

Educatieve diversiteit in culturele diversiteit

Een onderzoek naar culturele diversiteit in muziekeducatie.

Inhoud paper

1. Inleiding op het onderzoek en introductie case studies.
2. Resultaten case studies.
3. Conclusies.

1. Inleiding

Relevantie onderzoek

De afgelopen decennia geven de opkomst te zien van kunst en cultuur van migranten in de Nederlandse samenleving (Buikema & Meijer, 2003; 2004). Het gevolg, culturele diversiteit, trekt de aandacht van programmeurs, docenten, onderzoekers, beleidsmakers, artiesten, enz. In bredere zin weerspiegelt culturele diversiteit een mondiale cultuur, met een wereldwijde representatie van tradities en kunstpraktijken. In een maatschappij die zich multicultureel en pluriform ontwikkelt wordt diversiteit merkbaar in de dagelijkse praktijk van kunst- en cultuureducatie. Welke dilemma's, welke uitdagingen liggen er op dit terrein (Boughton, Doug & Rachel Mason, 1999)?

In deze paper worden aspecten gepresenteerd uit een praktijkonderzoek naar de relatie tussen muziekeducatie en culturele diversiteit, met name hoe muziekscholen reageren op culturele diversiteit en multiculturaliteit in de Westerse grootstedelijke samenleving. Het onderzoek is verricht vanuit het lectoraat *Kunst- een Cultuureducatie* aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en vond de afgelopen twee jaar plaats.

Onderzoeksopzet en onderzoeksvraag

Het onderzoek als geheel kent een theoretisch deel en een empirisch deel. De vraag die hierbij centraal staat luidt: Hoe geeft kunst- en cultuureducatie zich rekenschap van culturele diversiteit in de (stedelijke) samenleving?

Het theoretisch deel is een *literatuurstudie* naar (a) culturele diversiteit, (b) interculturele muziekeducatie, (c) etnomusicologische inzichten in muziekoverdracht en muziek leren. Dit theoretisch kader vormt de grondslag voor het praktijkonderzoek. Gedeeltes van de theorie worden in deze paper verwerkt.

Het empirisch deel richt zich op cultureel diverse benaderingen van muziekoverdracht en muziek leren, ervaringen hiermee en opvattingen hierover. Om de kern zo dicht mogelijk te benaderen is gekozen voor een onderzoeksopzet met case studies. Deze richten zich op de overdracht van muziek in multiculturele muziekscholen in Amsterdam (het Muziekcentrum Aslan in De Baarsjes en de Muziekschool Zuidoost in De Bijlmer). Hiermee staan we in het hart van de dagelijkse muziekeducatieve praktijk in een multiculturele grootstedelijke omgeving. De onderzoeksvraag is hierop toegespitst aan de hand van enkele deelvragen:

1. Wat is het muzikaal-culturele profiel van de onderzochte muziekscholen?
2. Op welke manier is sprake van culturele variatie in de lespraktijken?
3. Is er behoefte aan een (multiculturele) muziekschool en waarom?

Methode

Voor het verzamelen van kennis is op kwalitatieve manier gebruik gemaakt van interviews

met docenten, leerlingen en leidinggevendenden, observaties van lessen, en documentenanalyse. De case studies richten zich op verschillende niveaus in de scholen: lespraktijken (overdracht, muziek leren, lesmateriaal), interne organisatie, samenwerkingsverbanden, beleid.

Het praktijkonderzoek bestaat uit een vergelijking van case studies op twee muziekscholen, afgezet tegen een theoretisch kader (Yin, 2003). Beide instituten hebben voor het onderzoek essentiële zaken gemeen: ze presenteren een gecombineerd westers/niet-westers lesaanbod en ze functioneren in een grootstedelijke en multiculturele omgeving. Op grond hiervan is een vergelijking zinvol. De resultaten hiervan worden beoordeeld in het licht van ideaaltypische verwachtingen ten aanzien van de muziekscholen en ten aanzien van culturele diversiteit.

Verwachtingen ten aanzien van de muziekscholen:

- (1) Het *leerlingenbestand* is een afspiegeling van de bevolking uit de multiculturele omgeving van de muziekscholen.
- (2) Het *cursusaanbod* weerspiegelt de multiculturele muziekbeoefening uit de omgeving.
- (3) *Lespraktijken* in multiculturele settings functioneren op het snijvlak van behoud eigen traditie en crossculturele beïnvloeding.

Verwachtingen ten aanzien van culturele diversiteit:

- (4) Na enkele jaren discussie en ontwikkelingen in culturele diversiteit is sprake van een *interculturele* opvatting over diversiteit. Ideeën en benaderingen vanuit het perspectief van migranten worden daarbij op waarde geschat.¹

2. Resultaten case studies

Educatieve diversiteit in culturele diversiteit komt aan de orde in 2.1 via het muzikaal-cultureel profiel van de muziekscholen, in 2.2 door de lespraktijken binnen de muziekscholen en in 2.3 vanuit de behoefte aan een multiculturele muziekschool.

2.1 Profiel en diversiteit: plaatsbepaling van de muziekscholen.

Uitgangspunt is de eerste deelvraag: wat is het muzikaal-culturele profiel van de onderzochte muziekscholen? Om dit te beschrijven is gekeken naar de stedelijke omgeving, doelstellingen, cursusaanbod, docenten en leerlingenbestand, keuzes uit het aanbod.

