

Inhoudelijke richtlijnen
Cursistenopleiding
Caribische Brassbandmuziek

Rapport voor Kunstfactor, Utrecht

Carlo Balemans, Gert Bomhof, Otmar Cornelia, Mimoun Himmit,
Marieke Knol, Thomas Simmons, Dirk de Vreede en Otmar Watson

Colofon

© Kunstfactor Utrecht, november 2012

Inhoudelijke richtlijnen cursistenopleiding Caribische Brassbandmuziek is een uitgave van Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst. Tenzij anders overeengekomen, geeft Kunstfactor u als lezer toestemming deze uitgave voor eigen gebruik te downloaden en af te drukken. Het is niet toegestaan om inhoudelijk, tekstueel of anderszins wijzigingen aan te brengen. Bij citeren is bronvermelding verplicht. Overdracht aan derden van het gebruiksrecht is uitgesloten. Het gebruiksrecht geldt niet voor commerciële doeleinden. De overdracht van de rechten van intellectueel eigendom, waaronder het auteursrecht, rustend op de door Kunstfactor opgestelde of ontworpen werken zijn bij het gebruiksrecht niet inbegrepen.

Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst, zet zich in voor een sterke amateurkunstsector. Dit doen we vanuit de overtuiging dat actieve kunstbeoefening een bijdrage levert aan de persoonlijke ontwikkeling van mensen en aan een creatieve, harmonieuze samenleving.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1. Verkenning	6
1.1 Wie is die amateurkunstenaar?	6
1.2 Welke aanbieders zijn actief?	6
1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen	6
1.4 Marktdenken	7
2. Richtlijnen voor cursistenopleidingen	8
3. Visie op leren en kunsteducatie	9
3.1 Facetten van amateurkunst	9
3.2 Soorten van leren	9
3.3 Leertheorie: het constructivisme	10
3.4 Leerstijlen	12
3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen	12
4. De invulling van het docentschap	13
4.1 Meester-gezel	13
4.2 Docent-leerling	13
4.3 De docent als coach	13
4.4 Peer education	13
5. Bekwaamheden	15
5.1 Competenties van de docent	15
5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens	15
6. Legitimering	16
7. Inhoudelijke verantwoording	17
7.1 Procesbeschrijving	17
7.2 De kunstdiscipline	18
7.3 Plek binnen de totale keten	18
7.4 Doel en functie van de inhoudelijke richtlijnen	18
7.5 Gebruikers van de inhoudelijke richtlijnen	19
7.6 Uitvoering van de inhoudelijke richtlijnen	19
8. Doelstelling	20
8.1 Doelgroep	20
8.1 Profiel van de opleiding	20
8.2 Doel van de opleiding	21
9. Visie op de Caribische Brassbandmuziek	22
9.1 Visie op de kunstdiscipline	22
9.1.1 Traditie	22
9.1.2 Stijlen en technieken	22
9.1.3 Culturele achtergrond	22
9.2.1 Non-formeel leren	22

9.2.1.1	Authentiek leren, dat zich kenmerkt door:	23
9.2.1.2	Optimaal leren	23
9.3	De kunstvakdocent	23
9.4	Visie op onderwijs binnen de Caribische Brassbandmuziek	24
9.4.1	Luisteren naar wat de groep wil	25
10.	Organisatie	26
10.1	Inrichting van het onderwijs	26
10.2	De leeromgeving	26
10.3	Lesmateriaal	26
11.	Structuur van de opleiding	27
11.1	Cognitief Leergebied (muziekleren en gehoorscholing)	27
11.2	Motorisch Leergebied	27
11.3	Affectief Leergebied	28
12.	Leeraspecten en eindtermen	29
12.1	Leeraspecten en eindtermen voor Fase A	29
12.1.1	Muziekleren/ gehoorscholing	29
12.1.2	Instrumentale vaardigheden	30
12.1.3	Communicatieve en sociale vaardigheden	31
12.2	Leeraspecten en eindtermen voor Fase B	32
12.2.1	Muziekleren/gehoorscholing	32
12.2.2	Instrumentale vaardigheden	34
12.2.3	Communicatieve en sociale vaardigheden	34
13.	Toetsingsvormen	36

Inleiding

Een van de ontwikkelingen van de laatste vijftien jaar is een groeiend aantal mensen in Nederland met een niet-westerse achtergrond dat kunst beoefent. Een goed voorbeeld hiervan is de Caribische Brassbandmuziek in Nederland. Ontstaan in Caribisch Nederland (Curaçao, Aruba en Suriname) heeft de muziek in Nederland een enorme vlucht genomen. Inmiddels beoefenen meer dan duizend deelnemers actief Caribische brassbandmuziek in Nederland.

Elk jaar staan er tienduizenden mensen op de Coolingsingel in Rotterdam tijdens het Zomercarnaval om de tientallen brassbands toe te juichen. De muziekstijl is enorm populair, met name in de grote steden. In Rotterdam is sinds 2006 de eerste Brassbandschool van Nederland opgericht. Kinderen worden elke zaterdagmiddag drie uur lang ondergedompeld in de brassbandmuziek. Ook wordt in Nederland al jarenlang door veel brassbands les gegeven aan nieuwe leden. Met het oog op deze lespraktijken is bij de sector behoefte ontstaan voor het vaststellen van inhoudelijke eindtermen en diplomering. Deze inhoudelijke richtlijnen willen in deze behoefte voorzien.

Ter ondersteuning van bestaande en nieuwe aanbieders van kunsteducatie, publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline richtlijnen voor cursistenopleidingen. Dit document is een algemene inleiding op die disciplinegerichte richtlijnen. In deze algemene inleiding bespreekt Kunstfactor een aantal belangrijke aspecten waarmee potentiële aanbieders van cursistenopleidingen rekening zouden moeten houden.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 is een algemene verkenning. Daarin bespreken we kort de enorme diversiteit aan amateurkunstenaars, recente ontwikkelingen op het gebied van de amateurkunst en de markt voor kunsteducatie. Voor nieuwe aanbieders van kunsteducatie is het immers van belang goed te bepalen op welke doelgroep(en) zij zich willen richten en waar mogelijke kansen liggen.

In hoofdstuk 2 leggen we uit waarom Kunstfactor richtlijnen voor cursistenopleidingen publiceert en waarom die per kunstdiscipline sterk van elkaar kunnen verschillen.

In hoofdstuk 3 bespreken we kort verschillende leerstijlen en de op dit moment belangrijkste leertheorie voor kunsteducatie. Deze theorie vertalen we bovendien naar didactische benaderingswijzen.

Hoofdstuk 4 bouwt daarop voort, maar richt zich specifiek op de rol van de docent.

Hoofdstuk 5 tenslotte informeert over gewenste competenties van kunstdocenten en biedt overwegingen over het toetsen van cursisten.

Kunstfactor hoopt met deze korte Algemene Inleiding (potentiële) aanbieders van kunsteducatie te inspireren en aan te zetten tot nadenken over hun (nieuwe) aanbod. Daarmee hoopt Kunstfactor bij te dragen aan een hogere kwaliteit van kunsteducatie in Nederland, zowel bij Centra voor de Kunsten als bij het groeiende aantal particuliere aanbieders.

Hoofdstuk 7 tot en met 10 beschrijven de kunstdiscipline, de specifieke visie en doelstelling van de Caribische Brassbandmuziek en de organisatie ervan.

Hoofdstuk 11 tot en met 13 geeft inzicht in de leergebieden, leeraspecten en eindtermen voor de Fase A en B.

1. Verkenning

In dit hoofdstuk bekijken we in vogelvlucht wie de amateurkunstenaar is en welke actuele ontwikkelingen van belang zijn voor (potentiële) aanbieders van kunsteducatie.

1.1 Wie is die amateurkunstenaar?

Wie overweegt cursussen of workshops te organiseren, moet weten voor wie hij dat doet. Want dé amateurkunstenaar bestaat niet!

Uit de *Monitor Amateurkunst* die Kunstfactor jaarlijks publiceert, blijkt dat ruim zeven miljoen Nederlanders zich op de een of andere manier met actieve kunstparticipatie bezighouden. Zij richten zich op een groot aantal verschillende kunstdisciplines, dat bovendien nog toeneemt (denk bijvoorbeeld aan nieuwe media).

De intensiteit waarmee amateurkunstenaars actief zijn, loopt sterk uiteen. Sommigen wijden zich jarenlang aan een kunstdiscipline. Anderen zijn het ene jaar actief op het toneel, maar gaan een jaar later met net zoveel enthousiasme schilderen.

Ook de ambitie waarmee amateurkunstenaars actief zijn, verschilt sterk. Sommigen zien hun activiteiten als een hobby, waarbij de sociale contacten minstens zo belangrijk zijn als de kunstdiscipline. Anderen willen excelleren, hun persoonlijke top halen en zich het liefst presenteren aan een publiek.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om naast het al maar groeiende aanbod aan informatiebronnen en inspiratie voldoende meerwaarde te bieden aan cursisten.

1.2 Welke aanbieders zijn actief?

De markt voor aanbieders van kunsteducatie is voortdurend in beweging. Amateurkunstenaars kunnen op verschillende plaatsen terecht voor hun activiteiten. Belangrijke aanbieders zijn Centra voor de Kunsten en muziekscholen. Ook buurt- en jeugdcentra bieden vaak verschillende vormen van kunsteducatie. Daarnaast bieden amateurkunstverenigingen vaak enige vorm van kunsteducatie, al dan niet in samenwerking met een centrum voor de kunsten of een zelfstandige kunstdocent.

Groeiend is het aantal particuliere aanbieders. Denk aan muziekdocenten of beeldende kunstenaars die hun praktijk uitbreiden met cursussen of workshops.

1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen

Amateurkunstenaars maken deel uit van de samenleving, hebben hun invloed daarop, maar ondervinden zelf daarvan ook weer de invloeden. Aanbieders van kunsteducatie zullen daar rekening mee moeten houden.

Het rapport Toekomstverkenning Kunstbeoefening van het Sociaal en Cultureel Planbureau (A. van den Broek, 2010) noemt vijf sociaal-culturele ontwikkelingen die van belang zijn voor aanbieders van kunsteducatie:

- individualisering,
- informalisering,
- intensivering,
- internationalisering,
- informatisering.

Door deze ontwikkelingen vermindert de invloed van de traditionele cultuuruitingen. De groeiende deelname aan kunsteducatie van mensen met een niet-westerse achtergrond versterkt die ontwikkeling.

