rigting, naamlik Kunste-opvoeding, in die nuwe Suid-Afrikaanse onderwysbedeling beweeg word.

Verder word die gehooropleidingsmetode van Rupert Thackray, 'n vooraanstaande kenner op die gebied van gehooropleiding en 'n senior dosent verbonde aan die Universiteit van Wes-Australië, kortliks ondersoek.

Omdat improvisasie en die ontwikkeling van intonasie- en klankkleuronderskeiding nie deel van konvensionele gehooropleiding vorm nie, word hierdie aspekte in Hoofstuk 6 bespreek met die oog op die inkorporering daarvan in 'n gehoorbewustheidsprogram.

Hoofstuk 7 is die kern van die proefskrif en bevat 'n nuwe opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepverband, vergesel van toepaslike klankvoorbeelde op 'n kassetband. Vrae in hierdie gehooropleidingsprogram is geskik vir enige leerlinge ongeag die instrumente wat hulle bespeel. Klankvoorbeelde is uit bekende werke geselekteer. Die deelname van leerlinge word nie beperk tot slegs individuele response nie. Deur kritiese analise, besprekings, die uitbeelding van musiek deur beweging in groepsverband, asook die visuele kuns, kan leerlinge meer gestimuleer word.

Die opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid wat in hierdie proefskrif aangebied word, bestaan uit die volgende afdelings wat die ontwikkeling van gehoorpersepsies, musiekkonsepte, en uitvoeringsvaardighede insluit:

- Algemeen (stylkenmerke, historiese oorsig van die komponis en die komposisie en klankorganisasie binne historiese verband)
- Ritme (nootwaardes en tydmaat)
- Toonhoogte (intervalle, drieklanke, harmoniese samestellings en majeur en mineur toonaarde)
- Klankkleur (die herkenning van instrumente en die vergelyking van die toonkleure van instrumente)
- Vormleer (twee- en drieledig, rondo en kanon)
- Vertolking (toonsterkte en tempo-aanduidings)
- Transposisie (na verskillende sleutels en toonaarde)
- Improvisasie
- Intonasie

Die meeste gehooropleidingsprogramme wat tans in Suid-Afrika gebruik word, maak nie van 20ste-eeuse voorbeelde gebruik nie. Ingesluit in hierdie gehooropleidingsprogram in Hoofstuk 7 is dus ook die beluistering en analise van 20ste-eeuse werke vanaf Trap 1.

Hoofstuk 8 bestaan uit 'n samevatting en die beantwoording van die hoofvraag en subvrae van die studie. Onder andere word 'n lys voordele van die ontwikkeling van die gehoor deur middel van gehoorbewustheid verskaf. Die hoofstuk bevat ook aanbevelings vir die hersiening van gehoorsillabusse, die gebruik van die klavier by gehooropleiding, gehoorevaluering, die gebruik van 20ste-eeuse musiek, die inkorporering van nie-Westerse musiek, indiensopleiding van onderwysers, gehooraspekte wat nie deel van bestaande gehoorsillabusse vorm nie en geïntegreerde gehoor- en teorie-onderrig.

### 1.8 Navorsingsmetode

Die ondersoek het soos volg verloop:

- 'n Diepgaande literatuurstudie is onderneem.
- Onderhoude is met vooraanstaande Suid-Afrikaanse en Europese leerkragte oor die problematiek van hierdie studie gevoer.
- 'n Uitgebreide korrespondensie met verskeie musiekopvoeders in Frankryk, Duitsland en Engeland is onderneem.
- Die "British National Music Educators Conference" is in 1991 in Huddersfield bygewoon. Tydens die bywoning van die konferensie is waardevolle inligting oor verskillende metodes van musiekopvoeding verkry. Gesprekke met verskeie musiekopvoeders (onder andere van Engeland, Egipte, Frankryk en Kanada) wat die konferensie bygewoon het, lewer 'n groot bydrae tot die verryking van hierdie studie.
- 'n Gedeelte van die gehooropleidingsprogram is aangebied op primêre, sekondêre en tersiêre vlak.

### 1.9 Probleme van die studie

Die volgende probleme is ondervind tydens die verloop van die studie:

- Die huidige politieke situasie: Die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika word eers vanaf April 1995 geïmplementeer. Die skrywer van hierdie proefskrif kan dus geen uitpraak lewer oor die finale toekomstige werksbeleid van Buitekurrikulêre musieksentrums nie.
- Gehooropleidingsillabusse: 'n Groot aantal navrae en versoeke om gehooropleidingsillabusse te bekom is gerig aan bekende opvoedkundige instansies in Duitsland, Switserland, Frankryk en die Verenigde State van Amerika. Slegs enkele response is ontvang. Hierdie gehooropleidingsillabusse is dus nie verteenwoordigend van al die sillabusse van die spesifieke land nie.
- Die interpretasie van die gehooropleidingsillabusse: Omdat sillabusse in die algemeen slegs riglyne bevat, en nie die daadwerklike lesverloop aandui nie, kan slegs afleidings gemaak word oor die implementering van die sillabusse. Die moeilikheidsgraad van die sillabusse kon wel duidelik bepaal word.
- Klankopnames: Die skrywer het bevind dat verskillende klankapparate verskillende toonhoogtes meebring wanneer opnames voorgespeel word. Dit skep 'n probleem by persone met absolute gehoor. Verkieslik moet dieselfde klankapparaat vir die maak van opnames sowel as vir die terugspeel daarvan gebruik word.
- Klankopnames in hierdie proefskrif: Die skrywer het ook ondervind dat die maak van die kassetband 'n veelvoudige taak is wat tegniese kundigheid vereis.

### 1.10 'n Bespreking van belangrike terme

Enkele belangrike terme wat van toepassing op hierdie proefskrif is, word bespreek.

#### 1.10.1 Konvensionele gehooropleiding

Konvensionele gehooropleiding verwys na 'n gehooropleidingsmetode waarin musiekkonsepte soos byvoorbeeld toonhoogte, toonduur en

toonsterkte hoofsaaklik deur middel van die klavier behandel word. Oefeninge soos byvoorbeeld interval- en akkoord-diskriminasie, die naklap van 'n ritmiese passasie en die herkenning van tydsorte en kadense word hieronder gegroepeer.

#### 1.10.2 Driloefeninge

Driloefeninge, waar byvoorbeeld intervale en drieklanke gebruik word, bestaan uit herhaalde oefeninge wat gewoonlik gedoen word met behulp van die klavier, en word selde in die konteks van die musiek teruggeplaas. Leerlinge kan dus byvoorbeeld 'n geïsoleerde majeur terts hoor, maar sodra dit binne 'n komposisie klink, vind hulle dit moeilik om die interval te herken.

#### 1.10.3 Gehoorbewustheid

Gehoorbewustheid ("aural awareness") is die vermoë om perseptueel te luister, te analiseer, te herken, en te bespreek waarna geluister is. Onder andere word musiekkonsepte, soos gevind onder Konvensionele gehooropleiding, herken binne die konteks van die musiek deur middel van kritiese beluistering. Ander aspekte wat aandag geniet in 'n gehoorbewustheidsprogram is die ontwikkeling van klankkleurbewustheid, intonasie en die strewe om alle genoemde aspekte toe te pas deur middel van improvisasie. Leerlinge word ook bewus gemaak van verskillende styltydperke en vorme in die musiekgeskiedenis om 'n algehele beeld en agtergrond van die komposisie te verkry.

#### 1.10.4 Buitekurrikulêre musieksentrums

Buitekurrikulêre musieksentrums verskaf onderrig in musiek buite die normale skoolkurrikulum waar leerlinge nie krediet tot die slaag van 'n standerd ontvang nie. Gekwalifiseerde personeel word tot 31 Maart 1995 in die musieksentrums deur die Transvaalse Onderwysdepartement aangestel. Evaluering van leerlinge vind aan die einde van die skooljaar plaas wanneer leerlinge na 'n volgende Trap bevorder word. Daar bestaan 10 praktiese Trappe en 8 Teorie-Trappe.

## 1.11 Publikasies op die gebied van gehooropleiding waar musiekliteratuur as uitgangspunt gebruik word

'n Aantal publikasies bied 'n waardevolle bydrae tot hierdie studie:

### 1.11.1 Die inhoud van die publikasies

In 'n Nederlandse boek wat deur Kloppenburg saamgestel is oor die werk van 'n groot verskeidenheid klavierpedagoë, bespreek hy (1960:85) kortliks die idees van die Hongaarse klavierpedagoog Margit Varró oor die integrering van gehooropleiding by klavieronderrig. Haar boek Der lebendige Klavierunterricht verskyn reeds in 1921 in Hongaars en in 1929 in Duits. Hierin word aspekte soos ritme, melodie en harmonie uit die klavierstuk waarmee die leerling besig is, gelig en vir gehooropleiding aangewend. Sy onderskei tussen natuurlike, intellektuele en innerlike gehoor. Varró onderskryf ook bladsang, ontleding van die leerstof en transponering as deel van gehoorskooling.

In Douglas se verhandeling Riglyne vir geïntegreerde gehooropleiding by klavieronderrig (1990) word gehooropleiding uit die oogpunt van die klavierliteratuur beskou. Die komposisies waarmee die klavierleerling besig is, word gebruik vir gehooropleiding en analise. Daar word 23 aspekte in die verhandeling uiteengesit wat volgens Douglas aandag moet geniet, onder andere die volgende: metrum, bladles, visualisering, musikale geheue, vorm, toonsoorte, kadense en drieklanke. Improvisasie en kreatiwiteit speel ook 'n groot rol in Douglas se riglyne vir gehooropleiding.

Hierdie publikasies, naamlik die van Varró (1921) en Douglas (1990), benader gehooropleiding vanuit 'n holistiese siening, maar spesifiek vir klavierleerlinge.

Twee uiters insiggewende volumes op die gebied van gehooropleiding volgens die totaliteitsbeginsel verskyn reeds in 1912 (tweede druk in 1914). Macpherson en Read se Aural Culture based upon Musical Appreciation toon verstommende insig op die gebied

van geïntegreerde gehooropleiding. Verskeie komposisies wat vir klavier verwerk is, word gebruik as gehooropleidingsmateriaal.

Die doel van die metode van Macpherson en Read is om leerlinge bewus te maak van 'n volledige komposisie wat hulle genotvol vind en mee kan assosieer. Hierdeur word die gevaar van die oefen en toets van geïsoleerde deeltjies in musiek (fragmente) vermy. Macpherson en Read lê verder klem op beluistering en noem twee belangrike redes vir gehooropleiding deur middel van beluistering:

- Leerlinge is verplig om na 'n komposisie of 'n seksie daarvan as geheel te luister;
- Hulle kom in aanraking met 'n verskeidenheid standaardkomposisies.

Macpherson en Read dek byvoorbeeld die volgende aspekte in hulle boek:

- algemene onderafdelings van gehooropleiding soos byvoorbeeld ritme, toonhoogte, toonaarde en kadense
- die karakter van die komposisie
- die vorm van die komposisie
- frasestrukture van die komposisie
- die herkenning van verskillende stylkenmerke
- die geskiedkundige agtergrond van die komponis
- kreatiwiteit

Mackamul (1969-1970) se twee volumes Lehrbuch der Gehörbildung bestaan uit 'n elementêre en tersiêre deel ("Elementare Gehörbildung" en "Hochschul-Gehörbildung"). Hy maak gebruik van orkesrepertorium wat vir die klavier verwerk is. Hieruit gebruik hy oefeninge vir byvoorbeeld ritme, toonhoogte, bladsang, diktee en vierstemmige akkoordprogressies. In die twee volumes dek hy die volledige spektrum van konvensionele gehooropleiding. Hierdie volumes is veral waardevol vir verdere repertoriumverwysings, insluitend 20ste-eeuse komposisies.

Sherman en Knight (1972) publiseer twee werksboeke, Aural Comprehension in Music (Volume 1-2), vir gehooropleiding vir studente. Die werksboeke is saamgestel in die vorm van vraagkaarte. Die studente is dus ook visueel betrokke by die oefeninge. Die publikasies word vergesel van klankopnames van verskillende instrumente wat die oefeninge voorspeel. Hier word slegs van fragmentariese oefeninge gebruik gemaak. Die voordeel egter is dat ander instrumente as slegs die klavier gebruik word. 'n Wye omvang van klankregisters word gebruik, veral in die oefeninge oor intervaldiskriminasie.

In die publikasie van Wittlich en Humphries, Ear Training: An Approach through Music Literature (1974), word 'n aantal komposisies vanaf die 12de eeu tot die 20ste eeu gebruik vir beluistering. Hieruit word gehooroefeninge, en ander aspekte wat aansluit by Vormleer en Musiekgeskiedenis, gebruik as onderrig-materiaal.

Die vrae in die boek word soos volg verdeel:

- Algemene vrae: Hierdie vrae word verdeel in vier groepe. Groep 1 tot 3 handel oor ritme, toonhoogte, tekstuur en vorm. Die vrae word sonder die hulp van die partituur beantwoord. Vrae in die verskillende groepe word gaandeweg moeiliker. Die antwoorde verskyn aan die einde van die boek. Tuiswerkoefening word ook ingesluit. Groep 4 se vrae moet met behulp van die partituur beantwoord word. Hierdeur word klasbespreking aangemoedig.
- Dril oefeninge: Vir dosente/studente wat ook dril oefeninge verkies, word die klap en sing van ritmiese patrone ingesluit. Akkoordprogressies word ook ingesluit. Die doel van die dril oefeninge is die voorbereiding vir meer gevorderde diktee-oefeninge.
- Diktee en analise: Die vrae handel oor die notering van ritmiese en melodiese uittreksels uit die komposisies. Die skryf van akkoordprogressies word ingesluit. Die afdeling



"Geselekteerde beluistering" ("Selective Listening") word afgestaan aan die beluistering van sekere harmoniese gebruike in komposisies soos byvoorbeeld kadense, non-akkoordtone en modulاسies.

#### 1.11.2 Die toepaslikheid van die publikاسies vir hierdie studie

Macpherson en Read (1914), Mackamul (1969-1970) en Wittlich en Humphries (1974) toon dieselfde benadering as Varró en Douglas, naamlik om 'n komposisie in sy geheel te gebruik vir gehoor-skoling. Slegs Wittlich en Humphries neem egter voorbeelde uit die orkesrepertorium vir gehooropleiding.

Bogenoemde publikاسies is 'n groot aanwinst vir geïntegreerde gehooropleiding. Die klem val in al hierdie publikاسies op die beluistering en analisering van 'n komposisie in sy totaliteit. Alle stylperiodes word in die metodes geïnkorporeer. Macpherson en Read (1914) en Varró (1921) het hierdie metode van gehoor-skoling geïnisieer, maar min is verder op die gebied van geïntegreerde gehooropleiding bereik. Dit is teleurstellend dat Suid-Afrikaanse gehoorsillabusse vir skole sowel as dié van die eksaminerende liggame steeds vereis dat die evaluering van gehoorontwikkeling deur middel van fragmentariese oefeninge op die klavier afgeneem word. Die sillabus van die Associated Board of the Royal Schools of Music (1993) beweeg egter tans weg van hierdie metode en beklemtoon meer die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness").

Vir die skrywer is hierdie publikاسies van groot waarde aangesien dit aansluit by die uitgangspunt van hierdie proefskrif, naamlik om gehooropleiding vanuit 'n komposisie in sy geheel (of 'n seksie daarvan) in groepsverband aan te bied. Nie een van hierdie bronne verskaf egter 'n volledige oplossing vir die Suid-Afrikaanse omstandighede nie, en wel om die volgende redes:

- Wittlich en Humphries (1974) se boek is gerig op gevorderde

leerlinge of studente. Douglas se verhandeling (1990) maak slegs gebruik van klavierliteratuur en is dus nie geskik vir alle instrumentale leerlinge nie.

- Macpherson en Read (1914), en ook Mackamul (1969-1970), gebruik orkesliteratuur wat vir klavier verwerk is. Die gebruik en klank van die klavier oorheers dus en leerlinge word nie aan die sameklank van orkesinstrumente blootgestel nie.
- Sherman en Knight (1972) maak wel van orkesinstrumente gebruik vir die voorspeel van die oefeninge, maar daar word slegs op fragmentariese oefeninge gekonsentreer.

Dit is belangrik dat alle leerlinge voortdurend verskillende klankkleure as deel van hulle gehooropleiding beleef om 'n eensydige opleiding te voorkom. Met die beskikbaarheid van kasset- en laserspelers word die beluistering van orkeswerke vergemaklik en binne die bereik van die meeste onderwysers geplaas.

Dit is dus duidelik dat daar 'n behoefte aan 'n gehooropleidingsprogram bestaan waar leerlinge komposisies met behulp van klankopnames kan beluister en analiseer. Die doeltreffende aanbidding van hierdie program geskied in groepsverband.

Die skrywer slaan ag op alle inligting wat verkry is uit bogenoemde publikasies, en poog om 'n gehooropleidingsprogram met klankopnames saam te stel waarvan die moeilikheidsgraad geleidelik verhoog word sodat dit geskik sal wees vir beginners tot gevorderde leerlinge. Die finale doel van die program is om alle leerlinge se gehoorbewustheid te ontwikkel deur middel van kritiese beluistering en die analise van komposisies.

### 1.12 Finale doelwit

Die finale doelwit van hierdie studie is om 'n gehooropleidingsprogram te verskaf wat wegbeweeg van die bestaande

konvensionele gehooropleidingsmetodes in Suid-Afrika. Die skrywer streef na die samestelling van 'n holistiese gehooropleidingsprogram wat die gehoorbewustheid by alle instrumentale leerlinge in groepsverband sal ontwikkel.

## HOOFSTUK 2

### GEHOOROPLEIDING IN DIE ALGEMEEN

#### 2.1 Inleidend

In hierdie hoofstuk word die menings van 'n groot verskeidenheid kenners op die gebied van gehooropleiding saamgevat. Die menings van veral prof George Pratt en Philip Priest van Engeland lewer 'n waardevolle bydrae tot hierdie studie. Hulle navorsing is op soortgelyke beskouinge as dié van die skrywer gegrond.

Priest (1991b) beweer tydens die konferensie in Huddersfield (1991) dat Westerse musiek in verskillende kompartemente verdeel word om in 'n sillabus saamgestel te kan word. Een van hierdie kompartemente of afdelings is gehooropleiding. Friedmann (1990:xvii) noem hierdie verdeling "kompartementalisering" wat 'n groot rol in die kultuur, opvoeding en tegnologie in die 20ste eeu speel. Dit is veral Westerse musiek wat tradisioneel in verskillende aktiwiteite verdeel word waarin opleiding ontvang kan word. Daarteenoor word die musiektradisie van die meeste nie-Westerse kulture van die wêreld nie in aparte kompartemente (vakke), soos byvoorbeeld Gehooropleiding, Praktiese onderrig en Musiekgeskiedenis, geplaas nie.

Onder die begrip "gehoor" kan onder andere gehooropleiding, gehoorvaardigheid of gehoortoetse verstaan word. Die woord "gehoor" word telkemale as 'n naamwoord gebruik. Sou daar 'n soortgelyke afdeling in die beeldende kunste wees, sou daar visuele opleiding of visuele toetse wees. Priest (1991b) beveel aan dat die werklike betekenis van "gehoor" ondersoek moet word, veral in die musiekopvoeding.

Priest lê klem op die feit dat gehooropleiding tans meesal afsonderlik van ander afdelings van die vak Musiek onderrig

word. Die skrywer lei dus af dat daar na 'n meer geïntegreerde aanbieding van alle afdelings gestreef moet word.

## **2.2 Gehooraspekte wat tans in konvensionele gehooropleiding ge oefen word**

Pratt et al. (1990:1) verwys na die basiese oefeninge in konvensionele gehooropleiding en gehoorevaluering:

- die identifisering van nootname en tydwaardes van note, individueel of in 'n nootgroep gespeel
- die nasing of naklap van melodieë of ritmes
- die neerskryf van musiek in verskillende moeilikheidsgrade
- die benoeming van alle toonhoogte-gebaseerde musikale fenomene soos kadense, modulاسies en harmoniese progressies
- die identifisering van verkeerde note in 'n passasie

Die Suid-Afrikaanse gehooropleidingsisteme is gebaseer op soortgelyke gehoortoetse. In samewerking met Pratt is die Associated Board of the Royal Schools of Music besig met 'n vernuwingsprogram in gehoorevaluering (vergelyk Hoofstuk 4.8). Verskeie van Pratt se nuwe benaderings is reeds geïnkorporeer in die nuwe gehoorsyllabus.

Pratt et al.(1990:2) noem duidelik dat die konvensionele gehoorprogramme eerder die gehoor benadeel as om die gehoorbewustheid te stimuleer.

## **2.3 Gehooraspekte wat in konvensionele gehooropleiding verwaarloos word**

Volgens Pratt et al.(1990:2) word die herkenning van toonhoogtes, intervalle, harmonie en kontrapunt, toonduur en ritme in die meeste Westerse tonale musiek as die sentrale elemente van musiekuitdrukking beskou.

Hierdie aspekte word nie deur Pratt et al.(1990:2) as onbelangrik beskou nie, maar wörd in die konvensionele gehooropleiding oorbeklemtoon en veroorsaak dat die werklike musikale behoeftes van die leerling skade ly.

Pratt et al. (1990:2) meen die volgende aspekte word veral in gehooropleiding verwaarloos:

- die bewustheid ("awareness") van die omvang van verskillende instrumente en die sangstem
- die digtheid en verspreiding van klank en die tekstuur waarin dit uitgevoer word
- die bewustheid van dinamiek, artikulasie en frasering en die moontlikhede daarvan
- die variasie in tempo waarin al hierdie elemente mag voorkom
- die plasing van klanke en hoe hulle struktureel in verwantskap teenoor mekaar staan

Die weglaat van hierdie belangrike aspekte in die konvensionele metode van gehooropleiding, lewer bewys dat daar 'n daadwerklike leemte in gehooropleiding bestaan.

#### 2.4 Gehoortoetse (fragmentasie) versus 'n holistiese gehooropleiding

In die literatuur word twee duidelike strome in gehooropleiding geïdentifiseer: die konvensionele metode van gehooropleiding wat bestaan uit die onderrig van geïsoleerde fragmente soos byvoorbeeld intervalle en akkoorde, en die holistiese benadering wat fokus op die integrasie van alle komponente soos byvoorbeeld van-die-blad-sing, intonasie, kritiese beluistering en evaluering, transposisie, improvisasie, vertolking, memorisering en op gehoor speel. Laasgenoemde metode sluit direk aan by die ontwikkeling van gehoorbewustheid wat deur Pratt voorgestaan word.

##### 2.4.1 Fragmentariese gehoortoetse

In hierdie metode word daar slegs gekonsentreer op die onderrig van geïsoleerde elemente, terwyl daar selde of ooit na die musikale konteks of na groter verwantskappe in die literatuur verwys word. Geïsoleerde elemente is meetbare eenhede wat gerieflik geëvalueer kan word, maar waarborg nie die uiteindelijke begrip van groter vormskemas en klankverwantskappe nie. Die onderrig word versterk deur middel van herhaling en dril oefeninge totdat die korrekte reaksie verkry word. (Herbst 1994:15.)

Alhoewel die ontwikkeling van gehoorvaardighede vir alle musici essensieel is, word die metode van hierdie soort onderrig bevraagteken. Klem word gelê op die akkurate identifikasie en beskrywing van abstrakte musiekverskynsels wat buite die musikale konteks val. (Viljoen 1994:1.)

Daar is dikwels 'n neiging om die gehooropleiding afsonderlik van werklike musiekaktiwiteite te beskou. Hierdie afsonderlike gehooropleiding word met die tradisionele "gehoortoets"-benadering geassosieer. 'n Absolute voorwaarde wanneer gehooroefeninge uit 'n musiekkonteks geneem word, is dat daardie oefeninge weer terug in die konteks van die musiek geplaas moet word (Henson 1987:8).

Volgens die Harvard Dictionary of Music (Apel 1968:224) word gehooropleiding ("Ear training") gedefinieer as die gebiedsveld van elementêre opleiding vir die student se sensitiewe musikale ontwikkeling met spesifieke verwysing na intervalle en ritme. Die gewone metode is om intervalle of ritmes te speel sodat die leerling/student dit kan herken. Uit hierdie genoemde definisie wil dit voorkom asof "gehooropleiding" en "gehoortoetse" sinoniem is. Vir sommige onderwysers is die terme "gehooropleiding" en "gehoortoetse" in die praktyk wel sinoniem, alhoewel almal deeglik bewus is van die verskil (Loeb van Zuilenburg s.j.:1).

In die New Harvard Dictionary of Music (Randel 1986:748) word die term "Gehooropleiding" ("Ear training") ietwat anders gedefinieer:

Training intended to improve musical perception, including the ability to recognize by ear alone and reproduce in musical notation melodies, intervals, harmonies, rhythms and meters and the ability to sing at sight.

In die eerste definisie (Apel 1968) word genoem dat leerlinge slegs intervalle of ritmes moet herken. Dit verwys dus na die "gehoortoets"-sisteem. In die tweede definisie (Randel 1986) word daar meer na gehoorpersepsie ("musical perception") verwys, en die herproduksie daarvan word deur middel van "musical notation" (diktee) weergegee. Daar word dus meer in die rigting van gehoorpersepsie beweeg wat eerder begrip, waarneming en insig as slegs die blote herkenning van intervalle en ritmes vereis.

Daar word beweer (Gordon 1993:57) dat "gehoortoetse" slegs 'n middel is om te bepaal wat die kandidaat geleer het. Indien dit die geval is, wil dit voorkom asof die kandidaat beperk word tot slegs daardie "gehooropleiding" waarvoor hy getoets gaan word. Die gehooropleiding moet 'n eenheid vorm, terwyl toetse daarteenoor fragmentaries is. Ritme- en toonhoogtepatrone en strukture gee 'n definitiewe betekenis aan gehooropleiding terwyl enkelritmes en -toonhoogtes slegs 'n moontlike betekenis aan musiek gee.

Cargill en Pratt (1991:21) meen dat die konvensionele gehooropleidingsmetode ("gehoortoetse") baie tyd verg wat beter benut kan word. Hulle stel voor dat die ure wat bestee word aan 'n verskeidenheid "gehoortoetse" (dril oefeninge) beter gebruik kan word. Hulle beklemtoon veral drie opmerkings van studente wat na vore getree het met RAMP (Research into Applied Musical Perception) se navorsing:

- Gehooropleiding is met "vrees of minagting" beskou, behalwe as 'n student oor absolute toonhoogte sou beskik.
- Die meerderheid studente glo dat hulle geen gehoorvaardighede besit nie.
- Die belangrikste opmerking was dat studente gevoel het dat die gehoor-toetse geen invloed op hulle spesifieke studierigting in musiek het nie.

Priest (1991b) haal die volgende opmerkings van studente aan:

- Ek kon nie die gehooropleiding doen nie, aangesien daar nie 'n klavier beskikbaar was nie.
- Ek doen nie self gehooropleiding nie - dit laat ek aan die onderwyser oor.
- Toe ek my onderwyser nader om gehooropleiding te doen, het sy geantwoord dat dit nie nou noodsaaklik is nie, aangesien ek nie vir 'n eksamen ingeskryf is nie.

Cargill en Pratt (1991:22) verdoem nie heeltemal die konvensionele gehoor-toetse nie. Hulle wys daarop dat eksaminerende liggame nog sekerlik vir 'n geruime tyd sal voortgaan met sulke toetse. Daarom sal studente/leerlinge hierdie vaardighede steeds benodig.



Hodel (1987:2) sluit by Cargill, Pratt en Priest aan deur die volgende stelling te maak:

Ear training is an uncomfortable subject for many musicians because having a good ear has been imposed on them in a purely mechanical way as a measure of their musicality. It is not surprising, then, that many conservatory students view ear training as a bitter pill, happily forgotten at the end of the term when one can "get down to playing music".

"Gehoortoetse" word helaas nog steeds in die praktyk in plaas van "gehooropleiding" gebruik. Vele onderwysers vind die voorgeskrewe boeke van die eksaminerende liggame gerieflik en gebruik die toetse as opleidingsmateriaal. Die gevolg is dat gehooropleiding nog steeds na die konvensionele tendens van driloefeninge neig.

Paxinos (1987:18) noem dat geskikte onderwysmateriaal vir gehooropleiding skaars is. Hoogstaande handboeke is wel beskikbaar, maar is nie altyd geskik vir die behoefte van die leerling nie.

Dikwels word geen aandag aan nuwe onderwysmetodiek geskenk nie. Sloboda (Henson 1987:25) spreek kommer uit oor die feit dat onderwysers traag is om leerplanne te kritiseer. Die teenswoordige sisteme word as onveranderlik beskou. Die omstandighede en werksdruk van onderwysers veroorsaak dat hulle 'n statiese en onbuigbare houding inneem. Hierdie houding is soms 'n onbewustelike imitasie van metodes waarin hulle hul eie opleiding ontvang het.

Veel erger nog is dat die individuele behoeftes van die verskillende instrumentale leerlinge nie in ag geneem word nie. Hier word verwys na die uiteenlopende gehoorbehoefte van die nie-klawerbordleerling en dié van die pianis.

Opsommend kan gesê word dat daar eerder gestreef moet word na 'n holistiese benadering in die ontwikkeling van die gehoor wat aan die behoeftes van alle leerlinge sal voldoen.

#### 2.4.2 Holistiese gehooropleiding

Die holistiese, makroskopiese benadering het as 'n reaksie teen die fragmentariese benadering ontwikkel. Musikale persepsie neem

nie met die herkenning van detail 'n aanvang nie, maar met die herkenning van groter eenhede. (Herbst 1994:15.)

Die essensiële hooftrekke van die holistiese benadering van gehooropleiding word soos volg deur Viljoen (1994:3) uiteengesit:

- die wisselwerking van musikale elemente en die aanbieding daarvan in volledige eenhede binne 'n musikale konteks
- die identifikasie van die elemente tydens interaksie met mekaar
- die funksie van die elemente binne 'n bepaalde situasie of komposisie
- die betekenis en effek van die elemente op musikale organisasie

Holistiese beluistering vind nie slegs perseptueel plaas nie, maar word georganiseer en gestruktureer aangewend met die fokus op die logiese betekenis van die elemente. Gestruktureerde beluistering ontwikkel die luisteraar se vermoë om die verloop van sekere musikale gebeure vooruit te loop. Hierdeur word ook die ontwikkeling van die geheue gestimuleer. Die opleiding van die gehoor is die fokuspunt van alle musiekaktiwiteite omdat dit sinoniem is met die ontwikkeling van musikale begrip, denke en kreatiwiteit. (Viljoen 1994:2-3.)

Die holistiese benadering bevoordeel alle leerlinge. Deur die gebruik van orkesrepertorium, of komposisies waarmee die individuele leerling besig is, word die makroskopiese denkwys van die leerling ontwikkel. Bekende repertorium lei tot 'n beter begrip van die verskillende stylperiodes. Alle detail word in verband gebring met die groter struktuur.

## 2.5 Algemene gehooropleiding vir alle instrumentale leerlinge

Dit is belangriker vir 'n nie-klawerbordspeler om sy instrument akkuraat te leer stem en om bewus te wees van die akkuraatheid van fynstem as wat dit byvoorbeeld vir 'n komponis is om hierdie vaardigheid te besit. Daarteenoor is dit belangrik vir 'n komponis om te kan neerskryf wat hy in sy bewussyn hoor. Komponiste en uitvoerende kunstenaars het dus nie dieselfde behoeftes wanneer dit kom by gehoorontwikkeling nie (Henson 1987:49).

Daar word geen onderskeid tussen voornemende komponiste en voornemende uitvoerende kunstenaars op skoolvlak gemaak nie, maar daar is wel verskillende instrumente wat aangeleer word. Elke instrument het op sy beurt sy eie eienskappe van toonkleur en wyse van toonproduksie. Die fluitspeler en die stryker toon nie altyd dieselfde gehoorontwikkelingsbehoefte nie, soos intonasie of fraselengtes wat deur asemhaling bepaal word.

Om intonasie-vaardigheid te besit, is egter ook voordelig vir die pianis. By klavierbegeleiding kan die pianis die nie-klawerbordleerling bystaan, byvoorbeeld by die instem van sy instrument. Hierdie vaardigheid is een van die gehooraspekte wat tans geen aandag in die gehooropleiding van die pianis geniet nie.

Arnold (1984:602) maak die volgende stelling:

Only keyboard instruments do not have the facility to choose between pitches; they still, however, require a tuner with an exceptional ear to tune them in the first place.

Intonasievaardigheid is dus nie noodsaaklik vir die pianis nie, maar is tog 'n aanbeveling.

Arnold noem in The New Oxford Companion to Music (1984:602) dat strykers, houtblasers en koperblasers hulle eie toonhoogtes moet skeep. Om hierdie vaardigheid te besit, vereis 'n goeie gehoor, 'n gehoor wat opgelei moet word. Intonasie van toonhoogtes moet nie slegs individueel korrek geïntoneer word nie, maar ook in groepsverband.

Arnold (1984:602) illustreer sy stelling deur te verwys na byvoorbeeld die G kruis (leitoon) in die toonaard A majeur en die A mol (subdominant) in die toonaard E mol majeur. In hierdie gevalle word die note verskillend geïntoneer. Slegs 'n goeie opgeleide oor sal die verskil tussen die twee note korrek kan intoneer.

Elke instrumentale onderwyser konsentreer eerder op gehooraspekte wat van toepassing is op die betrokke instrument. Die uiters belangrike vraag ontstaan dus waarom musiekstudente, hetsy komponiste, pianiste of instrumentaliste, almal die huidige

gehooropleiding moet ontvang, wat meesal uitsluitlik op die klavier toegespits is. Die gehooronderrigsmetode volgens die ontwikkeling van gehoorbewustheid bied 'n wyer spektrum klankkleur aan as wat die klavier bied.

Hoffer (1974:41) beweer ook dat die nie-klawerbordleerlinge 'n gespesialiseerde gehooropleiding benodig en dat daar wel bestaande literatuur is, maar dat baie ontwikkeling nog op die gebied moet plaasvind (vergelyk Hoofstuk 4.11).

## 2.6 Notasie in gehooropleiding

Priest noem tydens die "British Educators Conference" (1991), dat om te noteer wat gehoor is beslis 'n bruikbare vaardigheid is, maar nie die enigste nie. Sekere musici is verkeerdelik van mening dat musiek werklik verstaan word deur slegs dié wat notasie kan lees. Die beklemtoning van die akkurate neerskryf van toonhoogte en ritme dra by tot die feit dat ander eienskappe van musiek, soos die ontwikkeling van klankkleur, afgeskeep word.

Die voorstel (Priest 1991b) is dat die metode waarin geskrewe notasie gebruik word nie met gehooropleiding verwar moet word nie. Die ontwikkeling van gehoorpersepsie, kreatiwiteit en gehoorbewustheid voorkom 'n meganiese benadering tot notasielees. Priest verwys na "luister" as "denke in klank".

Indien die gehoor goed ontwikkel is, sal die naspeel van 'n melodie of ingewikkelde improvisasie vanselfsprekend gebeur, sonder die hulp van nootname of musieksimbole. Hy beweer dus dat 'n vryer manier van spel wat onafhanklik van notasie is, meer aandag behoort te geniet. Hier word veral na improvisasie verwys. (Priest 1991a.)

Indien die opleiding in en begrip van musiek die doelwit is, is die gebruik van formele terminologie soos byvoorbeeld "dominant", "volmaakte kadens", "legato" of nootname nie noodwendig essensieel nie (Priest 1991b). Hierdie begrippe kan verstaan en oortuigend gebruik word deur musici wat geen kennis van die

korrekte terminologie dra nie en slegs op die gebruik van die gehoor aangewese is.

Priest (1989:182) het bevind dat musici wat musiekopleiding in improvisasie ontvang het, die konvensionele gehooropleiding maklik vind. Daarteenoor vind musici wat formeel opgelei is die konvensionele gehooropleiding soms moeiliker.

Gehooropleiding moet betrekking hê op klanke in die bewussyn en leerlinge moet daarop prakties kan reageer. Hierdie klanke in die bewussyn kan bestaan uit reeds bekende klankpatrone wat hulle ken, of nuwe patrone. Notasie kan hier 'n hulp wees, maar is nie noodsaaklik nie. Wanneer hierdie klanke in die bewussyn 'n integrale deel van die musikus vorm, kan dit met ander aspekte in musiek geïntegreer word. (Priest 1991b.) Dit is onverstandig om van 'n leerling te verwag om notasie te lees as hy dit nie innerlik kan voorstel nie (Gordon 1988:15).

Priest (1991b) noem ook dat skerp kritiek uitgespreek word teen die skole waar die oorbeklemtoning van die aanleer van vele simbole, in plaas van die ontwikkeling van essensiële gehoordiskriminasie, bevorder word. Die idee is dat klank op sy eie genotvol moet wees en dat daar met klank gewerk moet word totdat die leerlinge die behoefte ontwikkel om die klank met simbole te assosieer. Daar is steeds leerlinge wat ná hulle formele musiekopvoeding aan essensiële toonkunstenaarskapsvaardighede ontbreek. Onder hierdie leerlinge is toekomstige musiekonderwysers in alle vlakke van die musiekopvoeding.

Gehooropleiding beteken meer as slegs die reproduksie van wat gehoor is, of die vaardigheid om 'n orkespartituur te lees. Dit het betrekking op die estetiek van byvoorbeeld frasering en dinamiek wat die kern van 'n effektiewe uitvoering bepaal (Hodel 1987:2). Die gehoorervaring word dus as die kern van toonkunstenaarskap gesien: in die uitvoering-, komposisie- en luisteraktiwiteit.

Teenoor Priest se teenkating teen geskrewe vaardighede, is daar ander musiekopvoeders wat nogtans die waarde van notasie op prys stel.

## 2.7 Teorie en gehooropleiding

Paxinos (1987:14) is van mening dat die teorieles 'n belangrike aanknopingspunt vir gehooropleiding vorm waar die leerlinge kreatief betrokke kan raak by beide die gehoor en die geskrewe musieksimbole. Deur musikale response word die leerlinge vertrouwd met teoretiese aspekte wat daarna 'n integrale deel van die leerlinge se kennis vorm.

Szenda (1977:123) noem dat gehooropleiding in beide die praktiese en die teorieles aangebied behoort te word. In die praktiese les word gekonsentreer op aspekte soos intonasie op die instrument. Die teorieles moet konsentreer op 'n algemene gehoorontwikkeling deur samesang en die begrip van tonale en intervalverhoudings. Ensemblespel is veral belangrik vir die bevordering van intonasie.

Loeb van Zuilenburg (s.j.:1) meen dat die musiekteorie die musikale elemente omskryf. Daar bestaan 'n verband tussen "musikale elemente" en dit behoort duidelik omlyn en benoem te word, maar musiekmateriaal moet sowel visueel as ouditief onderskei kan word. Die klassieke werke behoort die kern van die gehoorvorming uit te maak. Die aanvangsonderwysmateriaal moet uit werke van bekende meesters bestaan.

In teenstelling met die gebruik van klassieke werke, beveel die "US Department of Health, Education and Welfare" (Sherman & Hill 1967:34) in hulle finale verslag aan dat musiekteorie oor nuwe benaderings en nuwe doelstellings moet beskik. Die inhoud van die leerplan moet hoofsaaklik uit praktiese voorbeelde van kontemporêre musiek geneem word. Die tegniek van vrye komposisie moet as hoofuitgangspunt geneem word.

Daar moet verseker word dat musiekteorie, net soos gehooropleiding, nie as 'n eksamengerigte vak beskou word nie, maar eerder as 'n verryking van kennis. Daar moet daadwerklik in die teorieklas gepoog word om leerlinge se klankbeeld en gehoor te ontwikkel. (Loeb van Zuilenburg 1981:15.)

Volgens Lochner (1991: 1.13, 1.15) behoort die klank en simbool gelyktydig voorgestel te word sodat wat gehoor word dadelik aan

'n simboliese voorstelling gekoppel kan word. Gehoorskoling moet dien as 'n hulpmiddel om teoretiese vakke beter te kan begryp. Indien gehooropleiding nie met teorie, praktiese musiek en die analise van musiek geïntegreer word nie, kan dit lei tot statiese oefeninge (Hodel 1987:2).

Die integrasie van teorie- en gehooropleiding word reeds 'n geruime tyd bepleit. Daar is egter steeds 'n neiging om die twee vaardighede te skei. Hulle behoort gelyktydig ontwikkel te word.

## 2.8 Gehoorevaluering

Omdat slegs sekere gehooraspekte in eksamens geëvalueer word, word daar hoofsaaklik op hierdie aspekte tydens gehooropleiding gekonsentreer. Dit veroorsaak dat ander belangriker konsepte geen aandag ontvang nie. Punte word spesifiek vir hierdie geoefende gehooraspekte toegeken.

Omdat puntetoekenning vir sommige leerlinge ook 'n vorm van aansporing is, kan dit ook bydra tot die feit dat die gehoor dikwels eers kort voor 'n eksamen "opgelei" word. Die gehoor ontwikkel nie parallel met die leerling se instrumentale ontwikkeling nie. Die rede hiervoor is dat die gehooropleiding in eksamens verskil van dié van die gehooropleiding wat die leerling in die praktiese les ontvang.

Volgens die konvensionele gehooropleiding word leerlinge op 'n mededingende basis geëvalueer waarin hulle in die proses hulle eie swakhede in gehooropleiding teenoor ander leerlinge openbaar. Die blootstelling aan tekortkominge lewer groot spanning op. Die angste van self-openbaring en die spanning van die leer- en evalueringssomgewing veroorsaak dat toekomstige musici onverskillig staan teenoor juis daardie musikale aktiwiteite wat van hulle suksesvolle uitvoerders, komponiste of luisteraars sal maak. (Henson 1987:9.) Die onderwysstelsel lewer soms 'n bydrae tot sekere probleme van die musiekleerling se gehooropleiding. Die stelsel bepaal 'n sekere aantal maatstawwe om 'n leerkompetisie te skep wat dié leerling eerder benadeel as bevoordeel.

In die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepsverband moet die onderwyser bekwame leiding gee om leerlinge op hulle gemak te

stel sodat bogenoemde situasies vermy kan word.

Henson (1987:16) meen dat gehooropleiding nie oor sukses of mislukking handel nie. Daar moet eerder gestreef word na die totale geïntegreerde opleiding van alle aspekte in musiek soos byvoorbeeld om te lees, skryf, luister (gehoor) en speel.

Pratt (in Henson 1987:7) merk die volgende op:

Assessors feel secure it seems, only with right or wrong answers: you are played a major third: you identify it as a major third; you earn a mark. This goes for all dictation tests of rhythms, melodies, counterpoint and harmony.

In 'n samelewing waar evaluering al hoe belangriker word, word vrae wat reg of verkeerd gemerk kan word, eerder oorweeg. In die konvensionele gehooropleiding word die gehoorgedrag dus slegs as reg of verkeerd vertolk (Herbst 1994:15).

Dit is egter ook waar dat die gehoor geëvalueer moet kan word. Byna alle afdelings in die totale leerproses is evalueerbaar. Daarom word geredeneer dat die gehoor ook geëvalueer moet word. Die metodes van evaluering behoort egter baie meer kreatief te wees. (Cargill & Pratt 1991:21.)

Indien evaluering afgeskaf sou word, sal gehooropleiding moontlik daarmee saam verdwyn, aangesien daar geen strewe na prestasie sal wees nie. Indien daar getoets móet word, moet dit egter so aangenaam en kreatief as moontlik geskied.

## 2.9 Luisteropvoeding en gehooropleiding

Om te luister is een van die mees persoonlike sensoriese aktiwiteite (Choksy 1981:86). Luister is slegs in 'n geringe mate afhanklik van die ware fisieke gehoor. Musikale klanke kan slegs deur middel van verstandelike begrip betekenis kry. Die oor ontvang gehoorsensasies, maar die verstand evalueer en identifiseer wat gehoor word. Hoor gebeur dus eerste en daarna geskied herkenning. 'n Mens hoor met die oor, maar luister met die verstand. (Bianchi 1963:41.)

Daar is geen manier waarop bepaal kan word of 'n leerling werklik



luister nie. Die enigste maatstaf is om deur middel van respons te toets of die leerling geluister het.

'n Nuwe toestel (Continuous Response Digital Interface), ontwerp vir response op beluistering, is in 1990 in Amerika by die Centre for Music Research aan die Florida State University ontwikkel en op die proef gestel. Die toestel word aan 'n rekenaar gekoppel. Die luisteraar kan nou gedurende die beluistering sy respons onmiddelik gee en nie eers daarna nie. Navorsers kan betekenisvolle inligting versamel met hierdie toestel sonder dat die luisteraar hoef te praat of te skryf. Evaluering word hierdeur vergemaklik, en vergelykende studies kan tussen groepe gemaak word. (Madsen 1990:26,27.) Hierdie tipe gehoorevaluering/onderrig kan as ideaal beskou word, maar sal vir die meeste skole in Suid-Afrika finansieel nie haalbaar wees nie.

Tans is gehooropleiding te rigied van aard in die geval waar jong leerlinge hoofsaaklik na nootwaardes en toonhoogtes moet luister. Te veel klem word op die beluistering van enkeltoonhoogtes en -ritmes gelê en te min aandag word aan die gehoorervaring ("awareness") in sy geheel gegee (Henson 1987:73).

Bester (1983:96) meen dat kreatiewe beluistering ondermyn word deurdat die klem op die herkenning van vorm, instrumente, temas en feite omtrent komponiste se lewensgeskiedenis val. Die leerlinge word nie die kans gegun om self te luister en dan op hulle eie verbeeldingryke manier te reageer nie.

Wanneer daar sprake is van luisteropvoeding sal sekere onderwysers daarteen stry. Hulle voel dat die huidige konvensionele gehoor-toetse tog ook met luister te make het. Pratt (Cargill & Pratt 1991:21,22) antwoord hierop dat daar wel beluistering teenwoordig is indien dit beperk is tot toonhoogte en ritme volgens die konvensionele gehoorsisteem. Daar is egter beslis meer noodsaaklike konsepte as net die herkenning van toonhoogtes en nootwaardes.

Musiekonderwysers behoort meer tyd aan luistertegnieke af te staan. Die leerlinge word wel aan beluistering blootgestel, maar baie weet nie waarna om te luister nie (Warrener 1985:26). Bianchi (1963:42) benadruk dat onderwysers die leerlinge moet leer om nie slegs musiek te hoor waarna hulle luister nie, maar ook te luister

na die musiek wat hulle uitvoer. Om bloot vir 'n leerling te sê om aandagtig te luister, het geen betekenis nie. Leerlinge word nie genoeg daarop gewys dat met die uitvoer van musiek daar eerder meer geluister moet word nie, in plaas van om slegs geskrewe simbole weer te gee (Fielden s.j.:38). Dit is dus die taak van die onderwyser om die leerlinge te lei en seker te maak dat hulle altyd verstaan wat hulle hoor. Hierdie leiding is veral belangrik in die onderrig vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid.

Loeb van Zuilenburg (s.j.:1) maak melding van "musikale indrukke" wat passiewe vaardighede (soos beluistering) en aktiewe vaardighede (soos die bespeling van 'n instrument) insluit. Hoe meer die leerling met musiek in aanraking kom, des te beter sal sy gehoorontwikkeling vorder. 'n Geïntegreerde aanbieding van gehooropleiding word aanbeveel, asook die analise van alle aspekte van die musiek wat deur die leerling self gespeel (of gesing) word.

Gehooropleiding is slegs effektief indien daar drie aspekte teenwoordig is (Hodel 1987:4):

- luister
- uitvoering
- kreatiwiteit

In hierdie drie aspekte moet die volgende beginsels geïnkorporeer word om die gehoor verder doeltreffend te ontwikkel:

- sensitiwiteit: om die meer subtiele musikale elemente te hoor
- geheue: om te herken wat gehoor is
- kennis van musiek: die onderskeid tussen verskillende style, werksywes, basiese beginsels, ensovoorts
- konsentrasie: om sensitiwiteit, die geheue en kennis uit te brei

Die musiek moet deur middel van die oor eerder as die oog waargeneem word. Deur hierdie metode kan die assosiasie van die klank met die simbool ontwikkel word. Die opleiding van gehoorbewustheid ("awareness") kan alreeds so vroeg as die eerste praktiese les geskied voordat die leerlinge kennis maak met die geskrewe musiek. Leerlinge gebruik hulle ore, hulle verstand en laastens hulle oë. Die klank-simboolskakel is die begin van die

korrelasie tussen die innerlike oor en die oog (Bianchi 1963:43,44).

Beluistering kan dus 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van gehoorbewustheid. Leerlinge kan aangemoedig word om self bepaalde luisteroefeninge op te stel en daardeur kan die kreatiewe aspek van beluistering aangewakker word. Om goed te kan luister is dié belangrikste hoeksteen vir die ontwikkeling van gehoorvaardighede, en gaan gepaard met genot deur middel van begrip (Miller 1986:31).

Deeglike beluistering is juis 'n voorvereiste wat deur die skrywer in die voorgestelde gehooropleidingsprogram beklemtoon word.

## 2.10 Die gebruik van die innerlike gehoor

Die innerlike gehoor is sekerlik een van die belangrikste musiekvaardighede. 'n Klank behoort nie geproduseer te word sonder om eers die klank te "dink" nie. (Choksy 1981:35.) Benward (1969:vii) beskryf die term "innerlike gehoor" as die "sienende oor" en "horende oog".

Hill (in Henson 1987:66) beweer dat die innerlike gehoor 'n fundamentele rol speel vanaf die beginstadium van die aanleer van 'n werk tot die bemeestering daarvan. Die innerlike gehoor beskik oor die vermoë om vooruit, voor die werklike produsering van 'n klank, die klank te beplan. Die vermoë om musiek innerlik te kan hoor, stel die uitvoerder in staat om sy uitvoering innerlik te kan hoor voordat hy fisiek daarby betrokke raak.

Memoriserings, bladsang, bladles, harmonie en kontrapunt en uiteraard alle musieksimbole kan nie sonder die hulp van die innerlike gehoor voorgestel word nie. Daar moet dus by die leerlinge ook 'n korrelasie tussen die geskrewe simbole en die auditiewe interpretasie daarvan bestaan.

'n Begrip vir die verwantskap tussen die geskrewe simbool en klank is een van die belangrikste mikpunte van gehooropleiding. 'n Kennis van notasie is dus ook noodsaaklik. Die gebruik van die innerlike gehoor is essensieel by hoor, lees en die uitvoerings-

proses. (Naudé 1987:124.) Van Auken en Larson (1988:17) meen dat onderwysers geneig is om te veel leiding te bied met die uitvoer van eksterne simbole soos notasie, sowel as die gebruik van die innerlike gehoor. Leerlinge moet die geleentheid gebied word om self hulle spel te evalueer sonder die invloed van die onderwyser.

Die volgende leersekwens vorm 'n effektiewe riglyn tot die opleiding van die innerlike gehoor (Van Auken & Larson 1988:18):

- maak 'n voorstelling van die musiek wat voorgespeel word
- luister na wat voorgestel word
- speel wat in die voorstelling gevorm is
- luister krities na wat gespeel word
- vra of dit ooreenstem met die voorstelling

Net soos tegniese driloefeninge uit 'n komposisie geselekteer kan word vir oefening, kan elkeen van hierdie leersekwense ook afsonderlik geoefen word. Elke persoon het die vermoë om innerlik te kan hoor.

Waarop wel gekonsentreer moet word, is die aanwending van die leersekwens. Leerlinge moet nie slegs 'n komposisie leer speel nie, maar ook leer om die komposisie innerlik voor te stel. Soos die meeste ander musiekvaardighede is die korrekte aanwending van die innerlike gehoor 'n aangeleerde vaardigheid, wat slegs oor 'n lang tydperk aangeleer kan word (Loeb van Zuilenburg 1975:21).

Pratt (in Henson 1987:80) noem hierdie vaardigheid "hoor in stilte" ("silent hearing"): Die visuele en die innerlike gehoor word ingespan om geskrewe notasie innerlik te kan hoor.

Jaques-Dalcroze se euritmiek ontwikkel die vermoë om die innerlike gevoel van beweging en klank by leerlinge te wek. Die gebruik van die innerlike gehoor is die verplasing van uiterlike aksies na denkbeeldige aksies. Hierdie besondere manier van beweging en klankgewaarwording stel die musikus in staat om 'n uitvoering te vervolmaak sonder die hulp van 'n instrument. (Choksy 1986:39.) Slegs wanneer die musiek die speler se gedagte oorheers deur die gebruik van die innerlike gehoor, kan die fisieke uitvoer daarvan 'n aanvang neem. Notasie word geensins in hierdie proses verwyder

nie, maar word egter in die konteks van die voorgestelde musiek geplaas.

## 2.11 Die gebruik van tonale en atonale musiek in gehoorpleiding

Die algemene luister- en speelervaring van Westerse musici is byna eksklusief omsluit in tonaliteit. In die konvensionele gehoorpleiding word hoofsaaklik op die toonhoogte en ritme van tonale melodieë gekonsentreer. Min of geen aandag word aan die blootstelling aan of beluistering van kontemporêre klassieke Westerse musiek gegee nie. Dieselfde geld die musiek van ander musiekulture. Baie onderwysers versprei die idee dat musiek slegs uit tonale melodieë moet bestaan, en indien nie, word dit as onaanvaarbare musiek beskou (Pratt et al. 1990:2).

Bester (1983:94) meen dat alle leerlinge musiekopleiding in "nuwe musiek" behoort te ontvang. Die kommunikasiegaping wat tussen die 20ste-eeuse komponis en die luisteraar ontstaan het, kan deur 'n nuwe luisterhouding oorbrug word. Dit kan deur 'n veranderde benadering tot musiekopvoeding teweeggebring word. Hierdie verandering kan by gehoorpleiding ook geïmplementeer word deur middel van die inkorporering van kontemporêre musiek asook die musiek van ander kulture. Friedmann (1990:xxi) beaam die feit dat die gaping wat bestaan tussen komponis, uitvoerder en luisteraar in kontemporêre klassieke musiek, deur die skoling van gehoor in hierdie musiek oorbrug kan word.

'n Ander faset van klankproduksie wat verwaarloos word, is elektroniese klanke. Dit vorm 'n belangrike deel van hedendaagse tonale sowel as atonale musiek (Bester 1983:97).

Die vraag wat ontstaan, is watter materiaal in die proses van gehoorpleiding eerste oorweeg behoort te word: "ou musiek" of "nuwe musiek". Daar word deur RAMP (Research into Applied Musical Perception) aanbeveel dat kontemporêre musiek as aanvangsmateriaal gebruik moet word, of parallel met "ou musiek" aangebied moet word. Om hierdie punt te illustreer, is genoem dat kinders 'n tweede taal maklik kan aanleer met weinig of geen komplikasies nie. (Henson 1987:77.)

## 2.12 Passiwiteit in gehooropleiding

Leerlinge se deelname aan gehooropleiding is soms eerder passief as aktief. Gewoonlik sit die leerlinge passief en wag op wat van hulle verwag word in plaas van om aktief betrokke te wees by die gehooropleiding. Die doel van gehooropleiding is juis om die leerlinge meer opletterend te maak en aktief betrokke te laat deelneem aan die musiek (Hodel 1987:3).

Cargill en Pratt (1991:22) som die passiwiteit van sekere onderrigmetodes soos volg op:

At its very worst, the prospect of a bored teacher playing dreary eight bar fragments of studied anonymity on a battered old upright is enough to make even the sternest of musical hearts quail.

Pratt se kritiek teen passiwiteit in gehooropleiding word geïllustreer deur Lürsen (1954:15) wat die volgende voorskryf:

Op de piano worden achtereenvolgens eenige toetsen aangeslagen. De waarnemende persoon staat met den rug naar de piano en heeft telkens te probeeren den zelfden toon te laten klinken.

Hierdie aanhaling van Lürsen toon 'n te passiewe tipe opleiding waar oefeninge ingedril word. Die eksaminerende liggame in Suid-Afrika maak steeds gebruik van 'n soortgelyke benadering in gehooropleiding en -evaluering. Die leerlinge kan eerder deur lewendige bespreking, wedersydse stimulasie en musikale aktiwiteite betrek word. Hierdeur word hulle meer aktief betrokke by die musiek.

Die leerproses in veral gehooronderrig behoort meer uit 'n eksplorerende oogpunt gesien te word, met die moontlikheid dat daar uit foute geleer kan word. Met die konvensionele gehoor-toetse is daar geen ruimte vir eksplorاسie nie, aangesien die oefeninge nie in die konteks van musiek geplaas word nie. Dit veroorsaak dus 'n oorwegend passiewe deelname aan gehooropleiding wanneer oefeninge (soos byvoorbeeld geïsoleerde intervalle en drieklanke) geoefen word.

### 2.13 Kreatiwiteit in gehooropleiding

Musiekonderwysers sal saamstem dat musiek 'n kreatiewe kuns is. Die leerling se verbeelding is 'n waardevolle gawe wat deur middel van die leerproses gestimuleer moet word eerder as om hierdie verbeelding met onmusikale formules en sinspreuke uit te wis. Musiek is 'n ewig veranderende kuns, waarvan die onderrig gepaard moet gaan met die voortdurende hersiening van leerplanne.

Kreatiwiteit behoort 'n belangrike rol in gehooropleiding te vervul. Instrumentale leerlinge wat by opvoedkundige instansies en/of privaat hulle musiekopleiding ontvang, moet aangemoedig word om hulle deur middel van hulle instrumente kreatief en musikaal uit te druk en nie slegs om die voorgeskrewe sillabus na te volg nie.

Die leerproses is beslis positiewer wanneer die ontwikkeling van kreatiwiteit nagestreef word. Konvensionele gehoortoetse bied nie die geleentheid vir kreatiwiteit nie (Paxinos 1987:14). Die "gehoortoetse" laat die leerling met 'n verkeerde of korrekte antwoord per vraag. Kreatiwiteit vra meer as slegs 'n vraag-en-antwoordstelsel.

Bester (1983:96) beweer ook dat die kreatiewe leermetode by musiekopvoeding onontbeerlik is. Elke leerling kan en moet begin om met klanke te eksperimenteer.

Die opvoedkundige maatstawwe van die konvensionele gehooropleidingsmetode veroorsaak dat kreatiewe denke dikwels nagelaat word. Dit is dus moeilik om 'n kreatiewe kuns onder hierdie omstandighede te onderrig. Van leerlinge word verwag om eksamens te slaag deur bloot die kennis terug te gee wat aan hulle "gevoer" is. Veral by die kunste toets hierdie sisteem nie werklik die vaardigheid of kennis wat van die leerlinge vereis word om later professioneel aktief betrokke te raak nie.

Kreatiwiteit is nou verwant aan improvisasie. Leerlinge moet vroeg reeds aangemoedig word om hulle instrumente kreatief te gebruik. Sang is ook 'n goeie medium om kreatiwiteit te bevorder.

Deur die leerlinge aan te moedig om kreatief te wees, word hulle

gehoor ingespan om uiteindelik geordende klanke te skep. Hulle ontdek hulle eie potensiaal en hulle selfvertroue kan daardeur versterk word (Bester 1983:96).

Deur middel van kreatiwiteit, improvisasie en "op gehoor speel" word die gehoor vanselfsprekend bevorder sonder enige voorgeskrewe oefeninge.

## 2.14 Van-die-blad-speel teenoor "Op gehoor speel"

Daar word hoofsaaklik van leerlinge in hulle eerste paar praktiese lesse verwag om leesvaardigheid te toon. Dit is soms 'n voorvereiste voor die aanvang van leerlinge se praktiese lesse. Omtrent alle musiekaktiwiteite daarna, byvoorbeeld praktiese lesse, eksamens en konserte, bestaan uit lees terwyl gespeel word. Die vraag is of die gehoor en spel nie belangriker is as die leesvermoë op 'n vroeë stadium van onderrig nie.

Om goed van-die-blad te kan speel is sekerlik 'n aanbeveling, maar slegs as leerlinge ook aangemoedig word om te komponeer of te improviseer. Die vraag is op watter stadium hierdie aktiwiteite behoort te begin. Vele onderwysers vra hulle af hoekom hulle leerlinge nie meer spontaan en entoesiasties oor hulle musiek is nie en waarom gehoorreaksies traag en onakkuraat is. Die rede hiervoor is moontlik die uitsluitlike konsentrasie op die geskrewe notasie. (Priest 1989:173.)

Lester (in Henson 1987:21) noem dat die lees van note op 'n vroeë ouderdom die ontwikkeling van belangriker vaardighede kan strem, soos byvoorbeeld:

- die ontwikkeling van die geheue
- presiese tegniese beheer oor die instrument
- tempo en intonasie
- die luister na medespelers in 'n ensemblegroep
- die artistieke vermoë van die leerling

"Op gehoor speel" vervul 'n belangrike funksie in die onderrigproses. Dit moet nie as afkeuringswaardig beskou word indien leerlinge die begeerte toon om na te boots ("op gehoor te speel") nie. Imitasie is die voorloper van improvisasie en moet



voortdurend gestimuleer word. Daar moet wel gewaak word teen 'n oorbeklemtoning van "op gehoor speel". Die lees van notasie is steeds 'n bruikbare vaardigheid.

### 2.15. Priest se teorie oor "Op gehoor speel"

Priest (1989:174) definieer "op gehoor speel" as "all playing that takes place without notation being used at the time".

"Op gehoor speel" word deur vele onderwysers en ouers afgekeur, maar Priest se navorsing dui daarop dat die waarde van op gehoor speel dalk onderskat word en dat 'n volwaardige plek in die musiekopvoeding daarvoor gevind moet word. Op gehoor speel is nie 'n gawe soos absolute gehoor nie, maar kan ontwikkel word. (Priest 1989:174.)

Wanneer op gehoor gespeel word, word memorisering verbeter, asook alle vorme van improvisasie. Onderwysers beskou hierdie vaardighede as waardevol, maar min sluit hierdie aspekte in hulle onderwysmetodiek in. Daar is ook vele onderwysers wat self nie hierdie vaardighede bemeester het nie.

Priest (1989:189) noem drie faktore wat in verhouding met mekaar die totale leerproses omsluit:

- "speel op gehoor"
- spontane skepping
- imitasie van 'n model

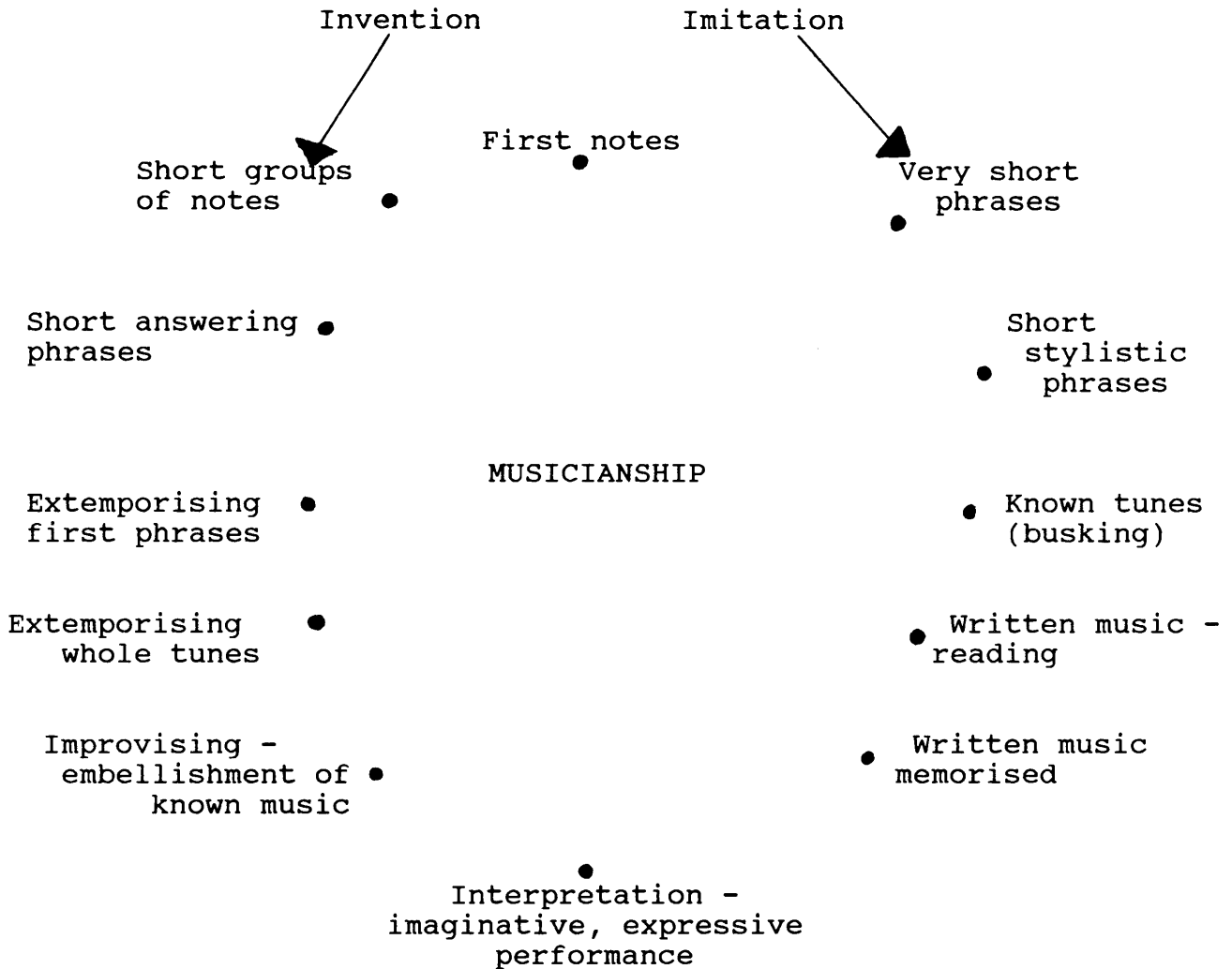
Priest se benadering tot "op gehoor speel" is verwant aan die Suzuki-metode. Met hierdie metode is onderwysers gewoonlik geskok oor die leerlinge se onvermoë om te lees, maar is beïndruk deur hulle bekwame vermoë om te speel. Volgens hierdie metode word daar soms nagelaat om die leerlinge se uiters ontwikkelde gehoorvermoë raak te sien.

### 2.16 Priest se "Pedagogical Model of Instrumental Learning"

Die doel van Priest se model (vergelyk Figuur 1), is om 'n musikale leerervaring te illustreer. Die leerresultaat word

in die middel van die model vertoon en word in een woord as "Musicianship" (toonkunstenaarskap) omskryf. Rondom hierdie kern lê verskeie aktiwiteite wat deur die onderwyser en leerling op verskillende tye beoefen kan word.

Figuur 1 "Pedagogical Model of Instrumental Learning"  
(Priest 1989:189)



Die model kan vergelyk word met die toonsoortsiklus. In die middel van die toonsoortsiklus is tonaliteit met die kruise en molle in 'n sirkel gerangskik. Soos met die toonsoortsiklus kan hierdie model ook van beide kante deur middel van imitasie of skepping (vindingrykheid) funksioneer. In die toonsoortsiklus word kruise en molle enharmonies verbind en so ook word imitasie ("imitation") en skepping ("invention") hier verbind.

Die omvang van die twaalf aktiwiteite word beskou as 'n ontwikkeling in beide rigtings na die onderste middelaktiwiteit ("Interpretation"). Die model kan ook as 'n palet of spyskaart van metodes beskou word. Onderwysers kan herhaaldelik van 'n verskeidenheid musiekmateriaal gebruik maak of die tegniese vlak verhoog.

Die imitasie of komposisie van frases kan vir die ontwikkeling van enige aspek van tegniek of nuanse op enige vorderingsvlak gebruik word. Daardeur word tegniese aspekte gekonsolideer. Notasie kan wel gebruik word, maar aangesien hierdie aktiwiteite in Priest se model sonder bladmusiek plaasvind, is dit nie nodig om notasie te gebruik nie.

In Priest se model word nabootsing van bekende frases uit die musiekliteratuur wat deur die onderwyser voorgespeel word, as imitasie ("imitation") aangedui. Die improvisasie van frase-en-antwoord en vrye ekstemporisasie, is voorbeelde van skepping of kreatiwiteit ("invention").

Die leerlinge moet aangemoedig word om bekende melodieë in verskeie toonaarde te speel. Daardeur word hulle aangespoor tot vrye skepping van hulle eie musiek. Spontaneïteit in die maak van eie melodieë op byvoorbeeld drie note ("First notes") op beginnersvlak, wat dan geleidelik uitgebrei word, lei na 'n vaardigheid in improvisasie.

Die aktiwiteite in die model is niks nuuts nie, maar wel die verwantskap tussen aktiwiteite en die gebruik daarvan in so 'n verband.

## 2.17 Die rol van die klavier in gehooropleiding

Pratt (in Henson 1987:8) maak die volgende relevante stelling:

What seems quite unreal is the heavy dependance on the piano. There must be hundreds of thousands of people, successful musicians as well as failed ones, whose pulse-rate has risen, whose adrenalin surged, and have broken out in a cold sweat at the sound of a piano playing an eight-bar melody, of anonymity, constructed of two four-bar phrases, in 4/4 time in G minor. If my information is correct, every single Associated Board and conservatoire Diploma test is still administered through the medium of the piano. But why, I wonder, should a young musician whose ears

are constantly focused on the tone-quality of a violin or a horn or a bassoon be expected to train and demonstrate aural perception in response to a piano only?

Die klavier speel tans nog 'n groot rol in alle gehooropleiding, veral by die eksaminerende liggame. Omdat die meeste leerlinge een of ander tyd 'n formele eksamen sal aflê, word daar dikwels gekonsentreer op voorgeskrewe gehoortoetsboeke om die kandidaat vir so 'n eksamen voor te berei. Terwyl hierdie tipe gehoorsilla-busse, waarin slegs die klavier gebruik word, nog van toepassing is, sal onderwysers van die voorgeskrewe gehoortoetsboeke gebruik moet maak. Die gevolg is dat onderwysers eerder die gehoor "toets" as om die gehoor "op te lei".

Daar word nie geïmpliseer dat onderwysers nie tog ook aandag skenk aan die spesifieke gehooraspekte van hulle betrokke instrumente nie. Die probleem ontstaan wanneer die gehoor geëvalueer word en die leerlinge dan volgens die konvensionele metode met die klavier geëvalueer moet word.

Pratt (in Henson 1987:3,4) vra onder andere die volgende vrae in verband met gehooropleiding:

- Word die korrekte onderrigmateriaal gebruik?
- Word dit op die korrekte wyse aangebied?

Daarbenewens word die eerste vraag onderverdeel:

- Watter klankaspekte is belangrik vir die musikus?
- Moet alle musiekleerlinge en studente dieselfde opleidingsprogram volg?
- Voldoen die gehooropleidingsmateriaal werklik aan die behoefte van die betrokke musikus?

Die tweede vraag word ook onderverdeel:

- Behoort gehoorbewustheid in die konteks van musiekaktiwiteite aangeleer te word?
- Indien wel, is sulke onderrig van toepassing op geldige musiek-aktiwiteite?
- Word onderrigmateriaal korrek aangewend?

- Is onderwys- en evalueringsmetodes geskik vir die leerlinge?
- Hoe kan voldoende tyd afgestaan word aan gehooropleiding?

Uit hierdie vrae word afgelei dat die konvensionele klavier- gesentreerde gehooropleiding bevraagteken word. Alle instrumentaliste word dikwels gedwing om dieselfde gehoorsillabus te volg, ongeag of dit spelers is van instrumente met 'n vaste toonhoogte (byvoorbeeld die klavier), of instrumente met 'n veranderlike toonhoogte (byvoorbeeld die strykers).

In die bestaande gehoorsillabusse (byvoorbeeld in die gehoorsillabusse van die eksaminerende liggame soos die Universiteit van Suid-Afrika, The Associated Board of the Royal Schools of Music, Trinity College of Music, London en die Transvaalse Onderwysdepartement) word intonasievaardigheid as 'n minder belangrike onderafdeling beskou. Intonasie figureer slegs by die sing van intervalle en by bladsang. Instrumente waar faktore soos asemhaling of stryklengtes van belang is, wat frasering en artikulasie beïnvloed, word nie individueel behandel nie. Elke instrument is voorsien van 'n aparte sillabus waarin verskeie voordragstukke uiteengesit is om van te kies, maar die gehoorsillabus is dieselfde vir alle spelers.

Die harmoniese samestelling van die klavier se toonkleur maak dit vir die leerling moeilik om klanke suiwer te kan hoor en te kan onderskei. Die klavier kan nie die note van 'n melodiese lyn aanhou nie, weens die wegsterwing van die note. Die klankpatrone op die klavier is besonder kompleks vir nie-klawerbordleerlinge as daar meerstemmig gespeel word. (Henson 1987:9.) Baie van die vierstemmige oefeninge wat byvoorbeeld deur sekere eksaminerende liggame gebruik word vir eksamendoeleindes, is nie oorspronklik vir die klavier geskryf nie.

In die navorsing deur Szenda (1977:96) in verband met toonhoogte-diskriminasie is bevind dat strykers en blasers verskil van pianiste in die diskriminasie van toonhoogte. Met Szenda se eksperimente word aangetoon dat verskillende instrumentaliste verskillend "hoor" (vergelyk Hoofstuk 6.3.1). Dit beteken nie dat sommige instrumentaliste geen gehoorvaardighede toon nie, maar dat elke instrumentalis op 'n individuele manier toonhoogtes

onderskei. Sy noem ook dat 'n minder algemene gehooropleiding beskikbaar moet wees wat aan die behoeftes van die verskillende instrumente voldoen.

