

*Inhoudelijke richtlijnen kader-
opleiding Harmonie Fanfare en
Brassband*

Kunstfactor,
Utrecht 2012

Alex Schillings

© Kunstfactor Utrecht, februari 2012

Inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding Harmonie Fanfare en Brassband 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

Deel 1 Algemeen	5
1. Verkenning	6
2. Richtlijnen voor kaderopleidingen	8
3. Visie op leren en kunsteducatie	9
4. De invulling van het docentschap	14
5. Bekwaamheden	16
6. Legitimering	17
Deel 2 Kaderopleiding Harmonie, Fanfare en Brassband	18
7. Verantwoording	18
8. Inhoudelijk plan	20
9. Kwaliteitszorg	22
10. Ideologische Gedeelte	23
11. Muzikaal –Technische en Auditieve Competenties	25
12. Psychologische- Sociale Competenties	27
13. Structuurschema van de Muzikale Persoonlijkheid	28
14. Motorisch leergebied (handen; gestiek)	30
15. Affectieve leergebied	32
16. Leerinhoud en functies	34
17. Orkestscholing	41
Partituren/Conductors	41
18. Instrumentatie	42
19. Literatuurkennis	43
20. Muziekgeschiedenis	44
21. Kennis HaFaBra-Wereld	45
22. Slagtechniek/Dirigeren	46

23. Repetitietechniek	47
24. Praktijkstage	49

Deel 1 Algemeen

Inleiding

De kunst van het dirigeren kent vele aspecten. Het ‘de maat slaan’ is weliswaar het meest direct in het oog springende fenomeen, de werkelijke kunst van het dirigeren is gelaagd en complex. Als muzikale persoonlijkheid zal de dirigent vooral goed moeten communiceren in vele opzichten. Het gaat om motivatie, inspiratie, overtuigingskracht en het overbrengen van emoties. Psychologisch en pedagogisch inzicht gekoppeld aan wilskracht en zelfreflectie, een goed muzikaal gehoor en klankvoorstelling, een grote cultuur- en repertoirekennis en een goede slagtechniek: het – al of niet met dirigeerstokje – omzetten van de klankwereld die oprijst uit het notenbeeld van een partituur in gebaren, mimiek en lichaamstaal. Het kunnen analyseren van een partituur gecombineerd met een grondige kennis van de muziekinstrumenten is een basisvoorwaarde. Duidelijk is dat een succesvolle dirigent beschikt over tal van competenties om zijn of haar muzikale interpretatie te kunnen realiseren.

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

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.

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.

Inhoud en doelen van cursussen en workshops moeten passen bij de aanbieder, maar ook aansluiten bij de behoefte van deelnemers.

Bepaal zo helder mogelijk op welke doelgroep(en) uw cursusaanbod is gericht.

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 aan. Daarnaast bieden amateurkunstverenigingen vaak enige vorm van kunsteducatie aan, 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.

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

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.

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 kaderopleidingen

Wat zijn kaderopleidingen?

Nederland telt talloze film- en fotoclubs, beeldende verenigingen, waaronder schilderen, textielkunst en keramiek, koren, schrijfgroepen, orkesten en theater- en dansgroepen die naar een voorstelling toewerken, een expositie willen inrichten of zich op andere wijze willen presenteren. Alle amateurkunstenaars die hierbij betrokken zijn, hebben een drijfveer om zich verder te ontwikkelen. Waar mogelijk doen zij dat onder leiding van een professionele kunstvakdocent, een afgestudeerde dirigent of een geschoold regisseur. Heel vaak echter werken amateurverenigingen onder leiding van een ervaren niet-professional. Denk bijvoorbeeld aan een amateurtheatergezelschap dat zijn meest ervaren speler vraagt de regie van een productie op zich te nemen.

De behoefte aan goed geschoold kader (docenten, dirigenten, regisseurs, dansleiders, begeleiders, etc.) voor amateurkunstverenigingen is groot. Tal van verenigingen en koepelorganisaties voor organiseren dan ook zogenaamde kaderopleidingen. Deze zijn bedoeld voor mensen die educatieve en artistieke processen van anderen willen begeleiden, maar geen kunstvakopleiding hebben gevolgd.

Kadertrainingen zijn voor enthousiaste kunstamateurs ook te beschouwen als een verdieping of zelfs een 'carrièrestap' in hun kunst.

Overigens kan het ook gaan om (semi-)professionele kunstenaars, die in een bepaalde discipline excelleren, maar geen ervaring hebben met het overdragen van hun expertise aan anderen en daarvoor ook (nog) geen officiële kwalificatie hebben.

Doel van de richtlijnen

De kwaliteit van kaderopleidingen is een belangrijk aandachtspunt voor Kunstfactor. Ter ondersteuning en stimulans van potentiële aanbieders van kaderopleidingen publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen voor die opleidingen. Deze richtlijnen dienen er toe om potentiële aanbieders te stimuleren en te inspireren. Zij bieden handvatten voor het organiseren en samenstellen van doeltreffende en kwalitatief hoogwaardige kaderopleidingen.

Wat staat er in de richtlijnen?

In de richtlijnen wordt op hoofdpunten de inhoud en de organisatie van kaderopleidingen beschreven. Daarmee bieden zij houvast aan organisaties en docenten die werken aan de ontwikkeling van een kaderopleiding of dat overwegen. Die disciplinegerichte richtlijnen voor kaderopleidingen verschillen op een aantal punten sterk van elkaar.

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.

Dat komt onder meer omdat kunstdisciplines sterk van elkaar verschillen in tradities en achtergrond, onder meer met betrekking tot de taken van een begeleider/trainer/dirigent/regisseur van een groep (amateur)kunstenaars. Logischerwijs beïnvloeden die verschillen de inhoud van de disciplinegerichte richtlijnen voor kaderopleidingen.

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 zijn minst enige kennis nodig over didactiek, leerstijlen en letheorieën. Dit hoofdstuk bespreekt aan aantal basisprincipes uit de onderwijskunde, waarbij we de theorie waar mogelijk vertalen naar de praktijk van de kunsteducatie.

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 desalniettemin 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.

Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is het 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.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch.

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

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 onderwijsdoeleinden. 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.

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.

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.

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

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.

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.

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 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (2003, 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.

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.

- 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.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

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. Idealiter spreekt een programma op zijn tijd elk van de vier verschillende leerstijlen aan.

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/zij 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 kaderopleidingen kiezen zelf voor welke cursussen welk type docent gewenst is.

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 vorm 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, etcetera.' (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'.

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 docent 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.

De docent als coach

Doordat mensen steeds meer zelf willen bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, verschuift de rol van de docenten. 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.

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 zijn minst dienen na te denken over de gewenste eindtermen van hun cursussen.

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).

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 cursist 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 kaderopleidingen 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

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.

Deel 2 Kaderopleiding Harmonie, Fanfare en Brassband

7. Verantwoording

De Basisopleiding Dirigent Harmonie, Fanfare en Brassband (HaFaBra) is het resultaat van de samenwerking tussen Kunstfactor en het werkveld. Op basis van veldgesprekken op de muziekschool Kreato Thorn, CvA Tilburg (Kunstbalie/Tilburg), Zeeuwse Muziekschool, Muziekschool Kerkrade en de Stichting Kunst en cultuur Gelderland is het bestaande Raamleerplan Amateur Assistent Dirigent uit 1986 herschreven.

In samenwerking met muziekschool Kreato is een groot deel van de Basisopleiding zoals hier beschreven gerealiseerd. Met name het ideologische gedeelte. De expertise van deze muziekschool en haar jarenlange ervaring bij het opleiden van assistent-dirigenten hebben bijgedragen aan het tot stand komen van de Basisopleiding Dirigent HaFaBra.

De Basisopleiding Dirigent HaFaBra voorziet in een behoefte. Met de komst van vele jeugdorkesten, opstaporkesten, speelgroepen, mini-jeugdorkesten enzovoorts zijn inhoudelijk competente assistenten een must. Het werkveld vraagt dus regelmatig om goed opgeleide dirigenten.

De ontwikkeling van de individuele amateurmuzikant binnen de blaasorkesten en de toename van literatuur voor blaasorkesten, zowel nationaal als internationaal, geven aan dat een goede assistent bij het verder ontwikkelen van de orkesten door de vaste dirigent onmisbaar is in deze tijd.

De Basisopleiding Dirigent HaFaBra, zoals hier is beschreven, is bedoeld als leidraad voor de docenten die deze opleiding gaan geven of daarmee bezig zijn. De deelnemers aan deze opleiding kunnen zich via deze Basisopleiding op de hoogte stellen van de inhoud van de opleiding.

Doelstelling

Doelgroep

Muzikaal goed ontwikkelende amateurmuzikanten, met een basisniveau van een C-diploma van het HaFaBra Raamleerplan of vergelijkbaar niveau, is de doelgroep die beoogd wordt voor het volgen van deze opleiding.

Voor het volgen van deze opleiding verwacht men een aantal basiscompetenties zoals omschreven onder 3.1.

De vereisten, onontbeerlijk voor een dirigent, zijn te verdelen in drie groepen, nl. de artistiek-, de muzikaal technische en auditieve-, psychologische-, c.q. sociale competenties.

Het instapniveau is zowel praktisch als ook theoretisch het C-diploma van het HaFaBra Raamleerplan of vergelijkbaar niveau. Een goede attitude om een dergelijke opleiding te volgen en om constructief te willen en kunnen functioneren in het werkveld als dirigent behoort tot de basiscompetenties.

