



divers

**Negen onderzoeken over interculturaliteit
en de docentenopleidingen van de
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**

lectoraat Kunst- en cultuureducatie





divers

**Negen onderzoeken over interculturaliteit
en de docentenopleidingen van de
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**

lectoraat Kunst- en cultuureducatie



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

inhoud

Inleiding

Folkert Haanstra

1. **Cultuurbeleid in spagaat: eenheid of verscheidenheid?
Onderzoek naar de betekenis van culturele diversiteit in
het landelijke en grootstedelijke cultuur(educatie)beleid**
Vera Meewis
2. **CKV en culturele identiteit: een lespraktijk in een cultureel
diverse omgeving**
Marijke Heine
3. **Interculturele uitwisselingen bij docentenopleidingen
van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**
Ans Hom
4. **Flip & Flap en de altermoderniteit: kunsteducatie in een
altermoderne wereld**
Robert Klatser
5. **Interculturaliteit en de opleiding Docent dans**
Jelle van der Leest
6. **The growth of Community dance in Britain**
Funmi Adewole
7. **Culturele diversiteit en de opleiding Docent muziek**
Lisa van Bennekom
8. **Muziek leren in cultureel divers perspectief: wereldmuziek
in de opleiding Docent muziek**
Adri Schreuder
9. **Spelregels: blokkades voor in- en doorstroom van studenten
in de opleiding Theaterdocent**
Lenne Koning en Katja Hieminga

Over de auteurs

inleiding

Folkert Haanstra

De instellingen in de culturele sector zijn zich in toenemende mate bewust van het belang en de meerwaarde van diversiteit. Voor de eigen organisatie is echter sprake van een gebrek aan urgentie. Het gaat bij de bevordering van diversiteit vaak om losse activiteiten in de periferie van de culturele organisatie. Die activiteiten hebben vooral betrekking op programmering en publieksbereik, maar niet of nauwelijks op personeelsbestand en samenstelling van het bestuur. Dit constateert Netwerk CS, het leernetwerk voor professionals in de cultuur, in zijn slotmanifest (2009).

Toegepast op het kunstvakonderwijs kan men zeggen dat er wel nagedacht wordt over curriculumverandering en het werven van een meer diverse groep studenten, maar dat het docentencorps en het bestuur niet of nauwelijks verkleuren. Netwerk CS doet een oproep een einde te maken aan de vrijblijvendheid en geeft zes adviezen voor meer diversiteit in de culturele sector. Het laatste advies is een voorstel voor een plan de campagne voor het kunstvakonderwijs. Thema's zijn onder meer de vergroting van de in-, door- en uitstroom van studenten met een diverse achtergrond in het kunstvakonderwijs, curriculumvorming over "niet-westerse en niet-academische kunstvormen uit de straat- en diasporacultuur" en netwerkvorming en gelijkwaardige samenwerking tussen "talentontwikkelingspraktijk" in de cultuursector, onderwijs en beroepsveld. In zijn brief over culturele diversiteit ondersteunt de minister van OCW (2009) enkele adviezen van dit slotmanifest, maar ziet hij geen aanleiding om mede vanuit de overheid zo'n plan de campagne voor het kunstonderwijs op te stellen. Het kunstvakonderwijs zal het zelf moeten doen.

Op de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) is diversiteit al geruime tijd een thema. In 1995 formuleerde de AHK in een nota over intercultureel beleid een plan van aanpak. Daarin koos de hogeschool voor een beleid gericht op interculturele dimensies in Nederland en samenhang met het internationaliseringsbeleid. In het daaropvolgende onderzoek stelt Fabius (1998) dat intercultureel onderwijsbeleid kan worden nagestreefd vanwege sociaal-maatschappelijke, onderwijskundige, organisatorische en artistieke redenen. Hij beveelt aan het beleid te richten op werving van studenten en docenten, curriculumontwikkeling en interculturele communicatie in het onderwijs. Ruim tien jaar later zijn op deze terreinen allerlei activiteiten uitgevoerd. Ze hebben echter, om de woorden van Netwerk CS te gebruiken, vaak in de periferie van de AHK plaatsgevonden.

Bij de vier docentenopleidingen krijgt culturele diversiteit, mede door het sterk veranderende werkveld van toekomstige kunstenaar-docenten, een steeds grotere urgentie. Dit heeft bij enkele opleidingen geleid tot wezenlijke aanpassingen in leerplannen. Het gevoel van noodzakelijkheid bij de docentenopleidingen blijkt ook uit de behoefte aan kennisontwikkeling op dit gebied en verzoeken om het thema culturele diversiteit tot onderwerp van onderzoek te maken van het lectoraat Kunst- en cultuureducatie. Vanaf 2007 is culturele diversiteit tot hoofdthema verklaard van het onderzoeksprogramma van het lectoraat.

Deze bundel doet verslag van de resultaten van de onderzoeken tot op heden. De onderzoekers zijn merendeels docenten van de docentenopleidingen van de AHK. Het gaat om studies over de docentenopleidingen zelf, maar ook over het werkveld van de kunsteducatie, het overheidsbeleid en ontwikkelingen in de kunsten. Er spreekt niet één visie uit de onderzoeken, maar wel een gemeenschappelijk streven naar meer begrip van dit complexe thema door theoretische en empirische onderbouwing en de wil om de culturele diversiteit in het hart van de docentenopleidingen te plaatsen.

De bundel begint met de beleidscontext. Daarna volgen acht hoofdstukken over achtereenvolgens de opleidingen Docent beeldende kunst en vormgeving, dans, muziek en theater.

Vera Meewis (hoofdstuk 1) maakt op basis van beleidsdocumenten een kritische analyse van het landelijke beleid en dat van de vier grote steden over cultuureducatie en culturele diversiteit. Cultuureducatie speelt een belangrijke rol in de legitimatie van

het cultuurbeleid. Het beleid is vaak eclectisch en tracht verschillende visies op culturele diversiteit in de plannen met elkaar te verzoenen. Beleidsmakers formuleren daarbij hoge verwachtingen over de bijdrage van cultuureducatie aan het bevorderen van de actieve deelname van 'culturele burgers' aan de samenleving.

Marijke Heine (hoofdstuk 2) onderzoekt het thema culturele diversiteit en kunstvakken aan de hand van haar eigen lespraktijk in het vak Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV) aan een school voor voortgezet onderwijs met een zeer cultureel diverse leerlingenpopulatie. De vraag is hoe de leerlingen de lessen CKV ervaren in relatie met hun culturele thuissituatie. De gegevens op basis van vragenlijsten en interviews laten een grote kloof zien tussen de 'hoge' westerse kunst waarmee Heine haar leerlingen op school confronteert en hun alledaagse kunstbeleving. Dit roept vragen op over de wenselijke inhouden en leereffecten van de CKV-lessen en van kunsteducatielessen in het algemeen. Ans Hom (hoofdstuk 3) beschrijft de manier waarop de docentenopleidingen van de AHK omgaan met interculturele uitwisselingen met het buitenland. Op basis van gesprekken, vragenlijsten en een analyse van de leerplannen is een overzicht gekregen van de positie van uitwisselingen in de curricula en de aandacht voor culturele diversiteit daarbij. De interculturele competenties die bij studiereizen en stageprojecten in het buitenland kunnen worden nagestreefd, worden beschreven. Het belang van interculturele competenties bij uitzending naar een niet-westers land wordt geïllustreerd met een uitwisselingsproject van vijf studenten van twee docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving en een opleiding in Mali. Daarbij werden de Nederlandse studenten onderwezen in de bogolanschildertechniek.

Robert Klatser (hoofdstuk 4) onderzoekt de mogelijkheden van een zogenoemde altermoderne benadering van de beeldende vakken. Altermodernisme is een nieuw kunsthistorisch label dat verwijst naar de onthechting van alle wortels en situaties die een identiteit verschaffen. Kunstenaars werken niet langer vanuit hun eigen specifieke culturele identiteit, maar vanuit een globale context. Misschien biedt de altermoderne kunsttheorie aanknopingspunten om interculturaliteit een plaats te geven in het curriculum van de docentenopleiding. Maar dat gaat niet zonder een verkenning van de verschillende betekenissen van begrippen als (visuele) cultuur, identiteit, modernisme en postmodernisme.

Jelle van der Leest (hoofdstuk 5) beschrijft de plaats van interculturaliteit in de opleiding Docent dans van de AHK en de ontwikkelingen die daarbij de laatste jaren hebben plaatsgevonden. Tevens onderzoekt hij visies op interculturaliteit van studenten en docenten van de opleiding. Hij doet dat op basis van een schriftelijke vragenlijst aangevuld met interviews. Dit onderzoek maakt, evenals enkele andere studies in deze bundel, gebruik van begrippen die Saraber (2008) en anderen hebben gedefinieerd om culturele diversiteit in dans- en muziekonderwijs te analyseren. Het gaat om begrippen als analytisch versus holistisch, maar ook om definities van multiculturaliteit, interculturaliteit en transculturaliteit en van relativisme en pluralisme. Ze zijn theoretisch verhelderend, maar blijken in de praktijk nog zeer verschillend te worden opgevat. Funmi Adewole (hoofdstuk 6) belicht in een Engelstalig artikel ontwikkelingen in het dansonderwijs in Groot-Brittannië. Daar wordt in een groeiend aantal opleidingen 'training in dance techniques and choreographic practices derived based on non-western dance forms' aangeboden. Dit wordt gevoed door ontwikkelingen in het beroep van danser, zoals de opkomst van de zogeheten Community dance.

Lisa van Bennekom (hoofdstuk 7) onderzoekt de visie op en de lespraktijk van culturele diversiteit van drie opleidingen Docent muziek: de AHK, Codarts en de HKU. Op de opleidingen zijn interviews gehouden met het afdelingshoofd, hoofdvakdocenten en studenten. Uit de interviews blijkt dat men culturele diversiteit van grote betekenis vindt voor het muziekonderwijs, maar dat de plaats in het curriculum omstreden is. Bij opleidingen die proberen culturele diversiteit in alle onderwijsonderdelen te integreren, bestaat het gevaar dat het in de ogen van de studenten vrijwel verdwijnt. Afzonderlijke modules wereldmuziek lijken in dit stadium effectiever.

Adri Schreuder (hoofdstuk 8) kijkt terug op de introductie van het wereldmuziekprogramma in de opleiding Docent muziek van de AHK in de tweede helft van de jaren negentig. Hij beschrijft de verandering in methodische aanpak die daarna plaatsvond:

wereldmuziek is verder geïntegreerd in het hoofdvak methodiek en de koppeling van theorie naar stages en projecten is verder ontwikkeld. Ten slotte tracht hij het huidige wereldmuziekprogramma beter te legitimeren en theoretisch te onderbouwen op basis van onder meer de theorie van muziekoverdracht van Brinner.

Lenne Koning en Katja Hieminga (hoofdstuk 9) ten slotte analyseren de situatie van interculturaliteit in de opleiding Theaterdocent en stellen zich daarbij de vraag waarom de in- en doorstroom van studenten met cultureel diverse achtergronden uitblijft. Ze doen dat op basis van gesprekken en literatuurstudie en maken daarbij onder meer gebruik van de visies van theaterpedagoog Barba en het begrippenapparaat van de socioloog Bourdieu zoals het veldbegrip en reflexiviteit. Een reflexieve houding, het zich rekenschap geven van de eigen positie en het besef van andere posities en perspectieven, wordt een voorwaarde genoemd om een verandering van de opleiding naar interculturaliteit te doordenken en te bewerkstelligen. Aspecten als diversiteit van het docentenbestand, de werking van selectie en theaterpedagogiek worden vanuit een reflexieve houding beschreven.

Literatuur

Fabius, J. (1998). *Verslag onderzoek deskundigheidsbevordering interculturele communicatie op de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten*. Amsterdam: AHK.

Ministerie van OCW (2009). *Brief Culturele Diversiteit van 24 april 2009*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Netwerk CS (2009). *Slotmanifest. Tijd om de uitdaging aan te gaan*. Retrieved from <http://www.netwerkcs.nl/page/9981/nl>

Saraber, L. (2008). *Meervoud als mentaliteit. Culturele diversiteit in dansvakonderwijs*. Amsterdam: AHK.



1. cultuurbeleid in spagaat: eenheid of verscheidenheid?

Onderzoek naar de betekenis van culturele diversiteit in het landelijke en grootstedelijke cultuur(educatie)beleid

Vera Meewis

“Het ministerie van OCW is ervan overtuigd dat cultuureducatie een bijdrage kan leveren aan het besef van leerlingen dat zij leven in een multiculturele samenleving.” Dit concludeert Cultuurnetwerk Nederland (2005, p. 5) op basis van verschillende nota's over het beleidsprogramma Cultuur en School. In het cultuurbeleid worden voor cultuureducatie eigen doelen en verwachtingen uitgesproken, onder meer voor cultuurdeelname, persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke opbrengst. Maar omdat deze altijd onderdeel zijn van de algemene visie op cultuurbeleid, is de plaats en het belang van culturele diversiteit wisselend wel of geen punt van grote aandacht. In dit hoofdstuk zet ik verschillende spreekposities over culturele diversiteit, in de zin van etnische achtergrond¹, uiteen en ga ik na op welke manier het discours over culturele diversiteit de doelen voor cultuureducatie beïnvloedt. Hiervoor maak ik een kritische analyse van het cultuurbeleid van het Rijk vanaf 1995 tot heden en van het actuele beleid van de vier grote steden van Nederland.²

1.1 het begrip culturele diversiteit

De overheid geeft, binnen haar visie op de veranderende verhoudingen in de maatschappij, via haar beleid vorm aan de specifieke betekenis van diversiteit voor de kunst- en cultuursector. Hoe kunnen bevolkingsgroepen met een niet-westerse culturele achtergrond beter betrokken worden bij kunstproductie en cultuurdeelname? Op deze vraag proberen bestuurders en ambtenaren een antwoord te formuleren. Er wordt wisselend gedacht over als: Moet er ruimte zijn voor de eigen cultuur? Moet er sprake zijn van vermenging? Is cultuur doel op zich of is ze een middel voor de emancipatie en integratie van leden van etnische groepen of voor het doorbreken van de culturele barrières tussen bevolkingsgroepen? Moet de focus moet liggen op de etnische groep of op de individuele identiteit?³ Cultuur wordt in ieder geval naar voren geschoven als belangrijke factor in het maatschappelijk samenleven.

Sprekend over de multiculturele samenleving wordt vaak de term culturele diversiteit gebruikt. Er zijn verschillende invalshoeken om het over culturele diversiteit te hebben. De inhoud die aan dit begrip wordt toegekend, is niet eenduidig. Binnen wetenschap en praktijk bestaat geen consensus over de betekenis van culturele diversiteit.

Zo heeft Scheffer er bijvoorbeeld moeite mee, omdat culturele diversiteit een term is die alles wil omvatten en daarmee een holle term wordt. Hij zegt: “Met dit soort terminologie willen we explicitering vermijden. Waar hebben we het over? Met culturele diversiteit proberen we een gezamenlijkheid te benoemen die we daarna gelijk ontcrachten” (2008, p. 3). Scheffer heeft het liever over het streven naar een open samenleving waar ruimte is voor meningsverschillen en gezamenlijkheid.

Anderen proberen wel een invulling te geven aan culturele diversiteit. In een publicatie van Cultuurnetwerk Nederland omschrijft Miellet (2000, p. 6) het als een schijnbaar neutraal containerbegrip: “De overkoepelende term culturele diversiteit lijkt vooralsnog een veilig, niet beladen begrip te zijn voor een complex en veelzijdig fenomeen dat multiculturaliteit, interculturaliteit, wereldcultuur en cultuurparticipatie van diverse etnische-culturele bevolkingsgroepen omvat.” Cultuurnetwerk Nederland (2005, p. 11)

stelt in een later rapport dat cultureel divers een ‘sociaal en politiek beladen’ begrip is, waar vaak de tegenstellingen zwart-wit, allochtoon-autochtoon en etniciteit mee in verband gebracht worden. Van Baarle noemt het begrip culturele diversiteit weer een “genuanceerde woordkeus” binnen het debat. Zij geeft de volgende omschrijving: “Culturele diversiteit is het streven naar meer kwalitatief aanbod uit verschillende culturen om daarmee meer en ander publiek aan te trekken alsook de noemer voor meer actieve participatie in kunst en cultuur. Verschillen laten zien en overeenkomsten zoeken, is daarbij het credo” (2004, p. 97). Saraber (2006, p. 6) vat culturele diversiteit op als vertegenwoordiging van niet-westerse culturen. Dit betreft zowel inhoudelijke aspecten van kunst en cultuur alsook de samenstelling van een groep mensen die bereikt worden. Culturele diversiteit wordt volgens Schreuder (2008, p. 9) gebruikt als verzamelterm voor cultureel uiteenlopende manifestaties van verschillende kunstvormen, waarbij artistieke activiteiten beïnvloed worden door maatschappelijke ontwikkelingen als migratie, multiculturalisme en mondialisering (voor meer gedetailleerde informatie verwijst ik naar hoofdstuk 8 in deze bundel). Van der Geest (2006, p. 9) spreekt van een interculturele agenda in de cultuursector, waarbij het doel is een inclusieve cultuur te ontwikkelen, waarvan een rijkgeschakeerde veelheid van makers, publieken en ergoed de bronnen vormen. Als hoofdthema’s op de huidige interculturele agenda noemt zij toegankelijkheid (van publiek, makers en culturele instellingen), pluriformiteit (van bronnen en esthetiek) en de rol van kunst in de maatschappij.

Overeenkomsten in het voorgaande overzicht zijn dat de term culturele diversiteit lijkt in te houden dat er aandacht moet zijn voor de relatie tussen kunst en samenleving (zonder kunst meteen slechts als middel te zien), dat zowel het kunstpubliek als de kring van (professionele) kunstenaars divers kunnen (moeten) zijn en dat uitwisseling en interactie tussen cultuuruitingen en tussen doelgroepen centraal lijken te staan. Veelbesproken is het verschil tussen multiculturaliteit en interculturaliteit. Multicultureel zou dan staan voor het naast elkaar bestaan van min of meer geïsoleerde culturen, terwijl intercultureel duidt op samenwerking en contact tussen verschillende culturen waarbij wederzijdse beïnvloeding mogelijk is (Miellet, 2000, p. 7). Schippers breidt het onderscheid multi- en intercultureel uit tot een continuüm voor culturele diversiteit, met monocultureel als ene uiterste, in het midden multi- en intercultureel en als andere uiterste transcultureel. Monocultureel gaat uit van de dominante cultuur, transcultureel van de grote verscheidenheid aan culturen, waarbij nieuwe hybride vormen ontstaan (Saraber, 2006, p. 13). Multicultureel heeft hierbij steeds een nogal negatieve connotatie. Schreuder trekt dit begrip breder en geeft het een positievere lading wanneer hij constateert dat multiculturalisme bewegingen inhoudt als assimilerend, integrerend, relativerend, dominerend of het zoeken naar cross-overs, versmeltend en hybridisch (2008, p. 22).

1.2
grondhoudingen om met
culturele diversiteit om te gaan

Welke houding neemt het overheidsbeleid in ten opzichte van voornoemde posities? Om dit te analyseren gebruik ik de door Saraber onderscheiden zeven grondhoudingen om met cultureel verschil om te gaan. Deze grondhoudingen geven richting aan het denken over culturele diversiteit en leiden tot verschillen in strategie en oplossing (Schreuder, 2008, p. 22). Deze grondhoudingen zie ik als een discours, als een formatie van ideeën over diversiteit. Hoe wordt over diversiteit gedacht? Hoe wordt het gerepresenteerd? In welke richtingen valt het discours over culturele diversiteit uit elkaar? De tabel hiernaast geeft een overzicht van de zeven grondhoudingen, met een omschrijving en - soms – een verduidelijking of problematisering door mij:

	Grondhouding	Omschrijving	Verduidelijking/ problematisering
1	Universalisme	Individuele verschillen zijn bepalend voor een mensenleven, niet zozeer verschillen die zijn ontstaan door socialisatie, opvoeding, culturele achtergrond	Universalisme wordt hier gebruikt als individualisme en het waarderen van eigenheid Maar universalisme staat ook voor het algemeen gelijke, het erkennen van gemeenschappelijke menselijke waarden en overeenkomsten, kortom van eenheid
2	Achterstandsdenken	Allochtonen hebben een achterstand ten opzichte van autochtonen, en de Nederlandse samenleving heeft de plicht die achterstand weg te werken	-
3	Culturalisme/ Relativisme	Nadruk op culturele achtergrond, cultuurverschillen, cultuurgebonden communicatieproblemen of conflicten; streven naar kennisvergroting over culturele achtergronden van verschillende groepen	Relativisme houdt in dat elke cultuur wordt beschouwd vanuit de eigen traditie, geschiedenis, normen en waarden
4	Culturele integratie	Culturele identiteit is de spil, streven naar harmonieuze integratie van alle Nederlanders, elkaar ontmoeten en samenzijn	Cultuurverschil wordt gevierd, termen als vermenging en verrijking. Niet wordt geconstateerd dat met integratie ook vaak bedoeld wordt dat personen zich identificeren met Nederland, of 'zich verbonden voelen met de Nederlandse maatschappij'.
5	Pluralisme vanuit etnische diversiteit	Ontwikkeling van gevoeligheid voor cultureel bepaalde verschillen, die verschillen serieus nemen en er ruimte aan bieden, vaardigheden ontwikkelen om ze te hanteren. Raakvlakken met culturalisme, maar meer aandacht voor het omgaan met verschillen	Pluralisme is een combinatie van universalisme met aandacht voor eenheid en ontmoeting en relativisme dat aandacht heeft voor de te onderscheiden groepsidentiteit of culturele identiteit. Het verenigt deze twee uitersten
6	Pluralisme vanuit algemene diversiteit	Idem, maar dan voor verschillen in het algemeen	Culturele diversiteit omvat meer dan alleen etniciteit, zoals klasse, sociale en economische positie, gender, leeftijd, religie, seksuele oriëntatie, historische en persoonlijke ervaringen, stedelijke en rurale tradities, lifestyle, subculturen enzovoorts
7	Postmodern/'third space'/ kritisch of polycentrisch multiculturalisme	erkenning van en aandacht voor politieke invloeden in de interactie tussen culturen, het bestaan van machtsrelaties en dominanties, en zwart-wittegenschappen, bewuste omgang daarmee of strategie daarin; erkenning van meervoudige, niet alleen cultureel bepaalde identiteit; naast tegenstellingen liever of óók zoeken naar overeenkomsten op basis van andere ordeningen dan cultureel (zoals jongeren, grootstedelijk)	Saraber geeft aan dat 'third space' lijkt op de interculturele benadering, maar dat dit minder vrijblijvend is. Ze zegt: "Verschil wordt niet idealistisch weggemoffeld in een 'melting pot', maar bewust ingezet in een zoektocht naar hybride identiteiten" (2006, p. 15). Dit ligt volgens haar erg dicht tegen pluralisme vanuit algemene diversiteit aan.

Hoewel deze grondhoudingen zouden gaan over het omgaan met verschil blijkt bij nadere inspectie dat de universalistische en de postmoderne/'third space' grondhouding niet alleen gaan over verschillen, maar ook over overeenkomsten tussen culturen. En dat zelfs binnen het pluralisme, als manier om om te gaan met verschil, gezocht wordt naar eenheid.

Binnen deze grondhoudingen wordt cultuur gezien als iets wat een individu bindt aan een gemeenschap. Maar de term cultuur kan wisselend gebruikt worden en dit levert soms verwarring op. Cultuur wordt vaak gelijkgesteld aan kunst. Maar in een antropologische benadering staat cultuur voor een bepaalde levensstijl (waarden en normen, betekenissen, rituelen en symbolen), eigen aan een groep, een periode, een volk. Kunst komt in deze betekenis voort uit cultuur. Deze beperkte en brede betekenis van cultuur worden in beleid vaak, zonder verdere explicitering, door elkaar gebruikt. Bij de analyse van beleidsnota's, waarbij ik zoek naar welk van bovenstaande grondhoudingen over diversiteit het beleid typeren, is het van belang dit verschil in betekenis in het achterhoofd te houden.

1.3 landelijk beleid 1997-2008 vergeleken

Periode Nuis

In de cultuurnotaperiode van staatssecretaris Nuis, 1997-2000, doet het begrip interculturaliteit zijn intrede. Hij opent zijn cultuurnota *Pantser of ruggegraat* (1995) met: "Een stevig cultureel bewustzijn is bijna een voorwaarde voor een open bejegening van anderen" (1995, p. 17). Hij wil de kunst- en cultuuruitingen van migranten extra ondersteunen: "Enerzijds om de desbetreffende groep zelf aan te moedigen; anderzijds om anderen in staat te stellen kennis te maken met een vreemde cultuur die zich in hun eigen omgeving heeft genesteld" (1995, p. 17). Het stimuleren van interculturele activiteiten, waarbij uitwisseling de kern is, staat centraal. De grondhouding van Nuis hier is culturele integratie, gemixt met de grondhouding pluralisme vanuit etnische diversiteit. 'Eenheid in verscheidenheid' is zijn adagium wat integratie betreft. In een door migratie veranderde samenleving ziet hij het als 'culturele' taak van de overheid om "de eenheid te bevorderen met respect en waardering voor de verscheidenheid" (1995, p. 5).

In zijn cultuurnota kiest Nuis eerst voor eenheid en overeenkomst, cultuur is wat mensen gemeen hebben: "Dat geldt voor cultuur in de ruimere betekenis van gebruiken, normen en waarden, maar ook voor cultuur in meer specifieke zin. Naarmate er meer mensen aan deelnemen, kan een cultuur zich rijker ontwikkelen" (1996, p. 5). Later komt de verscheidenheid aan bod: "Dat betekent dat er behalve ruimte voor eigen cultuuruitingen voor verschillende groepen meer raakvlakken en samenspel moeten ontstaan tussen culturen. Dan kan uit een multiculturele een interculturele samenleving groeien, waarin de verscheidenheid de eenheid versterkt en culturele ontmoeting en confrontatie tot het delen van ervaring en tot nieuwe inspiratie leiden" (1996, p. 21). Met zijn beleid wil hij de juiste voorwaarden scheppen voor een evenredige en volwaardige cultuurdeelname aan de 'officiële cultuur' van de groepen migranten en jongeren (1996, p. 15).

Periode Van der Ploeg

Ook in de periode 2001-2004 is culturele diversiteit prioriteit in het beleid. Staatssecretaris Rick van der Ploeg neemt zich in zijn uitgangspuntennotitie Cultuur als confrontatie voor het publieksbereik van cultuur, in de zin van de kunsten en erfgoed, te vergroten en te verbreden en ruimte te creëren voor een meer divers aanbod. Het gesubsidieerde cultuuraanbod en het publiek dat wordt aangesproken benoemt hij als een monocultuur, waarin "de slag naar de cultuur van jongeren en minderheden gemist wordt". Het cultuuraanbod komt volgens hem pas tot leven in de confrontatie met het publiek. Zijn visie gaat uit van verscheidenheid, van verschil, kortom van 'cultuur als confrontatie':

In dat opzicht zijn kunsten en erfgoed niet het bindmiddel van de samenleving, maar de katalysator van ongewapende confrontaties tussen veel verschillende culturele opvattingen en waarden: tussen bijvoorbeeld amateurs en professionals, jonge en oude kunstenaars, allochtone en autochtone kunstenaars, pop en klassiek, beeldende kunstenaars en museumconservatoren, oude en nieuwe media, tussen beschermers van archeologisch erfgoed en monumenten enerzijds en vormgevers en architecten anderzijds, of tussen film en televisie. Dergelijke confrontaties zijn essentieel voor dynamiek in de cultuur, voor betrokkenheid van het publiek, voor ontwikkeling van kwaliteit en kwaliteitsbesef en voor grotere maatschappelijke doorwerking van het beste dat kunsten en erfgoed te bieden hebben (1999, p. 15).

Uit het bovenstaande citaat spreekt een grondhouding die te typeren is als pluralisme vanuit algemene diversiteit.

In zijn nota *Ruim baan voor culturele diversiteit* (1999) gaat Van der Ploeg meer in op culturele diversiteit in de betekenis van etnische afkomst.⁴ Hij heeft het over de bijdrage die het cultuurbeleid kan leveren aan het verminderen van de achterstandssituatie van culturele minderheden in cultuurdeelname. Hier is zijn grondhouding die van het achterstandsdenken. Hij bekritiseert de begrippen interculturaliteit en integratie, wanneer hij het heeft over de bijdrage van cultuur als terrein waar conflicten tussen culturen op vreedzame wijze kunnen worden uitgevochten en waar mensen kunnen leren accepteren om te leven met verschillen (1999, p. 5). Deze begrippen zouden idealiter wellicht een wederkerig proces van uitwisseling en aanpassing inhouden, maar in de praktijk gaat het volgens Van der Ploeg vaak om een eenzijdiger proces waarbij een minderheidscultuur in de dominante meerderheidscultuur opgaat. Hij wijst cultuurbeleid als integratiebeleid af met de volgende stellingen: "Cultuur is geen oplosmiddel, maar eerder een ongewapende confrontatie tussen vele subculturen" (1999, p. 3) en: "In dit kader is noch een situatie waarbij elke bevolkingsgroep zijn eigen cultuur in afzondering beleeft nastrevenswaardig; noch een situatie waarin alle cultuuruitingen van alle bevolkingsgroepen uitsluitend worden afgerekend op hun bijdrage aan culturele integratie" (1999, p. 32). Hij wil meer ruimte voor de eigen cultuur van de verschillende bevolkingsgroepen binnen het gesubsidieerde aanbod zonder dat die eigen cultuur als een statisch gegeven wordt opgevat. Hij heeft het zowel over ruimte voor eigenheid als over ruimte voor ontmoeting (die confronterend kan zijn). Van der Ploegs grondhouding ligt hier tussen culturalisme, met de nadruk op cultuurverschil en conflict, en pluralisme vanuit etnische diversiteit, dat meer aandacht heeft voor het omgaan met verschil en voor ontmoeting.

Periode Van der Laan

In haar cultuurnotaperiode, 2005-2008, pleit staatssecretaris Medy van der Laan voor een krachtig cultureel bewustzijn, waarvan ze aangeeft dat dit "onmisbaar" is in een multiculturele samenleving. Het doelgroepenbeleid van Van der Ploeg heeft volgens haar het verkeerde beeld gecreëerd, namelijk dat de cultuursector moet worden ingezet om maatschappelijke vraagstukken op het gebied van integratie en emancipatie op te lossen (2003, p. 2). Volgens Van der Laan moet het culturele bewustzijn in de maatschappij versterkt worden, niet het maatschappelijk bewustzijn in de cultuur. Ze zegt:

De kracht van cultuur schuilt in zijn innovatief en creatief vermogen, in het vormgeven van het 'aanzien' van ons land, in zijn samenbindend vermogen, in de verworvenheden van ons verleden, maar ook in andere manieren van kijken, in het ter discussie stellen van waarin we ons zeker waanden, en in het steeds opnieuw iken van waarden (2003, p. 2).