Szenda (1977:159) beveel aan dat die huidige sillabusse hersien word, veral ten opsigte van die gehooropleidingsmetodes om bespelers van verskillende instrumente maksimaal by te staan.

Naudé (1987:178) sluit aan by Szenda en noem dat die getemperde stemming van die klavier die ontwikkeling van 'n sensitiewe oor vir fyn toonhoogtes bemoeilik. Die leerlinge ontwikkel 'n "klaviergehoor". Omdat nie-klawerbordleerlinge selde of ooit gehooropleiding op hul eie instrument ontvang, word verwarring veroorsaak indien oefeninge anders as op die klavier gespeel word.

Naudé (1987:179) beveel ook aan dat orkesinstrumente by gehooropleiding gebruik moet word. Dit beteken egter nie dat die klavier geheel weggelaat word in gehooropleiding nie. 'n Meer gebalanseerde gehooropleiding in alle klankkleure sal tot die voordeel van alle leerlinge wees.

Aangesien klavieronderwysers nie altyd een van die ander orkesinstrumente kan bespeel nie, is die enigste alternatief om van opnames gebruik te maak. Dit is wel tydrowend om sulke opnames te maak en gehooraspekte daaruit voor te berei, maar dit sal 'n wyer gehoorspektrum aan leerlinge bied.

Loeb van Zuilenburg (1986:42) maak die volgende belangrike opmerking:

From this it is clear that to take the well-tempered scale as the only norm for pitch is, from a musical standpoint, incorrect and even detrimental (sic) for the sensitive development of harmony-pitch sense.

'n Verdere aspek wat aandag moet geniet, is die gebruik van slegs die klavier by die afneem van diktee-oefeninge. Dit is wel uiters gerieflik om die klavier te gebruik, maar leerlinge raak gewoond aan die klankkleur daarvan. Daar moet meer aandag geskenk word om ander instrumente vir diktee-oefeninge te gebruik.

Shinn (1959:1) beweer al so vroeg as die vyftigerjare dat die klavier die mees gebruiklike instrument vir diktee mag wees, maar dat daar geen rede is waarom ander orkesinstrumente nie ook gebruik kan word nie. Dit bied die leerling die geleentheid om met die wese, omvang en spesifieke toonkwaliteite van verskillende instrumente kennis te maak.

Lürsen (1954:62) beklemtoon reeds in een van sy vroeë publikasies die feit dat die afneem van enkellyndiktee sowel as polifoniese diktee deur middel van die klavier geen probleem oplewer nie, maar noem ook dat die diktee afwisselend deur middel van sang of verskillende instrumente aangebied moet word. Dit voorkom dat gehooropleidingsoefeninge slegs op een spesifieke toonkleur aangehoor word. Die voorspel van twee- of driestemmige diktee op twee of drie instrumente het ook sy nut en bekoring.

Lürsen (1954:62) haal Lavignac aan wat reeds in 1882 in sy diktee-bundel "Cours complet théorique et pratique de dictée musicale" (1882) die volgende beweer het:

Il est indispensable que ces dictées soient faites par une voix ou un instrument à sons soutenus; le piano n'est pas admissible, parce qu'il ne délimite pas la durée du son.

(Dit is noodsaaklik dat hierdie diktee-oefeninge deur 'n stem of 'n instrument met toonduur gedoen word; die klavier is nie aanvaarbaar nie, omdat die toonduur beperk is.)

Enige omvattende gehoorprogram behoort dus voorsiening te maak dat leerlinge die geleentheid het om tussen verskillende instrumente se klankkleure en intonasie te kan leer onderskei.

## **2.18 Opmerkings in verband met gehooropleiding soos bevind deur navorsers van die Research into Applied Musical Perception (RAMP)**

Die aanbevelings wat deur die navorsers van RAMP gemaak is, word vervolgens kortliks opgesom (Henson 1987:73-80):

### Besprekingsessie 1:

- Die kernprobleem van gehooropleiding lê by die primêre onderrig in skole. Ongekwalfiseerde onderwysers word aangesê om die musiekonderrig waar te neem waar die fondament van gehoorskooling vasgelê behoort te word.
- Metodes van gehoorevaluering is bevraagteken.
- Belangrike aspekte soos sang, die gebruik van die innerlike gehoor, intonasie en die analise van groter musiekstrukture eerder as fragmente is aanbeveel.
- Tans word eerder op "brain training" as "aural training" gekonsentreer.

### Besprekingsessie 2:

- Bladsang is veral as 'n belangrike deel van gehooropleiding aanvaar, asook in die vorm van tweestemmige sang.
- Improvisasie behoort so gou as moontlik deel van die opleiding te vorm in plaas van konvensionele nootgebonde uitvoerings.
- Alle deelname aan beluistering behoort aktief, en nie passief nie, te geskied.
- Die aparte evaluering of selfs enige vorm van gehoorevaluering as sodanig, is weer eens bevraagteken. Die vraag is of gehooropleiding in 'n daaglikse musiekverband nie voor die hand liggend is nie.
- Rekenaarprogramme vir gehooropleiding is beskikbaar, maar die aard van die programme is as ondoeltreffend bestempel. Die vooruitsig van rekenaaronderrig vir gehoorontwikkeling is egter nie uitgesluit nie. Die kritiek is wel teen die klankproduksie van die rekenaar. Die vraag ontstaan of kassetbande nie eerder gebruik kan word nie, maar daar is besluit dat 'n rekenaar van hulp kan wees met evaluering. Die kassetbande word wel as meer ekonomies beskou.
- Daar word algemeen verkeerdelik aanvaar dat leerlinge die instem van hulle instrumente self kan behartig. Dit behoort deel te vorm van die nie-klawerbordleerling se gehoorskooling.
- 'n Verskeidenheid van musiek van ander kulture behoort in gehoorprogramme ingesluit te word.
- Gehoorevaluering behoort meer op die vaardigheid van studente ingestel te word, eerder as om die evaluering vir die



eksaminator te vergemaklik deur middel van regte of verkeerde antwoorde.

- Voorgeskrewe werke vir gebruik in gehooropleiding kan die langtermyngeheue ontwikkel, en nie slegs die korttermyngeheue soos in die geval van die konvensionele gehoortoetse nie.

### Besprekingsessie 3:

- Die gebruik van kontemporêre musiek word aanbeveel. Die probleem ontstaan op watter stadium hierdie musiek geïmplementeer moet word. Die vraag is of leerlinge eerder gelyktydig aan beide tipes musiek blootgestel moet word.
- Die voorstel is ook dat gehooropleiding in alle ander musiekvakke teenwoordig moet wees, maar studente verkies blykbaar om nie onderbreek te word deur inligting wat in 'n ander vak tuis hoort nie.
- Die moontlike oplossing is dat ander musiekvakke in gehooropleiding geïnkorporeer kan word.
- Die ontwikkeling van die innerlike gehoor behoort meer aandag te geniet, aangesien soveel ander konsepte daardeur bevorder word. Die kontrole van hierdie tipe gehoorontwikkeling bly egter 'n probleem.

'n Groot deurbraak ten opsigte van nuwe metodes, doelstellings en langtermyn doelwitte van gehooropleiding is by hierdie samesprekings gemaak. Navorsers besef wel deeglik dat hierdie aanbevelings nie onmiddellik oorweeg en toegepas kan word nie. Dit vorm slegs 'n aanvangspunt wat uiteindelik sal lei tot die vervulling van die doel van die navorsers om gehooropleiding sy regmatige plek in die kurrikulum te verseker.

### 2.19 Aanbevelings deur verskillende skrywers

Paxinos (1987:21) beveel aan dat die moontlikheid van kassetbande vir die gebruik van gehooropleiding ondersoek moet word, aangesien onderwysers nie alle instrumente kan bespeel nie. Met verwysing na formele eksamens meen hy dat 'n kassetband ook gebruik kan word. Deur middel van geskrewe response kan die verskille tussen eksaminatore verminder word. So 'n metode kan regverdigheid en 'n gestandaardiseerde blootstelling teenoor alle kandidate laat geskied.

Loeb van Zuilenburg (1975:27) beveel ook aan dat geprogrammeerde gehooropleiding op kassetband, veral ten opsigte van harmonie, baie voordelig is.

'n Ander voorbeeld van die gebruik van kassetbande vir gehooropleiding is die volgende: Leerlinge word van notepapier voorsien waarop 'n kopie van 'n melodie is wat hulle op kassetband sal hoor. Van hulle sal verwag word om byvoorbeeld frasering, dinamiese tekens en die tydmaatteken in te vul. Die antwoorde kan ook mondeling beantwoord word. (Warburton 1971:xii.)

Dit is vanselfsprekend dat kassetbande en opnames van goeie gehalte moet wees en gespeel moet word op 'n betroubare speelapparaat.

Die logiese alternatief is dat gehooropleiding in groepsverband aangebied kan word, maar dit verg moontlik addisionele tyd en fooie van die leerlinge. Gewoonlik bestaan hierdie klasse uit leerlinge van verskillende gevorderdheidsvlakke wat sodoende die onderrig bemoeilik (Paxinos 1987:18). In die geval van musiekentrums is groepklasonderrig juis die aangewese metode vir gehooropleiding. Die leerlinge van die verskillende groepklasse word volgens gevorderdheidsvlakke gegroepeer, maar nie volgens dieselfde ouderdomme nie.

Pratt et al. (1990:2) meen dat gehooropleiding onder andere in die musiekbiblioteek moet plaasvind. Studente kan voorsien word van werkstate wat deur die dosent saamgestel is. Dit staan studente vry om hulle eie gehoorvoorbeelde te vind. Die werkstaat kan teen 'n gerieflike tempo en volgens die student se vermoë voltooi word. Pratt et al. (1990:2) noem byvoorbeeld dat enige strykkwartet van Haydn as voorbeeld geneem kan word. Hieruit kan verskeie gehooroefeninge gedoen word, soos byvoorbeeld die skryf van diktee, 'n ritmiese passasie of 'n harmoniese progressie.

Daar moet wel in ag geneem word dat Pratt hoofsaaklik na studente verwys, maar soortgelyke oefeninge kan ook vir jonger leerlinge saamgestel word.

## HOOFSTUK 3

### ONDERRIG IN GROEPSVERBAND

#### 3.1 Inleidend

In die onderrig van enige vak in groepsverband staan die onderwyser voor 'n groot uitdaging en het hy of sy die verantwoordelike taak om kennis oor te dra aan leerlinge met verskillende intelligensievermoëns, agtergronde en selfs kulture. Die onderwyser in die musieksentrum staan voor 'n verdere uitdaging, aangesien leerlinge van verskillende ouderdomsgroepe in een klas saamgevoeg word. Omdat daar nie 'n ouderdomsbepanking vir groepklasse in die musieksentrums gestel word nie, kan leerlinge van omliggende skole en elders in die onderskeie groepklasse saamgevoeg word. Daar word slegs 'n indeling volgens die graad van gevorderdheid gedoen.

Musieksentrums in die voormalige provinsie Transvaal kan dus 'n groot aandeel hê in die suksesvolle inisiëring van groeps-onderrig. Die tydsduur wat deur die Transvaalse Onderwysdepartement vir praktiese lesse voorgeskryf word, is ontoereikend indien daar verwag word dat gehoorskoling ook in hierdie periode moet plaasvind. Die minimum tydsduur vir 'n beginner is 30 minute, en die maksimum is slegs 45 minute per week vir gevorderde leerlinge. Groepklasse bied dus 'n geskikte oplossing om die lading van die individuele les te verminder.

Vervolgens word daar kortliks na die verskillende vereistes van effektiewe groepsonderrig verwys.

#### 3.2 Doelgerigte onderrig

In die aanbieding van enige onderrig in groepsverband is daar

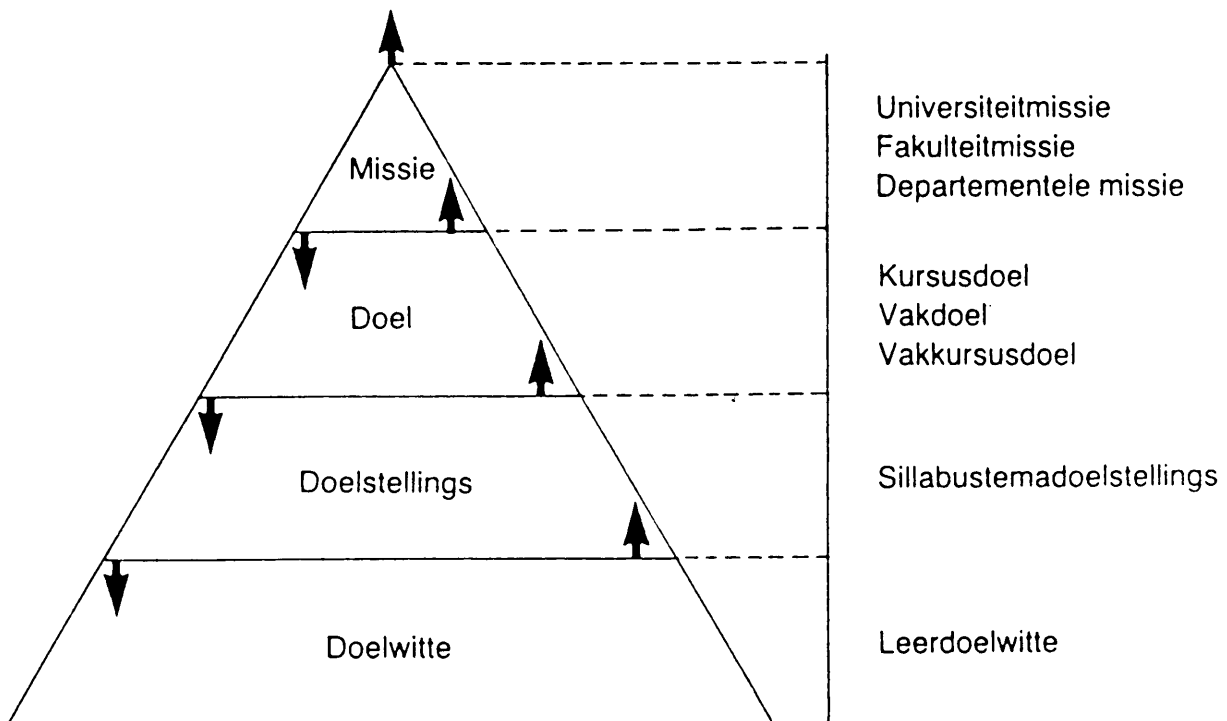
vier basiese begrippe wat gebruik word vir doelgerigte onderrig (Malan & Du Toit 1991:32-33):

- Missie
- Doel
- Doelstelling
- Doelwit

Hierdie viervlakonderskeiding staan in 'n doelwitgerigte onderrigbenadering wat 'n sikliese spiraalverhouding vorm (vergelyk Figuur 2). "Missie" staan aan die piek van die piramidaal-hiërargie en "Doelwitte" as die basis van die piramide. Die "Doel" word uit die "Missie" afgelei; die "Doelstellings" uit die "Doel"; die "Doelwitte" uit die "Doelstellings". Uit 'n omgekeerde siening kan bepaal word dat, indien alle "Doelwitte" bereik is, die "Doelstellings" ook bereik sal wees.

Malan en Du Toit (1991:32) se viervlakonderskeiding verwys na alle vlakke van onderrig: "Alhoewel dit soos vir 'n universiteit voorgestel word, is die struktuur van toepassing op enige tersiêre of ander opleidingsinstelling".

**Figuur 2 Vlakonderskeiding tussen Missie, Doel, Doelstellings en Doelwitte (Malan & Du Toit 1991:33)**



Uit die voorafgaande voorstelling word 'n doelwitgerigte onderrigbenadering soos volg deur Malan en Du Toit (1991:34) opgesom:

- Dit is 'n geheelbenadering van interafhanklikes en die terugvoer tot en steun aan verskillende vlakke in die totale onderwysbeplanningsproses.
- Dit is nie 'n eng benadering wat slegs op die uitvoering van leerdoelwitte toegespits word nie; leerdoelwitte kan nie onafhanklik van enige van die ander vlakke funksioneer nie.
- Dit is 'n totale doelbewuste beplannings-, organiserings- en struktureringsproses waarin die viervlakonderskeiding 'n interverweefde proses is, maar nie geskei kan word nie.

Doelwitgerigte onderrig moet dus die vertrekpunt vir die totale onderrig-leersituasie vorm, ook in die vak Musiek. Die musiekonderwyser moet weet wat hy wil doen en bereik. Duidelik doelwitgerigte onderrig stel die musiekonderwyser in staat om presies te weet wat sy aandeel in die onderrig-leersituasie moet wees en stel die leerlinge in staat om te weet wat hulle na afloop van die onderrig moet weet. Duidelik geformuleerde doelstellings is ook 'n voorvereiste vir sinvolle evaluering. (Webb 1990:41.)

Vervolgens word die rol van leerdoelwitte en leer kortliks bespreek.

### 3.2.1 Die rol van leerdoelwitte in onderrig en leer

Leerdoelwitte is die spil waarom suksesvolle onderrig draai. 'n Leerdoelwit beskryf gevolglik die leerresultaat wat bereik wil word en nie die onderrigproses nie. Leerdoelwitte is dus 'n middel tot 'n doel en nie die doel self nie. (Malan & Du Toit 1991:34.)

Indien die leerdoelwit as doel gebruik word, word die volgende kritiek deur Malan en Du Toit (1991:34) daarteen uitgespreek:

- 'n gebrek aan deelname aan die leerhandeling deur die leerder wat 'n passiewe skakel in die onderrig-leerketting meebring

- die stel van doelstellings en doelwitte as 'n wyse om kurrikuluminhoud te realiseer
- die beperkende en onbuigsame aard van leerdoelwitte waardeur die kreatiewe en spontaneïteit in die leerder geïnhibeer word

Doelwitte moet as effektiewe leer aangewend word sodat dit as duidelike rigtingwysers vir die onderwyser en leerlinge kan dien. Effektiewe leerdoelwitte bevorder leermotivering by leerlinge, en stel hulle in staat om die vakinhoud te begryp waardeur verdere kreatiwiteit gestimuleer kan word. (Malan & Du Toit 1991:34.)

Die vereiste voorkennis moet altyd deur die onderwyser in ag geneem word sodat leerlinge begelei kan word om die boodskap in sy geheel en in verhouding tot sy dele te kan verstaan. Dit lei tot 'n holistiese leerbenadering.

### 3.2.2 'n Holistiese leerbenadering

Webb (1990:49) definieer die holistiese leerbenadering soos volg:

Die kern van die holistiese leerbenadering of leerbekwaamheid, is derhalwe begrip van relevante organisatoriese beginsels en van die samehangende betekenis van die leertaak.

Webb verduidelik verder dat leerlinge hierdeur instaat gestel word om leemtes in hulle bestaande kognitiewe voorkennisstrukture te oorbrug.

'n Holistiese leerbenadering streef na die volgende (Webb 1990:49):

- die betekenis van die boodskap
- om die boodskap in 'n wyer verband te plaas
- om die hoofdele van die boodskap in verhouding tot die onderdele te identifiseer

Die boodskap in sy geheel is dus van belang en hoe dit in verhouding tot die verskillende dele staan. In die vak Musiek kan die verkeerde benadering geïllustreer word waar onderwysers byvoorbeeld harmonie deur middel van geïsoleerde deeltjies onderrig en nie vanuit musiekpartiture nie. Volgens Webb

(1990:150) se navorsing word die vakke Harmonie en Komposisie nie in samehang met die groter geheel van 'n outentieke komposisie benader nie. Dit word dus nie holisties beskou nie. Die onderwyser moet antisipeer hoe die dele van die komposisie weer sistematies 'n geheel word, sodat leerlinge 'n holistiese greep daarop kan kry. (Webb 1990:153.)

Webb (1990:158) som die holistiese leerbenadering soos volg op:

Hierdie ordeningsbeginsel is gerig op die kind se belewing van die werklikheid in **totaliteit**, dit wil sê as een holistiese, samehangende geheel waardeur daar spontaan van een onderwerp of tema na 'n ander verbandhoudende aspek, tema of beginsel beweeg kan word.

Hierdie holistiese benadering vorm 'n integrale deel in die ontwikkeling van gehoorbewustheid waar alle beginsels wat betrekking het op die bepaalde lesinhoud holisties geïnkorporeer word. Dit verg egter deeglike voorbereiding en beplanning van die onderwyser.

### 3.2.3 Die voorbereiding en beplanning van groepsonderrig

Die beplanning en voorbereiding van 'n les behels kortliks die volgende (De Villiers 1987:18):

- lesbeplanning behoort lang-, medium- en korttermyn doelwitte te bevat
- die doelwit, tydsduur, verloop van die les en inhoud moet deeglik deurdink word
- die daaglikse les moet bestaan uit 'n leerdoelwit, insigdoelwit en evaluering van die leerprestasie wat uit die leerdoelwit voortvloei

Die lesinhoud behoort die volgende te bevat (De Villiers 1987:18):

- 'n tema of 'n gedagtelyn
- 'n keuse van relevante kernfeite en aanvullende feite wat lei tot begrip en bemeestering daarvan (insigdoelwit)
- 'n stel toepaslike oefeninge, besprekings, kritiek en luisteroefeninge om sekere vaardighede aan te leer (leerdoelwit)

- verenigde feite waar die leerdoelwit en die insigdoelwit 'n omlynde interaksie toon

Gagné en Briggs (1978:215) sluit hierby aan en noem vier belangrike punte van 'n lesbeplanning:

- die leerdoelwit van die les
- die nodige voorbereiding van die onderrigsverloop
- die keuse van onderrigmateriaal en leeraktiwiteite
- die rol van die onderwyser en die leerlinge in die leersituasie

Sloboda (in Henson 1987:24) noem verder drie belangrike hoofonderrigsdoelstellings wat gekombineer moet word met die aanbieding by 'n groeplees:

- kurrikulumoriëntasie
- vaardighedsoriëntasie
- persoonlike ontwikkeling

Met kurrikulumgeoriënteerde onderrig val die klem slegs daarop dat die leerling moet slaag. Vaardighedsoriëntering streef egter na die vervulling van elkeen se spesifieke rigting (toekomstige uitvoerder, musiekopvoeder, ensovoorts). Die derde en belangrikste doelstelling streef na die opbou van elke leerling se persoonlike talent sonder die gebondenheid van 'n kurrikulum. Hier speel die onderwyser se leiding 'n groot rol.

Reinecke (Hauptfleisch 1991:302) beskou die voorbereiding van 'n les as die belangrikste aspek van individuele en groepsonderrig. Daar moet gestreef word na groepsonderrig wat werklik volgens opvoedkundige beginsels geskied. Ten spyte van die feit dat tyd vir individuele aandag in die groeplees beperk is, sal die standaard wat deur die onderwyser en die groep gestel word, verseker dat alle leerlinge gemotiveer word tot vordering (Jenks 1984:10).

Dit is dus duidelik uit 'n verskeidenheid bronne dat die voorbereiding vir elke les uiters diepgaande deurdink en beplan moet word. Hierdie voorbereiding bepaal of die leerinhoud geslaagd oorgedra word, en die leerproses suksesvol plaasgevind het.



### 3.3 Die rol van die onderwyser as mens-in-totaliteit in groepsonderrig

Die taak van die onderwyser in groepsonderrigverband is veelvoudig. Hy of sy moet nie slegs kennis oordra nie, maar moet ook leiding bied en instinktief aanvoel wanneer om die groep alleen te laat funksioneer. Die onderwyser moet dus oor sekere kwaliteite beskik.

Die eienskappe wat die onderwyser se professionele benadering in die klas reflekteer, is die volgende (De Villiers 1987:2):

- die nodige respek vir die leerlinge
- 'n sterk onderliggende begrip van die leerproses
- geskikte metodes vir groepsonderrig
- toereikende voorbereiding waar kort- en langtermyn doelstellings duidelik geformuleer word
- motivering

Malan en Du Toit (1991:222-225) noem verdere fasette waardeur die onderwyser hom aan die leerlinge sigbaar kan maak:

- Die fisieke: Die onderwyser openbaar sy totaliteit en leerlinge sien die mens wat hulle onderrig.
- Die psigiese: Die psigiese teenwoordigheid, afwesigheid of betrokkenheid van die onderwyser beïnvloed die leer van die leerling. Die onderwyser het 'n sterk invloed op die gevoelens en gesindhede van leerlinge en moet sy eie gevoelens monitor ter wille van spanningverligting.
- Die analitiese: Die ontsluiting van die leerinhoud is geslaagd wanneer dit analities en logies geskied.
- Die kultuurhistoriese: Die onderwyser is 'n model van hoe kultuur gekoester en uitgebou word. Die kultuurhistoriese is 'n onmisbare deel van menswees.
- Die linguïstiese: Die onderwyser moet sekere sensitiwiteite ten opsigte van sy taalgebruikvaardigheid ontwikkel.
- Die sosiale: Die waarde van die sosiale is medehelpend tot die geslaagdheid van die onderrig-leersituasie.
- Die ekonomiese: Die onderwyser moet gereeld leerling op die waarde van aparate, instrumente en die hantering daarvan attent maak.

- Die estetiese: Dit is 'n subtiele deel van die onderwyser as mens-in-totaliteit, maar mag nie geïgnoreer word nie. Dit is veral van belang by die onderrig van die Kunste.
- Die juridiese: Regverdigheid in onderrig en evaluering is 'n faset wat leerlinge hoog ag by elke onderwyser.
- Die etiese: Die etiese ingesteldheid van die onderwyser is deel van sy vakkundigheid. Dit het ook 'n invloed op die leerlinge se etiese wording.

Die onderwyser moet nie slegs bewus wees van sy status en professionele stand as onderwyser nie, maar sy karaktereienskappe is dus van die grootste belang. Onderwysers het die mag om leerlinge te ontmoedig, ontsenu, ensovoorts in die groepsituasie, maar hy besit ook die mag om leerlinge te inspireer. Hy of sy moet die sensitiwiteit en idees van leerlinge respekteer, omdat hulle soms ook mismoedig, gefrustreerd, senuweeagtig en verdedigend kan optree, veral in 'n groepsituasie.

### 3.3.1 Bestuurseienskappe van die onderwyser

In die groepsituasie pas 'n goeie onderwyser sy of haar leerproses aan by die vermoë van die leerlinge. Daar moet dus gestreef word na 'n leerling-gesentreerde en nie 'n onderwyser-gesentreerde benadering nie. Die onderwyser moet ook bewus wees van die invloed wat hy of sy op die groep uitoefen sodat die doelwit van die les bereik kan word. Hiervoor word die tegniek van bespreking toegepas om die denkproses te stimuleer. (De Villiers 1987:2.)

Die onderwyser moet gedurig bewus wees van waarheen en waarom hy sy leerlinge lei. Die belangrike vrae "Wat?", "Waarom?", "Waarheen?" en "Hoe?" moet voortdurend deel van die onderwyser se onderrigstrategie vorm. Die musiekonderwyser moet self glo in die vormende waarde van musiek sodat hy met entoesiasme, ywer en oortuiging die leerlinge kan lei. (Webb 1990:72.)

Reinecke (Hauptfleisch 1991:302) meen dat die onderwyser en die leerling in die resultate van die leerproses moet deel. Sy bespreek ook die volgende punte wat die onderwyser as bestuurder in groepsonderrig in ag moet neem:

- Elke leerling moet gedurende die les deelneem aan die leerproses.
- Die klem moet op musiek val - nie drilwerk nie - wat deur middel van beluistering en uitvoering geskied.
- Sommige leerlinge word verwar in die groepsonderrigproses en hieraan moet aandag geskenk word.
- Die onderwyser is die belangrikste motiveerder.
- Goed deurdinkte beplanning en noukeurige opvolging van die resultate van die leerproses is noodsaaklik.

Malan en Du Toit (1991:226-230) voeg verder 'n paar belangrike punte by wat die onderwyser se bestuursvermoë beklemtoon:

- empatie op 'n akademiese meelewing
- duidelikheid van die onderrigdoel
- tempo vir die verloop van leerdoelwitte
- dinamiese aanbieding van die lesinhoud
- balans tussen die beklemtoning van verskillende aspekte van die vak

Die bestuursvermoë van onderwysers word dus ernstig benadruk en vorm die sluitsteen van suksesvolle onderrig. Die bestuursvermoë word ook aan bepaalde onderrigstyle gekoppel wat vervolgens kortliks bepreek word.

### 3.3.2 Onderrigstyle

Onderrigstyl word deur verskillende faktore bepaal soos persoonlikheidsaspekte, omgewings-, sosiale, affektiewe en fisieke voorkeure en verhoudinge. Die onderwyser moet dus sy onderrigstyl aanpas by die besondere omstandighede. (Webb 1990:64.)

Webb (1990:66-68) identifiseer die volgende onderrigstyle:

- Outoritêre onderrigstyl: Die onderwyser se woord is wet.
- Burokratiese onderrigstyl: Die onderwyser is onpersoonlik teenoor groepsaktiwiteite.
- Diplomatiiese leierskapstyl: Die onderwyser is meer buigbaar, maar gebruik sy posisie om homself in die kollig te plaas.

- Demokratiese leierskapstyl: Die onderwyser is minder georganiseerd, moedig produktiwiteit en kreatiwiteit aan.
- Laissez faire: Die onderwyser beskou homself as een van die groep, maar gee meer aandag aan sommige leerlinge en ignoreer die ander.

Die musiekonderwyser behoort kennis te neem van die verskillende onderrigstyle aangesien hy 'n unieke posisie in die onderrigleersituasie beklee. Hy staan nie slegs voor die uitdaging om individueel te onderrig nie, maar moet eweneens bekwame en goed beplande leiding in die groepklas gee.

### 3.4 Die groepklas-milieu

Nadat hy die stand van groepsonderrig in die Verenigde State van Amerika ondersoek het, verskaf De Villiers (1987:5) die volgende paar belangrike riglyne vir 'n ideale klas-milieu:

- Die grootte van die groep, die samestelling ten opsigte van geslag en ouderdom en die doel van die les, speel 'n rol in hoe die leerlinge opgestel sal word in die klas. Die getal leerlinge kan vanaf 3 tot 12 wees. Die hoofdoel is om eenheid in die onderrigsituasie te verkry. Hoe kleiner die groep, hoe moeiliker is dit om resultate te lewer. Die onderwyser kan geneig wees om 'n klein groep te domineer.
- Daar is gevind dat die sirkelvorm die mees doeltreffende struktuur is. Dit stel die onderwyser in 'n kontroleposisie en bevorder 'n spanpoging. Dit bied aan elke leerling die kans om individueel te speel of dit bied die moontlikheid vir die hele groep om gelyktydig te speel. Leerlinge word ook die geleentheid gebied om na mekaar of na opnames te luister.
- Die onderwyser word aangemoedig om ook in die sirkel saam met die leerlinge te sit. Variasies in die formaat van die sirkel kan aangewend word, maar daar word voorgestel dat soveel noue kontak as moontlik met die leerlinge gehou word.
- Die volgende faktore word dikwels buite rekening gelaat: genoegsame ventilasie, sitgeriewe vir die leerlinge, voldoende musiekstaanders, goeie akoestiek en beligting, 'n goeie klasatmosfeer, genoeg ruimte en geen steurende klanke van buite nie.

Dit is veral die laaste punt wat dringend aandag in die musieksentrums moet geniet. Klaskamers wat vir ander akademiese vakke gedurende skoolure gebruik word, word dikwels vir die gebruik van groepsonderrig aan die musieksentrum toegestaan. Soms word stoorkamers of die skoolsaal vir groepsonderrig gebruik. In sy verslag beveel De Villiers (1987:5) sterk aan dat strukturele veranderings in die klaskamers wat vir musiekonderrig gebruik word, gemaak moet word. Daar behoort dringende aandag aan klankdemping van klaskamers gegee te word. Dit is veral steurend by die aanbieding van byvoorbeeld 'n teorie- of gehooropleidingsles, en wanneer ensembleklasse gelyktydig in twee klaskamers langs mekaar plaasvind.

Die basiese onderwysmedia wat in 'n groepsituasie vir musiekonderrig benodig word sodat die leerlinge maksimaal deel kan vorm van die musiekopvoedingsproses, is die volgende (De Villiers 1987:6.):

- 'n truprojektor met transparante
- goeie hoëtrou klanktoerusting vir die speel van kassette, plate en laserskywe
- 'n metronoom
- 'n klavier
- 'n skryfbord en/of klankbord
- musiekstaanders
- perkussie-instrumente

'n Geskikte stoorkamer vir alle instrumente en apparatuur is essensieel.

### 3.5 Algemene probleme by groepsonderrig

Die volgende probleme word in 'n groepsituasie geïdentifiseer:

#### 3.5.1 Homogene groepe

Die onderwyser staan voor die probleem dat sekere leerlinge vinniger vorder en snap as ander leerlinge. Die oplossing van die probleem sou in die aanwending van homogene groepe gevind kon word. Leerlinge kan dus volgens aanleg gegropeer word. Om leerlinge in homogene groepe te verdeel, vereis egter die

aanstelling van meer leerkragte. In die Suid-Afrikaanse omstandighede sou homogene groepe ideaal wees, maar nie realisties nie weens finansiële redes.

De Villiers (1987:8) beweer dat geen skade veroorsaak kan word indien leerlinge met verskillende intelligensievermoëns saamgegroepeer word nie. Die minder intelligente leerling kan aangemoedig word deur die meer intelligente leerling wat as aansporing dien. Leerlinge van alle intelligensievlakke moet egter aanpas by hierdie tipe indeling omdat die opstel van homogene groepe nie moontlik is in 'n algemene onderwysstelsel of in die werklike lewe nie. Die werkstempo in die klas moet volgens die vermoëns van al die leerlinge in die groep aangepas word.

### 3.5.2 Tydverspilling in groepsonderrig

Tydverspilling in die lessituasie is een van die groot struikelblokke in groepsonderrig. Malan en Du Toit (1991:34), Reinecke (Hauptfleisch 1991:304) en Webb (1990:32) noem 'n paar uiters belangrike punte waarop gelet moet word om tydverspilling te voorkom:

- Goed beplande leerdoelwitte voorkom die verkwisting van tyd.
- Die voorkennis van die leerlinge moet bepaal word.
- Daar moet gewaak word teen onnodige inligting wat nie betrekking op die lesdoelwit het nie.
- Vrae moet nooit tot vrywilligers in die klas gerig word nie. Dit vertraag die momentum van die goed-beplande les. Terwyl die onderwyser sy aandag aan die vrywilliger gee, verloor die ander leerlinge belang by die les.
- Die gebruik van onduidelike terminologie, onbekend aan die leerlinge, veroorsaak 'n afname in belangstelling en leerlinge voel onseker.
- Vae vrae soos "Is daar iemand wat iets ongewoons hoor?" moet vermy word.
- 'n Ander valstrik vir die onderwyser is om sy/haar eie vrae te beantwoord. Indien die antwoord nie deur die leerlinge verskaf kan word nie, kan die onderwyser 'n indirekte antwoord verskaf of 'n opvolgvraag vra wat die leerlinge kan lei om selfstandig te dink.

Die onderwyser moet dus deurgaans daarna streef om die lesdoelwit so spoedig moontlik sonder tydverspilling te bereik.

De Villiers (1987:9) noem verder dat die onderwyser se onvermoë om duidelike tuisopdragte te verskaf, stremmend op die leerling kan inwerk. Daarom is dit belangrik om tuisopdragte skriftelik en baie duidelik geformuleerd te gee.

### 3.5.3 Dissipline in die groepklas

Jenks (1984:13) meen die grootste probleem in groepsonderrig is die uitoefen van dissipline deur die onderwyser. Sy beweer dat subtiele dissiplinêre waardes wat deur die groep gestel word, vinnig die probleem-leerling(e) sal laat besef wat aanvaarbaar of nie aanvaarbaar in die klas is nie. Die leerlinge ontvang en vra dus 'n sekere mate van dissipline en professionalisme van al die lede in die groep. Sy meen verder dat 'n groep wat genoegsaam gestimuleer word, nie gedissiplineer hoef te word nie. Swak onderrig, swak lesbeplanning, geen motivering en geen entoesiasme aan die kant van die onderwyser bring mee dat leerlinge nie in die klas aandag skenk nie.

Buck (1992:37) beskryf dissipline as 'n sisteem wat uit voorkomende en bemiddelende strategieë saamgestel is om leerlinge te lei eerder as om hulle te beheer.

Streng dissipline in groepsonderrig is dus van uiterste belang omdat dit die leerlinge sowel as die onderwyser se doel en taak in die leerproses vergemaklik.

In 'n voorkomende konteks kan die onderwyser dissipline handhaaf deur die volgende toe te pas (Buck 1992:37):

- die neerlê van duidelike klasreëls
- die handhawing van daardie reëls
- die korrekte strukturering van die klaskamer om leerling-aktiwiteite te bevorder
- die gebruik van effektiewe onderwysgedragsleer en uitdagende kurrikuluminhoud om die aandag van die leerling te behou
- die inagneming van leerlinge se individuele behoeftes en vermoëns

- die terugvoering van leerlinge se akademiese vordering en gedrag op 'n positiewe manier deur middel van lofspraak, toekennings, motivering en toegewyde aandag van die onderwyser

In hierdie konteks bied dissipline aan die leerling 'n geleentheid om te leer in plaas van 'n geleentheid tot straf-optrede aan die kant van die onderwyser. In groepsonderrig behoort daar 'n balans tussen aanprysing en dissipline te wees.

#### 3.5.4 Die redes vir ongedissiplineerde gedrag by leerlinge

Leerlinge toon gedragsprobleme om verskillende redes. Dit is die taak van die onderwyser om die onderliggende oorsake van gedragsprobleme vas te stel. Daardeur kan hy of sy bepaal watter bemeddelende strategieë suksesvol aangewend kan word om die gedragsprobleem op te los.

Die volgende moontlike redes veroorsaak gedragsprobleme (Buck 1992:36):

- Verveeldheid: lesaktiwiteite wat leerlinge vir lang periodes ledig laat.
- Frustrasie: aktiwiteite wat oormatig moeilik vir leerlinge is; wanneer leerlinge se voorkennis nie deeglik getoets word nie.
- Aandag trek: portuurgroepe wedywer onder mekaar; leerlinge met swak selfbeelde en geen geborgenheid nie.
- Akademiese en sosiale mislukkings: leerlinge toon verdedigende en negatiewe persepsies teenoor opdragte wat hulle tekortkominge vertoon.

Vir onderwysers is dit 'n uiters moeisame taak om alle gedragsprobleme te identifiseer. Die houding van die meeste onderwysers tot dissipline is dié van strafmaatreëls, berisping, dreigemente en skorsing. Hierdie optrede kan nooit suksesvol wees nie, omdat hulle slegs een komponent van dissipline verteenwoordig. Dissipline behoort uit verskeie komponente te bestaan wat die leerling positief beïnvloed tot deelname aan die lessituasie.

Die handhawing van dissipline is een van die belangrikste faktore om te verseker dat die leerproses suksesvol geskied. Die vraag is hoe die dissipline toegepas word.



### **3.6 Spesifieke probleme by groepsonderrig in musieksentrums**

Die volgende probleme word in die musieksentrums deur die skrywer geïdentifiseer:

#### **3.6.1 Homogene groepe in die musieksentrums**

Omdat musieksentrums 'n buitekurrikulêre funksie vervul, kan leerlinge van alle skole in musieksentrums aanvaar word. Dit veroorsaak dat leerlinge van verskillende ouderdomsgroepe aan die begin en gedurende die skooljaar met onderrig kan begin. Daarom is homogene groepering nie moontlik in musieksentrums nie. Hulle word in teoriegroepklasse geplaas volgens hulle voorkennis. Die onderwyser onderrig dus leerlinge van verskillende ouderdomsgroepe in dieselfde klas. Dit maak die onderrigsituasie uiters gekompliseerd en veroorsaak dat die onderwyser gedurig bewus moet wees van veral die jonger leerlinge se behoeftes en vordering.

#### **3.6.2 Taalverskille**

Onderwysers moet ook aandag skenk aan die taalverskille van leerlinge. In baie gevalle geskied die onderrigproses in beide Afrikaans en Engels. Dit veroorsaak 'n vertraging in die lesverloop. Goed beplande lesstrukture is dus uiters belangrik.

#### **3.6.3 Die hantering van instrumente**

'n Verdere aspek wat aandag moet geniet is die hantering van instrumente. Indien leerlinge hulle eie instrumente vir improvisasie gebruik, moet die onderwyser sorg dat die uitpak daarvan ordelik en vinnig verloop. Die onderwyser kan vooraf reël watter leerlinge hulle instrumente elke week gaan gebruik. Dit voorkom dat daar te veel of te min instrumente beskikbaar is vir die betrokke les. Elke leerling word ook sodoende 'n kans gegun om deel te neem aan groepsimprovisasie (vergelyk Hoofstuk 6.2.4).

#### **3.6.4 Die opleiding van musiekonderwysers**

Die akademiese kwalifikasies van onderwysers in musieksentrums is oorwegend van hoogstaande gehalte, maar geen opvoedkundige

kwalifikasies word vereis nie. Die onderwyser mag goed opgelei wees vir individuele instrumentale onderrig, maar sodra leerlinge in groepe onderrig word, verg dit sekere ander onderwysvaardighede van die musiekonderwyser. Die taak van 'n sentrumonderwyser in 'n groepsituasie sluit aan by alle opvoedkundige doelwitte soos vereis word vir onderwysers wat akademiese vakke in groepsverband aanbied. Die onderwyser in die musieksentrum moet dus goed toegerus wees om individuele sowel as groeps-onderrig te kan behartig. Hierby word die onderrig van gehooropleiding ingesluit.

Onderwysers is geneig om metodes te volg waarvolgens hulle self opgelei is. Dit gebeur ongelukkig ook dikwels in die vak Gehooropleiding. Gehooropleiding wat volgens die suiwer konvensionele metode aangebied word, kan nie oortuigend in groepsverband aangebied word nie omdat dit onder andere aan kreatiwiteit ontbreek.

'n Alternatiewe metode en riglyne vir die aanbieding van gehooronderrig, soos voorgestel deur die skrywer in Hoofstuk 7, kan die taak van die sentrumonderwyser vergemaklik.

Die onderrigdoelwit wat van toepassing is op veral die musieksentrums word duidelik deur De Villiers (1987:17) uiteengesit:

What about a basic philosophy: to teach children about music rather than to teach them music? The first option makes a world of difference in how you use your expertise. It is more demanding and eliminates the role of coach, or expert instrumental technician.

Hierdie siening bewys weer eens dat die onderwyser, veral in die musieksentrum, nie slegs 'n spesialis op die gebied van sy of haar instrument moet wees nie, maar ook die onderwysvermoë moet besit om leerlinge in alle afdelings van musiek op te lei.

### 3.7 Die voordele van groepsonderrig

Die voordele van groepsonderrig word deur De Villiers (1987:1) noukeurig geformuleer in sy verslag wat aan die Transvaalse

Onderwysdepartement gestuur is na 'n uitgebreide studiereis na die Verenigde State van Amerika. Die voordele van groepsonderrig is volgens hom soos volg:

- Groepsonderrig bied meer geleentheid vir ensemblewerk. Ensemblespel kan vanaf die vroegste stadium van onderrig begin.
- Leerlinge word aan 'n groot verskeidenheid musiekrepertoire blootgestel.
- Leerlinge word geleer om te sosialiseer. Hulle leer om kritiek uit te spreek en te aanvaar, om kompetisie van ander leerlinge te hanteer, om mekaar te motiveer, om samehorigheid te ontwikkel en nuwe vriendskappe te smee.
- Kreatiwiteit is een van die belangrikste aspekte wat in groepsonderrig gestimuleer behoort te word. Die leerlinge leer van mekaar se ontdekkings in die skepping van musiek. Hieronder val ook die afdeling improvisasie.
- Die ontwikkeling van ritme word aangekweek in groepsonderrig. Om op maat van musiek te loop, te beweeg en te klap, en die verkenning van hierdie ritmiese belewenisse deur die hele groep, dra by tot 'n verdere positiewe punt van groepsonderrig.
- Die ontwikkeling van die gehoor word in groepsonderrig beklemtoon.
- Die lesinhoud kan effektiewer in groepsonderrig benut word.

Jenks (1984:13) beaam ook die feit dat ensemblewerk sonder moeite in die konteks van groepklasse gekoördineer kan word. Leerlinge vind gehooropleiding veral genotvol in die groepsituasie en neem meesal met selfvertroue daaraan deel.

Verdere voordele wat veral van toepassing is op die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepsverband word in Hoofstuk 7.2 uiteengesit.

### 3.8 Die ontwikkeling van die gehoor in groepsverband

Die ontwikkeling van gehoorpersepsie behoort een van die belangrikste afdelings in elke les te wees. 'n Swak gehoorpersepsie strem die algehele vordering van leerlinge. Geen stimulasie kan verkry word indien die leerlinge in die groep nie oor 'n goeie

gehoor beskik nie. Om korrek te kommunikeer moet die "woordeskat" van die musiektaal deur middel van die oor herken word.

Die ontwikkeling van die gehoor moet voorkeur geniet in die aanbieding van geïntegreerde teorie-, gehoor- en in die ensemble-klasse. In die praktiese les vorm gehooropleiding ook uiteraard deel van die les waar dit subtiel aangewend word as deel van die lesmateriaal. Webb (1990:159) beveel sterk aan dat 'n holistiese benadering in die aanbieding van die verskillende afdelings van musiek gehandhaaf word. In die aanbieding van byvoorbeeld Musiek-geskiedenis moet daar ook op vormkomponente, harmonie-analise en gehooropleiding gelet word. Hoof temas van komposisies kan vir bladsang, diktee en ritme-oefeninge gebruik word. Die ontleding en sing van drieklanke en intervalle asook die herkenning van kadense kan verdere insig in die vormstruktuur gee. Die gehoor moet dus ook holisties ontwikkel word.

Webb (1990:159) maak die volgende belangrike stelling oor die holistiese en totaliteitsbeginsel wat veral betrekking op die ontwikkeling van gehoorbewustheid het:

Hierdie ordeningsbeginsel bied nie alleen die moontlikheid om Musiek holisties en in totaliteit aan te bied nie, maar ook die geleentheid om die besondere leerprobleem vanuit verskillende invalshoeke te benader.

De Villiers (1987:15) sluit by Webb se holistiese gehooropleidingsbenadering aan deur die volgende aspekte vir die ontwikkeling van 'n goeie gehoor te beklemtoon:

- motiewe en temas
- herhalings, sekwense en imitasie
- registers: hoog, laag en middel
- kadense
- drieklanke en gebroke drieklanke
- begeleidingsmotiewe
- modulاسies
- dinamiek
- melodielyne en die konstruksie daarvan
- stemvoering (kanon, fuga)
- styleienskappe van die verskillende tydperke

- artikulasie
- vorm

In groepsverband kan hierdie aspekte deur alle leerlinge bespreek en geanaliseer word. Leerlinge leer uit ander leerlinge se reaksies en vrae. Die onderwyser speel hier hoofsaaklik 'n sekondêre rol om die leerlinge die kans te gun om eie opinies te vorm en vergelykings te tref tussen byvoorbeeld die styleienskappe van verskillende tydperke. In die individuele les is hierdie voordele verlore omdat daar slegs 'n tweeledige verhouding tussen onderwyser en leerling bestaan sonder die reaksies van ander leerlinge.

Om bogenoemde aspekte duidelik te illustreer moet geskikte musiekvoorbeelde gekies word. Hierdie uiters belangrike, en dikwels tydrawende keuse, is die taak van die onderwyser.

Hoofstuk 7 bevat verdere aanbevelings van die skrywer met spesifieke verwysing na die ontwikkeling van gehoorbewustheid.

### 3.9 Samevatting

Met soveel voordele verbonde aan groepsonderrig, moet daar meer gekonsentreer word om leerlinge in groepsverband te onderrig. Dit kan geslaagd aangebied word in musieksentrums indien goeie, deurdagte lesbeplanning en voorbereiding gedoen word. Hiervoor is goed opgeleide onderwysers vir individuele en groepsonderrig nodig. Daarna kan die onderrigsproses suksesvol geskied.

'n Groot deel van die taak van die musieksentrums is om leerlinge van musiek te leer en nie slegs die aanleer van 'n instrument as uitgangspunt te neem nie. Daar moet dus nie slegs daarna gestreef word om leerlinge op te lei om vaardighede op hulle instrumente te ontwikkel nie, maar ook gestreef word om die leerlinge 'n holistiese musiekopvoeding te bied deur middel van die integrering van alle aspekte van die musiek.

Onderwysers, veral in musieksentrums, moet nie wegstroom van die uitdaging wat groepsonderrig bied nie. Die onderwyser kan eerder positief streef om hierdie manier van onderrig ten volle te benut tot voordeel van onderrig en leer in musieksentrums.

## HOOFSTUK 4

### GESELEKTEERDE GEHOOROPLEIDINGSILLABUSSE WAT IN SUID-AFRIKA GEBRUIK WORD

#### 4.1 Inleidend

In die afgelope aantal jare is verskeie navorsingsprojekte oor die geloofwaardigheid en die evaluering van die huidige gehooropleidingsstelsel aangepak. Sillabusse van eksaminerende liggame, soos byvoorbeeld die Universiteit van Suid-Afrika, Trinity College of Music, London, die Associated Board of the Royal Schools of Music, asook verskeie opvoedkundige departemente op primêre, sekondêre en tersiêre vlak, is ontleed.

Naudé (1987) het veral 'n belangrike bydrae gelewer deur die geskiktheid van sillabusse vir gehoortoetse in gegradeerde musiekeksamens te ondersoek. Paxinos (1987:14-21) bespreek in 'n artikel die verskille en ooreenkomste tussen die gehoortoetse van die eksaminerende liggame.

Een van die belangrikste navorsingsprojekte in gehooropleiding en evaluering is deur Pratt en sy span by die Huddersfield Polytechnic in Engeland onderneem. Hulle lê veral klem op die drie geldige terreine van musiekaktiwiteite, wat reeds algemeen aanvaar word. Hierdie drie belangrike aktiwiteite behels die volgende:

- komposisie
- uitvoering
- beluistering

In die genoemde skrywers se analyses van die gehoorsillabusse is skerp kritiek teen die sillabusse en die metode van implementering uitgespreek. Volgens Pratt (1991) is sy navorsingsgroep die enigste wat daadwerklik weggebreek het van die konvensionele

gehooropleidingsstelsel en gehoortoets. Daar word tans gewerk aan die opstel van 'n nuwe gehooropleidingsillabus in samewerking met Pratt (volgens 'n verteenwoordiger, Ronald Smith, van die Associated Board tydens 'n onderhoud met die skrywer in Pretoria in 1992). Volgens Smith word die ABRSM se musiekvoorbeelde van sillabusse gereeld hersien. Spesialiste op die gebied van gehooropleiding, in hierdie geval ook Pratt, word genader om insette te lewer. Die nuutste sillabus is veral toegespits op die behoefte van die uitvoerende kunstenaar.

Naudé (1987:1) beweer dat die doel en metode van gehooropleiding nog selde deurdink of omskrywe is. Verder meen sy dat "enige vakgebied waarvan die inhoud en onderrigdoelstellings nie duidelik omskryf word nie, tot gevolg het dat toetsing op 'losse skroeve staat'".

Alhoewel die gehooropleidingsillabus van die Universiteit van Suid-Afrika reeds deur Naudé ondersoek is, is 'n verdere ondersoek, gerig op die behoeftes van ook die nie-klawerbordspeler noodsaaklik. Die nie-klawerbordleerling ondervind moontlik probleme omdat sy of haar gehoortoets (soos dié van die pianis) slegs op die klavier afgeneem word. Naudé se ondersoek was veral gemik op die verskillende doelstellings vir gehooropleiding van die Universiteit van Suid-Afrika se gehooropleidingsillabus. Die gehoorbehoefte van die nie-klawerbordleerlinge word nie deur Naudé bespreek nie.

Behalwe die gehooropleidingsillabusse van die drie eksaminerende liggame (die Universiteit van Suid-Afrika, die Associated Board of the Royal Schools of Music en Trinity College, London), sal twee gehooropleiding sillabusse van die Transvaalse Onderwysdepartement (1978) ondersoek word. Daar moet op gewys word dat die laaste gehoorsillabus van die Transvaalse Onderwysdepartement in 1978 verskyn het. Daar is wel 'n nuwe gehooropleidingsillabus vir 1993 beplan, maar dit is nie geïmplementeer nie.

In die lig daarvan dat al vier die provinsies se gehooropleiding-sillabusse bykans ooreenstem, sal slegs die gehooropleiding-sillabus van die Transvaalse Onderwysdepartement ondersoek word.

Ander gehoorsillabusse wat ondersoek sal word, is die volgende:

- die Departement van Onderwys en Kultuur (Nuwe Kernsillabus, implementeringsdatum: 1993)
- 'n voorgestelde sillabus vir enkellyninstrumente (John Hinch)

Die gedeelte van die nuwe gehoorsillabus van die Associated Board of the Royal Schools of Music wat beskikbaar is, sal ook bespreek word.

Onderhoude met June Theron (gehooropleidingsdosent, Universiteit van Pretoria), John Coulter (gehooropleidingsdosent, Universiteit van die Witwatersrand) en John Hinch (fluitdosent, Universiteit van Pretoria) is gevoer om sodoende hulle menings en aanbevelings oor gehooropleiding te ondersoek. 'n Onderhoud met die vooraanstaande gehooropleidingspesialis dr Nicol Viljoen, verbonde aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, is ook gevoer.

Pratt se nuwe gehooropleidingsmetodes word in Hoofstuk 5.2 uiteengesit.

#### 4.2 Departement Musiekeksamens, Universiteit van Suid-Afrika (UNISA, 1989)

(Vanaf Februarie 1990 is die naam van die departement na "Departement Musiek" verander.)

In Tabel 1 word die verskillende afdelings van die gehoorsillabus van die Universiteit van Suid-Afrika uiteengesit. Die syfers aan die bokant van die tabel dui die verskillende graadeksamens aan. Die syfers in die tabel toon die totale aantal oefeninge per graad vir die spesifieke afdeling aan, byvoorbeeld in Graad 1 word slegs een toonhoogte-oefening vereis.

Sekere gehooraspekte is saam gegroeper. Onder "Toonhoogte" is die sing en herkenning van intervalle, asook die sing van die boonste of onderste stem, byvoorbeeld saam geklassifiseer. Onder "Vertolking", soos uiteengesit in die betrokke sillabus, word aspekte soos dinamiek, tempo, stemming, ensovoorts, verstaan.

Die metode van ondersoek van die verskillende sillabusse sal deurgaans dieselfde vorm aanneem.



**Tabel 1 Afdelings waarin die gehoorsillabus van UNISA ingedeel kan word**

	Voor-gr.1	1	2	3	4	5	6	7	8
<u>Toonhoogte</u> (sing en herken van intervalle, 2-stemmig)	1	1	1	1	2	2	2	2	1
<u>Ritme</u> (klap, tydmaat, nootwaardes)		1	1	1	1	1	1	1	1
<u>Vertikale begrippe</u> (drieklanke, kadense, modulaties)				1	1	2	2	2	3
<u>Majeur en mineur</u> (vergr./verm.)			1	1	1	1	1	1	1
<u>Bladsang</u>						1	1	1	1
<u>Vertolking</u>		1	1	1	1				
<u>Visualisering</u>			1	1	1	1			
<u>Improviasie/Voltooiing van melodie</u> (gebruik eie instrument)						1	1	1	1
<u>Onnoukeurighede</u> (noteteks en ritme)	1						1	1	1
<u>Lettername van note</u>									1
<u>Klawerbordharmonie</u>									1
<u>Komposisietegnieke</u>								1	

Die afdelings wat die meeste deur UNISA vereis word, is die volgende:

- Toonhoogte 13
- Vertikale begrippe 11
- Ritme 8
- Majeur/mineur(vergr./verm.) 8

Die oorblywende afdelings se getalle verteenwoordig minder as die helfte van die totale aantal toetse in die sillabus:

- Bladsang 4
- Vertolking 4
- Visualisering 4
- Improviasie 4
- Onnoukeurighede 4
- Lettername 1

- Klawerbordharmonie 1
- Gebruike in komposisie 1

Toonhoogte, ritme en herkenning van majeure/mineur toonlere of drieklanke word oor die hele sillabus versprei. Alle ander afdelings word periodiek in die sillabus gebruik. Bladsang en improvisasie word slegs vir die laaste vier grade vereis. Onnoukeurighede in die noteteks word in die laaste drie grade gebruik, maar reeds in Voor-graad 1 word 'n soortgelyke toets gevra. Daarna verskyn hierdie toets eers weer in Graad 6.

Majeur/mineur drieklanke en toonlere word in hierdie sillabus beklemtoon, en die herkenning van verminderde en vergrote drieklanke word slegs vir Graad 8 vereis. Volgens die teoriesillabus (UNISA) skryf (en hoor) leerlinge reeds hierdie drieklanke in Graad 4. In die gehoorsillabus behoort daar dus ook vroeër toetse van alle soorte drieklanke vereis te word.

In Graad 3 en 4 word van die kandidaat verwag (onder "Vertolking") om tussen die gebruik van die pedaal of geen pedaal te kan onderskei. Die motivering van so 'n vraag is nie duidelik uiteengesit nie. In die herkenning van voltooide of onvoltooide eindes in dieselfde vraag, word van die leerling verwag om vierstemmig na kadenspunte te luister. Nie-klawerbordleerlinge van Grade 3 en 4 assosieer kadenspunte met byvoorbeeld asemhaling, eerder as met 'n vierstemmige konteks.

Soos uiteengesit in Tabel 1, is vertikale aspekte een van die belangrikste toetse. Vir die nie-klawerbordleerling is sulke toetse sekerlik 'n bekommernis. Min nie-klawerbordonderwysers het die tyd om leerlinge van die klawerbord bewus te maak.

Improvisasie wat kreatiwiteit bevorder, word slegs vanaf Graad 4 vereis. Improvisasie verteenwoordig voorts slegs 'n klein deel van die sillabus. In hierdie vraag (voltooiing van 'n melodie) gebruik die leerling vir die eerste maal sy eie instrument. Tot dusver is hy slegs deur middel van die klavier getoets.

Daar verskyn drie toetse in die sillabus wat slegs een maal voorkom:

- In die toetse van Graad 7 word die kandidaat gevra om enige van die volgende gebruike in 'n komposisie te herken: melodiese omkering/sekwens/vergroting/verkleining. Die doelstelling van die toets is nie duidelik nie, aangesien geen voorbereiding vir hierdie toets in die ander grade verskyn nie. Indien hierdie toets by improvisasie geïnkorporeer sou word, sou die toets moontlik van groter waarde wees.

Die ander twee toetse kom in die Graad 8-sillabus voor:

- Daar word van die kandidaat vereis om lettername binne 'n bepaalde toonaard te noem. Dit is moontlik 'n uitvloeisel van die intervaltoetse. Intervaltoetse word vanaf Graad 1 tot Graad 6 vereis, maar die herkenning van lettername word slegs in Graad 8 gevra.
- Die derde toets vereis dat kandidate **op die klavier** die vier kadense met 'n voorafgaande akkoord moet kan speel. Vir 'n nie-klawerbordleerling wat min of geen kennis en vaardigheid van die klavier besit nie, stel so 'n toets geweldige hoë eise. Indien soortgelyke toetse vroeër in die sillabus geïnkorporeer kon word, sou die leerling geleidelik die toetsbord van die klavier leer ken het.

Dit wil voorkom of die sillabus dus klawerbordspel as 'n voorvereiste vir graad 8 aan **alle** instrumente stel.

#### 4.2.1 Intonasie

Een van die belangrikste gehooraspekte vir die nie-klawerbordleerling is intonasie. Aangesien slegs die klavier/orrel gebruik word in hierdie gehoorsillabus, word geen aandag aan intonasie geskenk nie. Intonasie word wel gedurende die speel van die stukke geëvalueer, maar dit word nie belangrik genoeg geag om deel van die gehoortoetse te vorm nie.

Die pianis kry geleentheid om getoets te word ten opsigte van vertikale aspekte wat vir hom van groot belang is. Daarom behoort die nie-klawerbordleerling vir intonasie getoets te word.

Daar word nie beweer dat vertikale aspekte nie ook belangrik vir die nie-klawerbordleerling is nie, maar vertikale aspekte kan ook deur middel van ander toonkleure as die klavier getoets word. Die voorstel is dat geskikte opnames in eksamens vir hierdie doeleinde gebruik moet word.

#### 4.2.2 Die toetsing van die geheue in die gehooropleidingsillabus van UNISA

In die artikel waar die drie eksaminerende liggame se gehoor-toetse vergelyk word, beveel Paxinos (1987:21) aan dat verdere navorsing noodsaaklik is, veral "to motivate the tests to ensure that they reinforce musical skills and not merely provide **memory training**".

Die opleiding van die geheue is noodsaaklik, maar dit wil voorkom asof die klem in konvensionele gehoortoetse eerder verskuif na geheue-opleiding en -toetsing. Verskeie ander vaardighede word agterweë gelaat en nie getoets nie. Die ontwikkeling van die geheue is egter vanselfsprekend wel noodsaaklik vir die uitvoerende kunstenaar.

In Tabel 2 word die aantal toetse in die sillabus wat betrekking het op geheue, met die toetse wat slegs op gehoor betrekking het, vergelyk. Die getalle verteenwoordig die aantal toetse per graad. Die getalle dui alle afdelings en onderafdelings van die sillabus aan.

Tabel 2 Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van UNISA

	Geheue	Gehoor
Voor-gr 1	0	3
Graad 1	1	4
Graad 2	2	5
Graad 3	2	5
Graad 4	2	8
Graad 5	3	8
Graad 6	3	7
Graad 7	3	7
Graad 8	4	7

Volgens die getalle in Tabel 2 wil dit voorkom asof daar nie onnodig klem op die geheue in hierdie gehoortoetse gelê word nie, maar die vraag is of daar hoegenaamd enige geheue-oefeninge behoort te wees.

Die getalle in die linkerkolom van Tabel 2 verteenwoordig oefeninge waar die geheue oorwegend getoets word, byvoorbeeld:

- die naklap of naklop van 'n ritmiese passasie
- visualisering
- die nasing van 'n boonste of onderste stem
- die noem van nootwaardes
- die noem van akkoordreekse

Ander oefeninge steun in 'n mindere mate op die geheue:

- Drieklanke: die herkenning van toonhoogtes in die bas of sopraan. (Die drieklank word slegs vir 'n paar sekondes aangehou en dit verg dus dat die kandidaat die klanke moet kan onthou.)

- Ritmiese en toonhoogte-onnoukeurigheid. (Die leerling beskik wel oor 'n kopie van die korrekte weergawe van die passasie, maar moet nogtans onthou waar die foute gemaak is.)

#### 4.2.3 Samevatting

Volgens hierdie analise wil dit voorkom asof UNISA se gehoor-toetse sterk klem op toonhoogte en ritme lê. Pratt et al. (1990:2) beklemtoon juis hierdie punt in hulle kritiek op konvensionele gehooropleiding deur die volgende te beweer: "All these depend on perceiving and identifying pitches and durations."

Improvisasie, waardeur verskeie gehoorcomponente geoefen word, word in die UNISA-gehoorsillabus slegs as 'n onderafdeling beskou. Improvisasie is egter baie belangrik, want dit bevorder ritme, intervalverhoudings, melodie-aanvoeling, die begrip vir musiekvorm, vaardigheid en kennis van die instrument, en selfs samespel in die geval van meer as een instrument. Die noodsaaklikheid van gehooropleiding in groepsverband word weer eens deur die skrywer beklemtoon.

Alle toetse word deur middel van die klavier/orrel geëvalueer. Dit verg baie tyd en aandag om veral die jong nie-klawerbordleerling, in byvoorbeeld Voor-graad 1, vir die gehoortoetse voor te berei. Die leerling moet gewoond raak aan die metode van klaviertoetsing. In plaas van toetsing deur middel van die klavier kan leerlinge liever deur middel van hulle eie instrumente getoets word. Die klankkleure van ander instrumente kan daarna geleidelik bekendgestel word. Hoe gouer die nie-klawerbordleerling bewus gemaak word van die klankkleure van ander instrumente, hoe beter sal sy ensemblespel en kennis van ander instrumente wees.

Alhoewel hierdie analise die behoefte van die nie-klawerbordleerling oorweeg, kan die pianis ook baat by 'n ruimer gehooropleiding/-toetsing. Die gebruik van die klavier word nie deur die skrywer as irrelevant in die gehooropleidingsproses beskou nie. Die klem val in die huidige gehoorsistiem egter te veel op die gebruik van die klawerbord.

#### 4.3 Die Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM, 1992/1993)

Tabel 3 verteenwoordig alle oefeninge wat deur The Associated Board of the Royal Schools of Music vir evaluering vereis word. Die getalle verteenwoordig slegs die hoofafdelings waarin die gehoortoetse ingedeel kan word. Die onderafdelings is saam gegroeper. Onder "Toonhoogte", byvoorbeeld, word die sing en herken van intervalle, die nasing van 'n bepaalde aantal note en die sing van die onderste of boonste party van 'n tweestemmige passasie geklassifiseer.

Tabel 3 Afdelings waarin die gehoorsillabus van die ABRSM ingedeel kan word

	1	2	3	4	5	6	7	8
<u>Toonhoogte</u> (sing en herken van intervalle, nasing, 2-stemmig)	2	2	2	2	1	1	1	2
<u>Ritme</u> (klap, tyd, nootwaardes)	1	1	1	1	1	1	1	1
<u>Vertikale begrippe</u> (drieklanke, kadense, modulasies)						1	2	2
<u>Lettername van note</u> (noem)					1			
<u>Majeur/mineur</u>						1	1	1
<u>Improviasie/voltooiing van melodie</u> (opsioneel)						1	1	1
<u>Klawerbordharmonie</u> (opsioneel)						2	2	2

Die totale aantal oefeninge wat in die sillabus gebruik word, is soos volg:

Toonhoogte	13
Ritme	8
Vertikale begrippe	5
Lettername	1
Majeur/mineur	3

Opsionele oefeninge:

Klawerbordharmonie	6
Improviasie	3

In Tabel 3 word "Toonhoogte" en "Ritme" as die belangrikste gehooraspekte van hierdie sillabus uitgewys. Vertikale aspekte word vanaf Graad 6 deur die herkenning van drieklanke in grondvorm vereis. Vanaf Graad 7 word drieklanke in wye ligging asook die herkenning van akkoordreeks gevra. Die onderskeiding tussen majeur en mineur akkoorde word ook slegs vanaf Graad 6 vereis.

Die noem van die lettername in 'n toonleer verskyn slegs een maal in die sillabus, en wel in Graad 5. Geen doelstelling kan vir so 'n oefening wat slegs een maal verskyn, gevind word nie. Geen voorbereidende oefeninge vir hierdie toets verskyn in een van die vorige grade nie.

'n Belangrike afdeling van die gehoortoetse, naamlik klawerbordharmonie, word as opsioneel beskou. Dié oefeninge is van 'n hoë moeilikheidsgraad en indien dit gereeld geoefen word, kan dit beslis tot voordeel van alle leerlinge wees. Ongelukkig word improvisasie ook as opsioneel beskou.

#### 4.3.1 Die toetsing van die geheue in die gehooropleidingsillabus van die ABRSM

Tabel 4 toon alle oefeninge wat hoofsaaklik betrekking op die geheue het. Alle afdelings en onderafdelings van die sillabus word apart geklassifiseer.

**Tabel 4 Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van die ABRSM**

	Geheue	Gehoer
Graad 1	1	3
Graad 2	2	3
Graad 3	2	3
Graad 4	2	2
Graad 5	2	4
Graad 6	2	3
Graad 7	2	5
Graad 8	2	5



In hierdie sillabus is die gebruik van die geheue om gehoortoetse te herken, byna 'n vereiste. In Graad 4 is daar eweveel oefeninge wat op die geheue staatmaak as oefeninge wat nie op die geheue staatmaak nie. In Graad 2, 3 en 6 vereis 40% van die oefeninge die steun van die geheue. In die nuwe sillabus van die ABRSM (1993) is daar baie minder gehooroefeninge wat op die geheue steun.

Die oefeninge wat hoofsaaklik op die geheue steun, is soos volg:

- die naklap van 'n bepaalde ritmiese passasie
- die nasing of naspeel van 'n aantal note
- die nasing van die boonste of onderste stem
- die herkenning van nootwaardes
- die herkenning van 'n akkoordreeks

Die getalle in Tabel 4 verteenwoordig nie die opsionele oefeninge, naamlik klawerbordharmonie en improvisasie, nie. Kenmerkend van die sillabus is die feit dat die tweestemmige oefening van Graad 6 geleidelik vanaf Graad 2 voorberei word. Die oefening in Graad 2 vereis dat drie agtereenvolgende note deur die kandidaat nagesing moet word. Daarna word vier, dan vyf note en laastens 'n kort melodie in Graad 5 nagesing. In Graad 6, 7 en 8 word 'n tweede stem bygevoeg en word van die kandidaat vereis om óf die boonste óf die onderste stem van geheue te sing. Die samestelling van hierdie oefening van Graad 2 tot 8 is 'n goeie voorbeeld van 'n spiraalkurrikulum.

#### 4.3.2 Samevatting

Vir die nie-klawerbordleerling is die sillabus ietwat minder ingewikkeld as dié van UNISA. Vertikale aspekte word minder beklemtoon en word slegs vanaf Graad 6 gevra. Klawerbordharmonie is opsioneel.

Verwarring kan by die nie-klawerbordleerling ontstaan omdat die klapoefening eerstens vierstemmig en daarna eenstemmig gespeel word. Dit is reeds dikwels moeilik vir die nie-klawerbordleerling om harmonies te hoor.

Improvisasie, wat opsioneel is, asook bladsang wat hoegenaamd nie vereis word nie, sou beslis in hierdie sillabus tot voordeel van alle kandidate wees.

Aangesien die klavier hier ook die enigste instrument is wat vir die evaluering van gehoortoetse gebruik word, is daar, soos ook by die UNISA-sillabus, geen intonasie-oefeninge vir die bepaalde instrument in die sillabus ingesluit nie. Intonasie word sekerlik, soos in die geval met die UNISA-sillabus, ook tydens die uitvoering van die stukke geëvalueer.

Bladsang is wel 'n intonasie-oefening, maar toets nie die leerling se intonasievermoë op sy instrument nie.

#### 4.4 Trinity College of Music, London (TCL, 1989-1992)

Tabel 5 verteenwoordig alle oefeninge van alle grade in die sillabus van Trinity College of Music, London.

Tabel 5 Afdelings waarin die gehoorsillabus van TCL ingedeel kan word

	Voor-gr.1	1	2	3	4	5	6	7	8
<u>Toonhoogte</u> (sing en herken van intervalle,nasing, 2-stemmig)	2	1	1	1	2	2	3	2	2
<u>Ritme</u> (klap en tyd)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<u>Vertikale begrippe</u> (drieklanke,kadense, modulاسies)			1	1	1	1	2	2	2
<u>Majeur/mineur</u> (vergr./verm.)		1	1	1	2	2	2	1	
<u>Lettername</u>							1		1

Die totale aantal oefeninge per afdeling is soos volg:

Toonhoogte	16
Ritme	9
Vertikale begrippe	10
Majeur/mineur (vergr./verm.)	10
Lettername	2

Toonhoogtediskriminasie geniet die meeste aandag in hierdie sillabus. Klem word ook op die vertikale aspekte gelê. Die kennis van vertikale aspekte word reeds vanaf Graad 2 in die vorm van kadense vereis. Vir die nie-klawerbordleerling is die geleidelike kennismaking met vertikale aspekte op so 'n vroeë stadium 'n aanbeveling.

Geen bladsang, improvisasie en klawerbordharmonie word in die sillabus gevra nie. Opvallend is dat alle note van akkoorde asook die dominant-sewende vanaf Graad 4 tot 8 ook na mekaar gesing moet word en dat die akkoorde nie slegs herken moet word nie.

Die noem van lettername van drieklanke verskyn slegs in twee grade (Graad 6 en 8). Van die kandidaat word verwag om die lettername van majeur, mineur en dominant-sewende akkoorde te noem nadat die grondnoot gegee is. Die motivering vir so 'n gehooroefening is nie duidelik nie, maar dit is voordelig in die teorieles of vir die speel van arpeggio's.

Omdat die sillabus ook deur middel van die klavier geëvalueer word, kan, soos by die sillabusse van UNISA en die ABRSM, geen intonasie-oefeninge gegee word nie.

#### 4.4.1 Die toetsing van die geheue in die gehooropleidingsillabus van TCL

Tabel 6 verteenwoordig alle afdelings wat betrekking het op die geheue en die gehoor.

Tabel 6 Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van  
TCL

	Geheue	Gehoor
Voor-graad 1	1	2
Graad 1	1	2
Graad 2	1	2
Graad 3	1	2
Graad 4	2	2
Graad 5	2	2
Graad 6	2	4
Graad 7	2	4
Graad 8	2	4

Die oefeninge wat sterk op die geheue steun, is die volgende:

- die naklap van 'n ritmiese patroon
- die nasing van note of 'n melodie
- die nasing van 'n onderste of boonste stem

Die getalle toon dat ten minste een derde van die meeste grade se oefeninge die gebruik van die geheue benodig. In Graad 4 en 5 is die helfte van die oefeninge op die gebruik van die geheue ingestel.

Die gebruiklikste oefening is die naklap van 'n passasie wat vanaf Voor-graad 1 tot Graad 8 gevra word.

Die sing van 'n melodie wat twee maal deur die eksaminator voorgespeel word, word vanaf Graad 4 tot Graad 6 vereis. Dit is nie duidelik of die kandidaat saam met die klavier sing nie, en of die passasie gememoriseerd gesing moet word nie. In hierdie ontleding is daar aanvaar dat die passasie gememoriseerd gesing moet word.

