



8. muziek leren in cultureel divers perspectief: wereldmuziek in de opleiding Docent muziek

Adri Schreuder

8.1 inleiding

De opleiding Docent muziek (kortweg ODM) aan het Conservatorium van Amsterdam kent een levendig wereldmuziekprogramma met modules Javaanse gamelan, Afrikaanse muziek, Turkse muziek en Braziliaanse samba. Met dit studieonderdeel steekt de opleiding vrij gunstig af bij de rest van het land, zoals blijkt uit het onderzoek van Lisa van Bennekom in deze bundel (zie hoofdstuk 7). Een studieonderdeel wereldmuziek roept binnen het muziekvakonderwijs bij docenten, studenten en op de scholen echter nog vaak de vraag op naar het waarom en het hoe. Het is vanzelfsprekend om in de ODM 'Western art music van middeleeuwen tot heden' te doceren en om te werken met pop en jazz, maar met wereldmuziek? Wat is hiervan de legitimering? Wat geven we de studenten mee aan muzikale en didactische bagage?

In november 2000 verscheen onder de titel *Schoolmuziek-Wereldmuziek* de "inhoudelijke eindrapportage en evaluatie van de interculturalisering van het curriculum amv/schoolmuziek aan het Conservatorium van Amsterdam", een interne publicatie. In vier jaar tijd was jaarlijks wereldmuziek toegevoegd aan het studieprogramma. De opleiding bevond zich met deze implementatie van wereldmuziek in de voorste gelederen. De belangstelling voor culturele diversiteit in muziekeducatie stond destijds niet op zich, maar leefde ook op politiek-maatschappelijk niveau (zie hoofdstuk 1).

In dit hoofdstuk blik ik terug op tien jaar wereldmuziek in de ODM. Daarbij ga ik niet in op de samenstelling van de studentenpopulatie, hoewel dat in dit verband een belangrijk onderwerp is, maar neem ik een op culturele diversiteit gebaseerd curriculumonderdeel onder de loep, te weten het ontwikkelmodel *Ritmes rond de Wereld*. Dit is een methodische aanpak die studenten leert onderwijs te maken met wereldmuziek. Mijn doel is het ontwikkelmodel te beschrijven in musicologische termen, om het zodoende een steviger theoretisch fundament te geven. Daartoe letten we op begrippen die als vanzelfsprekend worden gebruikt, zoals 'wereldmuziek' en op de legitimering van wereldmuziek in het onderwijs. Ten slotte onderzoek ik verschijnselen als muzikale competentie, leerproces en culturele context, in samenhang met muziek en muziekoverdracht in verschillende culturen.

Het onderwerp is breder dan louter muziek. Onderzoek naar multiculturele modellen voor educatie en overdracht in intercultureel perspectief raakt immers alle disciplines.

8.2

1996-2005: implementatie en consolidering van het wereldmuziekprogramma

Tien jaar bevat het curriculum van de Amsterdamse ODM inmiddels wereldmuziek-onderdelen. Terugblikkend vallen er drie perioden te onderscheiden:

- 1996 - 2000: implementatie wereldmuziek, rapportage 2000
- 2000 - 2005: consolidering van het programma
- 2005 - 2010: een andere methodische aanpak

De eerste twee periodes staan in deze paragraaf centraal, de derde in de volgende paragraaf (§8.3)

De rapportage van 2000 besloot een periode van vier jaar werken. Er was een substantieel programma tot stand gekomen, met gedachten over doelen, inhoud, organisatie en aanschaf van muziekinstrumenten. In het onderstaande besteden we aandacht aan die punten die tot vandaag de discussie bepalen en onderdeel van het curriculum zijn gebleven.

Aspecten van het programma wereldmuziek

De rapportage geeft als algemeen doel dat in alle vakken tussen 10 % en 15 % wereldmuziek geïntegreerd moet worden. Dit percentage is in het rapport niet onderbouwd, maar wordt wel benoemd als “verregaand” en vormde dan ook een ambitieuze doelstelling. Het rapport geeft niet aan of het percentage in 2000 daadwerkelijk is behaald. Het bespreekt wel de effecten van culturele diversiteit op de verschillende vakgebieden. De studieonderdelen waar wereldmuziek met succes in doordrong, waren de lessen methodiek/didactiek, cultuur- en muziekgeschiedenis, musiceerlessen tijdens practica en projectweken. In mindere mate kwam culturele diversiteit tot uiting in de stages en vakken als arrangeren, pedagogiek, koorpracticum, educatief muziekproject en muziektheorie (muzikale analyse, algemene muzikaleer).

In de lessen methodiek/didactiek en onderwijskunde werden studenten nieuwe begrippen aangereikt, zoals het verschil tussen holistisch en analytisch leren en voorbeelden van orale en genoteerde overdracht. Daarbij leerden studenten posities in culturele diversiteit verkennen, uitgaande van de termen monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel.

Het vak cultuur- en muziekgeschiedenis werd inhoudelijk uitgebreid met de cursus Introductie Wereldmuziek. Dit is een eerstejaarsmodule waarin verbindende onderwerpen en contexten als kapstok dienen voor het beluisteren en bespreken van muzikale tradities in de wereld.

De stages vormden blijkens de rapportage een zwak element in het programma: het praktisch werken met niet-westerse muzieksoorten stuit op problemen van didactische aard. Studenten worden te weinig getraind om de verworven vaardigheden te vertalen naar een onderwijssetting. Van essentiële betekenis was het aanbod van praktijklessen in de vorm van workshops wereldmuziek in projectweken en een studiereis naar West-Afrika. Over de workshops staat in de rapportage het volgende:

De eerstejaarsstudenten volgen een cursus Javaanse gamelan waar ze vertrouwd worden gemaakt met zeer verschillende benaderingen van modi, klankkleur, melodie, ritme en vormen van samenspel. Er zijn lessen Turkse saz, en Afrikaanse djembé. Dirigenten uit Suriname en de Antillen hebben een aantal maanden de wekelijkse koorlessen overgenomen om de studenten in te leiden tot repertoire en interpretatiewijzen uit de Cariben. Ouderejaars kregen te maken met Balinese gamelan, Ewe percussie uit Ghana, Turkse muziek, samba uit Brazilië, en Chinese opera. De grote diversiteit van deze tradities draagt ertoe bij dat de studenten zich een breed begrip van het concept muziek eigen maken.

Er was, getuige de evaluaties onder studenten, wel kritiek, namelijk “onvoldoende focus om drie of vier tradities op voldoende niveau voor praktisch werken in de klas te krijgen”. In de periode aansluitend op het rapport werd een begin gemaakt met activiteiten die

een grondiger oefening en verdieping inhouden (workshops, colleges en projectweken) en wekelijkse praktijklessen gedurende meer semesters. De studiereis naar een andere cultuur is volgens de rapportage het meest succesvolle onderdeel van het programma:

De meest in het oog springende cursus in de projectweken is zonder twijfel de ‘total immersion’ cursus in The Gambia voor de tweedejaars. Gedurende twee weken maakten de studenten intensief en soms confronterend kennis met musici en muziekonderwijs in een totaal andere culturele setting. Er wordt gewerkt met master musicians uit de wolof, mandinke en fula tradities, aan wie bewust niet werd gevraagd zich aan te passen aan westers getrainde studenten. De vaak als ongestructureerd ervaren benadering riep aanvankelijk vervreemding en zelfs frustratie op, maar resulteerde uiteindelijk bij iedereen groot enthousiasme en nieuwe inzichten in de waarde van andere vormen van muziekbeleving en overdracht.

