

# Die integrasie van musiek en stories as 'n effektiewe benadering tot die ontwikkeling van fonologiese bewuswording vir Afrikaanssprekende graad 1-leerders

*Heidi Faber, Ina Joubert, Melanie Moen & Dorette Vermeulen*

---

Heidi Faber, Ina Joubert en Melanie Moen, Departement Vroeë Onderwys,  
Dorette Vermeulen, Departement Musiek, Universiteit van Pretoria

---

## **Opsomming**

Volgens internasionale en nasionale statistiek word leesgeletterdheidsvaardighede wêreldwyd as 'n probleem beskou. In Suid-Afrika neem dit kritieke afmetings aan waar leerders in die grondslagfase ernstige probleme ten opsigte van lees toon. 'n Studie wat in 2002 deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2006:1) onderneem is ten opsigte van geletterdheid en syfervaardigheid het getoon dat graad 3-leerders twee tot drie jaar swakker as hulle chronologiese leesouderdom vaar. In 2011 toon die TIMMS- en PIRLS-verslag (Howie, Van Staden, Tshele, Dowse en Zimmerman 2012) dat Suid-Afrika se graad 4- en 5-leerders die 330ste plek op die PIRLS-skaal behaal het en dat dit laer as die internasionale maatstaf van die PIRLS is. Die lae vlakke van leesvaardighede het dus dringend aandag nodig.

Die navorsers vir hierdie studie beskou leesgeletterdheid as 'n kritieke aspek van skoolsukses. Hulle het dit daarom ten doel gestel om 'n paslike fonologiese musiekprogram saam te stel om leesvaardigheid aan te pak. 'n Verdere doel was om die ingrypingsprogram in 'n graad 1-klas te implementeer en op wetenskaplike wyse die uitwerking daarvan op die leerders se fonologiese bewustheid waar te neem en te monitor. Die doel van hierdie artikel is om te rapporteer oor empiriese navorsing wat gedoen is tydens die implementering van die ingrypingsprogram.

Die program is 'n Afrikaanse fonologiese ingrypingsprogram met stories, liedjies en ander musiekaktiwiteite. Die program is ontwerp volgens riglyne wat in die literatuur gevind is oor fonologiese bewuswording van jong leerders, die rol wat musiek hierin kan speel, en persoonlike ondervinding as grondslagfase-onderwysers.

'n Kwalitatiewe, interpretivistiese benadering en ingrypingsnavorsing tydens 'n gevallestudie is gebruik om die integrasie van musiek en stories te verken, te beskryf en te verklaar. Data is ingesamel deur visuele bewysstukke, dokumente, waarneming, onderhoude en die hou van 'n navorsingsjoernaal. Die data-ontleding het plaasgevind deur kodering en identifisering van temas. In hierdie navorsing is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van Howard Gardner se multi-intelligensies met die klem op die musikale en linguistiese intelligensies. Die integrasie met die kunste en geletterdheid van Russell-Bowie het ook gedien as teoretiese motivering vir die ontwerp van die program en die navorsing.

Nadat die program toegepas is, kon sekere bevindinge saamgestel word. Die finale bevindinge van die navorsing het getoon dat musiek wel 'n positiewe rol speel in die aanleer van fonologiese vaardighede as leesgeletterdheidsvaardigheid by Afrikaanssprekende leerders in graad 1. Die waarde van die program lê daarin dat onderwysers met of sonder musiekkennis

of -vaardighede musiek kan gebruik om fonologiese bewuswording te stimuleer. Die meer gespesialiseerde musiekonderrig kan dan gebruik word wanneer leerders in meer gevorderde musiekvaardighede en -konsepte onderrig word.

**Trefwoorde:** fonologiese musiekprogram; fonologiese bewuswording; graad 1-leerders; onderrigstrategieë

### **Abstract**

#### **The integration of music and stories as an effective approach to the development of phonological awareness in Afrikaans-speaking grade 1 learners**

National and international statistics reveal that reading literacy skills are regarded as a global problem. In South Africa this problem is assuming critical proportions, with learners in the foundation phase displaying serious reading problems. A possible reason for this is that phonology is not implemented as a prominent teaching strategy in grade 1. The omission of certain language skills, for instance phonological awareness, leads to poor performance in young learners. Ineffective methods of reading instruction also have a significant negative influence on learners' reading literacy skills. A literacy and numeracy study conducted by the Department of Education of the Western Cape (Western Cape Department of Education 2006:1) showed that grade 3 learners are performing at a level two or three years below their chronological age. In 2011 the TIMM and PIRLS reports (Howie, Van Staden, Tshele, Dowse and Zimmerman 2012) showed that South Africa's grade 4 and 5 learners rank 330th on the PIRLS scale, which is lower than the international PIRLS criterion. The low literacy levels therefore require urgent attention.

The researchers of this study regard reading literacy as a critical aspect of success at school. They therefore set out to build a phonological music programme suitable for addressing reading literacy. A further objective was to implement the intervention programme in a grade 1 class and to observe and monitor its effects on the learners' phonological awareness scientifically. The aim of this article is to report on empirical research carried out during the implementation of the intervention programme.

The programme is an Afrikaans phonological intervention programme with stories, songs and other musical activities. The programme design was based on guidelines found in the literature on the development of phonological awareness of young learners, the role music can play in this regard, and personal experience gathered by the researchers as foundation phase teachers. The programme equips learners with appropriate phonological skills and enriches the learning experience in an educationally sound manner through the integration of musical activities. The strengthening of phonological awareness is directly linked to the improved literacy skills. During the acquisition of reading skills, learners participated in the lessons by listening to stories, learning songs and taking part in other musical activities.

A qualitative, interpretivist approach and intervention research during a case study were used to explore, describe and explain the integration of music and stories. Data was collected by means of visual documentation, observation and interviews and by keeping a research journal. The data was analysed by means of coding and by identifying themes.

A grade 1 class in a private school in Mpumalanga was purposively selected for the study. The school is part of a small rural community, and the class consisted of seven boys and girls aged six to seven years. The class was specifically chosen for its small learner numbers, as this made the implementation of the programme easier. The teacher and the learners

were Afrikaans speaking. The learners had a basic knowledge of phonology. The study was conducted over a period of seven months.

In this study, use was made mainly of Howard Gardner's multi-intelligences, in particular the musical and linguistic intelligences (Gardner 1983). Russell-Bowie's (2006) integration of the arts and literacy also served as a theoretical motivation of the design of the programme and the research. He strongly recommends the integration of music into other subjects. Music contributes to the development of effective literary skills through participation in enjoyable activities. Gardner (1983) found that learners benefited when teachers involved different intelligences during presentations. Teachers with or without musical acumen or skills can teach music, but more specialised and experienced teachers are required when advanced music skills and concepts need to be taught.

The phonemes were easily instructed through poems, rhythm and rhyme. Interest in phonological awareness was aroused by a range of activities that also tickled learners' curiosity. The learners were exposed to voice production and pitch as well, as the songs in the KKK programme were written in several keys. The learners enjoyed the songs in the KKK programme. Songs that were matched to the story were composed to emphasise the phonemes in order to accelerate phonemic development. The songs were short and very effective.

Phonemes were not simply learned; by dramatising a story or song, the learners were enabled to identify with each phoneme while they were learning the phonemes as they played (Wessels and Van den Berg 1999:162). The learners were able to express themselves in a safe classroom environment, without their sincere efforts being criticised. The researchers noted that learners' relationships with one another improved during the implementation of the programme. Further findings were that the learners in this study possessed the ability to respond to music, make music and enjoy it.

After the application of the programme, some conclusions could be drawn. The main conclusion of the research was that music can play a positive role in the acquisition of phonology as a reading literacy skill in grade 1 Afrikaans-speaking learners.

**Keywords:** grade 1 learners; phonology music programme; phonological awareness; teaching strategies

## 1. Inleiding

Jong leerders toon teleurstellende geletterdheidsvaardighede in Suid-Afrika (Howie, Van Staden, Tshele, Dowse en Zimmerman 2012; Le Cordeur 2004:30; Le Roux 2004; Meij 1985:42; RSA 2011:45). 'n Bydraende faktor tot hierdie lae geletterdheidsvaardighede is die feit dat daar 'n ernstige tekort bestaan ten aansien van Afrikaanse fonologiese programme vir jong leerders. Daarby is daar slegs enkele fonologiese programme in Afrikaans wat musiek integreer. Die gewaarwording van die tekort het ons genoop om opnuut te kyk na die ontwerp van 'n program vir Afrikaanse fonologiese bewuswording in graad 1.

Ons literatuur het getoon dat swak geletterdheidsvaardighede moontlik veroorsaak word deur twee faktore, naamlik:

- Graad 1-onderwysers se gebrekkige kennis van fonologiese bewuswording en dat die onderrig daarvan ongesiens nagelaat word.

- Dat die meerderheid onderwysers nie 'n verskeidenheid onderrigstrategieë met die klem op fonologiese bewuswording gebruik om leerders se meervoudige intelligensies te bevredig tydens geletterdheidsonderrig nie.

Navorsing het getoon dat verskeie onderrigmetodes aangewend kan word om leerders te leer lees. Koen (2008:31) bevestig dat wanneer leerders nie leesgeletterdheidsvaardighede in die grondslagfase doeltreffend bemeester nie, hulle probleme met vordering op skool ondervind. Sy skryf verder dat lees 'n gevorderde en ingewikkelde proses is wat leesgeletterdheidskomponente soos letterdiskriminasie, klanksimbool-assosiasie, woordherkenning, frasering, uitspraak, leesvlotheid en leesbegrip insluit (Koen 2003). Le Cordeur (2004:30) dui aan dat die gebrek aan genoegsame kennis van die struktuur van Afrikaans tydens aanvangslees die opvallendste was in sy studie, juis omdat daar nie genoeg klem op fonologie gelê is nie.

Meer navorsing word internasionaal oor die rol van musiek op fonologiese bewuswording gedoen as op plaaslike vlak. In studies uit Kanada (Bolduc 2009), Engeland (Troia 1999:28; Winner 2008), Frankryk (Escalda, Lemos en Franca 2011) en Duitsland (Degé en Schwarzer 2011) is bevind dat musiek 'n groot rol in leerders se fonologiese bewuswording kan speel. Hallam (2011), Troia (1999:28) en Winner (2008) skryf ook dat musiek 'n belangrike impak maak op leerders se persepsie, asook taal- en geletterdheidsvaardighede in Engeland.