Tweestemmige melodieë, waar die boonste of onderste stem gesing moet word, word in Graad 7 en 8 voorgeskryf.

#### 4.4.2 Samevatting

Die sillabus van TCL is aansienlik makliker as die sillabusse van UNISA en die ABRSM. Die fokus is op toonhoogte en ritme. Kadense, byvoorbeeld volmaak en onderbroke, word reeds vanaf Graad 2 gevra. In Graad 3 moet plagale en volmaakte kadense uitgeken word. Graad 4 en 5 vereis die herkenning van plagale, volmaakte en onderbroke kadense. Die onvolmaakte kadens word dus weggelaat.

Die nie-klawerbordleerling moet gereeld in kontak met die klank van die klavier kom om die huidige gehoortoetse te kan slaag in die eksterne eksamens. Van veral jonger leerlinge kan nie verwag word dat hulle gehoortoetse sal bemeester indien daar slegs kort voor die eksamen daaraan aandag geskenk word nie. Dit veroorsaak verwarring en spanning.

Nie-klawerbordleerlinge is bekend vir hulle goeie gehoor, maar die meeste van hulle vind vertikale aspekte moeilik, veral as dit deur middel van die klavier getoets word. Hierdie probleem word nie slegs deur die jonger leerling ervaar nie, maar ook deur meer gevorderde leerlinge.

#### 4.5 'n Vergelyking tussen die totale aantal gehooroefeninge per afdeling van die gehooropleidingsillabusse van UNISA, die ABRSM en TCL

Die doel van die vergelyking is om te bepaal watter oefeninge deur watter sillabusse as belangrik geag word.

Tabel 7 'n Vergelyking tussen die aantal gehoortoetse van UNISA, die ABRSM en TCL

	UNISA	ABRSM	TCL
Toonhoogte	13	13	16
Ritme	8	8	9
Vertikale begrippe	11	5	10
Maj./min./vergr./verm.	8	3	10
Bladsang	4		
Vertolking	4		
Visualisering	4		
Improvisasie	4		
Lettername	1	1	2
Klawerbordharmonie	1		
Komposisietegnieke	1		

Die totale aantal gehooroefeninge volgens Tabele 1, 3 en 5 per sillabus, is soos volg:

UNISA 59  
 ABRSM 30  
 TCL 47

Die getalle in Tabel 7 verteenwoordig die totale aantal oefeninge per afdeling in die onderskeie sillabusse. Die opsionele klawerbord- en improvisasie-oefeninge van die ABRSM word nie ingesluit nie.

Daar word afgelei dat die eerste vier gehooroefeninge van al drie die sillabusse as die belangrikste gehooraspekte beskou word.

Buiten die noem van lettername, konsentreer die sillabusse van die ABRSM en TCL slegs op toonhoogte, vertikale begrippe, ritme en majeur/mineur.

UNISA (slegs vir graad 8) en TCL (slegs vir Graad 5 en 6) vereis

ook die herkenning van vergrote en verminderde drieklanke/vier-klanke.

Die UNISA-syllabus dek 'n wyer gebied van die gehoor as die sillabusse van die ABRSM en TCL.

In al drie sillabusse wil dit voorkom asof daar nie deurentyd van 'n spiraalkurrikulum gebruik gemaak word nie. Oefeninge in die UNISA-syllabus, soos byvoorbeeld bladsang, vertolking, visualisering en improvisasie (voltooiing van 'n melodie) kom slegs by 'n paar grade voor. Die sillabus van TCL gebruik wel minder soorte gehooroefeninge, maar die oefeninge is meer reëlmatig oor die sillabus versprei (behalwe die noem van lettername).

#### 4.5.1 'n Vergelyking tussen die aantal geheue- en gehoor-oefeninge in die sillabusse van UNISA, die ABRSM en TCL

Die doel van die ondersoek is om vas te stel watter sillabus se oefeninge die meeste van die geheue gebruik maak. Hierdeur poog die skrywer om bewys te lewer dat sekere gehooroefeninge hoofsaaklik op die gebruik van die geheue staatmaak en nie noodwendig op die gebruik van die musikale gehoor nie.

Tabel 8 'n Vergelyking tussen die aantal geheue- en gehoor-oefeninge van UNISA, die ABRSM en TCL

	UNISA	ABRSM	TCL
Geheue	20	15	14
Gehoor	39	15	33
Totaal	59	30	47

In die klein aantal toetse wat in die ABRSM-syllabus gebruik word, is 50% van die toetse tog afhanklik van die geheue. Die ander sillabusse bevat 33,8% (UNISA) en 29,7% (TCL) oefeninge wat hoofsaaklik die geheue toets.

#### 4.5.2 Samevatting

Omdat al drie die sillabusse van die klavier gebruik maak, word daar in hierdie sillabusse slegs op gehooroefeninge wat deur middel van die klavier getoets kan word, gekonsentreer. Vir die pianis is hierdie gehooroefeninge/-toetse gerieflik. Nie-klawerbordleerlinge is dus verplig om hulle gehooropleiding/-toetse deur middel van 'n ander instrument as hulle eie te ontvang. In plaas hiervan kan die klank van hulle eie instrumente vir die gehoortoetsing en -opleiding van nie-klawerbordspelers gebruik word. Die aangewese weg sou wees om alle leerlinge aan 'n groot verskeidenheid klankkleure bloot te stel en so hulle gehoorbewustheid te ontwikkel.

Daar word algemeen aanvaar dat nie-klawerbordonderwysers wel die gehoor in die praktiese les oplei. Omdat tyd 'n groot faktor in alle lesperiodes is, word daar van die onderwyser verwag om addisionele gehooroefeninge, indien die leerling 'n eksamen moet aflê, te gee. Hierdie gehooroefeninge stem nie altyd ooreen met oefeninge wat reeds as deel van die les beskou word nie, soos byvoorbeeld intonasie-oefeninge, klankproduksie of asemhalingspunte (frases).

Oefeninge soos vertikale (harmoniese) drieklanke en kadense, klawerbordharmonie of modulaties moet weens die bestaande gehoorsillabusse deur middel van die klavier geskied. Die leerling moet met die klank en die vertikale aspekte van die klavier vertrou wees voordat hy enige van hierdie toetse suksesvol kan uitvoer.

#### 4.6 Die Transvaalse Onderwysdepartement, Gehooropleidingsillabus vir Buitekurrikulêre musiek (TOD, 1978)

Hierdie sillabus is ook vergelykbaar, vanaf Trap 5 (die vereistes vir Standerd 6), met Musiek as skoolvak. Vanaf Standerd 8 word die sillabus in 'n Standaard- en Hoërgraad sillabus verdeel.

In Tabel 9 verteenwoordig die getalle alle gehooroefeninge in die sillabus van die Transvaalse Onderwysdepartement.



Daar word spesifiek in die sillabus aangedui dat Trap 1(b), 2, 9 en 10 slegs 'n voortsetting van die voorafgaande trap se oefeninge is. In Tabel 9 word die getal oefeninge in Trap 1 na Trap 2 oorgedra. Dit geld ook Trap 9 en 10. Vanaf Trap 8 tot 10 word daar in die sillabus tussen Standaardgraad en Hoërgraad Musiek as skoolvak onderskei. In die volgende tabel word die Standaardgraad sillabus se getalle vir Trap 8, 9 en 10 geneem.

**Tabel 9 Afdelings waarin die gehoorsillabus van die TOD ingedeel kan word**

	Trap	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<u>Toonhoogte</u> (intervalle, nasing, tweestemmig)		1	1	1	1				1	1	1
<u>Ritme</u> (klap, tyd,)		3	3	1	1	1	1	1	1	1	1
<u>Vertikale begrippe</u> (drieklanke, kadense, modulاسie)					1	2	3	3	2	2	2
<u>Majeur/mineur</u>				1	1	1	1	1	1	1	1
<u>Bladsang</u>						1	1	1	1	1	1
<u>Diktee</u>						1	1	1	1	1	1
<u>Vertolking</u> (frases, kontraste, hard/sag)		1	1								

Die totaal van die oefeninge is soos volg:

Toonhoogte	7
Ritme	14
Vertikale begrippe	15
Bladsang	6
Majeur/mineur	5
Diktee	6
Vertolking	2

Vertikale aspekte en ritme ontvang die meeste aandag in hierdie sillabus. Die naklap van 'n ritmiese patroon word so belangrik geag dat dié oefening tot by Trap 10 vereis word. So 'n tipe oefening toets hoofsaaklik die geheue.

Toonhoogte-oefeninge word slegs in Trap 1 tot 4 en 8 tot 10

vereis. In Trap 5 tot 7 word toonhoogte-oefeninge weggelaat, moontlik weens die vervanging deur die nasing van 'n eenvoudige melodie.

Intervalle (toonhoogte) word vanaf Trap 5 deur bladsang vervang. Die ander moontlikheid is dat die nasing van nootpatrone die voorloper van skriftelike diktee mag wees.

In Trap 8 tot 10 word die sing van 'n tweestemmige passasie (boonste of onderste stem) gevra. Hierdie oefening vereis ook die gebruik van die geheue.

"Vertolking", waaronder die herkenning van frases, hard/sag en kontraste ressorteer, word slegs in Trap 1 en 2 gevra. Dié tipe vraag kon verder uitgebou en deurlopend gebruik word om by "Stylkenmerke" aan te sluit wat slegs in Trap 8 tot 10 in die Hoërgraad in Musiek as skoolvak gevra word.

Vir leerlinge wat nie Musiek as skoolvak neem nie, kan vrae oor stylkenmerke ook voordelig wees. Dit kan veral waardevol wees indien voorbeelde uit bekende werke vir die leerlinge voorgespeel word. Aspekte soos frasering, kontraste, intonasie, klankkleure, ensovoorts, kan bespeek word. So 'n tipe vraag is veral van waarde vir die nie-klawerbordleerling wat meer wil hoor van verskillende kombinasies van klanke as slegs die vertikale klanke van die klavier.

Improvisasie, selfs in die vorm van die voltooiing van 'n melodie, word geensins in die sillabus geïnkorporeer nie.

#### 4.6.1 Diktee

Diktee speel 'n belangrike rol in hierdie sillabus en word veral in Musiek as skoolvak geïmplementeer. 'n Goeie geheue is 'n voorvereiste vir diktee-oefeninge, maar die oormatige gebruik van die geheue kan kreatiwiteit inhibeer.

Lambotte (1948:52) beweer reeds byna vyftig jaar gelede dat diktee, in al sy gebruike, een van die belangrikste bydraes tot die vordering van 'n leerling se musiekvaardigheid maak. Hy

beweer dat ongelukkig slegs een van die maniere van diktee-oefening hoofsaaklik gebruik word. Die mees gebruiklike metode van diktee is wanneer die onderwyser 'n paar mate voorspeel en die leerling die note skriftelik moet kopieer.

Lambotte is van mening dat mondelinge diktee eerder die skriftelike diktee moet voorafgaan.

Die metode van onderrig wat hy voorstel, is dat die onderwyser met een noot begin. Die leerling herhaal die noot deur dit te benoem, te sing of te speel op sy instrument. Daarna word die aantal note geleidelik vermeerder. Slegs wanneer die mondelinge diktee bemeester is, kan die geskrewe diktee volgens Lambotte suksesvol wees. Die diktee behoort spontaan te geskied, en nie met spanning soos dit soms die geval in die klaskamer is nie.

In die TOD-syllabus word daar tot Trap 4 aandag aan die nasing van nootpatrone gegee. Vanaf Trap 5 word geskrewe diktee vereis. Dit wil voorkom asof hierdie oefening dieselfe metode as Lambotte se voorstel volg.

#### 4.6.2 Die toetsing van die geheue in die gehooropleidingsyllabus van die TOD

Die getalle verteenwoordig slegs die hoofafdelings in die syllabus.

Tabel 10 Die toetsing van die geheue in die gehoorsillabus van die TOD

	Geheue	Gehoor
Trap 1	3	4
Trap 2	3	4
Trap 3	2	4
Trap 4	2	3
Trap 5	2	4
Trap 6	2	4
Trap 7	2	4
Trap 8	3	3
Trap 9	3	3
Trap 10	3	3

Oefeninge in die sillabus wat van die geheue gebruik maak, is soos volg:

- die klap van ritme
- die nasing van 'n melodie (nadat dit twee of drie keer gespeel is)
- diktee
- die nasing van 'n boonste of onderste stem
- akkoordreekse

Soos veral gesien in Trap 8 tot 10 word daar te veel klem op die geheue gelê. Onderrig moet eerder in die ontwikkeling van die werklike **gehoor** plaasvind, en nie deur die oormatige gebruik en opleiding van die geheue nie.

#### 4.6.3 Samevatting

Te veel klem word op ritme- en geheue-oefeninge in hierdie sillabus gelê. Verder word die herkenning van slegs majeur en mineur drieklanke/vierklanke vereis. Volgens die teoriesillabus van 1978 word die skryf van vergrote en verminderde vierklanke egter ook gevra.

Vertikale oefeninge in die Standaardgraad van Musiek as skoolvak (soos ook gebruik deur die musieksentrums) word tot kadense en die herkenning van akkoorde beperk. Geen herkenning van modulasies of akkoordreeke word vereis nie.

Improvisasie vorm nie deel van die sillabus nie, maar bladsang en die nasing van 'n frase word wel beklemtoon. Beide hierdie aspekte van gehoorontwikkeling is essensieel vir alle leerlinge.

#### 4.7 Departement van Onderwys en Kultuur: Kernsillabus vir Buitelurrikulêre Musiek, Module 2. Teorie- en Gehooropleiding (Implementeringsdatum: 1993)

Aangesien hierdie sillabus van teorie- en gehooropleiding 'n geïntegreerde vorm aanneem, sal daar nie dieselfde metode van ondersoek as in die vorige ondersoeke van sillabusse gevolg word nie.

Ter inleiding bevat die sillabus die volgende:

- Algemene doelstellings
- Besondere doelstellings
- Bepalings

Dit is opvallend dat daar in geeneen van die vorige sillabusse enige doelstellings gevind kon word nie. Geen sillabus kan goed beplan word en funksioneer nie, tensy doelstellings duidelik uiteengesit word.

Naudé (1987:157) meen juis dat een van die redes vir die ongemotiveerde aanbieding van gehooropleiding in die gebrekkige doelstellings van die sillabusse lê. Klem word dikwels veral op korttermyn doelwitte gelê en langtermyn doelstellings word nie in ag geneem nie.

Onder "Bepalings" word gestipuleer dat die sillabus saam met Module 1 (klaviersillabus) aangebied moet word. Vrae oor toonhoogte, ritme en tydmaat word volgens die ooreenstemmende trap in Module 1 behandel. Vanaf Trap 3 word die skryf van toonlere ook volgens Module 1 vereis. Dit impliseer dus dat slegs

toonlere wat vir klavier voorgeskryf word, gebruik sal word. Hierdie bepaling in die sillabus veroorsaak dat nie-klawerbordleerlinge toonlere sal moet skryf wat hulle moontlik nog nie gespeel het nie. Die klaviersillabus word dus onregverdiglik vir alle leerlinge as uitgangspunt geneem.

#### 4.7.1 Leerinhoud

Die sillabus word voorts volgens "Leerinhoud" en "Didaktiese riglyne" verdeel. Onder "Leerinhoud" word die volgende hoofafdelings in teorie- en gehoorskoling onder meer behandel (die onderafdelings word deur die skrywer saam gegroepeer):

- Toonhoogte
- Ritme
- Tydmaat
- Toonsoort
- Musiekterme en -tekens

By 'n aanvanklike ontleding wou dit voorkom asof hierdie sillabus 'n verbetering op die ou sillabus is. Met verdere analise is egter gevind dat teorie- en gehooroefeninge van die vorige sillabusse nou slegs geïntegreer word. Die sillabus bevat hoofsaaklik gehooraspekte van die vorige TOD-sillabus, soos die naklap van 'n ritme, die herkenning van die tydmaat, die sing en herken van intervalle, ensovoorts. Dit dui dus op 'n werklike integrering van die vorige teorie- en gehoorsillabus, maar met min of geen nuwe onderwysmetodiek op hierdie gebied nie.

Die voordeel is egter dat alle teorie- en gehooraspekte, soos byvoorbeeld drieklanke en intervalle, nie slegs gehoor word nie, maar ook visueel beleef word.

Vir alle leerlinge is die integrering van teorie en gehoor voordelig. Verskeie oefeninge in hierdie sillabus stem ooreen met dié van die eksaminerende liggame. Die nie-klawerbordleerling word vertrouwd met die sing, hoor en skryf van teorie- en gehoorbegrippe, soos byvoorbeeld drieklanke en kadense. Terselfdertyd word die nie-klawerbordleerling aan die klank van onder meer die klavier in die gehooropleiding, wat nou ook deel van die

teorieles vorm, blootgestel. Hierdie kennismaking met die klank van die klawerbord vergemaklik die gehoorevaluering in 'n praktiese eksamen.

Daar word nie beweer dat teorielesse voorheen sonder enige luisteraktiwiteite verloop het nie. Onderwysers word nou egter verplig om gehooropleiding met teorie te integreer. Luisteraktiwiteite sal desnoods vermeerder.

'n Belangrike ouditiewe ervaring wat deur die sillabus vereis word, is die identifisering van musiekterme en -tekens. Musiekterme is voorheen hoofsaaklik gememoriseer of moontlik in die praktiese les ervaar. Die leerling kan nou ouditief, met behulp van verkieslik 'n klankopname, byvoorbeeld die verskille tussen "Allegro" en "Adagio" beleef en vergelyk. Deur slegs een klankopname te gebruik, kan verskeie ander teorie- en gehooraspekte geïnkorporeer word soos majeur en mineur, tydmaat, ritme en toonkleur, ensovoorts. Op hierdie manier kan die gehoorbewustheid van leerlinge ontwikkel word.

Met inagneming van die tydsduur van teorielesse, kan hierdie geïntegreerde sillabus moontlik meer tyd in beslag neem as die bestaande sillabus. Dit kan wel die geval wees indien onderwysers op teorie-eksamens (byvoorbeeld dié van UNISA) ingestel is en ook terselfdertyd die voorgeskrewe sillabus probeer volg. Daar is wel verskeie van die teorie- en gehooroefeninge wat met hierdie oefeninge van die eksaminerende liggame ooreenstem, maar die skryf van sulke eksamens word nie deur die TOD as noodsaaklik beskou nie.

Evaluering is verpligtend volgens die sillabus. 'n Wye omvang van teoretiese sowel as gehooraspekte wat aan leerlinge die nodige hulp by die voorbereiding van 'n eksterne eksamen kan verleen, word behandel.

'n Belangrike toevoeging tot die sillabus is liggaamsbeweging op maat van voorgespeelde nootwaardes (Trap 1 en 2). Liggaamsbeweging kan as 'n inleiding tot kreatiwiteit beskou word. Kreatiwiteit kan verder lei tot improvisasie. Selfstandige denke en die selfbeeld word hierdeur versterk. Dit herinner aan die Dalcroze-metode (vergelyk Hoofstuk 5.5.1.2).

In Trap 7 ("Harmonie" en "Komposisie") word die skryf en identifisering van alle kadense gevra. In Trap 8 word daar geen verdere melding van harmonie of komposisie gemaak nie. Daar word slegs die skryf en identifisering van musiekornamente vereis.

#### 4.7.2 Die verdeling van die leerinhoud

Die "Leerinhoud" word in drie hoofafdelings verdeel. Die onderafdelings word deur die skrywer saam gegroepeer:

- Skriftelik werk
- Gehoor
- Sang

Sang word in die ontleding as 'n komponent buite die konvensionele gehooropleiding gegroepeer en nie as deel van gehooropleiding nie.

**Tabel 11 Afdelings waarin die Kernsillabus van die Departement van Onderwys en Kultuur vir Buitekurrikulêre Musiek Module 2 (1993) ingedeel kan word**

Skriftelike werk	Gehoor	Sang
Lettername	Verhoging/verlaging van note	Frases
Transposisie		
Diktee		
Nootwaardes		
Ritmiese patrone op woorde	Klap	
Tydmaat	Tydmaat	
Toonlere	Majeur/mineur	Majeur/mineur
Intervalle	Intervalle	Intervalle
Drieklanke	Drieklanke	Drieklanke
Musiekterme	Musiekterme	
Kadense	Kadense	

Alhoewel die geskrewe notasie steeds belangrik is, is dit duidelik dat gehooropleiding en sang nou ook aandag geniet. Veral die gebruik van die stem is nie voldoende beklemtoon in die vorige TOD-sillabus (1978) nie. Dit wil voorkom asof leerlinge veel meer prakties betrokke in die teorieles sal wees. Die aktiewe betrokkenheid van die leerlinge is 'n belangrike doelwit van die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness").



#### 4.7.3 Didaktiese riglyne

Didaktiese riglyne soos aangedui in die sillabus sluit die volgende in:

- Benadering
- Onderwysmedia
- Evaluering

Bo en behalwe die gehooroefeninge in die "Leerinhoud" word daar verdere beluistering, praktiese spel, sang en analise van repertorium in die "Benadering" van alle trappe aanbeveel. Dit is 'n verdere aanduiding dat leerlinge in 'n klank-simboolmetode betrek word.

Musiekliteratuur wat vir beluistering en analise voorgeskryf is, word uit die ooreenstemmende sillabus geneem. Dit beteken dat die hele leerinhoud met die praktiese module (klavier) geïntegreer behoort te word. Dit wil voorkom asof slegs klavierliteratuur vir dié doeleinde gebruik word.

Aan die ander kant word daar, onder "Onderwysmedia", wel voorgestel dat geskikte programmatuur (plate of kassette) vir verdere beluistering gebruik moet word.

"Evaluering" spesifiseer dat leerlinge nie slegs skriftelik geëvalueer moet word nie, maar ook mondeling, deur middel van ouditiwe of visuele toetse.

#### 4.7.4 Samevatting

In teenstelling met die gehoorsillabusse van UNISA, ABRSM en TCL is die doelstellings van die sillabus duidelik uiteengesit. Geskrewe notasie, gehooropleiding en beluistering vorm 'n eenheid. Alle leerlinge, insluitend nie-klawerbordleerlinge, kan baat by so 'n holistiese benadering.

Kreatiwiteit in die vorm van improvisasie (of komposisie) in groepsverband en liggaamsbeweging kan moontlik verder in die sillabus verbreed word.

Die gebruik van musiekliteratuur kan moontlik duideliker uiteengesit word. Dit blyk dat slegs die gebruik van klavierliteratuur aanbeveel word (gestipuleer onder "Benadering").

Dit wil tog voorkom of hierdie sillabus meer beweeg in die rigting van die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness").

#### 4.8 Listening with Awareness, New Aural Tests for Grades 1-5, ABRSM (Implementeringsdatum: 1993)

Die volgende skokkende stelling word in die Inleiding van Grade by Grade Guide to the new Aural Tests Grade 1-5 (1993) gemaak:

Aural tests were last changed in 1921! Many teachers felt that the old tests placed too much emphasis on memory and were not particularly musical.

Dit is dus duidelik dat hierdie gehoorsillabus vir meer as sewentig jaar geen aandag geniet het nie. Onderwysers het gestagneer in hulle gehooropleidingsmetodes. Nuwe metodes en benaderings vir die opleiding van die gehoor moes gevind word. Na bykans 70 jaar word daar nou (1993) na nuwe gehooropleidingsmetodes gesoek. Die ABRSM het gelukkig reeds die inisiastief aan die dag gelê om leerlinge en onderwysers te laat wegbeweeg van die ou konvensionele gehoortoetse. In die doelstellings van die nuwe gehoorsillabus kom hierdie nuwe uitgangspunte oor gehooropleiding sterk na vore.

Die hoofdoel van die sillabus is "listening with awareness". Verder stel die sillabus die volgende ten doel:

- om meer klem te lê op persepsie en minder klem op die geheue
- om 'n meer musikale en genotvolle atmosfeer vir kandidate te skep
- om die gehoortoetse meer relevant te maak tot die musiek wat ingestudeer word

Daar word ook voorsiening gemaak vir onderwysers wat nie klawerbordvaardigheid het nie. Bykans alle toetse kan aangepas word vir enige orkesinstrument, maar daar word wel aanbeveel dat leerlinge by geleentheid met 'n klavier oefen aangesien die

toetse steeds deur middel van die klavier in die eksamen afgeneem word.

Die sillabus beklemtoon die feit dat hierdie gehoortoetse so ontwerp is dat dit gerieflik kan inskakel in die praktiese les. Daar word aanbeveel dat die onderwyser repertorium moet gebruik waarmee die leerling besig is. Dit verseker dat gehooropleiding nie tot die laaste oomblik voor die eksamen gelaat word nie.

Die doelstelling van die nuwe sillabus is reeds 'n aanduiding dat die vorige sillabus van die ABRSM beslis nie voldoende op die ontwikkeling van die gehoor gekonsentreer het nie.

Hierdie sillabus is met die afhandeling van hierdie proefskrif (1995) slegs tot Graad 5 beskikbaar. Daar sal dus op hierdie grade in die bespreking gekonsentreer word.

Die gehoortoetse vir hierdie grade bestaan uit die volgende afdelings:

- Die herkenning van die maatsoortteken.
- Die nasing van frases.
- Die bespeuring van onnoukeurighede in ritme, melodie en dinamiek in 'n frase.
- Die identifisering van aspekte soos dinamiek, skakering van toonsterkte, artikulasie, temposkakering en majeur of mineur. Hierdie vraag word in Graad 5 uitgebrei na die herkenning van tekstuur, ritme, vorm en die herkenning van verskillende stylperiodes.

#### 4.8.1 Maatsoortteken

Die herkenning van die maatsoortteken, deurdat die leerling die maatslag saamtik (klop), word soos in die vorige ABRSM-sillabus gevra. Van die kandidaat word verwag om so spoedig moontlik, terwyl die eksaminator die passasie speel, die maatslag te tik.

Die moeilikheidsgraad word geleidelik verhoog namate die grade hoër word:

Graad 1: Die klop van 'n passasie in 2- of 3-slagmaat

Graad 2: Die klop van 'n passasie in 2- (ook 6/8-) of 3-slagmaat

Graad 3: Die klop van 'n passasie in 2- (ook 6/8-) of 3- (ook 9/8-) slagmaat

Graad 4: Die klop van 'n passasie in 2- (ook 6/8-) of 3- (ook 9/8-) of 4-slagmaat

Dié oefening word slegs tot Graad 4 vereis. Dit is belangrik om daarop te let dat geen naklap van ritmes wat hoofsaaklik op die geheue staatmaak, vereis word nie.

#### 4.8.2 Die nasing van frases

Hierdie oefening bestaan uit die nasing (gesing deur die kandidaat) van frases (gespeel deur die eksaminator) sonder enige tussenpose tussen gegewe frases en imitasie.

Die oefeninge is besonder waardevol in die sin dat korrekte intonering van die stem, geheue-toetsing, ritme en toonhoogte gelyktydig geoefen word. Die nasing van drie agtereenvolgende frases skep ook die indruk van kontinuïteit in die musiek.

Daar word drie frases agtereenvolgens gespeel (vergelyk Voorbeeld 4-1):

Graad 1: Die nasing van drie frases met 'n omvang van 'n terts

Graad 2: Die nasing van drie frases met 'n omvang van 'n kwint

Graad 3: Die nasing van drie frases met 'n omvang van 'n oktaaf  
(majeur of mineur toonaard)

Die doelstelling van die oefening word in die oorspronklike weergawe van die gehoorsillabus uiteengesit. In die volgende voorbeeld word slegs drie van die Graad 1-oefeninge as voorbeelde geneem.

## Voorbeeld 4-1: Die nasing van frases



The image shows three musical staves, numbered 1, 2, and 3. Each staff contains a sequence of notes and rests, divided into three sections labeled 'response 1', 'response 2', and 'response 3'. Staff 1 is in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). Staff 2 is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). Staff 3 is in 2/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The notes are primarily quarter and eighth notes, with rests indicating where the student should respond.

(Hierdie notevoorbeelde is geneem uit Specimen Aural Tests van die Grade by Grade Guide to the new Aural Tests (1993). Toestemming vir die gebruik hiervan is deur Julian Hodgson, die Besturende Direkteur van die Associated Board of the Royal Schools of Music, verleen.)

In Graad 4 word 'n viermaat-melodie voorgespeel, wat daarna van geheue nagesing moet word. In Graad 5 word begeleide bladsang vereis. Begeleiding word deur die eksaminator verskaf.

Begeleide bladsang stel minder uitdagings aan die kandidaat as ongeleide bladsang, maar eersgenoemde maak die kandidaat bewus ("aware") van die harmoniese progressies van die melodie. Hierdie tipe oefening is genotvol en verskaf meer selfvertroue as ongeleide bladsang.

In Graad 5 word die sing van vyf of ses note van 'n majeurtoonleer, met 'n omvang van 'n kwint bokant die tonika en 'n kwart onderkant, vereis. Die tonika-akkoord word genoem en gespeel. Die eksaminator meld daarna die lettername wat gesing moet word. Die toets begin en eindig op die tonika.

Daar word aanvaar dat hierdie toets die plek van die sing van losstaande intervalle inneem. Met die sing van intervalle in die konteks van 'n melodie, word die gevoel van toonaardvaslegging versterk.

#### 4.8.3 Die bespeuring van onnoukeurighede in frases

Hierdie toets stem ooreen met 'n soortgelyke toets van UNISA (vanaf Graad 6). In die nuwe ABRSM-syllabus word die toets reeds vanaf Graad 1 vereis. Die doel van so 'n oefening is om vaardigheid in die herkenning van foute te verkry. Die herkenning van foute, hetsy uit eie spel of uit ander se uitvoerings, is noodsaaklik vir enige leerling sodat hy krities teenoor sy eie spel kan staan. Die kandidaat moet kan identifiseer of die geskrewe met die ouditiewe weergawe ooreenstem.

Die moeilikheidsgraad word weer eens stelselmatig verhoog:

Graad 1: Die herkenning van 'n ritmiese verandering (2 mate)

Graad 2: Die herkenning van 'n ritmiese en melodiese verandering (2 mate) in 'n majeur toonaard

Graad 3: Die herkenning van 'n ritmiese en melodiese verandering (4 mate) in 'n majeur of mineur toonaard

Graad 4 Die herkenning van 'n ritmiese, melodiese en dinamiese verandering in 'n majeur of mineur toonaard (4 mate)

#### 4.8.4 Die identifisering van musiekbegrippe

'n Soortgelyke vraag verskyn ook in die sillabus van UNISA (Graad 1 tot 4). Die identifisering van dinamiese verskille, skakering van toonsterkte ("gradation of tone"), ensovoorts, word vanaf Graad 1 van die ABRSM-syllabus vereis. Die doel van so 'n oefening is om musiekbegrippe, wat ook in die teorieles behandel word, prakties in 'n musiekkonteks te beleef. Van die kandidate word verwag om die Italiaanse terme, waar nodig, te gebruik.

#### 4.8.5 'n Bespreking van Musicianship in Practice (ABRSM)

Musicianship in Practice kan as 'n alternatief vir die teorie-eksamen van die ABRSM dien. Leerlinge wat eerder prakties as

skriftelik geëvalueer wil word, word toegelaat om op hierdie wyse die eksamen af te lê. Benjamin Britten illustreer die noodsaaklikheid van hierdie tipe sillabus deur die volgende oor een van sy leerlinge op te merk (Brooks 1995:7):

He has a real aptitude for it: a feeling for the sound of the instrument, a considerable gift for technique, and patience to work hard. But he cannot read music and knows nothing of how music is made.

Daar is dus wel 'n behoefte aan so 'n alternatiewe sillabus. Brooks (1995:7) meen dat die voorbereiding van "onvoorbereide" toetse (konvensionele gehoortoetse) baie tyd en oefen in beslag neem. Die toetse in hierdie nuwe sillabus verg egter min tyd aangesien dit deel van die praktiese vaardighede vorm.

Elke toets/oefening se doelstelling word in die sillabus duidelik weergegee. Die oefeninge stem ooreen met dié van die nuwe gehoorsillabus van die ABRSM, maar bykomende oefeninge word ook vereis.

Die bykomende oefeninge sal vervolgens bespreek word.

#### 4.8.5.1 Improvisasie

Improvisasie word vanaf Graad 1 tot 5 op verskillende maniere vereis. Die oefening in Graad 1 tot 3 herinner aan die voltooiing van 'n melodie soos deur UNISA in Graad 5 tot 7 gevra.

Graad 1: Improvisasie van 2 mate (2 mate gegee)

Graad 2: Improvisasie van 2 mate (2 mate gegee)

Graad 3: Improvisasie van 4 mate (4 mate gegee)

Graad 4: Improvisasie van 'n 6 maat-melodie met begeleiding deur die eksaminator (2 mate gegee)

Graad 5: Improvisasie van 'n 6 tot 8 maat-melodie met begeleiding (2 mate gegee)

Hierdie oefeninge kan gesing of op die instrument gespeel word. Indien 'n kandidaat die melodie op die klavier wil improviseer, speel hy die geïmproviseerde gedeelte 'n oktaaf hoër as die voorgespeelde passasie. Die begeleiding word deur die eksaminator waargeneem.

Die akkoordprogressie wat gebruik word, is beperk tot die tonika, subdominant, dominant en supertonika. In die eksamen word die kandidaat voor 'n keuse van 'n aantal melodieë gestel. 'n Geskikte melodie wat by die omvang van die instrument pas, word dan gekies.

Twee addisionele improvisasie-oefeninge word ook in Graad 5 aangebied, naamlik:

- Die improvisasie van 'n melodie bokant 'n gegewe besyferde bas. Die kandidaat moet eers oefen om eenvoudige note van die primêre drieklanke as melodie te gebruik. Later kan deurgangsnote, appoggiaturas, ensovoorts bygevoeg word.
- Vrye improvisasie word ook vereis. 'n Kort motief of interval word deur die eksaminator gegee. Van die kandidaat word verwag om die gegewe materiaal kreatief te ontwikkel en hy word dan daarvolgens geëvalueer. Aanvangsmotiewe word volgens elke instrument se karakter aangepas.

Improvisasie is een van die belangrikste aspekte om kreatiwiteit te bevorder. Die leerling leer ook om sy instrument na goeddunke te gebruik en daarop te eksperimenteer sonder die beperking van notasie. So 'n oefening is 'n aanwinst vir enige sillabus.

#### **4.8.5.2 Transposisie**

Die transposisie-oefening word in Graad 5 vereis. Daar word gevra dat die kandidaat op sy instrument 'n viermaat-melodie 'n halftoon of heeltoon hoër of laer moet transponeer. Die gekose toonaard word by die instrument aangepas.

Dié oefening is veral geskik vir nie-klawerbordleerlinge wat 'n transponerende instrument speel. Transponering is 'n aspek wat 'n groot aantal leerlinge moeilik vind.

In die teorieles word transposisie ook behandel en dit kan vergemaklik word as hierdie aspek prakties belewe word. Die probleem ontstaan veral met die transponering vanaf een sleutel na 'n ander (byvoorbeeld van die G- na die F-sleutel).



#### 4.8.5.3 Die interpretasie van 'n noteteks

Die doel van die oefening is om die kandidaat van die fyner aspekte van interpretasie bewus te maak. Die oefening verg 'n groot mate van gehoor-konsentrasie ten opsigte van dinamiek en artikulasie, sowel as die korrekte lees van note en ritme. Tempo-aanduidings, versierings en styl word ook as deel van die interpretasie beskou. Die oefening kan ook gesing word.

Alhoewel hierdie oefening eers vanaf Graad 5 vereis word, is die moeilikheidsgraad besonder hoog. Ritmes en versierings is veral ingewikkeld. Die oefening kan eintlik as 'n bladleesoefening beskou word met meer intense klem op interpretasie.

Vir die pianis word minder eise gestel, aangesien slegs 'n enkellynmelodie gespeel word. Vir die nie-klawerbordspeler is hierdie oefening van 'n veel hoër moeilikheidsgraad.

Twee interpretasie-oefeninge word hier as voorbeeld getoon. Elke instrument se spesifieke omvang en moontlikhede word in ag geneem (vergeelyk Voorbeeld 4-2).

Die doelstelling van hierdie besondere oefening word soos volg in Musicianship in Practice (s.j.:16) uiteengesit:

The aim of this new test is to give a musical performance of a short melody. It requires considerable attention to details of dynamics and articulation as well as to the straightforward task of accurate sight reading of notes and rhythm.

Daar word bygevoeg dat hierdie notevoorbeelde slegs 'n aanduiding is van die standaard van die oefeninge en dat soortgelyke notevoorbeelde uit alternatiewe werke deur die onderwyser gekies kan word.

## Voorbeeld 4-2: Die interpretasie van 'n noteteks

Molto moderato Field (adapted)



1 *mf* *p* *p*

*f* *mp* *p*

or *mf* *p* *p*

*f* *mp* *p*

(Notevoorbeelde geneem uit Musicianship in Practice, Boek 2.)

Hierdie is 'n besonder waardevolle oefening, omdat 'n groot aantal aspekte van musiek daarin geïnkorporeer word. Die leerling leer om musikaal te dink en die musiek daarna musikaal uit te voer. Terselfdertyd word blad lees en ritme bevorder.

Ander oefeninge wat ook in die sillabus voorkom, is die volgende:

- Eggosang met 'n ostinato. Die toets vereis veral oplettheid en die vaardigheid om onafhanklike ritmes en melodiese passasies uit te bou (vergelyk Voorbeeld 4-3).

## Voorbeeld 4-3: Eggosang met 'n ostinato

Andante

Pupil's response

1

Ostinato

Pupil continues to tap

Pupil's response

Pupil's response

Pupil's response

Moderato

2

Ostinato

Pupil continues to tap

Pupil's response

Pupil's response

Pupil's response

(Notevoorbeeld geneem uit Musicianship in Practice, Boek 1.)

- Die nasing van 'n onderste stem in 'n tweestemmige passasie.
- Visualisering, soos ook deur die UNISA-sillabus vereis word vanaf Graad 2 tot 5, waar die kandidaat 'n passasie gememoriseerd moet terugspeel.

#### 4.8.6 Samevatting

Ten spyte daarvan dat die sillabus as alternatief vir die skriftelike eksamens gebruik kan word, bestaan hierdie uitsonderlike sillabus uit oefeninge wat ook geskik vir die opleiding van die gehoor sou wees. Teoretiese aspekte word ingesluit, maar gehooropleiding speel 'n belangrike rol. Geeneen van die ander eksaminerende liggame in Suid-Afrika bied hierdie keuse aan leerlinge nie. Volgens die sillabus is dit veral geskik vir leerlinge wat verder gevorderd is met hulle uitvoerende vaardighede as met hulle teoretiese kennis. Hierdie sillabus

kombineer die klank- en die musieksimbool op 'n betekenisvolle wyse.

Waar die vorige ABRSM-sillabus klem lê op toonhoogte en ritme, word dit in hierdie sillabus onbewustelik geoefen. Die sillabus voorsien dus toetse wat die gehoor oplei in 'n musikale konteks, eerder as fragmentariese gehoortoetse wat los staan van die musiekinhoud. In die analise van hierdie sillabus word weer eens bewys dat die konvensionele gehoortoetse nie meer aanvaarbaar is nie. Die rigting waarin beweeg word, is die ontwikkeling van gehoorbewustheid. Dit kan verder uitgebrei word deur 'n gehooropleidingsprogram wat van ander klankkleure as slegs die klavier gebruik maak.

Vir die nie-klawerbordleerling is hierdie oefeninge van groot waarde. Die nie-klawerbordleerling behoort so vroeg moontlik in sy opleiding aan harmoniese intervalle bekend gestel te word. Deur eenvoudige harmoniese progressies te hoor nog voordat hulle dit kan skryf, hetsy deur middel van die klavier of deur middel van klankopnames, sal die leerlinge se harmoniese persepsie vroeg reeds vasgelê word. 'n Goeie voorbeeld hiervan, soos gebruik in die ABRSM se alternatiewe skriftelike sillabus, is begeleide improvisasie. Die leerling kan vroeg reeds 'n aanvoeling vir byvoorbeeld eenvoudige tonika-dominant-tonika-progressies ontwikkel.

Vertikale aspekte soos byvoorbeeld begeleide bladsang en improvisasie van 'n melodie met akkoordbegeleiding word op 'n kreatiewe manier geoefen. Begeleide bladsang en die improvisasie van 'n melodie met 'n begeleide baslyn verplig die kandidaat in hierdie sillabus om die harmoniese progressie aan te voel en daarvolgens te improviseer of te sing. Dit sluit die gevoel van voltooide of onvoltooide eindes, akkoordprogressie en selfs modulاسies in.

'n Groot leemte word in hierdie sillabus gevul deur die inkorporering van improvisasie-oefeninge.

Nuwe oefeninge, soos die interpretasie van 'n noteteks, bevorder die akkuraatheid van musikale spel, bladles en ritme. In alle

gevalle word die betrokke instrument in die respons op die oefeninge gebruik. Daardeur word die leerling ook verplig om sy instrument vir gehoordoeleindes te gebruik en leer hy om vryelik daarmee te eksperimenteer.

#### 4.9 Die Universiteit van die Witwatersrand

##### 4.9.1 Die eerste jaar se gehooreksamenvraestel (1992)

Op aanbeveling van mnr. John Coulter wat ten tye van die onderhoud (1992) die vak Gehooropleiding aan die Universiteit onderrig het, is 'n Novembervraestel van 1992 van die eerste onderrigjaar, eerder as die sillabus, vir bespreking voorgelê.

Die vraestel, wat ook die sillabus dek, bestaan uit 'n skriftelike en 'n individuele eksamen. Die individuele gedeelte word prakties afgeneem.

In 'n onderhoud met Coulter (September 1992) is die **metode** van gehooronderrig spesifiek bespreek. Vervolgens word 'n paar van die gesigspunte uiteengesit:

- Melodiese diktee word slegs in majeure toonaarde in die eerste jaar geskryf. Die toonaard word nie genoem nie, maar wel die toonsoorttekens. Die melodie word soms teenoor 'n tipe dreunbas gespeel met geen spesifieke ritme nie.
- Toonhoogte en toonduurte word in die eerste jaar van mekaar geskei. Die rede hiervoor is die verskillende gevorderdheidsvlakke van die studente in die eerste jaar.
- Intervaldiskriminasie word diatonies en harmonies behandel. Die oefeninge word hoofsaaklik deur middel van 'n klawerbord gespeel. Klem word ook op die sing van intervalle gelê.
- "Omission" en "Contraction" bestaan uit oefeninge, met bepaalde opdragte, wat van-die-blad gesing moet word. Hierdie opdragte kan byvoorbeeld vereis dat slegs die tonika-, subdominant- en dominantnote van die passasie gesing moet word. Die tussennote moet deur middel van die innerlike gehoor onderskei word. Ritmiese patrone kan op dieselfde metode geoefen word.

- Die skryf van eenvoudige definisies, soos byvoorbeeld "maatslag" en "ritme", word ook in die eerste jaar vereis.

#### 4.9.2 Doelstellings van die sillabus

Volgens Coulter is die belangrikste doelstelling van die totale gehooropleidingskursus om die metodiek van die vak te bevorder. Hierdie uitgangspunt is veral waardevol, aangesien sulke doelstellings voorsiening maak vir 'n verskeidenheid doeltreffende metodes van gehooronderrig.

Derdejaarstudente word byvoorbeeld gevra om ander sillabusse te ontleed en, indien nodig, te kritiseer of om selfs die eerstejaarstudente se werk te evalueer en te bespreek. Deur middel van hierdie analyses kan die student 'n gehoormetode formuleer en dan besluit wat in die praktyk doeltreffend gebruik kan word.

Toekomstige onderwysers moet bewus gemaak word van die waarde van korrekte gehooronderrig. Elke oefening moet 'n bepaalde doelstelling verteenwoordig.

Verder word die **sing** van gehooraspekte deur Coulter beklemtoon: "What you can't sing, you can't hear". Andersom gestel, is dit eweneens korrek.

#### 4.9.3 Die gebruik van die klawerbord

Coulter meen dat die gebruik van slegs die klawerbord nie altyd aan te beveel is nie, maar dat dit wel die mees praktiese manier van gehooronderrig is. Daarmee word nie bedoel dat opnames nie ook soms vir gehooropleiding gebruik kan word nie.

Hy stem saam dat die gevaar bestaan dat leerlinge/studente 'n "klaviergehoor" kan ontwikkel. Die sogenaamde "klaviergehoor" kan vermy word deur die gebruik van opnames vir sekere gehooroefeninge.

#### 4.9.4 Aanbevelings deur Coulter

- Die reaksie op gehooroefeninge moet nie slegs skriftelik

weergegee word nie.

- Coulter beweer dat eerstejaarstudente veral 'n leemte ten opsigte van ritme toon en dat meer aandag daaraan op sekondêre vlak gegee moet word.
- Hy beveel ook aan dat gehooropleiding op skool meer op bladsang en die nasing van oefeninge moet konsentreer.
- Gehoor en teorie behoort geïntegreer te word.
- Die einddoel van gehooropleiding is dat die vak deel moet vorm van die globale opleiding van die student wat later as volwaardige onderwyser, uitvoerende kunstenaar of komponis sy plek sal inneem.

#### 4.10 Toonkunsakademie, Universiteit van Pretoria (1992)

Die gegewe sillabus vir eerstejaarstudente dien slegs as riglyn met die veronderstelling dat 'n breër en omvangryker benadering in die werklike klassituasie aangebied word.

Die sillabus word deur middel van die klawerbord geïmplementeer.

Die sillabus bestaan uit die volgende afdelings:

- intervalle, harmonies en melodies tot 'n vyftiende
- drieklanke, grondstelling en omkerings in noue en wye ligging
- die sing van drieklanke
- eenstemmige diktee, in beide sleutels
- bladsang, voorbereid en onvoorbereid, op solfa
- maat en ritme; die gebruik van Franse tydname
- addisionele gebruik van oefeninge op die rekenaar

##### 4.10.1 Probleme wat studente in die eerste jaar ondervind

In 'n onderhoud met mev. June Theron (Oktober 1992) wat verantwoordelik is vir die eerstejaars se gehooronderrig, is die probleme wat eerstejaars ondervind, bespreek. Sy noem dat eerstejaarstudente hoofsaaklik ritme en diktee moeilik vind en bevind verder dat, deur die gebruik van die Franse tydname in ritmiese oefeninge, die ritme versterk word.

Dit is opmerklik dat Coulter (Universiteit van die Witwatersrand) ook dieselfde tendense ten opsigte van ritme by eerstejaarstudente ondervind.

Besprekings van studente se vorige gehooropleiding en -ervaring word aan die begin van die eerste jaar gedoen. Uit hierdie opnames word afgelei dat studente min of nie-metodiese gehooropleiding ontvang het. Daarom ondervind studente ook aanpassingsprobleme in die vak.

Aan die begin van die jaar word eerstejaarsvraestelle van vorige jare aan studente voorgelê om voorkennis te toets. Die uitslag bepaal of studente van die eerstejaarskursus vrygestel kan word.

#### 4.10.2 Rekenaaronderrig in gehooropleiding

Geprogrammeerde gehooroefeninge word as addisionele oefeninge aan studente gebied. Geen evaluering word hiervoor gedoen nie en geen kontrole word uitgeoefen nie. Probleme wat in die klas geïdentifiseer word, kan deur middel van selfstudie op die rekenaar verder geoefen word. Die spoed van die afneem van oefeninge op die rekenaar kan deur die student aangepas word om studente op verskillende vlakke tegemoet te kom.

Theron kritiseer dié onderrigmetode deur te beweer dat die klankkleure van die verskillende instrumente nie suiwer elektronies gereproduseer word nie. Harmoniese drieklanke kan tans op dié besondere rekenaar slegs as gebroke drieklanke geproduseer word.

#### 4.10.3 Aanbevelings deur Theron

Die bevordering van die Didaktiek van Gehoor, soos aangebied in die derde jaar, word sterk deur Theron aanbeveel. (Geen eksaminering word op die oomblik in dié afdeling vereis nie.) Die bewys dat daar 'n behoefte aan didaktiek vir die vak Gehooropleiding is, lê in die negatiewe ervaring wat eerstejaars in gehooropleiding ondervind. Die probleem ontstaan dat onderwysers nie genoeg kennis dra van doeltreffende aanbiedingswyses en metodes van gehooropleiding nie. Swakker leerlinge word soms



afgeskeep omdat onderwysers nie metodes het om hierdie leerlinge van hulp te bedien nie.

Theron is ook van mening dat nie alle gehooroefeninge tans van toepassing is op alle studente se studierigtings nie. Sy beveel aan dat moontlike keuses van modules vir die verskillende rigtings tot voordeel van studente kan wees. Die eerste jaar kan beskou word as 'n algemene gehooropleidingskursus. Verder behoort studente gehooropleiding te ontvang in 'n spesifieke rigting waarin hulle beoog om hulle te kwalifiseer, byvoorbeeld komposisie of uitvoering.

'n Verdere aspek wat Theron bespreek, is die doel van klawerbordharmonie. Vir nie-klawerbordleerlinge is hierdie vaardigheid waardevol, maar nie essensieel nie. Vir voornemende onderwysers is so 'n vaardigheid meer bruikbaar as vir 'n voornemende uitvoerende kunstenaar of orkesspeler.

Theron beskou nie improvisasie as werklik essensieel in die gehooropleidingsproses op veral tersiêre vlak nie. Sy meen dat dit voordelig in die gehooropleiding van jonger leerlinge kan wees, maar stem tog saam dat leerlinge veral te veel nootgebonde is. Min leerlinge kan spontaan musiek beoefen sonder die hulp van notasie. Sy beveel ook aan dat onderwysers minder eksamengerig en prestasiegebonde behoort te wees. Die uitbreiding van repertorium lei skade onder so 'n uitgangspunt en gehooropleiding word ook eksamengebonde.

Ten slotte reageer Theron positief op die vraag of gehooroefeninge op kassetbande enige voordeel inhou. Sy stem saam dat so 'n gehoorprogram leerlinge bewus sal maak van verskillende klankkleure en dat repertorium uitgebrei sal word. Terselfdertyd sal die gehoor ook bevorder word.

#### **4.11 'n Voorgestelde gehooropleidingsillabus vir enkel-lynninstrumente deur John Hinch (1990)**

Hierdie sillabus is deur mnr. John Hinch, dwarsfluitdosent verbonde aan die Universiteit van Pretoria, voorgestel. Aangesien die sillabus spesifiek vir nie-klawerbordspelers saamgestel is, word dit nodig geag om die sillabus vir analise in te sluit.

Die sillabus is voorgestel om deel van die bestaande gehoorkursus van die Universiteit te vorm, maar is nie geïmplementeer nie.

#### 4.11.1 Doelstellings van die sillabus

Die sillabus konsentreer slegs op enkellyninstrumente, omdat geen gehoorsillabus spesifiek voorsiening maak vir die behoeftes van die nie-klawerbordspeler nie. Hinch noem dat die sillabus nie ooreenstem met die tradisionele metode van die gebruik van die klawerbord in gehooropleiding nie. Die belangrikste doelstelling is om die student se gehoor beter en fyner te ontwikkel vir goeie ensemble- en orkesspel. Hy noem hierdie tipe gehooropleiding "Mikro-beluistering".

Konvensionele gehooropleiding ontwikkel die gehoor in die algemeen en aspekte soos drieklanke en hul omkerings, diktee, ensovoorts, is nie daadwerklik noodsaaklik vir goeie ensemblespel nie. Daar word nie beweer dat sulke oefeninge nie ook waardevol is nie. Die vraag ontstaan of addisionele oefeninge, spesifiek ontwerp vir die behoeftes van die nie-klawerbordspeler, nie ook oorweeg moet word in die saamstel van gehoorsillabusse nie.

Hinch het ook hierdie leemte geïdentifiseer en daarom die sillabus aan die Universiteit voorgelê.

Die volgende doelstellings word genoem:

- Die herkenning van toonhoogte deur middel van die instem van instrumente, intonasie en konstante aanpassing van intonasie tydens spel
- Die beluistering van verskillende toonkleure en teksture van instrumente deur middel van dinamiese en ekspressiewe veranderings, toonkleurkombinasies, die bestudering van kontemporêre tegnieke van instrumente, nie-Westerse instrumente en antieke instrumente
- Die moontlikheid van aanpassing (in ensemblespel) ten opsigte van variasie in tempo, dinamiek, intonasie en die bespeuring van foute.

#### 4.11.2 Die metode van implementering

Daar word 4 modules voorgestel:

- Module 1 bestaan uit toonhoogte, intonasie en die instem van die instrument. Hierdie aspekte word uit eie spel en uit dié van ander geoefen.
- Module 2 verg die beluistering van komplekse tekstuur.
- Module 3 bestaan uit die gebruik van eie instrumente vir gehoorstimulus, byvoorbeeld die naspeel van 'n 2-maat-frase wat uitgebrei word na 'n 8-maat geïmproviseerde frase. Hinch noem dat die doelwit nie hier is om improvisasie te onderrig nie. Die doelwit is om die vernuf van vinnige reaksies in spel, sonder die gebondenheid van notasie, te ontwikkel.
- Module 4 vereis improvisasie in groepsverband met verdere uitbreiding van Module 3. Die kombinasie van enkellyn-instrumente met mekaar of met klavier en perkussie, word in die module voorgestel.

Die modules word in 'n sekvenspatroon saamgestel en strek oor twee tydperke van dertien weke elk. Hierdeur word 'n gestruktureerde leersekwens en konstante hersiening verseker.

#### 4.11.3 Moontlike implikasies by die implementering van die voorgestelde sillabus

Evaluering is een van die grootste probleme van hierdie sillabus. Die evaluering van 'n groep of enkelevaluering binne 'n groep vereis sekere grondbeginsels waarvolgens die evaluering moet plaasvind. Die meeste van die aspekte genoem in die modules, soos byvoorbeeld intonasie, die naspeel van frases en improvisasie, kan hoofsaaklik slegs individueel geëvalueer word.

Indien evaluering nie ter sprake is nie, kan hierdie tipe gehooropleiding tot groot voordeel van alle instrumentaliste wees. Die vraag ontstaan ook of aspekte soos uiteengesit in die modules nie reeds met orkesrepetisies en ensemblespel (by die Universiteit) beoefen word nie. Tog wil dit voorkom asof daar 'n behoefte is om eerder meer gespesialiseerde oefeninge aan nie-klawerbordspelers te bied. Indien nie-klawerbordspelers

gereeld hierdie gehooroefeninge uitvoer, kan hulle eie spel sowel as hulle ensemble- en orkesspel slegs verbeter.

'n Verdere implikasie is die instelling van addisionele periodes om die sillabus te implementeer, asook die aanstelling van 'n geskikte persoon om die klasse aan te bied.

#### **4.12 Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat**

In 'n gesprek met dr. Nicol Viljoen (Oktober 1992), dosent in die vak Gehooropleiding aan die Universiteit van die OVS, het hy aan die skrywer sy metode en uitgangspunte met betrekking tot gehooropleiding uiteengesit.

Viljoen se benadering tot gehooropleiding is globaal van aard. Gehooropleiding behoort geïntegreerd aangebied te word voordat dit as "globaal" beskou kan word. Dié benadering kan slegs verwesenlik word indien daar afgesien word van die basiese onderrigstelsel wat nog tans gebruik word. Geen radikale idees is moontlik en aanvaarbaar indien daar nie vooraf daadwerklike veranderings in die gehooropleidingsstelsel plaasvind nie.

Geen losstaande oefeninge word gebruik nie. Die vertrekpunt van Viljoen se metode is die gebruik van volledige komposisies. Daaruit word gehooraspekte geneem en geanaliseer. Gehooranalise word sterk deur Viljoen aanbeveel. Deur gehooranalise word fragmentariese gehooropleiding vermy.

Viljoen stem saam dat gespesialiseerde gehooronderrig vir verskillende rigtings aan te beveel is, maar dat dit nie prakties implementeerbaar in die huidige universiteitstruktuur is nie. Indien die algehele struktuur van onderrig sou verander, sou die gebruik van modules vir verskillende studierigtings wel moontlik wees.

##### **4.12.1 Klawerbordharmonie**

Ten opsigte van die gehooropleiding vir nie-klawerbordspelers is Viljoen simpatiek gesind. Klawerbordharmonie is een van die grootste struikelblokke vir die nie-klawerbordspeler. Die pro-

bleem ontstaan met die aanbieding van teorie. Teorie, insluitend harmonie, behoort meer ouditief aan leerlinge oorgedra te word. Harmoniese progressies is makliker visueel differensieerbaar as op 'n ouditiewe manier. Visuele harmonie word met behulp van reëls en riglyne omskryf, maar ouditiewe harmonie word slegs deur die gehoor herken.

Die feit dat klawerbordharmonie, soos vereis deur sekere eksamine-rende liggame, nie gestruktureerd aangewend word nie, word beaam deur Viljoen. Indien daar met die einddoel van klawerbordharmonie sukses behaal wil word, behoort dit veral vir die nie-klawerbord-speler vroeër geïmplementeer te word.

#### 4.12.2 Diktee

Viljoen beweer dat die probleme wat met diktee ondervind word, nie te make het met die gehoor nie, maar eerder met die geheue. Hy stem saam dat minder las op die geheue geplaas behoort te word. Alhoewel die ontwikkeling van die geheue essensieel is, behoort daar eerder op die innerlike voorstelling staat gemaak te word. Viljoen verwys na die "Gestalt"-benadering. Figure of indrukke word geskep en onthou, eerder as fragmente.

Diktee word oor die algemeen wel onthou en gehoor, maar die probleem ontstaan dat indrukke nie altyd in notasie omskep kan word nie. Dit wat gespeel is, moet geïnterpreteer word. Volgens Viljoen kan slegs 'n sekere aantal indrukke onthou word. Met meer indrukke betrokke, moet daar eerder logies geïnterpreteer word volgens dit wat gehoor is. Daar moet binne die "psigologiese raamwerk" (Viljoen) gebly word en aandag aan interpretasie gegee word. Hy kritiseer sommige eksamenmateriaal, van veral die eksaminerende liggame, wat soms onmusikaal en onlogies opgestel word.

Hy maak beswaar teen te min tyd wat verleen word aan die notering van diktee-oefeninge (soos ook by sekere Amerikaanse universiteite). Diktee kan eerder meer kere herhaal word sodat 'n innerlike voorstelling van nootpatrone gevorm kan word.

Bekende materiaal kan aanvanklik gebruik word om te noteer. Met

die aanleer van logiese nootpatrone kan daarna na onbekende materiaal beweeg word. Materiaal moet dus bekend voorkom, al is dit onbekend.

Viljoen beweer dat dieselfde by bladsang geld. Die innerlike voorstelling van wat gehoor word, is essensieel.

#### 4.12.3 Improvisasie

Improvisasie word beskou as 'n hoë vlak van gehoorontwikkeling. Viljoen stem saam dat te min aandag aan improvisasie gewy word. Die rede hiervoor is hoofsaaklik 'n tydsfaktor.

Daar word voorgestel dat gehooropleiding moontlik as 'n spesialiteitsvak ingestel kan word, waarin aspekte soos improvisasie meer aandag kan geniet.

Eksamenvereistes het tot gevolg dat improvisasie nie sy regmatige plek in die musiekspektrum kan inneem nie.

#### 4.12.4 Nuwe strategieë

Viljoen, soos Pratt, gebruik die metode van "listening in silence". Bekende werke word geanaliseer deur middel van die gebruik van die innerlike gehoor. Dit word as die voorloper van improvisasie beskou. Die innerlike voorstelling van wat geleer word, moet wel gestruktureerd wees.

Hy beklemtoon weer eens die gebruik van volledige komposisies vir gehooranalise.

#### 4.13 Samevatting

Die volgende belangrike afleidings word deur die skrywer ná die ontleding van die verskillende gehooropleidingsillabusse en onderhoude gemaak:

- Die TOD en UNISA sillabusse is in 'n groot mate gebou op die gehoor-"toetse" van die ABRSM en TCL. Die sillabusse stem dus bykans ooreen.

- By die implementering van alle sillabusse wat bespreek is, word die klawerbord hoofsaaklik gebruik om die gehoor te toets en te ontwikkel.
- Die ontwikkeling van die geheue speel 'n belangrike rol in veral die eksaminerende liggame se sillabusse. Minder klem word op die gebruik van die geheue in die nuwer sillabusse (die ABRSM en TOD van 1993) geplaas.
- Die TOD vervang die ou sillabus met 'n geïntegreerde sillabus waar teorie- en gehooropleiding as 'n eenheid beskou word.
- Die inhoud van die sillabusse, veral dié van die eksaminerende liggame, volg nie 'n spiraalkurrikulum nie.
- Doelstellings is nie altyd in die sillabusse teenwoordig nie. Die nuwer sillabusse, byvoorbeeld Musicianship in Practice (ABRSM) en die Kernsillabus van die TOD, bevat wel spesifieke doelstellings.
- Op tersiêre vlak (soos beweer deur sekere dosente aan die Universiteite van die Witwatersrand en Pretoria) word bevind dat studente veral swakker met ritmiese aspekte vaar.
- 'n Oorkoepelende gehoorstrategie (gehoorintegrering) word deur Nicol Viljoen voorgestaan. Die gebruik van volledige komposisies om gehoordoelstellings te verwesenlik, eerder as gehoorfragmente, word as essensieel beskou.
- 'n Sillabus wat ook aan die behoeftes van die nie-klawerbordleerling voldoen, word deur John Hinch voorgestaan.

## HOOFSTUK 5

### GESELEKTEERDE GEHOOROPLEIDINGSILLABUSSE VAN ANDER LANDE

#### 5.1 Inleidend

In die analise van gehooropleidingsillabusse wat in Suid-Afrika gebruik word (vergelyk Hoofstuk 4), is bevind dat Suid-Afrikaanse gehooropleidingsisteme veral op die Engelse gehooropleidingsmetode gebaseer is. In die analise van Suid-Afrikaanse gehooropleidingsillabusse is ook opgemerk dat bykans geen aandag aan die ontwikkeling van gehoorbewustheid geskenk word nie. Met die ondersoek na gehoorsillabusse van ander lande sal daar gepoog word om vas te stel of die ontwikkeling van gehoorbewustheid daar aangemoedig word.

Gehooropleidingsillabusse van die volgende Europese lande word in hierdie hoofstuk bespreek:

- Engeland (Huddersfield)
- Duitsland (Grundschule en Musik-Gymnasium van die streek Baden-Württemberg)
- Switserland (Konservatorium van Lausanne en die Écoles de Musique in Genève)
- Frankryk (Konservatoriums van Parys en Lyon)

Die gehooropleidingsillabusse van Duitsland, Switserland en Frankryk verteenwoordig 'n bepaalde streek van daardie lande. Ander dele van die betrokke lande mag moontlik van ander gehooropleidingsillabusse gebruik maak. Dit is vanselfsprekend onmoontlik om alle sillabusse van hierdie lande te ontleed.

Die rede vir die keuse van lande is soos volg:

- Engeland verteenwoordig die nuwe metode van Pratt



- Duitsland verteenwoordig hoofsaaklik die Orff-metode
- Switserland verteenwoordig hoofsaaklik die Dalcroze-metode
- Frankryk gebruik hoofsaaklik die Kodály-metode.

Verder word 'n bepreking van die gesigspunte van die volgende lande buite Europa ingesluit:

- Die Verenigde State van Amerika
- Wes-Australië

Gerard Authelain van die Opleidingsentrum in Lyon se nuwe idees in verband met musiekopvoeding word ook bespreek. Hy lê veral klem op beluistering, improvisasie (kreatiwiteit) en die ontwikkeling van luistervaardighede in kontemporêre klassieke musiek.

Die nuutste rigting in musiekopvoeding in die Verenigde State van Amerika waarin die ontwikkeling van gehoor 'n prominente rol speel, word in die dokument National Standards for Arts Education (1994) uiteengesit. Dit verteenwoordig die inkorporering van die vier kunsrigtings: Musiek, Drama, Dans en Kuns. Die doelstellings en uitleg van die kunsrigting Musiek word uitgesonder vir bespreking.

Rupert Thackray, 'n spesialis op die gebied van gehooropleiding in Wes-Australië, se gehoor metode word ook kortliks uiteengesit.

'n Samevatting van die belangrikste gesigspunte in bogenoemde gehoorsillabusse en dié van genoemde gehoorspesialiste word in Hoofstuk 5.9 aangebied.

## 5.2 Outline Syllabus (1989), Huddersfield Polytechnic, Department of Music

Die sillabus is een van die resultate van die navorsingsgroep "Research into Applied Musical Perception" (RAMP). Professor George Pratt (hoof van die musiekdepartement, Huddersfield Polytechnic) en Simon Cargill is twee van die hoofnavorsers in hierdie projek en ook die samestellers van hierdie sillabus.

Die sillabus word in drie termyne verdeel:

- Die Herfsttermyn bestaan uit 11 weke
- Die Lentetermyn bestaan uit 12 weke
- Die Somertermyn bestaan uit 5 weke

Elke week word afsonderlik in die sillabus uiteengesit en sal in hierdie proefskrif ook so bespreek word. Slegs die eerste jaar van hierdie gehoorsillabus word uiteengesit. Die volgorde van die sillabus word behou soos aangebied deur Pratt. Hy verduidelik in 'n persoonlike onderhoud (Julie 1991) dat gedeeltes uit sy boek Aural Awareness: Principles and Practice (1990) ook ter aanvulling van die gehoorkursus dien.

## 5.2.1 Die Herfsttermyn

### 5.2.1.1 Die werkskema

#### Week 1

Studente word aangemoedig om vorige gehoorervaring en -opleiding te bespreek. Die doelstellings van die kursus word aan die studente voorgelê en behels die volgende:

- Die ontwikkeling van gehoorvaardighede wat van praktiese waarde vir die musikus is.
- Die sentrale doelstelling is om korrek te leer luister in werklike musieksituasies, soos byvoorbeeld beluistering van opnames of die bywoning van uitvoerings, eerder as in kunsmatige situasies soos die klaskamer.
- Voorsiening word gemaak om studente te akkommodeer wat ook die konvensionele tipe gehooropleiding, soos byvoorbeeld diktee, wil volg.
- Die werkstempo word deur die student bepaal.
- Die beluistering van soveel moontlik opnames is verpligtend. Uit hierdie beluistering word alle gehooraspekte geneem en ontleed in 'n ware musiekkonteks.

#### Week 2-3

Ter inleiding in die sillabus word alle elemente wat verantwoordelik is vir 'n musiekervaring ("musical experience")

bespreek en beluister. Studente word gevra om alle klanke rondom hulle te analiseer om sodoende die selektiwiteit en kontrole wat die mens oor hierdie klanke het, te ervaar.

Hierdie bewustheid van klanke word dan direk in musiekverband teruggeplaas. Gehooraspekte soos toonkleur, tekstuur en "placement of music in space", wat deur die konvensionele gehooropleiding afgeskeep word, word gedefinieer en ervaar. Daar word beklemtoon dat studente hulle eie kreatiwiteit en inisiatief moet gebruik.

#### Week 4-6

Hierdie weke word gewy aan 'n uitgebreide studie om te bepaal hoe musiekelemente in die praktyk aaneenskakel. Dit sluit aan by week 2 en 3 se analitiese benadering. Die doelstelling is om musiek, wat 'n komplekse sintese van vele elemente is wat gelyktydig saam gevoeg word, te ontdek.

Besprekings van hoe sekere musiek ervaar word deur elke individu, word gehou. Die resultate van die teorieë word dan bespreek en toegepas op studente se eie uitvoerings en komposisies.

Daar word veral op aspekte soos die spanning-ontspanning en die uitsetting-saamtrekking ("expansion-contraction") van musiek gekonsentreer.

#### Week 7

Die proses van musiekwaarneming en kritiek word hier bespreek. Daar word gekonsentreer op vrye uitspraak van menings deur studente. Klem word gelê op positiewe, rasionele uitsprake eerder as afbrekende sienswyses. Die verskillende benaderings van kritici uit die media word ontleed en bespreek.

Uit hierdie besprekings word daar in Week 8 van die studente vereis om verskeie uitvoerings by te woon. Verskillende maniere van kritiek in die pers word bespreek. Die studente word deur middel van skriftelike besprekings van een van die uitvoerings geëvalueer.

### Week 9-10 (Metrum en Ritme)

Daar word vir die eerste maal gekonsentreer op metrum en ritme. Die doel van hierdie afdeling is om die bewustheid van meer as een ritmiese lyn te ontwikkel. Daardeur word ritmiese subtiliteit aangekweek wat in orkes- of ensemblespel aangewend kan word.

Klem word op praktiese imitasie-oefeninge en -spel gelê. Daarop kan sekere variasies geskep word. Aandag word ook aan die invloed van tempowisseling gegee.

### Week 11 (Toonhoogte)

Toonhoogte word hier as deel van 'n aantal musiekelemente beskou, eerder as 'n onafhanklike oorheersende element soos in die konvensionele gehoortoetse.

Verskillende maniere om intonasie te ontwikkel, word in hierdie week behandel. Individuele intonasie-oefeninge (die oefeninge is nie in die sillabus gespesifiseer nie) en die kwaliteit van intonasie in die konsertsaal word behandel.

## 5.2.1.2 Evaluering

### Week 8

Studente kan **een** uit ten minste drie of vier uitvoerings wat hulle bygewoon het, kies om te bespreek en te kritiseer. Die resensies, wat omtrent 600 woorde beslaan, word ingehandig en studente word daarvolgens geëvalueer. Estetiese en artistieke insae word nie as die belangrikste komponent beskou nie. Daar word wel op die volgende gelet:

- die vlak van gehoorwaarneming
- die begripvlak van die interaksie tussen musiekelemente om 'n gegewe effek te produseer
- die samehang van die argumente wat geput is uit kritiese evaluering

## 5.2.2 Die Lentetermyn

### 5.2.2.1 Die werkskema

### Week 1 (Toonhoogte, deel 2)

Hierdie week vorm die tweede afdeling in toonhoogtediskriminasie. Daar word veral gekonsentreer op metodes om die ontwikkeling van toonhoogtesensitiwiteit te bevorder. Die fenomeen van absolute toonhoogte word ook bespreek.

Oefeninge kan individueel of in 'n groep gedoen word. Hierdie oefeninge word gesing en behels die ekperimentering met aangehoue akkoorde en eenvoudige tonale akkoordprogressies.

Die vierstemmige begrip word versterk deur middel van die sing van akkoorde. Die innerlike gevoel van harmoniese progressies word sodoende ontwikkel. Meer komplekse progressies word later aangepak.

Onder geen omstandighede word toonhoogtediskriminasie uit die musiekkonteks verwyder nie.

#### Week 2-3 (Toonkleur)

Toonkleur (Timbre) is een van die aspekte wat heeltemal nagelaat word in die konvensionele gehoortoetse. Tog is dit uiters belangrik vir die begrip en waardering van musiek.

Die toonkleure van verskillende instrumente word bespreek. Daarna word meer subtiele toonskakerings, soos byvoorbeeld tussen verskillende spelers, vergelyk. Die belangrike rol van toonproduksie en dinamiek in toonkleur word ondersoek. Studente bespreek en analiseer die verskillende komplekse faktore wat tot elke speler se unieke klankproduksie lei.

Die doel van hierdie besprekings is om toekomstige komponiste van spesifieke toonkleure bewus te maak. Vir die uitvoerende kunstenaar is presiese klankkontrole belangrik. Imitasieoefeninge word weer eens gebruik.

Notasie word hier gebruik as 'n wyse om probleme te ondersoek of op te los. Elke student kan sy eie notasie ontwerp. Notasie dien slegs in hierdie geval as 'n kortpad om klank te omskryf. Daar word vanselfsprekend nie gepoog om 'n notasiesistiem te ontwerp nie. Notasie word slegs gebruik met die fokus op klankproduksie en die probleme wat daarmee gepaard gaan.

## Week 4-5

### Eksamen

## Week 6-8 (Strukture)

Vormleer is hier die uitgangspunt. Die doel is 'n ondersoek na hoe musiekstrukture waargeneem word. Kort frases word as aanvangspunt gebruik en daarna word meer uitgebreide frases bespreek.

Studente word eerstens aangemoedig om op 'n minder gedetailleerde manier na musiek te luister. Daar word op langer "paragrafe" gekonsentreer en daarna op korter frases. Konsepte soos herhaling ("repetition"), gedraendheid ("sustaining"), verandering ("alteration") en weglating ("abandonment") word as deel van die bespreking beskou.

## Week 9-11 (Toonbeeld)

Die innerlike gehoor word hier versterk deur middel van simbole en notasie wat innerlik beleef word ("silent listening"). Daar word op toonkleur, rubato en die ruimtelike ("spatial") plasing van die klank van instrumente gekonsentreer.

Eerlikheid van studente is belangrik. Daar moet gestreef word na ondervraging en na 'n selfkritiese benadering van hoeveel detail "gehoor" word wanneer die partituur gelees word. Anders as ander afdelings in die sillabus wat objektief geëvalueer kan word, is innerlike beluistering subjektief. Dit is dus moeilik om so 'n aspek te onderrig en te evalueer. Dit berus by die student om sy innerlike gehoor te versterk.

Beluistering na enkelnote wat op individuele instrumente gespeel word, word as aanvangsoefeninge gebruik. Daarna word kort fragmente van 'n orkespartituur as oefeninge gebruik. Die hoofdoel is om die praktiese voordele te ondersoek wat voortspruit uit die ontwikkeling van die innerlike gehoor.

## Week 12 (Speel op gehoor)

Die versterking van die innerlike gehoor in aspekte soos toonkleur en tempo, word nou getoets deur 'n eksterne toepassing daarvan. Dit word verkry deur presiese imitasie van frases en daarna 'n improvisasie op 'n eenvoudige akkoordprogressie (byvoorbeeld 'n kanon van Pachelbel).