Doel

Na het volgen van deze 3 jaar durende opleiding kan bij goed gevolg de kandidaat zich bekwaam achten als dirigent van jeugdorkesten en orkesten uitkomende in de 5e en 4e divisie. Hij/zij kan als zodanig een niveau bereikt hebben dat de mogelijkheid biedt toelatingsexamen te doen voor de vakopleiding hafabradirectie aan een conservatorium of hogeschool voor muziek.

Bij het bepalen van de lesdoelstelling zal voortdurend rekening moeten worden gehouden met het doel van de dirigentenopleiding, nl. de grootst mogelijke ontwikkeling van de muzikale dirigentenpersoonlijkheid, zodat hij in de muzikale maatschappij als assisterend en zelfstandige leider zo succesvol mogelijk kan worden. Deze eis van de ontplooiing van de persoonlijkheids - bevordering loopt als een rode draad door de gehele opleiding.

De lesdoelstelling die de docent zal formuleren, zal constant een binding moeten vertonen met de muzikale persoonlijkheidsontwikkeling van de dirigent in dienst van het uitvoerend leiding geven.

Visie

De student zal binnen een periode van 3 jaren zich vaardigheden eigen maken die hem/haar de mogelijkheid bieden een ensemble te kunnen leiden waarbij het proces van het instuderen en het uitvoeren van een compositie/programma op een verantwoorde wijze zal gebeuren. De theoretische en praktische vaardigheden zullen geschoold worden in les verband waarbij sprake kan zijn van een 1 op 1 situatie alsmede in groepsverband. Aanvullende aan de lessituatie zijn de momenten dat de cursist werkt met een orkest of deel daarvan. De lesstof is deels afhankelijk van het niveau van de cursist en zijn ontwikkelingsmogelijkheden. Zijn ontwikkeling als dirigent buiten het leslokaal, stageavonden en praktijkmomenten kan (en in vele gevallen zal) een sterke invloed hebben.

De toepassing van het theoretische onderdeel van de opleiding dient verweven te worden in de praktische opdrachten aan de student. Beide moeten parallel lopen. De praktische opdrachten zijn te verdelen in:

- Het bestuderen van partituren en het vormen van een interpretatie
- Het maken van eenvoudige instrumentaties waarbij het schrijven van een tutti voor ha, fa of bra een belangrijk onderdeel is
- Het zich eigen maken van competenties die nodig zijn voor het leiden van repetities van een orkest of delen daarvan
- Het leiding kunnen geven aan een of meerdere repetities bij een orkest waarbij het programma aansluit bij het niveau van de student van dat moment

Organisatie

Het volgen van de opleiding Basisopleiding Dirigent HaFaBra heeft per week een studiebelasting van gemiddeld 10 klokuren.

Dit aantal uren komt op de volgende wijze tot stand:

- | | | |
|-------------------------|----------------|--|
| * Praktijk les per week | 1x 60 minuten | Slagtechniek/orkestscholing/instrumentatie |
| * Theoretische les | 1x 60 minuten | Harmonieleer, vormleer en analyse |
| | 1 x 60 minuten | Solfège en gehoor |
| * Thuisstudie | 7 x 60 minuten | |

Registratie

De vorderingen van de studenten worden in een portfolio vastgelegd. In het portfolio zitten alle theoretisch testen en uitslagen evenals de rapportages van de praktijk momenten. In het portfolio vindt men de kopieën van de gemaakte orkestraties en een literatuurlijst met de tijdens de cursus behandelde partituren. De student heeft de mogelijkheid deze literatuurlijst aan te vullen met literatuur die hij/zij in de praktijk gedaan heeft.

8. Inhoudelijk plan

Het instapniveau is zowel praktisch als ook theoretisch het C-diploma van het HaFABra Raamleerplan of vergelijkbaar niveau. Een goede attitude om een dergelijke opleiding te volgen en om constructief te willen en kunnen functioneren in het werkveld als dirigent behoort tot de basiscompetenties.

Leerinhouden en leerstof zoals beschreven in de 'Leeraspecten in de drie opleidingsjaren'. De praktijk momenten met orkest, deel van het orkest of ensemble zijn de momenten waarin de student in nauwe samenwerking met zijn docent(en) de lesstof en leerstof toepast. Zijn vorderingen en het verder ontwikkelen van de juiste competenties staan hierin centraal.

De wijze van toetsing gebeurt op basis van praktische en theoretische testen. Deze vinden plaats op 2 momenten per onderdeel en per cursusjaar.

De verkregen vaardigheden kunnen volgens het nu volgende tentamenrooster getoetst worden. Aan het einde van het derde jaar zal de kandidaat een algemeen theoretisch tentamen (schriftelijk) afleggen om de aan het hoofdvak gerelateerde onderwerpen te toetsen.

Deze onderwerpen zijn:

- Orkestscholing waaronder
 1. instrumentenkunde m.b.t. omvang, werkelijke klank en notatie
 2. registerkennis
 3. kennis van het instrumentarium als het gaat om speeltechnieken, articulatiemogelijkheden, probleemnoten
- Literatuurkennis
- Repetitietechnieken
- Orkestgeschiedenis

<i>Eerste Studiejaar</i>
Omvang, notatie en werkelijke klank
Partituurvormen
Afkortingen en vaktermen in diverse talen
Literatuurkennis en receptieve vorming
Repetitietechnieken
<i>Tweede Studiejaar</i>
Partiturenkennis en receptieve vorming
Het slagwerk
Stemmingen van het blaasorkest
Literatuurkennis en receptieve vorming
Repetitietechnieken
<i>Derde Studiejaar</i>
Geschiedenis van het blaasorkest
Orkestscholing Algemeen

De theoretische test omvat de vakken algemene muzikaleer, solfège en gehoor, harmonieleer, vormleer en geschiedenis. Van het hoofdvak zijn dat de subvakken orkestscholing en instrumentatie. Het hoofdvak, de praktijktest, omvat telkens een repetitiemoment met een praktijkorkest.

Als afsluitende test van de totale opleiding zal de student in een openbare repetitie en een presentatieconcert/moment zijn/haar kunnen moeten tonen. Tijdens het concertmoment zal de student de door hem/haar gemaakte orkestratie/instrumentatie met het examenorkest ten gehore brengen.

De theoretische testen zijn schriftelijk. De praktijk testen worden afgenomen door een commissie van eigen docenten.

De stichting Certificering zal een gecommiteerde aanwijzen die het examen zal bijwonen en zal zorg dragen voor een verslaglegging.

De rol van de gecommiteerde is het controleren van de te volgen procedure en het bereiken van de minimale eindtermen van de opleiding. De gecommiteerde krijgt daarvoor ter inzage de behaalde resultaten van de theoretische testen en het volledige studieverloop van de student (portfolio).

9. Kwaliteitszorg

Het evalueren van het studieverloop en het bereiken van de eindstreep ligt deels in het verlengde van de beschreven beginsituatie. Bij de start van de opleiding heeft de student een bepaald instapniveau aangegeven. Daarop anticiperend zal voornamelijk de keuze van de literatuurlijst die behandeld wordt, bepaald worden.

De herkomst van een student, bijvoorbeeld muzikant van een orkest uit de 1ste divisie in vergelijking met een muzikant uit een orkest uit de 5e divisie, zal bepalend zijn bij een deel van de invulling van de opleiding en de lesstof (met name in het hoofdvak) die behandeld gaat worden. Het studieproces ligt deels verworven in de muzikale ontwikkeling van de student. Het musiceren op een hoger niveau zal normaliter de muzikale verworvenheden en inzichten verhogen. Indien de student tijdens de studie een hoger niveau wil bereiken door op een hoger niveau te gaan musiceren, zal dat zeker ten goede komen aan het studieverloop en de muzikale ontwikkeling.

Gecommitteerde

De evaluatie van de organisatie dient deels te gebeuren door de gecommitteerde. Deze dient een verslag te schrijven over zijn/haar bevindingen van de eindpresentatie en de inhoud van het portfolio van de student(en).

Docententeam

Het docententeam van de opleiding Basisopleiding Dirigent HaFaBra bestaat uit bevoegde docenten met specialisaties toegespitst op de onderdelen van de leerinhouden. De docenten moeten personen zijn met een goede vakinhoudelijke reputatie.

10. Ideologische Gedeelte

De HaFaBra dirigent

De hafabra-muziek die rond 1900 massalere vormen aannam, maakte een dirigent noodzakelijk. In de loop van de voorbije eeuw is de blaasmuziek geëmancipeerd tot een autonome tak van amateurkunst met een eigen repertoire van originele blaasmuziekcomposities, naast transscripties van muziek uit het repertoire van symfonieorkesten en bewerkingen van volk- en popmuziek.

De hafabra-dirigenten zijn professioneel opgeleid en ook de muzikanten hebben doorgaans een gestructureerde opleiding genoten van een professionele docent.

Dientengevolge is het muzikale peil van de orkesten met name in de laatste decennia zeer in kwaliteit toegenomen. De hafabra-dirigenten zijn in de evolutie van de blaasmuziek meegegroeid.

Het is noodzakelijk dat de overgang van jonge leerling-muzikant tot spelend lid in een orkest wordt voorbereid. Deze jonge muzikanten nemen eerst deel aan een opleidingsorkest, jeugdensemble, c.q. jeugdorkest alvorens toe te treden tot het grote orkest. Deze ontwikkeling zal begeleid moeten worden vanuit en met een professionele aanpak.