Stedelijke omgeving

Het praktijkonderzoek vond plaats in de Amsterdamse wijken *Amsterdam Zuidoost* en *De Baarsjes*. Amsterdam Zuidoost is een wijk met ongeveer 130 nationaliteiten. Meer dan 60% van de bevolking is van oorsprong niet-Nederlands.² De grootste bevolkingsgroep is Surinaams. De Surinaamse gemeenschap kent onderling een eigen diversiteit, onder meer Afro-Surinamers, verbonden met het slavenverleden, en Hindoe-Surinamers met een Indiase familiegeschiedenis. Antilianen komen in omvang op de tweede plaats. De Baarsjes kent minder diversiteit maar toch behoort ruim 40% van de inwoners tot de zogenaamde 'etnische minderheden'. In deze wijk wonen relatief veel Turken, Marokkanen en Surinamers.³

De muziekscholen

In De Baarsjes⁴ staat het Muziekcentrum Aslan (MCA), een Turkse muziekschool opgezet

¹ Campbell, P., e.a. (2005) en Boughton, Doug & Rachel Mason (1999).

² Gegevens: Gemeente Amsterdam. Dienst Onderzoek en Statistiek. <http://www.os.amsterdam.nl/kerncijfers/>

³ Idem.

⁴ Over De Baarsjes: *Bos & Lommer en De Baarsjes*. Uitgeverij René de Milliano, Alkmaar 2004.

vanuit de Turks-Koerdische gemeenschap in Nederland. Muziekcentrum Aslan ontstond in 1997. De nadruk ligt op muziek en dans uit Anatolië (Turkije). Muziekcentrum Aslan heeft zich ontwikkeld tot een muzikaal ontmoetingscentrum met een belangrijke sociale functie binnen de Turks-Koerdisch Nederlandse gemeenschap. Het wil ook verder kijken dan de eigen groep en een muzikale leeromgeving vormen voor (allochtone) bewoners uit De Baarsjes. Vanuit de kern met Anatolische muziek zoekt het centrum aansluiting bij vormen van wereldmuziek.

MCA participeert in Amuze⁵, een netwerk van Amsterdamse muziekinstellingen en muziekscholen die educatieprojecten en programma's ontwikkelen voor kinderen en jongeren in het regulier onderwijs. Met het Conservatorium van Amsterdam wordt gewerkt aan een voortraject voor de meest getalenteerde cursisten. Naast dit *Instroomproject* wordt samengewerkt met het Koninklijk Instituut voor de Tropen (*All Stars Kids Orchestra*) om podiumervaring op te doen, met het Nederlands Philharmonisch Orkest (*Ned Pho Go*) 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.⁶

In De Bijlmer bevindt zich het Muziekcentrum Zuidoost (MZO). De Muziekschool Zuidoost begon ruim 20 jaar geleden als een dependance van de Stichting Muziekschool Amsterdam. Sinds 1987 is zij zelfstandig. MZO heeft een gebouw dat zij deelt met Krater Theater.⁷ Oorspronkelijk bepaalde Westerse klassieke muziek het lesaanbod. In de loop van de tijd is daar popmuziek en wereldmuziek aan toegevoegd. De muziekschool heeft haar naam onlangs veranderd in de bredere term Muziekcentrum.⁸ Hiermee wil het meerdere functionele activiteiten tot uitdrukking brengen. De muziekschool richt zich in eerste instantie op de eigen wijk, maar wil er ook zijn voor heel het stadsdeel Zuidoost. Daartoe organiseert ze, naast het instrumentaal onderwijs, concerten met klassieke muziek (*Kelbergenconcerten*), een jazz programmering en een concertserie met hedendaagse muziek. In de basisscholen wordt *het leerorkest* georganiseerd. Het Muziekcentrum organiseert voorspeelavonden en een eindpresentatie. Ook de MZO participeert in Amuze.

Visies en doelstellingen

De leidinggevenden van beide muziekscholen vertolken hun 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.

1. Gedeelte uit het visie-interview met directeur Levent Aslan van het MCA:

Wat zijn uw drijfveren? We willen graag grenzen slechten tussen culturen. Muziek en dansonderwijs kan een bijdrage geven 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 dat het contact met de ouders en

⁵ Zie www.amuze-amsterdam.nl/

⁶ Er zijn meer activiteiten, die om redenen van beperking echter buiten beschouwing worden gelaten.

⁷ Zie www.krater.nl

⁸ Zie www.muziekcentrumzuidoost.nl

de leerlingen geborgenheid en vertrouwen geeft.

Wat betekent dit voor de visie op docenten? Aslan: 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 uitdragen. Volgens Aslan blijft de identiteit echter generaties lang onder de mensen leven, vooral als de nieuwkomers geen toegang hebben tot de nieuwe samenleving; dan gaan ze weer op zoek naar hun identiteit. Aslan: 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.

2. Gedeelte uit het visie-interview met directeur Marco de Souza van de MZO:

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. Ik dacht: je moet aan de basis iets doen. Ik ben daarom begonnen met schoolconcerten. We zijn de school ingegaan met klassieke concerten, of ook 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 ook de mensen en de waarde van mensen van dichtbij heb gezien, prachtige mensen, wat mij niet zomaar loslaat. Wat wilt u bereiken met de MZO? 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 toch al een omgeving, een inbedding hebben van de ouders, de families die dat belangrijk vinden Alleen, dat is maar een heel 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, veel mogelijkheden geven aan kinderen. 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: die concerten 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, de drempel is te hoog. Financieel, qua inbedding thuis, praktisch. Daarom hebben we de mogelijkheid bedacht om 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 een pilot gedaan en nu gaan we de scholen in. De hele klas oefent, in het klaslokaal.