Alhoewel daar nie baie nasionale navorsing op hierdie gebied blyk te wees nie, word fonologiese bewuswording ook belangrik geag vir leerders se vroeë leesgeletterdheidsvaardighede (Wessels 2011:22). Horn (2009:136) skryf in haar studie dat musiek 'n besliste bydrae tot fonologiese bewuswording lewer. Bosch skep 'n fonologiese musiekprogram in 2008 wat sy *Klankpaleis* noem (Bosch 2008) en verklaar dat sy goeie resultate met haar program verkry (Bosch 2012). Leerders geniet die liedjies en gediggies van haar program en leer dit vinnig aan, en sy vind dat die leerders se fonologiese bewuswording op 'n speelse manier bevorder kan word.

Die ontwerp en onderrig van 'n Suid-Afrikaanse fonologiese musiekprogram as ingryping in 'n Afrikaanse graad 1-klas is geïdentifiseer as die stildata van hierdie studie. Stildata is data wat in die navorsing na vore gekom het en nie in ander studies bespreek word nie. Verskeie navorsingstudies is gedoen in graad R, 2 en 3 in Engels en ander inheemse tale, maar ons kon geen navorsing vind wat in 'n Afrikaanse graad 1-klas oor leesgeletterdheid en fonologiese bewuswording gedoen is.

## **2. Die teoretiese raamwerk**

In hierdie navorsing is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van Howard Gardner se multi-intelligensies, met die klem op die musiekintelligensie. Die integrasie met die kunste en geletterdheid van Russell-Bowie het ook die navorsing begrond en die raakpunte met fonologiese bewuswording word aangedui.

### **2.1 Multi-intelligensies**

Gardner (1983) is van mening dat mense hulle wêreld verken deur taal, logiese wiskundige ontleding, ruimtelike voorstellings, musikale betrokkenheid, die gebruik van liggaamlike beweging en deur ander en hulleself in die natuur te verstaan. Mense verskil in hul intellektuele profiele. Hulle behoort hulle individuele sterkpunte in hulle verskillende omgewings te geniet. Die maniere waarop hulle hulle verskillende intelligensies gebruik om nuwe materiaal aan te leer, take uit te voer en probleme op te los, speel hier 'n rol. Sodoende word leerders op hul eie vlak en in hul eie dominante modaliteit onderrig en geassesseer. Gardner (1983:279) beklemtoon dat die verskillende intelligensies ewe veel aandag op skool behoort te geniet,

omdat al die intelligensies ewe belangrike boustene is wat tot produktiewe denke kan lei. Gardner beweer dat elke leerder se vermoë uniek is en elke onderwyser se onderrigstrategieë daarvoor voorsiening moet maak (Cloete 2004:3-6).

Geletterdheidsvaardighede dien as 'n noodsaaklike gereedmakingsproses gedurende die onderrig van verskeie leesvaardighede, soos die herkenning van foneme, lees van woorde en uitspraak van woorde. Die onderrig van fonologiese bewuswording is noodsaaklik, want sonder hierdie geletterdheidsvaardighede kan leerders lees- en spelprobleme ontwikkel. Vroeë herkenning van leesprobleme, soos ontoereikende visuele en ouditiwe persepsie, kan in hierdie fase waargeneem word en uitgeskakel word deur aandag daaraan te skenk en te onderrig.

Onderrigstrategieë wat deel vorm van die program, is liedjies en stories wat op verskeie interaktiewe wyses onderrig kan word. Die liedjies van die KKK-program het die stories aangevul. Fonologiesebewuswording-komponente het in die liedjies voorgekom, leerders het gespeel en hulle was nie daarvan bewus dat hulle eintlik fonologie leer nie. Hierdeur is die leerders se leesgeletterdheidsvaardighede deur verskeie intelligensies en op 'n positiewe manier ontwikkel. Leerstyle soos die ouditiwe, visuele en kinestetiese leerstyle is in die KKK-program gebruik om leerders se fonologiese bewuswording deur die verskillende fonologiese en musiekaktiwiteite te onderrig en te ontwikkel. Uit die liedjies wat die leerders sing, kan woordeskat uitgebrei word en die betekenis van woorde kan deur die verskeie stories en die lirieke duidelik gemaak word.

## **2.2 Integrasie van musiek en geletterdheid**

Russell-Bowie (2006:267) beveel multigeletterdheid en musiek ten sterkste aan, sodat leerders begrip kan bekom, asook die vermoë om effektief met die buitewêreld te kommunikeer. Sy beskryf drie modules of vlakke van integrasie, naamlik: dienslewering, simmetriese korrelasie en (haar eie woord wat sy geskep het) "syntegrating", oftewel sintegrasie (2006:258). Dienslewering word deur Russell-Bowie (2006:258) beskryf as wanneer 'n vak gebruik word om dienste te lewer in 'n ander vak, byvoorbeeld waar lewensvaardighede gebruik kan word om dienste te lewer in Afrikaans-huistaal fonologiese bewuswording in graad 1. Met die simmetriese-korrelasie-vlak gebruik Russell-Bowie dieselfde leermateriaal of idees in vakke wat geïntegreer word (Russell-Bowie 2006:258). Wanneer vakke saam gebruik word en die inhoud van elke vak saam aangeleer word, vind sintegrasie plaas (Russell-Bowie 2006:258).

Dit is belangrik dat die fonologiese musiekprogram wat geskep is, al drie vlakke van Russell-Bowie se integrasievlakke insluit. Musiekaktiwiteite van die lewensvaardigheidsvak (uitvoerende kunste leergebied), kan gebruik word om fonologiese bewuswordingsvaardighede van die Afrikaanse huistaalvak, in graad 1, aan te leer. Lewensvaardighede bied dus 'n diens aan 'n taal. Sintegrasie kan plaasvind wanneer die inhoud van Afrikaans-huistaal, fonologie en die inhoud van lewensvaardigheid (studiegebied musiek) saam aangeleer word. Leerders ontwikkel selfvertroue, kritieke geletterdheidsvaardighede, multigeletterdheidsvaardighede, musikale intelligensie en musiekgeletterdheid.

## **3. Die metodologiese oorwegings**

Die verskynsel van Afrikaanse fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardighede in graad 1 is as die navorsingsfokus geïdentifiseer. In hierdie navorsing is van 'n gevallestudie en ingrypingsprogram gebruik gemaak. 'n Fonologiese-ingryping-musiekprogram met die titel "Klanke, Klinkers en Klawers-program" (KKK-program) is in 'n Afrikaanse skool geïmplementeer en die invloed van musiek op fonologiese bewuswording is ondersoek. Die moontlike

rol daarvan op die vordering van graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leesgeletterdheidsvaardigheid is bestudeer.

Soos verduidelik deur Bogdan en Biklen (2003:55), asook Bless (2006:47), word daar gebruik gemaak van 'n gevallestudie om die invloed van 'n fonologiese musiekprogram te bepaal. In die studie onder bespreking is dit naamlik die fonologiese musiekprogram vir graad 1-leerders wat die fokus van die ondersoek was. Die besluit om van 'n gevallestudie gebruik te maak, spruit uit die belangstelling om insig te verkry oor die invloed van musiek op fonologiese bewuswording.

'n Doelgerigte keuse van die geval is gebruik vir die navorsing. 'n Graad 1-klas van 'n Privaatskool in die Gert Sibande-distrik van Mpumalanga is gebruik. Die skool is deel van 'n klein Afrikaanse plattelandse gemeenskap. Die leerdertal in die graad 1-klas was sewe seuns en dogters. Hulle was tussen ses en sewe jaar oud tydens die studie. Die redes vir die keuse van hierdie klas was dat daar min leerders was en dit dus die implementering en monitor van die program vergemaklik het. Die onderwyseres en leerders was Afrikaans huistaal sprekers. Die leerders het reeds 'n mate van fonologiese bewuswording getoon. Die studie is oor 'n tydperk van sewe maande uitgevoer.

Belangrike data is verkry deur deelnemende waarneming, onderhoude, visuele bewysstukke, dokumente en 'n navorsingsjoernaal. Inligting is by 'n spesifieke organisasie soos 'n skool verkry en wel in 'n sekere aspek van die organisasie, naamlik in die Afrikaanse graad 1-klas. Data oor sekere aktiwiteite van die skool, in ons geval die kurrikulum van fonologiese bewuswording en musiek, is deur formele en informele onderhoude en dokumente (assesseringsverslae) verkry.

Die data is verskeie kere nagegaan en deurgelees om die reflektiewe interpretasie daarvan te bepaal. Eerstens is die data bestuur: die data is georganiseer en getranskribeer. Daarna is die teks deurgelees en moontlike temawoorde is in 'n kantlyn neergeskryf. Die temawoorde is in 'n diagram geplaas en kleurkodes is gebruik vir gradering van die kodes. Hierdie kodes is in drie hoofemas ingedeel, naamlik:

Tema 1: Geletterdheidsvaardighede

Tema 2: Musiekvaardighede

Tema 3: Rolspelers se ervaring van die ingrypings

'n Hoë standaard van etiese praktyk in die konseptualisering en implementering van die opvoedkundige navorsing deur die deelnemers en die navorsers is in hierdie studie gehandhaaf (Universiteit van Pretoria: Etiese Klaring 2011). Formele toestemming is verkry. Etiese toestemming is verkry van die universiteit, die Onderwysdepartement van Mpumalanga en die Beweging vir Christelike Volkseie Onderwys (BCVO). Toestemming is ook verkry van die onderwyseres, leerders wat 'n prentjebriefie voltooi het en hul ouers.

#### 4. Die fonologiese-ingryping-musiekprogram

Die fonologiese musiekprogram bestaan uit twee dele, naamlik musiekaktiwiteite en fonologiesebewuswordingsaktiwiteite. In hierdie artikel gaan daar net na die musiekverwante aktiwiteite verwys word.

Vir die KKK-program is lirieke geskryf vir byvoorbeeld enkelletterklanke (*a, k*), dubbelletterklanke (*aa, ee*) en drieletterklanke (*aa*i**) in Afrikaans. Die bladmusiek vir die fonologiese liedjies is met behulp van 'n rekenaar geskep. Die klawerbord se ritmiese styl is gebruik vir variasie in die liedjies se ritme en maat. Leerdermateriaal soos 'n bypassende storie, klankkaarte, woordkaarte, fliitskaarte en werkkaarte is ontwerp en gemaak.