### 5.2.2.2 Evaluering

#### Week 4 (Groepseminaar)

'n Groepsprojek word aangepak. Studente werk in groepe van drie of vier in elke groep. Die projek begin reeds aan die einde van die vorige termyn. Elke groep bespreek, met behulp van opnames, aspekte soos klankkleur, toonhoogte, intonasie en metrum. Hierdie diskussie kan ook die vorm van 'n vergelykende bespreking aanneem. Dit is dus 'n inkorporering van alle werk wat tot dusver behandel en bespreek is.

Elke bespreking duur slegs tien tot vyftien minute. Daarna word die bespreking skriftelik met musiekvoorbeelde voorgelê vir evaluering. Musiekvoorbeelde moet kort wees (slegs 'n paar mate). Elke student is verplig om 'n inset in hierdie groepseminaar te lewer.

Punte word vir die volgende toegeken:

- die gehalte en professionele vlak van mondelinge werk
- die gehalte en professionele vlak van skriftelike werk
- die vlak van waarneming en die duidelikheid van redenering van beide mondelinge en skriftelike afdelings

### 5.2.3 Die Somertermyn

#### 5.2.3.1 Die werkskema

##### Week 1-2 (Improvisasie)

Ná die oefeninge van "speel op gehoor" in Week 12 van die Lentetermyn, sluit improvisasie hierby aan. Daar word eerstens binne streng parameters in groepe van twee of drie gewerk. Klem word op die luister en respons van elke speler gelê. 'n Bespreking en eksperimentering met sekere "jazz"-idiome word ook geïnkorporeer. Pratt meen dat hierdie inkorporering die student meer selfvertroue gee.

Aspekte soos toonhoogte, ritme en toonkleur, wat reeds gedurende die jaar behandel is, behoort in die improvisasie geëksploiteer te word. Praktiese aanwending eerder as gememoriseerde formules

word aanbeveel. Improvisasie word hier beskou as 'n aktiwiteit wat uitvoerende en komposisievaardighede bevorder, en dit sluit aan by algemene musiekleer.

Tydens 'n besoek (Julie 1991) aan Pratt, is opnames van sulke improvisasie voorgespeel. Die prosedure wat Pratt volg, is om deelnemers rug-aan-rug te laat improviseer. Geen oogkontak word tussen die spelers toegelaat nie. Deur slegs ouditiewe kontak tussen die spelers af te dwing, word die gehoor optimaal gebruik.

#### Week 4 (Speel van geheue)

Verskillende tegnieke van memorisering word bespreek. Die verskillende metodes van memorisering word ontleed om sodoende slaggate te vermy. Klem word op die praktiese aanwending van memorisering in veral die uitvoerende situasie geplaas. Verder word die bewustheid van memorisering, wat in alle afdelings van musiek belangrik is, bespreek. Die fyner vlakke van gehoorbewustheid wat reeds deur die sillabus gedek is, kan slegs van nut wees indien daar 'n sistematiese ontwikkeling van geheuevaardighede bestaan.

#### Week 5

As 'n opsomming van die jaar se werk, word studente betrek by 'n uitgebreide bespreking- en kritiekklas. Die studente word aangemoedig om hulle menings en kritiek in verband met gehoorbewustheid te lug.

Daar word aanbeveel dat gehoorbewustheid ("aural awareness") gereeld beoefen behoort te word. Aspekte wat in die sillabus behandel word, behoort nie slegs tot die gehooropleidingslokaal beperk te word nie. Dit moet in ensemble- en orkesspel, in die praktiese oefensessies, in formele en informele beluistering, asook wanneer gekomponeer word, toegepas word.

#### 5.2.3.2 Evaluering

##### Week 3 (Uitvoerings van improvisasiegroepe)

Kreatiwiteit geput uit idees van veral Week 12 van die Lente-termyn ("Op gehoor speel") en Week 6-8 ("Strukture") word in die groepsimprovisasie vereis. Die groepe bestaan uit ses tot agt



spelers. Voorbereide improvisasie wat reeds aan die begin van die termyn beplan is, kan ook voorgespeel word. Die lengte van die werke is hoogstens vyf minute per werk.

'n Uiteensetting van die struktuur van die werk moet deur die studente voorgelê word. Notasie mag wel gebruik word, maar moet beperk word tot die minimum. In die geval van groot groepe mag 'n dirigent die groep lei.

Die benadering moet streng improvisatories wees. Enige benadering volgens 'n konvensionele partituur moet vermy word. Die keuse van die styl van die improvisasie is vry.

Die uitvoerings word op kassetband opgeneem en daarna geëvalueer. Daar word op die volgende gelet:

- die samehang van die struktuur van die musiek
- individuele interaksie van spelers
- die bewustheid ("awareness") en aanwending van aspekte soos toonkleur, toonkwaliteit en ruimtelike ("spatial") plasing van die klank van instrumente

Tot dusver beslaan die bespreekte evaluering van die sillabus 80% van die totale evaluering. Die oorblywende 20% word toegeken aan die studie wat die student op sy eie doen. Elke student word van 'n logboek voorsien waarin daar weekliks sekere oefeninge voltooi moet word. Die oefeninge word deur middel van 'n kassetband, gepaardgaande met 'n werkstaat wat alle aspekte in die sillabus dek, uitgevoer.

Die logboek word aan die einde van die jaar ingehandig en geëvalueer. In hierdie geval word opdragte kwantitatief eerder as kwalitatief beoordeel.

Daar word ook twee vraelyste aan die studente gegee om te bepaal waar tekortkominge in die sillabus mag voorkom. Dit kan slegs die navorsing op hierdie nuwe gebied tot voordeel strek.

#### 5.2.4 Samevatting

In hierdie revolusionêre gehoorsillabus bevraagteken Pratt en

Cargill die Engelse gehooropleidingsstelsel wat lank reeds in gebruik is. Pratt et al.(1990:1) kritiseer die huidige gehooropleidingsstelsel ook deur die volgende te beweer:

An alarmingly large proportion of musicians, questioned about their own experience of aural training, admit that they disliked it, thought they were bad at it, and have found it largely irrelevant to their subsequent engagement in music. Something is clearly wrong.

Daar is geen aanduiding van konvensionele gehooropleiding of gehoortoetse in Pratt en Cargill se sillabus nie. Die metode van gehooropleiding maak gebruik van 'n totaliteitsbenadering. Alle gehooraspekte word uitgebou en ontleed in die globale konteks van die musiek. Geen fragmentariese inhoud word behandel nie. Deur gehooraspekte te neem en te ontleed, word die begrip vir die totale wese van musiek verfyn.

Kloppenburg (1960:85) maak 'n opsomming van die idees van die bekende Hongaarse klavierpedagoog Margit Varró (Der lebendige Klavierunterricht), waarin sy reeds in 1921 'n belangrike uitspraak maak ten gunste van die totaliteitsbenadering in gehooropleiding. Varró beklemtoon die feit dat gehooroefeninge uit ritmiese of melodiese motiewe bestaan, en nie uit enkelnote nie. Daar moet ook nie maat vir maat in 'n komposisie gewerk word nie, omdat musiek nie uit mate bestaan nie, maar uit musikale gedagtes. Varró beveel verder aan dat leerlinge die samehang van toonhoogtes in motiewe en frases moet hoor om dit te begryp. Die leerling mag alleenlik 'n werk speel indien sodanige werk musikaal begryp word. Sy begin reeds by die eerste stukke met analise. So spoedig moontlik moet die leerling eenvoudige kadense en klein sekvensfigure leer speel. Transposisie word ook in die eerste jaar van onderrig gedoen.

Varró beaam duidelik die riglyne van Pratt se metode ("aural awareness"). Alhoewel hierdie uitspraak soveel jare voor Pratt gedoen is, toon dit dieselfde uitgangspunte oor gehooropleiding, naamlik die beskouing van 'n musiekstuk in sy geheel.

Teenoor die totaliteitsbeginsel gebruik die konvensionele gehooropleiding dikwels fragmente, soos byvoorbeeld losstaande intervalle en drieklanke, sonder om dit terug in perspektief te plaas. Oefeninge staan dus geïsoleerd van die werklike musiek.

Die belangrike verskil in die sillabus van Pratt is dat die musiek vooraf gehoor en ontleed word, en dat fragmente daaruit daarna vir oefening geneem word. Gehooraspekte soos intonasie, improvisasie, struktuur en toonkleur geniet aandag. Tog word ritme, metrum, toonhoogte, geheue, ensovoorts, ook in hierdie tipe benadering saamgesnoer.

Pratt se benadering tot gehooropleiding behels ook die inkorporering van ander musiekvakke soos Vormleer, Musiekgeskiedenis en Repertorium. 'n Verdere aspek in Pratt se sillabus is die ontwikkeling van die innerlike gehoor. Die versterking van die innerlike gehoor word deur middel van "silent listening" beoefen. Alhoewel dié tipe oefeninge selfdissipline vereis, is die resultate daarvan effektief.

Die sillabus van Pratt maak voorsiening vir studente in uitvoerende sowel as komposisierigtings, en klem word ook op die totale ontwikkeling van die musikus gelê. Beluistering van soveel opnames as moontlik word as essensieel beskou. Deur middel van kritieklewering kan studente musiek selfstandig evalueer.

Die metode van kontrole deur middel van 'n logboek verseker dat gehooropleiding konstant beoefen word en nie slegs tot die onderriglokaal beperk is nie. Studente is dus daaglik besig met gehooropleiding sonder om van oninteressante driloefeninge gebruik te maak, soos byvoorbeeld om talle intervalle of drieklanke te benoem. Intervalle en drieklanke word wel geoefen, maar word benader vanuit die direkte konteks van die musiek.

Selfstudie is 'n vereiste in die sillabus. Elke student se verantwoordelikeid word met hierdie metode beproef.

Dit is opvallend dat die sillabus op 'n informele grondslag toegepas word. Die voordeel is dat studente gemakliker in die kursus voel aangesien 'n groot deel van die werk in die sillabus ook individueel geoefen kan word. Die sillabus lê ook klem op groepwerk wat veral deur middel van besprekings toegepas word.

#### **5.2.5 Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie**

Die tradisionele metodes van gehooropleiding word telkemale

deur baie onderwysers gekritiseer, maar dikwels word geen daadwerklike poging aangewend om nuwe metodes op die proef te stel nie. Pratt se poging om weg te breek van die konvensionele gehoortoetse baan die weg vir 'n nuwe denkwysie in gehooropleidingsmetodes. Deur enkele aanpassings aan te bring, veral ten opsigte van die moeilikheidsgraad van hierdie sillabus, kan Pratt se metode 'n aanwinst wees in enige musieksentrum, asook vir die vak Musiek.

Hierdie metode is veral vir die Suid-Afrikaanse situasie geskik omdat gehooropleiding in groepsverband, een van die vernaamste werksywes van Pratt se benadering, beklemtoon word. Dit getuig van 'n strewe na 'n holistiese gehooronderrig om 'n volwaardige, algehele opleiding aan die musikus te bied. Die Suid-Afrikaanse gehooropleidingsmetodes, veral in musieksentrums en privaat-onderrig, is steeds te konserwatief en te veel gebou op individuele gehooronderrig.

### 5.3 Lehrpläne Musik, Baden-Württemberg

Die volledige Lehrpläne bevat musieksillabusse van die Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium en Musik-Gymnasium. Die verskillende provinsies in Duitsland se gehoorsillabusse verskil ietwat. Daar word in hierdie proefskrif gekonsentreer op een van hierdie provinsies.

Slegs die sillabusse van die Grundschule en Musik-Gymnasium word bespreek, aangesien dit spesifiek betrekking het op hierdie proefskrif. Die Grundschule verteenwoordig die primêre leerlinge tot Standaard 2. Leerlinge kan vanaf Standaard 3 die Musik-Gymnasium bywoon, wat 'n gespesialiseerde musiekskool is.

Die ouderdomme van leerlinge in hierdie skole is soos volg:

- Grundschule vanaf 6 tot 9 jaar (Klas 1 tot 4)
- Musik-Gymnasium vanaf 10 tot 18 jaar (Klas 5 tot 13)

Leerlinge wat in Duitsland gekeur word vir musiekskole (soos byvoorbeeld die Musik-Gymnasium) moet 'n vaardigheid in sang, klavierspel en hulle eie instrument toon. Vrae oor musiekge-

skiedenis en teorie word gevra en bladles word vereis. Die lees van voorbereide prosa en 'n bespreking van die redes waarom 'n rigting in musiekopleiding gevolg wil word, word ook ingesluit. 'n Hoë standaard word by die keuring van musiekleerlinge gehandhaaf aangesien die aanvraag die aanbod oorskry.

Die musieksillabusse is gewoonlik in vyf hoofafdelings verdeel:

- Toegepaste musiek
- Musiekteorie
- Musiekgeskiedenis
- Vaardighede in die praktiese uitvoering en dirigering
- Musiekopvoeding

'n Belangrike doel van die bespreking van die Grundscholesillabus in hierdie proefskrif is om vas te stel in watter mate die leerling met gehoorskoling in aanraking kom voordat hy vir verdere musiekopleiding na 'n meer gespesialiseerde (Musik-Gymnasium) skool gaan. Die aansluiting van musiekopleiding tussen die twee skole word ook deur die skrywer bespreek. 'n Verdere rede vir hierdie bespreking is dat die gehoorskoling vir primêre leerlinge op die proefskrif van toepassing is.

Die Grundschole-sillabus bevat wel nie 'n aparte gehoorsillabus nie, maar aspekte van gehooropleiding sal uit die sillabus geneem word vir bespreking.

Die Musik-Gymnasium-sillabus is meer gespesialiseerd en daarom maak die vak Gehooropleiding 'n belangrike afdeling van hierdie sillabus uit.

Daar moet beklemtoon word dat afleidings wat gemaak word slegs uit die sillabus verkry is. Ruimte moet gelaat word vir moontlike addisionele werk wat nie in die sillabus uiteengesit word nie.

### 5.3.1 Doelstellings van die vak Musiek in die Grundschole

Die musiekonderrig in die Grundschole sluit aan by die leerling se vorige musiekervarings en bou daarop voort. Hierdie ervarings is hoofsaaklik sang en musisering ("Musizieren").

In hierdie sillabus word die vak Musiek in drie hoofafdelings gegroepeer:

- Sang
- Musisering
- Beluistering

In die afdeling "Sang" word die aanleer van liedere die middelpunt van die onderrig. Die gebruik van die stem word op spelende wyse aangeleer. Deur middel van ritmiese en melodiese woordspel word die voorkennis van notering vasgelê. Volgens die sillabus behoort sang nie slegs tot die vak Musiek beperk te word nie, maar behoort ook in ander periodes beoefen te word.

"Musisering" vereis hoofsaaklik dat leerlinge met konvensionele en onkonvensionele klanke eksperimenteer. Geen formele onderrig van instrumente word in die leerplan voorsien nie.

In die afdeling "Beluistering" word die leerlinge aan die veelvoudigheid van musiek blootgestel. Hiervoor word beluisteringsvoorbeelde gebruik wat geskik is vir die ouderdom van die leerling. Alle musiekervaring soos sang, musisering en beluistering moet deur middel van beweging beleef word.

Die primêre uitgangspunt is die natuurlike beweging van die leerling op maat van musiek. Tog word 'n meer doelgerigte uitbouing van beweging in die sillabus vereis wat 'n groter grondliggende betekenis as die vrye, spontane manier gee.

Die onderrigdoelstellings lê veral klem op:

- sang, musisering, onderrig en uitvoering van liedere, spel en beweging, stemoefeninge en ritmiese en melodiese uitbeelding
- akoestiese, visuele, bewegingsbegrippe en die omskrywing van klanke en geraas
- toonhoogte, toonduurte en dinamiek
- verwysing na ander vakke

Verdere voorbereiding en verryking van die musiekopvoeding word verkry deur besoeke aan konserte en musiekskole. Buitekurrikulêre

musiekbeoefening en aktiwiteite kan die musiekopvoeding verder tot voordeel strek volgens die sillabus.

### 5.3.2 Die sillabus vir Klasmusiek van die Grundschole

Die ontleding van die sillabus sal beperk word tot "Musisering" en "Beluistering", aangesien die meeste klem op gehoorontwikkeling in hierdie afdelings val.

Tabel 12 verteenwoordig die afdeling "Musisering" van Klas 1 in die Grundschole. Die tabel word verdeel in "Leerinhoud" en "Aktiwiteite". (Die uiteensetting van alle tabelle in Hoofstuk 5.3.2 stem ooreen.)

In die inleiding van die sillabus word eksperimentering met instrumente deur die leerling aanbeveel sodat verskillende klankeienskappe ervaar kan word. Voorstellings en verduidelings geskied deur middel van grafiese notasie en beweging. Fantasering met musiek ontwikkel die leerlinge se waarnemingsvermoë. Samespel met ander leerlinge bevorder ook sosiale gedrag.

Tabel 12 Musisering (Klas 1) - Grundschole (Baden-Württemberg)

Leerinhoud	Aktiwiteite
Klankeksperimente Liggaamsperkussie Onderrigmateriaal Ritmiese instrumente	Klets, babbel, skuifel, sing Klankonderskeiding (hoog/laag, kort/lank, hard/sag)
Voorstelling van klanke  Beweging en grafiese notasie	Handtekens, liggaamsperkussie, teken, onderskei tussen klankkleure Beweging met of sonder klankapparaat
Eenvoudige klankillustrasies  Verhale  Gebeurtenisse Bewegingspel	Klanke en geraas van mense, diere en voorwerpe Beweging, begeleiding met liggaamsperkussie
Beluistering van klanke en geraas in die omgewing	Bespreking van alledaagse klanke en dieregeluide

Die leerlinge ervaar musiek deur middel van beluistering op twee

maniere: as 'n kuns, en as deel van hulle kultuur. Deur trapgewyse vordering leer hulle verskillende musiekbeelde en indrukke ken. Daardeur begryp hulle die verloop en samehang van musiek. Die bereidwilligheid en vaardigheid om na musiek te luister, word versterk. Die leerlinge word onderrig om spontaan aan musiek deel te neem.

**Tabel 13 Beluistering (Klas 1) - Grundschule (Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Tipes musiek uit die omgewing van die leerling	In die huis, kerk, konsert, feeste
Opvallende musiektekens in musiekvoorbeelde	Onderskei verskillende toonhoogtes Ritmiese geheue-oefeninge Vreemde klanke Grafiese voorstellings
Voorstelling van musiek deur spel en beweging	Imitasiespel Aansluiting by die vak Liggaamlike opvoeding

Die volgende tabelle verteenwoordig die afdelings "Musisering" en "Beluistering" vanaf Klas 2 tot 4.

**Tabel 14 Musisering (Klas 2) - Grundschule (Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Klankeksperimente Stem Slaginstrum. (melodies en nie-melodies)	Klankonderskeiding (onveranderlik, opwaarts/afwaarts, lig/swaar, stadiger/vinniger)
Voorstelling van klankproduksie Beweging, grafiese notasie	Handtekens, liggaamsperkussie, teken, onderskei tussen klankkleure
Eenvoud. klankillustrasies Verhale Uitbeeldings Beweging	Klanke, geraas in teks- en beeldinhoud, slaginstrumente Begeleiding met melodiese instrum. Kreatiewe spel
Beluistering	Ligeti: "Adventures" Prokofiev: "Pieter en die Wolf" Rimsky-Korsakov: "Die hommelby"



**Tabel 15 Beluistering (Klas 2) - Grundschule Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Musiek met bepaalde oefeninge	Herkenning van melodieë, dansmusiek, vermaaklikheidsmusiek
Musiekteenstellings in toonsterkte, tempo, toonsetting, uitdrukking van musiek deur beluistering	Lig/swaar, vinnig/stadig, enkel-/meervoudig, vrolik/treurig, gebruik van grafiese voorstellings, naklap, samespel
Voorstellings van musiekteenstellings deur verskillende bewegings	Loop/hardloop, kruip/trippel Aansluiting by die vak Liggaamlike opvoeding

**Tabel 16 Musisering (Klas 3) - Grundschule (Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Klankproduksie Slaan, blaas, stryk, tokkel	Onkonvensionele/konvensionele klankproduksie (glase, bottels, pype, tromme, fluite, klavier)
Voorstelling van klankproduksie Beweging Grafiese en tradisionele notering	Handtekens, liggaamsperkussie, teken, onderskei tussen klankkleure Beweging met of sonder apparaat
Klankvorme Gedigte Bewegingskombinasies	Klanke en ritmes gebaseer op gedigte Grafiese en tradisionele notering Beweging met instrumentbegeleiding
Beluistering	Bartók: "Ein Abend auf dem Lande" Smetana: "Die Moldau"

**Tabel 17 Beluistering (Klas 3) - Grundschule (Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Voorbeelde van musiek-uitbeeldings	Orff: "Carmina Burana" Schumann: "Kinderszenen" Händel: "Royal Fireworks Music"
Onderskei veranderings in dinamiek, tempo, toonsetting	Verduideliking van verloop van musiek deur grafiese notasie Naklap, samespel
Voorstelling van aaneenskakelende musiek-voorbeelde met bewegingskombinasies	Wisseling van bewegings (met of sonder apparaat)

**Tabel 18 Musisering (Klas 4) - Grundschule (Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Voorkoms, klank, toonkleur van instrumente	Met instrumente in die skool en instrumente van die leerlinge
Klankvorme Gedigte Bewegingskombinasies	Klanke en ritmes gebaseer op gedigte Grafiese en tradisionele notasie Beweging met of sonder apparaat
Beluistering van verskillende instrumente	Solo-instrumente in eenvoudige besetting Grafiese en tradisionele notasie

**Tabel 19 Beluistering (Klas 4) - Grundschole (Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Voorbeelde van musiek-uitbeeldings	Mahler: Simfonie Mozart: Horingkonsert Haydn: Simfonie
Vormleer Kanon, rondo of variasie	Bestudering van vormleer deur grafiese notasie Naklap, samespel
Voorstelling van vorme deur beweging	Eenvoudige bewegingspatrone Voorgeskrewe dansvorme

Die sillabus van die Grundschole dek 'n wye veld op die gebied van die ontwikkeling van die musiekervaring van die leerlinge. "Beluistering" bestaan nie slegs uit luister na verskillende opnames nie, maar aspekte van vormleer, gehooropleiding en beweging word ook in hierdie afdeling geïnkorporeer. "Musisering" sluit hierby aan om kreatiwiteit en eenvoudige notasie aan die leerlinge bekend te stel. Sommige aspekte, soos byvoorbeeld grafiese notasie en beweging, word in beide afdelings gevind. Die afdelings is dus nie losstaande nie, maar word geïntegreer. Opvallend is die gebruik van gedigte om verskillende klanke en ritmes te onderskei.

### 5.3.3 Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie

'n Belangrike aspek wat veral byval kan vind in die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika, is die kruiskurrikulumverwysing in hierdie sillabus na veral die vak Liggaamlike opvoeding. Beweging op maat van musiek vorm veral deel van die kultuur van 'n groot aantal etniese groepe in Suid-Afrika.

'n Verdere aspek, soos uiteengesit in die Doelstellings van die sillabus (vergelyk Hoofstuk 5.3.1), is dat veral sang nie beperk word tot die vak Musiek nie. Hierdie vereiste kan weer eens van toepassing wees op Suid-Afrika waar leerlinge van verskillende kulture al hoe meer in een groep saam onderrig word. Sang is een van die belangrikste vorme van uitdrukking vir die meerderheid Suid-Afrikanners.

Hierdie beskouing bestaan dus uit 'n integrering van verskillende kunsvorme, byvoorbeeld beweging, sang en musiek, en kreatiwiteit.

Dit kan ook in sekere skoolvakke ten voordeel van alle kultuurgroepe beoefen word.

#### 5.4 Doelstellings van die vak Musiek in die Musik-Gymnasium

Die ouderdom van leerlinge wat die Musik-Gymnasium bywoon, wissel van 10 tot 18 jaar (Klas 5 tot 13). Die sillabus word slegs tot Klas 11 uiteengesit en sal daarvolgens bespreek word. Klas 11 verteenwoordig Standaard 9 volgens die Suid-Afrikaanse standerds.

Hierdie sillabus is spesifiek ontwerp vir leerlinge wat in musiek wil spesialiseer en moontlik later musiek as loopbaan sal kies. Die standaard is dus vanaf die aanvangsjaar (Klas 5) reeds hoog.

Die musiekonderrig is besonder prakties georiënteerd: die leerlinge beoefen behalwe sang, improvisasie, dans en beweging, ook hulle instrumentale vaardighede. Die aanleer van 'n instrument is verpligtend.

Musiekonderrig is van so 'n aard dat ensembles en meerstemmige sang saam beoefen kan word. Daardeur word klaskonserte, wat ook deur die ouers bygewoon word, moontlik gemaak.

Musisering in groepe bewerkstellig kontak met ander leerlinge. Bereidwillige steun, wat deur leerlinge self geopenbaar word om ander leerlinge te onderskraag, word aangemoedig. Die gevorderde leerlinge kan die jonger leerlinge lei en onderrig om aan die plaaslike musieklewe deel te neem.

By sang en musisering word besonder gelet op stemontwikkeling deur middel van gehooropleiding en oefeninge in verskillende toonaarde. Deelname aan 'n koor en orkes is verpligtend.

Die praktiese vaardigheid wat verwerf word, saam met die kennis en insig in die wese van die musiek, het tot gevolg dat leerlinge musiek stylgetrou kan uitvoer. Leerlinge leer ook om krities na musiek te luister en dit te beoordeel. Daaruit groei die behoefte om aktief aan die musieklewe van die gemeenskap deel te neem. Daar word dus 'n behoefte in die leerling geskep om musiek as loopbaan te kies.

#### 5.4.1 Die sillabus vir Musiek van die Musik-Gymnasium

In hierdie bespreking word slegs op Klas 5 tot 11 gekonsentreer soos beskikbaar in die sillabus. Die sillabus van Klas 5-8 word ook in tabelvorm aangebied. Volgens die sillabus is daar verdere opleiding beskikbaar wat nie in hierdie sillabus ingesluit is nie.

In hierdie bespreking word daar hoofsaaklik op gehooraspekte gekonsentreer en dus sal nie alle afdelings van musiek bespreek word nie.

Die elementêre kennis en vaardigheid van "Musiekleer", waarby sistematiese gehooropleiding ingesluit word, word verbind met vokale en instrumentale "Muisering". Alhoewel "Muisering", "Musiekleer" en "Beluistering" apart in die sillabus uiteengesit word, word alle afdelings op 'n geïntegreerde manier in elke klasperiode behandel.

As voorbeeld van die onderrigtyd in die sillabus word Klas 5 (Standaard 3) gebruik. Die sillabus bestaan uit vier hoofafdelings waarvan die beraamde tydsduur soos volg aangedui word:

Muisering en Musiekleer	60 minute per week
Beluistering	50 minute per week
Kontrole van leerlingprestasie	10 minute per week
Totaal	120 minute per week

"Muisering" bestaan uit die vokale en instrumentale onderrig waar klem op koor- en ensemble-opleiding val. "Musiekleer" sluit geïntegreerde teorie- en gehooropleiding in. In die afdeling "Beluistering" word hoofsaaklik opnames beluister en ontleed.

In Tabel 20 word die afdeling "Musiekleer" vir Klas 5 uiteengesit.

Tabel 20 Musiekleer (Klas 5) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)

Leerinhoud	Aktiwiteite
Ritme, metrum en tyd Nootwaardes en rus- tekens, gepunteerde nootwaardes, reëlmatige en onreël- matige maatslag, opslag	Klap van nootpatrone, sing, speel en beweging, ritmiese diktee, ouditiewe onderskeiding, imitasie en notering
Toonsisteme Pentatonies, majeur en verwante mineur toonlere, notasie in die G-sleutel	Die werking van eenvoudige melodieë, beluistering van melodieë binne 'n toon- aard (omvang 2 oktawe), instrumentale spel, bladsang, melodiese diktee
Intervalle Eenklank tot oktaaf, majeur en mineur tweedes en derdes	Vertikale en horisontale intervale, musiekvoorbeelde van die ooreenstemmende intervalle
Sameklanke Majeur drieklanke en omkerings in noue en wye ligging	Herkenning van akkoorde op notebeeld, gebroke drieklanke (onderskei en sing)
Konsonante en dissonante Akkoorde, toontrosse Kadense: gebroke drie- klanke in melodiese opvolging, omkerings in noue ligging, basnote vir kadenspro- gressies	Eie pogings Ontleding Begeleiding
Tempo- en dinamiese aandui- dings Italiaanse terme	Klankvoorbeelde, eie pogings
Vormleer Eenvoudige vorm- ontleding, herhaling, verandering, teen- stellings Spanning, ontspanning Eenvoudige liedvorms, Da Capo-vorm in vokale en instrumentale musiek Rondo	Frasering, kadenspunte  Indeling van notebeeld, hoor en herken Grafiese of skematiese voorstelling, die gebruik van duidelike voorbeelde, bv. "Album für die Jugend" Eie poging deur klap en speel
Tweestemmig Parallele derdes, sesdes, horingkwint, eenvoudige polifonie	Die skryf van 'n tweede stem  Tweestemmige sang

Tabel 21 Musiekleer (Klas 6) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)

Leerinhoud	Aktiwiteite
Ritme, metrum, tyd Triole, sinkope	Ouditief onderskei, naklap, noteer Naklap van notebeeld, nasing, speel, beweging Ritmiese diktee
Saamgestelde tyd Onrëelmatige tydsoorte Tydwisseling	Beluistering
Toonsisteme Notasie van G- en F- sleutel, kwintsirkel  Aeolies, harmonies, melodies, kerktoon- aarde	Majeur en mineur toonlere herken en skryf, toonaardgebonde oefeninge binne die omvang van twee oktawe Herken van frases en toonlere op gehoor Nasing van toonlere
Vierstemmige kadense Tonika, subdominant, dominant Majeur, mineur en rein intervalle	Musiekvoorbeelde, sing en skryf van kadense in verskillende toonaarde  Horisontaal en vertikaal, voorbeelde uit musiek
Sameklank Dominantvierklank en omkerings, oplossings, aanduiding van omkerings	Herkenning van notebeeld, skryf, sing van dominantvierklank en oplossings
Vormleer Saamgestelde en enkel- voudige vorm, variasie, "Barform" (aab)	Ontleding van werke

Tabel 22 Musiekleer (Klas 7) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)

Leerinhoud	Aktiwiteite
Toonaarde Chromaties, majeur, mineur, verwante, kwintsirkel	Gehoor- en sangvoorbeelde
Intervalle Saamgestelde inter- valle, vergr./verm. tot tiende	Horisontale en vertikale intervalle, musiekvoorbeelde
Vierstemmige kadense Primêre en sekon- dêre drieklanke	Noue ligging in grondposisie, eerste en tweede omkering
Harmonie Kadense in noue en wye ligging  Uitbreiding van kadense deur die gebruik van sekon- dêre drieklanke	As voorbereiding vir vierstemmige toonsetting word die "Musiekleer" van Klas 6 herhaal Majeur en mineur toonaarde
Begeleidingspatrone Orrelpunt, ostinato, orrelbegeleidings- patrone Uitgebreide kadense Vermenging Klankkleur Staande baslyn ("Bordun")	Ostinato-patrone, akkoorde in grond- posisie en in eerste omkering



Tabel 23 Musiekleer (Klas 8) - Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg)

Leerinhoud	Aktiwiteit
Metrum, tyd, ritme Metrum, vry en metrum gebonde Ritmes, toonduurte en aksente (sinkopasie, agogiek, rubato, fermata)	Musisering en sing van voorbeelde, oefeninge, vormsamestelling, styl, tempo en artikulasie Voorstellings van ingewikkelde tydsoorte, verkorting van tyd, reëlmatige en onreëlmatige tyd- groepe
Toonsisteme Pentatonies, majeur, mineur, modusse, heeltoon, chromaties	Herkenning op gehoor en vanaf notasie, bepaling van toonsistemevoorbeelde, deur sing, speel, noteer, beluister
Modulasies Na kwint- en ander verwante toonaarde	Op gehoor en visueel herken
Akkoordleer Uitsonderlike drie- klanke en omkerings	Op gehoor en in notasie herken, noteer, klankvoorbeelde
Dominantvierklanke en omkerings Funksie van kadense	Herkenning op notebeeld in noue en wye ligging, op gehoor slegs in noue ligging Gebruik daarvan in toonsetting
Verminderde vierklanke	Musiekvoorbeelde

'n Spesifieke afdeling vir improvisasie word vir die eerste maal in Klas 9 in die sillabus ingesluit. Aangesien improvisasie 'n noue band met gehoorontwikkeling toon, sal hierdie afdeling ook bespreek word.

Klas 9 is die ekwivalent van die Suid-Afrikaanse Standaard 7. Leerlinge word dus vanaf die veertiende jaar aan formele improvisasie blootgestel. Die TOD-sillabus (vergelyk Hoofstuk 4.6 en 4.7) inkorporeer nie improvisasie in die gehoorsillabus nie.

Improvisasie, soos uiteengesit in die Musik-Gymnasium se sillabus, bestaan eerstens uit "beperkte" of "beplande" ("gebundene") improvisasie waar voorkennis wat uit ander afdelings verkry is, aangewend word. Aan die ander kant is spontane kreatiwiteit ook van die grootste belang. "Vrye" improvisasie ondersoek nuwe musiekidees wat aansluit by kontemporêre klassieke musiek en word ook in die sillabus aanbeveel.

**Tabel 24 Improvisasie en Musiekleer (Klas 9) - Musik-Gymnasium  
(Baden-Württemberg)**

Leerinhoud	Aktiwiteite
Beperkte improvisasie met gegewe motiewe Vorm, ritme, harmonie, melodie	Improvisering van "Blues", instrumentaal en vokaal, oor 'n Chaconne-bas Vorme soos rondo en variasie
Vrye improvisasie Onkonvensionele gebruike, tradisionele instrumente en sangstemme, klankkleure	Toonsetting van uitbeeldings, beweging en tekste
Vierklanke Funksie, klankkleur	Gebruik daarvan in toonaarde, analise van notevoorbeelde, op gehoor die majeure en mineur vierklanke herken
Modulasies Verwyderde toonaarde, toonaardoefeninge, vierstemmige setting	Oefeninge in vierstemmige toonsetting, besyferde bas, homofoniese toonsetting ("Kantionalatz")
Kontrapunt	Skryf van 'n teenstem in 'n tweestemmige passasie
Tonale gehooropleiding (3 oktawe)	Diktee

'n Verdere afdeling wat in die sillabus van Klas 9 verskyn, is "Musiek en Beweging". Volksdansen en dirigering, waar gekonsentreer word op dinamiek en artikulasie, word ook geïnkorporeer. Die deelname aan die koor en die orkes is verpligtend.

#### **Musiekleer (Klas 10)**

Dit wil voorkom asof daar in Klas 10 meer klem op die onderrig van harmonie val. Aspekte soos korale van Bach, tussendominante, die Napolitaanse akkoord, ensovoorts, word behandel.

Ander afdelings soos "Jazz" en "Popmusiek" word ook deur die sillabus gedek.

#### **Musiekleer (Klas 11)**

Gehooroefeninge word by die voortsetting van "Musiekleer" gekombineer met Harmonie en Kontrapunt.

#### 5.4.2 Samevatting

Die sillabus van Klas 4 (Standerd 2) in die Grundschole en Klas 5 (Standerd 3) in die Musik-Gymnasium skakel aaneen om te verseker dat leerlinge reeds 'n voorkennis van basiese musiekskoling besit wanneer hulle die Musik-Gymnasium betree. Klem word veral op beweging en beluistering in die Grundschole gelê. In Klas 5 en 6 van die Musik-Gymnasium word beweging (op maat van musiek) steeds vereis. Vormleer word ook reeds in Klas 4 behandel.

Alhoewel 'n goeie aaneenskakeling tussen Klas 4 en 5 bestaan, is dit duidelik dat die sillabus van Klas 5 reeds intensiewe teoriekennis en gehoorontwikkeling van die leerling verwag. Aspekte soos melodiese diktee, drieklanke in wye ligging, polifonie, die skryf van 'n tweede stem en vormleer word vereis. Opvallend is ook die bekendstelling van kontemporêre klankkleure in die vorm van toontrosse.

In Klas 6 (Standerd 4) word reeds die dominantvierklank herken, genoteer en die omkerings daarvan gesing. Onreëlmatige tydsoorte soos byvoorbeeld 7/8 word ook behandel.

Dit wil voorkom asof alle elementêre teorie- en gehooraspekte voor die aanvang van Klas 8 (Standerd 6) afgehandel word. In Klas 8 word meer op ingewikkelde aspekte, soos onder andere modulasies, sinkopasie, rubato en agogiek, gekonsentreer.

Omdat gehoor- en teorie-opleiding geïntegreer word, moet afgelei word dat klem op vertikale aspekte in hierdie sillabus gelê word. Daar moet egter beklemtoon word, soos gestipuleer in die sillabus, dat alle teoretiese aspekte visueel sowel as ouditief beleef moet word. Gehoor- en teorie-opleiding word onder een afdeling in die sillabus gegroepeer. Dit word uit 'n analitiese oogpunt beskou deur middel van "Beluistering", en uit 'n kreatiewe oogpunt deur middel van "Beweging" en later "Improvisasie".

Die voordeel van die bywoning van 'n gespesialiseerde musiekskool vanaf 'n jeugdige ouderdom is die effektiewe en stelselmatige musiekskoling wat leerlinge ontvang voordat hulle die Hochschule (Universiteit) betree. In Duitsland word slegs leerlinge wat

musiekskole bygewoon het, aanvaar vir verdere tersiêre musiekopleiding. Daardeur word die standaard van musiekopleiding verseker. Die nadeel is moontlik dat baie leerlinge nie so vroeg reeds in staat is om te besluit op 'n loopbaan nie.

#### 5.4.3 Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie

In Suid-Afrika bestaan daar slegs twee sekondêre skole wat in musiekonderrig spesialiseer, naamlik die Nasionale Skool vir die Kunste in Johannesburg en die Hoërskool Pro Arte Alphen Park in Pretoria. Primêre skole beskik nie oor die infrastruktuur om leerlinge vir hierdie gespesialiseerde skole op te lei nie. Leerlinge ontvang dus privaatonderrig of skakel by 'n musieksentrum in. Weens finansiële implikasies is baie van die musieksentrums se fondse en poste besnoei. Tog is die musieksentrums een van die vernaamste voedingsbronne vir die gespesialiseerde sekondêre skole.

Soos in Duitsland, behoort daar meer aandag aan die voorbereiding op primêre vlak van jong musiekleerlinge in Suid-Afrika gegee te word. Dit sal bydra tot die identifisering van jong musiektalent om gespesialiseerde skole te vul.

#### 5.5 Gehooropleidingsillabusse van Switserland

Die Onderwysdepartemente van die verskillende kantons in Switserland funksioneer onafhanklik van mekaar. Daar sal op die kanton Genève en die kanton Vaud (Lausanne) se gehoorsillabusse gekonsentreer word. Van hierdie kantons word die gehoorsillabusse van die Konservatorium van Lausanne en die Écoles Genevoises de Musique van Genève ontleed.

Konservatoriums speel in Switserland 'n belangrike rol in die musiekopvoeding van jong leerlinge. Gehooropleiding kan op verskillende vlakke geneem word. In Lausanne kan kinders vanaf vierjarige ouderdom met Dalcroze- of Willems-gehoorskoling begin. Vanaf sewejarige ouderdom neem instrumentale onderrig 'n aanvang. Solfège-onderrig is dan verpligtend.

Konservatoriums bied ook professionele musiekopleiding op tersiêre vlak aan. In Lausanne word "solfège supérieur" (hoër

vlak) tot op derdejaarsvlak gegee en in Genève tot op vierdejaarsvlak.

Aan universiteite word slegs vakke soos Musiekwetenskap aangebied en nie vakke soos Harmonie, instrumentale onderrig en Solfège nie.

Musiek as skoolvak word selde in Switserland verskaf en leerlinge neem musiek aan die konservatorium. In Genève word musiek wel as skoolvak in die Collège aangebied. Die Collège is loopbaangerig en leerlinge moet reeds 'n keuse van 'n bepaalde loopbaan maak voordat hulle by die Collège kan inskakel. Voordat die Collège bygewoon kan word, moet leerlinge 'n driejaarlanse "cycle d'orientation" (oriënteringsiklus) bywoon. Dit vind vanaf dertienjarige ouderdom plaas. (Volgens inligting verskaf vanuit Switserland deur Hermien Wium, 1990.)

#### 5.5.1 Conservatoire de Musique et d'Art dramatique de Lausanne (1989)

Die Konservatorium van Lausanne bied kursusse in solfège aan vir leerlinge van 4 tot ongeveer 18 jaar. Die kursusse word soos volg ingedeel:

- Willems- en Dalcroze-metode vanaf 4- tot 7-jarige ouderdom (opsioneel).
- "Obligatoire"-solfège-kursus (verpligtend) vanaf 8- tot 15-jarige ouderdom wat uit 8 Trappe bestaan (dit is die Suid-Afrikaanse Standaard 1 tot 7).
- "Solfège adultes" vanaf 16- tot ongeveer 18-jarige ouderdom wat uit 4 Trappe bestaan (vergelykbaar met die Suid-Afrikaanse Standaard 8 tot 10).

##### 5.5.1.1 Die Willems-metode

Die doel van hierdie metode is om by jong leerlinge die liefde vir musiek aan te kweek voordat hulle met formele praktiese onderrig begin. Die kursus bestaan uit een lesperiode van 50 minute per week. Hierdie kursus stem ooreen met die vereistes vir musiekonderrig van die voorskoolse en die eerste skooljaar.

Elke les bestaan uit vier dele:

- die ontwikkeling van die gehoor
- die ontwikkeling van ritmiese aanvoeling
- die sing van liedere
- liggaamsperkussie

Die kursus word op drie vlakke aangebied oor 'n tydperk van twee tot drie jaar. Die drie vlakke van ontwikkeling is soos volg:

- Die eerste vlak vereis beluistering, herkenning en produksie van klank en ritme, kreatiwiteit en die aktiewe deelname van leerlinge in musiekbelewing.
- Die tweede vlak vereis 'n hoër ontwikkelingsvlak, akkuraatheid van die gebruik van die stem en ritme, sensoriese memorisering en beweging.
- Die derde vlak (pré-solfège) bevat die geleidelike ontwikkeling van elementêre musiekelemente en die inleiding tot die lees en notasie van musiek.

#### 5.5.1.2 Die Jaques-Dalcroze-metode

Die ritmiese benadering van die Jaques-Dalcroze-metode is veral gebaseer op die ritmiese ontwikkeling van jong leerlinge, maar kan dwarsdeur die musiekloopbaan gevolg word.

Vanuit 'n globale opvoedingsproses gesien, streef die metode daarna om waardevolle hulp aan die leerlinge te bied om 'n harmonieuse balans tussen hulle wil ("vouloirs") en hulle vermoë ("pouvoirs") te ontwikkel.

Kreatiwiteit speel 'n belangrike rol deur middel van improvisasie in sang. Deur improvisasie word ritmes en frasestrukture van melodieë versterk en deur response word tonaliteit vasgelê.

Die kombinasie van liggaamsperkussie en musiek bied aan almal die geleentheid om 'n balans te vind in die ontplooiing van hulle persoonlikheid. Op hierdie manier beleef die leerlinge die musiek in totaliteit op spelender wyse, sonder terughouding.

Jaques-Dalcroze se eie omskrywing van sy metode word in die sillabus van die Konservatorium van Lausanne in 'n paar woorde opgesom:

Sans mesure mais en mesure.  
(Sonder tydmaat, maar in tyd.)

#### 5.5.1.3 Die "Obligatoire"-solfège-kursus

Met uitsondering van leerlinge wat reeds in die gekombineerde Willems-Dalcroze-kursus ingeskryf is en leerlinge wat in 'n jeugorkes speel, moet alle leerlinge die "Obligatoire"-solfège-kursus bywoon. Dit geld alle leerlinge wat ingeskryf is vir instrumentale onderrig en sang. Leerlinge wat die Willems-Dalcroze-kursus volg en in die jeugorkes speel, is nogtans verplig om die solfège-eksamen aan die einde van Trap 7 af te lê. Daarna is die voltooiing van Trap 8 ook verpligtend. Trap 7 en 8 is dus dieselfde kursus as Vlak 1 en 2 van die "Adultes"-kursus.

'n Bewys van registrasie vir die "Obligatoire"-solfège-kursus word vereis voor die inskrywing vir die instrumentale en vokale kursus. Met die verwerwing van hierdie diploma mag leerlinge vir die "solfège supérieur"-kursus inskryf wat bestaan uit 'n nie-professionele en professionele opleiding.

#### 5.5.1.4 "Solfège adultes"

Die eerste twee jare van die "Solfège adultes" stem ooreen met die laaste twee jare van die "Obligatoire"-kursus. Die kursus word in vier Trappe verdeel, en vereis 'n hoër standaard as die "Obligatoire"-kursus. Na die voltooiing van hierdie kursus word 'n diploma in solfège ontvang.

#### 5.5.2 Die gehooropleidingsillabus van die "Obligatoire"-kursus


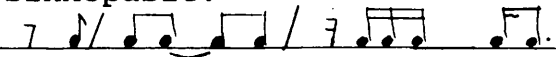


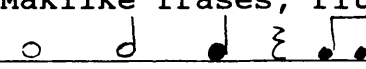
Al agt Trappe van hierdie sillabus word in Tabel 25-28 uiteengesit. Twee Trappe per Tabel word tegelyk aangetoon. Trap 1 en 2 word deur 8- en 9-jarige leerlinge bygewoon.

Tabel 25 "Obligatoire"-kursus, Trap 1 en 2 (Conservatoire de Lausanne)

Trap 1	Trap 2
"Lecture": Spraak en sang, eenvoudige ritmepatrone tot 'n agstenoot, ooreenstemmende rustekens	Spraak en sang, eenvoudige ritmiese patrone tot sestiendenote en gepunteerde kwartnote, ooreenstemmende rustekens
Ritme: Poliritmiek 	
Intervalle(gehoor):Memoriseer van intervalle in liedere op gehoor	Herkenning van liedere op gehoor
Akkoorde (gehoor): Persepsie van majeure en mineur (grondposisie)	Vergelyk Trap 1
Toonlere: sing op een sillabe bv. la, die opvolging van nootname in die toonleer	Toonlere C, G, F, (E); tweede termyn: aanleer van toonsoorttekens
Tydmaat: Vergelyk "Ritme"	Vergelyk "Ritme", gebruik van maatteken
Notasie: Skryf van note, rustekens, G- en F-sleutel	Vergelyk Trap 1



Tabel 26 "Obligatoire"-kursus, Trap 3 en 4 (Conservatoire de Lausanne)

Trap 3	Trap 4
"Lecture": Vergelyk Trap 2	Vergelyk Trap 3
Ritme: 	Sinkopasie: 
	
Intervalle (gehoor): Lied-intervalverband	Majeur/mineur 2des, 3des, rein 4,5,8
Akkoorde (gehoor): Majeur, mineur, vergroot, verminderd (nie vir eksamen)	Vergelyk Trap 3 (wel vir eksamen)
Toonlere: Majeur tot 3 molle en kruise	Majeur tot 7 molle en kruise, mineur 1 mol en kruis
Tydmaat: Vergelyk "Ritme", saamgestelde tydmaat	Vergelyk "Ritme", enkelvoudige en saamgestelde tyd
Intervalle (geskrewe): sonder notasie	Met notasie (sonder toonsoorttekens) Vergelyk "Intervalle" (gehoor)
Akkoorde (geskrewe): sonder notasie	Majeur em mineur met notasie (sonder toonsoorttekens op 'n gegewe bas)
Melodiese diktee: (G- en F-sleutel) sonder ritme, maklike motiewe	Maklike frases, ritmes bv. 
Ritmiese diktee: Vergelyk "Ritme", Trap 2	Vergelyk "Ritme", Trap 3

Tabel 27 "Obligatoire"-kursus, Trap 5 en 6 (Conservatoire de Lausanne)

Trap 5	Trap 6
"Lecture": Modulasies, ritmes, rustekens	Vergelyk Trap 5
Ritme: Sinkopasie, alle kombinasies	Triole, alle ritmekombinasies en rustekens
Intervalle (gehoor): Majeur, mineur 6des, 7des	Vergrote 4des, verminderde 5des (bokant en onderkant)
Akkoorde (gehoor): Majeur, mineur, vergr./verm. met omkerings	Vergelyk Trap 5
Toonlere: Majeur, mineur, tot 4 molle en kruise	Vergelyk Trap 5
Intervalle (geskrewe): 2des, 3des, 6des, 7des met toonsoorttekens	Vergelyk "Intervalle" (gehoor), onderkant gegewe noot
Akkoorde (geskrewe): Majeur, mineur, vergr./verm.	Vergelyk Trap 5
Melodiese diktee: Majeur frases nie-modulerend, intervalle van Trap 4, tydmaat 6/8, 3/8, ritme met sestierendenote	Vergelyk Trap 5, ook mineur toonaarde
Ritmiese diktee: Vergelyk "Ritme", Trap 4	Vergelyk "Ritme", Trap 5

Tabel 28 "Obligatoire"-kursus, Trap 7 en 8, en "Adultes" Vlak 1 en 2 (Conservatoire de Lausanne)

Trap 7	Trap 8
"Lecture": Modulasies, ritme	Modulasies, atonaliteit, ritme
Ritme: Vergelyk Trap 6	Vergelyk Trap 7, onreëlmatige ritmes
Intervalle (gehoor): Vergelyk Trap 6 (almal)	Vergelyk Trap 7
Akkoorde (gehoor): Vergelyk Trap 6, ook vierstemmig, dominant sewende	Vergelyk Trap 7, ook herkenning van alle kadense
Toonlere: Vergelyk Trap 6	Praktiese majeure en mineur toonlere
Tydmaat: Onreëlmatige tydsoorte	—
Intervalle (geskrewe): Vergelyk "Intervalle" (gehoor), ook onderkant	Vergelyk "Intervalle" (gehoor), ook in atonale frases
Akkoorde (geskrewe): Vergelyk Trap 6	Dominantvierklanke
Melodiese diktee: Tweestemmig	Vergelyk Trap 7, ook majeure en mineur toonaarde
Ritmiese diktee: Ritmes van Trap 6	Ritmes van Trap 7

Evaluering geskied aan die einde van Trap 4, 7 en 8. Nadat Trap 8 geslaag is, ontvang die leerling 'n diploma in solfège.

### 5.5.3 Écoles Genevoises de Musique

Die kursusse in hierdie sillabus, wat uit "Teorie", "Sang" (liedere), "Ritme" en "Toonhoogte" bestaan, word oor vier jaar versprei. Al vier kursusse word in elke jaar aangebied. Hierdie afdelings vorm saam die "Solfège Élémentaire"-kursus (elementêre solfège). Die afdelings "Ritme" en "Toonhoogte" word in hierdie bespreking van die sillabus ingesluit.

Tabel 29 Ritme (Écoles Genevoises de Musique)

Eerstejaarkursus	Tweedejaarkursus
Oefeninge op liedere: ritme (naklap, praat), tydmaat (mars, klap, praat), enkelvoudige tyd (klap, praat), ritmiese verdeling van tyd (klap, praat)	Oefeninge op liedere: soos 1ste jaar, saamgestelde tyd
Uitvoering en herkenning: skep en herproduksie van kort ritmiese motiewe (klap, praat)	Uitvoering en herkenning: skep van kort motiewe en herproduksie daarvan in verskillende tempo's Verdeling van tyd
Tempodiskriminasie: beluistering, herkenning (enkelvoudige tyd)	—
Vorbereidende ritmiese oefeninge in kombinasies van half-, kwart- en agstenote (praat, klap op lettername), korrekte duur van note, aandui van tydmaat	—
Enkellyn ritmiese oefeninge, meerstemmig (poliritmiek), klapoefeninge met die gebruik van twee hande afwisselend, apart	Ritmiese oefeninge: enkelvoudige en saamgestelde tyd, enkellyn en meerstemmig (poliritmiek)
Gelyktydige lees en klap van ritmes (poliritmiek): alle nootwaardes (ook gepunteerd), enkelvoudige tydmaat	—

Derdejaarkursus	Vierdejaarkursus
Skep van kort ritmes Verdeling van tyd (enkelvoudige en saamgestelde tyd) Poliritmiek	Skep van kort ritmes, herproduksie daarvan in vinnige of stadige tempo Verdeling van tyd Ritmiese oefeninge: enkelvoudige en saamgestelde tyd, sinkopasie, dubbelgepunteerde note Poliritmiek Oefeninge met onreëlmatige verdeling, bv. 7/8 en 5/8

Tabel 30 Toonhoogte (Écoles Genevoises de Musique)

Eerstejaarkursus	Tweedejaarkursus
Vorbereidende oefeninge: beluistering, produsering, onderskeiding van toonhoogte in melodieë (opgaande, afgaande), sameklanke en gebroke klanke	Tonaliteit: majeur em mineur toonlere tot drie molle en kruise (vir eksamen slegs tot een toonsoortteken), modusse
Toonlere C tot B: toonhoogte, sing van nootname, intervalle vanaf die tonika, tonika-akkoord, diatoniese halwetone	Toonlere: sing
Intervalle: uitvoering, konstruksie, herkenning van heeltone, halwetone in melodiese fragmente, 4des, 5des en 8stes	Intervalle: melodiese opvolging van 4des en 5des, herkenning en konstruksie opgaande, opvolgende intervalle soos majeur en mineur 3des, rein 4des, 5des, 8stes
Kadense: I V I, I IV V I, I IV I V I, sing van gebroke akkoorde in omkerings	Kadense: vokaal, sonder begeleiding, op gegewe harmoniese struktuur, sing en speel van tonika-akkoord in majeur/mineur, grondposisie en omkerings
Vokale transposisie	Vokale transposisie
—	Vorbereidende oefeninge vir praktiese modulasies
Vorbereiding vir melodiese diktee: imitasie van motiewe, memorisering van motiewe, vokale skeppings	Diktee: melodies op gehoor en skriftelik (ritme en toonaard gegee)
Melodiese diktee	—
Verandering van melodiese motief van majeur na mineur	—
—	Oefening van toonkleur, frase-konstruksie en asemhaling

(Toonhoogte vervolg)

Derdejaarkursus	Vierdejaarkursus
Tonaliteit: majeur en mineur tot 5 kruise en molle (vir eksamen slegs tot 3 skuiftekens)	Tonaliteit: majeur en mineur tot 7 skuiftekens
Herkenning en konstruksie van opgaande intervalle: vergr.4de, verm.5de, min.7de, dominant 7de, maj. en min. 2de	Intervalle: soos vorige jaar, ook majeur en mineur 6de, sing opgaande en afgaande
Akkoorde: soos 2de jaar, ook beskrywing van posisies	Majeur en mineur akkoorde, omkerings, wye ligging
Kadense	Kadense
—	Transposisie: vokaal met nootname
Modulasies: dominant en relatiewe toonaarde	Modulasies: dominant, subdominant en relatiewe toonaarde
Diktee: melodies met gegewe ritme, ritmiese diktee soos ritmes van 2de jaar	Diktee: melodies sonder gegewe ritme, ritmiese diktee
Toonlere: sing, lettername, halwetone	Toonlere: sing, lettername, halwetone
Klankkleure, frasering, asemhaling	Soos 3de jaar

#### 5.5.4 Samevatting

Volgens hierdie sillabusse van Switserland word hoofsaaklik kreatiwiteit in die Dalcroze- en Willems-metodes bevorder. Dit is opvallend dat min aandag verder aan kreatiwiteit gegee word. Improvisasie word nie as deel van die solfège-opleiding beskou nie, maar moontlik op 'n ander wyse geïntegreer. In teenstelling met die verteenwoordigende sillabusse van Switserland, word meer aandag aan kreatiwiteit en improvisasie in die sillabus van die Musik-Gymnasium in Baden-Württemberg geskenk.

Die solfège-kursus bestaan uit 'n integrering van gehoor-, sang- en teorie-opleiding. Hierdie benadering word ook in die Duitse sillabus waargeneem.

Alle aspekte wat onder "Ritme" en "Toonhoogte" behandel word, stem ooreen met dieselfde sillabus se skriftelike teorievereistes (wat nie hier bespreek is nie). Alle geskrewe konsepte word ouditief sowel as visueel beleef.

#### 5.5.5 Toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie

Uit die sillabus van die Écoles Genevoises de Musique kan afgelei word dat alle onderrig in groepsverband geskied. Gehooropleiding word dus nie hoofsaaklik in die praktiese les, soos volgens die meeste van die Suid-Afrikaanse sisteme, onderrig nie. Die kombinasie van die Willems- en Dalcroze-metode is veral geskik vir voorskoolse en primêre onderrig in groepsverband.

Die Suid-Afrikaanse eksamensisteam is van so 'n aard dat teoretiese aspekte ook in die gehooropleiding vereis word, maar tog as 'n aparte sillabus beskou word. Met die skeiding van teorie- en gehooropleiding wat dikwels in Suid-Afrika voorkom, word die leerling benadeel.

#### 5.6 Gehooropleidingsillabusse van Frankryk

Verskeie briewe is aan verskillende musiekskole en konservatoriums in Frankryk gestuur. Twee vooraanstaande instansies het gereageer:

- die Conservatoire National supérieur de Musique, Parys
- die Conservatoire National supérieur de Musique, Lyon

Die Conservatoires Nationaux supérieurs verskaf musiekonderrig op 'n gevorderde vlak. Skoolgaande kinders ontvang dus nie opleiding aan hierdie konservatoriums nie.

In die meeste dele van Frankryk is daar wel Conservatoires Nationaux de Région waar skoolgaande leerlinge op Woensdae en Saterdag musiekonderrig kan ontvang. Die onderrig sluit teorie-, solfège- en praktiese lesse in 'n bepaalde instrument in. Hierdie tipe konservatoriums bied klasse tot Trap 7 of 8 (UNISA graad 5 of 6) aan.

Leerlinge wat by hierdie konservatoriums les neem, is verplig om deel te neem aan koor-, kamermusiek- en orkesonderrig. Namate die leerling se vaardigheid toeneem, verbeter sy ensemblespel en word 'n kwaliteit-orkesspeler ontwikkel.

Die talentvolle leerlinge sluit daarna aan by die Écoles Nationales de Musique waar die Franse nasionale eksamen afgelê kan word in praktiese en teoretiese musiek. Dit kan met Graad 7 en 8 en die Lisensiaat van UNISA vergelyk word. Met die slaag van hierdie eksamen kan die leerling in 'n Conservatoire National supérieur toegelaat word. Hier ontvang hy onderrig by vooraanstaande musici. Die standaard ná voltooiing van die kursus is gelykstaande aan 'n meestersgraad in die uitvoerende kuns. (Nabarro 1981:42)

#### 5.6.1 Conservatoire National supérieur de Musique, Parys

Aangesien die kontakpersoon nie die nodige gehoorsillabusse kon verskaf nie, is gehoortoetse wat vir toelatingsdoeleindes gebruik word, gestuur. Die toetse staan bekend as "Formation de l'oreille" (gehoorontwikkeling) en "Formation rythmique" (ritmiese ontwikkeling). Die toetse word in geskrewe ("Épreuves écrites") en mondelinge ("Épreuves orales") afdelings verdeel.

"Formation de l'oreille" ("Épreuves écrites") bestaan uit die volgende toetse:

- Die invoeg op die partituur van die ontbrekende stemme van die opname wat gespeel word (vergelyk Voorbeeld 5-1).



Voorbeeld 5-1: Die invoeg van ontbrekende stemme

A/1 R. Schumann . dictee a parties manquantes.

*Andante espressivo (Op. 76)*

*p cantabile*

*p cantabile*

*p cantabile*

Voorbeeld 5-1 (vervolg)

The image shows a handwritten musical score for a string quartet and piano. It is divided into two systems. The first system includes staves for Violins I, Violins II, Violas, and Cellos/Double Basses. The second system includes staves for Violins I, Violins II, Violas, and Cellos/Double Basses. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like 'mezzo' and 'cresc.'.

- Eenstemmige en tweestemmige diktee (die klavier word gebruik); die skryf van akkoorde (twee- tot vierklanke); die skryf van drie- en vierstemmige tonale akkoorde; herkenning van toonaarde en kadense.

- Diktee van ontbrekende partye, die volledige partituur sal vyf keer herhaal word (vergelyk Voorbeeld 5-1).

"Formation de l'oreille" ("Épreuves orales") bestaan uit die volgende toetse:

- Bladsang (geneem uit die aanvaarde repertorium) met klavierbegeleiding.
- Mondelinge diktee; geïsoleerde klanke of in frases; akkoorde van twee- tot vierklanke; memorisering (gesing of op die instrument gespeel).

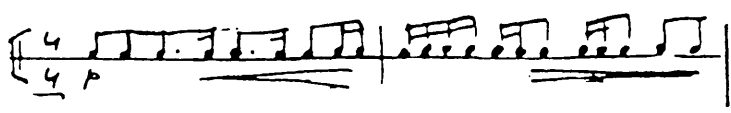
"Formation rythmique" ("Épreuves écrites") bestaan uit die volgende toetse:

- Ritmiese diktee gespeel op 'n perkussie-instrument (die tempo word vooraf aangedui, vergelyk Voorbeeld 5-2).

Voorbeeld 5-2: Ritmiese diktee

B/1 Dictée rythmique.

1 lecture - 3 f + l'end'

Tom  $\text{♩} = 60$  

W. Glock 

"Formation rythmique" ("Épreuves orales") bestaan uit die volgende toetse:

- Die naklap en nasê van ritmes en die speel daarvan op 'n instrument; vir klawerbordinstrumente kan tweestemmige ritmes gevra word (vergelyk Voorbeeld 5-2).

In Voorbeeld 5-3 word 'n enkellyn- en tweestemmige ritmiese diktee aangegee. Die enkellyn-diktee moet nagesê ("parlé") word, en die tweestemmige diktee wat vir klawerbordspelers voorgeskryf is, moet gespeel ("joué") word. Die sillabus dui nie aan of Franse-tydname gebruik word om die enkellyn-diktee na te sê ("parlé") nie.

Voorbeeld 5-3: Enkellyn- en tweestemmige ritmiese diktee

**Parlé** P. 132

The image shows a handwritten musical score for two pieces: 'Parlé' and 'Joué'. The 'Parlé' section consists of three staves of music. The first staff is a single-line melody with a 3/8 time signature, featuring various rhythmic values and accents. The second and third staves are two-stemmed piano accompaniment, with dynamic markings such as *mf*, *cresc.*, and *f*. The 'Joué' section follows, starting with a tempo marking of  $\text{♩} = 60$ . It also consists of three staves, with the first being a single-line melody and the second and third being two-stemmed piano accompaniment. The score includes various musical notations like slurs, accents, and dynamic markings.

**Joué**

Om toelating te verkry, moet 65% in alle afdelings behaal word. Hierdie toetse betrek slegs die gehoorafdeling. Verdere afdelings soos teorie en bladles (in alle musieksleutels) word ook as deel van die toelating getoets.

### 5.6.2 Conservatoire National supérieur de Musique, Lyon

Die Konservatorium van Lyon spesialiseer hoofsaaklik in gevorderde instrumentale onderrig. Die inligting in verband met gehooropleiding word in hierdie hoofstuk in breë trekke verskaf.

Die hoofdoel van die "Formation musicale" (musiekontwikkeling) is om die student se luistervermoë, analitiese vermoë en repertorium uit te bou. Analise en komposisietegnieke (skryf) vorm die basiese uitgangspunt, nie as 'n geslote finaliteit nie, maar eerder as deel van die ontwikkeling van die innerlike gehoor. Hierdie ontwikkeling dra by tot die gehoor- en teoretiese begrip wat van die grootste belang is in instrumentale onderrig.

- "Analyse formelle" (formele analise) bestaan uit harmoniese analise en "analyse perceptive" (perseptuele analise) word gebruik vir meer kontemporêre analise. Herkenning van kadense, ruspunte en frasering word deur analise in verhouding met mekaar geplaas.
- "L'écriture" (geskrewe werk) konsentreer op die skryf van vierstemmige korale en lei later na komposisies van strukture soos die fuga of selfs 'n cadenza vir 'n concerto.

Aangesien 'n verskeidenheid studente met verskillende gevorderdheidsvlakke toelating tot die Konservatorium verkry, is dit noodsaaklik dat basiese gehooraspekte soos intervalle, ritme en vokale oefeninge herhaal word. Die opleiding geskied hoofsaaklik in groepsverband.

Die kursus sluit ook 'n weeklikse periode vir bladles in.

Die gehoorkursus is vir die eerste jaar verpligtend. Deur middel van 'n eksamen word die studente geëvalueer om te bepaal of hulle met die kursus mag voortgaan.

Die einddoel van hierdie kursus is om die volgende te bereik:

- die verbetering van die studente se daaglikse werk (die begrip van die vak)
- 'n globale musiekbewustheid in ensemblespel
- 'n ontwikkelde intellek en drang om nuwe repertorium van hulle bepaalde instrumente te ontdek

### 5.6.3 Gerard Authelain (Frankryk) se benadering tot musiek-opvoeding

Inligting in verband met musiekopvoeding vir skoolgaande kinders in Frankryk is tydens die British Music Educators Conference (Huddersfield, 1991) deur Gerard Authelain verskaf in sy referaat "Music Education in France".

Gerard Authelain is hoof van die "Opleidingsentrum vir Professionele Musici" in skole in Lyon. Alhoewel hy in sy referaat op veral die beplanning en stand van musiek in Frankryk konsentreer, kan die nuwe benadering van die Franse metodologie van veral gehoorskoling daaruit afgelei word.

Die hoofdoelstelling van musiekopleiding in Frankryk is die bewusmaking van en kontak in skole met die kultuurerfenis van die land. Dit word deur vokale, beweging-, beluistering- en ritmiese aktiwiteite oorgedra. Deur middel van hierdie aktiwiteite word gepoog om 'n verskeidenheid style, wat verder as die Europese vasteland strek, te integreer.

Authelain meen dat musiek gehoor en gevoel moet word:

We can only feel a gig, a waltz or a minuet if we listen with our feet as well as our ears.

Hierdie aanvoeling van musiek kan nie gerealiseer word indien die wil om te luister nie teenwoordig is nie. Beluistering is een van die ingewikkeldste prosesse om te bemeester, maar ook een van die belangrikste. Beluistering is nie slegs die basis van musiekbegrip nie, maar ook deel van die fundamentele begrip van die mens.

Volgens Authelain word daar nie in die eerste plek gepoog om leerlinge 'n musiekopvoeding aan te bied nie, maar eerder om 'n musiekervaring met hulle te deel. Die gebruik van liggaams-perkussie, die stem en gewaarwording is essensiële elemente in die musiekopvoeding. Sonder spel kan musiekopvoeding nie in sy doel slaag nie.

Authelain noem ook dat verbeelding, skepping en die soek na oorspronklike idees aangemoedig moet word. Die skep van nuwe melodieë, mimiek en beweging, eksperimentering met klank, nuwe metodes van uitvoering en improvisasie is wel moontlik omdat die leerling dikwels tot meer in staat is as wat die onderwyser dink. Deur die aanmoediging tot die skep van nuwe musiek vanaf 'n jong ouderdom, word die leerling toegerus om in die toekoms verskillende musiek te begryp. Daardeur word selfstandige denke en organisatoriese vermoëns aangemoedig. Nie slegs bestaande musiek moet in uitvoerings gebruik word nie, maar nuwe bronne moet geëksploiteer en uitgevoer word.

Die uitvoering van musiek in groepsverband is noodsaaklik. Musici leef nie om op hulle eie musiek te skep nie. 'n Musikus beleef artistieke emosionele oomblikke wat deur mede-uitvoerders en gehore gedeel moet word. Daarom word op veral die skepping van nuwe musiekproduksies en ensemblespel in Frankryk gekonsentreer. Hierdie produksies betrek ook byvoorbeeld professionele musici van die omgewing. Daardeur word jong musici geïnspireer tot hoër perfeksie.

Authelain kritiseer die repertorium van die Orff-metode (wat ook in musieksentrums gebruik word). Die repertorium is beperk tot die gebruik van ostinato-figure, bedrieglike tradisionele volksmusiek en té eenvoudige liedere. Die gaping tussen hierdie tipe musiek wat in skole aangeleer word en kontemporêre klassieke musiek, beskou Authelain as 'n struikelblok.

Hierdie waarneming het tot gevolg gehad dat Authelain en 'n paar kontemporêre Franse komponiste (Guy Reibel, Phillip Mion en Francois Bayle) kontemporêre komposisies, volgens die Orff-metode, vir musiekgroepe geskryf het. Die komposisies is

vir 'n ensemblegroep en stemme (ook met voorgeskrewe verhoogdekor) gekomponeer.

Elke jaar word kontemporêre komposisies versamel wat reeds uitgevoer is. Hierdie werke word vir die leerlinge voorgespeel. 'n Stel bestaan uit ses tot tien werke. Daardeur word leerlinge en gehore blootgestel aan kontemporêre musiek van 'n hoë kwaliteit. Die beste komposisies is reeds gepubliseer.

Authelain noem sy projek "Momeludies" ("Kid's playing"). Hierdie projek illustreer moontlik die huidige idees oor musiekopvoeding in Frankryk. Die partiture is vrylik beskikbaar in alle skole. Soortgelyke projekte vir kinderoperas en populêre liedere word ook tans aangepak.

Authelain benadruk dat die integrering van die Kunste in Europa, veral in Engeland, Wallis en Skotland, posvat asook in Australië, waar indringend aandag aan hierdie integrering geskenk word. Die voorloper op hierdie gebied is egter die Verenigde State van Amerika (vergelyk Hoofstuk 5.7).

Aangesien integrering op alle gebiede van onderrig en kultuur 'n vername rol wêreldwyd in die huidige onderwystendense speel, word dit deur die skrywer nodig geag om hierdie onderwerp te bespreek.

### **5.7 Die Verenigde State van Amerika: Kunste-opvoeding**

Verskeie opvattinge oor die Kunste word in die wêreldgeskiedenis in verskillende kulture gevind. Uit 'n Westerse, Europees-gesentreerde oogpunt word die Kunste as Dans, Drama, Musiek en die Visuele Kuns gesien. In die kulture uit Afrika word die Kunste in 'n onderlinge verhouding tot mekaar geplaas. Tegnologiese vooruitgang bied die Kunste 'n wyer perspektief met die ontwikkeling van die filmindustrie, elektroniese musiekproduksies, televisie, ensovoorts. Hierdie kommunikasiemiddele word onder "media" geklassifiseer. Die Kunste is dus 'n groeiende proses wat aan historiese, omgewings-, kultuur- en tegnologiese implikasies gekoppel is. (Schoeman 1993:5-1.)

Sedert 1992 is die Kunste as 'n kernvak in die Verenigde State



van Amerika aanvaar. Die "Consortium of National Arts Education" (CNAE) was verantwoordelik vir hierdie stap wat bepaal wat leerlinge in die Kunste behoort te bemeester. Omdat geen nasionale kurrikkulum in die Verenigde State bestaan nie, was daar 'n behoefte om bepaalde standaarde ("Standards") vas te lê. Eerder as om 'n vooropgestelde verloop van die vak voor te stel, was die CNAE se uitgangspunt om 'n lys vaardighede te verskaf waaraan die leerlinge moet voldoen aan die einde van hulle opleiding. Voortvloeiend hieruit was die vaspenning van sekere "Standards" wat uiteengesit word in die publikasie National Standards for Arts Education (1994).

Die doel van die CNAE is om die Kunste te integreer. Voordat hierdie integrering kan plaasvind, moet die kennis en die vaardigheid van elke kunsrigting ingewin en bemeester word. Dit lei dus na die opstel van 'n dokument deur die CNAE waarin voorgestel word wat leerlinge behoort te ken en te bemeester.

Elke kunsrigting word apart uiteengesit en bestaan uit drie vlakke van onderrig:

- Graad K-4
- Graad 5-8
- Graad 9-12 (Hoër- en Laergraad)

In elke Graad word die riglyne van die vier kunsrigtings uiteengesit. Dit word verdeel in Inhoudstandaarde en Doelwitstandaarde:

- Leerinhoud ("Content") bepaal wat leerlinge moet ken en bemeester in die Kunste
- Leerdoelstellings ("Achievement") bepaal die begrip en vlak wat deur die leerlinge bereik moet word na voltooiing van Graad 4, 8 en 12.

Die verloop van die onderrig in die verskillende rigtings word nie voorgeskryf nie. Dit word deur die skool en omstandighede bepaal. Geeneen van die kunste mag mekaar egter oorskadu nie.

Na voltooiing van Graad 12 moet die leerlinge die volgende kennis en vaardighede besit in die vier kunsrigtings:

- 'n algemene kennis van basiese terminologie, gereedskap ("tools"), tegnieke, en werkswyses van elke kunsrigting
- 'n hoë standaard in ten minste een van die Kunste
- 'n analitiese vermoë om kunswerke uit 'n historiese, strukturele en kultuurperspektief te kan bespreek
- 'n goed ingeligte kennis van verteenwoordigende kunswerke uit verskillende kulture en historiese tydperke
- 'n vermoë om die Kunste met mekaar in verband te bring

Die verskillende kunsrigtings word in nege Leerinhoue verdeel. Die Leerinhoue van die vak Musiek is soos volg:

- 1: Sang: solo en meerstemmig
- 2: Instrumentale spel: solo en in 'n groep
- 3: Improvisasie: op verskillende melodieë, met variasies en met begeleiding
- 4: Komposisie: verwerking van musiek binne sekere riglyne
- 5: Musiek: lees en skryf
- 6: Beluistering: analise en bespreking van komposisies
- 7: Evaluering: komposisies en uitvoerings
- 8: Kennis van wisselwerking: die Kunste en ander dissiplines buite die Kunste
- 9: Verwantskap: tussen musiek en die geskiedenis en verskillende kulture

Dit is opvallend dat daar geensins na gehooropleiding verwys word nie. Gehoorontwikkeling is in so 'n mate subtiel geïntegreer dat leerlinge daagliks gehooropleiding ontvang sonder dat daar bewustelik daarna verwys hoef te word. In bykans alle afdelings in die Inhoudstandaarde speel die gebruik van die gehoor 'n essensiële rol. Dit wil voorkom asof hierdie riglyne steun op die beskouinge en metodes van die ontwikkeling van "Omvattende toonkunstenaarskap" ("Comprehensive Musicianship") wat ook sy oorsprong in die Verenigde State van Amerika gehad het.