Minstens zo belangrijk is de invloed van internet en digitale hulpmiddelen. Daardoor beschikken amateurkunstenaars over een onuitputtelijke bron van inspiratie. Bovendien brengen digitale hulpmiddelen amateurkunstenaars makkelijker in contact met geestverwanten waar ook ter wereld, waarmee zij hun kunstuitingen kunnen delen en bespreken. Dat geldt niet alleen voor nieuwe, digitale kunstvormen, maar ook voor traditionele kunstdisciplines. Via digitale communities en Youtube is het voor amateurkunstenaars erg makkelijk om beeldend werk, muziek, literatuur of dans te verspreiden en onderling te becommentariëren.

1.4 Marktdenken

De hierboven geschetste sociaal-culturele ontwikkelingen betekenen een uitdaging voor aanbieders van kunsteducatie. Meer dan ooit zullen zij moeten nadenken over de inhoud en de kwaliteit van hun aanbod en de meerwaarde die zij cursisten kunnen bieden. Bovendien zullen zij de nodige flexibiliteit moeten ontwikkelen om op voortdurende veranderingen in de behoeften van cursisten te kunnen inspelen. Dat vraagt marktdenken en dus een ontwikkeling naar cultureel ondernemerschap.

Voor de breedte van de kunsteducatie kan dat positieve gevolgen hebben. Door actieve culturele ondernemers met gevoel van kansen, zal de diversiteit in het cursus- en workshopaanbod - offline en online - toenemen. Die diversiteit heeft niet alleen betrekking op nieuwe lesinhouden en lesvormen, maar ook op dagdelen waarin cursussen worden aangeboden en doelgroepen waarop het aanbod gericht is. Wat dat betreft liggen er nog volop mogelijkheden. Aanbod gericht op bijvoorbeeld kleuters, senioren, niet-Nederlandstaligen en mensen met een fysieke, verstandelijke of psychiatrische beperking bestaat wel, maar is nog schaars. Maar ook onder traditionele doelgroepen zal altijd vraag blijven bestaan naar kwalitatief goede kunsteducatie die voldoet aan de wensen van amateurkunstenaars.

Inventariseer het huidige aanbod in de omgeving; probeer vast te stellen welke behoeften er leven.

2. Richtlijnen voor cursistenopleidingen

In deze algemene inleiding bespreken we aspecten die betrekking hebben op de hele amateurkunst, dus op alle kunstdisciplines. Daarnaast publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen. Deze bieden aanbieders van cursistenopleidingen - zoals centra voor de kunsten, muziek- en dansscholen, verenigingen en individuele aanbieders - handvatten voor het opzetten van cursussen en workshop in bepaalde kunstdisciplines. Die disciplinegerichte richtlijnen verschillen op een aantal punten sterk van elkaar.

Vershil in disciplines

Verschillen tussen de disciplinegerichte richtlijnen zijn in de eerste plaats ontstaan doordat kunstdisciplines sterk van elkaar kunnen verschillen in tradities en achtergrond. Het verschil in historie tussen kunstdisciplines uit zich onder meer in organisatorische en inhoudelijke verschillen in de kunsteducatie.

Kunstdisciplines verschillen ook ten aanzien van het beroep dat zij doen op de vermogens van mensen. Niet voor niets hadden de Grieken voor de onderscheiden kunstvormen aparte muzen. De ontwikkeling en verfijning van deze vermogens verloopt via verschillende leerprocessen. Sommige kunstvormen doen een sterker beroep op auditieve vermogens, waar andere gebruik maken van de visuele, linguïstische, fysieke of kinesthetische vermogens. Elk van die vermogens vraagt om andere leerroutes en dus tot verschillen in de richtlijnen daarvoor.

Verschillen ontstaan ook doordat sommige kunstvormen leiden tot creatie van nieuw werk, waar in andere kunstvormen het (her)uitvoeren en (her)interpreteren van werk van derden een belangrijke rol speelt. Ook dat vraagt om een andere educatieve aanpak.

Behalve met verschillen tussen kunstdisciplines, hebben we ook te maken met verschillen binnen disciplines. De grote diversiteit aan middelen en materialen, en aan instrumenten, stijlen en technieken, vraagt ook binnen disciplines om verschillende didactische methoden.

Vershil in niveau

Een aantal kunstdisciplines kent - deels historisch gegroeide - duidelijk omschreven niveaus van vaardigheden. De richtlijnen voor die kunstdisciplines bieden dan ook aanknopingspunten voor de planmatige en doelgerichte opzet van cursussen, van inhoud en ordening van de lesstof tot toetsingscriteria.

De inhoudelijke disciplinegerichte richtlijnen die Kunstfactor publiceert, verschillen inhoudelijk sterk van elkaar. Tip: lees ook eens de richtlijnen van een totaal andere discipline. Dat kan inspirerend werken.

Voor andere kunstdisciplines bestaan die niveaus niet of zij die niet helder te omschrijven. Voor die kunstdisciplines geven de richtlijnen meer beleidsmatige impulsen, met als doel bij te dragen aan de discussie over kwaliteit en innovatie binnen de educatie van die kunstdisciplines.

Concrete inhoud versus methodiek

Sommige richtlijnen geven een uitgebreid en gedetailleerd overzicht van de leerstof die in een cursus of opleiding aan bod moet komen, inclusief de eindtermen waaraan de cursist aan het eind van de leerroute moet voldoen.

Andere richtlijnen geven een meer globale omschrijving van de leerstof, maar gaan uitgebreider in op de methodiek.

De verschillen in de richtlijnen per kunstdiscipline en zelfs binnen kunstdisciplines maken duidelijk dat in de educatie van amateurkunstenaars zeer veel invalshoeken mogelijk én noodzakelijk zijn. Voeg daar nog maatschappelijke ontwikkelingen en uiteenlopende doelgroepen aan toe, en duidelijk is dat op het gebied van kunsteducatie behoefte is aan een zeer divers aanbod. Mede daarom bieden de disciplinegerichte richtlijnen geen dichtgetimmerde directieven; het zijn vooral bronnen voor inspiratie en discussie.

3. Visie op leren en kunsteducatie

Ervaring met (kunst)onderwijs is niet voldoende om zelf kunstonderwijs vorm te geven. Om een gedegen cursus of workshop te ontwikkelen is op z'n minst enige kennis nodig over didactiek, leerstijlen en letheorieën. Dit hoofdstuk bespreekt aan aantal basisprincipe uit de onderwijskunde, waarbij we de theorie waar mogelijk vertalen naar de praktijk van de kunsteducatie.

Buitenschoolse kunsteducatie kent geen verplichtende aspecten. Deelnemers hebben daarvoor een intrinsieke drijfveer. Reden te meer om rekening te houden met hun behoeften.

3.1 Facetten van amateurkunst

In paragraaf 1.1 betoogden we dat dé amateurkunstenaar niet bestaat. In het verlengde daarvan beweren we nu dat dé kunsteducatie niet bestaat. Dat heeft alles te maken met de verschillende wijzen waarop amateurs met kunst bezig kunnen zijn. Die verschillende facetten van (amateur)kunst vloeien in de praktijk vaak in elkaar over, maar zijn toch helder van elkaar te onderscheiden.

In de (amateur)kunst zijn vier facetten te onderscheiden:

- de amateurkunstenaar als uitvoerder;
- de amateurkunstenaar als maker;
- de amateurkunstenaar als kijker;
- de amateurkunstenaar als criticus.

Niet iedere amateurmuzikant wil ook componeren, niet iedere fotograaf heeft belangstelling voor het werk van professionals en niet iedere danser wil nadenken over de betekenis van bewegingen.

Ontwikkelaars en uitvoerders van cursussen voor amateurs zullen zich bewust moeten zijn van deze vier mogelijke kanten van kunstbeleving. De keuze voor een of meer van deze facetten heeft invloed op de inhoud van een cursus.

3.2 Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is nuttig om bij deze vragen stil te staan.

Het motief voor regulier onderwijs is eenvoudig. Daarom heeft dit zogenaamde formele leren over het algemeen een duidelijke structuur en een helder doel: binnen gestructureerde grenzen (in tijd en omgeving) draagt een leraar bewust en systematisch kennis, vaardigheden en attitude over. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een maatschappelijke waarde.

Tegenover het formele leren staat het buitenschoolse leren. Onderwijskundigen onderscheiden twee hoofdvormen: het non-formele en het informele leren.

Enige kennis van leertheorie en leerstijlen inspireert aanbieders van kunsteducatie om na te denken over hun eigen programma en werkwijze.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch. Anders gezegd: deze onderwijsvorm heeft een concreet doel, bijvoorbeeld gitaar leren spelen of leren volleyballen. Deze onderwijsvorm leidt in tegenstelling tot het formele leren niet tot een kwalificatie of een diploma met maatschappelijke waarde.

Datzelfde geldt voor het informele leren. Dat kent zelfs geen structuur, maar gebeurt spontaan, in een context zonder onderwijsdoelstellingen. Dat neemt niet weg dat deze manier van leren erg belangrijk kan zijn, juist in de amateurkunst. Voorbeelden? Denk aan hangjongeren die elkaar coole hiphop-moves leren. Of aan amateurschrijvers die elkaars werk beoordelen. Of aan muziekbandjes die zich door andere bandjes laten inspireren om een clip op Youtube te publiceren.

Bij het non- en informele leren zijn de doelen minder scherp definieerbaar dan bij het formele leren. Vaak zijn die doelen veel persoonlijker; 'Ik wil dat gewoon kunnen', 'Mijn vrienden zijn hier ook mee bezig', 'Ik wil kijken hoe ver ik kan komen'. Hierbij is dus sprake van een intrinsieke drijfveer.

In de kunsteducatie spelen zowel non-formeel leren als informeel leren een rol. Cursussen bij Centra voor de Kunsten of andere aanbieders hebben immers vaak een concreet doel; een techniek leren gebruiken of een instrument leren bespelen. Maar vrijwel altijd hebben die cursussen ook een informeel aspect, omdat cursisten in de wandelgangen voor of na een les met elkaar praten, elkaars werk bespreken, tips uitwisselen of samen gaan spelen. Aanbieders van kunsteducatie spelen dus ook een facilitaire rol; zij brengen cursisten met dezelfde belangstelling met elkaar in contact.

Meer informatie over authentiek leren is te vinden in de publicatie van F. Haanstra, De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie, in 2001 uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten, particuliere aanbieders en verenigingen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Slimme aanbieders houden rekening met de doelen en drijfveren van potentiële deelnemers.