Kerngedachten uit de volledige visie-interviews die beleidsmatig het muzikale en culturele profiel van de muziekscholen bepalen zijn:

MCA	MZO
<ul style="list-style-type: none"> • wil diversiteit in de etnische achtergronden van leerlingen en docenten nastreven • wil een centrum voor wereldmuziek worden en grenzen slechten tussen culturen • wil een centrum zijn voor bewoners van de omgevende multiculturele wijk • wil een vaste, betrouwbare plek binnen de Turks-Koerdische gemeenschap zijn • men wil elkaar op informele manier ontmoeten, voor en na de lessen • eigen culturele identiteit bewaren is belangrijk, maar men wil geen monocultuur bevorderen 	<ul style="list-style-type: none"> • wil een muziekschool zijn voor kinderen met sociaal-economische en culturele achterstand • wil als algemeen toegankelijk muziek<i>centrum</i> of <i>huis</i> in de wijk functioneren • wil wereldmuziek niet tot uitgangspunt maken; niet-westerse culturen associëren muziek maken niet met een instituut • wil de muziekbeoefening in de buurt wel faciliteren • wil lessen muziekschool uitbreiden naar de basisschool, zonder financiële drempels

Instrumentaal en vocaal cursusaanbod

Een overzicht van het cursusaanbod en een typering van daarop gebaseerde lespraktijken leveren een impressie op van de culturele verscheidenheid binnen de muziekscholen en verschillen in dit opzicht tussen beide instituten.

Kern van de muziekschoolactiviteiten is het verzorgen van instrumentale en vocale lessen, het organiseren van ensembles en bij Muziekcentrum Aslan ook van danslessen. Wanneer we het aanbod van de MZO bekijken is het een combinatie van westerse instrumenten, popmuziek, djembe, Hindoe-Surinaamse muziek en Afro-Caribische dansmuziek. Op het eerste gezicht ligt het accent, verrassend gezien de locatie, op westerse muziekinstrumenten. Het accent in het muziekaanbod van het MCA ligt op Turkse en Koerdische muziek en muziekinstrumenten zoals de saz en darbuka en Anatolische dansen. Er is echter een ontwikkeling in gang gezet naar een gecombineerd aanbod van Turkse, Westerse instrumenten (fluit, gitaar, piano, klarinet, viool) en djembe.

Hieronder volgt een overzicht zoals dat in de openbare informatie is terug te vinden. De terminologie is overgenomen uit de brochures en van de websites.

Lesaanbod per muziekschool (volgens eigen website/brochure)	
MCA	MZO
<i>Oosterse instrumenten:</i>	
Saz ⁹	
Ney ¹⁰	
Darbuka ¹¹	
Zang	
<i>Afrikaanse instrumenten:</i>	<i>(geen titel):</i>
Djembe ¹²	Djembe

⁹ getokkeld Turks snaarinstrument

¹⁰ Rieten fluit uit het Midden Oosten

¹¹ Turks en Arabisch percussie instrument

¹² Afrikaans percussie instrument

	Indiase muziek:
	Sitar ¹³
	Tabla ¹⁴
	Zang
Westerse instrumenten:	(geen titel):
Dwarsfluit	Dwarsfluit
Gitaar (akoestisch)	Gitaar (akoestisch)
Klarinet	Klarinet
Piano	Piano
Viool	Viool
Zang	Zang (klassiek, pop)
	Keyboard
	Orgel
	Cello
	Saxofoon
	Trompet
	Blokfluit
	Gitaar (elektrisch)
	Basgitaar
	Drums
Ensembles:	Ensembles:
Schoolorkest (saz, zang, piano)	Schoolorkest, kinderkoor, salsagroep, popband, ensembles per instrument
Wereld Dans: Oosters (Semah ¹⁵ , Anatolische dansen)	

Docenten, leerlingen en keuzes uit het aanbod

Een cultureel divers profiel kan verder worden belicht vanuit: (a) docenten gelet op afkomst en muziekinstrument en (b) leerlingen gelet op afkomst, leeftijd en keuze muziekinstrument.

- Typering cultureel profiel vanuit het perspectief van *docenten*.

Instrument en lessituatie (individuele les of groepsles):

Op het MCA worden lessen individueel aangeboden en als groepsles. De groepslessen bestaan uit klasjes (meestal tussen 4 en 6) leerlingen Turkse saz, baglama, darbuka. Op de MZO vinden geen groepslessen plaats, soms is er een les met twee leerlingen, vrijwel alle instrumentale lessen zijn individueel. Groepslessen vinden dus eigenlijk alleen plaats in het MCA. Dit correspondeert met het algemeen culturele beeld: ook in Turkije zelf wordt in (grote) groepen lesgegeven.

¹³ Getokkeld snaarinstrument

¹⁴ Percussie-instrument

¹⁵ Islamitische gebedsvorm met dans en zang

Achtergrond docenten:

Op het MCA hebben de meeste geïnterviewde instrumentale docenten, zoals valt te verwachten, een 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 MCA. De meeste docenten van de MZO 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 MCA zijn de meeste geïnterviewde leerlingen van Turkse en Koerdische afkomst. De gemêleerde bevolkingssamenstelling van Amsterdam Zuidoost vinden we terug in het leerlingenbestand van de geïnterviewde docenten van de MZO.

