

Inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding Mandoline

Rapport voor Kunstfactor
Utrecht

Sebastiaan de Grebber, Daniëlle de Rover, Martine Sikkenk en Alex Timmerman

Colofon

© Kunstfactor Utrecht, september 2012

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

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

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Deel A algemeen deel	7
1. Verkenning	7
1.1 Wie is die amateurkunstenaar?	7
1.2 Welke aanbieders zijn actief?	7
1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen	7
1.4 Marktdenken	8
2. Richtlijnen voor kaderopleidingen	9
2.1 Wat zijn kaderopleidingen?	9
2.2 Doel van de richtlijnen	9
2.3 Wat staat er in de richtlijnen?	9
3. Visie op leren en kunsteducatie	10
3.1 Facetten van amateurkunst	10
3.2 Soorten van leren	10
3.3 Leertheorie: het constructivisme	11
3.4 Leerstijlen	12
3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen	13
4. De invulling van het docentschap	14
4.1 Meester-gezel	14
4.2 Docent-leerling	14
4.3 De docent als coach	14
4.4 Peer education	14
5. Bekwaamheden	16
5.1 Competenties van de docent	16
5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens	16
6. Legitimering	17
Deel B inhoudelijk deel	18
7. Inleiding	18
8. Historische achtergrond	19
9. Uitgangspunten	23
10. Doelstellingen	25
11. Algemene inhoudelijke beschrijving leeraspecten	26
11.1 Algemene Leeraspecten volgens de drie leergebieden	26
11.2 Globaal schema inhoud Leergebieden	27
12. Aanbod muziekopleidingen: Regulier	31

12.1	Formulering van de niveaus van onderwijs voor mandoline	31
12.2	Toetsing en Examens	31
12.3	Oriëntatiefase	32
12.4	Fase A Basis	32
12.5	Fase B. Uitbouw	32
12.6	Fase C. Verdieping	33
12.7	Fase D. Specialisatie	34
13.	Aanbod muziekopleidingen: Cursorisch	36
14.	Beschrijving algemene karakteristieken inleiding tot de schema's m.b.t. de richtlijnen Mandoline	37
15.	Schema van categorisch gerangschikte leerdoelen binnen fase A t/m D van het Raamleerplan Mandoline	39
16.	Muziek / Literatuurlijst	45

Inleiding

Deze inhoudelijke richtlijnen voor het vak mandoline zijn tot stand gekomen in opdracht van Kunstfactor Sectorinstituut Amateurkunst te Utrecht.

Gebruik makend van het bestaande EGTA Leerplan voor Gitaar (afd. Nederland)¹, het Algemeen Raamleerplan Muziek van het Cultuurnetwerk Nederland (LOKV)², de Richtlijnen voor onderwijs voor strijkinstrumenten (2012)³ en tal van andere binnen en buitenlandse bronnen, zijn er nieuwe richtlijnen voor het mandolineonderwijs in Nederland opgesteld. Het is samengesteld om aan de wens vanuit het werkveld te voldoen om meer structuur in het Nederlandse Muziekonderwijs in algemene zin te verkrijgen. Enerzijds met het oog op de behoefte van de muziekdocent, anderzijds om tegemoet te komen aan de wens vanuit de politiek, c.q. de subsidiegever zoals de Landelijke, Provinciale en plaatselijke overheden, om meer inzage te krijgen in waaraan en waarvoor financiële ondersteuning wordt verleend.

Tevens willen deze richtlijnen inzicht geven aan de mandolinedocent zodat deze zich een beeld kan vormen over recente ontwikkelingen specifiek op het gebied van het onderwijs op de mandoline. Het wil een naslagwerk zijn waarin de belangrijkste publicaties op mandoline methodisch en didactisch gebied zijn terug te vinden en waarin de nieuwste publicaties m.b.t. tot het instrument, zoals bv. bladmuziek, CD, DVD, vakboeken en vakliteratuur, genoemd zijn.

De richtlijnen zijn opgebouwd uit vijf fasen en biedt een onderwijsperiode aan van ± 8 jaar. De gemiddelde leeftijd waarop jongeren beginnen aan een muziekopleiding is 8 jaar, wat betekent dat het afsluiten van het leertraject plaats vindt rond het 16e/17e jaar. Voor de muziek-leerling valt deze min of meer samen met het verlaten van de middelbare school en de start van een beroepsopleiding. Naast het verzorgen van mandolinelessen aan jonge leerlingen moeten de richtlijnen voor Mandoline ook plaats bieden aan het instrumentaal onderwijs aan 18+ers en volwassenen en dan vooral aan de groeiende groep ouderen die muzieklessen neemt om een langgekoesterde wens in vervulling te laten gaan of die een oude passie weer op wil pakken. Muziekles geven aan ouderen, mede in het licht van huidige tijdstendensen, kan dan wellicht ook een specialisme zijn dat een kans biedt aan de professionele muziekdocent.

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.

¹ EGTA-Nederland, *Leerdoelen voor het Gitaaronderwijs, december 2000*

² Cultuurnetwerk Nederland (LOKV), *Algemeen Raamleerplan Muziek – voor instrumentaal en vocaal onderwijs, Utrecht 2001*

³ Kunstfactor, *richtlijnen voor onderwijs voor strijkinstrumenten, 2012*

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.

Na een inleiding in hoofdstuk 7 wordt in hoofdstuk 8 een beeld geschetst van de historische achtergrond van de mandoline. In de hoofdstukken 9 en 10 worden verder ingegaan op de uitgangspunten en de doelstelling van de opleiding.

Hoofdstuk 11 beschrijft de inhoudelijke leeraspecten. In hoofdstuk 12 en 13 komen het aanbod van de opleiding, regulier en cursorisch, aan bod.

Hoofdstuk 14 en 15 behandelen de schema en de leerdoelen en in hoofdstuk 16 is de literatuurlijst toegevoegd.

Deel A algemeen deel

1. Verkenning

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

1.1 Wie is die amateurkunstenaar?

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

Uit de Monitor Amateurkunst die Kunstfactor jaarlijks publiceert, blijkt dat ruim zeven miljoen Nederlanders zich op de een of andere manier met actieve kunstparticipatie bezighouden. Zij richten zich op een groot aantal verschillende

kunstdisciplines, dat bovendien nog toeneemt (denk bijvoorbeeld aan nieuwe media).

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

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

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.

1.2 Welke aanbieders zijn actief?

De markt voor aanbieders van kunsteducatie is voortdurend in beweging. Amateurkunstenaars kunnen op verschillende plaatsen terecht voor hun activiteiten. Belangrijke aanbieders zijn Centra voor de Kunsten en muziekscholen. Ook buurt- en jeugdcentra bieden vaak verschillende vormen van kunsteducatie. Daarnaast bieden amateurkunstverenigingen vaak enige vorm van kunsteducatie, al dan niet in samenwerking met een centrum voor de kunsten of een zelfstandige kunstdocent. Groeiend is het aantal particuliere aanbieders. Denk aan muziekdocenten of beeldende kunstenaars die hun praktijk uitbreiden met cursussen of workshops.

1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen

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

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

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

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

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

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

1.4 Marktdenken

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

Voor de breedte van de kunsteducatie kan dat

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

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

2. Richtlijnen voor kaderopleidingen

2.1 Wat zijn kaderopleidingen?

Nederland telt talloze fotoclubs, schildersverenigingen, 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 (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.

2.2 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.

2.3 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. 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.

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.

3. Visie op leren en kunsteducatie

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

3.1 Facetten van amateurkunst

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

3.2 Soorten van leren

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

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

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

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

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

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.

3.3 Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen.

Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

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 op wendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- Leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.
- Leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

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

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

3.4 Leerstijlen

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

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

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

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

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

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

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

3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen

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

In *Dans in Samenhang: een flexibele methodiek*, een uitgave van *De Kunstconnectie*, beschrijft Vera Bergman die voor dans. Haar omschrijvingen zijn echter ook toepasbaar voor andere kunstdisciplines. Bergman omschrijft vier benaderingswijzen, gericht op de uitvoerder, de maker, de kijker en de criticus in de amateurkunstenaar:

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

4. De invulling van het docentschap

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

4.1 Meester-gezel

De meester-gezelrelatie is zo oud als de mensheid en één van de meest beproefde onderwijsvormen. Hoogeveen e.a. omschrijven in *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen* (Utrecht: HKU, 2004) deze 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'.

4.2 Docent-leerling

Het cursorisch onderwijs, dat gekenmerkt wordt door docentgestuurde werkvormen, kennen we uit het formele onderwijs. Hierbij verloopt het onderwijs volgens een van tevoren opgesteld leerplan, waarbij sprake is van een lineaire opbouw; beginnen bij A en eindigen bij Z. De docent formuleert doelstellingen en bepaalt in welke volgorde de leerstof wordt aangeboden.

De leraar stuurt het leerproces door de keuze van de inhoud en de volgorde van de leerstof, door het leertempo aan te geven en door de juiste uitvoering van leertaken te controleren.

Hoewel cursorisch onderwijs verschillende varianten kent en er soms sprake is van eigen inbreng van leerlingen, beslist de docent. De relatie tussen docent en leerling is hiërarchisch.

4.3 De docent als coach

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

4.4 Peer education

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

overgebracht door leeftijdgenoten en/of mensen met dezelfde achtergrond als de doelgroep. Soms dragen peers daarbij niet alleen kennis, maar ook een levensstijl over.

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

5. Bekwaamheden

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

5.1 Competenties van de docent

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

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

5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens

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

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

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

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

In sommige, maar lang niet alle richtlijnen die Kunstfactor voor 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

Vodgaard, 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 B inhoudelijk deel

7. Inleiding

Deze richtlijnen voor de mandoline hopen een leidraad en referentiekader te zijn voor de klassiek geschoolde mandolinedocent.

Deze richtlijnen kunnen ook als maatstaf dienen waarmee de docent de ontwikkeling van de leerling en die van zichzelf kan toetsen. De inhoud sluit zoveel mogelijk aan op de huidige praktijk van het mandolineonderwijs zoals dat gegeven wordt op Muziekscholen en CKV's in Nederland, maar beoogt tevens een handleiding te zijn voor de privédocent met een eigen lespraktijk.

Rekening houdend met de recente maatschappelijke ontwikkelingen in het gesubsidieerde muziekonderwijs en het groeiende aantal privé docenten tracht het een werkbaar document voor elke docent te zijn zonder concessies te doen aan de hoogte van de gestelde leerdoelen.

Deze richtlijnen zijn, zoals de naam aangeeft, een raamwerk. In de praktijk zal de concrete leerroute dan ook nader moeten worden ingevuld. De inhoudelijke richtlijnen mandoline kunnen dienen als model voor muziekdocenten en leidinggevendenden aan instellingen voor muzikeducatie en in privélespraktijken. Het is aan hen de richtlijnen om te zetten in een concrete aanpak aansluitend bij de instrumentale ontwikkeling van de individuele leerling. Vanuit de richtlijnen ontstaat een opleidingstraject en tot slot een lesplan. Muziekonderwijs kan zo maatwerk zijn, gericht op het optimaal ondersteunen van de leerling. Muziekdocenten kunnen, binnen de organisatiestructuren waar zij werkzaam zijn, deze richtlijnen als een spiegel gebruiken bij hun streven naar kwaliteitsverbetering of vernieuwing van het onderwijs. De keuze of het daarnaast ook wordt gebruikt als norm is aan de instellingen en betrokken docenten.