#### 4.1 Fonologiesebewuswordingsaktiwiteite

Gillon (2004:133) meld dat fonologiesebewuswordingsingryping 'n sterk wetenskaplike basis het. Dit is al nagevors in klinieke en in klaspraktyke, met positiewe voordele vir leerders rakende hul leesgeletterdheidsvaardighede. Gillon (2004:135–8) verskaf riglyne vir die beginsels van fonologiesebewuswordingsingryping:

- fonologiesebewuswordingsingryping moet met letterklankkennis en -onderrig geïntegreer word
- fonologiesebewuswordingsingryping vir skoolgaande leerders moet op die ontwikkeling van fonemiese vaardighede fokus
- instruksies kan op vaardighede of op geïntegreerde benaderings geskoei wees.

Navorsers (Hoover 2002; McGuinness 2005; Troia 1998:3; Viljoen 2009:13) is dit eens dat fonologiese bewuswording 'n positiewe impak op leerders se leesvermoëns het. Verskeie navorsers noem dat wanneer graad 1-leerders graad 1 met min fonologiesebewuswordingskennis betree, hierdie leerders min sukses in lees ervaar. Leerders in graad 1 wat reeds foneemstrukture in woorde kan herken en oor die vermoë beskik om foneme in woorde te manipuleer, vorder egter uitstekend in leesgeletterdheidsvaardighede (Barret-Pugh en Rohl 2000:57; Hoover 2002; Scott 2009:3,7; Viljoen 2009:7; Winkler 1999:84). Die KKK-program sluit nou aan by die nasionale kurrikulum (Departement van Basiese Onderwys 2011).

'n Lys van al die letters wat in die graad 1-program voorkom, word verskaf:

l, h, b, k, o, i, r, n, m, c, a, d, q, g, j, e, s, t, p, f, u, y, v, w, x, z,  
aa, ee, oo, uu, ie, oe, ui, ei, eu,  
aai, ooi, oei en eeu.

**Figuur 1. 'n Lys van letters wat in graad 1 aangeleer word**

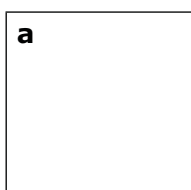
Parkinson en Thomas (2000:80) beveel kort stories aan om fonologiese bewuswording te ontwikkel, want dit is minder kompleks en kan maklik gedramatiseer of in rolle gespeel word. Scott (2009:11) beklemtoon dat leerders eers woorde in sinne, en daarna die foneme as deel van fonologiese bewustheid moet identifiseer. 'n Klankvries met alfabetkaarte soos in figuur 2 hier onder moet van elke foneem in die program ingesluit word. Vir Meier (2004:69) is klankvriese 'n krities belangrike gedeelte van die klaskameromgewing, want leerders het dit gedurig nodig wanneer hulle lees of skryf om hulle aan die foneme te herinner. Bo-aan die alfabetkaart verskyn sowel die hoofletter as die kleinletter wat 'n bepaalde letter voorstel. In die middel verskyn 'n prent wat die letter uitbeeld en onder die prent verskyn die woord.



**Figuur 2. Alfabetkaart**

McCardle (2004:108) skryf dat sommige fonologieprogramme geheueleer gebruik om letterklanke aan te leer. Volgens haar kan leerders foneme en die vorm van die ooreenstemmende letters makliker leer en onthou as dit in die skryfformaat voorgelê word (figuur 2). In 1997 het 'n nasionale leespaneel tydens 'n Amerikaanse kongres vir McCardle opdrag gegee om die effektiwiteit van verskeie benaderings tot die onderrig van lees te ondersoek (McCardle 2004:108). Die verslag, wat in 2000 gepubliseer is, het getoon dat daar wel voordele in die gebruik van geheueleer in letters en foneme is. Die navorsing van Shaywitz (2003:205) stem ook daarmee saam.

Figuur 3 illustreer 'n voorbeeld van die flits- en magneetkaarte vir fonologiese visuele onderskeiding.



**Figuur 3. Flits- en magneetkaarte**

Woordkaarte soos in figuur 4 is van elke foneem ingesluit (Letterland 1992; McCardle 2004:108).

hok	
hen	
hoed	
haas	

**Figuur 4. Woordkaarte**

'n Storiekaart of 'n grootboek vir die onderwyseres, met 'n kleurprent van die storie agterop, stimuleer leerders visueel en ouditief, deurdat hulle na die prent kyk terwyl hulle luister na die storie wat die onderwyseres voorlees (sien figuur 5). In elke storie kom die betrokke foneem talle kere voor, 'n tegniek wat deur Horn (2009:80) aanbeveel word sodat, wanneer fonologie onderrig word, die storie in die les verskeie letterfoneemkombinasies in woorde bevat. Zwiegers (2011:iii) voeg by dat die voorlesing en gedramatiseerde spel van stories 'n verskil gemaak het in leerders se leesvermoë in haar studie. Die stories en drama het as 'n instrument gedien om leerders se leesgeletterdheidsvaardighede te verbeter (Zwiegers 2011:45). Volgens haar is die regte stemgebruik en behoorlike vertolking van die teks 'n voorvereiste. Die rolspel en dramatisering van die storie en liedjie maak leesbegrip makliker (Horn 2009:22; Zwiegers 2011:45). Die leerders ervaar die stories en liedjies fisies voordat die leeskaarte hardop aan hulle voorgelees word. Die betekenisgewing en die begrip van die teks lê die grondslag van lees (Joubert, Bester en Meyer 2006:87). Die leerders sing, speel die storie en die liedjie, maar ontdek ook dat die geskrewe woord betekenis dra.



<p><b>STORIE</b></p> <p><b>h H</b></p> <p><b>Hansie Haas</b></p> <p>Hansie Haas is 'n pragtige klein hasie. Hy is nog nie in die dierskool nie. Hy is baie alleen en moet homself heeldag besig hou. Al wat hy die hele dag doen is om rondom sy hok te hop, hop, hop. Eendag terwyl hy nog so hop, hop, hop het Boer se groot hond hom gewaar en ...</p> <p>(Laat die leerders die storie verder vertel.) Hansie Haas het baie groot geskrik, en vinnig tot in sy hok gehop, hop, hop.</p>	
---	--

**Figuur 5. 'n Tipiese storiekaart**

'n Storiekaart (figuur 5) kan aan die leerders voorsien word met dieselfde prent as die letter op die alfabetkaart en die bypassende lied. Die leerders se begrip van die inhoud en die moeilikheidsgraad van die leeskaarte speel 'n rol met die gradering van die KKK-program. Aan die begin is die leeskaarte kort, maar mettertyd is progressie ingebou, deurdat daar meer woorde in die leeskaarte gebruik word en dat die woorde meer gevorderd raak. Hierdie kaarte kan aangewend word vir toevallige lees of dit kan huis toe gestuur word sodat ouers dit weer vir leerders kan voorlees. Dit behoort leerders aan te moedig om die storie weer aan die ouers te vertel en om die liedjie te sing. Die onderwyseres gebruik die leeskaarte ook vir toevallige lees, sodat leerders die woorde met die letter op skrif kan volg.

## 4.2 Fonologiese aktiwiteite

Aktiwiteite soos foneemidentifikasie en -weglating, foneem- en woordsamestelling, lettergrepe en sinsbou moet in die fonologiese musiekprogram ingesluit word om leerders se fonologiesebewuswordingsvaardighede te verbeter. Aktiwiteite van die KKK-program sluit in foneemidentifikasie, foneemsamestelling, lettergrepe en die bou van sinne.

### 4.2.1 Foneemidentifikasie

Die onderwyseres speel 'n reëlmatige vierslagmaat op 'n tamboeryn. Leerders lees die foneme op 'n klankkaart ritmies, soos:

l		h	
l	h	b	
l	h	b	k
l	k	b	h
h	l	h	b
k	b	h	l

- Leerders luister na 'n liedjie met die foneem, byvoorbeeld die *g*. Leerders word gevra om mooi na die liedjie te luister en wanneer hulle die *g* aan die begin van die woord hoor, moet hulle aan hul koppe raak. Later kan die middelfoneem ook geïdentifiseer word en kan die leerders byvoorbeeld aan hulle tone raak.
- Onderwyseres gebruik drie kleure ballonne (rooi, geel en blou) wat opgeblaas is. Wanneer die musiek speel, slaan die leerders die ballonne in die lug. Wanneer die musiek ophou, vang die leerders 'n ballon: gee dan die beginfoneem (rooi), middelfoneem (geel) of eindfoneem (blou) van woorde.

#### 4.2.2 Klanksamesmelting

- Gebruik twee kleure opgeblaaste ballonne. Wanneer enige vrolike musiek speel, slaan die leerders die ballonne in die lug. Wanneer die musiek stop, word die twee ballonne gevang. Elke kleur ballon verteenwoordig verskillende foneme wat aangeleer is, naamlik *l, h, b, k*. Die onderwyseres hou die nuwe foneem, *o*, by haar. Die twee leerders wat elkeen 'n ballon in die hand het en kyk of hulle 'n woord kan vorm, byvoorbeeld: *lok, bok*.