De dirigent

De leiding over een jeugdorkest is vaak in handen van een van de ervaren muzikanten uit het grote orkest. De laatste drie decennia zijn er opleidingen voor deze dirigenten van de opleidingsorkesten ontstaan in de vorm van meerjarige cursussen leidend tot het niveau van amateur assistent dirigent. Hoe langer hoe meer fungeren deze opgeleide dirigenten als leiders van jeugdorkesten, vaak ook niet meer alleen bij de eigen opleidingsorkesten. Behalve als dirigent van jeugdorkesten, fungeren deze dirigenten ook als assistent binnen het eigen orkest.

Waarom wil ik deze opleiding volgen

1. ...deelname uit verplichting; omdat het zo is geregeld, uit gehoorzaamheid, om bestwil zich schikken;
2. ...deelname uit belangstelling voor de groep, de activiteiten, de dirigent;
3. ...deelname uit een zekere waardering voor het samen musiceren; er is grotere standvastigheid.
4. ...deelname op grond van persoonlijk gericht belangstelling voor het functioneren van het orkest; eigen waardering;
5. ...deelname omdat men is gewonnen voor de blaasmuziek en het orkest; er is wilskracht om doelen te bereiken; deelname wordt karaktereigenschap; men is kritisch in eigen en andermans muzikale prestaties; er is gevoel voor saamhorigheid in het orkest uit eigen verantwoordelijkheid en innerlijke kracht.

Dirigenten-competenties

De vereisten, onontbeerlijk voor een dirigent, zijn te verdelen in drie groepen, nl. de artistieke-, de muzikaal-technische- en auditieve-, en de psychologische- c.q. sociale.

Artistieke competenties

Het werken aan intenties is van groot belang, ook voor wat betreft het specifieke repertoire van jeugdorkesten, vijfde en vierde divisie.

Op het niveau van deze dirigent heeft het artistieke aspect dus tevens te maken met het kunnen invullen en op artistieke kwaliteiten inschatten van repertoire voor jeugdorkesten in veelheid van stijlen en genres tot en met het niveau van de divisie.

De dirigent dient dan ook over een goede repertoirekennis tot en met de vierde en vijfde divisie te beschikken. De repertoirekennis heeft als specialisatie jeugdorkesten met variabele bezettingen.

De dirigent dient over alle relevante informatie te beschikken die gerelateerd is aan de stijldiversiteit voorkomende in de werken tot en met de vierde en vijfde divisie.

De dirigent dient over alle verschijningsvormen van deze muziek aan de hand van repertoirevoorbeelden uitleg te kunnen verschaffen. Hierbij spelen artistiek-educatieve kenmerken een belangrijke rol.

Het gaat niet alleen om een exacte reproductie volgens notentekst, maar ook om het levende element van de muziek dat tussen de noten staat en dat niet alleen technische uitvoering, maar ook muzikale uitvoering, c.q. vertolking eist. Dat geldt dus ook voor muziek van eenvoudiger concept.

Het kunnen duiden van de artistieke betekenis van deze muziek behoort expliciet in het opleidingstraject te worden opgenomen. De opleidingen dienen hieraan bijzondere aandacht te schenken.

Het is daarom van belang dat dirigenten op het niveau van hun taakuitoefening (jeugdorkesten en –ensembles tot en met de vierde divisie) zich beraden over de inhoud van het gekozen repertoire en zich realiseren dat er, wil repertoire voor jeugd aantrekkelijk blijven, bepaalde inhoudelijke kenmerken aanwezig dienen te zijn. Kenmerken die aansluiten bij de verdere ontwikkeling van het orkest/ensemble en die nauw aansluiten bij de belevingswereld van het orkest/ensemble. Na een verantwoorde keuze van het repertoire komt vervolgens het instuderen en uitvoeren aan de orde. Bij de daadwerkelijke presentatie op repetities en uitvoeringen gaat het dan om overtuigingskracht en geloofwaardigheid opdat de intenties van de compositie worden verwezenlijkt. Men kan immers niet volstaan met een louter (klank)technische en perfecte ritmische uitvoering, c.q. benadering.

11. Muzikaal – Technische en Auditieve Competenties

Structuur

Wat de vereiste muzikaal-technische kwaliteiten aangaat, moet de dirigent op brede basis muzikaal onderlegd zijn.

Het uiteenrafelen van een compositie in zijn samenstellende delen heeft tot doel om door het zich realiseren van de onderdelen het begrip van het geheel van het muziekstuk te doen toenemen.

Gehoorscholing/-vorming

Noodzakelijk is dat een dirigent een ontwikkeld harmonisch en melodisch gehoor heeft, dat hem/haar in staat stelt waar te nemen welke fouten er worden gemaakt. Deze fouten hoeven niet altijd verkeerde noten te zijn; Het zijn meestal wankelingen in de intonatie. Het zijn vaak dit soort oneffenheden, vooral als zij optreden als onzuiverheden in tussenliggende noten van uitgebreidere akkoorden, die voor een ongeïfend oor grote moeilijkheden opleveren. Dit is het terrein waarop deze dirigenten systematisch dienen te worden geschoold.

Het herkennen van de klanken van een interval, drie of vierklank is minstens zo belangrijk als het herkennen van combinaties van klankkleuren van instrumenten.

Zeker zal er in de solfègelessen ook geïfend dienen te worden in het beluisteren en verbeteren van akkoorden geïfenteerd voor registers, c.q. volledige orkesten waar foute noten inzitten of onzuivere intonaties in een of meerdere stemmen of duidelijk onevenwichtige stemverhoudingen een rol spelen.

Het voorstellingsvermogen van een dirigent ongeacht het niveau waarop hij/zij werkzaam is een wezenlijk deel van de vakbekwaamheid van deze dirigent. Het ontwikkelen hiervan stelt vaak meer eisen aan discipline en investeren in tijd, dan aan talent.

De dirigent dient over een dusdanig ontwikkeld gehoor te beschikken dat hij/zij het orkest tijdens de repetitie dusdanige informatie en waar nodig corrigerende opmerkingen kan geven dat het uiteindelijke eindproduct goed stemt. Alles wat met gehoorvorming te maken heeft zal zich onder andere uiten in de motorische vaardigheden en het realiseren van een eindproduct.

Ritmische vaardigheid

Naast een ontwikkeld harmonisch en melodisch gehoor moet de dirigent beschikken over een goed gevoel voor ritme, van de primitiefste tot ingewikkelde soorten.

Instrumentenkunde en instrumentatie

Het is het van belang dat hij een goed gevoel voor klankkleur heeft, voor verhoudingen van de verschillende instrumentgroepen van het orkest.

De dirigent dient uiteindelijk te beschikken over een dusdanige kennis op het gebied van de instrumententechniek en instrumentatietechniek dat hij/zij in staat is om ontbrekende stemmen moeiteloos om te zetten in een alternatieve orkestratie. Hierbij is het vlot kunnen transponeren een vereiste.

De dirigent beschikt uiteindelijk over de praktische vaardigheid dat hij/zij in staat is om een tutti orkestratie van een partituur goed in balans te brengen. Hierbij wordt terdege verschil gemaakt tussen het fanfare- en harmonieorkest en de brassband.

De dirigent dient uiteindelijk in staat te zijn een koraalopgave te orkestreren voor tutti blaasorkest.

Hij/zij beschikt over de theoretische en praktische vaardigheden dat het uiteindelijk eindproduct een goed uitgebalanceerd geheel is.

Instrumentenkunde voor de dirigent

Een gewichtig punt is de techniek van vele instrumenten waaruit het orkest bestaat. Het is nodig en bovendien mogelijk (noodzakelijk), dat een dirigent bepaalde instrumenten uit het orkest goed kan bespelen.

Om op een bepaald ogenblik geen onredelijke eisen aan de bespelers te stellen is het zeer gewenst dat hij/zij minstens de principes van de techniek van alle instrumenten kent om globaal fouten in het bespelen van instrumenten te kunnen herstellen.

Dirigeertechniek

Evenals aan het bespelen van een muziekinstrument een techniek ten grondslag ligt, berusten de bewegingen die de dirigent maakt op een techniek. De gebaren (gestiek) van de dirigent zijn over de gehele wereld hetzelfde; ieder orkest moet ze immers kunnen begrijpen.

Bij het dirigeren gaat men ervan uit dat de twee handen zelfstandig, dus onafhankelijk van elkaar, worden gebruikt. Zij vervullen twee verschillende functies: met de rechterhand worden de maatsoort en het tempo aangegeven, de linkerhand geeft aanwijzingen betreffende de sterktegraad en treedt regulerend op, geeft inzetten aan voor de verschillende instrumenten enz. Dit klinkt zeer simpel. De praktijk is desondanks zeer moeilijk, daar er, binnen de grenzen van de grondprincipes vele bewegingsnuances mogelijk en ook noodzakelijk zijn.

12. Psychologische- Sociale Competenties

Na nu alle feiten in ritmisch opzicht in de intonatie, in de klankverhouding, in de speelmanier, in de voordracht te hebben vastgesteld, komt het er voor de dirigent op aan zijn op- en aanmerkingen in duidelijke, zakelijke termen aan het orkest mede te delen. En hiermee zijn wij aangeland bij de psychologische factor die mede een belangrijke component van het dirigentschap vormt en vooral ook tijdens de repetities een grote rol speelt. Het betreft hier het uitvoering geven in de praktische situatie wat men in de opleiding heeft geleerd.