Om de in de richtlijnen beoogde resultaten te behalen is het van belang dat ook de leeromgeving aan bepaalde voorwaarden voldoet.

Zo dient de lesruimte voorzien te zijn van het volgende: een goede verlichting, een goed regelbare temperatuur en de mogelijkheid tot ventilatie, een tafel, stoelen met een rechte zitting zonder armleuningen, muziekllessenaars en voetenbankjes. Ook is de aanwezigheid van een bord, spiegel, audio apparatuur en moderne media, computer wenselijk.

8. Historische achtergrond

Ontstaan, ontwikkeling en verspreiding van de Mandoline in Europa

De van oorsprong Italiaanse mandoline kent een rijke historie met een aantal belangrijke ontwikkelings-momenten in de geschiedenis. Voor zover bekend wordt de naam 'Mandolino' voor het eerst in het in 1681 te Milaan uitgegeven 'Armonica Capricciosa' van Tomaso Motta gebruikt. Daarnaast blijkt uit werktekeningen en een instrument gebouwd in 1680 van Antonio Stradivari dat dit de benaming is voor de oudste voorloper van de moderne mandoline. Bewaard gebleven muziek uit deze tijd geeft aan dat de Mandolino met 4, 5, of 6 dubbele snaren van darm besnaard was, dat deze in kwarten werden gestemd (gg-bb- e'e'-a'a'-d"d"-g"g") en dat het met de vingers van de rechterhand werd aangetokkeld. Naast haar plaats in de kamermuziek kreeg de Mandolino al snel een rol in grotere muziekuitingen toebedeeld. Voorbeelden hiervan zijn bv. de partij in de Aria 'Transit Aetas' (1716) uit het Oratorium 'Juditha Triumphans' (RV 644) en het beroemde 'Concerto per Mandolino' (RV 425) uit 1725 van Antonio Vivaldi. Met de standaardisering van het zesde snarenpaar bereikte de Mandolino in het 2e kwart van de 18e eeuw haar volmaakte vorm; alle andere types in de Mandolinefamilie zijn van dit moedertype afgeleid. Ondanks het feit dat de Mandolino de voorkeur genoot bij vooraanstaande mandolinisten als bv. Jean Fouchetti verloor het na 1750 haar leidende rol in de kunstmuziek. Deze werd overgenomen door nieuw ontwikkelde met metaal besnaarde mandolinetypes. De Mandolino zal nog tot na 1800 bespeeld worden maar ondanks het feit dat ze in deze laatste periode met een kersenhouten plectrum bespeeld werd, de concurrentie verliezen van de 'Mandolino Napolitano'. Dit nieuwe type met haar kenmerkende knik in het bovenblad werd in kwinten gestemd (gg-d'd'-a'a'-e"e") en met een plectrum gemaakt uit de pen van een vogelveer, bespeeld. Bouwers die dit type ontwikkelden zijn o.a. de Napolitaan Antonio Vinaccia en de Romein Gaspare Ferarri. Door het succes van de 'Opera Buffa' en de plaats die de Napolitaanse mandoline in dit genre met haar reizende muziekgezelschappen kreeg toebedeeld, nam haar populariteit in korte tijd tot in het buitenland toe. Afgezien van de uit de 1e helft van de 18e eeuw bewaard gebleven 'Scola del leutino' van Francesco Conti voor de Genuese mandoline, zijn de vroegste methodes voor het Napolitaanse type in Frankrijk uitgegeven. De eerste daarvan, met de titel 'Methode Très facile Pour apprendre à jouer de la Mandoline a quatre Cordes' (1767) werd door de Italiaan Giovanni Battista Gervasio geschreven en te Parijs uitgegeven. Daar in 1768 gevolgd door de methodes van Pietro Denis en Leoné De Naples.

Een aantal van deze mandolinisten genoot ook in ons land bekendheid. Zo kondigde o.a. de 'Amsterdamse Courant' in de periode van 1759 tot 1778 meerdere concerten te Amsterdam, Rotterdam, en Utrecht aan, waaraan verschillende mandolinisten hun medewerking verleenden. Onder hen bevonden zich Merchi, Fridzeri, Zaniboni, en de 'Maitres de Mandoline' Gervasio en Leone. De populariteit van de mandoline zette componisten van naam ertoe aan om ervoor te componeren. Zo schreef Paisello het instrument in 1782 voor in zijn Opera 'Il barbiere di sivilgia' en voegde Mozart vijf jaar later een mandolinepartij toe aan de aria 'Deh, vieni alla finestra' in zijn opera 'Don Giovanni'. Rond 1796 componeerde Van Beethoven vijf stukken voor mandoline en klavecimbel terwijl Hummel in 1799 te Wenen zijn 'Concerto per Mandolino e Orchestra' aan de mandoline virtuoos Bartolomeo Bortolazzi opdraagt. Laatstgenoemde schrijft in 1805 voor zijn 'Cremonese Mandoline', de eerste Duitstalige mandolinemethode getiteld 'Anweisung, die Mandoline von selbst zu erlernen, nebst einigen Übungsstücken'.

Uit muziek en methodes blijkt dat de verschillende mandolinetypes rond 1800 naar regionale of plaatselijke voorkeur bespeeld werden. In tegenstelling tot de populariteit in Parijs van het Napolitaanse type waren de Cremonese mandoline (g-d'-a'-e") en de Milanese mandoline (g-b- e'-a'-d"-g") meer in zwang in Wenen. Beide laatstgenoemde types zijn met enkele van darm gemaakte snaren bespannen en werden in Oostenrijk en Duitsland volgens de toen aldaar

verkrijgbare methodes van Bortolazzi en Fouchetti bespeeld met een van kersenhout gemaakt plectrum.

De opkomst van o.a. de pianoforte en de zes-snarige gitaar in de eerste helft van het 19e eeuw maakt dat de mandoline steeds minder in de belangstelling komt te staan en dat het voornamelijk nog in artistieke kringen bespeeld, en als volksinstrument gekend werd. Toch vonden er in deze periode belangrijke ontwikkelingen m.b. t. de klankzuiverheid en bespeelbaarheid plaats. Zo brengt Pasquale Vinaccia in omstreeks 1835 stalen mandolinesnaren op de markt en worden de mandolines uit Rome en Napels uitgerust met verhoogde toets en een metalen stemmechaniek.

Van Giovanni Vailati is bekend dat hij na 1854 in Italië op de Milanese mandoline concertteert. Er zijn foto's van hem op latere leeftijd bekend waarop hij met de moderne variant van dit type, de 'Mandolino Lombardo' staat afgebeeld.

Door de industrialisatie in Europa en de 'vrije tijd' die vooral voor de arbeidersklasse nieuw was ontstonden er clubs en verenigingen. In Italië manifesteerde er zich zelfs een nieuwe musiceervorm; het Mandoline Orkest. Met een orkest samengesteld uit 1e en 2e mandolines, mandola's, mandoloncelli, gitaren en chitarrones gaf Constantino Bertucci in 1878 tijdens de 'Grand Exposition' te Parijs een zeer succesvol concert. Het tweede concert waarin de mandolinist Giuseppe Silvestri begeleid aan de piano te beluisteren viel, werd door publiek en pers zeer gewaardeerd. In navolging van deze concerten ontstonden er overal in Europa mandolineorkesten naar Italiaans voorbeeld. In Italië leverde deze interesse werkgelegenheid voor instrumentenbouwers op. De bekendste onder hen waren Luigi Embergher en Raffaele Calace. Zij kunnen worden gezien als de grondleggers van de huidige Moderne Romeinse en Moderne Napolitaanse concertmandoline. Beide types worden met een van schildpadschild gemaakt plectrum bespeeld. Ook voor het Lombardische mandolintype had deze ontwikkeling gevolgen; naast de gitaar en de chitarra moderno werden er alt en tenormodellen voor ensemble en orkestgebruik gebouwd. Bouwers van dit type, dat met een kersenhouten plectrum bespeeld werd, zijn o.a. Carlo Albertini en Antonio Monzino.

De meest populaire types zijn echter de Moderne Napolitaanse- en Moderne Romeinse mandolines. Tegen het eind van de 19de eeuw zijn de belangrijkste bespelers van deze types o.a. Ernesto Rocco, Giovanni Battista Maldura, Carlo Munier, Raffaele Calace, Silvio Ranieri en Alberto Bracony, Giuseppe Pettine en Pasquale Troise. Door hun concerten, composities en arrangementen én hun pedagogische werk breekt er een tweede bloeiperiode van de mandoline aan. En net als in de eerste bloeiperiode schrijven ook nu belangrijke componisten zoals Verdi, Schönberg, Mahler, Stravinsky, Hindemith, Ligeti, Boulez en Henze de mandoline voor in hun composities.

Op zoek naar een goed bestaan besluit een aantal hierboven genoemde mandolinisten zich in het buitenland te vestigen. Zo emigreerde Pettine in 1888 naar Amerika, vestigde Ranieri zich in 1901 in Brussel; Bracony in 1905 te Hamburg om van daaruit in 1915 naar Kopenhagen te emigreren en verkoos Troise in 1911 Londen als thuishaven. Met uitzondering van Munier die zijn in 1891 uitgegeven Italiaanse 'Scuola del mandolino, metodo pratico completo' in eigen land uitgaf en Raffaele Calace die zijn in Italiaans en Frans geschreven 'Metodo per Mandolino' in 1902 publiceerde, zijn de omvangrijkste mandolineleerwerken buiten Italië gepubliceerd. Zo gaf Bracony zijn Duitstalige 'Theoretisch praktische Mandolinen Schule (Römische oder Neapolitanische)' in 1913 te Hamburg uit, publiceerde Ranieri zijn in het Italiaans, Frans, Engels en Duits (en later Nederlands!) geschreven 'L'Art de la Mandoline' in 1910 te Brussel en zal later 'Pettine's Modern Mandolin School' in de VS verschijnen.

Na 1900 verschijnen in Duitsland tevens de eerste methodes geschreven door Duitse mandolinisten. Reinhold Vorpahl, een leerling van de in Berlijn woonachtige Achille Coronati, bv. geeft in 1902 de 'Neue Reform-Schule für die (8 saitige) Neapolitanische ~ oder ~ Römische Mandoline zum selbstunterricht wie zur Hand des Lehrers' terwijl Calace's 'Metodo per Mandolino' door Carl Henze, een leerling van Michele Fasano, in 1922 vertaald werd uitgegeven. Een belangrijke Duitse methode, de 'Neue Mandolinenschule' werd in 1913 door Theodor Ritter geschreven. Deze zal later, in 1921,

onder de naam 'Nieuwe Mandolineschool' door de Nederlander Johan B. Kok in het Nederlands vertaald worden.