- Typering cultureel profiel vanuit het perspectief van de *leerlingen*.

Afkomst en leeftijd leerlingen:

In het MCA komen veel leerlingen met een Turks-Koerdische achtergrond. Sommige leerlingen zijn geëmigreerd vanuit Turkije. Er is een kleine groep niet-Turkse leerlingen (Nederlands). Het MCA heeft leerlingen uit alle leeftijdsgroepen, maar een opvallende groep is rond de 20. (Dit hangt wellicht samen met de motivatie om via de muziek contact te houden met de Turkse identiteit en culturele achtergrond.)

Wat betreft afkomst is bij de MZO 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 MCA, waar de leerlingen graag spreken over de Turkse achtergrond en identiteit van de school. Bij de MZO ligt de nadruk op het lesgeven aan (jonge) kinderen.

Keuze instrument:

Het leerlingenbestand op het MCA is overwegend Turks en Turks-Koerdisch met een belangstelling voor de traditionele Turkse muziek en muziekinstrumenten of Anatolische dansen. Daarnaast zijn er Nederlandse leerlingen die les nemen op Turkse instrumenten en Turkse leerlingen die westerse instrumenten zoals piano prefereren: Turkse leerlingen willen Bach spelen, Nederlandse leerlingen Anatolische volksmuziek.

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

Conclusies: culturele diversiteit?

In Zuidoost correspondeert het leerlingenbestand met de ideaaltypische verwachting (1): het vormt een afspiegeling van de bevolkingssamenstelling in de wijk. In Muziekcentrum Aslan komen de leerlingen echter uit geheel Amsterdam en ook daarbuiten. Het centrum spreekt Turkse leerlingen aan in verschillende delen van Nederland, is dus niet specifiek wijkgericht.

Gelet op de ideaaltypische verwachting (2) lijkt op het eerste gezicht bij de twee scholen niet echt sprake van een *aanbod*, of een specifiek programma waarmee de culturele diversiteit in

de *wijk* wordt aangesproken. In de praktijk van het samenstellen van het cursusaanbod is er weliswaar enige variatie, maar de accenten lijken te liggen op primair Westers (MZO) of primair Turks (MCA). Beide instituten ogen bijna als een monocultureel centrum, met een beweging in de richting van diversiteit. Bezien vanuit de boven geformuleerde verwachtingen kan het cursusaanbod teleurstellen: er lijkt geen levendige wereldmuziekpraktijk te zijn, gelet op het feit dat beide scholen in pittige multiculturele wijken staan.

Diversiteit vinden we eerder terug bij de *doelgroepen* (het leerlingenbestand) en bij de specifieke instrumentale *keuzes* die leerlingen maken. In Muziekcentrum Zuidoost is het leerlingenbestand multicultureel van samenstelling. Leerlingen nemen les op de verschillende westerse/niet-westerse instrumenten. Bij Muziekcentrum Aslan is het leerlingenbestand overwegend Turks-Koerdisch, met daarnaast Nederlandse leerlingen die les nemen op Turkse instrumenten en Turkse leerlingen die westerse instrumenten zoals piano prefereren.

2.2 Lespraktijken: diversiteit in muzikale overdracht?

De tweede deelvraag uit het onderzoek naar de betekenis van culturele diversiteit in kunst- en cultuureducatie luidt: *op welke manier is sprake van culturele variatie in de lespraktijken?* We komen hier bij een complexe inhoud, de diepere lagen van de muzikale overdracht zelf en met name de cultuurafhankelijke aspecten daarvan. De gekozen invalshoeken voor een bespreking van de muzikale overdracht in multicultureel perspectief zijn: (1) het bepalen van een *cultuurafhankelijke muziekatieducatieve contexten* en (2) hierbinnen op microniveau een analyse van de overdracht zelf: *het verwerven van muzikale bekwaamheden*.

De resultaten kunnen worden gerelateerd aan etnomusicologische inzichten op het gebied muzikale overdracht (Brinner, 1995; Campbell, 2005).

(1) *Cultuurafhankelijke muziekatieducatieve contexten*

Cultuurafhankelijke muzikale contexten voor overdracht laten zich onderzoeken op de volgende variabelen: (a) muzikale en methodische inbreng docenten; (b) muzikale inbreng leerlingen; (c) authentieke en cultuurspecifieke tradities; (d) crossculturele facetten; (e) betekenis interpersoonlijke leeromgeving.

(a) Muzikale en methodische inbreng docenten. Aan docenten is gevraagd een beeld te geven van wat er gespeeld en gezongen wordt in de lessen (muziekinstrumenten en muzieksoorten) en welke methodische benadering wordt gehanteerd. *Muzieksoorten* hebben veelal de functie van 'lesrepertoire' bedoeld om ritmes, liedjes, klassieke stukken, jazzstandaards, popsongs, dansjes, enz. te leren uitvoeren. Bij '*methodische aanpak*' is allereerst gekeken naar ordening en progressie in lesrepertoire, notatie en theorie.¹⁶ Culturele variatie in de lespraktijk wordt zo allereerst betrokken op het muzikale en methodische aandeel van docenten. Dit geheel vormt de basis voor het bepalen van cultureel verschillende *muziekatieducatieve contexten*¹⁷:

- Surinaams-Hindoestaanse muziekatieducatieve context
- West-Afrikaanse muziekatieducatieve context
- Turkse muziekatieducatieve context
- Westerse muziekatieducatieve context

¹⁶ Verder kwantitatief onderzoek moet dit beeld compleet maken

¹⁷ Hoewel onderzocht op de locaties MCA en MZO lijken deze contexten niet gebonden aan een specifieke muziekschool; ze kunnen op elke willekeurige school of plek voorkomen.