Het culturele landschap als geheel dient de diversiteit van de maatschappij beter te weerspiegelen (2003, p. 15). Culturele diversiteit, opgevat als "inhoudelijke rijkdom en veelzijdigheid", is volgens Van der Laan een kenmerk van een dynamische Nederlandse cultuur en het resultaat van interculturele uitwisseling. Culturele diversiteit wordt uitgebreid tot interculturele verrijking, een term die alleen de positieve invloed van diversiteit belichaamt. Nergens wordt expliciet melding gemaakt van diversiteit in etnische afkomst. Haar grondhouding is pluralisme vanuit algemene diversiteit. De bevordering van culturele diversiteit is voor Van der Laan geen doel op zich, maar sluit aan op de gangbare doelen van het cultuurbeleid.⁵

Naast diversiteit noemt Van der Laan integratie het tweede element dat het multiculturalere debat bepaalt. De wens dat de zojuist genoemde diversiteit zich ontpopt als een samenbindend vermogen van cultuur noemt ze de multiculturele paradox (2003, p. 15). Hierin geeft ze het culturele erfgoed, de gedeelde taal, cultuur en geschiedenis van de Nederlandse samenleving, een belangrijke rol: “Kennis van ons erfgoed draagt bij aan het cultureel zelfbewustzijn dat onmisbaar is voor het interculturele debat” (2003, p. 15). Ze stelt zichzelf wel de vraag hoe ver de overheid moet gaan om “samenbindend vermogen uit te lokken of af te dwingen”. Van der Laans grondhouding typeert ik, hoewel ze hier zelf sceptisch tegenover staat, toch als culturele integratie, omdat haar term cultureel bewustzijn verrijking van en identificatie met de Nederlandse samenleving centraal stelt. Dit combineert ze met de grondhouding pluralisme vanuit algemene diversiteit. Ze geeft aan dat doelgroepenbeleid gericht op jongeren en allochtonen geen recht doet aan de grotere en fijnmazige diversiteit van leefstijlen en (sub)culturen die inmiddels in ons land ontstaan is.

De rol van cultuureducatie

Cultuureducatie heeft sinds de start van het project Cultuur en School in 1997 een vaste plek gekregen binnen het cultuurbeleid. De verwachting is dat de manier waarop de relatie tussen cultuureducatie en culturele diversiteit geconstrueerd wordt in de verschillende cultuurnotaperiodes sterk afhankelijk is van en in overeenstemming is met de algemene visie op culturele diversiteit. Dit blijkt echter niet voor elke bewindspersoon het geval te zijn.

De *Notitie Cultuur en School* uit 1996 blijkt sterk richting te geven aan de manier van denken van de opeenvolgende bewindslieden. In deze notitie wordt de rol van de school als instelling voor cultuureducatie versterkt. Het onderwijs wordt gezien als een belangrijk kanaal om culturele bagage, in de zin van kunst, cultuur en media, door te geven aan nieuwe generaties. De school is de plek bij uitstek waar kinderen van uiteenlopende herkomst elkaar ontmoeten en iets over elkaars cultuur leren. De verschillende betekenissen van cultuur, als kunst en als levensstijl, worden steeds met elkaar in verband gebracht. Kunst, erfgoed en media worden gerepresenteerd als onderdeel van het grotere geheel van cultuur.

Nuis is een van de opstellers van deze notitie. Hij is van mening dat cultuur het “welbevinden van jongeren en het onderling begrip bevordert”, dat cultuur “een middel is tot sociale binding en tegelijk de mogelijkheid geeft tot het uitdragen van het eigene” en dat de school via cultuur “ruimte kan scheppen voor multiculturele diversiteit” (1996, p. 22-23). Hij zegt: “Op de multiculturele school van vandaag kan cultuur een uitstekende stimulans zijn voor kennismaking en uitwisseling en de basis vormen voor gezamenlijk ervaren en beleven” (1996, p.12). In zijn cultuurnota gaat Nuis dieper in op de betekenis van cultuureducatie voor de samenleving. Hij zegt dat leren kennen, herkennen en ervaren wat anderen bezig houdt en beweegt, de maatschappelijke saamhorigheid vergroot en dat cultureel erfgoed, de kunsten en de media daarbij van wezenlijke betekenis zijn (1996, p. 9). De uitleg waarom cultuureducatie aan culturele diversiteit gekoppeld wordt, volgt later wanneer hij aangeeft dat binnen het onderwijs leerlingen samen moeten leren hoe zij straks met gevoel van eigenwaarde en wederzijds respect inhoud kunnen geven aan de interculturele samenleving (1996, p. 21). Via educatieve programma's maken migranten kennis met de Nederlandse cultuur of leren zij hun eigen cultuur opnieuw waarderen.

Confrontatie als vertrekpunt nemen vraagt volgens Van der Ploeg “vanzelfsprekend om een grotere diversiteit in het aanbod, waarin jongeren en culturele minderheden een grotere rol spelen” (2000, p. 16). In zijn cultuurnota zegt hij dat ook in cultuureducatie meer recht gedaan moet worden aan de diversiteit van culturele uitingen in ons land (2000, p. 43). Het project Cultuur en School ziet hij als een van de belangrijkste instrumenten om de doelgroepen jongeren en culturele minderheden te bereiken en toe te rusten om deel te nemen aan cultuur en zo de culturele diversiteit te bevorderen. Over cultuureducatie in relatie tot diversiteit zegt hij het volgende:

Omdat allochtone leerlingen vaak een meervoudige culturele achtergrond hebben, zal het onderwijsprogramma daarmee rekening moeten houden. Dat werkt naar twee kanten: enerzijds zullen deze leerlingen een betere aansluiting vinden, anderzijds zal hun inbreng de blik van hun medeleerlingen op de veelzijdigheid van cultuur verruimen (2000, p. 34).

Cultuureducatie gaat niet alleen om het leren waarderen van kunst en cultuur in het algemeen. In de *Vervolnotitie Cultuur en School* (1998) verwoordt Van der Ploeg dit als volgt:

Ook cultuureducatie kan eraan bijdragen dat leerlingen verschillende culturen en hun kunstuitingen leren waarderen. Het gaat hierbij overigens zeker niet alleen om een kennismaking met culturen in de antropologische zin van het woord. Cultuureducatie rondom het thema culturele diversiteit draagt vooral ook bij aan een zo open mogelijke houding ten opzichte van verschillen in kunsttradities als ook nieuwsgierigheid naar vernieuwingen daarbinnen en daartussen (Min OCW, 1999, p. 8).

Het element van de confrontatie komt hier niet aan de orde, het verdwijnt ten gunste van een “open houding”. Dit lijkt een voorwaarde te zijn om confrontatie in een later stadium dan de schooltijd, op een constructieve manier aan te gaan.

In haar brief van 4 juni 2004 over Cultuur en School geeft Van der Laan aan dat educatie in kunst en erfgoed bij uitstek een instrument is voor het versterken van de culturele factor in de samenleving (2004, p. 2). Specifiek over erfgoededucatie zegt ze dat het leerlingen onder meer leert om open te staan voor andere culturen, opvattingen en overtuigingen (2004, p. 2). Ze benadrukt vooral de samenbindende bijdrage van kunst en cultuur: “Het stimuleren van een nieuwsgierige, open houding en het respectvol met elkaar samenleven komen bij uitstek aan bod bij het geven van onderwijs mét en over cultuur. Cultuureducatie levert daarmee een bijdrage aan de interculturele verrijking” (2004, p. 2).

De grondhoudingen culturele integratie en pluralisme vanuit etnische diversiteit worden in alle drie de bewindsperiodes met elkaar gecombineerd. Culturele integratie komt bij Nuis terug in de termen ‘sociale binding’ en ‘maatschappelijke saamhorigheid’, bij Van der Ploeg in de ‘betere aansluiting’ van allochtone leerlingen (bij de samenleving), en bij Van der Laan in de ‘samenbindende bijdrage’ van kunst en cultuur. Pluralisme vanuit etnische diversiteit verwoordt Nuis met de begrippen ‘onderling begrip’, ‘uitdragen van het eigene’, ‘kennismaking en uitwisseling’ en ‘wederzijds respect’, bij Van der Ploeg gaat het over ‘het verruimen van de blik op de veelzijdigheid van cultuur’, op het ‘leren waarderen van verschillende culturen en hun kunstuitingen’ en een ‘open houding’. Van der Laan noemt dit laatste ook, naast ‘respectvol met elkaar samenleven’.

Pluralisme en integratie liggen in theorie verder uit elkaar dan in het beleid het geval is. In het beleid wordt, waar het over cultuureducatie gaat, niet duidelijk voor de ene of de andere grondhouding gekozen.

1.4 het huidige beleid

In de cultuurnotaperiode van Minister Plasterk (PvdA), 2009-2012, staat cultuureducatie nog steeds hoog op de cultuurpolitieke agenda. Het wordt zelfs genoemd in het regeerakkoord: “Zij brengt jongeren in contact met onderliggende waarden in de samenleving, historische lijnen, en leert ze om kunst te waarderen en te beoordelen.”⁶ Uit Plasterks nota *Kunst van leven* (2007) blijkt dat cultuureducatie onderdeel uitmaakt van het bredere beleidsterrein van cultuurparticipatie, waar ook amateurkunst onder valt. Participatie, het bevorderen dat cultuur meer mensen bereikt, is een van de thema's waar sterk op wordt ingezet. Plasterk vindt dat de overheid ervoor dient te

zorgen dat iedereen de mogelijkheid krijgt als culturele burger deel te nemen aan de samenleving, een brede culturele basis beschouwt hij als voorwaarde voor de ontplooiing van talent. Cultuureducatie past in zijn volgende doelstelling: “Iedere jongere tot 18 jaar dient, actief of passief, vertrouwd te raken met één of meer kunstvormen” (2007, p. 21). Om dit doel te bereiken stelt hij een 10-puntenplan cultuurparticipatie op en richt hij een Fonds voor Cultuurparticipatie in. In een brief van september 2009 over de voortgang van zijn beleidsvoornemens cultuurparticipatie geeft hij aan dat cultuureducatie van belang is voor de overdracht van kennis en traditie en voor talentontwikkeling (2009a, p. 3).

Met een PvdA-minister van OCW en participatie als belangrijk thema van het cultuurbeleid zou de verwachting kunnen zijn dat de aandacht voor culturele diversiteit, deels gebaseerd op de grondhouding van het achterstanddenken die het socialistische verheffingsideaal kenmerkt, groter zou zijn. Maar nergens noemt Plasterk bevolkingsgroepen apart, hij heeft het over ‘elke Nederlander’. Ook in de bestuurlijke afspraken over het Fonds voor Cultuurparticipatie wordt over het doorsnijdende thema ‘diversiteit van doelgroepen’ aangegeven dat hoewel de nadruk op jongeren ligt, het beleid zich in beginsel richt op alle Nederlanders, nieuwe en oude. Het gaat om alle leeftijden, bevolkingsgroepen en opleidingsniveaus (2008, p. 2). De grondhouding is pluralisme vanuit algemene diversiteit.

Diversiteit wordt alleen in het laatste punt van het 10-puntenplan genoemd: “Structureel geld voor kunst- en cultuurprojecten die een meer divers publiek bereiken en de culturele dialoog in grootstedelijke gebieden aanjagen” (Plasterk, 2007, p. 25). Er wordt geen nadere invulling gegeven aan de betekenis van “divers publiek” en de “culturele dialoog”, waardoor dit lege begrippen blijven.⁷ Wel verschijnt in april 2009 een brief aan de Tweede Kamer met als onderwerp culturele diversiteit. Hierin zegt hij dat diversiteit gaat over “over alle aspecten waarin mensen van elkaar kunnen verschillen. Dat is niet alleen etniciteit, maar ook sekse, leeftijd, opleiding, religie, inkomen en seksuele oriëntatie. Het cultuurbeleid is ‘inclusief’, dus bedoeld voor alle Nederlanders, hetzij als makers, hetzij als publiek” (Plasterk, 2009, p. 1-2). Deze brief betekent geen breuk met zijn eerdere houding.

Door cultureel burgerschap als uitgangspunt te nemen⁸ wordt aferekend met een notie van cultuur die zegt dat culturele afkomst bepalend is voor het handelen van individuen. Door geen onderscheid te maken in bevolkingsgroepen zegt Plasterk (in navolging van de Raad voor Cultuur in zijn advies *Innoveren, participeren!*) dat identiteit niet alleen wordt bepaald door etnische afkomst. De idee dat identiteit meervoudig en ook actief zelf vorm te geven is, komt voort uit de postmoderne grondhouding. Ook het zoeken naar overeenkomsten op basis van andere ordeningen (zoals burger, jongeren of grootstedelijk) dan de tegenstelling oude/nieuwe Nederlander, autochtoon/allochtoon of westers/niet-westers kenmerkt deze grondhouding. Van de culturele burger verwacht de overheid dat hij of zij een bijdrage levert aan het ontwikkelen van een democratisch functionerende publieke sfeer, waar collectieve culturele identiteiten gevormd worden en waar plek is voor nieuwe ideeën en perspectieven (Meewis, 2008, p. 37-38). Deze focus op burgerschap houdt het gevaar in dat cultureel verschil niet meer aan de orde is, terwijl diverse allochtone groepen wel nog steeds een achterstand hebben in cultuurparticipatie en -productie.

Burgerschap zet het zoeken naar eenheid op de voorgrond, waardoor verschil en verscheidenheid naar de achtergrond verdwijnen. De Canon van Nederland en het Nationaal Historisch Museum, waarmee getracht wordt mensen een groter historisch bewustzijn bij te brengen over de geschiedenis van Nederland, kunnen dan ook in het licht van het zoeken naar gezamenlijke referentiepunten binnen een multiculturele samenleving gezien worden. Door participatie moet kennis van en binding met Nederland ontstaan, met Nederlandse waarden die als burgerschapswaarden universeel geldend, ongeacht de cultuur waar iemand deel van uitmaakt, worden voorgesteld. Zo is ook de grondhouding culturele integratie gecombineerd met universalisme terug te zien, al wordt er alles aan gedaan integratie niet zo te noemen.

1.5 landelijk beleid samengevat

In de periodes Nuis en Van der Ploeg staat etnische diversiteit hoog op de cultuurpolitieke agenda. Het wordt noodzakelijk gevonden om interculturele uitwisseling, op vreedzame of confronterende wijze, tussen mensen van verschillende afkomst, via beleid te stimuleren. Met de beleidsvisie van Nuis komt in het cultuurbeleid de opvatting naar voren dat culturele verscheidenheid inmiddels een realiteit is geworden en er een groeiende noodzaak is ontstaan voor actieve uitwisseling van diverse culturele tradities (Van Heteren en Najand, 2005, p. 42). Bij staatssecretaris Van der Ploeg (PvdA) wordt culturele diversiteit integraal onderdeel en speerpunt van het cultuurbeleid. In de periode Van der Laan verdwijnt etnische diversiteit naar de achtergrond, ten faveure van algemene diversiteit. Zij verbreedt het bereik van het cultuurbeleid door verbindingen te leggen met maatschappelijke sectoren en ontwikkelingen. Culturele diversiteit is hier een onderdeel van.

Waar Nuis het nog volop had over integratie, wees Van der Ploeg dit resoluut af als doel van cultuurbeleid, waarna Van der Laan weer twijfelend sprak over integratie in het kader van het samenbindend vermogen van cultuur. Plasterk heeft het in het geheel niet meer over etnische afkomst, hij spreekt over de ‘Nederlander’. Integratie van etnische minderheden lijkt bij hem geen punt meer te zijn, maar de term burgerschap houdt juist integratie in zonder het expliciet te benoemen. Waar Nuis, Van der Ploeg en Van der Laan op het gebied van cultuureducatie de grondhoudingen culturele integratie en pluralisme vanuit etnische diversiteit combineren, plaatst Plasterk dit in de context van cultuuroverdracht, waar een zekere integratiegedachte achter steekt.

1.6 beleid van de vier grote steden

De eigen beleidsruimte van gemeenten om ambities, doelen en strategie op cultureel gebied te bepalen is groot. Gemeenten dragen de verantwoordelijkheid om deelname aan kunst en cultuur voor alle burgers mogelijk te maken. Op het gebied van cultuureducatie hebben gemeenten de taak om de culturele infrastructuur van de gemeente te ondersteunen en cultuureducatieve activiteiten te subsidiëren. Zij zijn een belangrijke partner van het Rijk geweest bij de uitvoering van de landelijke projecten Actieplan Cultuurbereik en Cultuur en School en zijn dit nu opnieuw voor het Fonds voor Cultuurparticipatie.

Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht vormen samen de G4. De vier grootste steden van Nederland hebben onder meer een vergelijkbare omvang, bevolkings-samenstelling, woningvoorraad en een grootschalig cultuuraanbod. Daarom kan hun cultuurbeleid goed met elkaar vergeleken worden. De steden schrijven gelijktijdig met de cultuurplanperiode van de rijksoverheid elke vier jaar een eigen cultuurnota.⁹ Vanwege de aanwezigheid van grote groepen mensen met een niet-westerse afkomst in de G4 is het interessant om te bezien hoe zij in hun cultuurbeleid uiting geven aan deze culturele diversiteit. De Raad voor Cultuur gaf in zijn advies *Innoveren, Participeren!* al aan dat diversiteit zich vooral manifesteert in de groeiende pluriformiteit van lokale gemeenschappen. De stad en de wijk zouden de niveaus zijn waarop actief beleid gevoerd wordt om kunst en cultuur in te schakelen bij sociale processen (2007, p.14). De vraag is hoe cultuureducatie hierbij betrokken wordt.

Amsterdam: aandeelhouder in de stad zijn

De gemeente Amsterdam (met een coalitie bestaande uit PvdA en GroenLinks) benoemt in haar *Hoofdpijnen Kunst en Cultuur* 2009-2012 cultuurwijsheid, cultuurverbondenheid en cultuurloopbaan tot de centrale begrippen in het cultuurbeleid. In het perspectief ‘de cultuur van de stad’ komt aan bod wat voor soort stad Amsterdam wil zijn: een tolerante stad, met ruimte voor culturele pluriformiteit, waarin de

Amsterdammers op basis van vertrouwen met elkaar omgaan en waarin cultuurwijsheid en cultuurverbondenheid voorname ambities zijn. Cultuur wordt als een basisbehoefte beschouwd. In het perspectief 'de stad van kunst en cultuur' wordt specifiek ingegaan op de waarde en betekenissen van kunst en cultuur en wat bepalend is voor een vruchtbare cultuurloopbaan van Amsterdammers (2007, p. 9). Een van de functies van kunst in de stad is dat "kunst culturen bij elkaar brengt". Uitgangspunt is dat cultuurgevoeligheid niet alleen individuele, maar ook collectieve waarden omvat die een verbinding met de ander aanbrengen (2007, p. 11). Hier is de grondhouding van Amsterdam duidelijk die van de culturele integratie. Diversiteit van kunst en cultuur vormt niet alleen "de kracht van de open stad", maar diversiteit is ook een "potentiële bron van wrijving". Cultuur wordt wisselend als kunst en als levensstijl voorgesteld. Binnen de antropologische benadering gaat het niet over bevolkingsgroepen. Etniciteit wordt gezien als een van de onderdelen die bepalend zijn voor iemands identiteit. De gemeente hangt hier de postmoderne grondhouding aan, met een dynamisch begrip van culturele identiteit. Er wordt niet gesproken over burgers, maar over Amsterdammers, een term die in principe een zekere integratie inhoudt, maar open staat voor ieders eigen invulling. Dit kenmerkt de universele grondhouding. 'Eenheid in verscheidenheid' is vertrekpunt voor de visie op culturele diversiteit:

Geen assimilatie maar interactie, geen uitsluiting maar insluiting, geen laissez faire maar betrekken bij. Wij beschouwen het als onze taak om ruimte te maken voor diversiteit van culturele uitingen in het publieke domein, om ruimte te maken voor nieuwe vormen van culturele productie, om ruimte te maken voor maatschappelijke dialoog en ontmoeting. Maar ook: ruimte te maken voor de beleving van de eigen culturele identiteit. Alleen door deze ruimtes te bieden, om te beginnen in mentale zin, kunnen de voorwaarden ontstaan voor emancipatie en binding (2007, p. 13).

Het ruimte geven aan identiteit duidt op de 'third space' grondhouding. Het gaat om een houding die multiculturaliteit opvat in termen van hybriditeit en cross-over. In de geboden ruimte kunnen nieuwe hybride identiteiten gezocht en gevonden worden, waardoor een individu op eigen wijze binding met de stedelijke samenleving vorm kan geven. Aangegeven wordt dat de Amsterdamse identiteit een combinatie is van individuele vrijheid en collectieve solidariteit (2007, p. 13). Amsterdam zet in op het ontstaan van een verrijkt weefsel van verbindingen in de stad gekenmerkt door wederzijds vertrouwen (2007, p. 41).

Binnen dit kader heeft cultuurwijsheid betrekking op het "leren, genieten en profiteren van de verschillen én de overeenkomsten" en op het "weten hoe je te verhouden tot onze stad en de mensen aan het begin van de nieuwe eeuw" (2007, p. 41). Cultuureducatie is een middel waarmee cultuurwijsheid wordt ontwikkeld. Wanneer Amsterdam ervan uitgaat dat kunst en cultuur "een onmisbare kwaliteit is in het leven van mensen en in het leven en het weefsel van de stad" en dat "het functioneren van een stad voor een groot deel berust op het gevoel van bewoners dat zij mede-eigenaar van hun stad zijn" is het logisch dat de gemeente mensen wil helpen bij het ontwikkelen van hun culturele loopbaan. Talentontwikkeling is daarom een van de ambities van Amsterdam:

Een cultuurloopbaan begint met het op jonge leeftijd leren kennen van het eigen talent. Zonder inzicht in de culturele aanleg of gevoeligheid kan er geen sprake zijn van cultuurwijsheid of een culturele loopbaan – als amateur of als professional. [...] Talentontwikkeling, cultuureducatie en aandeelhouderschap liggen in elkaars verlengde, omdat voor bijna iedereen het onderwijs dé plek is waar gerichte kennis-making met kunst en cultuur plaatsvindt (2007, p. 27).

Binnen het beeld dat Amsterdam van zichzelf schetst als een "stad van culturele diversiteit" is cultuureducatie speerpunt voor het mensen kennis laten maken met kunst en cultuur. Mensen zullen immers eerst kunst en cultuur (die vorm en inhoud geven aan verschillen en overeenkomsten) moeten ervaren en leren waarderen, wil dit daadwerkelijk culturen bij elkaar brengen. Cultuureducatie biedt jongeren deze toegang.

De grondhouding van pluralisme vanuit algemene diversiteit kenmerkt in grote lijnen de Hoofdlijnen *Kunst en Cultuur*. Etnische achtergrond wordt niet expliciet genoemd, maar blijft op de achtergrond, in de zin van verschil in culturele achtergrond of 'gezindte', toch wel degelijk aanwezig als punt van aandacht.

De Amsterdamse Kunstraad gaat veel explicieter in op culturele diversiteit. Hij is van mening dat investering in binnenschoolse cultuureducatie op termijn, als vanzelf, een diverser cultureel landschap dient op te leveren, meer in overeenstemming met de "diversiteit van de inwoners van het veelkleurige Amsterdam". Tegelijk stelt de kunstraad vast dat in geen enkele subsidieaanvraag sprake is van "een heldere en volledig uitgewerkte visie op culturele diversiteit" en dat de vanzelfsprekendheid van een "divers cultureel landschap" nu nog afwezig is (2008, p. 25-26).

Rotterdam: sociale samenhang en gemeenschappelijkheid

In de nota *In verbeelding van elkaar samen het toneel van stad zijn* geeft de gemeente Rotterdam (met een coalitie van PvdA, CDA, VVD en GroenLinks) aan dat de drie belangrijkste beleidsthema's voor de periode 2009-2012 cultuurparticipatie, cultuur en school en internationalisering zijn. Participatie is het kernbegrip, iedere Rotterdammer moet kunnen deelnemen aan culturele activiteiten. Nog steeds zijn namelijk niet "alle bevolkingsgroepen actief of receptief betrokken" bij kunst en cultuur. De bevolkingsdynamiek, met de sociale en culturele diversiteit in de stad (Rotterdam is een stad met 170 nationaliteiten), vraagt om het bedienen van "meer en andere doelgroepen". De stad wil zich manifesteren als kosmopolitisch: "Hierbij hoort een open, tolerant en gastvrij karakter, een omgeving waarbij sociale inclusie en innovatie hoog op de agenda staan, een stad die het toneel vormt voor ontmoetingen tussen mensen van velerlei achtergrond" (2007, p. 63).

Speciale aandacht wordt gegeven aan het bevorderen van de actieve cultuurparticipatie in de wijken. De "grote diversiteit in de bevolkingsopbouw" vormt daarbij het uitgangspunt: "Cultuurparticipatie kan zo een bijdrage leveren aan de kwaliteit van de stad, aan het welzijn van de individuele bewoners en aan de sociale kwaliteit; de manier waarop we samenleven in Rotterdam" (2007, p. 49).

Rotterdam zet in op cultureel burgerschap: "Cultuur en culturele participatie spelen een cruciale rol bij het bevesten en bereiken van burgerschap en maatschappelijke participatie" (2007, p. 6). Maar Rotterdam spreekt meer over Amsterdammers dan over burgers. De grondhouding van de stad is pluralisme vanuit algemene verscheidenheid met een hang naar universalisme, waarbij etnische afkomst zeker geen onderschoven kindje is, maar waar diversiteit breder wordt getrokken dan culturele achtergrond. Deelname aan cultuur wordt "een verrijking" genoemd:

Cultuur beweegt je, ontroert je, zet je aan het denken en laat je kennismaken met nieuwe werelden. Tegelijkertijd zorgt cultuur voor cohesie tussen diverse groepen, stimuleert zij ontmoetingen, zorgt zij voor saamhorigheid, maakt zij problemen zichtbaar en bespreekbaar, houdt zij een spiegel voor en bevordert zij het creatieve vermogen van de samenleving (2007, p. 49).

Voor culturele diversiteit houdt de kracht van cultuur het volgende in: "Dat cultuur op een positieve manier bijdraagt aan de wijze waarop mensen naar elkaar kijken, aan de sociale cohesie in de maatschappij. Immers, wie kennis neemt van zijn eigen en andermans culturen, stelt zich open voor andere mensen en voor zichzelf" (2007, p. 40). Rotterdam combineert de grondhoudingen van het culturalisme en het pluralisme, met de eigenheid van culturen als centraal punt, met de grondhouding van de culturele integratie, het benadrukken van sociale cohesie, ontmoeting en saamhorigheid. Cultuureducatie wordt net als amateurkunst, community art en talentontwikkeling gezien als vorm van cultuurparticipatie. Het verschil tussen educatie en participatie wordt gezien in het feit dat bij educatie altijd sprake is van bewust gecreëerde leer-situaties. Via cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs ziet Rotterdam de grootste kansen om met kunst en cultureel erfgoed de (culturele) competenties van jongeren en de sociale samenhang in de stad te versterken (2007, p. 57). De volgende paragraaf is tekenend voor de manier waarop Rotterdam de bijdrage van cultuureducatie ziet, ook op het gebied van culturele diversiteit:

Wij vinden het van groot belang om alle Rotterdamse jongeren te laten ervaren en te leren waar het bij kunst om gaat en wat zij er zelf aan kunnen hebben, ook in relatie tot anderen; om jongeren aan de hand van het Rotterdamse erfgoed meer zicht te geven op de eigen identiteit, bij voorkeur door verbindingen te leggen met hun directe omgeving leiden kunsteducatie en erfgoededucatie tot meer en betere persoonlijke ontwikkelingsmogelijkheden en een groter gevoel van eigenwaarde. Maar ook het maatschappelijke belang van cultuureducatie vinden wij groot. Wij zijn ervan overtuigd dat cultuureducatie ertoe bijdraagt dat mensen meer kennis krijgen over en begrip voor de cultuur van de ander met wie ze samenleven, wat ten goede komt aan de sociale samenhang in de stad. Het maakt mensen bewust van de culturele waarde van de eigen omgeving en stimuleert mensen zich daarvoor verantwoordelijk te voelen, waardoor het gevoel van gemeenschappelijkheid groeit, de leefbaarheid toeneemt en mensen zich meer thuis gaan voelen in hun omgeving (2007, p. 57).

Specifiek over erfgoededucatie wordt in dit kader nog opgemerkt dat het bijdraagt aan het creëren van meer begrip voor elkaars opvattingen, aan de discussie over maatschappelijke denkbbeelden, vooroordelen, achtergronden en persoonlijke gevoelens (2007, p. 60).

Cultuur wordt in Rotterdam zowel in de betekenis van kunst als levensstijl gebruikt. De antropologische benadering komt om de hoek kijken wanneer het gaat om het maatschappelijk belang van kunst en cultuur. De grondhouding zou ik hier weer willen typeren als ergens tussen culturalisme en pluralisme vanuit etnische diversiteit, gecombineerd met culturele integratie. Uitgangspunt is dat de cultuur van de ‘ander’ verschillend is van die van jezelf, maar dat je met verschil om kunt leren gaan en dat dit uiteindelijk de sociale samenhang en het gevoel van gemeenschappelijkheid ten goede komt. Het label ‘eenheid in verscheidenheid’ zou zo op dit beleid geplakt kunnen worden.

Den Haag: vergroten van de cultuurparticipatie

Het meerjarenbeleidsplan kunst en cultuur 2009-2012 van de gemeente Den Haag (een coalitie met PvdA, VVD en GroenLinks) is anders van aard dan de rest van de G4-cultuurnota's. In plaats van een hoofdlijndocument is dit meer een opsomming van en reactie op de adviezen die de Adviescommissie Kunst en Cultuur heeft uitgebracht onder de naam *Verscholen goed*.

Het is de adviesaanvraag voor het Meerjarenbeleidsplan Kunst en Cultuur 2009-2012 waar het college, naast richtlijnen voor de beoordeling door de adviescommissie, zijn uitgangspunten voor het beleid uiteen zet. Een van de aandachtspunten is cultuur en participatie. Ingezet wordt op een breder cultureel klimaat, waarin meer Hagenaars actief en passief participeren en waarin cultuur voor iedereen toegankelijk is. Jongeren en nieuwe Hagenaars krijgen speciale aandacht. Aangegeven wordt dat in Den Haag 144 verschillende nationaliteiten vertegenwoordigd zijn en dat deze “grote rijkdom aan verschillende culturele achtergronden” zijn weerslag moet hebben in het cultuur-aanbod, waar verschillende groepen iets van hun gading kunnen vinden en waar ook kruisbestuiving plaatsvindt tussen verschillende groepen (jongeren, ouderen, mensen met een westerse en niet-westerse achtergrond en expats).¹⁰ De grondhouding die hieruit spreekt, is die van pluralisme vanuit algemene diversiteit, waar etnische afkomst, verwoord als culturele achtergrond, zeer expliciet een belangrijk onderdeel van uitmaakt.