Samen met H. Smits Jr. en A. P. Murkens behoort Kok tot de drie belangrijkste pioniers in de Nederlandse mandolinewereld. Zijn eigen methode getiteld 'Populaire Mandoline-school voor Zelfondericht en ten dienste van het Onderwijs' werd in 1922 uitgegeven. Murkens, werkzaam als mandoline en gitaarleraar te Den Haag schreef de 'Populaire Mandolineschool' (± 1925) en dirigeerde de in 1905 opgerichte Mandoline Club 'Residentia', een van Nederlands eerste mandoline orkesten. H. Smits Jr. was dirigent van o.a. het door hem in 1911 opgerichte Rotterdamse mandolineorkest 'Ons Streven'. Hij was als mandoline en gitaarleraar te Rotterdam actief getuige zijn 'Uitgebreide Hollandsche Handleiding bij de beoefening van het Mandolinespel' (± 1925). Hij is tevens de oprichter in 1919 van 'De mandoline-gids' en zal tot 1939 samen met J.B. Kok, A.P. Murkens en Bram Kwist de drijvende krachten achter deze periodiek zijn. H. Smits Jr. moet gezien worden als de eerste professionele mandolinevirtuoos die ons land heeft voortgebracht.

Kok is wellicht het meest bekend doordat hij vanaf 1930 met het 'Radio Mandoline Orkest' voor Radio Hilversum meer dan 150 'live' concerten verzorgde. Na WO II is Kok een van de oprichters van de 'Gids voor Mandoline en Guitar', een vakblad dat weldra het officiële blad van het in 1947 opgerichte 'Nederlands Verbond van Mandoline Orkesten' zal worden en als 'Mandogita' nog steeds bekend is. Kok zal na de oorlog steeds vaker een beroep doen op de Hilversummer Wessel Dekker, die hij als zijn opvolger ziet. Dekker is vooral bekend geworden als dirigent van het 'Tokkelorkest Vrij en Blij' waarmee hij vele optredens voor de NCRV radio verzorgde. Met de mandolineorkesten 'Mandolinata' en 'Ceacilia' maakte hij jarenlang opnames voor het KRO radio programma 'Zin in Muziek'.

Helaas neemt de interesse in de 60 en 70-er jaren door o.a. de opkomst van de televisie en de populaire muziek voor de mandoline en het mandolineorkest af. Vooral de elektrische gitaar en het spelen in bands trok de aandacht van de jongeren. Het gevolg was dat de aanwas van nieuwe leden bij de mandoline-orkesten praktisch tot stilstand kwam. Om deze trend een halt toe te roepen zette het NVvMO zich in om het mandolinespel onder haar leden d.m.v. jaarlijks terugkerende activiteiten zoals bv. een jeugddag, een landelijk jeugdorkest, een kadercursus voor dirigenten en een concours/festival op een hoger pijl te brengen. Soortgelijke initiatieven vonden ook in andere Europese landen plaats. Onderlinge contacten en de wens om door samenwerking een grotere acceptatie van de mandoline als veelzijdig concertinstrument te bewerkstelligen, leidden in 1996 tot de oprichting van de European Guitar and Mandolin Association (EGMA).

Tegenwoordig is er in ons land weer een groeiende belangstelling voor het mandolinespel onder de jeugd waar te nemen en hoewel het instrument nog niet overal in het muziekschoolaanbod en dat van de privépraktijk vertegenwoordigd is, groeien de mogelijkheden hiertoe gestaag. Door onderzoek en publicaties van o.a. de buitenlandse mandolinisten James Tyler, Paul Sparks, Giuseppe Anneda, Ugo Orlandi, Armin Keller en Marga Wilden-Hüsgen én door de enthousiaste aanpak en werkzaamheden van een klein aantal gekwalificeerde mandoline-docenten is het instrument weer 'zichtbaar' op het concertpodium en kan men in ons land de mandoline nu als hoofdvak op het Conservatorium studeren.

In de jaren 80 werkte Benny Ludemann nauw samen met Professor Marga Wilden-Hüsgen, hoofdvakdocente aan de Musikhochschule te Wuppertal (Duitsland), die het vak mandoline in Duitsland op de kaart zette. Dit inspireerde Ludemann in 1987 tot de oprichting van het 'Nederlands Mandoline Practicum', een stichting ter bevordering van het klassieke mandolinespel in al zijn facetten, instrumentale technieken, kamermuziek en verbetering van de klankkleur. Benny Ludemann was vanaf 1963 als gitaar-, fluit- en mandolinedocent verbonden aan de stichting Bredase muziek- en balletschool (later 'Nieuwe Veste'). Voor het vak mandoline ontving hij in 1979 van het Ministerie een bevoegdheidsverklaring.

Lenie Kerkhoven en Alex Timmerman verkregen in 1990 de 1e graad bevoegdheid (Onderwijs-akte B) voor het vak mandoline d.m.v. het behalen van het Staatsexamen Muziek. Daardoor werd de professionele status van het instrument in het muziekonderwijs een vaststaand en een door het Rijk erkend gegeven.

Nadat Benny Ludemann in 1989 eerst als gastdocent voor het vak mandoline aan het Sweelinck Conservatorium te Amsterdam verbonden was, volgde daar in 1991 zijn benoeming als hoofdvakdocent Mandoline. Hiermee werd de studie van het instrument ook aan een vakopleiding een feit. Na 1998 werd deze studiemogelijkheid echter opgeheven. Ludemann werd daarna in 1999 benoemd als hoofdvakdocent Mandoline aan de Fontys Hogeschool, Fac. Conservatorium te Tilburg, een positie die hij tot zijn pensionering in 2006 behield.

Lenie Kerkhoven studeerde in 1975 af aan de Pedagogische Academie met specialisatie muziek en zij is vooral actief in het muziekverenigingsleven. Hoewel als mandoliniste vrijwel autodidact, behaalde zij alle diploma's voor het instrument bij het Nederlands Verbond van Mandoline Orkesten. In 1987 slaagde zij voor het Staatsexamen (Conservatorium) theoretische vakken. In 1982 nam de Muziekschool Noord te Amsterdam het vak mandoline op in het aanbod met Lenie Kerkhoven als mandoline docente. Een aanstelling die zij vanaf 2002 ook vervult aan de Gooische Muziekschool te Laren. Zij wordt geregeld gevraagd door diverse symfonieorkesten, zoals het Nederlands Balletorkest, het Radio Filharmonisch Orkest en het Koninklijk Concertgebouw Orkest, om de mandolinepartij te vertolken in o.a. de composities van Mahler, Schönberg, van Vlijmen, de opera's Verdi (Othello) en Mozart (Don Giovanni). Daarnaast is zij gastdocent, examiner, jurylid en lid van de Adviesraad van het NVvMO.

Sinds zijn aanstelling in 1979 als gitaardocent aan de Stedelijke Muziekschool te Zwolle doet Alex Timmerman onderzoek naar de ontwikkeling van de mandoline, haar speeltechnieken en haar repertoire. Vanwege zijn contacten met o.a. de hierboven vermelde buitenlandse mandolinisten draagt hij, d.m.v. optredens, lezingen en publicaties, bij aan de verspreiding van kennis over het instrument in binnen- en buitenland. Met het zelfde doel schreef hij het boek *De Gitaar en de Mandoline door de eeuwen heen*, waarin hij de historische ontwikkeling van deze instrumenten beschrijft. In 1993 werd Timmerman benoemd tot docent Muziek Methodiek aan de Hogeschool voor de Kunsten ArtEZ, Fac. Conservatorium te Zwolle waar hij vanaf 1996 tot heden tevens de functie van hoofdvakdocent Mandoline bekleedt. Daarnaast is Timmerman docent mandoline aan het CKV te Zwolle en als expert verbonden aan het Gemeentemuseum Den Haag.

Door de enthousiaste aanpak en werkzaamheden van een klein aantal gekwalificeerde mandoline-docenten is het instrument weer 'zichtbaar' op het concertpodium en kan het aan een Conservatorium gestudeerd worden. Belangrijke ontwikkelingen van de afgelopen jaren die er tevens in resulteren dat ook hedendaagse componisten de mandoline gebruiken in hun (kamer)muziekcomposities.

Voorbeelden daarvan zijn de componisten Bernard van Beurden, Ton de Leeuw, Otto Ketting, Theo Loevendie, Robert Heppener, Tristen Keuris, Guus Janssen, Martijn Padding, Chiel Meijering, Jef Hijlkema en Annette Kruisbrink.

9. Uitgangspunten

Deze richtlijnen laten zien welke vaardigheden de leerling zich eigen moet maken bij het leren bespelen van de mandoline. Genrerijk muziekonderwijs vanuit een auditieve benadering en gericht op veel, gezamenlijk en plezierig musiceren zijn de uitgangspunten waarop deze vijf fasen richtlijnen zijn gebaseerd. De richtlijnen mandoline beogen voor een ieder een inspirerende en uitdagende leeromgeving te scheppen, die nauw aansluit bij de actuele muziekpraktijken met als hoofddoel leren musiceren, alleen of samen met anderen in klein of groot verband.

Genrerijk

Deze richtlijnen gaan uit van een genrerijke benadering. Het is een belangrijke taak van de docent om de leerling kennis te laten maken met een breed scala aan muziekstijlen. Kwalificaties als beter of slechter, moeilijker of gemakkelijker zijn bij het maken van onderscheid tussen muziekgenres niet aan de orde. Zo kan de leerling een eigen muzikale voorkeur te ontwikkelen. De leerling moet de vrijheid krijgen zich aanvankelijk breed te ontwikkelen en te oriënteren zonder dat de gevolgde werkwijze hem of haar in een bepaalde richting dwingt.

Auditieve ontwikkeling

Het is van belang dat de musiceractiviteiten er vanaf het begin mede op zijn gericht het eigen klankvoorstellingsvermogen van de leerling te ontwikkelen. Met kritisch luisteren en op basis van theoretische kennis kan de studerende leerling zijn of haar eigen instrumentaal-technische prestaties op creatieve wijze verbeteren. Voor de ontwikkeling van de klankvoorstelling is ook actief luisteren naar muziek, in het bijzonder mandolinemuziek, een belangrijke activiteit. Daarbij zijn muziek op CD, radio en televisie (YouTube) goede hulpmiddelen, maar het ervaren van livemuziek tijdens concerten het meest vormend en waardevol.

Ervarenderwijs leren - Leren door doen

Instrumentaal onderwijs is bij uitstek onderwijs waarbij de leerling de lesstof moet ondervinden. Het vanaf het prille begin zelf musiceren met technisch gradueel uitdagende muziek, motiveert de leerling tot het willen beheersen van zijn instrument op zowel technisch als muzikaal gebied.

Het onderzoeken van mogelijkheden om tot een muzikaal resultaat te komen dat voldoet aan de klankvoorstelling stimuleert het creatieve en oplossingsgericht-vermogen van de leerling. De docent dient hierin de sturende factor te zijn door bijvoorbeeld het juiste stuk op het juiste moment aan te reiken. Zo kan de leerling leren door te doen, waarbij de docent de lat steeds iets hoger legt.

Professional of amateur

Afhankelijk van de mogelijkheden en, in een later stadium, de ambities van de leerling moet worden gezocht naar activiteiten waarin hij kan participeren.

