

# **Multiculturele variaties in muziekeducatie**

Auteur Adri Schreuder

## **Inhoudsopgave**

### **Deel I – Theoretische oriëntatie: *Muziekeducatie in een pluriforme cultuur***

#### **Hoofdstuk 1**

Inleiding / p 7

#### **Hoofdstuk 2**

Een pluriforme cultuur / p 11

Multicultureel spectrum / p 12

Multiculturalisme / p 19

Multicultureel educatief perspectief / p 26

Naar een pluriforme canon? / p 28

#### **Hoofdstuk 3**

Grondstoffen voor een pluriforme muziekeducatie / p 31

Muzikale context / p 31

Muziekoverdracht: leerprocessen en manieren van leren / p 37

Culturele context: omgevingen en bronnen, authenticiteit / p 40

#### **Hoofdstuk 4**

Culturele diversiteit in muziekeducatie: twee modellen / p 45

Cultureel diverse omgevingen voor muziek leren / p 45

Wereldmuziek in de muziekvakopleiding / p 49

### **Deel II – Praktijkonderzoek: *Multiculturele variaties in muziekeducatie***

#### **Hoofdstuk 5**

Introductie / p 57

#### **Hoofdstuk 6**

Diversiteit in Amsterdamse muziekscholen / p 61

Multiculturele profiel van twee muziekscholen: achtergronden en visies / p 61

Culturele variatie in de lespraktijken / p 67

Meningen over culturele diversiteit / p 73

Conclusies / p 76

#### **Hoofdstuk 7**

Een pluriforme muziekoverdracht in de muziekscholen / p 77

Muziek in de lespraktijken: muzieksoorten en muziekopvatting / p 77

Cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties / p 80

Conclusies / p 91

### **Hoofdstuk 8**

Sociaal-muzikale omgevingen voor muziekoverdracht / p 93

Institutionele omgeving / p 93

Interpersoonlijke muzikale contacten / p 94

Variaties in de sociaal-muzikale omgeving / p 99

### **Hoofdstuk 9**

Epiloog. De muziekscholen in multicultureel maatschappelijk perspectief / p 103

### **Deel III – Conclusies, literatuur, bijlagen / p 107**

## **Deel I**

### **Theoretische oriëntatie: *Muziekeducatie in een pluriforme cultuur***

***“De ziel van de leerlingen wordt doordrenkt met de kennis waarom de meester vermaard is.”***

**(Al-Roemi, 13e eeuw, soefidichter<sup>1</sup>)**

***“Ik wil zelf dingen leren, en kan tegelijk anderen iets leren.”***

**(Wahid Bajar, peer educator<sup>2</sup>)**

1 In *Daglicht*, Kosmos-Z & K Uitgevers, Utrecht 2000

2 In *peer educators bij Artisjok|Nultwintig*, Amsterdam 2002

## Hoofdstuk 1 / Inleiding

### 1.1 / Probleemstelling

“Amsterdam stad met de meeste nationaliteiten ter wereld” meldden de kranten in augustus 2007. De lijst wordt aangevoerd door Nederlanders, dan volgen Marokkanen, vervolgens Turken, Britten, Duitsers en op de zesde plaats staan Surinamers. Amsterdam<sup>3</sup> voert de wereldranglijst aan als meest multiculturele stad ter wereld, daarna volgen Antwerpen en New York. De aanwezigheid van in oorspong diverse culturen, vrijblijvend naast elkaar of in onderlinge vervlechting, is een zich alom manifesterend verschijnsel. Wanneer we uitgaan van een benadering van cultuur als “een geheel van verhalen, overtuigingen en waardeoriëntaties, een gemeenschappelijke taal en gemeenschappelijke instituties en praktijken” (Kymlicka 1995), dan is duidelijk welke complexe gevolgen dat heeft voor een grootstedelijke omgeving. Paul Scheffer (2007) stelt: “Migranten uit alle windstreken hebben het aanzien van de grote steden veranderd. Wat ooit hun en onze bedoelingen zijn geweest doet er allang niet meer toe. De wereld heeft zich in onze wijken genesteld en dat is een verwarrende en schokkende ervaring. De marktplaatsen, de godshuizen, de scholen en de sportverenigingen: alles en iedereen wordt geraakt door de volksverhuizing die gaande is en waarvan het einde nog lang niet in zicht is.” (p.12)

De afgelopen decennia laten in het verlengde hiervan een groeiende belangstelling zien voor kunst- en cultuuruitingen van migranten (Buikema & Meijer 2003, 2004). Het trekt de aandacht van docenten, programmeurs, onderzoekers, beleidsmakers, kunstenaars. Ook de belangstelling voor niet-westerse muziek is groeiende. In de context van het Nederlandse muziekleven blijkt dit bijvoorbeeld uit programma's met muziek uit diverse culturen. De podia brengen niet-westerse musici die zich in Nederland hebben gevestigd<sup>4</sup> en contracteren artiesten uit alle hoeken van de wereld.<sup>5</sup> Deze belangstelling weerspiegelt een mondiale cultuur, met een wereldwijde uitwaaiing van tradities en kunstpraktijken. Het begrip *culturele diversiteit* wordt hierbij gebruikt als verzamelterm voor de cultureel uiteenlopende manifestaties van dans, muziek, toneel, beeldende kunst, enz. Maatschappelijke ontwikkelingen als migratie, multiculturalisme en mondialisering beïnvloeden dit palet aan artistieke activiteiten.

#### *Reacties in het muziekonderwijs*

Multiculturalisme en mondiale cultuur behoren zo tot de belangrijke gebeurtenissen die in de hedendaagse muziek- en kunstpraktijk hun sporen achterlaten. In de Nederlandse (muzikale) onderwijspraktijk reageert men al geruime tijd op deze ontwikkelingen. Zo verscheen in 2000 bij het SCO-Kohnstamm Instituut *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs; evaluatie van het project intercultureel leren in*

3 Voor de Amsterdamse historische situatie, zie Leo Lucassen (2004).

4 Zie bijvoorbeeld de biografie van percussie-ensemble Drums United ([www.lucasvanmerwijk.nl](http://www.lucasvanmerwijk.nl))

5 In Amsterdam wordt dit onder meer zichtbaar in de programmering van Het Concertgebouw, Muziekgebouw aan 't IJ en het Tropictheater; in Utrecht bijvoorbeeld RASA. Ook zijn er wereldmuziekfestivals.

de klas. Hier werd het resultaat gepresenteerd van de in 1994 door de overheid in het leven geroepen Projectgroep Intercultureel Onderwijs. Al eerder (1991) publiceerde Evert Bisschop Boele *Alles in de klas, niet-westerse muziek in de eerste fase*. V.O. Huib Schippers' dissertatie *Teaching World Music in the Netherlands 1983-2003* geeft zowel een overzicht van de stand van zaken als een methodisch raamwerk waarbinnen wereldmuziekonderwijs bestudeerd en ontworpen kan worden.<sup>6</sup> In het buitenland verschenen bijvoorbeeld M. Floyd, *World Musics in Education* (1996) en studies van Patricia S. Campbell. Een overzicht van de stand van zaken, met inleidende artikelen, is te vinden in *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell & Richardson 2002).

#### Onderzoeksvraag

In dit onderzoek richten we ons op culturele diversiteit in kunst- en cultuureducatie vanuit de volgende onderzoeksvraag: *Hoe geeft kunst- en cultuureducatie zich reken-schap van culturele diversiteit in de (stedelijke) samenleving?* De algemene onderzoeksvraag is verbonden met een specifieke deelvraag: *Hoe sluit muziekeducatie aan op multiculturele ontwikkelingen in de maatschappij?*

### 1.1 / Opzet van het onderzoek

Het onderzoek heeft een theoretische en een empirische component. Het theoretische gedeelte is een literatuurstudie naar de betekenis van culturele diversiteit op maatschappelijk, artistiek en educatief terrein. De invalshoeken zijn:

- \_ Literatuur op het terrein van kunst- en cultuureducatie en culturele diversiteit
- \_ (Etno)musicologische studies over muziekoverdracht en muziek leren
- \_ Maatschappelijke beschouwingen over multiculturalisme

Het literatuuronderzoek geeft een theoretische onderbouwing voor muziekeducatie in de multiculturele samenleving. In deel II komt de empirische component van het onderzoek aan de orde, een praktijkonderzoek naar muziekeducatie in grootstedelijke multiculturele settings. De theoretische oriëntatie is hier richtinggevend (Yin 2003).

#### Deel I / Theoretische oriëntatie

*Hoofdstuk 2* onderzoekt de multiculturele context. 'Een pluriforme cultuur' bestaat uit een algemene oriëntatie en een verdergaand onderzoek naar 'multiculturalisme en culturele diversiteit'. Dit leidt tot het formuleren van de implicaties hiervan voor muziekeducatie: een multicultureel educatief perspectief en argumenten voor een canondiscussie.

*Hoofdstuk 3* scheidt een (etno)musicologisch kader voor culturele diversiteit in muziekeducatie. De aandacht gaat uit naar de relatie tussen muziekpraktijk, muziekoverdracht en sociaal-muzikale omgeving.

<sup>6</sup> In bewerkte versie verkrijgbaar als Schippers (2004).

*Hoofdstuk 4* presenteert twee modellen voor wereldmuziekeducatie: een model dat functioneert in cultuurbepaalde situaties van muziekoverdracht, zoals muziekscholen in multiculturele wijken, en een daaraan verwant model dat functioneert in de context van de vakopleiding voor Docent Muziek, met het muziekonderwijs in de scholen als doel.

#### Deel II / Praktijkonderzoek

De theoretische oriëntatie wordt gekoppeld aan een empirische studie naar muziekeducatie in de alledaagse praktijk. Hoe reageren muziekscholen op multiculturalisme in de westerse grootstedelijke omgeving? Het theoretische kader maakt een vergelijking mogelijk tussen de scholen op het vlak van multiculturele maatschappelijke, artistieke en educatieve aspecten. Daarmee worden theoretische bevindingen getoetst aan de muziekeducatieve praktijk (Yin 2003). *Multiculturele variaties in muziekeducatie* klinken zodoende in praktijk en theorie.

## Hoofdstuk 2 / Een pluriforme cultuur

Het begrip *pluriform* heeft in deze studie betrekking op een cultuur die zich door de tijd, en dus in de geschiedenis, identificeert met maatschappelijke veranderingen. Grote, invloedrijke gebeurtenissen kunnen religieus van aard zijn. Zo werd in de noordelijke Nederlanden een katholieke samenleving na de 16<sup>e</sup> eeuw een gemengd katholiek/protestantse samenleving. In etnisch opzicht hebben in de loop der eeuwen groepen en individuen uit andere landen en culturen zich hier te lande een plek verworven. Deze constatering lijkt tegenwoordig als clichés te worden beschouwd in het pluralistische debat, terwijl ze behoren tot de grote cultuurhistorische gebeurtenissen in de Nederlandse geschiedenis. Het is een feit dat de grote demografische verschuivingen van de laatste vijftig jaar hun weerga niet kennen in de Nederlandse en Europese geschiedenis. Het zijn vooral deze nieuwe veranderingen die het begrip pluriform rechtvaardigen: bij de Europese geschiedenis voegt zich een dimensie met migranten uit totaal verschillende delen van de wereld. In het spoor hiervan zijn de veranderingen indringend: in religieus opzicht, met prominente aanwezigheid van de Islam, in cultureel opzicht met artistieke tradities, leefgewoonten, kledij, taal, kortom met de hoorbare en zichtbare aanwezigheid van groepen uit andere culturen.

De steden groeien uit tot complex functionerende, dichtbevolkte omgevingen. Dit valt samen met de verschijnselen migratie en mondialisering. Migratie is natuurlijk niet nieuw, de geschiedenis van de werelddelen staat er bol van. Het verhaal over diaspora's bevat te veel informatie om te boekstaven. Mondialisering is een heftig fenomeen, gestimuleerd door het blootleggen van de wereld door ontdekkingsreizigers, kolonisatie en, in de afgelopen honderd jaar, door reizen, toerisme en een ongekende toename van communicatiemiddelen. We vervallen inderdaad in vanzelfsprekendheden wanneer we stellen dat dit heeft geleid tot een (westerse!) cultuur die in intellectueel, artistiek, politiek, religieus, en maatschappelijk opzicht een pluriforme gelaagdheid heeft gekregen.

In dit verband willen we de term *multicultureel* benadrukken. Het heeft betrekking op het samenleven van groepen die afkomstig zijn uit andere culturen en in een typisch westers land als Nederland zijn terecht gekomen, in een samenleving die zich de moeite wil getroosten het mentale en culturele spanningsveld tussen nieuwkomers en gevestigde groepen met verschillende middelen (politieke, educatieve, sociale) tegemoet te treden.

## 2.1 / Multicultureel spectrum

In dit hoofdstuk bespreken we facetten van deze demografische verschuiving. Ze spelen een rol in visies op multiculturalisme en culturele diversiteit:

- migratie
- cultuurbindingen en culturele identiteit
- cultuurverschil
- wereldwijd perspectief

### *Migratie*

De vestiging van migranten in de westerse samenleving brengt vraagstukken met zich mee, met name de kwestie van integratie van de buiten-Europese bevolkingsgroepen uit Turkije, Marokko, Suriname, Afrikaanse landen, enz. Migratie leidt in de landen en steden van vestiging tot het ontstaan van etnisch gemêleerde wijken. Aandacht gaat uit naar de leefproblematiek, cultuurbepaalde gewoontes, of naar de religieuze achtergronden. De Europese immigratie vormt een ingewikkeld cultuurhistorisch mengsel van (individuele) voorgeschiedenissen<sup>7</sup>, de impact van kolonialisme en postkolonialisme, gastarbeiderschap van de eerste generatie, de daarop volgende politiek van gezinshereniging, huwelijk, de 'tweede' en 'derde' generaties, de komst van politieke vluchtelingen. Dit alles heeft geleid tot wat we nu meemaken: de multiculturele samenleving.<sup>8</sup> De situatie is voor migranten vaak verwarrend. Shadid (1998) stelt in het hoofdstuk *Cultuur en immigratie* dat immigranten te maken krijgen met twee sets van spelregels, die van het land van herkomst en die van de nieuwe omgeving. Er komt daarbij een proces op gang waarin men delen van de nieuwe cultuur gaat aanleren: een aanpassingsproces met culturele schokgolven in het contact met personen of groepen met een andere culturele achtergrond.

Naast een demografische geschiedenis is er een cultureel verhaal. Hoewel de sociaal-economische omstandigheden, het cultuurverschil en allerlei vooroordelen deelname aan de gevestigde cultuur in de weg staan (Elffers 2001; Boekmancahier 2002) is er niettemin een tendens naar culturele inbreng door van huis uit niet-westerse groepen en individuen. In Europa houdt zich bijvoorbeeld een veelheid van niet-westerse muziekpraktijken op: Afrikaanse, Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Irakese muzieksoorten worden met enthousiasme beoefend buiten het land van oorsprong en op grote en kleine podia uitgedragen. Parijs kent een Malinese muziekcultuur die niet onderdoet voor wat zich in het land zelf afspeelt. Het onderzoek naar migranten en hun bijdrage aan de kunstpraktijk brengt in grote lijnen onderwerpen ter sprake als:

- 7 Bijvoorbeeld de Portugees-Joodse diaspora, Hugenoten, immigratie Duitsers in de 19e eeuw.
- 8 De geschiedenis van migranten in Nederland wordt geboekstaafd door onder meer de UvA, *Centrum voor de Geschiedenis van Migranten* – <http://www.iisg.nl/cgm/> Een beknopt migratieoverzicht voor Nederland vindt men in: Buikema (2003, 2004). Zie verder Boekmancahier 53 (2002), *Landen van herkomst* en Floyd (1996) ter vergelijking met de situatie in Engeland.

- *demografische oorsprong*: welke muziek enz. bracht en brengt men mee, hoe wordt deze in de nieuwe omgeving, zowel in eigen kring als daarbuiten, voortgezet (Buikema & Meijer 2003, 2004);
- *cultuurverandering* bij immigranten (Shadid 1998);
- *cultuurparticipatie*;
- *confrontaties* van afwijkende wereldvisies en schoonheidsbelevingen (Gölpinar 2002).

De impact hiervan is 'dynamiek in cultuur' – actief nieuwe cultuur maken.<sup>9</sup> "Het afpalen van nationale culturen wordt steeds moeilijker nu omvangrijke culturele minderheden met andere historische tradities onderdeel zijn geworden van de Nederlandse nationale geschiedenis", aldus Gölpinar (2002). Er moet volgens hem worden gewerkt vanuit interactie en artistieke bindingen tussen het in Nederland aanwezige cultuurgoed en hoogwaardige cultuur uit de landen van herkomst.

### *Een voorbeeld: Turkse cultuur in Nederland.*<sup>10</sup>

Een beschrijving van de migratiegeschiedenis van Turkse inwoners in Nederland loopt langs verschillende lijnen. De Anatolische gastarbeiders in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw waren niet bezig met 'cultuurparticipatie'. Het leven werd in beslag genomen door hard werken, en met het inkomen konden de thuisblijvers worden ondersteund. Kinderen werden naar Turkije gestuurd voor hun opvoeding. Dit werd anders met de (terug)komst van kinderen en gezinnen uit het land van herkomst, en het sluiten van huwelijken in Nederland. Hieruit ontstond de tweede en derde generatie. Politieke omwentelingen en spanningen in Turkije zorgden onder meer voor de komst van een grote groep Koerden naar Nederland.

Door de jaren heen heeft zich zo een omvangrijke Turkse en Koerdisch-Turkse groep ontwikkeld, in oorsprong arm en afkomstig van het platteland, in Nederland maatschappelijk geïsoleerd, laag opgeleid maar met een krachtig bewustzijn van de eigen talen, tradities en religie. Velen zijn nog afkomstig uit Turkije zelf, een ander gedeelte is in Nederland geboren. Bindingen met het land van oorsprong zijn door de tijd heen in stand gebleven. Het CSB meldt dat (nog altijd) een zeer groot van de Turkse gemeenschap niet in Nederland is geboren, en dat men bij voorkeur een partner huwt uit het land van oorsprong. De belangrijkste heroriëntatie kwam in de jaren '80 en '90 van de 20e eeuw: het werd duidelijk dat van terugkeer naar het land van oorsprong geen sprake zou zijn. Men werd tweetalig, er groeide het besef van een 'meervoudige identiteit'. Moskeeën werden gebouwd, de Islam vestigde zich mede dankzij de Turkse immigratie, Alevietische groepen vormen daarbinnen een belangrijke religieuze en sociaal verbindende gemeenschap. Geleidelijk is ook een cultuurbewuste laag Turkse nieuwkomers ontstaan die toneel, beeldende kunst, muziek en literatuur uitdraagt. Deze wordt gevoed door goed opgeleide Turken die naar Nederland

- 9 Voor een antropologische onderbouwing, Shadid (1998), p.26.
- 10 Vergelijk rapport Hedendaagse Turkse cultuur in Nederland en Turkije. Ministeries van OCW en BuZA (2004). Verder Buikema & Meijer (2003, 2004) en Centrum voor de Geschiedenis van Migranten (UvA).



emigreren, met interesse voor het politieke debat, intellectuele vorming, onderwijs en cultuurparticipatie.

Dit alles is zichtbaar in diverse initiatieven op het gebied van de Turkse culturele tradities, zoals in de volgende Amsterdamse voorbeelden. In Amsterdam kunnen de soefistische Mevlevi bijeenkomsten worden bezocht, een broedergemeenschap rond muziek en mystieke dans, een groep die banden onderhoudt met verwante groepen in Istanbul. Zoals in Istanbul kunnen jongeren en ouderen groepsgewijs sazles krijgen en de traditionele liederen uit Anatolië leren op het Aslan Muziekcentrum in Amsterdam. Wie van theater houdt kan terecht bij Theater Rast. Zowel Aslan Muziekcentrum als Theater Rast verbinden zich niet exclusief aan het Turkse culturele erfgoed: Aslan Muziekcentrum richt zich met nadruk op wereldmuziek, Theater Rast speelt 'de klassieken'. Muziek en dans uit Turkije worden met regelmaat geprogrammeerd op de Nederlandse podia. Een middelpunt hierin vormt Stichting Kulsan, die contacten onderhoudt met artiesten in Turkije, met als doelgroep zowel het Turkse als Nederlandse publiek. Dat streven naar kwaliteit, en het zoeken naar aansluiting bij een mondiaal georiënteerde cultuur, vinden we terug in de hedendaagse jongerencultuur met Turkse pop, rap en dj's, en bij Turkse beeldende kunstenaars in Nederland. In Nederland woonachtige schrijvers<sup>11</sup>, publicisten (zoals Özkan Gölpinar), en vertalingen van Turkse literatuur in het Nederlands (Orhan Pamuk e.a.), winnen aan betekenis en invloed.

#### *Cultuurbindingen en culturele identiteit*

Vooraf van de jongere generatie allochtone jongeren wordt gezegd dat zij zijn komen te leven in of tussen twee culturen, verschillend in geloof, taal, gewoontes, maar ook muziek en dans. Dit betekent een voortdurend schakelen tussen culturen, een heen en weer 'reizen' door de culturele ruimtes, die van de ouderlijke herkomst en de Nederlandse omgeving. Op een moderne manier worden de banden met het land van herkomst of met de familie van herkomst onderhouden, o.a. via internet, TV en door goedkoop en gemakkelijk transport. Men kan zo de eigen identiteit behouden en tegelijk goed functioneren in de Nederlandse samenleving. De publicist Gölpinar meent dat migranten culturele bindingen zouden moeten aangaan met het land van herkomst. Burgers ontwikkelen en behouden daarmee meer dan één identiteit, vervullen brugfuncties die zij kunnen inzetten ten behoeve van culturele uitwisseling. Hij pleit voor 'meervoudige bindingen'. Gölpinar (2002): "Nieuwe middelen van transport en communicatie maken het voor migranten mogelijk grote afstanden en tijdsverschillen te overbruggen en intensieve contacten te blijven houden met verwanten en (voormalige) landgenoten. Ook is er een supranationale invulling van burgerschap ontstaan<sup>12</sup> in de context van de Europese Gemeenschap, die weer vraagt om andersoortige bindingen en tegelijk nieuwe mogelijkheden biedt voor grensoverschrijdende transnationale bindingen (bijvoorbeeld tussen mensen van dezelfde etnische herkomst in de diverse lidstaten). Hierdoor zullen burgers

11 Informatie in Elma Nap-Kolhoff, *Turkse auteurs in Nederland – Verkenning van een onontgonnen gebied* (Universiteit van Tilburg 2002).

12 Gunsteren, H.R. van (1998). *A theory of citizenship. Organizing plurality in contemporary democracies*, Boulder Colorado, Oxford, p. 98. Verwijzing in Gölpinar (2002).

meervoudige identiteiten ontwikkelen en behouden." Deze migratiebenadering verschilt van vroegere migratiepatronen door de directe en intensieve mate van binding die men kan aangaan met herkomstlanden. Gölpinar voegt hieraan toe dat meervoudige bindingen ook gelden voor het artistieke verkeer. In Nederland bevinden zich artistieke kernen die niet te herleiden zijn tot de Nederlandse kunstgeschiedenis, maar "die worden gevoed door grote en indrukwekkende culturele tradities die zich hebben ontwikkeld buiten Europa [...]." Met instemming verwijst hij naar de Britse socioloog Stuart Hall die een stap verder gaat: etnische kunst treedt uit haar isolement en daagt de gevestigde cultuur uit. Culturele diversiteit is een uiting van zich transformerende culturen. Etnische kunst kan niet meer in keurige categorieën opgeborgen worden, er wordt gerammeld aan de culturele canon. In dit verband bepleit Gölpinar de ontwikkeling van een nieuwe "transnationale elite van cultuurproducenten" die zich sterk maakt voor kwaliteit en vernieuwing, kunstenaars die hun dubbele identiteit inzetten "om zowel de subtiliteiten van de Nederlandse cultuur raak te portretteren als de confrontatie met diezelfde cultuur aangaan".

In de kunsten ligt het onderwerp 'culturele identiteit' overigens gevoelig. "Wie [...] de telefoon pakt en vertegenwoordigers van de jonge generatie kunstenaars op hun (vermeende) achtergrond aanspreekt, mag blij zijn wanneer het gesprek niet meteen wordt afgebroken" begint het onderwerp culturele identiteit van Wouter Welling over Turkse kunstenaars in Nederland (Buikema & Meijer 2004). Bülent Evren bijvoorbeeld wijst specifieke bindingen af. Voor hem geldt het credo van het internationalisme en daarbij het afwerpen van het stempel allochtoon: "Kunst is een internationale taal met een internationale grammatica." Het zoeken naar oost-west invloeden, in plaats van het werken met algemeen geldende criteria, doet wat hem betreft onrecht aan het werk. Het is volgens Welling vooral de jonge generatie kunstenaars die denkt in termen van bovennationaal en mondiaal; men denkt 'wereldwijd' of in termen van 'kunst algemeen'. Niet dat de relatie tussen identiteit, voorkeur en herkomst daarmee onbespreekbaar is of irrelevant, eerder moet deze worden genuanceerd. Cultuurspecifieke achtergronden zijn een boeiend gegeven, maar in het werk niet meer dan een aspect. Welling concludeert dat het land van herkomst geen uitgangspunt meer kan zijn voor exposities, zoals in de jaren tachtig, toen het in ieder geval historisch zinvol was.

#### *Cultuurverschil*

Culturele verschillen zijn binnen het multiculturele spectrum een onvermijdelijk gegeven. Het kan positief opgevat worden door het maken van onderscheid op basis van interessante kenmerken van de diverse bevolkingsgroepen: 'andere' muziek, omgangsvormen, kleding, enz. In een pluriforme cultuur vormen etnische verschillen kleurrijke sociale en artistieke elementen waarmee de samenleving wordt opgeleusterd. Verschil en diversiteit inspireren daarmee de artistieke verbeelding, maar enthousiasme sluit culturele misverstanden en stereotypering niet op voorhand uit. Laurien Saraber (2006) zet de 'spelbrekers' op een rij. Hoewel de werkelijkheid van kunst maken, kunst belevens en kunsteducatie te gecompliceerd is voor schema's, kan haar indeling van botsende kenmerken tussen westerse kunststopvattingen en niet-westerse benaderingen helpen om de problematiek van culturele misverstanden aan te kaarten. Het gaat hierbij niet om een indeling van het westen tegenover de rest van de wereld, maar om algemene opvattingen over kunst die zich – zeker tegenwoordig – in veel delen van de wereld kunnen voordoen, en om kenmerken

waarbij de westerse opvattingen al snel als dominant of superieur kunnen optreden. De heersende ideologie wordt voelbaar bij discussies over kwaliteit van werk, subsidieverstrekking aan kunstenaars en projecten, programmering van muziek, compositieopdrachten. Dergelijke spanningsvelden zijn (Saraber 2006, p.19):

- Autonomie & functionaliteit: ongebonden kunst wordt in de westerse kunst-opvatting gewaardeerd boven de niet-functionele rol van kunst, zoals sociale binding, omliggende functies, praktische toepassingen. Contexten als een museum, concertgebouw, theater suggereren onmiddellijk kwaliteit, eerder dan een feest, een gebeurtenis in de wijk, of een ritueel.
- Vernieuwing & traditie: autonome kunst veronderstelt artistieke oorspronkelijkheid. Daartegenover lijden traditionele dans, muziek, enz. ondanks hun technische kwaliteiten onder het vooroordeel statisch en clichématig te zijn, nabootsend of folkloristisch.
- Individualisme & groepskwaliteit: het persoonlijke talent, de eigen ideeënwereld van de kunstenaar worden in dit spanningsveld hoger aangeslagen dan de expressieve en sociale betekenis van kunst binnen een gemeenschap. De collectieve betrokkenheid van mensen op een kunstuiting, in de zin van meedoen, of als gemeenschappelijke overgave aan een performance, is minder belangrijk. Bij kunst als communale expressie, vooral bij muziek en dans, vervaagt echter het onderscheid tussen het individu en de participerende gemeenschap: artiest en publiek *samen* vormen dan het criterium voor kwaliteit en succes.
- Rede & gevoel; kunst moet primair beoordeeld kunnen worden vanuit formele criteria, op een interessante manier analyseerbaar zijn, in regels worden geëxpliciteerd, of aan concepten beantwoorden om serieus mee te tellen. Minder grijpbare aspecten zoals het procesmatige van de podiumkunsten, gevoelskwaliteiten, improviserende vrijheden, onverwachtheden, enthousiasmerende en samenbindende uitwerking zijn hieraan kwalitatief ondergeschikt.

Saraber tekent aan dat de waardering van autonomie, vernieuwing, individualisme en rationaliteit kenmerkend modernistische principes zijn die tegenwoordig worden blootgesteld aan de postmoderne relativisering ervan. Niettemin bepalen ze vaak de discussie in het denken over kunst en kunsteducatie.

Bekeken vanuit westers perspectief volgen hier twee voorbeelden die het complexe gegeven van misverstanden en stereotypering illustreren.

#### *Voorbeeld 1.*

In Europa heeft men waardering voor individuele artistieke pretenties. Kunstenaarschap wordt snel verbonden met 'originaliteit' en 'hoge kunst'. Ongemerkt en ongevraagd wordt dit een maatstaf voor kunstpraktijken uit andere culturele tradities. Een artistieke opvatting die zich verbindt met de communale functie van kunst – kunst als een sociale, in de gemeenschap ingebedde activiteit – staat op gespannen voet met een autonome benadering van kunst. Die plaatst juist de individualistische verbeelding op een voetstuk. Bijvoorbeeld, de laatste jaren zijn we bezig bij te komen van het beeld van Afrika onder de Sahara als een gebied met 'primitieve' kunst. De aanduiding primitief is niet altijd negatief bedoeld, integendeel, algemeen vindt men het de waarde van Afrikaanse kunst dat het laat zien hoe zij in een 'niet-autonome'

omgeving functioneert en hoge kwaliteit heeft. Maar daarmee wordt tevens de cultuureigen Afrikaanse functie tekort gedaan. Muziek en vertelling bijvoorbeeld kennen een orale overdrachtstraditie, gebaseerd op memorisatie, en het in allerlei contexten delen van deze kennis. Het vraagt een hoge graad van sociale en mentale organisatie om een repertoire aan vertellingen, liederen, spreuken, genealogieën overtuigend aan elkaar en volgende generaties door te geven. Dit veronderstelt een praktische cultuurbeleving die op collectiviteit berust, op gemeenschappelijk ervaren, meer dan op individualisme en een persoonlijke, originele expressie. Aangezien Afrika in de ogen van het westen geen traditie heeft in 'art for art's sake', maar daarentegen denkt in 'functionele' categorieën – zoals bij muziek, vertelling, maskers en dans in een ceremoniële context of bij de huwelijksfeesten, e.d. – veronderstelt deze tegenstelling vooral de westerse preoccupatie met de waarde van autonome kunst.

#### *Voorbeeld 2.*

De aantrekkingskracht van het Oriëntalisme – met de verheerlijking van het vreemde en exotische, ook in de kunsten – houdt het blikveld van een cultureel éénrichtingsverkeer in stand. De Engelse onderzoekster Rana Kabbani (1991) is scherp in haar veroordeling van het Oriëntalisme, zoals dit volgens haar in de 19<sup>e</sup> eeuw gestalte kreeg en tot in onze tijd doorwerkt. "De Oriënt wordt het voorwendsel voor de westerling om zelf de hoofdrol te kunnen spelen en zich afwijkend te gedragen. Het is een plooibaar theater waar de egocentrische fantasieën van de romantiek kunnen worden opgevoerd. De Oriënt vormt een onuitputtelijke bron van inspiratie en biedt de westerse persoonlijkheid onbegrensde mogelijkheden [...]. Als het Oosten afweek van zijn opgelegde Oriëntaalse karakter, werd het waardeloos." Kabbani sluit in haar kritiek op het Oriëntalisme aan bij Edvard Said (1978, 1995). De kern hiervan verwoordt ze als volgt: "In de Europese verhalende literatuur over de Oriënt werd opzettelijk nadruk gelegd op de eigenschappen die het oosten onderscheidde van het Westen, waarmee het naar een onherstelbare staat van 'anderszijn' werd verbannen."

Cultuurverschil levert dus ook een keerzijde op, met name het koesteren van vooroordelen en stereotypen zowel bij de gevestigde meerderheid als bij migrantengemeenschappen. Het komt in essentie voort uit hetzij ethnocentrisme, waarin de eigen voorkeuren tot algemene geldigheid worden verheven, hetzij uit onzekerheid en wantrouwen (Scheffer 2007). Het vooroordeel doet in een open, pluriforme wereld, een beroep op het vermogen tot zelfkritiek. Zoals Scheffer betoogt is het mogelijk "de cirkelgang van wederzijdse vooroordelen" te doorbreken. "Dat begint bij het redden van het vermogen om kritisch te oordelen over eigen tradities" Of in de zinswijze van Modood (2007): het benoemen van negatieve verschillen, en deze ombuigen tot positieve. Dit onderwerp komt in hoofdstuk 2.2 aan de orde.

#### *Wereldwijd perspectief*

Een laatste aspect heeft te maken met de blik die we wereldwijd kunnen richten op kunstuitingen. Gezien vanuit een *mondiaal* perspectief vormt zich een artistieke praktijk op ongekend grote schaal: op betrekkelijk eenvoudige wijze kan men dankzij de moderne media, transportmogelijkheden en technologie over de hele wereld (kunstzinnige) informatie uitwisselen. Vandaag de dag houdt mondialiteit

dan ook een wereldwijde communicatie in die het mogelijk maakt wederzijds van cultuuruitingen kennis te nemen, deze kennis uit te wisselen en te verbinden: er ontwikkelt zich een transnationale, mondiale kunstpraktijk. Het gemak waarmee (niet-westerse) muziek over de wereld reist en overal vrienden maakt, maakt haar tot een goed voorbeeld van deze uitwisseling. Voorbeelden van dit mondiale perspectief in het westen zijn te vinden in de hedendaagse componerende wereld<sup>13</sup> of bij de geïmproviseerde muziek, waarbij componisten en musici uit verschillende werelddelen zoeken naar benaderingen om hun respectievelijke muzikale idiomen te verweven.

Het mondiale perspectief is niet zonder kanttekeningen. Kosmopolitisme en globalisme zijn grote onderwerpen die culturele achtergronden overstijgen. Op het gebied van cultuur leeft echter de vraag naar het 'eigendomsrecht': is bijvoorbeeld muzikaal erfgoed een vrij exportproduct of is het eerst en vooral het unieke geestelijke en emotionele bezit van groepen mensen en samenlevingen, dat moet worden beschermd tegen het globalisme (Smiers 2003)? Anders gesteld, hoe mondialer houdt vaak in: hoe meer westers, en daarmee hoe meer kans om tentoongesteld of geprogrammeerd te worden. Wat te doen met kunst die niet meteen beantwoordt aan een westers postmodern idioom? Het zijn toch vooral westerse opvattingen over wat kwaliteit heeft en interessant is, die blijken te domineren (Boughton & Mason 1999). De bijwerkingen van een mondialisering van de kunst liggen op de loer (Buikema & Meijer 2004, p. 99): "een boeiende en hoopgevende ontwikkeling van culturele uitwisseling kan meer en meer gaan resulteren in gelijkvormigheid. Wanneer culturele identiteit in diskrediet raakt en kunstenaars zich noodgedwongen aanpassen aan de westerse canon, dan gaat het specifieke op in het algemene. En wanneer identiteiten identiek worden, gaat er veel verloren."

#### Conclusie

1. Implicaties van het multiculturele spectrum die we in de kunsten en daarmee ook in kunst- en cultuureducatie aantreffen zijn:

- invloed migratiegeschiedenis met bevolkingsgroepen afkomstig uit herkomstlanden, nieuwe generaties landgenoten, interculturele communicatie, integratie;
- betekenis cultuurbindingen met persoonlijke of groepsgebonden relaties met het land van herkomst, cohesie en gemeenschapszin binnen de samenleving;
- positief en negatief cultuurverschil met wederzijdse interesses, veelkleurigheid; ook: vooroordelen en stereotypering;
- impact mondiale cultuur met wereldwijde toegankelijkheid, kosmopolitisme; internationale kunstpraktijken; ook: dreigende nivellering.

2. Migratiegeschiedenis en mondialiteit leiden tot een – moeilijk te ontwarren – verknoping van culturele praktijken, opinies, geschiedenissen. 'Culturele diversiteit' staat in deze context voor een benadering van kunst in termen van *pluriformiteit*: een kunstpraktijk met naast en door elkaar heen bestaande migrantentradities en mondiale ontwikkelingen. In de muziek varieert dit van verplaatsingen van muziek-

13 Bijvoorbeeld in Nederland het Atlas Ensemble of het ensemble Ziggurat, zie hun respectievelijke websites.

soorten van het ene deel van de wereld naar het andere, naar nieuwe, niet aan de traditie gebonden programma's zoals autonome westerse 'luisterconcerten' met 'functionele' Afrikaanse dansmuziek, of cross-overs waarbij de artistieke context radicaal afwijkt van de oorspronkelijke situatie. De term *wereldmuziek* willen in deze context als volgt opvatten, in navolging van Schippers (2004, p. 21): "wereldmuziek is het verschijnsel dat muzikale genres, stijlen, repertoires en instrumenten een voedingsbodem vinden buiten hun cultuur van oorsprong."<sup>14</sup>

Deze conclusies spelen door in een multicultureel opgevat perspectief op kunst-educatie. Voordat hier naar gekeken wordt willen we de fenomenen *multiculturalisme* en *culturele diversiteit* theoretisch nader bepalen.

## 2.2 / Multiculturalisme

Het begrip 'multicultureel' roept diverse associaties op. Voor velen is het een schrikbeeld van een uiteenvallende samenleving met groepen die elkaar niets te melden hebben, sociale problematiek in de grote steden, cultuurrelativisme, e.d. Dat is inderdaad aan de orde, maar is daarmee alles gezegd over de multiculturele samenleving? In de discussie spelen ook andere termen, met name het begrip *intercultureel*. Leven we in een multiculturele benadering langs elkaar heen in gescheiden werelden – al waardeert men de kleurrijke verscheidenheid – de interculturele noemer legt het accent op uitwisseling en gedeelde referentiekaders. Schippers (2004) is daarmee ook niet tevreden en neemt de term 'transcultureel' in de begrippenlijst op: voorbij de grenzen van afzonderlijke culturen kijken naar (hybride) versmeltingen van cultuuruitingen. De termen worden door Schippers aangeboden in een continuüm dat loopt van monocultureel, via multicultureel en intercultureel naar transcultureel. Deze indeling wordt regelmatig aangehaald om de verschillende benaderingen van culturele diversiteit in kunstenaars, kunstbeleid, curriculumontwikkeling en kunsteducatie uit te leggen.