Die toepassing op die Suid-Afrikaanse situasie van hierdie

waardevolle nuwe metode van die integrering van die Kunste, is van groot belang vir die nuwe verwickelinge in die onderwys. Die bogenoemde Inhoudstandaarde verteenwoordig oorkoepelende riglyne wat veral aangewend kan word in groepsverband in musieksentrums en vir Klasmusiek.

'n Belangrike oogmerk van die Kunste-opvoeding is die klem op die kulturele integrering en ontwikkeling van leerlinge van alle kulture. Die CNAE-dokument bewys weer eens dat "integrering" een van die belangrikste onderwerpe is wat tans onder bespreking is.

### 5.8 Omvattende toonkunstenaarskap ("Comprehensive Musicianship")

Volgens Choksy (1986:104) behels Omvattende toonkunstenaarskap ("Comprehensive Musicianship": CM) die leer en onderrig van musiek in al sy fasette sodat dit 'n geïntegreerde en verwantskapsverhouding openbaar. Hierdie benadering het sy ontstaan reeds in 1963 met die "Contemporary Music Project for Creativity in Music Education" (CMP) in die Verenigde State van Amerika gehad.

Die oorspronklike voorstel identifiseer vyf basiese doelstellings (Choksy 1986:103-112):

- om kreatiwiteit in musiek uit te bou
- om 'n stewige grondslag in die musiekopvoeding te skep deur begrip te toon vir die kontemporêre musiekidroom
- om kompartementalisering wat tussen die verskillende musiekberoepes bestaan, te verminder
- om tussen die verskillende standaarde van kontemporêre musiek te onderskei
- om begaafde leerlinge te identifiseer

Uit hierdie vyf basiese doelstellings spruit die benadering van Omvattende toonkunstenaarskap. Dit het gelei tot 'n seminar wat in 1965 gehou is by die Northwestern University in die Verenigde State van Amerika. Die CM-benadering word in die "Hawaii Curriculum Project" gebruik en word kortliks deur King en Burton in hulle artikel getitel Comprehensive Musicianship: From Theory to Programme (1974) uiteengesit.

Tydens die seminaar by die Northwestern University is vyf verdere doelstellings vasgepen:

- om een komponent van musiek in verband te bring met een of meer van die ander komponente, soos byvoorbeeld teorie en musiekgeskiedenis, gehooropleiding en analise, uitvoering, bladsang en dirigering
- om die inhoud van alle stylperiodes te gebruik om tegnieke en stylkenmerke te kan identifiseer
- om 'n kontinuïteit tussen verskillende grade van gevorderdheid te verkry
- om selfstandige denke in musiek te laat ontwikkel, om die gebruik van die verbeelding aan te moedig en om kritiese beoordeling van musiek aan te moedig
- om besonderhede in musiek te onderskei

Hierdie doelstellings word saamgevat in die oorkoepelende "common structural elements":

- uitvoering
- perseptuele beluistering, analise en evaluering
- komposisie, improvisasie en tegniek

Leerlinge verkry dus 'n musiekkennis en begrip deur aktiewe betrokkenheid in musiekopleiding, 'n studie van die musiek van alle kulture en stylperiodes, 'n diepgaande studie van die belangrikste konsepte in musiek en die onmiddellike toepassing van musiekkonsepte, vaardighede en inligting.

Die toepassing daarvan is 'n geïntegreerde benadering tot gehooropleiding. Gehooropleiding word dus deel van teoretiese beskrywings en van stilistiese, analitiese en uitvoerende interpretasies. (Viljoen 1994:4.)

Omvattende toonkunstenarskap berus ook by die uitgangspunt dat toekomstige musici opgelei moet word as musiekopvoeders, uitvoerders, komponiste en amateurs wat hulle bydrae in die samelewing sal lewer. Daar moet eerstens aandag aan musiek geskenk word in die algemeen en daarna kan die ontwikkeling van vaardighede in musiek nagestreef word.

Leerlinge moet in direkte kontak met alle musiek van alle kulture kom om te kan ontwikkel in volwaardige musici. (Mitchell 1969:72.) Hierdie beginsel is veral relevant in die ontwikkeling van gehoorbewustheid wat sy uitgangspunt skoei op die algemene, holistiese gehoorontwikkeling van die leerling.

Leerlinge wat in die CM-benadering opgelei word, toon die vermoë om hulle eie menings en waardes te formuleer oor musiek. Dit skep die geleentheid vir onderwysers om verby die bloot tegniese onderrig te kyk en ook geskiedkundige, teoretiese, stilistiese en analitiese aspekte van musiek te inkorporeer (Grashel 1993:38).

Die CM-benadering, soos Kunste-opvoeding, kan tot groot voordeel van Suid-Afrika aangewend word. Beide rigtings lê klem op die kulturele ontwikkeling van alle leerlinge en weerspieël 'n holistiese benadering tot musiekopvoeding waarin ook gehooropleiding geïntegreer word.

## 5.9 Wes-Australië

In 1993 verskyn die hersiene uitgawe van Rupert Thackray se publikasie Aural Awakening: A course of Aural Training and General Musicianship for students and teachers. Thackray, 'n senior dosent aan die Universiteit van Wes-Australië, spits hom veral toe op die gebied van gehooropleiding.

Thackray, soos Pratt, kritiseer die sogenaamde "gehoortoetse" wat dikwels as opleidingsmetode gebruik word. Die resultaat is dat sommige leerlinge uitstekend vaar en ander nie. Thackray bevraagteken ook die beperkte oefeninge wat die tradisionele gehooropleiding gebruik vir opleiding. Die skrywer van hierdie proefskrif ondervind dieselfde probleem in Suid-Afrika. Gehooropleiding word meesal slegs as "toetse" beskou wat 'n korrekte of verkeerde antwoord verg.

Thackray beskou die "gehoortoetse" as afgestomp en sonder verbeelding. Aspekte in gehooropleiding wat met notasie geassosieer word, soos byvoorbeeld diktee, word oorbeklemtoon ten koste van ander aspekte wat nie notasie vereis nie, soos byvoorbeeld tempo, vorm, styl, analise en klankkleur. Praktiese

vaardighede soos byvoorbeeld transposisies, improvisasie en die vermoë om op gehoor te speel, is dissiplines wat bydra tot die hoogste orde van gehoorontwikkeling.

Hy lê veral klem op die verhouding tussen onderwyser en leerling. Die "nuwe" rol van die onderwyser eis meer kwaliteite en kwalifikasies as dié van die tradisionele onderwyser in gehooropleiding. Die onderwyser en leerling deel in 'n verhouding van gemeenskaplike wisseling van idees en aktiwiteite. Leerlinge word ook aangemoedig om individueel of in groepe sonder die hulp van die onderwyser te werk. Daar word aanbeveel dat hulle self voorbeelde van intervalle, drieklanke, modulaties, ensovoorts in reeds gekomponeerde musiek sowel as improvisasie moet vind.

Ontdekking en bespreking van gehooraspekte speel 'n belangrike rol in hierdie benadering.

Thackray vereis dat alle leerlinge 'n sekere mate van klavierbordvaardigheid moet besit. Met hierdie vaardigheid behoort die leerling transposisie, op gehoor speel, harmonisering van melodieë, verskillende vorme van begeleiding en die speel van bladmusiek te kan bemeester.

Die gebruik van opnames vir gehooropleiding word sterk deur Thackray aanbeveel, maar die tradisionele dril oefeninge word ook aangemoedig aangesien dit volgens hom steeds 'n plek in gehooropleiding inneem.

Die oefeninge in Thackray se publikasie val in twee kategorieë:

- Persepsie: beluistering
- Uitvoerings- en praktiese aktiwiteite: sang, liggaamsperkussie, dirigering en die gebruik van melodiese instrumente vir veral improvisasie en op gehoor speel

Hierdie twee kategorieë word in 13 afdelings verdeel:

- Ritme
- Melodie
- Tweestemmige oefeninge

- Basiese harmonie
- Van-die-blad-sing
- Diktee
- Vormleer
- Klankkleur en tekstuur
- Dinamiek en artikulasie
- Stylkenmerke
- Gehooranalise
- Interpretasie en kritiek
- Klawerbordvaardigheid

Thackray bied 'n stimulerende metode en benadering tot gehooropleiding aan. Alle leerlinge kry die geleentheid om die genot van musiek te beleef. Hierdeur word ook 'n wyer perpektief aan gehooropleiding gebied wat ongelukkig byna altyd in Suid-Afrika agterweë gelaat word.

#### 5.10 Samevatting

Die sillabusse wat in hierdie hoofstuk bespreek is, verteenwoordig streke uit verskillende lande en kan dus nie as 'n algemene uitgangspunt vir 'n bepaalde land se gehooropleidingsmetode dien nie. Die rede hiervoor is dat verskillende streke, soos byvoorbeeld in Switserland en Duitsland, elk hulle eie kurrikulum bepaal.

Die sillabusse wat bespreek is, toon sekere verskille en ooreenkomste:

- Pratt se gehoorsillabus (Engeland) bevat 'n nuwe benadering ("aural awareness") tot gehoorskoling. Pratt is 'n voorstander van 'n analitiese wyse van gehooropleiding. Werke word in geheel gebruik om gehooraspekte te illustreer en te oefen. Die uitbreiding van repertorium is hier van groot waarde. Pratt beveel ook aan dat tuisopdragte vir gehooropleiding gegee moet word. Improvisasie is van groot belang in die sillabus. Daar moet beklemtoon word dat Pratt se sillabus geskik is vir studente wat reeds 'n basiese gehooropleiding voltooi het. Vir skoolleerlinge moet so 'n metode moontlik aangepas en vereen-

voudig word. Die idees van Pratt speel 'n deurslaggewende rol in die samestelling van 'n gehoorsyllabus wat reg sal laat geskied aan die behoeftes van alle leerlinge. Hy kritiseer die opleidingsmetode waarin die klavier hoofsaaklik gebruik word.

In gehooroefeninge vervang hy die klavier met 'n verskeidenheid ander klankkleure deur die gebruikmaking van verskillende instrumente. Alle gehooroefeninge word vanuit die totale konteks van die musiek geneem met geen losstaande fragmente nie.

- Thackray (Wes-Australië) sluit by Pratt aan met 'n tipe holistiese benadering. Hy is steeds 'n voorstander van driloefeninge, maar kombineer dit met ander vaardighede en aspekte van musiek, byvoorbeeld tempo, vorm, styl en klawerbordvaardigheid. Hy beveel ook aan dat voorbeelde uit die orkesrepertorium geneem word vir beluistering en analise. Die klawerbordvaardighede van leerlinge is van groot belang omdat 'n visuele beeld van die klawerbord bydra tot die begrip van verskeie gehooraspekte.
- Die metode van "Omvattende toonkunstenaarskap" ("Comprehensive Musicianship") wat veral in die Verenigde State van Amerika aangewend word, is gerig op die totale ontwikkeling van die leerling se musiekopvoeding deur middel van gehoorskoling. Musiek van alle kulture word gebruik as opleidingsmateriaal. Vir die situasie in Suid-Afrika kan hierdie benadering sterk oorweeg word.
- Die Duitse sillabusse van die Grundschole en Musik-Gymnasium (Baden-Württemberg) word gekenmerk deur die gebruik van kreatiwiteit in die vorm van liggaamsbeweging, grafiese voorstellings van musiekkonsepte, en improvisasie. Daarbenewens word konvensionele gehooroefeninge gegee. Beluistering maak 'n belangrike deel van die kurrikulum uit. Daarom is daar ook die doelstelling dat leerlinge geskool word om verskillende tipes musiek ook later te kan onderskei en waardeer (Grundschole). Wat die Musik-Gymnasium betref, is die standaard van onderrig hoog, aangesien leerlinge hier reeds beoog om musiek as loopbaan te kies. In Duitsland kan slegs begaafde leerlinge in



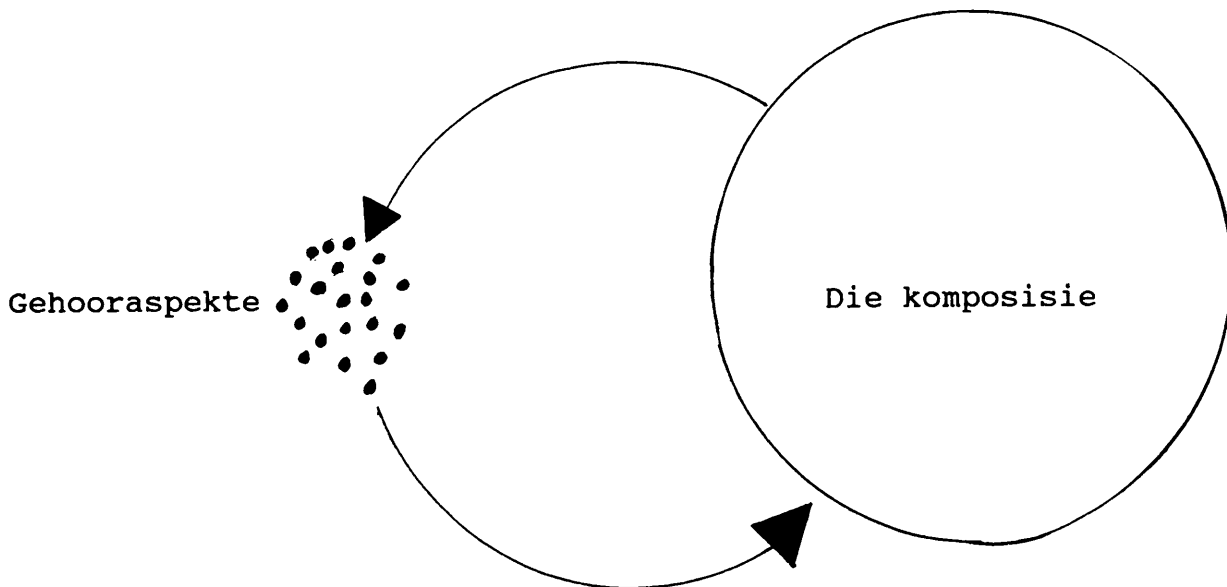
musiekskole aanvaar word. Anders moet leerlinge privaatonderrig ontvang.

- In Switserland word die Willems- en Dalcroze-metodes veral vir die gehoorskoling van jong leerlinge (4 tot 6 jaar) gebruik. Geeneen van die ander sillabusse wat ontleed is, maak melding van hierdie metodes nie. Kreatiwiteit en beweging word veral geïnkorporeer. Solfège-onderrig word ook beklemtoon. Konseruatoriums soos dié in Switserland en Frankryk is voordelig omdat enige kind of volwassene vir kursusse mag inskryf (vergeleke met musieksentrums in Transvaal, wat tans slegs vir skoolgaande leerlinge toeganklik is).
- Die sillabusse van Frankryk toon 'n besondere hoë standaard, aangesien die konservatoriums wat bespreek is slegs gevorderde en reeds gekwalifiseerde musici aanvaar. Gerard Authelain beskou beluistering as een van die belangrikste komponente van musiekonderrig. Hy is ook 'n voorstander van kreatiwiteit in die vorm van improvisasie. Die leerlinge behoort meer aan kontemporêre klassieke musiek blootgestel te word om sodoende met nuwe klanke te kan eksperimenteer.
- Improvisasie word as belangrik beskou in die sillabusse van Pratt, in Switserland (alhoewel slegs op kleutervlak), in Duitsland, Gerard Authelain van Frankryk, en in die Kunste-opvoeding-sillabus (VSA). In Suid-Afrika word geen improvisasie as sodanig in gehooropleidingsillabusse vereis nie.
- Die Kunste-opvoeding (Verenigde State van Amerika) bevat al die noodsaaklike bestanddele van kultuuropvoeding. Die leerlinge ontvang nie slegs in die vak Musiek 'n holistiese opleiding nie (byvoorbeeld sang, improvisasie, beluistering, analise, komposisie) maar ook in die ander drie kunsrigtings, naamlik Dans, Drama en die Visuele kuns.

Alhoewel die metodes van Thackray en dié van Omvattende toonkuns-tenaarskap reeds vir ongeveer dertig jaar bestaan, is dit Pratt wat opnuut in 1985 hierdie holistiese metode in gehooropleiding hervestig het.

Die skrywer staan veral hierdie holistiese gehooropleidingsmetode voor wat soos volg geïllustreer kan word:

Figuur 3 Gehoorbewustheid



Die "Gehooraspekte" bestaan uit tradisionele konsepte wat vir gehooropleiding gebruik word, soos byvoorbeeld toonhoogte en toonduur. Daarby word die kennis van musiekgeskiedenis, vormleer, vertolking (tempo, dinamiek, ensovoorts), die ontwikkeling van klankkleurbewustheid, transposisie en intonasie-vaardighede, en improvisasie gevoeg. Die "Komposisie" bestaan uit enige komposisie wat vir soortgelyke oefeninge in die groepklas geskik is of enige werk waarmee die leerling selfs in sy individuele les besig is.

Die klem word op die volgende vaardighede gelê:

- beluistering
- analise
- bespreking
- vergelyking

Na beluistering word die verskillende komponente wat in die betrokke komposisie teenwoordig is, geneem vir oefening en/of analise, bespreking en vergelyking. Hierdeur word die leerlinge geleer om 'n komposisie holisties te ervaar, te analiseer en

verskillende komposisies met mekaar te vergelyk. Hierdie metode poog dus om die herhaling van een tipe oefening te vermy.

Die bespreekte sillabusse verskaf omvangryke inligting oor bestaande en nuwe gehoormetodes van ander lande waarop Suid-Afrikaanse onderwysers ag behoort te slaan. Die voorbeeld van Engeland behoort gevolg te word deur daadwerklike nuwe gehooropleidingsmetodes na te streef en te implementeer.

Vervolgens word die bydrae van die ontwikkeling van klankkleur-bewustheid, intonasie en improvisasie tot gehooropleiding in Hoofstuk 6 bespreek.

## HOOFSTUK 6

### IMPROVISASIE, INTONASIE, EN DIE ONTWIKKELING VAN KLANKKLEUR- BEWUSTHEID AS BELANGRIKE KOMPONENTE VAN GEHOOROPLEIDING

#### 6.1 Inleidend

Die ontwikkeling van intonasie en klankkleur word selde of ooit in die konvensionele gehooropleidingsprogram ingesluit. Hierdie aspekte word gewoonlik as deel van die praktiese les aanvaar.

'n Enkelnoot dra geen waarde nie, behalwe in die konteks van die musiek waar dit met ander note saamgevoeg word. Hierdie konteks moet in die geheue geberg word om sodoende sinvol ontleed te kan word. Frasering en artikulasie neem vir leerlinge vorm aan deur assosiasie met soortgelyke frasering en artikulasie wat hulle reeds in musiek ervaar het. Dieselfde geld intonasie en klankkleur. 'n Enkelnoot kan slegs korrek geïntoneer word indien dit in verband gebring word met 'n vorige noot.

Pratt (in Henson 1987:4,5) is 'n voorstaander van die inkorporering van oefeninge oor klanktekstuur in 'n gehooropleidingsprogram. Hierdeur kan die vaardigheid aangeleer word om byvoorbeeld tussen die digtheid en deurskynendheid van teksture in musiek te onderskei.

Die klankkleur van 'n enkelnoot kan byvoorbeeld daadwerklik verander word deur die gebruik van vibrato waardeur 'n verandering van die botone bewerkstellig word. In tradisionele gehooropleiding word daar min of geen tyd aan die diskriminasie en imitasie van toonkleur bestee nie. Onderskeid word slegs getref tussen die timbre van byvoorbeeld 'n hobo en 'n fagot. Tog is die onderskeiding van toonkwaliteit vir elke instrumentale leerling onontbeerlik. Pratt (in Henson 1987:6) beveel aan dat verskillende klankkleure van verskillende bekende uitvoerende kunstenaars vergelyk en ontleed moet word.

Hierdie tipe gehooranalise maak dus nie van oefeninge soos die herkenning van intervalle, tydmaat, ensovoorts, gebruik nie, maar konsentreer meer op die ontwikkeling van toonkleurbewustheid, klankbalans en die analise van frasestrukture.

Improvisasie is 'n verdere aspek wat agterweë gelaat word in die konvensionele gehooropleiding. In musiekopleiding word die kuns van musiekmaak soms vergeet en tegniese vaardighede word eerder die prioriteit. Deur kreatief by die musiek betrokke te wees, soos by improvisasie, kan beide tegniese en musikale vaardighede ontwikkel word.

Priest (1989:187) beweer dat jong leerlinge die behoefte toon om te eksperimenteer met hulle "eie" musiek op hulle instrumente. Leerlinge leer deur middel van kreatiewe aktiwiteite om betrokke te raak by die instrument.

## 6.2 Improvisasie

Die toonaangewende rol wat improvisasie speel in die opleiding van gehooropleiding word deur Viljoen (1994:6) soos volg gestel:

The ability to play by ear or to improvise represents the highest level of aural development.

Improvisasie word deur sommige onderwysers as 'n hoogs gesofistikeerde, tegniese vaardigheid beskou, wat slegs aangeleer behoort te word indien leerlinge reeds uitvoerende vaardighede op hulle instrumente ontwikkel het. Ander, soos Jaques-Dalcroze, beskou improvisasie as 'n natuurlike, intuïtiewe gedragsleer wat deel kan vorm van enige voorskoolse musiekopleiding. Wat Jaques-Dalcroze (1930:179) wel beklemtoon, is dat improvisasie nie sonder inagneming van vorm, ritme en harmonie kan geskied nie. Improvisasie moet dus ook georden wees. Volgens Jaques-Dalcroze word improvisasie as 'n musikale vaardigheid sowel as 'n magtige opvoedkundige werktuig beskou (Johnson 1993:44).

Beginners en professionele improviseerders deel verskeie beginsels in hulle uitgangspunt tot improvisasie (Kratus 1991:36):

- Alle improviseerders maak van een of ander vorm van beweging gebruik. Hierdie bewegings kan geskied deur middel van liggaamsperkussie, byvoorbeeld om die hande te klap en te sing, of deur middel van 'n instrument.
- Alle klanke wat geïmproviseer word, vorm deel van die finale produk. 'n Improviseerder kan nie die musiek verbeter nadat dit gespeel is nie. Laasgenoemde dui dus die verskil tussen 'n komponis en 'n improviseerder aan.
- Alle improviseerders beskik oor die vryheid om toonhoogtes en toonduurtes te kies terwyl gespeel word. Sekere elemente soos byvoorbeeld akkoordprogressies, tydmaat en tempo kan vooraf vasgestel word, maar die spesifieke opeenvolging van toonhoogtes en toonduurtes word nie vooraf vasgestel nie.

Wium (1991:181) haal 'n paar belangrike definisies oor improvisasie aan:

- Dalcroze beskryf improvisasie in sy boek La Musique et nous (Réimpression de l'édition de 1945) as die "onmiddellike uitdrukking van denke sodra dit in 'n mens se gedagte opkom".
- Parker skryf in Le rythme dat improvisasie "'n idee is en die uitvoering daarvan vind gelyktydig plaas".
- Driver, in die Newsletter 2 van die Fédération Internationale des Enseignements de Rythmique (Internasionale Federasie van Euritmiëkonderwysers), beskryf improvisasie as "die kuns om deur sang of instrumentale spel musiek te skep wat nie genoteer is nie, maar wat direk van die speler se voorstellingsvermoë afkomstig is".

Tydens die First International Music Educators Conference in Suid-Afrika (C. Lucia 1986:109), is die volgende relevante vrae gevra:

At what stage did the performer lose his improvisatory skills? Improvisation is surely where some of the creativity of music comes from?

Hierdie vrae bly steeds onbeantwoord. Tog is daar beweer dat improvisasie verlore gegaan het as gevolg van die beskikbaarheid

van partiture. Tot die vroeë 18de eeu is die partituur slegs beskou as 'n aanwysing, maar die werklike uitvoering van die musiek is vir die speler gelaat.

Aan die einde van die besprekingsessie van die Konferensie is daar aanbeveel dat improvisasie een van die sleuteltemas in 'n kurrikulum behoort te wees. Addisioneel tot die aanleer van notasie, moet daar ook volgehou word om leerlinge aan improvisasie-vaardighede bloot te stel.

Clarke (in Henson 1987:44) beweer dat improvisasie in plaas van gehooropleiding kan geskied. In die City University (Londen, Engeland) word eerstejaarstudente gekeur deur middel van 'n toets in vrye improvisasie. Alle eerstejaars moet ook 'n improvisasiekursus, as deel van gehooropleiding, aan die einde van hulle eerste jaar voltooi. Die doelstelling van die kursus is hoofsaaklik om die student aan te moedig om 'n kritiese benadering tot beluistering te ontwikkel. Improvisasie word dus as 'n belangrike deel van die kurrikulum beskou.

Priest (1989:174) maak melding van vyf maniere van improvisasie:

- imitasie, waar die speler bekende melodieë of patrone herproduseer
- geïmproviseerde variasies wat bestaan uit die verandering van oorspronklike musiek, terwyl die struktuur behou word
- skepping binne 'n raamwerk (akkoordprogressies of 'n besyferde bas) waar die basiese ritme en styl behou word
- skepping met geen raamwerk nie (ook genoem "vrye improvisasie") waar die speler vryheid in alle aspekte van musiek besit
- eksperimentele skepping, wat beskryf word as die ontdekking van nuwe klanke en nuanses deur die speler, en wat ook as improvisasie beskou word

Alle lewendige uitvoerings sluit 'n mate van improvisasie in. Dit word gevind in die verskillende vryhede in interpretasie wat verskil van een uitvoering na 'n ander. Dit is juis hierdie faktor van improvisasie wat uitvoerings uniek maak. Kreatiwiteit is net so belangrik in die uitvoering van musiek as by die komponering daarvan. (Pratt et al. 1990:103.)

In improvisasie word 'n konsentrasie van gehooraspekte soos ritme, toonhoogte, die bou van frasestrukture, toonaard- en intervalverhoudings, ensovoorts, gevind. Improvisasie is een van die mees geslaagde metodes vir die aanleer van 'n natuurlike sin vir die verloop van musiek. Omdat soveel konsepte hierin opgesluit lê, kan leerlinge van jongs af, sonder die geskrewe musiek, reeds die vermoë ontwikkel om musiek te skep en aan te voel.

Telkemale word leerlinge, wat eksperimenteer met klanke op hulle instrumente, aangesê om eerder behoorlik te oefen wat van hulle verwag word, as om rond te speel met "niksseggende" klanke. Hill (in Henson 1987:85) beweer dat sekere onderwysers onderskei tussen "ernstige" musiekmaak en ander maniere van musiekmaak soos improvisasie ("mucking around"). Hierdie "mucking around" behoort juis aangemoedig te word, aangesien dit die kreatiwiteit van die leerling kan stimuleer.

Vir veral toekomstige komponiste is improvisasie van groot belang. Komponiste eksperimenteer direk met klanke en sal eers daarna van notasie gebruikmaak. Notasie is slegs 'n stoormiddel van idees en 'n wyse van kommunikasie (Pratt et al. 1990:103).

### 6.2.1 Imitasie/improvisasie

Bos (1955:5) maak reeds 40 jaar gelede die volgende stelling:

Improvisasie - een vrolijk handwerk. Imitasie? Jazeker! Alle scheppende werk begint met imitasie.

Uit Bos (1955:5) se stelling kan afgelei word dat imitasie en improvisasie beide as skeppende werk gesien word. "Imitasie" is op sy beurt nou verwant aan "op gehoor speel". Praktiese toepassing vind gewoonlik deur middel van die gebruik van die stem plaas.

Kleuterrympies word aangeleer deur eers daarna te luister en dit dan te sing. Tot 'n sekere mate vind hierdie proses ook plaas wanneer 'n instrument aangeleer word.

Pratt et al. (1990:97) noem 'n paar metodes van imitasiespel:

- 'n Ritmiese patroon word gespeel. Die ritme, asook die nuanse



van die patroon, moet korrek nageboots word. Indien 'n speler foutief naboots, moet die volgende speler dieselfde foutiewe imitاسie volhou.

- Die ritmiese patroon word daarna verleng en volg dieselfde prosedure as die eerste metode. Elke speler moet ook sy vorige imitاسie-poging onthou. Die speler kan gevra word om die verloop van die imitاسie te demonstreer en aan te toon waar ander spelers se imitاسie afwykings in ritme, nuanse, ensovoorts, bevat het.

Die gebruik van die gehoor en die geheue is in hierdie oefeninge dus essensieel, aangesien geen notasie in hierdie spel gebruik word nie. Alle gehooraspekte kan in hierdie tipe imitاسiespel geïnkorporeer word.

Wanneer hierdie proses van imitاسiespel spontaan geskied, neem improvisاسie 'n aanvang.

Priest (1989:187), 'n voorstaander van "op gehoor speel", beweer dat 'n groot deel van die leerproses deur middel van imitاسie geskied. Wium (1991:196) sluit hierby aan deur te beweer dat improvisاسie dikwels begin deurdat 'n bekende wysie "op gehoor" gespeel word. Daarna ontwikkel 'n begeerte om 'n eie melodie te skep.

Vir die jonger leerlinge wat moontlik nog nie vaardig op hulle instrumente is nie, kan imitاسiespel dieselfde moontlikhede as improvisاسie bied. Minder ingewikkelde imitاسie-oefeninge as wat Pratt et al. (1990:97) voorgestel het, kan deel van 'n gehooropleidingsprogram vorm. Namate leerlinge vaardigheid op instrumente verkry, kan vryer improvisاسie aangemoedig word.

### 6.2.2 Beplande improvisاسie

Beplande improvisاسie, soos "op gehoor speel", is nou verwant aan imitاسie. Onder "beplande improvisاسie" word verstaan dat sekere beperkings op die speler geplaas word. Die ritme of toonhoogte kan byvoorbeeld voorgeskryf word. Wium (1991:214) beskryf ook hierdie tipe as improvisاسie met "die gebruik van voorgeskrewe materiaal". Die jonger leerling sal witeraard eers deur middel

van imitasie en later in beplande improvisasie opgelei word. Geleidelik word die proses na vrye improvisasie uitgebrei.

In Hongarye word kreatiwiteit en improvisasie van jongs af aangemoedig. Kleuters word geleer om ritmiese patrone te skep en ook tonale antwoorde op die onderwyser se vrae te improviseer. Hulle word aangemoedig om musiekdialoë te skep. Improvisasie, kreatiwiteit, uitvoering en beluistering vorm 'n geheel, naamlik toonkunstenaarskap. (Choksy 1981:75,77.)

Onder beplande improvisasie kan ook byvoorbeeld die improvisasie oor 'n gegewe baslyn geklassifiseer word (soos in die geval van 'n besyferde bas van die Barok-periode). Geen akkoordvreemde note word gebruik nie, behalwe as versiering. Elke dissonant moet korrek voorberei en opgelos word. (Pratt et al. 1990:102.)

Beplande improvisasie kan ook deur middel van vasgestelde toonhoogtes, ritmiese patrone, ostinato-patrone (veral in meerstemmige improvisasie) en toontrosse (veral in groepimprovisasie) beoefen word. Sels sekere musiekvorme soos rondo-vorm kan dien as "beplande" improvisasie-model. Hierdie tipe improvisasie kan in beide individuele en groepimprovisasie aangewend word.

Wium (1991:217) bespreek die volgende metode van improvisasie. Die basiese vorm is soos volg:

- A: Ensemble
- B: Solo
- A: Ensemble
- C: Solo
- A: Ensemble (koda)

Alhoewel hierdie manier van "beplande improvisasie" vir klavierduet of vir twee klaviere voorgestel is, kan dit met welslae vir enige kombinasie van instrumente (of vir 'n enkel instrument) gebruik word. 'n Spesifieke interval (of ritme) word gekies as improvisasiemateriaal om 'n rondo-vorm te skep.

Die spel van die "ensemble" verloop telkemale min of meer volgens

dieselfde vorm. Die solis voorsien die kontrasterende seksies. Dit is dus die verantwoordelikheid van die ensemble om die A-seksie te onthou. In hierdie geval word die geheue ook as deel van improvisasie ingespan. In die geval van 'n enkel instrument kan die solis die gekose improvisasie-materiaal laat verskil in die kontrasterende seksies.

### 6.2.3 Vrye improvisasie

Spontane kreatiwiteit op 'n instrument word beskou as die hoogste vorm van betrokkenheid in die kuns van musiekmaak. Hierdie kreatiwiteit behoort van jongs af aangewakker te word. Indien dit nie gedoen word nie, bestaan die wesenlike gevaar dat kreatiwiteit geen plek verder in die opleidingsproses sal vind nie. (Priest 1989:187.)

Vrye improvisasie laat die speler vry om op eie inisiatief sy kreatiewe denke te stimuleer. John Cage is 'n tipiese voorbeeld van 'n kontemporêre klassieke komponis. In sy komposisie "Variations IV" (1963) nooi hy die spelers uit om spontaan te improviseer in die werk. Alle keuses van klankproduksie ("nuwe klankwêreld") word aan die spelers oorgelaat om vry en onvoorbereid te improviseer. Die werk word vir enige aantal spelers, klankkleure of kombinasies van klankkleure voorgeskryf.

Wium (1991:225) ondersoek ook hierdie nuwe klankwêreld in improvisasie. Die improvisasie is nie beperk tot die tradisionele speeltegnieke soos byvoorbeeld in "beplande" improvisasie nie. Nuwe klankkleure en speelmetodes word in hierdie tipe improvisasie ontdek. Die ontdekking van 'n nuwe klankwêreld kan besonder baie genot verskaf aan die jong leerling, maar kan ook die gehoor van die leerling prikkel tot die eksplorاسie van kontemporêre klassieke musiek. Die blootstelling aan kontemporêre musiek word veral agterweë gelaat in konvensionele gehooropleiding. Die aanbeveling is dus dat daar meer op kontemporêre musiek en klankkleure gekonsentreer moet word.

Wium (1991:198) meen dat selfs toonlere suksesvol as improvisasie-materiaal gebruik kan word. Die majeur en mineur toonleer, die modusse, die pentatoniese toonleer en die heeltoon-toonleer kan

as uitgangspunt vir eenvoudige improvisasie dien. Veral die heeltoon- en die pentatoniese toonleer verteenwoordig nie 'n spesifieke toonaard nie en verskaf dus meer ruimte vir improvisasie.

'n Paar basiese vaardighede vir vrye improvisasie op gevorderde vlak is soos volg (Kratus 1991:38):

- die vermoë om nootpatrone innerlik voor te stel net voor dit gespeel word
- die kennis van die struktuur van musiek sodat dit georden voorkom
- die vaardigheid om 'n instrument of 'n stem te manipuleer
- die kennis van gestruktureerde improvisasie en die vaardigheid om veranderinge aan te bring indien nodig
- die kennis van stilistiese gebruike vir improvisasie in 'n gegewe styl
- die vaardigheid om stilistiese gebruike te oortref en 'n eie persoonlike styl te skep

Henry (1993:36) is oortuig dat die vermoë om te kan transponeer bydra tot vaardigheid in improvisasie. Die oefen van vasgestelde patrone in alle toonaarde wek die moontlikheid van die gebruik daarvan in vrye improvisasie. Hy beskou hierdie oefeninge as ideaal vir gehooropleiding.

Vrye improvisasie kan te alle tye in die leerling se musiekloopbaan 'n aanvang neem. Onderwysers word daarop gewys dat vrye improvisasie ook 'n aangeleerde vaardigheid is wat spesifieke leiding van die onderwyser vereis.

Kratus (1991:38) noem sewe belangrike stappe wat gevolg kan word om die leerling te lei tot 'n volkome vrye improviseerder:

- Ontdekking: die leerling eksperimenteer met verskillende klanke. Terwyl hy eksperimenteer, ontdek hy geleidelik sekere klanke wat herhaal sou kon word. Die rol van die onderwyser is om te verseker dat die leerling voldoende tyd gegun word om te eksperimenteer. Klankontdekking kan gevarieer word deur die verandering van klankkleure (byvoorbeeld vanaf metallofoon na

xilofoon) en toonhoogtes. Hierdie vlak is eerder 'n individuele aktiwiteit as 'n groepsaktiwiteit.

- Prosesgeoriënteerde improvisasie: wanneer die leerling die notepatrone op 'n meer geordende wyse kan saamstel. Op hierdie vlak hou die metrum en die inhoud van die musiek nog geen betekenis in nie. Hoe meer die leerling nou met geordende nootpatrone eksperimenteer, hoe meer ontplooi die patrone in groter gestruktureerde frases.
- Produkgeoriënteerde improvisasie: die bewuswording van metrum en tonaliteit. Op hierdie punt word groepimprovisasie aanbeveel. Die rol van die onderwyser is om aan die leerlinge sekere riglyne te verskaf ten opsigte van ritmepatrone en akkoordprogressies wat gebruik kan word.
- Vloeiende ("fluid") improvisasie: die leerling se tegniese beheer is vloeiend en gemaklik. Die tegniese beheer van die instrument geskied nou vanselfsprekend. Die rol van die onderwyser is om die tegniese beheer van die leerling te kontroleer. Die leerling toon dus nou 'n vaardigheid om te improviseer in gestruktureerde frases, bepaalde toonaarde en tempo's.
- Gestruktureerde improvisasie: die leerling moet bewus wees van die geheelstruktuur van die improvisasie. Die leerling ontwikkel sekere strategieë om die improvisasie te skep. Die strategieë kan abstrak van aard wees soos byvoorbeeld om 'n bepaalde stemming of beeld te skep. Met hierdie vaardigheid is die leerling gereed om stilisties te improviseer.
- Stilistiese improvisasie: die leerling improviseer met bedrewenheid binne 'n gegewe styl. Die leerling bestudeer verskillende melodiese, harmoniese en ritmiese eienskappe van 'n styl wat dan in die improvisasie geïnkorporeer word. Die onderwyser se taak is om die leerling aan soveel moontlike style met die hulp van opnames bloot te stel.

Die laaste vlak word beskou as die mees gevorderde, verhewe vlak van improvisasie.

- Persoonlike (eie) improvisasie: die ontwikkeling van 'n eie, persoonlike styl. Op hierdie vlak skeep die improviseerder sy eie reëls. Die onderwyser kan op hierdie vlak min leiding bied, aangesien die leerling nou sy eie unieke styl geskep het.

Kratius se model bied 'n besondere benadering tot improvisasie aan wat dwarsdeur die leerling se musiekopvoeding gebruik kan word. Dit is noodsaaklik dat improvisasie 'n betekenisvolle rol in elke leerling se musiekopvoeding moet speel.

#### **6.2.4 Metodes van groepimprovisasie**

Die basiese beginsel van groepimprovisasie is om vrye reaksies en musikale impulse van ander medespelers te ontlok. Aandagtige beluistering van alle spelers is belangrik, sodat 'n volkome bewustheid van die verloop van gebeure aangevoel kan word. Elke speler behoort verantwoordelik te voel vir sy medespeler.

Groepimprovisasie is 'n uitstekende beginpunt vir jong leerlinge. As aanvangsonderrig kan imitasiespel gebruik word. Geleidelik word die leerling gelei na vryer improvisasie. Imitasiespel kan ook deur middel van liggaamsperkussie en sang beoefen word.





















##### **6.2.4.1 Groepimprovisasie vir jong leerlinge**

Choksy (1981:82) gebruik die metode van die voorspel van 'n deel van 'n bekende melodie. Die leerlinge kry elkeen die geleentheid om die melodie te voltooi. Daarna gee die onderwyser die oorspronklike, volledige melodie en die antwoorde word vergelyk. Die leerling se pogings word geëvalueer op eie meriete. Geen samespel as sodanig word hier beoefen nie. Elke leerling speel individueel sy eie improvisasie voor. Die waarde lê in die beluistering en evaluering van ander leerlinge se pogings in groepsverband.

"Beplande improvisasie" word in die vorm van "vraag-en-antwoord" voorgestel. Die onderwyser klap (of sing) 'n bepaalde ritmiese patroon. Die leerlinge klap (of sing) die ritmiese patrone na met sekere geïmproviseerde wysigings, soos byvoorbeeld deur verlenging, verkorting en versnelling van die ritmiese patrone. Dit veroorsaak dus 'n "beplande improvisasie", aangesien

die meeste van die materiaal reeds verskaf is. Daar kan geen verkeerde antwoord in hierdie geval gegee word nie, aangesien geen kriteria vasgestel is nie. (Choksy 1981:77.) Vergelyk Voorbeeld 6-1.

Voorbeeld 6-1: "Vraag-en-antwoord"

Onderwyser				
Leerling 1				
Leerling 2				
Leerling 3				
Leerling 4				

Die vyfde leerling moet verder na 'n alternatiewe ritme soek. Die ritmespel kan later na meer gekompliseerde ritmiese patrone uitgebrei word. Die sing of klap van die ritmes kan ook deur spesifieke toonhoogtes aangevul word.

Hierdie tipe "vraag-en-antwoord"-metode is verwant aan "voltooiing van 'n melodie", soos gevind in die gehoorsillabus van die Universiteit van Suid-Afrika. 'n Aanvangsfrase word deur die eksaminator gespeel wat daarna deur die leerling op sy instrument voltooi word.

Farber (1991:33), 'n Dalcroze-spesialis in die VSA, maak ook gebruik van die vraag-en-antwoord-metode as aanvang vir improvisasie. Sy noem dit die onderwyser-leerling-melodieruilingsmetode ("teacher-student-melodic-phrase-exchange"). Die uitruil begin gewoonlik met vraag-en-antwoord-frases van dieselfde lengte. Daarna word dit uitgebrei na vier frases van dieselfde lengte, en later kan onreëlmatige frasestrukture aangedurf word.

Farber (1991:33) gebruik graag duette om improvisasie aan te moedig. Die onderwyser verskaf 'n begeleiding teenoor die leerling se melodie of intervalle. Twee leerlinge kan ook met verskillende intervalkombinasies eksperimenteer. Die intervalle word stadig saamgespeel, sonder voorafbepaling van enige toonaard. Elke speler kies sy volgende noot in respons tot die vorige twee note. Hier het dit in werklikheid meer te make met respons as met keuses van note. Farber beveel aan dat spelers geen

visuele kontak moet maak nie. Pratt et al. (1990:104-106) se uitgangspunt in laasgenoemde verband stem ooreen met dié van Farber.

Oyens (1976:273) bespreek 'n verdere metode van improvisasie vir jong leerlinge. In hierdie tipe improvisasie word geen bekende klank- of ritmiese patrone gebruik nie. Die gebruik van kontemporêre klanke word aanbeveel, juis omdat leerlinge min kontak het met hedendaagse klankgebruike. Die leerlinge leer ook die gebruik van grafiese notasie.

Oyens (1976:274-276) se metode vir groepimprovisasie word kortliks uiteengesit:

- Eenvoudige musiekinstrumente word gebruik, sodat enige vorm van tonaliteit en voorgeskrewe toonhoogtes geïgnoreer kan word. Die klankkleur van die instrumente speel dus 'n belangrike rol. Die instrumente kan op enige wyse bespeel word, wat bydra tot kreatiwiteit.
- Grafiese tekens word gebruik om 'n mate van vorm aan die improvisasie te bied. Deur grafiese notasie word nie 'n komposisie beplan nie, maar slegs riglyne vir die verloop van die improvisasie gebied. 'n Bespreking deur die groep oor watter tipe grafiese notasie gebruik sal word, is essensieel. Begrippe soos byvoorbeeld kort, aangehoue en bewegende klanke en selfs toontrosse word bespreek, asook toonhoogte en ritme. Kreatiwiteit word deur middel van hierdie tipe beplanning bevorder. Daar moet wel gewaak word teen té ingewikkelde grafiese notasie, aangesien dit die klem rig op notasie en nie op improvisasie nie.
- Mondelinge improvisasies word gebruik om die leerlinge bewus te maak van hulle eie stemvermoë. Die groep besluit op 'n noot wat aangehou word. Een van die leerlinge neem 'n volgende toonhoogte terwyl die groep die eerste noot aanhou, 'n tweede leerling kies 'n ander toonhoogte, ensovoorts. Sodoende kan 'n paar leerlinge tegelykertyd 'n toonhoogte sing. Die groep sing steeds op die oorspronklike toonhoogte. Hierdie oefening kan ook met woorde vervang word.



- Eksperimentering met elektroniese musiek is waardevol vir die hedendaagse leerling. Die samestelling van 'n kassetband bestaande uit verskillende elektroniese klanke deur die groep, bied kreatiewe stimulering.

In groepimprovisasie word aanbeveel dat 'n leier die groep sal lei in besluite, maar ook aandag sal skenk aan voorstelle wat deur die groep of individue gemaak word.

#### 6.2.4.2 Groepimprovisasie vir gevorderde leerlinge

Clarke (in Henson 1987:44-48) en Pratt et al.(1990:104-106) is veral van mening dat groepimprovisasie in 'n besprekingsklas verder gevoer moet word. Improvisasies word op 'n kassetband opgeneem en later bespreek. Hierdie besprekingsklasse leer die leerlinge om met meer selfvertroue en vaardigheid musiek te evalueer.

Pratt et al. (1990:104-106) beveel die volgende metodes van improvisasie aan:

- Die spelers kies een noot en eksperimenteer daarmee. Die enigste vereiste kan wees dat die klanksterkte so laag as moontlik gehou moet word. Elke leerling/student speel sy improvisasie voor en dit word deur die klas bespreek.
- Die onderwyser kies twee leerlinge wat rug-aan-rug geplaas word. Daar kan besluit word op byvoorbeeld die gebruik van slegs twee note. Die keuse word aan die leerlinge oorgelaat. Geen besluite in verband met die vorm of die lengte van die improvisasie word toegelaat nie. Indien die improvisasie ernstig aangepak word, kan die resultate merkwaardig wees. Met hierdie tipe improvisasie is reeds gevind dat spelers mekaar sodanig aanvoel dat hulle wel saam eindig. Die rede hiervoor is die plasing van die spelers. Geen visuele kontak is moontlik nie en dus word slegs die gehoor ingespan. Daar is ook gevind dat spelers mekaar imiteer op ritmiese, melodiese en dinamiese vlakke.
- Met hierdie tipe improvisasie kan sekere vereistes neergelê word. Improvisasie hoef nie noodwendig vry te wees nie.

Vereistes, soos die aantal note, die lengte van die improvisasie, die vorm en dinamiese vlakke, kan bepaal word.

Pratt et al. (1990:104) noem verder dat die aantal spelers geleidelik vermeerder kan word. Die improvisasies behoort gereeld op kassetband opgeneem te word om aan die res van die leerlinge die geleentheid vir bespreking te bied.

By hierdie tipe improvisasie kan spelers aanvanklik na mekaar kyk in plaas van rug-aan-rug speel. Namate hulle vaardigheid verbeter, kan hulle rug-aan-rug geplaas word.

"Beplande improvisasie", waar 'n bepaalde melodie gegee word, kan deur middel van tegnieke soos herhaling, omkering, verkleining en vergroting geïmproviseer word. Deurentyd is die groep betrokke deur middel van besprekings van reeds voltooide improvisasies.

Variasie-vorm is ook 'n uitstekende uitgangspunt vir improvisasie. Een van die leerlinge kan besluit op 'n tema (verkieslik 'n oorspronklike tema). Die variasies kan beperk word tot byvoorbeeld dertig sekondes elk. Ter afsluiting kan die oorspronklike tema weer aangekondig word.

Clark (in Henson 1987:46) se metodes stem bykans ooreen met dié van Pratt:

- Die gebruik van 'n kort motief waarom die improvisasie opgebou word.
- Die beperking van nootwaardes, toonhoogtes en die omvang van die instrumente.
- Die gebruik van 'n formele struktuur.
- Improvisasie op bestaande musiek.
- Die integrasie van die klawerbord deur die gebruik van harmoniese progressies. Toonaarde kan gewissel word en variasies op 'n gegewe harmoniese struktuur kan geïnkorporeer word. Hierdie tipe improvisasie kan ook buite die Westerse tonale stelsel beweeg deur die gebruik van toonsisteme van nie-Westerse kulture. Modale sisteme en atonale harmonie kan ook gebruik word.

Wium (1991:237) noem 'n interessante manier om metrumbewustheid te ontwikkel deur middel van improvisasie:

- 'n Leerling improviseer op sy of haar instrument terwyl 'n ander leerling afwisselend in verskillende maatslag dirigeer.
- Die improviseerder moet die verandering van maatslag so vloeiend as moontlik volg.
- Die dirigent moet op sy beurt na die musiek luister om te hoor wanneer die geskikte oomblik opduik om die maatslag te verander.

Deur hierdie metode van aanvoeling vir mekaar word improvisasie deur gesamentlike skepping beoefen.

#### 6.2.4.3 Dissipline in groepimprovisasie

In groepimprovisasie is reaksies deurslaggewend en soms moeilik om te beheer. Leerlinge kan maklik in vervoering raak deur hulle eie ontdekkings in improvisasie. Dissipline is dus 'n voorvereiste by groepimprovisasie. 'n Paar belangrike reëls behoort gehandhaaf te word (Oyens 1976:274):

- Konsentrasie word deurgaans vereis.
- Leerlinge se aandag moet nie afgetrek word nie.
- Stilte (van die luisteraars) moet gedurende improvisasies gehandhaaf word.
- Besprekings word gehou na voltooiing van die improvisasies.
- In sommige gevalle behoort die dinamiese vlak nie te hoog te wees nie.
- Alle leerlinge moet gelyktydig gereed wees vir die aanvang van die improvisasie.
- Die nodige respek vir die hantering van instrumente moet betoon word.
- 'n Leier vir die groep moet aangewys word.

Te veel reëls is ook onverstandig, aangesien dit die leerlinge verwar en die plesier van improvisasie demp. Met inagneming van die reëls moet die leerlinge steeds die vrymoedigheid toon om spontaan te reageer en na ander medespelers te luister.

Die rol van die leier moet egter noukeurig gestipuleer word. Subtiele leierskap moet geïnisieer word sonder om die spelers te ontmoedig.

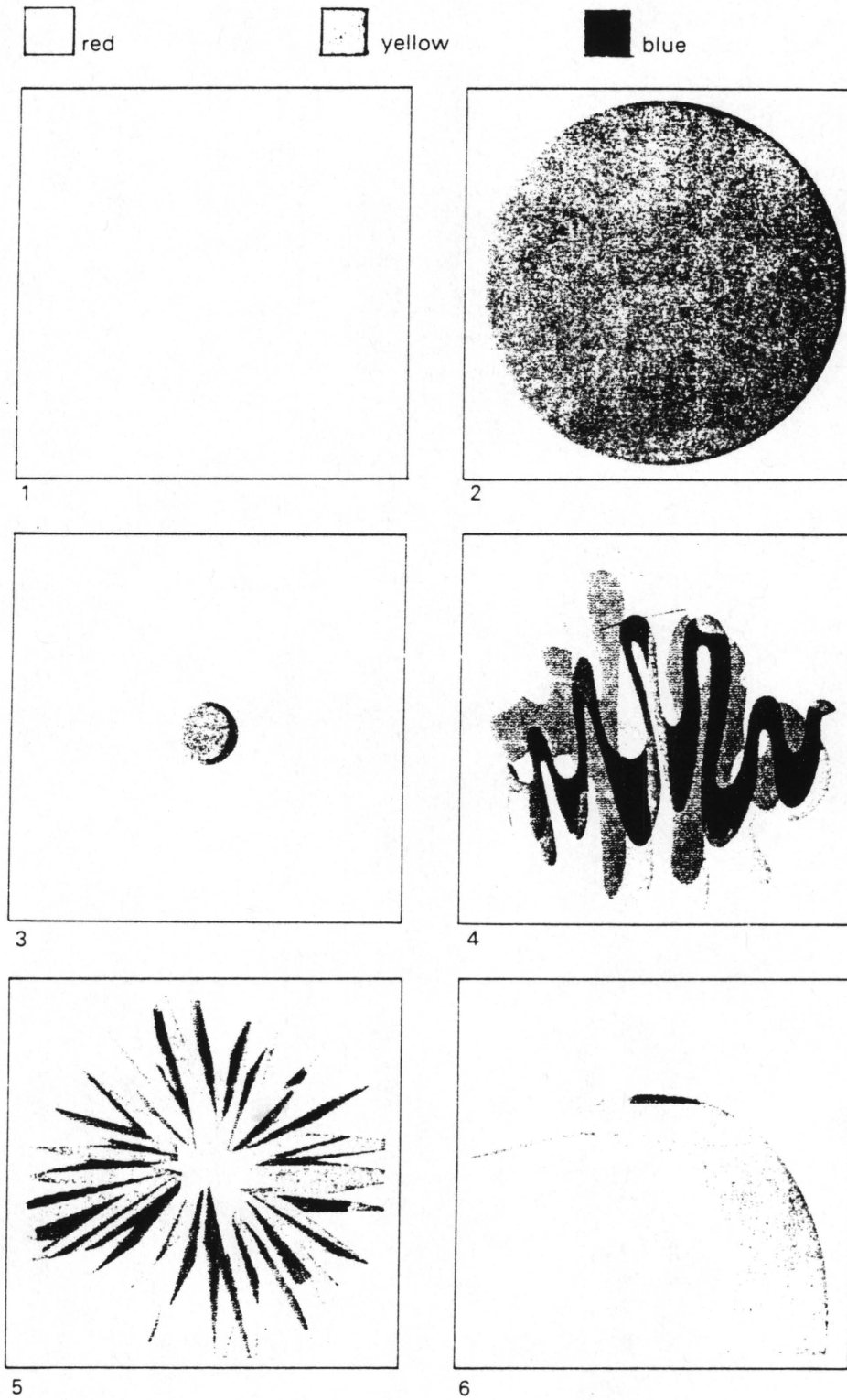
#### 6.2.5 Klank-vorm-kleur-improvisasie

Paynter (1982:100-103) bespreek hierdie interessante metode van improvisasie, die klank-vorm-kleur-metode, wat deur Roy Cooper en Paul Johnson ontwerp is. Hierdie metode is geskik vir jonger sowel as meer gevorderde leerlinge. Die kaarte wat gebruik word, is deur middel van grafiese voorstellings in verskillende kleure en vorms saamgestel. Die monterstel bestaan uit een honderd kaarte wat die verhouding tussen kleur, vorm en klank ontgin.

Daar is geen verklaring waarom sulke assosiasie moontlik is nie. Deur die fenomeen van sinestesie is bepaal dat kleure wel met klanke geassosieer kan word. Alhoewel hierdie fenomeen nie algemeen bekend is nie, is daar tog bewys dat sulke assosiasies wel waargeneem word deur sekere individue.

In Figuur 4 (Paynter 1982:101) word ses kaarte afgebeeld. Kaart 1 sal heel moontlik as vinnige en ligte klanke voorgestel word. Kaart 2 verteenwoordig eerder 'n eenvoudige, ryk, lae en aangehoue klank. Kaart 2 is moontlik die teenoorgestelde van Kaart 3. Kaart 4 verteenwoordig moontlik 'n redelike sterk, en aangehoue tipe klank. Kaart 5 sal 'n enkel, helder en uitbundige klank veronderstel en Kaart 6 kan moontlik 'n kombinasie van klanke wees, soos byvoorbeeld 'n "glissando" wat geleidelik harder of sagter word.

Figuur 4: Kaarte vir klank-vorm-kleur-improvisasie (Paynter 1982:101)



Elke kaart toon 'n volledige klankidee met sy eie definitiewe karakteristieke eienskappe. Nadat alle kaarte geëksploiteer is, kan alternatiewe idees verkry word deur middel van veranderings in toonhoogte, toonduur, toonkleur en dinamiek. 'n Paar van hierdie klankidees kan gekies word waarop geïmproviseer kan word. In hierdie geval is groepimprovisasie meer suksesvol, aangesien groter ruimte vir ontdekking gelaat word.

Die kleure van die kaarte kan gebruik word om teenstellings in toonhoogte en dinamiek te bewerkstellig, soos byvoorbeeld dat die rooi kaart 'n sterker dinamiese vlak as die geel kaart verteenwoordig. Die besluit word aan die speler oorgelaat om sy verbeelding te gebruik in die interpretasie van die kleure.

Die basiese doelwit is nie om korrekte of verkeerde antwoorde te ondersoek nie, maar eerder om die begrip van die samestelling van klank te ontwikkel sodat dit musikaal kan groei deur improvisasie. Daarna kan geskaaf word aan byvoorbeeld die vorm van die improvisasie. Daar word ook gestreef na die memorisering van die improvisasie wat weer lei na komposisie.

Wat begin het met eenvoudige klankidees, sonder enige interaksie, word nou potensiële verwantskappe in klanke. Deur gedurige eksperimentering met klanke word 'n volwaardige klankbeeld saamgestel. Die proses vereis 'n aktiewe bewustheid van die samevoeging van klanke. Die eindresultaat kan slegs deur die spelers geëvalueer word deur die tevredenheid wat hulle aan die einde van hulle pogings ondervind.

Die kombinasie van klankidees bepaal die finale vorm van die strukture. Paynter (1982:103) vergelyk hierdie metode van improvisasie met die beeldhoukuns:

A range of stones and woods of different hardness will suggest various possibilities. The sculptor, taking a block of material, "sees" the potential developments within the material. Similarly, in working with sound ideas, we can learn to respond to the ideas themselves, following lines of development which the sounds themselves suggest.

### 6.2.6 Evaluering van improvisasie

Om improvisasie te evalueer moet daar sekere grondbeginsels neergelê word waarvolgens geëvalueer kan word. Indien die doelstellings van improvisasie deurdink is, kan daar op verskillende punte van evaluering besluit word.

Om die improvisasie te evalueer slegs op die blote feit dat die speler in staat is om te kan improviseer, bied geen norm vir evaluering nie. Waarop gelet moet word, is die vaardigheid van die speler in die gebruik van sekere musiekbeginsels. Daar moet bewustelik geluister word hoe byvoorbeeld ritme, klankbeweging en dinamiek in die improvisasie aangewend word. (Bradshaw 1980:114.)

Die volgende punte kan in ag geneem word wanneer geëvalueer word (Paynter 1982:230,231):

- Vorm die gebruik van klankidees 'n eenheid met mekaar?
- Hoe word klankkleure van instrumente aangewend?
- Is die algemene organisasie van die musiek geslaagd?
- Vorm die improvisasie 'n geheel in die verloop van melodie, ritme, harmonie en klankkleur?
- Hoe word toonkleur en dinamiek aangewend?
- Watter toepaslike tegniese vaardighede word gebruik en wat is die standaard daarvan?
- Toon die speler(s) vinnige reaksies of passiwiteit in sy/haar spel?

Ten spyte van die feit dat improvisasie op een of ander stadium geëvalueer moet word, moet die kreatiewe doel daarvan nooit uit die oog verloor word nie. Die speler moet die plesier van improvisasie ervaar, terwyl die waarde en doel van improvisasie deurentyd deur die onderwyser in gedagte gehou moet word.

### 6.2.7 Die waarde van improvisasie

Clarke (in Henson 1987:45) noem 'n paar insiggewende voordele van groep- en individuele improvisasie:

- Ensemble-koördinasie: Die primêre dissipline in 'n groep is die samehorigheid daarvan. Die aktiwiteite moet gekoördineer word. Deur samewerking van alle spelers in die groep word 'n sosiale band gevorm.
- Luister, evalueer en respons: Spelers moet deurentyd luister na medespelers, maar ook konsentreer op hulle eie bydrae tot die spel. Deur te luister kan die spel van ander spelers geëvalueer word. Deur vinnige reaksie kan 'n toepaslike respons daarop gegee word.
- Improvisasie as praktiese analise: Deur bewus te word van parameters wat suksesvol aangewend word in improvisasie (ritme, toonhoogte, tekstuur, digtheid van klank, registeromvang en toonkleur) kan spelers se analitiese begrip ontwikkel. Hierdie tipe analitiese benadering word aangekweek deur te eksperimenteer met die verloop van praktiese en gehoorwaarnemings in 'n verskeidenheid van improvisasie-idees en -tegnieke. Die benadering dien as 'n brug vanaf vrye improvisasie tot 'n meer beplande improvisasie wat lei na komposisie. Van die meer gestruktureerde improvisasies kan as informele komposisies beskou word.
- Uitvoerende vaardighede: Improvisasie is 'n goeie metode om die instrumentale leerling ontspanne en vol selfvertroue te laat voel. 'n Groot deel van die sukses van improvisasie hang af van elke speler se persoonlike bydrae. Sommige spelers gebruik hulle musikaliteit meer spontaan as selfs in die konsertsaal.
- Luistervaardigheid: Improvisasieklasse is ewe belangrik vir die luisteraars as vir die deelnemers, deurdat 'n kritiese benadering tot spel ontwikkel word. Deur die kritiese beluistering van improvisasies doen die leerlinge eerstehandse ondervinding op om hulle voorkennis te gebruik, om analities te werk te gaan en om kritiek uit te spreek.

Wium (1991:187) haal ook 'n paar belangrike voordele van improvisasie aan:



- selfvertroue
- nie-verbale kommunikasie
- kreatiwiteit en uitdrukkingsvermoë
- besluitneming op die ingewing van die oomblik
- die ontwikkeling van die mens se bewustheid van tyd, ruimte en energie
- verantwoordelikheid
- kritieklewering

Soos in enige ander musiekrigting, moet daar gewaak word dat improvisasie nie buite die kurrikulum staan en geïsoleer word nie. Daar is geen rede waarom improvisasie nie ook 'n skakel tussen die verskillende vakke in musiek soos Gehooropleiding, Vormleer, Praktiese musiek en selfs Musiekgeskiedenis kan vorm nie.

Bradshaw (1980:114) som die belangrike essensies van improvisasie soos volg op:

Improvisation is a tool that enables a student to explore some important concepts that we are trying to teach: how the gestures of a composition fit together to make a whole, what roles various parts of a texture may play in giving life to music, how to recognize pitch, timbre, duration, color, texture, and so on.

Dit is opvallend dat baie skrywers die bespreking van pas-uitgevoerde improvisasie voorstaan. Die voordele van improvisasie strek nie slegs tot die ontwikkeling van 'n uitstaande gehoor nie, maar bevorder groepspele en die verskillende dissiplines daaraan verbonde. Die Suid-Afrikaanse Westerse benadering tot musiekonderrig behoort plek te maak vir meer improvisasie. Dit word reeds deur baie van die verskillende kultuurgroepe as 'n integrale deel van hulle musiek beskou.

Met inagneming van die uitstekende voordele van improvisasie, veral in groepsverband, moet dit geïnkorporeer word in die ontwikkeling van gehoorbewustheid.

### 6.3 Intonasie

Clinch (1990:22) maak die volgende komiese stelling:

There are three topics that trigger heated discussions among musicians: they are politics, religion and intonation.

Sommige nie-klawerbordspelers meen dat die gebruik van die innerlike gehoor tot die korrekte plasing van toonhoogte bydra (Herder: 1973:39). Ander beweer dat die vermoë om korrek te luister die oplossing vir korrekte intonasie bied (Colwell 1969:80). Daar word vermoed dat beide hierdie metodes gebruik moet word om korrekte intonasie te verseker. Sonder die nodige konsentrasie kan "luister" en die gebruik van die "innerlike gehoor" nie funksioneer nie.

Haack (1994:C-3) maak die volgende relevante stelling om die belangrikheid van "luister" te beklemtoon wat essensieel is vir korrekte intonasie:

Music exists for hearing and listening. Such listening is a skill in and of itself, as well as a vital part of all other musical skills.

Ensemblespelers moet luister op verskillende maniere, insluitend na intonasie, tydens spel. Dit is op hierdie stadium van luister waar vaardighede in gehooropleiding en basiese toonkuns-tenaarskap, soos byvoorbeeld interval- en akkoorddiskriminasie, ritme en akkurate intonasie, 'n rol speel. (Haack 1994:C-3.)

Die blaas vir foutiewe intonasie word soms ook op 'n "swak" instrument gelê. Colwell (1969:80) verwerp ten sterkste die idee dat goeie intonasie "gekoop" kan word. Hy beweer egter nie dat 'n goeie kwaliteit instrument tot beter klankproduksie kan lei nie. Goeie intonasie kan slegs deur die speler geproduseer word.

'n Verdere bevinding (Loeb van Zuilenburg 1986:42) ten opsigte van persone wat oor 'n absolute gehoor beskik, is dat hulle nie noodwendig goed kan intoneer nie. Daar is gewoonlik 'n tendens om slegs 'n globale tipe toonhoogte te onderskei. Die noot A word byvoorbeeld iewers tussen A-mol en B-mol gehoor, en nie op die werklike toonhoogte nie, wat deur melodiese en harmoniese samestellings bepaal word.

Hodel (1987:2) sluit aan by Loeb van Zuilenburg deur te beweer dat absolute toonhoogte nie musikaliteit kan waarborg nie.

Persone wat oor absolute gehoor beskik, kan wel diktee-oefeninge gerieflik neerskryf, maar die relatiewe gehoor word nie noodwendig bevredigend ontwikkel nie.

Goeie intonasie is 'n uitdaging vir elke nie-klawerbordspeler en word selfs soms as 'n maatstaf vir musikaliteit gebruik. Tog word min aandag aan die ontwikkeling van hierdie vaardigheid gegee.

Pratt et al. (1990:48) beveel aan dat instrumente met 'n vaste toonhoogte van hulp kan wees om nie-klawerbordspelers by te staan met korrekte intonering. Om gereeld met 'n pianis te oefen dra reeds by tot die bewustheid van korrekte intonasie.

In ensemblespel is dit die taak van die dirigent om spelers attent te maak op foutiewe intonasie. Haack (1994:C-3) beveel egter aan dat die dirigent nie die leerling moet korrigeer nie, maar eerder toelaat dat die leerling self die intonasiefout herstel.

### 6.3.1 Navorsing op die gebied van intonasie

Uitgebreide navorsing op die gebied van veral toonhoogte- en intervaldiskriminasie is reeds gedoen. Twee navorsers se bevindings sal hier bespreek word.

Rizzolo (1969:22-23) som die volgende op in sy navorsingsverslag oor eksperimentele klankbande om die sensitiwiteit vir intonasie te bevorder:

- Daar is bevind dat nie-klawerbordspelers nie juis trou bly aan die getemperde sisteem in die werklike uitvoeringsituasie nie. Nie-klawerbordspelers pas hulle toonhoogtes aan volgens die verlangde toonkleur. Vir blaasinstrumente, wat wel 'n mate van vaste toonhoogte besit, is dit moontlik om die toonhoogte en -kwaliteit aan te pas by die res van die ensemble. Die intonering van instrumente is dus verskillend en kan nie aangepas word by al die stemsisteme nie, aangesien die afwykings in intonasie geen vaste patrone volg nie.
- Aangesien alle blaas- en strykinstrumente in hulle toonhoogte-

produksie aanpasbaar is, is dit die spelers se verantwoordelikheid om hulle intonasie by dié van die ensemble aan te pas. Dit is noodsaaklik dat die dirigent van hierdie aanpasbaarheid bewus is.

- Daar bestaan ook 'n meganiese toestel om intonasie te toets. Met hierdie intonasietoestel kan leerlinge intervale toets deur die gebruik van ossillerende kontroles teenoor 'n bepaalde interval. Deur die ontwerp van hierdie toestel is daar bewys dat 'n meganiese benadering tot die onderrig van intonasie wel moontlik is.
- Navorsing op die gebied van intonasie het ook getoon dat intonasievaardighede dikwels by beide speler en dirigent/onderwyser ontbreek. (Rizzolo 1969:22-23.)

Rizzolo het 'n eksperimentele instrument ontwerp wat afwykings in intonasie kan weergee. Deur die beluistering van "onsuiwer" intervale en drieklanke deur middel van opnames wat vooraf opgeneem is deur die eksperimentele instrument, kon 'n vergelyking tussen "suiwer" en "onsuiwer" intervale getref word.

Twee groepe studente het aan hierdie eksperiment deelgeneem. Die eerste groep is blootgestel aan die eksperimentele opnames, terwyl die tweede groep volgens die konvensionele metode van intonasiebewustheid opgelei is. Deur hierdie eksperiment is bewys dat intonasievaardigheid wel aangeleer en geoefen kan word.

Szenda (1977:95, 159-160) se eksperiment bestaan uit die bepaling van hoe instrumentaliste verskillende intervale intoneer. Die resultate is nie op die "suiwer" of "onsuiwer" kwaliteit van intervale gemik nie, maar eerder op wat die studente gehoor het en hoe elke instrument die betrokke interval geïntoneer het. Die ondersoek handel oor hoe elke instrumentalis die frekwensies as te laag, rein of te hoog ervaar het. Hierdie verskille is met mekaar vergelyk.

Uit die toetsing van die intonasie van 21 intervale, is die volgende afleidings gemaak:

- Die strykers verskil meestal van die hout- en koperblasers.
- Die intonasie van die hout- en koperblasers verskil die minste.
- Die intervaldiskriminasie van die strykers en koperblasers verskil van dié van die pianiste.
- Die intervaldiskriminasie van die houtblasers stem die meeste ooreen met dié van die pianiste.

Die tipe instrument wat bespeel word, het dus 'n invloed op intervaldiskriminasie.

Die resultate is ook beïnvloed deur die volgende:

- die soort interval wat gebruik is
- die verhouding tussen intervale
- die sensitiwiteit van die oor ten opsigte van verskillende frekwensies .
- die omvang en verloop van opvolgende intervale
- die studente se musikale verbeelding en innerlike plasing van die gegewe interval
- die soort antwoord wat verwag is (hoog, laag of suiwer)
- die invloed van die student se kennis van die akoestiese eienskappe van sy instrument
- die betrokkenheid van die student by sy musiekstudie

Daar is bevind dat die intonasie van minder gebruikte intervale, soos enharmoniese intervale in die getempered toonleer, wankelig was. Hierdie intervale word veral in kontemporêre musiek gebruik. Daar word dus 'n leemte in die gehoorkurrikulum op die gebied van kontemporêre musiek uitgewys.

Szenda (1977:159) beweer dat een van die primêre funksies van gehooropleiding vir nie-klawerbordspelers is om korrekte intonasie te bevorder. Samespel vereis 'n groot mate van intonasie-aanpassing. Daar is bevind dat nie-klawerbordspelers nie noodwendig "onsuiwer" speel as gevolg van intonasieprobleme nie, maar dat elke speler gewoond is aan sy spesifieke intonering op sy instrument. Die nie-klawerbordleerling behoort so gou moontlik aan ander klankkleure en die intonasieprobleem van ander orkesinstrumente blootgestel te word ter voorbereiding van ensemblespel.

'n Holistiese gehooropleiding vir alle instrumentale leerlinge kan ook in hierdie geval 'n oplossing bied vir onder andere die ontwikkeling van intonasievaardigheid.

### 6.3.2 Die invloed van die getempered sisteem op intonasie

McGarry (1984:54) definieer die getempered sisteem as 'n sisteem waarin al twaalf tone van die chromatiese toonleer op gelyke afstand van mekaar, in beide logaritmiese en musikale opsig, staan.

Die tonale getempered sisteem, daarteenoor, word daagliks gebruik en na geluister. Die stem en sekere instrumente, soos die viool en die skuiftrompet, kan toonhoogtes makliker harmoniseer in hierdie sisteem as sommige van die ander instrumente, byvoorbeeld die klavier. Aan die ander kant is die natuurlike stemming onprakties vir instrumente met 'n meer vaste toonhoogte, soos byvoorbeeld die klavier en selfs die trompet en klarinet. (McGarry 1984:55.)

Die vraag is wat die korrekte toonhoogte in enige musiekkonteks behoort te wees. 'n Logiese beginpunt is "natuurlike" intonasie: Klanke sonder enige botone wat die oktaaf in groter en kleiner heeltone en halftone verdeel met die frekwensieverhouding van  $9/8$ ,  $10/9$  en  $16/15$ . In die toonleer van C-majeur is die opvolging soos volg (Loeb van Zuilenburg 1986:42):

CD,	DE,	EF,	FG,	GA,	AB,	BC
$9/8$	$10/9$	$16/15$	$9/8$	$10/9$	$9/8$	$16/15$

In hierdie sisteem is note C, G en A natuurlike botone van F; E, G en D van C; B en D van G. Die noot A kan nie twee botone gelyktydig verteenwoordig nie. In hierdie geval is die noot A 'n botoon van F en nie van G nie. Slegs wanneer na G-majeur gemoduleer word, moet die toonhoogte van die noot A vanaf 'n lae tot 'n hoër intonasie verander (GA word dus  $9/8$  en nie  $10/9$  nie). Dit impliseer dat nie-klawerbordspelers twee intonasies vir die noot A moet hoor indien daar vanaf C-majeur na G-majeur gemoduleer word.

Indien 'n drieklank op C gespeel word, is die kwint volmaak bokant die grondnoot en die tertse is 'n "natuurlike" majeure tertse:  $9/8 \times 10/9$  (1,250). Hierdie interval is ietwat kleiner as dié van die getempered tertse op die klavier, 1,250 teenoor 1,260. (Loeb van Zuilenburg 1986:42.)