Participatie in de amateurkunst is soms doel op zichzelf, maar minstens zo belangrijk voor de leerling is de motiverende werking die uitgaat van het spelen in een ensemble: een muzikale ervaring die uitdaging en plezier geeft en een sterk inspirerende factor voor verdere oefening en studie is. Het onderwijs dient bij te dragen aan blijvende participatie in de amateurkunst, ook wanneer het volgen van mandolineles niet meer aan de orde is. Met name in fase vier en vijf wordt duidelijk of de leerling aspiraties heeft een professioneel musicus te worden. Daarom is in deze richtlijnen in de fasen onderscheid gemaakt tussen leerlingen die zich voorbereiden op een toelatingsexamen voor het conservatorium en leerlingen die wel verdieping zoeken maar geen beroepsaspiraties hebben.

Mandoline, mandola en andere leden van de mandoline-familie

De mandola is de octaaf lager klinkende variant van de mandoline. De notatie is behalve de 8va bassa sleutel hetzelfde. Door dit octaaf verschil zijn ook de afmetingen zoals de klankkast en mensuur groter en de snaren dikker. Aangezien de speelwijze en notatie veelal overeenkomen is de overstap naar

mandola een reële mogelijkheid. Er zijn verschillende redenen te noemen voor het maken van deze overstap.

1. De lagere sonore klank van de mandola spreekt een leerling meer aan.
2. Een breder klankspectrum faciliteren binnen een samenspel situatie
3. De mogelijkheden van de leerling. Hierbij kan men denken aan fysieke aspecten zoals grote handen waarmee de leerling mogelijk minder goed terecht kan op de mandoline.

De drie bovengenoemde redenen kunnen ook een rede zijn om de overstap te maken naar Mandoliola (alt-mandoline), Mandoloncello of Liuto Cantabile. Deze instrumenten hebben eveneens een overeenkomstige speelwijze maar vragen meer aanpassing van de leerling aangezien de notatie voor deze instrumenten anders is: respectievelijk de alt-sleutel, de bas-sleutel en het piano-systeem. Het onderzoeken van deze mogelijkheden ten gunste van de dispositie van de leerlingen geeft een bijkomstige meerwaarde: het verkrijgen van een kleurrijk geheel van sopraan, alt, tenor en bas bij het samenspel, zoals we dat ook kennen bij het blaaskwartet en het strijkkwartet.

Samenspel

Naast het bestaande mandoline solo repertoire lenen de instrumenten uit de mandolinefamilie zich net als andere melodie instrumenten buitengewoon goed voor het samenspel in groepsverband. Combinaties met andere tokkelinstrumenten zoals gitaar, harp, luit en klavecimbel liggen voor de hand, maar ook samenstellingen met bijvoorbeeld piano, marimba, blokfluit en contrabas zijn voorbeelden uit de dagelijkse praktijk. Een andere mogelijkheid van samenspelen is de liedbegeleiding en het spelen in een band. Men kan dan denken aan volksmuziek, zoals Ierse traditionals, wereldmuziek en popmuziek. De mandoline wordt hierbij vaak gebruikt als akkoordinstrument. Naast de aan de les- en het muziekinstituut verbonden activiteiten is er ook de mogelijkheid om, indien aanwezig, lid te worden van een mandolineorkest of samen te spelen in een muziekensemble in het verenigingsleven.

Het in een prettige ambiance met en van elkaar leren kan, naast een inspirerende samenspelsituatie zoals een ensemble repetitie, ook een bewuste lesvormkeuze zijn. Anders dan bij de individuele les, waar de vertrouwensrelatie tussen leerling en docent groot is, ligt het accent bij samenspel of binnen de groepsles meer op het sociale vlak tussen de leerlingen onderling.

In deze lesvorm is het van belang dat leeftijd, maar vooral speelniveau en leerlingtype bij elkaar aansluiten. De rol van de docent, die nu veelal als 'aangever', sturend en corrigerend fungeert, is hier ook van groot belang; hij dient een leeromgeving te realiseren waarin elke leerling aan bod komt en zich gewaardeerd voelt. Zo kunnen leerlingen zich in deze groepssituatie creatief en muzikaal-emotioneel ongeremd en optimaal ontplooiën.

Bij een groepsles gaan de richtlijnen uit van een volgende structuur om zo de kwaliteit en haalbaarheid van de doelen te kunnen verantwoorden.

De lesvorm (de individuele- of de groepsles), de groepsgrootte en de duur van de les kunnen bepalend zijn voor de voortgang van de leerling. Hoewel de lesduur kan verschillen per instituut of per privépraktijk bedraagt deze gemiddeld genomen voor de individuele les 30 minuten, voor de groepsles met 2 leerlingen 40 minuten en voor de groepsles voor 3 of 4 leerlingen 50 minuten.

10. Doelstellingen

Een van de voornaamste doelstellingen van deze richtlijnen is het beramen van een curriculum waarin de leerling zijn creatieve en muzikale vermogen optimaal kan ontwikkelen op het instrument waarvoor deze leerling een passie heeft.

Door middel van het, in juiste proporties, aangeven en kaderen van technische aspecten van de beheersing van de mandoline kan zijn muzikale expressie en de groei hiervan tot uiting komen.

De leerling enthousiast maken, leren zelf te studeren, zelfdiscipline en investeren in jezelf binnen een kader van plezier in muziek hebben vormen de belangrijkste taken van de docent.

De opleiding is erop gericht om een zodanig muzikaal en instrumentaal vaardig niveau te bereiken dat het musiceren op een bevredigende, bewuste en muzikaal verantwoorde wijze plaatsvindt.

Dit geldt zowel voor leerlingen die solistisch willen spelen, voor hen die kamermuziek willen beoefenen of in een band willen spelen en voor diegenen die in een mandolineorkest wil (leren) musiceren.

Dit doel kan worden bereikt door het aanbieden van een meerjarige muzikale leerperiode met de nadruk op creativiteit en muzikaliteit. Centraal daarbij is de integratie van gehoorontwikkeling en muziekleer (hoofd), speelvaardigheden (hand) en muzikale uitdrukking (hart).

11. Algemene inhoudelijke beschrijving leeraspecten

Hieronder volgt het overzicht van de algemene leeraspecten uit de drie leergebieden met daaropvolgend, schematisch in tabellen weergegeven, de globale uitwerking van de inhoud per leeraspect. Deze terminologie en de uitleg ervan is algemeen geaccepteerd en daarom grotendeels overgenomen uit het door het LOKV in 2001 gepubliceerde Algemeen Raamleerplan Muziek.

Omdat zij evenwichtig vertegenwoordigd dienen te zijn en vanwege het feit dat zij samen de kern van het muziekonderwijs zijn is het van belang om in alle fases van de richtlijnen het Auditief/Cognitief, het Motorisch en het Affectief leergebied, altijd duidelijk aanwezig te laten zijn. De uitleg van de terminologie is tevens van belang omdat zij ook tijdens het afnemen van toetsen en/of examens onderdeel van het leerproces van de leerling zijn.

11.1 Algemene Leeraspecten volgens de drie leergebieden

I. Auditief - Cognitief leergebied (gehoorontwikkeling en muzikleer)

Muzikale begripsvorming en het muzikaal functioneel maken hiervan door auditieve toepassing en instrumentaal auditieve toepassing.

Kennis, inzicht en auditieve toepassing

- a. notatie en toonstelsel
- b. toonladders
- c. intervallen
- d. akkoorden
- e. maat en ritme
- f. melodieopbouw, frasering, vormen
- g. uitvoeringsaanwijzingen
- h. versieringen
- i. samenspel waaronder orkestscholing
- j. transpositie
- k. receptief inzicht
- l. solfège

Instrumentaal auditieve toepassing

- m. prima-vista ritmisch
- n. prima-vista melodisch
- o. speeldictee
- p. uit het hoofd
- q. improvisatie
- r. prima-vista auditief of: mentale training
- s. transpositie (spelend)

II. Motorisch leergebied (speelvaardigheden)

Betreft het sensomotorische gebied gericht op de ontwikkeling van speltechnische vaardigheden (fysieke bewegingen).

Betreft het psychomotorische gebied gericht op de ontwikkeling van functionele kundigheden (voorvoelen van de beweging, beïnvloeden van klank, toonhoogte etc.).

- t. toonladders en akkoorden
- u. technische oefeningen, uit te splitsen in de linker – en de rechterhand

III. Affectief leergebied (muzikale uitdrukking, beleving, betrokkenheid)

Betreft het bevorderen van artistieke uitdrukking en beleving in het musiceren door de geïntegreerde toepassingen uit de leergebieden I en II en affectieve betrokkenheid.

- v. Ontwikkelen van ritmisch- metrisch correct musiceren.
- w. Ontwikkelen van samenspel
- x. Ontwikkelen van muzikale uitdrukkingsvaardigheden

11.2 Globaal schema inhoud Leergebieden

I. Cognitief kennis, inzicht, auditieve toepassing	Inhoud (globaal)
a. Notatie en toonstelsel (leren lezen en schrijven van muziek).	Ontwikkeling innerlijk gehoor. Muziekschrift lezen. Noten benoemen.
b. Toonladders	Inzicht in de bouw van majeur- en mineur toonladders. Het auditief onderscheiden van de verschillende soorten toonladders en reeksen.
c. Intervallen	Inzicht in de bouw en de samenstelling van diatonische en chromatische intervallen. Het auditief herkennen en het geïntegreerd toepassen van intervallen in melodische (luister- en schrijf-) dictees.
d. Akkoorden	Inzicht in de bouw van de grote en kleine, verminderde en overmatige drieklank in grondligging en omkeringen, en veel voorkomende septiemakkoorden.
e. Maat en ritme (kennis van de muzikale begrippen maat en ritme, zie omschrijving....).	Inzicht in de verschillende maatsoorten (zowel regelmatig als onregelmatig). Ontwikkeling ritmegevoel.
f. Melodieopbouw, frasering, vormen	Inzicht in muzikale zinsbouw, frasering en vorm. Globale kennis en inzicht in veel voorkomende muzikale vormen zoals liedvormen, rondovorm, variatievorm, sonate vorm en polyfone vormen aan de hand van het repertoire.
g. Uitvoeringsaanwijzingen (samenvatting van alle termen en notatietekens, die van invloed zijn op het uitvoeren van muziek).	Inzicht in alle gebruikelijke tempo- en karakter aanduidingen, termen en tekens voor dynamiek, articulatie zoals legato, staccato, marcato etc., herhaling, verwijzing en afkortingen.
h. Versieringen	Kennis van versieringen in relatie tot het desbetreffend repertoire en de instrumentale uitvoering, bijv. Barok

i. Orkestscholing (de werking van de instrumenten, omvang, notatie, speeltechnieken en de (muzikale) functies van de instrumenten).	Kennis en inzicht in de muzikale functies van de meest voorkomende instrumenten. Speeltechnieken
j. Transponeren.	Het omzetten in een andere toonsoort van een bekende melodie of een te spelen muziekstuk.
k. Receptief inzicht.	Inzicht in de ontwikkeling van de Westerse muziek. Het kunnen geven van een algemene karakteristiek van de ontwikkeling van de mandoline in de kunstmuziek; in het ensemble/de kamermuziek en in het concert.
l. Solfège (auditieve toepassing, ter bevordering van de klankvoorstelling).	Verstevinging noot-toon. O.a. door het zingen van het instrumentaal te spelen muziekstuk.