3.3 Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen. Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

In de loop van de tijd hebben pedagogen en onderwijskundigen verschillende leertheorieën ontwikkeld. De onderwijsgeschiedenis laat zien dat in verschillende tijden en in verschillende onderwijstypen verschillende leertheorieën in zwang waren. Het is niet onlogisch dat die veranderingen verband houden met ontwikkelingen in de samenleving. Grotere zelfstandigheid van leerlingen en grotere betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsprogramma hebben bijvoorbeeld invloed op actuele leertheorieën.

Op dit moment is in de onderwijswereld 'het Nieuwe leren', ook wel 'Authentiek leren' genoemd, een belangrijke stroming. Deze stroming is ontstaan uit zogenaamde constructivistische opvattingen over leerprocessen. We gaan hier wat dieper op het 'Authentiek leren' in, omdat deze leertheorie goed toepasbaar is in de kunsteducatie.

De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is; leren is het koppelen van nieuwe informatie aan bestaande voorkennis. Bovendien vindt volgens het constructivisme het leren altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen. Onderlinge communicatie is dus een belangrijk aspect van deze leertheorie.

De didactiek (de leer van het onderwijzen) binnen het constructivisme kent vier uitgangspunten, die stuk voor stuk ook voor kunsteducatie van belang kunnen zijn:

- Het onderwijs beperkt zich niet tot het overdragen van door de docent voorgestructureerde leerstof, maar streeft naar een productieve leeromgeving, met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen. Deze bieden cursisten ruimte voor eigen initiatief en exploratie.
- Het onderwijs is inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis. Het schenkt aandacht aan de eigen interesses en behoeften van cursisten.
- Het onderwijs is waar mogelijk afgeleid van activiteiten van professionals in de samenleving. (N.B. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en motivatie van de cursist, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken).
- Authentieke leersituaties kenmerken zich door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om deze uitgangspunten te gebruiken bij het samenstellen van een onderwijsprogramma.

Een ander hulpmiddel voor aanbieders van kunsteducatie zijn de leerprocessen die J. Lowyck en N. Verloop in 2003 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*, uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Zij onderscheiden:

- Leren als een constructief proces: Mensen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Dit gebeurt in samenhang met aanwezige voorkennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Het interpreteren en verwerken is een actief proces.
- Leren als een cumulatief proces: Leren is een cumulatief proces. Het leerproces bouwt voort op eerder verworven kennis en vaardigheden.
- Leren in samenhang: Leren in samenhang maakt kennis en vaardigheden betekenisvoller en vergroot de kans op beklijven.
- Leren gericht opwendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- Leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.
- Leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

Binnen de onderwijskunde zijn naast de constructivistische leertheorie nog twee grote stromingen bekend: de behavioristische leertheorie en de cognitieve leertheorie. Hoewel die minder goed toepasbaar lijken in de kunsteducatie, kan het natuurlijk nooit kwaad om daar enig inzicht in te verwerven.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

3.4 Leerstijlen

De ene cursist is de andere niet. Binnen een ogenschijnlijk homogene groep cursisten kunnen grote verschillen bestaan in houding en karakter. Die persoonlijke verschillen uit zich ook in verschillende leerstijlen. Die leerstijlen spelen uiteraard ook binnen de kunsteducatie een rol.

Een belangrijke theoreticus op het gebied van leerstijlen is de Amerikaanse pedagoog David Kolb. Hij ontwikkelde een zogenaamde leercyclus waarin vier leerstijlen op elkaar inhaken:

- concreet ervaren - doen en ervaren
- reflectief observeren - voelen, kijken, luisteren
- abstract conceptualiseren - kijken, luisteren, denken
- actief experimenteren - denken en doen

Niet iedere cursist is even sterk op elk van die vier gebieden. Sommige mensen nemen informatie het best op door middel van concrete ervaringen (voelen, aanraken, vasthouden, zien en horen), terwijl anderen meer abstract omgaan met informatie (door middel van mentale en visuele conceptualisering).

Voor het verwerken van informatie geldt iets dergelijks: sommige mensen verwerken informatie het best door er actief mee te experimenteren, terwijl anderen informatie verwerken door observatie en daarover nadenken.

Volgens Kolb dienen voor optimale leerprestaties de vier genoemde gedragingen (ervaren, observeren, nadenken, experimenteren) samen te gaan. Hoewel iedere cursist zijn voorkeursleerstijl heeft, zal hij, om een 'complete leerling' te worden, zich in alle vaardigheden moeten bekwamen en deze moeten combineren.

De vier leerstijlen zijn ook voor kunsteducatie van belang. Voor optimale overdracht van kennis en vaardigheden is variatie in oefeningen en opdrachten nodig. Idealer spreekt een programma op z'n tijd elk van de vier verschillende leerstijlen aan.

3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen

De vier verschillende leerstijlen - en de vier facetten van de amateurkunstenaar - vragen verschillende didactische benaderingswijzen.

In *Dans in Samenhang: een flexibele methodiek*, een uitgave van *De Kunstconnectie*, beschrijft Vera Bergman die voor dans. Haar omschrijvingen zijn echter ook toepasbaar voor andere kunstdisciplines.

Bergman omschrijft vier benaderingswijzen, gericht op de uitvoerder, de maker, de kijker en de criticus in de amateurkunstenaar:

1. De techniekgerichte benadering: daarbij gaat het om de ontwikkeling van het vakmanschap en de beheersing van technische vaardigheden.
2. De reproductiegerichte benadering: hier gaat het om de overdracht van bestaand repertoire of het nabootsten van voorbeelden.
3. De expressief/creatieve benadering: de nadruk ligt op het ontwikkelen van een eigen idioom, het vermogen zichzelf uit te drukken in kunst en het uitdrukking geven aan gevoelens en ervaringen. Hieronder wordt ook het eigen makerschap verstaan.
4. De receptief/theoretische benadering: het accent ligt op de ontwikkeling van kennis, inzicht en attitudes. Die vindt vooral plaats door het reflecteren op zowel het eigen kunstwerk, als dat van anderen, en het plaatsen daarvan in een bredere maatschappelijke context.

4. De invulling van het docentschap

In iedere educatieve omgeving speelt de docent een leidende, sturende en/of coachende rol ten opzichte van cursisten. De precieze rol die hij speelt, kan van geval tot geval sterk verschillen. Voor aanbieders van kunsteducatie is het goed om zich bewust te zijn van de hieronder genoemde vier mogelijke rollen die een docent kan spelen. De keuze voor een van die rollen hangt onder meer af van de doelgroep, het leerdoel, de onderwijsvorm (individueel of groepsgewijs) en de kunstdiscipline. Aanbieders van kunsteducatie kiezen zelf voor welke cursussen welk type docent gewenst is.

4.1 Meester-gezel

De meester-gezelrelatie is zo oud als de mensheid en één van de meest beproefde onderwijsvormen. Hoogeveen e.a. omschrijven in *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen* (Utrecht: HKU, 2004) deze onderwijsvorm als volgt: 'De leerling komt werken in de werkplaats van de meester en levert zijn arbeid in ruil voor inwijding in alle aspecten van het beroep. De meester zet de leerling aan het werk en becommentarieert zo nodig uitvoering en opbrengst. Hiaten in kennis en vaardigheden kan hij gericht aanvullen. De leerling werkt in de nabijheid van de meester en kan zo als het ware de kunst ook afkijken. Er is gelegenheid om alle kanten van de beroepsuitoefening onder de knie te krijgen: kennis en vaardigheden, gebruiken, mores, et cetera.' (p.8). Kenmerkend voor de meester-gezelrelatie is de praktijkgerichtheid. Het ontbreekt vaak aan expliciete instructie; overdracht van kennis en vaardigheden vindt indirect plaats door het observeren en meelopen met de 'meester'.

4.2 Docent-leerling

Het cursorisch onderwijs, dat gekenmerkt wordt door docentgestuurde werkvormen, kennen we uit het formele onderwijs. Hierbij verloopt het onderwijs volgens een van tevoren opgesteld leerplan, waarbij sprake is van een lineaire opbouw; beginnen bij A en eindigen bij Z. De docent formuleert doelstellingen en bepaalt in welke volgorde de leerstof wordt aangeboden. De leraar stuurt het leerproces door de keuze van de inhoud en de volgorde van de leerstof, door het leertempo aan te geven en door de juiste uitvoering van leertaken te controleren. Hoewel cursorisch onderwijs verschillende varianten kent en er soms sprake is van eigen inbreng van leerlingen, beslist de docent. De relatie tussen docent en leerling is hiërarchisch.

4.3 De docent als coach

Doordat mensen steeds meer zelf willen bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, verschuift de rol van de docent. Van overdragers van kennis, inzichten en vaardigheden worden zij begeleiders; zij coachen hun cursisten. Dit leidt alleen tot succes als cursisten een actieve houding aannemen en de docent een coachende, begeleidende rol vervult.

4.4 Peer education

Nieuwe kunstdisciplines of nieuwe stijlen binnen bestaande kunstdisciplines komen vooral voort uit de jongerencultuur. Een gevolg daarvan is dat bestaande docenten onvoldoende expertise hebben op het gebied van nieuwe disciplines of stijlen. Aanbieders van kunsteducatie kunnen dit ondervangen door gebruik te maken van zogenaamde peer education. Hierbij worden kennis, ervaring en motivatie overgebracht door leeftijdgenoten en/of mensen met

dezelfde achtergrond als de doelgroep. Soms dragen peers daarbij niet alleen kennis, maar ook een levensstijl over.

Veel jongeren hebben veel waardering voor peer education, omdat zij zich goed kunnen identificeren met een leeftijdgenoot die tevens expert is. Die waardering is echter nog geen garantie voor kwaliteit. Samenwerking met of begeleiding door een ervaren docent kan het rendement van een peer educators belangrijk vergroten.

5. Bekwaamheden

Iedere aanbieder van kunsteducatie streeft kwaliteit na. Dat begint met het inschakelen van competente docenten. Bovendien zullen aanbieders op z'n minst dienen na te denken over de gewenste eindtermen van hun cursussen.

5.1 Competenties van de docent

Onder competenties verstaan we de kennis, het inzicht en de vaardigheden om in concrete situaties de beoogde doelen te bereiken.

Veel docenten in de kunsteducatie hebben een HBO-opleiding gevolgd. De competenties waarover een beginnende kunstvakdocent moet beschikken zijn vastgelegd door de HBO-Raad (Opleidingsprofiel Docent Kunstvak, 2004, www.hbo-raad.nl).