Hierdeur word bewys dat die getempered sisteem nie as die enigste sisteem aanvaar moet word nie. Veral in ensemblespel, sonder die klavier, word die getempered sisteem as problematies beskou.

Lürsen (1954:43) meen ook dat intonasie-oefeninge nie met die hulp van die klavier geoefen moet word nie. Nie-klawerbordspelers moet hulle oefeninge deur middel van "suiwer" intervale beoefen wat deur die natuurlike fenomeen van die harmoniese botone verskaf word.

Aan die ander kant word daar beweer dat getemperdheid geensins teenoor die buigzaamheid van melodiese intonasie staan nie. Die verlaagde halwetone en verhoogde leitone word as 'n natuurlike proses in die intonasie van nie-klawerbordspelers beskou (Arnold 1984:1813).

Die uitsluitlike gebruik van die getempered sisteem in Westerse musiek word deur Oehrle (1986:7) bevraagteken. Hierdie vraag is spesifiek gerig op hoe multikulturele musiek in die kurrikulum geïnkorporeer kan word. Die intonasie word gemeet aan "onsuiwer" of "suiwer" intervale volgens die getempered sisteem. Hierdie sisteem is egter slegs een van die vele aanvaarde sisteme van verskillende kulture. Die konsep van toonhoogte hang af van watter sisteem gebruik word om die toonhoogte te produseer. In Suid-Afrika, waar hoofsaaklik Westerse musiek onderrig word, word toonhoogte en intonasie slegs vanuit 'n Westerse oogpunt onderrig. Hierdie onderrig skakel dus ander kulture se sisteme uit, en ontnem ook die Westerse leerling van 'n wyer onderrigservaring.

Gedurende 'n besprekingsessie van die "First International Educators Conference" in Suid-Afrika (C. Lucia 1986:139) is die probleem van die getempered sisteem deur verskeie sprekers uitgewys. Daar is aangetoon dat sekere nie-Westerse intonasie as

"onsuiwer" beskou word, veral in kooruitvoerings. Die rede is dat sekere nie-Westerse kulture nie gebruik maak van die getemperde sisteem nie. Dit veroorsaak 'n wesenlike probleem indien multikulturele musiek in die kurrikulum geïnkorporeer word.

McGarry (1984:56) glo dat die oor die finale uitspraak ten opsigte van korrekte intonasie behou en dat dit nie 'n wiskundige formule op papier is nie. Die manier waarop die klank geproduseer word of hoe die klankgolwe versend word, berus steeds op die ontvanklikheid van die gehoor. Nie-klawerbordspelers moet aanleer om korrek te intoneer in 'n groep, ten spyte van die natuurlike tendens van die oor om weg te wil breek van die getemperde sisteem.

### 6.3.3 Intonasie-oefeninge

Dit wil voorkom asof intonasie-oefeninge vir nie-klawerbordspelers tans nog volgens redelik konvensionele metodes beoefen word. Hierdie metodes word steeds deur verskeie musici aanbeveel.

McGarry (1984:56) beveel byvoorbeeld aan dat intonasie daaglik onderrig moet word. Eerstens moet intonasie-oefeninge op die instrument deur middel van oktawe gespeel word en daarna in chromatiese en heeltoonleere en verminderde arpeggio's. Dit verseker dat geen definitiewe toonsisteem teenwoordig is nie.

Pratt et al. (1990:48) benader intonasie-oefeninge volgens 'n soortgelyke metode deur een noot te sing, daarna 'n oktaaf hoër en weer die eerste noot. Daarna kan 'n toonleer stadig gespeel word deur eerstens die "korrekte" toonhoogte te speel/sing, en daarna elke noot effens te laat styg en daarna te laat daal in toonhoogte. Intonasie-oefeninge in groepsverband kan op dieselfde manier deur middel van die sing/spel van 'n akkoord geoefen word. Konsentreer veral op die interval van 'n tert in die akkoord, soos byvoorbeeld G-B-D in die toonaard van G-majeur. Voeg daarna die noot F by. Die noot B word nou die leitoon van C-majeur en moet dus effens hoër geïntoneer word.

Loeb van Zuilenburg (1986:45) is van mening dat instrumentale



studies, wat gewoonlik op toonleer- en arpeggio-figure gebaseer word, uitstekende materiaal vir intonasie-oefeninge verskaf. In die onderrig van blaasinstrumente word te veel tyd aan die tegniese, dinamiese, asemhaling- en tongslagaspekte bestee en te min aan intonasie.

Colwell (1969:61) en Szenda (1977:160) ondersteun albei die metode van "scale theory" wat die intonasie deur middel van toonlere en arpeggio's oefen. Colwell beveel aan dat byvoorbeeld drie blasers eers gelyktydig 'n drieklank speel. Twee van die spelers speel daarna "onsuiwer". Om die intonasie weer te herstel, moet die gebruik van die lippe en lugstroom gebruik word om die intonasie te korrigeer. Deur hierdie metode leer die leerling om intonasie deur middel van die **embouchure** te bewerkstellig.

#### 6.3.4 Die gebruik van toonhoogtetoestelle

Colwell (1969:80) beveel 'n toonhoogtetoestel aan vir die toetsing van intonasie. In sommige gevalle kan so 'n toestel van hulp wees, maar dit behoort nie as maatstaf gebruik te word nie. Leerlinge moet self leer luister om toonhoogtes in die gedagte voor te stel. Toestelle is waardevol indien geen ander toonvaste instrument beskikbaar is nie en/of om te toets of alle spelers op die vasgestelde toonhoogte ingestem is.

Toonhoogtetoestelle kan visueel en ouditief gebruik word. Die populêrste toestel word visueel aangewend. Griswold (1988:50) kritiseer hierdie soort toestelle omdat daar slegs oogkontak met die toestel gehou word, en die oor nie werklik gebruik word nie. Indien leerlinge geleer kan word om eerder die oor te gebruik, kan hierdie toonhoogtetoestelle meer effektief aangewend word.

Griswold (1988:50) stel die volgende oefeninge met behulp van 'n toonhoogtetoestel voor (sonder visuele kontak):

- Die leerlinge oefen toonlere en arpeggio's teenoor 'n dreunbas wat deur die toestel gegee word. Vir sopraaninstrumente beveel hy aan dat die dreunbas laer as die speler se bepaalde toonleer moet klink. Vir basinstrumente moet die dreunbas hoër gestel

word. Namate die leerling vaardigheid verkry, kan die noot van die dreunbas op enige toonhoogte gestel word.

- Enkelintervalle kan ook op hierdie metode geoefen word. Die tertse en die kwint interval is 'n goeie aanvang.
- In ensembleklasse kan die toestel op 'n bepaalde toonhoogte gestel word voordat die leerlinge begin speel. Wanneer die leerlinge gereed is vir die repetisie, word die toestel afgeskakel. Die leerlinge word gevra om die toonhoogte te vind wat gespeel is. Daarna kan algemene opwarmingsoefeninge soos toonlere en arpeggio's met behulp van 'n dreunbas gedoen word. Hierdie metode is meer geslaagd as die konvensionele instem met die klarinet of hobo.
- Leerlinge wat nie 'n toonhoogtetoestel besit nie, kan van 'n kassetopnemer gebruik maak. 'n Voorafopname van verskillende dreunbasse kan deur die onderwyser gemaak word. Daar moet wel daarop gelet word dat die reproduksie van die toonhoogtes op dieselfde kassetopnemer gespeel moet word om te verseker dat die toonhoogteverwysing akkuraat is.

'n Alternatiewe manier om toonhoogte te toets/oefen is met behulp van 'n rekenaar. Die speler se intonasievermoë word getoets teen 'n toonhoogte wat die rekenaar gee. Die program gee twee toonhoogtes; die leerling druk 'n toets op die rekenaar om die tweede toonhoogte by die eerste toonhoogte aan te pas. Die rekenaar evalueer die antwoord. 'n Voorbeeld van die verskillende intonasie-moontlikhede (te hoog, te laag of dieselfde) word vooraf aan die leerling geïllustreer. (Placek 1986:18.)

Zondagh (1983:49) stel ook voor dat klankopnames van verskillende suiwer toonhoogtes teenoor onsuiver toonhoogtes 'n effektiewe hulpmiddel is om toonhoogte te toets/oefen. Die leerling moet besluit of die tweede toonhoogte korrek gestem is of nie.

Soos in die geval met die gebruik van sakrekenaars vir wiskunde, moet toonhoogtetoestelle met oorleg toegepas word. Om suiwer te kan speel, is 'n aangeleerde vaardigheid. Toonhoogtetoestelle kan dus 'n waardevolle hulp wees met die ontwikkeling van intonasie-

vaardighede. 'n Konstante intonasieverwysingspunt, soos in die geval van die metronoom vir ritmeverwysing, kan die ontwikkeling van gehoorvaardighede stimuleer (Griswold 1988:50).

#### 6.4 Die ontwikkeling van klankkleurbewustheid

Die klankkleur van 'n instrument is afhanklik van watter botone klink, asook van hulle relatiewe intensiteit. Bepaalde instrumente besit sekere botone waarvan die intensiteite in konstante verhoudings tot mekaar staan. Dit verskaf aan die instrument sy klankkleur. (Mouton 1983:41.)

Naudé (1987:136) beskryf klankkleur (timbre) soos volg:

Onder toonkleur word die kwaliteit of kleur van 'n toon verstaan en dui op die verskil tussen twee tone met dieselfde toonhoogte maar wat op verskillende instrumente uitgevoer word.

Die onderskeid in klankkleure is dus die gevolg van die verskil in klankproduksie van twee van dieselfde soort instrumente, byvoorbeeld twee fluite. Wat besonder van belang is vir alle instrumentale leerlinge, is die onderskeiding van verskillende registers en hoe dit aangewend word vir sekere klankeffekte. Die kombinasie van hierdie klankeffekte is van groot belang in ensemblespel.

Die belangrikste kommunikasiemiddel van musiek bly steeds die klankkleure wat geproduseer word. Ver al nie-klawerbordspelers word in 'n groot mate ook op die produksie van klankkleur geëvalueer. Instrumentale soliste word dadelik herken aan die spesifieke klankkleur wat hulle op hulle instrumente produseer. Komponiste, op hulle beurt, moet klankkleure kan saamstel om sekere klankeffekte te verkry.

Klankkleur word gewoonlik slegs in 'n "makro"-vorm in partiture aangedui. Die fyner nuanses moet deur die speler aangevoel word. Ongelukkig word aandag aan klankkleur soms gelaat totdat die leerling vaardigheid op sy instrument toon. Hierdie aspek word in so 'n geval dus van die basiese konsepte soos ritme en toonhoogte geskei.

Die ontwikkeling van klankkleurbewustheid word deur die meeste van die gehooropleidingsprogramme agterweë gelaat. Tog is dit nou verwant aan die onderskeiding van toonhoogte, omdat botone die enigste onderskeidingsfaktor in klankkleurverskille is. Die onderrig in klankkleuronderskeiding en die subtiele variasies daarvan, kan van groot waarde vir gehoorskoling in die algemeen wees.

Volgens Loeb van Zuilenburg (1986:46) kan klankkleure soos volg onderskei word:

- verskillende klankkleure van verskillende instrumente en die verskillende registers van die orrel
- verskillende klankkleure van dieselfde instrument in sy verskillende registers
- klankkleure van 'n groep instrumente

Laasgenoemde punt is die hoeksteen van orkestrasie.

### 6.5 Metodes vir die ontwikkeling van klankkleurbewustheid

Verskeie metodes is reeds ontwikkel deur musici wat eerder op die ontwikkeling van die gehoor as geheel konsentreer en nie fragmentariese oefeninge voorstaan nie. Omdat klankkleur 'n deel van toonhoogte vorm, behoort dit 'n integrale deel van gehooropleiding te wees. Leerlinge moet so spoedig moontlik bewus word van goeie klankproduksie. Dit dra by tot die estetiese waarde van kommunikasie in musiek.

Pratt et al. (1990:32) stel die volgende metodes voor:

- Een noot word geproduseer en daarna bespreek. Aspekte soos die aanslaan ("attack") van die noot, dinamiese vlak, registergebruik en die samestelling van die botone word behandel.
- Twee note word na mekaar deur twee spelers geproduseer met die doel dat beide dieselfde klankkleur moet hê. Die verskil tussen die twee note word bespreek.
- Grafiese notasie kan gebruik word om byvoorbeeld twee spelers se verskillende klankkleure voor te stel. Die volgende twee

spelers kan die eerste twee se klankkleure probeer naboots. Die res van die leerlinge kan besluit watter klankkleur by watter grafiese voorstelling pas.

- Om fragmentariese oefeninge te vermy, word bogenoemde "oefeninge" teruggeplaas in die konteks van die musiek deur die evaluering van verskillende uitvoerders se gebruik van klankkleur. In hierdie geval word 'n volledige werk bespreek. Die opdrag word skriftelik ingehandig vir evaluering.

'n Verdere metode vir die skoling van klankkleurbewustheid is die volgende (Loeb van Zuilenburg 1986:46):

- Instrumentale leerlinge kan uitgenooi word om die klankkleure van verskillende instrumente bekend te stel, soos byvoorbeeld die klankkleur in verskillende registers en die sameklank van verskillende instrumente.
- Die samespel van twee of meer instrumente in verskillende intervalsamestellings, soos byvoorbeeld in unisoon, kwinte of tertse. Die hoogste en laagste note van die intervale kan omgeruil word om die klankkleur te verander.

Henson (1987:37-41) lewer veral 'n belangrike bydrae tot die ontwikkeling van klankkleurbewustheid. Sy metode stem bykans ooreen met dié van Pratt. Volgens Henson word die teoretiese begrip "klankkleur" nie altyd goed begryp nie. Daar moet ook 'n beter begrip van die variasies in klankkleur wees, nie slegs in terme van verskille in registers nie, maar ook wat betref toonhoogte. As die begrip van die verskillende moontlikhede van klankkleur vasgelê is, kan hierdie moontlikhede prakties uitgevoer word.

Henson (1987:37) klassifiseer die volgende teoretiese begrippe as moontlikhede vir die beskrywing van klankkleur:

- vibrato: verskillende tipes en in verskillende tempi
- asemhaling: die effek daarvan op klankkleur
- dinamiek: hard of sag
- tegniese oorwegings: verskillende vingersettings en die beperkings van die instrument

- aanspreek ("attack") van note: die tipe aanspreek en die effek daarvan

Vier stappe vir die ontwikkeling van klankkleurbewustheid word deur Henson (1987:37-41) voorgestel:



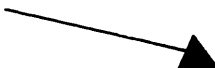
- Stap 1: Die beluistering van verskillende opnames (in hierdie geval twee opnames) en die vergelyking tussen die klankkleure. Hiervoor kan grafiese notasie gebruik word (vergelyk Voorbeeld 6-2).

Voorbeeld 6-2: Abîme des Oiseaux, Messiaen (Henson:1987:38)

Lent, expressif et triste (♩ = 44 env.)

The image displays two musical phrases from 'Abîme des Oiseaux' by Messiaen. Each phrase is presented with a standard musical notation on a staff and two corresponding sound waveforms labeled 'i)' and 'ii)'.  
The first phrase is marked 'p (désolé)'. The waveform 'i)' shows a series of sharp, rhythmic peaks, while 'ii)' shows a more continuous, wavy pattern.  
The second phrase is marked 'ppp'. The waveform 'i)' shows a series of sharp peaks that gradually decrease in amplitude towards the end of the phrase. The waveform 'ii)' shows a more continuous, wavy pattern that also tapers off.

Die grafiese notasie word soos volg deur Henson verduidelik:

- Vertikale pyl: onmiddellike aanspreek van 'n noot
- 45°-pyl: matige aanspreek van 'n noot
-  : variasies in toonhoogte
- Hoogte van klankgolf: die hoeveelheid vibrato
- Frekwensie van klankgolf: die spoed van vibrato
- \_\_\_\_\_ : aangehoue noot
-  : variasies in sonoriteit van 'n noot
-  : wegsterwing van 'n noot (die pyl dui die intensiteit daarvan aan)
- \_ \_ \_ \_ \_ : onderskeibare botone bokant die fundamentele noot.

Hierdie tipe grafiese voorstellings mag moontlik nie geskik vir jong leerlinge wees nie, maar soortgelyke notasie kan ontwerp word.

- Stap 2: 'n Enkel toonhoogte word ses keer herhaal op die instrument. Die note word elk omtrent ses sekondes lank aangehou. Die doel is om al ses note, met presies dieselfde toonkleur te speel. Indien een van die note anders sou klink, moet die noot gekorrigeer word. Daarna word weer 'n paar note gespeel, maar met verskillende klankkleure. Die verskillende note moet dan grafies voorgestel word deur die res van die studente. 'n Meer ingewikkelde oefening is om twee spelers in oktawe te laat speel en die balans van die klankkleur te beskryf.
- Stap 3: Die innerlike voorstelling van klankkleur kan geoefen word deur 'n bepaalde noot op 'n instrument innerlik te hoor. Verskillende intensiteite van vibrato, die digtheid van

die klank of die geleidelike vermeerdering in dinamiek kan voorgestel word. Die doel van hierdie oefening is om studente 'n innerlike voorstelling van klankkleure te laat ontwikkel voordat dit prakties uitprobeer word.

- Stap 4: Die doel van die volgende oefening is om met onkonvensionele klankkleure te eksperimenteer. Instrumente kan op onkonvensionele maniere bespeel word. Nuwe notasie vir hierdie doel kan geskep word. Deur middel van bespreking kan sulke notasie verfyn en verbeter word. Hierdie tipe eksperimentele klankkleure kan ook deel van improvisasie vorm.
- Stap 5: Die balans in klankkleur is veral belangrik vir ensemblespel. Hiervoor is ensemblegroepe nodig sodat die balans in klankkleur bespreek kan word. Hierdie oefening kan lei na die ontdekking van spesifieke klankkleure, uitsonderlikhede en dinamiese moontlikhede van instrumente en hoe die balans moontlik daardeur beïnvloed kan word.

## 6.6 Samevatting

In die konvensionele gehooropleiding word toonhoogte en ritme as basiese uitgangspunte geneem. Intonasie en toonkleur behoort egter 'n integrale deel van die gehoorkurrikulum te vorm. Vir die nie-klawerbordspeler is dit uiters noodsaaklik om hierdie afdelings te oefen en te bemeester. Geen nie-klawerbordspeler kan 'n vaardige speler word indien hy nie oor goeie intonasie en begrip van klankkleur beskik nie.

Korrekte gehooroefeninge vir alle instrumentale leerlinge het 'n groot invloed op die styl van die leerling se spel. Hierdie oefeninge behoort vanaf die eerste onderrigsjaar geïnkorporeer te word in die sillabus. Die leerling moet leer om vry te wees van die bande van die sisteem van getemperde intonasie. Daarby moet die bewustheid van klankkleur verskerp word om sodoende die finale doel te bereik: om 'n ware kunstenaar te wees en nie slegs 'n musiektegnikus nie (Loeb van Zuilenburg 1986:46).

Improvisasie omsluit al hierdie aspekte en nog meer. Die noodsaaklikheid van improvisasie kan nie genoeg beklemtoon word nie.



Vryheid in spel lei die leerling na 'n nuwe ondervinding in musiek, sonder die bande van notasie. Selfvertroue word opgebou en die spontaneïteit van spel word bevorder. Hierdeur leer die leerling nie slegs sy instrument ken nie, maar 'n hoër ontwikkeling in die wese van die musiek word ontdek.

## HOOFSTUK 7

### 'n VOORGESTELDE PROGRAM VIR DIE ONTWIKKELING VAN GEHOORBEWUSTHEID BY INSTRUMENTALE LEERLINGE IN GROEPSVERBAND

#### 7.1 Inleidend

Die gehooropleidingsprogram vir instrumentale leerlinge in groepsverband wat in hierdie hoofstuk aangebied word, is gebou op die voorstudie van Hoofstuk 2-6. Hoofstuk 2 skets 'n algemene agtergrond van verskillende sienings oor gehooropleiding deur navorsers en skrywers. Omdat hierdie program hoofsaaklik in groepsverband aangebied word, word algemene riglyne vir die aanbieding van groepklasse in Hoofstuk 3 bespreek. In Hoofstuk 4 en 5 word Suid-Afrikaanse en Europese gehoorsillabusse asook 'n Australiese gehooropleidingsmetode ontleed en vergelyk. Ingesluit (in Hoofstuk 5) is 'n oorsig van die vak Kunste-opvoeding wat tans wêreldwyd dringend aandag geniet. Hierdie benadering word in die voorgestelde program betrek; dramatiese voorstellings, dans, visuele kuns (teken) en die gebruik van kleure om klankkleure uit te beeld word in hierdie gehooropleidingsprogram ingesluit. Die klem val egter steeds op die ontwikkeling van gehoorbewustheid.

Omdat aspekte soos improvisasie, klankkleurbewustheid en intonasie baie selde in enige van die sillabusse ingesluit word wat tans in Suid-Afrika gebruik word, moes hierdie aspekte ondersoek word (Hoofstuk 6) sodat dit ingesluit kan word in die voorgestelde gehoorbewustheidsprogram. Afdelings soos Musiek-geskiedenis, Vormleer, Repertoriumkennis, ensovoorts is nie in Hoofstuk 6 bespreek nie, aangesien dit buite die veld van hierdie studie val. Toonhoogte en ritme vorm ook reeds 'n integrale deel van alle bestaande gehooropleidingsmetodes en is dus ook nie bespreek nie.

Die volgende afdelings word geïnkorporeer om leerlinge 'n totale

beeld en agtergrond van 'n komposisie te gee sodat hulle bepaalde vaardighede kan bemeester:

- Musiekgeskiedenis
- Vormleer
- Repertoriumkennis
- Instrumenteleer
- Klankkleur
- Intonasie
- Improvisasie
- Transposisie
- Vertolking

Die klem op die gebruik van die klavier, soos gevind in die konvensionele gehooropleiding, word in die voorgestelde gehooropleidingsprogram verskuif na die integrering van 'n verskeidenheid klankkleure. Dit bied dus aan alle leerlinge, ook nie-klawerbordleerlinge, die geleentheid om in aspekte soos intonasie en klankkleurbewustheid opgelei te word.

Die voorgestelde gehooropleidingsprogram verg meer voorbereidingstyd as die konvensionele manier van gehooropleiding. Die voordeel is egter dat leerlinge met bykans alle aspekte van musiek in aanraking kom. R. Lucia (1993:59), wat deur middel van beluistering sy teorieklasse aanbied, maak die volgende stelling oor die kwessie van die gebruik van opnames:

Although it takes planning and preparation, it rewards the teacher and student with a heightened awareness of music's sublime engineering and architecture.

Die leerlinge se gehoor word met die inagneming van 'n volledige komposisie of seksies van 'n komposisie opgelei deur middel van beluistering, bespreking, vergelyking en analise.

## 7.2 Die doelstellings van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepsverband

Die skrywer se doelstellings met hierdie opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid is soos volg:

- om beluistering te bevorder

- om self-evaluering aan te moedig
- om selfvertroue op te bou, veral deur middel van improvisasie
- om genot uit gehooropleiding te put
- om aktief betrokke te wees by gehooropleiding
- om selfstandigheid aan te moedig deur middel van die uitvoer van bepaalde gehooropdragte
- om die innerlike gehoor te ontwikkel
- om die gehooropleiding by ander musiekvakke te inkorporeer, soos byvoorbeeld Vormleer, Instrumenteleer, Musiekgeskiedenis, Teorie, Praktiese musiek en die kennis van repertorium
- om die instrumentale leerling in sy totaliteit as musikus te laat ontwikkel
- om instrumentale leerlinge so gou moontlik bloot te stel aan ander klankkleure as net dié van die instrumente wat hulle self bespeel
- om leerlinge bewus te maak van korrekte intonasie
- om teoretiese begrippe in die konteks van 'n verskeidenheid van klankkleure te illustreer
- om improvisasie te bevorder sodat die leerlinge meer kreatief betrokke by hulle instrumente kan raak en minder nootgebonde sal wees
- om weg te doen met herhaalde fragmentariese driloefeninge
- om die kennis van orkes- en ander repertorium uit te brei

### **7.3 Die samestelling van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid**

Die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid is so opgestel dat die onderwyser dit in die teorie- sowel as die praktiese les kan benut. Sommige vrae kan moontlik meer geskik wees vir die praktiese les en ander meer geskik vir 'n groepsituasie. Dit is belangrik omdat musiek in die toekomstige Suid-Afrika weens finansiële redes moontlik eerder in groepe aangebied sal word. Die gehooropleidingsprogram is ook geskik vir privaatonderrig.

Die lengte van die klanksnitte word aangepas by die konsentrasievermoë van die ouderdomsgroep en die moeilikheidsgraad van die komposisie. Die leiding en inisiatief van die onderwyser is deurgaans van die grootste belang.

Omdat die insluiting van 'n volledige gehooropleidingsprogram vir al 10 Trappe te omvangryk is, is besluit om vir hierdie proefskrif Trap 1 en 2 en Trap 9 en 10 uit te sonder as voorstelle vir die aanbied van die gehooropleidingsprogram. Vrae word oor die verskillende afdelings gestel, byvoorbeeld oor Ritme, Toonhoogte, Klankkleur, Intonasie, ensovoorts. Vier stylperiodes, naamlik die Barok, die Klassieke tydperk, die Romantiek en die Twintigste eeu, word ingesluit. Hierdie afdelings (byvoorbeeld Ritme en Toonhoogte) beslaan dus nie 'n volle lesperiode nie en word ook nie noodwendig almal in een lesperiode ingesluit nie. In die oorblywende Trappe (Trap 3-8) word 'n voorbeeld uit een van die stylperiodes behandel. Die leser kan deur hierdie voorbeelde waarneem hoe die gehooropleidingsprogram in moeilikheidsgraad toeneem.

Die vrae wat in die onderskeie afdelings aan die leerling gestel word, dien as voorbeeld vir die onderwyser. Daar word aanbeveel dat daar binne een lesperiode ook 'n verskeidenheid komposisies gebruik kan word en minder vrae gestel kan word oor een spesifieke klankvoorbeeld. Op hierdie manier kan vergelykend te werk gegaan word. Dit is belangrik om daarop te let dat die komposisies in die klas dus minder breedvoerig behandel sal word as in hierdie proefskrif. Die doel is dus dat die leerlinge in die klas na soveel moontlik verskillende werke moet luister.

Bekende komposisies uit die verteenwoordigende stylperiodes word in die Trappe gebruik sodat leerlinge ook hiermee kan assosieer wanneer dit elders uitgevoer word. Uit hierdie komposisies word bepaalde oefeninge saamgestel vir die ontwikkeling van die instrumentale leerling se gehoor, analitiese vermoë, vermoë om die klankkleur van verskillende instrumente te onderskei, intonasie en algemene musiekgeskiedenis kennis. Die verskillende partiture van die klanksnit wat bespreek word, word voor die lys vrae wat oor die klanksnit handel, geplaas. 'n Kort lys addisionele werke wat gebruik kan word, verskyn aan die einde van hierdie hoofstuk.

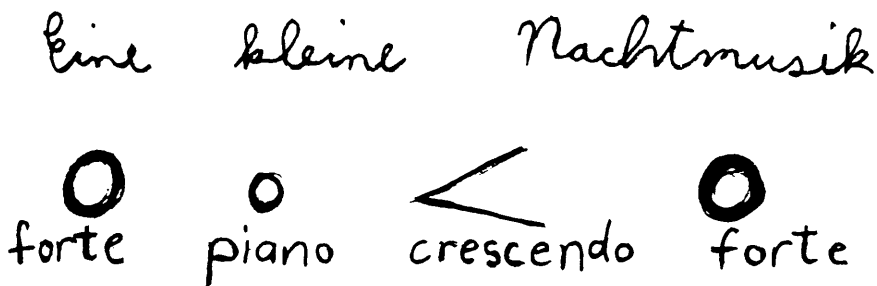
Indien die onderwyser nie van klankopnames gebruik kan maak nie, kan enige komposisie waarmee die leerling besig is (spesifiek in die praktiese les), gebruik word. Die onderwyser kan 'n keuse maak uit die vrae wat in hierdie gehooropleidingsprogram

voorgestel word. Daar word egter aanbeveel dat klankopnames gebruik word om bogenoemde doelstellings van die gehooropleidingsprogram (Hoofstuk 7.2) bevredigend na te kom.

Omdat beluistering 'n belangrike rol in hierdie gehoorprogram speel, word die gebruik van formele notasie beperk. Grafiese voorstellings word wel aanbeveel om kreatiwiteit te stimuleer.

'n Voorbeeld van vrye grafiese notasie om dinamiese verskille uit te beeld, is deur 'n leerling in Trap 3 in 'n gehoorbewustheidsles geteken:

Figuur 5 Vrye grafiese notasie geteken deur 'n leerling in Trap 3



Vir die grafiese voorstelling van die kontoer van 'n melodielyn is die volgende deur 'n leerling gebruik:

Figuur 6 Die kontoer van 'n melodielyn geteken deur 'n leerling in Trap 3



Alhoewel hierdie opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid spesifiek vir instrumentale leerlinge saamgestel is, kan die konsep ook in Klasmusiekverband toegepas word. Eenvoudige vrae kan vir Klasmusiek gebruik word waar leerlinge nie oor gespesialiseerde kennis beskik nie.

#### 7.4 Die gebruik van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid: riglyne vir die onderwyser

Belangrike punte by die gebruik van hierdie gehooropleidingsprogram is die volgende:

- Alle Trappe word vergesel van klankvoorbeelde op kasset.
- Trap 1-2 en 9-10 bevat vier lysse met vrae wat vir die vier verskillende stylperiodes opgestel is. Die oorblywende Trappe bevat een lys vrae vir een stylperiode.
- Omdat die partiture beskikbaar is in hierdie proefskrif, sal slegs na maatnommers verwys word. Maatnommers word op die volgende manier aangedui:  
"Maat 1.1-4.2" beteken dat daar verwys word na maat 1 se eerste pols tot maat 4 se tweede pols.
- Antwoorde op die vrae wat oor die partituur handel, word soos volg aan die einde van elke vraag verskaf:  
Noem die tydsortteken. <2/4>
- Die aantal kere wat oefeninge of komposisies herhaal word, berus by die onderwyser en die konsentrasievermoë van die leerlinge.
- Die tyd toegelaat om antwoorde te verskaf, berus ook by die onderwyser. Die onderwyser moet ook mik om uitdagings aan die leerlinge te stel.
- Die onderwyser hoef nie noodwendig die afdelings, soos uiteengesit in die gehooropleidingsprogram, in dieselfde volgorde te gebruik nie.
- Die voorbeeldvrae kan op alle komposisies van toepassing gemaak word. Die onderwyser moet dan bepaal watter uittreksel van die komposisie gebruik moet word.
- Die vrae in hierdie gehoorsyllabus dien slegs as voorbeeld en kan deur die onderwyser uitgebrei word.
- In teenstelling met die tradisionele manier van gehooropleiding verg hierdie metode van die ontwikkeling van gehoorbewustheid deeglike voorbereiding van die onderwyser.
- Tuiswerk kan vir leerlinge gegee word om te verseker dat hulle die aspekte wat in die klas behandel is, ook op ander komposisies kan toepas.
- Leerlinge behoort gereeld formeel geëvalueer te word.

- Leerlinge moet aangemoedig word om hulle eie instrumente te gebruik om sekere gehooropdragte, byvoorbeeld die speel van intervalle en gebroke drieklanke, uit te voer. Die versigtige hantering van instrumente moet streng deur die onderwyser beheer word.
- Indien moontlik moet ten minste twee stylperiodes in een lesperiode behandel word. Die onderwyser kan besluit op die afdeling(s) (byvoorbeeld Ritme en Toonhoogte), wat hy/sy wil behandel. Op hierdie manier kan musiek uit verskillende stylperiodes gehoor en vergelyk word. Dit is belangrik dat leerlinge van jongsaf bewus gemaak moet word van die verskille in die gebruik van klankkleure, instrumente, harmoniese progressies, ensovoorts in die verskillende style. Leerlinge moet ook geleer word om hierdie kenmerke te kan vergelyk.
- Die kreatiwiteit en inisiatief van die onderwyser speel 'n belangrike rol in die aanbieding van hierdie lesse.
- Vrae om die leerling se eie individuele mening en smaak te ontwikkel, moet aangemoedig word. Sommige vrae kan meer as een korrekte antwoord hê, soos byvoorbeeld in die afdeling "Vormleer" en "Vertolking". Die onderwyser moet dus uiters versigtig wees om nie sy/haar eie mening af te dwing nie.
- Sommige vrae vereis dat die leerlinge aktief illustreer wat gehoor word, byvoorbeeld om die hande op te steek aan die einde van 'n kadens. Daar word nie deurgaans in die vrae van die gehooropleidingsprogram aangedui hoe die leerlinge sulke vrae behoort te beantwoord nie. Die onderwyser kan besluit op 'n geskikte manier van illustrasie.
- In hierdie program word die vanne van Russiese komponiste volgens die New Grove Dictionary of Music and Musicians gespel.
- Vereenvoudigde terminologie word soms gebruik omdat die woordeskat van jong leerlinge gewoonlik nog nie so uitgebrei is nie, soos byvoorbeeld in Hoofstuk 7.5.3.2 (i) waar die term "soorte ritmes" gebruik word in plaas van "ritmiese motiewe" wat wetenskaplik meer aanvaarbaar is. Korrekte terminologie moet geleidelik ingevoer word met inagneming van die graad van gevorderdheid van leerlinge.
- Bladsang kan van transparante of van 'n partituur gesing word.

Indien daar nie partiture beskikbaar is nie, kan enige ander



voorbeelde vir bladsang gebruik word. Vrae, soos gevind in die verskillende afdelings (Ritme, Toonhoogte, ensovoorts), kan ook sonder die hulp van 'n partituur opgestel word. Deur middel van kritiese beluistering van die komposisie, kan die onderwyser vrae sonder 'n partituur opstel.

- In sommige opnames op die kassetband word die musiek geleidelik uitgedoof indien die gekose snit nie op 'n pouse eindig nie.
- Onderwysers moet let op die kwaliteit van opnames en na die toestel wat gebruik word. Sommige bandspelers kan moontlik die toonhoogte van opnames varieer. Daar word aanbeveel dat laserskywe eerder gebruik word om hierdie probleem uit te skakel. Lasertoestelle kan maklik geprogrammeer word om sekere snitte te herhaal.

Dit is baie belangrik dat die snit voor elke afdeling volledig gespeel moet word. Soms is dit noodsaaklik om die snit meer as een maal per afdeling te herhaal. Die leerlinge moet duidelik verstaan en goed ingelig wees oor waarna hulle moet luister. Die voorkennis van die leerlinge moet vanselfsprekend in ag geneem word by die stel van vrae.

## 7.5 Trap 1 en 2

### 7.5.1 Die Barok-tydperk

Kant A, Snit 1: Händel - Die Messias ("Hallelujah", maat 1-16)

Allegro.

Tromba I.II.

Tympani.

senza Ripieni

Violino I.

Violino II.

Viola.

Allegro.

Soprano.

Alto.

Tenore.

Basso.

Tutti Bassi.

Ob.lu.II unis.

Hal - le-lu-jah,

Hal - le-lu-jah,

Hal - le-lu-jah,

Hal - le-lu-jah,

Allegro.

Chr.

Cembalo.

Organo.

Chr.

4

VI.I.  
VI.II.  
Vla.  
S.  
A.  
T.  
B.  
T.B.  
Cemb.  
Org.

Hal - le - lu - jah, Halle - lu - jah, Halle - lu - jah, Hal - le - lu - jah,  
Hal - le - lu - jah, Halle - lu - jah, Halle - lu - jah, Hal - le - lu - jah,  
Hal - le - lu - jah, Halle - lu - jah, Halle - lu - jah, Hal - le - lu - jah,  
Hal - le - lu - jah, Halle - lu - jah, Halle - lu - jah, Hal - le - lu - jah,

7

VI. I.

VI. II.

Vla.

S.  
Hal - le-lu-jah, Hal - le-lu-jah, Halle - lu-jah, Halle-lu-jah, Hal-

A.  
Hal - le-lu-jah, Hal - le-lu-jah, Halle - lu-jah, Halle-lu-jah, Hal-

T.  
Hal - le-lu-jah, Hal - le-lu-jah, Halle - lu-jah, Halle-lu-jah, Hal-

B.  
Hal - le-lu-jah, Hal - le-lu-jah, Halle - lu-jah, Halle-lu-jah, Hal-

T. B.

Cemb.

Org.

10

Tr.I.II.

Tymp.

VI.I.

VI.II.

Vla.

S.

A.

T.

B.

T.B.

Cemb.

Org.

le - lu - jah, denn un-ser Gott re-gie-ret all - mäch-tig, Halle-  
 for the Lord God om-ni - po-tent reign-eth,

6

(b)

(b)

(b)

(b)

14

Tr.I.II.

Tymp.

VI.I.

VI.II.

Vla.

S.  
le - lu - jah, denn un-ser Gott re-gie-ret all - mäch-tig, Halle-  
*for the Lord God om-ni - po-tent reign-eth,*

A.  
le - lu-jah, denn un-ser Gott re-gie-ret all - mäch-tig, Halle-  
*for the Lord God om-ni - po-tent reign-eth,*

T.  
le - lu-jah, denn un-ser Gott re-gie-ret all - mäch-tig, Halle-  
*for the Lord God om-ni - po-tent reign-eth,*

B.  
le - lu - jah, denn un-ser Gott re-gie-ret all - mäch-tig, Halle-  
*for the Lord God om-ni - po-tent reign-eth,*

T.B.  
le - lu - jah, denn un-ser Gott re-gie-ret all - mäch-tig, Halle-  
*for the Lord God om-ni - po-tent reign-eth,*

Cemb.

Org.

14



Tr. I.II.   
 Tymp.   
 Vl. I.   
 Vl. II.   
 Vla.   
 S.   
 A.   
 T.   
 B.   
 T. B.   
 Cemb.   
 Org.

lu-jah, Hal-le-lu-jah, Hal-le - lu-jah, Hal-le-lu-jah,   
 lu-jah, Hal-le-lu-jah, Hal-le - lu-jah, Hal-le-lu-jah,   
 lu-jah, Hal-le-lu-jah, Hal-le - lu-jah, Hal-le-lu-jah,   
 lu-jah, Hal-le-lu-jah, Hal-le - lu-jah, Hal-le-lu-jah,

denn un-ser  
*for the Lord*

denn un-ser  
*for the Lord*

denn un-ser  
*for the Lord*

Tasto solo.

7

### 7.5.1.1 Algemeen

- a) Die onderwyser gee 'n agtergrondskeets van die komposisie en die komponis.
- b) Wat beteken die woord "Hallelujah"?
- c) Waar sal jy hierdie woord gebruik?
- d) Is hierdie komposisie dus geskik vir 'n kerkuivoering?

### 7.5.1.2 Ritme

- a) Luister na die polsslake van die musiek. Klap die polsslake saam met die musiek.
- b) Kom daar rustekens in die komposisie voor? <Ja, byvoorbeeld maat 4>
- c) Hoeveel polsslake word per maat gehoor? <4>
- d) Klap die ritme van die melodie in die eerste maat.
- e) Hoeveel maal word die ritme van hierdie melodie in maat 1 in die snit gehoor (Trap 2)? <6-maal insluitend die Inleiding>
- f) Luister en steek die hande op waar 'n stadiger ritmiese patroon voorkom wat anders is as die een in maat 1 (Trap 2). <Maat 12-14>
- g) Noem die maatsoortteken (Trap 2). <4/4>
- h) Hou tyd op maat van die musiek.
- i) Luister na die orkes. Sing die koor dieselfde ritme as wat die orkes speel? <Nee>
- j) Klap die ritme van die koor saam met die klanksnit.

### 7.5.1.3 Toonhoogte

- a) Sing maat 4 (saam met die koor) na.
- b) Hoeveel note word in maat 4 gesing? <4>
- c) Teken (of wys) die melodiese kurwe van maat 4.
- d) Teken (of wys) die melodiese kurwe van maat 4-6 (Trap 2).
- e) Luister en steek jou hand op waar 'n melodie op dieselfde toonhoogte bly. <Maat 5.4-6>
- f) Luister en steek jou hand op waar 'n melodie trapsgewys beweeg. <Maat 12>

### 7.5.1.4 Klankkleur

- a) Watter instrumente hoor jy?
- b) Word daar slegs instrumente in hierdie snit gebruik? <Nee>
- c) Noem enige stemsoort (Trap 2). <Sopraan, alt, tenoor of bas.>
- d) Noem enige stemsoorte wat jy in hierdie klanksnit kan onderskei (Trap 2).
- e) Sing alle stemme op dieselfde toonhoogte? <Nee>
- f) Sing die stemme gewoonlik dieselfde ritme? <Ja>
- g) Luister na die stemme. Rus alle stemme altyd gelyktydig? <Ja>



#### 7.5.1.5 Vormleer

- a) Tel hoeveel maal die woord "Hallelujah" in die snit gehoor word. <14-maal>
- b) Begin die koor dadelik sing? (Bespreek die term "Inleiding".)  
<Nee>
- c) Tel hoeveel mate gespeel word voor die koor intree. <3>
- d) Is daar 'n passasie waar ander woorde as "Hallelujah" gesing word? <Ja, in maat 12-14>
- e) Luister na die eerste groot ruspunt (frase-einde), byvoorbeeld maat 4.3. Haal diep asem om die ruspunt aan te dui. Hoekom voel jy 'n ruspunt (Trap 2)? <Daar is rustekens>
- f) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 klap die ritme van die eerste twee "Hallelujahs" (maat 4 en 5) en Groep 2 antwoord deur die derde en vierde "Hallelujahs" (maat 5.4.2-6) te klap. Verduidelik die begrip vraag-en-antwoord in 'n melodie. Ons hoor dit ook by ons swart landgenote wanneer hulle sing en werk.
- g) Eindig die snit voltooid of onvoltooid? <Onvoltooid>

#### 7.5.1.6 Transposisie

- a) Sing die eerste maat laer (geen bepaalde interval nie).
- b) Sing die eerste maat 'n heeltoon laer (Trap 2). Die onderwyser gee die oorspronklike noot. Met behulp van die onderwyser moet die leerlinge die nuwe beginnoot bepaal.

#### 7.5.1.7 Improvisasie/imitasie

- a) Die onderwyser sing maat 4. Die leerling(e) imiteer die ritme deur dit te klap.
- b) Die onderwyser sing maat 4. Die leerling(e) klap 'n antwoord. Die polsslag moet deurentyd konstant bly. In die geval van 'n groeple, laat soveel leerlinge as moontlik 'n kans kry om 'n antwoord te klap (Trap 2).
- c) Die onderwyser sing maat 4. Die leerling speel op sy instrument 'n ritmiese respons op die noot D (Trap 2).
- d) Die leerlinge kan 'n ritmiese begeleiding saam met die opname improviseer.

#### 7.5.1.8 Intonasie

- a) Die onderwyser sing die onderste noot D vir die leerlinge. Die leerlinge sing dan saam. Die onderwyser sing nou die noot effens te hoog of te laag. Die leerlinge moet die noot onderskei as te hoog of te laag.
- b) Sing nou ook ander enkelnote en doen dieselfde oefening (Trap 2).

#### 7.5.1.9 Vertolking

- a) Wat is die oorwegende dinamiese vlak in hierdie snit? <Forte>
- b) Bespreek die karakter van die musiek en noem byvoorbeeld vir watter geleentheid die musiek geskik sal wees (Trap 2).
- c) Indien daar 'n keuse sou wees, by watter mate kon sagter gespeel/gesing word? <Maat 12-14>
- d) Gee 'n geskikte term wat die tempo van die komposisie beskryf (Trap 2). <Allegro>
- e) Kan dit vinniger of stadiger gespeel/gesing word? Bespreek die antwoord.

### 7.5.2 Die Klassieke tydperk

Kant A, Snit 2: Haydn - Simfonie nr. 94 (tweede deel, maat 1-56)

Andante

Flauti  
 Oboi  
 Fagotti  
 Corni in  $\left[ \begin{smallmatrix} C \\ D_0 \end{smallmatrix} \right]$   
 Trombe in  $\left[ \begin{smallmatrix} C \\ D_0 \end{smallmatrix} \right]$   
 Timpani in  $\left[ \begin{smallmatrix} C & G \\ D_0 & Sol \end{smallmatrix} \right]$   
 Violino I  
 Violino II  
 Viola  
 Violoncello e Contrabasso

8

Fl.  
 Ob.  
 Fg.  
 Cor.  
 Tr.  
 Timp.  
 VI. I  
 VI. II  
 Vla.  
 Vlc.  
 Cb.

16

VI. I  
 VI. II  
 Vla.  
 Vlc.  
 Cb.

23

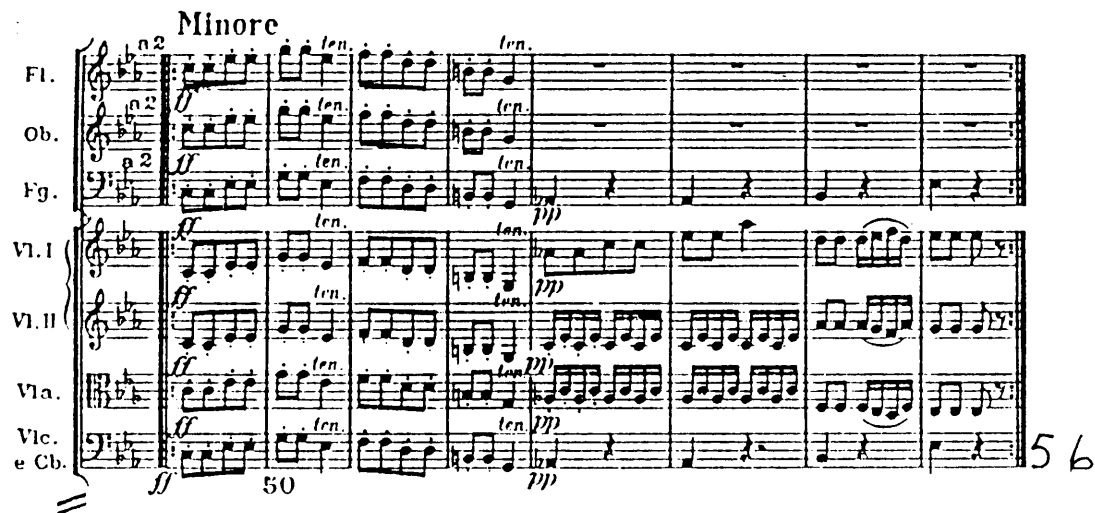
Musical score for measures 28-30. Instruments: Fl. (Flute), Ob. (Oboe), Cor. (Coronet), Vl. I & II (Violins), Vla. (Viola), Vcl. & Cb. (Violoncello and Double Bass). The score includes dynamic markings such as *p* (piano) and *ten.* (tenuto). A handwritten '30' is present at the end of the system.

Musical score for measures 31-35. Instruments: Fl. (Flute), Ob. (Oboe), Fg. (Fagotto), Cor. (Coronet), Tr. (Trumpet), Timp. (Timpani), Vl. I & II (Violins), Vla. (Viola), Vcl. & Cb. (Violoncello and Double Bass). The score includes dynamic markings such as *f* (forte) and *ten.* (tenuto). A handwritten '36' is present at the end of the system.

Musical score for measures 36-40. Instruments: Fl. (Flute), Vl. I & II (Violins), Vla. (Viola), Vcl. & Cb. (Violoncello and Double Bass). The score includes dynamic markings such as *f* (forte) and *ten.* (tenuto). A handwritten '40' is present at the end of the system.

Musical score for measures 41-44. Instruments: Vl. I & II (Violins), Vla. (Viola), Vcl. & Cb. (Violoncello and Double Bass). The score includes dynamic markings such as *ten.* (tenuto). A handwritten '48' is present at the end of the system.

**Minore**



### 7.5.2.1 Algemeen

- a) Die onderwyser gee 'n agtergrondskets van die lewe van die komponis.
- b) Laat die leerlinge die skielike luide akkoord identifiseer. Bespreek nou hoekom hierdie komposisie as die "Verrassing"-simfonie bekend staan.
- c) Die onderwyser verduidelik kortliks waaruit 'n simfonie bestaan (dele) en 'n simfonie-orkes (instrumente).
- d) In 'n groepklas kan die leerlinge die instrumente wat hulle bespeel, bespreek en besluit watter van die instrumente in 'n simfonie-orkes gebruik kan word (Trap 2).

### 7.5.2.2 Ritme

- a) Luister na die ritme van die tema en klap saam (volledige snit).
- b) Luister na die polsslae en klap so gou jy kan op die polsslag saam (volledige snit).
- c) Wat is die maatsoortteken van hierdie komposisie (Trap 2.)  
<2/4>
- d) Verdeel die klas in twee groepe. Groep een klap maat 1-2 en Groep 2 klap maat 3-4 saam met die opname. Is dit dieselfde ritme? <Ja>

- e) Klap maat 1-4 nou sonder die opname soos in (d).
- f) Beskryf die nootwaardes van maat 1-2. <Vergelyk die partituur> Franse tydname kan ook gebruik word (Trap 2).
- g) Word die note in maat 1-8 oorwegend kort of lank gespeel, met ander woorde legato of staccato? <Staccato>

#### 7.5.2.3 Toonhoogte

- a) Luister na maat 1-2. Sing die melodie saam met die opname en daarna sonder die opname.
- b) Teken die melodiese kurwe van maat 1-4.
- c) Speel die instrumente die melodie in maat 25 hoog of laag? <Hoog>
- d) Sing die eerste twee mate op solfaname (do-me-so).
- e) Wat vorm die note van maat 1 en 2? <'n Drieklank> Speel 'n gebroke drieklank op jou instrument. (Enige geskikte grondnoot kan gegee word.)
- f) Die onderwyser speel nou 'n mineur drieklank om die verskil tussen majeur en mineur aan te dui.
- g) Is die gebroke drieklank in maat 1 en 2 dus 'n majeur of 'n mineur drieklank? <Majeur>
- h) Is die aanvangstonaard van hierdie komposisie dus majeur of mineur? <Majeur>
- i) Luister weer en besluit waar die toonaard vanaf majeur na mineur verander. <Maat 49>
- j) Sing die eerste en derde noot (C-E) op solfaname. Wat is die interval tussen die twee note? <'n Terts>
- k) Sing nou maat 49-50. Wat is die verskil? Die onderwyser speel nou 'n mineur tertse om die verskil aan te dui.
- l) Eindig hierdie snit in 'n majeur of mineur toonaard? <Majeur>

#### 7.5.2.4 Klankkleur

- a) Noem enige instrument wat die tema speel. <Viool>
- b) Behalwe vir die akkoord in maat 16, luister waar ander instrumente as die strykers intree. <Maat 25>
- c) Identifiseer een van hierdie instrumente (Trap 2). <Byvoorbeeld die fluit>
- d) Vergelyk en bespreek die verskil in klankkleur tussen die strykers en die ander instrumente in maat 25 (Trap 2).

- e) Twee leerlinge (of een leerling en die onderwyser) speel om die beurt dieselfde noot. Bespreek die klankkleur van die twee note. Een instrument of twee verskillende instrumente kan gebruik word (Trap 2).

#### 7.5.2.5 Vormleer

- a) Tel hoeveel keer word die volledige tema soos in maat 1-8 in hierdie snit gehoor. <4-maal>
- b) Steek jou hand op as jy 'n ruspunt (frase-einde) hoor.
- c) Eindig die frases in byvoorbeeld maat 16, 32, 48 en 56 volmaak of onvolmaak? <Volmaak>
- d) Steek jou hand op as jy 'n kontrasterende seksie hoor. <Maat 17>
- e) Hoeveel kontrasterende seksies hoor jy in maat 1-32 (Trap 2)? <Twee: maat 1-16 en 17-32>

#### 7.5.2.6 Transposisie

- a) Sing die eerste twee mate van die melodie op solfa- en heeltone 'n heeltone hoër. Die nuwe noot moet met behulp van die onderwyser gevind word.
- b) Die oorspronklike eerste noot van die melodie is C. Wat is die naam van die noot wat 'n heeltone hoër is? <D>
- c) Bespreek nou die interval van 'n majeur sekunde (Trap 2).
- d) Sing ook maat 49-50 'n heeltone hoër (Trap 2).
- e) Vergelyk maat 1-2 en 49-50. Watter noot verskil in maat 49-50? <Maat 1-2: E, maat 49-50: E-mol>
- f) Sing nou die drieklank wat in maat 49-50 gevorm word 'n heeltone hoër (Trap 2). Bespreek die verskil tussen 'n majeur en 'n mineur drieklank.

#### 7.5.2.7 Improvisasie/imitasie

- a) Die onderwyser sing maat 1. Die leerling antwoord deur die note terugwaarts te sing, met ander woorde: E-E-C-C.
- b) Gebruik jou instrument en speel 'n ritmiese antwoord op maat 1-2 (Trap 2).
- c) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 klap maat 1-2 en Groep 2 antwoord deur die ritme van 3-4 te klap.
- d) Klap daarna enige ritmiese antwoord op maat 1-2.

#### 7.5.2.8 Intonasie

- a) Die leerling sing maat 1-2 na. Die onderwyser sing die frase daarna hoër of laer. Die leerlinge moet bepaal of die frase hoër of laer gesing is.
- b) Die onderwyser speel 'n noot op 'n instrument wat nie 'n vaste toonhoogte het nie, byvoorbeeld 'n viool. Daarna word dieselfde noot deur die onderwyser hoër of laer geïntoneer. Die leerlinge moet die verskil aandui.
- c) Die leerling speel 'n noot op 'n instrument wat nie 'n vaste toonhoogte het nie. Die klas (of onderwyser) wys wanneer die leerling die noot hoër of laer moet intoneer (Trap 2). Die leerlinge bespreek watter tegnieke gebruik is om die intonasie te verander.

#### 7.5.2.9 Vertolking

- a) Luister na die verskillende dinamiese vlakke in die opname. Indien 'n harde (forte) gedeelte gehoor word, klap die hande. Indien 'n sagte (piano) gedeelte gehoor word, lê op jou arms.
- b) Luister na die dinamiese verskille in maat 1-8 en 9-16. Wat word dit genoem? <'n Eggo> Laat die leerlinge hierdie verskille deur middel van beweging uitbeeld, byvoorbeeld deur groot en klein bewegings te maak vir die verskillende dinamiese vlakke.
- c) Kan die harde en sagte seksies omgeruil word? Bespreek die gevolge van so 'n omruiling.
- d) Is die tempo vinnig, matig of stadig? <Matig> Gee 'n geskikte term wat die tempo beskryf (Trap 2). <Andante>
- e) Sing maat 1-2 nou op 'n vinniger tempo. Bespreek die effek van 'n vinniger tempo op die musiek.
- f) Waar hoor jy die "verrassing" en hoe word dit deur die komponis uitgebeeld?



### 7.5.3 Die Romantiese tydperk

Kant A, Snit 3: Tchaikovsky - Die Neutkraker-Suite (Mars, maat 1-16)

Tempo di marcia viva

Flauto I  
Flauto II  
Flauto III (Grasse Flöte vorbereiten)  
Oboe I  
Oboe II  
Clarinetto I in A  
Clarinetto II in A  
Fagotto I  
Fagotto II  
I  
II  
Corni in F  
III  
IV  
Trombe in A  
Tromb. Tenori  
Tr. Basso e Tuba  
Piatti  
Violini I  
Violini II  
Viole  
Celli  
C.-Bassi

Fl.

Gr. Fl.

Ob.

Cl.

Fg.

Cor. (F)

Trbe. (A)

Tbni.

Tuba

Piat.

Vl.

Vle.

Celli

C.-B.

*Mit Paukenschlägel.*

8

10

13

The image shows a page of a musical score, page 17, for a symphony. The score is written for a full orchestra and includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Cor (F), Trumpet (Trbe. A), Trombone/Tuba (Tbni. Tuba), Piano (Piat.), Violin (Vl.), Viola (Vle.), Cello (Celi), and Double Bass (C.-B.). The score is in 4/4 time and features dynamic markings such as 'cresc', 'scen', 'do', and 'Mit Paukenschlägel.'.

### 7.5.3.1 Algemeen

- Die onderwyser vertel kortliks die verhaal van "Die Neutraker" en gee 'n agtergrondskeets van die lewe van die komponis.
- Noem ander komposisies van Tchaikovsky wat vir ballet geskryf is.
- Indien daar leerlinge in die klas is wat ballet neem, laat hulle 'n paar passies uitvoer.

### 7.5.3.2 Ritme

- a) Luister na die polsslae in die klanksnit. Watter tipe beweging kan saam met die musiek uitgevoer word? Laat die leerlinge op maat van die musiek marsjeer.
- b) Tel nou hardop op maat van die musiek.
- c) Hoeveel polsslae word gevoel? <4>
- d) Noem die maatsoortteken (Trap 2). <4/4>
- e) Klap maat 1-2.
- f) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 klap maat 1-2 en Groep 2 klap maat 3-4. Is dit dieselfde ritmiese patroon? <Ja>
- g) Hoor jy 'n ander ritmiese patroon? <Ja, maat 5>
- h) Klap hierdie ritme saam met die opname.
- i) Hoeveel soorte ritmes (ritmiese motiewe) is nou altesaam gehoor? <Twee>

### 7.5.3.3 Toonhoogte

- a) Klink maat 1-4 oorwegend hoog of laag? <Hoog>
- b) Is daar herhaalde note in maat 1-4? <Ja> Sing dit nou na.
- c) Noem die melodiese interval in maat 1 (D-E). Die onderwyser sing/spel die interval. Sing die interval na. Hoe groot is die interval? <Sekunde>
- d) Beweeg die musiek in maat 5-8 oorwegend trapsgewys? <Ja> Sing 'n paar note trapsgewys. Die onderwyser gee 'n aanvangsnoot.

### 7.5.3.4 Klankkleur

- a) Watter instrumente hoor jy in maat 1-4.3? <bv. klarinette, Franse horings, fagotte en trombone>
- b) Watter instrumente hoor jy in maat 5-8.3? <bv. fagotte en strykers>
- c) Vergelyk en bespreek die verskil in die klankkleur van die instrumente in (a) en (b).
- d) Kan die instrumente omgeruil word, met ander woorde kan maat 1-4 se instrumente die musiek van maat 5-8.3 speel, en omgekeerd (Trap 2)?
- e) Bespreek die effek van so 'n ruiling (Trap 2).
- f) Luister of daar 'n simbaal gebruik word (maat 8 en 16). <Ja>

Indien wel, bespreek hoekom die simbole slegs in hierdie mate gebruik word (Trap 2)?

#### 7.5.3.5 Vormleer

- a) Hoeveel maal word die passasie van maat 1-2 gehoor? <4-maal>
- b) Hoeveel maal word die passasie van maat 5-8 gehoor? <2-maal>
- c) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 beeld maat 1-4 uit (byvoorbeeld deur te marsjeer) en Groep 2 beeld maat 5-8 uit (byvoorbeeld deur te galop). Die volledige klanksnit kan op hierdie manier uitgebeeld word.
- d) Hoeveel "seksies" is daar dus in hierdie snit? <Vier: ABAB> Gee aan elke seksie 'n naam byvoorbeeld die "kabouter"- en "feetjie"-seksie. Verduidelik kortliks tweeledige vorm.

#### 7.5.3.6 Transposisie

- a) Die onderwyser klap die ritme saam met die musiek op enige voorwerp wat laer klink. Die leerlinge moet bepaal of dit laer of hoër as die musiek klink.
- b) Die onderwyser gee enige noot op 'n instrument aan wat laer as die oorspronklike eerste noot klink. Sing nou maat 1-2 na op die gegewe noot (Trap 2).
- c) Neem die eerste vier note van maat 1 op die oorspronklike toonhoogte. Spiel nou die note op jou instrument 'n heeltone laer (Trap 2).
- d) Neem daarna die eerste vyf note en speel die note 'n halftone hoër (Trap 2).
- e) Maak 'n reeks sekwense op die eerste vyf note.

#### 7.5.3.7 Improvisasie/imitasie

- a) Gebruik maat 2 as improvisasie materiaal. Die leerling improviseer 'n ritmiese antwoord op een noot. Die klas bespreek die antwoord ten opsigte van die ritme (Trap 2).
- b) Gebruik 'n paar kleurkaarte. Die leerlinge bepaal watter soort klanke by watter kleure pas, byvoorbeeld 'n rooi kleur kan 'n harde (forte) klank verteenwoordig. Die onderwyser plaas die kleurkaarte in 'n ry. Luister eers na die harde klanke en wys na die ooreenstemmende kleurkaart as jy

dit in die klanksnit hoor. Doen dieselfde met die sagte (piano) klanke.

- c) Laat 'n paar leerlinge klanke op hulle instrumente produseer wat ooreenstem met die kleure waarop besluit is.
- d) Die leerlinge improviseer op nie-melodiese instrumente ritmes wat geskik vir 'n mars sal wees. Die onderwyser wys die polsslag.
- e) Die leerlinge speel op enige oppervlak saam as hulle die luide akkoord in maat 8 en 16 hoor.

#### 7.5.3.8 Intonasie

- a) Die onderwyser speel 'n noot (of die eerste twee mate) op byvoorbeeld 'n blokfluit. Trek die blokfluit se kopstuk effens uit. Speel nou weer dieselfde noot (of die eerste twee mate). Wat is die verskil?
- b) Speel 'n noot op jou instrument. Die onderwyser speel daarna dieselfde noot effens te hoog of te laag. Wat moet jy doen om die instrument in te stem sodat die noot op dieselfde toonhoogte as die onderwyser s'n sal klink (Trap 2)?

#### 7.5.3.9 Vertolking

- a) Hoeveel dinamiese vlakke word gehoor? <Forte, mezzoforte en piano> Gebruik weer die kleurkaarte soos in 7.5.3.7 (b). Wys na die kleurkaarte wanneer die toepaslike dinamiese vlak gehoor word.
- b) Gee aan elkeen 'n geskikte term (Trap 2).
- c) Waar word 'n seksie gehoor wat geleidelik harder word? <Maat 5-8 en 13-16> Gee enige geskikte term daarvoor.
- d) Besluit of die tempo stadig of vinnig is. <Vinnig>
- e) Gee 'n geskikte term wat die tempo beskryf (Trap 2). <Tempo di marcia, Allegro of Vivace>

### 7.5.4 Die Twintigste eeu

Kant A, Snit 4: Stravinsky - The Rite of Spring (eerste deel, maat 1-12)

(Die vermoë van die jong leerling moenie onderskat word nie. Uit persoonlike ervaring is gevind dat hierdie leerlinge met genot en verwondering na twintigste-eeuse musiek kan luister. Die besondere klankkleure en ritmes van die twintigste eeu stimuleer dikwels die ontwikkeling van fantasievolle denke.)

Lento  $\text{♩} = 60$  so tempo rubato.

1

Clarinetto 1 in La  
colla parte

Clarinetto basso 2 in Sib  
colla parte

Fagotto 1  
Solo ad lib.

Corno 2 in Fa  
colla parte

Lento  $\text{♩} = 60$  so tempo rubato. *mp*

1

poco accelerando in tempo

2 Solo *p espress.*

Cor. ingl.

Clar. picc. (Re)  
Solo (*un peu en dehors*)

1. Clar. (La)

2.

1. Clar. basso

2.

Fag. 1.

poco accelerando in tempo

2

3 in tempo Più mosso  $\text{♩} = 66$

Cor. ingl.

Clar. 1. (La)

1. Clar. basso

2.

1. Fag. 2.

3.

3 in tempo



#### 7.5.4.1 Algemeen

- a) Die onderwyser gee 'n kort oorsig oor die komposisie (byvoorbeeld die betekenis van die titel) en die komponis.

#### 7.5.4.2 Ritme

- a) Word daar enige konstante polsslae gevoel? <Nee>
- b) Klop enige ritme saam met die musiek.

#### 7.5.4.3 Toonhoogte

- a) Probeer die eerste noot nasing.
- b) Klink die eerste 3 mate hoog of laag? <Hoog>
- c) Steek jou hand op as jy lae note hoor. <Basklarinet: maat 6-10>

#### 7.5.4.4 Klankkleur

- a) Word 'n viool in die klanksnit gebruik? <Nee>
- c) Watter instrument kan jy herken (Trap 2)? <Byvoorbeeld 'n fagot>
- d) Kies 'n kleur waarmee jy die klankkleur van die eerste 3 mate assosieer. Teken nou die kontoer van die melodielyn met behulp van grafiese notasie.
- e) Waaraan laat die musiek jou dink?

#### 7.5.4.5 Vormleer

- a) Luister en wys wanneer jy die motief van maat 1-3 weer hoor <Maat 7-9>
- b) Steek jou hand op elke keer as 'n ander instrument intree (Trap 2).

#### 7.5.4.6 Transposisie

- a) Sing die eerste noot 'n trap hoër. Oefen hierdie interval op ander toonhoogtes.

#### 7.5.4.7 Improvisasie/kreatiwiteit

- a) Besluit op geskikte bewegings op hierdie musiek. Vir maat 1-3 kan byvoorbeeld stadige swaai-bewegings met die bolyf gedoen word.
- b) Luister na die snit en teken wat jy hoor. (Tekens byvoorbeeld verskillende prentjies wat die stadiums van die groei van 'n blom aandui.)
- c) Probeer om die instrumente aan sekere karakters te koppel, byvoorbeeld 'n heks, dwergie, ensovoorts. Elke keer as die instrument speel, noem watter karakter hy voorstel.
- d) Die leerlinge beeld die karakters in beweging uit saam met die klanksnit.
- e) Skep 'n verhaal wat by die klanksnit sal pas. Beeld die verhaal deur middel van beweging uit.
- f) Gebruik verskillende prentjies wat "kabouters", "feetjies", "hekse", ensovoorts, uitbeeld. Laat die leerlinge geskikte improvisasies skep wat by die prentjies pas.

#### 7.5.4.8 Intonasie

- a) Die onderwyser speel enige klanke saam met maat 1-3 op enige toonhoogte heelwat laer as die oorspronklike toonhoogte. Die leerlinge dui aan of dit hoër of laer as die opname klink.

#### 7.5.4.9 Vertolking

- a) Is hierdie musiek hard of sag? <Sag>
- b) Is die tempo stadig of vinnig? <Stadig>
- c) Gee 'n geskikte term wat die tempo beskryf (Trap 2).  
<Byvoorbeeld Moderato, omdat leerlinge van hierdie Trap nie die term Lento ken nie>
- d) Vergelyk hierdie musiek met enige van die ander klanksnitte van hierdie Trap. Bespreek die verskille ten opsigte van ritme en die gebruik van instrumente.

## 7.6 Trap 3

### 7.6.1 Die Klassieke tydperk

Kant A, Snit 5: Mozart - Eine kleine Nachtmusik (eerste deel, maat 1-27)

KV 525 Dater: Wien, 10. August 1787

Allegro

Violino I  
Violino II  
Viola  
Violoncello & Basso

5

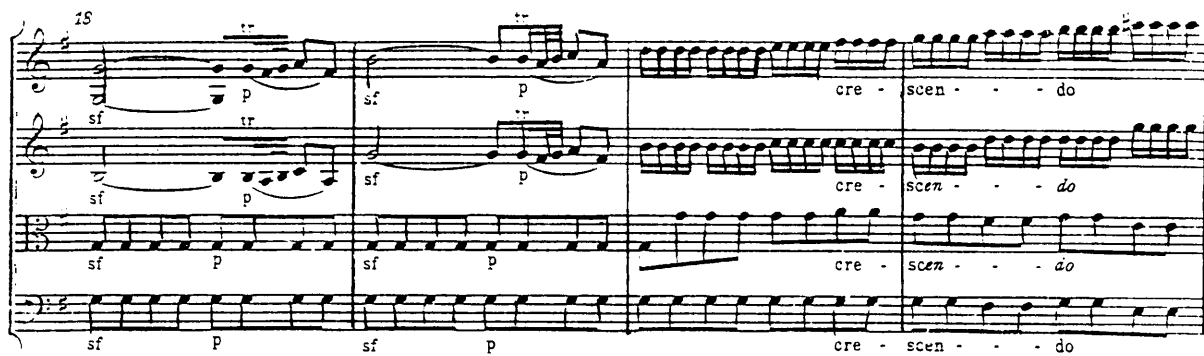
7

3

11

12

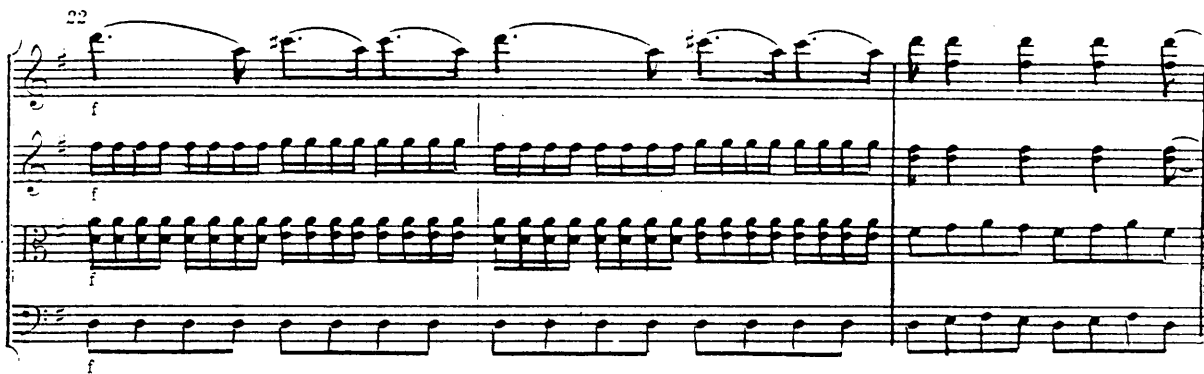
17



18

cre - scen - - - do

21



22

24



25

28

### 7.6.1.1 Algemeen

- Die onderwyser verduidelik die betekenis van die titel van die komposisie.
- Die onderwyser gee kortliks 'n agtergrondskeets van die lewe van die komponis.
- Hoeveel leerlinge het reeds 'n werk van Mozart gespeel?
- Hoekom dink jy is hierdie titel aan die komposisie gegee?

### 7.6.1.2 Ritme

- a) Is daar rustekens in die eerste paar mate? <Ja>
- b) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 klap die ritme en Groep 2 klap die polsslae saam met die opname.
- c) Klap die ritme van maat 1-2 op geheue 'n paar keer namekaar.
- d) Bepaal die maatsoortteken. <4/4>
- e) Noem die tydsortteken. <Enkelvoudige vierslagmaat>
- f) Luister na maat 11. Watter nootwaardes word gebruik? <Halfnote>
- g) Luister of hierdie nootwaardes van maat 11 op 'n ander plek herhaal word. Steek jou hand op as jy hulle hoor. <Maat 15>

### 7.6.1.3 Toonhoogte

- a) Klink die melodie hoofsaaklik hoog of laag? <Hoog>
- b) Teken die kontoer van die melodie in maat 1-4.
- c) Hoe verander die musiek in maat 5? Die leerlinge moet die verskil in die begeleidende stemme hoor. Maat 1 tot 4 word in unisoon gespeel.
- d) Gebruik die eerste interval in maat 1 ('n oktaaf laer) om do-so-do (G-D-G) op solfaname te oefen.
- e) Watter interval word gevorm? <'n Kwart> Oefen ook hierdie interval op ander toonhoogtes.
- f) Watter interval word in maat 11 gevorm? <'n Majeur sekunde> Speel 'n mineur sekunde om die verskil aan te toon.
- g) Luister en soek na ander intervalle van 'n sekunde wat afwaarts beweeg. <Maat 12-13>
- h) Luister na maat 1-2. Indien al die note saamgevoeg word, wat word gevorm? <'n Akkoord>
- i) Sing die drieklank van maat 1-2 in grondposisie. Sing nou die drieklank op syfers in die mineur volgens die beginsel: tonika - 1, mediant - 3 en dominant - 5.
- j) Sing ook 'n drieklank op die dominant. Die onderwyser gee die grondnoot.

### 7.6.1.4 Klankkleur

- a) Watter instrument-familie word in hierdie snit gebruik? <Strykers>
- b) Klink almal op dieselfde toonhoogte? <Nee>

- c) Noem al vier instrumente wat in hierdie snit gebruik word.  
<Virole, altvirole, tjello's en kontrabas>
- d) Van watter klanke hou jy die meeste, hoë of lae klankkleure?
- e) Bespreek die verskil in klankkleur van die viool en die tjello.

#### 7.6.1.5 Vormleer

- a) Soek 'n kontrasterende gedeelte in die snit. <Maat 11 of 18>
- b) Luister na 'n ritmiese nabootsing, byvoorbeeld maat 1-2, 3-4 of 6-8. Luister altyd na die melodielyn.
- c) Eindig hierdie klanksnit volmaak of onvolmaak, met ander woorde moet daar nog 'n akkoord kom om die musiek af te sluit?  
<Onvolmaak>
- d) Waar kom die eerste groot ruspunt voor? <Maat 10> Hoekom word daar 'n ruspunt gevoel? <Daar is 'n pouse>
- e) Luister na die volledige klanksnit. Klap jou hande elke keer as jy 'n ruspunt voel.
- f) Hoeveel ruspunkte is daar in die volledige klanksnit? <Maat 2, 4, 10, 14 en 27>

#### 7.6.1.6 Transposisie

- a) Sing maat 11 'n volmaakte kwart hoër. Die onderwyser gee die eerste noot 'n oktaaf laer.
- b) Sing maat 11 twee heeltone laer.
- c) Gebruik die do-so-do (oktaaf laer) van maat 1 (G-majeur) en sing dit 'n heeltone hoër. Die onderwyser gee die tonika-noot.