Instrumentaal- auditieve toepassing	
m. Prima-vista ritmisch (auditief-instrumentale toepassing van het ritmisch inzicht)	Het uitvoeren van genoteerde ritmische fragmenten, gebaseerd op bij de fase passende maatsoorten en ritmische bouwstenen. Afsluitend beantwoorden van muzikale vraagzin, naspelen van eenvoudige ritmische patronen.
n. Prima-vista melodisch (het uitvoeren van genoteerde melodische fragmenten, waarvan de ritmische grondslag wordt gevormd door de ritmische bouwstenen)	Als toegevoegde dimensie voor instrumentaal musiceren: notenbeeld (naast klankbeeld) als signaal voor motorisch handelen.
o. Speeldictee (vorm van auditieve toepassing, middel om de klank-greep associatie te verstevigen)	Op het gehoor naspelen van klinkende melodisch-ritmische fragmenten.
p. Uit het hoofd (vorm van auditieve toepassing, gericht op het versterken van het muzikaal voorstellingsvermogen, in het bijzonder het klankvoorstellingsvermogen).	Uit het hoofd spelen van een stuk naar eigen keuze.
q. Improvisatie (vorm van auditieve toepassing waarin instrumentaal op creatieve wijze wordt ingespeeld op de al verworven materie).	Instrumentaal vraag- en antwoordspel. Instrumentaal improviseren in majeur en mineur, eventueel modulerend.
r. Prima-vista auditief (ook wel: mentale training)	Gehoortoepassing waarin een kort fragment enkele maten wordt voorgelegd en daarna uit het hoofd wordt gespeeld. Stimuleert

	geheugen, leren vooruit zien, loskomen van de partij en aandacht voor de andere speler(s) en/of de dirigent.
s. Transponeren (spelend transponeren stimuleert klank- en greepvoorstelling).	Idem (alleen zoals onder j beschreven). Voor zover relevant: de gangbare sleutels passend bij het niveau beschrijven

II. Motorisch leergebied (speelvaardigheden)	
t. toonladders en akkoorden (als grondslagen voor speltechnische vaardigheden en bewustzijn). Is gericht op: a. aanleren motorisch beeld door automatiseren van bewegingen b. op het aanleren van klank- en voorstellingsbeeld van tonale functies.	Houding correct en soepel (op algehele lichaamsstand en ontspanning letten). Houding van instrument: rechttop zitten Vrijheid van beweging van de linkerhand door middel van eenvoudig flageoletspel (natuurlijk en kunstmatig), glissandi, enz. Toonladdertechniek over een of twee octaven met inbegrip van drieklanken. Speltechniek zoals legato, staccato, tremolo, pizzicato, vibrato, snaarwisselingen, barree techniek, positiespel etc.
u. Technische oefeningen	Uit het hoofd spelen van (alle) toonladders over drie octaven, drieklanken met omkeringen en In verschillende posities en technieken. Dominant septiemakkoord. Transponeren. Etudes. Voordrachtstukken.

III. Affectief leergebied (muzikale uitdrukking en beleving)	
v. Ontwikkelen van ritmisch-metrisch correct musiceren (correct spelen met gevoel voor maat).	Muziek persoonlijk kunnen interpreteren, door bijvoorbeeld het zelf kunnen voorzien van vingerzettingen, rechterhand techniek, gebruik van tremolo in overeenstemming met de stijl van de muziek.

w. Ontwikkelen van samenspel.	Musiceren in groepsverband. Het toepassen van alle samenspelaspecten, zoals die voorkomen in heterogene ensembles, (muziekschool) orkest en bijv. het mandolineorkest.
x. Ontwikkelen van muzikale uitdrukkingsvaardigheden	Repertoire opbouwen. Te beoordelen op technische uitvoering en aspecten als ritmiek, vorm, frasering, agogiek en nuancering, vooral in dynamiek en articulatie. Uitbreiding speeltechnieken.
Overige y. Instrument/techniek	Kennis van en het zorgvuldig omgaan met instrument. Het opzetten van nieuwe snaren, het stemmen van het instrument en het onderhouden van het plectrum. Gebreken signaleren en problemen oplossen.
z. Studeerstrategie	Manier en frequentie van studeren thuis. Rekening houdend met leeftijd, niveau, leerstijl. Zelfstandigheid bevorderen/ opvoeren.

12. Aanbod muziekopleidingen: Regulier

12.1 Formulering van de niveaus van onderwijs voor mandoline

De richtlijnen zijn ingedeeld in vijf fasen.

Deze indeling is van belang omdat de richtlijnen op deze manier:

1. de ontwikkeling naar een hoger (duidelijk omschreven) niveau stimuleert
2. doelgericht studeren bevordert
3. een evenwichtige verdeling van hoofd-hand-hart in de ontwikkeling stimuleert
4. de verwachting over wat de leerling kan verduidelijkt
5. de kwaliteit van het musiceren kan bevorderen
6. aanzet geeft tot levenslang (leren) musiceren

Fase	Duur	globale leeftijds aanduiding
Oriëntatie	-	-
A. Basis	± 2 jaar	vanaf 8 jaar
B. Uitbouw	± 2 jaar	vanaf 10 jaar
C. Verdieping	± 2 jaar	vanaf 12 jaar
D. Specialisatie (en/of professionalisering)	± 2 jaar	14 jaar en ouder

De duur van de fasen en de aanduiding van de bijbehorende leeftijdsgroepen zijn globaal. Omdat er in de praktijk op verschillende leeftijd wordt gestart met instrumentaal onderwijs en het leertempo van leerling tot leerling sterk verschilt, zal bewust moeten (en kunnen) worden afgeweken van dit raamleerplan.

12.2 Toetsing en Examens

Elke fase kan worden afgesloten met een examentoets en het verkrijgen van een diploma. Wanneer de leerling de muzieklessen volgt aan een muziekinstituut is de commissie meestal samengesteld uit drie leden; de 'eigen' docent, een collega uit dezelfde sectie, het afdelingshoofd of een mededocent uit een andere sectie. Voor de privépraktijk is deze mogelijkheid wellicht te officieel en niet direct te realiseren. Toch verdient het aanbeveling om ook hier aan het eind van elke fase een toetsingsmoment, bijv. in de vorm van een voorspeelmiddag/avond, te laten plaatsvinden.

Vaak vormt het werken voor een examen of naar een optreden toe, een extra stimulans voor de leerling om te studeren en is het een mogelijkheid om de doelstelling(en) binnen het leertraject te behalen.

Voor de meeste leerlingen is het beoordeeld worden normaal; ze zijn het immers gewend in het basis- en voortgezet onderwijs. Voor de leerling betekent dit onderdeel tevens het leren samenstellen van het voor te dragen examenprogramma, het leren solistisch te spelen, het leren spelen met een duo partner en/of het participeren in een groter ensemble. Daarnaast zijn het opdoen van voorspeel ervaring, het zich presenteren voor publiek én het (leren) omgaan met stress, belangrijke leerprocessen voor elke leerling die zich muzikaal wil kunnen uiten.

Naast bovengenoemde voorbeelden zijn er tegenwoordig natuurlijk alternatieve afsluitende en toetsende activiteiten te verzinnen: Met de moderne technieken op het gebied van multimedia kan bijvoorbeeld samen met de leerling gewerkt worden aan een registratie in de vorm van een video- of audio-opname.

12.3 Oriëntatiefase

In de oriëntatiefase maakt de toekomstige mandolinist kennis met het instrument. Dit kan op verschillende manieren gebeuren: De oriëntatiefase kan breder aangeboden worden dan alleen aan het jonge kind, zoals cursorisch onderwijs op latere leeftijd en aan volwassenen.

De nadruk bij deze kennismakingsfase ligt op het leren verkennen van het instrument: eenvoudige technische ontwikkeling, spelen met klanken, auditieve ontwikkeling en speelvrijheid. Gezien het oriënterende karakter van deze fase is er van toetsing geen sprake.

12.4 Fase A Basis

Algemene karakteristiek

De basisfase wordt gekenmerkt door de ontwikkeling van fundamentele muzikale en instrumentale competenties wat betreft het leren bespelen van de mandoline.

Daarbij gaat het om algemeen muzikale vaardigheden, instrumentale vaardigheden.

In deze fase leert de leerling op eenvoudig niveau te spelen op het gehoor, van blad en samen met anderen. Ook met improviseren en componeren kan in deze fase een eerste begin worden gemaakt. Verder maakt de leerling kennis met verschillende soorten. De leerling wordt zich steeds meer bewust van de noodzaak tot leren, van de oefen- en studeeractiviteiten die nodig zijn om vooruit te komen. Hij leert dat er inspanning nodig is om resultaten te kunnen bereiken en te leren spelen in een groep. Het is belangrijk om in deze fase meerdere genres aan bod te laten komen, evenals de verschillende vormen van musiceren die bij de betreffende genres horen.

Globale inhoud

- eenvoudige toonladdertechniek over een of twee octaven
- aanleren en uitwerken linkerhand, waarbij de belangrijkste vingerpatronen aan bod komen
- ontwikkeling van rechterhandtechnieken als neerslag, opslag, wisselslag en tremolo
- ontwikkeling van gehoor en geheugen
- van klankvoorstelling naar instrumentale beheersing; van idee naar klank
- snaarwisseling
- eenvoudige dubbelgreepstechniek
- beginnend positiespel
- leren studeren
- bewuste kennismaking met dynamiek, toonkleuring (sul tasto, sul ponticello)
- primavista-spel
- leren voorspelen
- kennis van voortekens, tonaliteitsbesef
- samenspel: duo's, meerstemmig ensemblespel. Reageren op een dirigent

Toetsing fase A:

Praktijk: Toetsen kan goed in de vorm van een voorspeelmoment, waarbij alle leerlingen die de toets doen naar elkaar luisteren. Met of zonder familie.

Theorie: kan schriftelijk of mondeling door de docent worden getoetst

De bevindingen van de toetsing kunnen schriftelijk vastgelegd worden in een (half)jaarlijks rapport.

12.5 Fase B. Uitbouw

Algemene karakteristiek

Fase B wordt gekenmerkt door vergroting van de inzichten en vaardigheden die nodig zijn voor de beheersing van het instrument (toonvorming, zuiverheid, omvang, articulatie, dynamiek). Dit wordt

ondersteund door de verwerving van kennis en vaardigheden van algemeen-muzikale en theoretische aard.

De leerling wordt steeds meer uitgedaagd om de noodzakelijke vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om te kunnen spelen in ensembles of orkesten en in samenspelen als solist.

Naar aanleiding van de kennismaking met verschillende muzikale genres zal de leerling in deze fase zijn muzikale smaak verder ontwikkelen en op basis hiervan keuzes kunnen maken ten aanzien van het genre en de situaties waarin hij bij voorkeur musicceert. Naast de instrumentale lessen neemt de leerling deel aan samenspel passend bij zijn ambitie. Ook volgt hij activiteiten die gericht zijn op auditieve vorming, zoals het bezoeken van een concert of actief muziek beluisteren.