De muzikale doelen van het programma

De inhoudelijke doelen waren en zijn ambitieus. Ze passeren hier de revue, met een beknopte kritische evaluatie gebaseerd op het commentaar in de rapportage bij de studieonderdelen vakdidactiek (doel 1, 2 en 5), practica en projectweken (doel 2), muziek, spel en beweging (doel 5), muziektheorie en cultuurtheorie (doel 3, 4 en 6).

Doel 1:

“Flexibel methodisch/didactisch handelen door het beheersen van verschillende wijzen en middelen van overdracht: analytisch, holistisch, via notatie, auditief, audiovisueel of met nieuwe media.”

De kanttekening in de rapportage is dat studenten er moeite mee hebben deze begrippen te operationaliseren in de onderwijspraktijk. De begrippen worden uitgebreid behandeld, maar het is onduidelijk hoe ze te vertalen naar de lespraktijk.

Doel 2:

“Op elementair niveau (goed genoeg om een ‘authentieke’ muzikale ervaring bij leerlingen in het reguliere onderwijs teweeg te brengen) praktisch met klassen werken in drie niet-westerse muzikale tradities (zowel receptief, reflectief als actief).”

In de reguliere stages gebruikten de studenten meestal theoretisch materiaal als basis voor een les of een lessenserie met wereldmuziek. Gedurende de implementatieperiode en de jaren erna zijn er ook praktische wereldmuziekprojecten belegd op scholen. De toepassing van het geleerde in practica, projectweken en methodieklessen op het conservatorium blijken niet zonder meer te worden vertaald naar een eigen les of lessenserie. In de loop van de tijd groeide dan ook de vraag naar de didactische relevantie van het programma.

Doel 3:

“De belangrijkste muziektradities van de wereld plaatsen in hun geografische en contextuele omgeving.”

De rapportage geeft aan dat behandeling hiervan meer in samenhang moet zijn met de overige onderdelen van het studieprogramma, zoals de methodiek/ didactieklessen en met het geven van stageopdrachten.

Doel 4:

“Inzicht tonen in tenminste vier ‘expliciete’ en ‘impliciete’ muziektheorieën (inclusief de westerse).”

Zoals de rapportage meldt, is er veel aandacht besteed aan cursussen over niet-westerse muziektheorieën, variërend van expliciete en gedocumenteerde opvattingen uit de Arabische wereld en Azië tot impliciete en onuitgesproken theorieën en conventies die aan de basis liggen van veel muziek uit Afrika en de Cariben. Een kanttekening is dat niet blijkt dat studenten zich hiermee voldoende vertrouwd weten. Dat is een punt van aandacht voor de toekomst, mede vanwege het belang van dit doel (“inzicht en begrip van andere systemen van muziek en denken over muziek” en “het gevaar van eurocentrisme, oppervlakkigheid en vrijblijvendheid te vermijden”).

Doel 5:

“Voorbeelden van formeel muzikale eigenschappen (melodie, ritme, dynamiek, timbre, vorm en samenklank) ontleen aan verschillende westerse en niet westerse tradities.” De rapportage vermeldt dat in de lessen methodiek/didactiek in luisteropdrachten en lesvoorbereiding meer en meer gewerkt werd met voorbeelden uit andere culturen. In de lessen muziek, spel en beweging was ruimte voor bijvoorbeeld dansen uit andere culturen en ook Chinese opera. Dit ging niet moeiteloos, aangezien het relativeren van een dominant westers perspectief niet vanzelfsprekend was.

Doel 6:

“Betekenis en functie van muziek evalueren in het licht van verschillende muziektradities.”

Hiervoor gelden vergelijkbare kanttekeningen als bij doel 4.

De muzikale doelen uit het rapport zijn niet alleen van historisch belang, ze geven ook voeding aan de huidige discussie over uitdagingen en mogelijkheden van een cultureel divers curriculum. De doelen zijn nog steeds van kracht in het huidige programma.

8.3 2005-2010: een andere methodische aanpak

De rapportage 2000 concludeert dat de inhoudelijke doelen van het project grotendeels zijn gerealiseerd. Wel is bestendinging en verdieping op een aantal gebieden gewenst:

- In het hoofdvak methodiek wordt wereldmuziek verder geïntegreerd, met nadruk op de verschillende wijzen van overdracht
- De ‘snelkoppeling’ van theoretische lessen naar stages en projecten wordt verder ontwikkeld
- Culturele diversiteit wordt meer zichtbaar en permanent in pedagogiek, dramatische en dansante vorming, arrangeren en koor
- De plaats en invulling van theorie wordt bezien: grotere nadruk, samenhang met praktijk
- Het programma *schoolmuziek-wereldmuziek* wordt meer in samenhang gepresenteerd aan de studenten, waarbij de balans tussen diepte en breedte duidelijker gedefinieerd is

Deze verbeterpunten stimuleerden een heroriëntatie op het didactisch deel van het programma. Daartoe werd in het studiejaar 2004-2005 het landelijke project Pro-po-so - Projecten - Primair Onderwijs - Speciaal Onderwijs - aangegrepen. Dit project wilde een impuls geven aan het muziekonderwijs in basisscholen. De ODM diende een programma in onder de titel *Ritmes rond de Wereld*, met de bedoeling het wereldmuziekprogramma beter te laten aansluiten op stages in de basisschool.

Ritmes rond de wereld

De module *Ritmes rond de wereld* speelt binnen de drie pijlers van het studieprogramma ODM, te weten docentschap (met als vakken de vakdidactiek, onderwijskunde, stage), musiceervakken (met onder meer de wereldmuziekpractica) en muziektheorie (zoals Introductie wereldmuziek). Gedurende de eerste twee studie jaren ligt in de musiceervakken de nadruk op het bespelen van één ritme-instrument (djembé of darbuka). In het eerste jaar is er een kennismaking met het melodisch/ritmisch samenspel in de Javaanse gamelan. In het derde jaar zijn de modules kort en intensief (6-8 lessen) met de nadruk op samenspel: Braziliaanse samba en een Caribische groep. In deze laatste muziek worden ook eigen muziekinstrumenten bespeeld. Overwogen wordt in het vierde jaar een ‘transculturele’ vrije cross-overgroep te maken als afsluiting van het praktisch deel van het wereldmuziekprogramma. Een nieuw gegeven is de tutorentraining in het vierde studiejaar. Een student-tutor gaat de jongerejaarsstudenten coachen bij de praktijkopdrachten, leidt (na)besprekingen en levert feedback. Waaruit bestaat nu het voortschrijdend inzicht? In de onderwijskundige verantwoording bij de nieuwe aanpak verwoordt Bremmer (2005) het als volgt:

Een probleem dat studenten in hun opleiding tegenkomen, is dat zij over het algemeen de vakken niet-westerse muziek, methodiek en onderwijskunde gescheiden krijgen aangeboden. Vanuit de opleiding wordt verwacht dat studenten de kennis en vaardigheden, die zij in deze afzonderlijke vakken leren, *zelf* zullen integreren en tevens *zelf* kunnen toepassen in de praktijk. Het leren lesgeven blijkt echter niet eenvoudigweg een kwestie te zijn van eerst kennis en vaardigheden op een opleiding te verwerven en die vervolgens in praktijk te brengen. Als kennis en vaardigheden op een opleiding niet worden getransformeerd naar *toepasbare* kennis en vaardigheden die bruikbaar zijn in een *specifieke* klassencontext, dan hebben deze weinig waarde voor studenten en worden ze nauwelijks gebruikt.

Doel van *Ritmes rond de wereld* was dan ook te onderzoeken hoe niet-westerse instrumentale lessen in de opleiding te vertalen zijn naar muzieklessen in de stageschool en hoe de scheiding tussen de vakken didactiek, onderwijskunde en wereldmuziekpractica op te heffen.

De uiteindelijke inhoud van *Ritmes rond de wereld* bestaat uit meer verschillende cursussen niet-westerse muziek, het ontwerpen van lessenseries en een stage in het primair onderwijs (zie bijlage: module informatie). De wereldmuziekstages zijn na implementatie van de module, sinds 2007-2008 uitgebreid naar de onderbouw in het voortgezet onderwijs. De lessenseries zijn gebaseerd op een methodisch ontwikkelmodel dat er als volgt uit ziet:

Fase 1: Vorbereidende fase Instrumentale lessen en methodieklessen op het conservatorium	Fase 2: Ontwikkelfase (1) Instrumentale lessen + een lessenserie ontwerpen, op het conservatorium	Fase 3: Ontwikkelfase (2) Les op locatie - uitvoeren van lessen in de scholen	Fase 4: Reflectiefase Afronding module op het conservatorium
--	---	---	--

Figuur 1: Fasen in het ontwikkelmodel *Ritmes rond de wereld*

In iedere fase zijn de verschillende deelnemers betrokken - de niet-westerse musicus, de methodiekdocent, de tutor, ODM-studenten en de leerlingen:

- Fase 1: voorbereidende fase: studenten krijgen instrumentale lessen van een (gast) docent niet-westerse muziek en doen vaardigheden op in een bepaalde muziektraditie.
- Fase 2: ontwikkelfase (1): studenten krijgen een instrumentale methodiekles op het conservatorium. De studenten krijgen gelijktijdig les van de niet-westerse musicus en van de methodiekdocent. Zij beginnen onder begeleiding van de niet-westerse musicus, de methodiekdocent en een tutor niet-westerse instrumentale lessen te ontwerpen voor verschillende bouwen in het primair onderwijs of de onderbouw voortgezet onderwijs.
- Fase 3: ontwikkelfase (2): studenten krijgen les op locatie. Dit wil zeggen dat studenten lesgeven, terwijl zij *tijdens* hun lessen op de school gecoacht worden door de tutor, methodiekdocent of niet-westerse musicus. Tijdens deze lessen kunnen de begeleiders interveniëren.
- Fase 4: reflectiefase: in deze fase worden de logboeken van de studenten besproken. Het logboek dient als basis voor het terugblikken op de eigen ontwikkeling.

De studenten in het tweede en derde studiejaar krijgen in ontwikkelfase (1) en (2) de opdracht een serie van vijf of zes aaneensluitende wereldmuzieklessen te ontwerpen, en toe te werken naar een presentatie door de leerlingen. De slotopdracht is op basis van het geleerde alles om te werken tot een *definitieve* lessenserie.

Bij dit alles is wel een kanttekening te plaatsen. Tijdens de tweede ontwikkelfase blijkt het ‘coachen on the job’ problematischer dan gedacht. Student-docenten voelen zich soms bedreigd door hun docenten, ze zijn bang het gezag in de klas te verliezen wanneer er een interventie plaatsvindt. Ook docenten weten niet altijd wanneer en hoe te interveniëren; ze willen studenten immers een goed voorbeeld geven en hen ondersteunen,

in plaats van onzeker te maken. In de vierde fase vinden student-docenten reflecteren moeilijk. Wel praten zij over wat ze deden en hoe, maar *waarom* men iets deed, blijkt lastiger te formuleren, evenals het formuleren van alternatieven voor bepaalde acties.

8.4 legitimering van culturele diversiteit in het onderwijs

De verbetering van het wereldmuziekprogramma *Ritmes rond de wereld* bestaat uit het zojuist beschreven methodische plan: een opbouw in fasen, verschillende docenten werken samen en de vertaalslag naar het onderwijs door de studenten. Maar wat is eigenlijk de legitimering van wereldmuziekonderwijs? En welke begrippen spelen daarbij een rol?

Muziekeducatie en culturele diversiteit zijn nauw verweven met de maatschappelijke ontwikkeling van mondialisering en migratie en het ontstaan van de multiculturele samenleving in het westen. Initiatieven in cultureel diverse kring hebben invloed op de podiaprogrammering en op componeren, improviseren en kunstproductie. De gemengde bevolkingssamenstelling in vooral de grote steden maakt van cultuurparticipatie een essentieel nieuwe kwestie en vormt een kunstpedagogische uitdaging en kans. In verschillende studies wordt erop gewezen dat kunst- en cultuureducatie dan ook niet meer hetzelfde is of kan zijn als pakweg twintig jaar geleden (Saraber, 2006; Schippers, 2004; Schreuder, 2008). Een nieuwe visie op muziekeducatie is daarmee nodig.