Onder actieve cultuurparticipatie verstaat Den Haag de amateurkunstsector, community art, popcultuur en talentontwikkeling. Passieve cultuurparticipatie omvat cultuureducatie en verbreding van zowel het aanbod als het publiek. Over cultuureducatie is Den Haag van mening dat “het basisonderwijs (kinderen van 4-12 jaar) de plaats is om kinderen in contact te brengen met cultuur en hen te leren wat de maatschappelijke waarde ervan is. Op die manier vormt zich een basisgedachte over cultuur die men op latere leeftijd kan gebruiken als startpunt voor het verder ontdekken van de wereld van kunst en cultuur” (2007, p. 14). De verbinding tussen cultuureducatie en culturele diversiteit wordt niet expliciet gelegd, maar moet meer gezocht worden in het algemeen belang dat gehecht wordt aan participatie, via het leren participeren.

Over de visie op de waarde van cultuur voor de samenleving biedt voormalig wethouder Cultuur en Financiën Jetta Klijnsma (PvdA) uitkomst:

Cultuur is juist van belang omdat het een bindend element is in de samenleving. Een samenleving die in korte tijd ingrijpend van samenstelling is veranderd en waarvan regelmatig wordt gezegd dat zij in identiteitscrisis verkeert. Cultuur inspireert, enthousiasmeert en zet aan tot reflectie, kan tegenstellingen oproepen waardoor debat en discussie ontstaat, maar kan daardoor mensen juist ook weer dichter bij elkaar brengen en tot ontmoeting leiden tussen verschillende publieks-groepen. Immers, een samenleving zonder debat en zonder ontmoeting is een dode samenleving. Cultuur is een essentiële voorwaarde voor een dynamische, levendige samenleving (2008, p. 3).

Uit dit citaat spreekt een grondhouding van culturele integratie, omdat gesproken wordt over cultuur als bindend element in de samenleving. Cultuur zorgt voor debat en ontmoeting. Cultuur moet hier, en in de rest van het document, steeds begrepen worden in de betekenis van kunst. De antropologische betekenis van cultuur komt in het geheel niet aan bod.

Utrecht: cultuur, diversiteit en integratie

De Utrechtse cultuurnota *De ontdekking van Utrecht* biedt een actieplan cultuur voor de jaren 2008 tot en met 2018, het jaar waarin Utrecht (een coalitie van PvdA, Groen-Links, CDA en ChristenUnie) Culturele Hoofdstad van Europa wil worden. Vertrekpunt is de intrinsieke waarde van cultuur, dat “kunst en cultuur essentieel onderdeel zijn van ieders leven, en een onmisbare inspiratiebron voor de uitdrukking van individuele emoties en ontwikkeling van nieuwe inzichten”. Van daaruit worden kunst en cultuur onder meer ook beschouwd als middel om de sociale cohesie te bevorderen. Het cultuurbeleid bestaat uit twee hoofdlijnen, ‘De stad als podium’ en ‘wijk en wereld’. Binnen de eerste lijn wordt gesproken over extra aandacht voor talentvolle jongeren met dubbele culturele bagage. Binnen ‘wijk en wereld’ wordt de relatie tussen culturele diversiteit en cultuureducatie gelegd door beide te scharen onder de noemer cultuurparticipatie. Hieronder verstaat Utrecht het samenhangend geheel van activiteiten op het gebied van amateurkunst, cultuureducatie, brede school, community art, diversiteit en integratie. Deze sectoren worden verondersteld ‘synergie’ te hebben, maar hoe dit er precies uit zou moeten zien, wordt niet verder uitgewerkt. De inhoudelijke link tussen cultuureducatie en culturele diversiteit ontbreekt. Over divers publieksbereik wordt nog kort aangegeven dat verkleuring van publiek altijd een aandachtspunt blijft. Welke instrumenten of programma’s hiervoor dienen, blijft onbesproken.

Utrecht streeft naar een “meerjarig integraal programma cultuurparticipatie dat is opgebouwd uit projecten die een sterke relatie hebben met de diverse wijken en met een aantal DMO-programma’s zoals de Onderwijsagenda, het Programma voor de Jeugd en het Meerjarenkader Diversiteit en Integratie” (2008, p. 35). Culturele activiteiten¹¹ dragen verder bij aan “algemenere doelstellingen op het gebied van burgerschap, diversiteit en integratie”.¹²

Utrecht koppelt allerlei zaken aan elkaar, onder meer cultuur, diversiteit en integratie. Door diversiteit zo direct samen te voegen met integratie is in ieder geval duidelijk dat de component etnische achtergrond een belangrijk onderdeel uitmaakt van diversiteit. Het streven naar integratie en sociale cohesie duidt op de grondhouding culturele integratie. Ondanks dat Utrecht de bijdrage van kunst en cultuur aan integratie benoemt, wordt cultuur nergens in de nota in de antropologische betekenis gebruikt, steeds gaat het om de combinatie kunst en cultuur.

Utrecht zet sterk in op culturele activiteiten in de wijken: “Cultuur in de wijk heeft niet alleen waarde op zichzelf, maar draagt ook bij aan de sociale cohesie, het gevoel van trots en verbondenheid van wijkbewoners bij elkaar en hun directe omgeving. Professionele kunst, amateurkunst, cultuureducatie en community art raken in wijk-gerichte activiteiten op een natuurlijke wijze met elkaar verbonden” (2008, p. 34). Ook hier volgt geen nadere verklaring van de veronderstelde relatie tussen de afzonderlijke cultuurgebieden.

1.7
gemeentelijk beleid samengevat

Net als het Rijk kiezen drie van de onderzochte steden niet voor één bepaalde strategie. Alleen Utrecht heeft een eenduidige grondhouding jegens culturele diversiteit. Alle vier propageren culturele integratie. Er wordt duidelijk gepoogd de stad als eenheid bij elkaar te houden. Maar tegelijkertijd benadrukken Amsterdam, Rotterdam en Den Haag de verscheidenheid van hun inwoners. Den Haag en Utrecht gaan in het beleid geheel uit van cultuur in de zin van kunst, terwijl Amsterdam en Rotterdam het cultuurbegrip ook antropologisch bezien en naast culturele ook sociale ambities hebben met hun cultuurbeleid. Het is een keuze voor een bepaalde manier van samenleven. Cultuureducatie wordt expliciet in deze visie betrokken, maakt hier integraal onderdeel van uit. Hoewel Den Haag en Utrecht cultuur benaderen als kunst, worden sociale cohesie (bij beide) en integratie (alleen in Utrecht) genoemd als zaken waar culturele activiteiten een bijdrage aan leveren. Maar op de relatie tussen kunst, cultuur en cultuureducatie enerzijds en hun bijdrage aan de samenleving anderzijds bestaat in deze twee steden geen uitgewerkte visie, zoals wel het geval is in Amsterdam en Rotterdam. Rotterdam heeft het net als het Rijk over burgerschap, Utrecht heeft het over integratie, Den Haag heeft het hier helemaal niet over. Amsterdam komt met een eigen alternatief voor burgerschap, namelijk de Amsterdammer als mede-eigenaar of aandeelhouder van de stad. Allemaal zien ze in kunst en cultuur een middel om de inwoners te verbinden met de stad. Den Haag en Rotterdam hangen voor een gedeelte dezelfde grondhoudingen aan, maar hun beleid is toch heel verschillend. In Den Haag zegt de gemeente geen doelgroepenbeleid voor te staan, maar is het beleid wel sterk gericht op het betrekken van bepaalde groepen bij kunst en cultuur. In Rotterdam is er veel aandacht voor verschillen in etnische achtergrond, maar wordt de burger in het algemeen aangesproken, niet een bepaalde groep.

1.8
conclusie

Bovenstaande analyse kan worden samengevat in het volgende schema:

Grondhouding	Ministerie van OCW 1997-2012				G4 2009-2012			
	Nuis	Ploeg	Laan	Plasterk	A'dam	R'dam	D-H	Utr
Universalisme				x	x	x		
Achterstandsdenken		x						
Culturalisme of relativisme		x				x		
Culturele integratie	x	x	x	x	x	x	x	x
Pluralisme vanuit etnische diversiteit	x	x	x			x		
Pluralisme vanuit algemene diversiteit		x	x	x	x	x	x	
Postmodern /'third space' multiculturalisme				x	x			

In de geanalyseerde beleidsdocumenten wordt geprobeerd verschillende visies op culturele diversiteit met elkaar te verzoenen. Hierbij wisselen verschil en overeenkomst elkaar af. De paradox van het gepropageerde 'eenheid in verscheidenheid' geeft dit goed weer. Het label 'eenheid in verscheidenheid' past eigenlijk op elke strategie waarbij de grondhouding culturele integratie met een of meer van de andere grondhoudingen gecombineerd wordt, en dit is overal (behalve in Utrecht) het geval. Het maken van een harde keuze voor de richting van het integratiebeleid is dan ook niet waar het cultuurbeleid ten principale voor bedoeld is. Het cultuurbeleid lijkt gebruikt te worden om een soort 'feelgood'-sfeer te kweken over culturele diversiteit waar (met uitzondering van Van der Ploeg) voor conflict of polarisatie weinig plaats is. Het is een optimistisch, stimulerend verhaal dat tegenover het pessimistische verhaal over achterstand, probleemwijken en cultuurclash wordt geplaatst. Kunst en cultuur worden gerepresenteerd als smeermiddel voor het omgaan met verschil binnen landelijke en lokale samenlevingsverbanden. Culturele integratie, de grondhouding die alle partijen aanhangen, is in verschillende verschijningsvormen terug te zien. Opvallend is dat culturele integratie tegenwoordig niet meer zozeer het interculturele ideaal van het vieren van cultuurverschil inhoudt (zoals bij Nuis), maar gekoppeld wordt aan individuele diversiteit en een zoektocht naar universele categorieën, zoals de burger. Verschil tussen het Rijk en de grote steden is dat cultureel burgerschap voor het Rijk een meer theoretische exercitie is, terwijl het voor een stad (en haar inwoners) veel meer de werkelijkheid van alledag inhoudt. Binnen het rijksoverheidsbeleid is er heden ten dage nauwelijks aandacht meer voor culturele diversiteit in de zin van etnische achtergrond,¹³ maar bij de steden maakt culturele diversiteit in deze betekenis nog steeds, verschillend in diepgang en via verschillende strategieën, onderdeel van beleid uit. Cultuureducatie is binnen het landelijke beleid sinds de bewindsperiode van Nuis een steeds belangrijker onderdeel gaan uitmaken van de algemene legitimatie voor het cultuurbeleid. Tegelijkertijd wordt de legitimering voor het van staatswege ondersteunen van de cultuursector in toenemende mate gevonden in de relevantie van kunst en cultuur voor de maatschappij. Uit eerder onderzoek van mij bleek dat doelstellingen voor cultuureducatie op de niveaus van de persoonlijke ontwikkeling en cultuurdeelname steeds meer het domein van de algemeen maatschappelijke waarde van cultuur worden binnengetrokken. In het beleid worden grote verwachtingen uitgesproken over de bijdrage die kunst en cultuur en ook cultuureducatie kunnen leveren aan het bereiken van sociale doelstellingen en een betere samenleving (Meewis, 2008, p. 44-45). Cultuur wordt als een van de belangrijke factoren voor het functioneren van de samenleving neergezet. Het grote belang dat gehecht wordt aan cultuureducatie, dat individuen immers zou voorbereiden op latere actieve (maatschappelijke) participatie, wordt zo mede verklaard. Cultuureducatie is vandaag de dag een van de beleidsstrategieën binnen het terrein van de cultuurparticipatie. Volgens Trienekens (2009, p. 22) lijkt het thema diversiteit momenteel geparkeerd te zijn in het participatiedomein en in het beleid gericht op amateurkunst of cultuureducatie. Dit zijn immers terreinen waarop een individu zelf, gemedieerd via kunst en cultuur, actief deel kan nemen aan de samenleving. Naar mijn idee bieden kunst, cultuur, en educatie hiervoor een geschikte 'ruimte' om betrokken te zijn bij de maatschappij en culturele verschillen aan de orde te stellen, maar wel onder eigen voorwaarden, zonder vooropgezette uitkomst. Cultuureducatie biedt mogelijkheden om via een cultureel divers aanbod in te spelen op de omgeving en de smaak, de ervaring en de belevingswereld van jongeren, die tegenwoordig overal - op straat, op school of via de media - te maken hebben en omgaan met culturele diversiteit. Zo ontdekken ze wat cultuur betekent voor henzelf en voor de maatschappij.

Literatuur

Baarle, Yvonne van (2004). *Divers cultuurbeleid in een multiculturele samenleving. Een handreiking aan gemeenten*. Den Haag: VNG uitgeverij.

Cultuurnetwerk Nederland (2005). *De rol van cultuureducatie bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Geest, Nelly van der et al. (2006). *Dwarspeiling Intercultureel*. Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunst en Economie.

Heteren, Lucia van & Najand, Soheila (2005). 'Ik zie ik zie wat jij niet ziet. Over beleid en beoordeling in een multiculturele theaterpraktijk'. In: Bleeker, Maaïke (et al.). *Multicultureel drama?* Amsterdam: AUP.

Meewis, Vera (2008). *Participeren in of via kunst en cultuur? Een onderzoek naar de legitimatie voor cultuureducatie in het beleid van de rijksoverheid sinds 1995*. Utrecht: Masterscriptie Kunstbeleid en -management.

Mielliet, Guy (2000). *Zicht op... Culturele diversiteit*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Saraber, Laurien (2006). *Meervoud als mentaliteit. Culturele diversiteit in dansvakonderwijs*. Amsterdam: AHK.

Scheffer, Paul (2008). *Erfgoed en de open samenleving. Verslag debat over culturele diversiteit in de erfgoedsector*. Amsterdam: Erfgoed Nederland en de Mondriaan Stichting.

Schreuder, Adri (2008). *Multiculturele variaties in muzikeducatie*. Amsterdam: AHK.

Trienekens, Sandra (2009). *Kunst in het hart van de samenleving. Over burgerschap en culturele dynamiek*. Amsterdam: HvA Publicaties.

Beleidsdocumenten

Amsterdamse Kunstraad (2008). *Adviezen ter voorbereiding van het Amsterdamse Kunstenplan 2009 tot en met 2012*.

Gemeente Amsterdam (2007). *Hoofdpijnen Kunst en Cultuur 2009-2012*.

Gemeente Den Haag (2008). *Wonderlijke noodzaak. Meerjarenbeleidsplan kunst en cultuur 2009-2012*.

Gemeente Den Haag (2007). *Advies-aanvraag Meerjarenbeleidsplan Kunst en Cultuur 2009-2012*.

Gemeente Rotterdam (2007). *In verbeelding van elkaar samen het toneel van stad zijn. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2009-2012*.

Gemeente Utrecht (2008). *De ontdekking van Utrecht. Actieplan cultuur 2008-2018*. Laan, M. van der (2004). *Cultuurnota 2005-2008*. Meer dan de Som. Den Haag: Ministerie van OCW.

Laan, M. van der (2004a). *Brief met onderwerp Cultuur en School*.

Laan, M. van der (2003). *Meer dan de som*. Beleidsbrief cultuur 2004-2007.

Netelenbos, T. en A. Nuis (1996). *Cultuur en school*. Den Haag: SDU.

Nuis, A. (1995). *Pantser of ruggegraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid*. Den Haag: SDU.

Nuis, A. (1996). *Pantser of ruggegraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: SDU.

Ministerie van OCW (1999). *Vervolgnottitie Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW, IPO en VNG (2008). *Bestuurlijke afspraken over het Fonds voor Cultuurparticipatie*.

Plasterk, R.H.A. (2007). *Kunst van leven. Hoofdpijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Plasterk, R.H.A. (2009). *Brief met het onderwerp culturele diversiteit*.

Plasterk, R.H.A. (2009a). *Brief met het onderwerp voortgang beleidsvoornemens cultuurparticipatie*.

Ploeg, R. van der (2000). *Cultuur als confrontatie*. Den Haag: SDU.

Ploeg, R. van der (1999). *Cultuur als confrontatie. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2001-2004*. Den Haag: SDU..

Ploeg, R. van der (1999a). *Ruim baan voor culturele diversiteit*. Den Haag: SDU.

Raad voor Cultuur (2007). *Innoveren, participeren! Advies agenda cultuurbeleid en culturele basisinfrastructuur*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Noten

¹ Onder etniciteit worden de culturele kenmerken en gedragingen van een groep mensen verstaan die van generatie op generatie worden overgedragen en die worden versterkt door het besef van gemeenschappelijke afkomst/herkomst.

² Voornamelijk gebaseerd op de zogeheten cultuurnota's, waarin de uitgangspunten van het cultuurbeleid voor een periode van vier jaar uiteengezet worden. Binnen het bestek van dit hoofdstuk heb ik minder aandacht besteed aan beleidsnota's en brieven op specifieke deelterreinen, waarin meer concreet op de uitvoering gestuurd wordt.

³ Een korte historische schets van de dynamiek in het beleid: in de jaren tachtig groeit het besef dat immigranten blijvend deel van de samenleving gaan uitmaken. Maar er vindt nog nauwelijks discussie plaats over de effecten hiervan op de kunstwereld. Waar het overheidsbeleid er eerst op was gericht om kunst en cultuur te gebruiken voor het minderhedenbeleid, met als leus 'integratie met behoud van eigen identiteit', werd in de loop van de jaren tachtig de artistieke waarde van een cultureel divers aanbod benadrukt. Het kwaliteitscriterium weegt dan zwaarder dan het doelgroepenbeleid. In de jaren negentig hebben zowel de diversiteit van het kunst- en culturaanbod als de deelname van diverse publieksgroepen aan kunst en cultuur prioriteit.

⁴ In de uiteindelijke cultuurnota 2001-2004 stelt Van der Ploeg een ruimere opvatting van culturele diversiteit te hanteren, niet alleen culturele minderheden, maar ook jongeren, vrouwen en mensen van buiten de Randstad.

⁵ Het bevorderen van de kwaliteit van het culturele aanbod, de spreiding van kunst en cultuur en het verzekeren van de toegankelijkheid daarvan.

⁶ www.regering.nl/Het_kabinet/Regeerakkoord geraadpleegd december 2008.

⁷ In te vullen door Kosmopolis, de organisatie die zich hiermee bezighoudt, en de gemeenten.

⁸ Deze term komt niet meer ter sprake in de brieven van april en september 2009.

⁹ Van de G4 steden sluit het Rijk met Amsterdam, Rotterdam en Den Haag aparte cultuurconvenanten, Utrecht valt onder het landsdeel Midden.

¹⁰ In Den Haag is in 2005 Culturalis opgericht dat naast de taken amateurpodiumkunsten en nieuwe, zich ontwikkelende cultuuruitingen ook specifiek belast is met niet-westerse cultuuruitingen.

¹¹ Zoals de Culturele Zondagen en activiteiten van Kosmopolis en het community art lab van de Vrede van Utrecht.

¹² Voormalig wethouder Cees van Eijk (GroenLinks) had naast cultuur ook welzijn en integratie in zijn portefeuille.

¹³ Alhoewel diversiteit een van de doorsnijdende aandachtspunten is in de missie van het Fonds voor Cultuurparticipatie.



2. CKV en culturele identiteit: een lespraktijk in een cultureel diverse omgeving

Marijke Heine

De afgelopen jaren ben ik me meer en meer bewust geworden van de culturele verschillen tussen mezelf en mijn leerlingen, die ook onderling enorm verschillen in afkomst en cultuur. Ik ben een autochtone 41-jarige vrouw met een praktijk als beeldend kunstenaar en geef lessen kunst, CKV en beeldende vorming (tekenen en handvaardigheid in de onderbouw) op een zogeheten zwarte school voor havo en vwo in Rotterdam-Zuid, het Sint Montfort College. Toen ik zeventien jaar geleden op deze school kwam werken, was het een witte school. Maar dat is veranderd en ik veranderde mee.



2.1 mijn invulling van het vak CKV

CKV is een verplicht vak voor alle leerlingen in de bovenbouw van vmbo, havo en vwo sinds de invoering van de tweede fase in 1999. In dit vak beleven leerlingen kunst en cultuur door voorstellingen bij te wonen, daarover te lezen en kennis op te doen, door reflectie op hun ervaringen en dit vast te leggen. Ook zijn ze zelf actief bezig met praktische opdrachten binnen de disciplines (dans, film, muziek, theater enzovoorts). Het vak bestrijkt de disciplines beeldende kunst, muziek, dans, drama, film, architectuur en wereldliteratuur.

Het vak komt inhoudelijk tegemoet aan verschillen in leerstijlen tussen leerlingen (Kolb, 1984): leren door lezen, door nadenken (kennis van kunst en cultuur), door ervaren (culturele activiteiten), door doen (culturele activiteiten), door reflectie op eigen ervaringen (bijvoorbeeld kunstdossier).

Vanaf het begin vond ik bij CKV het opdoen van ervaring en kennismaking met verschillende kunstdisciplines en cultuur belangrijker dan kennisoverdracht. Ik besteed per discipline tenminste één les aan het verkennen van verschillende vormen daarvan, waarbij ik probeer enigszins aan te sluiten op eigen ervaringen en voorkennis van de leerlingen door gevarieerde voorbeelden te kiezen. Van daaruit worden enkele begrippen aangeleerd om de kunstvormen te kunnen bespreken. We gaan, waar mogelijk, op pad om voorbeelden van deze discipline 'in het echt' te beleven.

De start van het vak wordt gemarkeerd door een kunstautobiografie en de afsluiting door een kunstdossier en een (schriftelijke) reflectie daarop. De laatste jaren heb ik daar eindgesprekken met groepjes leerlingen aan toegevoegd. De eindgesprekken zijn in de vorm van een open groepsinterview, met een focus op hun beleving en mening over het vak en de invulling daarvan. De leerlingen worden geprikkeld door elkaars ideeën, reageren op elkaar en formuleren hun mening, die deels ontstaat in de interactie. Ik stel gerichte vragen, vooral aan de wat stillere leerlingen. Het voordeel van deze aanpak in groepjes is de tijdswinst en de inhoudelijke uitwisseling. Het nadeel is dat leerlingen in groepen ook sociaal wenselijke antwoorden geven en een bepaalde groepsdruk ervaren (angst, remming).

Ik herken elementen van authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001) in mijn CKV-onderwijs. "Het authentieke leren vindt plaats in voor de lerende relevante, praktijkgerichte en levensechte contexten, waarbij hij/zij een actieve constructieve en reflectieve rol vervult, mede via de communicatie en interactie met anderen" (Roelofs en Houtveen, 1999). Het beeld van authentieke kunsteducatie dat hieruit kan worden opgemaakt, duidt op "minder voorgestructureerde en contextloze leerinhouden waarbij meer levensechte beeldende problemen aan de orde worden gesteld" ((Haanstra, Van Strien & Wagenaar, 2006).

In mijn CKV-lessen van de afgelopen jaren heb ik geprobeerd lijnen uit te zetten naar jeugdcultuur (graffityworkshop, maken van raps, mode), culturele diversiteit (gastdocenten, soms voorbeelden vanuit de klas) en de hedendaagse kunst (meerderheid van de exposities, voorstellingen die we bezoeken, expo samenstellen bij CBK). Ook heb ik altijd het accent gelegd op vormen van hoge kunst: liever een kunstenaarsinitiatief en galeriebezoek dan streetdance. Liever workshops performancekunst dan graffiti-schilderen. Liever Brecht dan Frans Bauer. Dit met in mijn achterhoofd de allochtone populatie van de school, hun totale onbekendheid met westerse kunst en de uitgelezen mogelijkheid die ik heb als docent CKV om de leerlingen hier kennis mee te laten maken. Binnen de disciplines zocht ik vooral naar prikkelende en uitdagende voorbeelden: om scherp te contrasteren met de culturele tradities die ze van thuis uit kennen en om discussie en meningsvorming te bevorderen. Ik beoog geen smaakontwikkeling, wel emancipatie. Zodoende gaan leerlingen tenminste eenmaal in hun leven de drempel van een galerie, theater en danszaal over, om kennis te maken met de gewoonten, sfeer, gedragingen van het publiek op zo'n plek.

Liefst bezoek ik hedendaagse kunstuitleidingen: onderwijs moet reflecteren op wat geweest is, maar ook aansluiten bij de wereldwijde uitwisseling van kunstzinnige ideeën via media, kunst en andere technieken. Ik ga ervan uit dat leerlingen van nu makkelijker ingang vinden in de problematiek en thematiek van hedendaagse kunst dan van kunst uit voorbije tijden. Ook trekken veel hedendaagse kunstenaars zich minder aan van

traditionele scheidslijnen tussen disciplines en maken ze vaker gebruik van nieuwe media. Hiermee zijn leerlingen redelijk vertrouwd. Hun referentiekader zal zich hierdoor naar ik hoop op den duur verbreden, waardoor kunst- en cultuurparticipatie voor hen 'makkelijker' wordt.

Ik vind kunst voor leerlingen niet perse een lastig onderwerp, doordat veel kunst per definitie persoonlijk is, een uiting van een innerlijke wereld of fascinatie, maar ook openheid vereist en conventies bevraagt (InterArt, 2008). Daarnaast is kunst niet talig in de traditionele zin en geeft ze inzicht in de identiteit van de maker. Ook als deze maker wortels in bijvoorbeeld verschillende culturen heeft, kan zijn kunst dit weerspiegelen of laten zien hoe een cultuur of identiteit in de tijd veranderd is (Boughton en Mason, 1999). In die zin denk ik dat CKV een bijdrage kan leveren aan communicatie en begrip tussen mensen en culturen.

Sommige disciplines zijn voor allochtone meisjes moeilijk zelfstandig te doen. Zo vinden theatervoorstellingen meestal 's avonds plaats, een tijdstip waarop zij soms niet alleen de deur uit mogen. Daarom bied ik leerlingen de mogelijkheid om twee à drie keer per jaar met mij samen naar een voorstelling te gaan. Dat vinden ouders dan vaak wel goed, ze brengen en halen hun dochters dan naar en van het theater. Ik informeer de ouders/verzorgers van tevoren altijd per brief, waarin ik de plaats en tijdstippen van aanvang en afloop vermeld.

Rotterdam kent een enorm cultureel aanbod, waaruit het voor een CKV-docent makkelijk kiezen is. 89% Van de Rotterdammers vindt dat de stad veel culturele mogelijkheden biedt (CBS, 2008). Op metroafstand van de meeste culturele instellingen en met een blokkur plus pauze kan ik tijdens lestijd veel met de leerlingen ondernemen.

2.2 vraagstelling en opzet van het onderzoek

Het is mijn stellige overtuiging dat door ontmoeting, dialoog en de wil tot begrijpen onwetendheid verdwijnt. Onwetendheid kan leiden tot afstand en onbegrip. Door veel te vragen en te luisteren probeer ik me een beeld te vormen van de thuiscultuur van mijn leerlingen. Niet vanuit een gevoel van anders-zijn, maar vanuit mijn behoefte om hen te leren kennen en begrijpen. Mijn rol als docent is ook het samenbinden van en stimuleren van inlevingsvermogen in al die verschillende personen in een klas. Loyaliteit aan mezelf, maar ook omgaan met en openstaan voor verschillen.

Ik realiseerde me in toenemende mate dat mijn onderwijs sterk verankerd is in de westerse kunsttradities. En ikzelf ook! Bij examenprogramma's, zoals bij het vak kunst, bepaalt de overheid de inhoud. Maar bij CKV is het niet vanzelfsprekend om westerse kunst en cultuur als maatstaf te nemen. Misschien versterkte ik onbedoeld de verschillen tussen school en thuis door de leerlingen op school onder te dompelen in 'witte kunst' waar ze van huis uit geen kennis mee maken. Bij een verplicht vak als CKV, waarbij ervaringen en reflectie centraal staan, is het referentiekader van de leerling relevant. Dat referentiekader wordt voor het belangrijkste deel door de ouders bepaald. In dit hoofdstuk verwijs ik daarnaar met het begrip thuiscultuur.

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt: in hoeverre vergroot mijn CKV-onderwijs een culturele afstand tussen school en thuis? In 2008 en 2009 heb ik onderzocht hoe de thuissituatie van mijn leerlingen eruit ziet en in hoeverre zij een culturele afstand ervaren. Het onderzoek is kwalitatief van aard in die zin dat ik de onderzoekssituatie interpreteer vanuit het gezichtspunt van de leerlingen. Data zijn verzameld door een uitgelokt document, aangevuld met observaties, informele gesprekjes, een enkel groeps-gesprek, vragenlijsten en interviews.

2.3 culturele thuissituatie

De culturele thuissituatie heb ik bij de eerste onderzoeksgroep van negen leerlingen geprobeerd in kaart te brengen door hen een opstel te laten schrijven op basis van enkele vooraf gestelde vragen.

Na lezing van hun opstellen en door informele gesprekjes met de leerlingen achteraf merkte ik dat de leerlingen uit de eerste onderzoeksgroep in 2008 een soort zelfcensuur hadden toegepast: sommige vragen waren anders, veel beperkter geïnterpreteerd dan door mij bedoeld. De vraag naar hun culturele thuissituatie betrokken ze vooral op beeldende kunst; dans, het bespelen van instrumenten, kijken naar films en dergelijke waren buiten beschouwing gelaten. Zo beschreef een Hindoestaans meisje (Ki) alleen de houding van haar ouders over kunst in musea en vertelde ze pas later dat haar ouders er een rijke culturele traditie op na houden met veel zang, dans en muziek en regelmatig Bollywoodfilms bekijken op video.

Om ook die informatie boven tafel te krijgen heb ik in 2009 dit deel van het onderzoek herhaald met een tweede onderzoeksgroep van tien leerlingen en gebruikgemaakt van een standaardvragenlijst (de cultuurparticipatielijst) die ook een vergelijking met de culturele thuissituatie van alle Rotterdammers tezamen toelaat. Aanvullend heb ik elke leerling in 2009 een interview afgenomen.