#### 4.2.3 Lettergreepidentifisering

- Leerders klap die volgende woorde: *tak, nar, appels, piesangs* en *lemoene*. Leerders word gevra om hul eie name te klap. Speel die woorde en name op 'n tweetoonblok terwyl die leerders die woorde en hul name klap. Gee leerders die geleentheid om self op die tweetoonblok te speel en hul name en woorde te sê.
- Leerders gebruik 'n slaginstrument om hul naam en van te speel, byvoorbeeld: *Hendrik, Jan van Rens-burg*.
- Leerders gebruik 'n metallofoon en speel hul name van laag na hoog en hoog na laag, byvoorbeeld:

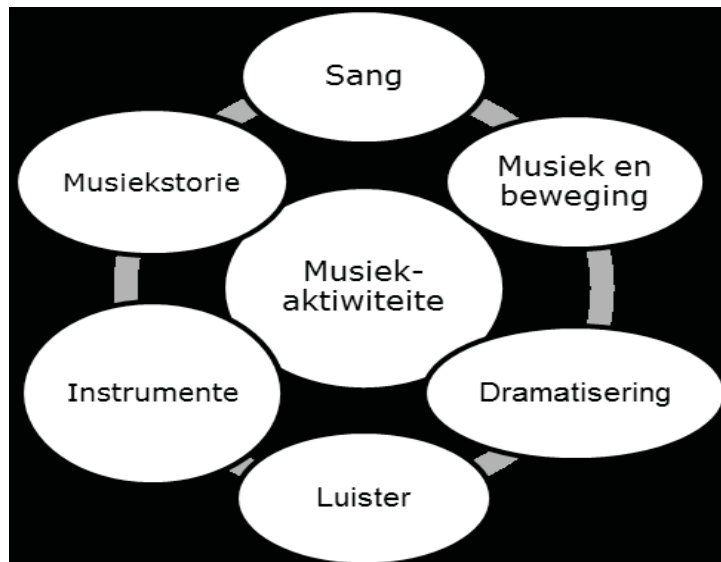
Ri a na Ri a na  
Do Me So So Me Do

#### 4.2.4 Bou van sinne

Plaas 'n paar woorde op die vloer. Speel musiek en wanneer die musiek ophou, tel die leerders die woorde op en bou 'n sin.

### 4.3 Musiekaktiwiteite

Musiekaktiwiteite soos sang, musikstories, dramatisering en rolspel, instrumentale spel, beweging en luister kan in die fonologiese musiekprogram ingesluit word om leerders se fonologiese bewuswording te verhoog. In die KKK-program is voorsiening vir hierdie aktiwiteite gemaak.



**Figuur 6. Musiekaktiwiteite van die KKK-program**

#### 4.3.1 Sang

Divljan (2012:31) skryf dat sang vir verskeie opvoedkundige doeleindes gebruik kan word. Jackman (2012:285) vind dat sang ontwikkelend, toepaslik en prakties is en dat die entoesiastiese deelname van die onderwyser in sang die leerders se aangebore musikale vermoë ontwikkel. Leerders van vyf tot sewe jaar geniet groepsang (Gonzalez-Mena 2011:428).

Van Blerk (1994:352) definieer sang as die kuns om met behulp van die menslike stem musiek te maak. Die klank word deur 'n natuurlike "ingeboorde" instrument (die stem) voortgebring. Russell-Bowie (1997:190) beskryf die inhoud van sangonderrig as leer om 'n wysie met selfvertroue te kan hou en om musiekkonsepte soos hard en sag, hoog en laag, en verskillende tempo's in musiek, te kan ervaar deur sang. Schutte (1991:47) voeg by dat leerders in staat is om binne 'n beperkte omvang suiwer te kan sing.

Uit die navorsing blyk dit dat 'n bladmusiekboek met die notasie, solfaletters en kitaardrukker 'n waardevolle hulpbron vir elke onderwyser kan wees. Saam met die bladmusiekboek is 'n kompakskyf met die liedjies daarop nodig. 'n Begeleidingskompakskyf (musiek sonder sang) kan ook van waarde wees. Wanneer die leerders die liedjies ken, kan hulle saam met die begeleidingskompakskyf sing. Leerders vind sang aangenaam as daar 'n begeleidingsopname gebruik word. Dit help om die leerders in die regte toonaard te laat sing en om suiwer te intoneer. Dit is egter baie belangrik dat die leerders se stemme gehoor kan word en die begeleidingsopname nie te hard is nie (Flohr 2005:96).

Soos ook in hierdie navorsing waargeneem is, bly sang die hoofmusiekaktiwiteit in skole. Russell-Bowie (1988:2–4) en (Nel 2007:3–4) benadruk die belangrikheid van sang in die klaskamer en noem die volgende voordele daarvan:

- leerders vind dit aangenaam om te sing
- musiekkonsepte kan onderrig word deur sang
- sang help leerders om kreatief te beweeg en van hul inhibisies te verloor
- leerders kan motoriese vaardighede ontwikkel deur op die maat van sang, speletjies en aksieliedjies te beweeg
- integrasie van temas in die kurrikulum kan gemaklik geskied.

Sang verryk woordeskat en die aanleer van artikulasie en uitspraak (Lodato en Urrows 2005:36; Rudolph en Cohen 1984:239, 240; Tafuri 2008:131). Hulle beklemtoon dat die onderwyser gedurende die jaar 'n aantal liedere vir leerders moet leer, soos liedere met herhalende ritmes, liedere met spesiale karakters en liedere met verskillende style soos swaai, mars, huppel, en liedere wat verskeie emosies en gebeure weerspieël. In hierdie navorsing is die korrekte artikulasie en uitspraak van 40 foneme deur middel van sang ook verryk. Leerders se woordeskat is deur die lirieke van verskillende liedere uitgebrei.

Rympies (lirieke) is vir die fonologiese musiekprogram geskep voordat dit getoonset is. David, Wade-Woolley, Kirby en Smithrim (2007:17) lê sterk klem op die rol van gediggies of rympies en dat daar musiek bygevoeg kan word. Wanneer leerders met behulp van hierdie strategieë onderrig word, word taal- en musiekonderrig vir die leerders 'n genotvolle, klankryke geleentheid (Rose 2006:17). Volgens Nye (1979:178) is daar 'n groot ooreenkoms tussen musiek en gediggies/rympies. Volgens haar word baie rympies gebruik om liedjies te toonset. Sy voeg ook by dat wanneer leerders die geleentheid gegun word om in hul vroeë kinderontwikkeling aan musiek en gediggies blootgestel te word, hulle ook die geleentheid kry om in verskillende leerstyle onderrig te word. Aangesien rympies patrone vorm, help dit leerders om maklik te onthou en te memoriseer (Kenney 2005; Monro 2011). Rympies is kort en maklik om te herhaal. Rympies vertel gewoonlik 'n storie met 'n begin, 'n middel en 'n einde. Dit leer leerders hoe om stories te verstaan en te volg. Wanneer leerders rympies hoor, hoor hulle die foneme van die vokale en konsonante en daaruit kan hulle woorde maak. Hulle kry ook oefening in toonhoogte en steminduksie, sowel as die ritme van die taal.

Citron (1989:33) skryf dat rym in liedere gebruik word. *Rymskema* is die term wat gebruik word om te bepaal waar die rym of die "foneempatrone" is (Wessels en Van den Berg 1999:351).

## Die kok lok die bok

Heidi Faber

Die kok lok die bok in die hok. Die kok lok die bok in die hok.

"õ, õ, õ" se Ot, "õ, õ, õ" se Ot, "Van - dag rol die bok in die pot!"

### Liedjie 1

Liedere in die begin van die fonologiese musiekprogram is geskep op die pentatoniese toonleer met 'n sterk ritmepatroon. Volgens Fouché (1981:13) het 'n lied vir jong leerders gewoonlik 'n eenvoudige vorm en speel klanke 'n belangrike rol, want die eenvoudige vorm en die ritme van die lied fassineer die leerders.

Dit is belangrik dat die onderwyser die liedjie goed moet ken (Russell-Bowie 1988:2) en dat 'n verskeidenheid hulpmiddels, onderrig- en leerstyle gebruik moet word wanneer dit vir die leerders aangeleer word. Sang wat met beweging geïntegreer word, asook musiek en beweging, instrumentale spel, rolspel en dramatisering sal die leerders wat kinesteties leer, help om die liedjie aan te leer. 'n Ander metode is die ouditiewe leerstyl, waar daar eers 'n kort frase voorgesing word wat die leerders moet herhaal. So word die lied frase vir frase

voorgesing en nageboots, totdat die leerders die hele lied ken (Flohr 2005:95). Leerders kan ongeveer twee of drie keer na die liedjie luister, die rymwoorde herken en vrae beantwoord, wat die proses makliker sal maak. Moeilike intervalle of kort frases waarmee leerders sukkel, kan geïsoleer word en stadiger inge oefen word voordat die hele lied deurgesing word. Die visuele leerders kan gestimuleer word deur die prent van die storie te gebruik om die liedjie vir hulle te leer.

#### 4.3.2 *Musiekstories*

Die KKK-program-musiekstories bestaan uit 40 stories wat met 'n liedjie geïntegreer word. Liedjies verduidelik die storie. Die stories kan gedramatiseer word; leerders geniet dit om op die maat van die liedjies te beweeg. Nel (2007:3-18) skryf dat musiekstories leerders help om patrone en strukture in musiek uit te ken. Musiekstories soos in hierdie navorsing waargeneem, het leerders se konsentrasie, oplettendheid, onderskeidingsvermoë, ouditiwe geheue en liefde vir die estetiese ontwikkel. 'n Verskeidenheid van tegnieke wat in die navorsing met groot sukses gebruik is, word deur Stanley en Dillingham (2010:5) aanbeveel, naamlik om 'n storie te vertel wat ook liggaamstaal, gesigsuitdrukking, gebare, stemtoon, goeie stemgebruik, en oogkontak insluit. Parkinson (2011:167) voeg by dat leerders op hierdie manier kommunikasievaardighede, persoonlike selfvertroue en luistervaardighede ontwikkel. Dit was ook tydens hierdie studie opmerklik. Parkinson (2011:182-7) noem dat musiek en stories die volgende voordele het:

- Wanneer musiek en stories gebruik word, skep dit opgewondenheid en betrokkenheid deur eenvoudige liedjies te sing en saam te klap op maat van musiek.
- Wanneer musiek en stories gebruik word, stel dit 'n idee voor met musiek om 'n hoogtepunt in die storie te skep.

Stories wat op woorde steun, bied 'n groot en konstante bron vir taal vir die leerder (Wright 1995:60). Storievertelling gaan gepaard met die ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede (Stanley en Dillingham 2010:6).

#### 4.3.3 *Dramatisering en rolspel*

Zwiegers (2011:53) verwys na dramaspelletjies as die breë benadering waarin die inhoud van die leesstof gebruik word om spelletjies te speel, waarin die leerders gevra word om op verskeie maniere kreatief te dramatiseer rondom en met die basiese gegewe. Dit is belangrik dat sodanige dramaspelletjies duidelik by die verhaal moet aansluit. Tydens die ontwerp van die fonologiese musiekprogram is daar gefokus op die inhoud van die storie en die aktiwiteit. Indien dit nie met die storie verband hou nie, kan dit afleidend wees vir die leerders en die opvoeder en sodoende nadelig inwerk op die opvoeder se poging om bepaalde doelwitte met die storie te bereik.