#### 7.6.1.7 Improvisasie/kreatiwiteit

- a) Gebruik maat 11 as improvisasiemateriaal. Die leerling moet op sy instrument drie note as antwoord byvoeg. Die maatslag moet konstant gehou word.
- b) Maak 'n grafiese voorstelling van die melodie vanaf maat 1-4.
- c) Verdeel die klas in twee groepe. Die een deel van die klas kan die melodie voorstel deur saam te klap. Die ander groep kan die begeleidende partye (laer instrumente) voorstel deur liggies op die banke te tik. Enige begeleidingspatroon kan gekies word. Die groepe kan omruil.
- d) Skep jou eie "nagmusiek"-melodie.

#### 7.6.1.8 Intonasie

- a) Die onderwyser speel die eerste 3 note, maar speel die laaste noot 'n F kruis en nie 'n G nie. Die leerlinge moet die noot identifiseer as te hoog of te laag.
- b) Die onderwyser speel nou maat 1 en 2, maar speel 'n C-kruis in plaas van die laaste noot D. Die leerlinge moet die noot identifiseer as te hoog of te laag.

#### 7.6.1.9 Vertolking

- a) Maak 'n grafiese voorstelling van die dinamiese vlakke. Teken die sterk dinamiese vlakke met byvoorbeeld rooi en die sagte dinamiese vlakke met byvoorbeeld blou. Die leerlinge kan ook self besluit watter kleure gebruik gaan word.
- b) Gee 'n geskikte term vir die tempo van hierdie komposisie.  
<Allegro>
- c) Bespreek die karakter van die komposisie, byvoorbeeld: Hoe beeld die musiek die titel uit?

## 7.7 Trap 4

### 7.7.1 Die Barok-tydperk

Kant A, Snit 6: Vivaldi - Die Vier Seisoene ("Somer", eerste deel, maat 1-30)

(Hierdie komposisie is spesifiek gekies omdat maat 1-4 en maat 21-30 nie note bevat op die eerste polsslag van die maat nie. Die leerlinge staan dus voor 'n uitdaging om die maatslag korrek aan te dui. In die res van die klanksnit, maat 5-20, word die maatslag duidelik gevoel. Die gebruik van rustekens word ook in hierdie klanksnit beklemtoon. Die onderwyser kan leiding gee by die bepaling van die tydsoortteken.)

**A** Allegro non molto



Violino solo  
*pp* Languideza per il caldo

Violini I  
*pp*

Violini II  
*pp*

Viola  
*pp*

Violoncello e Contrabasso  
Bassu cont.  
*pp*

7

l'Uomo, Lanque 'l gregge, ed arde il Pino.

VI. solo

VI. I

VI. II

Vla.

B.c.

6 7 7

15



16

VI. solo

I

VI. II

Vla.

B.c.

2 2

23

VI. solo

I

VI. II

Vla.

B.c.

2 9

VI. solo

I

VI. II

Vla.

B.c.

[Vc. solo]

32

### 7.7.1.1 Algemeen

- a) Bespreek die vier seisoene van die jaar.
- b) Noem nog ander komposisies van hierdie komponis.
- c) Die onderwyser gee 'n kort agtergrondskeets van die lewe van die komponis.
- d) Die onderwyser verduidelik wat die komponis bygeskryf het: byvoorbeeld "Die uitputting van die hitte" ("Laguideza per il caldo") en "Die mense neem die skape en brand die denne-bome" ("l'Uomo, Langue 'l gregge, ed arde il Pino").

### 7.7.1.2 Ritme

- a) Hoeveel polsslake word gevoel? <3>
- b) Luister en steek die hande op waar 'n agstenootrus op die eerste polsslag voorkom. <Maat 1-4 en 21-30>
- c) Bepaal of die maatsoortteken enkelvoudig of samegesteld is. <Enkelvoudig>
- d) Noem die maatsoortteken. <3/8>
- e) Bespreek die verskille tussen 3/8 en 6/8 maatslag.
- f) Kan hierdie klanksnit ook in 6/8 gespeel word? <Ja> Noem die verskil. <Die aksente op die hoofpolsslake sal verskuif>
- g) Gebruik enige nie-melodiese instrument en speel die eerste polsslake van maat 1-4 en 21-30 saam met die opname.
- h) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 klap die ritme van die melodie en Groep 2 klap die polsslake saam met die musiek.
- i) Groep 1 klap 'n enkelvoudige 3-slagmaat in agstenote. Groep 2 antwoord daarna deur 'n samegestelde 3-slagmaat (9/8) in agstenote te klap. Herhaal hierdie ritmiese imitasiespel 'n paar keer. Wat is die verskil?
- j) Watter nootwaardes word deur die viole in maat 21-30 gespeel? <Twee sestiendenote en 'n agstenoot>
- k) Klap hierdie ritme van maat 21-30 saam met die opname.
- l) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 speel die eerste polsslag op 'n nie-melodiese instrument terwyl Groep 2 antwoord deur die tweede en derde polsslake van maat 1-4 te klap. Groep 1 kan ook enige woord wat betrekking het op somer (byvoorbeeld "son") op die eerste polsslag uitroep.

### 7.7.1.3 Toonhoogte

- a) Bepaal of die klanksnit in 'n majeur of 'n mineur toonaard begin en eindig. <Mineur>
- b) Beweeg die melodie in maat 12-14 en 16-18 oorwegend trapsgewys of met spronge? <Trapsgewys>
- c) Steek jou hand op as jy 'n groot sprong in die melodie hoor. <Maat 4.3-5, 6.3-7 en 8.3-9>
- d) Beweeg hierdie spronge in die melodie opwaarts? <Ja>
- e) Die onderwyser speel die solo-vioolparty van maat 1 op die klavier. Is hierdie interval 'n heeltoon of 'n halftoon? <Halftoon> Sing ook ander intervalle 'n halftoon onderkant 'n gegewe noot.
- f) Watter soort toonleer word in maat 12-20 afwisselend deur die verskillende instrumente gespeel? <Harmoniese mineur toonleer>
- g) Luister na die nabootsing in maat 12-20. Teken die toonhoogte van die nabootsing met behulp van grafiese notasie, met ander woorde hoog-laag-hoog-laag.

### 7.7.1.4 Klankkleur

- a) Noem elke instrument wat in hierdie klanksnit gebruik word. <Virole, altvirole, tjello's, kontrabasse en klavesimbel>
- b) Bespreek hoekom daar nie koperblasers gebruik word nie.
- c) Bespreek die instrumente wat jy sou gebruik om "Herfs", "Winter" en "Lente" uit te beeld.
- d) Hoe verkry die komponis die atmosfeer van die "Uitputting van die hitte" in hierdie klanksnit? Teken wat jy hoor.
- e) Besluit op 'n solo-instrument vir elke seisoen. Gee aan elkeen 'n kleur byvoorbeeld "Winter" se solo-instrument kan 'n fagot wees met 'n blou kleur wat hy verteenwoordig. Bespreek die keuse van instrumente en kleure.

### 7.7.1.5 Vormleer

- a) Luister na die snit en bepaal of daar meer as een seksie in hierdie klanksnit voorkom. <Nee, maar leerlinge mag dalk maat 1-11 as 'n seksie beskou>
- b) Hoeveel groot ruspunkte word gehoor? <Maat 11 en 30>
- c) Luister en klap jou hande as jy 'n volmaakte einde in die snit

hoor. <Maat 29-30> Die onderwyser verduidelik uit watter akkoorde 'n volmaakte kadens bestaan.

- d) Watter instrumente speel die grondtoon van die dominant-akkoord en die tonika-akkoord om die kadens in maat 29-30 te bepaal? <Tjello's, kontrabasse en klavesimbel>
- e) Hoeveel maal hoor jy die motief bestaande uit 2 sestiende-note en 'n agstenoot in maat 21-29? <8-maal>
- f) Wat word sulke nabootsing genoem? <Sekwense>
- g) Noem die instrumente wat die sekwense speel. <Virole>

#### 7.7.1.6 Transposisie

- a) Sing die toonleerpassasie van maat 12-14 (violparty) 'n oktaaf laer na. Die onderwyser gee die eerste noot.
- b) Watter toonleer word gesing? <G-harmoniese mineur> Noem ook op watter trap die toonleer begin. <3de trap> Die onderwyser gee die grondnoot en daarna die 3de trap van die toonaard.
- c) Sing nou dieselfde passasie 'n heeltoon hoër (die onderwyser gee die nuwe noot). In watter toonaard sing jy nou? <A mineur>
- d) Indien die passasie 'n majeure sekunde laer gespeel word, in watter toonaard word gespeel? <F mineur>
- e) Sing die passasie van maat 12-14 in hierdie toonaard.

#### 7.7.1.7 Improvisasie

- a) Die onderwyser speel maat 1-2 (violparty) op enige beskikbare instrument. Die leerling klap 'n respons van twee mate.
- b) Die leerling kan nou sy instrument gebruik om dieselfde ritmiese respons as wat hy geklap het, op sy instrument te speel. Daarna kan hy 'n melodiese respons speel.
- c) Die leerlinge kan woorde vir 'n lied skryf, of hulle kan met instrumente improviseer om die vier seisoene uit te beeld.
- d) Verduidelik Rondovorm. 'n Leerlinge kies 'n motief uit die klanksnit, byvoorbeeld maat 3 (violparty). 'n Tweede leerling gee 'n kort respons (B) daarop. Leerling 1 speel weer die tema (A) terwyl Leerling 3 'n ander respons (C) daarop speel. Ten slotte speel Leerling 1 weer die tema (A). Hierdie patroon vorm dus 'n ABACA-vorm.

### 7.7.1.8 Intonasie

- a) Die onderwyser speel 'n passasie van die partituur af op enige beskikbare instrument. Die leerling herhaal dieselfde passasie op sy eie instrument. Bespreek die verskille in intonasie en klankkleur van die onderwyser en die leerling.
- b) Die leerling speel enige B-mol, C en D (soos gevind in maat 5, 7, en 9.) op sy instrument 'n oktaaf laer. Daarna speel die onderwyser die note 'n oktaaf hoër, maar effens te hoog of te laag. Bepaal die verskil in intonasie.

### 7.7.1.9 Vertolking

- a) Die tempo van hierdie klanksnit is as "Allegro non molto" aangedui op die partituur. Luister na die klanksnit en besluit of jy saamstem met die tempo-aanduiding. Bespreek die antwoord.
- b) Watter term is volgens jou mening geskik om die tempo van die klanksnit te beskryf?
- c) Word daar ooit hard gespeel in die klanksnit? <Nee>
- d) Noem nou die term wat gebruik word om die dinamiek in die klanksnit te beskryf. <Pianissimo>
- e) Kan hierdie seksie van die komposisie ook "forte" gespeel word? Gee die redes vir jou antwoord.
- f) Beskryf wat die effek sou wees indien die eerste polsslag van maat 1-4 en 21-30 gespeel sou word.
- g) Luister en wys waar die musiek stadiger gaan en waar jy 'n fermate hoor. <Maat 10-11>
- h) Hoeveel polse word die lang noot in maat 11 aangehou?
- i) Wat noem 'n mens so 'n lang aangehoue noot? <Fermate>

## 7.8 Trap 5

### 7.8.1 Die Romantiese tydperk

Kant A, Snit 7: Mendelssohn - Concerto vir viool en orkes in E mineur (eerste deel, maat 1-25)

Allegro molto appassionato

Flauti Solo

Oboi

Clarineti in [A La] *p*

Fagotti *p*

Corni in [E Mi]

Trombe in [E Mi]

Timpani in [E H Mi Si] *p*

Violino principale *p*

Violino I *p*

Violino II *p*

Viola *p*

Violoncello e Contrabasso *pizz.* *p*

5

Musical score for measures 10-11. The score includes parts for Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Cor Anglais (Cor.), Timpani (Timp.), Violin (Viol. princ.), Violin I (VI. I), Violin II (VI. II), Viola (Vla.), and Violoncello/Double Bass (Vlc. e Cb.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Flute part has a first ending bracket over the final measure. The Violin I and II parts play a rhythmic pattern of eighth notes. The Viola and Cello/Double Bass parts play a similar rhythmic pattern. The score ends with a double bar line and a repeat sign.

Musical score for measures 17-18. The score includes parts for Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Cor Anglais (Cor.), Timpani (Timp.), Violin (Viol. princ.), Violin I (VI. I), Violin II (VI. II), Viola (Vla.), and Violoncello/Double Bass (Vlc. e Cb.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Flute part has a first ending bracket over the final measure. The Violin I and II parts play a rhythmic pattern of eighth notes. The Viola part has a 'div.' marking. The Cello/Double Bass part has an 'arco' marking. The score ends with a double bar line and a repeat sign.

Fl.  
 Cl.  
 Fg.  
 Cor.  
 Viol. princ.  
 Vl. I  
 Vl. II  
 Vla.  
 Vlc. e Cb.

20. 23

Fl.  
 Ob.  
 Cl.  
 Fg.  
 Cor.  
 Timp.  
 Viol. princ.  
 Vl. I  
 Vl. II  
 Vla.  
 Vlc. e Cb.

24. 27

### 7.8.1.1 Algemeen

- a) Die onderwyser verduidelik kortliks wat 'n concerto is.
- b) Luister en besluit of hierdie komposisie wel 'n concerto is.
- c) Die onderwyser gee kortliks 'n agtergrondskeets van die lewe van die komponis.



### 7.8.1.2 Ritme

- a) Luister na die polsslake van die musiek. Klap nou die polsslake saam met die musiek.
- b) Hoeveel polsslake is daar in elke maat? <2>
- c) Hou tyd saam met die musiek.
- d) Noem die maatsoortteken. <Enkelvoudige tweeslagmaat>
- e) Luister na die ritme van die timpani, tjello en kontrabas in maat 1 en 2. Klap nou die ritme.
- f) Luister na die solo-instrument en klap die ritme dwarsdeur saam met die opname.
- g) Bepaal die nootwaardes van maat 2.2-6.
- h) Luister na die begeleiding en noem watter nootwaardes gespeel word. <Agste note> Hoeveel note word dus per polsslag gespeel? <4>

### 7.8.1.3 Toonhoogte/toonaard

- a) Luister na die snit en bepaal of die toonaard majeur of mineur is. <Mineur>
- b) Die onderwyser sing/spel die eerste sewe note van die solo-viool ('n oktaaf laer). Hoeveel note word herhaal in die passasie? <2, die noot B en E>
- c) Die leerling(e) sing die eerste sewe note van die solo-viool en bepaal die interval van elke noot na die volgende noot.
- d) Bepaal nou watter soort intervale gevorm word tussen B-G, G-E en E-B. <B-G: majeur tert; G-E: majeur sekst; E-B: rein kwart>
- e) Oefen die interval B-G van die solo-vioolparty in maat 3 op lettername.
- f) Die leerlinge sing nou 'n mineur tert onder die B (B-G-kruis). Die leerlinge moet self die onderste noot vind en sê wat sy naam is. Sing nou afwisselend B-G, B-G-kruis op lettername.
- g) Watter toontrappe speel die tjello's, kontrabasse en die timpani in maat 1-2? <Tonika- en dominantnoot>
- h) Sing die tonika en dominant drieklanke van die toonaard op syfers, soos byvoorbeeld tonika: 1-3-5 en dominant: 5-7-2. Die onderwyser gee die grondtone.

- i) Bepaal die soort drieklank wat die tonika en die dominant in hierdie toonaard vorm. <Mineur en majeur drieklanke>
- j) Hoekom is die dominant drieklank 'n majeur drieklank? <As gevolg van die verhoogde sewende noot in die mineur>
- k) Waar word die dominant akkoord die eerste maal gehoor? <Maat 10>
- l) Watter soort drieklank word deur die begeleidingspartye in maat 1-4 gevorm? <Mineur>
- m) Luister vir hoeveel mate die tonika akkoord gespeel word aan die begin van die snit. <Maat 1-4>
- n) Watter omkering van die tonika drieklank word gevorm met die noot B wat deur die tjello's, kontrabasse en die timpani gespeel word? <Tweede omkering> Die onderwyser gee die nootname wat gespeel word.

#### 7.8.1.4 Klankkleur

- a) Bespreek waarom die solo-instrument hoër as die ander instrumente speel.
- b) Noem die instrumente wat in hierdie snit speel.
- c) Herken die instrumente wat note aanhou in maat 1-6. <Klarinette en fagotte>
- d) Vergelyk die klankkleur van die instrumente wat note aanhou en dié van die solo-instrument.
- e) Watter instrumente speel pizzicato? <Tjello's en kontrabasse> Bespreek waarom die instrumente eerder pizzicato as legato moet speel.

#### 7.8.1.5 Vormleer

- a) Luister na die frase-eindes (maat 6, 10, 14, 18 en 25). Steek die hande op by die kadenspunte.
- b) Hoeveel frases is daar in die solo-party van hierdie snit? <Frase 1: maat 2.2-6.2.1; frase 2: maat 6.2.2-10.; frase 3: 10.2-14.2.1; frase 4: 14.2.1-18.2.1; frase 5: 18.2.2-25.2>
- c) Luister na die solo-vioolparty in frase 1 (maat 2.2-6.2.1). Klap die ritme van frase 1. Doen dieselfde met frase 2 (maat 6.2.2-10) en frase 3 (maat 10.2.-14.2.1).
- d) Luister na maat 6.2.2 tot maat 10.2.1. Watter verskil word gehoor? <Die motief word presies herhaal, behalwe dat die

laaste noot 'n D kruis is en nie 'n E soos in maat 8.1 nie.>  
Die onderwyser kan hierdie passasie sing of speel op enige  
geskikte instrument.

e) Waar word die tema herhaal? <Maat 11>

#### 7.8.1.6 Transposisie

- a) Sing die eerste vier note van die solo-vioolparty 'n oktaaf  
laer en daarna 'n halftoon hoër met die korrekte ritme.
- b) Die onderwyser gee die naam van die oorspronklike toonaard.  
Wat is die naam van die nuwe toonaard? <F mineur>
- c) Maak 'n reeks sekvenses op hierdie motief. Noem elke keer die  
nuwe toonaard.
- d) Gebruik jou instrument en doen dieselfde as by (a) en (c).

#### 7.8.1.7 Vrye improvisasie/imitasie

- a) Neem die eerste vier note van die solo-melodie as improvi-  
sasiemateriaal. Improviseer daarop 'n antwoord slegs in  
ritmes. Probeer daarna 'n melodiese antwoord improviseer  
op jou instrument.
- b) Gebruik Rondovorm (ABACA) as improvisasievorm. Gebruik die  
eerste vier note as die A-seksie. Drie leerlinge word vir  
hierdie improvisasie benodig. Leerling 1 speel die A-seksie,  
Leerling 2 speel die B-seksie en Leerling 3 speel die  
C-seksie. Ruil die leerlinge dan om.
- c) In 'n groepklas kan een leerling gekies word om die solis te  
wees. Die res van die klas speel op hulle instrumente 'n  
begeleiding saam met die solis om die effek van 'n "concerto"  
te gee.

#### 7.8.1.8 Intonasie

- a) Kies 'n leerling wat maat 2.2-4.2 vanaf die partituur kan  
speel. Die toonhoogte van die motief kan by die instrument  
aangepas word. Die klas bespreek die intonasie van elke noot  
wat gespeel word. Die solis kan met opset sekere note verkeerd  
intoneer.
- b) Doen dieselfde as by (a), maar laat twee leerlinge tegelyker-

tyd maat 2.2-4.2 speel. Die klas bespreek die verskil in intonasie van die twee spelers.

#### 7.8.1.9 Vertolking

- a) Beskryf die karakter van die komposisie as byvoorbeeld "rustig" of "onrustig" en verklaar hoekom.
- b) Die onderwyser speel die tonika-akkoord in 'n majeur toonaard en daarna in die mineur toonaard op die klavier. Wat is die verskil in die atmosfeer wat die twee toonaarde skep?
- c) Wat is die oorwegende dinamiese vlak? <Piano>
- d) Is daar wel 'n passasie waar die dinamiese vlak verander? <Maat 20-25> Na watter dinamiese vlak word beweeg, en gee 'n geskikte term daarvoor. <Forte>
- e) Luister na die klankksnit en teken die verskillende dinamiese veranderings. Maak gebruik van grafiese notasie.
- f) Kies 'n geskikte term wat die tempo van hierdie snit beskryf.
- g) Is die melodie oorwegend legato of staccato? <Legato>
- h) Sou 'n ander instrument ook die soloparty ook kon speel? Indien wel, verduidelik waarom jy die spesifieke instrument kies.
- i) Skryf 'n kort melodie van vier mate wat geskik sal wees vir die instrument wat jy gekies het.

## 7.9 Trap 6

### 7.9.1 Die Twintigste eeu

Kant A, Snit 8: Holst - The Planets (Venus, maat 1-67)

The musical score is for the first movement of 'The Planets' by Gustav Holst, specifically the Venus movement. It is marked 'Adagio' and covers measures 1 to 67. The score is arranged for a full orchestra. The woodwind section includes Flutes (I and II), Oboes, English Horn, Clarinets in Bb, and Bassoons. The brass section includes Horns in F (I, II, III, IV) and Trumpets (V, VI). The percussion section includes Celesta and Harp (I and II). The string section includes Violins (I and II), Violas, Violoncellos, and Double Basses. The score features a variety of musical notations, including notes, rests, and dynamic markings such as 'pp' (pianissimo) and 'p' (piano). The tempo 'Adagio' is indicated at the beginning of the score.

Musical score for orchestra, page 16. The score is written for the following instruments: Flute (Fl), Oboe (Ob), English Horn (E.H.), Clarinet (Cl), Bassoon (Ba), Double Bassoon (Dbn), Horns (Hrn), Trumpets (Tr), Trombones (Tbn), Violins (Vns), Violas (Vas), Violoncello (Vc), and Double Bass (Db). The score is in 3/4 time and features a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The music is marked with *pp* (pianissimo) throughout. The Flute and Oboe parts have a *simile* marking at the end of the page. The Horns part has a *simile* marking at the end of the page. The Trombones part has a *pp* marking at the end of the page. The Double Bass part has a *pp* marking at the end of the page. The score is numbered 16 in the bottom right corner.

I

pp 1 II

25

I

Andante

Fl  
Ob  
E.H.  
Cl  
Bcl.  
Hrn. I II  
Hrn. III  
Vna  
Vsa  
Vc  
Db

divisi  
cresc.  
I Solo Violin

33

Andante

Ob  
E.H.  
Hrn. I II  
Hrn. III IV  
Vna  
Vsa  
Vc  
Db

Tutti

41



II

Fl  
Ob  
EH  
Hrn  
Vns  
Va  
Vc  
Db

I Solo

49

II

Animato

Fl  
Ob  
EH  
Cl  
Hrn  
Vns  
Va  
Vc  
Db

mp cresc.  
mp cresc.  
mp cresc.  
mp cresc.  
mp cresc.  
mp cresc.  
mp cresc.

57

Animato

Fl. Rall. **III** Meno mosso  
Ob.  
E.H.  
Cl.  
Hrn. I II III IV  
Vna. one Solo Violin  
Vsa.  
Vc. pizz.  
Db. Rall. Meno mosso

65

Fl. Largo Animato  
Ob. p con espress.  
Cl. p con espress.  
Hrn. I II III IV mp  
Vns.  
Vsa.  
Vc.  
Db. Largo Animato

73

### 7.9.1.1 Algemeen

- Noem die name van 'n paar planete wat jy ken.
- Die onderwyser bespreek kortliks die sewe dele van hierdie komposisie:

- Mars ("The Bringer of War")
  - Venus ("The Bringer of Peace")
  - Mercury ("The Winged Messenger")
  - Jupiter ("The Bringer of Jollity")
  - Saturn ("The Bringer of Old Age")
  - Uranus ("The Magician")
  - Neptune ("The Mystic")
- c) Gee 'n kort agtergrondskeets van die lewe van die komponis.

#### 7.9.1.2 Ritme

- a) Bepaal die tydsoortteken. <4/4>
- b) Verander die tyd? Indien wel, waar? <Maat 20, 21 en 30>
- c) Noem die maatsoorttekens van maat 20 en 30. <2/4 en 3/4>
- d) Die onderwyser verduidelik wat sinkopasie is. Luister na die snit en klap die sinkopasie-ritme saam wanneer jy dit hoor (vanaf maat 32).
- e) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 klap die sinkopasie-ritme vanaf maat 32. Groep 2 luister na die melodie van maat 32 en klap saam op die ritme van die melodie. Klap tot ten minste maat 50.
- f) Watter soort nootwaardes word oorwegend aan die begin van hierdie snit gebruik? <Halfnote en kwartnote>
- g) Noem die nootwaardes in maat 1-2 asook in maat 60-62 (solo-vioolparty).
- h) Noem die nootname in maat 1-2. Die onderwyser gee die naam van die eerste noot se klinkende toonhoogte.

#### 7.9.1.3 Toonhoogte

- a) Luister na maat 1-4 en 6-9 (horingparty). Wat is die verskil? <Die motief word 'n tertse laer gespeel>
- b) Sing maat 1-4 en 6-9 met behulp van die partituur van die blad.
- c) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 sing maat 1-4 en Groep 2 sing terselfdertyd maat 6-9. Die onderwyser gee die eerste noot (soos op die partituur).
- d) Die groepe sing nou afwisselend elke noot van maat 1-4 en 6-9.
- e) Is die passasie van maat 1-4 en 6-9 op die korrekte toonhoogte gesing as wat gespeel word? <Nee> Verduidelik hoe die Franse

horing transponeer en sing nou die passasies op die korrekte toonhoogte.

- f) Sing nou ook die solo-vioolparty van maat 32-37.1 op solfaname van die blad in F-kruis majeure.
- g) Die fluite speel die volgende intervalle in maat 8-20: Majeur sekundes, volmaakte kwarte en kwinte, mineur sekste en septieme. Sing hierdie intervalle. Die onderwyser gee die grondnoot.
- h) Luister na die drieklanke wat deur die hobo's gespeel word in maat 3. <Majeur, majeure, mineur> Die onderwyser kan die nootname vir die leerlinge gee. Sing nou hierdie soort drieklanke op lettername op enige noot. Sing ook vergrote en verminderde drieklanke op enige note wat deur die onderwyser gegee word.

#### 7.9.1.4 Klankkleur

- a) Watter instrumente speel in maat 1-4? <Franse horings, fluite en hobo's>
- b) Noem ander instrumente wat jy herken wat in die klanksnit gebruik word.
- c) Die onderwyser bepreek die instrumente wat transponerend van aard is. Watter van hierdie instrumente hoor jy in die klanksnit? <Klarinette en Franse horings>
- d) Hoe slaag die komponis daarin om die atmosfeer van "vrede" te skep? Bespreek ten opsigte van ritme, toonhoogte, tempo en orkestrasie.
- e) Waar word die strykers die eerste keer gehoor? <Maat 10>
- f) Luister na die solo-viool in maat 32. Watter ander instrument(e) sou ook die soloparty kon speel? Bespreek hoekom jy die spesifieke instrument kies vir die soloparty.
- g) Skryf 'n viermaat-melodie vir die instrument wat jy gekies het. Gebruik geskikte nootwaardes om die atmosfeer van die komposisie te behou.
- h) Watter ongewone instrumente hoor jy naby die begin van die klanksnit? <Celesta en glockenspiel: maat 12-15>
- i) Luister na 'n tweede opname van dieselfde komposisie. Bespreek die verskille in tempo en klankkleur van die horings (maat 1-4) en die solo-viool (maat 32-37 en 60-68).

#### 7.9.1.5 Vormleer

- a) In hoeveel seksies sou jy hierdie snit verdeel? <Seksie A: maat 1-30; seksie B: maat 31-67>
- b) Bespreek die verskille van die twee seksies ten opsigte van nootwaardes, tempo en orkestrasie.
- c) Waar eindig die eerste groot frase? <Maat 5>
- d) Word konvensionele kadense vir frase-eindes gebruik? Bespreek hoe die komponis die frase-eindes skep.
- e) Hoeveel maal word die horingmotief in maat 1-2 in die eerste seksie gehoor? <6-maal>
- f) Is daar 'n brugpassasie tussen die twee seksies? <Ja, maat 26-29>

#### 7.9.1.6 Transposisie

- a) Noem die afstand wat die horings transponeer.
- b) Transponeer maat 1-4 en 6-9 op jou instrument met behulp van die partituur na die klinkende toonhoogte.
- c) Transponeer nou dieselfde melodiese patroon op jou instrument 'n volmaakte kwart laer.

#### 7.9.1.7 Vrye improvisasie

(Daar word slegs van vrye improvisasie in hierdie afdeling gebruik gemaak.)

- a) Twee leerlinge (of een leerling en die onderwyser) sit rug-aan-rug. Besluit op een van die tydsoorttekens van die klanksnit. Improviseer ten minste vier mate saam. Die spelers moet poog om saam te eindig.
- b) Neem hierdie improvisasie op kassetband op en bespreek die vorm, ritme en keuse van registers van die instrumente in hierdie improvisasie.
- c) Die leerling kan vir tuiswerk 'n stuk improviseer en opneem op kassetband vir latere bespreking.

#### 7.9.1.8 Intonasie

- a) Twee leerlinge (of een leerling en die onderwyser) oefen die

volgende intervalle saam op hulle instrumente (nadat besluit is watter grondnote gebruik gaan word): Oktawe, volmaakte kwarte en kwinte en mineur sekundes. Die klas bespreek die intonasie.

#### 7.9.1.9 Vertolking

- a) Luister na die solo-viool in maat 32-37. Tel hoeveel note die speler sonder vibrato speel.
- b) Vergelyk hierdie passasie met maat 60-68. Luister na die vibrato van die speler en bespreek die ooreenkomste en verskille van die twee passasies.
- c) Gebruik 'n ander opname van hierdie komposisie. Vergelyk nou dieselfde passasies ten opsigte van tempo, klankkleur en dinamiek.
- d) Gee geskikte tempo's vir die twee seksies. <Adagio en Andante>
- e) Gebruik 'n grafiese voorstelling om die tempowisselings in die tweede seksie uit te beeld. <Byvoorbeeld Andante, Animato, Rallentando en Meno mosso>
- f) Die leerlinge moet in die grafiese voorstelling vir elke tempowisseling 'n geskikte term byvoeg.

# 7.10 Trap 7

## 7.10.1 Die Twintigste eeu

### Kant A, Snit 9: Gershwin - Rhapsody in Blue (maat 1-43.1)

*Molto moderato (♩=80)*

Flutes I II  
Oboes I II  
Clarinet I II  
Bassoon I II  
Horn I II III  
Trumpet I II III  
Trombone I II III  
Tuba  
Compsa  
Drum  
Piano  
1st Violin I II  
2nd Violin I II  
Viola  
Violoncello  
Bass

*Molto moderato (♩=80)*

6

**1) Più mosso**

Flute I  
Flute II  
Oboe I  
Oboe II  
B♭ Clarinet I  
B♭ Clarinet II  
B♭ Bass Clarinet  
Bassoon I  
Bassoon II  
Horn in F I  
Horn in F II  
Horn in F III  
B♭ Trumpet I  
B♭ Trumpet II  
B♭ Trumpet III  
Trombone I  
Trombone II  
Trombone III  
Tuba  
Timpani  
Drums  
Piano  
1st Sax. E♭ Alto  
2nd Sax. B♭ Tenor  
3rd Sax. E♭ Alto  
Bass  
Violin I  
Violin II  
Viola  
Cello/Double Bass  
Bass

*poco rit.*

**1) Più mosso**

*poco rit.*

13



Flute I II  
Oboe I II  
B♭ Clarinet I II  
B♭ Bass Clarinet  
Bassoon I II  
Horn in F I II III  
B♭ Trumpet I II III  
Trombone I II III  
Tuba  
Timpani  
Drum  
Piano  
1st Sax Ev Alto  
2nd Sax B♭ Tenor  
3rd Sax Ev Alto  
Bass  
Violin I  
Violin II  
Viola  
Violetta  
Bass

*p* *f* *a tempo* *Moderato assai*  
*Who who who* *a tempo* *mf tranquillo*  
*f* *mf* *a tempo* *Moderato assai*

1) *Piu mosso* 2) *Scherzando (commodo)*

Flute I  
Flute II  
Oboe I  
Oboe II  
B♭ Clarinet I  
B♭ Clarinet II  
B♭ Bass Clarinet  
Saxophone I  
Saxophone II  
Horn I  
Horn II  
Horn III  
Horn IV  
Trumpet I  
Trumpet II  
Trumpet III  
Trombone I  
Trombone II  
Trombone III  
Tuba  
Timpani  
Drum  
Piano  
1st Bass  
2nd Bass  
3rd Bass  
Bass  
Banjo  
Violin I  
Violin II  
Viola  
Violoncello  
Bass

Open  
Crash Cymbal

24

Piano 29

33

36

40

3 Più mosso in A

Clarinet I in A poco rit.

Clarinet II in A poco rit.

Bass Clarinet poco rit.

Piano poco rit.

Bass poco rit.

Violin II Più mosso poco rit.

Violin poco rit.

Viola poco rit.

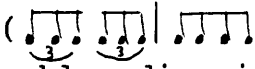
Violoncello 45

### 7.10.1.1 Algemeen

- Die onderwyser verduidelik die titel van die komposisie.
- Deur watter tipe musiek is hierdie komposisie beïnvloed?  
<Jazz>
- Die onderwyser gee 'n agtergrondskeets van die lewe van die komponis.
- Luister na ander jazz-opnames.
- Noem 'n paar instrumente wat in 'n standaard jazz-orkester

gebruik word. <Byvoorbeeld die klarinet, saxofoon, trompet, kontrabas, klavier en tromme>

#### 7.10.1.2 Ritme

- a) Luister na 'n snit uit die Barok-tydperk. Vergelyk en bespreek die ritmiese gebruike in die twee komposisies.
- b) Bepaal die maatsoortteken van hierdie snit. <4/4>
- c) Luister na maat 1-10. Steek jou hand op as jy mate hoor waar sinkopasie gebruik word. <Maat 3-5, 7 en 9>
- d) Klap die ritme van maat 3-4 saam en bepaal die nootwaardes.
- e) Bepaal die nootwaardes van maat 5 (klarinet, horings en trombone). <Vergelyk die partituur>
- f) Die onderwyser klap die ritme van die klarinetparty in maat 2.3-3.3 (). Luister nou na die opname. Die leerlinge klap die ritme van maat 2.3-3.3 saam met die opname. Verdeel die klas nou in twee groepe. Groep 1 klap in triole (agstes) en Groep 2 antwoord met twee agstenote per polsslag. Die onderwyser gee die polsslage. Wat is die verskil tussen die twee ritmes?

#### 7.10.1.3 Toonhoogte

- a) Luister en steek jou hand op wanneer jy 'n majeur akkoord hoor. <Byvoorbeeld maat 2.1>
- b) Waar word duidelike toonaardveranderinge gehoor <Maat 16 en 24>
- c) Sing die eerste horingparty van maat 11-14 op die klinkende toonhoogte van die blad. Die eerste geskrewe beginnoot kan deur die onderwyser gegee word. Die leerlinge moet die klinkende noot self vind. Sing op lettername.
- d) Sing eers die note wat op die polsslag in maat 11-14 voorkom. Sing nou die note wat op die halfpols voorkom. Die note wat weggelaat word, word deur middel van die innerlike gehoor voorgestel.

#### 7.10.1.4 Klankkleur

- a) Watter orkesinstrument se klankkleur speel 'n belangrike rol in die snit (veral in maat 1-15)? <Klarinet> Hoekom het die

komponis hierdie instrument gekies, en is daar ook 'n ander instrument wat geskik is vir hierdie klankeffekte?

- b) Watter rol speel die strykers en die klavier in hierdie snit?  
<Die strykers dien as begeleiding en die klavier word as solo-instrument gebruik>
- c) Noem die tegniek wat gebruik word om die effek in maat 1 te verkry. <Glissando> Illustreer hierdie tegniek op jou instrument.
- d) Luister en noem die instrumente wat nie in 'n standaard simfonie-orkestr gebruik word nie. <Saxofone en 'n banjo>
- e) Waar word die volle orkestr vir die eerste keer gehoor? <Maat 20>

#### 7.10.1.5 Vormleer

- a) Hoeveel maal word die aanvangstema gehoor? <3-maal: maat 2-5, 16-19, 21-24> Noem die instrumente van elke intrede.  
<Klarinet, trompet en volle orkestr>
- b) Hoeveel maal word die aanvangstema van die klavier gehoor? <3-maal: maat 19-20, 24-25 en 41-43> Word hierdie tema slegs deur die klavier gespeel? Noem die ander instrumente.  
<Basklarinet, banjo en tjello's>
- c) Hoeveel maal word die ritmiese patroon van maat 5 gehoor? <2-maal: maat 7 en 9>
- d) Luister, en noem waar 'n kenmerkende nuwe patroon verskyn.  
<Maat 11-14>
- e) In hoeveel seksies kan die musiek van hierdie snit verdeel word? <Drie: maat 1-16.1, 16-24.1 en 24-43.1>
- f) Luister, en bepaal alle frases in maat 1-15 van hierdie snit. <Maat 1-4, 5-11.1, 11.1-15> Bespreek die fraselengtes.
- g) Oorvleuel die frases of is daar duidelike frase-eindes?  
<Die frases oorvleuel>

#### 7.10.1.6 Transposisie

- a) Hoe transponeer die klarinet in B mol? Kyk na die partituur (of transparant) en speel maat 1-2 op jou instrument op die toonhoogte wat dit gehoor word.
- b) Doen dieselfde oefening met die horingmelodie in maat 11-12.

#### 7.10.1.7 Improvisasie

- a) Gebruik die sinkopasie-ritmes (maat 5) in hierdie snit as improvisasiemateriaal vir een of twee leerlinge. Bepaal 'n tydmaat en improviseer agt mate. Gee die improvisasie 'n jazz-karakter. Indien die improvisasie in 'n groepklas gedoen word, moet die res van die klas die improvisasie bespreek ten opsigte van ritme, klankkleur, samespel en die gebruik van jazz-ritmes. Neem die improvisasie op kassetband op.
- b) Die leerlinge kan vir tuiswerk 'n stuk improviseer wat as agtergrondmusiek kan dien vir 'n geskikte verhaal. Noem die titel van jou improvisasie. Die improvisasie moet op kassetband opgeneem word en in die klas bespreek word.

#### 7.10.1.8 Intonasie

- a) Gebruik drie of vier leerlinge vir die volgende oefening: Kies die note om 'n vergrote drieklank te vorm. Elke leerling kies een van die note van die drieklank. Al drie leerlinge speel nou die drieklank tegelykertyd. Die klas bespreek die intonasie van die verskillende note.
- b) Speel nou dieselfde drieklank en beweeg daarna opwaarts in heeltone. Bespreek die intonasie.
- c) Doen dieselfde as by (a), maar een leerling hou die grondtoon van die drieklank aan terwyl die ander leerlinge die derde en vyfde noot verander van vergroot na majeur en na mineur. Die klas moet die drieklanke herken en die intonasie van die note bespreek.

#### 7.10.1.9 Vertolking

- a) Luister na die volledige snit. Gebruik grafiese notasie om alle dinamiese veranderings aan te dui. Luister oorwegend na die hooftemas.
- b) Bespreek die gebruik van rubato in die solo-klavierparty (maat 24-40).
- c) Luister na die volledige snit en bepaal alle tempoveranderinge. Gee 'n geskikte term vir elke tempoverandering.

## 7.11 Trap 8

### 7.11.1 Die Klassieke tydperk

Kant A, Snit 10: Beethoven - Simfonie nr.5 (eerste deel, maat 1-94)

Allegro con brio  $\frac{2}{4}$  108

Flauti

Oboi

Clarinetten in  $\left[ \begin{array}{l} B \\ Si b \end{array} \right]$

Fagotti

Corni in  $\left[ \begin{array}{l} Es \\ Mi b \end{array} \right]$

Trombe in  $\left[ \begin{array}{l} C \\ Do \end{array} \right]$

Timpani in  $\left[ \begin{array}{l} C G \\ Do Sol \end{array} \right]$

Allegro con brio  $\frac{2}{4}$  108

Violino I

Violino II

Viola

Violoncello

Contrabasso

11

Musical score for measures 15-20. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Cor Anglais (Cor.), Trumpet (Tr.), Timpani (Timp.), Violin I (Vl. I), Violin II (Vl. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vlc.), and Contrabass (Cb.). The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The score features a variety of dynamics including *pp*, *f*, and *ff*, and articulation marks such as accents and slurs. A handwritten number '21' is present on the right side of the page.

Musical score for measures 25-32. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Cor Anglais (Cor.), Violin I (Vl. I), Violin II (Vl. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vlc.), and Contrabass (c. Cb.). The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The score features a variety of dynamics including *ff*, *p*, and *pp*, and articulation marks such as accents and slurs. A handwritten number '32' is present on the right side of the page.



Musical score for woodwinds and strings, measures 35-42. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Cor Anglais (Cor.), Violin I (VI.I), Violin II (VI.II), Viola (Vla.), and Violoncello/Double Bass (Vcl. e Cb.). The woodwinds play a melodic line with a first ending bracketed over measures 38-42. The strings play a rhythmic accompaniment. Dynamics include *cresc.*, *sf*, and *f*. A handwritten '42' is at the end of the system.

Musical score for woodwinds, brass, and strings, measures 45-52. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Cor Anglais (Cor.), Trumpet (Tr.), and Timpani (Timp.). The woodwinds play sustained chords. The brass and timpani play a rhythmic accompaniment. Dynamics include *f*, *sf*, and *ff*. A handwritten 'A' is above measure 52, and a handwritten '52' is at the end of the system.

Musical score for measures 55-60. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Horn (Cor.), Trumpet (Tr.), Trombone (Tb.), and Piano (P). The piano part is divided into right (I) and left (II) hands. The score features various dynamics such as *ff*, *sf*, *sf*, *sf*, and *p*. A first ending bracket is present in the piano part. Measure numbers 55 and 60 are indicated at the bottom of the system.

64

Musical score for measures 65-75. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Horn (Cor.), Trumpet (Tr.), Trombone (Tb.), and Piano (P). The piano part is divided into right (I) and left (II) hands. The score features various dynamics such as *ff*, *sf*, *sf*, *sf*, and *p*. A first ending bracket is present in the piano part. Measure numbers 65, 70, and 75 are indicated at the bottom of the system.

76

Musical score for measures 80-85. The score includes parts for Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Horn (Cor.), Violin I (V.I.), Violin II (V.II), Viola (Vla.), Violoncello (Vlc.), and Contrabass (Cb.). The music features a first ending bracketed over measures 84-85. Dynamics include *pp cresc.*, *cresc.*, and *ff*. A handwritten number '87' is present on the right side of the page.

Musical score for measures 85-95. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Horn (Cor.), Trombone (Tr.), Violin I (V.I.), Violin II (V.II), Viola (Vla.), Violoncello (Vlc.), and Contrabass (Cb.). The music features a first ending bracketed over measures 94-95. Dynamics include *pp cresc.*, *ff*, and *ff*. A handwritten number '97' is present on the right side of the page.

### 7.11.1.1 Algemeen

(Die titel van die komposisie en die naam van die komponis moet nie vooraf genoem word nie.)

- a) Uit watter tydperk kom hierdie snit? <Klassieke tydperk>
- b) Noem die komponis. <Beethoven>
- c) Maak 'n lys van alle komposisies van Beethoven wat jy ken.
- d) Noem twee tydgenote van Beethoven. <Schubert en Weber>
- e) Die onderwyser bespreek wat 'n simfonie is en noem hoeveel simfonieë deur Beethoven geskryf is.

### 7.11.1.2 Ritme

- a) Noem die maatsoortteken van die klanksnit. <2/4>
- b) Watter ritmiese patroon kom telkemale in die snit voor? Klap hierdie ritmiese patroon. <Vergelyk maat 1-2>
- c) Noem die nootwaardes van maat 1-2. <Drie agstenote en 'n halfnoot>
- d) Klap maat 1-4 asof die agstenote triole sou wees. Bespreek die verskil in ritme.
- e) Verdeel die klas in vier groepe. Elke groep kies 'n strykinstrumentparty van maat 25-33.1. Klap die ritmes saam met die musiek. Klap nou die ritmes volgens die intredes sonder die musiek.
- f) Maak 'n skematiese voorstelling van hierdie intredes.
- g) Watter nootwaardes word oorwegend in die snit gebruik? <Halfnote, kwartnote en agstenote>

### 7.11.1.3 Toonhoogte/harmonie

- a) Begin hierdie klanksnit in 'n majeur of mineur toonaard? <Mineur>
- b) Waar kom 'n modulاسie in die klanksnit voor? <Maat 52-75> Noem of daar na 'n majeur of mineur toonaard gemoduleer word. <Majeur> Speel die oorspronklik toonaard se drieklank op jou instrument (die grondtoon word deur die onderwyser gegee) en daarna die nuwe toonaard se drieklank.
- c) Watter melodiese intervalle word in maat 1-4 gevorm (G - E mol, F - D)? <'n Majeur en 'n mineur tert> Speel die intervalle op jou instrument.

- d) Bepaal alle intervalle soos gespeel word deur die strykers in maat 25-32 (A-mol - F, D - B, A-mol - G en G - C). <Mineur tert, mineur tert, mineur sekunde en volmaakte kwart> Speel die intervalle op enige geskikte note op jou instrument.
- e) Watter akkoorde word in maat 44-51.2 gehoor? <Tonika en dominant> Watter kadens vorm hierdie akkoorde? <Onvolmaak>
- f) Waar word 'n verminderde vierklank gevorm? <Maat 52-56> Speel die note van die vierklank op jou instrument. Die grondtoon word gegee.
- g) Watter akkoorde word in maat 7-14 gevorm? Luister veral na die tjelloparty. <Die tonika, en die dominant akkoord in eerste omkering>
- h) Sing die vioolmelodie van maat 71-78 van die blad op lettername.

#### 7.11.1.4 Klankkleur

- a) Watter instrumente speel oorwegend die melodie? <Strykers>
- b) Vergelyk hierdie orkestrasie met dié van Snit 9 (Gershwin - Rhapsody in Blue). Bespreek die verskille van veral die gebruik van die strykers en die houtblasers.
- c) Die leerlinge gebruik twee verskillende instrumente en speel maat 1-4. Bespreek die klankkleur in vergelyking met dié van die klanksnit.

#### 7.11.1.5 Vormleer

- a) Hoeveel seksies is daar in die snit? <Twee seksies: maat 1-58 en 59-94> Bespreek hoe kontras verkry word tussen die seksies.
- b) Luister na maat 63-74. Watter instrumente word gebruik om die viole se motief na te boots? <Klarinette en fluite>
- c) Steek jou hand op aan die einde van elke frase in maat 1-21.
- d) Noem die kadense wat in maat 20-21, 56-58 en 93-94 geïmpliseer word. <Onvolmaak, onvolmaak en onvolmaak>
- e) Bepaal waar ritmiese sekvensse voorkom. <Maat 25-33.1, 37-43 en 75-82>
- f) Luister na die herhalingsmotief in die vioolparty (maat 83-93). Word die motief presies herhaal of is daar 'n verskil? <Die laaste twee note in maat 93 is G-mol - A in plaas van E-mol - F>

#### 7.11.1.6 Transposisie

- a) Speel maat 63-66 se vioolparty vanaf die partituur (of 'n transparant) op jou instrument. Speel dit nou in die tonika-mineur. Waar moet die verandering aangebring word?  
<Die noot C verander na C-mol>
- b) Speel nou die horingparty in maat 59-62 op die toonhoogte wat dit moet klink.

#### 7.11.1.7 Improvisasie

- a) Maak gebruik van 'n reeks sekwense vir improvisasie. Bepaal 'n geskikte tydmaat. Leerling 1 speel 'n motief en Leerling 2 herhaal die motief op 'n ander toonhoogte. Meer as twee leerlinge kan ook hieraan deelneem. Die sekwense kan varieer in dinamiek.
- b) Maak gebruik van 'n reeks sekwense. Gebruik nou tegnieke soos byvoorbeeld omkering, en vergroting en verkleining van die nootwaardes van die sekwens.
- c) Vier leerlinge speel die aanvangsmotief in imitasie soos in maat 6-11.1. Voltooi die motief daarna deur 'n aantal mate in vrye improvisasie by te voeg.

#### 7.11.1.8 Intonasie

- a) Neem drie leerlinge en laat hulle sit met hulle rûe na die klas gekeer. Elkeen speel tegelykertyd 'n voorafbepaalde noot van 'n drieklank. Een van die leerlinge verander die toonhoogte van die noot wat hy speel. Die klas moet bepaal watter leerling dit was en hoe die toonhoogte verander het. Elkeen van die drie leerlinge kan 'n beurt kry om die toonhoogte te verander (sonder die kennis van die klas).
- b) Doen hierdie oefening op majeur, mineur, vergrote en verminderde drieklanke.

#### 7.11.1.9 Vertolking

- a) Kies drie kleure wat die dinamiese vlakke van hard, matig hard/sag en sag verteenwoordig. Luister na die volledige snit

en teken elke dinamiese vlak met 'n ander kleur. Luister na die algehele klanksterkte van die orkes.

- b) Kies 'n term wat die tempo van die klanksnit beskryf. <Allegro con brio>
- c) Tel hoeveel fermates daar voorkom. <4>
- d) Luister na 'n tweede opname van die komposisie. Vergelyk die tempo en die dinamiese vlakke.

7.12 Trap 9 en 10

7.12.1 Die Barok-tydperk

Kant A, Snit 11: Bach - Brandenburg-concerto nr. 4 (derde deel, maat 1-41.1)

Presto  $\text{♩} = 72$

Violino principale

Flauto I

Flauto II

Violino I di ripieno

Violino II di ripieno

Viola di ripieno

Violoncello (senza Contrabasso)

Cembalo

6

Vi.

VI. I

VI. II

Vla.

Vlc.

Cemb

12

10



Musical score for measures 18-20. The score includes staves for Violin (Vi.), Violin I (Vi. I), Violin II (Vi. II), Viola (Vla.), Violoncello and Contrabass (Vlc. e Cb.), and Cembalo (Cemb.). The music is in a key with one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The Cembalo part has a handwritten '18' at the end of the line.

=

Musical score for measures 21-24. The score includes staves for Violin (Vi.), Flute I (Fl. I), Flute II (Fl. II), Violin I (Vi. I), Violin II (Vi. II), Viola (Vla.), Violoncello and Contrabass (Vlc. e Cb.), and Cembalo (Cemb.). The music is in a key with one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The Cembalo part has a handwritten '24' at the end of the line and a '20' below the first measure.

Musical score for measures 30-36. The score is written for a symphony orchestra. The instruments are: VI. (Violin I), Fl. I & II (Flute I and II), VI. I & II (Violin I and II), Vla. (Viola), Vlc. e Cb. (Violoncello and Contrabasso), and Comb. (Cymbal). The music is in 3/4 time and features a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes. A double bar line is present at the end of measure 30, with a '30' written below it. The score continues to measure 36, with a '36' written below the final measure.

Musical score for measures 37-43. The score is written for a symphony orchestra. The instruments are: VI. (Violin I), Fl. I & II (Flute I and II), VI. I & II (Violin I and II), Vla. (Viola), Vlc. e Cb. (Violoncello and Contrabasso), and Comb. (Cymbal). The music continues from the previous system, maintaining the same complex rhythmic pattern. A double bar line is present at the end of measure 36, with a '36' written below it. The score continues to measure 43, with a '43' written below the final measure.



### 7.12.1.1 Algemeen

- a) Watter stylperiode herken jy? <Barok-tydperk> Bespreek hoekom jy hierdie keuse gemaak het.
- b) Noem die komponis van hierdie snit en bespreek waarom die spesifieke komponis gekies is. <Bach>
- c) Noem ander werke van hierdie komponis wat aan jou bekend is.
- d) Noem 'n paar Barok-komponiste wat jy ken. <Purcell, Händel en Scarlatti>
- e) Die onderwyser gee 'n agtergrondskeets van die lewe van die komponis en die vorm van die Brandenburg-concerto's.

### 7.12.1.2 Ritme

- a) Noem die maatsoortteken van die komposisie. <2/2>
- b) Klap die ritme van die hooftema in maat 1-5.1.
- c) Noem die nootwaardes van dieselfde mate. <Vergelyk die partituur>
- d) Verdeel die klas in 3 groepe. Groep 1 luister en klap die eerste paar mate van die intrede van die tema, Groep 2 klap die tweede intrede en Groep 3 klap die derde intrede tot ongeveer maat 15 saam met die musiek.

- e) Luister na die volledige snit. Watter soort nootwaardes word oorwegend in die snit gebruik? <Halfnote, kwartnote en agstenote>

#### 7.12.1.3 Toonhoogte

- a) Bepaal of die toonaard majeur of mineur is. <Majeur>
- b) Verdeel die klas in 3 groepe. Elke groep kry 'n noot van die tonika, subdominant en dominant drieklank om te sing, byvoorbeeld Groep 1 sing die grondnote (G, C en D), Groep 2 sing die tertse (B, E en F-kruis) en Groep 3 sing die kwinte (D, G en A). Sing nou die tonika drieklank, en daarna die subdominant en dominant drieklanke van die toonaard. Sing ook drieklanke op ander trappe van die toonaard.
- c) Is daar 'n verskil by die eerste twee note van die eerste en die tweede intrede? <Die eerste intrede vorm 'n rein kwart en die tweede intrede vorm 'n rein kwint>
- d) Luister na die eerste drie intredes van die tema. Watter intervalle word by die eerste twee note gehoor? <Rein kwart, rein kwint en 'n rein kwart> Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 sing 'n rein kwart onder die tonika en groep 2 sing tegelykertyd 'n rein kwint bokant die tonika. Oefen ander intervalle boontoe en ondertoe op soortgelyke wyse.
- e) Wys (steek hande op) waar die eerste modulاسie gehoor word en noem waarheen gemoduleer word. <Maat 23-27.1: dominant>
- f) Noem die kadens wat gevorm word aan die einde van die snit (maat 40.2-41.2) <Volmaak> Bepaal ook die voorafgaande akkoord van die kadens in maat 40.1.2. <Subdominant akkoord>
- g) Sing van die blad maat 5-10.1 op solfaname met behulp van die partituur of 'n transparant.
- h) Sing nou elke derde noot van die blad op solfaname in maat 5-10.1. Hou steeds die polsslag konstant.

#### 7.12.1.4 Klankkleur

- a) Speel maat 5-7.1 op jou instrument saam met die musiek met behulp van die partituur. Bespreek die verskil in klankkleur.
- b) Noem alle instrumente wat in hierdie snit speel. <Strykers, fluite en klavesimbel>
- c) Noem die verskillende instrumente van elke intrede in maat 1-23. <Eerste intrede: altviole; tweede intrede: viole;

derde intrede: viole; vierde intrede: tjello's, kontrabasse en klavesimbel; en die vyfde intrede: fluite>

- d) Luister en wys waar die volledige orkes vir die eerste maal gehoor word. <Maat 23>
- e) Kan hierdie komposisie deur koperblasers gespeel word? Bespreek die antwoord ten opsigte van klankkleur en beweeglikheid.

#### 7.12.1.5. Vormleer

- a) Aan watter vorm herinner hierdie klanksnit jou? <Fuga>  
Bespreek die uiteensetting van 'n fuga. Vergelyk die begin van hierdie komposisie met dié van 'n fuga.
- b) Hoeveel intredes is daar voordat die volledige orkes speel? <4>
- c) In 'n fuga, wat word die seksie vanaf maat 27.2-41.1 genoem? <Episode>
- d) Watter instrumente speel die tema in die "tutti"-gedeelte? <Fluite>

#### 7.12.1.6 Transposisie

- a) Speel die altvioolparty met behulp van die partituur op jou instrument van maat 1-5.1.
- b) Speel die tjelloparty met behulp van die partituur 'n oktaaf hoër. (Indien partiture nie beskikbaar is vir hierdie oefeninge nie, transponeer op gehoor slegs twee mate.)
- c) In 'n groepklas kan twee leerlinge vanaf die partituur die intredes van die altviole en die tweede viole soos in maat 1-9 na 'n ander toonaard transponeer.

#### 7.12.1.7. Improvisasie

- a) Komponeer 'n tema van twee mate. Voeg nog twee mate by vir 'n teentema. Herhaal hierdie vier mate 'n paar keer. Die tema moet verkieslik atonaal wees.
- b) Twee leerlinge (of een leerling en die onderwyser) improviseer volgens (a). Die tweede leerling val twee mate na die eerste leerling se intrede in op enige ander toonhoogte. Die eerste leerling gaan aan met 'n teentema en herhaal dan weer sy

tema en teentema. Dieselfde geld die tweede leerling. Die onderwyser gee 'n teken en die leerlinge eindig aan die einde van die teentema.

#### 7.12.1.8 Intonasie

- a) 'n Leerling speel maat 5-9 saam met die opname met behulp van die partituur. Die klas luister na die intonasie en besluit watter note te hoog of te laag geïntoneer was.
- b) Gebruik ander geskikte mate wat die omvang van jou instrument pas en doen dieselfde oefening.

#### 7.12.1.9 Vertolking

- a) Gee 'n geskikte term wat die tempo van die komposisie beskryf.  
<Presto>
- b) Watter metronoomtelling sal jy hierby plaas?
- c) Speel maat 1-5.1 op jou instrument in 'n mineur toonaard en in 'n veel stadiger tempo. Bespreek die note wat verander in die nuwe toonaard. Die betrokke mate kan vooraf in die G-sleutel uitgeskryf word.
- d) Speel maat 5-10.1. op jou instrument. Voeg gepaste ornamentasie by.
- e) Gebruik die partituur en voeg geskikte artikulasie by.

7.12.2 Die Klassieke tydperk

Kant A, Snit 12: Schubert - Die Forel-kwintet (vierde deel, maat 1-80)

Tema. Andantino IV.

6

12

20

Var. I

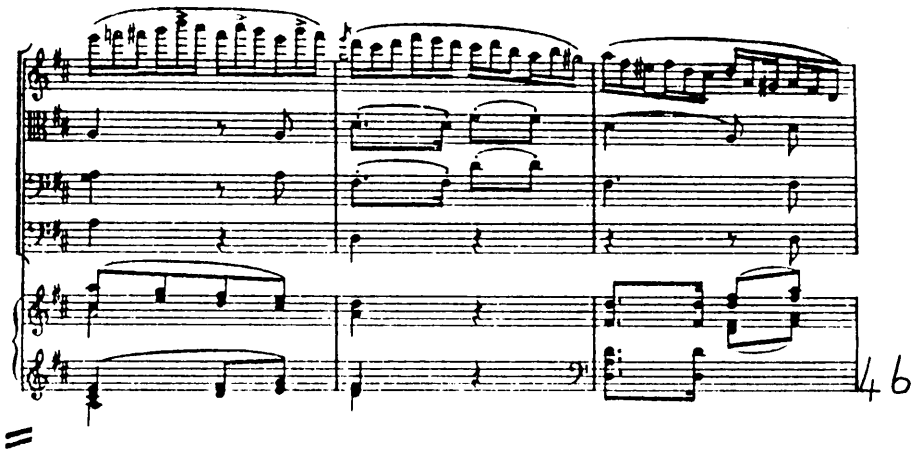
2 4

2 8

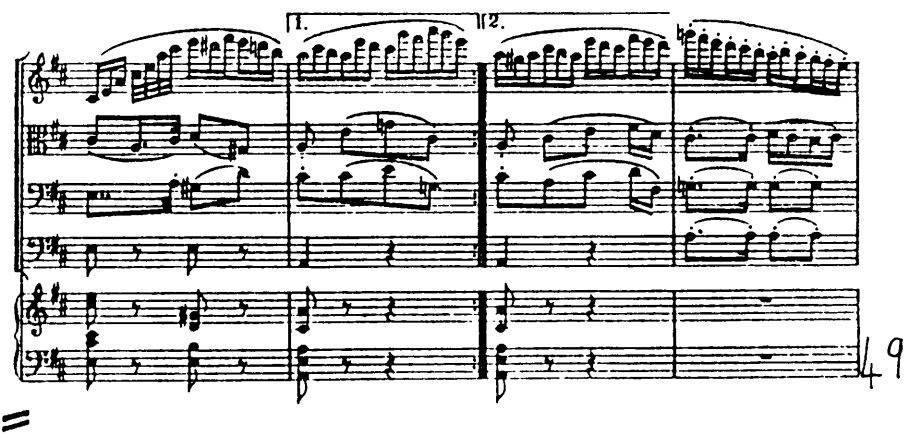
3 1



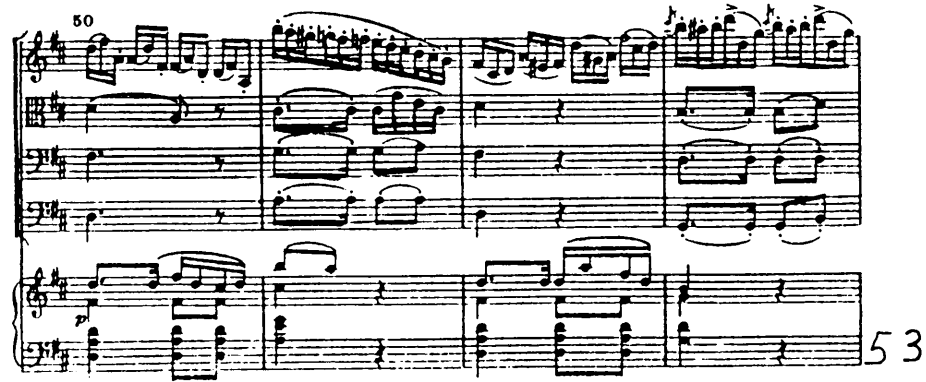
The image shows a musical score for a piece, likely a concerto or sonata, consisting of three systems of music. The first system spans measures 35 to 40, the second system spans measures 40 to 43, and the third system is labeled "Var. II" and spans measures 43 to 46. The score is written for piano (p), violin (v), and cello (c). The piano part is in the right hand of the grand staff, while the violin and cello parts are in separate staves. The music features complex rhythmic patterns, including triplets and sixteenth notes, and dynamic markings such as *tr* (trill) and *p* (piano). The tempo is marked *Allegro* in the third system. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is numbered 35, 40, and 43 at the end of each system.



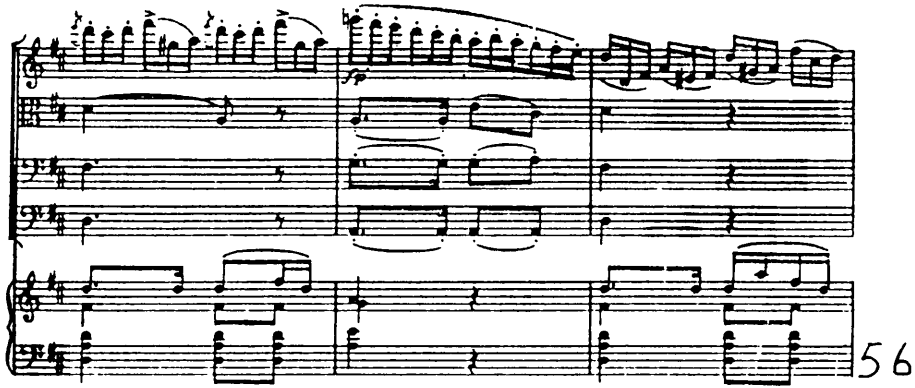
Handwritten musical score system 1, measures 46-48. It features a complex melodic line in the upper voice with many sixteenth notes, and a bass line with chords and single notes. The system ends with a double bar line and the number 46.



Handwritten musical score system 2, measures 49-52. It includes first and second endings (1. and 2.) for the upper voice. The system ends with a double bar line and the number 49.



Handwritten musical score system 3, measures 50-53. It continues the melodic and harmonic development. The system ends with a double bar line and the number 53.



Musical score system 1, measures 56-59. It features a complex texture with multiple staves, including a prominent melodic line in the upper right and a dense accompaniment in the lower left.



Musical score system 2, measures 60-63. It continues the complex texture from the previous system, with a measure number '60' visible at the start of the second system.



Musical score system 3, labeled 'Var. III', measures 62-65. It features a 3/4 time signature and includes dynamic markings such as *p* and *tr*.

First system of musical notation, consisting of four staves. The top two staves are vocal lines, and the bottom two are piano accompaniment. The system concludes with a double bar line and the number 64.

Second system of musical notation, consisting of four staves. Similar to the first system, it features vocal and piano parts. The system concludes with a double bar line and the number 66.

Third system of musical notation, consisting of four staves. It includes a first ending bracket in the vocal line. The system concludes with a double bar line and the number 68.



69

This system contains measures 67 and 68. It features a vocal line with a melodic phrase and a piano accompaniment with a steady eighth-note pattern. A dynamic marking of *p* is present. A double bar line is at the end of the system.



70

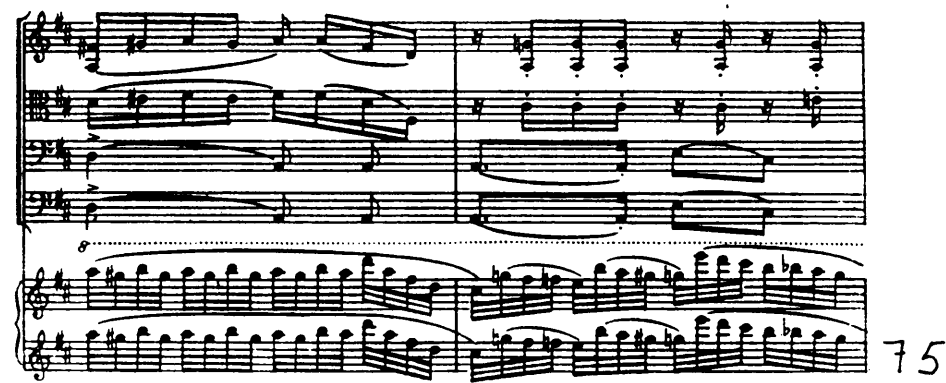
71

This system contains measures 69 and 70. The vocal line continues with a similar melodic pattern. The piano accompaniment maintains its rhythmic texture. A double bar line is at the end of the system.



73

This system contains measures 71 and 72. The vocal line and piano accompaniment continue. A double bar line is at the end of the system.



Musical score for measures 75-76. The score is written for a string quartet (Violin I, Violin II, Viola, and Cello/Double Bass) and piano accompaniment. The piano part features a dense, rhythmic texture with many sixteenth notes. The string parts have a more melodic and harmonic focus.



Musical score for measures 77-78. The score continues the string quartet and piano accompaniment. The piano part remains highly rhythmic and active, while the strings continue their melodic and harmonic lines.



Musical score for measures 80-81. The score continues the string quartet and piano accompaniment. The piano part remains highly rhythmic and active, while the strings continue their melodic and harmonic lines.

### 7.12.2.1 Algemeen

- Wat is 'n kwintet? <'n Komposisie vir vyf spelers>
- Noem ander komponiste wat bekend is vir hulle kamer-musiekwerke. <Haydn, Mozart, Brahms, Stravinsky, ensovoorts>
- Die onderwyser gee 'n agtergrondskeets van die komponis en die komposisie.
- Noem 'n paar tydgenote van hierdie komponis. <Beethoven en Weber>
- Die onderwyser bespreek die komponiste en komposisiestyle van die oorgangsfase tussen die Klassieke tydperk en die Romantiese tydperk.

### 7.12.2.2 Ritme

- a) Bepaal die maatsoortteken van die klanksnit. <2/4>
- b) Watter soort ritmiese figuur kom dikwels in die vioolparty in maat 1-20 voor? <Gepunteerde agstenoot en 'n sestiende-noot>
- c) Klap maat 1-4.1 sonder die opname en noem die nootwaardes wat die vioolparty speel. <Vergelyk die partituur>
- d) Luister na maat 1-8.1. Klap die nootwaardes van die vioolparty saam met die musiek. Watter mate se ritme stem ooreen? <Maat 1 en 5>
- e) Vergelyk die ritme van maat 1.1 en 3.1. Bespreek die verskil ten opsigte van die gepunteerde nootwaardes.
- f) Luister na die begeleidingsfiguur van die altviool in maat 21. Watter ritmiese figuur word hier gebruik? <Triole>
- g) Vergelyk dit met die begeleiding in maat 41 (viool) en maat 61 (klavier) en noem die nootwaardes wat gespeel word. <Maat 41: triole van sestiendenote; en maat 61: twee-en-dertigstenote>
- h) Vergelyk die nootwaardes van die tema in maat 1-2 en maat 61-62. Noem die verskille. <Maat 1-2: nootwaardes is gepunteerd; en maat 61-62: nootwaardes is nie gepunteerd nie>

### 7.12.2.3 Toonhoogte/harmonie

- a) Hoe word die tema aangebied in maat 21, 41 en 61? Is dit op dieselfde toonhoogte as maat 1? <Nee, maat 21 is 'n oktaaf hoër; maat 41 is 'n oktaaf laer; en maat 61 is twee oktawe laer>
- b) Verdeel die klas in twee groepe. Groep 1 sing die grondnoot van 'n interval (wat deur die groep bepaal word), en Groep 2 sing 'n majeur sesde en daarna 'n oktaaf bokant die grondnoot. Ruil die groepe om.
- c) Sing van die blad die vioolparty van maat 1-4.1 op solfaname met behulp van die partituur of 'n transparant.
- e) Sing nou slegs elke derde noot van die blad van maat 1-4.1. Die note wat nie gesing word nie, word met die gebruik van die innerlike gehoor voorgestel. Hou die polsslag konstant.
- f) Hoeveel verskillende akkoorde word in maat 1-6 gehoor? <Twee> Skryf die akkoordprogressies van maat 1-6 neer.

<Maat 1-2: I; maat 3-4: V; maat 5-6: I> Die toonaard word deur die onderwyser gegee.

- g) Luister na maat 21-26, 41-46 en 61-66. Stem die harmoniese progressies ooreen met dié van maat 1-6 <Ja>
- h) Noem die kadens in maat 7-8 en 19-20. <Maat 7-8: volmaak; maat 19-20: volmaak>

#### 7.12.2.4 Klankkleur

- a) Noem die instrumente wat die tema vanaf maat 1, 21, 41 en 61 speel. <Maat 1: viool; maat 21: klavier; maat 41: altviool; en maat 61: tjello en kontrabas>
- b) Vergelyk die klankkleur van die instrumente wat die tema in maat 1, 21, 41 en 61 speel. Bespreek die kontras wat verkry word deur die gebruik van die verskillende klankkleure.
- c) Watter houtblaser sou geskik wees om die tema in maat 1 te speel? Noem jou redes.

#### 7.12.2.5 Vormleer

- a) Noem en bespreek die vorm van hierdie klanksnit.
- b) Hoeveel variasies hoor jy? <3>
- c) Hoe word die tema gevarieer? <Deur die gebruik van verskillende instrumente om die tema te speel terwyl die ander instrumente met elke variasie 'n nuwe begeleiding speel>
- d) In watter variasie word 'n deel van die tema deur 'n ander instrument nageboots? <Variasie 2: maat 42-43>
- e) Watter instrument boots na? <Die klavier>
- f) Luister en verdeel maat 1-20 in frases. Hoeveel frases hoor jy? <Vyf: Maat 1-4.1, 4.2.2-8.1, 8.2.2-12, 13-16 en 16-20>
- g) Vergelyk die fraselengtes van die tema en die variasies. Is daar 'n verskil? <Nee>
- h) Watter soort versierings word in maat 15, 16 en 19 gebruik? <Maat 15: acciaccatura; maat 16: triller; maat 19: acciaccatura>

#### 7.12.2.6 Transposisie

- a) Transponeer die tema in maat 8.2.2-12 'n majeur tertse laer op jou instrument. In watter toonaard speel jy nou? <B-mol majeur>



- b) Speel die altvioolparty in Variasie 2 (maat 41) op dieselfde toonhoogte as by (a).

#### 7.12.2.7 Improvisasie

- a) Besluit op 'n tema in 'n majeur toonaard. Improviseer ten minste twee variasies daarop. 'n Bekende of jou eie tema kan gebruik word.
- b) Speel nou dieselfde tema in 'n mineur toonaard en improviseer daarop.
- c) Kies nou 'n atonale tema en improviseer 'n paar variasies daarop.
- d) Improviseer op die note van 'n pentatoniese toonleer en gee die improvisasie 'n Oosterse karakter. Voeg 'n paar variasies daarby.
- e) Speel op jou instrument 'n deskant saam met die tema in maat 1-4.

#### 7.12.2.8 Intonasie

- a) Twee leerlinge speel 'n aantal harmoniese majeur sekundes soos in die altvioolparty van maat 3. Bespreek die intonasie van die intervalle.
- b) Speel maat 1-4 met 'n effense hoër of laer intonasie op jou instrument. Bespreek hoe jy die intonasie verander op jou instrument.

#### 7.12.2.9 Vertolking

- a) Gee 'n geskikte term wat die tempo van die komposisie beskryf. <Andantino>
- b) Word al die variasies op dieselfde tempo gespeel? <Ja>
- c) Luister en bespreek of sekere van die variasies vinniger gespeel kan word.
- d) Hoe sal die karakter van die komposisie verander indien sterker dinamiese vlakke gebruik word?