De psychologische kwaliteiten moeten beginnen bij een natuurlijk overwicht van de persoonlijkheid van de dirigent. De dirigent moet zich realiseren dat het orkest weliswaar een instrument is, maar dat het bestaat uit mensen die zich als mens en musicus erkend willen zien; mensen die bovendien verschillend geaard zijn en daarom verschillend behandeld moeten worden. Dit vereist intuïtie en inzicht en zeker waar het jeugdigen betreft.

Repetitietechniek is zeker ook een onderwerp dat sterk verbonden is met feeling voor de leefstijl en cultuur van de hedendaagse muzikant.

Meer in het bijzonder mag worden verwacht dat de dirigent beschikt over voldoende repetitietechniek om het instuderen van een compositie van het niveau tot en met 4e of 5e divisie prettig en constructief te laten verlopen.

De dirigent dient in dit verband te beschikken over voldoende repetitietaalgebruik om een orkest tot en met 4e en 5e divisie niveau goed te instrueren. Zijn repetitietaalgebruik, zowel cognitief - stilistisch, alsook beeldend - instructief zal dienen te leiden tot een goed eindproduct. Het spreekt vanzelf dat zijn algemene houding en benadering aangepast dient te zijn aan de eisen die het leiden van een orkest vandaag de dag stelt.

13. Structuurschema van de Muzikale Persoonlijkheid

Twee dimensies

In de op ons doel gerichte leeraspecten onderscheiden we voorts een tweetal dimensies waarbinnen een aantal categorieën kunnen worden onderscheiden die ieder op zich weer een verzameling leerdoelen overkoepelen.

De 2 componenten die steeds in elke leeractiviteit, c.q. leerdoel aanwezig dienen te zijn, nl.:

- a. WAT - enerzijds de leerstof (globaal beschreven onder paragraaf 1) en verder gespecificeerd in de leeraspecten
- b. HOE - anderzijds de gedragingen die van de student worden verwacht.

De eerste dimensie is het leervak 'dirigeren', inclusief alle steunvakken.

Deze eerste dimensie is dus een eerste te volgen route om activiteiten, aspecten, doelen te klasseren (in te delen); deze controleert op de vakinhoud; komt alles aan de orde wat wij denken nodig te hebben in deze opleiding.

De tweede dimensie volgens welke de leeraspecten geordend worden, heeft betrekking op de gedragswijze in relatie tot de persoonlijkheidsaspecten. We kunnen (ook in de vorming tot dirigent) onderscheidingen maken naar gelang van de functies.

Bij het leren komen deze verschillende psychische functies aan bod en wel in een zeer sterke samenhang te weten:

- Het cognitieve leergebied
- Het motorisch leergebied
- Het affectieve leergebied

De drie functies in het algemeen

Cognitief – Auditieve leergebied

(hoofd; muzikaal geheugen, voorstellen en ordenen, stijl-kennis, orkestklank, orkestraties)

(muziek-leer en gehoorscholing)

Betreft: Muzikale begripsvorming (zie boven)

Het cognitief - auditief leergebied.

Dit leergebied betreft functionele kennis van en inzicht in de muziek-leer, alsmede de toepassing daarvan binnen de dirigentenactiviteiten.

De ontwikkeling van het muzikale voorstellingsvermogen en uitdrukkingsvaardigheden vormt het fundament waarop de muzikale begripsvorming wordt opgebouwd. Het muzikaal - cognitieve dient daarom steeds verankerd te zijn met klankvoorstellingen en klankervaring.

Het grote verschil met elke (andere) vorm van uitvoerend musiceren is gelegen in het gegeven dat de dirigent niet zelf muziek produceert, doch altijd anderen laat produceren, c.q. met anderen (de groep) dialogiseert in het laten groeien van het klankconcept.

Gehoorsvorming binnen de Basisopleiding dirigent hafabra.

De vorming van het gehoor vindt zowel bewust als onbewust plaats.

Als de student met zijn dirigentenopleiding van start gaat mag worden verwacht dat hij al op het gebied van de gehoorsvorming het nodige tot zijn beschikking heeft, zowel door de bewuste studie van bijvoorbeeld toonladders, ritmen, akkoorden, muziekvormen enz. alsook door

literatuur op het gebied van de blaasmuziek en door beoefening hiervan als muzikant in het orkest.

In de opleiding tot dirigent neemt de geleidelijke bewustwording van deze onderwerpen een centrale plaats in. Daarom wordt de aanstaande dirigent in staat geacht om nieuw repertoire zelfstandig op te bouwen.

Derhalve bestuderen en doorgronden van een 20-tal totaal verschillende partituren vanaf beginnend jeugdorkest tot en met 4e divisie. Dit betreft de bestudering van modaliteit, toonsoorten, ritmische en harmonische structuren, vorm, instrumentatie enz.

Kennis en inzicht

- a notatie en toonstelsel
- b toonladders
- c intervallen
- d. akkoorden
- e harmonieleer
- f maat en ritme
- g vormleer
- h uitvoeringsaanwijzingen
- i versieringen
- j. orkestscholing
- k instrumentenkennis en speelwijze van de blaasinstrumenten
- l literatuur / repertoire
- m partituren / conductors
- n instrumentatie
- o muziekgeschiedenis
- p kennis hafabra-wereld

14. Motorisch leergebied (handen; gestiek)

(Gestieke en mimische vaardigheden en kundigheden)

Betreft: Slagtechniek

De ontwikkeling van functionele kundigheden die de uitvoeringswijze van het orkest beïnvloeden en aansturen.

Motorische Leergebied

Dit aspect van de persoonlijkheid komt neer op de beheersing van motorische en lichamelijke vaardigheden, een goede spiertonus, aangepaste bewegingen, gestiek (gebaren) en mimiek.

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

- slagtechniek
- dirigeren, lichaamstaal en mimiek

Dit motorisch leren in het kader van de gestiek vindt gedifferentieerd plaats bij meerdere facetten van de opleiding, zowel bij solfège-gehoorscholing, alsook bij de lessen slagtechniek en het toegepast dirigeren met een oefenorkest onder begeleiding van de docent-dirigent alsook in situaties van uitvoering.

Motorisch leren is corrigeren.

Recente theorieën over motorisch leren (waarnemen, nabootsen, beheersen, vormen van automatismen en toepassen) geven aan dat de vaardigheid ontwikkelen om fouten op te merken (waarnemen) in het aanleren van bewegingen en die te corrigeren de kern is van het motorisch leerproces.

Hieruit volgt het grote belang van een kritische begeleiding door de docent -dirigent tijdens de dirigentenopleiding. Hij zal vooral ook in praktische oefensituaties de studenten zelf onderling laten ontdekken. Zeker is ook het gebruik van opnameapparatuur tijdens slagtechnieklussen en dirigerbeurten met orkest van onschatbare waarde voor het zelfontdekkend leerproces.

Basistechniek.

Al doende ontstaat onder goede begeleiding een basistechniek. De basistechniek is een verzameling van vele slagschema's die het aansturen van een orkest/ensemble mogelijk maken. Deze schema's kennen talloze varianten als het gaat om het uitbeelden en overbrengen van muzikale intenties.

Uitvoeringsplan.

Bij het dirigeren van een muziekstuk speelt niet alleen de kwaliteit en kwantiteit van de basistechniek een rol, doch gelijktijdig ook het uitvoeringsplan op grond van het innerlijk voorstellingsvermogen.

De term "uitvoeringsplan" duidt op hoe men zich de muziek intern voorstelt. Dit is voor een dirigent een nog sterker auditief gegeven dan voor een muzikant die bij het bespelen van een instrument ook een terugkoppeling vanuit zijn motorische tastzin ervaart van de klank als greep.

Kern van de dirigentenactiviteit.

Het uitvoeringsplan (de interpretatie) heeft voor een overgroot deel te maken met de innerlijke voorstelling hoe het geheel zou moeten (Lees: kunnen) klinken. Gekoppeld aan deze voorstelling maakt de dirigent een plan van aanpak betreffende de toepassing van zijn slagtechniek. Dit laatste ten einde te kunnen komen tot het visualiseren van de interpretatie.

Elke nieuwe compositie kan leiden tot een verdere ontwikkeling van de (basis)slagtechniek en het uitbreiden leidt tot nieuwe motorische vaardigheden die de slagtechniek veelzijdig maakt. De taal van de handen zal tijdens de cursus een dusdanige ontwikkeling doormaken dat het dirigeren van partituren tot het niveau van minimaal 4e divisie tot de mogelijkheid bestaat.

15. Affectieve leergebied

Muzikale uitdrukking, beleving en betrokkenheid, drijfkracht om

1. muzikaal - artistieke en
2. muzikaal - sociale doelen te bereiken.

Betreft dus:

- Het bevorderen van artistieke uitdrukking en beleving in het musiceren mede door de toepassing en het op elkaar laten inwerken van de verworvenheden uit de leergebieden 1. en 2.
- Het bevorderen van affectieve betrokkenheid bij het musiceren in het algemeen en het bevorderen van het streven naar het betrokken willen worden bij de blaasmuziek en het orkest in het bijzonder .

Een kwalitatief verantwoorde en onderwijskundig effectieve dirigentenopleiding wordt gekenmerkt door een samenhangende en evenwichtige ontwikkeling vanuit deze drie leergebieden.