Ook komt het voor dat kunstenaar zonder docentenopleiding lesgeven. Natuurlijk gelden de competenties ook voor deze groep.

5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens

Aanbieders van kunsteducatie hebben een grote mate van vrijheid om het eigen educatief aanbod in te richten en educatieve activiteiten vorm te geven. Dat geldt ook voor eventuele eindtermen of competenties die men aan bepaalde opleidingen verbindt. Aanbieders zullen moeten beslissen of, en zo ja, hoe zij willen toetsen of de leerdoelen zijn behaald. Dat kan op verschillende manieren:

- Testlessen zijn beoordelingslessen waarbij de docent de vooruitgang van elke cursist beoordeelt.
- Het rapport is een schriftelijke weergave van de vorderingen van de leerling dat ook inzet, motivatie en attitude beoordeelt. Voor de beoordeling wordt vaak de driedeling M(atig), V(oldoende), of G(oed) gebruikt.
- Examens toetsen de praktische vaardigheden en de inhoudelijke kennis van cursisten.

Voor het toetsen van cursisten bestaan geen centrale regels. Daarom een aantal aanbevelingen:

- Rapporten, examens en testlessen zijn over het algemeen alleen van toepassing op kinderen, pubers en adolescenten;
- Het is belangrijk om in de beoordeling het instapniveau van de leerling mee te nemen naast het algemeen/gemiddelde niveau van een groep;
- Testlessen en examens zijn met name relevant wanneer het gaat om talentontwikkeling en het bevorderen van doorstroming naar vakopleidingen;
- Rapporten zijn een mogelijkheid om een cursist en diens ouders feedback te geven. 10-minutengesprekken bieden de mogelijkheid om met het kind en de ouders de individuele vorderingen door te spreken. Rapporten moeten een dusdanige ontwikkelingsgerichte insteek hebben dat zowel goede leerlingen als zwakkere leerlingen zich gestimuleerd voelen.

In sommige, maar lang niet alle richtlijnen die Kunstfactor voor cursistenopleidingen heeft opgesteld, zijn competenties of eindtermen voor cursisten en soms ook exameneisen en wijzen van toetsen beschreven.

Het staat aanbieders vrij om daar gebruik van te maken of juist van af te wijken. Aanbieders die kiezen voor een competentiegerichte aanpak, doen er goed aan die competenties - ongeacht welke dat zijn - terug te laten komen in de evaluaties.

6. Legitimering

Alle door kunstfactor gepubliceerde richtlijnen komen tot stand in overleg met deskundigen en andere betrokkenen uit het veld van de amateurkunst en de kunsteducatie. In de verschillende richtlijnen worden deze personen vermeld.

De richtlijnen worden vastgesteld door het bestuur van Kunstfactor en openbaar gemaakt op de website van Kunstfactor, zodat belangstellenden er gebruik van kunnen maken.

Referenties

Algonquin College of Applied Arts and Technology, Learning on the Internet',
www.algonquinc.on.ca/edtech/gened/styles.html

Beraadsgroep Vorming (2003). Manifest over het belang van non-formele educatie. Rotterdam

Bergman, V. (2003). Dans in Samenhang: Een flexibele methodiek. Utrecht: De Kunstconnectie

Broek, A. van den (2010). Toekomstverkenning kunstbeoefening. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Haanstra, F. (2001). De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Hoogeveen, K, Oosterhuis, P, Oostwoud Wijdenes, P. Visch, E. (2004). Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen. Utrecht: HKU

Lowyck, J, Verloop, N. (2003) Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals.
Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mooijman, G.J.E. en Tillema, H. (2002). Strategisch opleiden en leren in organisaties.
Groningen: Stenfert Kroese

Vodsgaard, H.J., artikel in het kader van het multilaterale Grundtvigproject, Learning Outcome of Amateur Culture (LOAC) (2011). National Associations of Cultural Councils in Denmark, Copenhagen.

7. Inhoudelijke verantwoording

Bij Caribische Brassbandmuziek gaat het om beleving, cultureel ondernemerschap en een rijke leeromgeving. Bij de beleving, gaan we uit van 'wat zie ik', 'wat hoor ik' en 'wat doet het met me'. Landelijk gezien zijn alle centra voor de Kunsten en particuliere instellingen doordrongen van de noodzaak tot cultureel ondernemerschap. Binnen de sector Caribische Brassbandmuziek zien we dat er veel aandacht is voor cultureel ondernemerschap. Er wordt ingespeeld op een dynamische markt en de behoeften van de doelgroep. De Caribische brassbandmuziek wordt gegeven binnen een rijke leeromgeving die niet alleen bestaat uit de onderwijsruimtes, maar ook uit de optredens die men zelf geeft of waar men gaat kijken, You Tube filmpjes op internet en evenementen zoals Zomercarnaval of Talent in Battle. Deze omgeving nodigt uit, inspireert en stimuleert, komt tegemoet aan wensen van de leerlingen en biedt ruimte voor talentontwikkeling én plezier en saamenzijn.

Belangrijk is om de samenhang te benadrukken die dient te ontstaan vanuit deze inhoudelijke richtlijnen naar de uiteindelijke lespraktijk.

Schematisch kan dat traject als volgt worden weergegeven:

Richtlijnen → Opleidingswerkplan → Vakwerkplan → Lesplan

7.1 Procesbeschrijving

Aan de ontwikkeling van de Inhoudelijke Richtlijnen Caribische Brassbandmuziek ligt het in opdracht van Kunstfactor uitgevoerde onderzoek 'Let's get Loud' door het World Music and Dance Centre en de startnotitie 'Project Caribische Brassbandmuziek in Nederland' van Mobiliteit in Muziek ten grondslag.

Om tot een goede inhoudelijke ontwikkeling van de inhoudelijke richtlijnen te komen is een zgn. veldcommissie samengesteld. De commissie bestaat uit personen die:

- afkomstig zijn uit de Caribische en Westerse muziekcultuur;
- affiniteit hebben met kunstonderwijs;
- abstractievermogen hebben om zich in de andere muziekcultuur te verplaatsen;
- communicatief vaardig zijn om een inhoudelijk gesprek te kunnen voeren;
- zich onafhankelijk en ten gunste van de brassbandsector in het algemeen opstellen.

De veldcommissie bestond uit:

- Carlo Balemans (docent bij Codarts en adviseur Brassbandschool)
- Thomas Simmons (onafhankelijk muzikant vanuit de Caribische brassbandmuziek)
- Otmar Cornelia (onafhankelijk muzikant en docent Trombone Brassbandschool)
- Otmar Watson (Coordinator Brassband Eternity Brass)
- Mimoun Himmit en Marieke Knol (coördinatie vanuit Mobiliteit in Muziek)
- Dirk de Vreede (onderwijsdeskundige)
- Gert Bomhof (Kunstfactor)

De taak van de veldcommissie was het inhoudelijk meedenken en samenstellen van de inhoudelijke richtlijnen. De veldcommissie is in de periode april tot en met december 2011 vier maal bijeengewees. Naast individuele voorbereiding en uitwerking is door de commissie iedere bijeenkomst gezamenlijk gewerkt aan de inhoudelijke richtlijnen.

7.2 De kunstdiscipline

Met Caribische brassbands in Nederland bedoelen we brassbands die hun culturele oorsprong vinden in Caribisch Nederland, Curaçao, Aruba en Suriname. De tradities uit Curaçao en Aruba hebben een gemeenschappelijke geschiedenis, de Surinaamse brassbandmuziek heeft zich apart ontwikkeld. De bands vinden wel een gemeenschappelijke oorsprong in de koloniale brassbands (Engelse stijl) die zich in het verleden in het Caribische gebied hadden verspreid. In Nederland zijn de Caribische en Surinaamse bands steeds dichter tot elkaar gekomen qua ontwikkeling.

De brassbands in Nederland zijn overwegend drumbands, technisch gesproken. Blazers, met name trompettisten en trombonisten, zijn schaars. Een klein aantal koperblazers is actief in het (semi-)professionele circuit. Dat zijn ongeveer tien tot twaalf blazers. Zij vormen tijdens optredens en festivals dikwijls een aanvulling op de drumbands. Door de start van opleidingen neemt het aantal amateurs in deze wereld de laatste jaren echter wel toe.

De brassbandleden/deelnemers zijn gemiddeld veertien tot vierentwintig jaar oud. De blazers zijn meestal ouder. Veel bands beschikken over beginnersgroepen, daarin zitten leden vanaf twaalf jaar. De meeste brassbandleden hebben een Caribische of Surinaamse achtergrond, al zijn er ook andere Nederlanders in de bands te vinden.

7.3 Plek binnen de totale keten

Er wordt allereerst les gegeven binnen de setting van de eigen brassbands. De lessen binnen de brassbands zijn voorbehouden aan de leden. De lessen worden nu verzorgd door autodidactische docenten die vaak zelf leerling zijn geweest binnen de brassband.

De vraag kan gesteld worden: wat zijn na een opleiding als amateur dan de mogelijkheden voor een vervolgopleiding? Er is vooralsnog geen aansluiting bij de conservatoriumopleiding (HBO). Dit ligt vooral in het feit dat de Brassbandleerling zowel voor wat betreft de stijl, als wel de brede instrumentale en theoretische basis nog te smal is opgeleid en daarmee nog te weinig technische en muzikale bagage heeft. Deze richtlijnen zijn een aanzet om - zeker als daarbij ook de niveaus C en D zijn ingevuld – de amateurmuzikant te kunnen voorzien van voldoende breedte en diepgang om in de toekomst aansluiting bij bijvoorbeeld een Latin afdeling van een conservatorium te kunnen vinden.

Aansluiting bij een MBO-opleiding muziek ligt echter meer voor de hand omdat de toelatingsvereisten minder hoog zijn en de opleiding meer specifiek op de praktijk van de Caribische Brass kan worden gericht.

7.4 Doel en functie van de inhoudelijke richtlijnen

Het doel van de inhoudelijke richtlijnen is als referentiekader te dienen voor een planmatige en doelgerichte opzet van de opleidingen.

De inhoudelijke richtlijnen dragen suggesties aan hoe een leerling zich verder kan ontwikkelen en geeft docenten aan hoe de leerlingen daarbij optimaal te begeleiden.

De inhoudelijke richtlijnen versterken de identiteit en kwalitatieve positie van Caribische Brassbandmuziek richting leerlingen, docenten, fondsen, gemeenten en publiek.