Profiel van de leerlingen

De bij dit onderzoek betrokken, meest allochtone leerlingen zijn allen in Nederland geboren. De ouders van de allochtone leerlingen uit dit onderzoek zijn geen van allen hier geboren. De leerlingen zijn 16-17 jaar en zitten in 5-vwo, waar ze bij mij twee jaar het vak CKV hebben gevolgd. Aangezien ik uit deze groep geen leerlingen met kunst als examenvak heb, ken ik hen hoofdzakelijk van hun optreden tijdens de CKV-lessen. Jongens voelen zich soms wat onzeker bij praktische activiteiten als dans of muziek en klitten dan liefst bij elkaar, de meisjes vormen een meestal veel grotere, assertieve groep. De vwo-leerlingen zijn leergierig, prestatiegericht en kritisch. Niemand draagt een hoofd-doek, alleen een Pakistaans meisje uit de groep van 2009 draagt vaak een traditionele broek met tuniek. De meesten spreken goed Nederlands, sommigen formuleren wat moeizaam of praten staccato. Ze gebruiken wel eens straattaalwoorden, maar op havo is dat veel gebruikelijker dan op vwo. De leerlingen corrigeren elkaar streng op bijvoorbeeld foutief gebruik van lidwoorden.

De eerste onderzoeksgroep (2008) bestond uit negen leerlingen uit 5-vwo: één Turks meisje (Se), twee Surinaams-Hindoestaanse meisjes (Ra, Ki), twee Marokkaanse jongens (Fa, Fo), één Marokkaans meisje (Sih), één Kaapverdiaanse jongen (We) en twee autochtone meisjes (Je, Ma).

Bij de tweede onderzoeksgroep (2009) ging het om tien leerlingen uit 5-vwo: één autochtone jongen D, de Turkse jongen Al en het Turkse meisje B, de Marokkaanse jongen Ya en drie Marokkaanse meisjes Yi, Am en Si, één Surinaams-Hindoestaans meisje W en één Surinaams-Hindoestaanse jongen Ar en het Pakistaanse meisje So.

Woonsituatie van de leerlingen

Vrijwel alle leerlingen komen uit de wijken in de directe omgeving van de school, vooral Charlois en Feijenoord. Deze wijken behoren tot de 'slechtste' van Rotterdam: Bloemhof, Feijenoord, Tarwewijk, Afrikaanderwijk en Pendrecht zijn voorbeelden van de zogeheten prachtwijken. De woonomstandigheden zijn niet optimaal: veel migranten bij elkaar, vaak klein behuisd, criminaliteit en achterstallig woningonderhoud.

Het gaat voornamelijk om woningen in corporatiebezit, met een economische waarde onder het Rotterdamse gemiddelde. De werkloosheid is hoog en het gemiddelde inkomen laag. Tabel 1 geeft enkele vergelijkende cijfers:

Tabel 1: Vergelijking tussen landelijke, stedelijke en wijkcijfers. Bron: CBS, 2006

	Gemiddeld besteedbaar inkomen per huishouden	Inkomen per huishouden gecorrigeerd naar grootte en samenstelling	Inkomen per huishouden gecorrigeerd naar grootte en samenstelling Percentage huishoudens onder de armoedegrens**	Percentage niet-westerse allochtonen***
Landelijk	31300,-	21600,-	9%	11%
Amsterdam	27600,-	21200,-	17%	34%
Den Haag	28900,-	21200,-	14%	32%
Rotterdam	26600,-	19600,-	16%	35%
Feijenoord	23900,-	17100,- *	25%	76%
Charlois	22200,-	16900,-	19%	44%

* de verhoudingsgewijs grote gezinnen in Feijenoord brengen het inkomen omlaag
** de norm voor de armoedegrens is iets meer dan honderd euro per maand boven het sociaal minimum
*** gegevens van het CBS uit 2006 via 'CBS in uw buurt'

Er zijn redelijk veel voorzieningen in de wijk, ook op cultureel gebied. Deze zijn voor Charlois in 2005 in kaart gebracht (<http://www.stichtingnrc.nl/>). Voor Feijenoord zie <http://www.feijenoord.rotterdam.nl>. De culturele kaart van Rotterdam vermeldt ook activiteiten op wijk- en deelgemeenteniveau (<http://www.culturelekaartrotterdam.nl/>). De schoolpopulatie is cultureel divers en bestaat voor meer dan 90% uit Marokkanen, Turken, Koerden, Surinaamse Hindoestanen, Kaapverdianen, Irakezen, Iraniërs, Chinezen, een enkele Antilliaan enzovoorts. Vergelijk dit citaat uit de schoolgids van het van oorsprong katholieke Sint Montfort College 2008-2009:

Naast het geven van goed onderwijs waarbij de leerling centraal staat, kiest de school voor een brede vorming gebaseerd op evangelische waarden. Wij zien het daarbij als een bijzondere taak leerlingen met uiteenlopende religies en achtergronden bij elkaar te brengen en - met respect voor elkaar - te leren samen leven en werken.

Uitkomsten van het onderzoek naar de culturele thuissituatie

De culturele beginsituatie van de leerlingen komt in alle gevallen overeen met die van hun ouders waar het hun ervaringen met westerse kunst en cultuur betreft. Fo zegt bijvoorbeeld:

Mijn culturele beginsituatie is er eigenlijk niet, er is geen sprake van bij mij. Ik besteedde weinig tijd aan culturele dingen. Ik ben van Marokkaanse afkomst, maar ik ben wel in Nederland geboren. Eigenlijk zou ik twee culturen moeten hebben, maar die heb ik niet. Het meest typerende voor mijn soort is dat ik geen waarde hechtte aan culturen en kunst, net als de vele anderen van mijn soort.

Voor de leerlingen met Marokkaanse ouders (drie in deze eerste onderzoeksgroep) vermelden de culturele activiteiten van hun ouders in het land van geboorte: "Hun culturele beginsituatie zag er veel kleurrijker uit dan die van mij. Zij besteedden wel aandacht aan culturele activiteiten in hun jeugd. Ze bezochten voorstellingen en gedroegen zich hoe hun cultuur het aanbeval" (Fo). En Sih vertelt: "Ze zijn natuurlijk heel wat ouder dan ik en hebben ook meer in hun leven gezien dan ik. Toen ze in Marokko woonden, was hun leven heel anders dan toen ze naar Nederland kwamen. Ze hebben meer van Marokko gezien dan van Nederland."

Deze ouders geven hun eigen culturele ervaringen ook actief door aan hun kinderen, zo blijkt:

Voordat ik CKV had, was mijn culturele ontwikkeling gering. Hij bestond alleen uit culturele aspecten die ik in mijn omgeving zag, of dagelijks tegenkwam tijdens de reis naar school. Verder leerde ik alleen het land Marokko kennen. Tijdens de jaarlijkse vakanties bezochten we elk jaar weer een paar andere steden en leerde ik zo mijn eigen cultuur, maar ook de cultuur van de vorige generaties in Marokko kennen.

Fo vertelt dat haar ouders haar hebben geleerd hoe ze moet dansen op feestjes van haar cultuur. Alle Marokkaanse leerlingen geven aan dat religie een belangrijk onderdeel van hun cultuur is. Zo vertelt Sih:

Mijn achtergrond is Marokkaans. En natuurlijk hebben wij ook een bepaalde cultuur. Verschillende feestdagen en verschillende leefgewoontes wijken af van die van Nederlanders. Een andere taal en een ander geloof spelen natuurlijk ook een rol. Het Marokkaans bestaat uit het Arabisch en het Berbers. In mijn situatie spreken we het allebei. Dat komt, omdat mijn moeder Arabisch is opgegroeid en mijn vader gewoon als een Berber. Toen mijn moeder bij mijn vader kwam, leerde zij het Berbers ook en daardoor kregen wij het ook door. Want het is wel handig om met beide kanten van de familie te kunnen communiceren. Verder wordt het Nederlands thuis ook gecombineerd bij gesprekken. Als Marokkaan heb ik het geloof islam met als heilig boek de Koran. Wij respecteren thuis ons geloof en geven er ook aandacht aan. We lopen niet vrij rond en doen wat we willen. We zijn van jongs af aan opgevoed met normen en waarden die belangrijk zijn in ons leven en die ook aspecten van ons geloof bevatten. Die aspecten zorgen er ook voor dat die normen en waarden heel fatsoenlijk zijn. Wij eten niet altijd met mes en vork, maar meestal gewoon met de hand. Dat is heel normaal bij ons en wij hebben er geen problemen mee. Tuurlijk kennen wij ook hygiëne en dat is ook een aspect van de islam. Voordat men het gebed verricht, dient men zich eerst goed te reinigen En het is de bedoeling dat men de hele dag door de reiniging doet, zodat iemand rein kan bidden en het ook gewoon veel fatsoenlijker is. Dat was maar een voorbeeld van onze leefgewoonten. Wij kennen de ramadan, Suikerfeest en andere islamitische feestdagen. Wij vieren zulke dagen ook natuurlijk heel uitgebreid en volgens onze tradities.

De Marokkaanse huiskamers lijken op elkaar. Ze zijn alle drie in lichte kleuren, met 'tapijtkussens' op de lichte, grote banken en gedrapeerde lichte gordijnen. Soms staat er een glazen vitrinekast met vazen uit Marokko erin. Aan de wanden zijn geen afbeeldingen, wel enkele ingelijste, gekalligrafeerde (Arabische) Koranspreuken, soms verguld. Opvallend is dat in twee Marokkaanse gezinnen dezelfde spreuk aan de wand hangt (al zijn ze anders uitgevoerd):

Allah, er is geen God dan Hij, de Levende, de Zelfbestendige,
Sluimer noch slaap kan Hem treffen
aan Hem behoort toe wat in de hemelen en wat er op de aarde is.
Wie is degene die voorspraak doet bij Hem zonder Zijn verlof?
Hij kent wat er voor hen is en wat achter hen is.
En zij kunnen niets van Zijn kennis omvatten, behalve wat Hij wil.
En zetel strekt zich uit over Hemelen
en de Aarde en het waken over beide vermoeit Hem niet.
Hij is de Verhevene, de Almachtige (Al Baqarah:255)

In de autochtone huiskamers overheerst Ikea, met veel afbeeldingen, waaronder schooltekeningen van de kinderen aan de muren. De moeder van de Turkse Se wil vooral alles wit en de muren leeg, en “mijn vader vindt het belangrijk dat alles in huis goed geboord en geschroefd en geverfd is”. Bij Ra, een Surinaams-Hindoestaans meisje, zijn er op de wanden foto's van haar broertje en afbeeldingen van (verschillende) goden. “Mijn moeder vindt beeldende kunst wel mooi, maar het hangt af van wat erop staat, plaatjes of tekeningen van naakte mensen vindt mijn moeder niet zo leuk, maar landschappen en schilderijen van dieren wel. En mijn vader is niet zo'n kunstpersoon.” Over de betekenis van de goden aan de muur:

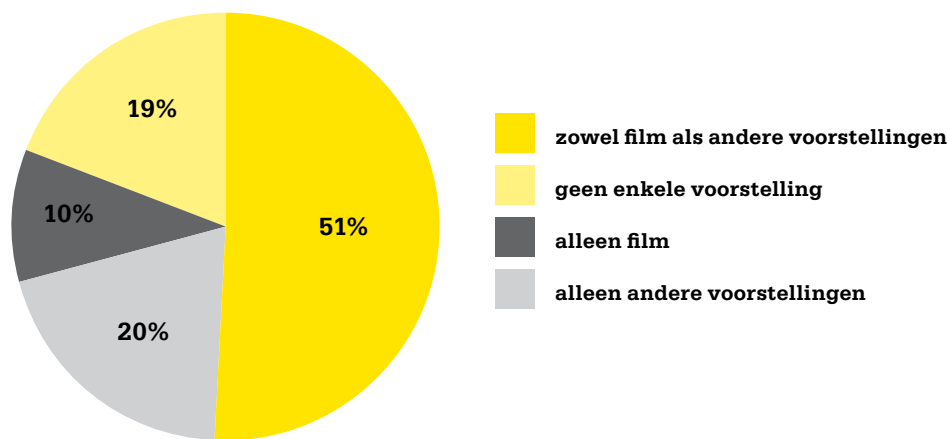
“Wel, we hebben geen schilder- of tekenkunst in ons huis, maar wat we wel hebben zijn foto's van familie en lijsten van onze God. We vinden dat wel belangrijk, want dan weet je dat overal in je huis God hangt en dat is niet alleen mooi, maar het geeft je ook een veilig gevoel.” Ook bij Ki, de andere Hindoestaanse leerling uit deze groep, zijn afbeeldingen van goden aan de muur. Daar is de inrichting vrij strak, omdat de vier kinderen dat graag willen. Ki vermeldt ook dat er bij haar thuis vier talen worden gesproken: Pakistaans, Hindoestaans, Punjabi en Nederlands (!). De Marokkaanse leerlingen spreken met hun ouders Arabisch of Berbers. De anderen spreken thuis Nederlands.

Bij de tweede onderzoeksgroep gebruikte ik de cultuurparticipatielijst (Ministerie OCW et al., 2007). Tabel 2 geeft de resultaten weer van de bevroegde tien leerlingen.

Tabel 2: Percentages van cultuurdeelname van tien 5-vwo-leerlingen (tweede onderzoeksgroep) vergeleken die van alle Rotterdammers

	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoeker	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoekende leerling	Totaal aantal bezoeken ouders van leerlingen
Toneelvoorstelling	20	40	3,2	1	0
Cabaret, kleinkunst	19	60	2,2	1,2	1
Concert klassieke muziek	13	0	3,5	0	0
Opera, operette	5	10	1,9	1	0
Kooruitvoering	-	0	-	0	0
Harmonie/fanfare/brassband	6	20	2	1	3
Concert pop/wereldmuziek	27	30	3	1	0
Jazz/bluesconcert	9	10	2,5	1	0
Dance/houseparty	13	30	7,5	2	0
Musical	23	40	1,8	1,5	0
Ballet/dansvoorstelling	9	20	2,1	1	0
Film in bioscoop, filmhuis	61	100	7,3	10,2	11
Literaire bijeenkomst	4	10	2,7	1	0
Debat	-	30	-	1,7	0
Lezing kunstgeschiedenis	4	20	2,7	1	0

De percentages bezoekende leerlingen moeten, gezien de kleine onderzoeksgroep, natuurlijk niet absoluut worden geïnterpreteerd. De percentages dienen louter om de leerlinggegevens van enige context te kunnen voorzien, namelijk die van de cultuurparticipatie van alle Rotterdammers. Film wordt verreweg het meest bezocht door alle leerlingen, met drie personen die samen verantwoordelijk zijn voor twee derde van het totale filmbezoek. Na film is cabaret de meest bezochte activiteit. Zes leerlingen bezochten een voorstelling. Vooral Marokkaanse leerlingen zijn enthousiaste cabaretbezoekers. Vier leerlingen gingen naar een musical, waarvan één leerling drie keer. Een dance/houseparty werd alleen door jongens bezocht. Kooroptredens, opera/operette of concert klassieke muziek werden niet bezocht. De ouders gaan nauwelijks naar voorstellingen, behalve film. Deze filmbezoeken komen alle voor rekening van de Surinaams-Hindoestaanse ouders.



Figuur 1 bezoek aan film en andere genres in % Rotterdammers

De ouders van de onderzochte groep leerlingen vallen dus hoofdzakelijk binnen de statistische groep van 19% Rotterdammers, die nooit naar een voorstelling gaat (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007).

Tabel 3 Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan musea etc.

	% bezoekers Rotterdam- mers in 2007	% bezoekers leerlingen	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoeker	Gemiddeld aantal be- zoeken per bezoekende leerling	Totaal aantal bezoeken ouders van leerlingen
Museum	40	90	4	4,3	5
Galerie, atelier	20	100	3,6	1,8	0
Archief	3	0	2,9	0	0
Bezienswaardig gebouw	42	80	6,1	4,4	0

Negen leerlingen gingen naar musea, waarvan zeven leerlingen minstens drie keer. Eén leerling ging drie keer naar een galerie. Alle leerlingen gingen naar een kunstenaarsatelier tijdens een open atelierroute. Acht leerlingen bekeken bezienswaardige gebouwen, waarvan twee leerlingen tijdens een excursie naar Engeland samen twintig gebouwen voor hun rekening namen.

De ouders van leerlingen scoren ook hier erg laag: slechts twee ouders (moeders) zijn met kinderen naar musea geweest, het betreft hier het Volkenkundig Maritiem Museum en Boijmans van Beuningen. Dat klopt met de in het cultuurparticipatieonderzoek 2007 gesignaleerde trend (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007): onder westerse Rotterdammers is het aandeel bezoekers van cultureel erfgoed twee keer zo groot als onder niet-westerse Rotterdammers (64 versus 33 procent). Uit hetzelfde onderzoek blijkt ook dat vanaf een jaar of 25 geldt: hoe ouder, hoe minder kans dat een Rotterdammer een vorm van cultureel erfgoed bezoekt. Dit verband geldt zowel voor westerse als voor niet-westerse Rotterdammers.

De beeldende kunst die de leerlingen als meest interessant ervoeren zijn zonder uitzondering voorbeelden van 'kunstervaringen' Yayoi Kusama en Pipilotti Rist in Boijmans van Beuningen en de Still-performance in hetzelfde museum het jaar ervoor.

Een steeds kleiner deel van de Rotterdammers maakt gebruik van uitleencentra (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007). De daling bij de videotheek is het sterkst, hetgeen verklaard kan worden uit internetgebruik (71% van alle Rotterdammers

Tabel 4 Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan bibliotheek etc.

	% bezoekers Rotterdam- mers in 2007	% bezoekers leerlingen	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoeker	Gemiddeld aantal be- zoeken per bezoekende leerling	Totaal aantal bezoeken ouders van leerlingen
Bibliotheek	36	80	12,9	12,8	37
Fonothek	4	10	7,2	1	0
Artotheek	2	0	0	0	0
Videotheek	30	60	9,9	12	104

gebruikt internet). Van de niet-westerse Rotterdammers maakt een groter deel gebruik van uitleencentra dan de westerse Rotterdammers (58% tegen 51%).

We zien dat de ouders van de leerlingen nadrukkelijk gebruikmaken van bibliotheek en videotheek. Vooral de laatste is populair bij de Hindoestaanse ouders en een Marokkaanse moeder (Si). Twee leerlingen gebruikten de bibliotheek om er huiswerk te maken en te studeren (zij hebben thuis geen eigen kamer) en kwamen er samen 77 keer. Veel leerlingen op het Sint Montfort College hebben geen eigen slaapkamer. Vaak delen ze een kamer met een broertje of zusje, hetzelfde geldt voor de computer. Soms staat er een stapelbed. Huiswerk wordt dan ook vaak in de woonkamer gemaakt. De leerlingen uit de tweede onderzoeksgroep hebben allemaal meer broertjes/zusjes.

Twee leerlingen maken veel gebruik van een videotheek, samen zestig keer. Eén van dezetwee gaat ook vaak naar de bioscoop (Si), de andere huurde bijna elke week een Bollywoodfilm(W). De kunstuitleen wordt door niemand bezocht, de fonothek slechts één keer.

Rotterdam kent veel festivals, waarvan de meeste gratis toegankelijk zijn. Indien bezocht ging het per bezoeker steeds om één bezoek aan het betreffende festival. Tabel 5 toont de bezoekpercentages van alle Rotterdammers, de bevraagde leerlingen en hun ouders:

Tabel 5: Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan festivals (in %)

	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Totaal aantal bezoeken van ouders van leerlingen
Dunya festival	25	60	8
Wereldhavendagen	37	30	1
R'dam Uitmarkt	10	0	2
Int. Filmfestival Rotterdam	13	20	0
Zomercarnaval	32	40	7
Rotterdams straatfestival	Nvt	30	4
FFWD Dance parade	17	20	1
Metropolis popfestival	5	0	0
Parade	19	10	0
North Sea Jazz	7	10	1
Red Bull Race, ~airrace	Nvt	10	1
Strand aan de Maas	19	30	0
Museumnacht	6	0	0
Pleinbios	8	0	0
Poetry International	3	0	0



Leerlingen bezoeken de tentoonstelling Yayoi Kusama in Boijmans van Beuningen met onder meer de ‘lichtjeskamer’. De ‘seksfilmpjes die er ook te zien waren, vonden de leerlingen “echt ziek” en “ze heeft geen respect”. Naakt is al snel seks in de ogen van leerlingen en dus haram of vies. Een meisje heeft me bij een beeld van Maillol ooit gevraagd of een piemel er nou echt zo uit ziet.



Een leerling nam voor de tangoworkshop een roos mee van thuis, waar ze anderhalf uur lang mee in haar mond heeft gedanst.



Het Dunyafestival blijkt zowel bij leerlingen als hun ouders een (relatieve) trekpleister. Uit onderzoek (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007) blijkt dat de populariteit van dit festival bij Rotterdammers nog steeds toeneemt. Van het totaal aantal bezoekers van het Zomercarnaval en het Dunyafestival bestaat ruim twee derde respectievelijk driekwart uit niet-westerse Rotterdammers. Twee leerlingen (Al, Am) geven aan helemaal nergens naartoe te gaan, één leerling (Ar) bezoekt zes festivals.

Leerlingen blijken regelmatig stil te staan bij een beeld, schilderwerk, muziek, dans- of toneelvoorstelling in de openbare ruimte. Ruim de helft deed dat korter dan een maand geleden. Vooral muziek en sculptuur scoren hoog. Een leerling keek alleen recent naar een beeldhouwwerk, niet naar iets uit de andere disciplines. Deze uitkomst past binnen het beeld dat de eerste onderzoeksgroep al gaf: zich bewuster te zijn dan voorheen van beeldende kunst in de openbare ruimte. De ouders gaven erg weinig relevante informatie op dit punt.

Feesten in eigen kring blijkt iedereen te bezoeken, wel meer door ouders dan door de leerlingen, zoals onderstaande tabel laat zien.

Tabel 6: Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan feesten (in %)

	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Totaal aantal bezoeken van ouders van leerlingen
Feesten met vooral:			
live muziek	33	60	16
Dansvoorstelling	8	10	14
Toneelvoorstelling	4	0	0
cabaret/stand-up	6	30	0
dj/vj	19	60	7

Bij de ouders gaat het vaak om familiefeesten en bruiloften. Bij de leerlingen (dus) ook. De enige autochtone leerling bezocht tweemaal een dansfeest in een buurthuis. De andere feesten werden bijna allemaal in een feestzaal of zalencentrum gehouden. Slechts één feest was in een moskee, twee feesten bij iemand thuis. Uit gegevens van de Servicedienst Gemeente Rotterdam (2007) blijkt dat het bezoeken van ‘feesten in eigen kring’ bij uitstek samenhangt met etniciteit: de hoogste percentages feesten zijn te vinden bij Surinamers, Kaapverdianen en Antillianen. Onder Marokkanen is dit percentage het laagst. Van de door mij onderzochte groep ouders blijken vooral de Surinaams-Hindoestaanse en de Turkse ouders veel te feesten, vaak in Den Haag (grote Surinaams-Hindoestaanse gemeenschap). De muziekfeesten zijn bij de Surinaams-Hindoestaanse ouders het populairst, de dansfeesten bij de Turkse. De Turkse Al bezocht geen enkel feest, zijn ouders wel. Van de Marokkaanse meisjes weet ik dat ze de jurken die ze op familiefeesten dragen, vaak speciaal laten maken. Stof wordt zelf gekocht en de zus van Si heeft haar jurken voor de drie dagen durende bruiloft ook zelf ontworpen. Met een patroon in het hoofd wordt vervolgens een naaister opgezocht, soms in Marokko. Een jurk wordt meestal maar één keer gedragen en daarna onderling uitgeleend. Hoewel het om vrij lange jurken gaat, zijn het zeker geen suffe outfits: Si laat op dit moment een jurk van stof met tijgerprint en rood satijn maken. Er zijn ook wel degelijk trends, die vaak via via worden verspreid.

De leerlingen blijken thuis kunstzinnige activiteiten te verrichten. Twee leerlingen zingen bijna elke dag, één van deze twee heeft ook altijd een fototoestel bij zich (W). Daar worden voornamelijk vrienden en dagelijkse gebeurtenissen mee vastgelegd.

Het Pakistaanse meisje So schrijft zelf gedichten: bijna elke week één. Net als landelijk het geval is wordt het meest getekend of iets grafisch gedaan. Ar doet dit regelmatig (eens per twee weken) met Photoshop op de computer. Twee leerlingen bespelen een instrument. Een meisje (Si) maakt kleding, een ander (B) sieraden. Ook jongens dansen (twee of drie keer), al danst Si wel 35 keer. Am doet niets kunstzinnigs. Alleen B is lid van een vereniging, de anderen niet. D zit op voetbal en traint twee keer in de week, maar dat valt buiten de focus van dit onderzoek. De ouders hebben dit onderdeel slechts gedeeltelijk ingevuld. Twee Turkse moeders maken kleding, één van hen danst op familiefeesten. Een Marokkaanse moeder zegt veel naar kookprogramma's te kijken en koken als hobby te zien. Een Surinaams-Hindoestaanse vader bewerkt foto's met de computer.

Alle leerlingen hebben korter dan een maand geleden een leesboek gelezen. Hetgeen ook verklaard kan worden uit de verplichte literatuurlijsten die ze in 5-vwo moeten afwerken bij in elk geval Nederlands en Engels. De leerlingen zijn grootgebruikers van televisie en internet. Bij de meesten staat de computer aan vanaf het moment dat ze thuiskomen: msn en muziekzenders staan op tijdens het huiswerk. In veel huiskamers staat de televisie aan van 's middags tot aan het slapen gaan. Vaak zijn er meer televisietoestellen in huis. Al is een fervent gamer en speelt minstens twee uur per dag. Alle leerlingen kijken televisie via internet, Si luistert veel naar de radio.

Tabel 7: Kijk- en luistergedrag van de leerlingen.

	Percentage leerlingen radio	Percentage leerlingen televisie
Lokale NLtalige zenders/programma's	20	80
Lokale niet-NLtalige zenders/programma's	0	70
Landelijke NLtalige zenders/programma's	20	70
Landelijke niet NLtalige zenders/programma's	10	40
Buitenlandse Engelstalige zenders/programma's	20	70
Buitenlandse niet-Engelstalige zenders/programma's	20	50
Internet	40	100

2.4 culturele identiteit

De culturele houding en ervaringen waar thuis of op school een beroep op wordt gedaan, verschillen bij mijn leerlingen behoorlijk. Deze verschillen zou je kunnen definiëren als verschillen in culturele identiteit. Rachel Mason (2006) gaat ervan uit dat elk mens meer identiteiten bezit, zogenoemde meervoudige identiteiten. Deze ontwikkelen en vormen zich constant door interactie. Het is een proces van vergelijking met en aanpassing aan anderen (naasten). De ontwikkeling van het zelfbeeld en omgang met anderen ontwikkelen zich zo parallel aan elkaar. Elk mens heeft de behoefte om tot een of meer groepen te behoren en vanuit deze behoefte vormen zich verschillende identiteiten. De eerste, overheersende identiteit is die van de sekse, man of vrouw. Daarnaast kan een persoon bijvoorbeeld een seksuele, religieuze, etnische en culturele identiteit hebben. De culturele identiteit wordt volgens Mason het meest beïnvloed door de opvattingen en waarden van het land van herkomst van je ouders. Zeker in een grootstedelijke omgeving waar veel groepen naast en met elkaar leven, zijn veel verschillende, elkaar deels overlappende identiteiten nodig. Deze identiteiten kunnen met elkaar conflicteren binnen een persoon. Zo zal de Turkse huisvrouw van een jaar of zestig die thuis haar zaakjes prima voor elkaar heeft, buiten op straat in het Nederlands afspraken met de dokter moeten kunnen maken, bij de caissière moeten kunnen overleggen over een foute aankoop, een kaartautomaat moeten bedienen enzovoorts. De vrouw heeft buitenshuis andere vaardigheden en een andere identiteit nodig (vrij naar een lezing van Soheila Najand, bvo, 8 april 2009). Mason (2006) beschrijft het voorbeeld van een Hindoestaans meisje dat opgroeit in Engeland. Op de scholen die ze in haar jeugd bezoekt, zitten weinig andere kinderen met een niet-westerse achtergrond en aan andere waarden dan traditioneel christelijke Engelse wordt geen aandacht besteed. Het meisje doet haar best erbij te horen op school en kopieert de gedragingen en waarden van de Engelse witte cultuur, 'to fit in'. Thuis gedraagt ze zich naar de Hindoestaanse religie en gewoonten van de ouders. Ze zegt daarover: "I spent my whole time at school living two lives wanting to fit into both and never allowing the two to mix." Soms brengen meisjes bij ons op school 's ochtends voor de lessen make-up aan die ze voor het naar huis gaan weer zorgvuldig verwijderen. Een nu 43-jarige Chinese modeontwerpster met een eigen zaak in Rotterdam herinnert zich de tegenstelling tussen het thuis gewenste 'meegaande' gedrag dat fel contrasteerde met de zelfbewuste en assertieve houding die van haar op school werd geëist. Chinese kinderen worden opgevoed met respect voor ouderen, die je niet tegenspreekt of vraagt naar het 'waarom' van een opdracht die ze je geven. Ook zijn Chinezen zich veel bewuster van de groep waar ze deel van uitmaken; voor een Chinees een uitspraak doet, overdenkt hij hoe anderen zijn woorden zullen opvatten en zullen ervaren. Daar hoort hij constant rekening mee te houden. De Chinese modeontwerpster vertelt:

Als ik me op school net zo had gedragen als thuis, werd er totaal over me heen gelopen. Ik heb mezelf dat echt aan moeten leren. Thuis was ik weer dat volgzame meisje dat haar ouders niet tegensprak en leerde koken en andere huishoudelijke vaardigheden opdeed.

Dat leidde onvermijdelijk tot een conflict toen haar ambities de traditionele vrouwelijke huishoudelijke rol overstegen. Inmiddels heeft zij haar eigen weg gevonden. De klanten die een jurk naar Chinese snit bij haar hebben gekocht, krijgen deze mee in een tas met tulpenopdruk. Dit voorbeeld illustreert de relevantie van de door mij onderzochte problematiek. Zoals in de *Kwaliteitsnota* van het Ministerie van OCW in 2007 al wordt aangegeven moet gestreefd worden naar onderwijs dat "de leerstof presenteert op manieren die passen bij de leerlingen, de leerstof en de school. Er wordt in termen van leeropbrengsten, meer bereikt bij jongeren door beter in te spelen op hun capaciteiten, ambities, leerstijlen en hierbij voor maatwerk te zorgen." Bij kunst- en cultuuronderwijs zou het kunnen gaan om het zoeken naar aansluiting bij aanwezige culturele en kunstzinnige ontwikkeling van de leerling (Ebbens, 2005).

‘Maatwerk’ interpreteer ik in deze als het zoeken naar aansluiting op het ontwikkelingsniveau. Door een gebrek aan aansluiting zouden leerlingen namelijk wel eens het gevoel kunnen krijgen zich in een culturele spagaat te bevinden of wellicht ervaringen hebben zoals Mason en het voorbeeld hierboven beschrijven. Ervaringen dus die eventueel door mijn onderwijs worden uitgelokt en versterkt!