	Surinaams-Hindoestaanse context	West-Afrikaanse context
Muziekschool	MZO	MZO
Muziekinstrumenten (uit de interviews)	sitar, tabla	djembe (Aanvullend: conga)
Muzieksoorten	Hindoestaans: muziek uit de traditie van de Noord-Indiase muziek. Leerlingen krijgen les in het spelen van raga's op sitar en bijbehorende ritmische patronen op tabla.	<ul style="list-style-type: none"> • West-Afrikaanse ritmes • (Aanvullend: Zuid-Amerikaanse ritmen)
Methodische benadering	<ul style="list-style-type: none"> • van eenvoudige naar de meer ingewikkelde versies van een raga. De docent ordent het lesmateriaal zelf. • notatie van toonladders (raga) • theoretische uitleg van het raga systeem 	<ul style="list-style-type: none"> • geen schriftelijke methode. De methodische benadering ontstaat uit het werken van de docent met de leerling via intensieve herhaling op basis van het eerder geleerde • geen notatie • uitleg theorie: culturele context en betekenis van muziek in Afrika
	Turks-muzikale context	Westerse muzikale context
Muziekschool	MCA	MCA, MZO
Muziekinstrumenten (uit de interviews)	saz, darbuka	viol, piano, gitaar, blokfluit
Muzieksoorten	<ul style="list-style-type: none"> • Anatolische liedjes uit de verschillende streken van Anatolië. Respondenten geven aan dat het om instrumentaal repertoire gaat. In sommige sazlessen worden de liedjes daadwerkelijk <i>gezongen</i>. • percussie: darbukalessen met Anatolische ritmes • popmuziek: Turkse pop (transcripties) en westerse pop danslessen (Anatolisch) 	<ul style="list-style-type: none"> • genoemd worden repertoire van Bach, Mozart, Beethoven - in beide muziekscholen - met name bij de pianolessen • popmuziek: westerse pop met popnummers uit een boek of via de eigen inbreng van de leerlingen • eigen lesmateriaal docent
Methodische benadering	<ul style="list-style-type: none"> • geen schriftelijke methode; de benadering van de docent ontstaat uit eigen ordening van los liedmateriaal, met een didactische bedoeling • notatie van muziek • uitleg theorie: toonladders, maatsorten 	<ul style="list-style-type: none"> • bij klassieke muziek veelal schriftelijke methode, pedagogisch aangepast aan de leerling of bij pop eigen ordening van lesmateriaal • notatie van muziek • theoretische uitleg akkoorden, toonladders

(b) Muzikale inbreng leerlingen. *Muzieksoorten* hebben, zoals boven gesteld, vanuit het perspectief van docenten de functie van 'lesrepertoire'. Aan de leerlingen werd gevraagd wat zij vanuit hun actuele achtergrond aan muziek - bijvoorbeeld liedjes en ritmes - kunnen inbrengen. Op de MZO doen docenten met het oog op de multiculturele herkomst van leerlingen een beroep doen op de inbreng van leerlingen. Samen maken zij arrangementen om te spelen of te zingen in de gospelkoren van Afrikaanse kerken, of zij helpen leerlingen de 'grooves' te oefenen van de Surinaamse kawina. Zo kunnen docenten in de *Westerse context* diversiteit serieus nemen door gebruik te maken van muzikaal materiaal dat hun leerlingen aandragen. Op deze manier uit zich culturele diversiteit op van huis uit Westerse instrumenten. De benadering is dan op stijl en muzikaal materiaal gericht, en vormt dwars

door het cursusaanbod heen een muzikaal praktische benadering van diversiteit. In de context van de Westerse instrumentale lessen is het dus niet alles Westers wat er klinkt.

(c) Authentieke en cultuurspecifieke tradities.¹⁸ Een nadere analyse van culturele diversiteit in de lespraktijken op beide muziekscholen heeft betrekking op het duiden van verschillen in lesrepertoire en verschillen in cultuurbepaalde muzieksoorten, bindingen aan een uitvoerende omgeving, verwijzing naar de traditie van uitvoeren, e.d. De niet-westerse varianten worden door respondenten benoemd als 'authentieke' tradities: de Turkse muzikale context (saz, Anatolisch dansen, Semah), de Afrikaanse (djembe) en de Surinaams-Hindoestaanse context (sitar, tabla). Dat wil zeggen, alleen de in een 'langdurige' traditie gevestigde muziek, die, naar men aangeeft, 'vanouds' bij het instrument hoort wordt overgedragen. Men is zich bewust van *herkomstelementen* en *oorspronkelijke contexten* zoals historische achtergronden, de regio's, verhalen, functie en betekenis, rituelen - onderwerpen die een plaats moeten krijgen in de muziekeducatie. De niet-westerse musicus/docent krijgt zo de functie van cultuurdrager in een nieuwe omgeving (Schippers 2004; Volk 1998).