Affectieve vorming in relatie tot basisopleiding HaFaBra dirigent

Muziekdidactiek en affectieve vorming

Wellicht zal in de lessen van docenten van de dirigentenopleiding regelmatig aandacht wordt opgebracht voor affectieve (les)doelstellingen (houding, attituden, motivatiebeoordeling, belangstelling enz.). Deze vakgroep van docenten is daar vaker mee bezig dan andere muziekdocenten, ook al omdat de activiteiten veelal gericht zijn op uitvoeringen waar het affectieve immers een grotere rol speelt.

Doorgaans draagt deze docentengroep door houding en persoonlijkheid vaak onbewust waarden en attituden over die van invloed zijn op de vorderingen in de dirigerstudie van hun leerlingen dat ook inhoudt het aankweken van attitudes bij de leerling-dirigent gericht op het leren bereiken van sociaal - affectieve doelen bij de (jeugdige) muzikanten-orkestleden.

Bevordering toewijding.

Het is dan ook zeer gewenst dat zeker dirigenten in dit veelbewogen tijdperk van veranderingen en vernieuwing waarin wij nu leven zich ook zullen beraden op hun taak voor zover dit het voortbestaan c.q. het vasthouden van de interesse bij kinderen en jeugd betreft. Hoe is het bv. te verklaren dat een aantal kinderen in de puberteit ophoudt met het instrumentale spel en is daar iets aan te doen. Dirigenten zijn vaak toch nog wat eenzijdig bezig met het vak als zodanig en verzuimen te werken aan een echte relatie met de blazersgroep, waarbij we m.n. de jeugdensembles op het oog hebben. Het is van groot belang dat tijdens deze opleiding het affectieve gedeelte van het functioneren van een dirigent c.q. de stimulator om te komen tot een muzikaal product een wezenlijk aandeel is in het praktische gedeelte. Vandaar dat het affectieve leergebied nader wordt uitgewerkt in dit raamleerplan.

Beïnvloeding muzikaal gedrag.

Het zal zeker noodzakelijk zijn om in dit verband stil te staan bij het zich oriënteren op de mogelijke wijze van beïnvloeding op de navolgende gedragsaspecten en het toe werken naar gewenste attitudes. Hoe kan men succesvol zijn/worden in het vinden van een motiverende dirigentenbenadering van met name jeugdorkesten en hoe kunnen jonge orkestleden groeien in sociale verbondenheid en toewijding aan de blaasmuziek. Dat is uiteraard niet alleen een taak van de dirigent alleen, maar hij neemt wel een centrale rol in. Natuurlijk dienen ook alle andere

begeleidende personen en andere deelnemers in een onderling afgestemd samenspel hierbij betrokken te worden.

Uitgaan van affectief begingedrag

Tot de voornaamste affectieve begin karakteristieken behoren de motivatie, het zelfvertrouwen en de inzet.

- Zelfvertrouwen
Hoe ziet de afzonderlijke jonge muzikant zijn bekwaamheid in relatie tot zijn medespelers.
- Motivatie
Motivatie manifesteert zich het best in de houding van de leerling tegenover de dirigent en in de animo tot het bespelen van het instrument.
- Inzet
Dit is de ijver en regelmaat waarmee de jonge muzikant zijn deelname aan het jeugdorkest aanpakt.

Kwaliteit van de orkestleiding

Hierbij gaat het om voorwaarden die in de repetitielessituatie zijn gelegen. De kwaliteit van de repetitie vormt voor een belangrijk deel een voorwaarde voor verschillen in speelprestaties en de meer of mindere animo als gevolg hiervan.

- Duidelijke presentatie en structuur
De dirigent zal tegemoet dienen te komen aan muzikantenverschillen door variatie aan te brengen in de vorm, de sterkte en de bevattelijkheid van de presentatie en programmering.
- Bekrachtiging
Omvat de mate waarin de muzikant wordt beloond voor zijn (mee)spelen.
- Oefening
De muzikant moet actief bij het spelend musiceren worden betrokken. Hij moet met de muzikale leerstof iets kunnen doen: oefenen.
- Feedback en bijsturing
Bij elke leertaak in dit geval de ontwikkeling tot orkestmuzikant hoort in principe feedback, d.w.z. informatie over de resultaten.

Belang van affectieve vorming

Waarom affectieve vorming

Het doelgericht en vakinhoudelijk gedegen repeteren zal slechts dan voldoende resultaat opleveren indien het ingebouwd is in een klimaat waarin de omgangsvormen en attitudes volledig gewaardeerd worden..

Relatie jonge muzikant - dirigent

Omschrijving

Een goede relatie tussen (jonge) muzikant en dirigent is een noodzakelijke voorwaarde om een blijvende invloed op het speelgedrag van de (leerling)muzikanten te kunnen uitoefenen.

16. Leerinhoud en functies

In het voorgaande werd het totale leergebied beschreven in algemene termen van leerinhouden en vaardigheden die door de dirigent verworven dienen te worden.

Zij staan alle ten dienste van te bereiken doelstellingen op de weg naar een bekwaam uitoefenen van de taak als dirigent. Deze te bereiken doelstellingen en leerinhouden in het kader van de Basisopleiding Dirigent HafaBra kunnen worden ingedeeld in een aantal leeraspecten:

- instrumentatie
- slagtechniek
- instrumentenkunde
- toonladders
- solfège/gehoor
- harmonieleer
- receptieve vorming
- repetitietechnieken
- repertoirekennis

De leeraspecten

In het hierna volgende gedeelte is er naar gestreefd om een heldere en overzichtelijke uitwerking te geven van de verschillende inhouden (leer- en oefenstof) van de opleiding over drie jaren verdeeld.

Dit raamleerplan beoogt een samenhangende naar alle aspecten uitgewerkte dirigentendidactiek te representeren als praktische leidraad en als referentiekader van een verantwoorde dirigentenopleiding.

Met betrekking tot leerstofeenheden die behoren tot de muzikale begripsvorming, dient in het leerproces een directe koppeling plaats te vinden met de auditieve en gestieke toepassingen ervan. Voor de integratie van theorie en praktijk, c.q. voor de vorming van auditieve concepten dienen regelmatig dictees en luisteroefeningen te worden beoefend, beide zoveel mogelijk gerelateerd aan fragmenten van hafabra-uitvoeringen.

Sommige aspecten, zoals j.1 orkestscholing en j.2 instrumentenkennis en speelwijze van de blaasinstrumenten, dragen naast een cognitief aspect in de toepassing ervan, ook veel motorische kenmerken.

Andere aspecten zoals genoemd onder V. en VI. (muziekgeschiedenis en kennis van de hafabra-wereld) dragen een cognitiereceptief karakter.

Zoals al eerder gesteld vertonen de leergebieden van de dirigentenopleiding sterke samenhang.

Receptief inzicht

Het bevorderen van reflectie over muziek, c.q. over de dagelijkse praktijk; plaats en betekenis van de (blaas)muziek in relatie tot de culturele achtergrond en ontwikkeling in de tijd.

Aan de hand van luistervoorbeelden en te raadplegen bronnen en hulpmiddelen dienen de assistent dirigenten breder inzicht in verleden en heden van de blaasmuziek te ontwikkelen.

De aandacht ligt o.a. op het ontdekken van karakteristieke kenmerken van de blaasmuziek naar stijl, genre, inhoud, functie, vorm en structuur.

Onderstaand worden vanuit verschillende opties een aantal onderwerpen aangegeven die in de opleiding aan de orde (kunnen) komen.

- Algemene karakteristieken van diverse stijlperioden, te weten: Renaissance, Barok, Classicisme, Romantiek en Modern. Van beluisterde muziek aan de hand van stijlkenmerken aangeven uit welke periode en cultuur de muziek afkomstig is, c.q. welk genre het betreft en welke functie de muziek heeft.
- Ontwikkeling van de blaasmuziek en de blaasmuziekensembles vanaf + 1800 tot heden. Van kleine professionele blaasorkesten tot een autonome tak van de amateurkunst.
- Literatuur over blaasmuziek en componisten van blaasmuziek in relatie tot de diverse genres en ontwikkelingen. Hiertoe behoort ook de blaasmuziek uit andere landen.
- Kennis van literatuur voor de blaasinstrumenten; stijl, periode, genre, functie componisten enzovoort. Solo's ten behoeve van solistenconcoursen met name voor jeugd en lagere divisies.
- Geschiedenis van de instrumenten, bijvoorbeeld: klarinet, saxofoon, dwarsfluit, trompet, hoorn, enz.

De leeraspecten naar inhoud over de drie opleidingsjaren

De dirigent dient aan het einde van zijn/haar derde jaar de volgende vaardigheden te beheersen.

Algemene Muziekleer/gehoorscholing

Notatie en toonstelsel

Het kunnen lezen van het muziekschrift in de G- en F-sleutel (t/m 3 kruizen en 4 mollen) in voor de blaasmuziek gebruikelijke toonsoorten en in de omvang van het toonstelsel.

Dit op grond van kennis en inzicht in:

- de functie van de notenbalk, noten, stokrichting, hulplijnen, 11-lijnige notenbalk, G en F-balk, centrale C, octaafverplaatsingstekens, sleutels, systeem, toonstelsel en toonnamen, enkelvoudige alteraties;
- de indeling van het volledige muzikale toongebied in 9 octaven en de aanduiding ervan.
- functie (vast, toevallig) en notatie van de navolgende wijzigingstekens (verplaatsings- en herhalingstekens), kruis, mol, herstellingsteken dubbelkruis en dubbelmol;
- notatie van de vorm en waarde van de brevis, hele, halve, kwart, achtste, zestiende en tweeëndertigste noten en rusten en notatie van de waardeveranderingen door toevoeging van stip of verlengingsboog, fermati;
- plaatsing van stokken en vlaggetjes, metrische notatie.