Saraber (2006) onderscheidt een aantal 'grondhoudingen' in de multiculturele stellingname. Deze vertegenwoordigen in feite de heersende cultuurfilosofische visies, onder meer:

- *universalisme*: specifieke culturele bindingen ontstijgend; kwaliteit bewijst zichzelf;
- *relativisme*: cultuurverschillen staan op zich zelf, hebben eigen cultuurgebonden waarden;
- *integratie*: harmonieuze verbindingen op basis van de eigen culturele identiteit;
- *pluralisme*: ruimte voor etnische diversiteit en algemene diversiteit, en leren de verschillen te hanteren;
- *kritisch multiculturalisme*: erkenning van machtsverschillen, dominantie, meervoudige identiteiten en daar bewust mee omgaan.

14 Het begrip wereldmuziek wordt overigens wisselend opgevat: alle muziek van de wereld, of alle muziek anders dan de westerse (klassieke) muziek. Het is niet zonder kritiek of misverstanden.

De visies spelen dus een rol bij kwesties als culturele identiteit, cultuurverschillen, ontmoeting tussen culturen, machtsverhoudingen of kwaliteitscriteria. Ze worden volgens Saraber concreet op terreinen als cultureel diverse muziekeducatie, multicultureel kunstbeleid, bij het programmeren van bijvoorbeeld westerse en/of niet-westerse dans, of bij theater toegankelijk maken voor allochtone spelers en schrijvers. Steeds spelen daarbij politieke afwegingen en inhoudelijke keuzes. De 'grondhoudingen' geven richting aan het denken hierover en leiden tot verschillen in strategie en oplossing.

Naar aanleiding van de verschillen in benadering willen we het begrip *multicultureel* als uitgangspunt nemen en inzetten als overkoepelende term. De term wordt wereldwijd gebruikt, en benadrukt in praktische zin de bestaande sociale situatie in veel (niet alleen westerse) landen: een groep, een samenleving, een organisatie waarin culturele groepen vertegenwoordigd zijn met elk hun eigen, door de (migratie)geschiedenis heen gevormde referentiekaders. Maar we kunnen ook een stap verder gaan. Multiculturalisme is geen statisch begrip. In essentie gaat het in het multiculturalisme over meer verschillende culturele elementen die zich tot elkaar zijn gaan verhouden of zullen gaan verhouden. Multiculturalisme impliceert een *beweging*. Want *hoe* elementen, cultuuruitingen, groepen, enzovoort samenhangen is geen uitgemaakte zaak: is dit assimilerend (een aanpassende beweging in de richting van 'monocultureel'), integrerend (een beweging in de richting van wederzijdse communicatie), relativerend, dominerend (één groep maakt de dienst uit: bijvoorbeeld westerse normen voor de kwaliteit van kunst), of juist het zoeken naar cross-overs, versmeltend en hybrisch? Het begrip multicultureel is open, men kan er verschillende kanten mee op. Maar er zullen onder de multiculturele paraplu altijd keuzes, bewegingen en tegenbewegingen gemaakt worden. We leven in een maatschappij vol onderlinge verhoudingen: men heeft *altijd* met elkaar te maken, in een of andere vorm, of een of ander moment, op een of andere plek.

Multiculturalisme kan zo op verschillende manieren gestalte krijgen. Om hier zicht op te krijgen laten we twee denkers uit het actuele discours aan het woord: een door de wol geverfd, ervaren en avontuurlijk Brits geluid en een Nederlands stem waarin de gematigde vaderlandse klankbodem resoneert. De Britse onderzoeker Tariq Modood (2007) bepleit een vorm van integratie die hij 'multiculturele accommodatie' noemt. Paul Scheffer (2007) benadrukt een hedendaags kosmopolitisme met verantwoordelijk wereldburgerschap.

### 2.2.1 / Komst en herkomst

*Tariq Modood: integreren is een wederzijds proces*

In zijn recente studie *Multiculturalism* benadert de Engelse socioloog Tariq Modood multiculturalisme allereerst vanuit het 'culturele' element, een *verwijzing naar identiteiten* van minderheidsgroepen binnen de samenleving. Deze identiteiten betreffen combinaties van culturele oorsprong, huidskleur, cultuuruitingen, etniciteit, religieuze tradities, gemeenschapsopvattingen, familiebesef, enz. Identiteiten komen van binnenuit; ze functioneren als het zelfbeeld van immigranten en etnische minderheden. Het culturele element is tevens een verwijzing naar 'verschil', het 'anders

zijn' op deze gebieden (ras, etniciteit, culturele erfenis, religie). Modood betoogt dat het denken over multiculturalisme begint bij het erkennen van de maatschappelijke realiteit van sociale minderheidsgroepen. De verschillen zijn negatief: er is sprake van vooroordeel, racisme, stereotypering, discriminatie, marginalisering, vervreemding, stigmatisering, uitsluiting. Verschillen monden uit in een 'wij-zij' tegenstelling en een ongelijke maatschappelijke positie. Dit negatieve verschil, dat zowel van buitenaf door buitenstaanders, als van binnenuit door minderheidsgroepen wordt waargenomen, moet worden benoemd en langs politieke weg worden omgebogen tot een positief verschil. "Multiculturalism refers to the struggle, the political mobilization but also the policy and institutional outcomes, to the forms of accommodation in which 'differences' are not eliminated, are not washed away but to some extent recognized. Through both these ways, group assertiveness and mobilization, and through institutional and policy reforms to address the claims of the newly settled, marginalized groups, the character of 'difference' is addressed; ideally, a negative difference is turned into a positive difference, though in most contemporary situations something of each is likely to be simultaneously present." (p. 39)

Het gegeven 'multi' is een verwijzing naar de maatschappelijke realiteit van veel sociale groepen, immigranten en etnische minderheden, die nadrukkelijk ook onderling verschillen. Vanuit de kracht van hun identiteiten en de politieke wil om over verschillen te onderhandelen, maken minderheidsgroepen de maatschappij bewust van hun positie in de samenleving, en maken elkaar de pijn van marginalisering en discriminatie duidelijk.

Multiculturalisme impliceert vervolgens *integratie*: 'multiculturele accommodatie' van minderheden houdt in dat de maatschappelijke identiteit van groepen 'nieuwkomers' zal worden opgenomen in de dominante culturele, sociale, religieuze ordening in het land van vestiging. "These identities and practices would not be regarded as immutable, but neither would there be pressure either to change them (unless a major issue of principle, legality or security was at stake) or to confine them to a limited community or private space." (p.49)

Voor Modood is 'multiculturalisme' een eigensoortige vorm van integratie, op te vatten als een wederzijds proces van sociale interactie, waaraan ieder wordt geacht deel te nemen, zowel minderheidsgroepen als de meerderheidscultuur. Verschillen in identiteit kunnen daarbij niet worden weggepoetst. Er is een verschil met integratie zonder multicultureel besef: in de gangbare opvatting van integratie neemt de gevestigde maatschappij het initiatief, en voegen individuele leden en organisaties zich in de heersende instituties. Een multiculturele vorm van integratie houdt rekening met de maatschappelijke realiteit en identiteit van de diverse bevolkingsgroepen. Uitgangspunt zijn hun gelijkwaardigheid en hun invulling van culturele praktijken, omgangsvormen, sociale verbanden, e.d. Ook het vasthouden van banden met het land van herkomst, of het koesteren van een gemeenschappelijke taal of geloof, horen daartoe. Op deze manier speelt multiculturele integratie gelijktijdig op twee niveaus: "... creating new forms of belonging to citizenship and country, and helping sustain origins and diaspora. The result –without which multiculturalism would not be a form of integration – is the formation of hyphenated identities such as Jewish-American or British-Muslim." Integratie binnen de multiculturele samenleving laat de maatschappij beseffen dat elke groep anders is. Multiculturele integratie zal dus bij verschillende groepen verschillend verlopen, want er is niet één formule. Er is op dit punt een groot verschil met *assimilatie*, dat functioneert als een

eenzijdig proces waarbij van minderheidsgroepen wordt verwacht dat zij opgaan in de heersende dominerende cultuur. Assimilatie veronderstelt een monocultureel ideaal van één nationale identiteit voor iedereen, met zo min mogelijk versterking van het bestaande beeld.

Tenslotte impliceert multiculturalisme *gelijkwaardigheid* en *gelijk respect*.

Gelijkwaardigheid betekent gelijke rechten, gelijke toegang tot maatschappelijke functies, antidiscriminatie, dus een gelijke behandeling voor iedereen. Gelijk respect echter gaat niet uit van wat iedereen met elkaar gemeen zou moeten hebben, maar neemt de verschillen in identiteit als vertrekpunt en geeft deze een plek.

Samenvattend is Modood's idee over multiculturalisme samengesteld uit de volgende componenten:

- \_ verschillen erkennen en benoemen
- \_ negatieve verschillen omzetten in positieve verschillen
- \_ positieve waardering van groepsidentiteiten
- \_ integratie is een wederzijds proces en een vorm van sociale interactie
- \_ gelijkwaardigheid en respect

*Paul Scheffer: het draait om een precair evenwicht*

“De wereld waarin we leven wordt groter en kleiner tegelijk, brengt mensen nader tot elkaar en verder van elkaar af. Door de enorme beweeglijkheid van kapitaal, informatie, goederen en mensen zijn samenlevingen niet alleen op elkaar betrokken geraakt, maar ook van elkaar doortrokken. Tegelijkertijd neemt de weerzin tegen culturele vermengingen en integratie toe en trekken mensen zich terug in hun schulp. De mogelijkheid van het wereldburgerschap is bovendien voor het overgrote deel van de mensen ver weg. En daarmee staat de vraag centraal hoe een hedendaags kosmopolitisme eruit zou moeten zien”, aldus Paul Scheffer in *Het land van aankomst*. In het hoofdstuk ‘De kunst van het kosmopolitisme’ waarin bovenstaand citaat is terug te vinden, zet Scheffer zich af tegen het populaire cultuurrelativisme van de vorige eeuw. Het is veroorzaakt door de studie van tamelijk geïsoleerde culturen, benadrukt de unieke waarde van samenlevingen, verwerpt een hiërarchie van culturen en ontkent het vooruitgangsgeloof. Het cultuurrelativisme in zijn consequente vorm stelt dat algemeen geldende normen zinloos zijn, alle moraal is cultuurbepaald. Hoewel het cultuurrelativisme tegenwicht bood aan het racistische wereldbeeld van de 19<sup>e</sup> eeuw, aan koloniale misstanden, en ethnocentrisme, houdt het geen stand in een wereld vol onderlinge relaties, of een samenleving die te maken heeft met omvangrijke migratie. Hier zijn gemeenschappelijke oriëntaties nodig. Scheffer: “Het cultuurrelativisme, dat behoudzucht en niet verandering vooropstelt, biedt geen goede beschrijving van de gevolgen van het migratieproces voor de mensen die dat ondergaan. Niet alleen schiet het relativisme tekort in een beschrijvende zin, maar ook in een voorschrijvende zin is het een doodlopende weg. De migratie brengt uiteenlopende tradities in elkaars onmiddellijke nabijheid. Dit heeft botsingen tot gevolg, die om antwoorden schreeuwen.”

Scheffer geeft aan dat dit cultuurrelativisme lange tijd was terug te vinden in het multiculturele denken. Niet zozeer het pluralisme van een open maatschappij is in het multiculturalisme het probleem – want ruimte scheppen aan nieuwe levensstij-

len, e.d. hoort bij een moderne, open samenleving – maar eerder de gedachte dat een samenleving is opgebouwd uit culturele groepen die op zich zelf staan, en op allerlei gebieden apart moeten worden behandeld, bijvoorbeeld op het gebied van de rechtspraak of het onderwijs. Scheffer neemt in dit verband een aantal bezwaren onder de loep. Het belangrijkste bezwaar is wellicht ‘integratie met behoud van eigen identiteit’. Nieuwkomers werden geacht hun tradities te onderhouden: taal, culturele gewoontes, geschiedenissen, familiestructuren. Dit met het oog op terugkeer naar het land van herkomst. Maar nu terugkeer een achterhaald feit is, dreigen mensen te worden opgesloten in etnische categorieën, of verzeilen in een diaspora. Onontkoombaar verbonden met migreren is de vervreemding: oude vertrouwde gewoontes en strategieën werken niet in het land van aankomst, in moderne economieën, andere sociale stelsels, democratische organen, enz. Het ‘met behoud van’ geeft hier geen antwoord op; er is geen vrijheid het eigen leven vorm te geven of kritisch alle tradities te onderzoeken. “In deze zin is het multiculturalisme vooral een ‘eerste-generatiefilosofie’; het is het denkbeeld dat bij de vermindering hoort en nu dan ook plaats maakt voor een fase in de immigratiegeschiedenis waarin het conflict op de voorgrond treedt.”

In haar behoudzuchtige betekenis is het multiculturalisme dan ook voorbij. Daarentegen, stelt Scheffer, is een beweging gaande in de richting van een hernieuwende nadruk op het ideaal van een gedeeld burgerschap en culturele samenhang. Uitwisseling – want verschil hoort bij een open samenleving – is alleen mogelijk op basis van gedeelde normen die de democratie stelt en gedeelde vaardigheden die gelden in een moderne economie. Scheffer bepleit daarom een “hedendaags kosmopolitisme” met “universalisme als onontbeerlijke horizon”. Daarin is ruimte voor relativisme, dat wil zeggen kritische beoordelingen van tradities en algemeen aanvaarde normen, en openheid naar de wereld, maar vraagt ook een verbondenheid met de eigen leefomgeving, met erfgoed, mensenrechten, de waarde van democratie. Wereldburgerschap is gebouwd op gemeenschapszin en verantwoordelijkheden, op kritiek en zelfkritiek, op verruiming van de omringende wereld en gemeenschappelijke plichten, op het geloof in algemeen aanvaardbare normen. Kosmopolitisme en wereldburgerschap bestaan daarom bij de gratie van een “precair evenwicht”: de wereld is grenzeloos, maar we beseffen dat grenzen deel uitmaken van onze geleefde werkelijkheid; culturele verschillen moeten we onderkennen, niet ontkennen; herkomst mag mensen niet gijzelen en gevangen nemen, maar elk individueel bestaan vraagt wel om inbedding; belangstelling voor andere culturen vraagt om kennis van de eigen culturele tradities om te kunnen vergelijken en beoordelen. “We zoeken naar woorden die de afstand tussen het lokale en het universele overbruggen, naar een wereldburgerschap dat zich verbonden weet met de eigen leefomgeving.”

Hoewel het hedendaagse kosmopolitisme grote waarden omvat als rechten van de mens en democratie en deze waarden ook uitdraagt – men kan zich in een vrije en open wereld niet afzijdig houden – valt dit volgens Scheffer niet samen met cultuur in algemene zin. Er is inderdaad geen rangorde van culturen. Op bijvoorbeeld het gebied van de kunsten, de muziek, de architectuur is er daarom geen beter of minder, geen vooruitgang of achterlijkheid. Wel leidt het universalisme tot de verplichting zichzelf met dezelfde normen te meten als die aan de wereld worden voorge-

houden: “Wat blijft is dat algemeen geldende normen moeten worden verdedigd in eigen land en over de grenzen heen.”

Kernpunten uit Scheffers betoog zijn:

- \_ eigen waarde van alle culturen hoog houden
- \_ verwerping van cultuurrelativisme
- \_ culturele verschillen niet wegvakken
- \_ gemeenschappelijke oriëntaties, universele normen
- \_ zelfkritiek bij iedereen
- \_ verantwoordelijk wereldburgerschap

## 2.2.2 / Multiculturalisme en culturele diversiteit

Het begrip culturele diversiteit is – vanzelfsprekend – enkele malen gevallen. Het betekent niet altijd en overal hetzelfde. Eerder werd gesteld dat een tweetal ontwikkelingen op dit moment een nieuw tijdperk van kunstproductie en receptie inluiden: migratie en mondialiteit. Het openen van een ‘mondiaal venster’ en concepten als ‘ontmoeting en uitwisseling’ leiden onder meer tot cross-overs en hybride kunstuitingen. Daarnaast houdt zich in het spoor van migratie en diaspora in de eigen, omringende samenleving een veelheid van westerse en niet-westerse muziek- en kunstpraktijken op, die min of meer gescheiden voortbestaan of elkaar mogelijk iets te melden hebben.

Daarmee is het begrip ‘culturele diversiteit’ minder eenduidig dan het lijkt. Culturele diversiteit kent geen handzame definitie en de term valt moeilijk af te bakenen. Het is omringd met variaties op ‘cultuur’ en ‘cultureel’. Schippers (2004) bijvoorbeeld bespreekt, zoals eerder aangegeven, een aantal benaderingen van culturele diversiteit in de volgorde monocultureel, multicultureel, intercultureel, transcultureel. Door deze in een continuüm te rangschikken is het mogelijk te bepalen waar men zich bevindt op de schaal van ‘culturaliteit’. Dit impliceert een bepaalde manier van omgaan met culturele referentiekaders voor kwaliteit: enkelvoudige, meervoudige, gemengde of versmolten referenties.

### *Dimensies van culturele diversiteit*

Een valkuil lijkt dat culturele diversiteit slechts een verwijzing inhoudt naar de fysieke aanwezigheid van niet-westerse allochtone culturen. In dat geval is westerse-autochtoon niet vanzelfsprekend onderdeel van diversiteit, en bevestigt de term discriminerend een wij-zij tegenstelling. Toch zit er een kern van waarheid in de gedachte dat diversiteit interessant is geworden door de komst van groepen niet-Nederlanders en niet-Europeanen in de samenleving. Groepen en individuen overigens die inmiddels wél – zij het met het etiket ‘allochtoon’ – Nederlander of Europeaan zijn geworden.

Dit weerspiegelt de opkomst van een – in vooral de Westerse samenleving – pluriforme cultuur. Culturele diversiteit vormt daarin een centraal begrip. Culturele diversiteit wordt in deze studie meerduidig opgevat met de volgende dimensies:

- 1 Het staat ter aanduiding van een wereldwijd gedefinieerd en gedifferentieerd ‘cultureel erfgoed’.<sup>15</sup> Parallel hieraan is er binnen deze dimensie sprake van een zorg om de wereld: het culturele erfgoed bewaken en zorgen voor een rechtmatige, beschermde plaats van (inheemse en bedreigde) culturen.<sup>16</sup>
2. Het staat voor het hanteren van een ‘mondiaal venster’ op kunst en kunsteducatie. De huidige culturele diversiteit is een *esthetische respons* op de toegankelijkheid van artistieke tradities en educatieve vormen wereldwijd. Culturele diversiteit vormt een artistiek en educatief middel voor een mondiale benadering van kunst, cultuur en educatie.
3. Het vormt de ‘afspiegeling’ van migratie en diaspora in de maatschappij en verwijst daarbij naar de artistieke invloed op de kunsten en het cultuuraanbod die uit gaat van de komst van niet-westerse groepen en individuen in de samenleving. Dit kan verbonden zijn met *sociaal en cultureel commitment*: sympathie met de komst van migranten, hun kunst en cultuur.
4. Het staat voor interculturele ‘ontmoeting’ en ‘uitwisseling’ in artistieke en educatieve contexten. *Ontmoeting van culturen* is een belangrijke drijfveer met als motivatie ‘sharing’ en het van elkaar willen leren en overnemen. In deze ‘interculturele’ dimensie van culturele diversiteit ontstaat een verbinding of versmelting van stijlen en vormen. Een hybride opvatting van cultuur als ‘wereldcultuur’ is hiervan een gevolg.
- 5 Een ‘sociaal-artistieke’ dimensie die maatschappelijke context en educatieve praktijk met elkaar verbindt. Multiculturele omgeving, artistieke en educatieve middelen worden geïntegreerd in gemeenschap bevorderende praktijken. Culturele diversiteit is hier *instrumenteel*: het bevordert wederzijds begrip en sociale cohesie.

15 UNESCO 2005 “Cultural Diversity is a fact. The World has some 6000 communities and as many distinct languages. Such difference naturally leads to diversity of vision, values, beliefs, practice and expression, which all deserve equal respect and dignity.” Op het Internet te bereiken via <http://portal.unesco.org/>

16 UNESCO 2005: “Cultural Diversity reflects the respect of fundamental right. Culture is a set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group. It encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, values systems, traditions and beliefs. Respecting and safeguarding culture is a matter of Human Rights. Cultural Diversity presupposes respect of fundamental freedoms, namely freedom of thought, conscience and religion, freedom of opinion and expression, and freedom to participate in the cultural life of one's choice. “ Op het Internet te bereiken via <http://portal.unesco.org/>

### 2.3 / Multicultureel educatief perspectief

De vele facetten van multiculturalisme en culturele diversiteit maken het niet eenvoudig consequenties te trekken voor een perspectief op kunst- en cultuureducatie. Waar te beginnen? Vooraf vatten we enkele van de belangrijkste bevindingen samen.

1. Multiculturalisme is een paraplubegrip. Het past bij de westerse geschiedenis en traditie om aan groepen 'vreemdelingen' een eigen plaats te geven in de samenleving. Europa is een continent waar migranten, vluchtelingen door de tijd heen welkom waren en zijn. Daarbij zullen ze eigen, aan de cultuur van herkomst ontleende kenmerken behouden (zoals artistieke cultuuruitingen). Aan multiculturalisme is tegelijkertijd een maatschappelijk vraagstuk verbonden: hoe passen de nieuwkomers in de heersende cultuur, in het 'land van aankomst'? Op verschillende gebieden kunnen verschillende antwoorden gegeven worden, variërend van assimilatie (aanpassing door de landstaal te leren, de grondwet te respecteren, e.d.), integratie en 'multiculturele accommodatie' met wederzijdse sociale interactie tussen alle groepen (Modood). Van iedereen in de multiculturele samenleving wordt een gemeenschappelijke grondhouding gevraagd, door Scheffer omschreven als 'verantwoordelijk wereldburgerschap' en door Modood als 'gelijkwaardigheid en respect'. Cultuurrelativisme wordt vermeden door aan multiculturalisme eisen van burgerschap te verbinden (Scheffer: 'gemeenschappelijke oriëntaties').

2. Aan de hantering van het begrip culturele diversiteit ligt ten grondslag dat 'mondiale' en 'niet-westerse' culturele en maatschappelijke veranderingen invloed hebben gekregen op hedendaagse artistieke en daarmee samenhangende educatieve praktijken. Voor zover men niet 'langs elkaar heen leeft' bestaat deze ontwikkeling uit lokale vormen van samenwerking en communicatie tussen groepen en individuen van verschillende culturele komaf, of op mondiale schaal uit een internationaal georiënteerde interculturele communicatie. Hiertoe ontwikkelt zich een wereldwijd informatienetwerk met culturele diversiteit als centraal begrip. *Multiculturalisme* en *mondialiteit* zijn daarmee twee essentiële ingrediënten van een maatschappij in verandering.

3. Opvattingen over culturele diversiteit zijn uiteraard niet voorbehouden aan autochtonen. Op de terreinen van kunst, cultuur en educatie zijn tegenwoordig ook de stemmen te horen van allochtone Nederlanders, zoals Shadid (1998) en Gölpinar (2002). Met deze (en andere) namen kan een begin worden gemaakt met het verkennen van *cultureel diverse perspectieven op culturele diversiteit* in de kunsten, en in kunst- en cultuureducatie. In de praktische en conceptuele variaties op culturele diversiteit zal dan ook een multicultureel geluid gehoord worden.

De kritische vraag na dit alles is: zal een 'educatief perspectief' niet van meet af aan cultuurbepaald zijn? Rachel Mason stelt ten aanzien van multiculturele kunsteducatie vast dat multiculturalisme verschillende betekenissen heeft in verschillende delen van de wereld. In Noord-Amerika wordt cultureel pluralisme benadrukt, met erkenning van de eigen waarde en plaats van kunst en cultuur van de etnische minderheden (Indianen, Afro-Amerikanen) in het onderwijs. In Europa lijkt de nadruk te liggen op een interculturele benadering van cultuureducatie, met commu-

nicatie en uitwisseling als uitgangspunt, en verbonden met een onderzoek naar de ethnocentrische en racistische vooroordelen jegens andere culturen. Landen in de derde wereld verwerpen zich tegen de westerse hegemonie en "culturele agressie", ook in het onderwijs, en herontdekken hun eigen culturele identiteit als basis voor educatie. In veel Aziatische landen wordt de unieke culturele identiteit gescheiden gehouden van de westerse invloeden, en wordt kunsteducatie ingezet om trouw aan de staat tot uitdrukking te brengen (Boughton & Mason 1999, p. 14, 15).

Het belangrijkste gegeven in alle benaderingen is een bewustwording en onderstreping van cultureel pluralisme – ruimte scheppen voor culturele diversiteit – maar niet ten koste van de betekenis van de unieke culturele identiteit van groepen, regio's en naties. "Although the commitment to pluralism is shared, cultural identity [...] is the core construct in global multicultural art education reform." (Boughton & Mason 1999, p.15). Daarmee wordt tegenwicht geboden aan de gevreesde keerzijde van pluralisme, het vervlakken en vervagen van unieke cultuurspecifieke sporen in de nationale en regionale cultuurgeschiedenis. De bezorgdheid over het laatste vinden we onder meer terug in het ontwikkelen van programma's voor (wereld)erfgoededucatie.

#### *Rationales voor een pluriforme muziekeducatie*

Op basis van het bovenstaande kunnen we verwachten dat culturele diversiteit inhoudelijk samenvalt met het artistieke en maatschappelijke potentieel dat – op mondiale schaal – te vinden is bij culturen wereldwijd of – lokaal bekeken – in de omringende multiculturele samenleving. Culturele diversiteit in kunst- en cultuureducatie kan zo langs de eerder gestelde dimensies gemotiveerd worden vanuit:

1. een esthetisch gegeven, met mondiale toegankelijkheid van artistieke tradities;
2. een maatschappelijk gegeven, met betrokkenheid op de lokale cultuur van migranten;
3. interculturele ontmoetingen als gegeven, met sociale interactie en uitwisseling.

Nader uitgewerkt leidt dit tot de volgende rationales voor culturele diversiteit in kunst- en cultuureducatie.

1. In theorie en praktijk wordt gereageerd op het artistieke potentieel dat te vinden is bij 'culturen wereldwijd'. Kunst, cultuur en educatie worden bekeken vanuit een mondiaal venster op de wereld: men belijdt de esthetische toegankelijkheid van alle culturen.

Een 'open wereld-benadering' van kunst en cultuur impliceert:

- een mondiale benadering van diversiteit en kunst, cultuur en educatie; de culturele tradities in de wereld krijgen een plaats in curriculum, cursusaanbod, programmering;
- een verantwoordelijke houding: in de hedendaagse optiek speelt de erfgoedgedachte hierin een belangrijke rol.

Toegepast op muziekeducatie houdt dit *mondiaal perspectief* in: culturele diversiteit vormt een esthetisch gemotiveerde respons op de toegankelijkheid van muziektradities in de eigen samenleving en wereldwijd.

2. In theorie en praktijk wordt uiting gegeven aan een 'cultureel commitment' met de komst en herkomst van niet-westerse groepen en individuen in de samenleving. Kunst, cultuur en educatie worden gezien als afspiegeling van bewegingen in de multiculturele maatschappij.

Een locale benadering vanuit de aanwezigheid van meerdere culturen in de maatschappij impliceert:

- cursusaanbod, programmering verbinden zich aan de culturele tradities van migrantengroepen in de wijk en samenleving;
- het bevorderen van de maatschappelijke en culturele emancipatie van migrantengroepen, werken aan het sociale welzijn en cultuurparticipatie van allochtone groepen.

Toegepast op muziekeducatie houdt een *maatschappelijke respons* in: culturele diversiteit vormt een afspiegeling van culturele tradities in de eigen wijk en samenleving. In instrumentele zin een streven naar cultuurparticipatie van allochtone groepen, en sociale cohesie met muzikale middelen.

3. In theorie en praktijk wordt ruimte gemaakt voor culturele 'ontmoetingen'. Het kader hiervoor is een afgeleide van de eerdere twee rationales: een mondiale, op culturele interactie georiënteerde maatschappij, met muziektradities uit de omringende multiculturele samenleving en wereldwijd.

Dit impliceert:

- een op culturele ontmoetingen gebaseerde wisselwerking tussen artistieke verschijnselen; het veronderstelt een kunstpraktijk die zich richt op hybridische idiomaten en mengvormen;
- uitwisseling van inzichten in educatieve ontwikkelingen, met aandacht voor vormen van overdracht en leren, en voor verbindingen tussen deze inzichten.

Kunst- en cultuureducatie verbinden zich daarmee aan een *dynamische benadering* van culturele diversiteit. Dit betekent voor muziekeducatie dat het werken met wereldmuziek als doel heeft: culturele interactie, uitwisseling, en verbinding van idiomaten en vormen.

## 2.4 / Naar een pluriforme canon?

We begonnen dit hoofdstuk met het schetsen van een multicultureel spectrum. Hier liggen de gevoeligheden, verwachtingen en aanknopingspunten. Via een cultuurkritische beschouwing over multiculturalisme kwamen we terecht bij het educatief perspectief. Tenslotte wordt in dit hoofdstuk over pluriforme cultuur de vraag gesteld: kan wereldmuziekeducatie ook op het algemene niveau van een curriculum, of een methode worden besproken? Argumenten hiervoor zijn te vinden in:

- de onderwijspraktijk, met de muzikale achtergronden van de leerlingen in een klas: zijzelf brengen een culturele diversiteit aan muzikale praktijken in. Saraber (2006) hanteert de term 'resource based' werken, werken met het materiaal van de leerlingen zelf;

- een programmatische visie: het naast elkaar aanbieden van tradities, afhankelijk van gedachten over de mondiale muziekpraktijk of het leggen van relaties naar migrantengemeenschappen;
- het interculturele experiment: met 'cross-over' benaderingen in muziek en muziekeducatie. Een hybride of cross-over praktijk houdt in principe niet op bij de deur van het leslokaal (Lundquist 1998).

### *Het curriculumdebat over culturele diversiteit*

Hoe sluit muziekeducatie aan op de multiculturele ontwikkelingen in de maatschappij? Het begin van multicultureel onderwijs in de scholen en opleidingen ligt eind jaren '60 van de vorige eeuw, in Europa en Noord-Amerika. Culturele variatie moet vertegenwoordigd zijn in, en doorgegeven worden via het onderwijs teneinde jongeren voor te bereiden op diversiteit binnen de maatschappelijke werkelijkheid. Het onderwijs voelt zich verantwoordelijk (gemaakt) voor representatie en overdracht, en daarmee voor acceptatie van culturele verscheidenheid in de maatschappij.

Een dieper liggende notie werd hierbij dat kunstenaars, musici, docenten aan scholen en vakopleidingen en onderzoekers aan de universiteiten zich door deze ontwikkeling gedwongen zagen fundamentele waarden, verbonden met de hegemonie van het Westerse educatieve denken, te gaan ondervragen op hun houdbaarheid en culturele oriëntatie. Een met dit curriculumdebat samenhangend gegeven is de tegenwoordig sterk gevoelde behoefte aan een artistieke en pedagogische *canon* met representatieve kunst.<sup>17</sup> Een eerste reactie is dat redeneren vanuit de canon een discussie over culturele diversiteit in de weg staat, in ieder geval een open gedachteswisseling lijkt te belemmeren. Of geeft het een curriculumdebat juist scherpte en richting? Natuurlijk kunnen we het hebben over een 'gouden' norm voor kwaliteit en betekenis van de Europese muziek en kunst, maar inmiddels is Europa wel een multicultureel samengesteld geheel geworden. En bestaan artistieke canons ook in migrantentradities? Kunnen in de canon ook representaties te vinden zijn van de grote muziektradities op de wereld? Hoe dan ook: krijgt 'de canon' in het licht van een *pluriforme cultuur* een ruimer en meer divers aanzicht en gaat ze staan voor meer verschillende culturele tradities (Boughton & Mason 1999)?

Of moeten we het anders stellen en is het idee van een canon van kunstwerken, en daarmee het denken in termen van 'maatgevend repertoire' achterhaald? Want er zijn tegengestelde bewegingen, zoals:

- het ISME policy statement: zonder onderscheid "incorporating musics of the world's cultures in music instruction in schools" moet het Europees uitgedragen beleid zijn (Lundquist & Szego 1998).
- de *global task* van het onderwijs om de muziek van de wereld een plek te geven, omdat er zich zo nieuwe muziek aandient, en er grote, multiculturele publieksgroepen kunnen ontstaan.<sup>18</sup> Dit sluit aan bij Charles Seeger (Colwell

17 Vergelijk advies Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief Nederland*. Te downloaden als PDF bestand.

18 Bruno Nettl in Lundquist & Szego (1998): Nettl (1997) spreekt van "culturally expanded music curricula" in: Colwell & Richardson (2002), p 627



& Richardson 2002, p. 627) die stelt: “exposure to a variety of musical traditions is central to education.” Onderwijs is daarbij een voorbereiding op “cultural choices.” Deze dienen zich meer en meer aan binnen een internationale, interculturele afhankelijkheid van groepen mensen en landen;

- begrip en inzicht kweken voor muziek als algemeen menselijk fenomeen, studenten een breed vormend perspectief bijbrengen op muziek en muziekcultuur;
- aandacht schenken aan culturele bewegingen die bedreigd erfgoed willen beschermen, zoals van de aboriginals, Afrikaanse landen of Oost-Europa (Boughton & Mason 1999).

Hoe reageren curriculumontwikkelaars op deze cultureel diverse brandhaarden in de wereldsamenleving? Op welke manier zijn docenten betrokken bij culturele diversiteit in het kunstonderwijs? Worden er nieuwe didactische inzichten aangeboord, zijn curricula toe aan een herziening?

Saraber (2006) trekt in haar studie over culturele diversiteit in het dansvakonderwijs sporen die ook opgaan voor muziek(vak)onderwijs, het schrijven van een methode voor het voortgezet onderwijs of de invulling van leerplan door een individuele docent. Issues die aan de orde gesteld worden, en door haar van commentaar worden voorzien, betreffen:

- wat zijn de principiële uitgangspunten voor een cultureel divers curriculum;
- welke strategische overwegingen heeft men bij keuzes in culturele diversiteit;
- wat betekent praktische diversiteit in het vakkenpakket, het cursusaanbod van de opleiding;
- welke randvoorwaarden dienen zich aan (beoordelen, inspirerende rolmodellen).

Masons waarschuwing blijft echter klinken: in de westerse traditie van kunsteducatie, zoals weerspiegeld in de culturele canon, schuilt een eurocentrische benadering van kunst. Wat betreft dominante kunstvormen en esthetische criteria is er het gevaar van racisme: kunstonderwijs als identificatie van ‘grote kunst’ met ‘wit’ Europa, met uitsluiting van minderheden, of voorgeschiedenissen buiten Europa. Of bedacht zijn op een vorm van imperialisme: alleen wat uit het westen komt is de moeite waard, kunstenaars en artiesten zullen zich bovenal in het westen moeten bewijzen (Boughton & Mason 1999, p.5, 6). Om het educatief perspectief scherp te houden is daarom een benadering met kritische aandacht voor de wisselwerking tussen artistieke, maatschappelijke, politieke en educatieve factoren op zijn plaats.

## Hoofdstuk 3 / Grondstoffen voor een pluriforme muziekeducatie

Muziekoverdracht vindt plaats in verschillende muzikale en sociale settings. Deze variëren van institutioneel georganiseerde verbanden zoals muziekscholen, cultuurspecifieke omgevingen zoals muziek leren in de sociale gemeenschap van een familie, tot losse, informele contacten. Hierin functioneren de volgende met elkaar samenhangende contexten als verbindende kern, te weten de:

- *muzikale context*: muziekopvattingen, muzikale bekwaamheden
- *muziekoverdracht*: leerprocessen, wijze van overdracht en bronnen
- *culturele context*: omgevingen waarin muziek gemaakt en geleerd wordt

### 3.1 / Muzikale context

Pluriforme muziekeducatie wordt bepaald door de cultureel diverse dimensie van de muziekpraktijk. (In de Amsterdamse omgeving bijvoorbeeld kan worden gedacht aan de programmeringen van het Tropentheater, Concertgebouw, of het Muziekgebouw aan 't IJ.) Genres, instrumenten, uitvoeringspraktijken komen in vele cultuurafhankelijke gedaantes voor en kunnen tezamen worden omschreven als een pluriforme muziekcultuur: het door elkaar heen bestaan van vele onderscheiden tradities, beïnvloed door migratie en door een zich mondiaal oriënterende benadering van muziek. De diversiteit die we voor ogen hebben kenmerkt zich door verschijnselen als mondialisme, multiculturalisme, interculturele uitwisseling.

Muziekeducatie – kortweg opgevat als muziekoverdracht en muziek leren – begint dus bij de diverse muziekpraktijken. Om diversiteit in de bespreking ervan een plek te geven is het allereerst nodig aandacht te schenken aan het verschijnsel muziek: aan persoonlijke en cultuurafhankelijke *benaderingen van muziek*, en een kader waarin westerse en niet-westerse *muzikale bekwaamheden* naast elkaar kunnen bestaan. Ofwel: wat verstaat men onder muziek en wat moet iemand kunnen om muziek te maken?