In aanvulling op het in kaart brengen van de culturele thuissituatie van de leerlingen heb ik me gericht op de vraag in hoeverre leerlingen cultureel een afstand tussen school en thuis ervaren en welke rol mijn CKV-onderwijs daarin speelt.

Ook vroeg ik de leerlingen om suggesties om deze eventuele afstand, indien door hen gewenst, te verkleinen en mijn lessen beter te laten aansluiten op hun ontwikkelingsniveau. Dit deel van het onderzoek heb ik alleen met de tien leerlingen uit de tweede onderzoeksgroep, uit 2009, uitgevoerd in de vorm van groepsgesprekken en interviews.

2.5 resultaten groepsgesprekken

Een leerling (Ra) zegt:

Door CKV leren we inzien dat kunst alles kan zijn, dans, muziek, kleding... Jongeren kijken nooit naar kunst en waarom het ontstaan is. Ze weten ook niet dat kunst alles kan zijn.

En Se vertelt in veel meer dingen kunst te zien dan voorheen. Over het performanceproject (Kuttschreuter, 2008) zegt ze: “ik wist niet dat dat ook kunst kon zijn.” Meestal komt uit de eindgesprekken duidelijk naar voren dat leerlingen CKV als een leuk vak ervaren, “relaxt”. Argumenten variëren van “je mag zelf dingen kiezen” tot “veel dingen doen, niet alleen maar zitten”, “goed voor je algemene ontwikkeling” of: “dans en muziek interesseren me meer dan leervakken”. Ra vertelt:

Ik ben nu geen kunstliefhebber, maar als ik door de stad loop, dan kijk ik naar wat er om me heen is, ik zie nu veel meer en merk meer dingen op dan vroeger het geval was.

Het lijkt hier een gedeelde beleving te betreffen, die overeenkomt met de uitkomsten van eerder onderzoek naar de beleving van het vak CKV onder leerlingen en oud-leerlingen (Cultuurnetwerk, 2003). Opvallend is wel, dat uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen met ouders met een hoger cultuurparticipatiegedrag het vak hoger waarderen, hetgeen niet overeenkomt met mijn bevindingen. De leerling uit de eerste onderzoeksgroep (Je), met ouders die regelmatig naar theater en concerten gaan, koppelt haar waardering voor CKV aan haar culturele ontwikkeling:

Mijn ontwikkeling is eigenlijk hetzelfde gebleven, zelfs nu ik meer van musicals en muziek houd. Het was leuk om kennis te maken met de verschillende aspecten, maar niets interesseerde me genoeg. Dat is, misschien, wel jammer.

Uit genoemddat onderzoek blijkt ook dat allochtonie niet van invloed is op de waardering van CKV.

Leerlingen vinden het vak vooral zinvol als aanvulling op hun culturele ontwikkeling. Ma vindt dat haar culturele identiteit veel veranderd is door CKV: “Ik vind nu veel meer dingen leuk en heb ook meer begrip en respect voor andere culturen en aparte kunstvormen.” Ook We ziet haar culturele identiteit vergroot:

(...) omdat ik nu meer heb gezien en meegemaakt. Mijn ID is niet echt veranderd, want wat ik vroeger kunst vind, vind ik nog steeds kunst. En wat ik persoonlijk niet als kunst zag, vind ik nog steeds geen kunst.

Opvallend is de onbekendheid van mijn leerlingen met de sociale conventies in veel instituten voor westerse hoge kunst. In een theaterzaal worden liefst zelf meegebrachte

chips gegeten, hun jas afgeven bij een garderobe doen ze niet (“weet u wat die kost mevrouw!”), kunstwerken worden aangeraakt en suppoosten gezien als hinderlijke ‘achtervolgers’ waar je leuke spelletjes mee kunt spelen. Een leerling vulde zijn meegebrachte vragenlijst in met het papier gelegd op het schilderij! Opvallend is dat uit de eerste onderzoeksgroep naar voren komt dat juist de drie leerlingen die van thuis uit meer op het gebied van westerse hoge kunst hebben meegekregen, vinden dat het vak meer nadruk op cultuur in brede zin zou moeten leggen. Dan kan CKV een rol spelen in de kennismaking met andere, allochtone culturen en sociale cohesie bevorderen. Een autochtoon meisje (Ma) stelt:

Ik vind dat CKV meer moet gaan over cultuur dan over kunst, omdat er steeds meer culturen bijkomen. Steeds meer allochtonen die een andere cultuur hebben kan afschrikken, maar door kennis te maken met die culturen kan je het juist accepteren of interessant vinden, ook kan je van elkaar leren.

En We vindt:

Met CKV moet je meer culturen leren kennen en sta je meer open voor andere groepen mensen. Elke cultuur heeft zijn eigen kunst, dus als je het over cultuur hebt, ga je het uiteindelijk ook over kunst hebben.

Wat vertellen de leerlingen thuis over hun ervaringen bij CKV? Naakten op tentoonstellingen, referenties aan homofilie, een naakte man in *Baal* op het toneel - niet alle ouders stellen dat op prijs. Ra zegt altijd alles van CKV aan haar ouders te vertellen: “Waarom zou ik iets niet vertellen, we hebben niks raars gedaan, vind ik.” Se vertelt soms niets aan haar vader, “omdat hij wel eens negatief over die dingen doet, hij vindt kunst en alles nogal onzin”. Am zegt thuis weinig te vertellen, “omdat mijn ouders het niet zullen begrijpen”. Sih vertelt thuis CKV-dingen aan haar moeder: “Gewoon alles, of het leuk was of niet en wat we deden.” Dat ze soms vieze dingen te zien krijgen vertelt ze thuis niet, “omdat ze dat denk ik niet aan wil horen.” Yi vertelt niks over school aan zijn ouders. De andere leerlingen geven aan in principe alles te vertellen.

2.6 resultaten interviews

D (autochtone jongen)

Zijn ouders zijn laag (lbo) opgeleid. Ze gingen vroeger met kinderen naar de film. Nu af en toe samen naar musicals. Ze luisteren naar Nederlandstalige muziek. D ontwikkelt andere interesses op gebied van muziek (r&b) door naar de radio te luisteren, film (invloed van klasgenoten) en beeldende kunst. Dit gaat grotendeels samen met puberteit en in tweede instantie met CKV.

Hoewel hij thuis vertelt wat we tijdens lessen doen en zien, zijn zijn ouders niet echt betrokken geraakt. Sterker nog: ze doen veel minder dingen samen dan vroeger. D maakt andere culturele keuzes dan zijn ouders zouden doen, ze hebben ook geen belangstelling om met hem samen iets te gaan bezoeken (bijvoorbeeld de surrealisme-expositie in Boijmans van Beuningen). Dit ervaart hij alsof ze geen eenheid meer vormen als gezin, wat hij vervreemdend vindt. Hij is zich bewust van de vergrote afstand tot hen. Hij ervaart ook een afstand tot zijn allochtone klasgenoten, waarbij hij actief probeert die afstand te verkleinen door ook naar ‘hun’ films en muziek te luisteren en kijken. Hij geeft aan “niet te dansen”, maar bezoekt wel dance-manifestaties.

B (Turks meisje)

Ze zingt en danst veel. Ze zingt vooral mee met Turkse muziek en heeft als meisje leren dansen van vriendinnen en familie. Ze kan buikdansen en volksdansen. Haar moeder danst op bruiloften.

CKV moet niet te veel inhaken op wat ze thuis doet, want dat kan ze al en dat is meer voor de gezelligheid. Ze vindt het beter als het echt over kunst gaat. De ervaringskunst

(lichtjeskamer) heeft de meeste indruk gemaakt. Kennis van genres en begrippen vindt ze ook belangrijk. Ze vindt het belangrijk om door dialoog met een leeftijdgenoot te achterhalen waar kunst over zou kunnen gaan.

Ze ervaart de afstand met thuis als niet zo groot, omdat er veel allochtonen op school zitten, dat maakt dat ze zich net zo gedraagt als thuis. Verder houdt ze haar moeder op de hoogte van alles wat ze (bij CKV) meemaakt, waardoor ze zelf de afstand probeert te verkleinen. In hoeverre ze daarin voor haar beleving succesvol is, blijft voor mij onduidelijk.

Al (Turkse jongen)

Al valt in de statistieken een beetje op, door zijn relatief geringe deelname aan festivals en feesten. Hij danst heel soms op Turkse feesten (alleen met mannen, geleerd van tv en vrienden), zijn ouders dansen niet. Hij gaat ongeveer een keer per maand naar de bioscoop, vaak naar Turkse films. Door *Slumdog Millionaire* is zijn interesse in andersoortige films gewekt.

Zijn vader, die in Turkije gestudeerd heeft, beluistert regelmatig traditionele oude Turkse muziek en heeft meer interesse in muziek dan hij. Al tekende op de basisschool veel, heeft daar nu geen tijd meer voor. Doordat zijn ouders niet naar de bioscoop of musea gingen, maakte hij daar als kind geen kennis mee. Hij zegt daarover: “Dat was een tijd om te spelen.”

Al gaat in op de plek die kunst inneemt in zijn beide culturen: in Turkije heeft beeldende kunst, muziek en film vooral te maken met vaderlandsliefde of het nationale verleden. De islam bepaalt daar mede wat kan worden afgebeeld. Hier in Nederland is kunst fictie, fantasie of gaat het om een mening. Hier is ook meer afwisseling in de kunst. Door het bezoek aan theaters en musea met school is de afstand tot wat hij van thuis uit heeft meegekregen vergroot. Hij voelt zich wel rijker door de andere ervaringen met CKV. Maar hij is zelf niet verder van zijn cultuur af komen te staan. Hij vertelde vooral zijn moeder over belevenissen bij CKV. Het contact met zijn vader is beperkt: die werkt veel en is thuis moe.

Hij had bij CKV graag meer over andere culturen geleerd. Ook vindt hij dat hij te weinig weet van Turkije. Hij spreekt matig Turks, maar leest en schrijft het prima. In Turkije wordt er anders naar hem gekeken dan naar echte Turken. Een mengeling van jaloezie en hij heeft nu het gevoel dat hij geen identiteit heeft, dat hij Nederlands noch Turks is. Hij vind het moeilijk om zelf iets te bedenken om met kunst te doen. Het lijkt hem onmogelijk om beter aan te sluiten op zijn cultuur in de lessen.

Hij zou later als hij kinderen heeft ook met hen naar de film, museum of theater gaan en hen de verschillende onderwerpen laten zien (niet de ‘extreme’ onderwerpen) en zowel van Turkije als van Nederland.

Al zegt CKV te zullen gaan missen: de uitstapjes, de sfeer.

W (Surinaams-Hindoestaans meisje)

W grijpt het interview aan om over de Hindoestaanse cultuur te vertellen die thuis een belangrijke rol speelt. Ze beschrijft een gebruik dat op een driedaagse bruiloft van de zus van de vader van de bruid wordt gevraagd: zij moet voor het gezelschap in de feestzaal popcorn bakken en dansend met de schaal op haar hoofd binnenkomen. Haar moeder heeft bij zo’n gelegenheid blingbling-kleding aan en wordt vaker de ‘prinses’ genoemd. W schaamt zich dan een beetje. Er wordt veel en uitbundig gefeest door de familie. W, die wat gezet is, danst zelf liever niet. Ze is zelf een filmfanaat: vooral dvd’s, die uit videotheek komen of via tantes thuis gekeken worden. Af en toe gaat ze naar de film, zowel Engelstalig als Bollywood. Haar moeder gaat nog wel eens met tantes naar Bollywoodfilms.

Ze vindt dat CKV vooral over beeldende kunst is gegaan en in dat opzicht heel anders is dan thuis, waar het over de Hindoestaanse cultuur gaat. Die twee dingen sluiten niet op elkaar aan. Met meer dans in het CKV-programma zou dat al een stuk beter zijn, zegt ze.

Ar (Surinaams-Hindoestaanse jongen)

Ar gaat veel naar de film, ook om ‘uit’ te gaan. Zijn ouders zijn gescheiden en hij woont bij zijn moeder, die moslim is en zijn broers. Zij danst en houdt van muziek en films (klassiek Hindoestaans). Zijn vader heeft een Hindoestaanse achtergrond. Hij is meer moslim (in gebruiken) dan Hindoestaan, waar hij zich als vrolijke, extraverte jongen

eigenlijk meer bij thuisvoelt. Hindoestaanse kunst gaat over versieren, kostuums, felle kleuren, blijdschap (muziek en dans, poederfeest). Dat vindt hij beter bij zichzelf passen dan de meer ingetogen moslimcultuur.

Hij geeft steeds minder om Bollywood, hij vindt de kwaliteit minder geworden. Hij is sowieso cultureel erg actief: gaat ook naar festivals en feesten, heeft een brede interesse voor architectuur, monumenten, bewerkt foto’s met Photoshop (voegt effecten toe, soms maakt hij ook gamepersonages, hij kan zijn fantasie daarin kwijt) en tekent (net als zijn broers Az en Af). Hij laat zijn tekeningen aan zijn broers zien. Zijn oudste broer maakt ook maquettes. Hij is voor de tweede keer (met school) naar Londen gegaan om weer architectuur te kunnen zien. Hij had graag kunst willen kiezen, maar dat paste niet in zijn profiel.

Op school is de beeldende kunst realistisch, minder over fantasie. CKV past beter bij de schoolcultuur dan bij zijn thuiscultuur en zijn interesses voor de Hindoestaanse cultuur.



Een voorbeeld van een digitale banner gemaakt door Ar

So (Pakistaans meisje)

So vertelt tijdens het interview uitgebreid over de vijandige omgeving waarin ze opgroeit in Rotterdam. Tarwewijk is aanzienlijk ‘witter’ dan de buurten waar haar klasgenoten wonen. De burens groeten hen niet en er zijn wel eens uitwerpselen door de brievenbus gegooid en leuzen op hun huis geschreven. Ook wordt er regelmatig geklaagd over etensgeuren. So draagt min of meer traditionele kledij (tuniek en losse broek). Ze schrijft gedichten (meestal in het Nederlands, soms in het Engels), poëzie staat in de Pakistaanse cultuur hoog aangeschreven. Ze spreekt Urdu, het schrijven en lezen lukt minder. De afgelopen zomervakantie is zij sinds lange tijd met haar familie weer naar Pakistan geweest, ze hebben daar nu ook een huis. Pakistan betekent voor haar vooral haar familie zien. Ze heeft ook familie in Engeland, die ze elk jaar eenmaal ziet.

Ya (Marokkaanse jongen)

Zijn thuissituatie is vooral gekleurd door Marokkaanse gebruiken, muziek, dans en eten. Zijn zusje speelt blokfluit via de basisschool. Zelf luistert hij naar Marokkaanse muziek, voorheen meer Engelstalig. Hij kijkt (en gaat) iets vaker naar de film, dat doen zijn ouders niet.

Hij koppelt het begrip ‘kunst’ vooral aan school: heeft geleerd dat kunst vooral communicatie is, kunstenaars laten hun gevoel of ideeën spreken via hun werk. Dat maakt het persoonlijk en voor elke beschouwer anders. Soms had hij het gevoel dat hij ‘zijn geest kon opladen’. Bij CKV waardeerde hij vooral het ‘doen’ en ‘ervaren’ van nieuwe dingen. CKV is heel anders dan wat hij thuis meemaakt, hij vertelt daar thuis ook niet over. Het vak had beter bij hem kunnen aansluiten door (meer) aandacht te besteden aan kunst van elk continent (religie), suggereert hij.

Yi (Marokkaans meisje)

Yi bespeelt een derbuga (Marokkaanse trommel), haar moeder tamboerijn. Ze danst vooral op familiefeesten. Haar moeder danst dan ook. Ze heeft door nadoen deze dansen onder de knie gekregen.

Voor haar was CKV echt een verbreding van haar horizon; via thuis heeft ze geen kunst meegemaakt, nu wel. Vooral cabaret en theater vindt ze erg leuk. Nog weken naderhand haalde ze grapjes aan uit de Marokkaanse cabaretvoorstelling die we met een groepje in Theater Zuidplein hebben gezien. Voor haar was dat echt een ‘feest van herkenning’. De kloof die ze met ‘thuis’ ervaart, ziet ze als onvermijdelijk: alleen al door het ouder worden ontstaat een afstand met thuis. Je ontwikkelt je. School leert je een andere smaak te

hebben dan je thuis had. Een betere aansluiting op ‘thuis’ had gekund door meer aandacht aan niet-westerse kunst te besteden en culturele uitwisseling tussen leerlingen te laten plaatsvinden.

Zij had graag gehad dat we alles klassikaal hadden ondernomen.

Am (Marokkaans meisje)

Am lijkt in deze groep buitenshuis kunstzinnig het minst actief. Haar vader is een “streng moslim” en kijkt naar islamitische zenders. Veel films en soaps vindt hij slecht vermaak, waar niet naar gekeken mag worden. Am keek vroeger wel MTV en TMF, maar is nu meer in Marokkaanse muziek geïnteresseerd. Op bruiloften danst haar moeder en zij ook, op bijeenkomsten met alleen vrouwen.

Ze vindt het een goede beslissing om de leerlingen bij CKV vooral met hoge kunst te laten kennismaken, want dat was voor haar echt een “nieuwe ervaring”.

Ze heeft thuis niet zo veel verteld over CKV, haar ouders zouden dat volgens haar niet begrijpen.

Ze heeft een keer tijdens een excursie uitgebreid en met stralende ogen verteld over hun vakanties naar Marokko (eens per drie jaar). Het is een meerdaagse “expeditie” per auto, over de bergen. Haar broer gaat meestal al eerder vooruit, zij volgt met haar ouders en broertje later in de auto. De reis is lang en plakkerig, maar eenmaal in de bergen wordt het leuk: langs de weg staan kraampjes met eten en drinken en dan zeuren ze hun ouders gek om te stoppen. Hun huis in Marokko is van klei (leem), aan de binnenkant zijn de wanden met kleurige tegels (patronen) bekleed, de vloer is kaal. Het dak is plat en daar slapen ze wel eens. Op je rug kun je daar eindeloos naar de sterren kijken. In het dorp wordt water uit een waterput gehaald en gedronken. Zij laden hun hele achterbak vol met flessen bronwater, maar dat mogen de dorpsbewoners niet zien, dan gedragen ze zich te ‘anders’, terwijl het is, omdat ze anders ziek zouden worden.

Si (Marokkaans meisje)

Si is zelfbewust en kritisch, zij kan haar gedachten goed onder woorden brengen. Haar ouders zijn in Marokko geboren, daarna opgegroeid en opgeleid in Nederland. Ze voeden hun kinderen op in twee culturen. Alle kinderen hebben Arabische les gehad en zijn naar de koranschool geweest. In huis hangen naast Berberse vrijheidsstrijders, foto's van de kinderen en familie. Moeder versiert het huis met beelden en bloemen en gaat met haar jongste zoontje naar Boijmans van Beuningen om hem alvast een beetje voor te bereiden op school (hij zit op de basisschool). Vader maakt foto's van landschappen en bergen. Haar oudste zus, inmiddels getrouwd, heeft haar trouwjurk zelf ontworpen (niet ongebruikelijk is dat stof, kralen en patroon hier worden gemaakt/gekocht en dat de jurk in Marokko in elkaar wordt gezet). Thuis wordt met het gezin het Nederlandse journaal gekeken, naar Nederlandse zenders en Engelstalige films.

De meeste dingen die bij CKV zijn gedaan en bekeken heeft ze aan haar moeder verteld. De echt “vreemde” dingen niet, al weten haar ouders best dat er op school dingen gebeuren en geleerd worden waar ze het eigenlijk niet zo mee eens zijn. Maar in het kader van leren en school is dit geoorloofd. Zij vertelt die specifieke dingen dan gewoon niet. CKV is anders dan wat ze van thuis uit meekreeg. Maar daarom hoeft CKV niet te veranderen: ze ziet het als een taak van de ouders om te zorgen dat de opvoeding aansluit op school. Ook als leerling zelf heb je daarin een taak en verantwoordelijkheid, vindt ze. Je moet jezelf ontwikkelen, lezen, tv-kijken en zoeken naar kennis. Ze vindt dat haar klasgenoten te vaak hun cultuur als excuus gebruiken om sommige dingen niet te willen doen of begrijpen. Si benadrukt de eigen verantwoordelijkheid van mensen om hun omgeving te begrijpen.

2.7 conclusies

Het is lastig om de verschillende verhalen, meningen en ervaringen van de leerlingen onder één noemer te brengen. Toch wil ik pogen om een paar overeenkomsten aan te stippen. Allereerst blijkt in de culturele thuissituatie westerse hoge kunst geen rol van betekenis te spelen. De allochtone gezinnen bezoeken zelden of nooit culturele instellingen, hooguit eens de bioscoop. De autochtone ouders bezoeken soms een museum of schouwburg voor theater; hun cultuurparticipatie ligt iets hoger dan van de eerste generatie allochtonen in dit onderzoek.

De cultuur van het land van herkomst blijkt in alle allochtone gezinnen bepalend voor de omgang met beelden. Waar de islam het afbeelden van personen verbiedt, komen we zulke afbeeldingen (in de Marokkaanse gezinnen) ook niet tegen. De islamitische ouders bezoeken, vaker dan hun kinderen, feesten met muziek en dans in eigen kring. Bij de Hindoeïstische gezinnen zijn voor zowel ouders als kinderen films belangrijk, deze worden vooral thuis bekeken. Daarin wordt ook gezongen en gedanst. In huis hangen veel afbeeldingen van goden.

De allochtone leerlingen waren zich voorheen nauwelijks bewust van de verschillende verschijningsvormen en disciplines binnen westerse kunst. CKV heeft de grootste veranderingen teweeggebracht in de culturele ontwikkeling van de allochtone leerlingen van de onderzochte groep. Deze leerlingen werden zich bewust van onkunde en vooroordelen en hun ogen werden vaak letterlijk geopend voor de westerse (kunst)wereld om hen heen. Ze constateren vooral veranderingen in hun kennis van en houding jegens beeldende kunst (respect, minder neiging tot oordelen). Hun smaak is grotendeels ongewijzigd. Ze realiseren zich ook dat de verschillen tussen school en thuis op het gebied van kunst en cultuur groter geworden zijn. Door het vak CKV is de cultuurparticipatie van leerlingen vergeleken met die van hun ouders verbreed. Bij allochtone leerlingen is dat effect groter dan bij autochtone leerlingen. Van Iperen (2003) schrijft hierover:

Versillen in de mate van cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren verdwijnen zodra gecontroleerd wordt voor de mate van cultuurparticipatie van de ouders. Naarmate hun ouders meer cultureel participeren zijn zowel allochtone als autochtone jongeren zelf meer actief.

CKV, zoals ik dat de afgelopen jaren vorm gaf, legde veel nadruk op ‘witte’ hoge kunst, wat de afstand tot de thuiscultuur vergrootte. Pas op school (CKV of beeldende vorming) maakten ze kennis met deze kunst. Lang niet alle leerlingen ervaren dat als problematisch. Sommigen beseffen dat amper of vinden dat logisch dat op school alles anders is dan thuis. Maar ze erkennen dat school een beroep doet op andere inzichten en voorkennis (identiteit) dan thuis.

Sommige leerlingen zijn zich door CKV ook bewuster geworden van hun eigen ontwikkeling, ook ten opzichte van hun ouders. Dit effect beschrijven zowel allochtone als autochtone leerlingen.

Marokkaanse leerlingen lijken hun eigen thuiscultuur vaker als minderwaardig te beschouwen: pas na aandringen en het noemen van voorbeelden vertellen ze over dans en hun culturele gewoonten. Zoals Fa, een meisje uit de eerste onderzoeksgroep het tot mijn verbijstering benoemde: “Eigenlijk heb ik geen cultuur.”

Kinderen met ouders die zich vooral op de cultuur van hun thuisland oriënteren, participeren het minst in cultuur en kunst (Fa, Al, Am, Yi). Mason constateerde al dat de culturele identiteit vooral wordt gevormd door het land van herkomst van de ouders. Bij deze leerlingen werkt dat waarschijnlijk remmend op de cultuurdeelname. De ouders van Si, die zelf in Nederland opgroeiden, leren hun kinderen actief over twee culturen. Si is zich daar echt van bewust en vertelt trots en openhartig over haar gemengde thuiscultuur. Zij straalt, als enige van de Marokkaanse leerlingen, geen minderwaardigheidsgevoel uit over haar roots.

De leerlingen hadden vaak liefst minder beeldende kunst en meer dans en cabaret in het CKV-programma gehad. Vaak hoorde ik ook ‘het leren over andere culturen’ als een gemis. Zelf ben ik er niet uit of ik inderdaad zo veel aandacht aan beeldende

kunst besteed heb of dat het de discipline is waarbij de culturele tegenstellingen tussen school en thuis van de leerling het meest opvallen.

De Surinaams-Hindoestaanse leerlingen lijken wat makkelijker van identiteit te kunnen switchen, tussen thuiscultuur en school (CKV). Maar misschien speelt daar de relatief langere bekendheid met 'tata's', de Hollanders en hun cultuur op de achtergrond een rol.

2.8 consequenties

Door dit onderzoek realiseer ik me nog sterker welke kansen CKV-onderwijs biedt voor onderwijs op maat. Je kunt CKV-onderwijs perfect laten aansluiten op het ontwikkelingsniveau en de leerbehoeften van leerlingen.

In mijn eigen CKV-lessen wil ik dat op de volgende manieren in praktijk brengen: Ik neem de culturele beginsituatie en bagage van leerlingen nog nadrukkelijker dan voorheen als vertrekpunt voor mijn onderwijs, maar ook als bron van reeds aanwezige expertise en mogelijkheden tot culturele uitwisseling. Ik wil zelfontplooiing en nieuwsgierigheid naar de ander en het andere stimuleren. Daarbij wil ik leerlingen nog explicieter vragen naar hun leerbehoeften en hun leervragen inventariseren (wat zou jij binnen het vak CKV willen leren en meemaken en hoe denk je dat te kunnen doen?). En wanneer een discipline centraal staat, eerst onderzoeken wat we als klas hierover van elkaar kunnen leren door de reeds aanwezige kennis en vaardigheden in kaart te brengen en aan elkaar over te dragen. Dat kan ook door (sommige) leerlingen als specialist te laten optreden en zelf workshops te laten verzorgen.

Een voorbeeld. We beginnen met een reeks lessen rond dans en de leerlingen zoeken of maken eerst voorbeelden van een dans uit hun eigen culturele achtergrondsituatie. Ze doen onderzoek naar betekenis van die dans, bij welke gelegenheden deze is ontstaan of uitgevoerd en naar de culturele tradities eromheen. En vervolgens leren ze de rest van de klas een gedeelte uit die dans aan. Op deze manier betrek ik hun culturele afkomst op een positieve manier bij mijn CKV-onderwijs. Dat werkt op individueel niveau waar-schijnlijk motiverend en er gaat een bepaalde waardering voor hun culturele afkomst vanuit. Onderzoek wijst uit dat wanneer leerlingen elementen van hun eigen thuiscul-tuur in hun onderwijs kunnen terugvinden, dit veel effectiever voor hen is (UNESCO wereldconferentie, 2006).

Op klasniveau vindt culturele uitwisseling plaats. Ook de individueel geformuleerde leervragen worden nadrukkelijker bij het onderwijs betrokken. Na enkele weken CKV (wanneer de mogelijke invulling en opzet van het vak duidelijk zijn) laat ik hen ten min-ste één leervraag formuleren. Daar komen uitgangspunten uit voort die richtinggevend worden. Voorbeelden van leervragen zijn: Hoe wordt er in andere culturen over schoonheid gedacht/wat vinden andere culturen mooi? Waarom is beeldende kunst duur? Ik wil graag leren rappen.

Inhoudelijk betekent het dat ik een breder kunstbegrip moet hanteren. Didactisch ge-zien betekent het dat ik minder docentgestuurd zal werken en leerlingen meer samen-werkend moeten leren. Dat zijn zij op Sint Montfort niet gewend, dus ik zal hen daar nog nadrukkelijker in de onderbouw op voor gaan bereiden en coachend optreden. Zo doen leerlingen overigens ook vaardigheden op die in hen het hoger onderwijs goed van pas komen.

Dit alles betekent overigens niet dat ik mijn lessen over een geheel andere boeg gooi. Uiteindelijk wil ik hen toch met vormen van hoge kunst in aanraking brengen, al is het maar om soms discussie uit te lokken, meningsvorming te bevorderen, hen te leren hoe je je in theaters en schouwburgen gedraagt of hen gewoon af en toe een schop onder hun kont geven. Maar dan eerder als een onderdeel van een reeks lessen waarin een caleidos-copisch beeld is ontstaan en die beter aansluit bij hun culturele beginsituatie. Dat maakt het onderwijs, zo is mijn streven, samenhangender, passender en dus effectiever. Het geheel wegnemen van verschillen tussen school en thuis is niet realistisch. Leerlingen geven zelf al aan dat die niet alleen door CKV ontstaan, maar door heel veel vakken die ze krijgen. Of 'gewoon' door opgroeien. En school staat nu eenmaal voor het leren van en over nieuwe dingen. Ook kan toegenomen bewustzijn, kennis of opmerk-

zaamheid van een leerling zijn gedrag buiten school beïnvloeden en wie weet ook de thuissituatie.

Maar wat ik nadrukkelijk wil vermijden, is het uitlokken van conflicten tussen culturele identiteiten binnen een persoon. Vrij vertaald: als een 5-vwo-leerling zegt "eigenlijk geen cultuur te hebben" of dat er "van een culturele identiteit geen sprake [is] bij mij", dan ben ik niet in staat geweest om zijn culturele bagage te activeren en in verband te brengen met CKV. Dan heb ik, om het maar eens zo uit te drukken, geen effectief, passend onderwijs verzorgd.

2.9 tot slot

In Rotterdam lijkt het besef doorgedrongen dat voor jongeren met een niet-westerse achtergrond meer passend cultureel aanbod moet zijn. De Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR) richt zich sinds 2006, sterker dan voorheen, op jongeren met een niet-westerse achtergrond. Ze biedt voor het regulier onderwijs een brede vorm van kunsteducatie aan waarin kunstvormen, jeugdcultuur en eigen ervaringen van leerlingen een plek hebben. De leerlingen worden actief verleid om deel te nemen aan activiteiten rond een van de kunstdisciplines, zodat zij zich ermee kunnen identificeren (Monsma, 2006).