De functie van en de inhoudelijke richtlijnen is tweeledig:

- a. Een inhoudelijk traject te ontwikkelen waarbinnen de leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Hierbij wordt de A-B-C-D vorm gehanteerd die al bestaat binnen de HaFaBra-wereld.
- b. Een kader te ontwikkelen waarbinnen een aan te bevelen competentieprofiel voor docenten wordt vastgesteld.

7.5 Gebruikers van de inhoudelijke richtlijnen

De inhoudelijke richtlijnen zijn daarmee niet alleen bedoeld voor de leerling, maar ook als direct handvat voor de docent. De inhoud van de inhoudelijke richtlijnen en daarmee het aanbod dient goed op de leerlingen te worden afgestemd. De volgorde van de aangeboden theorie aan de leerling wordt afgestemd op de praktijk en de opleidingsfase waarin de leerling zich bevindt.

7.6 Uitvoering van de inhoudelijke richtlijnen

De uitvoerders, tevens aanbieders, zijn brassbands, de brassbandscholen die in ontwikkeling zijn en kunstcentra die actief zijn op het gebied van Brassbandmuziek.

8. Doelstelling

8.1 Doelgroep

In de meeste grote steden in Nederland zijn meerdere Caribische brassbands actief, die voornamelijk uit Caribische en Surinaamse jongeren bestaan. De Caribische brassbandmuziek in Nederland is een snel groeiende sector. Precieze aantallen ontbreken echter. Schattingen lopen uiteen van vijftig tot ongeveer tweehonderd actieve brassbands. In totaal zijn daarbij ongeveer duizend tot veertienhonderd bandleden of deelnemers aangesloten. Uit onderzoek blijkt dat er in Nederland ongeveer zeventig bands zijn die regelmatig in het openbaar optreden.

Deze inhoudelijke richtlijnen zijn bedoeld voor de opleiding van muzikanten in de Caribische Brassbandmuziek, maar in het verlengde daarvan ook bruikbaar als handvat voor brassbandleiders. De muzikanten zijn onder te verdelen in slagwerk en koperblazers. Tussen de leerlingen bestaan ook sociaal maatschappelijk de nodige verschillen. De een leert sneller dan de ander of functioneert sociaal beter of minder goed.

De leiders zijn onder te verdelen in artistiek en zakelijk leiders. In de artistiek leider komen zowel sociale als artistieke vaardigheden samen. Terwijl bij de zakelijk leider het Cultureel Ondernemerschap veel centraler staat. In de praktijk blijkt dat een aantal leiders van brassbands beide aspecten van het leiderschap combineert.

Voorop staat dat de zowel de speler als de leider een grote passie heeft voor Caribische Brassbandmuziek. Zij hebben de wens te willen investeren in hun ontwikkeling door in de opleiding gericht te werken aan de eigen artistieke, technische en sociale vaardigheden.

8.1 Profiel van de opleiding

De opleiding voor Caribische brassbandmuziek bereikt kinderen en jongeren tussen de 8 en 16 jaar. De opleiding richt zich op jongeren die in Afro-Caribische brassbands spelen of willen spelen en bereikt daarmee voornamelijk Antilliaanse en Surinaamse Nederlanders. In mindere mate melden ook kinderen met een andere culturele achtergrond zich aan. Opvallend is dat onder de cursisten binnen de brassbandmuziek jongens verreweg de meerderheid vormen. De man/vrouw verhouding is ongeveer 80 %/20 %. De brassbandleden hebben vaak een lage opleiding en nauwelijks of geen vervolgopleiding gevolgd of zitten op het vmbo (75 %). De praktijk van dit moment leert dat opleiding ook veel cursisten aantrekt die al als amateurmuzikant actief zijn in de brassbandmuziek. Dat heeft ook te maken met het feit dat andere leden van hun gezin ook al muziek maken. Ongeveer een derde van de cursisten leert nu echter in het kader van een opleiding voor het eerst een muziekinstrument te bespelen. Een kwart is een ander instrument gaan bespelen dan voorheen het geval was. Dit betreft veelal een overstap van slaginstrument naar blaasinstrument. Zo nu en dan stapt een brassbandlid over van een gemakkelijker naar een moeilijker te bespelen slaginstrument. Een grote meerderheid - ongeveer 80 % - geeft aan door de opleiding meer van muziek te zijn gaan houden. Driekwart van de cursisten van de opleiding geeft aan dat andere leden van hun gezin ook muziek maken. 70 % Speelde al een muziekinstrument voor deelname aan de opleiding. Van de brassbandleerlingen bezocht een derde nooit eerder muziekkuitvoeringen. Degenen die dit weleens deden, bezochten vooral concerten op school, op wereldmuziekfestival Dunya of op straatfestivals.

Voor tweederde van de cursisten is hiphop een lievelingsgenre. De brassbandleden kunnen ook R&B, reggae en kerkmuziek erg waarderen.

8.2 Doel van de opleiding

Het doel van de opleiding is om spelers in Caribische brassbands de gelegenheid te bieden zich verder te ontwikkelen. De opleiding beoogt (aspirant)leden van Caribische Brassbands de gelegenheid te bieden om een zodanig muzikaal en instrumentaal vaardig niveau te bereiken dat het musiceren, zowel voor henzelf als voor de brassbands, op een bevredigende, muzikaal verantwoorde en bewuste wijze kan plaatsvinden.

Het zodanig trainen en ontwikkelen van instrumentaal-muzikale vaardigheden en inzichten dat (aspirant) muzikanten in staat zijn deze, op het betreffende niveau, aan te wenden in zelfstandig musiceren, zowel individueel als in een brassband.

De algemene competenties die deelnemers kunnen verwerven zijn:

- algemene muzikale vorming en theoretische kennis
- instrument specifieke vaardigheden
- beweging en dans
- plezier in muziek en beleving

Dit komt in de volgende hoofdstukken meer uitgebreid aan de orde.

9. Visie op de Caribische Brassbandmuziek

9.1 Visie op de kunstdiscipline

Amateurkunst is een verzamelnaam voor een enorme hoeveelheid tradities, stijlen en technieken met uiteenlopende sociaal-maatschappelijke en culturele achtergronden. Caribische Brassbandmuziek is ook een vorm van amateurkunst, kent haar eigen tradities, stijlen en technieken en heeft een specifieke sociaal maatschappelijke en culturele achtergrond.

9.1.1 Traditie

Een belangrijke traditie binnen de Caribische Brassbandmuziek is dat Performance centraal staat. Jongeren melden zich aan bij de bands om op te treden. Bands beoordelen elkaar op basis van optredens. Voor veel bands vormen naast artistieke voldoening en erkenning, optredens ook de belangrijkste bron van inkomsten om daarmee het voortbestaan van de band te kunnen financieren.

9.1.2 Stijlen en technieken

Voor de meeste brassbands is luid spelen een groot goed. Dat geldt ook voor de blazers die vooral hoog spelen. Dynamiek en harmonie zijn geen prominente verschijnselen in de brassbandmuziek. Veel brassbands zijn in feite drumbands. Blazers worden vaak ingehuurd. Het repertoire bestaat uit populaire liedjes. Originele composities zijn schaars.

9.1.3 Culturele achtergrond

Wat betreft de culturele achtergrond zijn de Surinaamse bands over het algemeen muziekinhoudelijk meer 'afro'gericht en spelen overwegend kaseko en bigi pokoe. De Antilliaanse bands spelen meer asambeho. Arubaanse bands spelen meer roadmarch terwijl Curaçaose bands meer ritmo combina spelen. In vergelijking met Antilliaanse bands spelen Surinaamse bands vaker met riemen dan harnassen, gebruiken ook lage tenors en staan bekend om hun showelementen.

9.2 Visie op leren

9.2.1 Non-formeel leren

Tegenover formeel leren in het reguliere onderwijs staat buitenschools leren, dat non-formeel of informeel kan zijn. Met non-formeel leren wordt intentioneel en systematisch leren bedoeld dat zich in een ander institutioneel verband dan de school afspeelt en kan bijdragen tot een hogere mate van maatschappelijke participatie, persoonlijke ontwikkeling en sociale cohesie.

In de brassbandmuziek is er duidelijk sprake van non-formeel leren. Leerlingen met hun eigen ervaringen en opvattingen kiezen voor ontmoetingen met docenten en medeleerlingen. Brassbands en opleidingen voor brassbandmuziek hebben een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten.

Onderdelen van non-formeel leren zijn.

9.2.1.1 Authentiek leren, dat zich kenmerkt door:

- een productieve leeromgeving met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen die ruimte bieden voor eigen initiatief;
- inhoudelijke oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen en hun voorkennis, eigen interesses en behoeften;
- levensechte leertaken die zijn afgeleid van activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten;
- onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen.

In de brassbandmuziek is er in het algemeen sprake van authentiek leren. Leren is vooral een op de leerling gericht en sociaal proces. Dit proces bepaalt uiteindelijk de uitkomst. De docent is de procesmanager. Hij moet in staat zijn een actieve omgeving te creëren: 'meet, inspire & create'. De ontmoeting bestaat uit het lesmoment. Inspiratie doe je op door een goede dialoog tot stand te brengen, een melting-pot van ideeën. De creatie is de uiteindelijke uitkomst.

Het proces bepaalt welke informatie/lesstof er nodig is. Uiteindelijk zal de volgorde van de lesstof logischerwijs niet ver afwijken van een 'regulier' lesprogramma. De werkwijze is het verschil. De werkwijze is de uitdaging voor de docent.

9.2.1.2 Optimaal leren

De cursist Brassbandmuziek leert optimaal:

- Door kennis zelf actief te construeren
- Als de nieuw te verwerven kennis aansluit bij eerder verworven kennis
- Als kennis in samenhang wordt verworven
- Als de nieuw te verwerven kennis direct toepasbaar is in de praktijk
- In contact met anderen
- Als hij met regelmaat reflecteert op zijn handelen.

9.3 De kunstvakdocent

De docent van de opleiding brassbandmuziek moet het hierboven genoemde leerproces kunnen begeleiden om zijn cursisten optimaal te laten leren. Dit vraagt van hem verschillende rollen met daarbij behorende competenties. Voor docenten kan dat betekenen dat ze ook zelf nieuwe kennis, vaardigheden en attituden moeten verwerven. Als ze die eigen maken op de wijze zoals hierboven beschreven, dan zal hun rol als docent in kracht toenemen. In Hoofdstuk 4 worden vier verschillende rollen van de kunstvakdocent uiteengezet. In de brassbandmuziek wordt veel gebruik gemaakt van peer- education en de docent als coach.