#### 3.1.1 / Benaderingen van muziek

De term *muziek* is problematisch omdat deze in wezen onder een westers monopolie valt: meestal verwijst ‘muziek’ naar klankpatronen met een grote mate van autonomie, en naar klankbouwsels in samenhang met andere kunstvormen of sociale activiteiten. Maar ook in de laatste twee gevallen worden de klanken vaak apart genomen en verzelfstandigd, esthetisch bestudeerd op het ‘muzikale’ aandeel. In een pluriforme benadering van muziek echter moet meer gedifferentieerd gekeken worden, zowel binnen één traditie als bij een vergelijking tussen verschillende culturen. Dit hoofdstuk presenteert geen overzicht van wereldwijde verschillen in opvatting over wat muziek is. Wel wordt aan de hand van Jorgensen (2003) een indeling gegeven waarmee op verschillende manieren naar het verschijnsel muziek kan worden gekeken en die bruikbaar is voor het vinden van grondstoffen voor een pluriforme muziekeducatie. Jorgensen maakt onderscheid in een vijftal “images”.

“Analyzing the various ways in which the word *music* is understood by musicians and teachers alike is an important step in developing a conceptual framework that can be compared to other approaches, fleshed out, criticized, expanded upon, or modified in the future.” De vijf benaderingen komen op het volgende neer (Jorgensen 2003, p. 80 e.v.):

1. Muziek opgevat als *esthetisch object*: letten op vormaspecten, muzikale elementen en regelsystemen zoals die gelden voor westerse klassieke muziek, een pop-song, een volksliedje, een Indiase raga, Javaanse gamelanmuziek, of een jazzimprovisatie, e.d. Hiermee verbonden is de hoge waardering voor het product, het muziekwerk, met daarbij een analyse van de muziek en expliciete aandacht voor de theorie die haar verklaart.
2. Muziek beschouwd als *symbool*: hierbij wordt muziek benaderd als een ‘narratieve’ vorm. In de muziek leest men, metaforisch en via een subjectieve interpretatie, het verhaal van de innerlijke gedachten en gevoelens, op een manier die verbaal niet mogelijk is. Of muziek verloopt analoog aan een sociale of rituele ordening – muziek functioneert als ritueel. Het ‘proces’ wordt meer gewaardeerd dan het ‘product’, de grens tussen de muziek, andere kunstvormen en sociale omgeving vervaagt. “...the possibility that music may refer to things beyond itself suggests that music may not be the focus of attention, as in the image of music as aesthetic symbol, but rather a means or accompaniment to other ends outside or beyond itself.”
3. Muziek opgevat als *praktische activiteit*: hoe wordt een instrument bespeeld, wat wordt er gezongen en gespeeld. De nadruk ligt op het musiceren (uitvoeren en improviseren) zelf, met de regels die hiervoor gelden, de technieken die er mee gemoeid zijn en de omgevingen waarin dit plaatsvindt (privé, de kerk, openbaar, zaal). Er liggen verbanden met dans, kostuums en maskers, e.d. en muziek maken bij bepaalde aanleidingen (feesten bijv.), inspelen op verwachtingen van het publiek.
4. Muziek ondergaan als *subjectieve ervaring*, gericht op de persoonlijke interactie met muziek: uitvoerend, luisterend, componerend. In de wijze waarop men muziek ervaart spelen muzikaal gevoel en gewaarwordingen van muzikale ‘flow’ een rol, maar ook de wijze van muziek waarnemen en begrijpen. Dit komt tot uitdrukking in conversaties of artikelen waarin over muziek gesproken wordt in andere termen dan praktische muzikale techniek, of de symbolische betekenis van muziek. Het gaat hier om muziek als communicatiemiddel, en de rol van creativiteit, verbeelding, en spel als belangrijke menselijke activiteit.
5. Muziek als *voertuig* om buitenmuzikale doelen te bereiken: deze benadering van muziek is vooral instrumenteel. De directe doelen liggen op verschillend vlak. Dat kan muziek met een politieke boodschap zijn, met morele waarden, maatschappijkritische opvattingen, religieuze of bovennatuurlijke doelen, ideologische of economische doelen, sociale bedoelingen, zoals cohesie.

Bovenstaande ‘images’ worden door Jorgensen gebruikt om muziek in de wereld vergelijkend te kunnen benaderen, maar ze worden ook van kanttekeningen voorzien. Bijvoorbeeld, de instrumentele waarde van muziek kan snel worden overschat omdat de uitwerking moeilijk meetbaar is, zeker wanneer men sterke effecten als sociale cohesie of sociale verandering claimt. Of, bij muziek als praktische activiteit kan gemakkelijk worden voorbijgegaan aan onderliggende ideeën en concepties die er aan ten grondslag liggen.

### 3.1.2 / Muzikale bekwaamheden

In elke cultuur moet een musicus beschikken over een aantal competenties om muzikaal vaardig en succesvol te kunnen zijn: om op te treden, in een ensemble te spelen, in een ritueel te functioneren, enz. Verschillende onderzoekers hebben gepubliceerd over topics als music transmission en muzikvaardigheden in niet-westerse culturen, onder meer Brinner (1995), Campbell (2001) en Schippers (2004) en hebben van hieruit de vraag gesteld: wat is een muzikale bekwaamheid? Wat moet je kunnen om als musicus succesvol te zijn?

Schippers rubriceert zes ‘clusters’ waarbinnen muzikale vaardigheid wordt verworven, “vanuit wereldperspectief”. Een musicus bekwaamt zich op het gebied van:

- *techniek*: beheersing van een instrument of de stem; bekwaam worden in speelhouding, ademhaling, vingerzetting, enz.;
- *repertoire*: een verzameling van werken die de traditie vormen, genoteerd repertoire en opnames; bepaald repertoire is statisch, ander repertoire laat vrijheid in uitvoering toe;
- *theorie*: expliciete verwoording van basisregels (zoals in de westerse harmonieleer) of impliciete theorie: criteria voor wat acceptabel is zijn niet geformuleerd, maar regels functioneren wel op praktische wijze (zoals bij Afrikaanse percussie);
- *creativiteit*: interpretatie van bestaande werken, improvisatie, compositie van nieuw werk;
- *expressie*: variaties in intonatie, timing en timbre; variaties in gezichtsuitdrukking en dictie. Expressie is cultureel bepaald wat onder meer blijkt uit de grote verschillen in zingen in de wereld.
- *waarden* in de gemeenschap, deze zijn veelal impliciet, zoals gedragsnormen, het toekennen van bovennatuurlijke krachten aan muziek, rituele waarden, waarden verbonden met esthetiek en traditie (wanneer wordt een musicus als vernieuwend of conservatief beschouwd), uitingen van respect tegenover muziek (op Java nooit over een instrument heen stappen).

Het aantrekkelijke van deze indeling is dat de clusters als één geheel worden gezien, dat ze zich in samenhang voordoen, maar met accentverdelingen. Schippers (2004, p. 42, 43): “in vrijwel alle muzieksoorten kunnen we deze zes [clusters] als elementen onderscheiden. Maar het belang dat aan elk van deze clusters wordt gehecht en de interpretatie ervan verschilt van traditie tot traditie. Dit wordt deels bepaald door interne factoren, zoals de vorm en inhoud van de muziek zelf, maar ook door externe factoren, zoals de status en positie van de muzieksoort in de samenleving en de geschiedenis van de overdracht ervan.”

De etnomusicoloog Brinner onderzoekt ‘musical competence’ rechtstreeks vanuit het musicianship met ‘individualized mastery of skills and knowledge’ als kern. Deze mastery wordt binnen een bepaalde muzikale gemeenschap verlangd en opgebracht, passend bij een muzikale traditie, en wordt verworven en uitgebouwd in antwoord op maatschappelijke en muzikale omstandigheden. Centraal staan vragen als: Wat is een muzikale bekwaamheid? Hoe laten (niet-westerse) muzikale competenties zich beschrijven? Hoe worden muzikale competenties overgedragen/geleerd in niet-westerse culturen? Om in het onderzoek naar deze vragen stappen te zetten

hanteert Brinner een cognitief uitgangspunt. 'Kenniss' is bij hem een sleutelbegrip. Het draait daarbij om kennis die leidt tot een bepaalde soort van handelen, om vormen van kennis waarmee een musicus 'skills and knowledge' verwerft binnen bepaalde 'domeinen'. We gaan eerst in op zijn benadering van kennis en vervolgens op de muzikale domeinen.

Brinner onderscheidt vier soorten contrasterende kennis:

### 1 / Actieve versus passieve kennis.

Onder actieve kennis wordt kennis verstaan die daadwerkelijk toegepast en uitgevoerd kan worden, zoals het kunnen spelen van bepaalde ritmes. Onder passieve kennis wordt verstaan dat men een gegeven begrijpt maar dat zelf niet actief kan uitvoeren. Bijvoorbeeld: de drummer die een dans begeleidt kent de dans op een passieve wijze, kan deze niet zelf dansen. Vaak is deze kennis complementair. De dansers moeten de ritmische patronen kunnen herkennen, maar niet zelf hoeven spelen. Een dirigent heeft passieve kennis van instrumentaal-technische vaardigheden, de actieve kennis is bij de uitvoerende musici. Zelf heeft een dirigent actieve kennis van directie, musici hebben voldoende passieve kennis om de bedoelingen te begrijpen en actief uit te voeren op hun instrumenten. Een Noord-Indiase zanger of sitarspeler herkent de ritmische cycli van de tablaspeler, maar kan deze niet uitvoeren. Omgekeerd weet de tablaspeler veel van melodie, zonder in staat te zijn deze te kunnen zingen of spelen.

### 2 / Expliciete versus impliciete (intuïtieve) kennis.

Onder expliciete kennis wordt kennis verstaan waarvan men weet dat men er over beschikt en waarvan men in staat is die te expliciteren. Dit wil nog niet zeggen dat men ook actief gebruik kan maken van die kennis: men kan expliciete kennis hebben van een bepaald muziekinstrument (bouw, speeltechnieken, e.d.), zonder in staat te zijn het instrument te bespelen; in dit opzicht is de kennis zowel expliciet als passief. Impliciete kennis is kennis die men zich niet bewust is (maar die men wel actief kan gebruiken). Een musicus kan meespelen in een ceremonie, alle muziek op het juiste moment spelen, zonder het 'programma' te hoeven verwoorden of anderszins duidelijk te maken. Terminologie wijst op expliciete kennis. Maar begrippen hoeven niet bekend te zijn bij iedere musicus om bedoelingen te begrijpen: vaak kent een speler een bedoeling – een muzikaal proces, een uitvoeringspraktijk – zonder terminologisch op de hoogte te zijn. Impliciete en verwante intuïtieve kennis van zaken kan men actief voordragen door te zingen of te spelen.

### 3 / Bewuste versus automatische kennis.

Bepaalde kennis die men zich eerst bewust heeft gemaakt kan geautomatiseerd worden – de bewuste controle wordt minder, het automatische gebruik van kennis groter. Een ervaren musicus denkt niet meer na bij elke vingerzetting, of hoe zich muzikaal te oriënteren in een ensemble, of bij het onthouden van stukken: het 'gaat vanzelf'. Automatische kennis is natuurlijk nauw verbonden met motoriek, maar dat hoeft niet. Juiste timing, e.d. kan grotendeels overgelaten worden aan een automatische controle over de muziek.

### 4 / Procedurele versus declaratieve kennis.

Hier gaat het om het onderscheid tussen procedureel: 'weten hoe' iets is, hoe bepaalde kennis wordt gebruikt en toegepast, en declaratief: 'weten dat' iets is, zonder deze kennis uit te hoeven voeren. Declaratieve kennis is veelal beschrijvend en benoemd, procedurele kennis activerend en uitvoerend. Bijvoorbeeld, men weet dat vingerzettingen toonhoogtes vertegenwoordigen op een instrument, bepaalde vingerzettingen zijn er voor bepaalde tonen. Vingerzettingen en corresponderende tonen zijn terug te vinden in schema's, zoals bij zelfstudieboeken voor bijvoorbeeld gitaar. Dit is declaratieve kennis. De vingerzettingen en schema's gebruiken en toepassen om de tonen voort te brengen is procedurele kennis. Beide soorten overlappen elkaar veelvuldig, zoals in het voorbeeld van de vingerzettingen.

Bij de toepassing van kennis op muzikale *domeinen* is volgende van belang:

1. Declaratieve en procedurele kennis zijn geschikt om muzikale bekwaamheden in het algemeen te beschrijven. Binnen beide vormen van kennis spelen de contrasten tussen actieve en passieve kennis en impliciete en expliciete kennis een rol.
2. Muzikale competentie wordt bepaald door *de mate en de vorm* waarin musici kennis hebben van de verscheidene hieronder genoemde domeinen.
3. De domeinen komen binnen alle muziekculturen voor. Ze wijzen op universele, algemene muzikale vaardigheden. De invulling ervan is daarentegen cultuur-bepaald.

Domeinen waarin kennis wordt verworven en toegepast zijn (Brinner 1995, p. 40 e.v.):

- Kennis van *klank* – de eigenschappen van geluid behoren tot de kern van wat wordt beschouwd als muziek. Procedurele kennis, weten hoe op een instrument toonhoogte, timbre, volume ontstaat, hoe klanken worden voortgebracht, vormt in alle culturen een primaire muzikale competentie;
- kennis van *klankpatronen* (kleinere en grotere) – kennis van versieringsfiguren, riffs, melodische en ritmische lijnen, segmenten, tot en met complete stukken; weten hoe deze uit te voeren behoort tot de fundamentele procedurele muzikale vaardigheden;
- kennis van de *symbolische weergave* van muziek – expliciet via notaties, tabulatuur, mnemonisch (vocalises met behulp van lettergrepen, zoals in India), dit in tegenstelling tot mentale representaties;
- kennis van *transformeren* – bijvoorbeeld transponeren, of het beheersen van specifieke processen als variëren; transformeren is verbonden met het domein klankpatronen;
- *muzikale interactie* – kennis van hoe men (muzikaal) reageert op andere musici, met name via 'cues', hoe musici reageren op omstanders, en hoe binnen de muziek musici zich richten naar het voortbrengen van klank en klankpatronen met timing, intonatie, e.d.;
- *muzikale oriëntatie* – kennis van hoe men zich muzikaal oriënteert in een muziekstuk via referentiepunten, bijvoorbeeld een tooncentrum, een akkoordopeenvolging (Westers), een 'time line' (Afrika), een ritmische cyclus (India, Midden Oosten), colotomische structuren (Zuidoost Azië). Procedurele kennis hiervan vormt de basis voor muzikale interacties;
- kennis van (de samenstelling van) *ensembles*, inclusief verbanden met een bijbehorend repertoire of klankkenmerken;

- kennis van *repertoire* – losse stukken, muziek gegroepeerd naar affect, instrumenten, muzikale karakteristieken, structuur, teksten. Verder ook kennis van repertoire in relatie tot functie, context en aanleiding, publiek, uitvoerders;
- kennis van de *sociaal-muzikale context* waarin een uitvoering plaatsvindt – hiermee zijn invalshoeken verbonden als locatie, ensembles, repertoire, instrumenten, gedrag van uitvoerenden en aanwezigen. Het domein 'klank' kan worden aangeraakt, bijvoorbeeld wanneer onderscheid wordt gemaakt – zoals gebruikelijk in diverse culturen – tussen muziek binnenshuis of in de open lucht ('zachte' instrumenten of 'luide' instrumenten);
- kennis van de *betekenis* van muziek – klanken, klankpatronen, instrumenten kunnen worden geassocieerd met specifieke overtuigingen en bedoelingen, bovennatuurlijke krachten en handelingen, goden. Meestal is dit domein verbonden met context (ritueel) en repertoire (sommige stukken zijn heilig);
- kennis van het gebruik van *teksten in muziek* – naar de inhoud, naar de relaties tussen tekstueel ritme en muzikaal ritme, verbonden met repertoires en uitvoeringscontext, enz.;
- dans/theater/rituelen/sociale gelegenheden – kennis van welke muziek bij welke *gelegenheid* hoort; kennis van hoe een rituele dans te begeleiden of een voorstelling;
- kennis van de rol van muziek in een theatrale context; kennis van de volgorde van de te spelen stukken, kennis van hoe vanuit de muziek een sociale gebeurtenis te coördineren en controleren.

Samenvattend: "These contrasting pairs [van kennis] – active/passive, intuitive/explicit, conscious/automatic, procedural/declarative – apply to individual domains and subdomains of competence as continuously variable attributes rather than strict oppositions. A musician may be able to express certain aspects of a domain in words or musical action, but not know the domain explicitly in its entirety. Likewise, a musician may not have the confidence and knowledge to perform a piece without the example of someone who knows it better or who is more competent in general. Thus, a more flexible usage of these terms, allowing for a continuum, provides a more generally useful tool." (Brinner 1995, p.39)

### 3.2 / Muziekoverdracht: leerprocessen en manieren van leren

Het bovenstaande in gedachten houdend kunnen we de vraag aan de orde stellen *hoe* muziek wordt overgedragen en geleerd, hoe muzikale bekwaamheden worden verworven.

We keren terug naar Schippers' in 3.1 genoemde clusters. Deze indeling is verbonden met leerprocessen. Bij het cluster 'techniek' bijvoorbeeld – het leren beheersen van een instrument of de stem – wordt gesteld dat dit het meest tastbare aspect van muziek leren is, in elke cultuur. Daarbinnen zijn er gradaties die van cultuur tot cultuur kunnen verschillen: van meer naar minder expliciet of van meer naar minder concreet. In bepaalde tradities loopt het leren bespelen van een instrument zeer expliciet via instructies, zoals getrapte etudes, waarmee een progressie wordt vastgelegd. In andere benaderingen is dit meer impliciet, men leert bijvoorbeeld een instrument beheersen door samen met de leermeester op te treden, dus te leren

via performance. Of, weinig concreet en ongrijpbaar, wanneer men subtiel metaforische taal moet leren begrijpen als vorm van verbale instructie, zoals in China. Het cluster 'expressie' – met muzikale eigenschappen als timing, timbre, intonatie – bevat kwaliteiten die als minder grijpbare aspecten van het muziek maken beschouwd worden, en die veelal op impliciete wijze geleerd worden, via absorptie: men stelt zich open voor de invloed van de leermeester of niet persoonlijke bronnen zoals muzikopnames.

Hoe dus wordt muziek *geleerd* en hoe vertaalt dit zich naar een *wijze van overdracht*? Muzikale leerprocessen worden meestal in algemene termen benoemd. Op het terrein van culturele diversiteit zijn dat (Campbell 2001; Schippers 2004):

- Een analytische (atomistische) of holistische benadering van overdracht en varianten daartussen.  
*Analytisch*: veel uitleg door de docent; nadruk op een gestructureerd leerproces; werken vanuit graden in complexiteit, etudes en fragmenten, fragmentatie, van deel naar geheel.  
*Holistisch*: weinig uitleg; vooral beginnen bij de leerling; werkend van bekend naar onbekend, vanuit de levende muziek, beperkte fragmentatie, uitgaan van het geheel.
- Een genoteerde of orale benaderingen van muziekoverdracht, met overgangsvormen daartussen.  
Overdracht op basis van *notatie* van muziek komt in diverse culturen voor, de notaties kunnen variëren van complete partituren tot spaarzame aanwijzingen. Daar staat orale overdracht tegenover, met een zwaar accent op de rol van memorisatie. Overdracht op basis van notatie en op basis van muzikaal geheugen hoeven elkaar niet uit te sluiten.

Schippers voegt de genoemde 'clusters' naar deze twee continua. Aan de twee dimensies van overdracht wordt door hem een derde continuüm toegevoegd, een vloeiende lijn van

- 'Grijpbare' naar 'ongrijpbare' aspecten van muziek en muziek leren.  
*Grijpbare aspecten*: nadruk op techniek, repertoire, theorie.  
Minder grijpbare aspecten: nadruk op expressie, creativiteit, bovennatuurlijke waarden bij muziek.

Een dergelijke classificatie helpt verhelderen hoe in algemene termen muziekoverdracht en de daarmee verbonden leerprocessen verlopen. De continua geven globaal aan hoe geleerd wordt of kan worden binnen een maatschappij of muziektraditie. Op *microniveau* echter leveren ze te weinig inzicht in het specifieke leerproces dat ontstaat bij het directe contact tussen leerling(en) en leraar of een andere bron. Brinner (1995) stelt: "most writers on non-western music essentialize the process of transmission by stressing rote learning by ear in stark contrast to the notation-based transmission of European art music. In so doing they mask a great variety of learning methods, ignoring, for example, the degree of flexibility of freedom a student has in imitating a teacher, which varies greatly from one way of music-making to another." (p. 116) Eigenlijk zoeken we naar zowel crosscultureel

als cultuurspecifiek inzicht in leerprocessen die een rol spelen bij het overdragen van muziek (Brinner 1995; Campbell 2001; Jorgensen 2003). Campbell (2001) maakte een studie van componenten die een rol spelen in muziekoverdracht en muziek leren in verschillende culturen. Door leerprocessen in verschillende muziektradities te vergelijken (Balinese gamelan, Bulgaars traditionele muziek, Filipijnse kulintang muziek, kinderliedjes) komt zij tot de volgende overdrachtsprincipes:

- *aural-oral techniques of demonstration and imitation*: op gehoor werken, memorisatie inschakelen en aanleren via voordoen en nadoen;
- *visual-kinesthetic strategies*: lichaamstaal op visuele manier hanteren als communicatiemiddel;
- *the spectrum of holistic to analytic reception of skills and knowledge*: van holistisch tot analytisch te werk gaan bij het verwerven van kennis en vaardigheden;
- *the necessity of eye-hand coordination and the perception of gestural patterns for instrumentalists*: de motorische aspecten van het (leren) bespelen van een instrument;
- *the role of the expert or more experienced musician*: dit kan variëren van de 'master' tot de 'peer', net iets meer ervaren dan de leerling.

Deze werkwijzen komen universeel voor, in veel verschillende situaties van muziek leren. Universeel in de betekenis van cross-cultureel "to note the similarities as well as the distinctions across learners in many contexts." (Campbell 2001). De overdrachtssituaties variëren van leren via socialisatie en onbewuste absorptie van cultuur tot leren in een formele, institutionele omgeving, of van persoonlijke technische training tot leren in informele settings.

Muziekoverdracht verloopt nergens ter wereld op dezelfde wijze, maar wel zijn er door alle culturen heen vergelijkbare principes aan de orde. Campbell bepleit om via etnografische studies en persoonlijke observaties dieper door te dringen in hoe wij muziek leren. "These components of the learning act could be the start of a template of music transmission and pedagogy." Voor muziekeducatie gaat dan letterlijk een wereld open. In haar artikel werkt Campbell op virtueuze wijze voorbeelden uit die ontleend zijn aan de literatuur hierover. Aanbevolen is haar eigen verslag over lessen op de Filipijnen: alle categorieën worden hier in stelling gebracht. Ze schuwt de "recontextualisering" naar een meer vertrouwde westerse context niet: Campbell laat waar nodig ook notatie toe of het geïsoleerd herhalen van muzikale passages.

Voor Brinner (1995) bestaat het leerproces dat ten grondslag ligt aan muziek leren uit de volgende componenten: repetition, imitation, feedback, inference, interpretation (p.117). Dit is geen vastgestelde volgorde, de componenten lopen door elkaar en samen vormen zij het proces van leren. In het onderstaande volgen we beknopt Brinner's uitleg. 'Experience' – het opdoen van ervaring – vormt hierbij 'the conditions of learning' gebaseerd op een combinatie van *leeftijd, education* (formeel/informeel muzikaal getraind worden) en *association* (mate en diversiteit van persoonlijke contacten) (p. 111). De componenten passeren hier kort de revue.

*Herhaling*, onderdeel van het proces van leren, komt voor in elke muziektraditie. Centraal staat hier hoe en hoe vaak een leerling binnen een gegeven muziektraditie in staat wordt gesteld een muziekstuk of passage te horen en te spelen, om van daaruit te leren. Er zijn varianten: wordt een passage op telkens dezelfde manier gespeeld, of

lichtelijk anders? Of, in de muziek zelf: in welke mate worden gedeeltes uit de muziek apart geoefend, en op welke manier laat de muziek deze fragmentatie toe? In cyclisch gestructureerde muziek zoals Javaanse gamelanmuziek, of Afrikaans djembespel, is herhaling integraal onderdeel van de muzikale structuur: dit geeft een leerling de gelegenheid zich telkens 'van voren af aan' in het spel in te voegen, zich al spelende te verbeteren, en zich te oefenen in het onthouden van steeds langere klankpatronen.

Bij *imitatie* verwerft iemand muzikale vaardigheden door scherp te luisteren naar het voorbeeld en reproduceert hij klank, klankpatronen e.d. Wat wordt er op dit punt verwacht? Letterlijke nabootsing, of is er ruimte voor varianten? Meespelen met de leermeester (in een ensemble bijvoorbeeld of samen onder een les) is één manier van imitatie. Het maakt dat een leerling nauwkeurig zal 'matchen' met het spel van het voorbeeld: alle nuances van expressie, uitvoeringspraktijk, intonatie worden al spelend en luisterend geoefend en getoetst aan het voorbeeld. Instructie en imitatie kunnen in tijd gescheiden zijn: een voorbeeld horen in de les en later vanuit het geheugen reproduceren is een andere invulling van imitatie.

*Feedback* is in de westerse muziekcultuur vaak een verbaal en expliciet commentaar op het spel, soms met discussie erover. Niet altijd en overal wordt feedback langs deze verbale weg gegeven, het kan ook praktisch, tijdens het spelen gebeuren. Wanneer feedback indirect wordt gegeven, of helemaal niet, moeten musici langs andere weg begrijpen hoe ze moeten spelen. Zo is er feedback in combinatie met herhaling en imitatie.

*Inferentie* (generalisatie) wil zeggen dat men structuur aanbrengt, verbanden legt, onderscheid maakt in een veelheid aan informatie, vergelijkingen maakt. In muziek volgt dit uit het structureren van instructies, verbeteringen, uitleg door een leraar. Een musicus moet bij inferentie kunnen vertrouwen op zijn eigen deductieve vermogens of intuïtie om door te krijgen hoe bepaalde muziek 'werkt' en 'in elkaar zit' Anders kan er niet worden samengewerkt in een ensemble, of is er geen idee van wat wel of niet thuis hoort in bijvoorbeeld een jazzimprovisatie of een Arabische maknaamvoordracht.

*Interpretatie* gaat over het herkennen, begrijpen en toepassen van tekens. In westerse muziek is het essentieel om de bedoelingen van de componist op het spoor te komen, of de aanwijzingen van een dirigent of bandleader te begrijpen en op te volgen. Intenties dienen zich aan als tekens (zoals gebaren, noten, cues), in de vorm van klank, fysiek gedrag (tekens van de leermeester, medespelers), notaties, verbale vorm, e.d.

De wijze van overdracht wordt beïnvloed door de persoonlijke en cultuurafhankelijke manier waarop een musicus de genoemde aspecten van het leerproces hanteert in zijn of haar rol van leermeester, goeroe, medemusicus, en door 'experience' van de leerling: zijn of haar leeftijd, educatieve omgeving en interpersoonlijke contacten.

### 3.3 / Culturele context: omgevingen en bronnen, authenticiteit

#### Omgevingen en bronnen

Leerprocessen staan niet op zichzelf, maar zijn ingebed in een sociaal-muzikale omgeving. Een dwarsdoorsnede van de specifieke omgevingen waarin muziek wordt geleerd levert de nodige culturele variaties op: de studio van een leraar, bij een goeroe in huis, een leskamer of een klaslokaal in een gebouw. Ook de context van een ritueel, ceremonie, peergroups op straat, of een kaste met muzikale privileges rekenen we daartoe. Het vereist een aparte studie om een goed beeld te schetsen van deze verscheidenheid aan culturele contexten en de betekenis ervan voor muziekoverdracht.

Leeromgevingen worden besproken in samenhang met de begrippen *formele en informele cultuur*.<sup>19</sup> De culturele omgeving waarin wordt geleerd kan variëren, bijvoorbeeld (Campbell 2001):

- \_ institutioneel: met een lineair gestructureerd programma en evaluatiesystematieken;
- \_ leren in de privé-omgeving van een goeroe of leraar: langer of korter persoonlijk proces van training;
- \_ leren in maatschappelijke groepen, als onderdeel van socialisatieprocessen;<sup>20</sup>
- \_ absorptie van indrukken binnen een maatschappij (enculturatie).

Deze opsomming loopt van formeel naar informeel. Campbell geeft in navolging van E.T. Hall aan dat cultuur ook kan worden 'verworven' in de zin van aangenomen, of aangeleerd. Dit gebeurt automatisch, en niet altijd bewust: 'learned but not taught'. Folkestad (2005) maakt onderscheid tussen formele en informele *leersituaties* (het bepalen van de fysieke context of setting, voorzien van het etiket formeel of informeel) en formele en informele *manieren* van leren. Formeel en informeel leren heeft bij Folkestad betrekking op intentionaliteit. Ervan uitgaande dat muziek leren plaatsvindt door participatie in de culturele praktijk ("...by *participating* in a practice, one also *learns* the practice"), houdt een informele benadering in: muziek maken zoals in de dagelijkse culturele settings waarin muziek tot klinken komt en geabsorbeerd wordt, zonder tussenkomst van een leraar. In een formele benadering wordt methodisch geleerd over muziek en hoe deze te spelen, zoals in een technische training of workshop onder begeleiding van een expert of leraar.

Bekwaamheden worden mede gevormd en bijgesteld door ervaringen met de ruimere muzikale en sociale praktijk. Dergelijke processen worden in het bijzonder gestimuleerd vanuit concrete bronnen (Brinner 1995). Bronnen behoren tot de sociaal-muzikale omgeving, met alle variaties en mogelijkheden die zich hierin aandienen, variërend van musici en groepen, leermeesters en modellen, tot opnames, muziekinstrumenten of uitvoeringen/performances. Bronnen dienen om te oefenen, die kennis op te doen die nodig is om zich te ontwikkelen als speler of zanger.

19 Zie Schippers (2004, hoofdstuk 5) voor een bespreking in de Nederlandse muziekeducatie.

20 Zie ook Shadid (1998) over de betekenis van socialisatie in de context van cultuur en immigratie.

Op het niveau van *interpersoonlijke contacten* is het vaak de leraar of goeroe die functioneert als bron, in het bijzonder bij 'apprenticeship'. Een langere of kortere periode van 'onderwerping' aan en 'modellering' door een leermeester is in veel culturen gebruikelijk. Soms leert iemand van meerdere leraren door en na elkaar. Om een eenzijdige band en identificatie met een leermeester te vermijden is dit een in de westerse cultuur geaccepteerd gegeven. Interpersoonlijke contacten leiden tot leren via 'muzikale interacties' tussen leermeester en leerling(en) wanneer ze samen oefenen of optreden, tussen leerlingen onderling wanneer ze samen oefenen, of tussen musici onderling binnen een groep. Muziek leren komt dan dicht bij muziek uitvoeren. Via 'modellering' en 'muzikale interactie' wordt ook geleerd over context (plaats, functie) en uitvoeringspraktijk.

Naast de directe leraar-leerling verhouding is er het luisteren naar, en naspelen of nazingen, van favoriete voorbeelden en muzikale idolen. Dat zijn de musici die een inspiratiebron vormen. Meestal zijn het anonieme relaties, vanwege het ontbreken van een 'apprenticeship'; er is geen directe en interpersoonlijke leraar-leerling verhouding. Anonieme voorbeelden kunnen aanzetten tot imitatie van tot de verbeelding sprekende details, en tot persoonlijke interpretaties daarvan. In het verlengde hiervan liggen materiële bronnen zoals geluidsdragers, schriftelijke methodes, zelfstudiemateriaal: hier vindt muziek leren plaats zonder interpersoonlijke relaties, al zullen levende voorbeelden niet ontbreken. Opnames zijn in ieder geval een bron van muzikale kennis voor wat betreft historische informatie.

Bronnen veronderstellen echter wel toegang tot die bronnen (Brinner 1995, p 113, 122). Dit kan verschillen van muziekcultuur tot muziekcultuur. In de westerse wereld is er een ruim aanbod van muziekscholen, privé-leraren, vakopleidingen, workshops en de media zijn er voor iedereen, bladmuziek is overal verkrijgbaar. Aan optredens met voorbeelden en idolen is geen gebrek. Kortom, men kan zich eenvoudig verbinden aan een veelheid van muziek. In de pedagogische context zal deze vrijheid niet altijd worden aangemoedigd. Sommige leraren waken over hun leerlingen, en willen een 'school', een 'klank', een 'uitvoeringstraditie' getrouw doorgeven, zonder veel verstoring. Toegang hebben tot muziekinstrumenten is in de westerse wereld een kwestie van keus en financiële middelen. Maar het kan ook anders. In de West-Afrikaanse Mande cultuur is het niet iedereen toegestaan de kora (harpluit) te bespelen. Alleen degene die binnen een geprivilegieerde griot-familie is geboren, de kaste van kora-spelers, kan zich het instrument toe-eigenen (al lijkt het erop dat dit tegenwoordig in de praktijk soms anders uitpakt).

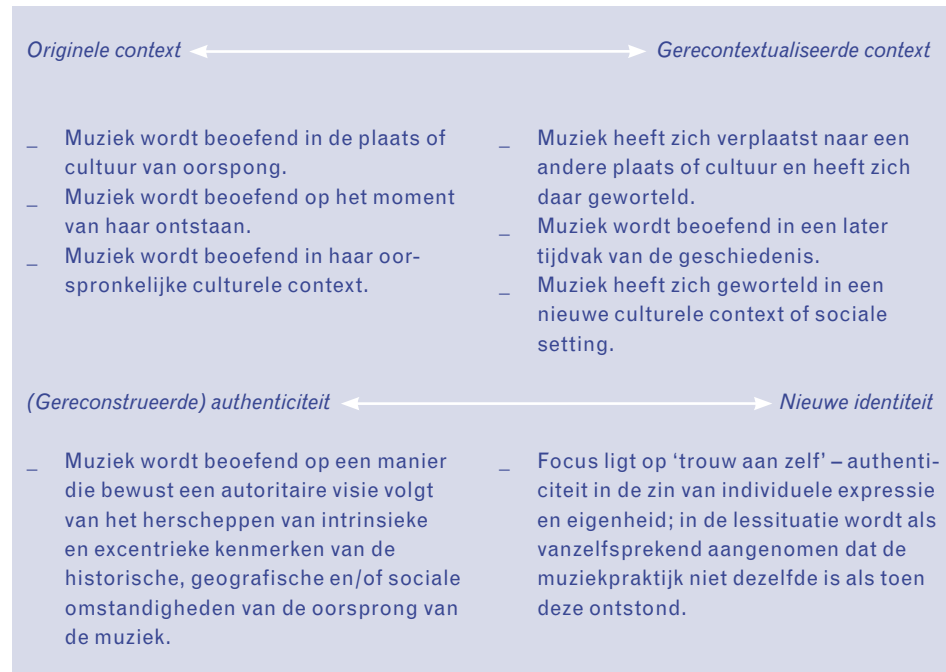
#### Authenticiteit

Oorspronkelijke settings en bronnen kunnen geheel of gedeeltelijk verloren gaan wanneer in een westers institutioneel verband wereldmuzieklessen worden georganiseerd. Bijvoorbeeld, op de muziekschool wordt les gegeven op een niet-westers instrument als de Afrikaanse djembe. In principe zijn de muzikale dimensie en de overdrachtscomponent aanwezig, het instrument en de leraar. De culturele omgeving, de Afrikaanse sociaal-muzikale context waarin overdracht plaatsvindt, is niet aanwezig maar vervangen door een wekelijkse les binnen het instituut.

In wereldmuziekonderwijs zal dit vaak het geval zijn. Muziek wordt uit haar sociale context gehaald en verliest daarmee aan 'authenticiteit'. Moeten we er daarom maar

niet aan beginnen kennis te nemen van niet-westerse muziek? Deze vraag naar authenticiteit wordt in de literatuur met regelmaat aangekaart. Melissa Cain (2005) plaatst enkele fundamentele vragen bij het begrip en stelt: "While our best intentions may be to keep our experience as close to the original as possible, it is important to remember that most (if not all) music has felt the effects of acculturation. Music traditions are not static. Acculturation of musical styles has been occurring for many centuries, from minor adjustments to the abandonment of whole genres and concepts." Authenticiteit is een lastig te hanteren gegeven. Ter oriëntatie op deze problematiek presenteert Schippers (2004, 2005) de begrippen *authenticiteit* en *context* in twee continua (figuur 1):

Figuur 1. Twee continua: context en authenticiteit



Authenticiteit wordt zo op verschillende manieren besproken (Cain 2005; Johnson 2000, Schippers 2004, 2005; Volk 1998). Voor de representatie van culturele contexten in wereldmuziekeducatie zijn met name *cultuurdragers* van belang (Cain 2005; Volk 1998). Cain hanteert het liefst de term 'cultural accuracy'. In haar opvatting is de meest nauwkeurige manier om muziek te presenteren, het honoreren van de met een muziek verbonden wijze van overdracht, en de manier waarop deze is overgeleverd (in een vorm van notatie of in de orale traditie). Westerse en niet-westerse perspectieven op muziekoverdracht kunnen zo wisselend aan bod komen. Schippers (2004) definieert vier manieren van kijken: "het volgen van oude manuscripten of de canon; het gebruikmaken van instrumenten uit de oorspronkelijke setting; het gehoorzamen van regels en benaderingen die door een traditie worden gedictieerd; en het streven naar vitaliteit van expressie, betekenis, de essentie van een muzieksoort." Deze benaderingen van authenticiteit nemen we mee naar het volgende hoofdstuk.

## Hoofdstuk 4 / Culturele diversiteit in muziekeducatie: twee modellen

In dit hoofdstuk worden twee modellen voor het werken met culturele diversiteit in muziekeducatie gepresenteerd. Ze zijn gebaseerd op de theoretische inzichten van de voorgaande hoofdstukken. Deze worden vooraf beknopt samengevat. Daarna volgt in 4.1 een model voor muziekeducatie in cultureel diverse omgevingen en in 4.2 een vergelijkbaar model voor wereldmuziekeducatie, ontworpen voor het curriculum van de Opleiding Docent Muziek aan het conservatorium.