Globale inhoud (aanvullend op fase A)

- instrumentale techniek: toonvorming en klankkwaliteit, articulatie, dynamiek, uithoudingsvermogen, snelheid
- speelvaardigheid op het gehoor, van notatie, a prima vista, improviserend, al naar gelang het genre dat vereist
- studievaardigheden
- muziektheoretische kennis
- kennis van het gekozen genre: repertoire, toonaangevende muzikanten, ontwikkeling van het genre.
- toonladders tot en met de derde positie
- basis akkoordenspel
- Basis arpeggiotechniek
- tweede en derde positie met inbegrip van positie wisselen
- uitbreiding aanslagtechniek door middel van speciaal oefenmateriaal, toepassing aanslagtechniek in muzikale context
- dubbelgreettechniek
- ontwikkeling van stijlbesef wordt gestimuleerd door veel voordrachtmateriaal
- uitbreiding toonkleuring (pizzicato en flageolet)

Toetsing fase B:

Zie beschrijving bij fase A hoofdstuk Toetsing (blz. 17)

12.6 Fase C. Verdieping

Algemene karakteristiek

Deze fase wordt gekenmerkt door verdieping van de in fase B verworven vaardigheden. De leerling oefent, studeert, speelt veel en toont zich daarbij in toenemende mate nieuwsgierig naar achtergronden en ontwikkelingen.

De docent ondersteunt die ontwikkeling door de leerling te voorzien van informatie, oefenmateriaal en repertoire, maar vooral door samen met de leerling problemen van muzikale of technische aard te analyseren en op te lossen. De docent stimuleert de leerling in diens muzikale expressie en helpt hem of haar zich te presenteren in de voor het genre gebruikelijke situaties. In deze fase ontwikkelt de leerling het vermogen als instrumentalist binnen het eigen genre zelfstandig te musiceren. Er is een zodanige instrumentale beheersing dat het repertoire goed gespeeld kan worden. Dat betekent ook veel aandacht voor nuances en verfijning van de technische beheersing én voor muzikale zeggingskracht. Het spreekt voor zich dat de muziektheoretische basis en de kennis van het repertoire daarbij een belangrijke ondersteunende rol spelen.

Wellicht ontstaat het idee door te kunnen stromen naar het muziekvakonderwijs. De eerste oriëntaties op opleidings- en beroepsmogelijkheden van het leertraject zijn in deze fase zeer gewenst.

Globale inhoud (aanvullend op fase B)

- * ornamentiek in samenhang met het repertoire
- * uitbreiding arpeggiotechniek
- * akkoordspel met barree
- * meerstemmig tremolo

Toetsing fase C:

Zie beschrijving bij fase A en hoofdstuk Toetsing (blz. 17)

12.7 Fase D. Specialisatie

Algemene karakteristiek

De specialisatiefase wordt gekenmerkt door een professionele benadering van het ambacht, door instrumentale beheersing en muzikale uitdrukkingsvaardigheid op het niveau van Fase D. De opleiding, de participatie in de muziekpraktijk en de evaluaties behoren dit te weerspiegelen. Zo dient repertoire, dat zowel technisch als muzikaal veelzijdig is, in diverse stijlen aan de orde te komen. Een aantal deelnemers aan dit leertraject zal de wens hebben door te stromen naar het muziekvakonderwijs. Daarom zullen oriëntaties op de opleidings- en beroepsmogelijkheden deel uitmaken van het leertraject in deze fase. Oriëntatie op het beroep en de gewenste vervolgopleiding heeft natuurlijk consequenties voor de inhoud en de planning van het leertraject. Deelnemers zonder beroepsaspiraties streven ook naar verhoging van hun niveau, in hun geval ontbreken echter externe eisen. De leerling zal, in overleg met de docenten, de doelen, de inhoud en de planning van het leertraject moeten bepalen.

Voordracht Fase C en D

In het algemeen verdient het aanbeveling om mandolinisten tijdens hun opleiding regelmatig in de gelegenheid te geven hun verworven kennis en vaardigheid op het instrument te tonen. Zowel voor de leerkrachten, de omgeving en natuurlijk de jonge musicus zelf, is dit van belang. Ook om de ontwikkeling zicht- en hoorbaar te maken.

De toetsen zijn bedoeld voor het vaststellen van het individuele niveau van de speler en geven een belangrijke indicatie van het collectieve niveau van de opleiding in Nederland.

Individuele verschillen in ontwikkeling kunnen en zullen aanzienlijk zijn. En er zal voldoende ruimte moeten zijn om goede keuzes uit de aanbevolen literatuurlijst te kunnen maken.

Voor niveaus C en D zou het wenselijk zijn om halfjaarlijks een zogenaamde techniektoets, bestaande uit toonladder basistechnieken bijpassende etudes, aan te bieden. De speler zou hierdoor in de gelegenheid gesteld kunnen worden om zelf inzicht in zijn technische niveau te verwerven. Om drempelvrees te voorkomen zouden deze toetsen in groepsverband kunnen plaatsvinden, maar wel in besloten kring. Dus in een vertrouwde sfeer, met de leraar en met medeleerlingen.

Daarnaast is het natuurlijk zeer aan te bevelen om een afsluitend eindejaars voorspeelmoment te gebruiken als algemene toets van ontwikkeling. Maar wellicht zou er ook de mogelijkheid geboden kunnen worden om binnen een hele opleidingsfase tijdens openbare uitvoeringen of gezamenlijke voorspeelactiviteiten een beoordeling te kunnen maken. Dit kan zo op een hele natuurlijke manier en ook als zeer bevredigend worden ervaren.

Ook zijn er natuurlijk in het kader van extra activiteiten op het gebied van samenspel in kleine of grotere bezetting talrijke mogelijkheden om spelers in de gelegenheid te stellen om hun ontwikkeling en speelvreugde tot uitdrukking te brengen. Ook hierbij zou het goed kunnen werken om de spelers regelmatig een officiële feedback te geven door middel van een mondelinge of schriftelijke beoordeling. In de huidige tijd is het ook goed om na te denken over alternatieve manieren van toetsen. Te denken valt dan bijvoorbeeld aan het maken van audio- of video-opnames en deze te plaatsen op de website van de muziekschool.

Toetsing en examens fase C en D

Elke fase kan worden afgesloten met een examentoets en het verkrijgen van een diploma. Deze examenmomenten kunnen in de praktijk per instelling en/of docent verschillen. De examens bij muziekonderwijsinstellingen worden vaak afgenomen door een examencommissie van meerdere personen. Deze instellingen hanteren een op het raamleerplan gebaseerd curriculum met een daarbij behorend examenprogramma.

Vaak vormt het werken voor een examen of naar een optreden toe, een extra stimulans om te studeren en om de doelstelling(en) binnen het leertraject te behalen. Voor de meeste kinderen is het beoordeeld worden normaal; ze zijn het immers gewend in het basis- en voortgezet onderwijs. Voor de muziekdocent geldt dat hij de examenkandidaat begeleidt in diens voorbereiding naar het toetsingsmoment zodat deze die als een gezonde uitdaging kan zien. Voor de leerling betekent dit onderdeel tevens het leren samenstellen van het voor te dragen examenprogramma, het leren solistisch te spelen, het leren spelen met een duo partner en/of het participeren in een groter ensemble. Daarnaast zijn het opdoen van podiumervaring, het zich presenteren voor publiek én het (leren) omgaan met stress, belangrijke leerprocessen voor elk kind dat zich muzikaal wil kunnen uiten.

13. Aanbod muziekopleidingen: Cursorisch

Muziekopleidingen, zoals Muziekscholen, Centra voor de Kunsten en Privé praktijken bieden naast de Oriëntatie periode uit het Reguliere Leertraject vaak ook kortlopende cursussen aan. De cursussen hebben een afgebakende en specifieke leerinhoud en een gemiddelde duur van 8 weken. Hierbij gaat het veelal om zogenoemde ‘ontdek de mandoline’ en ‘Muziek op maat’ cursussen die vooral voor kinderen afkomstig uit het Basisonderwijs (Brede school) ontwikkeld zijn. Deze instrument oriënterende cursussen zijn bedoeld als voorbereidende stap voor deelname aan de eerste Fase (A) van het Reguliere Leertraject. Aan het einde van deze cursussen is het gebruikelijk om de jonge deelnemers een bewijs van deelname te geven. Dit bewijs gebeurt veelal in de vorm van een diploma(atje)⁴ en kan een extra stimulans voor de cursist zijn om door te gaan met de muziekles. Een ‘bindende’ factor dus tussen de docent en toekomstige leerling van het Reguliere Leertraject van de muziekopleiding. Op het ‘diploma’ kan men tevens informatie aanbrenge over het vervolg en mogelijkheden van het vervolg traject.

Vanwege van het kostendekkend moeten zijn van de cursussen is het aantal leerlingen hoger dan dat van de groepsles binnen het Reguliere onderwijstraject. Drie tot zes cursisten in een les van dertig minuten is gangbaar.

Daarnaast worden er ook vaak korte cursussen die tijdens het uit fases opgebouwde Reguliere Leertraject te volgen zijn, aangeboden. Te denken is dan bijv. aan ensemble- en orkestcursussen of cursussen ‘op maat’ zoals bv. ‘Akkoordspel op de mandoline’ voor deelnemers die via akkoorddiagrammen en liedteksten zichzelf willen leren begeleiden. Omdat ook deze cursussen kostendekkend dienen te zijn moeten er genoeg deelnemers voor zijn: voor de lessen van 60 minuten (ensemble/orkest) ligt dat op 8 en voor de lessen van 30 minuten op minimaal 4 cursisten.

Kwaliteitsgarantie en certificering

Het toezicht op de kwaliteit van het muziekonderwijs zoals dat wordt aangeboden door de verschillende opleidingen binnen deze kunstsector is ondergebracht bij KunstKeur, dat kwaliteitsverbetering o.m. waarborgt door certificering. Bevestiging door een externe onafhankelijke partij als KunstKeur, is belangrijk omdat een aanbieder van muziekonderwijs dat aan landelijk gestelde eisen voldoet, zich met certificering kan profileren. Dit belang geldt zowel voor de opleiding, leerlingen en cursisten maar ook voor (eventuele) subsidiënten.

KunstKeur, het landelijk erkende kwaliteitsinstituut voor de amateurkunst, certificeert muziekinstellingen/opleidingen zoals Muziekscholen en Centra voor de Kunsten en zelfstandige professionals zoals de privédocent, stelt eindtermen vast van (kader)opleidingen in de amateurkunst en geeft landelijke diploma’s af. KunstKeur garandeert leerlingen en cursisten dat de aanbieder of instelling voldoet aan de vijf zekerheden: Heldere afspraken, planmatige aanpak, bekwaam professioneel personeel, uitdagende leeromgeving en klantevaluatie.

⁴ Bewijs van deelname aan een cursus voor jonge kinderen binnen het Oriëntatie traject bv. met een zogenoemd “Kunstenmakers Diploma”.