De HBO Raad (Opleidingsprofiel Docent Kunstvak, 2004) noemt voor de beginnende kunstvakdocent een aantal competenties (zie blz 10). Hier zijn de competenties voor de docenten gericht op de Caribische Brassband praktisch uitgewerkt:

1. Creërend vermogen:

- De docent speelt regelmatig in een Caribische brassband en treedt daarmee op;
- De docent maakt eenvoudige arrangementen van bestaand repertoire of eigen composities voor de Caribische Brassband.

2. Ambachtelijk vermogen:
 - De docent beheerst tenminste één van de instrumenten (slagwerk, trompet, trombone) op uitvoerend niveau binnen de Caribische Brassbands;
 - De docent heeft de kennis van de techniek van het eigen instrument en het oefenmateriaal om de eigen beheersing en die van anderen verder te helpen;
 - De docent is voldoende bekend met de techniek van de andere instrumenten om problemen te kunnen signaleren en te bespreken;
3. (Kunst)pedagogisch vermogen:
 - De docent is gericht op de deelnemers als individu en als lid van een groep en in staat muzikale uitdagingen te bieden, te stimuleren en te motiveren zodat iedere deelnemer als muzikant, als lid van de groep en als persoon zich verder kan ontwikkelen.
4. Didactisch vermogen:
 - De docent bezit het vermogen (kunst)onderwijs te initiëren, te ontwerpen, te verzorgen en te evalueren vanuit een vakgerichte didactische visie.
5. Operationaliserend vermogen:
 - De docent kan de activiteiten van de deelnemers zowel sturend als coachend ondersteunen en past daarbij het eigen gedrag aan;
 - De docent stimuleert de deelnemers elkaar te helpen;
 - De docent evalueert de lessen en bandactiviteiten samen met de deelnemers om te komen tot zinvolle vervolg activiteiten.
6. Vermogen tot samenwerking:
 - De docent werkt samen met de collega's en opdrachtgevers, deelt ervaringen, brengt de eigen vakkennis in, luistert en helpt bij het gezamenlijk plannen en uitvoeren van activiteiten.
7. Communicatief vermogen:
 - De docent kan de eigen kennis, de opvattingen en ervaringen op anderen overdragen zowel op deelnemers, op collega's en opdrachtgevers.
8. Reflectief vermogen:
 - De docent bezit het vermogen het eigen (kunst)pedagogisch en artistieke handelen te beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen.
9. Vermogen tot groei en vernieuwing:
 - De docent is zich bewust van de eigen sterke en zwakke kanten van zowel het eigen muzikantschap als het docentschap;
 - De docent is actief bij de verbetering van het eigen muzikantschap als docentschap.
10. Omgevingsgerichtheid:
 - De docent onderkent de muzikale en sociale ontwikkeling van de deelnemers en omgevingsfactoren die daarbij een rol spelen;
 - Al dan niet met collega's weet de docent daar op in te spelen en mogelijkheden aan te bieden die leiden tot een positieve ontwikkeling.

9.4 Visie op onderwijs binnen de Caribische Brassbandmuziek

Het gehanteerde onderwijsconcept moet praktisch zijn en gericht op DOEN!

De vorm is groepsonderwijs en voor een belangrijk deel gericht op peer-coaching. Leerlingen moeten een doel voor ogen hebben, een reden om te willen leren. Dit doel moeten ze samen willen halen. 'meet, inspire & create'. Door een gemeenschappelijk doel te bepalen ontstaat de drive om te willen leren wat er voor dit doel nodig is.

9.4.1 Luisteren naar wat de groep wil

De eerste eigenschap van de docent is echt kunnen luisteren naar wat de groep wil. Vervolgens een strategie bepalen waarin hij zijn eigen lesdoelen toevoegt. Er ontstaat een community met een gemeenschappelijk doel. De docent is onderdeel van de community, zijn behoeften doen er ook toe.

De leerlingen bepalen samen met de docent het doel. In dit geval zal dat zijn het muzikaal en sociaal functioneren binnen een Brassband. De leerlingen gaan dit vormgeven; verzinnen naam, repertoire, PR enz. Zij worden deelgenoot en 'mede-eigenaar' van de band. De docent staat in de rol van coach. Daarnaast heeft de docent een duidelijk overzicht voor zichzelf wat er in de route aan lesstof moet zitten. Aan hem de taak een goede strategie te kiezen om deze lesstof te behandelen.

Creëer noodzaak. In het bepalen van het proces is de docent de coach. In de uitwerking van het proces zal hij moeten schakelen tussen docent en coach. Soms is zijn kunde nodig om leerlingen vooruit te helpen, soms moet hij coachen dat de leerlingen elkaar onderling verder kunnen helpen.

10. Organisatie

10.1 Inrichting van het onderwijs

De structuur en opbouw van de opleiding bevat wekelijkse (groeps)lessen van minimaal een klokuur. De opleiding is ingedeeld in A-B-C-D fases waarbij elke fase globaal twee jaar duurt. In fase A wordt de basis gelegd, in fase B vindt verbreding plaats, in fase C gaat het om verdieping en in fase D wordt het een specialisme.

10.2 De leeromgeving

De leeromgeving binnen de Caribische Brass omvat veel meer dan de onderwijsruimtes op zich. De muzikanten nemen van het begin af aan deel aan alle facetten van de brassbandmuziek. Ze verzorgen optredens, luisteren en kijken naar optredens van andere bands, doen allerlei indrukken op en bouwen aan hun netwerk binnen de Caribische Brass. De eigen onderwijsruimten functioneren als ondersteunend voor de praktijk. Daar worden indrukken verwerkt en worden volgende optredens voorbereid.

Onderwijsruimtes

Het schoolgebouw waar de lessen worden gegeven moet een ontmoetingsplek zijn die uitnodigend is om naartoe te komen. Niet alleen om lessen te volgen maar ook om geïnspireerd te raken door het enthousiasme van de aanwezige muzikanten. Binnen het gebouw zijn verschillende faciliteiten aanwezig. Een centrale ruimte waar presentaties gegeven kunnen worden. Lokalen dienen groot genoeg te zijn zodat lessen gegeven kunnen aan grote groepen. Alle ruimtes moeten voldoende geïsoleerd om geluidsoverlast naar naburige ruimtes te voorkomen. De ideale lesruimte biedt ook faciliteiten als internet, audio en video.

De leeromgeving moet aansluiten bij 'meet, inspire & create'. Een ontmoetingsplaats waar je graag naar toe gaat. Facilitair moet deze aansluiten bij de wensen van jongeren. De digitale leeromgeving geeft de mogelijkheid om elkaar tussentijds te inspireren op het moment dat het uitkomt. De creatie kan gevoed worden op deze digitale plaats. Denk aan het maken van video met de mobiele telefoon van je oefening thuis, die je vervolgens met elkaar kunt delen op de site.

Digitale leeromgeving

De digitale leeromgeving wordt gevormd door een website. Op deze site plaatsen docenten lesstof, en plaatsen leerlingen voorbeelden van hun inspiratiebronnen. Op deze wijze ontstaat er communicatie tussen lessen door.

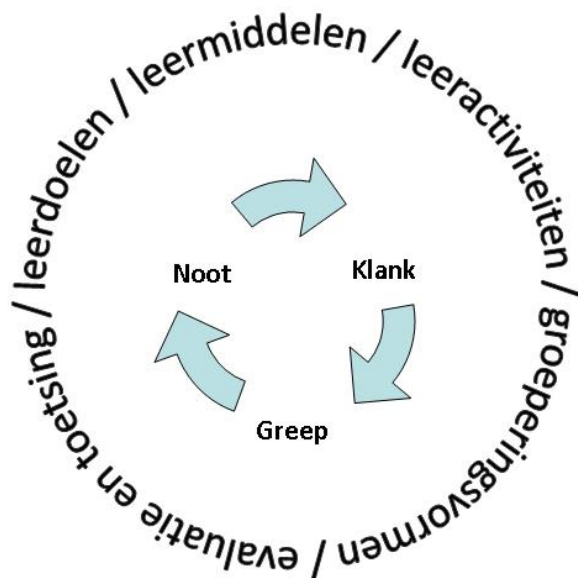
10.3 Lesmateriaal

Lesmaterialen ondersteunen de docent bij het behalen van leerdoelen. Hij onderscheidt zich als vakexpert, didacticus, pedagoog, ontwerper en coach door de goede materialen te kiezen en ze op een goede manier te gebruiken. De organisator zal ervoor zorgen dat de leerling tijdig over de benodigde lesmaterialen kan beschikken. Schriftelijk lesmateriaal dat gebruikt kan worden is: Algemene muziektheoretische kennis - Theorie stencils van de Brassbandschool. (Audio)visueel lesmateriaal dat gebruikt kan worden is: Let's get Loud, documentaire over Caribische brass in Nederland, 2009. Er is veel bestaand lesmateriaal voor drums, trompet en trombone dat de docent kan gebruiken. De docent gebruikt zelf onderdelen uit deze bestaande lesmethoden om zijn eigen lesmateriaal samen te stellen.

11. Structuur van de opleiding

In dit hoofdstuk worden de drie leergebieden gedefinieerd in een aantal deelgebieden: de zogenaamde leeraspecten. Deze leeraspecten zijn duidelijk afgebakende en afgeronde leerstofeenheden uit het didactisch model en waarvan de samenhang en ordening de basis vormen voor de verschillende opleidingsfasen.

Het structuurschema van de leergebieden ziet er als volgt uit:



11.1 Cognitief Leergebied (muziekleer en gehoorscholing)

Dit leergebied betreft in grote lijnen de functionele kennis van en inzicht in de algemene muziekleer. Deze muzikale begripsvorming staat zeer direct in relatie tot de gehoorscholing en vormt mede de basis voor de ontwikkeling van het muzikale voorstellingsvermogen en de uitdrukkingsvaardigheid.

Het is echter van groot belang dat het hierbij gaat om het feit dat de functionele kennis van de muziekleer en de toepassing ervan ten dienste staan van het praktisch musiceren.

11.2 Motorisch Leergebied (speelvaardigheden en kundigheden)

Dit leergebied heeft vooral betrekking op alle processen die te maken hebben met:

- de aan te leren automatismen door middel van spiergevoelige, speeltechnische vaardigheden ofwel het vanuit het sensomotorische gebied maken en aanleren van fysieke bewegingen
- de vanuit het psychomotorische gebied bewust aan te sturen speelbewegingen, de zogenaamde functionele kundigheden, zoals het voorvoelen van de beweging en het van te voren beïnvloeden van klank en toonhoogte.