(d) Diversiteit werkt op het contextuele niveau van de lespraktijk ook cross-cultureel door. In de *Afrikaanse context* bijvoorbeeld wordt bewust ook andere muziek beoefend, om eenzijdigheid te voorkomen:

Afrikaanse muziek is meer dan één trommel, djembe. 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 [...]

Op het MCA wordt bijvoorbeeld verwezen naar parallellen tussen het Westen en Turkije.

De leerlingen hebben een Turkse achtergrond. 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. 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?

(e) Informele, interpersoonlijke contacten spelen een rol in de Turks-muzikale context¹⁹:

[.....] Ieder speelt voor zich, ieder heeft een eigen versieringachtig iets, je voegt je eigen kwaliteiten er aan toe, je eigen improvisaties. Laat je dat aan elkaar horen? Ja. 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 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.

(2) *Microniveau van de overdracht: verwerven van muzikale bekwaamheden*

Het verwerven van muzikale bekwaamheden - het leren bespelen van een instrument of leren zingen - wordt ingekaderd door de muziekeducatieve contexten. Hoe wordt binnen deze

¹⁸ Over het begrip authentiek bestaat een levendige discussie (Schippers 2005).

¹⁹ Over de betekenis van interpersoonlijke contacten voor muziek leren, zie Brinner (1995).

contexten les gegeven? Wat wordt er geleerd? Hoe leert men een bepaald repertoire uitvoeren, hoe verwerft men kennis van (cultuurafhankelijke) uitvoeringstradities? Spelen kennis van sociale contexten van muziek maken, zoals bijvoorbeeld de rol en betekenis van saz-muziek in familieverband, een rol ?

Een bespreking van muzikale overdracht begint bij de directie interactie tussen leraar en lerenden en tussen leerlingen onderling. De analyse van overdracht op dit *microniveau* verduidelijkt *welke* en *hoe* muzikale bekwaamheden worden verworven. We volgen daartoe in het onderstaande in grote lijnen de ideeën van de etnomusicoloog B. Brinner (1995). Brinner beschouwt 'musical competence' als de 'individualized mastery of skills and knowledge'. Deze beheersing wordt binnen een bepaalde muzikale gemeenschap verlangd en opgebracht, passend bij een muzikale traditie. Brinner benoemt verschillende 'domeinen' waarbinnen een musicus kennis kan verwerven, o.a.: kennis van klank (toon, timbre, sterkte), muzikale patronen, interactief systeem (kennis van hoe men muzikaal reageert op andere musici), repertoire, notatie, kennis van transformeren, kennis van de context waarin een uitvoering plaatsvindt: dans/theater/rituelen/sociale aanleidingen.

Kennis verwerven vindt in deze verschillende domeinen van de muziek en muziekcultuur plaats. Brinner onderscheidt verschillende 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* tot in details en adequaat muzikaal begeleiden. Muzikale bekwaamheid is volgens Brinner *de mate en vorm* waarin een musicus 'skills and knowledge' verwerft en toepast binnen de verschillende muzikale domeinen.

Het verwerven van muzikale bekwaamheden heeft in de case studies met name betrekking op de domeinen klank, notatie, transformatie, uitvoerende context en verbindingen van muziek en dans. Binnen de muzikeducatieve contexten op de muziekscholen kunnen zo verschillen en overeenkomsten in uitvoeren van muziek en kennis verwerving worden gesignaleerd.

Hieronder volgen twee voorbeelden uit de case studies.

Voorbeeld 1, kennis van klank

Actieve en procedurele kennis van instrumentale klank verwerft men in de Turks-muzikale context met name via het repertoire (Anatolische liedjes en dansen). In de Westerse context fungeren daarnaast aparte, meer abstracte technische 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. Wat vond je er moeilijk aan? Ik ken die instrumenten zelf niet zo goed, maar toch wilde ik iets er uit halen. Wat was vandaag het belangrijkste moment van de les? Ik vond het leuk om op instrumenten waar ik normaal niet zoveel op speel, te kunnen spelen, improviseren. (MZO leerling)

Combineer je de saz wel eens met een niet-Turks instrument? De piano, met viool, met alles, dat maakt niet uit, je kan alles met elkaar combineren. Dat is ook het mooie van muziek, dat het niet één soort is, 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. (MCA leerling)

Deze ruimte om zelf klank te oefenen komt is niet aan één muzikeducatieve contexten gebonden.

Voorbeeld 2, kennis van transformeren (de muziek onder het uitvoeren kunnen wijzigen).

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. Door zo te doen wil ik mensen aanzetten tot een eigen stijl. (Docent MCA)

Deze actieve kennis van deze uitvoeringstraditie is vooral verbonden met de Turks-muzikale context: bekende liedjes uitvoeren en deze veranderen. Dit is verbonden met de uitvoerende context: luisteraars verwachten een eigen opvatting van de liedjes te horen.

Het verwerven van muzikale bekwaamheden in bovengenoemde domeinen gaat uiteraard niet vanzelf. Het houdt een (vaak langdurig) *muzikaal leerproces* in en gaat gepaard met een bepaalde *wijze van overdracht*. Op dit terrein kunnen de culturele verschillen in benadering groot zijn, maar mogelijk liggen er crosscultureel gezien ook overeenkomsten aan ten grondslag (Brinner, 1995; Schippers, 2004; Campbell, 2005). Brinner stelt: "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." Hij stelt dat het leerproces dat ten grondslag ligt aan elk muziek leren en overdragen bestaat uit (cultuurafhankelijk) invulling geven aan onder meer: *repetition* (hoe en hoe vaak wordt een leerling in staat wordt gesteld een muziekstuk of passage te horen en te spelen, om van daaruit te leren), *imitation* (scherp luisteren naar het voorbeeld en door onder meer klankpatronen of sound te reproduceren bekwaamheden verwerven), *feedback* (commentaar geven/krijgen kan op verschillende manieren: wel of niet expliciet, wel of niet verbaal).