Drama is ook 'n belangrike onderrigmetode om leerders se denkvaardighede en verbeelding te stimuleer (Hiatt 2007:1-3; Winston en Tandy 2008:54). Drama verleen hulp tot alle tipes leerstyle – visueel, ouditief asook kinesteties. Dit is beskikbaar vir alle leerders uit verskeie agtergronde. Zwiegers (2011:42-5) meld dat drama die volgende voordele vir geletterdheidsvaardighede inhou:

- die bevordering van leesbegrip
- die bevordering van geheue-vaslegging
- die bevordering van genot in lees
- dit motiveer leerders om te lees
- dit leer leerders om te luister
- dit versterk leesvermoëns.

Du Plessis (2007:33) beskou rolspel as 'n variasie en stimulasie waardeur probleemoplossings- en kritiese denkvaardighede ontwikkel word. Leerders stel gedrag voor wat 'n werklike lewensituasie weerspieël (Milroy 1982:39). Daardeur kry hulle die geleentheid om nuwe en moeilike situasies te ervaar. Hierdie dramatisering van probleme stel leerders in staat om ander se gevoelens, gesindheid en waardes te ervaar en meer empatie met ander mense te toon. Rolspel beteken egter dat leerders 'n situasie self moet vertolk, eerder as om dit op televisie of op 'n verhoog waar te neem. Du Plessis (2007:34) noem verder dat leerders nie gedwing moet word om deel te neem nie. Skaam leerders kan maskers gebruik om hul eie identiteit te verbloem en om met vrymoedigheid te kan deelneem. Hy beveel ook aan dat rolspel in klein groepe moet geskied.

#### 4.3.4 *Musiek en beweging*

Grobler (1984:9-11) beweer dat ritme die sterkste musiekelement is en dat dit by die mens die primitiefste en natuurlikste ervaring uitlok. Musiek, sang en beweging is vir haar onafskeidbaar in die musiekonderrig van leerders.

Jackman (2012:281) beveel 'n ontwikkelende, doelgerigte en kreatiewe klaskamer vir jong leerders met musiek en beweging aan. Sy verklaar verder dat 'n leerder se fisiese gereedmakingsproses die leerder motiveer om te beweeg en op sy/haar natuurlike interne en eksterne stimuli te reageer. Rudolph en Cohen (1984:228, 229) beskryf die konseptuele leergeleenthede van beweging. Leerders ervaar die ruimte om hulle deur die beweging en deur hul liggame (Tafari 2008:159), hulle geniet oorwinnings en ervaar sukses deur hul liggame en hulle vestig hulself in die wêreld deur bewegings. Leerders geniet die deurmekaar, onafgewerkte, vry en spontane bewegings. Taylor (1990:31) skryf dat beweging plaasvind met musiek: dit sal 'n storie of 'n idee of gevoel vertel en die musiek word deur begeleiding en/of 'n aksie gebruik. Kreatiwiteit word bevorder wanneer die leerders gemotiveer word om te beweeg en hulself deur musiek uit te druk (Baer 1997:5).

#### 4.3.5 *Instrumentale spel*

Carl Orff (1895–1982), 'n Duitse komponis, se benadering bestaan uit die skep van 'n musikale omgewing waarin jong leerders kan improviseer. Belangrike elemente van Orff se benadering sluit in ritmepatrone, spraakritme, kleuterrympies en raaisels, liggaamsperkussie (byvoorbeeld voete stamp, vingers klap en hande klap), dramatisering op musiek en die gebruik van slaginstrumente (melodies en niemelodies) (Bischoff 2009:6; McLachlan 1983:183; Nye 1979:39;). Orff se benadering word beskryf in terme van spraak, beweging, instrumente en kreatiwiteit (Nye 1979:399). Orff beveel aan dat aktiwiteite progressief aangebied moet word, vanaf spraak na ritmiese aktiwiteite na sang. Eers daarna volg die spel van musiekinstrumente. Die Orff-benadering het die volgende ten doel:

- om spraak en ritmiese bewegings as wegspringplek te gebruik vir die leerders se eerste ervaring van musiek in die formele skoolopset
- om uit die taal van die leerder spraakpatrone te gebruik waaruit ritmiese en melodiese patrone gebou word
- om aktiewe en entoesiastiese deelname van leerders te verseker
- om die begrip dat spel en sang, spraak en beweging 'n eenheid vorm, te bevorder (Bischoff 2009:6).

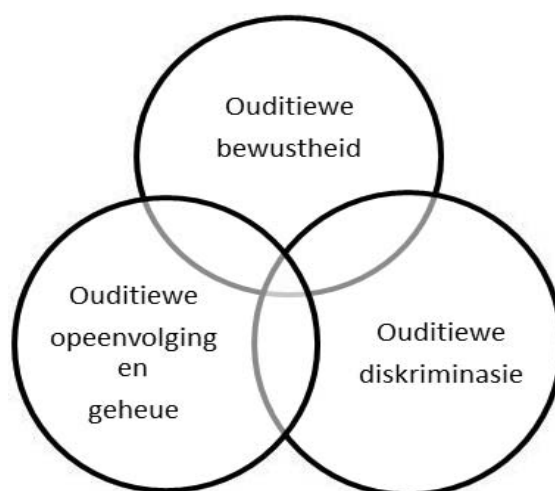
Saliba (1991:23) beveel aan dat ondervinding in instrumentale spel die volgende moet insluit, naamlik dat die leerders die klanke van instrumente behoort te hoor en dat hulle ook behoort te leer hoe die instrumente gespeel moet word. Instrumentale spel het die volgende opvoedkundige waardes: dit is 'n medium vir selfekspresie; dit verseker maklike sukses;

dit brei algemene musiekkennis uit; dit ontwikkel die innerlike gehoor; dit vestig gesonde sosialisering en dit is van terapeutiese waarde (Nel 2005:2).

Alhoewel daar in een van die fonologiese musiekprogramliedjies van Orff-instrumente gebruik gemaak is, is daar tog van verskeie instrumente gebruik gemaak tydens ander musiekaktiwiteite. 'n Tweetoonblok, tamboeryn en trommetjie is byvoorbeeld gebruik om die ritme van die ritmekaarte aan te toon.

#### 4.3.6 Luister

Luister is 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van praat-, lees- en skryfvaardighede, dus is die verfyning van en oefening in goeie luistervaardighede noodsaaklik vir die ontluikende leesstadium (Thorne 2007:46). Volgens Thomas en Dyer (2007), sowel as Ripley en Barret (2008:14), luister mense nie, omdat hulle nie kan konsentreer nie, want hulle gedagtes dwaal oor die algemeen. Vir Blom (1993:6) en Choksy (1991:71) is hoor en luister twee duidelike en nodige funksies. Blom (1993:127), Horn (2009:140) en Le Roux (2005:133) verdeel luistervaardighede in drie komponente, naamlik:



**Figuur 7. Luistervaardighede in drie komponente**

Saamgestel uit: Blom (1993:127), Le Roux (2005:133) en Horn (2009:140)

Blom (1993:6) voeg egter ouditiewe persepsie ook by, wat beskryf word as inligting wat die leerders deur die ore ontvang en dat die brein dit wat gehoor word, interpreteer en die begrip van dit wat gehoor is, gee. Horn (2009:140) en Le Roux (2005:133) beskryf ouditiewe bewustheid as dit wat gehoor word, ouditiewe diskriminasie as die verskillende klanke wat gehoor word en ouditiewe opeenvolging en geheue as dit wat eerste gehoor is en die vermoë om dit wat gehoor is, te kan onthou. Hierdie vaardighede se ontwikkeling is vir die bogenoemde twee navorsers afhanklik van aktiewe, gefokuste en gestruktureerde beluisteringsaktiwiteite.

Mullen en Saffran (2004:289) definieer luistervaardighede soos volg: Eerstens moet die leerder konsentreer. Konsentrasie beteken om goed te luister (Van Heerden 2005:158). Dit sal afhang van die leerder se belangstelling en die lengte van tyd wat die leerder in staat is om te konsentreer. Tweedens moet die leerder verstaan waarna hy/sy luister. Leerders moet gelei word in die aanvanklike erkenning en diskriminasie. Derdens moet die leerder leer om te onthou wat hy/sy gehoor het. Hierdie vaardighede is vir Goh (2009:140) baie belangrik en word benodig om foneme te herken en vir letterklankassosiasie wat die grondslag van foneemonderrig vorm. Sy skryf verder dat om te kan lees, leerders tussen verskillende spraakfoneme moet kan onderskei en dat hierdie vaardigheid hulle met hulle leesvaardighede help.

Nel (2007:3–10) beweer dat leerders aktief na musiek luister wanneer hulle fisies daarop beweeg en wanneer leerders die musiek dramatiseer. Sy beklemtoon egter dat wanneer 'n storie met die musiek uitgebeeld word, dit vir die leerders meer waarde het. Sy beveel ook aan dat leerders herhaaldelik na musiek moet luister. In musiekprogramme word daar van leerders verwag om na die musiek te luister en na die storieverteller en ook na die terugvoering (Nel 2007:3-18).

## 5. Die bevindinge

Musiek is 'n alledaagse verskynsel in elke jong leerder se lewe (Harp 1988). Om die verskeidenheid leerders in 'n klas se behoeftes te bevredig, moet die onderwysers in leerders se lesonderrig differensieer. Daarvoor beveel Thares (2010) musiek sterk aan as een strategie. Gedurende die navorsing van die fonologiese musiekprogram het die volgende bevindinge na vore gekom.