### *Uitgangspunten*

1. Multiculturalisme en mondialiteit zijn, zoals we hierboven beschreven hebben, ingrediënten van de hedendaagse, veranderende samenleving. Implicaties van de komst van nieuwe groepen in de samenleving en van een mondiale benadering van muziek en cultuur, betreffen onder meer fenomenen als 'komst en herkomst' van migranten met hun culturele bagage en 'culturele diversiteit'. Een Nederlandse kunst- en cultuureducatie die rekening wil houden met de veranderende samenleving zal zich daarom richten op de culturele inbreng van multiculturele groepen in die samenleving.
2. Voor een educatief perspectief op de twee modellen hanteren we de in hoofdstuk 2.3 geformuleerde rationales:
  - een *esthetische respons* op de toegankelijkheid van muziektradities in de omringende samenleving en wereldwijd. Dit resulteert in artistieke representaties van vele verschillende muziektradities;
  - een *maatschappelijke respons* op de multiculturele samenleving. Dit resulteert in sociaal-muzikale bindingen met etnische groepen in de omringende omgeving, en respect voor de herkomstaspecten van muziek en cultuur;
  - een *interculturele respons* vanuit een dynamische benadering van culturele diversiteit, gericht op culturele ontmoeting en uitwisseling.
3. Aan de basis van muziekeducatie in een pluriforme cultuur liggen daarmee (hoofdstuk 3):
  - een muzikale context met muzieksoorten uit de wereld en de daarbij horende muzikale bekwaamheden;
  - een muziekoverdracht waarin niet-westerse leerprocessen van gelijke orde zijn als westerse;
  - een culturele omgeving die functioneert als de cultuurbepaalde setting waarin muziekoverdracht en muziek leren plaatsvindt en betekenis heeft.

### **4.1 / Cultureel diverse omgevingen voor muziek leren**

Wereldmuziekeducatie treffen we aan in uiteenlopende omgevingen als het regulier onderwijs, muziekscholen, projecten door educatieve diensten van kunstinstellingen, workshops in buurthuizen, of 'community' activiteiten. Muziekeducatie in een institutioneel verband is waarschijnlijk de meest besproken westerse situatie: les nemen op muziekscholen of in het muziekvakonderwijs bijvoorbeeld. In de westerse cultuur scoort muziekeducatie in een formele, institutionele omgeving hoog. Het voorziet in gestructureerde programma's, werken met leerdoelen, betrouwbare diploma's. Bezien in een multiculturele context echter, is het begrip 'institutioneel'



niet alleen westers te benaderen. Jarenlang – soms een leven lang – les krijgen van een goeroe is eveneens georganiseerd en van criteria voorzien. Wereldwijd treffen we zo soorten van cultuurbepaalde instituties aan, veelal als vermengingen van formeel en informeel leren.

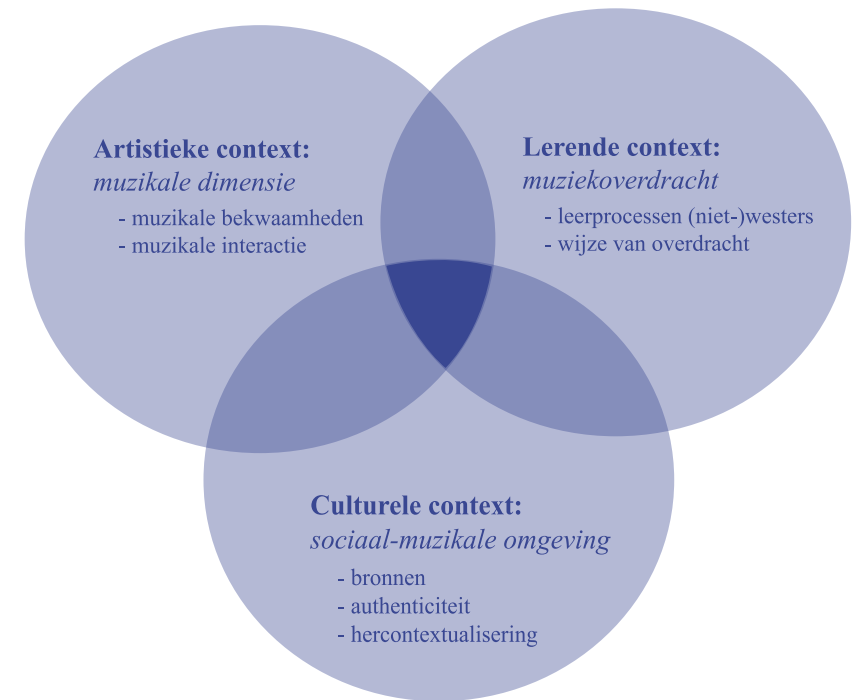
Een belangrijke vraag is hoe men in de geïmmigreerde gemeenschappen muzikale overdrachtsvormen voortzet uit het land van herkomst, en of daarbij bewegingen zijn in de richting van een meer westerse institutionele omgeving. Muziekoverdracht is niet uitsluitend gebonden aan een institutionele setting; het vindt plaats in *allerlei* contexten. Dit resulteert in het oprekken van de gangbare kaders: naast de muziekschool kan ook een wijkgebonden sambagroep of fanfare een serieuze, cultuurbepaalde context zijn voor muziek leren. Deze muzikale omgevingen kenmerken zich door (vergelijk hoofdstuk 3.3):

- \_ formele en informele vormen van organisatie en manieren van leren;
- \_ bronnen: interpersoonlijke muzikale contacten, anonieme contacten en niet-persoonlijke, materiële bronnen

Hieronder wordt een model gepresenteerd waarin de resultaten uit voorgaande hoofdstukken worden toegepast op muziekoverdracht en muziek leren in een multicultureel kader. Het model geeft de mogelijkheid overdrachtsprocessen te vergelijken in de diverse sociaal-muzikale omgevingen.

*Model 1: Een multicultureel model voor muziekoverdracht.*

Het model bestaat uit deelcontexten die met elkaar de basis vormen voor een interactief model voor muziekoverdracht: het draait om de wisselbewerking tussen een uitvoerende, artistieke context met muzikale bekwaamheden als centraal gegeven, een lerende context met de manieren van overdracht, en een sociaal-muzikale omgeving met elementen uit de culturele context. Wanneer we deze contexten voorstellen als drie overlappende cirkels ontstaat in het centrale gebied een muzikeducatief brandpunt: *cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties*. Deze vormen het hart van het model. Hierin komen muziek, muziek leren en de sociaal-muzikale omgeving voor muziekoverdracht en leren samen (figuur 2).



*Figuur 2. Multicultureel model voor muziekoverdracht in muziekeducatie*

Het model richt zich naar pluriformiteit in muzieksoorten, in omgevingen waarin muziek wordt gemaakt en wijzen van overdracht. Dit leidt tot multiculturele variaties in de muzikeducatieve praktijk. De casestudies in deel II laten dit zien op twee muziekscholen. In het volgende beschrijven we de parameters van het model.

*Artistieke context*

Binnen elke cultuur beschikt een musicus over muzikale bekwaamheden die iemand in staat stellen om vaardig en succesvol te zijn als performer voor een publiek, als musicus in een ensemble, te functioneren in een specifieke omgeving, bijvoorbeeld een ceremonie. De muzikale inhoud van het model wordt daarmee bepaald door onder meer:

- \_ muziekinstrumenten
- \_ ensembles, groepen
- \_ muzieksoorten
- \_ repertoire, composities
- \_ uitvoeringscontext

De artistieke context valt samen met de in hoofdstuk 3.1 besproken muzikale dimensie van een pluriforme cultuur. Daarin staan opvattingen over muziek en het (leren) aanwenden van muzikale bekwaamheden centraal. Een 'mondiale kunstpraktijk', de aanwezigheid van 'wereldmuziek', 'ontmoeting en uitwisseling' spelen een rol bij het componeren van muziek, in de muzikale uitvoeringspraktijk, improvisatie en daarmee ook in muziekeducatie.

### Lerende context

Hoe muzikale bekwaamheden worden verworven is het gegeven in de lerende context. Met betrekking tot de wijze van overdracht pleit vooral Brinner (1995) voor een benadering op microniveau. Op basis van de in hoofdstuk 3.2 besproken literatuur wordt hier een begrippenkader gevormd voor het benoemen en vergelijken van de wijzen van overdracht. De inzichten interpreteren we als *interactieve, persoonlijke en muzikale rollen en acties*. Persoonlijk door het contact tussen leraar en lerende, en tussen lerenden onderling, muzikaal door de omgang met en concentratie op het te spelen of te zingen materiaal:

Aspecten interactieve persoonlijke dimensie van overdracht en muziek leren:

- \_ matching spelen (zingen) gelijktijdig op elkaar afstemmen
- \_ demonstratie/imitatie voordoen/nadoen van bepaalde muzikale frases, aspecten
- \_ instructie/respons verduidelijking van het spel of de prestatie
- \_ observatie/respons luisteren, kijken naar een voorbeeld en reageren
- \_ feedback/respons reacties op het spel, tijdens of erna

Aspecten interactieve muzikale dimensie van overdracht en leren:

- \_ notatie of auditief muziek leren spelen via bladmuziek of 'op gehoor';
- \_ memorisatie het muzikaal geheugen aanspreken ('uit het hoofd' spelen)
- \_ fragmentatie muzikale gehelen in kleinere delen opsplitsen, fragmenteren
- \_ herhaling de herhaalde oefening ligt aan de basis van muziek leren
- \_ generalisatie kunnen uitbreiden van de muzikale mogelijkheden

De rollen en acties komen binnen een les afwisselend voor. Bovendien, de rollen van docent en leerling kunnen elkaar overlappen. Deze begrippen worden in het praktijkonderzoek (deel II) nader onderzocht.

### Culturele context

In een multiculturele muziekeducatie houdt men in principe rekening met herkomstelementen en oorspronkelijke contexten, zoals historische achtergronden, de regio's van herkomst, verhalen die ermee verbonden zijn, functies en betekenissen, rituelen en politieke facetten. Op deze manier kijkt men vanuit 'authenticiteit', 'contextualiteit', 'cultuurdragers' creatief naar *bronnen* in de westerse en niet-westerse sociaal-muzikale omgevingen, en naar veranderingen in die omgeving. Daarbij komt het *interculturele* gegeven. 'Interculturaliteit' verwijst binnen pluriforme settings naar een benadering waarin sprake is van 'ontmoeting' en 'uitwisseling' tussen vertegenwoordigers en voorbeelden van (musici, dansers, enz.) uit verschillend georiënteerde muziekculturen.

Voor de cultuurbepaalde muziekeducatieve settings zijn dus de volgende elementen van belang:

- \_ Een *mondiale* benadering van muziek, waarbij we letten op een culturele context die enerzijds cultuurspecifiek kan zijn en anderzijds een dwarsdoorsnede uit meer culturen kan vertegenwoordigen.
- \_ Aandacht voor *authenticiteit*: herkomstelementen en oorspronkelijke contexten rondom muziek en cultuur van migranten. Voor cultuurdragers is een belangrijke rol is weggelegd.
- \_ Een beweging in de richting van *hercontextualisering* en nieuwe identiteiten.

- \_ Het *interculturele* element, dat is gelegen in het contrasteren en waar mogelijk verbinden van de diverse muzikale voorkeuren

## 4.2 / Wereldmuziek in de muziekvakopleiding

Het besproken model kan worden vertaald naar een *overdrachtsmodel voor niet-westerse muziekeducatie* ten behoeve van de opleiding tot Docent Muziek (ODM<sup>21</sup>). Dit heeft als doel een brug te slaan tussen niet-westerse muziekpraktijken en de educatieve praktijk van docenten Muziek. Een muziekeducatie met wereldmuziek als vertrekpunt richt zich naar het palet van cultureel diverse praktijken, de aanwezigheid van muzikale tradities, of vormen van confrontatie rondom 'ontmoeting, uitwisseling en verbindingen' van westerse met niet-westerse muziek. Dit vraagt van studenten in de Opleiding Docent Muziek dat ze op basaal niveau een of meer soorten wereldmuziek leren uitvoeren. Naast het spelen van de muziek leren ze hoe de muziek wordt overgedragen. Studenten verwerven door het volgen van uitvoerende lessen wereldmuziek, bijvoorbeeld spelen in een sambagroep, expliciete kennis over hoe ze zelf leren, tegelijkertijd worden ze zich bewust hoe muziekoverdracht door de niet-westerse musicus plaatsvindt. De muziek valt te beluisteren op concerten, festivals, in de media, op straat. Studenten verwerven zo kennis van levende tradities en actuele sociaal-muzikale contexten. In het dynamisch perspectief op culturele diversiteit is de muzikale dimensie van het overdrachtsmodel gericht op wereldmuziek met confrontaties tussen westerse en niet-westerse musiceerpraktijken.

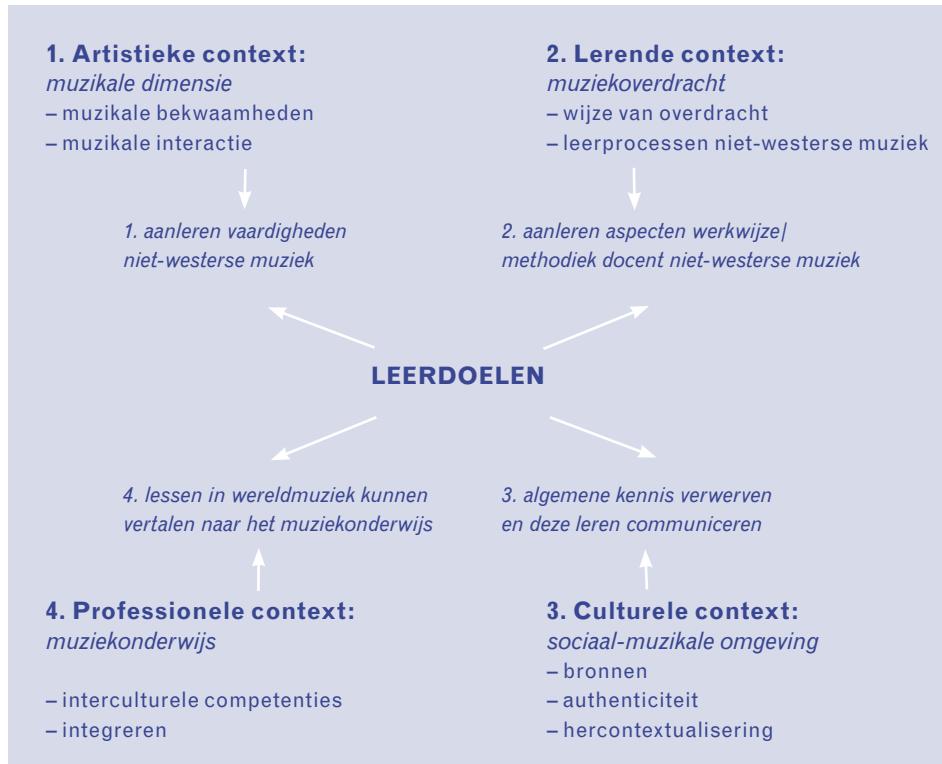
### Model 2: wereldmuziek in de docentopleiding Muziek

Muziekvakonderwijs met wereldmuziek als uitgangspunt houdt in dat de besproken contexten een plek krijgen in samenhang met het doel van de Opleiding Docent Muziek, namelijk studenten voorbereiden op het geven van muziekonderwijs. Dit betekent:

- \_ het aanbrengen van een artistieke context met wereldmuziek als *cultuurbepaald* gegeven en/of als *interculturele confrontatie* zoals tussen westers/niet-westers;
- \_ de artistieke dimensie verbinden met een lerende context voor het *verwerven van kennis over muziekoverdracht en muziek leren*, en met de *culturele context* waarin muziek wordt gemaakt;
- \_ deze kennis *integreren* in de professionele omgeving van muziekonderwijs op de scholen

Dit wordt vertaald in leerdoelen die gelden voor de studenten in opleiding. Dat levert een model op voor het verwerven en toepassen van kennis over niet-westerse muziek (figuur 3):

21 ODM: Opleiding Docent Muziek, een muziekvakopleiding aan het conservatorium.



Figuur 3. Model 2: overdrachtsmodel voor wereldmuziekeducatie in de docentopleiding Muziek

In onderstaande toelichting op het model zijn de verschillende contexten inhoudelijk gerelateerd aan wat in dit verband is besproken in met name hoofdstuk 3.

#### 1. Betekenis van de artistieke context

Het overdrachtsmodel biedt studenten niet-westerse voorbeelden van musiceervaardigheden. Studenten worden gestimuleerd een rol te spelen als actief performer. Dit leidt tot leerdoel 1.

##### – Leerdoel 1: aanleren vaardigheden niet-westerse muziek

Studenten krijgen lessen van musici uit diverse culturen en muzikale tradities. Ze maken een begin met het ontwikkelen van niet-westerse muzikale bekwaamheden door mee te spelen in bijv. een Braziliaanse sambagroep of een Javaanse gamelan en verwerven *actieve kennis* van deze muziek door vaardigheden te oefenen in domeinen als 'klank', 'klankpatronen', 'muzikale interactie' of 'muzikale oriëntatie'. Studenten verwerven ook *passieve kennis* van andere domeinen door verhalen te horen over hoe deze muziek functioneert in de context van een carnaval, of ze krijgen informatie over de symbolische betekenis van bijvoorbeeld wajang en gamelan op Java.

#### 2. Betekenis van de lerende context

De niet-westerse musici hebben in het model de rol van docent en coach. Als *cultuurdrager* brengen ze een manier van lesgeven in die hoort bij hun muziektraditie. Dit leidt tot het volgende leerdoel:

##### – Leerdoel 2: aanleren aspecten werkwijze/methodiek docent niet-westerse muziek

Student-docenten worden zich hiermee bewust van het leerproces dat ze zelf doormaken. Ze leren met welke *wijze van overdracht*, welke manieren van lesgeven, dit samenhangt: door te spelen nemen ze deel aan het leerproces, en leren tegelijkertijd over het leerproces als zodanig. Dit leerdoel brengt hen in contact met cultuur-bepaalde elementen in het leerproces, zoals:

*herhaling*: men herhaalt een compleet stuk of een muzikaal segment. De vraag hierbij is hoe vaak dit gebeurt en op welke manier. Is herhaling gekoppeld aan een muzikale cyclus (Javaanse gamelan) of wordt een fragment geïsoleerd van het muzikale geheel?

*feedback*: zijn er directe *verbale* correcties of directe *muzikale* verbeteringen. Geeft de docent-musicus indirect feedback onder het spelen zelf, of vinden er onderbrekingen plaats?

Met het oog op het vertalen van de eigen lessen naar de onderwijspraktijk leren de studenten de gastdocent observeren. Deze bevindingen zullen ze in een later stadium kunnen integreren in eigen lesontwerpen.

### 3. Betekenis van de culturele context

In het overdrachtsmodel functioneert de niet-westerse musicus als *bron* en *model* voor het verwerven van muzikale vaardigheden en kennis. Hij of zij vertegenwoordigt de muzikale traditie, treedt op als *cultuurdrager*. Deze introduceert expliciet de manier van muziek leren die is verbonden met de traditie of informeert over de algemene culturele omgeving van de muziek. Studenten leren met culturele informanten communiceren en samenwerken.

\_ Leerdoel 3: algemene kennis verwerven en leren communiceren

In deze context spelen belangrijke vragen over *oorspong* en *authenticiteit*, kwesties als het al of niet toepassen van oorspronkelijke muziekinstrumenten, oorspronkelijk repertoire, gebruik van oorspronkelijke taal, e.d. Men verwerft in de culturele context van het model kennis over regionale tradities, geschiedenissen en verhalen, rituelen, functies van muziek in een bepaalde cultuur. Daarbij is er de opgave hoe deze onderwerpen te *hercontextualiseren* in een onderwijskundige setting.

Ook hier is het verwerven van een niet-westerse muzikale competentie (hoofdstuk 3.1) het doel. Studenten kunnen zich verschillende vormen van kennis eigen maken in domeinen als symbolische betekenis, uitvoerende context, taal en tekst, dans, theater en ritueel.

### 4. Vertalen naar muziek in de scholen

Het verwerven van kennis over wereldmuziek heeft het muziekonderwijs als focus. Het gaat hier om het leren maken van een 'vertaalslag': ervaringen van de student worden door hem of haar op professioneel niveau toegepast in het klaslokaal.

\_ Leerdoel 4: de lessen in wereldmuziek kunnen vertalen naar het muziekonderwijs

Dit betekent:

- \_ studenten leren de werkwijze van de niet-westerse rolmodellen integreren in hun lesontwerp;
- \_ studenten leren op hun beurt hun leerlingen bekwaamheden aan die zijn aan ontleend aan niet-westerse muziek;
- \_ studenten leren aspecten van een niet-westerse cultuur hercontextualiseren in de leeromgevingen van het muziekonderwijs.

Een student gaat lessen ontwerpen waarin hij of zij de geleerde vaardigheden zal toepassen in het lesgeven. De vraag is: *hoe* leert de student-docent deze lessen ontwerpen en uitvoeren? Langs welke weg en langs welke onderwijskundige lijn? Dit is geen pasklaar gegeven. Aan het Conservatorium van Amsterdam heeft de Opleiding Docent Muziek sinds 2005 haar wereldmuziekmodules gebaseerd op een 'ontwikkelmodel' waarin een aantal stappen leiden tot het bereiken van het leerdoel (4): een voorbereidende fase, een ontwikkelfase op het conservatorium, een ontwikkelfase op de leslocatie, en een reflectiefase.<sup>22</sup> Deze vertaalslag vormt een

<sup>22</sup> Zie werkboek *Ritmes rond de wereld* (Bremmer & Schreuder & Veerdonk 2005). Interne publicatie Conservatorium van Amsterdam

gezamenlijk project van studenten, methodiekdocenten en gastdocenten die als cultuurdragers optreden.

In het hiernavolgende deel II worden de aspecten van *model 1* aan de praktijk getoetst. De praktijksituaties treffen we aan in twee muziekscholen in verschillende Amsterdamse multiculturele wijken. De hoofdstukken 2 en 3 vormen het theoretisch kader bij de casestudies die in de beide muziekscholen zijn verricht.

## **Deel II**

### **Praktijkonderzoek: *multiculturele variaties in muziekeducatie***

**Een onderzoek naar culturele diversiteit in twee Amsterdamse muziekscholen.**

Is er verschil tussen saz spelen hier en in Turkije?

*Dat is zeker zo, het niveau is in Turkije hoger. Daar is het ook een bron van inkomsten, ze gaan er dieper in, geven echt alles van zichzelf. De passie is er anders.*

Wat is er anders aan?

*Het geeft een beter gevoel daar, met sommigen in een groep, of alleen. Als je daar naar de muziek luistert raakt het je anders. Hier in Nederland heb je ook mensen die met passie spelen, maar het is toch anders.*

Wat is voor u de Turkse identiteit van deze muziekschool?

*Dat het mensen bij elkaar brengt om iets te gaan doen. Dat hoeft niet alleen door een muziekinstrument te bespelen, maar ook het kan ook met dansen en zingen. De school brengt mensen bij elkaar.*

Hoe draag je dat over op de niet-Turkse leerlingen of belangstellenden?

*We nodigen ze uit en we laten het sfeertje zien, vooral op zondag wanneer het druk is. Er komen zelfs mensen uit het buitenland uit Japan en Denemarken om te kijken. Die vragen zich toch af hoe het op deze school is. En er worden soms workshops gegeven.*

Kan ik op zondag mijn eigen instrument meenemen en mee gaan spelen?

*Ja, natuurlijk, waarom niet. Dat zou geweldig zijn, ook dat je probeert iets mee te doen.*

Dan krijg je dus culturele verschillen. Jazeker. Dat is ook het mooie van muziek, je kan dingen combineren, een Turks lied met Nederlandse muziek combineren.

*Dan weet je niet waar je op uit komt. Muziek is een ruimtereis, je kan alle kanten op.*

Luistert u zelf ook naar andere muziek?

*Jazeker, ook heel veel westerse muziek. Klassieke muziek uit andere landen, volksmuziek uit de Balkan, of Spaanse volksmuziek.*

Brengt u dat ook in in uw lessen?

*Nee, het instrument dat ik bespeel is toch te beperkt, al kun je het wel combineren.*

## Hoofdstuk 5 / Introductie

### 5.1 / Onderzoeksopzet

#### Casestudies

Het tweede gedeelte van deze studie is een onderzoek naar de praktijk van multiculturele muziekeducatie op twee Amsterdamse muziekscholen. De kern van dit onderzoek ligt bij de cultureel diverse benaderingen van muziekoverdracht en muziekleren, ervaringen hiermee en opvattingen hierover. Om deze kern zo dicht mogelijk te benaderen is gekozen voor een onderzoeksopzet met *casestudies*. Met muziekscholen staan we in het hart van de muziekeducatieve praktijk. Vanzelfsprekend komt in een stad als Amsterdam daarbij de multiculturele, grootstedelijke omgeving aan de orde. Het empirisch onderzoek sluit aan op de in het theoretische deel geformuleerde rationales voor culturele diversiteit in muziekeducatie. Dat wil zeggen dat de casestudies worden verricht met oog (voor vergelijk hoofdstuk 4):

- een mondiale dimensie: een esthetische respons op de toegankelijkheid van muziektradities in de omringende samenleving, en wereldwijd met representaties van de verschillende muziektradities;
- een maatschappelijke dimensie: een locale respons op de multiculturele samenleving, met het streven naar integratie van etnische groepen en hun muziek;
- een interculturele dimensie: een dynamische respons op culturele diversiteit, gericht op muzikale ontmoeting en uitwisseling.

#### Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag van het theoretisch onderzoek luidde: Hoe sluit muziekeducatie aan op multiculturele ontwikkelingen in de maatschappij? Deze vraag wordt in de casestudies toegespitst op multiculturele variatie in de educatieve praktijk van muziekscholen. Deelvragen die hierop betrekking hebben zijn:

1. Wat is het muzikaal-culturele profiel van de onderzochte muziekscholen?
2. Op welke manier is sprake van culturele variatie in de lespraktijken?
3. Welke betekenis heeft de sociaal-muzikale omgeving voor muziekoverdracht?
4. Hoe is de relatie tussen muziekschool en multiculturele maatschappij?

### 5.2 / Methode van onderzoek

Het praktijkonderzoek bestaat uit een vergelijking van casestudies. De casestudies worden daartoe bekeken in het licht van ideaaltypische verwachtingen. Deze zijn geformuleerd op basis van het theoretisch deel van het onderzoek. Het praktijkonderzoek is kwalitatief: gegevens zijn verkregen uit interviews met docenten, leerlingen en leidinggevenden, uit observaties van lessituaties, meetings, presentaties, en uit documenten (brochures, websites). De resultaten hiervan hebben daarom geen kwantitatieve waarde, maar vertellen specifiek over het 'hoe en waarom' van de ervaringen, bijzonder kenmerken, keuzes in de concrete, alledaagse omstandigheden van de casestudies.

#### *Vergelijking muziekscholen.*

De casestudies vonden plaats in de Amsterdamse instellingen Aslan Muziekcentrum (AMC) in De Baarsjes en het Muziekcentrum Zuidoost (MCZO) in de Bijlmer. Het onderzoek werd uitgevoerd op verschillende niveaus:

- \_ lespraktijk (rol docenten en leerlingen, muziekoverdracht en muziek leren, lesmateriaal);
- \_ interne organisatie (cursusaanbod, podia/presentaties, ontmoetingsfuncties, werving);
- \_ samenwerkingsverbanden (instellingen, groepen, individuen, scholen, buurt-huizen, podia);
- \_ beleid (visie, plannen).

Beide instituten hebben voor het onderzoek essentiële zaken gemeen: ze presenteren een combinatie van westers en niet-westers cursusaanbod en de scholen functioneren in een grootstedelijke, multiculturele omgeving.

#### *Ideaaltypische verwachtingen.*

De aanneme bij het praktijkonderzoek is dat cultureel diverse achtergronden en keuzes een merkbare rol zullen spelen bij het beleid, het leerlingenbestand, in het cursusaanbod, de lespraktijken van docenten, inbreng van de leerlingen, enz. Dit wordt concreet in de volgende ideaaltypische verwachtingen.

Verwachtingen met betrekking tot de muziekscholen:

1. Het *leerlingenbestand* vormt een afspiegeling van de bevolking uit de multiculturele omgeving van de muziekscholen.
2. Het *cursusaanbod* gaat in op de muziekbeoefening in de multiculturele omgeving, of benadrukt een mondiale wereldmuziekbeoefening.
3. *Lespraktijken* in multiculturele omgevingen vertegenwoordigen een diversiteit aan muziekinstrumenten, muzieksoorten, repertoires en muzikale overdrachts-situaties.

Verwachting ten aanzien van culturele diversiteit:

4. Culturele verschillen leiden tot interactie en uitwisseling, en laten daarmee een *dynamische benadering van diversiteit* zien.

#### *Theoretisch kader*

De theoretisch oriëntatie is richtinggevend voor het praktijkonderzoek. De invloed van de omringende cultuur (hoofdstuk 2), het aandragen van bouwstenen voor een pluriforme muziekeducatie (hoofdstuk 3), en een multicultureel model voor muziekoverdracht in muziekeducatie (hoofdstuk 4) vormen de elementen die worden getoetst aan de muziekschoolpraktijk. Wereldmuziek in de vakopleiding (hoofdstuk 4) maakt geen deel uit van het praktijkonderzoek, maar kent alleen de theoretische aanzet. De theoretische oriëntatie wordt zo van commentaar voorzien en kan worden bijgesteld in het licht van de praktische bevindingen. Het versterken van theoretisch inzicht is een belangrijk doel van de casestudies (Yin 2003).

#### *Data en bronnen*

De *interviews* vonden plaats aan de hand van voorgestructureerde vragenlijsten. Deze

zijn apart samengesteld voor docenten, leerlingen en leidinggeevenden. De keus van respondenten is deels selectief. Op het MCZO werden informanten aangezocht die tezamen een combinatie vertegenwoordigen van westerse (i.c. gitaar, blokfluit, viool) en niet-westerse instrumenten (i.c. djembe, tabla, sitar). Voor het AMC geldt hetzelfde (piano, gitaar) en Turkse saz en dans. Op het MCZO is verder a-selectief geïnterviewd op beschikbare dagen en tijden, behalve bij de niet-westerse lessen. Deze zijn doelgericht uitgezocht. Er werd op één uitzondering na les gegeven op doordeweekse dagen. Op zaterdag is speciaal tijd ingeruimd voor muzieklessen op tabla en sitar. Bij het AMC zijn de interviews voornamelijk in het weekend afgenomen om kennis te nemen van het Turkse karakter van de muziekschool. Vooral op zondag is hier een concentratie van Turkse muzieklessen, leerlingen en docenten. Op de doordeweekse dagen vinden we meer Nederlandse docenten en leerlingen in de verschillende educatieprogramma's.

*Observaties* vonden plaats in het Aslan Muziekcentrum: ontmoetingsruimte (kantine), sazlessen, afsluitende presentatie in De Meervaart, bezoek basisschool en studenten. In het Muziekcentrum Zuidoost: leskamers met diverse doordeweekse lessen; open dag, zaterdagprogramma Surinaams-Hindoestaanse lessen.

De belangrijkste *documenten* zijn: brochures 2006-2007 (MCZO), folders en aankondigingen, en de websites van beide instituten. De documenten sluiten aan op de periode van de interviews en observaties in de maanden maart tot en met mei 2006, m.u.v. de website van het AMC, die van recente datum is.

### **5.3 / Opbouw deel II**

De opbouw van deel II volgt de deelvragen die voortvloeien uit de onderzoeksvraag in 5.1. Deze vragen worden in de verschillende hoofdstukken als volgt behandeld.

#### *Wat is het muzikaal-culturele profiel van de onderzochte muziekscholen?*

Hoofdstuk 6.1 gaat in op de multiculturele achtergronden van de muziekscholen; er worden visies verwoord door de leidinggeevenden.

#### *Op welke manier is sprake van culturele diversiteit in de lespraktijken?*

In hoofdstuk 6.2 wordt culturele variatie betrokken op cursusaanbod, docenten en leerlingen. In 6.3 komen meningen aan bod over culturele diversiteit, verwoord door docenten en leerlingen. In hoofdstuk 7.1 komt diversiteit aan de orde in samenhang met muzieksoorten en muzikale opvattingen, en in 7.2 met multiculturele variaties in muziekoverdracht.

#### *Welke betekenis heeft de sociaal-muzikale omgeving voor muziekoverdracht?*

In hoofdstuk 8.1 is het onderwerp de institutionele leeromgeving in samenhang met de multiculturele positie van de muziekscholen en in 8.2 wordt dit onderwerp verbreed tot een exploratie van de rol van interpersoonlijke contacten bij muziek leren. Hoofdstuk 8.3 vat de betekenis van de sociaal-muzikale omgeving samen.

#### *Hoe is de relatie tussen muziekschool en multiculturele maatschappij?*

Hoofdstuk 9 behandelt de omgevingsgerichte functie van de muziekschool.

Wat is de culturele achtergrond van uw leerlingen?

*Ze komen uit de cultureel diverse achtergronden van Amsterdam Zuidoost: Surinaams meisje met een Schotse vader, een Balkan leerling, Nederlandse leerlingen, Afrikaanse kinderen, gemixte ouders, ook een Spaans meisje gehad, Nederlands/ Indiaas..*

Stemt u uw lesgeven af op deze verschillen?

*Nee. Wel per kind, hoe zit een kind bijna energetisch nog in elkaar. Niet zozeer op het cultuurverschil. Ik wil mijn leergang niet op een kind drukken, maar echt naar het kind kijken: hoe wil die met het instrument bezig zijn, wat is haalbaar voor dat kind, dus ik heb niet één methode. Elk kind dat binnen komt is voor mij een verrassing, en in dat proces stap ik met ze en begeleid ze. Ik stimuleer ze om met plezier viool te spelen.*

Kunnen de leerlingen (iets van) hun muziekcultuur inbrengen?

*Heel graag. Maar dat zou meer kunnen, alleen heeft dat tot nu toe niet zozeer met hun cultuur te maken maar meer iets met wat ze op school doen, iets voor een bandje of een schoolorkest. Ik heb een leerling die in de kerk gospel speelt, en een moeder die zingt. Ik schrijf er voor de dochter noten bij. Samen voeren ze dat uit in de kerk.*

Wat motiveert u om hier te werken?

*Het beroep dat op je gedaan wordt, in verschillende functies dingen doen, is goed: werken met groepen kinderen, leerorkest, basisschoolpresentaties, ik geeft les, speel mee met de schoolconcerten. Je hebt het gevoel dat je binnen één instituut op verschillende manier bezig bent, een pluspunt van deze school.*

## Hoofdstuk 6 / Diversiteit in Amsterdamse muziekscholen

Het praktijkonderzoek vond plaats in de Amsterdamse wijken *Amsterdam Zuidoost* en *De Baarsjes*. In het stadsdeel Zuidoost bevindt zich het Muziekcentrum Zuidoost (MCZO). Amsterdam Zuidoost is een wijk met ongeveer 130 nationaliteiten. Meer dan 60% van de bevolking is van oorsprong niet-Nederlands.<sup>23</sup> De grootste bevolkingsgroep is Surinaams. De Surinaamse gemeenschap kent onderling een eigen verscheidenheid, zoals Afro-Surinamers, verbonden met het slavenverleden, en Hindoe-Surinamers met een Indiase familiegeschiedenis. Antillianen komen in Zuidoost in omvang op de tweede plaats.

De Baarsjes kent minder diversiteit, maar toch behoort ruim 40% van de inwoners tot de zogenaamde 'ethnische minderheden'. In deze wijk wonen relatief veel Turken, Marokkanen en Surinamers.<sup>24</sup> In de Baarsjes<sup>25</sup> staat het Aslan Muziekcentrum (AMC), een muziekschool opgezet vanuit de Koerdisch-Turkse gemeenschap in Amsterdam. Het AMC heeft zich ontwikkeld tot een muzikaal ontmoetingscentrum met een belangrijke sociale functie binnen de Koerdische en Turkse Nederlandse bevolking. Het wil echter verder kijken dan de eigen groep en een muzikale omgeving vormen voor alle bewoners in de Baarsjes en Amsterdam.

### 6.1 / Multicultureel profiel van twee muziekscholen: achtergronden en visies

Om de twee onderzochte muziekscholen in een multicultureel kader te plaatsen, onderzoeken we allereerst deelvraag 1: *Wat is het muzikaal-culturele profiel van de muziekscholen?* Deze vraag betrekken we op de volgende onderwerpen:

- \_ historische en algemene achtergronden
- \_ visies en doelstellingen

#### *Historische en algemene achtergronden*

Het *Aslan Muziekcentrum* ontstond in 1997. Het centrum zoekt aansluiting bij vormen van wereldmuziek, inclusief de westerse muziek. De vernieuwde website<sup>26</sup> vertelt onder 'geschiedenis' het volgende:

Aslan Muziekcentrum begon in 1997 met activiteiten op het gebied van muziek en dans uit Anatolië, Mesopotamië en het Midden-Oosten. Er werden cursussen gegeven en concerten, workshops en masterclasses georganiseerd. Aslan Muziekcentrum participeerde in vele festivals, waaronder jaarlijks het Rootsfestival.

23 Gegevens: Gemeente Amsterdam. Dienst Onderzoek en Statistiek.  
<http://www.os.amsterdam.nl/kerncijfers/>

24 Idem.

25 Over De Baarsjes: *Bos & Lommer en De Baarsjes*. Uitgeverij René de Milliano, Alkmaar 2004, 136 pagina's

26 [www.aslanmuziek.nl/](http://www.aslanmuziek.nl/)



Van het begin heeft Aslan Muziekcentrum steeds de hoogste artistieke kwaliteit nagestreefd. Daardoor bouwde het al snel een naam op als hét adres in Nederland voor muziek en dans uit het Nabije Oosten, en het werd daarmee onderdeel van de Nederlandse muziekwereld.

Spelenderwijs leidde dat tot expertise op een heel ander vlak: hoe mensen vanuit verschillende tradities en achtergronden samen muziek te laten maken. Dat is niet zo makkelijk, en het is ook geen gebruikelijke invalshoek in de muziekeducatie. Maar in het huidige Amsterdam is er wel grote behoefte aan.

Aslan Muziekcentrum heeft zich in de afgelopen jaren ontwikkeld tot een professionele organisatie die aan duizenden kinderen, jongeren en volwassenen muziek- en dansonderwijs geeft en spraakmakende projecten uitvoert. Aslan Muziekcentrum ontwikkelt nieuwe vormen van muziek- en danseducatie, toegesneden op de praktijk van de veranderende stad Amsterdam, uitgaande van het bevorderen van de wisselwerking tussen de verschillende culturele tradities in de stad.