Door een goed ontwikkeld muzikaal voorstellingsvermogen kan de muzikant zich voorstellen hoe een muziekstuk klinkt, hoe het op zijn/haar instrument gespeeld moet worden en hoe het genoteerd wordt. Het aan elkaar koppelen van de noten zien, de grepen weten/voelen en de klank horen vormt hiertoe de basis.

11.3 Affectief Leergebied (muzikale uitdrukking en beleving)

Dit leergebied betreft alle activiteiten die te maken hebben met de vorming van muzikale attitudes, de artistieke uitdrukking en de beleving tijdens het musiceren.

Hierbij zijn twee verschillende aspecten te onderscheiden:

- het effectiefesthetisch doel: dit betreft de ontwikkeling tot creatief musiceren vanuit het eigen voorstellingsvermogen, beleving en uitdrukking van muziek.
- het effectiefsociaal doel: dit betreft de ontwikkeling tot een enthousiast en betrokken ensemble/orkestmuzikant

12. Leeraspecten en eindtermen

12.1 Leeraspecten en eindtermen voor Fase A

De te ontwikkelen vaardigheden, kennis en attituden moeten aan het einde van de opleiding een bepaald eindniveau hebben, hieronder vertaald naar eindtermen. De eindtermen zijn steeds zo geformuleerd dat het duidelijk is of het om kennis, vaardigheid of attitude gaat. De eindtermen worden geconcretiseerd door ze te vertalen naar indicatoren, dat maakt ze meetbaar en toetsbaar.

Alles wat getoetst wordt, dient te worden onderwezen, zodat de cursist de mogelijkheid heeft om zich de kennis, vaardigheden en attituden eigen te maken.

Onderdelen voor Fase A zijn:

12.1.1 Muziekles/ gehoorscholing

1. Notatie en toonstelsel

Het in relatie tot het speelniveau kunnen lezen en schrijven van het muziekschrift in de sleutel van het eigen instrument (vioolsleutel voor trompet en bassleutel voor trombone). Dit op grond van kennis van en inzicht in:

- de functie van sleutels, noten, de plaatsing van noten op de notenbalk.
- de stamtonen (CDEFGABC), gekoppeld aan het spelen op een instrument.
- De vorm en waarde van hele, halve, kwart, achtste, zestiende noten en rusten en de waardeveranderingen door toevoeging van stip of verlengingsboog.

2. Maat en ritme

Kennis van de muzikale begrippen 'maat' en 'ritme' en inzicht in opbouw en samenstelling van de diverse in de praktijk voorkomende maatsoorten (2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8). Dit blijkt uit:

- De leerling heeft gevoel voor timing.
- De leerling kan de stamtonen spelen in eenvoudige ritmes (tot kwart noten).
- De leerling kan ritmes tellen en elkaar ritmes uitleggen.
- De leerling kent de notenwaarden in een 4/4 maat en 6/8 maat.

Vanaf de eerste les is de eerste oefening dat een leerling ritmisch tot 4 telt. Daarna wordt er een ritme gespeeld waar hij de 1 moet gaan zoeken en gaan klappen. Zo gaat hij zich inleven in het ritme en beleeft hij het heel anders.

De leerling kan 4 basis ritmes foutloos spelen en een stuk naspelen, wat de docent voorspeelt. Bij koper bekend maken van ritmiek maar ook direct de link leggen naar de standaard notenwaarde: Hele noot, halve noot, kwart noot, achtste noot en 16e noot. Bijvoorbeeld: De leerlingen een wals laten uittellen.

3. Uitvoeringsaanwijzingen

Samenvatting van alle termen en tekens die van invloed zijn op het uitvoeren van een muziekwerk. Plaatsing van accenten, dynamiek, articulatie, gevoel en ritmische bewustwording. Kennis van en inzicht in de navolgende begrippen en de bijbehorende termen en notatietekens: Dynamiek, tempo, herhalings en verwijzingsstekens, etc. De leerling moet minimaal 4 muzikale termen kunnen herkennen en of benoemen.

4. Orkestscholing

Kennis van en inzicht in het ontstaan van de toon, omvang, notatie en de stemming van de diverse in de praktijk voorkomende instrumenten. De leerling is zich ervan bewust dat een orkest gedisciplineerd speelt en dat elke noot zuiver en correct gespeeld wordt en dat iedereen onderdeel van het geheel is.

5. Receptief inzicht

- De muziekstijl die met brassband wordt gespeeld heet Asambeho. Dit is een combinatie van stijlen zoals: Salsa, Merengue, Soca, Calypso, Samba, Reggae en natuurlijk de Ritmo Kombina. De leerling is vanaf het begin direct bezig zijn met luisteren naar en spelen van de stijlen.
- De leerling heeft kennis van de oorsprong en de ontwikkeling van Asambeho. De leerling moet het begrip Asambeho kunnen uitleggen en minimaal 3 muziekstijlen daaruit kunnen benoemen.
- De leerling heeft kennis van en inzicht in de algemene karakteristieken van muzikale stijlperiodes en verschillende genres als muziekstijlen zoals Merengue, Salsa en Ritmo Kombina.
- De leerling heeft kennis van literatuur over het eigen instrument en/of de geschiedenis en ontwikkeling ervan.
- De leerling heeft bredere kennis van muziekstijlen dan alleen brassbandmuziek.
- De leerling kan discussies voeren over andere muzieksoorten en -stijlen.

6. Prima-vista ritmisch

Het 'op het eerste gezicht' op instrumentale wijze uitvoeren van een eenvoudig genoteerd ritmisch fragment, die gebaseerd is op bij Fase A passende ritmische bouwstenen en maatsoorten.

7. Prima-vista melodisch

Het 'op het eerste gezicht' op instrumentale wijze uitvoeren van een genoteerd melodisch fragment, die gebaseerd is op bij Fase A passende ritmische bouwstenen en maatsoorten.

8. Speeldictee

Het op het gehoor herkennen en naspelen van melodische/ritmische fragmenten. Hierbij gaat het vooral weer om het luisterend kunnen voorstellen van een muziekfragment.

a) De leerling moet kunnen naspelen wat er voorgespeeld wordt door de docent.

9. Uit het hoofd spelen

Het uit het hoofd spelen van een muziekstuk of een fragment daarvan. Een vorm van auditieve toepassing die is gericht op het versterken van het muzikaal voorstellingsvermogen. Dit kan d.m.v. laten uitspreken wat hij speelt en/of gewoonweg voorspelen

10. Improvisatie

Het instrumentaal improviseren op basis een muzikale dialoog met de docent of op basis van een muzikaal gegeven zoals een eenvoudig akkoordenschema.

12.1.2 Instrumentale vaardigheden

11. Zuiverheid, toon, aanzet en klankwaliteit

Het bevorderen en bewust maken van het muzikale voorstellingsvermogen en de uitvoering.

12. Technische oefeningen

- Het uitvoeren van bij het niveau passende technische oefeningen.
- De drummers kennen en beheersen de verschillende speeltechnieken en begrippen als:
 - de juiste stoktechniek
 - paradiddles, rimshots enz.
 - het spelen vanuit de pols met behulp van 'knijpen'.
- De blazers kennen en beheersen de verschillende speeltechnieken en begrippen zoals:
 - de juiste embouchure
 - de juiste aanzet
- Leerlingen weten hoe hun instrument in elkaar zit en hoe ze die kunnen stemmen.

13. Ritmiek en metriek

Het correct uitvoeren van in de speelstukken aangegeven tempi, maatsoorten en notenwaarden met gevoel voor maat, ritme, timing en swingfeel. Mellow of pushend kunnen spelen met de juiste ademhaling.

14. Samenspel

Het uitvoeren van een samenspelstuk.

15. Uitdrukkingsvaardigheden

- Het muzikaal verzorgd uitvoeren van een muziekwerk met de juiste aandacht voor nuancering, dynamiek, frasering en articulatie.
- Het muzikaal verzorgd uitvoeren van een muziekwerk met de juiste aandacht voor show.
- De leerling moet kunnen spelen en bewegen tegelijkertijd. De leerling beheerst de basis links-rechts stap.
- De leerling is zich bewust van het belang van een goede uitstraling.
- De leerling speelt met passie, plezier en energie en beseft dat je moet lachen.
- De leerling creëert interactie met het publiek en is zich bewust van de reactie van het publiek op de musici.
- De leerling is zich bewust van het belang van uniformiteit en identiteit.

12.1.3 Communicatieve en sociale vaardigheden

16. Elementaire sociale conventies in acht nemen;

De leerling kent elementaire sociale conventies en neemt deze in acht, zoals:

- De leerling heeft respect voor de ander

17. Overleggen en samenwerken in teamverband;

De leerling kan overleggen en samenwerken in teamverband.

18. Passende gesprekstechnieken hanteren;

De leerling kan passende gesprekstechnieken hanteren.

19. Verschillen in meningen en opvattingen benoemen en hanteren;

De leerling kan omgaan met verschillen in meningen en opvattingen.

20. Culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen benoemen en hanteren;

De leerling kan omgaan met culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen en kan vooroordelen herkennen.

21. Omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures;

De leerling kan omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures als:

- Muzikale afspraken maken en nakomen
- Organisatorische afspraken maken en nakomen, zoals:
- Discipline tonen
- Op tijd zijn.

22. Zichzelf en eigen werk presenteren

De leerling kan zichzelf en eigen werk presenteren

23. Inzet tonen

De leerling toont positieve inzet in het gehele proces.

12.2 Leeraspecten en eindtermen voor Fase B

In fase B gelden dezelfde termen als in fase A maar op een ander belevingsniveau. Fase A is er op gericht de beginnende muzikant op een praktische en speelse manier vaardigheden aan te leren die hij nodig heeft om in een brassband te kunnen functioneren.

In fase B gaan we hierop verder. Wat zijn de mogelijkheden om je brassband beter te laten klinken. Hoe werkt meerstemmigheid in de blazerssectie. Hoe klinken de verschillende toonsoorten en wat zijn de voor/ en nadelen van die toonsoort. Een lage toonsoort is praktisch, makkelijker te spelen en geeft soms de mogelijkheid om de melodiestem te octaveren. Een hogere toonsoort klinkt briljanter, maar heeft als nadeel dat iedereen die hoogte moet kunnen spelen.