Uit de theoretische aanzet en via de case studies kunnen zo begrippen worden gevormd voor het benoemen en (crosscultureel) vergelijken van de wijze van overdracht en muziek leren. Centraal staan *interactieve, muzikale rollen en acties* in de overdracht en het muzikale leerproces, interactief door het contact tussen leerlingen en leraren, en tussen leerlingen onderling, muzikaal door de omgang met het te spelen of te zingen materiaal:

Interactieve dimensie van overdracht en leren

- matching spelen en zingen actief op elkaar afstemmen
- demonstratie/imitatie voordoen/nadoen van bepaalde muzikale gehelen
- instructie/respons inleiding op/verduidelijking van het spel of de prestatie
- observatie/respons kijken, luisteren naar een voorbeeld en reageren
- feedback/respons expliciete/impliciete reacties op het spel, tijdens of erna

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)
- segmentatie muzikale gehelen in kleinere delen opsplitsen, fragmenteren
- herhaling de herhaalde oefening ligt aan de basis van het muziek leren
- generalisatie kunnen uitbreiden van de muzikale mogelijkheden

Deze rollen en acties komen binnen een les afwisselend voor. De rollen van docent en leerling kunnen overlappen. 'Demonstratie' en 'instructie' zijn typische activiteiten van docenten. Leerlingen die samen spelen en oefenen kunnen deze rollen echter ook op zich nemen.

Leerlingen vormen evenzeer een voorbeeld van ‘matching’ als de gebruikelijke situatie waarin de leerling meespeelt met zijn of haar docent.

Voorbeeld 3, interview en observatie groepsles saz (Turks muzikeducatieve context).

Kun je beschrijven hoe een les er meestal aan toe gaat? *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. 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 anders bezig is? Dooroefenen. Stoort dat niet? Nee, dat duurt nooit lang, onze groep is gevorderd. 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.* (Leerling MCA.)

De docent zit frontaal tegenover de groep leerlingen. Instructie en feedback domineren. *Instructie*: gerichte aanwijzingen in de vorm van opdrachten met voortdurend verbale *feedback* op het gespeelde. In een sazles doen zich momenten voor van samenspel (groepsmomenten) en individuele momenten.

Groepsmomenten:

- leerlingen spelen als groep, de docent speelt mee (*matching*);
- bij de start bekend materiaal (*herhaling*);
- de docent geeft het voorbeeld en verbeteringen aan (*demonstratie en imitatie; instructie*)
- groep reageert met meespelen met de docent (*matching*).

Individuele momenten:

- iedere leerling krijgt binnen de groepsles apart aandacht (via *demonstratie en imitatie*)
- *fragmentatie* met regel na regel of frase via *herhaling* instuderen van nieuwe muziek;
- overige leerlingen luisteren (*observatie*) of oefenen op hun instrument; er klinken veel instrumenten door elkaar.

Er wordt doorgeoefend op het moment dat medeleerlingen individuele aandacht krijgen van de docent. Een opvallend gegeven is dus 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 en niemand lijkt zich aan elkaar te storen.

Conclusies: culturele diversiteit in de overdracht?

- Diversiteit speelt een rol bij het cursusaanbod en bij het multiculturele leerlingenbestand (2.1). Culturele diversiteit wordt echter meer voelbaar op het niveau van het concrete lesgeven. In de muzikeducatieve contexten komt dit tot uiting door verschillen in traditie, keuze, inbreng en interpersoonlijke leeromgeving.
- Culturele variatie werkt speelt een rol op het microniveau van persoonlijke en muzikale interactie. Verschillende soorten van overdracht en leerstijlen doen binnen de muziekscholen een culturele diversiteit aan lespraktijken ontstaan.
- Verwachting (3): lespraktijken dienen als continuering van de eigen traditie. Cross-culturele invloeden zijn niet op voorhand uitgesloten. Intercultureel verkeer binnen de muziekschool lijkt echter niet vanzelfsprekend, de invloed komt van de leerlingen en persoonlijke opvattingen van de docent.

2.3 De muziekscholen in multicultureel perspectief

Uitgangspunt is deelvraag (3): is er behoefte aan een (multiculturele) muziekschool? Spelen verbindingen met de maatschappelijke omgeving een rol? Wat zijn mogelijke dilemma's?