Aslan Muziekcentrum participeert in het Amsterdamse Amuze<sup>27</sup> waar Amsterdamse muziekpodia en muziekscholen educatieprojecten en programma's ontwikkelen voor kinderen en jongeren op de scholen. Verder heeft het AMC samengewerkt met het Koninklijk Instituut voor de Tropen (*All Stars Kids Orchestra*), het Nederlands Philharmonisch Orkest (*NedPhoGo*) en met het Jeugdorkest Noord-Holland. Het lesjaar wordt afgesloten met het *Mudans Festival*: een eindpresentatie door leerlingen en docenten in de grote zaal van De Meervaart voor een publiek van familie en bekenden.

Het *Muziekcentrum Zuidoost* begon ruim 20 jaar geleden als een dependance van de Stichting Muziekschool Amsterdam. Sinds 1987 is zij zelfstandig. De muziekschool heeft haar naam recent veranderd in de bredere term Muziekcentrum. Hiermee wil het meer functionele activiteiten tot uiting brengen. MCZO heeft een gebouw dat zij deelt met Krater Theater.<sup>28</sup> Oorspronkelijk bepaalde Westerse klassieke muziek het lesaanbod. In de loop van de tijd is daar popmuziek en wereldmuziek aan toegevoegd. De website van 2006<sup>29</sup> vermeldt:

Amsterdam, maart 2003. Zo'n twintig jaar geleden werd de Muziekschool Zuidoost neergezet in dit stadsdeel van Amsterdam. [De Bijlmer]. Eerst als dependance van de Stichting Muziekschool Amsterdam, en sinds 1987 als een zelfstandige stichting. Vandaag is de Muziekschool opnieuw deel van een groter geheel: de gezamenlijke aanbieders van cultuureducatie in Amsterdam Zuidoost. We willen samen een zo groot mogelijke groep jongeren van Zuidoost kennis laten maken met diverse vormen van muziek. Dat lukt aardig. Op dit moment geven via onze school ruim 20 docenten les aan meer dan 600 leerlingen, in zang en op 18 verschillende instrumenten. De Muziekschool heeft ook verschillende projecten lopen op 24 van de 33 basisscholen in Zuidoost. Het is onze droom dat alle kinderen van Zuidoost toegang kunnen krijgen tot deze vorm van kunst. Bij al onze activiteiten staat voorop dat we volwaardig muziekonderwijs

27 Zie [www.amuze-amsterdam.nl](http://www.amuze-amsterdam.nl)

28 Zie [www.krater.nl](http://www.krater.nl)

29 [www.muziekcentrumzuidoost.nl](http://www.muziekcentrumzuidoost.nl) – de tekst komt uit eerdere edities van de website.

willen geven aan de multiculturele samenleving in Zuidoost. De doelstelling van de Muziekschool is “het aanbieden van cursussen en projecten die de persoonlijke vaardigheid en creativiteit helpen ontwikkelen in de verschillende disciplines van muziek”. Dit doel staat ook beschreven in de subsidiebeschikking van het stadsdeel. Met dit doel voor ogen hopen we een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de culturele ontwikkeling van Zuidoost.<sup>30</sup>

De muziekschool richt zich in eerste instantie op de eigen wijk, maar wil er ook zijn voor heel Zuidoost. Daartoe organiseert ze, naast het instrumentaal onderwijs, concerten met klassieke muziek (Kelbergenconcerten), en een jazz programmering. Daarnaast is er een concertserie met hedendaagse muziek. In de basisscholen worden kinderconcerten gerealiseerd, en gedurende de kinderboekenweek wordt een gezamenlijk project opgezet met de lokale bibliotheek. MCZO levert daarvoor lesmateriaal en adviseert voor een feestelijke presentatie. Het Muziekcentrum organiseert voorspeelavonden en een jaarlijkse eindpresentatie. MCZO biedt naast dit alles ruimte aan evenementen (presentatie, recepties, voorstellingen) en faciliteert oefenruimtes. Ook het MCZO participeert in Amuze.

De leidinggevenden van beide muziekscholen vertolken hun visies en doelstellingen in samenhang met de stedelijke omgeving en de maatschappelijke realiteit van allochtone gemeenschappen. We laten ze eerst zelf aan het woord, daarna worden de kerngedachten samengevat in een schema.

### 6.1.1 / Visie en doelstellingen Aslan Muziekcentrum

“Aslan Muziekcentrum geeft jonge mensen een plek waar ze zich thuis voelen en waar muziek en dans centraal staan; waar niet alleen les gegeven en geoefend wordt, maar ook samengespeeld; waar toegewerkt wordt naar gemeenschappelijke optredens; waar topmuzikanten masterclasses geven; waar echt talent eruit gepikt wordt en extra lessen krijgt om door te stromen naar vervolgoopleidingen, zoals de conservatoria.” Zo begint de visie op de website van Aslan Muziekcentrum. Directeur Levent Aslan en voormalig zakelijk leider Özkan Gölpinar schetsen de achtergronden die tot deze visie hebben geleid.

Hoe heeft Aslan Muziekcentrum zich de afgelopen jaren ontwikkeld?  
*Na de oprichting in 1997 is het instituut in 10 jaar tijd uitgebreid van een kleine muziekschool voor voornamelijk Koerdisch-Turkse leerlingen, tot een school met 200 leerlingen met verschillende etnische achtergronden. In 2005 is er voor het eerst personeel in dienst getreden en is sprake van een personele bezetting waarmee een flinke stap vooruit kan worden gezet in artistiek en organisatorisch opzicht.*

Waar komen de leerlingen hoofdzakelijk vandaan?  
*90% van de leerlingen van Aslan is van buiten de Baarsjes: 25 a 30% van buiten*

30 Recent was het voortbestaan van MCZO onderwerp van discussie in de stadsdeelraad. De website van het centrum geeft informatie over de stand van zaken, evenals blogs van diverse raadsleden en de dagbladen (Parool).

*Amsterdam. Het muziekcentrum heeft een sterke stedelijke aantrekkingskracht, maar heeft binnen de Turkse gemeenschap vooral landelijk het vertrouwen. De mensen weten dat er bij Aslan op hoog niveau wordt gedoceerd en de leerlingen hebben het er naar hun zin.*

Wat is hierbij de ambitie van het Aslan Muziekcentrum?

*De school verkeert in een professionaliseringsfase. Het nieuwe Kunstenplan op krachtige wijze binnen komen. Deze ambitie moet vertaald worden in getalsmatig en artistiek opzicht: meer diversiteit in etnische achtergrond van de leerlingen en hetzelfde wat betreft docenten en personeel. De opvatting leeft dat Aslan de potentie heeft om een laagdrempelig centrum voor wereldmuziek en dans te worden. Er zijn veel kansarme jongeren met sociale en culturele achterstand die van huis uit weinig meekrijgen op het gebied van cultuur. Het komt voor dat religie gebruikt wordt als blokkade om hun kind muziekonderwijs te weigeren.*

Richt het Muziekcentrum zich op de multiculturele omgeving van de Baarsjes?

*Ja. In de Baarsjes woont een grote groep mensen met een Turkse dan wel Marokkaanse achtergrond. Economisch gezien is het één van de armste wijken van Amsterdam, alhoewel er de laatste jaren een verandering te zien is in de bevolkingssamenstelling.*

Wat zijn uw drijfveren, de idealen?

*We willen graag grenzen slechten tussen culturen. Muziek en dansonderwijs kan een bijdrage leveren aan de verrijking van de samenleving.*

Hoe krachtig is dit ideeëngoed vertegenwoordigd in het Muziekcentrum?

*We strijden tegen monocultuur, niet in het minst vanuit onze persoonlijke ervaring als minderheid in Turkije die een andere psychologie met zich meebrengt. Bij Aslan is het niet alleen een kwestie van les nemen maar sociaal gezien ook van communiceren, ontmoeten, op basis van vertrouwen en op informele wijze. Maar we zijn realistisch. De kwalitatieve benadering van de leerlingen is belangrijk en daarbij het contact met de ouders en de leerlingen die geborgenheid en vertrouwen geeft.*

Het houden jullie deze identiteit in stand?

*De kern van de maatschappelijke visie hierbij is: van verzuiling tot integratie komen is nu een achterhaald ideaal. Je moet ervoor waken dat je getto's krijgt, maar de behoefte tot verzuiling blijft want deze zit in de menselijke aard. Er is echter wel behoefte aan beleid om een gezamenlijk kleurrijk Nederland vorm te geven.*

Wat betekent dit voor de visie op docenten?

*Dit geldt ook voor de docent: docenten werken grensoverschrijdend, hebben in cross-over ensembles gespeeld, zijn wereldburgers, geen mensen die alleen maar binnen één etniciteit gewerkt hebben. Maar de kwaliteit van de docent is het belangrijkste. Het is moeilijk om een goede sazdocent te vinden! Docenten moeten ook sociaal zijn en de filosofie van Aslan dragen.*

Volgens Aslan Muziekcentrum blijft de identiteit generaties lang onder de mensen, vooral als de nieuwkomers geen toegang hebben tot de nieuwe samenleving; dan gaan ze weer op zoek naar hun identiteit. Gedachtes die hierbij aansluiten zijn als volgt verwoord op de website van het muziekcentrum: "Kunst en cultuur zijn wezen-

lijk voor ieder mens en voor iedere samenleving. In Amsterdam wonen steeds meer mensen met een dubbele culturele achtergrond en die achtergronden zijn steeds diverser. Die verschillen zijn een bron van maatschappelijke spanningen. Aslan Muziekcentrum ziet verschillende muzikale tradities als een rijkdom; ze bieden kansen om mensen samen te brengen en aan elkaar te binden." Daarom: "Aslan Muziekcentrum bouwt aan een nieuw Amsterdams muzikaal idioom en investeert hiermee niet alleen in individuele leerlingen maar ook in de Amsterdamse samenleving."

## 6.1.2 / Visie en doelstellingen Muziekcentrum Zuidoost

"Het is onze droom dat alle kinderen van Zuidoost toegang kunnen krijgen tot deze vorm van kunst. Bij al onze activiteiten staat voorop dat we volwaardig muziekonderwijs willen geven aan de multiculturele samenleving in Zuidoost."<sup>31</sup> Als uitdieping van deze visie volgt hier een gedeelte van het onderzoeksinterview met directeur Marco de Souza.

Wat is de rol van de muziekschool in een multiculturele wijk als de Bijlmer?  
*Muziek maken wordt bij heel veel culturen niet geassocieerd met een instituut. Bij Indiase muziek gaat dat heel vaak binnen een familie, een bepaalde kring van mensen, en dat is nog altijd zo in de Bijlmer. De mensen denken niet dat als je iets wilt studeren, je naar een muziekschool moet gaan. Djembe spelen doe je in een kring, en niet in een school. Ik denk dat het te maken heeft met het feit dat de mensen uit die culturen andere manieren hebben van muziek leren, bijvoorbeeld in een kerk, een gezinsverband, of in clubverband. Het is enigszins vreemd dat wij ze dan in een school willen hebben, want de mensen zijn er meestal niet op voorbereid. Wat ik wel doe is faciliteren, zoals met de Hindoestaanse muziek. Een clubje mensen geef je een plek, neem je op in de school. Maar dat werkt dan wel heel anders. De mensen blijven soms drie uur achter elkaar, nemen eten mee, het is een andere manier van doen.*

Wat ziet u als uw opdracht met deze school?

*Hier in de Bijlmer heb je zoveel arme kinderen, terwijl deze kinderen ook het recht hebben om in contact te komen met muziek, en de mogelijkheid zich daarin te ontwikkelen. Er is hier bijvoorbeeld een concertserie. Alleen daar komen volwassenen, mensen die toch al geld hebben, of meer ontwikkeld zijn, die ook gewoon naar het Concertgebouw gaan. Ik dacht toen: je moet ook aan de basis iets doen. Ik ben daarom begonnen met schoolconcerten. We zijn de school ingegaan met klassieke concerten, of Hindoestaanse muziek. Daarmee bereik je een grote groep kinderen uit deze wijk. Dat is voor mij heel relevant, ook omdat ik armoede van dichtbij heb gezien, en de mensen en de waarde van mensen van dichtbij heb gezien, prachtige mensen, wat mij niet zomaar loslaat.*

Wat wilt u bereiken met het MCZO?

*Toen ik hier kwam werken hadden we een muziekschool in de klassieke zin des woords, waar de mensen naar toe komen om muziek te leren spelen. Op zich is dat prima, dat moet ook zo blijven, maar ik had wel de gedachte: de leerlingen komen hier omdat ze*

31 Website MCZO, eerdere edities.

toch al een omgeving, een inbedding hebben van de ouders, de families die dat belangrijk vinden. Het zijn dus kinderen waar thuis al een bepaalde waardering voor zo iets is. Alleen, dat is maar een klein deel van de bevolking hier. Ik denk echter dat het eigenlijk een functie in een stadsdeel als dit is dat je als muziekschool ook als een muziekcentrum moet fungeren. Je moet meer dingen doen, laten zien dat muziek leuk is, je moet veel mogelijkheden geven aan kinderen. Vooral kinderen. Je moet een milieu scheppen dat kinderen prikkelt, ze meeneemt in een sfeer van muziek die positief is.

Hoe doet u dat?

Om te beginnen organiseren we schoolconcerten of workshops waarin kinderen instrumenten kunnen uitproberen, projecten waarin kinderen instrumenten bouwen, waarin ze zingen. We proberen van de muziekschool een muziekhuis te maken. Want niet alleen kinderen die hier leerling zijn komen hier naar toe. Wat gebeurde – dat was de eerste stap – was dat wij naar de basisscholen gingen. Dat zijn de schoolprojecten die we doen. Daar komt nu ook het leerorkest bij. Wat we zagen was dit: al die schoolprojecten zijn prachtig en leuk, maar zijn toch heel basaal, al boeit het de kinderen. Door zo'n concert raken ze gemotiveerd, willen bijvoorbeeld viool spelen. Maar dan zien we die kinderen niet meer terug, want de drempel is te hoog. Financieel, qua inbedding thuis, praktisch – als kinderen naar de muziekschool gaan moeten ouders de kinderen brengen, halen, er voor zorgen dat er thuis een plek is om te studeren, dat ze een instrument hebben.... We wilden eigenlijk onafhankelijk worden van de ouders. Daarom hebben we de mogelijkheid bedacht binnen de basisschool instrumentale lessen te geven, met als idee dat de kinderen in een orkest spelen. Daar hebben we een beleidsplan voor gemaakt, we hebben er geld voor gekregen, we hebben een pilot gedaan en nu gaan we de scholen in. De hele klas oefent, in het klaslokaal.

Wat kunnen de muziekschool en het leerorkest betekenen voor de bewoners? Ik geloof in een instituut. Persoonlijk denk ik het heel goed is dat kinderen na schooltijd ergens naar toe gaan, dat er een goede besteding van hun vrije tijd mogelijk is. Tegelijkertijd denk ik dat het voor een grote groep mensen niet reëel is, en dat we beter kunnen investeren in een project als het leerorkest met instrumentaal onderwijs binnen schooltijd.

Met welke soort muziek?

Dat is een hele discussie geweest. Waarom niet met allerlei instrumenten uit de wereldmuziek? We gaan uit van de instrumenten van het Westerse orkest. Dat hebben we gedaan omdat (1) een orkest veel instrumenten heeft, zodat je makkelijk iets kan inzetten, (2) het moeilijk is om voor wereldmuziek goede docenten te vinden die iets gezamenlijks kunnen doen, en (3) we iets probeerden te doen wat enigszins voor iedereen tegelijk goed is. De ervaring die we hebben met kinderen hier via de concerten en de projecten, is dat het voor de kinderen van die leeftijd niet uitmaakt of je bijvoorbeeld een djembe hoort, of een westers instrument. Als ze iemand zien met een viool die de '4 jaargetijden' speelt, vinden ze dat leuk. Ze gaan zich niet afvragen of dat bij hun roots hoort of niet. Dat ga je misschien wel vragen als je 18 bent, maar een kind van 8 vindt dat leuk of niet, knap of niet. Het ligt er ook aan dat je op een overtuigende en goede manier muziek brengt, met niveau en enthousiasme. Dan maakt het de kinderen niet veel uit.

Het leerorkest is eigenlijk instrumentaal onderwijs verplaatsen van de muziekschool naar de basisschool? Ja, dat is voor velen een meer 'natuurlijke' omgeving om met verschillende muziek in contact te komen. Kinderen zijn gewend dat je naar school gaat, ook bij groepen als Ghanees, Surinaams, Antilliaans. De basisschool is toch iets wat iedereen accepteert. De ouders snappen het. Wat ik ook belangrijk vindt is dat de school inziet dat dit van belang is voor de kinderen, dat muziekonderwijs iets bijdraagt aan de groei van kinderen. Net zoals taal en rekenen heb je ook muziek.

Als de kinderen van school af zijn? Is er dan nog een taak voor de muziekschool? Je moet de muziekschool als instituut handhaven, omdat het behaalde niveau met het leerorkest natuurlijk zijn beperkingen heeft. Je bent met kinderen bezig tot hooguit hun twaalfde jaar, dan ben je ze weer kwijt. De muziekschool is dan het natuurlijk vervolg voor die kinderen die met instrumentale lessen door willen gaan.

Samenvattend zijn de kerngedachten uit beide visie-interviews, die beleidsmatig het muzikale en culturele profiel van de muziekscholen bepalen, de volgende punten.

#### AMC

- wil diversiteit in de etnische achtergronden van leerlingen en docenten
- wil eigen culturele identiteit bewaren, maar daarbij geen monocultuur bevorderen
- wil zo een centrum voor wereldmuziek worden
- wil grenzen slechten tussen culturen; bouwt aan een transnationaal 'nieuw Amsterdams idioom'
- wil een centrum zijn voor bewoners in de multiculturele wijk
- wil kansarme bewoners met een culturele achterstand aanspreken
- wil een vaste, betrouwbare plek binnen de eigen culturele gemeenschap zijn
- wil contact onderhouden met ouders, familie

#### MCZO

- wil als algemeen toegankelijk muziekcentrum of huis in de wijk functioneren
- wil een muziekschool zijn voor kinderen met sociaal-economische en culturele achterstand
- wil een educatief aanbod presenteren van wat niet in de wijk zelf aanwezig is
- wil tevens de muziekbeoefening in de buurt faciliteren
- wil de instrumentale lessen uitbreiden naar de basisschool, zonder financiële drempels
- wil de muziekschool hierop een natuurlijk vervolg laten zijn met het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau
- wil bij dit alles een positieve sfeer scheppen rondom muziek; 'roots' komen op latere leeftijd

## 6.2 / Culturele variatie in de lespraktijken

In deze paragraaf wordt de tweede deelvraag van het praktijkonderzoek aan de orde gesteld: *op welke manier is sprake van culturele variatie in de lespraktijken?* Een overzicht van het cursusaanbod, leerlingen en de lessituaties, typeren de culturele verscheidenheid aan lespraktijken binnen de muziekscholen. Het hoofdstuk gaat vervolgens in op meningen over culturele diversiteit, en besluit met een conclusie in het licht van de ideaaltypische verwachtingen. In hoofdstuk 7 wordt de deelvraag verder uitgediept met een beschouwing over muziekoverdracht en muziek leren in deze lespraktijken.

## 6.2.1 / Cursusaanbod

### Lespraktijken: instrumentaal en vocaal cursusaanbod

Kern van de muziekschoolactiviteiten is het verzorgen van instrumentale en vocale lessen, het organiseren van ensembles en bij Aslan Muziekcentrum ook van danslessen. In schema 1 volgt een overzicht van het cursusaanbod zoals dat in de publieke informatie is terug te vinden. Informatie en terminologie zijn overgenomen van de brochures en websites.

### Schema 1. Cursusaanbod per muziekschool

Aslan Muziekcentrum: muziek en dans

Muziekcentrum Zuidoost

#### Muziekinstrumenten

Saz<sup>32</sup>, Ney<sup>33</sup>, Ud<sup>34</sup>, Darbuka<sup>35</sup>  
Djembe<sup>36</sup>

Piano  
Viool  
Zang (jazz, Anatolisch, pop, klassiek)  
Gitaar (akoestisch)  
Gitaar (elektrisch)

#### Ensembles:

Schoolorkest

#### Dans

Werelddans, Oosters (Semah<sup>39</sup>,  
Anatolische volksdansen)

#### Muziekinstrumenten

Djembe  
Indiase muziek: Sitar<sup>37</sup>, Tabla<sup>38</sup>  
Dwarsfluit, Klarinet  
Piano  
Viool  
Zang (klassiek, pop)  
Gitaar (akoestisch)  
Gitaar (elektrisch)  
Basgitaar  
Keyboard  
Orgel  
Cello  
Saxofoon  
Trompet  
Blokfluit  
Drums

#### Ensembles:

Schoolorkest, kinderkoor, salsagroep,  
popband, ensembles per instrument

- 32 Getokkeld snaarinstrument  
33 Rieten fluit uit het Midden Oosten  
34 Midden-Oosterse luit  
35 Turks en Arabisch percussie-instrument  
36 West-Afrikaans percussie-instrument  
37 Noord-Indiaas getokkeld snaarinstrument (luit)  
38 Noord-Indiaas percussie-instrument  
39 Islamitische gebedsvorm met dans en zang

Het accent in het cursusaanbod van het AMC ligt op Anatolische en Midden-Oosterse muziekinstrumenten als de saz en darbuka, en op Anatolische dansen. Er is een ontwikkeling in gang gezet naar een gecombineerd aanbod van Turkse, Westerse instrumenten (gitaar, piano, viool) en Afrikaanse djembe. Het aanbod van het MCZO toont een combinatie van westerse instrumenten, popbands, djembe, Indiase muziek en salsa. Op het eerste gezicht ligt het accent hier op westerse muziekinstrumenten.<sup>40</sup> Beide muziekscholen hebben hun ensembles, bands en groepen. Bij Aslan Muziekcentrum is dit een schoolorkest bestaande uit een grote groep sazinstrumenten, keyboard, percussie en zingen en er is een Anatolisch koor. Muziekcentrum Zuidoost heeft ensembles of groepen per instrument, een kinderkoor (met kinderliedjes en bekende songs in verschillende talen), een R&B koor, een popband, een salsagroep en een schoolorkest.

#### Overig lesaanbod

Aslan Muziekcentrum organiseert rond deze kern van regulier cursusaanbod een keur aan educatieve projecten en activiteiten.

- Een aanbod voor kinderen zijn de *Kidscursussen* (dans, koor, instrumentaal) op de zaterdag, voor kinderen van 2 t/m 12 jaar. Het draait om het plezier hebben in muziek maken, en de voorbereiding op de vervolgcursussen.
- Opleidingen: *Van Artiest tot Docent* is een docentopleiding voor het primair onderwijs, waarbij muzikanten en dansers didactisch worden bijgeschoold, een *vooropleiding* voor de Opleiding Docent Muziek van het Conservatorium van Amsterdam voor de meest getalenteerde cursisten, en eind 2007 is als pilot de *wereldmuziek en werelddans vakopleiding* van start gegaan.
- Er is een uitgebreid educatief programma voor de basisscholen. Het lesmateriaal richt zich op wereldmuziek en werelddans, daarnaast ook zang, theater, percussie. Het programma wordt gedragen door de gedachte dat in een stad als Amsterdam muziekeducatie moet aansluiten bij de diversiteit aan culturen. Dit programma wordt deels ook *naschools* aangeboden. Naast het basisonderwijs komt als recent gegeven ook het voortgezet onderwijs in beeld.
- In de categorie producties verzorgt Aslan Muziekcentrum een grootschalig project voor het basisonderwijs, *CompoKids*, waarbij musici, tekstschrijvers, docenten en kinderen samenwerken. Het project eindigt met een openbare voorstelling. Een recente dansvariant hierop is *Swing it Out*.

Verschillende onderdelen van bovenstaande programma's worden gepresenteerd als een doorlopende leerlijn.

Muziekcentrum Zuidoost richt zich eveneens op verschillende doelgroepen.

- De cursus *Muziek op School* en *Kleuter en muziek* is er voor de jongste van 2 t/m 6 jaar. Voor de iets oudere kinderen is er *Algemene Muzikale Vorming* en zijn er *Instrumentale verkenningen*. Verder kan men theorielessen volgen en oriëntatielessen op verschillende instrumenten. In samenwerking met de Jeugdtheaterschool Zuidoost wordt een cursus songwriting en zingen aangeboden.

40 Vergelijk het visie-interview MCZO

- Er zijn aparte educatieve projecten voor basisscholen en als nieuw element ook voor de middelbare scholen. Deze vocale en instrumentale projecten zijn gedacht vanuit doorlopende leerlijnen. MCZO biedt ondersteuning bij het opzetten van projecten met schoolkoor of schoolorkest.
- In het verlengde hiervan worden cursussen gegeven aan leerkrachten om muzikale vaardigheden en werkvormen aan te leren voor muziekonderwijs in de klas. Verder worden er stemtrainingen aangeboden en cursussen liedbegeleiding.
- Een nieuw initiatief is het *Leerorkest*, een onderwijsconcept dat dient om kinderen op de basisscholen van Zuidoost instrumentale ervaring op te laten doen. In de verschillende klassen worden onder leiding instrumentale groepslessen gegeven. Het volledige programma beslaat 3 jaar, dan “hebben ca. 400 musicerende kinderen een plek in een echt symfonieorkest gekregen!”<sup>41</sup>

## 6.2.2 / Docenten en leerlingen

### *Lespraktijken: docenten en leerlingen*

Op beide muziekscholen wordt les gegeven in eigen gebouwen. Het MCZO beschikt over een aantal tamelijk kleine leskamers. Deze zijn geschikt voor individueel onderwijs. AMC is gehuisvest in een voormalige basisschool en heeft dan ook grotere lokalen; de grotere ruimtes van het AMC zijn een voordeel voor het werken met ensembles en de groepslessen saz. Het AMC kent een gemeenschapsruimte (kantine), het MCZO heeft een voorstellingsruimte die gedeeld wordt met Theater Krater. De meeste lesruimtes zijn voorzien van een piano.

De *bijlagen 1 en 2* geven een overzicht van de geïnterviewde docenten en leerlingen. Deze informatie is in het onderstaande verwerkt tot een algemene typering van de lespraktijken bekeken vanuit (1) docenten: muziekinstrument/lessituatie, achtergrond/afkomst en die van hun leerlingen, uitspraken over de functie van de muziekschool; (2) leerlingen: afkomst en leeftijd, keuze uit het cursusaanbod en motivatie voor de muziekschool.

### 1 / Lespraktijken bekeken vanuit docenten.

De interviews met docenten brengen de volgende lespraktijken in beeld:

- AMC: saz/baglama, gitaar, piano.
- MCZO: djembe, viool, elektrische gitaar, blokfluit, sitar/tabla.

### *Instrument en lessituatie:*

Op het AMC worden lessen individueel aangeboden en er zijn veel groepslessen. De groepslessen bestaan uit klasjes (meestal tussen 4 en 6) leerlingen Turkse saz en darbuka. Op het MCZO vinden geen groepslessen plaats, soms is er een les met twee leerlingen, vrijwel alle instrumentale lessen zijn individueel.

<sup>41</sup> Citaat uit brochure Muziekcentrum Zuidoost, seizoen 2006-2007, p. 12

### *Achtergrond geïnterviewde docenten:*

Op het AMC hebben de meeste geïnterviewde instrumentale docenten, niet onverwacht een Turkse of Koerdisch-Turkse achtergrond. De docenten volgden hun professionele opleiding in Turkije, en deden eventueel een nieuwe of aanvullende muziekstudie in Nederland. Een enkele docent is ‘in huis’ opgeleid via het AMC. De meeste docenten van het MCZO zijn aan de Nederlandse conservatoria opgeleid, met uitzondering van de niet-westerse docenten. Deze volgden aanvullend (didactisch) onderwijs in Nederland.

### *Achtergrond van hun leerlingen:*

In het AMC zijn de geïnterviewde leerlingen van Turkse en Koerdisch-Turkse afkomst. Het leerlingenbestand is gemengd Turks en Nederlands bij darbuka, maar overwegend Turks en Koerdisch bij saz. In het MCZO treffen we de gemêleerde bevolkingssamenstelling van Amsterdam Zuidoost aan in het leerlingenbestand van de geïnterviewde docenten.

### *Meningen over functie muziekschool:*

Docenten geven aan,

- op de beide muziekscholen, dat men waarde hecht aan een sociaal-muzikale functie van de school: [...] *de muziekschool brengt mensen bij elkaar door muziek en [...] de school biedt leerlingen een context;*
- op de beide muziekscholen, dat de school zich met een breed cursusaanbod zou moeten presenteren;
- op de beide muziekscholen, dat het centrum er is voor het omringende stadsdeel met de cultureel gemengde bevolkingsgroepen, dat meer mensen uit verschillende culturele groepen moeten worden bereikt;
- op de beide muziekscholen, dat door het geven van niet-westerse instrumentale lessen aan een muziekschool men de niet-westerse muzieksoort een serieuze kans geeft en ook status;
- met name in de Bijlmer, dat de school vooral een centrumfunctie heeft en allerlei muzikale activiteiten uit de wijk zou moeten faciliteren.

### 2 / Lespraktijken bekeken vanuit leerlingen

De geïnterviewde leerlingen brengen de volgende lespraktijken in beeld:

- AMC: saz/baglama, piano, semah
- MCZO: saxofoon, keyboard, djembe, piano, sitar, tabla, elektrisch gitaar.

### *Afkomst en leeftijd geïnterviewde leerlingen:*

In het AMC komen veel leerlingen met een Turkse en Koerdische achtergrond. Sommige leerlingen zijn geëmigreerd vanuit Turkije. Er is een kleine groep Nederlandse leerlingen. Het AMC heeft leerlingen uit alle leeftijdsgroepen, alleen een opvallende groep is rond de 20 jaar.

Wat betreft afkomst is bij het MCZO sprake van een mix overeenkomstig de etnisch gemêleerde bevolkingssamenstelling in Zuidoost. Deze achtergronden vormden geen vanzelfsprekende gespreksstof in de interviews. Dit in tegenstelling tot het

AMC, waar de leerlingen graag spreken over de achtergrond en identiteit van de school. Bij de MCZO ligt de nadruk op het lesgeven aan (jonge) kinderen.

*Keuze instrument:*

Het leerlingenbestand op het AMC is overwegend Turks en Koerdisch-Turks, met een belangstelling voor de traditionele muziek en muziekinstrumenten of Anatolische dansen, maar ook voor de westerse instrumenten. Daarnaast zijn er Nederlandse leerlingen die les nemen op Turkse instrumenten, met name darbuka en saz.

In Muziekcentrum Zuidoost is het leerlingenbestand multicultureel van samenstelling. De voorkeur voor muziekinstrumenten valt echter niet vanzelfsprekend samen met hun allochtone of autochtone achtergrond. Surinaamse kinderen nemen ook les op viool, Nederlandse kinderen op de (populaire) djembe. De muzikale keuzes in het multiculturele leerlingenbestand representeren daarmee een dwarsdoorsnede uit het cursusaanbod.

*Motivaties van de geïnterviewde leerlingen:*

Leerlingen van het AMC waarderen de sociaal-muzikale ontmoetingsmogelijkheden in de school. Bij bepaalde meningen is dit verbonden met een interculturele opvatting:

*[...] andere culturen bij elkaar brengen, dan kun je elkaar leren begrijpen.*

*[...] door de instrumenten gaan mensen met elkaar praten.*

Andere meningen, op beide muziekscholen, betreffen intrinsiek de muziek en het instrument. De school is belangrijk om meer van muziek te weten te komen, en om deze uit te kunnen voeren. De school is er dan ook om elkaar te helpen door muzikaal advies te vragen aan docenten of medeleerlingen.

Motivaties bij het kiezen van een muziekinstrument worden bij het AMC door de (familiale) omgeving gestimuleerd – zoals thuis zingen, de saz is een instrument binnen de familie of onder vrienden – of is een keuze om de cultuur te verkennen:

*[...] de derde of vierde generatie die hier geboren is wil ook de eigen muziek leren.*

*[...] ondanks dat je in Nederland woont iets met de cultuur doen.*

Op het AMC is het gebruikelijk om op latere leeftijd met saz te beginnen. Dit komt deels voor een deel voort uit een behoefte aan verbondenheid met de culturele identiteit:

*Ik heb het gevoel dat het bij mijn cultuur hoort, in de achtergrond van mijn cultuur... ik ben er niet mee opgegroeid, maar ik hou er wel van omdat je nog familie hebt, ik ben hier geboren, ben Nederlander, maar toch met een Turkse achtergrond [...]*

In de casestudies treffen we bij het MCZO veel leerlingen aan in de basisschoolleeftijd. Ze houden van het instrument en de muziek, en letten minder op de culturele omgeving:

*Ik vond piano altijd een mooi instrument, wilde het leren spelen en vroeg aan m'n moeder of ik er een mocht hebben... Toen leerde ik het spelen, eerst voor de lol, eerst was het gewoon interessant, maar daarna toen ik Bach speelde begon ik het pas heel mooi te vinden, dat is mijn muziek zeg maar....*

Op het AMC kwam een jonge pianoleerling met een soortgelijk antwoord:

*Het leek me gewoon leuk om een keer muziek te horen. Toen hoorde ik het een keer, toen stelde mijn vader voor om pianoles te krijgen. Eerst dacht ik: nee dat hoeft niet, daarna vroeg hij het nog een keer, toen dacht ik: dat lijkt me wel leuk.*

Motivaties om les te nemen worden dus ingegeven door het instrument of een bepaalde muziek, zowel bij het MCZO als het AMC. Bij het MCZO vinden motivaties hun oorsprong in: het instrument mooi vinden, een concert of band gehoord hebben, veel naar muziek luisteren, leren noten lezen, opschrijven en spelen, op het podium willen staan. Bij het AMC in: een mooi instrument, liedjes willen schrijven, inspiratie putten uit muziek, zelf de muziek maken. Andere motivaties hebben een buitenmuzikaal doel, zoals culturen bij elkaar brengen, gesprekken voeren, in contact blijven met de culturele oorsprong en identiteit van de muziek.

### 6.3 / Mening over culturele diversiteit

In het voorgaande werden meningen van docenten en leerlingen over de muziekschool naar voren gebracht. Enkele daarvan richtten zich op culturele diversiteit. In deze paragraaf worden deze meningen meer geëxpliciteerd. We geven daartoe een overzicht van de waardering van culturele diversiteit in twee categorieën. (1) Hoe staan respondenten tegenover het idee van een cultureel divers cursusaanbod? En (2) hoe staan respondenten tegenover culturele diversiteit in de zin van interculturele 'ontmoeting en uitwisseling'.

1. Hoe staan respondenten tegenover een cultureel divers cursusaanbod? Op deze vraag komen verschillende soorten antwoorden:

- \_ Dit is een muziekcentrum.
- \_ Om veel mensen te bereiken moet het aanbod breed zijn.
- \_ De muziekschool is er voor alle muziekculturen. Dan leer je ook iets van anderen.

Enkele citaten:

*Diversiteit is belangrijk, juist ook omdat er voor gekozen is het een muziekcentrum te noemen. Zeker als je in zo'n stadsdeel als hier les geeft.\* Als je de mensen wilt bereiken, moet je aanbod heel breed zijn. Om mensen te trekken, iets te betekenen in een buurt als deze, is het belangrijk dat de muziekschool daarmee bezig is. [MCZO]*

*[...] iedereen leeft hier samen, dus iedereen hoort ook naar één muziekschool te gaan. Een muziekschool die wordt bestempeld als: dit is de Marokkaanse, dit is de Turkse, dit is de Nederlandse vind ik onzin [ ...] [AMC]*

*Alles apart zetten lijkt me niks, ik denk dat alles bij elkaar moet kunnen komen. Zo leer je ook iets van anderen in de muziekschool [ ...] [MCZO]*

- \_ Het programma van de muziekschool moet te maken hebben met muziekculturen uit de omringende wijk.
- \_ Amsterdam, Nederland en wereldwijd: alles bij elkaar.

Enkele citaten:

*Het lesprogramma van de muziekschool moet te maken hebben met de muziek en culturen in de wijk omdat je dan meer mensen aantrekt. Dat doe je met instrumenten of het zingen van de culturen uit de wijk... met Antilliaanse muziek of Surinaamse muziek, dat soort dingen. Van de overheersende bevolkingsgroepen die hier zijn, daar wat kenmerken uit nemen. [MCZO]*

*Er wonen hier\* heel veel mensen uit verschillende culturen Dat merk je in de school, er zijn mensen en muziek uit andere culturen. De standaardliedjes zijn uit andere culturen. De hele buurt hier is allemaal verschillend, ik ben ermee opgegroeid, ik vind het wel goed [.....][MCZO]*

*Er bestaan in Amsterdam, in Nederland, zeer diverse muziekculturen. Die samen brengen in één gebouw zou interessant zijn, een school met een mix zou veel mensen echt interesseren: je hebt daar alles dus, alle soorten culturen. Maakt niet uit of het alleen Nederland is of de hele wereld is. [AMC]*

Een voorzichtiger geluid over culturele diversiteit in het cursusaanbod gaat in de volgende richting:

- \_ Wel een context scheppen.
- \_ Is het praktisch haalbaar?

Enkele citaten:

*Hiervoor open staan is goed, maar het kan ook mislopen Dat heeft er mee te maken dat als je bepaalde instrumenten gaat geven die in een specifieke culturele context thuishoren, je het niet automatisch voor elkaar krijgt iedereen daarbij te betrekken. Bij Turkse saz bijvoorbeeld zal er zo nu en dan wel iemand komen vanuit een andere hoek die dan mee gaat doen, maar voor de meesten is er geen context om voor dat instrument te kiezen [ ...] [MCZO]*

*Ideaal zou zijn als je al die stichtingen en verenigingen in deze wijk\* die wat met muziek hebben onder brengt in één groot gebouw, waar alle voorzieningen zijn, maar of dat lukt...ik weet het niet. Het is een groot gebied. Als ik 20 trommels heb dan kun je snel al lekker wat samen doen, terwijl als je viool speelt, dan ben je jaren bezig met die strijkstok vasthouden, voordat er überhaupt iets uitkomt wat ergens op lijkt [.....] [MCZO]*

\* Amsterdam Zuidoost

Leerlingen en docenten op de muziekscholen hebben een genuanceerde kijk op multiculturele variaties in muziekeducatie: het is muzikaal interessant, leerzaam en sociaal. Wanneer de uitspraken vergeleken worden met meningen over de muziekschool (hoofdstuk 6.2), dan noemt men als positief gegeven: elkaar langs muzikale weg ontmoeten, communiceren, en verbindingen leggen met de eigen culturele achtergrond. Kritische kanttekeningen hebben betrekking op de (praktische) haalbaarheid van een dergelijk programma, zowel muzikaal als organisatorisch.