14. Beschrijving algemene karakteristieken inleiding tot de schema's m.b.t. de richtlijnen Mandoline

De hier gepresenteerde leerdoelen zijn in diverse categorieën onderverdeeld. Iedere categorie bestaat uit een aantal aspecten over de vier fasen verdeeld, die in progressieve zin het stadium van ontwikkeling weergeven. Er is gekozen voor een weergave in schematische vorm om zodoende een duidelijk overzicht van en inzicht in de ontwikkeling van de verschillende aspecten te verkrijgen. Deze laatste zijn voor de duidelijkheid in alfabetische vorm gerangschikt.

- A Techniek
- B Voordracht
- C Gehoor
- D Samenspel
- E Formele Leergebieden
- F Diversen (prima-vistaspel, improvisatie, zelfstudie)

Bij de diverse categorieën wordt het stadium van ontwikkeling op een aantal punten aangeduid met de termen: kennismaking, enige beheersing, beheersing en het symbool >>, welke staat voor perfectionering van het bepaalde aspect. Waar een leerling een bepaald aspect nog niet hoeft te beheersen c.q. kennen wordt gesproken van n.v.t.

'Kennismaking' houdt in dat de leerling kennis heeft gemaakt met het bepaalde aspect, maar dit nog niet hoeft te beheersen.

Onder 'enige beheersing' wordt verstaan dat de leerling redelijk goed met dit aspect om kan gaan in uitvoering en kennis.

Beheersing' betekent dat de leerling in staat is het betreffende aspect in een muziekstuk te herkennen of erin te plaatsen en dat het aspect in uitvoering en / of in kennis wordt beheerst.

Het symbool '>>' staat voor verdere ontwikkeling en perfectionering van het betreffende aspect.

- In het schema Techniek duiden deze termen op het technische kunnen van de leerling.
- Bij Voordracht gaat het om het voordrachtelijk kunnen.
- Bij Samenspel gaat het om het muzikaal kunnen functioneren in groepsverband
- Bij Formele Leergebieden staan ze voor de cognitieve beheersing van het gestelde aspect.

Het kan zo zijn dat een leerling in een bepaalde categorie in een andere fase zit dan in een andere categorie. Een leerling die bijvoorbeeld technisch zeer gevorderd is kan in muzikaal opzicht in ontwikkeling achter lopen. Of we zien een leerling die veel theoretische kennis heeft (Formele Leergebieden), maar moeite heeft met de motoriek van de rechterhand (Techniek). Het is echter wel wenselijk dat de verschillende Categorieën zoveel mogelijk in balans zijn. Zij zijn dan ook inhoudelijk op elkaar afgestemd.

Daarbij is het zo dat het een vaak niet zonder het ander kan. Muzikaal begrip bijvoorbeeld is mooi, maar de leerling moet dit ook kunnen vertalen naar het instrument.

Het voorspelen van de werken hoeft niet uit het hoofd te geschieden, maar moet in principe wel een geleerde vaardigheid zijn.

Bij Gehoor

De training van het gehoor is er op gericht het muzikale voorstellingsvermogen te vergroten en dit te kunnen vertalen naar het instrument.

Een leerling moet bijvoorbeeld in staat zijn om na een aantal jaren les op een verjaardagsfeestje de melodie van 'Lang zal ze leven' op het gehoor te kunnen spelen. Of hetzelfde lied van een eenvoudige I-IV-V begeleiding kunnen voorzien zonder dat er met bladmuziek en muziekstandaards gezeuld hoeft te worden. 'Ik kan niks spelen want ik heb geen muziek' mag dan geen excuus zijn. Het muzikale voorstellingsvermogen bij het van blad lezen van muziek is eigenlijk ook een vorm van gehoortraining: je moet immers goed weten wat je doet om het te kunnen benoemen of op te schrijven. Dit

voorstellingsvermogen is te controleren d.m.v. prima vista spel, dictees, een stuk lezen zonder instrument en daarna spelen zonder bladmuziek, enz. Het vermogen om een onderscheid te maken tussen zuivere en onzuivere (valse) toons-verhoudingen is ondergebracht bij de vaardigheid stemmen.

Bij Samenspel

Voorwaarde voor goed samenspel is het 'boven de partij staan', zodat de leerling oog en oor heeft voor de overige partijen. Vandaar dat de technische en muzikale moeilijkheidsgraad van de partijen altijd een fase achterloopt. Men kan dan de extra eisen stellen zoals in het schema aangegeven.

Samenspel stelt extra muzikale eisen op het gebied van het voorstellingsvermogen. Het meerstemmig denken is daarom onder andere bij gehoor toegevoegd. Als voorbeeld: Het kunnen spelen van Vader Jacob en tegelijkertijd de tweede stem kunnen zingen is een vaardigheid die een gevorderde speler met enige oefening onder de knie zou moeten krijgen.

15. Schema van categorisch gerangschikte leerdoelen binnen fase A t/m D van het Raamleerplan Mandoline

TECHNIEK	FASE A	FASE B	FASE C	FASE D
aanslagtechnieken	afslag, opslag en doorlopende wisselslagpatronen met betrekking tot de verschillende maatsoorten	uitbreiding van de aanslagtechnieken ook over meerdere snaren (zia ook arpeggio's)	>>	>>
akkoorden en dubbelgrepen (gebruik LH)	dubbelgrepen en eenvoudige akkoorden met losse snaren	uitbouw dubbelgrepen en zich voordoende akkoorden in de muziek	Akkoordenspel met barrée dubbelgrepen in tert, sext en octaaf	Alle akkoorden en dubbelgrepen
arpeggio's	n.v.t.	basis arpeggio techniek over 2 snaren	arpeggio techniek over 3 snaren, uitbreiding van de arpeggio-structuren	arpeggio techniek over 4 snaren, de meest voorkomende arpeggio-structuren
barrée	n.v.t.	over twee snaren	alle vormen met wijsvinger	met alle vingers
bindingen (gebruik LH)	n.v.t.	n.v.t.	hammer-on techniek met name in Bluegrass muziek	pull-off techniek met name in de Bluegrass muziek
demptechniek LH en RH	kennismaking	enige beheersing	Beheersing	>>
Duo-spel	n.v.t.	n.v.t.	Kennismaking Incidentele korte tremolo-staccato passages	Toepassing van tremolo-staccato duo-spel in langere passages
flageoletten	n.v.t.	kennismaking natuurlijke flageolet	beheersing natuurlijke flageolet	kunstmatige flageolet
glissando	kennismaking	enige beheersing	Beheersing	>>
ornamenten	n.v.t.	kennismaking met de voorslag	enige beheersing van de mordent,	beheersing op één snaar

			triller	
pizzicato	n.v.t.	kennismaking met rechterhand pizzicato	beheersing rechterhand pizzicato	kennismaking met linkerhand pizzicato
positiespel	beginnend positiespel	positie II en III inclusief wisseling	t/m positie IV	alle posities
registerspel	kennismaking	enige beheersing	beheersing	>>
registerwisseling	kennismaking	enige beheersing (terrasmatisch)	beheersing graduele registerwisseling	>>
slagbegeleiding akkoorden	eenvoudige vormen	eenvoudige vormen	alle gangbare patronen	complexere patronen
toonladders	majeur en mineur t/m 2 kruizen en mollen over 1 octaaf	majeur en mineur t/m 3 kruizen en mollen over 2 octaven	majeur en mineur t/m 5 kruizen en mollen over 2 octaven	Alle majeure, mineur, chromatische en hele toons- toonladders
tremolo	beginnend tremolo spel op één snaar	uitbouw tremolospel met positiespel en toenemende snaarwisselingen	uitbouw tremolospel met positiespel en toenemende snaarwisselingen ook meerstemmig over 2 snaren	Verdere uitbouw tremolospel met positiespel en snaarwisselingen ook meerstemmig over 2, 3 en 4 snaren
vibrato	n.v.t.	n.v.t.	toepassen vibratospel: beweging van de vingers van de LH in het verlengde van de snaar.	toepassen vibratospel zoals bijvoorbeeld in Braziliaanse muziek: neerwaarts trekken aan de snaar met de vingers van de LH

VOORDRACHT	FASE A	FASE B	FASE C	FASE D
articulatie	kennismaking	beheersing van eenvoudige articulatie	beheersing	>>
balans tussen melodie en begeleiding	bewustwording	enige beheersing	beheersing	>>
doorspelen over fouten	bewustwording	beheersing	>>	>>
dynamische expressie	van <i>p</i> tot <i>f</i>	van <i>pp</i> tot <i>ff</i> / <i>sfz</i> / subito ... beheersing overgangsdynamieken	>>	>>
frasering	beheersing in eenvoudige frasering	beheersing	beheersing complexere vormen	>>
klankkleur	kennismaking	enige beheersing sul tasto, sul ponticello en pizzicato	beheersing sul tasto, sul ponticello en pizzicato met overgangsvormen	>>
omgang met voorspeelsituatie	n.v.t.	bewustwording van speelruimte	leren benutten van de akoestiek	>>
persoonlijkheid in interpretatie	n.v.t.	ontluikend	aanwezig	ontwikkeld
tempo / ritmegevoel	puls-herkenning, maatbewustzijn	tempo vastheid	>>	>>
GEHOOR	FASE A	FASE B	FASE C	FASE D
stemmen	kennismaking	onder begeleiding op 1 manier de mandoline kunnen stemmen	zelfstandig kunnen stemmen, op 2 manieren	zuiver stemmen
naspelen van melodie	spelenderwijs kort fragment kwarts en achtste maten notenwaarde van hele noot tot	>>	>>	>>

	achtste noot aantal sprongen beperkt uitsluitend in positie I			
naspelen van voorgespeeld ritme	kort fragment twee-, drie- en vierkwartsmaat en zes-achtste maat, waarin uitsluitend hele, halve, kwart en achtste noten en gepunteerde figuren en eenvoudige syncopen voorkomen			onregelmatige maatsoorten, waarin anti- metrische figuren voorkomen

SAMENSPEL	FASE A	FASE B	FASE C	FASE D
'volgen' dirigent / ensembleleider	kennismaking	enige beheersing	beheersing	>>
spel aanpassen aan de functie van de partij in relatie tot overige partijen (timing, agogiek, dynamiek, kleur, toon)				
luisterend anticiperen op				
luisterend oriënteren op				
functioneren in homogeen spelverband				
functioneren in heterogeen spelverband				