Toonladders

Kennis van en inzicht in de bouw van de majeur-, de mineur- (oorspronkelijke, harmonische-, melodische- en zigeuner) en de chromatische toonladder, blijkend uit:

- het kunnen bouwen van majeurtoonladders tot en met 7 kruizen en 7 mollen, zowel stijgend als dalend, vanuit tetrachorden en deze ladders kunnen opnoemen, beginnend op elke trap
- het kunnen bouwen van de aeolische mineurladders t/m 7 kruizen en 7 mollen vanuit paralleliteit met de majeuroladders en het kunnen bouwen van de harmonische-, melodische en zigeunervarianten door wijzigingen vanuit de oorspronkelijke mineurladders;
- het kunnen bouwen van de chromatische toonladder op c.

- het kunnen hanteren van de begrippen: stamtoon, stamtoonladder, diatonische toonladder, normaalladder, kleine tertstoonladder, parallel toonladder, gelijknamige toonladder, toongeslacht, toevallige verhoging of verlaging, toonsoort, grondtoon, kwintencirkel; voortekening, volgorde van kruizen en mollen, regels van kruizen en mollen.

Gehoorscholing toonladders:

- De bovengenoemde ladders, behalve de chromatische, t/m 3 kruizen en 4 mollen op notennamen kunnen zingen, zowel stijgend als dalend, ook beginnend op andere trappen dan de grondtoon; tevens (zingend) transponeren naar greepnotatie (vanuit C en Bes-conductor); eventueel met ondersteuning van de piano.
- van een reeks toonladders, welke op verschillende hoogten ten gehore worden gebracht, kunnen bepalen of deze majeur, mineuroorspronkelijk (aeolisch), mineurharmonisch, mineurmelodisch, mineurzigeuner of chromatisch zijn.

Intervallen

Kennis van en inzicht in de samenstelling van:

- de diatonische intervallen in de stamtoonladder vanaf de grondtoon binnen het octaaf en tussen alle tonen van een diatonische octaafrij onderling, zowel naar boven als naar beneden.
- alle chromatische intervallen binnen het octaaf, blijkend uit: het volgens te geven opdracht kunnen noteren en vanuit de muzieknotatie kunnen herkennen van deze intervallen in stijgende richting in de chromatische toonladders, majeur en mineur t/m 3 kruizen en 4 mollen.
- het kunnen hanteren van de begrippen: stamtooninterval, diatonisch- en chromatisch interval, melodisch interval, harmonisch interval, enkelvoudig interval, rein, klein, groot, verminderd, overmatig, verkleining en vergroting van intervallen, afgeleid interval, toontrap, volkomen consonant, onvolkomen consonant en dissonant.

Gehoorscholing intervallen:

- Het kunnen zingen van kleine en grote secundes, kleine en grote trichorden en tertsen op willekeurig te kiezen tonen;
- Het kunnen zingen en het op het gehoor kunnen noteren van de diatonische intervallen vanaf de grondtoon in stijgende richting in de toonladders van C-groot, a-klein (aeolisch, harmonisch, melodisch en zigeuner-mineur);
- Het op het gehoor kunnen zingen en noteren van de soort intervallen die er tussen alle tonen van een diatonische majeur-kwintrij onderling kunnen voorkomen tussen C₁ en G'.
- Het op het gehoor kunnen noteren van eenvoudige melodische dictees in C-majeur en a-mineur binnen de omvang van één octaaf met gebruikmaking van de diatonische intervallen r₁; k₂; g₂; k₃; g₃; r₄; o₄; v₅ en r₅, voor gespeeld op de piano.
- Het onderscheiden van fouten in een eenvoudig eenstemmig muziekfragment voorgespeeld op een piano of blaasinstrument. De kandidaat heeft hierbij het correcte notenvoorbeeld voor zich.
- Vaardigheid in het zowel voorbereid als prima vista uitvoeren van melodische solfèges, blijkend uit het vanuit het innerlijk gehoor en toonvoorstellingsvermogen kunnen hanteren van diatonische intervallen, toonladders en toonladderstructuren als voorgaand aangegeven.
- Het kunnen zingen in greepschrift (transponerend) voor C, F, Bes en Es-instrumenten van solfèges, genoteerd voor Bes en C-instrumenten.

Akkoorden

- Kennis van en inzicht in de bouw van de grote, kleine, verminderde en overmatige drieklank en het dominant en verminderd septiem accoord.
- Het kunnen noteren of vanuit muzieknotatie kunnen herkennen, c.q. uit het hoofd kunnen opnoemen van bovengenoemde akkoorden in grondligging op elk der tonen c, d, e, f, g, a, b.
- Het kunnen noteren of vanuit muzieknotatie kunnen herkennen, c.q. kunnen opnoemen van de (laddereigen) drieklanken in grondligging op elke toontrap van de majeur- en mineurladders (harmonisch) t/m 3 kruizen en 4 mollen.
- Het kunnen hanteren van de begrippen: kort gebroken, lang gebroken, grondligging, omkering van drieklanken, vierklank, consonant accoord, dissonant accoord, becijfering van drieklanken en hun omkeringen.

Gehoorscholing akkoorden

- Het kunnen zingen van de bovengenoemde drieklanken en het dominant septiemakkoord en verminderd septiemakkoord in gebroken vorm in grondligging op C en D. De grondtoon wordt gegeven en de kandidaat brengt met gebruikmaking van relatieve benamingen en op absolute namen het gevraagde akkoord ten gehore. Eventueel indien noodzakelijk met akkoordondersteuning van de piano.
- Het kunnen zingen van de laddereigen drieklanken in grondligging op elke toontrap van de majeur- en mineurladders (harm.) t/m 2 kruizen en 2 mollen, stijgend vanaf de grondtoon in volgorde der toontrappen. De grondtoon wordt eventueel telkens meegespeeld of de grondtoon blijft gelijk (bijvoorbeeld C) en de ladders worden gezongen in greepschrift.
- Van een reeks drieklanken, dominant septiemakkoorden en verminderd septiemakkoord (als voornoemd) in grondligging uitgaande van een zelfde grondtoon per reeks van 10 (op de piano gespeeld, c.q. in gebroken vorm op een blaasinstrument gespeeld, c.q. veelstemmig gespeeld door fanfare en/of harmonieorkest), op het gehoor kunnen bepalen welke soort (drie of vierklank) wordt gespeeld.¹

Harmonieleer

- Het kunnen noteren van alle genoemde drieklanken in een vierstemmige zetting in tertsligging, kwintligging en octaaflijging.
- Het kunnen vervaardigen van akkoordverbanden in een vierstemmige zetting, waarbij de grondtoon steeds een terts stijgt, c.q. daalt.
- Het kunnen vervaardigen van akkoordverbanden in een vierstemmige zetting, waarbij de grondtoon steeds een kwint stijgt of daalt.
- Het kunnen vervaardigen van akkoordverbanden in een vierstemmige zetting, waarbij de grondtoon steeds een secunde stijgt of daalt.
- Basiskennis en inzicht in de functieer, zoals blijkt uit het kunnen hanteren van de begrippen tonica, dominant, sub-dominant; hoofddrieklank; nevendrieklank.
- Het kunnen toepassen van de functieer (trappenverhouding) zoals blijkt uit het kunnen maken van de volgende accoordverbanden: I V I ; I IV I ; I IV I V I ; I IV V I in de toonsoorten tot en met drie kruizen en mollen majeur en mineur. Daarbij de regels voor stemvoering kunnen toepassen.
- Het kunnen harmoniseren van een eenvoudige sopraan met behulp van hoofddrieklanken.

¹ Het maken van opnames van reeksen akkoorden door hafabra-orkesten in diverse instrumentaties en meerstemmigheid dient nog te geschieden.

Praktische harmonieleer (facultatief*)

(het vak wordt wel onderwezen en getoetst enkel en alleen in geval van aanwezige mogelijkheden en vaardigheden bij de cursist)

- Het kunnen uitvoeren op de piano van cadenzen zoals aangegeven na het derde bullit.
- Het kunnen uitvoeren op de piano van tertrelaties zoals aangegeven achter het tweede bullit.
- Het kunnen uitvoeren op de piano van kwintrelaties zoals aangegeven achter het tweede bullit.
- Het kunnen uitvoeren op de piano van secunderelaties zoals aangegeven achter het tweede bullit.

Gehoorscholing harmonieleer

- Het kunnen horen van tert-, kwint- en secunderelaties als deze in afzonderlijke vorm worden voorgespeeld.
- Het kunnen horen van deze akkoordverbindingen als deze in gecombineerde vorm worden voorgesteld.
- Het kunnen waarnemen van de trap (functie) en per functie (trap) benoemen van de akkoordverbindingen, (trappenharmonie in onderlinge verhouding), zoals voorgaand aangegeven na het derde streepje, wanneer voorgespeeld op een toetsinstrument.
- Het in gebroken vorm driestemmig kunnen zingen van de voorgaande cadenzen in de toonsoorten C-majeur en a-mineur.