2. Er komen eveneens verschillende soorten antwoorden op de vraag naar de betekenis van interculturele 'ontmoeting en uitwisseling':

- \_ Ontmoetingen maken je nieuwsgierig naar andere muziek
- \_ Verschillende culturen laten communiceren is goed voor de maatschappij.
- \_ Door alle culturen bij elkaar te brengen kun je elkaar beter begrijpen.
- \_ Muziek is om mensen bij elkaar te brengen.

Docenten en leerlingen brengen deze waarderingen onder meer als volgt onder woorden:

*Eigenlijk is het wel leuk wanneer alle culturen bij elkaar komen, met muziek blijf je vriendelijk. Je maakt geen ruzie om muziek. Niet elke cultuur hoeft een eigen muziekschool te hebben, het is ook leuk om nieuwe muziek te leren kennen. [AMC]*

*We leven in een maatschappij waarin verschillende culturen zijn, ik vind het best belangrijk als van verschillende culturen iedereen met elkaar danst en muziek maakt. We leven nu eenmaal in een maatschappij waarin heel veel mensen uit verschillende landen hier komen om te leven. Het zou erg goed zijn voor de maatschappij, wanneer iedereen met elkaar kan communiceren. Soms kan je alleen al met dans en muziek goed communiceren. [AMC]*

*Tenslotte, muziek is om mensen bij elkaar te brengen, en iets van elkaar over te nemen, iets aan elkaar door te geven, daar draait het allemaal om. [AMC]*

Daarnaast is er een voorzichtiger geluid:

- \_ Het is belangrijk over je eigen cultuur te leren.

*De derde of vierde generatie die hier geboren en getogen is wil ook de eigen muziek leren. Dat moeten zij in een school leren, want hier kunnen ze de correcte Turkse muziek leren. Ik ben hier bezig met alleen Turkse volksmuziek. Iemand kan wel een andere cultuur leren, maar als je in Turkije geboren en getogen bent hou je altijd van je eigen muziek. [AMC]*

Opmerkelijk is dat de meeste antwoorden de richting opgaan van een instrumentele functie van muziek. Respondenten spreken daarmee de sociaal-artistieke dimensie van culturele diversiteit aan (zie 2.2.2).

## 6.4 / Conclusies

In het MCZO correspondeert het beeld van de geïnterviewde *leerlingen* met de ideaaltypische verwachting (1): het vormt een afspiegeling van de bevolkings-samenstelling in de wijk. In het AMC komen de geïnterviewde leerlingen uit Amsterdam en daarbuiten. Het cursusaanbod van het muziekcentrum spreekt Turkse en Koerdisch-Turkse leerlingen aan in verschillende delen van Nederland, is dus niet specifiek wijkgericht. (Er ontstaat een gevarieerder beeld wanneer de Kidscursussen worden meegenomen. Het onderzoek hiernaar maakte echter geen deel uit van de casestudies.)

Bij het AMC zijn de verschillende cultuurgebieden opmerkelijk: een instrumentaal/vocaal *cursusaanbod* met Midden-Oosterse, Afrikaanse en Westerse muziekinstrumenten. Het AMC hanteert daarmee een wereldmuziekbenadering. Bij het MCZO valt de naar verhouding geringe hoeveelheid niet-westerse instrumenten op. Dit impliceert dat aan het cursusaanbod van het MCZO niet onmiddellijk een wereldmuziekbenadering kan worden afgelezen. De landelijke populariteit van de djembe vinden we terug in het lesaanbod van beide scholen. Gelet op de ideaaltypische verwachting (2) lijkt bij de twee scholen echter geen sprake van een aanbod, of een specifiek programma, waarmee de culturele diversiteit in de multiculturele omringende *stadswijk* wordt aangesproken. In het cursusaanbod is er weliswaar multiculturele variatie, maar de accenten lijken te liggen op algemeen Westers (MCZO), of Anatolische muziek in combinatie met Westers (AMC).

Wat betreft verwachting (3) vinden we diversiteit terug door de muzikale en instrumentale *keuzes* die leerlingen maken uit de lespraktijken. In Muziekcentrum Zuidoost is het leerlingenbestand multicultureel van samenstelling, maar leerlingen nemen niet vanzelfsprekend les op de eigen, cultuurafhankelijke westerse- of niet-westerse instrumenten. Bij Aslan Muziekcentrum is naast belangstelling voor de eigen muziekcultuur bij de Turkse en Koerdisch-Turkse leerlingen interesse in westerse muziek. Daarnaast zijn er Nederlandse leerlingen die les nemen op Turkse instrumenten. Multiculturele variaties treffen we daarmee aan bij de losse relatie tussen etnische achtergrond en muzikale voorkeur.

Verwachting (4) betreft het verschijnsel culturele diversiteit. Voor docenten en oudere leerlingen van beide muziekscholen is culturele diversiteit een vanzelfsprekend gegeven. Wel wordt het verschillend verwoord, variërend van het idee dat muziekeducatie een algemeen mondiaal aspect belichaamt, of dat het zich juist verbindt aan de muziekculturen in de omringende wijk of stad. Ook wordt het gerelateerd aan de centrumgedachte van beide muziekscholen en het idee dat muziek uit verschillende culturele tradities in één gebouw thuisheert.

Het idee van een muziekschool als *centrum* spreekt in beide instituten respondenten aan, met een programma dat de verschillende Amsterdamse bevolkingsgroepen en hun muzikale tradities moet aanspreken. Evenzo het idee van muziek maken en leren als *intercultureel* gegeven (ontmoeting, muziek als brugfunctie tussen culturen).

## Hoofdstuk 7 /

### Een pluriforme muziekoverdracht in de muziekscholen

Deelvraag (2) van het praktijkonderzoek – *op welke manier is sprake van culturele variatie in de lespraktijken?* – wordt betrokken op muziek, muziekoverdracht en muziek leren in de in het vorige hoofdstuk genoemde lespraktijken. Er wordt gelet op overeenkomst en verschil *tussen* de muziekscholen. Mogelijk zijn er ook *binnen* de muziekscholen verschillen vanwege diversiteit in het muziekaanbod en de historische en culturele achtergronden van de school.

Culturele variatie willen we allereerst bekijken bij de gepraktiseerde muzieksoorten en de opvattingen over muziek. Daarna komen cultuurbepaalde overdrachtssituaties aan bod. Het theoretische kader hiervoor wordt gevormd door hoofdstuk 3.

### 7.1 / Muziek in de lespraktijken: muzieksoorten en muziekopvattingen

#### *Muzieksoorten*

De interviews met docenten en leerlingen betreffen vooral hun ervaringen in instrumentale lessen, daarnaast ook zang of dans. De instrumenten blijken nauw verweven met een genregebonden repertoire: bij saz hoort Anatolische volksmuziek, pianospel gaat in de richting van klassiek repertoire of jazz, elektrische gitaar komen we tegen in jazz en pop. Onderstaande weergave van de gepraktiseerde muzieksoorten is een overzicht in grove categorieën, met daarbinnen een verfijning naar culturele oriëntatie. De indeling vormt een dwarsdoorsnede van beide muziekscholen tezamen. De terminologie komt uit de websites, brochures en interviews.

#### Niet-westerse muziektradities:

- Anatolische liedjes. Deze worden vooral genoemd bij zang en saz; het materiaal komt uit de verschillende streken van Anatolië. Respondenten geven aan dat er vooral gespeeld wordt, maar in sommige sazlessen worden de liedjes ook *gezongen*. De les is dan een gecombineerd instrumentale/vocale les, met de nadruk op spelen. Verder heeft het AMC een koor, met liedjes uit Anatolië, Mesopotamië en de Balkan.
- Oosterse soefimuziek (AMC: ney)
- Oosterse klassieke muziek (AMC: ud)
- Percussie: West-Afrikaans op djembe, Zuid-Amerikaanse ritmen op conga; Turkse darbukalessen.
- Surinaams-Hindoestaanse raga's op sitar, liedjes, en tablaritmes.
- Salsagroep op het MCZO, met ruimte voor Caribische ritmes.

#### Westerse klassieke muziek:

Genoemd werden werken van *Bach, Mozart, Beethoven* – in beide muziekscholen – met name bij de pianolessen. De brochure MCZO vermeldt klassieke zang; ook het AMC verbindt klassiek westers aan zang.

#### Popmuziek:

Turkse pop (transcripties) en specifiek westerse pop (popnummers uit een boek). AMC verbindt pop aan gitaar en zang. De brochure MCZO meldt een R&B koor, en een vocaal/instrumentale special met diverse popstijlen.



Jazz:

Bij AMC en MCZO; in connectie met piano, gitaar, zang.

Kinderkoor:

Het MCZO heeft een kinderkoor met kinderliedjes, en bekende songs van films en televisie; er wordt in verschillende talen gezongen. AMC heeft een wereldkoor, met kinderliedjes uit verschillende landen.

Musical, filmmuziek:

Deze genres worden genoemd bij piano (AMC) en kinderkoor (MCZO).

Dans:

Semah, Anatolische volksdansen. In de Turkse muzikale traditie komt het vaak voor dat er op de liedjes wordt gedanst. In de lessen gebeurde dit niet. Er wordt verwezen naar de aparte danscursussen. De website AMC vermeldt werelddans met folkloristische dansen uit diverse landen in de wereld, klassieke ballettechniek voor kinderen en rap & streetdance, eveneens voor kinderen. Dansmix op het AMC is een kennismakingsprogramma voor kinderen met dansstijlen uit verschillende werelddelen

Muziektheater:

AMC, gericht op jonge kinderen die houden van zingen, muziek maken en toneel spelen.

Deze uitkomst is op zich niet verrassend want het weerspiegelt het beeld van muzikale diversiteit in de Nederlandse muziekcultuur. Op het AMC valt het gevarieerde dansprogramma voor kinderen op, en het streven naar een aanbod met wereldmuziek. Dit wordt ook duidelijk in het volgende citaat over de Kidscursussen op de website van het AMC: "De muziek reikt ver, van muziek die je hoort in je eigen kamer of op straat in Amsterdam, tot muziek uit andere delen van de wereld [...]." In haar concertprogrammering biedt het MCZO een professionele klassieke muziekserie en een jazzprogrammering aan.

#### *Muziekopvattingen*

Wat verstaan respondenten onder muziek? Wat zijn de opvattingen? In de case-studies is dit niet zonder meer eenduidig. In een cultureel divers perspectief kan de vraag hoe mensen hun muziekopvatting verwoorden uiteenlopend worden beantwoord. Dit geldt ook voor de vraag welke betekenis muziek voor hen heeft. Om de antwoorden te rubriceren, plaatsen we de reacties in algemene, typerende categorieën. In schema 2 gebruiken we daartoe de indeling van Jorgensen (2003).<sup>42</sup> Zij maakt onderscheid in:

- \_ muziek opgevat als esthetisch object
- \_ muziek beschouwd als symbool
- \_ muziek gezien als praktische activiteit
- \_ muziek gezien als subjectieve ervaring
- \_ muziek als voertuig voor een buitenmuzikaal doel

Enkele opmerkingen verwijzen daarbij naar de 'holistische' benadering van muziek en muziekcultuur. Muziek maken staat niet op zich zelf maar is een aspect van een omvattend, samenhangend geheel van dans, verhalen vertellen, de maatschappij,

<sup>42</sup> Zie theoretische oriëntatie, hoofdstuk 3

het leven, of meer. Doel van de indeling is aan te geven dat opvattingen over muziek evenzeer kunnen variëren als de muziek zelf. Verder onderzoek moet echter uitwijzen of er verbanden zijn tussen de onder woorden gebrachte opvattingen en de wijze van les geven.

*Schema 2. Respons op de vraag aan leerlingen/docenten: wat is volgens jou/u muziek en welke betekenis heeft muziek voor jou/u?*

<b>Categorie</b>	<b>Antwoord</b>
Esthetische benadering	<p><i>Ik maak geen verschil tussen muziek en dansmuziek, maar je ziet wel verschillende stromingen zoals entertainment, waar dat dan vaak ondervalt. Of serieuze muziek met stijl op een stoeltje zitten. [MCZO]</i></p> <p><i>Tijdens de lessen kom je met diverse muziek- en dansstijlen in aanraking. Zo klinkt er bij ons muziek uit alle windstreken. In de lessen worden deze verschillende stijlen aan elkaar gekoppeld. Op deze manier bouwt Aslan een brug tussen de oosterse en westerse muziek- en danswerelden. [Website AMC]</i></p>
Symbolische benadering	<p><i>Ik had ooit iemand verteld dat muziek voor mij een 'ruimtereis' is. Een ruimtereis is oneindig, en dat is muziek ook. Je weet nooit welke kant je opgaat, waar je uitkomt, waar je eindigt. Je ontdekt steeds nieuwe dingen, je komt steeds andere dingen tegen. Het is echt iets universeels en oneindigs. [AMC]</i></p> <p><i>Sommige mensen brengen hun emotie over naar de rest van de mensen, anderen hun beeltenis, hun ideeën van het leven, anderen wat zij vinden, hoe zij het zien. [AMC]</i></p>
Praktische activiteit	<p><i>Het beheersen van het instrument, vingertechniek, plectrumtechniek, van jazz naar pop, rock, klassiek. De functie van de muziek kan gericht zijn op dansen, extrovert zijn, het kan naar binnen gericht zijn [MCZO]</i></p> <p><i>Als je het ritme niet voelt, het verloop van de muziek niet voelt, dan kun je het ook niet spelen. [MCZO]</i></p> <p><i>Ik vind dat als je zingt dan heb je muziek nodig, maar niet altijd heb je een zanger nodig om muziek te maken. Met dans heb ik dat eigenlijk ook, je kan muziek maken zonder dans erbij. [MCZO]</i></p> <p><i>Muziek is een groot begrip. Het totaal, want alleen het instrument stelt ook niet veel voor, er komt zang bij, er komt ritme bij, dans. Het totaalplaatje is wat muziek tot muziek maakt.</i></p> <p><i>Thuis laat ik wel eens wat horen, op een verjaardag bijvoorbeeld, of als iemand zegt: pak je saz. Dat is genieten, de mensen vinden dat mooi. Als zij het mooi vinden, vind ik het leuk om de mensen te amuseren. [AMC]</i></p>

Subjectieve benadering *Het is leuk, je kan er van alles mee uitdrukken. Thuis heb ik een djembe en twee conga's, als ik heel erg kwaad ben, dan kan ik gaan spelen, dan gaat het allemaal over; je kan je gevoelens er op uiten [MCZO]*

*Belangrijk is dat je tot rust komt. [MCZO]*

*Een gevoel van vreugde en vrijheid. Het staat bij mij in mijn lesgeven echt voorop, bij de kinderen en volwassen ook, ik denk aan het kind in de volwassene. [MCZO]*

Voertuig voor buitenmuzikaal doel *Muziek is voor mij ontspannen, als m'n hoofd vol zit, als ik chagrijnig ben, dan denk ik: even weg. [AMC]*

*Ik denk zelf dat je door muziek meer saamhorigheid krijgt, door er van te genieten gewoon in het dagelijkse leven. [AMC]*

*Muziek heeft een genezende of positieve uitwerking op iedereen, of je nu luistert of speelt. [MCZO]*

*Muziek is om mensen bij elkaar te brengen, en iets van elkaar over te nemen, iets aan elkaar over te geven, daar draait het allemaal om [AMC]*

*Aslan Muziekcentrum ziet verschillende muzikale tradities als een rijkdom; ze bieden kansen om mensen samen te brengen en aan elkaar te binden [Website AMC]*

## 7.2 / Cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties

In paragraaf 7.1 is gekeken naar muzieksoorten in de lespraktijk en de opvattingen over muziek onder respondenten. In het nu volgende letten we op muziekoverdracht en muziek leren. Voor de multiculturele benadering hiervan vormt model 1, het 'multicultureel model voor muziekoverdracht' in muziekeducatie (figuur 2) het uitgangspunt. In de *cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties* van het model komen de muzikale context, het muziek leren en de sociaal-muzikale omgeving samen. Muziekinstrumenten, muzieksoorten en muzikale bekwaamheden horen thuis in de artistieke dimensie van het model. Daar sluit de lerende context op aan, met wijzen van overdracht en leerprocessen. In de culturele context van het model is de sociaal-muzikale omgeving van het muziek maken van belang, zoals bijvoorbeeld de rol van de Turkse saz in de omgang met vrienden en familie of interpersoonlijke muzikale contacten.

In paragraaf 7.2.1 zijn de muzikale overdrachtssituaties afgebakend aan de hand van de volgende vijf variabelen: muziekinstrument, achtergrond docent, muzieksoorten, methodische inbreng docenten en muzikale inbreng leerlingen. Dit leidt tot het bepalen van cultuurspecifieke verschillen tussen muziekoverdracht in de onderzochte lespraktijken. De variabelen vinden we terug in schema 3. Aansluitend komen in 7.2.2 en 7.2.3 de wijze van overdracht en leerprocessen aan de orde. De culturele context is het onderwerp van hoofdstuk 8.

## 7.2.1 / Multiculturele variatie in de muzikale overdrachtssituaties

### Variabelen

– *Muziekinstrument en achtergrond docent: zie hoofdstuk 6.*

– *Muzieksoorten. Zie 7.1. Multiculturele variaties in de lespraktijken op beide muzikalscholen hebben betrekking op muzieksoorten en verwijzing naar de traditie van uitvoeren. De niet-westerse varianten worden door respondenten benoemd als 'authentieke' tradities.<sup>43</sup> Dit is het geval bij de Turkse muzikale context (saz, Anatolisch dansen, Semah), de Afrikaanse (djembe) en de Surinaams-Hindoestaanse context (sitar, tabla). De in een 'langdurige' traditie gevestigde muziek, die, naar men aangeeft, 'vanouds' bij het instrument hoort wordt hier overgedragen.*

– *Methodische inbreng docenten. Aan docenten is gevraagd een beeld te schetsen van wat er gespeeld en gezongen wordt in de lessen en welke methodische benadering wordt gehanteerd. Muzieksoorten krijgen hier de functie van 'lesrepertoire', bedoeld om ritmes, liedjes, klassieke stukken, jazzstandaards, popsongs, dansjes, enz. te leren uitvoeren. Op het AMC leert men instrumentale techniek en basisvaardigheden in samenhang met dit lesrepertoire. In de westerse benadering dienen daartoe ook etudes die door de docenten worden aangedragen. Bij 'methodische aanpak' is gekeken naar ordening en progressie in lesrepertoire, notatie en theorie.*

– *Muzikale inbreng leerlingen. Aan leerlingen werd gevraagd wat zij aan eigen muziek, zoals liedjes en ritmes, kunnen inbrengen. Op het MCZO doen de docenten met het oog op de multiculturele herkomst van leerlingen, een beroep op de muzikale inbreng van hun leerlingen. Samen maken zij arrangementen om te spelen of te zingen in de gospelkoren van Afrikaanse kerken, of zij helpen hen de 'grooves' van de Surinaamse kawina te oefenen. Zo kunnen docenten in een Westerse context culturele diversiteit concreet maken dankzij het muzikale materiaal dat hun leerlingen aandragen, en toepassen op van huis uit westerse instrumenten. De benadering vormt dwars door het cursusaanbod heen een muzikaal praktische benadering van diversiteit.*

*Het meeste ontwerp ik zelf, maar stem het af op de leerling. Ik kijk eerst wat voor types er zijn, zeker hier in Zuidoost. Er zijn leerlingen met taalachterstand, andere etnische achtergronden. Wat is iemands belevingswereld. Sommige kinderen spelen elke zondag in de kerk, Afrikaans christelijk, als ik weet dat een gedeelte van de muzikale vorming daar plaats vindt, kan ik de liedjes doen die ze daar spelen. Indonesische mensen houden weer van andere muziekuitingen. Ik laat ze ook meenemen wat ze leuk vinden, op mp3, cd-tjes, dat schrijf ik hier voor ze uit en geef ze dat mee, daar kunnen ze zelf aan werken. Ik stimuleer ze hun muziek mee te nemen, geef aan waar ze op het internet dingen kunnen vinden of titels van cd's. Dit is naast vingertechniek, noten lezen, harmonie, algemene kennis [...]* [Docent MCZO]

43 Over het begrip authentiek bestaat een levendige discussie, zie de verwijzingen in hoofdstuk 3.3

- In het volgende hoofdstuk zullen ook aspecten van de *sociaal-muzikale omgeving* worden uitgediept. Op deze plek volstaan daarom enkele voorbeelden. Bij de Surinaams-Hindoestaanse lespraktijk is het scheppen van een passende omgeving van groot belang (zie kader 3). In de Turkse muzikeducatieve omgeving wordt voor en na de les door leerlingen en docenten ook onder elkaar gespeeld en geoefend. Het is een 'natuurlijk' onderdeel van het les nemen, en past bij de bedoelingen van het saz spelen:

*[...] Ieder speelt voor zich, ieder heeft een eigen versieringachtig iets, je voegt je eigen kwaliteiten er aan toe, je eigen improvisaties. ...In de les spelen we wat er op het blaadje staat, en daar buiten spelen we hoe we het willen.* [Leerling AMC]

De variabelen bepalen verschillen tussen de muzikale overdrachtssituaties in de casestudies (zie schema 3):

1. Surinaams-Hindoestaanse muzikale overdrachtssituatie
2. West-Afrikaanse muzikale overdrachtssituatie
3. Turkse muzikale overdrachtssituatie
4. Westerse muzikale overdrachtssituatie

Schema 3. Cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties in de casestudies

Variabelen	1. Surinaams-Hindoestaanse muzikale overdrachtssituatie	2. West-Afrikaanse muzikale overdrachtssituatie	3. Turkse muzikale overdrachtssituatie	4. Westerse muzikale overdrachtssituatie
1. Muziek-instrumenten	MCZO sitar, tabla	AMC, MCZO djembe	AMC saz, darbuka, ney, koor	AMC, MCZO viool, piano, gitaar, blokfluit
2. Achtergrond docenten	Docent is van Surinaams-Hindoestaanse komaf, heeft ook zelf een Indiase leraar, en een Indiaas diploma voor lesgeven	MCZO heeft een Afrikaanse docent; deze richt zich ook op algemeen percussie _ AMC: djembe door Nederlandse docent	Docenten met Turkse en Koerdisch-Turkse achtergrond	MCZO: Nederlandse achtergrond _ AMC: piano- en gitaardocenten met Turkse achtergrond
3. Muzieksoorten	Muziek uit de traditie van de Noord-Indiase muziek. Leerlingen krijgen les in het spelen van raga's op sitar en de bijbehorende ritmes op tabla	West-Afrikaanse ritmes _ MCZO: aanvullend Zuid-Amerikaanse ritmes op conga	liedjes uit Anatolië, instrumentaal en soms gezongen _ percussie: darbukalessen met Anatolische ritmes _ popmuziek: Turkse pop _ Ney: soefimuziek	_ repertoire: Bach, Mozart, Beethoven in de beide scholen _ popmuziek: westerse pop met popnummers uit een boek of via de inbreng van leerlingen _ eigen lesmateriaal docent
4. Methodische inbreng docenten	MCZO: _ van eenvoudige naar meer ingewikkelde versies van een raga. De docent ordent het lesmateriaal zelf _ notatie van toonladders _ theoretische uitleg van het raga systeem	MCZO: _ geen schriftelijke methode. De methodische benadering ontstaat uit de intensieve herhaling van het geleerde _ geen notatie _ uitleg culturele context en betekenis van muziek in Afrika	geen schriftelijke methode; de benadering van de docent ontstaat uit een eigen ordening van los liedmateriaal, met een didactische bedoeling _ notatie van muziek _ uitleg theorie: toonladders, maatsorten	_ bij klassieke muziek veelal schriftelijke methode, aangepast aan de leerling of bij pop eigen ordening van het lesmateriaal _ etudes _ notatie van muziek _ theoretische uitleg over akkoorden, toonladders
5. Muzikale inbreng leerlingen	Hindoestaanse liedjes	Mag herhaling van de ritmes aandragen; mag kiezen uit instrumenten	Anatolische liedjes, eigen c.d.'s _ met elkaar oefenen buiten de les	MCZO: liedjes van de leerlingen; transcripties van songs; transcripties en begeleidingen maken voor (Ghanese, Surinaamse) kerkdiensten AMC: Om piano te spelen tonen de Turkse leerlingen eerder interesse in westerse dan in Turkse muziek. "Bach is cool" aldus een van de leerlingen

Binnen deze cultuurbepaalde overdrachtssituaties brengen docenten hun *eigen* interculturele variatie aan, en maken uitstapjes naar andere culturen. In de *Afrikaanse context* bijvoorbeeld wordt bewust gewerkt met andere muziekinstrumenten, om eenzijdigheid te vermijden:

*Mijn djembe-leerlingen laat ik ook verschillende percussie instrumenten spelen, marimba, conga.....Soms is dat op verzoek van de leerlingen zelf, maar vaak moedig ik dit aan om te laten zien dat er meer dan één instrument is in de percussiewereld. Percussie is zó breed. Ik wil een kind zo vroeg mogelijk wegwijs te maken in wat er allemaal is [...]* [Docent MCZO]

Op het AMC wordt verwezen naar parallellen tussen het Westen en Turkije:

*De leerlingen hebben een Turkse achtergrond, maar denken daar niet altijd aan. Zij leren Bach, Mozart, Beethoven. Ik maak soms een verbinding met de melodie of de cultuur uit Turkije. Soms weten zij meer van Europese componisten en minder van Turkse en andersom. Dat breng ik in balans: deze componist leefde in Turkije, tegelijk was er deze muziek in Europa. Of zoals bij Mozart, Rondo alla Turca, stel ik de vraag: waar komt het vandaan [...]* [Docent AMC]

Tenslotte, hoewel onderzocht op de locaties AMC en MCZO lijken deze overdrachtssituaties niet gebonden aan een specifieke muziekschool; ze kunnen op elke willekeurige school of plek voorkomen. Nader onderzoek moet dit aantonen.

## 7.2.2 / Muziek leren: verwerven bekwaamheden

Muzikale bekwaamheden zoals het kunnen spelen op een instrument vormen uiteraard het doel van de muzieklessen en het (thuis) oefenen. Dit brengt ons opnieuw bij het in het theoretisch kader gepresenteerde 'multiculturele model voor muziekoverdracht'. De invulling daarvan is in dit hoofdstuk gedeeltelijk aan de orde geweest met de zojuist geschetste cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties, functionerend op het snijvlak van de artistieke inbreng, lerende context en culturele omgeving. In de volgende twee paragrafen diepen we de dimensies van het model verder uit. Allereerst volgt een dwarsdoorsnede uit de verschillende overdrachtssituaties om de 'domeinen' in beeld te brengen waarop muzikale bekwaamheden worden verworven. Vervolgens wordt in 7.2.3 gekeken naar de wijze van overdracht en aspecten van het leerproces.

### *Verwerven van muzikale bekwaamheden*

Een bespreking van muzikale overdracht begint bij de directe interactie tussen leraar en lerenden en tussen lerenden onderling. De analyse van overdracht op dit *microniveau* verduidelijkt welke en hoe muzikale bekwaamheden worden verworven. We volgen daartoe de ideeën van Brinner (1995) zoals uiteengezet in hoofdstuk 3. Samengevat beschouwt Brinner 'musical competence' als de 'individualized mastery of skills and knowledge' en noemt hij verschillende 'domeinen' van de muziek en muziekcultuur waarbinnen een musicus kennis kan verwerven o.a.: kennis van klank (toon, timbre, sterkte), kennis van muzieknotatie, kennis van transformeren, kennis van de context waarin een uitvoering plaatsvindt, kennis van muziek in verbinding met dans/theater/rituelen/sociale aanleidingen. Brinner onderscheidt

verder soorten van contrasterende kennis. Bijvoorbeeld, men verwerft 'passieve' kennis over iets – een dans die je weliswaar herkent, maar niet zelf kan uitvoeren – of 'actieve' kennis – men kan die dans wel adequaat muzikaal begeleiden. De kennisvormen, die gelden voor alle domeinen, benoemt hij als declaratief versus procedureel, actief versus passief, impliciet versus expliciet, bewust versus automatisch. Muzikale bekwaamheid is volgens hem *de mate en vorm* waarin een musicus 'skills and knowledge' verwerft en weet toe te passen op een aantal muzikale domeinen.

Het scala aan muzikale domeinen en kennisvormen helpt om op microniveau zicht te krijgen op multiculturele verschillen en overeenkomsten in muziekoverdracht. In het onderstaande volgen representatieve voorbeelden uit de muzikale overdrachtssituaties in de casestudies.

### 1. Kennis van klank.

Actieve en procedurele kennis van instrumentale klank verwerft men in de Turks-muzikale context met name via het lesrepertoire (Anatolische liedjes en dansen). In de Westerse context fungeren daarnaast aparte etudes. Andere, niet aan een repertoire en etudes gebonden oefeningen om deze kennis te verwerven, en klanken uit te proberen, houden verband met actief experimenteren, luisteren en improviseren:

*Ik vond het leuk om iets zelf te doen, gewoon improviseren en op verschillende muziekinstrumenten te bekijken wat voor geluid je er uit kan krijgen. Ik ken die instrumenten niet zo goed, maar toch wilde ik iets er uit halen.* [djembeleerling MCZO]

Combineer je de saz ook met een niet-Turks instrument?

*Met piano, viool, met alles, dat maakt niet uit, je kan alles met elkaar combineren. Dat is ook het mooie van muziek, het is niet één soort, je kan het niet in een hoekje duwen. Mijn Nederlandse vriendin speelt piano, we geven elkaar onze noten, en samen hebben we gespeeld en geïmproviseerd.* [sazleerling AMC]

De ruimte om in de les als leerling experimenteel met de klank van het instrument bezig te zijn, kwam in de casestudies alleen actief voor in de Afrikaanse overdrachtssituatie. Experimenteel oefenen met klank was in de andere lessen verbonden met toonladders spelen, akkoorden en zelf liedjes uitproberen, dus in het domein van de klankpatronen.

### 2. Kennis van muzieknotatie

*Ik wil als ik een liedje hoor herkennen wat voor noten ze spelen, en kunnen opschrijven, zodat ik het ook zelf kan spelen.* [Leerling MCZO]

Het leren lezen van noten wordt in beide scholen als belangrijk aangemerkt. Hiervoor wordt het Westers muziekschrift gebruikt, met bij Aslan Muziekcentrum een aanpassing voor de aanduiding van 'kwarttonen'.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Toon min of meer tussen de halve toon in, gebruikelijk in een aantal Turkse toonladders.

Notatie is overigens niet het enige gegeven binnen dit domein. Er zijn meer vormen van symbolische representaties van muziek, zoals het gebruik van akkoordsymbolen. Dit wordt in beide muziekscholen toegepast bij lessen in de Westerse context, bijvoorbeeld bij gitaar.

'Muzikale geletterdheid' wordt in bijna elke lespraktijk belangrijk gevonden: noten leren lezen of akkoordsymbolen hanteren is meestal een 'must', behalve in de Afrikaanse context. Hier staat memorisatie voorop.

### 3. Kennis van transformeren

*Als je een liedje voor je krijgt met noten, dan is dat je handleiding, dat is de basis; je probeert die basis eerst goed te handhaven, goed te spelen, daarna kun je gerust je eigen gang gaan, er zelf iets mee doen. Je verandert iets aan het liedje, het liedje wordt uitgebreider, er komen dingen bij die de leerlingen zelf toevoegen. [Docent AMC]*

Deze actieve kennis van muziek transformeren is vooral aanwezig in de Turks-muzikale context: liedjes uitvoeren en deze onder het spelen veranderen. Dit is verbonden met de uitvoerende context: luisteraars verwachten een eigen opvatting van de liedjes te horen.

### 4. Kennis van de uitvoerende context.

Bekeken vanuit het perspectief van de leerlingen treffen we uitvoerende contexten aan in de muziekschool zelf (lesruimte, kantine), thuis, en in de kring van familie en vrienden, met andere woorden in de verschillende praktische omgevingen waarin zij oefenen, elkaar ontmoeten, en muziek kunnen maken.

### 5. Kennis van muziek in verbinding met dans/theater/rituelen en kennis van welke muziek bij welke gelegenheid hoort.

In het AMC worden Anatolische danslessen georganiseerd als aparte cursus. Er zijn geen verbindingen tussen bijvoorbeeld de sazes of darbukalessen en danslessen. Wel nemen sommige leerlingen aan twee of meer cursussen tegelijk deel, inclusief de danslessen. Leerlingen hadden veelal actieve kennis van Anatolische dans, wellicht hadden zij deze ook buiten de muziekschool opgedaan. In het MCZO waren er in de westerse context geen verwijzingen naar andere gelegenheden, behalve naar de uitvoerende context van klassieke muziek of jazz/pop optredens.

In de Afrikaanse overdrachtssituatie is de verbinding tussen muziek en dans vanzelfsprekend:

*Muziek is een harmonieuze klank. Heeft ook met dans te maken Muziek en dans zijn samengesteld, moeilijk om uit elkaar te halen, zijn getrouwd met elkaar. [Docent MCZO]*

Maar niet voor iedereen is dit strikt nodig:

*Ik vind dat als je zingt dan heb je muziek nodig, maar niet altijd heb je een zanger nodig om muziek te maken. Met dans heb ik dat eigenlijk ook, je kan muziek maken zonder dans*

*erbij. Dus als je djembe speelt denk je niet: het is nog niet af er moet nog bij gedanst worden. Maar het is wel leuk als er bij wordt gedanst. [Leerling MCZO]*

In de Surinaams-Hindoestaanse les willen de kinderen graag liedjes leren. De docent vertelt er verhalen omheen, gericht op de raga:

*... vooral over de goddelijk oorsprong van de muziek, uit de Rama, over de grote feesten waarin de goden geëerd worden met muziek. De kinderen moeten weten dat het religieus is en de instrumenten aan god gewijd zijn, het is belangrijk dat ze dat beseft mee krijgen [...] [Docent MCZO]*

## 7.2.3 / Muziek leren: wijze van overdracht en leeractiviteiten

Het verwerven van muzikale bekwaamheden gaat uiteraard niet vanzelf. Het houdt een (langdurig) muzikaal leerproces in en gaat gepaard met een bepaalde wijze van overdracht. Op dit terrein kunnen de culturele verschillen groot zijn, maar er liggen ook overeenkomsten aan ten grondslag (Brinner 1995; Campbell 2001; Schippers 2004). In het theoretisch deel zijn in het 'multiculturele model voor muziekoverdracht' begrippen geformuleerd voor het benoemen en crosscultureel vergelijken van de wijze van overdracht en muziek leren. Dit zijn de interactieve rollen en acties, met (1) een interactieve persoonlijke dimensie van overdracht en muziek leren (matching, demonstratie/imitatie, instructie/respons, observatie/respons, feedback/respons) en (2) interactieve muzikale dimensie van overdracht en leren (notatie of auditief, memorisatie, segmentatie, herhaling, generalisatie). Deze rollen en acties komen binnen een les afwisselend voor. In schema 4 staan verwijzingen hiernaar van docenten in de westerse muzikale overdrachtssituatie (MCZO), in schema 5 in de Turkse situatie.

#### Schema 4. Wijze van overdracht in de westerse overdrachtssituatie van het MCZO

##### Wijze van overdracht

- \_ demonstratie/imitatie
- \_ notatie of auditief
- \_ memorisatie

##### Aspecten van een les; uitspraken van docenten

*Sommige leerlingen zijn meer motorisch, kunnen makkelijker iets nadoen, sommigen zijn sterk auditief ingesteld, kunnen makkelijk opnemen, maar anderen hebben helemaal nog geen contact met hun gehoor of lichaam.*

*Hoe oefent u dat? Voorspelen, naspelen, samen naar muziek luisteren, hoor je dit? welk instrument klinkt hier? dus van alles prikkelen. Leert u de leerlingen noten lezen? Bij kinderen doe ik dat vaak. Bij ouderen is dat vaak moeilijk, dan leer ik ze goed luisteren en hoe ze dat zelf kunnen opschrijven, met grepen.*

*Hoe belangrijk is memorisatie? Ik draai vaak de lessenaar om, en vraag: want je daar net gedaan hebt kun je dat ook uit je hoofd spelen? En dan laat ik zien dat wat ze net gedaan hebben ze op verschillende manieren kunnen spelen.*

*Waarom? Voor mij is de basis van improviseren flexibiliteit, er vanuit gaan dat iets niet is zoals het is, dat je daar mee kan spelen, dat dit mag en dat dat ook goed is zeg maar [... ]*

- \_ demonstratie/imitatie
- \_ auditief
- \_ matching
- \_ memorisatie

*Geeft u les door voorspelen/naspelen? Ja, heel regelmatig. Omdat het goed is voor het luisteren. Je traint ook het gehoor, het voorstellingsvermogen.*

*Op gehoor spelen en memoriserend? Kinderliedjes of ritmes, opzetfiguurtjes met de vingers. Soms iets waar ik bij kan meespelen, een soort begeleidende stem. Het ene kind doet het vanzelf, ik doe wel eens dat we allebei iets verzinnen en dat we dat proberen te onthouden, bijvoorbeeld een melodie maken en we voegen om de beurt een bepaald fragment of melodische wending toe.*

- \_ bedoeling van segmentatie

*....ik kan deelgebiedjes aanreiken, dat kan één maat zijn uit een bepaald liedje, of bij popmuziek riffs die terug komen, die typerend zijn voor dat liedje. Dan leer ik ze eerst die lijntjes naspelen, en de techniek die ze daarvoor nodig hebben. Op die manier kunnen ze spelenderwijs zich telkens kleine deelgebiedjes eigen maken. Later verzamelt zich dat tot iets groters en kun je de muziek erop aanpassen. Zo probeer ik telkens de grens te verleggen, de lijnen langer te maken.....*

- \_ herhaling
- \_ segmentatie

*Aan het begin van de les probeer ik ze het stuk helemaal te laten spelen, dat ga ik niet meteen onderbreken, tenzij ze struikelen. Ik leer ze af dat een stuk van begin tot eind perfect moet zijn, ik leer ze dat ze gewoon verder kunnen gaan. Niet steeds vooraan beginnen als je een fout maakt... dat dwangmatige van begin tot eind foutloos spelen. Lastige plekken kun je apart oefenen, daar kijk ik naar in de les.*

De rollen van docent en leerling kunnen overlappen. 'Demonstratie' en 'instructie' zijn kenmerkende activiteiten van docenten. Leerlingen die samenspelen en met elkaar oefenen kunnen deze rollen echter ook op zich nemen. Leerlingen vormen dan eveneens een voorbeeld van 'matching' zoals in de gebruikelijke situatie waarin de leerling meespeelt met zijn of haar docent.