Voor de legitimering van wereldmuziekonderwijs is dus de culturele diversiteit in de huidige samenleving van belang. In een eerdere publicatie heb ik aan culturele diversiteit verschillende dimensies aan toegekend, variërend van (a) zorg om de wereld, met het bewaken van een wereldwijd cultureel erfgoed (Unesco), (b) het hanteren van een mondiaal venster op de wereld, met de esthetische toegankelijkheid van tradities wereldwijd, (c) betrokkenheid op migratie in de eigen samenleving, met de muziek en kunst van vele culturele groepen, (d) interculturele ontmoeting en uitwisseling en ten slotte (e) kunsteducatie als instrumenteel middel voor cohesie en participatie in een multiculturele samenleving (Schreuder, 2008). Het studieonderdeel *Ritmes rond de wereld* sluit aan bij deze cultureel diverse ontwikkelingen in de maatschappij, vooral bij de gevolgen van migratie en mondialisering die grote steden in Europa doen veranderen in culturele mozaïeken. Een *cultureel divers perspectief* op muziekeducatie houdt daarom rekening met:

- **Mondiale cultuur:** een brede aanwezigheid en toegankelijkheid van muzikale tradities wereldwijd. Dit vinden we terug in de programmering van wereldmuziek op de podia en festivals; in het onderwijs volgt een muziekeducatieve respons met representaties van de cultureel diverse muziektradities.
- **Maatschappelijk betrokkenheid:** deze is gericht op komst en herkomst van migranten in de eigen samenleving en hun muziek. Dit vraagt om diverse vormen van betrokkenheid: werken aan cohesie via muzikale middelen en het bevorderen van cultuurparticipatie; ruimte voor beleving en uiting van het eigen cultureel erfgoed, ook in het muziekonderwijs.
- **Culturele interactie:** vanuit cultureel diverse achtergronden werken aan uitwisseling van kennis en ervaring; dit vraagt om kritisch kijken naar stereotyperingen en naar (eigen) culturele en historische waarden en vooroordelen; voor muziekeducatie geldt bovendien dat er verschillende manieren van leren zijn en dat kan worden gezocht naar gemeenschappelijke kenmerken van muziek leren in verschillende culturen.

Op deze manier hopen we de verschijnselen mondialisering, multiculturele samenleving en muziekeducatie met elkaar te verbinden en relevant te maken voor het muziekonderwijs.

Laten we eens stilstaan bij de tot nu toe gebruikte begrippen. Woorden als multicultureel en intercultureel worden als vanzelfsprekend gebruikt, maar waar hebben we het eigenlijk over?

Multicultureel/intercultureel

We hanteren daarvoor de volgende omschrijving:

- **Multicultureel:** de *maatschappelijke situatie*, met daarin de aanwezigheid en activiteiten van cultureel diverse groepen (vergelijk: 'multiculturele samenleving').
- **Intercultureel:** de *persoonlijke houding* binnen een multiculturele situatie, gericht op ontmoeting en uitwisseling (vergelijk: 'interculturele communicatie').

Muziekeducatie speelt in op de multiculturele situatie en is gericht op (1) representatie van cultuuruitingen van diverse bevolkingsgroepen in het onderwijs en op (2) ontwikkeling van muzikaal talent onder cultureel diverse groepen en de mogelijkheid van voorbereiding op professionele studies. Interculturele muziekeducatie moedigt aan tot een dialoog, richt zich op kennis van culturele codes in gedrag omwille van interculturele communicatie.

Wereldmuziek

De muzieksoorten in de verschillende modules staan uiteraard niet los van hun geschiedenis en sociale functie. Veel van de bekende muziek uit bijvoorbeeld Latijns-Amerika en de Cariben kent een turbulente voorgeschiedenis met Europese immigranten, slavernij, massale armoede en de opkomst van de urbane, twintigste-eeuwse dans- en vermaakmuziek, of protestmuziek: samba, steelpan, son, calypso, brassbands, reggae, noem maar op. Veel muziekgenres ontstonden in sociaal gesloten groepen, hadden daar hun dansfunctie, religieuze betekenis en dergelijke, maar traden in de twintigste eeuw geleidelijk uit hun sociale isolement met vaak populair geworden artiesten. De verschillende culturele lagen mengden zich, vooral in de tweede helft van de vorige eeuw, waardoor ook de muziekgenres kenmerken van elkaar gingen overnemen. En tegenwoordig reist deze muziek als wereldmuziek over de globe, met beroemde musici op podia en hoor- en zichtbaar via de talloze digitale media. Wereldmuziek is dan ook muziek bezien vanuit mondiaal perspectief. Behalve een historische invalshoek (Bor, 2008), zijn er daarbij twee actuele invalshoeken te onderscheiden:

1. Geografische invalshoek

Wereldmuziek is 'muziek is op reis'. Muziek uit vele delen van de wereld is los komen te staan van de oorspronkelijke context en weerklinkt in nieuwe omgevingen als luistermuziek of dansmuziek op in principe alle podia van de wereld of geluidsdragers. Musici worden uitgenodigd door programmeurs of muziek is via digitale middelen onderweg naar liefhebbers. Op deze manier ontstaat er een muziek aanbod, een publiek en een bekendheid met vele soorten muziek. Ook door migratie reist de muziek: volken, groepen, individuen trekken naar een nieuwe woonplaats. Zo komen muzikale tradities terecht op een andere plaats, in een nieuwe omgeving en context.

Door 'muziek op reis' heeft het begrip wereldmuziek een aantal essentiële aspecten. Het betekent dat vele muziektradities en -instrumenten uit de hele wereld aan een internationaal publiek *bekend en toegankelijk* worden. Verder is er een regionaal aspect met het bestaan van vele lokale omschrijvingen van muziek. Dit betekent voor een wereldmuziekopvatting dat er niet één definitie is van muziek, maar dat er *vele opvattingen* over muziek fungeren (Bohlman, 2002). Er moet dan ook op verschillende manieren over muziek gesproken kunnen worden (Jorgensen, 2003). Een derde aspect is, dat er binnen een wereldmuziekopvatting *gelijkwaardigheid* van alle tradities bestaat.

2. Invalshoek van world music fusion

World music fusion zien we wanneer een flamencogitarist samenspeelt met een Indiase sitarspeler, een klassiek Arabisch ensemble jazz speelt of musici uit Afrika, Europa en de Cariben samen een muzikaal geheel vormen. Een vervolg op de wereldwijde toegankelijkheid van vele muziektradities is uitwisseling van muzikale informatie, met als doel de verbinding of cross-overs van muzikale elementen, stijlaspecten en dergelijke. Geheel los van context, tijd en plaats kunnen deze worden gecombineerd tot nieuwe

idiomen. Deze ‘world blend’ benadering is actueel en betekent een stap verder, gericht op het maken van nieuwe, onbekende muzikale idiomen.

Muziekoverdracht

In de meeste literatuur over wereldmuziekeducatie worden veelvuldig enkele contrasterende begrippen gebruikt die cultureel diverse overdrachtsituaties typeren. De twee meest bekende zijn de analytische versus de holistische benadering en mondelinge versus schriftelijke (notatie) overdracht (Campbell, 2001, 2005; Schippers, 2004; Saraber, 2006).

In *analytische* overdrachtssituaties wordt er gewerkt vanuit muziekfragmenten, van deel naar geheel: onderdelen los instuderen, en later samenvoegen tot een geheel. In groter verband zijn er graden in complexiteit, bijvoorbeeld via etudes, die opklimmen in moeilijkheidsgraad. *Holistisch* daarentegen betekent uitgaan van het geheel, geen fragmentatie, maar doorlopende herhaling van het totaal; van bekend naar onbekend gaan door het geleidelijk toevoegen van informatie aan het geleerde. Er zijn geen etudes, de levende muziek is uitgangspunt.