Cadenzen spelen (facultatief*)

(het vak wordt wel onderwezen en getoetst enkel en alleen in geval van aanwezige mogelijkheden en vaardigheden bij de cursist)

Maat en ritme

Kennis van en inzicht in de hoofd- en onderverdeling van de navolgende regelmatige en onregelmatige maatsoorten, alsmede in samenhang hiermee kennis van de vorm en waarde van de meest gebruikelijke noten- en rustenwaarden en de toepassing hiervan in deze maatsoorten:

2/2; 2/4; 2/8 3/2; 3/4; 3/8 4/2; 4/4; 4/8 5/4; 5/8 6/4; 6/8
7/4; 7/8 8/8 9/4; 9/8 12/4; 12/8

Het voorgaande (kennis van... enz.) tevens blijkend uit het kunnen hanteren en kunnen toelichten van de navolgende begrippen:

maat, metrum, maataccent, ritmisch accent, maatteken, maatsoort, opmaat, hoofd- en onderverdeling, hoofd- en nevenaccent, regelmatige-, onregelmatige-, binaire-, ternaire-, enkelvoudige-, samengestelde- maatsoorten, splitsing en samenvoeging van maaddelen, arsis, thesis, antimetrische figuren, syncopen, contretemps.

Al deze begrippen vormen een essentieel onderdeel van het begrip 'timing' in de lichte muziek.

Gehoorscholing maat en ritme

- Het beheersen (kunnen uitvoeren en toepassen in voorgaand aangegeven maatsoorten) van de ritmische bouwstenen voor de A en B-fase van de muzikantenopleiding. Hierbij o.a. gebruik te maken van gepuncteerde waarden, overbindingen, syncopen, antimetrische figuren, te weten triool, duool, kwartool, sextool, dubbele triool, kwartentriool, achtstenduoool, kwartenduoool ook in onderverdelingen en samenvoegingen.

- Het vanuit notatie kunnen uitvoeren (zingend met maatslag) van voorbereide en prima vista-ritmische solfèges in opklimmende moeilijkheidsgraad, waaraan de voorgaande ritmische figuren ten grondslag liggen.
- Het op het gehoor kunnen noteren van voorgespeelde, c.q. gezongen, c.q. getikte ritmen in opklimmende moeilijkheidsgraad, gebaseerd op de voorgaande ritmische figuren in de maatsoorten 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8, 2/2 en 7/8.
- Het ontdekken en verbeteren van voorgespeelde fouten in een ritmisch fragment, gebaseerd op de maatsoorten en ritmische figuren onder I.e. genoemd. De kandidaat heeft het juiste voorbeeld voor zich.

Vormleer

- Kennis van en inzicht in hoofdvorm en liedvormen, rondo en variatievorm door het globaal analyseren van een voor te leggen muziekgedeelte
- Herkennen van canon, polyfonie en homofonie aan de hand van voor te leggen muziekfragmenten.

Gehoorscholing vormleer

Het globaal kunnen analyseren van een te beluisteren muziekvoorbeeld, geschreven in een der voorgaande vormen.

Uitvoeringsaanwijzingen, waaronder begrepen:

- Articulatie
- Frasering
- Dynamiek
- Tempo
- Herhaling- en verwijzingstekens

Articulatie

Kennis van en inzicht in het begrip articulatie, blijkend uit het kunnen hanteren van de onderstaande termen en notatie-tekens: legatissimo, legato, portato, staccato, staccatissimo, marcato, tenuto, martellato, leggiero, pizzicato.

Frasering

Kennis van en inzicht in het begrip frasering en het kunnen hanteren en toepassen van de navolgende termen: motief, arsis, thesis, vraag, antwoord, structuur, voorzin, nazin, muzikale volzin, thema, eendelige liedvorm, periode, cesuur.

- Blijkend uit het kunnen indelen van een genoteerde melodie in motieven, zinsdelen (vóór- en nazin, vraag en antwoord) zinnen, perioden en het kunnen aangeven van deze structuurdelen door het plaatsen van fraseringsbogen, komma's, inkepingstekens, percussie-tekens.

Dynamiek

Kennis en inzicht in het begrip dynamiek, o.a. blijkend uit het kunnen hanteren van de onstaande termen en notatie-tekens: registerdynamiek, overgangsdynamiek:

- ppp(p), pp, p, mp, mf, f, ff, fff, ffff
- cresc. dim, decresc., cal., def., manc., smorz., perd.,
- >, fp, ffp, fz, ffz, rinf., sfz, sfp., sff.

Tempo

Kennis van en inzicht in de tempotoepassingen, o.a. blijkend uit het kunnen toepassen van de indeling in vijf hoofdgroepen met de daarbij horende termen en benamingen voor verandering

(versnellen, verlangzamen), aanwijzingen voor de voordracht, karakterbenamingen, het kunnen hanteren van een metronoom aanduiding.

Herhaling- en verwijzingstekens, afkortingen

Kennis van en inzicht in de toepassing van de diverse afkortingen, herhalings- en verwijzingstekens, vereenvoudigde schrijfwijzen.

Versieringen

Kennis van en inzicht in de notatie en uitvoering van de vier hoofdgroepen van versieringen (aanslaande, naslaande, aanvullende en vervangende versiering) met bijbehorende termen, blijvend uit het juist kunnen toepassen in een gegeven notentekst en het kunnen uitschrijven van de uitvoeringswijze van:

korte voorslag, pralltriller, mordent, dubbelslag boven en na de noot, naslag, triller, fall, glissando.

17. Orkestscholing

Kennis van de instrumenten van het orkest

- Bekendheid met de werking en speelwijze van de instrumenten in samenhang tot het bepalen van de stemming, te weten:
- Houtblaasinstrumenten en saxofoons: de werkelijke klank ten opzichte van de greep voor de toon C; Koperblaasinstrumenten: de werkelijke klank ten opzichte van de greep C.
- Daaruit voortvloeiend de notatie ten opzichte van de klank, van zowel houtblaasinstrumenten, koperblaasinstrumenten, als gestemd slagwerk.
- Het in greepschrift kunnen aanduiden van de werkelijke- en praktische omvang van alle houtblaasinstrumenten, saxofoons en koperblaasinstrumenten, alsmede contrabas en cello, harp, celesta, elektrische basgitaar/slaggitaar.
- Kennis van het begrip boventonen en in relatie door kennis van het greepsysteem bij koperblaasinstrumenten, waaronder ook hoorn en trombone.
- Globale kennis van de grepen bij houtblaasinstrumenten.
- Elementaire kennis van de speeltechnieken en het embouchure van de meest voorkomende blaasinstrumenten.
- Het kunnen aangeven van de werkelijke klank ten opzichte van de notatie van de instrumenten behorende tot het gestemd slagwerk.
- Kennis van de instrumenten behorende tot het ongestemd slagwerk.
- Het kunnen hanteren van de navolgende begrippen: toonschrift, greepschrift, transponerende instrumenten, oktaverende- en dubbeloktaverende instrumenten.

Partituren/Conductors

- Kennis van en inzicht in eenvoudige conductors in C en Bes; notatie/klank en samenstelling. Vanuit de conductors, in greepschrift kunnen lezen van de partijen voor de afzonderlijke instrumenten (aanpassen stemming instrument aan C- of Bes-gegeven), te weten:
- Vanuit de conductor in C een grote secunde hoger kunnen lezen (zingen) voor bijvoorbeeld de klarinet; een reine kwint hoger kunnen lezen (zingen) voor bijvoorbeeld de hoorn; een kleine terts lager lezen voor bijvoorbeeld de es - klarinet.
- Vanuit de conductor in Bes een grote secunde lager kunnen lezen (zingen) voor bijvoorbeeld de trombone; een reine kwart hoger kunnen lezen (zingen) voor de bijvoorbeeld de althobo; een reine kwint hoger kunnen lezen (zingen) voor bijvoorbeeld de altsaxofoon. (zie ook muzikleer/gehoorscholing.)
- Het kunnen hanteren van de navolgende begrippen: conductor, condensed score, partiel, partituur, full score, semipartituur.
- Het transponerend naar de werkelijke klank kunnen lezen van de diverse in greepschrift genoteerde partijen uit partituren.
- Het vast stellen van het verticale klankbeeld door het maken van reducties van bijvoorbeeld begin- en slotakkoorden of begeleidingsakkoorden.

18. Instrumentatie

- Het kunnen instrumenteren van korte, eenstemmige fragmenten voor instrumenten van verschillende aard qua transpositie en/of oktavering, om inzicht te verkrijgen in de vaak grote afstand tussen notatie en werkelijke klank (klankvoorstelling),
- Het kunnen instrumenteren van eenvoudige vierstemmige fragmenten voor houtblazersensemble en saxofoonensemble.
- Het kunnen instrumenteren van eenvoudige vierstemmige fragmenten voor koperblazersensemble.
- Het kunnen instrumenteren voor verschillende combinaties van 2 van voornoemde instrumentengroepen, met aandacht voor verdubbeling van stemmen (klankverhouding) en oktaveringen.
- Het kunnen noteren voor slagwerk (roffels, vlamslag, meervoudige voorlagen etc.) evenals het kunnen instrumenteren voor slagwerk in combinatie met een of meerdere ensembles zoals voornoemd (duplicaatritmes en/of contrasterende ritmes en/of roffels).
- Het kunnen hanteren van de begrippen: orkestratie, instrumentatie, arrangement, transcriptie, bewerking.