Niet alleen de SKVR biedt ruimte aan nieuw talent om zich te manifesteren. Voor jonge-ren die de weg naar bestaande podia en naar vakopleidingen niet weten te vinden, zijn de mogelijkheden in de afgelopen cultuurplanperiode gegroeid. Het Rotterdams Wijk-theater maakt regelmatig jongerenvoorstellingen en weet daarmee een nieuw publiek aan zich te binden. Hal 4 wil de plaats zijn in Rotterdam voor de hiphopjeugd en biedt een kleurrijke programmering. 'Talent 2 Star' presenteert zich succesvol als kans voor urban jongeren om talent te ontwikkelen en podiumervaring op te doen. Op deze wijze breidt het nieuwe netwerk zich steeds verder uit. Het Sint Montfort College is in het hui-dige schooljaar 2009-2010 een samenwerkingsverband aangegaan met het Rotterdams Wijktheater, waarbij onder meer zeer actief naar theater- dans- en muzikaal talent wordt gezocht. De (individuele) deelname van leerlingen aan het wijktheater krijgt een plek binnen CKV en wordt eventueel bekostigd vanuit bredeschoolgelden.

Literatuur

Bentem, Jolanda van (2008). *Burgerschap en de historische canon*. [http://cultureel-burgerschap.nl/burgerschap_en_de_historische_canon\(2\).pdf](http://cultureel-burgerschap.nl/burgerschap_en_de_historische_canon(2).pdf)

Brok, P. den, Hajer, M., Partsit, J. & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school*. Bussum: Coutinho.

CBS (april 2006). *Bewerking COS feitenkaart inkomen Rotterdammers*. (2e druk). CBS.

Centrum voor Onderzoek en Statistiek (juni 2008). *Omnibusenquête 2008*. Rotterdam. Damen, Marie-Louise, Dirksen, Joop, Lindstrom, Lars & Moelands, Henk (2004). *Kunst- en leesdossiers gebruik en beoordeling in het onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ebbens, Sebo & Ettehoven, Simon (2005). *Effectief leren basisboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Ganzeboom, H. e.a. (2003). Momentopnames CKV-1 Eindrapportage CKV1-volgproject, *Cultuur + Educatie* nr.8, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, Folkert (2001). *De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hoorn, M. van e.a. (2004). *Cultuurdeelname en cultuurbeleving van jongeren een literatuurstudie*, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Iperen, Wilco van (2003). *Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren*. In Ganzeboom, H. (red.) Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland. Cultuur+Educatie 7. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Kaldenbach, Hans (2009). *Respect*. Amsterdam: Prometheus.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kuttschreuter, Marieke ism CBK Rotterdam en leerlingen van Sint Montfort College (2008), *Stillperformance* (dvd). Rotterdam: CBK

Mason, Rachel (2008). *Contemporary art works as sites for identity research*. In T. Eca & R. Mason. International dialogues about visual culture, education and art. Bristol: Intellect Books.

Mason, Rachel & Boughton, Doug (1999). *Beyond Multicultural Art Education: international perspectives*. Munster: Waxmann Verlag.

Ministerie van OCW in samenspraak met vertegenwoordigers van KUB, SCP, ECKCW, VNG, IPO en diverse gemeenten (2007). *Richtlijn Cultuurparticipatie Onderzoek cultuurparticipatielijst*. Rotterdam: Centrum voor Onderzoek en Statistiek.

Monsma, Dirk (2006). *Naar een nieuwe culturele elite*. <http://www.netwerkcs.nl/page/4396/en>

Saatchi Gallery (2009), *Unveiled: New art from the Middle East*, London: Saatchi gallery. <http://www.saatchi-gallery.co.uk/artists/unveiled/>

Servicedienst Gemeente Rotterdam (2007), *Cultuurparticipatie van Rotterdammers*, Rotterdam: Gemeente Rotterdam.

Schasfoort, Ben (2007). *De basis van beeldbeschouwen*. Assen: Van Gorcum.

Sleegers, Fleur (2007). *In debat over Nederland: veranderingen in het debat over de multiculturele samenleving en nationale identiteit*. WRR .Amsterdam: Amsterdam University Press.

Stichting InterArt (2006). *Nieuw Cultureel Burgerschap: underground theory 006*. Arnhem: Stichting Inter Art

Stichting InterArt (2008), *Tijd van Verlangen: underground theory 008*. Arnhem: Stichting Inter Art

Stichting InterArt (2008), *Parels van het Nieuw Cultureel Burgerschap*. Arnhem: Stichting Inter Art.

UNESCO Wereldconferentie (maart 2006). *Roadmap for Arts Education*, Lisbon: UNESCO.

Vellenga, S. e.a. (2009). *Mist in de polder. Zicht op ontwikkelingen omtrent de islam in Nederland*. Amsterdam: Aksant.

Gesprek met mw. Ching, 9 juli 2009 in haar winkel aan de Oldenbarneveldstraat, Rotterdam

Websites

www.skvr.nl
<http://www.netwerkcs.nl/page/9998/en>
<http://www.interculturelecommunicatie.com/download/diversiteit.html>
www.buku.nl

De foto's in dit hoofdstuk zijn gemaakt door Marijke Heine en gaan over eerdere leerjaren of andere leerlingen dan die bij dit onderzoek betrokken zijn. Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Marijke Heine mogen deze foto's niet overgenomen worden.



3. interculturele uitwisselingen bij docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Ans Hom

“Tijdens het verblijf in het buitenland worden dezelfde emoties versterkt die je voelt als beginnend docent: angst, ongemak, frustratie, kwaadheid. Het heeft me dan ook ontzettend geholpen om zekerder voor de klas te staan.”

(Parafrase uit reflectieverslag van student na verblijf in Mali in 2009)

3.1 inleiding

In februari 2009 vertrokken vijf studenten van de opleidingen Docent beeldende kunst en vormgeving uit Amsterdam en Tilburg naar het West-Afrikaanse Mali om deel te nemen aan een stageproject bij het Institut National des Arts (INA) in samenwerking met Groupe Kasobané in Bamako. De Nederlandse studenten volgden gedurende één maand gezamenlijk met vijf Malinese studenten een workshop bogolanschildertechniek bij Souleymane Goro en ze gaven enkele schilderlessen aan het INA en de American International School Bamako.¹

De docenten (Rosalie van Deursen van de Fontys Hogeschool voor de Kunsten en ondergetekende van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten) die de uitwisseling met Mali organiseerden, vinden dat een verblijf in een niet-westers land studenten de mogelijkheid geeft hun eigen culturele referentiekader te toetsen. Veel studenten beeldende vorming zijn blank en vrouw. Ze zullen onder meer les gaan geven in het vmbo in een grootstedelijke omgeving waar de multiculturele samenleving duidelijk aanwezig is. Het onderwijs aan de docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving bereidt studenten voornamelijk voor op de beroepspraktijk vanuit een westers referentiekader. Ze krijgen les over de westerse kunst- en cultuurgeschiedenis en hanteren voor het westen traditionele kunsttechnieken. In een land als Mali kunnen de studenten direct kennismaken met een andere manier van leven, een andere vorm van didactiek, andere normen en waarden, andere communicatievormen en dergelijke. Deze ervaringen leiden onontkoombaar tot een confrontatie met de eigen cultuur.

De afspraak was dat iedere Nederlandse student in Mali een koppel zou vormen met een Malinese student. De duo's zouden ook in hun vrije tijd met elkaar optrekken. Ze werden geacht nauw met elkaar samen te werken aan de lesopzetten voor stagelessen in Mali en Nederland en de gemeenschappelijke bogolans. Het groepsproces, de onderlinge samenwerking en respect voor elkaar stonden centraal. Het werken aan groepsresultaten is een werkmethode van Groupe Kasobané waarmee eenheid, versmelting van kennis en begrip voor verschillen wordt nagestreefd (zie afbeelding 1).

Kunstenaarscollectief Groupe Kasobané werd opgericht in de jaren zeventig van de vorige eeuw door vijf studenten (vier mannen en een vrouw) van het INA, onder wie Souleymane Goro. Zij introduceerden de traditionele, van oorsprong door vrouwen beoefende bogolantechniek als een vrije kunstvorm en vervingen de oorspronkelijke abstracte patronen door een figuratieve beeldtaal. Hun werkwijze is opvallend. Geza-



1.



2.

Het werk kan door de groep of door een enkel lid worden afgemaakt. Alle vijf leden van Kasobané vertegenwoordigen een andere etnische groep, hun werk is daardoor ook vaak een fusie van kenmerkende etnische stijlen en onderwerpen (Rovine, 2001). Souleymane Goro geeft veelvuldig workshops aan Japanse en Amerikaanse studenten die Mali bezoeken. Nieuw tijdens deze uitwisseling was voor hem de combinatie met zijn eigen Malinese studenten tijdens de praktijklessen en de stages van de Nederlandse en Malinese studenten in het reguliere onderwijs. In eerste instantie werden algemene doelstellingen geformuleerd waarin de wederkerigheid van ervaringen voor de Nederlandse en Malinese studenten centraal stond. Thema's als kennisuitwisseling en visiedeling over didactiek, samenwerking, collectiviteit, interculturaliteit, traditie en individuele expressie moesten aan de orde komen (zie afbeelding 2).

Van deze algemene doelstellingen zijn leerdoelen afgeleid. Eén van de essentiële leerdoelen moest de samenwerking en wederzijds respect tussen de studenten zijn (zie bijlage 1). Hoofdvraag voor de Nederlandse docenten was in hoeverre dergelijke leerdoelen zijn te toetsen en te beoordelen.

3.2 probleemstelling en opzet van het onderzoek

Tijdens de voorbereidingen op het Maliproject stuitten de organisatoren op verschillende praktische en onderwijsgerelateerde problemen, zoals de financiering van het project en het garanderen van de inhoudelijke kwaliteit van de stage. De vraag rees of andere docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten bij uitwisselingen tegen gelijksoortige problemen aanliepen. Na een informele rondvraag onder collega's bleek dat er op verschillende docentenopleidingen van de AHK projecten in of met het buitenland georganiseerd worden, maar dat uitwisseling van kennis en ervaring over deze projecten tussen de verschillende locaties niet of nauwelijks plaatsvindt. Deze constatering leidde tot een onderzoek naar de rol van interculturele uitwisselingsprojecten in het curriculum van de docentenopleidingen voor dans, muziek, theater en beeldende vorming van de AHK. We formuleerden de volgende deelvragen:

- Wat wordt verstaan onder het begrip 'interculturele uitwisseling'?
- Welke culturele uitwisselingsprojecten worden georganiseerd op de docentenopleidingen van de AHK?
- Welke leerdoelen zijn verbonden aan de interculturele uitwisselingen?

Met een verkennend praktisch onderzoek, waarbij enquêtes zijn voorgelegd aan en gesprekken zijn gevoerd met een of twee docenten of medewerkers per opleiding, is getracht de ideeën over, de doelen van en ervaringen met uitwisselingen zichtbaar te maken. De bevroagde personen zijn Adri Schreuder (projectleider opleiding Docent muziek, coördinator intercultureel en docent) voor de opleiding Docent muziek, Lenne Koning (docent) voor de opleiding Theaterdocent, Jelle van der Leest (docent) en Jopie de Groot (artistiek leider) voor de opleiding Docent dans en Ingrid Grünwald (faculteitssecretaris en medewerker internationalisering) voor de opleiding Docent beeldende kunst en vormgeving (BVO).

Vervolgens is in de leerplannen en op de websites van de opleidingen gekeken naar de aandacht voor culturele diversiteit en de plek van uitwisselingen in het curriculum. Literatuuronderzoek naar interculturele leerdoelen en competenties bij uitwisselingen met andere culturen dienden als theoretische onderbouwing.

Het doel van het onderzoek is beter inzicht te krijgen in de redenen, leeraspecten en argumenten die de diverse docentenopleidingen koppelen aan hun interculturele uitwisselingen met niet-westerse landen. Mogelijk brengen de resultaten van dit onderzoek discussie en contacten tussen de faculteiten op gang. Uit mijn verhaal zal duidelijk worden dat het onderzoek in ieder geval heeft geleid tot concretisering van de leerdoelen voor de uitwisseling tussen de BVO in Amsterdam en het INA in Mali.

3.3 wat te verstaan onder 'interculturele uitwisseling'?

Tijdens gesprekken met vertegenwoordigers van de verschillende docentenopleidingen leidde het begrip interculturele uitwisseling tot discussie. Vooral het woord uitwisseling bleek verwarring te veroorzaken, omdat geen enkele opleiding dit woord daadwerkelijk gebruikt. Uitwisseling kan omschreven worden als een activiteit tussen twee of meer mensen die via een uitdrukkingvorm met elkaar communiceren. In geval van interculturele uitwisseling gebeurt dit op plaatsen waar verschillende culturen vertegenwoordigd zijn, dus in eigen land (bijvoorbeeld in de grote steden) als in het buitenland (Williams, 1996). Volgens Adri Schreuder van de opleiding Docent muziek suggereert de term dat er sprake is van een programma waarbij studenten uit Nederland naar het buitenland gaan en er vandaar studenten naar Nederland komen (interview Schreuder). Hoewel alle docentenopleidingen van de AHK contacten hebben met buitenlandse instituten, bestaan dergelijke uitwisselingsprogramma's niet bij de opleiding Docent muziek, Theaterdocent en Docent dans. De BVO heeft daarentegen samenwerkingsovereenkomsten met vergelijkbare –westerse– opleidingen in de Verenigde Staten en Engeland. Het kan voorkomen dat de Nederlandse en buitenlandse studenten voor vertrek contact hebben en bijvoorbeeld elkaars woning betrekken. Dit systeem benadert de term uitwisselingsprogramma het meest.

Het begrip intercultureel wordt vaak afgezet tegen begrippen als multicultureel, cross-cultureel, hybride culturen en culturele diversiteit (Schreuder, 2008; Saraber, 2006; Zijlmans en Van Damme, 2008; Smiers, 1999). Het woord intercultureel blijkt zelf ook een breed kader te kunnen omvatten (Van der Geest, 2006). Dit is niet de plaats om uitgebreid in te gaan op de discussie over terminologie, maar het is wel belangrijk toe te lichten waarom voor deze term is gekozen. 'Inter' betekent 'tussen' (denk aan de term interland die gebruikt wordt voor een voetbalwedstrijd tussen twee naties). Intercultureel omschrijven we hier als de westerse cultuur in wisselwerking met de niet-westerse cultuur. We prefereren bij dit onderzoek het woord intercultureel, omdat géén van de betrokken culturen gezien kan worden als meer- of minderwaardig.

Een interculturele uitwisseling gaat dus uit van een situatie waarin individuen, groepen of organisaties van verschillende culturele achtergronden op basis van gelijkwaardigheid open en respectvol met elkaar tot een beter begrip kunnen komen over hun verschillen en overeenkomsten.² Deze interpretatie laat vele mogelijkheden van contacten tussen culturen open. Bij alle docentenopleidingen komen lesmodules voor die aandacht besteden aan niet-westerse kunst en cultuur, er zijn contacten met (gast) docenten met een andere culturele achtergrond op de academie zelf of in het thuisland van de docent, studenten gaan naar het buitenland om stage te lopen, maar kunnen net zo goed interculturele ervaringen uitwisselen tijdens stages in Nederland (bijvoorbeeld in Amsterdam Zuidooost) of met buitenlandse uitwisselingstudenten.

Deze verscheidenheid toont aan dat interculturaliteit een thema is geworden binnen de AHK. Men kan concluderen dat alle opleidingen competenties en leerdoelen formuleren die de studenten voorbereiden op hun rol als 'intercultureel competente' docent. Vooral de opleidingen Docent muziek, Theaterdocent en Docent dans lijken hierin een visie te hebben ontwikkeld.³ Deze opleidingen besteden elk studiejaar aandacht aan interculturele aspecten. De studenten beeldende vorming lijken minder systematisch te worden voorbereid. Er moet echter niet vergeten worden dat de AHK ook keuzevakken aanbiedt. Studenten van alle faculteiten hebben hierdoor de laatste jaren de mogelijkheid zich te bekwamen in interculturele competenties en kunnen keuzevakken kiezen als Hotspots in kunst- en cultuureducatie (2007 en 2008) en Interculturele communicatie (2009). Voor het schooljaar 2009-2010 staat voor de tweede keer het vak Nieuwe kunsten in de veranderende kunstpraktijk op het programma onder leiding van Ellen Alvares: "In dit keuzevak ontmoet je makers en intermediairs met een meervoudige culturele achtergrond. Ze laten je ervaren hoe de verhouding tussen kunst en culturele samenleving verandert door je hun perspectief op de interculturele kunstpraktijk te laten zien" (www.keuzevakken.ahk.nl).

Bijlage 2 biedt een inventarisatie van de verschillende vormen van uitwisseling op de docentenopleidingen van de AHK. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de uitwisselingen in het buitenland.

3.4 interculturele uitwisselingen bij de docentenopleidingen.

Alle docentenopleidingen van de AHK bieden hun studenten de mogelijkheid voor stage en studie in het buitenland. Over het algemeen zijn dit westerse landen. De opleiding Theaterdocent is de enige faculteit die studenten verplicht een studieonderdeel in het buitenland te doen in de vorm van een afstudeerproject. Aan het einde van het vierde studiejaar moet ten minste één van de vijf vaste opdrachten zijn afgerond bij een van de buitenlandse kunst- en cultuurinstellingen waar de opleiding een structurele verbintenis mee heeft.⁴ Na inhoudelijke gesprekken met docenten dienen studenten in het derde jaar of aan het begin van het vierde jaar een afstudeerplan in (<http://www.theaterschool.nl>).

Studenten worden gekoppeld aan specifieke stageprojecten. Verschillende invalshoeken en studiemogelijkheden zijn mogelijk, afhankelijk van het eigen projectplan en de mogelijkheden ter plekke. De student moet tijdens het project in het buitenland alles zelf regelen: een eigen locatie zoeken, publicatie verzorgen en lesgeven.

Er zijn ook studenten die hun eigen projecten initiëren, bijvoorbeeld in een kibboets in Israël. Een dergelijk project moet wel goed zijn onderbouwd. Er is discussie binnen de opleiding of de interculturele ervaring ook binnen Nederland kan plaatsvinden, maar de visie overheerst dat je in het buitenland echt de 'ander' bent. Slechts incidenteel komen studenten uit het buitenland naar de opleiding Theaterdocent. Een paar jaar geleden kwamen er studenten uit Egypte voor een vormgevingsproject (interview L. Koning). Bij de BVO is deelname aan een uitwisselingsprogramma niet verplicht. Jaarlijks vertrekken ongeveer vijf studenten in het derde studiejaar voor een buitenlandse studie van één tot drie maanden naar kunstdepartementen van universiteiten in New York, Manchester en Perth. Het is gebruikelijk dat er studenten van de deze buitenlandse instellingen in Nederland komen studeren. Er zijn contacten met universiteiten in Ohio en Illinois in de Verenigde Staten en de universiteiten van Andalou en Istanbul in Turkije, die wellicht in de toekomst tot uitwisselingen kunnen leiden. In principe vinden er geen eenmalige uitwisselingsprojecten plaats. Het komt regelmatig voor dat enkele studenten hun eigen stageplekken weten te organiseren in het buitenland (enquête I. Grünwald; jaarverslag AHK, 2007). Sinds het studiejaar 2008-2009 is een werkgroep die contacten met buitenlandse opleidingen onderhoudt en aandacht besteedt aan een intensievere begeleiding van de studenten die naar het buitenland willen. De werkgroep neemt ook de vakinhoudelijke aansluiting tussen de buitenlandse opleidingen en de BVO onder de loop en buigt zich over de behoefte van stageplaatsen in het buitenland. Als pilot geldt het Maliproject. In het studiejaar 2009-2010 wordt gekeken of er studenten naar Curaçao kunnen in het kader van een project met David Bade.

De opleidingen Docent muziek en Docent Dans hebben in het verleden (incidenteel) studiereizen naar niet-westerse landen georganiseerd. Voorbeelden zijn de reizen naar West-Afrika van 1998 tot 2003 (Docent muziek) en de Indiareis in 2006 (Docent dans). Bij beide opleidingen kunnen studenten een studie of stage in het buitenland doen. De opleiding Docent muziek bijvoorbeeld vindt het van groot belang voor de ontwikkeling van de student om ervaring met andere (niet-westerse) culturen op te doen. Ook bij deze opleiding is er geen verplichting om naar het buitenland te gaan. Studenten kunnen in het eindexamentraject van het vierde jaar voor maximaal drie maanden stage lopen in het buitenland. Ze schrijven zelf een projectplan voor hun verblijf in een westers of niet-westers land. Een voorbeeld van een buitenlandse projectstage is de vierdejaars-student die in april 2009 voor twee weken naar Suriname is geweest met CVA-Brass, het koperensemble van het Conservatorium, om educatieve aspecten van het project zoals de workshops op basisscholen te begeleiden (interview Schreuder). Studenten

die vanuit het buitenland bij de opleiding Docent muziek komen studeren, doen dat via het Erasmusprogramma. Deze studenten moeten Nederlands spreken en volgen losse modules in het derde en vierde jaar. In het kader van een convenant tussen de gemeente Amsterdam en Suriname kunnen Surinaamse muziekdocenten een eenjarige opleiding volgen en hun bachelordiploma verkrijgen (jaarverslag AHK, 2007).

De opleiding Docent dans moedigt studenten aan om vanaf de kerstperiode in het derde jaar in hun vrije deel te kiezen voor stages in het buitenland. Het past binnen de visie van de opleiding dat een verblijf in het buitenland de student leert zichzelf staande te houden buiten de eigen, vertrouwde omgeving. In afstudeergesprekken komt de onderwijsvisie van de student aan de orde. De student wordt gevraagd de gekozen leerroute te beargumenteren. In de gesprekken wordt besproken wat de student wil onderzoeken en of dit in Nederland of erbuiten moet gebeuren. Kiest de student voor een stage in het buitenland, dan wordt aandacht besteed aan de gevaren van exotisme en aan de toepasbaarheid van de ervaringen in Nederland. De stageplek mag de student zelf organiseren, dit valt onder de competentie voor ondernemerschap. Ook bij de opleiding Docent dans is een stage in het buitenland niet verplicht, omdat dit zou kunnen leiden tot weerstand bij de studenten.

Sinds 2005 heeft een interfacultaire samenwerking, de zogenoemde Istanbul-module voor derdejaars studenten dans, beeldend en muziek, een speciale plaats in het curriculum. De studenten hebben in het eerste semester gemeenschappelijke hoor- en werkcolleges en gaan met elkaar op studiereis naar Istanbul. Hier verzorgen ze voor elkaar multidisciplinaire en interculturele CKV-excursies. Na terugkomst wordt dit onderdeel in semester 2 voortgezet en ontwerpen de studenten interculturele CKV-lessen die in Nederland worden uitgevoerd. Het interculturele aspect wordt als volgt beargumenteerd:

Naast de didactiek van CKV staat kunst en cultuur in intercultureel perspectief centraal in deze module. Voor deze aankomende kunstdocenten is dit intercultureel perspectief van belang: Niet alleen is het culturele aanbod in groot Amsterdam zeer internationaal divers, ook het publiek waaraan deze aspirant-docenten gaat lesgeven is cultureel divers. Istanbul, letterlijk gelegen op het snijpunt tussen oost en west, is een dankbaar studieobject (East meets West, publicatie interculturele CKV-lessen, 2008).

3.5 praktische obstakels bij interculturele uitwisselingen.

In de voorbereidingsfase voor de uitwisseling met Mali in mei 2008 is geprobeerd het ideale interculturele uitwisselingsprogramma te realiseren waarbij Nederlandse studenten een aantal weken naar Mali zouden gaan en Malinese studenten daaropvolgend voor een paar weken naar Nederland zouden komen. Het ontbrak echter aan financiële mogelijkheden om de Malinese studenten naar Nederland te laten komen. Daarom werd besloten om een pilot op te zetten met als doel uit te vinden of de contacten met het Institut National des Arts en Groupe Kasobané in de toekomst zouden kunnen uitgroeien tot een permanente stageplek voor Nederlandse studenten beeldende vorming. De interculturele uitwisseling zou dus alleen plaats kunnen vinden in Mali. Soortgelijke praktische obstakels constateerden ook de opleidingen Docent muziek en dans. De organisatie van interculturele uitwisselingen werden in het verleden regelmatig bemoeilijkt door financiële voorwaarden. Zo kunnen individuele studenten aanvragen doen voor financiële ondersteuning bij verschillende organisaties, zoals het Erasmusprogramma en het Internationaliseringsfonds. Maar toen de opleiding Docent dans een hele jaargroep studenten voor een interculturele uitwisseling naar Brazilië wilde laten gaan, bleek de grootte van de groep een belemmering en kon de financiering niet via het Internationaliseringsfonds lopen. De studenten hadden een stichting willen oprichten om geld te genereren voor de reis, maar dit is uiteindelijk niet doorgegaan. Ook bij Docent muziek is geld een terugkerend probleem. Om die reden worden er struc-

tureel geen buitenlandse studiereizen in het curriculum opgenomen.

Daarnaast zijn er onderwijsorganisatorische belemmeringen. Het inroosteren van buitenlandse stages en reizen wordt vaak bemoeilijkt door de toch al overvolle onderwijsprogramma's. Mede hierdoor kunnen studenten niet op elk willekeurig moment voor langere tijd naar het buitenland (interviews Schreuder, De Groot, Van der Leest, enquête Grünwald).

3.6 redenen voor interculturele uitwisselingen

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de rol van uitwisselingen in feite gaat over de redenen wáárom er op docentenopleidingen voor de kunsten aandacht is voor interculturele uitwisselingen. Contacten met andere culturen kunnen worden beargumenteerd vanuit een breed, maatschappelijk kader. Docentenopleidingen horen midden in de samenleving te staan. Deze visie wordt helder verwoord in het leerplan van de opleiding Theaterdocent:

Zowel de opleiding als de student maakt deel uit van de ons omringende wereld. In de manier waarop binnen en buiten de opleiding gewerkt wordt is daarom voortdurend sprake van een wisselwerking en interactie met de actualiteit. Deze wordt sterk bepaald door een geglobaliseerde samenleving, waarin de diverse culturen elkaar ontmoeten, naast elkaar leven of met elkaar botsen (Leerplan opleiding Theaterdocent).

De toenemende diversiteit van de samenleving leidt tot de behoefte aan een breder inzicht en begrip in religieuze, gender- en etnische verschillen. Bij de overheid groeit het besef dat onderwijs een rol heeft in het bewust leren omgaan met deze verschillen. Dit wordt vooral duidelijk door de aandacht voor actief burgerschap. In verschillende onderwijsmodules op de docentenopleidingen van de AHK worden leerdoelen beschreven die ingaan op de rol van de docent bij diversiteit. Daarnaast verandert ook de kunstwereld onder invloed van de globalisering. Veelal zullen aankomende docenten naast hun docentenbestaan ook werkzaam zijn in hun kunstdiscipline. Studenten moeten dus ook om kunnen gaan met interculturele invloeden in het kunstvakgebied. Dat alleen al de uitwisseling in de vorm van een verblijf in het buitenland een leerzame ervaring is, onderstrepen de AHK-docenten tijdens de interviews veelvuldig. Hun mening wordt bevestigd door onderzoek over uitwisselingen tussen jongeren van verschillende nationaliteiten. Daaruit blijkt dat een verblijf in het buitenland grote invloed heeft, vooral op de persoonlijke ontwikkeling. Het is een vorm van informeel leren, waarbij jongeren door te participeren in een alledaagse omgeving verschillen en overeenkomsten tussen hun eigen cultuur en de andere cultuur leren benoemen. De effecten van een uitwisseling met een andere cultuur zijn terug te vinden in betere sociale en communicatieve vaardigheden. De jongeren vergroten ook hun zelfstandigheid, ze ontwikkelen een open mentaliteit en hun kennis van een vreemde taal neemt toe. Gebleken is dat deze vaardigheden in hun eigen omgeving weer worden toegepast (Mudde, 1995). De voordelen van een studie in het buitenland worden ook onderstreept op de website van de AHK:

Een korte periode studeren of stage lopen in het buitenland is tegenwoordig niet meer weg te denken uit je studietijd. Een buitenlands verblijf verrijkt niet alleen je opleiding, maar het is ook een uitdaging op zich om een periode in een totaal andere omgeving te studeren. Een studie in het buitenland helpt je om je doelen scherper te formuleren. Daarnaast wordt een buitenlandse studie vaak gewaardeerd op je curriculum vitae. Jaarlijks vertrekken tientallen studenten van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten naar het buitenland om hun horizon te verbreden (<http://www.ahk.nl>).

Dit citaat laat zien dat de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten een studie in het buitenland propageert als een manier om de persoonlijkheid te ontwikkelen en niet slechts als een manier om als student te voldoen aan beroepscompetenties.

3.7

leerdoelen verbonden aan de interculturele uitwisselingen

In de interviews werd gevraagd waar studenten aan moeten voldoen om een intercultureel studieonderdeel af te kunnen ronden. Hieronder volgen per opleiding voorbeelden van de leerdoelen die behaald moeten worden bij interculturele uitwisselingen.

Een van de beschreven doelen van de buitenlandse afstudeerprojecten bij de opleiding Theaterdocent is het ontwikkelen van pedagogische kwaliteiten, waarbij de koppeling wordt gemaakt met de pedagogische en professionele theaterpraktijk in het buitenland⁵ (Leerplan Theaterdocent).

Daarnaast gaat het om kennismaking met de sociale, economische en maatschappelijke factoren van het land en de reacties van de student hierop. Hoewel de uitgangspunten die in Nederland gelden ook voor het buitenland opgaan (theater maken waarbij mensen je materiaal zijn), zit de uitdaging in wat er ter plekke gebeurt. Er spelen factoren mee, die de student in Nederland niet kan tegenkomen. De mensen en de locaties zijn anders. De student wordt teruggeworpen op zichzelf en moet zijn vooropgestelde ideeën loslaten. De vraag is dan hoe de student zijn betrokkenheid toont en zijn plan uitvoert, terwijl hij een 'ander' is in een vreemd land.

De leerdoelen van de afstudeerprojecten kunnen verder afhangen van het door de student gemaakte plan. In de voorbereiding bespreken docenten met de studenten hun verwachtingen over de situatie ter plekke en de samenwerking met mensen, maar ook praktische zaken komen aan de orde. Het doel van deze voorbereiding is vooral dat de student inziet dat flexibiliteit belangrijk is (interview Koning).

Bij de opleiding Docent muziek zijn in het verleden studiereizen naar West-Afrika georganiseerd waarbij onderdompeling in een andere cultuur voorop stond (interview Schreuder). Als studenten een deel van hun studie in het buitenland willen doorlopen, moet de begeleiding in het buitenland bij een vergelijkbaar instituut als de opleiding Docent muziek plaatsvinden, zodat er geen studievertraging optreedt en de studiepunten inwisselbaar zijn. De leerdoelen van stages in het buitenland zijn vooral gebaseerd op de pedagogische competenties. De opleiding besteedt veel aandacht aan interculturaliteit in het curriculum. In de doorlopende lesmodule Ritmes rond de wereld werken de studenten van de opleiding Docent muziek in vier studie jaren aan interculturele competenties voor ambachtelijk vermogen, didactisch vermogen, reflectief vermogen en omgevingsgerichtheid. Wellicht kunnen in de toekomst leerdoelen geënt op deze competenties aan de buitenlandse stages worden toegevoegd (zie bijlage 2).