Overdracht op basis van *notatie* van muziek komt in diverse culturen voor. De notaties kunnen variëren van complete partituren tot spaarzame aanwijzingen. Bij *mondelinge* overdracht is van geschreven aanwijzingen geen sprake, daar ligt een accent op de rol van het muzikaal geheugen.

In de volgende paragraaf keren we terug naar dit onderwerp en stellen er een andere benadering naast.

Formeel/informeel

Folkestad (2005) maakt onderscheid tussen (formeel) muziek leren *in een pedagogisch kader*, veelal binnen een instituut, en (informeel) muziek leren *door te participeren* in een culturele praktijk ofwel een artistiek kader. Het eerste betekent muziek leren maken onder sturende begeleiding, het tweede is muziek maken. De pedagogische context als omgeving voor leren verschilt dus van muziek leren in de muzikale praktijk zelf. In veel wereldmuziek en bijvoorbeeld ook pop is er sprake van het tweede: “By participating in a practice one also learns the practice” (Folkestad, 2005, p. 25). Leren binnen formele pedagogische kaders treffen we aan verschillende muziekculturen, bijvoorbeeld de goeroepraktijk in India of de verbintenis met een shakuhachi-leermeester in Japan. De westerse opvatting over certificeren hoeft hierbij niet op te gaan, wel de maatschappelijk geaccepteerde kwaliteitsstatus van de leraar of de leerschool die men heeft doorlopen. Brinner (1995) merkt op dat de westerse institutionele benadering (vooral conservatoria) in grote delen van de wereld voet aan de grond heeft gekregen, meestal ten koste van de eigen overdrachtvormen.

8.5 muziek leren in cultureel divers perspectief

Het in de vorige paragraaf uitgelegde verschil tussen muziek leren maken en muziek maken roept vragen op over muzikale leerdoelen, bijvoorbeeld binnen het ontwikkelmodel *Ritmes rond de Wereld*. Wat zijn de muzikale bekwaamheden in bijvoorbeeld een sambaperformance? Hoe is de werkwijze van de docent om die te bereiken en hoe leert een student deze aan? Bestaan er naast verschillen tussen de tradities ook interculturele verbindingen? Of meer algemeen gesteld: wat houdt muziek leren in een cultureel divers perspectief in?

In deze paragraaf beschrijf ik het ontwikkelmodel in termen van muziek, muziek leren, wijze van overdracht, leerprocessen en culturele herkomst. Verschillende onderzoekers hebben gepubliceerd over muziekoverdracht in niet-westerse muziek, zoals Brinner (1995), Campbell (2001) en Schippers (2004, 2005). Gedeeltelijk vullen zij elkaar aan, maar er zijn ook eigen accenten. De studies van Schippers en Campbell begeven zich veelal op het terrein van de in de vorige paragraaf gestelde begrippen holistisch en analytisch. Brinner daarentegen analyseert in *Knowing Music, Making Music* (1995)

muzikale processen en muziekoverdracht meer van binnenuit. Zijn studie richt zich op muzikale interactie, dat wil zeggen hoe muziek uitvoeren gerelateerd is aan het muzikale contact tussen musici onderling en de interactie tussen musici met hun omgeving. Daarbij richt hij zich vooral op (het verwerven van) muzikale competentie: wat moet je kunnen om professioneel musicus te zijn? Hieronder neem ik deze schrijvers en vooral Brinner als kompas om te zien wat muzikale competentie inhoudt en hoe muzikale leerprocessen verlopen. Het ontwikkelmodel krijgt zodoende een theoretische onderbouwing in drie contexten: een artistieke, een lerende en een culturele context.

Artistieke context

Studenten komen in *Ritmes rond de wereld* in contact met de levende praktijk van wereldmuziek, de muziek die te horen is op de podia, in de straten, op cd's enzovoort. En, voor wie van reizen houdt, op de plaatsen van herkomst. Ze ontwikkelen niet-westerse muzikale vaardigheden in lessen van musici uit diverse muzikale tradities. In elke cultuur zal een professioneel musicus beschikken over de muzikale bekwaamheden om de juiste melodische en ritmische klankpatronen te kunnen spelen, te kunnen optreden voor een publiek, in een ensemble te spelen, om in een ritueel of ander sociaal gebeuren te functioneren en dergelijke.. De achterliggende vraag is dan: wat is muzikale competentie? Hoe verwerf je die competentie? Brinner omschrijft muzikale competentie als de “individualized mastery of skills and knowledge”. Muzikale competentie is volgens hem nauw verbonden met de muzikale gemeenschap waarin musici functioneren. Bekwaamheden zijn gekoppeld aan de vereisten van een muzikale traditie en aan de verwachtingen binnen een sociale en culturele omgeving. Het draait om het beheersen en toepassen van kennis op het gebied van specifieke ‘domeinen’ in de muziek en muziekcultuur. Deze zijn:

- ‘Sound’ en kwaliteit van klank: toonhoogte, timbre, volume, timing, de uitvoering van klanken op muziekinstrumenten, vocaal het gebruik van de stem
- Muzikale klankpatronen: melodische of ritmische patronen en complete stukken
- Symbolische representatie van muziek, zoals notenschrift, akkoordenschema's
- Transformeren: bijvoorbeeld op een klankpatroon variëren
- Muzikale interactie: men reageert (muzikaal) op medemusici
- Oriëntatie: luisteren naar referentiepunten in muziek, zoals een tooncentrum of een herhaalde ritmische cyclus
- Samenstelling van ensembles, groepen, bands met bijbehorende klankeigenschappen
- Repertoire, onder meer in relatie tot functie en sociale gelegenheid
- Functie en betekenis van muziek en uitvoering van muziek: muziek is verbonden met opvattingen, bedoelingen, handelingen
- Teksten, woorden: rol en gebruik van taal in de muzikale domeinen en de muziekcultuur
- Uitvoerende context: de verbinding van muziek met dans/theater/rituelen/sociale gelegenheden en daarmee de kennis van welke muziek bij welke situatie hoort.

Deze domeinen komen universeel voor, de invulling ervan is cultuurafhankelijk. Ze zijn daarom goed te beschrijven in mondiaal perspectief.

Bij de toe-eigening van de competentie die binnen een bepaalde muziekcultuur wordt verlangd, staat kennis centraal. Muzikale competentie betekent, aldus Brinner, het aanwenden van een vorm van kennis binnen een of meer van deze domeinen. Hij onderscheidt daarbij vier soorten contrasterende kennis: actieve tegenover passieve kennis, expliciete tegenover impliciete kennis, bewuste tegenover automatische kennis en procedurele/uitvoerende tegenover declaratieve/beschrijvende kennis. Bijvoorbeeld, een musicus bezit passieve kennis van een dans: hij kan de dans niet zelf uitvoeren, maar is perfect in staat de dans muzikaal te begeleiden, want hij heeft actieve kennis van het instrument en van de muzikale interactie met medespelers en dansers. Zo is akkoordenschema's lezen en toepassen om muziek te maken procedurele kennis van symbolische representatie, namelijk muzieknnotatie; het beschrijven en uitleggen dat er akkoordenschema's en andere vormen van notatie bestaan in verschillende muziekculturen is declaratieve kennis van symbolische representatie: je hoeft het niet zelf te kunnen toepassen om er toch iets van te weten.