Muziekcentrum Zuidoost

1. Volgens geïnterviewden is er onder migrantentradities veelal 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 MZO]

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. MZO beschouwt dit als een gegeven.²⁰ De Muziekschool Zuidoost biedt daarom aan wat er in de wijk niet zonder meer is: een westers georiënteerd instrumentaal aanbod. Dit wordt in deze visie gezien als een *aanvulling* op wat er is aan muzikale cultuur in de wijk

Echter, daarmee ontstaat een dilemma: dit aanbod is duur. Is het cursusaanbod dan wel voor iedereen bereikbaar? Er is een uitweg gevonden in het starten 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 functies van de muziekschool in de multiculturele wijk is bereikt: MZO wil een muziekschool zijn voor kinderen met een sociaal-economische en culturele achterstand

2. MZO wil een muziekhuis zijn wordt gesteld in de visie. Volgens geïnterviewden is het echter niet bij elke muziektraditie realistisch om te verwachten dat de ‘westerse’ individuele twintigminuten-lessen 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 lestabellen 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 MZO)

Dit is lastig organiseren, maar diversiteit serieus nemen is ook de culturele context serieus nemen. Een dilemma? Want dit is wel wat men zou willen om culturele diversiteit een kans te geven. Er zou volgens MZO meer facilitering moeten komen vanuit het gebouw ten behoeve

²⁰ Verder onderzoek naar allochtone contexten van muziekoverdracht lijkt hier geboden.

van multiculturele groepen. Nieuwe vormen van samenwerking met immigrantengroepen zouden moeten worden opgezet.

Muziekcentrum Aslan

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

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 [...]

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 MCA dit muziekschoolmodel: groepslessen op traditionele instrumenten en sociaal-muzikale ontmoetingen in de kantine. Muzieklessen kunnen zo door de combinatie van formeel en informeel leren twee tot drie uur duren.

In Amsterdam heeft het scheppen van een Turkse 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 Turkse 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

In de schoolkantine ontmoet men elkaar, sociaal en muzikaal.²¹ Dit is essentieel in de visie van het centrum.

2. Er is dus een belangrijk Turks aanbod, met het accent op Turks-Koerdisch. 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 westerse instrumenten, Afrikaanse djembe, Caribische muziek. Dit wijst op

²¹ Samen muziek maken, muzikale interactie voor, tijdens en na de lessen, vormt een authentiek muzikaal leerproces. (Brinner, 1995).

een ambitie: een Turkse muziekschool wil een wereldmuziekschool worden. Een onverwachte ontwikkeling?!

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 hier bij de culturele context: wat is de behoefte in de wijk zelf?
- moet de muziekschool ook de cultuurbepaalde contexten van overdracht serieus nemen zodat er andere vormen van overdracht dan de Turkse en Westerse een plaats krijgen in de lespraktijk van het muziekcentrum? Dit is opnieuw vergelijkbaar met de problematiek in Zuidoost: kan het centrum dit faciliteren?
- moet dus het sociaal-educatief profiel van de Turkse muziek-educatieve context gelden voor het hele muziekaanbod? De ontmoetingsfuncties staan op gespannen voet met de beschikbare mogelijkheden deze te faciliteren voor andere tradities.

3. Conclusies

Bij deze algemene conclusies blikken we terug op de ideaaltypische verwachtingen. Ze vullen de deelconclusies aan in bovenstaande paragrafen.

Verwachtingen (1) en (2) - Conclusies met betrekking tot de muziekscholen.

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 gericht. Om dit te overbruggen wordt de missie wisselend ingevuld, zoals via projecten met scholen.

2. 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 levende muziekcultuur in de stedelijke omgevingen. Mogelijk zijn het krachtige tradities van muzikale overdracht, en hebben deze de muziekschool niet perse nodig. Maar daarmee is de behoefte nog niet gepeild. Hier moet nog verder onderzoek naar worden verricht.

3. Deze lokale circuits zijn interessant voor de studie naar wereldmuziek, met eigen 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.

4. Het Turkse voorbeeld leert dat educatieve circuits binnen grote geïmmigreerde bevolkingsgroepen 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 (Turkse) gemeenschap;
- het duidt op de *emancipatie* van immigranten in de westerse samenleving. Dit wordt versterkt door het uitgroeien tot een instituut voor wereldmuziek.

Verwachting (3) - Conclusies met betrekking tot culturele diversiteit:

5. Zolang muziekscholen niet in staat zijn een brug te slaan naar de muzikale settings in hun onmiddellijke omgeving en de (landelijke) gemeenschap van migranten, lijkt wereldmuziek in het muziekaanbod niet meer dan een modieuze kwestie. Wereldmuziek in muziekscholen is een welkome, populaire trend binnen culturele diversiteit. Deze diversiteit kan als mondiaal en esthetisch gekarakteriseerd worden, met een *trendy* benadering in het cursusaanbod. Dit is voor Muziekcentrum Aslan niet anders dan voor Muziekcentrum Zuidoost.

6. In een multiculturele omgeving bestaat diversiteit in muziekeducatie uit de 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, emancipatie, 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. Een voluit interculturele visie lijkt echter nog niet bereikt. Dit betekent dat een nieuwe ingang gevonden moeten worden om diversiteit te bespreken. Maar daartoe dienen we eerst meer te weten komen over *diversiteit in culturele diversiteit*.

Referenties

Boughton, Doug & Rachel Mason (1999). *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives*. European Studies in Education. Volume 12. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Buikema, Rosemarie en Maaïke Meijer (redactie) (2003). *Kunsten in beweging, 1900-1980. Cultuur en migratie in Nederland*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Idem (2004). *Kunsten in beweging, 1980-2000. Cultuur en migratie in Nederland*. Den Haag: Sdu Uitgevers

Campbell, P., Drummund J., Dunbar-Hall P., Howard K., Schippers, H., Wiggins, T. (editors) (2005). *Cultural diversity in music education. Direction and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press Pty Ltd

Schippers, Huib (2004). *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*. 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.(editors), *Cultural diversity in music education. Direction and challenges for the 21st century* (pp. 29-34). Australian Academic Press Pty Ltd

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

Adri Schreuder
Juni 2007