### 5.1 Die waarde van 'n geïntegreerde fonologiese musiekprogram

Foneme word maklik deur die fonologiesebewuswordingsvaardighede aangeleer deur rym, ritme en rym. Belangstelling in die fonologiese bewuswording is gewek deur verskeie aktiwiteite wat die leerders se nuuskierigheid ook geprikkel het. Gedurende die ingrypings van 'n fonologiese musiekprogram kan die volgende vaardighede ten opsigte van fonologiese bewuswording ontwikkel:

Tabel 1. Die fonologiesebewuswordingsvaardighede

Vaardighede van fonologiese bewuswording			
Kognitiewe vaardighede	Leestyle	Taalvaardighede	Sosiale en emosionele vaardighede
Geheue	Ouditiewe	Woordeskat	Belangstelling
Verbeelding	Visuele	Spraak	Aktiewe deelname
Begrip	Kinestetiese	Luistervaardighede	Genot
Konsentrasie		Leesvaardighede Sintese en analise	
Agtergrondkennis		Kommunikasie	
Denkvaardighede			

Leerders se kort- en langtermyngeheue is gestimuleer deur die liedere en stories van die KKK-program. Begripsvaardighede, denkvaardighede en agtergrondkennis is deur die verskeie fonologiese aktiwiteite en stories bekom. Namate die jaar gevorder het, kon die leerders na langer stories luister en het hulle ook langer en moeiliker liedjies aangeleer. Leerders se verbeelding is geprikkel en die leerders se konsentrasievermoë is aansienlik verbeter deur die program.





Foto 1. Leerders konsentreer

Die KKK-program wat vir die ingrypings gebruik is, het sterk ritmepatrone en leerders het spontaan deelgeneem wanneer die musiek aangeskakel is. Die leerders se voorkeure van aktiwiteite het ook duidelik na vore gekom. Alhoewel al die leerders die musiekaktiwiteite geniet het, was dit duidelik dat die kinestetiese-intelligensie-leerders meer van die opgewekte, groot-motoriese bewegings gehou het. Hierdie aktiwiteite sluit dramatisering, musiek en beweging in. Alhoewel die fokus van die studie die ontwikkeling van fonologiese bewuswording is, het dit duidelik geblyk dat talle vaardighede ontwikkel kan word.

Die volgende vaardighedsontwikkeling kan in 'n fonologiese musiekprogram geïdentifiseer word:

Tabel 2. Die vaardighedsontwikkeling in 'n fonologiese musiekprogram

Ontwikkelingsvaardighede					
Breinbevordering	Musiek	Geletterdheid	Persepsie	Sosiaal	Emosioneel
Geheue	Liedjie-repertoire	Woordeskat	Groot en klein motories	Aktiewe deelname	Nuuskierigheid
Kreatiewe denke	Intonasie	Kommunikasie	Ruimtelike oriëntering	Sosialisering met volwassenes en maats	Genot
Konsentrasie	Luistervaardighede	Uitspraak	Luistervaardighede	Respek	Belangstelling
Opeenvolging van gebeure	Kreatiwiteit	Spraakritme			Sukses behaal
Denkvaardighede	Algemene musiekkennis-uitbreiding	Artikulasie			
Verbeelding					
Probleemoplossing					
Oplettendheid					
Onderskeidingsvaardighede					

Die leerders ontwikkel die musiekvaardighede op 'n genotvolle en informele opvoedkundige manier, gedurende die ingrypings. Die leerders se breinontwikkeling geskied deur kreatiewe denke, konsentrasie, geheue ten opsigte van opeenvolging van gebeure, verbeelding, probleemoplossing, onderskeidingsvaardighede en oplettendheid.

Die spontane aktiewe deelname aan al die musiekaktiwiteite het tot die leerders se sosiale ontwikkeling bygedra. Die onderwyseres en die leerders ontwikkel 'n band op 'n genotvolle manier. In 'n veilige klas kon die leerders hulleself uitleef sonder dat hulle gekritiseer word. Wanneer daar gelag word, word daar oor die gebeure van die storie of liedjie gelag en nie vir die leerder nie. Met 'n fonologiese musiekprogram is leerders gemotiveerd, nuuskierig en opgewonde en stel hulle belang in alles wat hul leer en doen.

Die foneme kan tydens die aanleer maklik onthou word deur die prente en die liedjie wat gesing word. Die fonologiese aktiwiteite, soos byvoorbeeld die weglaat van die beginfoneme van hulle name, het ouditiewe vaardighede ontwikkel. Die leerders wat 'n voorkeur het vir die kinestetiese leerstyl, het as gevolg van die dramatisering van die les die foneme maklik onthou.

Volgens Nye (1979:66) is musiekopnames 'n belangrike deel van 'n leerder se alledaagse lewe. Leerders leer liedjies aan deur herhaaldelik daarna te luister (Nye 1979:66). 'n Kompakskyf met sang kan bydra tot die effektiewe aanleer van die liedjies en ook tydens die musiekaktiwiteite gebruik word. Die kompakskyf met slegs die begeleiding het die leerders se vaardighede 'n stappie verder geneem, wanneer dit gebruik is om die leerders te begelei nadat die liedjie aangeleer is.

### *5.1.1 Die waarde van sang*

Leerders se intonasie verbeter deur die ontwikkeling van hul ouditiewe vaardighede. Nye (1985:279) bevestig dat leerders soms in hul ontwikkelingsfases nie die toonhoogte van hul eie stemme begryp nie en dan gebeur dit dat die leerder hard, vrolik en van die noot af sing. Na ongeveer agt weke se ingrypings het die leerders se intonasie merkbaar verbeter; omdat die liedere kort en maklik aanleerbaar was en hulle ouditiewe vaardighede (luistervaardighede) ontwikkel het, het dit waarskynlik daartoe gelei dat hulle intonasie verbeter het.

Kreatiwiteit het ook 'n belangrike rol gespeel in die musiekkomponent, want leerders is toegelaat om vrylik te beweeg, te dramatiseer en op instrumente te speel. Hieruit is die verskeie leerstyle van die leerders in ag geneem en selfs bevredig.

Jackman (2012:285) vind dat sang ontwikkelend, toepaslik en prakties is en dat die geesdriftige deelname van die onderwysers in sang die leerders se aangebore musikale vermoë ontwikkel. Die liedjies van 'n fonologiese musiekprogram kan 'n positiewe impak maak op die leerders se fonologiese bewuswording. Die liedere uit die ervaringsveld van die leerders sorg dat die leerders foneme kon identifiseer en fonologiesebewuswordingskomponente kon aanleer, soos byvoorbeeld om woorde van die liedjies op te breek in foneme en weer te kan saamvoeg.

Sang verryk woordeskat en leer ook artikulasie en uitspraak (Lodato en Urrows 2005:36; Rudolph en Cohen 1984:239, 240; Tafuri 2008:131). Die leerders kon hulself uitdruk, asook improvisasie, intonasie en vlotheid in spraak, uitspraak en stemproduksie ontwikkel (Kenney 2005; Monro 2011; Wessels en Van den Berg 1999:162). Volgens David e.a. (2007:17) is die vermoë om te kan hoor en die klanke korrek te kan interpreteer, nodig om goed te kan praat en te kan lees.

### *5.1.2 Dramatisering en rolspel*

Deur die dramatisering van die storie of die liedjie kon die leerders hulself met die foneem identifiseer deur dit "speel-speel" (Wessels en Van den Berg 1999:162) aan te leer.

Geleentheid om deur rolspel te kon improviseer, het voorgekom in stories soos "Rina Roos" en "Lenie Lepeltjie". Leerders kon hulself uitdruk en volgens Taylor (1990:24) kon die leerders hul begrip van die storie of lied met ander klasmaats deur die rolspel kommunikeer.

**Rina Roos**

Heidi Faber

Dob is C

$C$  .r:- | m :-, m |  $F$  :f .f |  $C$  :m | d :-, r | m :m |  $G$  :r |  $C$  :d

Ri-na Roos ry rond in haar rol-stoel. Sy kyk rond na al die ro-se.

$F$  :f .f |  $C$  :m |  $G$  .r:- |  $C$  :- |  $F$  :f .f |  $C$  :m |  $G$  .r:- |  $C$  :-

Rol in die rond-te, o-ral rond. Rol in die rond-te o-ral rond.

## Liedjie 2

Die dramatisering van die liedere of die stories van die KKK-program het bygedra tot die sukses van die ingrypingsprogram en tot die feit dat die leerders dit baie geniet het: die oefoneem se dramatisering was die bevredigendste les en aktiwiteit, want die leerder wat die koek gedra het, is gestamp dat die koek op die vloer moet val. Almal het geskater van die lag en het die episode vir lank onthou.

### 5.1.3 Luister

Gestruktureerde geleentheid is gebruik sodat die leerders na die musiek kon luister en hulself kon uitleef. Gedurende 'n les oor "Bennie Brand" kon die leerders gedurende 'n skriftelike aktiwiteit met sukses na die liedjie luister om sekere antwoorde te kon voltooi, soos in die foto hier onder gesien kan word.

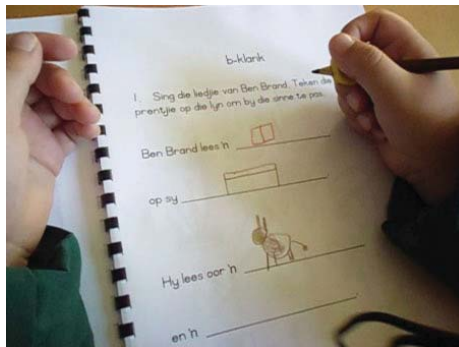


Foto 2. Die b-foneem se luisteraktiwiteit

Leerders kon woorde met dieselfde foneem in liedjies identifiseer, byvoorbeeld die *b*-foneem in "Bennie Brand". Die volgende *b*-woorde kom in die liedjie voor: *Bennie*, *Brand*, *boek*, *bok* en *bos*. In die liedjie "Grietjie Gans" kon die leerders met groot genot en konsentrasie aan verskillende liggaamsdele raak as hulle sekere woorde soos *gans*, *grot* en *waggel* gehoor het.

Met die formele assessering van al die leerders wat in die navorsing gebruik is, is daar 'n duidelike ontwikkeling in die leerders se luistervaardighede waargeneem. Die drie leerders wat aanvanklik onderpresteer het, het ook vordering getoon. Aan die begin van die implementering van die program (Februarie) kon hierdie drie leerders slegs 'n paar beginletterfoneme herken. Gedurende April herken die drie leerders die beginletterfoneme, maar ondervind probleme met middelletterfoneme. Gedurende die formele assessering in Augustus het al drie die leerders byna al die middelletterfoneme wat gevra is, herken.

### 5.1.4 Die waarde van slaginstrumente

Die *i*-foneem, se storie was oor “Ina se musiekinstrumente”. Ouditiewe diskriminasie is ontwikkel deurdat die leerders verskillende klanke van die musiekinstrumente kon identifiseer, daarna kon luister en terselfdertyd klanke van die musiekinstrumente kon voortbring.