Door praktisch te werken komt de nadruk in fase B op de volgende leeraspecten te liggen:

12.2.1 Muziekles/ gehoorscholing

1. Notatie en toonstelsel

Het kunnen spelen in tenminste 4 toonsoorten. Belangrijk is het herkennen van de karakteristieken van die toonsoorten. Op deze manier wordt automatisch kennisgenomen van de verschillende voortekens. Einddoel is om de leerling deze informatie te laten kaderen in het systeem van toonladders.

2. Maat en ritme

Hoe kunnen percussie en blazers elkaar versterken in de maatsoorten. Zijn er meer mogelijkheden dan melodie in de blazers, ritme in percussie. Kunnen blazers ritmesecties versterken waardoor de arrangementen karaktervol gaan worden. Maat en ritme worden ingezet om de fantasie te prikkelen. Ritme is van nature een belangrijk communicatiemiddel in de Caribische muziek.

3. Uitvoeringsaanwijzingen

Samenvatting van alle termen en tekens die van invloed zijn op het uitvoeren van een muziekwerk. Plaatsing van accenten, dynamiek, articulatie, gevoel en ritmische bewustwording. Kennis van en inzicht in de navolgende begrippen en de bijbehorende termen en notatietekens: dynamiek, tempo, herhalings- en verwijzingstekens, etc.

De leerling moet minimaal 4 muzikale termen kunnen herkennen en of benoemen.

4. Orkestscholing

Kennis van en inzicht in het ontstaan van de toon, omvang, notatie en de stemming van de diverse in de praktijk voorkomende instrumenten. De leerling is zich ervan bewust dat een orkest gedisciplineerd speelt en dat elke noot zuiver en correct gespeeld wordt en dat iedereen onderdeel van het geheel is.

5. Receptief inzicht

De leerling gaat met de in Fase A opgedane kennis experimenteren in de arrangementen. De leerling gaat zich bewust worden van de werking van verschillende stijlen. Welke stijl zet je in, hoe communiceer je met je arrangement.

6. Prima-vista ritmisch

Het 'op het eerste gezicht' op instrumentale wijze uitvoeren van een eenvoudig genoteerd ritmisch fragment, die gebaseerd is op bij de fase A passende ritmische bouwstenen en maatsoorten.

7. Prima-vista melodisch

Het 'op het eerste gezicht' op instrumentale wijze uitvoeren van een genoteerd melodisch fragment, die gebaseerd is op bij de fase A passende ritmische bouwstenen en maatsoorten.

8. Speeldictee

Het op het gehoor herkennen en naspelen van melodische/ritmische fragmenten. Hierbij gaat het vooral weer om het luisterend kunnen voorstellen van een muziekfragment. De leerling moet kunnen naspelen wat er voorgespeeld wordt door de docent.

9. Uit het hoofd spelen

Het uit het hoofd spelen van een muziekstuk of een fragment daarvan. Een vorm van auditieve toepassing die is gericht op het versterken van het muzikaal voorstellingsvermogen. Dit kan dmv laten uitspreken wat hij speelt en/of gewoonweg voorspelen

10. Improvisatie

Het instrumentaal improviseren op basis een muzikale dialoog met de docent of op basis van een muzikaal gegeven zoals een eenvoudig akkoordenschema.

11. Toonladders tot en met drie mollen en drie kruizen

Kennis van en inzicht in de bouw en de samenstelling van de toonladders en het auditief kunnen onderscheiden van de verschillende toonladders.

12. Intervallen

Kennis van en inzicht in de opbouw en samenstelling van intervallen en het auditief kunnen herkennen en toepassen in melodische dictees.

13. Akkoorden

Kennis en inzicht in de opbouw en samenstelling van drieklanken en het auditief kunnen onderscheiden ervan.

14. Melodiebouw, frasering en muzikale vormen

Muzikaal inzicht in de melodiebouw en het herkennen van overige vorm- en structuurkenmerken. Dit o.a. in relatie tot de frasering in de repertoirestukken. Dit blijkt uit:

- De leerling kan een eenvoudig liedje spelen in de toonsoort C majeur.

12.2.2 Instrumentale vaardigheden

15. Zuiverheid, toon, aanzet en klankwaliteit

Het bevorderen en bewust maken van het muzikale voorstellingsvermogen en de uitvoering.

16. Technische oefeningen

Het uitvoeren van bij het niveau passende technische oefeningen.

- De slagwerkers kennen en beheersen verschillende speeltechnieken en begrippen als:
 - de juiste stoktechniek
 - paradiddles
 - rimshots enz.
 - het spelen vanuit de pols met behulp van 'knijpen'.
- De blazers kennen en beheersen de verschillende speeltechnieken en begrippen als:
 - de juiste embouchure
 - de juiste aanzet
- Leerlingen weten hoe hun instrument in elkaar zit en hoe ze die kunnen stemmen.

17. Ritmiek en metriek

Het correct uitvoeren van in de speelstukken aangegeven tempi, maatsoorten en notenwaarden met gevoel voor maat, ritme, timing en swingfeel. Mellow of pushend kunnen spelen met de juiste ademhaling.

18. Samenspel

Het uitvoeren van een samenspelstuk.

19. Uitdrukkingsvaardigheden

- Het muzikaal verzorgd uitvoeren van een muziekwerk met de juiste aandacht voor nuancering, dynamiek, frasering en articulatie.
- Het muzikaal verzorgd uitvoeren van een muziekwerk met de juiste aandacht voor show.
- De leerling moet kunnen spelen en bewegen tegelijkertijd. De leerling beheerst de basis links-rechts stap.
- De leerling is zich bewust van het belang van een goede uitstraling.
- De leerling speelt met passie, plezier en energie en beseft dat je moet lachen.
- De leerling creëert interactie met het publiek en is zich bewust van de reactie van het publiek op de musici.
- De leerling is zich bewust van het belang van uniformiteit en identiteit.

20. Toonladders en akkoorden

Het doel hierbij is het aanleren van speeltechnische vaardigheden en tonaal bewustzijn.

21. Versieringen

Kennis van versieringen welke in relatie tot het instrumentaal uitvoeren dient te worden opgebouwd.

12.2.3 Communicatieve en sociale vaardigheden

24. Elementaire sociale conventies in acht nemen;

De leerling kent elementaire sociale conventies en neemt deze in acht, zoals:

- De leerling heeft respect voor de ander

25. Overleggen en samenwerken in teamverband;

De leerling kan overleggen en samenwerken in teamverband.

26. Passende gesprekstechnieken hanteren;

De leerling kan passende gesprekstechnieken hanteren.

27. Verschillen in meningen en opvattingen benoemen en hanteren;

De leerling kan omgaan met verschillen in meningen en opvattingen.

28. Culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen benoemen en hanteren;

De leerling kan omgaan met culturele en seksegebonden verschillen tussen mensen en kan vooroordelen herkennen.

29. Omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures;

De leerling kan omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures, zoals:

- muzikale afspraken maken en nakomen
- organisatorische afspraken maken en nakomen, zoals:
 - Discipline tonen
 - op tijd zijn.

30. Zichzelf en eigen werk presenteren

De leerling kan zichzelf en eigen werk presenteren

31. Inzet tonen

De leerling toont positieve inzet in het gehele proces.

13. Toetsingsvormen

Bovenstaande eindtermen moeten getoetst worden. Indicatoren zijn zo concreet mogelijk geformuleerd om kennis, vaardigheden, inzicht en attitudes meetbaar en toetsbaar te maken.

Hieronder volgen de verschillende toetsingen waarmee zicht wordt verkregen op de ontwikkelingen van de kennis, vaardigheden en attitudes van de cursist.

Het rapport, de testles en het examen draaien om evaluaties van de leerling. Er zijn echter ook andere vormen van evaluaties denkbaar, zoals zelfevaluaties en peer/groepsevaluaties.

Zelfevaluaties kunnen plaatsvinden middels 10 minuten gesprekken waarin de leerling ook de kans krijgt om eigen ervaringen en geleerde vermogens te bespreken;

In groepsevaluaties is het zinvol om specifiek aandacht te besteden aan het vermogen tot samenwerken, het communicatief vermogen, het reflectief lerend vermogen en vermogen om zich muzikaal te presenteren.

In alle gevallen dient de evaluatie vooral gericht te zijn op het ondersteunen van de verdere ontwikkeling van de leerling.

De gehanteerde toetsingssituatie moet laagdrempelig zijn. De leerlingen die reeds ingedeeld zijn in bands treden gezamenlijk op. De toetsingscommissie kan het individuele functioneren in de groep beoordelen. De theoretische onderbouwing is vrij simpel te toetsen door het stellen van vragen aan individuen of aan de groep.

Groepsgewijs prima vista spel is een aardige röntgenfoto voor het individu. Het muzikaal en sociaal functioneren in de groep is daarbij een belangrijk criterium.

De individuele prestatie vormt daarmee een belangrijke waarde binnen het geheel.

Een zeer belangrijk moment van de toetsing is de terugkoppeling naar de student. Dit geeft het gevoel van 'er toe doen' en geeft zelfvertrouwen. Aan de hand van de terugkoppeling kan de groep samen met de docent een nieuw doel bepalen, zodat het proces weer opnieuw ingezet kan worden.

Diploma A of B wordt door de leerling behaald als hij/zij:

1. Een positieve beoordeling heeft in zijn/haar voortgangsrapport/dossier. Er wordt gekeken naar de mate van inzet en ontwikkeling van de leerling. Er wordt per semester een aantekening gemaakt in dit dossier. De leerling kan zelf elementen toevoegen aan zijn dossier. Dit dossier bestaat o.a. uit:

- a. Intake formulier bij de inschrijving van de leerling. Daarin worden zijn/haar beweegredenen en doelen geformuleerd.
- b. Welke lessen hij/zij heeft gevolgd en wat daarvan het resultaat was
- c. Aan welke optredens hij/zij heeft deelgenomen en wat daarvan het resultaat was.

2. Toetsing door middel van een optreden van de leerling met zijn brassband onder toezicht van examinatoren. Deze praktische toetsing moet ruim inzicht geven in de individuele prestatie wat betreft hierboven omschreven eindtermen op het gebied van:

- a. muzikaleer / gehoorscholing
- b. instrumentale vaardigheden
- c. communicatieve en sociale vaardigheden

De combinatie van het persoonsgebonden dossier en de praktische toetsing zal uiteindelijk leiden tot een beoordeling van de gehele prestatie van kandidaat. Het resultaat wordt weergegeven op een speciaal daartoe ingericht examenformulier.