19. Literatuurkennis

Repertoire voor beginnende jeugdensembles en jeugdblaasorkesten tot en met de 4e divisie. Uitgevers en uitgaven; aanleggen van een progressieve lijst van bestudeerde spelstukken in opklimmende moeilijkheidsgraad voor ensembles waarvan de leden achtereenvolgens 2, 3 en meer jaren het instrument bespelen.

20. Muziekgeschiedenis

Kennis van en inzicht in de algemene karakteristieken van middeleeuwen, renaissance, barok, classicisme, romantiek, impressionisme, 20e eeuwse muziekstijlen (expressionisme, neoclassicisme, atonaliteit), dodecafonie, musical, light opera, jazz, pop, latin, filmmuziek enzovoorts.

21. Kennis HaFaBra-Wereld

- Kennis van en inzicht in de functie van landelijke muziekorganisatie, provinciale bonden en afdelingen, concoursen, raamleerplan hafabra, leerlingen toelating en opleiding, leerling-ensemble, c.q. jeugdorkest
- Structuur binnen de orkesten: bestuur, muzikanten, dirigent, assistent-dirigent.
- Kennis van uitgevers en muziekbibliotheken.

22. Slagtechniek/Dirigeren

- Het aannemen van een effectieve, suggestieve op het doel gerichte dirigeerhouding.
- Het kunnen tacteren van de meest voorkomende regelmatige maatsoorten, binnen de slagschema's van de tactus (1-slag) 2-, 3- en 4-slag.
- 2/4, 3/4, 4/4
- 2/8, 3/8, 4/8, 6/8
- 2/2, 3/2, 4/2
- 5/8, 7/8, 8/8, 9/8, 10/8, 12/8
- Het kunnen tacteren van een afslag en fermate binnen eenvoudige ritmische structuren in kwartmaatsoorten.
- Het kunnen tacteren van opmaten van kwarten (op de tel) en achtsten (in het midden van de tel) in kwartmaatsoorten.
- Het kunnen dirigeren van diverse articulatievormen (slagmanieren) als legato, staccato en portato.
- Het kunnen dirigeren van dynamische schakeringen van pianissimo tot fortissimo (stabiele dynamiek), en crescendo / decrescendo (overgangsdynamiek)
- Door middel van gestiek en mimiek verschillende sferen kunnen overbrengen.
- Het dirigeren van fraseringen, agogische lijnen: interpretatief dirigeren.

23. Repetitietechniek

Omgang met een blaasorkest en methodische en systematische aanpak bij het repeteren.

Planning

1. Maak een planning voor een serie repetities.
2. Elke repetitie heeft zijn doelstelling en de som van alle doelstellingen is het uiteindelijke product.
3. Maak een korte inhoudelijke notitie van het resultaat van elke repetitie.
4. Het orkest wordt geïnformeerd over de planning en de repetitieopkomst c.q. repetitieverloop is deels bepalend of de planning te realiseren is.
5. Benut 'prime time' zo optimaal mogelijk.
6. Repeteer volgens het 'totalitaire principe'. Stop nooit ergens lukraak in een partituur om vervolgens een andere compositie te repeteren of om de pauze in te gaan. Datgene wat je repeteert heeft een duidelijk begin en een duidelijk einde. Stop bijvoorbeeld bij:
 - a. einde van een deel of compositie;
 - b. begin van een nieuw tempo/karakter;
 - c. bij een dubbele maatstreep etc.;
7. Als je zeer gedetailleerd gerepeteerd hebt zorg er dan voor dat je de kleinere gerepeteerde momenten in een grote boog doorspeelt voordat je verder gaat met een andere compositie. Dit is voor iedereen in het orkest een zeer belangrijk moment. Je kunt als dirigent meteen controleren in hoeverre jouw opmerkingen het gewenste effect hebben. Heb je het totale niveau van dat gedeelte van de partituur naar een hoger plan getild? Is alles begrepen?
8. Houdt zeer goed in de gaten dat er een goede afwisseling is tussen de studiemomenten van een repetitie en de momenten dat je grote(re) lijnen doorspeelt.
9. Voorkom dat groepen/secties te lang niets doen.
10. Probeer uit een repetitie die momenten te filteren die je met een aantal korte maar krachtige opmerkingen beter krijgt. Weet die momenten te traceren die duidelijk over een periode van een aantal repetities groeien moeten.
11. Begin niet elke repetitie met dezelfde compositie.
12. Zorg ervoor dat over een aantal repetities het complete programma haar aandacht krijgt. Laat je in de laatste repetities voor een concert niet opjagen door delen van partituren/of complete werkjes die nagenoeg geen of te weinig aandacht gehad hebben.
13. Zorg ervoor dat het begin van de tweede helft van een repetitie niet het verlengstuk van de pauze is. Plan een compositie na de pauze die op haar beurt voldoende concentratie verlangt.
14. Plan voor een concert een generale repetitie. Speel tijdens deze repetitie het programma door in de volgorde van het concert. Zet grote lijnen nog eens extra uit. Als je tijd over hebt (!) repeteer nog enkele vervelende overgangen. Zorg ervoor dat na een generale repetitie een gezonde concertspanning overblijft. Deze spanning is nodig om aan het concert waar mogelijk iets extra's toe te voegen.
15. Indien er een 'voorrepetitie' gepland staat gebruik deze zo optimaal mogelijk. Ga niet gespannen complete partituren doorspelen. Op deze wijze haal je alle 'concertspanning' weg bij het orkest. Beperk je tot het doorspelen van een aantal tutti's, waarbij je een goede

- indruk krijgt van de akoestiek en de podiumopstelling van het orkest. Bewaar de echte spanning voor het concert. Repeteer indien nog nodig, relax.
16. Evalueer het concert tijdens de volgende repetitie. Kort maar krachtig en geef in een positieve bewoording jouw bevindingen. Opbouwende kritiek.

Inhoud

1. Het studeren van een partituur bestaat uit het verkrijgen van een reeks van antwoorden op even zovele vragen. Deze zijn:
2. a. voor welk orkestraal doel zoek je een partituur;
b. voor welk type concert zoek je een partituur;
c. op welke plaats in het programma komt de partituur;
d. past de partituur in de reeks van componisten die je reeds hebt uitgezocht. Is de keuze stilistisch verantwoord?
e. is het gekozen programma een haalbare kaart in de repetitietijd die daarvoor staat?
f. is het een 'plezierig programma' voor het verloop van een repetitie?
2. Welke informatie geeft jou de titel van een partituur?
3. Welke informatie geven jou de mogelijke subtitels van bijvoorbeeld de losse delen?
4. Welke informatie heb je op voorhand bij het bepalen van de keuze van de componist?
5. Wordt de lengte van een partituur meegenomen in de beslissing voor zowel het programma alsmede ook de repetitietijd?
6. Welke overwegingen neem je als het gaat om extra toevoegingen?
7. Welke overweging neem je als de partituur voor een aantal slecht bezette registers te veel vraagt? Mijd je dan de keuze van een reeks van partituren omdat bijvoorbeeld het slagwerk onderbezet is?
8. Indien mogelijk beluister hooguit 1x een opname van een gekozen partituur.
9. Maak een structuuranalyse.
10. Maak een harmonische analyse.
11. Betekenen de instrumentatie.
12. Bestudeer de instrumentatie en maak een voorstelling van de klank/mengkleuren.
13. Maak uiteindelijk de interpretatie van de partituur.
14. Maak een plan van aanpak voor de komende repetities. (zie planning)
15. De eerste confrontatie van het orkest met de partituur is altijd in de gekozen en gewenste tempi. Nooit in studietempo.
16. Vervolgens mag je elk gewenst tempo spelen om te kunnen komen tot een goed repetitie-product.
17. Jouw instructies zijn of gedeeltelijk of in zijn geheel jouw muzikaal doel.
18. Maak zo snel mogelijk een goede scheiding tussen hoofd- en bijzaken. Breng indien nodig 'niet geschreven dynamieken' aan. Maak het orkest in een vroeg stadium daarvan bewust.
19. Zorg in elke repetitie dat de luisterhouding van het gehele orkest goed geactiveerd is en steeds progressie toont. Het naar elkaar luisteren lost vele voor de hand liggende problemen snel op.
20. Geef registers of individuele muzikanten in een vroeg stadium van de aanpak van een compositie de informatie met wie en welk ander register men moet samenspelen. Kortom: welke klankkleuren horen bij elkaar?
21. Zorg dat iedereen je goed kan verstaan. Spreek met een duidelijke en dynamische stem.
22. Geef aan een sectie nooit meer dan hooguit 2 instructies/opdrachten tegelijk.
23. Sla niet af als je niets te vertellen hebt. Verbrokkel niet het verloop van een repetitie. Sla niet af als een echte vergissing gemaakt wordt (bijv. een foute noot) die niet direct verloop van een partituur stoort. Muzikanten weten dat zelf ook.
24. Zorg dat je slagtechnisch alle hindernissen beheerst.
25. Neem altijd bewust het 'juiste' tempo.

24. Praktijkstage

In de opleiding wordt voorzien in een uitgebreide stage in 3 perioden te volgen bij dirigenten en orkesten in de regio waar men vandaan komt. Naast studie door observatie, beluisteren van repetities en informeren (eerste periode), komen er in de tweede periode ook actieve repetitiemomenten voor in korte vorm en zal er in de derde stageperiode gewerkt worden aan het (mede) volledig instuderen van een werk, zo mogelijk uit 4e of 5e divisie.