Demonstratie/imitatie, enzovoort zijn in theorie algemeen voorkomende principes en zullen dus in de verschillende muzikale overdrachtssituaties voorkomen. We onderzoeken dit aan de hand van een observatie met interviews van een sazles op het AMC, zie schema 5. De context hierbij is een groepsles (3-6 leerlingen). Ter introductie een gedeelte van het leerlinginterview:

*Kun je beschrijven hoe een les meestal verloopt?*

*De les gaat in een groepsvorm. We zijn met z'n allen in het lokaal, eerst worden de akkoorden gestemd, en daarna begint de les. We gaan de noten lezen, dan het ritme bekijken. Per liedje gaan we oefenen.*

*Wil je in de les op een bepaald resultaat uitkomen?*

*Ja, daar moeten we samen voor zorgen, we willen dat we met z'n allen het liedje goed beheersen. Met z'n allen willen we een stuk helemaal door kunnen spelen.*

*Wat is de rol van de docent?*

*Eerst laat de docent horen hoe het klinkt, een eerste stukje, dat gaan we met z'n allen tegelijk spelen. Dan geeft de docent aandacht aan de mensen bij wie het niet lukt. Bij wie het lukt geeft ze aan dat het goed is.*

*Wat doe jij als de docent met iemand bezig is?*

*Dooroefenen.*

*Stoort dat niet?*

*Nee, dat duurt nooit lang, onze groep is gevorderd.*

Er wordt doorgeoefend op het moment dat medeleerlingen individuele aandacht krijgen van de docent. Een opvallend gegeven is dat instructie of demonstratie gelijktijdig plaatsvindt met oefenen op het instrument. Deze overlap van activiteiten verloopt in een gestructureerd kader: het liedmateriaal wordt stap voor stap doorgenomen. Niemand lijkt zich aan elkaar te storen.

### Schema 5. Wijze van overdracht: een sazles op het AMC

Wijze van overdracht	Aspecten van de sazles; uitspraken docent en observatie
_ herhaling	Aan het begin van de les worden alle instrumenten door de docent gestemd. De leerlingen hebben dit voorbereid door eerst zelf te stemmen. <sup>45</sup> Iedereen wacht, leerlingen halen één voor één hun instrument af en beginnen alvast te oefenen
_ instructie _ feedback	De docent zit frontaal tegenover de groep leerlingen. Instructie en feedback domineren. <i>Instructie</i> : gerichte aanwijzingen in de vorm van opdrachten met voortdurend verbale <i>feedback</i> op het gespeelde.
	In de sazles doen zich momenten voor van samenspel en individuele momenten.
	Groepsmomenten:
_ matching _ herhaling; _ demonstratie en imitatie _ matching	_ leerlingen spelen als groep, de docent speelt mee _ bij de start bekend materiaal _ de docent geeft het voorbeeld en stelt verbeteringen voor _ groep reageert met meespelen met de docent
	Individuele momenten:
_ demonstratie en imitatie _ fragmentatie _ herhaling _ observatie	_ iedere leerling krijgt binnen de groepsles apart aandacht _ fragmentatie met regel na regel of frase via herhaling instuderen van nieuwe muziek; _ overige leerlingen luisteren of oefenen op hun instrument; er klinken veel instrumenten door elkaar.
_ fragmentatie. _ notatie _ memorisatie _ matching	Docent speelt veelvuldig voor: in stukjes, leerlingen spelen dit na. Notatie wordt belangrijk gevonden, maar ook daarvan loskomen door uit het hoofd te spelen. Memorisatie wordt aangemoedigd. Ook opnames spelen een rol. Via afspeelapparatuur kan worden meegespeeld of naar voorbeelden worden geluisterd.
_ generalisatie.	In de les is het uitgangspunt vast houden aan de genoteerde versie van de liedjes. 'Toevoegingen' aanbrengen wordt aangemoedigd, maar de versieringen, variaties, uitbreidingen klinken veelal buiten de les. Zoals een docent verwoordt: <i>ik zeg tegen een leerling "dit [lied] is een handleiding, je basis. Je gaat het uit je hoofd leren, daarna mag je er dingen bij verzinnen, er zelf iets mee doen, je eigen gevoel volgen. Dat verandert iets aan het liedje, het liedje wordt uitgebreid, er komen dingen bij die de leerling zelf toevoegt. Of een leerling: dan speel ik het helemaal op mijn eigen manier, dan bestaat de muziekschool eventjes niet, de noten bestaan eventjes niet. Natuurlijk heb ik die van mijn leraar gekregen, maar we maken allemaal andere versieringen en toevoegingen.</i>

45 Bij navraag bleek dat de docent vindt dat de instrumenten door de leerlingen meestal niet goed gestemd worden; de stemming wordt daarom gecontroleerd en bijgesteld.

Buiten de les – in de kantine, thuis, in de familie – worden muzikale ideeën aangeboord die men persoonlijk verwerkt, maar wel vanuit de gemeenschappelijke basis van de aangeleerde grondvorm van het lied. In de domeinen waarbinnen competenties worden verworven is dit een voorbeeld van een combinatie van actief repertoire verwerven en procedureel transformeren; het vormt daarmee een levendig aspect van de uitvoerende traditie van Anatolische muziek.

Vind je dat geen tegenstelling met de les?

*Nee, vind ik niet, omdat iedereen in de les hetzelfde moet doen, dus zie ik geen concurrentie of tegenstelling. Want de basis leer je in de les en zelf kun je dan allerlei toevoegingen doen.*

Methodes in boekvorm spelen een marginale rol. Er worden vooral bestaande liedjes gebruikt, op methodische wijze gericht op het niveau van de groep. Het muzikaal materiaal bestaat uit Anatolische (dans)liederen gespeeld op saz. Hoewel veel saz repertoire uit liedjes bestaat, is het niet vanzelfsprekend dat er bij gezongen wordt. Docenten en leerlingen geven als reden dat het combineren van spelen en zingen in de les (te) moeilijk is (maar eigenlijk wel zou moeten). Vooral in de informele sessies buiten de leslokalen kwam het veelvuldig voor.

De beide voorbeelden vormen een eerste verkenning in het hanteren van de in het theoretisch kader vastgestelde begrippen. Verder praktijkonderzoek is nodig om dit in meer settings te verifiëren, om na te gaan op welke cultureel verschillende manieren men te werk gaat, welke verschillen er bestaan tussen docenten, welke combinaties of volgordes in benaderingen er bestaan, en op welke momenten van de les.

### 7.3 / Conclusies

#### 1. Conclusies met betrekking tot culturele diversiteit in overdracht in de muziekscholen

Via het cursusaanbod van het AMC is duidelijk welke muziek aan de orde is. De saz is voor Anatolische muziek, andere instrumenten zijn er voor westerse klassieke muziek en lichte muziek. Bij elkaar vormen lespraktijken multiculturele variaties op wereldmuziekbeoefening via het muziekinstrument. De instrumenten in het cursusaanbod van MCZO verwijzen eveneens naar de muzikale genres waarmee ze verbonden zijn: westers klassiek, jazz, pop, latin, niet-westers. Er lijken hierbij op het eerste gezicht geen verbanden tot stand te komen met een wijkgerichte multiculturele benadering van wereldmuziek, vergelijk ideaaltypische verwachting (2).

In de casestudies is culturele diversiteit goed merkbaar op het niveau van de concrete *lespraktijken*. Diversiteit komt tot uitdrukking in de verschillende muzikale overdrachtssituaties, met een door de culturele traditie gevormde manier van lesgeven. Lespraktijken beantwoorden vooral aan verwachting (3): in multiculturele settings representeren lespraktijken een diversiteit aan muziekinstrumenten, muzieksoorten en overdrachtsskenmerken. De verschillende wijzen van overdracht

en leerstijlen laten binnen de muziekscholen – in de leskamers – een pluriformiteit aan lespraktijken ontstaan. Juist *binnen* een muziekschool kunnen zich zo cultureel diverse kernen of contexten voordoen, met eigen referentiekaders voor overdracht.

Docenten en leerlingen kunnen multiculturele variaties aanbrengen door in hun cursus uit te wijken naar andere tradities, maar ook via een cultuurspecifieke inbreng van hun leerlingen zoals in de westerse muzikale overdrachtssituatie en de Afrikaanse context. Culturele diversiteit werkt ook intercultureel door: in de Afrikaanse lessen wordt op Latijns-Amerikaanse instrumenten gespeeld, docenten in de Westerse lessen gebruiken het muzikaal materiaal dat hun allochtone leerlingen aandragen, en op het AMC wordt verwezen naar parallellen tussen het Westen en Turkije.

Verwachting (4) – culturele verschillen leiden tot interactie en uitwisseling, onderstrepen een dynamische benadering van diversiteit – is beperkt aan de orde. Docenten willen bij hun mededocenten weliswaar ideeën en inspiratie opdoen over verschillende wijzen van overdracht, of (muzikaal) samenwerken, maar men gaf in de interviews aan dat het daar in de praktijk niet of nauwelijks van komt.

## 2. Conclusies met betrekking tot het multiculturele model voor muziekoverdracht (model 1).

Muzikale context. In de lespraktijken zien we voorbeelden hoe per muzikale traditie op verschillende wijze kennis van de muzikale domeinen wordt verworven. Het verwerven van muzikale bekwaamheden heeft in de casestudies vooral betrekking op de domeinen klank, notatie, transformatie, uitvoerende context en verbindingen van muziek en dans.

Door interactieve, persoonlijke en muzikale rollen en acties met elkaar te vergelijken komt op het microniveau de wijze van muziekoverdracht in beeld. Inzicht in diversiteit wordt hier met name verworven door nauwgezette observaties en vergelijkingen zoals de twee voorbeelden in beginsel aangeven.

Culturele context. De lespraktijken functioneren op het snijvlak van kenmerken van de eigen traditie, en aanpassingen aan de educatieve en culturele omgeving. Aanpassingen betreffen ook het moeten werken met een krap rooster, e.d. Toch zoekt men naar behoud van voor de traditie kenmerkende aspecten van overdracht, in het directe contact tussen leraar en lerende.

## Hoofdstuk 8 / Sociaal-muzikale omgevingen voor muziekoverdracht

Waar worden, naast de lessen, nog meer muzikale leerervaringen opgedaan? In de casestudies treffen we de leerlingen behalve in de lespraktijk van hun docenten ook aan in andere situaties, zowel binnen als buiten de muziekschool. Hiermee komen we terecht bij deelvraag (3): *welke betekenis heeft de sociaal-muzikale omgeving voor muziekoverdracht?* De theoretische oriëntatie verwijst in hoofdstuk 3.3 en 4.1 naar muziek leren en overdracht in verschillende soorten sociale en muzikale situaties. Het belang van deze omgevingen ligt in de veelheid en de aard van interpersoonlijke muzikale contacten. (Brinner 1995, p 123, 125). Leeractiviteiten (hoofdstuk 7) worden gestimuleerd door het contact tussen leerlingen en leraren, tussen lerenden onderling, het ontmoeten van rolmodellen, het observeren van voorbeelden, het uitwisselen van ervaringen. Dit vindt plaats in de lespraktijk, maar ook in de omringende sociaal-muzikale omgeving. Bekwaamheden kunnen zo worden verdiept en bijgesteld door ervaringen die men opdoet in de ruimere muzikale en artistieke praktijk. In 8.1 nemen we allereerst de institutionele omgeving onder de loep, zoals deze in de casestudies aan de orde is, vervolgens in 8.2 de interpersoonlijke muzikale contacten, en tenslotte breiden we in 8.3 het onderwerp uit naar de variatie in sociaal-muzikale omgevingen.

### 8.1 / Institutionele omgeving

Kenmerkend voor het 'institutionele' element is de overdracht van muziek binnen een 'georganiseerd verband' onder leiding of supervisie van 'autoriteiten'. De autoriteit kan een persoonlijke leraar zijn zoals bij de in hoofdstuk 7 genoemde muzikale overdrachtssituaties, of een meester binnen het sociale verband van een familie of grotere gemeenschap. Studeren in een sociale gemeenschap, hoewel minder formeel, kan een institutioneel karakter hebben, bijvoorbeeld wanneer musici worden opgeleid volgens de regels van een muzikale familiegemeenschap zoals bij de Afrikaanse griots.<sup>46</sup> Het instituut 'muziekschool' is een westers gegeven – een gezaghebbende instelling door zicht op kwaliteit, interne organisatie en samenwerking – dat kan dienen als praktisch alternatief voor een traditionele niet-westerse setting. Als voorbeeld volgt hier de motivatie van de Surinaams-Hindoestaanse docent van het MCZO:

Hoe kwam u bij de muziekschool terecht?

*Op een gegeven ogenblik ... ik was in buurthuizen bezig ...had ik daar niet zoveel zin meer in, toen heb ik de muziekschool benaderd....Muziek hoort bij een muziekinstituut waar goed opgeleide professionele mensen aan het werk zijn, waar ze problemen definiëren, waar ze vraagstukken goed te lijf gaan en in beleid omzetten, en een lange termijn visie hebben.*

Wat is het verschil met India? *In India heb je van die scholen thuis, waar de vader veel*

<sup>46</sup> Zie Charry, Eric (2000). *Mande Music. Traditional and Modern music of the Maninka and Mandinka of Western Africa*. Chicago Studies in Ethnomusicologie. Chicago and Londen: The University of Chicago Press.



*van de muziek kent, zoveel eeuwen, en de familie de traditie voortzet. Op een gegeven ogenblik ga je bij hem in de leer, dan moet je zijn muziek dus verder doorgeven. Een goeroe in Nederland, is dat moeilijk? Indiase mensen hebben een heel andere manier van lesgeven. Je verbindt je aan zijn manier van werken, dan ben je helemaal overgeleverd aan die persoon. In Nederland is dat moeilijk, vandaar dat ik dat vanuit een instituut probeer te doen. Je verbindt je met een instituut, contractueel, en wat ik zojuist vertelde. Hier willen mensen zich niet verbinden aan de persoon, de goeroe, maar wel aan een instituut dat garant staat voor legitimiteit en kwaliteit.*

*Wat is voor u nog meer het belang van een instituut als de muziekschool? Ik heb moeite om dingen apart te doen, ik hou niet van hokjes creëren, ik wil geïntegreerd binnen een instituut een discipline hebben. En uitwisseling is dan dichtbij, ik wil dat kinderen meespelen met andere kinderen. Ik wil een onderdeel daarvan zijn en allerlei muziekvormen en groepen uit de wijk kunnen benaderen. Het is belangrijk ook voor de integratie dat kinderen met hun eigen identiteit, interesses en muziekinstrumenten kunnen samenspelen.*

Typend voor de institutionele context is de methodische benadering van het onderwijs. Dit gaat vaak samen met vormen van muziek noteren, expliciete theoretische (voor) kennis, en uitleg van de muziek of muzikale achtergrond, 'assessments' met aandacht voor het bereikte niveau, de resultaten en een diplomering. Op deze manier ontstaat een min of meer gestandaardiseerde vorm van muziekoverdracht waarmee continuïteit in de muzikale kwaliteit wordt nagestreefd en de betrouwbaarheid van het betreffende instituut wordt uitgedragen.

De lespraktijken in de casestudies (de muzikale overdrachtssituaties, 7.2) beantwoorden aan de aspecten van formele cultuur. Maar niet op altijd dezelfde manier. In een cultureel diverse benadering van muziekeducatie is er niet één vorm van institutioneel onderwijs, maar varieert deze al naar gelang de muzikale traditie:

- Afrikaanse muzikale overdrachtssituatie: geen schriftelijke methode, geen notatie, geen explicatie van theorie. De methodische benadering ontstaat uit de eigen benadering door de musicus-docent. Hij is autoriteit en beoordelaar bij assessments.
- Turkse muzikale overdrachtssituatie: geen schriftelijke methode. Wel notaties en explicatie van theorie. De methodische benadering van de docent ontstaat uit de eigen ordening van los liedmateriaal met een duidelijke didactische bedoeling en vanuit een vaststaande overdrachtstraditie. Assessment gebeurt op gezag van de musicus-leraar.
- Westerse muzikale overdrachtssituatie: veelal methode op basis van notatie, in de praktijk aangepast aan de leerling; notaties en theoretische explicatie spelen een belangrijke rol, evenals een pedagogische-theoretische onderbouwing van de lespraktijk. Criteria voor assessment zijn veelal expliciet, het inzicht van de musicus-docent staat in de toepassing voorop.

## 8.2 / Interpersoonlijke muzikale contacten

Binnen en buiten deze institutionele omgeving zijn er vele soorten van muzikale ervaringen in de sociaal-muzikale praktijk. Muziek wordt geleerd door ontmoeting van en uitwisseling met leraren, medeleerlingen, musici, idolen en modellen,

ensembles, optredens en uit niet-persoonlijke bronnen. Samen muziek maken, met muzikale interactie voor, tijdens en na de lessen, vormt een authentiek muzikaal leerproces. (Brinner 1995). Uit de gesprekken met docenten en leerlingen komen ervaringen naar voren in twee categorieën: (1) ontmoetingsmogelijkheden *binnen* de muziekschool en (2) muzikale contacten *buiten* de muziekschool.

Ter inleiding het citaat van een leerling, waarmee het belang van interpersoonlijke contacten wordt geïllustreerd:

*Vind je het belangrijk ook de andere leerlingen te leren kennen? Natuurlijk, je komt voor de les, maar het is heel belangrijk om de andere leerlingen te leren kennen. Waarom? Omdat je samen eigenlijk moeite voor iets doet, je moet het samen kunnen. Je wilt elkaar laten zien wat je ervan hebt gemaakt. Dus dat we bij elkaar ideeën opdoen. Alleen met de sazleerlingen samen, of ook met anderen? Ook zangers, gitaar, iedereen zit bij elkaar. Er is geen scheiding, het is allemaal één geheel. [AMC]*

We lichten hier beide categorieën toe op basis van informatie uit de interviews en de observaties.

1. Interpersoonlijke muzikale contacten *binnen* de muziekschool – de school als plek voor muzikale ontmoetingen met medeleerlingen en docenten.

- AMC. Er blijkt een levendige cultuur van interpersoonlijke uitwisseling, waar leerlingen elkaar treffen in de kantine van het instituut.

*Wat gebeurt er in jullie kantine? Hoe zou je dat beschrijven? Het is leuk en gezellig wanneer we allemaal bij elkaar zijn. Het geeft een mooi sfeertje aan de school, dat mensen echt voor de muziek komen en dat ze er iets mee willen bereiken. Je hebt er die het alleen als een hobby doen, en ook bij wie het wat dieper zit en er iets mee bereiken.*

*Kom je deze manier van muziek maken ook tegen buiten de muziekschool? Af en toe wel, ik heb een vriendenkring die op die manier bezig is met muziek. Welke muziek maken jullie met elkaar? Omdat het Oosterse instrumenten zijn meestal Oosterse muziek, muziek uit Turkije, Anatolische liedjes, volksliederen, ja dingen die ons een goed gevoel geven. [Docent AMC]*

*[...] Ieder speelt voor zich, ieder heeft een eigen versiering, je voegt er je eigen kwaliteiten aan toe, je eigen improvisaties.*

*Laat je dat aan elkaar horen? In de les spelen we wat er op het blaadje staat, en daar buiten spelen we hoe we het willen.*

*Dan spelen jullie elkaar voor, wat je er van gemaakt hebt. Niet dat we het perse aan elkaar voorleggen, maar we zitten hier meestal dan nog even bij elkaar, dan we spelen we het nog even door, of we komen wat eerder om dat te doen. Dat is dus belangrijk, dat je wat meer de tijd neemt dan dat ene uur les.*

*absoluut, dat ene uur is niet voldoende om een liedje in één keer voldoende te kunnen beheersen. Dat je eerder komt of langer blijft is voor de gezelligheid. Ik heb altijd thuis geoefend als ik hier ben, dan ben ik helemaal klaar en hier ga ik dan voor de gezelligheid meespelen. Dan speel je, en vragen wel elkaar hoe je dit of dat doet. [Leerling AMC]*

- MCZO leerlingen daarentegen ontmoeten elkaar niet of nauwelijks op informele wijze. Ze spreken elkaar even op de gang. De uitzondering wordt gevormd door de Surinaams-Hindoestaanse les. Hier is gedurende het lesgeven 'terloops' contact tussen leerlingen en tussen ouders onderling. Individuele lessen lopen wat betreft lestijd in elkaar over, leerlingen blijven dan ook langer dan de aangegeven twintig minuten, zodat er als geheel een langere lesduur ontstaat van ca. 2 uur, waarbinnen ook overlegd wordt, geluisterd naar medeleerlingen, informatie met ouders wordt uitgewisseld (ouders blijven gedurende de les):

De 20 minuten lestijd vindt u eigenlijk wel genoeg....

*Ja, want de leerlingen blijven langer om ook bij de anderen te luisteren. Dan moeten ze goed op elkaar letten, op de interactie, en ze mogen ook met elkaar spelen. De sitar-leerling moet weer goed luisteren hoe de tabla klinkt, de tabla-leerlingen moeten naar elkaar leren luisteren, en ook weer hoe de sitar erbij komt.*

U stimuleert dus alle leerlingen onder uw les, al krijgen ze niet op dat moment zelf les.

*Ze leren luisteren naar elkaar. De lesduur verschilt, de ene keer wat korter, de andere keer loopt het wat uit.*

De kinderen vertelden dat ze soms wel twee uur achter elkaar bezig zijn....

*Ja, dat is dan met twee of drie bij elkaar, maar niet twee uur individueel les, wel als een ensemble, dat doen ze allemaal, ze zijn er de hele tijd bij ook omdat het heel erg stimuleert als het samen klinkt. Zo leren ze ook van elkaar. [docent MCZO]*

2. Interpersoonlijke muzikale ervaringen *buiten* de muziekschool. Deze informele cultuur waarin muziek gemaakt en geleerd wordt kent vele verschijningsvormen. Om een beeld te geven van de betekenis van interpersoonlijke contacten buiten de muziekschool volgt een citaat uit de leerlinginterviews op het AMC:

Speel je ook buiten de muziekschool saz?

*Niet in bandjes, maar wel op allerlei gelegenheden, verjaardagsfeestje van bekenden, die vragen me dan wel eens: heb je geen zin om een uurtje saz te spelen voor ons. Dat doe ik en dan zingen ze mee.*

Hoe vaak doe je dat?

*Zeker een maal per maand bij iemand thuis, of soms in een zaaltje. Op bruiloften mag ik dan altijd liedjes spelen. Bij mensen thuis zijn dat meestal verjaardagsfeestjes.*

Alleen bij Turkse mensen?

*Veel Nederlandse vriendinnen van mij weten dat ik saz speel, alleen ben ik het enigste Turkse meisje dat daar komt, op een verjaardag bijvoorbeeld. Maar dan begrijpt niemand het, want ze kennen de saz niet. Weinig mensen in de Nederlandse bevolking weten eigenlijk wat een saz is.*

Bezoek je ook sazbars, zoals in Istanbul?

*Het is niet zo dat er hier zomaar eentje is.*

Heb je daar een verklaring voor?

*Misschien omdat de Turkse jongeren hier niet echt geïnteresseerd zijn, heel veel jongeren houden meer van Europese muziek eigenlijk. Ook omdat veel Turkse meisjes vooral hier niet 's avonds laat uit mogen gaan, maar die bars zijn meestal tot twee uur 's nachts.*

*Leer je in de sazbars nieuwe liedjes? Nee, wel versieringen en improvisatie, die check je dan even, en dan ga je er op letten. Maar je komt er voor de gezelligheid, je komt niet om de hele tijd te kijken, het is meer ontspanning en om anderen te horen spelen.*

De veelheid aan muzikale contacten worden in schema 6 samengevat, uitgaande van de interviews. Leerlingen van het AMC spelen graag onder elkaar en studeren met medeleerlingen. Variëren/improviseren is onderdeel van de uitvoeringstraditie van Anatolische liedjes. De muziekschool biedt een muzikaal stramien:

*De liedjes komen uit alle gebieden van Turkije, oost, west, zuid, noord. Maar volgens mij spelen ze daar anders. De mensen die daar geboren zijn spelen ook saz, maar met een andere benadering. We leren hier één methode van saz. Uiteindelijk spelen we dezelfde melodie, iedereen begrijpt wat het is, al is er een verschillende techniek.*

In de levende culturele omgeving klinken de lokale varianten van het repertoire en de verschillende saz-technieken. In dit verband zijn ook niet-persoonlijke contacten belangrijk (zoals optredens bezoeken en cd's beluisteren van coryfeeën als Arif Sag).

Schema 6. Voorbeelden van interpersoonlijke muzikale contacten binnen/buiten de muziekschool

### AMC

#### 7 Leerlingen

1. Met saz thuis begonnen, via zusje
2. Hele familie zingt, heeft goede stemmen. Heeft een muziek-groepje van meiden die samen muziek maken, liedjes schrijven en Turkse pop.
3. Heeft muzikale familieleden, maar men speelt niet vaak samen.
4. Laat thuis haar muziek horen en speelt samen in familieverband
5. Saz spelen in de familiekring, broers zoeken elkaar, laten andere, lokale versies horen, anders dan op de muziekschool.
6. Familie danst, en maakt muziek. De omgeving kent van jongs af aan de muziek en dans. Leerling is er mee opgegroeid, heeft het meegekregen.
7. Thuis wordt 'anders' gespeeld als in de les; speelt op verjaardagen, bij vriendinnen, e.d. veelal in een Turkse omgeving.

#### Citaten uit de interviews

Ad 4. *Bij ons in de Turkse gemeenschap is het zo: elk week-end gaan we bij elkaar op bezoek, dan wordt er fruit neergezet, enz. Dan pakt mijn oom de saz, en zegt hij tegen mij, pak ook je saz dan gaan we samen spelen. We zingen liedjes uit Oost-Turkije, plattelandsliedjes die echt bij de saz horen. Hoe leer je die liedjes? Je hoort het vaak op tv. Toen ik klein was kwamen er ooms langs die zongen ze ook, of je gaat naar een bruiloft en daar speelt een groep dat soort liedjes.*

Ad 5. *Ze spelen een andere techniek, zij spelen niet hetzelfde wat ik hier geleerd heb. Ik leer de noten, heel netjes, alles wat ik geleerd heb is overal geldig. Wat zij hebben geleerd is anders, lokaal ritme, ze komen uit Oost-Turkije, ze zijn goed in hun eigen gebied.*

Ad 7. *Waarom is de muziekschool een belangrijke plek? Omdat ik hier liedjes leer, die ik vervolgens zelf met toevoegingen een ander tintje geef. Alleen zou dat niet lukken. De muziekschool heb ik dus echt nodig.*

*Een eigen tintje geven....thuis, dan speel ik het helemaal op mijn eigen manier, dan bestaat de muziekschool eventjes niet, de noten bestaan eventjes niet. Is dat geen tegenstelling? Nee, vind ik niet, omdat iedereen in de les hetzelfde moet doen. De basis leer je hier, en later kun je zelf dan toevoegingen doen.*

### MCZO

#### 6 Leerlingen

1. Schrijft nummers voor eigen popbandje
2. Iedereen zingt thuis. Soms thuis laten horen wat er geleerd is.
3. Speelt samen met zusje. Oefent thuis alleen, maar niet vast met iemand samen; er is niemand van dezelfde leeftijd en gelijk niveau.
4. Speelt mee in een familiegroep
5. Speelt meestal alleen, soms met een vriend samen en thuis.
6. Wil in de toekomst in een bandje spelen.

#### Citaten uit de interviews

Ad 4. *Maken jullie thuis als familie muziek? Mijn vader niet, verder mijn hele familie wel, we hebben wel eens muziek-clubjes Twee fluiten, drie gitaren, ik speel op djembe en conga en er is een synthesizer.*

*Welke muziek maken jullie? Een oom of tante heeft ergens een gitaarboek om te spelen met drie gitaren, een neef, moeder en die oom of tante en de rest wordt er bij verzonnen. De andere oom verzint op de synthesizer de ritmes erbij voor mij en fluitdingen. Ik luister naar de muziek van anderen, als ze beginnen speel ik niet mee, met z'n allen bedenken we een ritme dat ik kan spelen. In een stuk speel je iets, wat je ook ter plekke zelf bedenkt, er zijn bepaalde dingen die je kan gebruiken, zoals roffelen tijdens het improviseren, maar het is grotendeels zelf verzonnen.*

### 8.3 / Variaties in de sociaal-muzikale omgeving

De belangrijke interpersoonlijke contacten en bronnen zijn, naast het contact met de leraar (a) die met medeleerlingen, (b) in de familie, (c) met vrienden, (d) via eigen bandje, een groep formeren. Daarnaast fungeren niet-persoonlijke bronnen. Het algemene beeld is als volgt.

Leerlingen AMC: contacten in groepslessen, spelen in familieverband, met mede-studenten (kantine), optreden op feestjes, muziekbars (sazbar/Turkse bar) bezoeken, oriëntatie op voorbeelden (belangrijke sazspelers<sup>47</sup>);

Leerlingen MCZO: individuele lessen leveren weinig contacten op, thuis spelen, bandje (willen) vormen, medeleerlingen buiten de les ('op de gang')

Naast de institutionele contacten wordt dus ook geleerd in de sociaal-muzikale gemeenschap zelf, via een scala aan informele persoonlijke associaties en bronnen, zoals muziek maken in familieverband, sessies met vrienden of medeleerlingen, leren van muzikale voorbeelden uit de muziekcultuur. Anders dan bij de formele en institutionele weg met specifieke leraren worden leerprocessen hier gestimuleerd door terloopse contacten, maar ze zijn daarmee niet minder effectief of betekenisvol. In het MCZO waren de geïnterviewde leerlingen te jong om al uit te gaan en te spelen in bandjes of in andere omgevingen muzikale indrukken en ideeën op te doen. Stimulansen komen wel van voorbeelden op cd of via websites en contacten thuis. Waarschijnlijk dient de eigen leraar als het belangrijkste voorbeeld. Dit geldt minder voor de leerlingen van het AMC – de leraar vertegenwoordigt hier meer de muziektraditie als zodanig. Oriëntatie op audio (cd, downloaden, mp3) komt op beide scholen voor. De betekenis van al deze muzikale contacten en bronnen loopt uiteen: soms is men er hier toe gekomen muziekles te gaan nemen – de inspiratie lag dan bijvoorbeeld in de familie – of het is een omgeving waarin wordt geoefend, gespeeld, of waarin men zich presenteert.

Deze sociaal-muzikale omgevingen helpen ook bij het creëren van een 'authentieke' context binnen de formele instituten. Dit wordt relevant wanneer een instituut behoefte heeft aan andere vormen van organisatie dan in een westerse setting gebruikelijk is (de wekelijkse twintig minutenles), of wanneer een docent zijn omgeving wil inrichten naar eigen cultuurbepaalde wensen. Bezien vanuit een pluriform educatief perspectief zijn dit belangrijke gegevens. Voorbeelden treffen we aan in de casestudies: (a) in de Turkse muzikale overdrachtssituatie zijn er naast de formele momenten van de sazles en dansles belangrijke informele muzikale gebeurtenissen: leerlingen ontmoeten elkaar in de kantine van de muziekschool om voor de les en na afloop met elkaar te spelen en te repeteren, elkaar voorbeelden te geven, waarbij ook docenten aanwezig kunnen zijn en (b) in de Surinaamse-Indiase muzikale overdrachtssituatie was in de casestudies sprake van een complete lesochtend. Daarin is ruimte voor afwisselend individuele les en groepsles,

47 Bijvoorbeeld Arif Sag, die door het AMC ook wordt uitgenodigd voor het geven van masterclasses.

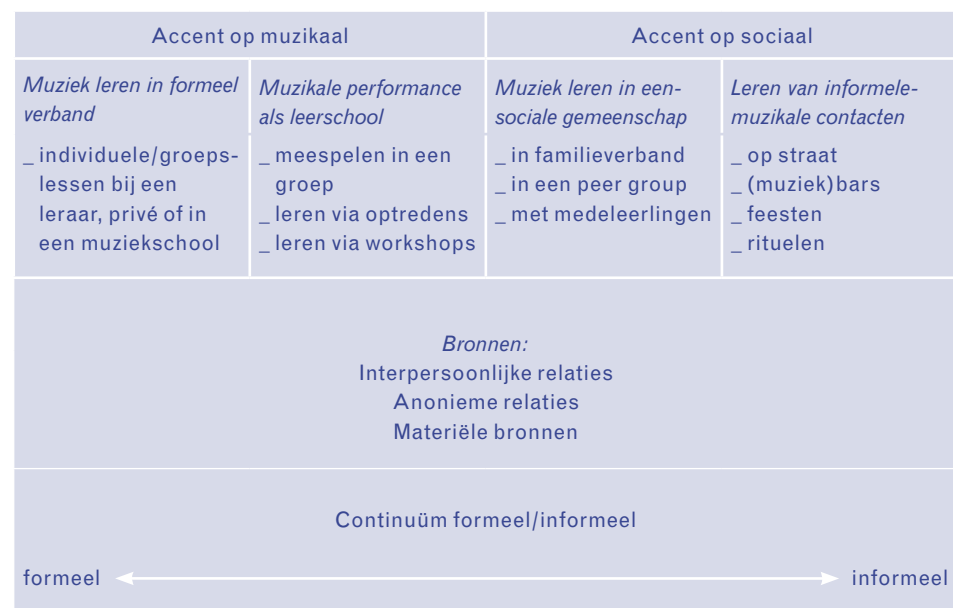
gesprekken met ouders, samenspel tussen leerlingen, het inrichten van de leskamer naar Hindoestaanse gewoonten: schoenen uittrekken, zittend op een tapijt musiceren, wierook branden (kader 3).

Uit de variatie in interpersoonlijke contacten en bronnen ontstaat langs deze weg een gedifferentieerd beeld van muzikale leersituaties, dat ook multicultureel kan worden ingevuld:

- \_ muziek leren in formeel verband en institutioneel georganiseerde lessen (via leraar/leerling en vergelijkbare vormen)
- \_ muziek leren in de context van uitvoeren: muzikale performance als leerschool (bandjes e.d.)
- \_ muziek leren in een sociale gemeenschap (vrienden, familie, e.d.)
- \_ muziek leren via informele muzikale contacten (idolen, optredens)

Figuur 4 biedt hiervan een overzicht, op basis van informatie uit interviews en observaties.

*Figuur 4. Sociaal-muzikale omgevingen voor muziekoverdracht en muziek leren*



### Conclusie

Muziek leren en overdracht vindt plaats in verschillende sociaal-muzikale situaties variërend van een formele omgeving als de muziekschool, meespelen in een sambagroep in de wijk, tot bandjes beluisteren in een muziekkroeg. Muziek en muziekoverdracht houden verband met de cultureel diverse settings waarbinnen muziekeducatie institutioneel en formeel wordt aangeboden, of settings waarbinnen informele contacten tussen een leraar en leerlingen, leerlingen onderling voorop staan.

Ook kunnen meer anonieme oriëntaties op belangrijke voorbeelden plaatsvinden. Optredens bezoeken – iets verder hiervan weg staat opnames beluisteren – zijn niet interpersoonlijk in de directe betekenis van het woord, maar kunnen wel een krachtige leerbron vormen. Meer verder hiervan weg staan zelfstudiemethodes voor het leren bespelen van een instrument. Deze vinden we tegenwoordig ook op het internet. Idolen, voorbeelden uit de muziekcultuur vormen een ijkpunt.

Leerlingen treffen we aan in diverse *uitvoerende contexten*: in de muziekschool (kantine, zaal bij eindpresentaties, open dag), en daarbuiten, in de kring van familie, vrienden, en bij familie optredens. Het uitvoeren van muziek hangt zo samen met de praktische omgevingen waarin leerlingen oefenen, elkaar ontmoeten, en muziek maken. Aansluitend op hetgeen in hoofdstuk 3 en 7 werd vermeld over muzikale overdracht en muziek leren, levert dit een relatie op tussen actieve, procedurele kennis van de uitvoerende context en leeractiviteiten in de muzikale omgeving. De context waarin muziek uitvoeren of presenteren plaatsvindt, stelt leerlingen voor kwesties als wat er gespeeld/gezongen kan worden, welke instrumenten of ensembles geschikt zijn voor een specifieke omgeving, welk gedrag verwacht wordt van uitvoerders/niet-uitvoerders, welke functie van de muziek verwacht wordt (luistermuziek, dansmuziek, meezingen e.d.) of hoe het zal worden beoordeeld (feedback).