Brinners theorie kunnen we gebruiken in het ontwikkelmodel bij *Ritmes rond de wereld*. Studenten verwerven muzikale competentie door les te nemen in de sambagroep, het gamelanensemble of door lessen Turkse darbuka of djembé. Om in contact te komen met een muziektraditie en de muziek van binnenuit te begrijpen, is het nodig een bepaalde muzieksoort in een of meer domeinen te beheersen. Ze werken in deze cursussen aan *actieve kennis* door vaardigheden te ontwikkelen in vooral de domeinen klank, klankpatronen en muzikale oriëntatie. Studenten verwerven *passieve kennis* in bijvoorbeeld de domeinen uitvoerende context en betekenis door video's te bekijken van een Braziliaans carnavalsfeest (samba) of informatie over de Javaanse Wayang Kulit voorstellingen. Competentie verwerven studenten ook in het domein interactie. Kennis van muzikale interactie is nodig vanwege het leren samenspelen in groepen. Een specifiek kenmerk van muzikale interactie en communicatie is het gebruik van muzikale, verbale en/of visuele cues (tekens). Het geven van tekens aan medespelers (of dansers) wordt gebruikt om een verandering in de muziek te initiëren en komt in alle culturen voor. Door studenten deze tekens daadwerkelijk te laten maken, verwerven zij *actieve kennis* in het muzikale domein interactie, maar ook in klank (timing); ze verwerven *passieve kennis* door een teken te leren herkennen.

Lerende context

De artistieke dimensie van het ontwikkelmodel vormt de basis voor muziekoverdracht en het daarmee samenhangende leerproces om muzikale competentie te verwerven. Maar wat is een muzikaal leerproces? Hoe wordt muzikale competentie verworven in de diverse culturen?

In de meeste literatuur worden muzikale leerprocessen ondergebracht bij algemene benaderingen van muziekoverdracht. Het gaat om de in de vorige paragraaf al genoemde paren oraal-notatie en analytisch-holistisch en alle mengvormen en varianten daartussen. Deze classificaties geven globaal aan hoe geleerd wordt of kan worden binnen een samenleving of muziektraditie. Wel is hier een kanttekening bij te plaatsen:

Most writers on non-western music essentialize the process of transmission by stressing rote learning by ear in 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 (Brinner, 1995, p. 116).

De beperking is dus dat de globale classificaties weinig inzicht bieden in het leerproces op microniveau, dus het directe contact tussen leerling(en) en leraar of andere bron. Brinner (1995, p.117) stelt verder dat "experience" (ervaring) aan de basis ligt van elk muziek leren. Deze ervaring bestaat uit een combinatie van leeftijd, onderwijs (de diversiteit aan formele en informele leersituaties en interactieve settings) en de mate en diversiteit van persoonlijke contacten ("associations"). Gegeven deze condities houdt het leerproces voor het verwerven van muzikale bekwaamheden volgens Brinner het volgende in:

- *Repetition*: op welke manier en hoe vaak iemand in staat wordt gesteld een muziekstuk of passage te spelen en te herhalen. In bepaalde gevallen is herhalen integraal onderdeel van de muziek (in cyclisch gestructureerde muziek), in andere gevallen worden herhalingen geïsoleerd van de muzikale context door bepaalde passages apart te oefenen (segmentatie).
- *Imitation*: luisteren naar een voorbeeld (dat is meestal de docent) in bijvoorbeeld de domeinen klankpatronen of klank en dit reproduceren. Hoe strikt of met welke ruimte voor persoonlijke vrijheid is vervolgens de vraag;
- *Feedback*: het geven van directe verbale of muzikale aanwijzingen na of tijdens het spelen. Wanneer in bepaalde muzikale culturen feedback indirect wordt gegeven, moeten musici impliciet begrijpen hoe ze moeten spelen. Feedback kan dus verschillende vormen aannemen: direct/indirect, verbaal/muzikaal;
- *Inference*: (generalisaties maken en verbanden leggen) en *interpretation* (herkennen en leren toepassen van tekens en aanwijzingen).

Deze componenten van het leerproces kennen geen vaste volgorde, ze lopen door elkaar en vormen samen het leerproces. Ze lopen door alle culturen heen, de praktische invulling ervan is cultuurbepaald.

Voor het toepassen van deze elementen van muziek leren op het ontwikkelmodel is het nodig te kijken naar de werkwijze van de (gast)docent. In het ontwikkelmodel fungeert de niet-westerse musicus als *bron* en *model*. Als expert brengt hij idealiter een manier van lesgeven in die behoort bij een bepaalde muzieksoort, een muziektraditie of culturele gewoonte.

De bedoeling is dat studenten zich in fase 1 en 2 van de module bewust worden van het leerproces dat ze via de niet-westerse docent *zelf* doormaken; daarbij leren studenten met welke *wijze van overdracht* dit samenhangt. Studenten stellen zich vragen als: Hoe wordt de muziek ingestudeerd, met welke vormen van herhaling, imitatie? Hoe geeft de docent feedback, direct, indirect, muzikaal, verbaal? Hoe wordt er in de les muzikaal gecommuniceerd: via welke 'cueing'? Zo leren studenten via de werkwijze van de docent, ook zelf de wijze van overdracht. Wanneer studenten in fase 2 lessen gaan ontwerpen voor de stage, verwerken ze aspecten van de observaties en eigen ervaringen in hun lessen. In de lessen op locatie (fase 3) brengen ze dit in praktijk.

We kijken nog even naar Brinners opvatting over "experience". Het aspect leeftijd is voor het ontwikkelmodel interessant omdat studenten in hun opleiding en latere professionele context te maken krijgen met allerlei leeftijdsgroepen. Hoe wordt in andere culturen op jonge leeftijd geleerd? Hoe gaat het daarna verder? Het aspect onderwijs gaat over de vraag in welke settings je muziek kunt leren. Er is de traditionele leraar-leerling relatie ("apprenticeship"), er is leren in de non-formele context van een familie, er is absorptie van kennis onder toevallige omstandigheden enzovoort. Kun je het westers formeel-pedagogisch kader verbinden met andere (informele) contexten? Bij het aspect associations is de vraag van belang welke netwerken van interpersoonlijke contacten en andere bronnen kunnen worden ontplooid. Ofwel hoe kom je in andere culturen in contact met individuele spelers en groepen, met leraren, voorbeelden en modellen om daarvan te leren?