Bij de BVO heeft deelname aan een uitwisselingsprogramma in de vorm van studie of stage in het buitenland een tweeledig doel: het ontwikkelen van competenties voor het docentschap en het opdoen van ervaringen die meer algemeen vormend van aard zijn. Studenten die – meestal voor drie maanden – naar het buitenland gaan, blijken bij terugkomst meestal hun creërende competenties voldoende ontwikkeld te hebben. De vakdidactische en pedagogische competenties schieten soms tekort. Een studie aan een van de universiteiten in het buitenland kan dus voor studievertraging zorgen. Wil de student geen hinder ondervinden, dan moeten de gevolgde lessen in het buitenland tot dezelfde competenties leiden als in Nederland en de leerdoelen moeten overeenkomen met de leerdoelen van het in Nederland vervangen vak. Voor stages in het buitenland gelden dezelfde regels: ze moeten voldoen aan de eisen die ook voor een stage in Nederland gelden (enquête Grünwald).

De opleiding Docent dans wil de studenten zoveel mogelijk kennis laten maken met verschillende culturen. Het doel is studenten een 'open mind' aan te leren en ze aan den lijve te laten voelen en proeven hoe een andere cultuur is. Hierdoor krijgt de eigen cultuur ook een plek. Zo hebben studenten in 2006 een reis naar India gemaakt. De kennis over de Indiase cultuur werd vergeleken met ervaringen met de Hindoestaanse cultuur in Amsterdam Zuid Oost en vervolgens verwerkt tot de film *Bollywood* (interview De Groot en Van der Leest).

De opleiding heeft in de gedragsindicatoren (concretisering van wat studenten moeten kunnen en kennen) behorend bij de competenties een aantal interculturele aspecten

benoemd. Onder didactisch vermogen valt het 'stimuleren van de interculturele belangstelling' en bij reflectief vermogen wordt de student geacht 'culturele ontwikkelingen (vooral in jeugdcultuur en interculturaliteit) in een maatschappelijke context te plaatsen en deze te relateren aan het eigen (kunst)pedagogische vakgebied'. Bij de competentie omgevingsgerichtheid wordt van de student verwacht zijn plek in de maatschappij te kunnen bepalen. Hij wordt geacht 'zich op de hoogte te stellen van het werk en de ideeën van vakgenoten en kunstenaars uit de eigen omgeving of cultuur en uit andere disciplines en culturen' (<http://www.studiegids-dans.ahk.nl>).

3.8

interculturele competenties en interculturele communicatie

De docentenopleidingen moedigen studenten aan bij interculturele uitwisselingen ontmoetingen met mensen van verschillende culturele achtergrond aan te gaan. De communicatie (via een kunstzinnige uiting of via taal) die hierbij nodig is, zou gebaat kunnen zijn bij vaardigheden gebaseerd op interculturele competenties die niet in het competentieprofiel van de opleidingen zijn opgenomen. In de voorgaande paragraaf is aangegeven dat enkele wel gehanteerde competenties interculturele kenmerken kunnen hebben.

Volgens Nelly van der Geest (2006) is het feit dat interculturele competenties niet direct zichtbaar zijn in de landelijk vastgestelde vakcompetenties voor de kunstvakken, een probleem. Ze beschrijft hoe in 2005 en 2006 bij het Centrum voor Interculturele Studies van de HKU onderzoek is gedaan naar de mogelijkheden om interculturele competenties een plaats te geven in de competenties van het kunstonderwijs. Van der Geest ziet dat een (toegepaste) kunstopleiding ongeacht het ontbreken van interculturele competenties, interculturele onderwijsopdrachten kan ontwerpen, om die vervolgens in de competentiestructuren in te passen. Zij geeft voorbeelden uit het Curry-project 2000-2004. Algemene onderwijscompetenties als omgevingsgerichtheid of creërend vermogen werden zodanig geïnterpreteerd, dat ruimte ontstond om hierbij interculturele opdrachten te formuleren.

Bij nadere bestudering van de competenties voor de docentenopleidingen van de HKU bemerkte Van der Geest dat interculturaliteit het meest naar voren lijkt te komen bij competenties als kunstpedagogisch en didactisch vermogen en communicatief vermogen (en omgevingsgerichtheid bij ontwerpers). Vooral de podiumkunsten benoemen interculturele aspecten concreet, zoals het omgaan met jeugdcultuur en interculturaliteit, terwijl in de competenties voor beeldende docenten interculturaliteit het minst concreet geformuleerd wordt. Het lijkt er volgens Van der Geest op dat interculturaliteit vooral een plek kan hebben in didactische en communicatieve competenties. Ze constateert dat interculturaliteit geen plaats heeft in de competentie creërend en ambachtelijk vermogen, maar dat er wel ruimte is bij de competentie communicatief vermogen, omdat daar geleerd moet worden te denken in doelgroepen. Naar aanleiding van onderzoek in het kunstenveld zelf lijkt volgens Van der Geest ook hier interculturaliteit geïnterpreteerd te worden als een houding: respect voor anderen, zelfbewustzijn en zelfreflectie (Van der Geest, 2006).

Welke basiskennis hebben studenten dan nodig om met de "veelvormigheid van culturen" om te kunnen gaan? Tijdens een rondetafelgesprek in 2006 aan de HKU worden interculturele vaardigheden benoemd als het je kunnen verplaatsen in een ander perspectief, het om kunnen gaan met verschillende talen en codes en je eigen standpunten kennen (Van der Geest, 2006). Deze vaardigheden sluiten aan bij de interculturele communicatie, een begrip dat tegenwoordig in verschillende onderzoeksvelden zoals bedrijfskunde, management en organisatie en sociale wetenschappen te vinden is. Achterliggend idee is dat verschillen in cultuur (subtiele) misverstanden kunnen veroorzaken en dat training in interculturele communicatie deze kunnen voorkomen. In Nederland hebben wetenschappers als David Pinto (1994), Geert Hofstede (2005) en communicatietrainers als Jacob Vossenstein (2003), Nico Vink (2001) en Youssef

Azghari (2005) modellen opgesteld om interactie tussen personen begrijpelijk te maken en te verbeteren. De onderzoekers geven inzicht in de cultuurverschillen en in de ervaringen die mensen kunnen hebben als ze een vreemde cultuur binnentreden, zoals conflicten of een cultuurschok. Kennis van deze theorieën kunnen studenten helpen de processen die ze doormaken tijdens hun contacten met andere culturen beter te begrijpen. Het leidt tot inzicht in de verschillen en biedt oplossingen voor conflictsituaties. Bruikbaar voor het onderwijs is het werkboek *Interculturele communicatie: van ontkenning tot wederzijdse integratie* van Carlos Nunez, Raya Nunez en Laura Popma (2007), waarin verschillende theorieën worden uitgelegd met oefeningen voor studenten die in het buitenland willen studeren. Zo staat bij de uitleg over de cultuurschok een opdracht waarbij studenten voor hun vertrek moeten stilstaan bij de gevolgen van het achterlaten van de bekende omgeving en het betreden van de nieuwe.

De (mogelijke) buitenlandervaringen vereisen bepaalde vaardigheden in omgang met mensen, het inschatten van situaties en het openstaan voor onbekende ervaringen. Jan Pieter van Oudenhoven en Karin van der Zee hebben een methode ontwikkeld om interculturele vaardigheden bij studenten te toetsen: de Multiculturele Persoonlijkheids Vragenlijst. (Van Oudenhoven, 2008).

Zij gaan uit van vijf waarden die vooraf getest kunnen worden:

1. Culturele empathie: in hoeverre kan de student zich inleven in de emoties, gedachten en gedragingen van mensen uit een andere cultuur?
2. Open-mindedness: in hoeverre heeft de student een open en onbevooroordeelde houding jegens anderen en andere culturele normen en waarden?
3. Sociaal initiatief: in hoeverre kan de student in een andere cultuur naar buiten treden en contact maken met mensen van andere culturen?
4. Flexibiliteit: in hoeverre kan de studenten schakelen in zijn gedrag (belangrijk vanwege de wisselende culturele context waarin hij kan verkeren)?
5. Emotionele stabiliteit: hoe gaat de student om met confrontaties die leiden tot stress?

Uit hun onderzoek blijkt dat emotionele stabiliteit bij Nederlandse studenten voorspelt hoe de student zich aanpast aan een vreemde cultuur.

De Hanzehogeschool van Groningen heeft bovenstaande interculturele waarden getest bij studenten die een stage of studie in het buitenland hebben gedaan en studenten die in Nederland zijn gebleven. Het blijkt dat studenten met ambities voor een buitenlandse reis al voor vertrek hoger scoorden dan de thuisblijvende groep en dat hun verblijf in het buitenland deze waarden niet heeft vergroot. Echter, ze hebben wel hun taalbeheersing uitgebreid en hebben het gevoel dat ze aan hun persoonlijke ontwikkeling hebben gewerkt (Kostelijk et al., 2008).

Bovenstaande opmerkingen over interculturele communicatie zijn gemaakt om aan te geven dat het interessant is om studenten van de AHK voor hun vertrek naar een buitenlandse stage- of studieplek kennis te laten nemen met deze theorieën en oefeningen. Het kan leiden tot inleving voor het vertrek en inzicht en herkenning van emoties en situaties tijdens het verblijf in het buitenland.

In de interculturele pilotstage van de BVO naar Mali is geprobeerd studenten een dergelijke voorbereiding te geven door een lijst met interculturele competenties uit te reiken. De studenten hebben gebruik gemaakt van de interculturele competenties zoals beschreven door Jonas Stier (2003; 2006). Stier benoemt het dilemma dat het hoofddoel van een studie in het buitenland meestal gelijk moet zijn aan de studie in het eigen land, terwijl in het buitenland naast academische competenties ook andere vaardigheden aan de orde komen die meestal niet in de eigen studieomgeving benut worden. Stier schetst hier een herkenbare situatie. Zoals eerder opgemerkt moet bij de opleidingen Docent muziek en Docent beeldende kunst en vormgeving een verblijf in het buitenland inwisselbaar zijn met vergelijkbare studieonderdelen in Nederland. In een dergelijke situatie verschillen de leerdoelen in het buitenland niet van de leerdoelen in Nederland. Stier geeft echter aan dat een student in het buitenland moet leren omgaan met een andere cultuur en een andere vorm van onderwijs. Voor een buitenlandervaring zouden daarom veel dynamischer competenties aan de orde moeten komen, waarin vooral aandacht besteed wordt aan de herkenning en erkenning van verschillen in internationaal onderwijs. De ervaringen in het buitenland moeten zowel intellectueel als emotioneel verwerkt worden.

Stier verdeelt de interculturele competenties in inhoudelijke en 'processual' oftewel

interactieve, procesgerichte competenties. De inhoudelijke competenties (kennisverwerving over de vreemde taal en cultuur, normen, waarden, gewoontes, tradities en dergelijke) hebben volgens hem een statisch karakter en leiden niet tot volledig functioneren in een vreemde samenleving. De procesgerichte competenties, die verdeeld worden in interpersoonlijk cognitieve, emotionele en interpersoonlijke competenties, verwijzen naar het dynamische karakter van een verblijf in het buitenland door de omgang met mensen en situaties (zie bijlage 3 voor een uitgebreide beschrijving van Stiers competenties).

3.9 resultaten van het Maliproject

Mede door de kennis opgedaan tijdens dit onderzoek werd duidelijk dat de studenten die naar Mali zouden gaan, beter zouden zijn voorbereid met een training in interculturele communicatieve vaardigheden. Aan de in de stagevoorschriften voorgeschreven leerdoelen werden te behalen en te beoordelen interculturele leerdoelen toegevoegd. De studenten werden geacht voor vertrek de competenties van Stier te bestuderen (zie bijlage 3). Ter inleiding hadden ze gesprekken met conservator Annette Schmidt van het Museum voor Volkenkunde Leiden, kunstenaar Nan Groot Antink in Eindhoven en de Malinese gids Abdoulaye Dicko. Onderwerpen gingen niet alleen over kunst, maar ook over omgangsvormen en tradities. De studenten moesten een reader lezen over de geschiedenis van Mali, de bogolantechniek en het begrip interculturalisatie. De doelstellingen van het project - wederkerigheid in kennis en ervaring - konden bereikt worden door een vorm van *peer education*. Hierdoor zouden de Malinese studenten kennis maken met een westerse didactiek en de Nederlandse studenten met een (Frans-koloniaal) Afrikaanse didactiek. De bogolantechniek werd in de 'Afrikaanse' lessen gebruikt, tijdens de 'Nederlandse' lessen werd lesgegeven over de monoprinf en werd de door de Nederlandse studenten meegebrachte (en in Mali schaarse) acrylverf gebruikt (zie afbeelding 3).

De toevoeging van interculturele leerdoelen aan het project lijkt een logische stap als we bekijken welke thema's de studenten zelf in hun stageverslagen en dagboeken naar voren brengen. Hieruit blijkt dat ze vanuit een open houding voor cultuurverschillen in staat kunnen zijn flexibel van rol te wisselen. Een van de Nederlandse studenten beschrijft een moment waarin ze een les observeert die gegeven wordt door de Malinese stagiaires waarmee duo's waren gevormd:

De jongens gaan lesgeven aan het eerste en tweede jaar (van het INA). Anne en Lies gaan bij het eerste jaar kijken en Mirthe, Miriam en ik bij het tweede. Goro geeft het onderwerp, sujet aan de jongens en gaat dan weg. Ze moeten het maar uitzoeken. Echt heel raar maar ok. De les is enorm rommelig en lijkt op niks van wat ik ooit heb gezien (...) we worden enorm aangestuurd in het begin. Ik besluit om na een tijdje maar mee te doen (als leerling) en ook te tekenen...

Dezelfde student bespreekt in haar stageverslag hoe ze naast de gebruikelijke stagecompetenties ook haar communicatieve en emotionele vaardigheden heeft ontwikkeld. Ze baseerde zich hierbij op het competentieschema van Stier. Een andere student had bewust haar persoonlijke leerdoelen afgestemd op de interculturele competenties. Uit haar stageverslag blijkt dat juist de interculturele competenties geleid hebben tot een persoonlijke, maar ook een professionele ontwikkeling. Ze schrijft:

Ik had me ook als leerdoel gesteld om me te kunnen verplaatsen in een leerling met een niet-westerse nationaliteit. Ik kan me nu verplaatsen in de situatie in Mali. Ik heb gezien dat de leerlingen veel respect hebben voor de docent, de docent is echt de baas. De docent doet het voor en de studenten doen het na. (...) Als ik deze kennis en ervaring nu meeneem naar de situatie in Nederland, dan ben ik van mening dat ik zeker ben veranderd. Ik heb meer kennis en interesse in niet-westerse culturen en de



3.

de leerlingen. Een jongen uit Ghana nam de tweede dag traditionele kleding mee die hij onder zijn trainingspak had aangetrokken. Vol trots kon hij dit laten zien en erover vertellen. Je merkt dat de andere leerlingen dit ook interessant vinden (...).

Ze beschrijft hoe zij zich in Mali heeft geprobeerd in te leven in een andere rol, waardoor ze een open houding heeft ontwikkeld die haar in staat stelt in te gaan op plotselinge invallen, die voor leerlingen in een overwegend witte school nieuwe ervaringen opleveren. De studenten waren goed in staat om hun kennis over de bogolantechniek te vertalen naar verschillende onderwijsniveaus, zowel in Mali als in Nederland. De studenten BVO gaven na terugkomst lessen in bogolanschilderen in het primair en voortgezet onderwijs en ze organiseerden lessen over de techniek aan medestudenten. Daarnaast verwerkten ze hun ervaringen in hun eigen beeldend werk en in een conceptbeleidsplan voor vakdidactiek in Mali geschreven voor het vak Overdracht en ze ontwierpen CKV-lessen met West-Afrikaanse kunst als uitgangspunt.⁶ De Nederlandse docenten beoordeelden de workshops in Mali, de lessen in Nederland en de visievorming van de studenten.⁷

De verdeling van het project in drie fasen - de voorbereiding, de reis en de verwerking van ervaringen in Nederland - is zeer goed bevallen. Voor zowel studenten als docenten zorgde de opbouw voor een gelaagdheid die in iedere nieuwe fase leidde tot een verdieping van ervaringen. Toch moet in de toekomst rekening worden gehouden met een aantal aspecten. Een interculturele uitwisseling als het Maliproject biedt weliswaar ruimte voor de inpassing van interculturele competenties, maar deze competenties maken geen deel uit van het reguliere curriculum. Aangezien de studenten geen studievertraging mogen oplopen, is de studielast voor derdejaarsstudenten die deelnemen aan deze uitwisseling in de rest van het studiejaar behoorlijk zwaar. Ook in het vierde studiejaar ondergaan ze consequenties (bij BVO-studenten een omkering van derde- en vierdejaarsstages, waardoor ze in hun examenjaar een iets zwaarder stageprogramma lopen). Door hun deelname aan de interculturele uitwisseling in Mali moesten de stu-

denten bij andere groepsoopdrachten tijdens dat semester ook met elkaar samenwerken. Hun keuze voor Mali als onderwerp bij andere vakken leidde uiteindelijk ook tot een zekere Mali-moeheid.

Als laatste moet rekening worden gehouden met de extra inzet die nodig is om een interculturele uitwisseling als deze uit te voeren. Communicatie en organisatie in Mali moesten vanwege cultuurverschillen voornamelijk via de docenten lopen. De twee docenten hebben ook intensief samengewerkt met een relatief kleine groep studenten. Dit is grotendeels vanuit enthousiasme in eigen tijd gebeurd. De mogelijkheid moet worden onderzocht of het voortraject in de toekomst voor meer studenten geschikt gemaakt kan worden, bijvoorbeeld door de bijeenkomsten over interculturele communicatie te verbreden en ook toegankelijk te maken voor studenten die naar andere landen gaan voor studie of stage.

3.10 conclusies en aanbevelingen

Het antwoord op onze hoofdvraag - welke rol hebben interculturele uitwisselingsprojecten in het curriculum van de docentenopleidingen van de AHK? - werd vooral gevonden door bestudering van de verschillende lesprogramma's en de daaraan verbonden leerdoelen van de docentenopleidingen. Als uitgegaan wordt van interculturele uitwisseling als een interactie tussen individuen, groepen of organisaties van verschillende culturele - niet-westerse - achtergronden op basis van gelijkwaardigheid en een open en respectvolle manier, dan komt een breed spectrum aan lessen en projecten binnen de AHK in beeld. Interculturele uitwisselingen blijken enerzijds te passen bij landelijk gestelde competenties en bieden anderzijds aan de afzonderlijke opleidingen de mogelijkheid zich met deelcompetenties, gedragsindicatoren en leerdoelen te profileren. Dit betekent dat bij de opleidingen Docent dans, Docent muziek en Theaterdocent interculturele uitwisselingen een aanleiding zijn om aandacht te besteden aan de diversiteit en interculturaliteit van de opleiding en het werkveld. De opleiding Docent beeldende kunst en vormgeving heeft naast het thema interculturaliteit ook een meer algemene vorm van internationalisering voor ogen. De interculturele invulling van het curriculum is grotendeels een keuze, maar het lijkt erop dat vooral de podiumkunsten de noodzaak voelen hun leerdoelen aan te passen aan de landelijk gestelde competenties. De situatie op de AHK is daarmee vergelijkbaar met de door Van der Geest geconstateerde situatie op de HKU. Bestudering van de studieprogramma's wijst erop dat vooral de docentenopleidingen dans, muziek en theater doorlopend aandacht voor interculturaliteit hebben. De rol van interculturele uitwisselingen bij de docentenopleidingen van de AHK is als volgt:

- Interculturele uitwisselingen bieden de mogelijkheid om interculturele competenties toe te voegen aan het onderwijsprogramma
- Interculturele uitwisselingen laten studenten kennismaken met andere culturen
- Interculturele uitwisselingen bevorderen de 'open mind' van de student
- Interculturele uitwisselingen leiden tot een persoonlijke verrijking van de student, vooral op sociaal en communicatief niveau.
- Interculturele uitwisselingen bereiden studenten voor op de diversiteit in de samenleving, het kunstvakgebied en het onderwijsveld

Uitwisselingen met andere culturen worden aangegaan om er iets van te leren. Stages en studie in het buitenland zijn zowel een persoonlijke verrijking als een nuttige aanvulling op het reguliere onderwijs in (kennis van) kunst en cultuur en communicatieve en didactische vaardigheden. In dit onderzoek is aangetoond dat die leerervaringen in het buitenland intensiever beleefd kunnen worden. Opleidingen moeten dan wel onder ogen zien dat studenten niet naar het buitenland gaan om daar hetzelfde te doen als in Nederland en andere (of meer) leerdoelen koppelen aan interculturele uitwisselingen. Studieresultaten behaald in het buitenland zijn niet altijd dezelfde als studieresultaten behaald in Nederland. Wellicht moeten we het begrip studieovertraging opnieuw tegen het licht houden.

Men zou verwachten dat de leerdoelen voor een studieonderdeel als een interculturele uitwisseling of stage in het buitenland gekoppeld zouden zijn aan zogeheten interculturele competenties. Dit is echter niet het geval. De leerdoelen zijn uiteenlopend en verschillen tussen de docentenopleidingen van de AHK. Bij buitenlandse stages hebben didactische vaardigheden de overhand, bij studie aan een buitenlands – westers - instituut blijken vaak vooral de creërende vermogens ontwikkeld te worden. Al in 2006 stelde Van der Geest vast dat het voor kunstopleidingen niet makkelijk is om interculturele competenties aan de landelijk vastgestelde competentiedomeinen te verbinden. Dit probleem lijkt ook te gelden voor de docentenopleidingen van de AHK. Toch is het de taak van de docentenopleidingen hun studenten zo goed mogelijk voor te bereiden op contacten met andere culturen. Uit literatuuronderzoek blijkt dat de omgang met andere culturen gemakkelijker verloopt als studenten beschikken over interculturele competenties (Kostelijk et al., 2008). Veelal blijkt dit te gaan om communicatieve, interpersoonlijke en emotionele vaardigheden. Het beschikken over goede interculturele communicatievaardigheden is in feite een interculturele competentie. Is de student op de hoogte van de verschillende normen en waarden van het land waar hij naar toe gaat en heeft hij geleerd om verschillen tussen culturen te accepteren en te overbruggen, dan is hij intercultureel competent te noemen.

Algemene aanbevelingen

De kwaliteit van interculturele uitwisselingen kan beïnvloed worden door:

- Interculturele deelcompetenties en gedragsindicatoren te verbinden aan het voorgeschreven competentieprofiel
- Algemene leerdoelen voor stages en studie in het buitenland helder te benoemen
- Interculturele leerdoelen toe te voegen aan buitenlandse studiereizen en stageprojecten
- Studenten die naar het buitenland willen vroegtijdig testen op interculturele competenties (Kostelijk et al., 2008)
- Studenten die naar het buitenland willen voor stage of studie structureel kennis te laten maken met verschillende theorieën van interculturele communicatie⁸
- Het Internationaliseringsfonds aan te passen op groepsreizen en derdegeldstroom genereren⁹

Noten

¹ De reis vond plaats van 14 februari tot 14 maart 2009. Bogolan is een van oorsprong traditionele schilder-techniek waarbij gebruikgemaakt wordt van natuurlijke materialen als plantenextracten en modder. De training vond om praktische redenen niet plaats op het INA, maar bij één van de docenten van het INA, Souleymane Goro. Goro is een van de leden van het kunstenaarscollectief Kasobané, waarmee de samenwerking tussen de verschillende instituten in feite is uitgebreid tot vier partners: AHK BVO, Fontys ABV, INA en Kasobané. In februari 2010 vertrekt een volgend groepje studenten naar Mali.

² Deze definitie is gebaseerd op European Institute for Comparative Cultural Research, 2008, p. 13 ; K. Zijlmans en W. van Damme , 2008, p. 381.

³ Voor een nadere beschouwing van interculturaliteit bij de ODM en ODD: zie de bijdragen in deze bundel van L. van Bennekom (7) en J. van der Leest

⁴ Dit kan zijn: een project vanuit ruimtelijke vormgeving, een community theaterproject, een educatief project, een schoolworkshop of een voorstelling

⁵ De ontwikkeling van pedagogische competenties vindt vooral in het derde en vierde jaar plaats, in het eerste en tweede jaar zijn het vooral binnenschoolse lessen waarin vaardigheden als speler en maker ontwikkeld worden.

⁶ De verwerking bij Fontys ABV bestond uit: een presentatie door de studenten aan de vrijwel voltallige academie over het project (zoals de bogolantechniek, het lesgeven, de cultuurverschillen), workshops en lessen op de academie en de Nieuwste School Tilburg over bogolan (techniek en theorie), schrijven van verslag, posterpresentatie voor Open Dag. Overige verwerking bij creërend vermogen en kunst-geschiedenisvak 'Kunst Wereldwijd'. Alle studenten brachten nog een bezoek aan de stoffenfabriek Vlisco Helmond.

⁷ Aan de hand van stagebeoordelingen van docenten in Mali en in Nederland en het bijgehouden weblog <http://malimaand.wordpress.com>

⁸ In de voorbereiding moeten lessen gevolgd worden over interculturele communicatie. Studenten kunnen vooral voorbereid worden op omgaan met een cultuurschok. Het leren herkennen van deze schok kan bijdragen aan rust, sneller herstel en acculturatie (Hofstede, 2005).

⁹ Het Maliproject is mede mogelijk gemaakt door sponsoring van vliegmaatschappij Royal Air Maroc

Bijlage 1 Doelstellingen en leerdoelen Maliproject

Dit interculturele uitwisselingsprogramma heeft de volgende doelstellingen.

Algemene doelstellingen

- Kennismaking van Nederlandse (kunst)studenten met de Malinese bogolantechniek door het volgen van lessen gegeven door Malinese studenten en docenten
- Kennisuitwisseling en visiedeling over westerse/niet-westerse verschillen bij thema's als samenwerking, collectiviteit, traditie, individuele expressie en kunsthistorische onderwerpen / visies over World Art en Afrikaanse kunst in het bijzonder (ethnografisch, hedendaags; nationaal en internationaal)
- Opdoen van wederzijdse (leer)ervaringen op het gebied van culturele diversiteit en interculturaliteit
- Kennisuitwisseling en visiedeling over westerse/niet-westerse verschillen bij onderwijskundige en didactische thema's
- Kennismaking met (vormen van) onderwijs in niet-westerse landen

Interculturele doelstellingen

- De student maakt kennis met een andere cultuur
- 'Open mind' van de student wordt bevorderd
- De student wordt persoonlijk verrijkt, vooral op sociaal-emotioneel niveau.
- De student wordt voorbereid op de diversiteit in samenleving en onderwijsveld

Leerdoelen / Beoordeling

- De student kan zelfstandig de bogolantechniek hanteren en begrijpt (in zekere mate) de cultuurhistorische context (creërend vermogen)
- De student is in staat om workshops te ontwikkelen voor Mali (organiserend, stimulerend didactisch en pedagogisch vermogen)
- De student kan ervaringen opgedaan in Mali omzetten naar lessen in Nederland (organiserend, stimulerend, didactisch en pedagogisch vermogen en vermogen tot kritische reflectie)
- De student is in staat om samen te werken met medestudenten, ongeacht de nationaliteit en staat open voor culturele verschillen (vermogen tot samenwerken, interculturele competenties)
- De student kan mondeling en schriftelijk reflecteren op het eigen pedagogisch en didactisch functioneren, maar ook op emotionele en interpersoonlijke ervaringen en op opgedane en onderzochte cultuurhistorische kennis (vermogen tot innovatie en doorgroei; interculturele competenties en omgevingsgerichtheid)

Leerdoelen / Beoordeling Interculturaliteit

- De student is in staat om (met collegiale hulp) intercultureel onderwijs in zijn lespraktijk te integreren (organiserend vermogen)
- De student kan rekening houden met verschillen tussen leerlingen (seks, cultuur, sociaal-economische achtergrond, ontwikkelingspsychologisch) en ze in positieve zin gebruiken (vakdidactiek en pedagogiek)
- De student is in staat te reflecteren over algemeen vormende ethische en maatschappelijke waarden (vermogen tot kritische reflectie)
- De student kan culturele ontwikkelingen (vooral in jeugdcultuur en interculturaliteit) in een maatschappelijk perspectief plaatsen en relateren aan het eigen vakgebied. (vermogen tot innovatie en doorgroei)

Bijlage 2: Het brede spectrum van interculturele uitwisseling: aandacht voor interculturaliteit aan de docentenopleidingen van de AHK

Tijdens het onderzoek is gebleken dat een brede interpretatie van de term interculturele uitwisseling leidt tot een overzicht van verschillende vormen van interculturaliteit en de visie hierop bij de docentenopleidingen. Hieronder volgt een kort overzicht per opleiding. Waar mogelijk is ook aangegeven hoeveel studiepunten hiervoor worden gegeven.

Opleiding Docent dans

De opleiding Docent dans heeft diversiteit en internationalisering tot speerpunten in het beleid gemaakt, waarbij als kernwoorden 'hybride' en 'fusion' gebruikt worden. Tijdens de studie kan de student een visie op interculturaliteit ontwikkelen. De opleiding wil een afspiegeling van de maatschappij zijn. Daarom wordt gestreefd naar diversiteit in zowel het docententeam als de studentenpopulatie. Studenten en docenten worden aangemoedigd naar het buitenland te gaan voor stages en bijscholingen. Vanaf het eerste studiejaar worden studenten enthousiast gemaakt voor andere omgevingen dan de voor de student bekende balletschool (interview De Groot, Van der Leest). De visie op diversiteit wordt in de studiegids (<http://www.studiegids-dans.ahk.nl>) als volgt beschreven:

De opleiding ziet de docent dans als docent, dansmaker en coach. De dansmaker en coach inspireert amateurs en onderzoekt danstheater vanuit verschillende invalshoeken en dansvormen. Hierbij gaat hij in op actuele ontwikkelingen in de dynamische beroepspraktijk en is hij in staat zijn doelen, benaderingswijze, werkwijze en werkvormen af te stemmen op verschillende groepen en culturele achtergronden.