De leskamer wordt voorzien van een tapijt en heeft de geur van wierook. Indiase instrumenten, sitar en tabla's, liggen klaar, temidden van westerse instrumenten. De docent zich trekt zich met twee Hindoestaanse leerlingen in de leeftijd van acht tot tien jaar, en hun moeder terug in de leskamer. De schoenen gaan uit, de deur blijft open, we kunnen meeluisteren. Een leerling krijgt les, terwijl de andere en de moeder toekijken. Even later zitten beide kinderen te praten en stellen vragen aan de docent. Er zijn inmiddels vier mensen in het kamertje, nu met twee moeders erbij. Iedereen zit op het tapijtje en praat. Ondertussen wordt de sitar bijgestemd. Na ca. een half uur is er ook een andere, op het oog niet-Indiase Surinaamse man binnengekomen, praat mee, geeft instructie over de stand van de handen bij de tabla. Ondertussen zit één leerling toonladdertjes op de sitar te oefenen op aanwijzing van de docent. Ondertussen zijn er nieuwe (Surinaams-Hindoestaanse) kinderen met ouders binnen gekomen en gaan op het tapijtje zitten. De twintig-minuten lessen zijn niet erg scherp afgetekend, maar er is nu toch een les afgelopen, de twee kinderen zijn drie kwartier binnen geweest. Er was sprake van een gemengd individuele en groepsles. Er volgt een individuele les aan een meisje van ca. 12. Zij had zich voor de les omgekleed in Indiase jurk (verwisselde dat weer na de les). Docent zingt overwegend de toonnamen sa ni ta pa voor, heeft zelf geen instrument in de hand. Ook is er de (elektronische) tanpura toon. We hebben toestemming de les bij te wonen. Tegen de interviewer: *Dit is een majeur toonladder die op andere manieren wordt gedaan dan bij het westerse systeem.* Even later tegen de leerling: *heb je het in je hoofd, onthoud je het een beetje? Welke raga is dit? We gaan die meneer laten horen wat we vorige week speelde.* Naar interviewer: *de tonen van de majeur toonladder en in ons raga systeem zijn dezelfde toonladder, maar op een andere manier gespeeld – dat maakt het een beetje anders bij de Hindoestaanse muziek.* Docent zingt en speelt/begeleidt op de tabla, leerling speelt de melodie op sitar mee, laat even later tabla achterwege.

In een pauze een kort interview met de docent naar aanleiding van de tweede les:

Hoe lang heeft zij nu les bij u?

*Ze komt nu een jaar. Ze pakt het heel snel op, maar ze heeft geen instrument thuis, ze oefent alleen hier, vandaar dat ze eerst een kwartier zelf mag meespelen. Dat is het gewoon.*

Is er geen instrumentenfonds op te richten?

*Misschien dat we dat gaan doen. Onze Hindoestaanse muziek is een beetje achter geraakt bij het reguliere cursusaanbod op de muziekschool.*

Geldt dat ook voor de tabla's?

*Ik heb er zelf twee, daar moet ik het mee doen.*

Kunt u iets zeggen over de lesduur?

*De lesduur verschilt, de ene keer wat korter, de andere keer loopt het wat meer uit.*

*Het stimuleert als je in dat verband met meer leerlingen samenspeelt, het klinkt erg goed met elkaar, ze leren dan van elkaar.*

Waarom geeft u les op zaterdag?

*Ik geef op zaterdag les omdat het gemakkelijker is voor de leerlingen en de ouders om te komen. Maar het is wel apart van de rest. Op doordeweekse dagen zie je kinderen met andere instrumenten en koffertjes binnenlopen....dan zie je de school.*

Leerling komt terug, docent gaat weer zingen, leerling gaat spelen; nu ook zonder meezingen van de docent. Het hele lied wordt doorgespeeld. Docent speelt tabla mee tot einde van de les.

Na de les een kort interview met leerlingen en een moeder van de leerlingen:

Tablaleerling (ca 10 jaar). Hoe gaat dat op zo'n les?

*Gewoon, hij zegt jullie moeten dit gaan spelen, en dat moet dan steeds opnieuw*

*Dat ga je thuis ook oefenen?*

*Niet op de tabla, ik zeg het ritme gewoon op.*

Heb je dan oefeningen in je schrift?

*In een schrift, maar ik kan het ook wel onthouden. Dan laat je de volgende week horen hoe je geoefend hebt thuis hebt.*

Zitten er vaker andere kinderen bij in de les zoals vandaag, is dat altijd zo? *Vandaag wel, andere keer niet. Meestal zijn we met z'n tweeën. Soms met drie kinderen, dan spelen ze ook mee.*

Sitarleerling (ca.12 jaar). Zij vertelt dat ze thuis geen sitar heeft....

*Ik zou er wel een willen hebben. Ik zou eerst een kinder-sitar nemen, want ik kon hem nog niet vasthouden, maar nu wil ik een grote volwassen sitar, die kleine is nu te klein voor mij.*

Jullie zijn meestal met z'n drie-en, zo'n les duurt dan best lang. Is dat niet lang om vol te houden?

*Het gaat gemakkelijk. Het is gezellig, en er is ook een theepauze.*

Kun je ook samenspelen met andere instrumenten?

*Ja, ik speel wel samen met hem\**

Wat doen jullie nog meer behalve muziek maken?

*We vieren ook feest van onze cultuur, ik zi op Indiase klassieke dans.*

Als je nieuwe liedjes moet leren, zingt de leraar die dan voor?

*Hij zingt het voor, maar hij schrijft het soms ook op het bord, we hebben ook noten.*

Moeder. *Het is een zoektocht naar het vinden van de juiste docent. De verschillende culturen komen niet voldoende aan bod wat hun eigen muziek betreft. Het zou fantastisch zijn als er nog meer sitarleraren kwamen, harmonium zou er ook moeten zijn omdat het een gangbaar instrument is.*

Uw dochter zei dat ze vaak les had met twee kinderen.  
*Dat is voor samenspel, maar ze heeft ook individueel les, dan komt dat later samen. Het is natuurlijk ook belangrijk want sitar gaat meestal samen met tabla.*  
Bezoekt u ook andere activiteiten in de muziekschool?  
*We zijn vorige week op de Open Dag geweest, dat is fantastisch, het is een in- en uitloop bij andere docenten. Vorig jaar heeft zij ook gespeeld op de open dag.*

\* wijst naar tabla-leerling.

Eind van de ochtend zijn de sitar/tabla docent en de Surinaamse meneer, die op de Open Dag enthousiast geraakt is voor trompet, en besloten heeft dit te willen leren, samen aan het oefenen geslagen. Ze hebben les van de trompetdocent van het MCZO. Ze hebben er een licht swingend cassettebandje bij.

## Hoofdstuk 9 / Epiloog. De muziekscholen in multicultureel maatschappelijk perspectief

In dit laatste hoofdstuk komt deelvraag (4) aan de orde: *Hoe is de relatie tussen muziekschool en multiculturele maatschappij?* De achterliggende gedachte is dat de samenleving de 'voedingsbodem' vormt voor een cultureel diverse kunsteducatie. De omringende samenleving, de multiculturele, creatieve stadscultuur voorziet kunst- en cultuureducatie en de wijkgerichte sociaal-artistieke projecten/activiteiten van ideeën en bronnen, een publiek of een aanleiding. Is er binnen deze (grootstedelijke) omgeving behoefte aan een multicultureel georiënteerde muziekschool en waarom? Bezien vanuit de *omgevingsgerichte functie* van de muziekschool is de vraag: wat kenmerkt de relatie van het muziekcentrum met de wijk, de stad of landelijk gezien, met bewoners, etnische groeperingen, platforms, organisaties? Welke contacten met de maatschappelijke omgeving spelen een rol? Wat zijn mogelijke dilemma's?

Het praktijkonderzoek heeft zich bij het verzamelen van meningen over deze oriëntaties beperkt tot de groep respondenten binnen de muziekcentra. Idealiter zouden de stemmen in de wijk en wijdere omtrek gehoord moeten worden, echter dat vereist een vervolgonderzoek. De bovengenoemde deelvraag blijft beperkt tot een verkenning, om een eerste indruk te krijgen.

### *Muziekcentrum Zuidoost*

1. Volgens geïnterviewden is er bij de migranten tradities veelal sprake van een eigen muziekoverdracht. Dit is de traditie van oudsher, of kent aanpassingen aan de nieuwe omgeving. Caribische steelbandcultuur functioneert op eigen kracht! Waarom zou je verdubbelen wat al bestaat?

*Muziek maken wordt bij heel veel culturen niet geassocieerd met een instituut. Bij Indiase muziek gaat dat heel vaak binnen een familie, een bepaalde kring van mensen, en dat is nog altijd zo in de Bijlmer. De mensen denken niet dat als je iets wilt studeren, je naar een muziekschool moet gaan. Ik denk dat het te maken heeft met het feit dat de mensen uit die culturen andere manieren hebben van muziek leren, bijvoorbeeld in een kerk, een gezinsverband, of in clubverband, maar ze zoeken het niet bij de muziekschool. Het is enigszins vreemd dat wij ze dan wel in een school willen hebben [...] [directeur MCZO]*

In de visie van Zuidoost moet rekening worden gehouden met deze culturele constellatie in de wijk. Migrantengroepen lijken in dit perspectief in hun muzikale voortbestaan niet echt aangewezen op muziekscholen. MCZO beschouwt dit als een gegeven. Muziekcentrum Zuidoost biedt daarom aan wat in de wijk niet zonder meer aanwezig is: een westers georiënteerd instrumentaal aanbod. Een aanvulling dus.<sup>48</sup>

48 Verder onderzoek naar niet-westerse contexten van muziekoverdracht lijkt hier geboden (vgl. hoofdstuk 8).

Echter, daarmee ontstaat een dilemma: dit aanbod is duur. Is het cursusaanbod dan wel voor iedereen bereikbaar? Er is een antwoord gevonden met de start van een nieuw project, *het leerorkest*. Docenten gaan naar de basisscholen, geven daar onder leiding groepslessen op westerse orkestinstrumenten. Dit is kosteloos dankzij ondersteunende fondsen. Dit initiatief moet uitgroeien tot een traject over meerdere jaren. Op deze manier wordt de muziekschool als het ware even verplaatst naar de basisschool. Elk kind wordt bereikt, er zijn geen sociaal-economische barrières, waarmee één van de doelstellingen van de muziekschool in de multiculturele wijk is bereikt: MCZO wil een muziekschool zijn voor kinderen met sociaal-economische en culturele achterstanden.

2. MCZO wil een muziekhuys zijn, wordt gesteld in de visie van het centrum. Volgens geïnterviewden is het echter niet bij elke muziektraditie realistisch om te verwachten dat de individuele lessen van twintig minuten voldoen. Het faciliteren van vormen van niet-westerse muziekeducatie kan inhouden dat er op een andere manier tijd en ruimte mee is gemoeid. Rationeel bepaalde lestabelen zijn soms ongeschikt voor situaties waarin de familie tijdens de lessen meekijkt, en voor of na de lessen praat over de voortgang, er verschillende leerling in- en uitlopen en maar gedeeltelijk meedoen, er thee moet worden gezet....

*Wat ik wel doe is faciliteren, zoals met de Hindoestaanse muziek. Een clubje mensen geef je een plek, neem je op in de school. Maar dat werkt dan wel heel anders. De mensen blijven soms drie uur achter elkaar, nemen eten mee, het is een andere manier van doen [...]* [directeur MCZO]

Dit is lastig organiseren, maar diversiteit serieus nemen betekent ook de culturele context serieus nemen. Dit is wel wat men zou willen om culturele diversiteit een kans te geven. Er zou volgens MCZO meer facilitering moeten komen vanuit het gebouw ten behoeve van multiculturele groepen. Nieuwe vormen van samenwerking met immigrantengroepen zouden moeten worden opgezet.

#### Aslan Muziekcentrum

1. Op eigen manier vult Aslan Muziekcentrum een leemte in de Turkse en Koerdisch-Turkse diaspora in Nederland. Velen zijn afgesneden van hun families in het geboorteland, of leven als familie verspreid over Europa. Dit betekent ook het wegvallen of ontbreken van de traditionele muzikale context in familieverband of die van het dorp en de streek. Men zoekt naar een herkenbare omgeving. Aslan Muziekcentrum representeert iets van de sociale context waarbinnen de traditionele Anatolische muziek geleerd wordt. Dit lokt leerlingen uit diverse delen van Nederland naar het AMC.

Waarom vind je die band met Turkije belangrijk?

*Het heeft niet echt me een band met Turkije te maken, maar wel een band met de cultuur. Waar ik vandaan kom spelen mijn tante en oom saz. Dat heeft toch effect. Ik ben daar niet daar opgegroeid, maar van kleins af aan ging mijn vader naar de muziek luisteren, waar op de saz werd gespeeld. Dat hoorde ik. Als iemand in de familie zo speelt trekt het je aan ... wij zijn opgegroeid tussen die dingen, saz en semah, volksdansen [...]* [leerling AMC]

Maar ook Turkije verandert. Waar voorheen op het platteland het spelen van saz en darbuka werd aangeleerd door professionele musici die actief zijn in religieuze settings of families, nemen tegenwoordig muziekscholen de plaats in van de traditionele muziekoverdracht. In de Turkse steden is dit al langer het geval. In Amsterdam hanteert AMC dit muziekschoolmodel: groepslessen op traditionele instrumenten en sociaal-muzikale ontmoetingen in de kantine. Muzieklessen kunnen door deze combinatie van formeel en informeel twee tot drie uur duren.

In Amsterdam heeft het scheppen van een herkenbare omgeving zoals die ook bijvoorbeeld in Istanbul bestaat in het weekend plaats, met name op zondag. Er zijn instrumentale lessen, Anatolische danslessen en er is een combinatie van sociaal en educatief samenzijn. De school is essentieel een 'centrum' met veel tijd en aandacht voor ontmoetingen tussen leerlingen onderling, en docenten met leerlingen.

Wat is voor u de identiteit van de muziekschool?

*Dat het mensen bij elkaar brengt om iets te gaan doen. Dat hoeft niet alleen door een muziekinstrument te bespelen, maar ook het kan ook met dansen en zingen. De school brengt mensen bij elkaar.* [docent AMC]

In de schoolkantine ontmoet men elkaar, sociaal en muzikaal. Dit is essentieel in de visie van het centrum.

2. Er is dus een belangrijk cultuurbepaald aanbod, met het accent op Turkse en Koerdische muziek. Is hier nu sprake van een monoculturele school? In zekere zin, vanwege een dominerend traditioneel Anatolisch repertoire, zoals ook een westerse school de eigen cultuur tot hoofdzaak maakt. Maar wel functioneel in de culturele situatie van een geëmigreerde groep die streeft naar behoud (ouderen) en herijking (jongeren) van identiteit in muzikale stijl en overdracht.

Het muziekcentrum beweegt zich vanuit haar visie echter meer en meer op een breed muzikaal vlak van oosterse en westerse instrumenten, Afrikaanse djembe, en wereldmuziekrepertoire. Dit wijst op een ambitie: het AMC wil een *wereldmuziek-school* worden. (Vrgl. het muzikaal profiel, hoofdstuk 6.1.)

Is ook hier sprake van een dilemma? In zekere zin wel, want:

- moet of kan het wereldmuziekaanbod de afspiegeling zijn van de muziektradities in de omliggende wijk/stad? Daarmee doemt de problematiek op van de collega's in Zuidoost. Het probleem ligt ook bij de sociaal-muzikale omgeving: wat is de behoefte in de wijk zelf?
- moet de muziekschool ook de cultuurbepaalde overdrachtssituaties overnemen zodat er andere vormen van overdracht dan de Turkse en Westerse een plaats krijgen in het muziekcentrum? Dit is opnieuw vergelijkbaar met de problematiek in Zuidoost: kan het centrum dit faciliteren?
- moet dus het sociaal-educatief profiel van het AMC gelden voor het hele muziekaanbod? De ontmoetingsfuncties bijvoorbeeld (hoofdstuk 8) staan op gespannen voet met de beschikbare mogelijkheden deze te faciliteren voor andere tradities.





## Conclusies /

1. Traditionele Nederlandse muziekscholen in multiculturele settings zoals in Amsterdam Zuidoost worden geconfronteerd met een contradictie: hun praktisch *aanbod* weerspiegelt niet vanzelfsprekend de muzikale en educatieve praktijk van de maatschappelijke omgeving, de wijk, de stad waarin de scholen staan. Toch komen de meeste *leerlingen* daar wel vandaan. De *missie* is daardoor sociaal wel, maar muzikaal niet op de wijk, de omgeving afgestemd. Om dit te overbruggen wordt de missie wisselend ingevuld, zoals via projecten met scholen.
2. Het is van muzikaal en maatschappelijk belang dat muziekscholen een brug slaan naar de muzikale settings in de multiculturele omgeving en de (landelijke) gemeenschap van migranten. Zonder deze verankering lijkt wereldmuziek in het muziekaanbod niet meer dan een modieuze kwestie en is het een welkome, *trendy* benadering van culturele diversiteit.
3. Muziekscholen op multiculturele locaties lijken te moeten concurreren met lokale informele educatieve circuits, met de *levende tradities* van muziekoverdracht die zijn gebaseerd op peereducatie, straatcultuur, leren in bands, families, kerken, enz. Dit wijst op een actieve muziekcultuur in de stedelijke omgevingen. Mogelijk zijn het krachtige tradities die 'de muziekschool' niet nodig hebben. Maar daarmee is de werkelijke behoefte nog niet gepeild. Hier moet nog verder onderzoek naar worden verricht.
4. Deze lokale circuits zijn interessant voor de studie naar wereldmuziek, met hun vormen van transmissie. Muziekscholen zouden deze circuits kunnen faciliteren of via de school kunnen uitdragen. Verder onderzoek is nodig om te peilen hoe deze samenwerking en verbreding inhoud kan krijgen en welke problemen men tegenkomt.
5. De Turkse casestudy leert dat educatieve circuits binnen grote geïmmigreerde bevolkings-groepen kunnen uitgroeien tot volwaardige muziekscholen. Dit heeft de volgende betekenis:
  - \_ het is een aspect van de *hedendaagse migratiegeschiedenis*. Het geeft een muzikale en sociale input aan de eigen, allochtone, gemeenschap;
  - \_ het duidt op de *emancipatie* van immigranten in de westerse samenleving. Dit wordt versterkt door het uitgroeien tot een instituut voor wereldmuziek.
6. In een multiculturele omgeving bestaat diversiteit in muziekeducatie uit culturele variatie en uitwisseling. Dit heeft betrekking op: educatieve visies, lesprogramma's, lespraktijken, vermengingen van 'formeel' en 'informeel' in educatieve settings, contexten van culturele groepen, herijking van etnische identiteiten in nieuwe maatschappelijke omstandigheden. Uit het onderzoek blijkt dat *culturele diversiteit* daarmee een interactief (op wisselwerking gericht) en dynamisch (groeiend, veranderlijk) concept aan het worden is.

7. Na enkele jaren discussie over, en ontwikkelingen in culturele diversiteit ontstaat een interculturele opvatting over diversiteit. Ideeën en benaderingen vanuit het perspectief van migranten worden daarbij meer en meer op waarde geschat. Een voluit interculturele visie op culturele diversiteit betekent echter wel dat nieuwe ingangen gevonden moeten worden om diversiteit te bespreken. Daartoe dienen we meer te weten komen over *diversiteit in culturele diversiteit*.

## Literatuur /

- Boekmancahier (2002). *Landen van herkomst*. Boekmancahier 53. Veertiende jaargang. Amsterdam: Boekmanstichting.
- Boughton, Doug & Rachel Mason (1999). *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives*. European Studies in Education. Volume 12. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Brinner, Benjamin (1995). *Knowing Music, Making Music. Javanese Gamelan and the theory of Musical Competence and Interaction*. The University of Chicago.
- Buikema, Rosemarie en Maaïke Meijer (red.) (2003). *Kunsten in beweging, 1900-1980. Cultuur en migratie in Nederland*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Buikema, Rosemarie en Maaïke Meijer (red.) (2004). *Kunsten in beweging, 1980-2000. Cultuur en migratie in Nederland*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Cain, Melissa (2005). Dabbling or Deepening – Where to Begin? Global Music in International School Elementary Education. In: Campbell e.a.(Eds), *Cultural diversity in music education. Direction and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press Pty Ltd
- Campbell, Patricia Shehan (2001). Unsafe suppositions? Cutting across cultures on questions of music's transmission. In *Music Education Research, Vol. 3, no.2*.
- Campbell, P., Drummund J., Dunbar-Hall P., Howard K., Schippers, H., Wiggins, T. (Eds) (2005). *Cultural diversity in music education. Direction and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press Pty Ltd.
- Chalmers, F. Graeme (1996). *Celebrating Pluralism. Art, Education, and Cultural Diversity*. Occasional Paper 5. Los Angeles, California, United States of America: The Getty Education Institute for the Arts.
- Colwell, Richard & Richardson, Carol (Eds) (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press
- Damen, Marie-Louise, F. Haanstra, & H. Henrichs (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Cultuur + Educatie 4. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Eiffers, Anna (2001). *Culturele diversiteit in de podiumkunsten: een praktisch onderzoek naar initiatieven in Nederland en de Verenigde Staten*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Floyd, Malcolm (Ed) (1996). *World Musics in Education*. Hants, England: Scolar Press
- Folkestad, Göran (2005). The Local and the Global in Music Learning Considering the Interaction Between Formal and Informal Settings. ). In Campbell e.a.(Eds), *Cultural diversity in music education. Direction and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press Pty Ltd
- Gemeente Amsterdam (2006). Dienst onderzoek en statistiek, *Kerncijfers*. Op [www.os.amsterdam.nl](http://www.os.amsterdam.nl)
- Johnson, S (2000). Authenticity: who needs it? In *British Journal of Music Education* 17 (3), 277-286.
- Jorgensen, Estelle R. (2003) *Transforming Music Education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Express.
- Kabbana, Rana (1991). *Europese Mythen over de Orient*. Uitgeverij Contact.
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- Lieftink, Judith & J. Poll (2002). Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar

- vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit. In *Cultuur + Educatie 5*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Lucassen, Leo (2004). *Amsterdammer worden. Migranten, hun organisaties en inburgering, 1600-2000*. Amsterdam University Press.
- Lundquist, Barbara & C.K. Szego (Eds) (1998). *Musics of the World's Cultures. A Source Book for Music Educators*. Callaway International Resource Centre for Music Education. International Society for Music Education. ISME, University of Reading, United Kingdom.
- Lundquist, Barbara (1998). A Music Education Perspective, In Lundquist, Barbara & C.K. Szego (Eds) (1998). *Musics of the World's Cultures. A Source Book for Music Educators*. Callaway International Resource Centre for Music Education. International Society for Music Education. ISME, University of Reading, United Kingdom.
- Lundquist, Barbara Reeder (2002). Music, Culture, Curriculum, and Instruction. In Colwell, Richard & Richardson, Carol (Eds) (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press
- Modood, Tariq (2007). *Multiculturalism. A Civiv Idea*. Cambridge: Polity Press.
- Mok, Ineke and Peter Reinsch (Eds and compilers) (1999). *A Colourful Choice. Handbook for Intercultural Teaching Materials*. Parel, landelijk Adviescentrum voor interculturele leermiddelen and Europees platform voor het Nederlandse Onderwijs. Z.p.
- Nettl, Bruno (1998). Three perspectives on music of the world's cultures in music education. An Ethnomusicological Perspective. In Lundquist, Barbara & C.K. Szego (Eds) (1998). *Musics of the World's Cultures. A Source Book for Music Educators*. Callaway International Resource Centre for Music Education. International Society for Music Education. ISME, University of Reading, United Kingdom.
- Oliva, Giacomo M. (Ed) (1996). *The Musician's Role: New Challenges. Presentations and responses from the 1996 seminar organized by the ISME Commission for the Education of the Professional Musician*. Malmö, Sweden: Publications from the Malmö Academy of Music: Perspectives in music and music education no 2.
- Said, Edward W. (1978/1995). *Orientalism. Western conceptions of the Orient*. London: Penguin books Ltd
- Saraber, Laurien (1998). *De smaak van meer. Succesfactoren in multiculturele kunsteducatie*. Katernen Kunsteducatie 16. Utrecht: LOKV Nederlands instituut voor Kunsteducatie.
- Saraber, Laurien (2006). *Meervoud als mentaliteit. Culturele diversiteit in dansvakonderwijs*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Scheffer, Paul (2007). *Het land van aankomst*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Schippers, Huib (1997). *One monkey, no show. Culturele diversiteit in de Nederlandse muziekeducatie*. Utrecht: LOKV Nederlands instituut voor Kunsteducatie.
- Schippers, Huib (2004). Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief. In *Cultuur + Educatie 9*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Schippers, Huib (2005). Taking Distance and getting Up Close: The Seven-Continuum Transmission Model (SCTM). In Campbell e.a.(Eds), *Cultural diversity in music education. Direction and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press Pty Ltd
- Shadid, W.A. (1998). *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkterrein*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Smiers, Joost (2003) *Reclaiming Cultural Diversity. Report on the conference 'Regulations in Favour of Cultural Diversity' held at De Balie, Amsterdam, The Netherlands 25-27 September 2003 in collaboration with the Utrecht School of the Arts and Hivos*. De Baliedossier. PDF bestand.
- Traasdahl, Jan Ole (Ed) (1999). *Music education in a multicultural society*. Report from the International Music Council of Unesco Congress in Aanthus, Denmark 2-5 july 1998. Copenhagen: The Danish Music Council.
- Volk, Terese M. (1998). *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. Oxford University Press.
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc

## Bijlagen /

### Bijlage 1: Overzicht interviews docenten AMC en MCZO

De bijlagen 1 en 2 horen bij hoofdstuk 6.2.2 (typering lespraktijken via docenten en leerlingen).

Schema 7. Docenten AMC: 4 interviews

<b>Instrument/ lessituatie</b>	<b>Achtergrond docent</b>	<b>Achtergrond leerlingen</b>	<b>Mening muziekschool</b>
1. Docent saz; geeft overwegend groepsles aan een groepje van ongeveer 4-5 leerlingen	Docent is van Turkse komaf, in Nederland geboren.	Leerlingen zijn meest van Turkse en Koerdisch-Turkse afkomst; leeftijd gespreid, accent rond 20.	<i>"De school brengt mensen bij elkaar om iets te gaan doen. Dat hoeft niet alleen door een muziekinstrument te bespelen, maar ook met dansen en zingen."</i>
2. Docent saz; groepsles met gemiddeld 4-5 leerlingen	Docente is van Koerdisch-Turkse komaf, in Turkije geboren	Leerlingen zijn meest van Turkse en Koerdisch-Turkse afkomst; leeftijd gespreid, accent rond 20.	
3. Docent gitaar/ elektrische gitaar; ca. 20 leerlingen, docent geeft les in groepjes	De docent is in Turkije geboren, studeerde aan het conservatorium in Ankara. Vervolgde zijn opleiding in Nederland Docent heeft een paar projectbands, werkt als performer, en is free lance componist.	Turkse en Nederlandse leerlingen.	<i>"De leerlingen komen niet puur voor de les, maar gaan naar de kantine, spelen samen muziek; dat is een sterk punt hier, vooral op de zondag." "De school begint uit te breiden. Dit is een positieve ontwikkeling, hoe meer verschillende culturen hoe beter."</i>
4. Docent piano; geeft individuele lessen	In Turkije opgegroeid, naar Nederland gekomen voor studie.	Meeste leerlingen zijn beginnend, ze komen voornamelijk uit Amsterdam.	<i>"Het sociale is hier ook belangrijk. Het contact als iemand iets nodig heeft, of gewoon om te praten, of iets anders, het is altijd mogelijk."</i>

Schema 8. Docenten MCZO: 5 interviews

Instrument/lessituatie	Achtergrond docent	Achtergrond leerlingen	Functie muziekschool
1. Docent djembe; geeft individueel les of in groepje van 2 leerlingen. Geeft les in combinatie met latin percussie.	Geboren in West-Afrika Heeft aanvullende didactische cursus gevolgd in Nederland.	Heeft veelal Nederlandse kinderen uit Zuidoost; leeftijd rond 14/15.	
2. Docent viool; docent geeft individueel les; daarnaast groepsles in het Leerorkest.	Nederlandse afkomst, Conservatoriumopleiding.	Leerlingen: ongeveer 15. Jongste is ca 6, een groepje rond de 8/9 en begin middelbare school; 3 volwassenen. Leerlingen komen uit de cultureel diverse achtergronden van Amsterdam Zuidoost.	<i>"De school is breed bezig. Zeker als je in zo'n stadsdeel als hier les geeft. Als je de mensen wilt bereiken, moet je aanbod heel breed zijn."</i> <i>"Het pluspunt van deze school is dat je als docent met veel verschillende dingen bezig kan zijn."</i>
3. Docent elektrische gitaar; geeft individueel les; soms aan 2 tegelijk.	Docent is van Nederlandse afkomst. Naschoolse lessen op basisschool in groepen van 10. Heeft een cross-over groep met Marokkaanse muziek en jazz. Geeft les aan eigen Gitaarschool Amsterdam.	Leerlingen: ongeveer 25; gemiddeld 14, 15 jaar: vanaf 7 en de oudste 65+. Cultureel divers leerlingenbestand: Afrikaanse kinderen, Surinaamse kinderen, Nederlandse kinderen.	<i>"Het muziekcentrum is het geheel waarin muziek wordt gemaakt. Ik denk dat het voor de wijk goed is als van alles op een gegeven moment onder één paraplu gebracht kan worden. Voor de school is het goed."</i>
4. Docent blokfluit; docent geeft individueel les.	Docent is van Nederlandse afkomst.	Geeft les aan overwegend jonge kinderen uit cultureel diverse groepen in de wijk.	<i>"De muziekschool heeft een ontmoetingsfunctie, biedt kinderen een sociale context voor muziek maken."</i>
5. Docent tabla/sitar; geeft les in een groepje, afgewisseld met individueel les.	Surinaams-Hindoestaanse achtergrond.	Meest jonge kinderen. Leerlingen komen uit geheel Amsterdam, hebben een Surinaams-Hindoestaanse familie achtergrond.	<i>"Hindoestaanse muziek kan dankzij de school een serieuze plek krijgen in de muziekeducatie."</i> <i>"Mensen van Surinaamse afkomst kunnen elkaar hier ontmoeten."</i>

Bijlage 2: Overzicht interviews leerlingen AMC en MCZO

Schema 9. Leerlingen AMC: 7 interviews

Instrument/lessituatie	Afkomst/leeftijd	Motivatie voor muziek en muziekschool
1. Leerling saz; groepsles Leerling speelt mee in schoolorkest	Afkomstig uit Turkije (Leeftijd: 13)	Vader en zus zingen, zelf zong de cursiste van kleins af aan, kreeg zangles. Bij die les voegde zich iemand die saz speelde, en zo leerde zij de saz kennen. <i>"Andere culturen bij elkaar brengen, dan kun je elkaar beter begrijpen. Door de instrumenten bij elkaar te brengen gaan de mensen met elkaar praten. De gesprekken gaan vaak over de instrumenten en de rest volgt dan vanzelf: zo gaat dat op de muziekschool."</i>
2. Leerling piano; Individueel les Leerling speelt mee in schoolorkest	Afkomstig uit Turkije (Leeftijd: 23)	Hele familie zingt. Op 5 jarige leeftijd zong ze klassieke Turkse muziek. Heeft een muziekgroepje van meiden die samen muziek maken, liedjes schrijven en Turkse klassiek muziek naar pop omzetten. <i>"Aslan is belangrijk om andere leerlingen te leren kennen, je komt om te leren, maar het is ook leuk om samen muziek te maken; via Aslan heb ik veel nieuwe vrienden gekregen toen ik in Nederland kwam."</i>
3. Leerling saz; groepsles Speelt mee in schoolorkest	Afkomstig uit Turkije (Leeftijd: 14)	Familie maakt muziek. Hoort veel muziek en wil zelf muziek maken, dat inspireert; meent dat je ondanks dat je in Nederland woont iets met de cultuur moet doen, koos daarom voor de saz als instrument <i>"School is belangrijk om mensen te leren kennen. Leuke sfeer, je hoort elkaar spelen, daardoor leer je elkaar kennen, maak je vrienden."</i>
4. Leerling baglama (saz); groepsles, 6 tot 8 medeleerlingen Speelt mee in schoolorkest	Afkomstig uit Turkije (Leeftijd: 16)	Leerling speelde jong saz, is daar mee gestopt toen ze naar de middelbare school ging. Heeft het instrument nu weer opgepakt, want had wel steeds het gevoel het ooit weer te gaan doen; hoorde via anderen over Aslan Muziekcentrum, de kwaliteit van de school en de goede sfeer. <i>"De school is belangrijk voor mij omdat ik hier liedjes leer die ik vervolgens met toevoegingen een ander tintje geef. Alleen zou me dat niet lukken. De muziekschool heb ik echt nodig."</i>

5. Leerling saz en semah; groepsles	Afkomstig uit Turkije (Leeftijd: 16)	Leerling zag het instrument op TV, ooms in Nederland en Istanbul bespelen het, wilde het vervolgens ook gaan leren. <i>"Eerst had ik les in een kleine vereniging, toen hoorde ik van iemand in Amsterdam dat er een school is met Turkse leraren en een Turkse eigenaar, en dat er goed sazles wordt gegeven. Toen dacht ik, goed, ik wil het graag leren."</i>
6. Leerling baglama (saz); groepsles	Afkomstig uit Turkije (Leeftijd: 30)	Is 10 jaar geleden met het instrument begonnen, stopte er mee, en is weer begonnen. <i>"In je leven ben je altijd bezig met baglama. Het trekt me aan, ook de cultuur. Ik luister naar Turkse volksmuziek, maar wilde het ook spelen. De derde of vierde generatie die hier geboren is, wil ook de eigen muziek leren. Dat moeten zij in een school leren, hier kunnen ze de echte Turkse muziek leren."</i>
7. Leerling saz; groepsles. Verder semah en volksdans	Afkomstig uit Turkije (Leeftijd: 21)	<i>"Je hebt hier alles, semah, volksdansen, saz en we zingen de hele avond. Ik denk niet dat je dat in elke school hebt; de docenten weten veel, van alle culturen in Turkije, ze zijn er mee opgegroeid."</i>

#### Schema 10. Leerlingen MCZO: 7 interviews

Instrument/lessituatie	Afkomst/leeftijd	Motivatie voor muziek en muziekschool
1. Leerling saxofoon; individueel les.	Op Trinidad geboren (Leeftijd: 16)	Leerling luistert veel naar jazz, wilde toen saxofoon gaan spelen. Heeft nu ongeveer een half jaar les. De muziekschool biedt mogelijkheden. <i>"Ik zie soms andere leerlingen, maar niet dat we echt een gesprek hebben met elkaar. Vind het wel belangrijk, ik kan wat advies vragen."</i>
2. Leerling elektrisch gitaar; individueel les.	Ouders met Surinaamse en Antilliaanse achtergrond (Leeftijd: 17)	Ging met vrienden naar een concert, een band, dachten toen: <i>"dat willen we ook gaan doen, een bandje vormen, op het podium staan en muziek maken. Ik hou van muziek en wil graag meer leren. Ik vind de school een prettige sfeer hebben, een prettige sfeer is even belangrijk als de les."</i>
3. Leerling elektrisch gitaar; individueel les.	Antilliaanse en Nederlandse achtergrond (Leeftijd: 14)	<i>"Als ik bijvoorbeeld een liedje hoor zou ik willen herkennen wat voor noten ze spelen, en dit zelf kunnen opschrijven zodat ik het ook kan spelen. Hier heb ik hier veel met muziek te maken. Ik mis wel leerlingen die tegelijk met mij les hebben. Dan kun je napraten over de les."</i>
4. Leerling keyboard; individueel les	Nederlandse achtergrond (Leeftijd: 13)	Leerling kreeg op school muziekles, ging daar in een band keyboard spelen. Wil goed leren spelen. <i>"Ik kom puur voor de les. De school is leuk ingericht, de mensen zijn leuk en het is dichtbij."</i>
5. Leerling djembe; groepje van 1 of 2  Speelt mee in salsagroep	Nederlandse achtergrond (Leeftijd: 13)	Wilde eigenlijk gaan drummen, kwam op de open dag, was toen 7, te klein voor het drumstel; maar keek verder en kwam bij de djembe's uit. Probeerde dit en vond het leuk. <i>"Er zijn hier heel veel soorten muziek-instrumenten, vind ik handig. Ik vind het belangrijk dat iedereen hier muziek kan krijgen."</i>
6. Leerling sitar; individueel les of in groepje van 2 of 3, met andere instrumenten	Surinaams-Hindoestaanse achtergrond  Leeftijd: ca. 12	<i>Ik zou eerst een kinder-sitar nemen, die is nu te klein voor mij. Het gaat gemakkelijk. Het is gezellig, en er is ook een theepauze</i>
7. Leerling piano; individueel les.  Speelt mee in popgroep	Surinaamse achtergrond (Leeftijd: 15).	Vond piano altijd mooi instrument, wilde het leren bespelen, kreeg van moeder een piano. <i>"Ik leerde het spelen, gewoon voor de lol, eerst was het gewoon interessant, maar daarna, toen ik Bach speelde, begon ik het mooi te vinden, dat is mijn muziek zeg maar"</i>

## Over de auteur /

Adri Schreuder is musicoloog/etnomusicoloog. Hij is werkzaam aan het Conservatorium van Amsterdam als studieleider van de Opleiding Docent Muziek, is docent muziekgeschiedenis en wereldmuziek, en coördinator intercultureel. Sedert 1999 is hij betrokken bij de ontwikkeling van een Curriculum Wereldmuziek voor de Opleiding Docent Muziek en heeft in het verlengde hiervan een conservatoriumbreed intercultureel oriëntatieprogramma opgezet. Gedurende het studiejaar 2004-2005 was hij projectleider van *Ritmes rond de wereld*, met het ontwikkelen van een wereldmuziekmethodiek ten behoeve van de Opleiding Docent Muziek aan de Nederlandse conservatoria. Hij participeert in internationale conferenties en onderzoeksprogramma's over culturele diversiteit, met name *Cultural Diversity in Music Education* (CDIME), AEC-CONNECT *Music education in a multi-cultural European society* (1999-2001), het SOCRATES programma *Sound Links* (2002), ISME *Community Music Activities* (Rotterdam, 2002) en ISME 2006 (Kuala Lumpur). In samenwerking met de opleiding Muziekwetenschap van de Universiteit van Amsterdam ontwikkelt hij modules met een combinatie van onderzoek en wereldmuziekpraktijk. In het kader van het Lectoraat Kunst- en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten doet hij onderzoek naar culturele diversiteit in muziek-educatie.

## Colofon

Auteur: Adri Schreuder

Lector: Folkert Haanstra

Basisvormgeving: Esther Noyons, Amsterdam

Druk en opmaak: SSP, Amsterdam

© 2008