### 7.12.3 Die Romantiese tydperk

Kant B, Snit 1: Tchaikovsky - Romeo en Juliet-Ouverture (maat 1-77)

Andante non tanto, quasi moderato

Flauto piccolo e 2 Flauti

2 Oboi

2 Clarinetti in  $\text{La}$

Corno inglese

2 Fagotti

I, II  
4 Corni in  $\text{Fa}$   
 $\text{F}$   
III, IV

2 Trombe in  $\text{Sib}$   
 $\text{Bb}$

3 Tromboni e Tuba

Timpani

Platti  
Gran Cassa

Arpa

Violino I

Violino II

Viola

Violoncello e Contrabasso

9

1

Cl.  
Fg.  
Cor. I. II  
*p*  
VI. I  
*p*  
VI. II  
*p*  
Vla.  
*p*  
Vc.  
Cb.  
10  
Cb.  
*sfz*  
20

20

2

Fl.  
*pp poco a poco cresc.*  
Cl.  
*pp poco a poco cresc.*  
Vla.  
*pp poco a poco cresc.*  
*dolce*  
Vc.  
*poco a poco cresc.*  
Cb.  
*pp*

27

Musical score for page 36, featuring the following instruments and dynamics:

- Fl. (Flute):** Dynamics include *mf*, *p*, and *ppp*. Includes a *30* marking.
- Ob. (Oboe):** Dynamics include *mf*, *p*, and *ppp*.
- C.l. (Clarinet):** Dynamics include *mf*, *p*, and *ppp*.
- Fg. (Bassoon):** Dynamics include *mf*, *p*, and *ppp*.
- Cor. (Cor Anglais):** Dynamics include *p* and *ppp*.
- Arps (Arpeggiated):** Dynamics include *mf*.
- Vla. (Viola):** Dynamics include *mf*, *p*, and *ppp*.
- Vc. (Violin):** Dynamics include *p* and *ppp*.
- Cb. (Cello):** Dynamics include *mf*, *p*, and *ppp*. Includes a *30* marking.

A handwritten number **36** is present at the bottom right of the score.

Musical score for a chamber ensemble. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Horns (Cor.), Arpa (Arpa), Violin I (Vi. I), Violin II (Vi.), Violoncello (Vc.), and Contrabass (Cb.).

Key features of the score include:

- Flute (Fl.):** Starts with a triplet of eighth notes marked with a circled '3'. Later, it has a first ending bracketed '1.' and a dynamic marking of *p marc.*
- Oboe (Ob.):** Features a first ending bracketed '1.' and a dynamic marking of *p marc.*
- Clarinet (Cl.):** Features a dynamic marking of *p marc.*
- Bassoon (Fg.):** Features a dynamic marking of *p marc.*
- Arpa (Arpa):** Features a complex arpeggiated texture in the left hand.
- Violins (Vi. I, Vi.):** Both parts feature a *pizz.* (pizzicato) marking and a dynamic marking of *p*.
- Violoncello (Vc.):** Features a *pizz.* marking and a dynamic marking of *p*.
- Contrabass (Cb.):** Features a dynamic marking of *p*.

Measure numbers 40 and 42 are indicated. A handwritten '4 2' is present at the end of the Cb. staff.

Musical score for measures 47-50. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (C.I.), Violin I (Vi. I), Violin II (Vi. II), Viola (Via.), and Cello/Double Bass (Vc. Cb.). Dynamics include *mf* and *p*. Performance markings include *cresc.*, *pizz.*, and *arco*. A handwritten '47' is present at the end of the first system.

Musical score for measures 51-54. The score includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (C.I.), Violin I (Vi. I), Violin II (Vi. II), Viola (Via.), and Cello/Double Bass (Vc. Cb.). Dynamics include *p*. Performance markings include *pizz.* and *arco*. A handwritten '51' is present at the end of the second system.

Cor. I. II. *p*

VI. I. *arco p*

VI. II. *arco p*

Vla. *arco p*

Vc. Cb. *p* *sf* 60

60

Ob. *p* poco a poco cresc.

Fg. *p* poco a poco cresc.

Cor.

VI. I. *div. dolce e legato p* poco a poco cresc.

VI. II. *div. dolce e legato p* poco a poco cresc.

Vla. *div. pp* poco a poco cresc.

Vc. Cb. 67

Fl. *p* 70

Ob. *p*

Cl. *p*

C.I. *p*

Fg. *p*

Cor. III IV *p*

Timp.

Arpts *p*

Vi. I *p* unis.

Vi. II *p* unis.

Via. *p* unis.

Vc. Cl. *p* 70

73



Fl. *ppp* **7** *ppp* **80** Poco a poco string. accel.

Ob. *ppp*

Cl. *ppp*

C.I. *ppp*

Fg. *ppp*

Cor. (III, IV) *ppp*

Timp. *ppp*

Arpa *ppp* Poco a poco string. accel.

VI. I *ppp*

VI. II *ppp*

Via. *ppp*

Vc. *ppp* *sfz*

Cb. *ppp* **82**

### 7.12.3.1 Algemeen

- Uit watter tydperk kom hierdie komposisie? <Romantiese tydperk>
- Noem die komponis en bespreek waarom jy die spesifieke komponis kies. <Tchaikovsky>
- Die onderwyser gee 'n agtergrondskeets van die lewe van die komponis.

- d) Die onderwyser gee 'n definisie van 'n Ouverture.
- e) Luister na opnames van ander komponiste wat ook Ouvertures gekomponeer het, byvoorbeeld Beethoven se Egmont-ouverture. Vergelyk die karakter en styl daarvan.
- f) Die onderwyser vertel kortliks die verhaal van Romeo en Juliet.

#### 7.12.3.2 Ritme

- a) Bepaal die maatsoortteken van die komposisie. <4/4>
- b) Noem die nootwaardes van maat 1-6. <Vergelyk die partituur>
- c) Luister na maat 38-40. Watter nootwaardes word hier gespeel? <Kwartnote en agstenote>
- d) Wys in watter maat agstenote die eerste keer gehoor word. <Maat 40>
- e) Luister na maat 38-39. Watter komposisietegniek word nou in maat 40-42 deur die strykers toegepas? <Verkleining van die motief>

#### 7.12.3.3 Toonhoogte

- a) Is die aanvangstoonnaard majeur of mineur? <Mineur>
- b) Luister na die harpparty in maat 28-29, 32-33, 36-37, 68-69, 72-73 en 76-77. Watter soort drieklanke word telkemaal gespeel? <Mineur>
- c) Luister na maat 21.3-27. Watter intervalle word deur die tjello's gespeel (slegs die afstand)? <Tertse>
- d) Wys waar dieselfde intervalle weer deur ander instrumente gespeel word. <Maat 61.2-67 deur die hobo's, fagotte en altviole>
- e) Noem die akkoordprogressie in maat 1-2.1. Luister veral na die fagotpartye. <i, iv, ib, iv en ib>
- f) Luister na maat 18-20. Watter kadens word deur die tjello's en die kontrabasse geïmpliseer (D-A-D)? <Volmaak>
- g) Kom hierdie mate weer voor verder in die snit <Ja: maat 58-60>?
- h) Luister na die baslyn in maat 21-29. Noem die nootname wat deur die kontrabasse gespeel word. <D-mol, C, en F> Die eerste nootnaam word gegee.
- i) Watter kadens word geïmpliseer deur die laagste twee note (C-F) in hierdie mate? (Maat 26-29) <Volmaakte kadens>

- j) Watter kadens word deur die basnote D-A-D in maat 18-20.1 geïmpliseer? <Volmaakte kadens>
- k) Sing maat 1-6 (die eerste klarinetparty) op solfaname van die blad met behulp van die partituur of 'n transparant. Sing op die geskrewe toonhoogte.

#### 7.12.3.4 Klankkleur

- a) Beskryf hoe die orkestrasie by die storie aanpas.
- b) Twee leerlinge speel een na die ander maat 1-4. Die klas maak 'n grafiese voorstelling van beide se klankkleur. Let veral op na die gebruik van vibrato, legato-spel, aanspreek van note en mikro-dinamiese verskille. Die leerlinge moet hulle eie grafiese voorstellings ontwerp.
- c) Luister na 'n tweede opname van hierdie komposisie (maat 1-4). Maak ook 'n grafiese voorstelling van die tweede opname volgens (b).
- d) Tel hoeveel mate speel die strykers pizzicato vanaf maat 38. <14 mate>

#### 7.12.3.5 Vormleer

- a) Hoeveel seksies word in die volledige snit gehoor? <Vier: A-seksie: maat 1-21.1; B-seksie: maat 21.2-37; C-seksie: maat 38-61.1; B-seksie: maat 61.2-77>
- b) Stem die materiaal van hierdie seksies ooreen? <Ja, die tweede en vierde seksie>
- c) Uit hoeveel lang frases bestaan maat 1-20? <Twee: maat 1-11.1 en 11.3-20>
- d) Uit hoeveel korter frases bestaan maat 1-11.1? <Drie: maat 1-4, 5-6 en 7-11.1>
- e) Uit hoeveel lang frases bestaan die B-seksie (maat 21-37)? <Twee: maat 21-29 en 30-37>
- f) Bespreek die orkestrasie van die eerste B-seksie en die tweede B-seksie.

#### 7.12.3.6 Transposisie

- a) Transponeer die eerste klarinetparty na die toonhoogte waarop dit klink (maat 1-6). (Maak gebruik van die partituur.)

- b) Transponeer die eerste vioolparty in maat 38-39 sodat dit 'n mineur terts laer klink. Die leerlinge moet self die beginnoot vind.

#### 7.12.3.7 Improvisasie/intonasie

Improvisasie en intonasie kan saam gegroepeer word omdat leerlinge op hierdie vlak die korrekte intonasie in 'n volledige "komposisie" behoort te kan onderskei. Leerlinge in die laer Trappe hoef intonasie-oefeninge slegs op enkelnote te oefen en te onderskei.

- a) Hierdie metode van improvisasie sal geskik wees vir 'n ensemblegroep. Gebruik die vorm van die klanksnit (ABCB) vir improvisasie. Kies 'n solis wat die B-seksie sal speel. Die groep speel die A- en C-seksie. Besluit op 'n maatsoortteken. Die aantal mate per seksie moet ook vooraf bepaal word. Indien die groep groot is, kan 'n "dirigent" aangewys word om hulle te lei. Ander leerlinge wat nie deelneem nie, moet die improvisasie bespreek ten opsigte van tempo, ritme, samespel, dinamiek, klankkleur en intonasie. Die leerlinge moet gelei word om positiewe kritiek te lewer. Voorstelle aangaande die verbetering van die improvisasie moet aangemoedig word.

#### 7.12.3.8 Vertolking

- a) Gee 'n paar terme wat geskik sal wees vir hierdie tempo.
- b) Besluit op grafiese notasie of sekere simbole vir die verskillende dinamiese vlakke. Luister na die volledige snit en teken alle dinamiese vlakke met behulp van grafiese notasie.
- c) Luister na 'n tweede opname van die komposisie en vergelyk die tempo, klankkleur en dinamiek van die twee opnames.

### 7.12.4 Die Twintigste eeu

Kant B, Snit 2: Bartók - Concerto vir Orkes (Inleiding, maat 1-75)

Andante non troppo,  $\text{♩} = \text{ca. } 78-64$

Flute I  
Violins I  
Violins II  
Violas  
Violoncellos  
Double Basses

Flute I, II  
Violins I  
Viola II  
Viola  
Violoncello  
Double Bass

Flute I, II  
Violins I  
Viola II  
Viola  
Violoncello  
Double Bass

10  
20  
30

Musical score for measures 35-37. The score includes staves for Flute I (Fl. I), Timpani (Timp.), Violins I and II (Vln. I, Vln. II), Viola (Via.), Violoncello and Double Bass (Vcs. (div.), D. Bs.), and Double Bass (D. Bs.). Measure 35 is marked with a box containing the number 35. The score features complex rhythmic patterns and dynamics such as *pp* and *ppp*. A handwritten number 37 is visible on the right side of the page.

Musical score for measures 43-43. The score includes staves for Bassoon I (Ba. I in F), Trumpets I and III (Trpts. in C I, III), Trumpets II (Trpts. in C II), Timpani (Timp.), Viola (Via.), Violoncello and Double Bass (Vcs. (div.)), and Double Bass (D. Bs.). The score features complex rhythmic patterns and dynamics such as *p* and *pp*. A handwritten number 43 is visible on the right side of the page.

44

No. I in F  
I, III  
Tpt. in C  
II  
Trb. I  
Timp.

44

Vln. I  
Voc. (div.)  
D. Bs.

50

51

Fts. I, II  
Obs. I, II  
Cls. I, II  
in Bb  
Hrn. I, II  
in F

51

senza sord.  
div.  
Vln. I  
senza sord.  
div.  
Vln. II  
Vln.  
Voc. unis.  
D. Bs.

56

58

Flts. I, II  
Obs. I, II  
Clts. I, II  
in B $\flat$   
Hns. I, II  
in F  
Timp.  
Vins. I  
Vins. II  
Via.  
Vcs.  
D. Bs.

61

poco a poco accelerando

66

Obs. I, II  
Clts. I, II  
in B $\flat$   
Hns. I, II  
Vins. I, II  
in F  
Trpts. I, II  
in C  
Timp.  
Vins. I  
Vins. II  
Via.  
Vcs.  
D. Bs.

68



The image shows a page of a musical score, likely for a symphony. It features ten staves of music, each labeled with an instrument: Flute I, II; Oboe I, II; Clarinet I, II in Bb; Bassoon I, II; Horn I, II in F; Trumpet I, II in C; Timpani; Violin; Viola; and Double Bass. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'cresc.' and 'ff'. A tempo marking '♩ = 76' is present. The page number '75' is written at the bottom right of the score.

#### 7.12.4.1 Algemeen

- Uit watter tydperk kom hierdie musiek? <Twintigste eeu>
- Noem 'n paar komponiste van die twintigste eeu. <Boulez, Hindemith, Prokofiev, Stravinsky, ensovoorts>
- Noem die komponis van hierdie snit en verduidelik waarom jy die komponis kies. <Bartók>
- Die onderwyser verduidelik die term "concerto" en hoekom die komponis hierdie komposisie so noem.
- Speel ander opnames van concerto's van ander tydperke en vergelyk die opnames.

#### 7.12.4.2 Ritme

- a) Bepaal of die maatsoortteken  $2/4$ ,  $3/4$  of  $4/4$  is. < $3/4$ >
- b) Noem die nootwaardes van maat 22-28. <Vergelyk die partituur>
- c) Luister en wys waar 'n aantal sekwense met die nootwaardes vier agstenote en 'n kwartnoot voorkom. <Maat 63-75>
- d) Luister en wys waar die begeleiding oorwegend van agstenote gebruik maak. <Maat 35-75>
- e) Waar word van sinkopasie gebruik gemaak? <Byvoorbeeld maat 3-4>

#### 7.12.4.3 Toonhoogte

- a) Watter melodiese intervalle speel die tjello's en kontrabasse in maat 1-6? <Kwarte en majeur sekundes> Watter intervalle word dus die meeste gebruik? <Kwarte>
- b) Vergelyk hierdie intervalle in maat 1-6 met dié van maat 22-28 en 35-36. Watter interval word hier die meeste gebruik? <'n Volmaakte kwart>
- c) Watter ander intervalle is ook kenmerkend van twintigste eeuse musiek? <Byvoorbeeld mineur sekundes, vergrote en verminderde intervalle, ensovoorts> Vergelyk hierdie intervalle met die Klassieke tydperk se gebruik van intervalle (byvoorbeeld Beethoven se 5de simfonie, eerste deel).
- d) Sing van die blad op lettername maat 1-6 'n oktaaf hoër met behulp van die partituur.

#### 7.12.4.4 Klankkleur

- a) Watter tegniek gebruik die eerste, tweede en altviole in maat 6-11? <Tremolo>
- b) Watter groep instrumente speel ook belangrike motiewe in hierdie klanksnit? <Die houtblasers> Vergelyk die gebruik van orkestrasie met dié van die Klassieke tydperk.
- c) Wys waar 'n solo-instrument 'n tema speel. <Maat 30-34> Hoeveel keer hoor jy 'n solo-instrument? <1-maal>

#### 7.12.4.5 Vormleer

- a) Luister na die volledige klanksnit en besluit hoeveel seksies jy hoor. <Twee: maat 1-50 en 51-75>

- b) Wat is die verskil ten opsigte van orkestrasie, dinamiek en nootwaardes tussen die twee seksies. <Die tweede seksie maak meer gebruik van die "tutti"-orkes; die dinamiese vlak is oorwegend sterker in die tweede seksie; meer gepunteerde nootwaardes word in die tweede seksie gebruik>
- c) Waar eindig die eerste en tweede frase? <Maat 1-11 en 12-21>
- d) Waardeur word die frase-eindes aangedui? <Rustekens>
- e) Wys waar daar van ritmiese sekvens gebruik gemaak word. <Maat 39-46 in die drie trompetpartye>
- f) Watter instrument speel 4 agstenote en 'n kwartnoot in maat 63? <Fagotte> Noem die ander instrumente wat daarna die motief herhaal. <Klarinette, hobo's en fluite>

#### 7.12.4.6 Transposisie

- a) Transponeer maat 1-6 (tjelloparty) sodat die klarinet die stemparty kan speel. Hou in gedagte dat die klarinet 'n transponerende instrument is.
- b) Twee leerlinge speel die fluitpartye in maat 11 vanaf die partituur 'n rein kwart laer.

#### 7.12.4.7 Improvisasie/intonasie

- a) Gebruik 'n tweeledige vorm as struktuur vir jou improvisasie (atonaal). Die leerlinge in die klas stel die improvisasie grafies voor volgens ritme, toonhoogte, klankkleur en vorm. Elke afdeling kan apart voorgestel word. Vir elke afdeling kan 'n ander leerling die kans kry om te improviseer. Die kwaliteit van die intonasie moet ook bespreek word.
- b) Improviseer op kwarte en sekundes soos in maat 1-6, 12-16 en 22-24.
- c) Alle leerlinge improviseer saam om 'n "Concerto vir orkes" te skep. 'n Dirigent kan vir hierdie doel aangestel word sodat dinamiese vlakke en die tempo aangedui kan word. Die dirigent moet besluit wanneer die orkes moet eindig. Die dirigent moet kommentaar lewer oor die samespel van die spelers.

#### 7.12.4.8 Vertolking

- a) Die tempo van die seksie wat sou volg op hierdie snit is

"Allegro Vivace". Luister en verduidelik hoe die komponis na hierdie tempo beweeg. Gee 'n geskikte term wat die vinniger beweging van die musiek beskryf. Steek jou hand op wanneer jy hoor dat die musiek vinniger begin gaan.

- b) Vergelyk die dinamiek van die eerste seksie (maat 1-50) met dié van die tweede seksie (maat 51-75). <Die eerste seksie is oorwegend "piano" en die tweede seksie is oorwegend "forte">
- c) Die aanvangstempo is "Andante non troppo" gemerk. Luister of die tempo konstant gehou word. Indien nie, hoeveel keer wissel die tempo? <2-maal: maat 30 en 51 is stadiger> Beskryf die tempowisselings as "stadiger" of "vinniger" as die oorspronklike tempo. Hier word verwys na seksies wat in ander tempo's as die oorspronklike tempo gespeel word en nie na mate wat geleidelik versnel nie.
- d) Teken met behulp van grafiese notasie die verskillende versnellings en vertraging van die tempo in hierdie klanksnit.
- e) Luister en vergelyk enige Barok-komposisie met hierdie klanksnit. Luister veral na die tempo en die orkestrasie. Daar word aanbeveel dat die Vier seisoene van Vivaldi as voorbeeld geneem word. In laasgenoemde komposisie kom dikwels tempo-wisselings voor.

## 7.13 Verdere repertoriumvoorstelle

### 7.13.1 Trap 1 en 2

Bach-Gounod: Ave Maria

Haydn: Die "Keiser"-kwartet, Op 76, nr. 3 (Eerste deel)

Verdi: Aïda (Die "Groot" mars)

Prokofiev: Pieter en die Wolf

### 7.13.2 Trap 3

Händel: Music for the Royal Fireworks (Ouverture)

Mozart: Don Giovanni ("Gee my jou hand")

Saint-Saëns: Die Dierkarnaval

Stravinsky: Movements for Piano and Orchestra

### 7.13.3 Trap 4

Purcell: Dido and Aeneas ("Oft she visits")  
Mozart: Simfonie in G mineur, K550 (Eerste deel)  
Grieg: Peer Gynt Suite ("Morning")  
Ravel: Daphnis et Chloé II ("Pavane")

### 7.13.4 Trap 5

Bach: Brandenburg-concerto nr. 2 in F majeur (Eerste deel)  
Beethoven: Simfonie nr. 3 (Tweede deel)  
Tchaikovsky: Klavierconcerto nr. 1 in B mol mineur (Eerste deel)  
Stravinsky: Concerto for Piano and Windinstruments ("Largo"  
uit die eerste deel)

### 7.13.5 Trap 6

Bach: Suite vir Orkes nr. 3 ("Gigue")  
Beethoven: Strykkwartet in F majeur, Op. 18 nr. 1 (Eerste deel)  
Rakhmaninov: Rapsodie op 'n Tema van Paganini  
Ravel: Tzigane

### 7.13.6 Trap 7

Vivaldi: Concerto Grosso in D mineur, Op. 3 nr. 11 (Eerste deel)  
Beethoven: Klaviersonate in C mineur. Op. 13 (Eerste deel)  
Tchaikovsky: Simfonie nr. 5 (Finale)  
Schönberg: Vyf Stukke vir Orkes, Op. 16 ("Vorgefühle")

### 7.13.7 Trap 8

Corelli: Trio-sonate Op 4. nr. 1 ("Courante")  
Mozart: Concerto vir Hobo (Eerste deel)  
Dvorák: Slawiese Dans nr. 3 in A mol majeur  
Stravinsky: Petrushka (Derde deel)

### 7.13.8 Trap 9 en 10

Vivaldi: Concerto in C majeur vir Twee Trompette  
Schubert: Erlkönig

Sibelius: Finlandia Op. 26

Boulez: Le Marteau sans Maître nr. 1

Boeke wat geraadpleeg kan word vir verdere repertoriumvoorstelle is die volgende:

- Burkhardt, C. 1994. Anthology for Music Analysis. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kamien, R. 1984. The Norton Scores: An Anthology for Listening, Vol. 1-2. New York: Norton.
- Mackamul, R. 1969-1970. Lehrbuch der Gehörbildung, Vol. 1-2. Kassel: Bärenreiter.
- Wittlich, G. E. & HUMPHRIES, L. 1974. Ear-Training - An Approach through Music Literature. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

#### 7.14 'n Bespreking van die uittoets van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid

Die doel van hierdie studie is nie om 'n empiriese ondersoek te doen nie. Die gehooropleidingsprogram is egter in 'n geringe mate in Trap 1, 2, 3, 9 en 10 in 'n groepklas uitgetoets. Verdere uittoetsing is op tersiêre vlak gedoen met eerste-, tweede- en derdejaar studente. Alle afdelings soos uiteengesit in hierdie hoofstuk is kortliks uitgetoets. Die volgende klanksnitte is gebruik:

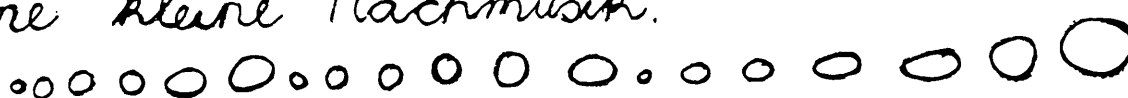
- Trap 1 en 2: Stravinsky: The Rite of Spring
- Trap 3: Mozart: Eine kleine Nachtmusik
- Trap 9 en 10: Bach: Brandenburg-concerto nr. 4
- Eerste-, tweede- en derdejaar studente: Holst: The Planets ("Venus")

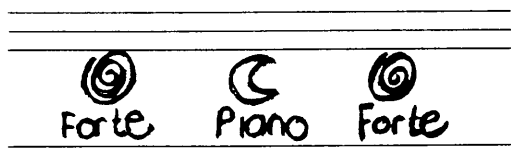
Die 20ste-eeuse komposisie vir Trap 1 en 2 is spesifiek gekies met die doel om vas te stel hoe jong leerlinge daarop reageer. Nadat die klanksnit drie maal gespeel is, kon die leerlinge die eerste noot spontaan op die korrekte toonhoogte sonder die opname sing. Die noot is dus in die innerlike gehoor vasgelê. Die leerling het veral kreatief gereageer in die beweging op die musiek en die uitbeelding van die musiek deur middel van tekeninge. Blomme wat groei, die oerwêreld, branders wat stadig

breek en swane wat rustig swem, is voorbeelde wat deur die leerlinge uitgebeeld is.

Die Trap 3-leerlinge het veral die improvisasie genotvol gevind. Aanvanklik was die leerlinge skugter om te improviseer, maar gaandeweg het hulle selfvertroue gegroei sodat hulle later spontaan deelgeneem het aan die improvisasie. Interessante grafiese voorstellings vir die verskillende dinamiese vlakke het te voorskyn gekom:

**Figuur 7 Grafiese voorstellings vir dinamiese vlakke**

*Eine kleine Nachtmusik.*  




Eine			Kleine			Nachtmusik		
mf	F	P		forte	mf	mf	forte	
+	T	I		+	T	I	+	<T
mezzo forte	forte	Piano		mf	Piano	Piano		Crescendo

By Trap 9 en 10 was dit ook opvallend dat die leerlinge die tema van die Brandenburg-concerto na die derde beluistering op die korrekte toonhoogte sonder die opname kon sing. Die groeps-improvisasie, bestaande uit 'n pianis, violis en tjellis, was veral geslaagd.

Alle universiteitstudiante het positief op die opleidingsprogram

vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid gereageer. Na afloop van die lesaanbieding het elke student 'n kort kommentaar geskryf oor die waarde van so 'n gehooropleidingsprogram. Die volgende paar opmerkings is deur studente gemaak:

Dit was vir my 'n baie goeie aanbieding van gehoor. Vreeslik interessant en anders. Ek dink mens se gehoorbewustheid verbreed, want alles draai nie net om die klavier se klank nie.

(Eerstejaar student)

Baie interessant en stimulerend. Dit prikkel die analitiese vermoë en improvisasievermoë. Dis 'n aangename afwisseling van gewone gehooropleiding.

(Eerstejaar student)

Dit is 'n goeie idee. Veral vir mense wat nie kan presteer in tradisionele gehoor nie. Selfs ek sal dit kan doen en boonop is dit meer praktykgerig.

(Tweedejaar student)

Ek voel hierdie manier van gehooraanbieding is baie beter as formele diktee en klap. Dis baie meer prakties en stel leerlinge dan in op "luister" as hulle musiek hoor. Hulle kan dit op hierdie manier toepas as hulle luister na musiek. Formele onderrig voel soms nutteloos en weet nie waar kan jy dit gebruik nie. Dis baie interessanter en hou jou aandag. Kinders veral sal dit geniet.

(Tweedejaar student)

Baie nuut, maar ongelooflik interessant en stimulerend op die oor. Improvisasie is 'n wonderlike nuwe en belangrike afdeling wat te lank afgeskeep was. Vir die eerste keer is 'n egte samestelling van alle komponente gebruik. Vervolmaking van hierdie benadering sal graag verwelkom word.

(Derdejaar student)

Dit was baie interessant aangesien alle aspekte van musiek geïnkorporeer word. Buiten gehooropleiding word verskillende werke, stylkenmerke en periodes ook aan studente bekendgestel. Gehoor is tog musiek!

(Derdejaar student)

Die skrywer het tot die slotsom gekom dat hierdie opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid voldoen aan die voorgestelde doelstellings wat in Hoofstuk 7.2 neergelê is. Die toetsing van die gehooropleidingsprogram het bewys dat daar 'n behoefte bestaan om gehooropleiding deur middel van gehoorbewustheid te ontwikkel. Die konvensionele metode van gehooropleiding waarin driloefeninge en die klavier gebruik word, het sy nut, maar meer kan gedoen word om die leerling op te lei in die bewusmaking van kritiese beluistering.



## HOOFSTUK 8

### SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

#### 8.1 Samevatting

In hierdie studie word 'n bydrae gelewer tot die vakgebied Musiekopvoeding deur die opstel van 'n opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepsverband. Hierdie program is geskik vir alle instrumentale leerlinge en kan ook aangepas word vir Klasmusiek. Die verloop van die studie word kortliks saamgevat en daarna word geïllustreer hoe die doel, naamlik die samestelling van 'n program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid in groepsverband, bereik is.

In Hoofstuk 2 is verskillende skrywers se kritiek oor die konvensionele metode van klaviergecentreerde gehooropleiding uiteengesit. Daar kon afgelei word dat skrywers soos Pratt (1987, 1990 en 1991), Cargill (1991) en Priest (1989 en 1991) nie saamstem met die konvensionele Engelse metode van gehooropleiding nie. Volgens die skrywers behoort die oordrewe klem op die gebruik van die klavier in gehooropleiding te verskuif na 'n meer holistiese beluisteringsmetode wat ook onder andere improvisasie en die ontwikkeling van klankkleurbewustheid insluit. Laasgenoemde metode moet hoofsaaklik in groepsverband geskied. Hoofstuk 3 bevat dus die algemene beginsels van groepsonderrig wat in hierdie proefskrif voorgestaan word. Die skrywer het tot die konklusie gekom dat gehooropleiding in geen ander verband as dié van groepsverband effektief onderrig kan word nie.

Omdat die Suid-Afrikaanse metodes (hoofsaaklik dié van die eksaminerende liggame) op soortgelyke beginsel gebou is, moes hierdie skrywers (Pratt, Cargill en Priest) se benaderings sowel as die Suid-Afrikaanse gehooropleidingsmetodes (Hoofstuk 4) dringend ondersoek word. In Hoofstuk 4 is vasgestel dat die gehoorsyllabusse van die eksaminerende liggame in Suid-Afrika

(UNISA, die ABRSM en TCL) te veel klem lê op onder andere "brain training" eerder as gehooropleiding. Sekere gehoortoetse toets die geheue eerder as die musikale gehoor. Toetse word slegs deur middel van die klavier afgeneem en die gehoor word hoofsaaklik ook daarmee opgelei. Die gevolg daarvan is dat klavierleerlinge 'n voordeel bo nie-klawerbordleerlinge het.

In Hoofstuk 5 is Pratt en Cargill se metode bespreek, naamlik die ontwikkeling van gehoorbewustheid waarin navorsing vanaf 1985 in Engeland gedoen word. Die ontwikkeling van gehoorbewustheid bied 'n oplossing deurdat dieselfde klankmedium en klankkleure vir die gehooropleiding en -evaluering van alle instrumentale leerlinge (en studente) gebruik word. Pianiste word dus nie bevoordeel deur die gebruik van die klavier in gehooropleiding en -evaluering nie. In hierdie hoofstuk is gehoorsillabusse en gehooropleidingsmetodes van Europese en ander lande, naamlik Duitsland, Frankryk, Switserland, Wes-Australië en die Verenigde State van Amerika ook ontleed. Daar is bevind dat gehooropleiding hoofsaaklik met teorie-onderrig geïntegreer word in groepsverband. Die vak Gehooropleiding word dus nie as 'n losstaande vak beskou nie.

Pratt en Priest se benaderings konsentreer veral op die beluistering en analise van komposisies in geheel en die inkorporering van improvisasie. Priest spreek hom uit teen te veel skryfwerk en is 'n voorstaander van veral "op gehoor speel" waardeur die gehoor ontwikkel kan word. Die meeste Suid-Afrikaanse onderwysers ontmoedig egter leerlinge om "op gehoor" te speel. Leerlinge word baie nootgebonde onderrig, en daarom word improvisasie afgeskeep. Die benadering van eers die "klank" en daarna die "simbool" word ook deur Priest voorgestaan.

Ook in Suid-Afrika stem leiers op die gebied van die vak Gehooropleiding, soos Loeb van Zuilenburg en Viljoen, saam dat "gehoortoetse" (driloefeninge) alleen nie 'n antwoord op die ontwikkeling van die gehoor is nie. Fragmentariese driloefeninge is slegs nuttig indien dit na afhandeling van die oefening in die konteks van die komposisie teruggeplaas word.

Die ontwikkeling van improvisasie, intonasie en klankkleur-

bewustheid (Hoofstuk 6), bied nuwe interessante uitdagings vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid by instrumentale leerlinge. Dit prikkel die leerling se verbeelding om self te skep (kreatiwiteit) en om krities te luister. Dit is van die grootste belang dat instrumentale leerlinge vanaf die eerste onderrigsjaar blootgestel word aan ander klankkleure as dié van hulle eie instrument.

Die bevindings van Hoofstuk 2 tot 6 is deur die skrywer deurdink, en die resultaat daarvan verskyn in Hoofstuk 7, naamlik 'n opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid by instrumentale leerlinge in groepsverband vir Trap 1 tot 10.

## **8.2 Beantwoording van die hoofvraag: Kan gehooropleiding meer doeltreffend vir alle instrumentale leerlinge op skoolvlak aangebied word?**

Deur 'n diepgaande literatuurstudie en onderhoude met vooraanstaande spesialiste op die gebied van gehoorontwikkeling, is bevind dat gehooropleiding in groepsverband onderrig moet word. Verder is aangetoon dat die gebruik van die tradisionele klaviergecentreerde gehooropleiding vervang moet word met 'n holistiese benadering deur die integrering van alle komponente van musiek en die gebruik van ander klankkleure (vergelyk Hoofstuk 2). Dit word bereik deur 'n metode waarin gekonsentreer word op die ontwikkeling van gehoorbewustheid.

## **8.3 Beantwoording van subvrae**

### **8.3.1 Hoe belangrik is gehooropleiding in die huidige kurrikulum?**

Gehooropleiding is wel belangrik in die huidige kurrikulum, maar die sillabusinhoud verhoed die integrasie van ander noodsaaklike komponente van musiek soos improvisasie en die ontwikkeling van klankkleurbewustheid. Die Suid-Afrikaanse gehoorsillabusse (vergelyk Hoofstuk 4) beklemtoon slegs 'n paar aspekte van gehooropleiding, en gehooroefeninge steun te swaar op die gebruik van die geheue. Verder word weinig ruimte vir kreatiwiteit gelaat. Die nuwe benadering van die ABRSM vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness") in plaas van gehoor- of

geheue-opleiding word deur die skrywer voorgestaan. Daar is egter steeds 'n leemte omdat die toetse hoofsaaklik deur middel van die klavier afgeneem word.

### **8.3.2 Kan musieksentrums en ander instansies finansieel by groepsonderrig baat?**

Leerlinge woon soms musieksentrums by bloot om onderrig in geïntegreerde teorie- en gehooropleiding te ontvang. Sonder die geleentheid van groepklasse sal hierdie onderrig finansieel nie haalbaar wees nie (vergelyk Hoofstuk 3 en 8.4.6). Die gevolgtrekking wat deur die skrywer gemaak is, is dat gehooropleiding slegs in groepsverband finansieel voordelig in alle instansies onderrig kan word.

In Suid-Afrika waar onderwysposte noodgedwonge besnoei word, sal musieksentrums in sekere gevalle voorsiening moet maak vir groepsonderrig eerder as individuele onderrig. Gehoor- en teorie-opleiding is 'n voorbeeld van onderrig wat eerder in groepe, in plaas van individueel, onderrig kan word. Individuele praktiese lesse kan dus produktiewer benut word en uitsluitlik konsentreer op die aanleer van 'n instrument. Groepsonderrig is nie net geldbesparend nie, maar bied ook 'n verskeidenheid voordele aan leerlinge (vergelyk Hoofstuk 3.7). Instrumente wat goed in groepsverband onderrig kan word, is byvoorbeeld blokfluit, akoestiese kitaar en elektroniese klavier.

### **8.3.3 Is die huidige gehooropleidingsillabusse wat in Suid-Afrika gebruik word, geskik vir sowel klawerbord- as nie-klawerbordleerlinge, en voldoen dit aan elkeen se behoefte?**

Die gehoorsillabusse en toetse word tans meesal uit die eksaminerende liggame se toetsboeke geneem en word deur middel van die klavier onderrig. Nie-klawerbordleerlinge raak mettertyd gewoond aan die klank van die klavier en raak verward indien gehoortoetse in die eksamen op 'n ander instrument as die klavier deur die eksaminator voorgespeel sou word. Leerlinge ontwikkel dus 'n "klaviergehoor" (vergelyk Hoofstuk 4). Meer aandag moet geskenk word aan die gebruik van ander instrumente vir

gehooropleiding (vergelyk Hoofstuk 2.17 en 8.4.2). Met die gebruik van orkesrepertorium (die klavier word nie uitgesluit nie) vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid, word leerlinge blootgestel aan alle klankkleure.

#### **8.3.4 Wat kan opstellers van sillabusse in Suid-Afrika tans by buitelandse gehooropleidings spesialiste leer?**

Die neiging na 'n holistiese benadering van gehooropleiding word deur werêldkenners op hierdie gebied voorgestaan. Beluistering, analise, bespreking en vergelyking van komposisies, kreatiwiteit en die ontwikkeling van klankkleurbewustheid word deur kenners as die kern van gehooropleiding beskou. Hulle beklemtoon ook die rol van die ontwikkeling van intonasie-vaardigheid in die gehooropleiding vir alle leerlinge. Gehooropleiding beweeg dus weg van die tradisionele metode van driloefeninge en word vervang deur 'n kreatiewe benadering wat leerlinge uitlok tot deelname aan besprekings (vergelyk Hoofstuk 5).

#### **8.3.5 Watter ander aspekte benewens toonhoogte en ritme kan in 'n gehooropleidingsperiode geïnkorporeer word?**

Ritme- en toonhoogte-oefeninge speel 'n belangrike rol in bykans alle Suid-Afrikaanse gehooropleidings sillabusse. Alhoewel hierdie aspekte uiters noodsaaklik vir gehooropleiding is, moet 'n wyer spektrum van gehooropleiding ontwikkel word sodat die toepassing en herkenning van hierdie aspekte in komposisies gedoen kan word (vergelyk Hoofstuk 7.1). 'n Lys aspekte wat geïnkorporeer moet word, word in Hoofstuk 8.4.5 verskaf. Deur 'n holistiese beskouing van gehooropleiding word daar vanselfsprekend 'n groter onderrigsveld gebied en word stagnering verhoed (vergelyk Hoofstuk 2.4.2).

#### **8.3.6 Hoe kreatief is die aanbieding van gehooropleiding tans volgens die tradisionele klaviersentreerde benadering?**

Die gehooropleidingsmetode volgens die tradisionele klaviersentreerde benadering leen hom nie tot kreatiwiteit nie omdat die benadering staatmaak op fragmentariese driloefeninge (vergelyk Hoofstuk 2.4).

### **8.3.7 Speel improvisasie 'n rol in die huidige konvensionele gehooropleiding, en indien nie, hoe kan dit in 'n sillabus geïnkorporeer word?**

Improvisasie speel in die huidige konvensionele gehooropleiding bykans geen rol nie. Improvisasie word egter deur kenners op hierdie gebied as die hoogste vlak van gehooronderrig beskou en moet dus as 'n prioriteit in die saamstel van enige gehooropleidingsillabus beskou word (vergelyk Hoofstuk 6.2).

Improvisasie kan in gehooropleidingsillabusse geïnkorporeer word deur dit aan die lesinhoud te koppel. Enige aspekte wat in die lesinhoud voorkom, kan vir improvisasie-doeleindes aangewend word. Intervalle, ritmiese patrone en verskillende vorme (byvoorbeeld rondo-vorm) kan dien as improvisasie-materiaal (vergelyk Hoofstuk 7.5).

### **8.3.8 Sal die aanleer van korrekte intonasie tot die voordeel van sowel klawerbord- as nie-klawerbordleerlinge wees?**

Die skrywer het deur ondervinding bevind dat leerlinge, veral nie-klawerbordleerlinge, nie die vaardigheid besit om self hulle instrumente te stem nie. Onderwysers is geneig om te veel leiding in hierdie verband te gee. Vir leerlinge met 'n natuurlike goeie gehoor is intonering gewoonlik nie 'n probleem nie, maar vir ander sal spesifieke oefeninge gegee moet word om hulle intonasie te verbeter (vergelyk Hoofstuk 6.3). Daarbenewens moet klavierbegeleiers ook die nodige vaardigheid besit sodat hulle die persoon wat hulle begelei, kan assisteer om te onderskei tussen korrekte en verkeerde intonasie. Geen instrumentale leerling kan sonder die vaardigheid van intonasie sy instrument bespeel nie. Dit is dus tot die voordeel van alle leerlinge om korrek te kan intoneer.

### **8.3.9 Sal dit tot die voordeel van leerlinge wees om ander klankkleure (as net dié van die klavier) te onderskei in gehooropleiding?**

Om slegs die klavier vir gehooropleiding te gebruik, hou geen voordeel vir leerlinge in nie. Die klavier word nie deur die

skrywer as onbelangrik beskou nie, en vervul steeds 'n waardevolle funksie in gehooropleiding, maar te veel klem word op die klavier geplaas in die huidige konvensionele gehooropleiding (vergelyk Hoofstuk 2.17 en 6.4). Leerlinge se klankervaring word verskraal deur die oormatige gebruik van die klankkleur van die klavier in gehooropleiding. Die voordeel van die inkorporering van ander klankkleure is dat leerlinge sonder twyfel gehoorvaardighede kan ontwikkel al word oefeninge op ander instrumente gespeel.

**8.3.10 Kan leerlinge meer gebruik maak van hulle eie instrumente in groepsverband, as wat tans die geval is, om bepaalde vrae in gehooropleiding te beantwoord?**

Indien improvisasie deel van gehooropleiding sou vorm, sal dit vanselfsprekend wees dat leerlinge hulle eie instrumente sal gebruik. Ander oefeninge soos die ontwikkeling van korrekte intonasie vereis die gebruik van leerlinge se eie instrumente. Vir die pianis is hierdie oefeninge ook uiters waardevol en hulle kan waarneem hoe intonasie verskil. Die groepklas is die aangewese onderrigsmilieu vir die ontwikkeling van korrekte intonasie (vergelyk Hoofstuk 6.3).

**8.3.11 Bestaan daar meer doeltreffende gehooropleidingsmetodes as die klaviersesentreerde benadering, en is hierdie metodes geskik vir alle instrumentale leerlinge in groepsverband?**

Prof George Pratt en sy medenavorsers het reeds bewys dat die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness") beter resultate as die konvensionele klaviersesentreerde benadering oplewer. Die metode van driloefeninge behou steeds in 'n mindere mate sy plek in die kurrikulum, maar 'n meer holistiese benadering vir alle instrumentale leerlinge word deur Pratt aanbeveel (vergelyk Hoofstuk 5.2). Die skrywer van hierdie proefskrif stem met hierdie uitgangspunt saam.

### **8.3.12 Kan die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness") in groepsverband die standaard van gehooropleiding verhoog?**

Die metode waar opleiding plaasvind deur middel van die ontwikkeling van gehoorbewustheid bied sonder twyfel 'n oplossing. Die leerlinge word onderrig om bewus te word van die gebruik van hulle gehoor deur intensiewe beluistering (vergelyk Hoofstuk 7.2). Naas beluistering word die ontwikkeling van gehoorbewustheid verder uitgebrei na ander fasette van gehoorskooling. Hieruit vloei die logiese verloop na 'n holistiese gehooronderrig.

### **8.3.13 Kan leerlinge se gehoorbewustheid in groepsverband ontwikkel word, en wat is die voordele daaraan verbonde?**

Die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid is toegespits op onderrig in groepsverband (vergelyk Hoofstuk 3 en 7.2). Met die wedersydse deelname van leerlinge in groepsverband kan die verlangde opvoedkundige resultate van hierdie program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid bereik word.

Die voordele van die opleidingsprogram vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid is onder andere die volgende:

- die uitbreiding van repertoriumkennis
- die kritiese beluistering en analise van komposisies van alle tydperke
- die ontwikkeling van klankkleurbewustheid
- die bewusmaking van verskillende vorme in komposisie
- die ontwikkeling van die innerlike gehoor
- die opskerping van korrekte intonasie
- die aanmoediging tot kreatiwiteit in die vorm van grafiese notasie, beweging en teken
- die uitskakeling van passiwiteit
- die vermoë om te kan improviseer
- die beluistering en integrering van teoretiese aspekte, byvoorbeeld intervalle, drieklanke en transposisie



- die ontwikkeling van selfvertroue
- die genot wat leerlinge uit so 'n gehoorbenadering put
- die ontwikkeling van leerlinge tot volkome musici

#### **8.4 Aanbevelings**

Die volgende aanbevelings word deur die skrywer gemaak:

##### **8.4.1 Gehooropleidingsillabusse**

- Voorbeeldtoetse soos uiteengesit deur die eksaminerende liggame in Suid-Afrika (UNISA, die ABRSM en TCL) behoort gereeld hersien te word. Die onophoudelike herhaling veroorsaak dat leerlinge langsaam die voorbeelde memoriseer en nie kan toepas op musiek nie. Voorbeeldtoetse van die eksaminerende liggame in Suid-Afrika word as opleidingsmateriaal gebruik waardeur belangrike luisterprosesse geïgnoreer word. Die Associated Board of the Royal Schools of Music het reeds hierdie probleem geïdentifiseer. Gevolglik het 'n nuwe hersiene gehoorsillabus van die ABRSM in 1993 verskyn. Die doelwit van die nuwe gehooropleidingsillabus word verskuif van gehooropleiding (of "memory training") na die ontwikkeling van gehoorbewustheid ("aural awareness").
- Eksaminerende liggame se gehooropleidingsillabusse behoort ook gereeld aangepas te word by nuwe tendense omdat 'n groot aantal jong musici by hierdie eksamens betrokke is.
- Die gehooropleidingsillabus van die TOD (Buitekurrikulêr) word al sedert 1978 gebruik. Vir 1993 is daar wel 'n nuwe sillabus beplan, maar dit word nog nie geïmplementeer nie.
- Daar word dus aanbeveel dat gehooropleidingsillabusse gereeld hersien en aangepas moet word by nuwe metodes en ontwikkelings in die buiteland.

##### **8.4.2 Die gebruik van die klavier, kassetbande en laserskywe by gehooropleiding/toetse**

Die gebruik van die klavier by gehooropleiding en -evaluering is

ontoereikend vir nie-klawerbordspelers. Daarby is sommige onderwysers en eksaminatore nie bevoeg om alle toetse bevredigend op die klavier uit te voer nie. Tans moet alle onderwysers genoegsaam kennis van die klawerbord dra, veral wanneer die gehoorontwikkeling volgens die konvensionele metode geëvalueer word.

Om die oorheersende gebruik van die klavier by gehooropleiding te vermy, word aanbeveel dat kassetbande of laserskywe gebruik word vir gehooropleiding. Daardeur word 'n eenvormige standaard verseker, veral tydens gehoorevaluering. Deur die gebruik van kassetbande of laserskywe, byvoorbeeld die voorspel van strykkwartette, kan die vertikale aspekte van harmonie vir veral nie-klawerbordleerlinge geïllustreer word. Terselfdertyd kan kennis oor instrumentale klankkleur, klankproduksie en intonasie deur alle instrumentale leerlinge ingewin word. Hierdie komposisies kan ook musiek van ander kulture insluit.

#### 8.4.3 Die evaluering van gehoorontwikkeling

Daar word aanbeveel dat 'n nuwe evalueringstelsel vir gehoorontwikkeling opgestel word. 'n Wye spektrum van gehoorontwikkeling, wat aspekte soos improvisasie, vormleer, inligting oor die komponis en komposisie, vertolking, intonasie, en die onderskeiding tussen verskillende klankkleure insluit, behoort geëvalueer te word.

Indien die huidige evalueringstelsel behou word, sal onderwysers voortgaan om slegs dit te oefen wat getoets gaan word. Daar moet gestreef word na die totale geïntegreerde onderrig van alle aspekte in musiek soos om te luister (gehoor), speel, lees en skryf. Slegs daarna kan aandag geskenk word aan evaluering.

Die metode van evaluering kan meer kreatief geskied. By jonger leerlinge kan aandag geskenk word aan grafiese notasie, improvisasie en sketse. Van meer gevorderde leerlinge kan verwag word om byvoorbeeld kort resensies oor konserte te skryf. Verskillende klankopnames van dieselfde komposisie en musiek van verskillende tydperke kan vergelyk word. Dit kan deel vorm van evaluering.

#### 8.4.4 Die gebruik van 20ste-eeuse musiek in gehooropleiding

Die skrywer van hierdie proefskrif het bevind dat geen gehoorsillabus of gehoortoetse van die eksaminerende liggame wat in Suid-Afrika gebruik word, voorsiening maak vir die beluistering en evaluering van 20ste-eeuse musiek nie. Kennismaking met 20ste-eeuse musiek word gelaat vir die vak Musiek. Volgens die huidige sillabusse van die vak Musiek word hierdie tydperk onder andere kortliks bespreek en beluister in Standaard 7. Musiek van die 20ste eeu word breedvoerig in die matriekjaar behandel. Die leerlinge leer dus eers op die ouderdom van 18 jaar die komponente en samestelling van 20ste-eeuse musiek ken.

Vir leerlinge wat nie die vak Musiek neem nie word daar tans in sillabusse van die musieksentrums geen voorsiening gemaak vir die kennismaking met kontemporêre klassieke musiek nie. Hierdie musiek word slegs gebruik in die praktiese sillabusse. Baie leerlinge vind die 20ste-eeuse musiek vreemd omdat hulle nie van jongs af saam met die musiek groei nie. Dit is tog die musiek van die tydperk waarin hulle hulle bevind.

Jazz is 'n ander faset van musiek wat nie genoeg aandag geniet nie. In die matriekjaar word hierdie musiekstyl wel in die vak Musiek behandel. Ander leerlinge wat aan musieksentrums of privaat onderrig ontvang, kry selde die geleentheid om jazz-musiek te beluister, te analiseer of te evalueer. Jazz is veral geskik vir ritmiese oefeninge, die ervaring van ongewone akkoordprogressies, die ontwikkeling van klankkleurbewustheid en improvisasie. Jazz vorm ook 'n onontbeerlike deel van verskeie kultuurgroepe in Suid-Afrika en dit moet dus 'n groter rol in die kurrikulum speel.

Dit is uiters noodsaaklik dat verskillende soorte 20ste-eeuse musiek so vroeg moontlik aan leerlinge bekendgestel word.

#### 8.4.5 Aspekte wat nie deel van bestaande gehooropleiding-sillabusse vorm nie

Gehooraspekte soos ritme, toonhoogte, bladsang, ensovoorts, vorm uiteraard deel van enige omvattende gehoorsillabus. Aangesien dit

egter reeds in bestaande gehoorprogramme op fragmentariese wyse behandel word, moet dit nou op 'n meer holistiese, integrerende wyse benader word waar 'n komposisie of 'n spesifieke seksie van 'n komposisie beluister word. Gehooraspekte word uit die komposisie geneem vir oefening en daarna weer teruggeplaas in die konteks van die komposisie.

Waarop egter ook sonder twyfel gekonsentreer moet word, is gehooraspekte wat nie tans deel van die bestaande gehoor-sillabusse vorm nie:

- Algemene inligting oor die komponis en die tydperk
- Intonasie
- Improvisasie
- Klankkleurbewustheid
- Transposisie
- Vertolking
- Vormleer

Met die integrering van bogenoemde aspekte met konvensionele gehooroefeninge, word alle instrumentale leerlinge doelbewus opgelei in die ontwikkeling van gehoorbewustheid.

#### **8.4.6 Die integrering van gehoor- en teorie-onderrig in groepsverband**

Die integrering van gehoor- en teorie-onderrig word ten sterkste aanbeveel. Gehooraspekte soos intervalle, drieklanke, kadense en toonlere word uiteraard ook in die teorieklas behandel. Deur die integrering van gehoor- en teorie-onderrig hoef die vak Gehooropleiding nie as 'n afsonderlike vak beskou te word nie. Daar behoort minder klem op die skryf van simbole te val en meer op beluistering. Die kritiese beluistering en analise van komposisies kan instrumentale leerlinge se totale gehoor-teoriebegrip bevorder.

Die gesamentlike aanbieding van gehoor- en teorie-onderrig in groepsverband het tot gevolg dat 'n wyer spektrum van die ontwikkeling van die leerling se musiekopvoeding gedek kan word. Deur middel van improvisasie, samespel en beweging kan die leerling beter ontwikkel in 'n kreatiewe en bekwame musikus vir die

toekoms.

Sogenoemde "privaatonderrig" word moontlik met dieselfde probleme in gehooropleiding gekonfronteer as die musieksentrums, omdat privaatonderwysers ook gebruik maak van die gehoorsillabusse van die eksaminerende liggame (UNISA, die ABRSM en TCL). Onderwysers wat slegs "privaatonderrig" gee, kan beslis meer gebruik maak van groepsonderrig.

Benewens skriftelike werk, behoort ensemblespel, improvisasie, algemene gehooropleiding, kreatiewe aktiwiteite, beluistering en analise van komposisies in 'n gehoor- en teorie-groepklas geïnkorporeer te word.

#### 8.4.7 Musiek van nie-Westerse kulture

Met inagneming van die politieke veranderings in Suid-Afrika sal daar indringend na nuwe metodes en sillabusse gekyk moet word om musiek van alle kulture te akkommodeer. Dit sal beteken dat die klavier moontlik in hierdie nuwe bedeling 'n ondergeskikte rol sal moet speel, veral by gehooropleiding. Klaviere sal moontlik die mins bekostigbare instrumente word. Sekere bekostigbare elektroniese instrumente kan moontlik as plaasvervanger dien.

Beluistering en analise van Westerse musiek is noodsaaklik, maar musiek van ander kulture sal geïnkorporeer moet word. Die konvensionele metode van gehooropleiding sal dus nie meer geskik wees wanneer nuwe gehoormetodes en sillabusse opgestel word nie.

Die Buitekurrikulêre musieksentrums moet in verskeie behoeftes voorsien om 'n bydrae te kan lewer tot die kulturele verryking van die gemeenskap en die land. Die sentrums kan meebring dat leerlinge met musiek en instrumente van verskillende kulture in kontak gebring word, sodat hulle begrip en waardering vir die onderskeie kulturele groepe toon.

Die rol van die Buitekurrikulêre musieksentrums is dus nie om die leerling slegs 'n vaardigheid op sy instrument aan te leer nie, maar om te streef na 'n holistiese musiekopvoeding wat musiek van alle kultuurgroepe sal integreer. Hierdie integrering sal dus meebring dat die sillabusse van losstaande vakke, soos byvoor-

beeld Gehooropleiding, dringend hersien sal moet word. Die kennis van verskillende etniese musiek is 'n daadwerklike voorvereiste in die saamstel van sillabusse in die nuwe onderwysbedeling. Die ondersoek na die saamstel van 'n multikulturele geïntegreerde gehoorsillabus verg egter 'n afsonderlike studie.

#### **8.4.8 Indiensopleiding van onderwysers**

Met inagneming van die verwickelinge in die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika sal dringende indiensopleiding aan onderwysers gebied moet word. Onderwysers moet tred hou met nuwe sillabusse en veranderde onderwysmetodiek om te verseker dat die opleiding van alle kultuurgroepe onder die nuwe onderwysstelsel na wense geskied.

#### **8.4.9 Die toetsing van die program vir die ontwikkeling van gehoorbewustheid**

Daar word aanbeveel dat hierdie program as 'n afsonderlike studie empiries getoets word. Die program is wel op primêre, sekondêre en tersiêre vlak uitgetoets en daar is bevind dat leerlinge en studente duidelik ten gunste was van hierdie metode van die ontwikkeling van gehoorbewustheid. Daar is veral uit die kommentaar afgelei dat hierdie metode deur die studente as praktykgerig beskou word, omdat die aanbieding van die gehooropleidingsprogram vanuit 'n volledige komposisie of 'n spesifieke seksie van 'n komposisie gemaak word en nie gerig is op driloefeninge nie.

#### **8.5 Slot**

Ten slotte word aan die hand gedoen dat alle aspekte wat in hierdie aanbevelings genoem word, deeglik in ag geneem word in die beplanning van nuwe sillabusse.

Die ontwikkeling van gehoorbewustheid as metode van gehooronderrig is gerig op die ontwikkeling van die leerling se algehele musiekopvoeding. Daar is soveel voordele verbode aan die ontwikkeling van gehoorbewustheid dat dit in alle nuwe musieksillabusse geïnkorporeer behoort te word.

## BRONNELYS

Die volgende bronne is geraadpleeg, maar nie noodwendig as verwysing in die proefskrif gebruik nie:

ALTWEG, R. 1990. Soloist - Orchestral Player - Teacher.

International Journal of Music Education, Vol. 15, p.9-12.

ANDERSON, J.N. 1981. Effects of Tape-Recorded Aural models on Sight-reading and Performance skills. International Journal of Music Education, Vol. 29, no. 1, p.23-30.

APEL, W. 1968. The Harvard Dictionary of Music. Twentieth Edition. London: Heinemann.

ARLIN, M., LORD, C., OSTRANDER, A. & PORTERFIELD, M. 1979. Music Sources: A Collection of Excerpts and Complete Movements. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

ARNOLD, D. (red) 1984. The New Oxford Companion to Music. Oxford: Oxford University Press.

AUTHELAIN, G. 1991. Onderhoud met Lynette Pruneau. Huddersfield, Engeland.

BEAUCAMP, A. 1953. Le Solfège contemporain. Paris: P. Noël.

BENWARD, B. 1969. Workbook in Ear Training. Dubuque, Iowa: W.M.C. Brown.

BESTER, H. 1983. Gehooropleiding in die 20e eeu met spesiale verwysing na nuwe musiek. M.Mus-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

BIANCHI, L.W. 1963. The Young Pianist's Training. Master Dissertation, Southern Methodist University.

BOS, C. 1955. Muzikale Improvisatie. Amsterdam: J. Muusses Purmerend.

BRADSHAW, M. 1980. Improvisation and Comprehensive Musicianship. Music Educators Journal, Vol. 66, p.113-115.

BRINK, E.R. 1980. A cognitive approach to the teaching of aural skills viewed as applied music theory. Doctoral Dissertation, Northwestern University Evanston, Illinois.

BROOKS, D. 1995. The Sound and the Symbol: Practical Musicianship. Libretto, February 1995, p.7.

BUCK, G. 1992. Classroom Management and the Disruptive Child. Music Educators Journal, Vol. 79, no. 4, p.36-41.

BURKHART, C. 1994. Anthology for Music Analysis. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BURNO, M. M. 1984. Aural perception of tonality in Avant Garde Music and its relationship to preference. Doctoral Dissertation, Florida State University. Ann Arbor Michigan: University Microfilms International, 1984.

CARGILL, S. & PRATT, G. 1991. Up and running: Update on the RAMP work at Huddersfield Polytechnic. British Journal of Music Educators, Cambridge University Press, Vol. 8, no. 1, p.21-38.

CHAMBERLIN, L., CLARK, R. & SVENGALIS, J. 1993. Success with Keyboards in Middle Schools. Music Educators Journal, Vol. 79, no. 9, p.31-35.

CHOKSY, L. 1981. The Kodály Context: Creating an Environment for Musical Hearing. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

CHOKSY, L. 1986. Teaching Music in the Twentieth Century. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

CLINCH, P. 1990. Physical and Emotional hazards on the way to a Performing Career. International Journal of Music Education, Vol. 15, p.22-25.



COLWELL, R.J. 1969. The teaching of Instrumental Music. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

COLWELL, R.J. 1970. The evaluation of music teaching and learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

COOPER, G.W.A. 1967. Handbook for Music: Learning to Listen. Chicago: University of Chicago Press.

COOPER, I. & KUERSTEINER, K.O. 1970. Teaching Junior High School Music. Boston: Allyn and Bacon.

COULTER, J. 1992. Onderhoud met Lynette Pruneau. Universiteit van die Witwatersrand, Johannesburg.

CUTIETTA, R. 1993. The Musical Elements: Who said they're right? Music Educators Journal, Vol. 79, no. 9, p.48-53.

DAMACENO, G.G. 1990. Personalities in World Music Education No 10: Edgar Willems. International Journal of Music Education, Vol. 15, p.39-44.

DAVIDSON, J.F. 1982. An investigation into the systematic application of performance objectives to ear training. Doctoral Dissertation, Northwestern University, Illinois. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International, 1984.

DELZELL, J.K. 1989. The effects of Musical Discrimination Training in Beginning Instrumental Music classes. International Journal of Music Education, Vol. 37, no. 1, p.21-31.

DE VILLIERS, J.H. 1987. Music Education through Group Instruction. In-service Course. Verslag opgestel in opdrag van die Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria.

DOUGLAS, B. 1990. Riglyne vir geïntegreerde gehooropleiding by klavieronderrig. M.Mus-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

DRAKE, R.M. 1957. Drake musical Aptitude Tests. Chicago: Science Research Associates.

FARBER, A. 1991. Speaking the Musical Language. Music Educators Journal, Vol. 78, no. 4, p.30-34.

FIELDEN, T. (s.j.) Marks and Remarks - Music examinations and their problems. London: Joseph Williams.

FORTE, A. 1977. Approaches to the understanding of Contemporary Music. Berkeley: The International Musicological Society.

FRIEDMANN, M.L. 1990. Ear Training for Twentieth-Century Music. London: Yale University Press.

GAGNÉ, R.M. & BRIGGS, L.J. 1978. Principles of Instructional Design. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GERSON-KIWI, E. 1973. The Musician in Society: East and West. Cultures I/1, p.165-193.

GHEZZO, M.A. 1980. Solfège, Ear Training, Rhythm, Dictation and Music Theory: A Comprehensive Course. The University of Alabama: The University of Alabama Press.

GORDON, E.E 1988. Musical Child Abuse. American Music Teacher, Vol. 37, no. 5, p.14-16.

GORDON, E.E. 1993. Learning Sequences in Music. Chicago: GIA Publications.

GOULD, M.T. 1979. Paths to Musical Thought - An Approach to Ear Training through Sight Singing. New York: Holt, Rinehart & Winston.

GRADE BY GRADE GUIDE TO THE NEW AURAL TESTS GRADE 1-5. 1993. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.

GRASHEL, J. 1993. An integrated approach: Comprehensive Musicianship. Music Educators Journal, Vol. 79, no. 8, p.38-41.

GRISWOLD, H. 1988. How to teach aural skills with Electronic Tuners. Music Educators Journal, Vol. 74, no. 5, p.50-51.

GÜLDENSTEIN, G. 1971. Gehörbildung für Musiker: Ein Lehrbuch. Stuttgart: Schwabe.

HAACK, P. 1994. Listening in the large Ensembles. New Ways: College and Community. Spring 1994.

HAUPTFLEISCH, S. (red) 1991. Music Education: Why? What? How? Pretoria: HSRC Publishers.

HENRY, R. 1993. Improvisation through guided Self-study. Music Educators Journal, Vol. 79, no. 8, p.33-37.

HENSON, M. (red) 1987. Conference of the Unit for Research into Applied Musical Perception (RAMP). Huddersfield Polytechnic, England.

HERBST, A. 1994. Gehooropleiding: Fragmentasie vs Holisme. The South African Music Teacher, No. 124, p.15-16.

HERDER, R. 1973. Tonal/Atonal. Progressive Ear Training, Singing and Dictation. Studies in Diatonic Chromatic and Atonal Music. New York: Continuo Music Press.

HINCH, J. 1991. Onderhoud met Lynette Pruneau. Universiteit van Pretoria.

HODEL, B. 1987. Ear Training for Guitarists. Guitar Review, Vol. 68 (Winter 1987), p.1-6.

HOFFER, C.R. 1974. Some implications of Mass availability of Music: Challenges in Music Education, Proceedings of the Eleventh International Conference of the International Society for Music Education. Perth: University of Western Australia, Department of Music.

HOLMBERG, M.L. 1983. Harmonic Reading - An Approach to Chord Singing. Lanham: University Press America.

JAQUES-DALCROZE, E. 1930. Eurhythmics Art and Education. Translated by R. Rothwell. London: Chatto & Windus.

JENKS, L. 1984. Group Techniques for the Private Teacher. The American Music Teacher, Vol. 34, no. 2, p.10-14.

JERSLID, J. (s.j.) Ear Training: Basic Instruction in melody and rhythm reading. Kopenhagen: Wilhelm Hansen.

JOHNSON, M.D. 1993. Dalcroze Skills for all Teachers. Music Educators Journal, Vol. 79, no. 8, p.42-45.

JOHNSON, W.W. 1946. Intelligent listening to music. London: Isaac Pitman.

KAMIEN, R. 1984. The Norton Scores: An Anthology for Listening, Vol. 1-2. New York: Norton & Company.

KARKOSCHKA, E. 1969. Gehörbildung mit ausschliesslich neuer Musik. Musik und Bildung, Vol. 1.

KARL, H.T. 1971. The effects of melodic dictation and sight singing on music reading achievement. Doctoral Dissertation, Michigan State University. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International, 1984.

KING, R. & BURTON, L. 1974. Some implications of Mass availability of Music: Challenges in Music Education, Proceedings of the Eleventh International Conference of the International Society for Music Education. Perth: University of Western Australia, Department of Music.

KLIEWER, V.L. 1974. Aural training: A Comprehensive approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

KLOPPENBURG, W.C.M. 1960. Overzicht van de Pianomethoden van Deppe af tot de tegenwoordige tijd (1886-1960). Amsterdam: Broekmans & van Poppel.

KRAFT, L. 1967. A new Approach to Ear Training. New York: W.W. Norton.

KRATUS, J. 1991. Growing with improvisation. Music Educators Journal, Vol. 78, no. 4, p.35-40

- KRETER, L. 1976. Sight and Sound: A Manual of Aural Musicianship. Vol. 1-2. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- LAMBOTTE, L. 1948. Ontwikkeling van het Muzikaal Geheugen. Mechelen: St. Franciscus Drukkerij.
- LARSON, W.S. 1945a. Kwalwasser-Ruch Test of Musical Accomplishment. The Nineteen Forty Mental Measurements Yearbook of the School of Education. Arlington: The Gryphon Press.
- LARSON, W.S. 1945b. Providence Inventory Test in Music. The Nineteen Forty Mental Yearbook of the School of Education. Arlington: The Gryphon Press.
- LASKE, O.E. 1977. Music, Memory, and Thought: Explorations in Cognitive Musicology. The Music Department, University of Pittsburgh. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International, 1983.
- LOCHNER, M.M. 1991. 'n Evaluering van onderwysmetodes in musiekteoretiese vakke en gehooropleiding. M.Mus-verhandeling, Universiteit van Pretoria.
- LOEB VAN ZUILENBURG, P.E.O.F. (s.j.) Gehoortoetse en Gehooropleiding. Stellenbosch: Cabo.
- LOEB VAN ZUILENBURG, P.E.O.F. 1975. Aural training and its relation to the teaching of harmony and counterpoint. Ars Nova, 7:1, p.19-28.
- LOEB VAN ZUILENBURG, P.E.O.F. 1981. Eers skrywe, dan lees. Musicus, Vol. 9.1, p.13-15.
- LOEB VAN ZUILENBURG, P.E.O.F. 1986. Aural training and its functions in the teaching of wind instruments. Musicus, Vol. 14.2, p.42-46.
- LOEB VAN ZUILENBURG, P.E.O.F. 1988. General Musicianship. Musicus, Vol. 16.1, p.60-62.

MILLER, S. 1986. Listening maps for Musical tours. Music Education Journal, Vol. 73, no. 2, p.28-31.

MITCHELL, W.J. 1969. Under the Comprehensive Musicianship Umbrella. Music Educators Journal, Vol. 55, p.71-75.

MOUTON, S.M. 1983. Toonhoogtewaarneming as gehoorfenomeen; 'n musiekgerigte studie. M.Mus-verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

MUSICIANSHIP IN PRACTICE. (s.j.) London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.

NABARRO, M.D. 1981. Music and Musicology in France. Ars Nova, Vol. 13, p.40-44.

NATIONAL STANDARDS FOR ARTS EDUCATION. 1994. Dance, Music, Theatre, Visual Arts. Reston: Music Educators National Conference.

NAUDÉ, A.C. 1987. 'n Onderzoek na die geskiktheid van sillabi vir gehoortoetse in gegradeerde musiekeksamens. M.Mus-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

NAUDÉ, D.C. 1986. 'n Onderzoek na die verskynsel wat algemeen as "toondoofheid" bekend staan. M.Mus-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

OEHRLE, E. 1987. A new direction for South African music Education. Pietermaritzburg: Shuter and Shooter.

ORBACH, Y. 1984. The effect of auditory discrimination on the learning of music concepts. Doctoral dissertation, University of Natal, Durban.

OYENS, T. 1976. Interdisciplinary Group improvisation. Challenges in Music Education. Perth: Proceedings of the IX International Conference of the International Society for Music Education, p.273-276.

PAXINOS, S. 1980. Doelwitte vir musiekopleiding. Nuwe reeks nr. 156. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

PAXINOS, S. 1987. Examination ear tests. Musicus, Vol. 15.1, p.14-21.

PAYNTER, J. 1982. Music in the secondary school curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

PLACEK, R. 1986. Tuner: Intonation Drill. Music Educators Journal, Vol. 72, no.6, p.18-21.

PRATT, G., HENSON, M. & CARGILL, S. 1990. Aural awareness: Principles and Practice. London: Open University Press.

PRATT, G. 1991. Onderhoud met Lynette Pruneau. Huddersfield, Engeland.

PRIEST, P. 1989. Playing by Ear: its nature and application to Instrumental learning. British Journal of Music Education, Vol. 6.2, p.173-191.

PRIEST, P. 1991a. Onderhoud met Lynette Pruneau. Huddersfield, Engeland.

PRIEST, P. 1991b. Putting listening first: A case of priorities. British Music Educators Conference, Huddersfield.

RANDEL, D.M. (red) 1986. The New Harvard Dictionary of Music. Cambridge: The Belnop Press of Harvard University Press.

RAY, H.B. 1964. An Experimental Approach to the Reading of Pitch Notation. Doctoral Dissertation, Indiana University. Ann Arbor Michigan: University Microfilms, 1970.

RIZZOLO, R. 1969. Experimental Tape-recordings for teaching sensitivity to musical intonation. Washington DC: Arizona State University. Spons Agency Office of Education.

SADIE, S. (red) 1980. The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Vol. 15 & 18. London: Macmillan Publishers.

SALAMAN, W. & MILLS, J. 1988. Challenging assumptions: New Perspectives in the Education of Music Teachers. Devon: University of Exeter, School of Education.

SALZER, F. 1982. Structural hearing - Tonal Coherence in Music, Vol. 1-2. New York: Dover Publications.

SCHÄFER, Murray R. 1972. Schule des Hörens. Wien: Universal Edition.

SCHOEMAN, L. 1993. A Teaching programme for Junior Primary Education, adaptable for Botswana and South Africa: A Multi-cultural Approach. D.Mus-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

SCHOLES P.A. (red) 1972. The Oxford Companion to Music. London: Oxford University Press.

SHAMBAUGH, R.F. 1983. Becoming a Music Teacher in West Germany. Music Educators Journal, Vol. 69, p.52-54.

SHERMAN, R.W. & HILL, R.E. 1967. Aural and Visual Perception of Melody in Tonal and Atonal Music Environments. Muncie, Indiana: Ball State University.

SHERMAN, R.W. & KNIGHT, M.H. 1972. Aural Comprehension in Music. Vol. 1-2. New York: McGraw-Hill.

SHINN F.G. 1959. Elementary Ear-Training. London: The Vincent Music Company.

SMITH R. 1992. Onderhoud met Lynette Pruneau. Pretoria.

SZENDA, O. 1977. Intervallic Hearing: It's Nature and Pedagogy. Budapest: Akademiai Kiado.

THACKRAY, R. 1993. Aural Awakening. The University of Western Australia: CIRCME.

THERON, J. 1992. Onderhoud met Lynette Pruneau. Universiteit van Pretoria.



THOMSON, W.E. & DELONE, R.P. 1967. Introduction to Ear Training. California: Wadsworth Publishing Company.

TRUBITT, A.R. & HINES, S.R. 1979. Ear Training and Sight-Singing: An integrated approach. Book 1. London: Collier Macmillan.

VAN AUKEN R. & LARSON P. 1988. Teaching Inner Hearing. American Music Teacher, Vol.37, no. 5, p.17-18.

VENTER, C. 1988/1989. Toetsing en remediëring van 'n swak toonhoogte by sommige musiekstudente. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Musiekwetenskap, 8/9, p.53-62.

VILJOEN, N. 1986. Musikale Gehoorontwikkeling. Odeionnuus, Jaargang 6 nr. 2. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

VILJOEN, N. 1993. Onderhoud met Lynette Pruneau. Pretoria.

VILJOEN, N. 1994. To what should we lend our ears? Some ideas on effective aural training and development. Ongepubliseerde lesing. Bloemfontein.

WALKER, R. 1990. Music and Multiculturalism. International Journal of Music Education, Vol. 15, p.43-52.

WARBURTON, A. 1971. Graded Aural Tests. London: Longman.

WARRENER, J. 1985. Applying Learning theory to Musical development: Piaget and beyond. Music Educators Journal, Vol. 72, no. 3, p.22-27.

WEBB, J. 1990. Die Inspraak van Didaktiese teorie op Musiek-onderwys vir die Sekondêre skool. D.Ed-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

WESTPHAL, F.W. 1974. Guide to Teaching Woodwinds. Dubuque, Iowa: W.M.C. Brown.

WILLEMZE, T. 1969. Het muzikaal gehoor: vorming en ontwikkeling. Utrecht: Aula-boeken.

WITTLICH, G. E. & HUMPHRIES, L. 1974. Ear Training: An Approach through Music Literature. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

WIUM, H. 1990. Briewe aan Lynette Pruneau. Lausanne, Switzerland.

WIUM, H. 1991. Die musiekopvoedkundige benadering van Emile Jaques-Dalcroze. M.Mus-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

WORMS, M. 1989. Solfège et Decentralisation. La Lettre du Musicien, nr 73, p.22-24.

ZONDAGH, S.I. 1983. Die voorspellingswaarde van die Senior Musiek-aanlegtoetse van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing ten opsigte van sukses in musiekstudie. M.Mus-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.