Leerders is ook die geleentheid gegun om ander fonologiese aktiwiteite te beoefen, soos die ritmekaarte sonder die melodie en die speel van instrumente, terwyl daar op woorde en lettergrepe geklap is, op niemelodiese instrumente. Die ritmekaarte was in die begin 'n moeilike aktiwiteit. Nie al die leerders kon die ritme met die stokkie hou en die woorde terselfdertyd herken nie, maar met meer oefening het die leerders wat oor meer musikale vermoë beskik, dit later goed bemeester.

Gedurende 'n ander fonologiese aktiwiteit kon die leerders hul name op die metallofoon identifiseer en later self speel. Toonhoogte is gebruik om leerders met name wat twee of drie lettergrepe bevat, te speel. So byvoorbeeld het die naam *Jan* slegs een lettergreep en dus net een toonhoogte, terwyl *Hendrik* twee lettergrepe en dus twee toonhoogtes bevat. *Mi* is as die lae noot gebruik, terwyl *So* eers as die hoë noot gebruik is. Later is *Do* ook bygevoeg. Hierdie aktiwiteit en die saamspeel op die instrument het hulle gefassineer en daardeur is hul luistervaardighede ontwikkel.



Foto 3. Leerder speel haar naam op die metallofoon

### 5.1.5 Storievertelling en musiekspeletjies

In hierdie navorsing is bevind dat deur liedere met storievertelling te integreer leerders by leesgeletterdheidsvaardighede vinnig en maklik betrek word. Kompakskywe en instrumente het klankryke geleenthede gebied aan die storie en die musiekaktiwiteite van elke les. Hierdie klankryke geleenthede het die leerders se ouditiewe vaardighede ontwikkel. Ballonne wat gebruik is om speletjies soos “musical chairs” te speel, was vir die leerders stimulerend. Dit het hul belangstelling dadelik geprikkel en almal het aktief deelgeneem aan die klankryke geleentheid. Volgens Horn (2009:140) ontwikkel musiekspeletjies die leerders se ouditiewe diskriminasie ten opsigte van musiek en stilte, wat ook 'n voorvereiste vir fonologiese bewuswording en leesvaardighede inhou. Hierdie speletjie het van die leerders verwag om vrylik te beweeg.

## 5.2 Die rol van die onderwyseres

Excell en Linington (2012) beskryf die rol van die onderwyser nie net as dié van 'n bystander of 'n fasiliteerder nie, maar as dié van 'n ko-konstrueerder van kennis, aangesien sy ook saam met die leerders leer. Die rol van die onderwyser was om te identifiseer, tussenbeide te tree en te fasiliteer waar en wanneer dit nodig was, en om leer deur spel aan te moedig (Coates en Thomson 2010). 'n Speelse benadering tot die leerinhoud sal jong leerders altyd help. Leerders ervaar 'n gevoel van vertrouwe met 'n ernstige taak. Hul nuuskierigheid is op 'n sinvolle manier

gewek en dit lei tot kognitiewe ontwikkeling. Implementering van kruiskurrikulêre strategieë deur die integrasiemetodes van Russell-Bowie (1988) het die weg gebaan vir spontane leer.

Kennis van verskeie intelligensies is noodsaaklik vir leerders se effektiewe leer. Verskillende intelligensies behoort op skool gelyke aandag te geniet, omdat al die intelligensies ewe belangrike boustene is (Gardner 1983). Wanneer leerders die geleentheid kry om deur verskeie intelligensies te leer, is daar groter sukses in die leersituasie (Isbell en Raines 2003).

Nuwe insigte wat uit die navorsing na vore gekom het tydens die vergelyking van die resultate met bestaande kennis ten opsigte van fonologiese bewuswording, was dat die onderwysers in die studie nie oor die nodige kennis van fonologiese bewuswording beskik nie.

## 6. Gevolgtrekking

Die doel van die musiekaktiwiteite in die KKK-program was nie om die leesonderrig te vervang nie, maar slegs om leesvermoë te verbeter. Die leerders het hul leesgeletterdheidsvaardighede as aangenaam ervaar deur aan die verskillende musiekaktiwiteite soos sang, musiek en beweging, luister, instrumentespel en aktiwiteite soos dramatisering en rolspel deel te neem.

Die leerders was gemotiveerd, nuuskierig en opgewonde en het belanggestel in alles wat hul geleer en gedoen het. Die musiek in die KKK-program was deurentyd 'n genotvolle ervaring. Leerders het vergeet wat buite die klas gebeur het en hulle was ten volle besig met die aktiwiteite wat hulle sukses laat beleef het. Leerders se positiewe gesindheid en ervaring van die KKK-program het oorgespoel in positiewe ervarings van leesgeletterdheidsvaardighede. Teen die einde van die ingrypings het leerders graag gespog met die getal boeke wat hulle gedurende die week tuis gelees het.

Foneme is maklik deur die fonologiesebewuswordingsvaardighede in die KKK-program aangeleer deur rym, ritme en rym. Belangstelling in die fonologiese bewuswording is gewek deur verskeie aktiwiteite wat die leerders se nuuskierigheid ook geprikkel het. Die leerders is ook blootgestel aan stemproduksie en toonhoogte. Die verskillende liedjies in die KKK-program is in verskeie toonaarde geskryf. Die leerders het die liedere van die KKK-program geniet. Liedere wat by die storie gepas het, is geskryf om die foneme te beklemtoon en om dit vinnig te laat aanleer. Die liedjies was kort en baie effektief.

Foneme is nie net aangeleer nie, maar deur die dramatisering van die storie of die liedjie kon die leerders hulself met elke fonem identifiseer deur dit "speel-speel" (Wessels en Van den Berg 1999:162) aan te leer. Die leerders kon hulself in 'n veilige klasomgewing uitleef, sonder kritiek op hul eerlike pogings. Wanneer daar gelag is, is daar oor die gebeure van die storie of liedjie gelag en nie vir die leerder nie. Die navorsers het opgelet dat die leerders se verhoudinge met mekaar verbeter het gedurende die implementering van die program.

Verdere bevindings was dat die leerders in hierdie studie oor die vermoë beskik om op musiek te reageer, musiek te kan maak en dit te kan geniet. Musiek speel 'n waardevolle rol in 'n fonologiesebewusmakingsprogram en dit is noodsaaklik vir leerders se leesgeletterdheidsvaardighede.

Die onderwyseres wat deelgeneem het aan die navorsing, wat nie 'n musiekagtergrond gehad het nie, het haar ervaring soos volg beskryf:

Dit was vir my iets nuuts. Omdat ek nie goed is in musiek nie, was dit vir my lekker gewees om op 'n ander manier dit te kan beleef. Ag nee wat, dit was nie vir my moeilik gewees nie, dit was lekker gewees. Ek was nie bang nie. Ek is nie te oud om te leer nie. Nuwe speletjies is geleer en dit het gehelp dat 'n mens nie

stagneer nie. Dit was baie lekker gewees en ek het gesien dat dit vir die leerders baie stimulerend was.

Hierdie navorsing het getoon dat musiek as een van die intelligensies wel deur enige onderwysers aangebied kan word. Wanneer gevorderde musiekvaardighede egter vereis word, kan die onderwyser 'n kundige ouer of persoon in die gemeenskap kry om daardie vaardighede vir die leerders te leer.

Gedurende die navorsing is duidelike genot en breë glimlagte op jong leerders se gesiggies waargeneem tydens die onderrig van leesgeletterdheidsvaardighede. Dit was groot pret om te leer lees, omdat daar geleer lees is in 'n ontspanne atmosfeer. Die verskeidenheid van aktiwiteite het gesorg dat daar op verskillende soorte maniere suksesvol geleer lees is.

'n Groot taak rus op graad 1-onderwysers se skouers met die onderrig van geletterdheid. Daarom is 'n fonologiese musiekprogram, met goeie beplanning, noodsaaklik om leerders aan die begin van hul skoolloopbane te onderrig. Dit blyk dat die gebruik van musiek as 'n leergeleentheid 'n lewensvatbare strategie vir vandag se onderwys is. Dit bied 'n opwindende leeromgewing, dit vorm 'n natuurlike brug met geletterdheid en dit bied leerders verder geleentheid om holisties te ontwikkel. Die bevindings van hierdie navorsing kan gebruik word om leerkragte te bemagtig tot 'n meer doeltreffende en holistiese benadering vir fonologies bewusmaking.

## Bibliografie

Baer, J. 1997. *Creative teachers, creative students*. Londen: Allyn & Bacon.

Barret-Pugh, C. en M. Rohl. 2000. *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open University Press.

Bischoff, S.C. 2009. Music, growth, and wisdom: The educational thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, University of Saskatchewan.

Blom, S. 1993. The role of music in the auditory perceptual development of children from birth to ten years of age: A psycho-pedagogical investigation. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat.

Bolduc, J. 2009. Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27:37–47.

Bosch, L. 2008. *Klankpaleis*. <http://www.klankpaleis.co.za> (16 November 2012 geraadpleeg).

—. 2012. Telefoongesprek met Liani Bosch oor *Klankpaleis*. 3 Oktober 2012.

Campos, K. 2009. *Phonemic awareness and the English language learner*. La Verne: University of La Verne.

Chard, D.J. en S.V. Dickson. 1999. Phonological awareness: Instructional and assessment guideline. <http://www.idonline.org/article/6254> (7 Mei 2012 geraadpleeg).

Choksy, L. 1991. *Teaching music effectively in the elementary school*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Citron, S. 1989. *Song writing*. Londen: Hodder & Stoughton.

Cloete, D.J. 2004. 'n Ondersoek na die fasilitering van verskillende leerstyle en meervoudige intelligensies tydens koöperatiewe leer en groepaktiwiteite in hoër onderwys. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Colin, R. en J.M. Malcolm. 1997. *Accelerated learning for the 21st Century: The six-step plan to unlock your master-mind*. New York: Dell.

David, D., L. Wade-Woolley, J.R. Kirby en K. Smithrim. 2007. Rhythm and reading development in school-age children: A longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 30(2):169–83.

Degé, F. en G. Schwarzer. 2011. The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2.