Culturele context

In de culturele context staat de relatie tussen muziek en maatschappij centraal. Hier komt het begrip hercontextualisering bij. In het ontwikkelmodel voegen we daar ook de term authenticiteit aan toe. De 'levende muziek' vinden we oorspronkelijk in sociaal-muzikale settings als feesten, rituelen, vieringen of esthetisch vermaak. Muziek klinkt in huizen, concertzalen, cafés, op pleinen, op straat enzovoort. Muziek en dans zijn openbaar of in meer en mindere mate besloten zoals de persoonlijke familiekring, de (voormalige) hoven van vorsten en chiefs of religieuze broederschappen. Hierbinnen heeft het verwerven van muzikale competentie een eigen betekenis. Zo is er actieve kennis nodig van interactie. Musici communiceren via de muziek met bijvoorbeeld de omstanders, een luisterpubliek, de voorouders of de goden. Omgekeerd moeten zij de muziek passief begrijpen om er op te kunnen reageren. Of muziek wordt gemaakt en geleerd in het sociale verband van families, bijvoorbeeld van vader op zoon. Daarbij is dan veel kennis over het repertoire aan liedjes, bijvoorbeeld die bij een bepaalde streek horen, zoals in Turkse kringen met zingen, saz spelen en dansen.

Kijken we in dit verband naar de domeinen uit de classificatie van Brinner die van belang zijn voor kennis van sociaal-muzikale settings (§8.5), dan komen de volgende in beeld: functie en betekenis van muziek en uitvoering van muziek; teksten, woorden, rollen en gebruik van taal in uitvoerende contexten; en repertoires. In deze domeinen kunnen musici verschillende vormen van kennis toepassen, bijvoorbeeld actieve kennis over het uitdagen van omstanders om te gaan dansen, zoals in Afrikaanse djembémuziek, of actief met bepaalde ritmes voorouders en goden oproepen, zoals in de Surinaamse wintirituelen.

In *Harde Noten* beschrijft Schippers (2004) "hercontextualisering" als een continuüm, een mate van overgang en verandering tussen de muziekbeoefening in de plaats of cultuur van oorsprong en een andere plaats of cultuur waar ze zich heeft geworteld.

Hercontextualisering is het voortzetten van een muzikale traditie in een nieuwe omgeving. Dit gaat vaak hand in hand met migratie. Eenmaal gevestigd in het land van aankomst is de kans groot dat immigranten een muzikale setting of uitvoeringscontext willen voortzetten. Hiervan getuigen voorbeelden als Surinaamse brassbands in de Bijlmer of in de Turkse gemeenschap in Europa, waarin muziek maken wordt voortgezet in de context van een 'Türkü bar', met dans, eten en Anatolische of Koerdische muziek, pop of arabesque.

Ook muzikale overdrachtssituaties uit de landen van herkomst manifesteren zich in nieuwe omgevingen. Eerder heb ik deze hercontextualisering van traditionele overdrachtssituaties onderzocht op muziekscholen met een wereldmuziekaanbod (Schreuder, 2008). Er zijn situaties die dicht bij de oorspronkelijke setting aan liggen. De Turkse sazles bijvoorbeeld is een groepsles, met een afwisseling van individueel en groeps-gewijs musiceren, verbale en non-verbale feedback, en met ruimte voor oefenen onder de les, zoals dit ook op muziekscholen in Turkse steden gebeurt. In deze omgeving musiceren voor en na de les leerlingen en docenten onder elkaar; in een gemeenschappelijke ruimte proberen ze de muziek uit in een sociale atmosfeer van plezier en dans. (Schreuder 2008, p. 92, 93). In de Surinaams-Hindoestaanse les wordt gewezen op de goddelijke oorsprong van de muziek, een gegeven dat de docent van wezenlijk belang vindt voor muziekoverdracht:

[ik leer ze] 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 besef mee krijgen. (Schreuder, 2008, p. 89).

Het verwerven van een niet-westerse muzikale competentie is ook binnen de culturele context het doel. Door aandacht te besteden aan de culturele omgeving waarin muziek tot klinken komt, verwerven studenten algemene kennis over de achtergronden van een niet-westerse muziekcultuur, de settings waarbinnen muziek wordt overgedragen, en over de relaties tussen muziek en maatschappij: informatie over regionale muziektradities, geschiedenissen en verhalen die verbonden zijn met muziek, rituelen, de functies van muziek in een bepaalde cultuur. De voor het ontwikkelmodel belangrijkste issues zijn: *herkomst en achtergrondkennis, hercontextualisering, authenticiteit*. Het belang van deze materie wordt door verschillende schrijvers aangehaald, onder meer Cain (2005), Schippers (2004) en Volk (1998). Studenten kunnen zich *achtergrondkennis* eigen maken door de niet-westerse gast-docent voor muziekoverdracht te raadplegen als informant. Maar er zijn meer informatiebronnen voor de herkomst van muziek, zoals:

- Culturele activiteiten ondernemen: wereldmuziekoptredens bezoeken, als voorbeelden van de muziek en representatie van culturele contexten in de gestileerde vorm van een concert, of museumbezoek
- Bezoeken van muziekeducatieve settings, zoals wereldmuzieklessen op muziekscholen met een niet-westers aanbod of andere educatieve settings met niet-westerse muziek
- Studiereis naar een andere cultuur
- Literatuurstudie

De modules Introductie wereldmuziek en Muziek, cultuur en onderwijs in de opleiding fungeren eveneens als bron.

In het ontwikkelmodel is het leren van wereldmuziek door de studenten en later hun leerlingen een vorm van *hercontextualisering*: de niet-westerse muziek komt tot klinken in een nieuwe en andere omgeving, die van de opleiding en de school. Hierbij komen kwesties als het al of niet toepassen van oorspronkelijke muziekinstrumenten, repertoire of gebruik van oorspronkelijke taal en dergelijke. Bij de representatie van de muziek in een andere omgeving horen ook de sociaal-muzikale settings en muzikale overdrachtssituaties. Uitvoeringscontexten kunnen bijvoorbeeld worden toegepast in het ontwerp van de lessen voor de stage. Een voorbeeld in het Werkboek *Ritmes rond de wereld* is de

sambaitvoering op een basisschool, met het voorbeeld van een Braziliaans feest als sociaal-muzikale setting.

Hercontextualisering kan er ook toe leiden dat aansluiting wordt gezocht bij andere didactische benaderingen. Dit is het geval wanneer bij studenten met cultureel diverse muzikale achtergronden of bij leerlingen in de klas, gewerkt wordt vanuit ieders eigen muzikale inbreng of wanneer de (gast)docent zijn werkwijze varieert met elementen die hij ontleent aan een collega uit een andere traditie. Een Afrikaanse docent legt uit:

Mijn djembéleerlingen 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. [...] Ik wil een kind zo vroeg mogelijk wegwijs maken in wat er allemaal is [...]. (Schreuder, 2008, p.86).