FORMELE LEERGEBIEDEN	FASE A	FASE B	FASE C	FASE D
akkoordenleer	n.v.t. (evt. Kennismaking 3-klank leer)	kennismaking 3-klank en 7-akkoord + (symbool) notatie	kennis van 3-klanken en 7-akkoorden	kennis van de meest gangbare vormen
compositievormen	eenvoudige liedvorm, canon	complexere liedvormen, variatievorm	sonatevorm	>>
contrapunt	n.v.t.	n.v.t.	kennismaking	enig analytisch inzicht
dynamische leestekens	enige beheersing	beheersing	>>	>>
harmonieleer	n.v.t.	kennismaking basis harmonieleer basis transponeren	enige beheersing cadensvormen >>	beheersing >> >>
historische kennis	n.v.t.	kennismaking met voornaamste stijlen en de ontwikkeling van de mandoline en leden van de mandolinefamilie	kennis van de diverse klassieke stijlen en verdieping betreffende de ontwikkeling van de verschillende mandoline-types	uitbreiding/ verdere verdieping
intervallenleer	n.v.t. (evt. via majeurladder)	verdere kennismaking	beheersing	>>
maatsoorten	gangbare regelmatige vormen	gangbare regelmatige en onregelmatige vormen	complexere maatsoorten	>>
ornamenten	n.v.t.	kennismaking	kennis van voornaamste vormen	>>
notenwaarden	hele, halve, kwart, achtste, gepunteerd	zestiende	tweeëndertigste	>>
ritme	overbindingen, syncopen (kennismaking shuffle feel)	triolen	overige anti-metrische figuren	>>
stijlkenmerken	n.v.t.	kennismaking	enige beheersing	beheersing van de grote stromingen
tabulatuur	n.v.t.	n.v.t.	kennismaking tabulaturen uit de	>>

			folk en popmuziek	
tempoaanduidingen	enige aanduidingen kennen (Allegro, Andante, Adagio)	voornaamste aanduidingen kennen	kennis van alle aanduidingen	
noten lezen in G-sleutel (toonhoogte)	g – b''	g – d'''	g – e'''	g – a''''
toonladders	kennismaking met Majeur- en oorspronkelijke Mineur ladders	beheersing Majeur ladders en kennismaking met mineur ladders in alle vormen	beheersing mineur ladders in alle vormen kennismaking modi, pentatonische ladder, etc..	kennis van alle vormen
toonsoorten	kennismaking met Majeur / mineur	kennismaking met kwintencirkel / alle toonsoorten	kennis van kwintencirkel / alle toonsoorten kennismaking met modi	>>
voortekens	kruis, mol, herstellingsteken	dubbelkruis / dubbelmol		
begrip speltechnieken	begrip van de beheerste technieken, in iedere fase gerelateerd aan het gespeelde repertoire			
begrip notatie van speltechnieken	begrip van de wijze van notatie zoals gebruikt voor een bepaalde speltechniek, in iedere fase gerelateerd aan het gespeelde repertoire			
muzikaal begrip	begrip van de muzikaal inhoudelijke aspecten, in iedere fase gerelateerd aan het gespeelde repertoire			

DIVERSEN	FASE A	FASE B	FASE C	FASE D
prima vista	kort stuk in gangbare maatsoort	ieder stuk op niveau Fase A	ieder stuk op niveau Fase B	eenvoudige stukken op niveau Fase C

improvisatie	Kennismaking via klankspel	Verdere kennismaking	enige beheersing	beheersing
---------------------	----------------------------	----------------------	------------------	------------

zelfstudie	Kennismaking met oefen technieken op de les. Dit als ondersteuning voor het thuis studeren.	in 1 week studie van werk op niveau Fase I	in 1 week studie van werk op niveau Fase II en probleemoplossend kunnen studeren	grote mate van zelfwerkzaamheid
-------------------	---	--	--	---------------------------------

16. Muziek / Literatuurlijst

FASE A

Titel	Auteur	Uitgave	Opmerkingen
Methodes			
Het eerste leerboek voor mandoline	Ad Peeters	XYZ – Apeldoorn	
Het tweede leerboek voor mandoline	Ad Peeters	XYZ – Apeldoorn	
Mandolineschule	M. Wilden-Hüsgen	Schott - London	en volgende fases
Metodo per Mandolino – parte I	R. Calace	Calace - Napels	
The Beginner's way to the mandolin	Robert Schultz	Astute Music - London	Gaat uit van een wijde 1e en 2e vinger
Mandolineschule (heft 1)	T. Ritter	Heinrichshoven - Leipzig	
De nieuwe mandolineschool	J.B. Kok	Lispet - Hilversum	en volgende fases
Spaß mit der Mandoline	M. Moors/M. Strauß	Vogt & Fritz	V&F 12
Auditieve instrumentale basisvorming	H. Wieman en P. Heerkes	De Haske	
Etudes en Technische oefeningen			
Technische Studien für die Mandoline	M. Wilden-Hüsgen	Vogt & Fritz	en volgende fases V&F 10
Die Mandoline	U. en B. Junghanns	DVfM 32125	en volgende fases
Speelstukken			
Canon Inversus	W.A. Mozart		
Violin Duos	Edited by A. Pejtsik	EMB – Budapest	
65 Easy Tunes for mandolin	Alison Stephens	Astute Music – London	
First Images	Alison Stephens	Astute Music – London	
Solo pieces for the beginning Violinist	Craig Duncan	Mel Bay - Pacific	met piano begeleiding
Musikalisches Bilderbuch	M. Strauß	Vogt & Fritz	V&F 28
Die Mandoline	U. en B. Junghanns	DVfM	DVfM 32125
Leichte solostücke für Mandoline	E. Tober-Vogt	Vogt & Fritz	V&F 2020
Leichte Stücke für Zwei Mandoline	K. Schwaen	Trekkel Verlag - Hamburg	T0643
Blues und Spirituals	M. Strauß	Vogt & Fritz	V&F 2024
Klassische	B. Frevel	Schott – London	4719

FASE B

Titel	Auteur	Uitgave	Opmerkingen
Methodes			
Mandoline-Schule – Heft II	T. Ritter	Hofmeister – Leipzig	FH 1005
De kunst van het mandolinespel, deel 1	S. Ranieri	Cranz - London	en fase C
Metodo per Mandolino – parte II	R. Calace	Calace - Napels	
Etudes en Technische oefeningen			
Mandolin Chords	Mel Bay	Mel Bay – Pacific	
Burlesken – 8 studien fur Mandoline Solo	Marlo StrauB	Vogt & Fritz - Schweinfurt	V&F 25
Technique on Eight Strings – Heft 1	G. Troster	Vogt & Fritz - Schweinfurt	V&F 13
Tonleiterstudien in C	B. Ludemann	Vogt & Fritz	VF 11
Signposts for solo mandolin	Hugh Boyde	Astute Music – London	
Mandoline allein	K. Wölki	Musikverlag Apollo	AV 2389
Speelstukken			
Menuet & Allemande en Rondeau	G.B. Gervasio	Trekkel Verlag – Hamburg	
6 duetten (in 3 boeken)	Epifanio Loforte	Trekkel Verlag – Hamburg	T 6122 a-b-c
Irische Tanze voor mandoline en gitaar	Klaus Buhe	Edition Hladky – Heinrichshoven	N 1808
Duos fur 2 mandolinen	J.F. Mazas	Hofmeister – Leipzig	T4115
2 Airs for Solo mandolin	G. Leone	Plucked String Editions - Virginia	
Tre Duetti, op.5	F. Carulli	Armelin Musica – Padova	
Burlesken	M. Strauß	Vogt & Fritz - Schweinfurt	VF 25
Suite Popular	K. Schindler		
La Follia	M. Strauß	Grenzland Verlag	GVH KM 2009
Heiteres Musizieren	E. Pilsl	Zimmerman	ZM 2597
Blues Swing Ragtime	K. Schindler	Vogt & Fritz	V&F 22
Suite im alten Stiel	T. Hlouschek	Vogt & Fritz	V&F 39
Sechs Duette	Riggieri		

FASE C

Titel	Auteur	Uitgave	Opmerkingen
Methodes			
Methodes de Mandoline (3 methodes)	Leone, Fouchetti, Denis	Minkhoff - Geneve	en fase D
Metodo per Mandolino – parte III	R. Calace	Calace - Napels	
Mandoline-Schule – Heft III	T. Ritter	Hofmeister – Leipzig	FH 1006
Etudes en Technische oefeningen			
Doppelgriff Studien	R. Hoffman	Zimmerman	en fase D
Six Adventures for solo mandolin	Alison Stephens	Astute Music – London	
Etuden für Mandoline – Heft 1	E. Repke	Thüringer Volksverlag - Weimar	
Speelstukken			
Serenaden und Sonaten für zwei mandolinen	G. Fouchetti	Hofmeister – Leipzig	
4 Easy Waltzes	R. Calace	Astute Music – London	
Dieci Danze op. 1-10	R. Calace	Husgen - Grenzland	GVH KM-2124
Sinfonia G-dur (2 mandolines & gitaar)	C. Cecere	Zimmerman - Frankfurt	ZM20220
Bolero	R. Calace	Calace – Napels	02604-05
Fasciolo I & II – Duetti per Due mandolini	R. Calace	Calace – Napels	
Variazioni, op 111	L. von Call	Armelin Musica – Padova	
Concerto in Do Maggiore (mandoline en strijkorkest)	A. Vivaldi	Ricordi - Milaan	
Aphorismen	M. Strauß	Vogt & Fritz - Schweinfurt	VF 4017
Sonate für zwei Mandolinen	Kistner	Zimmerman	ZM 1815
Duo's für Mandoline	T. Hlouschek		
Hammelburger Spielmusik	F. Pilsl	Vogt & Fritz	V&F 23
Zeit zum spielen	F. Pilsl	Zimmerman	ZM 2598
Sei Duetti	D. Prospero Cauciello	Zimmerman – Frankfurt	
6 Skizzen für Mandoline op. 33	T. Ratskowski		
Sad little Song	E. Pakenham		

FASE D

Titel	Auteur	Uitgave	Opmerkingen
Methodes			
Mandoline-Schule – Heft III	T. Ritter	Friederich Hofmeister	FH 1006
De kunst van het mandolinespel, deel 2	S. Ranieri	Cranz - London	
Metodo per Mandolino – parte IV & V	R. Calace	Calace - Napels	
Etudes en Technische oefeningen			
Neue Violin-Etude-Schule op. 182, Heft 4	A. Seybold	Simrock	
Murmuring Brook	G. Pettine	Rhode Island Music Company	
Technique on Eight Strings – Heft 2	G. Troster	Vogt & Fritz - Schweinfurt	V&F 14
Lo Scioglidita, parte 1 & 2	C. Munier	Maurri - Florence	
Speelstukken			
Sechs Duos (voor 2 mandolines, in twee boeken)	Emanuele Barbella	Schott – London	ED 7016 -7017 (origineel uitgegeven met een bas partij)
Sonate D-Dur (mandoline en gitaar)	C.G. Scheidler	Universal - Wenen	
Canzona (mandoline en gitaar)	V. Kioulaphides	Trekel - Hamburg	T 6261
Sonate für mandoline und klavier	B. Bortolazzi	Grenzland Verlag - Hüsgen - Aken	GVH KM 2046
Sei Temi con Variazioni	B. Bortolazzi	Armelin Musica – Padova	
Concerto in Sol Maggiore (2 mandolines en strijkorkest)	A. Vivaldi	Ricordi - Milaan	
Sonatine für zwei Mandolinen	H. Gal	Heinrichshofen Verlag	
Sonate in C-dur für Mandoline und Gitarre	Gervasio/Monti	Trekel - Hamburg	
4 Sonatinen für Mandoline	L. van Beethoven	Edition Hladky – Heinrichshoven	HV 1701
Sonate per Camera D-Dur	G. B. Gervasio	Zimmerman	ZM 2767
In der Izba	K. Schwaen		
Capriccio	P. Denis	Grenzland Verlag	GVH KM 2005
Rondo, op. 127	R. Calace	Calace - Napels	