<http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2011.00124/full> (12 Februarie 2015 geraadpleeg)

Divljan, S. 2012. Content and language integrated learning (CLIL) in teaching English to young learners. *Conference Proceedings 11*. Jagodina: University of Kragujevac. [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Content\\_and\\_Language\\_Integrated\\_Learning.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Content_and_Language_Integrated_Learning.pdf) (24 September 2012 geraadpleeg).

Du Plessis, P. 2007. *Teaching and learning in South African schools*. Pretoria: Van Schaik.

Ehri, L.C. 2005. Development of sight word reading: Phases and findings. In Snowling en Hulme (reds.) 2005.

Escalda, J., S.M.A. Lemos en C.C. Franca. 2011. Auditory processing and phonological awareness skills of five-year-old children with and without musical experience. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(3). <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000300012> (12 Maart 2012 geraadpleeg).

Flohr, J.W. 2005. *The musical lives of young children*. Upper Saddle River: Pearson.

Forrai, K. 1990. *Music in preschool*. 2de uitgawe. Boedapest: Franklin Printing House.

Fouché, J.H. 1981. *Liriese digsoorte*. Pretoria: Daan Retief.

Gardner, H. 1983. *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*. <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm> (6 Junie 2010 geraadpleeg).

Gillon, G.T. 2004. *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.

Goh, C. 2009. Listening as process: learning activities for self-appraisal and self-regulation.

In Harwood (red.) 2009.

Gonzalez-Mena, J. 2011. *Foundations of early childhood education. Teaching children in a diverse setting*. 5de uitgawe. New York: McGraw Hill.

Green, E. en J.M. Del Negro. 2010. *Storytelling art and technique*. 4de uitgawe. Santa Barbara: Libraries.

Grobler, H.M. 1984. *Musiek vir die pre-primêre skool*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Hallam, S. 2011. *The power of music: the impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Londen: University of London.

Harp, B. 1988. Why are your kids singing during reading time? *The Reading Teacher*, 41:454–6.

Harwood, N. (red.). 2009. *English language teaching materials: theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

- Heroman, C. en C. Jones. 2004. *Literacy. The creative curriculum approach*. Washington: Teaching Strategies.
- Hiatt, K. 2007. *Drama play. Bring books to life through drama for 4–7 year olds*. 2de uitgawe. New York: Routledge.
- Hoffer, C.R. 1982. *Teaching music in the elementary classroom*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hoover, W.A. 2002. The importance of phonemic awareness in learning to read. *Putting reading first*, XIV (3). <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/3.html> (3 Desember 2011 geraadpleeg).
- Horn, C. 2009. Music as an intervention strategy to address reading difficulties of grade 2 learners. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Howie, S., S. van Staden, M. Tshela, C. Dowse en L. Zimmerman. 2012. *PIRLS 2011, South African children's reading literacy achievement. Summary report*. Universiteit van Pretoria: Sentrum vir Evaluering en Assessering.
- Jackman, H.L. 2012. *Early education curriculum a child's connection to the world*. 5de uitgawe. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Joubert, I., M. Bester en E. Meyer. 2006. *Geletterdheid in die grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.
- Kenney, S. 2005. Nursery rhymes: Foundations for learning. *General Music Today*, 19(1)28–31.
- Koen, M. 2008. Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasie van grondslagfase-leerders se geletterdheid. *LitNet Akademies*, 5(2):29–31. [http://www.oulitnet.co.za/newlitnet/pdf/la/LA\\_5\\_2\\_koen.pdf](http://www.oulitnet.co.za/newlitnet/pdf/la/LA_5_2_koen.pdf).
- Koen, M.P. 2003. Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat.
- Le Cordeur, M. 2004. Die bevordering van lees met behulp van media-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7). Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Le Roux, S.G. 2004. Fonologiese bewustheid by graad 0-leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling vir latere leessukses. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- Le Roux, A. 2005. Music in early childhood development and the foundation phase (0–9 years). Pretoria: Le Roux Publisher.
- Letterland. 1992. <http://www.letterland.com.au> (6 Maart 2012 geraadpleeg).
- Lodato, S. en D.F. Urrows. 2005. *Word and music studies. Essays on music and the spoken word and on surveying the field*. Amsterdam: Rodopi.
- McCardle, P. 2004. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- McGuinness, D. 2005. *Language development and learning to read*. Londen: MIT Press.
- McLachlan, P. 1983. Klasonderrig in musiek. 'n Handleiding vir onderwysers. Goodwood: Nasou.
- Meier, D.R. 2004. *The young child's memory for words*. New York: Teachers College Press.



- Meij, K. 1985. *Vakdidaktiek: Afrikaanse moedertaal in die sekondêre skool*. Pretoria: De Jager-HAUM.
- Milroy, E. 1982. *Role-play. A practical guide*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Monro, F. 2011. *Nursery rhymes, songs and early language development*. Interior, Health Authority (Senior Speech-Language Pathologist). [http://www.kbyutv.org/kidsandfamily/readytolearn/file.axd?file=2011%2F3%2F2+ Rhymers+are+Readers-Why+Important.pdf](http://www.kbyutv.org/kidsandfamily/readytolearn/file.axd?file=2011%2F3%2F2+Rhymers+are+Readers-Why+Important.pdf) (22 September 2012 geraadpleeg).
- Mullen, E. en J.R. Saffran. 2004. Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21(3):289–313.
- Nel, Z. 2005. Gert Sibande music course notes: *The integration of the Arts in ECD*. Nelspruit: Departement van Basiese Onderwys.
- . 2007. Implementation of western classical music for teacher training through integrated arts in Early Childhood Development. Ongepubliseerde DMus-proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Nye, V. 1979. *Music for young children*. 2de uitgawe. Dubuque: Wm. C. Brown Company.
- Parkinson, B. en H.R. Thomas. 2000. *Teaching literature in a second language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Parkinson, R. 2011. *Storytelling and imagination*. Londen: Routledge.
- Ripley, K. en J. Barret. 2008. *Supporting speech, language and communication needs*. Londen: Sage.
- Rose, J. 2006. Independent review of the teaching of early reading. Final Report. Department of Education and Skills. Nottingham: DfES Publications.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). Departement van Basiese Onderwys. 2011a. *Report on the annual national assessments of 2011*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Rudolph, M. en D.H. Cohen, 1984. *Kindergarten and early schooling*. 2de uitgawe. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Russell-Bowie, D. 1988. *Music is alive! A collection of ideas to teach the musical concepts of duration, pitch, dynamics, tone colour, and structure, using singing, listening, moving, playing instruments and organising sound activities*. Campbell Town, Australië: Macarthur Institute of Higher Education, School of Education and Language Studies.
- . 1997. *The creative arts handbook*. Milleara: Karibuni Press.
- . 2006. *MMADD about the arts. An introduction to primary art education*. Frenchs Forest NSW, Australië: Prentice Hall.
- Saliba, K. 1991. *Accent on Orff: An introductory approach*. Memphis: Memphis State University.
- Schutte, R.B. 1991. Musiekopvoeding in die Junior Primêre Skoofase: Riglyne vir die musiekopgeleide onderwyseres. Ongepubliseerde MMus-verhandeling, Universiteit van Pretoria.
- Scott, V.G. 2009. *Phonemic awareness*. 2de uitgawe. Londen: Sage.
- Shaywitz, S.E. 2003. *Overcoming dyslexia*. New York: Vintage Books.

- Simmons, D.C. en E.J. Kameenui. 1998. *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Smith, S.B., D.C. Simmons en J.K. Edward. 1998. Phonological awareness: Research bases. In Simmons en Kameenui (reds.) 1998.
- Snowling, M. en C. Hulme (reds.). 2005. *The science of reading. Handbook of developmental psychology.* Oxford: Blackwell.
- Stanley, N. en B. Dillingham. 2010. *Performance literacy through storytelling.* Gainesville: FL. Maupin House.
- Tafari, J. 2008. *Infant musicality. New research for educators and parents.* Surrey: Ashgate.
- Taylor, D. 1990. *DRAMA: Successful strategies for teachers.* Victoria: Collins Dove.
- Tharess, S.K. 2010. *Using music to teach reading in the elementary classroom.* Menomonie: University of Wisconsin-Stout.
- Thomas, I. en B. Dyer. 2007. *The problem of poor listening skills.* Utah: Weber State University.
- Thorne, M.M.G. 2007. 'n Ondersoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van graad 10 leerders. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Wes-Kaapland.
- Torgesen, J.K. 2000. *A basic guide to understanding, assessing and teaching phonological awareness.* Austin: Pro-Ed.
- Treiman, R. 2000. The foundation of literacy. Current direction. *Psychological Science*, 9:89–92. [www.atsci.wustl.edu/rtreiman/Selected\\_papers/Treiman\\_Psychological\\_Science\\_2000.pdf](http://www.atsci.wustl.edu/rtreiman/Selected_papers/Treiman_Psychological_Science_2000.pdf) (17 September 2012 geraadpleeg).
- Troia, G.A. 1999. Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1):28–52.
- Van Blerk, M.E. 1994. *Afrikaanse verklarende musiekwoordeboek.* Kaapstad: Vlaeberg.
- Van Heerden, E. 2005. *Life skills. My journey, my destiny.* Pretoria: Van Schaik.
- Viljoen, J.M.M. 2009. *Die invloed van 'n motoriekprogram op die leespeil van graad 2-leerders.* Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement. 2006. *WCED literacy and numeracy strategy 2006–2016.* Kaapstad: Wes-Kaapse Onderwysdepartement.
- Wessels, E. 2011. Teacher's knowledge and implementation of phonological awareness in Grade R learners. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.
- Wessels, M. en R. van den Berg. 1999. *Practical guide to facilitating language learning. Methods, activities and techniques for OBE.* New York: Oxford University Press.
- Winkler, G. 1999. *All children can learn.* 2de uitgawe. Kaapstad: Francolin Publishers.
- Winner, E. 2008. The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception*, 25(4):383–90. <https://www2.bc.edu/~winner/pdf/phonologicalprocessing.pdf> (12 Maart 2012 geraadpleeg).
- Winston, J. en M. Tandy. 2008. *Beginning drama 4–11.* 2de uitgawe. Londen: Routledge.

Wright, A. 1995. *Storytelling with children*. New York: Oxford University Press.

Young, S. 1998. *Music in the early years*. Londen: Falmer Press.

Zwiegers, M. 2011. *Speel-speel van leesbot tot leesversot*. Ongepubliceerde PhD-proefschrift, Universiteit Stellenbosch.