Dit alles roept automatisch de vraag op naar de mate van *authenticiteit* in muziek en context. Is wat we 'hier in de les' doen wel hetzelfde? En in hoeverre kunnen domeinen als oorspronkelijke contexten, uitvoeringen, functies en betekenissen, rituelen en sociale settings in het onderwijs worden gerepresenteerd? De bedoeling in het ontwikkelmodel is echter niet een getrouwe kopie te leveren van de oorspronkelijke omstandigheden, maar eerder het vinden van een vorm van eigenheid: in de lessituatie wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat de muziekpraktijk niet dezelfde is als toen (en waar) deze ontstond (Schippers, 2004), maar verwijst er wel naar. Daarbij is het begrip authenticiteit gelaagd: een muziekinstrument overnemen uit een bepaalde cultuur of een tekst, ritme of melodie gebruiken uit een muziektraditie, zijn verschillende zaken, maar beide zijn authentiek in de directe betekenis van het woord. Ook al is er sprake van niet meer dan een facet van de totale muziek of muziekcultuur, de elementen zijn rechtstreekse representaties van een 'andere' muziek.

Een stap verder is deze muzikale facetten toepassen, aanpassen of variëren in een veranderende (muzikale) context. Hiermee raken we aan actuele ontwikkelingen in de wereldmuziek, waar uitwisseling, verandering, cross-over, fusion de toon aangeven. Voor het ontwikkelmodel liggen hier weer nieuwe kansen en uitdagingen.

8.6 samenvattend

Het ontwikkelmodel is op theoretisch niveau het resultaat van musicologische inzichten in muziek en muziekoverdracht. Het model stelt musiceren voorop. Van daaruit komen studenten in aanraking met de leerprocessen die horen bij een muziektraditie en de werkwijze van de (gast)docent. Muzikale praktijk en muziekoverdracht zijn ingebed in de culturele context: de sociaal-muzikale omgeving van muziek uitvoeren en muziekoverdracht. Op deze manier raken we de kern van de module: muziek leren in cultureel diverse settings.

Deze inzichten worden in het ontwikkelmodel op onderwijskundig onderbouwde manier praktisch vertaald naar de opleidingssituatie van studenten. De betekenis hiervan voor het muziekonderwijs is het leren vertalen van wereldmuziek en vormen van muziekoverdracht naar het onderwijs en vanuit de culturele context kijken naar representaties van verschillende muziekculturen en wereldmuziekstijlen in de lespraktijk.

Hierbij zijn wel enkele kritische kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste hebben zowel docenten als studenten twijfels over niveau en kwaliteit van hun uitvoerende vaardigheden (§8.2). Een discussie die telkens opspeelt is: wanneer ben je voldoende competent in een niet-westerse traditie om les te kunnen ontwerpen?

Ten tweede blijkt interculturele communicatie bij de muziekoverdracht (§8.3) nog een lastig gegeven. Er zijn soms misverstanden tussen de (gast)docent en student in termen van gedragscodes en taalgebruik, en bij het herkennen van de werkwijze van de niet-westerse docent.

Een derde kanttekening is dat de samenwerking tussen de verschillende docenten op het vlak van organisatie niet altijd helder is: de module is een complex samenspel van studenten, instrumentale gastdocent, tutor, methodiekdocent en onderwijskundige. Ander de andere kant blijkt dat deelnemers het ontwikkelmodel zien als een gezamenlijke leerervaring. De deelnemers aan de module onderstrepen de waarde van het leren van elkaar: over werkwijzen, opvattingen over muziek en over muziek uitvoeren. Met elkaar onderwijs ontwerpen geeft zo het besef te functioneren als een *community of learners*.

Literatuur

Bohlman, Philip P. (2002). *World Music. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Bor, J (2008). *En toen was er wereldmuziek en werelddans*. Leiden: Faculteit der Kunsten, Universiteit Leiden.

Bremmer, M., Schreuder, A. & Veerdonk, H. (2005). *Ritmes rond de wereld*. Werkboek. Amsterdam: Pro-po-so / Conservatorium van Amsterdam.

Brinner, B. (1995). *Knowing Music, Making Music. Javanese Gamelan and the Theory of Musical Competence and Interaction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Campbell, Patricia Shehan (2001). Unsafe suppositions? Cutting across cultures on questions of music's transmission. *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.

Folkestad, Göran (2005). The Local and the Global in Music Learning Considering the Interaction Between Formal and Informal Settings. Campbell et al.(Eds), *Cultural diversity in music education. Direction and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press Pty Ltd.

Jorgensen, Estelle R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Express.

Nettl, B. (1998). Three perspectives on music of the world's cultures in music education. An Ethnomusicological Perspective. Lundquist, Barbara & Szego, C.K. (editors). *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, U.K., 1998.

Saraber, Laurien (2006). *Meervoud als mentaliteit*. Culturele diversiteit in dansvakonderwijs. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunsten cultuureducatie.

Schippers, H. (2004). Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief. *Cultuur + Educatie 9*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Schreuder, A. (2008). *Multiculturele variaties in Muziekeducatie*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst en cultuureducatie.

Volk, Terese M. (1998). *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.

Bijlage 1: Module-informatie Ritmes rond de wereld programma 2009-2010

Leerdoelen van de module:

- Studenten kunnen ritmisch materiaal van de gastdocent niet-westerse muziek vertalen naar muzieklessen in het primair onderwijs
- Studenten kunnen het ritmisch materiaal verbinden met zingen, bewegen, improviseren en het materiaal in een context zetten.

Studiejaar	Lesperiode	Muzikale traditie	Opmerking
1e jaar	1e en 3e trimester	Muziek uit Afrika: 16 lessen djembé of Turkse darbuka; kennismakingsles in PO.	Djembé of darbuka, wisselt per studiejaar
	2e trimester	12 lessen Javaanse gamelan	Doel: wayang voorstelling voor kinderen of het verzorgen van een workshop
2e jaar	1e trimester	<ul style="list-style-type: none"> • Percussielessen djembe of Turkse darbuka • lessen ontwerpen voor het PO 	Opdracht: zie paragraaf 3
	2e trimester	<ul style="list-style-type: none"> • 6 lessen uitvoeren en Les op Locatie in het PO. • 6 lessen ontwerpen en uitvoeren VO. • Presentatie op de school 	Opdracht: zie paragraaf 3
	3e trimester	Reflectiefase : terugblik op 1e en 2e trimester	
3e jaar	1e trimester	Braziliaanse Samba <ul style="list-style-type: none"> • les 1 t/m 4 sambales • les 5 t/m 7sambales + lessen ontwerpen VO • les 8 t/m 12 Les op Locatie 	Opdracht: zie paragraaf 3
	2e trimester	Caribische muziekgroep op eigen instrumenten <ul style="list-style-type: none"> • les 1 t/m 4 instrumentale lessen • les 5 t/m 7 instrumentale les + lessen ontwerpen voor v.o. • les 8 t/m 12 Les op Locatie VO. • Presentatie op de school 	Opdracht: zie paragraaf 3
	3e trimester	Reflectie fase : terugblik op 1e en 2e trimester	
4e jaar	1e of 2e trimester	Tutor bij een van de modules uit jaar 2 of 3 Voornemen: cross-over groep wereldmuziek	

Studiepunten / Studielast: 2 EC per trimester:

Contacturen: 12 lessen van 1,5 uur	18 uur
Studeren op instrument	20 uur
Ontwerp lessen en lessenserie	18 uur