Vanaf het studiejaar 2007-2008 hebben gastdocenten een belangrijke bijdrage geleverd aan de toenemende rol van interculturaliteit in het curriculum (Jaarverslag AHK 2007; interview De Groot, Van der Leest). Kennismaking met danstradities uit Afrika of straatcultuur als hiphop moeten studenten bewust maken van hun eigen wortels en ze helpen een brug te bouwen tussen de verschillende bestaande dansvormen (Deuss, Hoogenboom & Siebe, 2009). In het curriculum zijn de volgende studieonderdelen te vinden:

Jaar 1	10 weken stage bij basisscholen in Amsterdam Zuidoost en West met vele diverse culturen. Scholen voor stages binnen Amsterdam specifiek uitgekozen.	2 x 3 ECTS
Jaar 2	10 weken stage	
	tijdens lessen focus op urban en Afrikaans	
	CKV-lessen oriëntatie op de stad	
Jaar 3	CKV Istanbul-module = gericht op intercultureel leren, duidelijk gericht op werkveld van docent.	2 ECTS
Jaar 3 en 4	Vrije deel afstuderen: mogelijkheid tot stage in buitenland. Academie heeft contacten met New York, Parijs, Londen, India, Kenia, Suriname. (http://www.theaterschool.nl/nl/praktische-zaken/uitwisselingsprogramma/)	5 ECTS
	Studiepunten afhankelijk van grootte van afstudeerplan (combi met scriptie mogelijk)	Circa 5-6 ECTS
Overig	Wisselende projecten met gastdocentschappen: onder meer Germaine Acogny uit Senegal, Laurien Saraber, Nita Liem, Funmi Adewolé	
	Modules dansgeschiedenis: aandacht voor niet-westerse dans	
	Eenmalige studiereizen, zoals studiereis India gekoppeld aan stage-ervaringen in Amsterdam Zuidoost	

Opleiding Theaterdocent

Bij de opleiding voor Theaterdocent wordt het begrip culturele diversiteit zowel op de website als in het leerplan gebruikt. Het begrip verwijst naar de diversiteit aan mensen en culturen in de samenleving waar de student later als theaterdocent mee te maken krijgt. Culturele diversiteit neemt een belangrijke plaats in bij de theateropleiding. In de paragraaf '(culturele) diversiteit en venster op de wereld' in het leerplan wordt de betrokkenheid van de theaterdocent met de maatschappij om zich heen beargumenteerd. Diversiteit wordt gezien als een artistiek credo (<http://www.theaterschool.nl>; Leerplan opleiding Theaterdocent).

Theater kan een rol spelen in de veelzijdige maatschappij: "Theater is de kunstvorm, waarin de mens en zijn diversiteit in een interdisciplinaire theatertaal een actuele betekenis krijgt." Toekomstige theaterdocenten kunnen in hun beroepspraktijk werkzaam zijn in jongerentheater, dat zich richt op "theater door en voor jongeren met cultureel diverse achtergronden" (Leerplan opleiding Theaterdocent). De opleiding ziet belang in een beleid waarin studenten met een dubbele culturele bagage kunnen deelnemen aan de opleiding.

Jaar 1	Opleidingsprogramma Kruisbestuivingen	
Jaar 2	Opleidingsprogramma Kruisbestuivingen	
Jaar 3-4	Afstudeerproject in het buitenland (1 van de 5 vaste opdrachten)	Wisselend
Jaar 3-4	projecten, studiereizen en stages in het buitenland: De opleiding heeft connecties met opleidingen in Curaçao (6 weken tot 2 maanden), Berlijn (1 week), Zimbabwe, Turkije (2 weken), Frankrijk, Zagreb (2 weken), Gent	Wisselend

Opleiding Docent muziek

De opleiding Docent muziek is zich bewust van de noodzaak om studenten voor te bereiden op een beroepspraktijk binnen een multiculturele samenleving. Kennisnemen van andere culturen en muziekstijlen vormt een doorlopend thema van het eerste tot het vierde studiejaar. Wereldmuziek maakt dan ook deel uit van vele vakken (www.conservatoriumvanamsterdam.nl). Tijdens de module 'Ritmes rond de wereld' vinden interculturele contacten plaats met gastdocenten die de opleiding ziet als cultuurdragers die studenten laten kennismaken met tradities uit niet-westerse culturen. Tijdens de lessen komen studenten niet alleen in aanraking met instrumenten en muziek uit andere culturen, maar ook met niet-westerse lesmethodes (interview Schreuder; Schreuder, 2008). Voor de module 'Ritmes rond de wereld' zijn de volgende leerdoelen geformuleerd:

- De student
- maakt gebruik van brede culturele, historische en stilistische kennis van genoteerde en niet-genoteerde muziek uit verschillende tradities, stijlperioden, culturen en regio's (ambachtelijk vermogen)
 - stimuleert een (inter)culturele belangstelling (didactisch vermogen)
 - plaatst culturele ontwikkelingen (vooral in jeugdcultuur en interculturaliteit) in een maatschappelijke context en relateert deze aan het eigen (kunst)pedagogische vakgebied (reflectief vermogen)
 - stelt zich op de hoogte van het werk en ideeën van vakgenoten en van kunstenaars uit andere disciplines en andere culturen, laat zich daardoor inspireren en integreert dit in zijn of haar onderwijs (omgevingsgerichtheid)

Jaar 1	Module Ritmes rond de wereld, praktijk en theorie (Afrikaanse djembé en Javaanse gamelan)	5 ECTS
Jaar 2	Module Ritmes rond de wereld (Turkse darbuka)	4 ECTS
Jaar 3	CKV Istanbul-module	5 ECTS
Jaar 4	Module Ritmes rond de wereld (Braziliaanse samba en Caribische muziekgroep)	4 ECTS
	Stagemogelijkheden in buitenland, bijvoorbeeld Suriname	2 ECTS
Overig	Studenten zijn tutor bij module wereldmuziek	
	Buitenlandse studenten volgen modules in Nederland, bijvoorbeeld. Surinaamse studenten, studenten via Erasmusprogramma	
	Studiereizen (zoals West-Afrika)	

Opleiding Docent beeldende kunst en vormgeving

Internationalisering is een belangrijk aandachtspunt. Buitenlandse gastdocenten worden uitgenodigd vanwege hun expertise op een specifiek vakgebied, over het algemeen is hier geen specifiek intercultureel aspect aan verbonden. Kennismaking met culturele verschillen en culturele diversiteit vindt plaats tijdens de lessen psychologie en vakdidactiek in het tweede studiejaar. Tijdens de lessen wordt ingegaan op het omgaan met verschillen en krijgen de studenten les van gastdocenten over culturele diversiteit (www.studiegids-bvo.ahk.nl). In verschillende competenties voor de opleiding staan gedragsindicatoren die de omgang met interculturele verschillen benoemen:

- De student is in staat om (met collegiale hulp) intercultureel onderwijs in zijn lespraktijk te integreren (organiserend vermogen)
- De student kan rekening houden met verschillen tussen leerlingen (seks, cultuur, sociaal-economische achtergrond, ontwikkelingspsychologisch) en ze in positieve zin gebruiken (vermogen tot overdracht)
- De student is in staat te reflecteren over algemeen vormende ethische en maatschappelijke waarden (vermogen tot kritische reflectie)
- De student kan culturele ontwikkelingen (vooral in jeugdcultuur en interculturaliteit) in een maatschappelijk perspectief plaatsen en relateren aan het eigen vakgebied (vermogen tot innovatie en doorgroei) (Viskil, 2001)

De Istanbul-module in jaar drie laat de studenten interculturele lesprogramma's ontwikkelen en uitvoeren.

Jaar 2	Vakdidactiek en psychologie besteden aandacht aan omgaan met verschillen.	
Jaar 3	Studeren in het buitenland: Engeland (Manchester), Amerika (New York: Pratt en Suny) en Australië (Perth). Studenten van daar kunnen naar hier komen	ECTS: zelfde als studieprogramma in NL
	Stages in het buitenland. Ongeveer 4 studenten per jaar, bijvoorbeeld Oeganda, Mali, België	ECTS: zelfde als studie-programma in NL
	CKV Istanbul-module blok 1,2	5 ECTS
	Module vakdidactiek/kunst- en cultuurgeschiedenis voorbereiding op CKV blok 3,4: thema interculturaliteit	6 ECTS
Overig	Projecten met gastdocenten:	
	Praktijkdocenten: workshops keramiek met Sibel Sevim en andere., Anadolu universiteit, Turkije, 2008-2009.	
	Lezing bogolanschilderkunst, Hama Goro, Mali, 2008-2009.	
	Theoriedocent Terry Barrett, V.S, keuzevak derdejaars 'No landscapes', 2009-2010	

bijlage 3: interculturele competenties volgens J. Stier

Naar J. Stier, Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies, *Intercultural Education*, vol. 14, nr. 1 (maart 2003), 77-91.

Inhoudelijke competenties

Kennis, informatie over cultuur en mensen

Procesgerichte ('processual') competenties

Intrapersoonlijke cognitieve competenties

- perspectief veranderend
- rolnemend
- zelfreflecterend
- cultuurobserverend
- probleemoplossend

Emotionele competenties

- omgaan met emoties
- beoordelingen vermijdend
- automatische reacties vermijdend

Interpersoonlijke competenties

- interpersoonlijke gevoeligheid
- communicatie
- situationele gevoeligheid.

Toelichting

Inhoudelijke competenties leiden tot kennis over een cultuur. Deze kennis kan gebaseerd zijn op stereotypen. Procesgerichte competenties: verwijzen naar het dynamische karakter van interculturele competenties. Stier verdeelt deze competenties in drie categorieën: intrapersoonlijke cognitieve, emotionele en interpersoonlijke competenties. Intrapersoonlijke competenties bevatten cognitieve elementen:

- *Perspectief veranderend*: vermogen om zich te verplaatsen in de ander. Wisselen van 'binnen' (jezelf) naar 'buiten' (de ander).
- *Rolnemend*: vermogen om van rol te veranderen (Nu ben ik een student, maar kan ik ook een 'gemiddeld' persoon zijn?)
- *Zelfreflectief*: vermogen tot zelfanalyse: hoe beïnvloedt mijn cultuur mijn gedrag in deze situatie?
- *Cultuurobserverend*: vermogen om een open geest te houden, analyseren van situaties zonder ze automatisch en onkritisch te beschouwen.
- *Probleemoplossend*: vermogen om problemen die ontstaan vanuit culturele verschillen op te lossen.

De emotionele competenties zijn:

- *omgaan met emoties*: vermogen om met een veelvoud van (vooral negatieve) emoties om te gaan, vermogen om eigen gevoelens te begrijpen
- *vermijden van veroordelingen*: vermogen om en direct oordeel te vermijden
- *vermijden van automatische reacties*: vermogen om een 'automatische' emotionele reactie te laten volgen door een cognitieve reactie (even tot tien tellen voor je reageert)

Een verblijf in het buitenland kan negatieve ervaringen met zich mee brengen. Die moeten niet vermeden worden, want een zekere mate van emotionele druk en frustratie kan bevorderlijk zijn voor het leerproces over een andere cultuur. Emoties als angst, ongemak, frustratie, kwaadheid, etnocentrisme en xenofobie horen bij een verblijf in het buitenland. De competentie houdt in dat de student zich niet automatisch en niet zonder kritiek laat leiden door deze emoties. Door zelfreflectie en een verhoogd bewustzijn traint de student zich om automatische emoties meteen te laten volgen door cognitieve reacties: denk voordat je voelt.

Interpersoonlijke competenties betreft interactieve vermogens.

Interpersoonlijke gevoeligheid: vermogen om variaties in non-verbale en subtiele signalen te herkennen en te interpreteren.

Communicatie: vermogen om verbaal en non-verbaal te communiceren. Bekend zijn met culturele regels van conversatie, waarden van formaliteiten en hiërarchieën. Bewustzijn van gedragspatronen.

Situationele gevoeligheid: vermogen om culturele betekenissen die ingebed zijn in de context te begrijpen.

Literatuur

Azghari, Y. (2005). *Cultuurbepaalde communicatie. Waarden en belangen van pas-sieve en actieve culturen*. Soest: Nelissen.

Deuss, B., Hoogenboom, M. & Siebe, L. (2009) *Move in the Modern World: artist in residence Nita Liem*. Amsterdam: De Theaterschool Dans.

Geest, N. van der (2006), Intercultureel is vele visies. *Kunstzone*, 5 (6), 4-7

Geest, N. van der (2006), Interculturele competenties. Actuele kunst heeft inter-cultureel competente kunstenaars nodig. *Kunstzone* 5 (6), 6-9

Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam, Antwerpen: Uitgeverij Contact.

Kostelijk, E.J., Julsing, M. & Wollerich, Y. (2008). *Onderzoek Internationalisering Studenten Hanzehogeschool*. Groningen: HanzeConnect.

Mudde, S. (1995). *Je staat midden in het leven. Een onderzoek naar de kwaliteit van kortdurende internationale jongeren-uitwisselingen*. Amsterdam: Stichting Alexander.

Nunez, C., Nunez Mahdi, R. & Popma, L. (2007). *Interculturele communicatie: van ontkenning tot wederzijdse integratie*. Assen: Van Gorcum.

Oudenhoven, J.P. van, & Zee, K.I. van der (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The multicultural Personality questionnaire. *International Journal of Intercultural Relationships*, 26 (6), 703-726.

Oudenhoven, J.P. van. (2008). *Cross-culturele psychologie. De zoektocht naar verschillen en overeenkomsten tussen culturen*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Pinto, D. (1994). *Interculturele communicatie. Dubbel perspectief door de driestappenmethode voor het doeltreffend overbruggen van verschillen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Rovine, V.L. (2001). Bogolan. *Shaping Culture through Cloth in Contemporary Mali*. Washington: Smithsonian Institution Press.

Saraber, L. (2006). *Meervoud als menta-liteit. Culturele diversiteit in dansvakonderwijs*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

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

Smiers, J. & Schijndel, M. van (1999). *Ruimte aan verscheidenheid. Kunst en kunstonderwijs in lokaal en mondiaal perspectief*. Utrecht: Centrum voor onderzoek Hogeschool voor de Kunsten.

Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic Diversity and the acquisition of intercultural competencies. *International Education*, 14 (1), 77-91.

Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence, *Journal of International Communication*, 11, 1-11 Gedownload mei 2009 van <http://www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>

Vink, N. (2001). *Grenzeloos communiceren. Een nieuwe benadering van inter-culturele communicatie*. Amsterdam: KIT Publishers.

Viskil, E. (2001). *De kunst onderwijzen, een nieuw onderwijsprogramma voor de Academie voor Beeldende Vorming*. Amsterdam: Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam.

Vossestein, J. (2003). *Vreemd volk, over gedrag in andere culturen*. Amsterdam: KIT Publishers.

Williams, J. (1996). *Across the Street, Around the World: a handbook for cultural exchange*. Londen: British American Arts Association Ltd.

Zijlmans, K. & Damme, W. van. (2008). Interculturalisation in Art: Conceptualizing Processes and Products. *World Art Studies: exploring concepts and Approaches*. Amsterdam: Valiz.

Wiesand, A.J. et al. (2008). *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe: study for the European Commission*. Bonn: European Institute for Comparative Cultural Research.

Overige bronnen

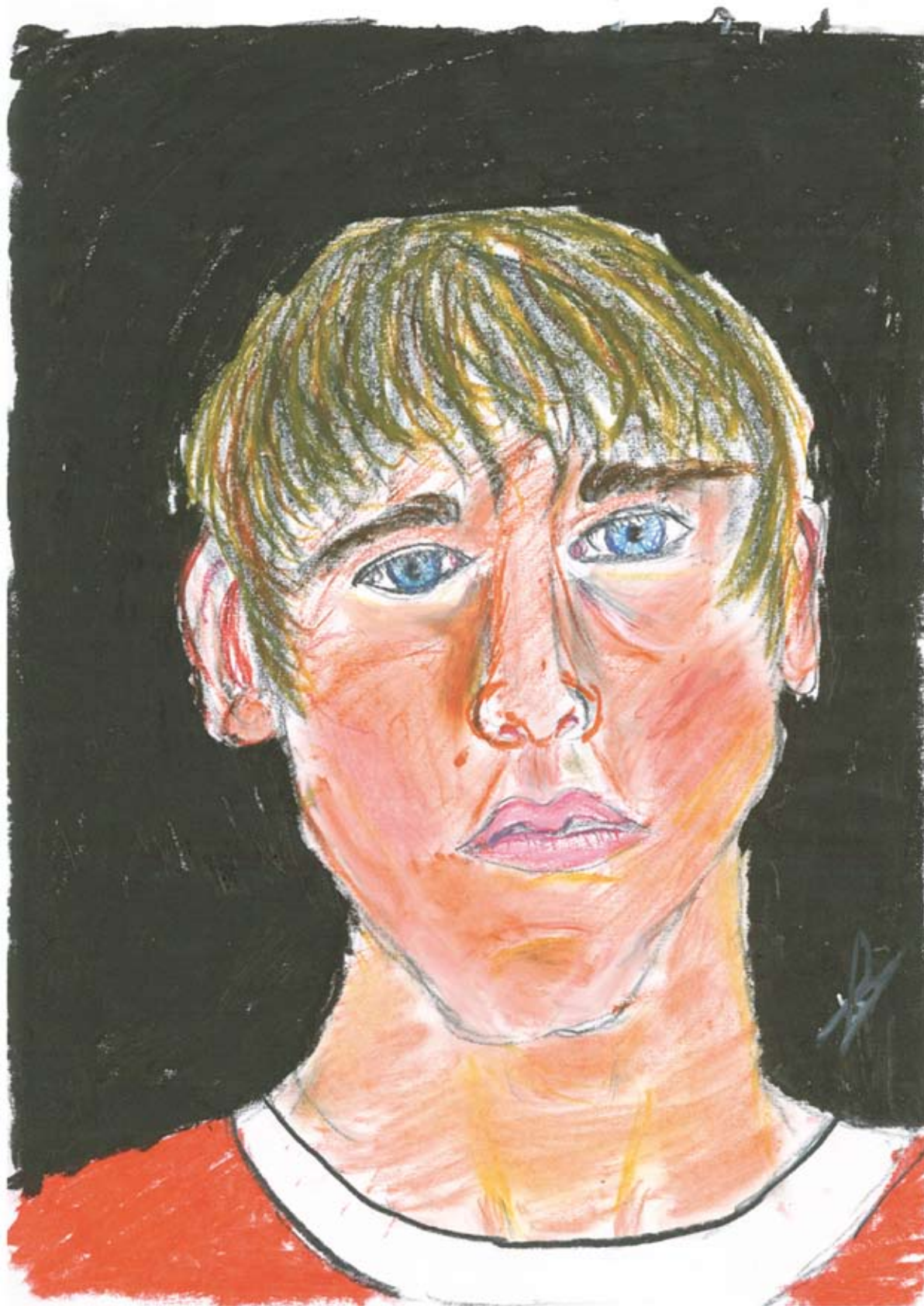
Interview Adri Schreuder, 6 februari 2009.
Enquête I. Grünwald, februari 2009.
Interview J. de Groot en J. van der Leest, 7 april 2009.
Interview L. Koning, 6 februari 2009.

Jaarverslag AHK 2007.
Leerplan opleiding theaterdocent.
East meets West, publicatie interculturele CKV-lessen, 2008

Internet geraadpleegd augustus 2009: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Normen en waarden. Burgerschap en sociale integratie: <http://www.minocw.nl/normenenwaarden/337/Burgerschap-en-sociale-integratie.html>

Internet geraadpleegd september 2009: http://pepijn.ahk.nl/cp/tag.7044eb50c01206dd.render.userLayoutRootNode.uP?uP_root=root&uP_sparam=activeTab&activeTab=u68l1s53&uP_tparam=frm&frm=frame

www.studiegids-bvo.ahk.nl
<http://www.studiegids-dans.ahk.nl/nl/2008-2009/opleidingen/docent-dans/eindkwalificaties/competenties-en-gedragsindicatoren/>
<http://www.studiegids-bvo.ahk.nl/nl/2009-2010/opleiding/voltijd/differentiatiefase-jaar-2/domein-overdracht/psychologie/>
<http://www.studiegids-bvo.ahk.nl/nl/2009-2010/opleiding/voltijd/differentiatiefase-jaar-2/domein-overdracht/vakdidactiek/>
<http://www.keuzevakken.ahk.nl/nl/keuzevakken/actueel-aanbod/nieuwe-kunsten-in-een-veranderende-kunstpraktijk/>
<http://www.theaterschool.nl/nl/opleidingen-theater/theaterdocent/>
<http://www.theaterschool.nl/nl/opleidingen-theater/theaterdocent/studieprogramma/>
<http://www.ahk.nl/nl/studie/studeren-in-het-buitenland/>
<http://www.studiegids-dans.ahk.nl/nl/2008-2009/opleidingen/docent-dans/de-opleiding/visie/>
<http://www.theaterschool.nl/nl/praktische-zaken/uitwisselingsprogramma/>
www.conservatoriumvanamsterdam.nl
<http://malimaand.wordpress.com>



4. Flip & Flap en de alter-moderniteit. Kunsteducatie in een altermoderne wereld

Robert Klatser

Interculturaliteit heeft nog geen vanzelfsprekende plaats in het curriculum van de beeldende vakken in het voortgezet onderwijs, al wint de visie aan kracht dat interculturaliteit daar een onderdeel van zou moeten zijn. In dit hoofdstuk onderzoek ik op welke manier de hedendaagse, 'altermoderne' kunst aanknopingspunten kan bieden voor een curriculum van de beeldende vakken dat daadwerkelijk aandacht besteedt aan interculturaliteit. Centraal staat de vraag of het nu nog problematische imago van interculturaliteit kan worden omgebogen naar een bruikbaar concept.

Altermodernisme is een nieuw kunsthistorisch label dat Nicolas Bourriaud in 2009 heeft geïntroduceerd voor kunstenaars die niet langer werken vanuit de eigen culturele identiteit, maar vanuit een globale context. Volgens Bourriaud komen hieruit talrijke nieuwe mogelijkheden en alternatieven voort om de cultuur op verschillende manieren richting te geven.

Misschien biedt altermoderne kunst ook openingen voor kunsteducatie. Daartoe kijk ik niet alleen naar de betekenis van het begrip altermodernisme en de brede doelstellingen van de beeldende vakken, maar verken ik ook de begrippen cultuur en identiteit.

In een gemedialiseerde wereld waar jongeren, dwars door culturen en plaatsen met elkaar communiceren, verhalen en beelden delen en zich in eenzelfde culturele ruimte bewegen om zo hun identiteit te ontwikkelen en te articuleren, wordt een veelvormige, radicale en activistische kunsteducatie onvermijdelijk.

4.1 gesprek

Tijdens een ontmoeting met Erik Viskil ontspon zich een gesprek naar aanleiding van de tentoonstelling *Altermodern* in de Tate Modern over een meer op interculturaliteit gerichte kunsteducatie. Erik onderzoekt de beeldende kunst in het Midden-Oosten en publiceert daarover. Hij is een van de grondleggers van het nieuwe onderwijsconcept van de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam. Erik vertelde dat hij onlangs in Cairo 'Photo Cairo' bezocht had en de 'Biennale'. "Kunstenaars daar zijn erg betrokken bij de maatschappij, bij het leven van mensen, bij politieke idealen en gebeurtenissen en dat is in hun werk terug te zien," zei hij. "In het werk verhouden ze zich tot hun land en hun cultuur en vragen zich bijvoorbeeld af hoe de hedendaagse, sterk door het Westen gedomineerde beeldcultuur daarbij aansluit." Toen onderwijs ter sprake kwam was Eriks eerste opmerking dat kunsteducatie met het oog op interculturaliteit activistischer zou kunnen zijn dan nu het geval is. "Inderdaad is kunsteducatie vaak nog modernistisch, instrumenteel en niet zo visionair of ambitieus als je zou verwachten", reageerde ik. "Ik had verwacht dat de 'postmoderne kunsteducatie' en vooral de *Visual Culture Education* activistischer, onconventioneler en minder formeel esthetisch georiënteerd zouden zijn. Zij gaan per slot van rekening uit van een radicale pedagogie, waarbij de docent de afkomst en de sociaal-culturele achtergrond van de leerling als aanleiding ziet voor het ontwikkelen van beeldende problemen."

Ik deed kort verslag van een lezing die ik in 2008 had bijgewoond van Doug Boughton en Kerry Freedman, twee voortrekkers van de *Visual Culture Education*. Zij lichtten hun manier van evalueren en beoordelen toe met beelden van door hun leerlingen uitgevoerde opdrachten. “Wat mij opviel”, zo vertelde ik Erik, “was dat zij merendeels, misschien impliciet, formele criteria hanteren. Esthetische, modernistische normen lijken bepalend en onderscheidend.” “Terwijl het zou moeten gaan over de inhoud, het concept, de (politieke of sociale) lading en betekenis!” reageerde Erik. Ik schonk nog wat muntthee bij.

4.2 het mysterie van wabi sabi of: wat is altermoderne kunsteducatie?

Kunst ontstaat niet meer in de eenzaamheid van het atelier, maar vooral in dialoog met anderen, ook al zijn die misschien niet lijfelijk aanwezig. De narratieve aspecten vormen tegenwoordig een belangrijk onderdeel van het werk. Originaliteit en eeuwigheids-waarde, kenmerken van de modernistische kunst, doen er in de huidige postmoderne periode minder toe. Wel van belang blijft de, vermoedelijk, diepgewortelde behoefte aan onsterfelijkheid en voortdurende zelfbevestiging: ‘ik besta!’

De gemedialiseerde wereld heeft de kunst gedemocratiseerd. Ieder individu kan zich nu uitdrukken en kenbaar maken. Net zoals de massa’s zich aan het begin van de vorige eeuw zichtbaar wisten te maken door het gebruik van film en fotografie, zoals Walter Benjamin al vaststelde. Mensen willen sporen achterlaten, hoe triviaal ook. Zichzelf steeds opnieuw uitvinden als kunstenaar, maar ook als mens tussen andere mensen kan worden opgevat als het voortdurend herscheppen van de identiteit. Het is juist deze behoefte waar ook jongeren zich mee bezighouden. Internet en de mobiele telefoon lijken heel geschikt om als artistieke middelen ingezet te worden. Vooral dankzij de mobiele telefoon kunnen we tegelijkertijd in meer contexten bestaan of zoals Eva Nieuwdorp (2005/6) het uitdrukt: “De mobiele telefonie kan, vanuit de mediaspecifieke eigenschappen bezien, de typisch narratieve elementen aantasten, zoals eenheid van plaats (setting) en lineaire causaliteit in tijd (plot) alsmede het beeld van een consistent, bedachtzaam en autonoom karakter (uniciteit).”

De integratie van kunstzinnige, maatschappelijke en persoonlijke invalshoeken hoeft niet te betekenen dat het wezen van het kunstvak ten onder gaat aan oppervlakkigheid en ‘van alles niets’ of dat beeldende vaardigheden en esthetische formele criteria er bij deze aanpak niet toe doen. Kijkend naar recente kunstwerken als installaties, films en blogs blijken narratieve en meer visuele, artistieke vaardigheden en formele kwaliteiten even belangrijk. Leerlingen kunnen bij uitstek het eigen verhaal - narratief, auditief en visueel - in relatie brengen met dat van anderen over de hele wereld. Toepassingen van internet en mobiele telefonie worden langzamerhand als volwaardige artistieke technieken aanvaard.

De Franse filosoof Jacques Rancière (2007) stelt echter als voorwaarde dat deze media eerst als kunst moeten worden erkend. Maar niet alleen de technische werkwijze moet tot de kunst worden gerekend, ook haar onderwerp moet als kunst, hoog of laag, worden gekwalificeerd. De mogelijkheden van de interpersoonlijke ontmoeting en interculturaliteit moeten als artistiek materiaal worden geaccepteerd.

Jongeren worden vooral geboeid door ervaringen en niet-rationele, magische momenten die ze vaak moedwillig opzoeken, meent Eva Nieuwdorp (2005/6), die de ‘speelse identiteit’ onderzoekt aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Wat de leerling denkt en doet, neemt een tijdelijke vorm aan in de voortdurende ontmoeting met de ander. Die uitwisseling van beelden en verhalen hoeft niet per se buiten die virtuele ruimte gestalte te krijgen in een krampachtige poging tot materialisatie. Het tijdelijke en onvolmaakte karakter van de resultaten is eigen aan het medium en de werkwijze.

Het voorbijgaande en imperfecte in de kunst met de nadruk op wisselwerking en transitie, dat op dit moment zo wordt gewaardeerd, wordt misschien het best gerepresenteerd door de Japanse term ‘wabi sabi’. Dit begrip drukt de relatie uit tussen schoonheid en

vergankelijkheid. Leonard Koren (1994) beschrijft wabi sabi als “a beauty of things imperfect, impermanent, and incomplete ... (p.7) I have since come to believe that wabi sabi is related to many of the more emphatic anti-aesthetics that invariably spring from the young, modern, creative soul. . .” (p.9)

De altermoderne kunstenaar van nu bemiddelt, als culturele nomade, bij de wereldwijde dialoog. De actuele beelden die ons mondiaal via de media bereiken, verwijzen grotendeels naar een gemeenschappelijk referentiekader. De verregaande uitwisseling van beelden en verhalen zal via de massamedia, telecommunicatie en internet in toemende mate die gemeenschappelijke context versterken.

Dat referentiekader is het raakvlak waar jongeren met een verschillende culturele achtergrond elkaar ontmoeten. Duncum (2000) adviseerde bijna tien jaar geleden al om leerlingen via kunsteducatie bewust deel te laten nemen aan de mondiale cultuur die onder meer door internet mogelijk is geworden: “Consciously engaging with global culture, can contribute, creatively and critically, to the directions globalization takes.” Altermoderne kunsteducatie suggereert een andere richting en daardoor een nieuwe lading van de beeldende vakken. Het betekent een verdieping en een accentverschuiving ten opzichte van de postmoderne visies op kunsteducatie. Naast nieuwe mogelijkheden die ze geschapen hebben, worden die postmoderne visies gekenmerkt doordat thema’s, opdrachten en verwerkingen over de leefomgeving gaan of over massacommunicatie of over culturele diversiteit. Leerlingen wordt gevraagd na te denken, te discussiëren en werk te maken over hun leefomgeving of over wat ze bezighoudt. Ik stel me voor dat altermoderne kunsteducatie niet alleen aanleidingen vindt in de leefwereld van kinderen, maar dat tevens de oorsprong van het werk zelf daarin ligt of sterker nog: deel uitmaakt van die leefwereld en een plaats krijgt op internet en in de omgeving, de samenleving en het denken. De buitenschoolse ervaringen van leerlingen worden nog te vaak buiten beschouwing gelaten en in het curriculum blijft het ‘formele’ gescheiden van het ‘informele’, zoals in de recente publicatie *Race, Diversity, and Curriculum in the Era of Globalization* (McCarthy, C., Rezai-Rahiti, G.M. & C. Teasley, 2009, p. 93) wordt vastgesteld.

Bij altermoderne kunsteducatie draait het om het articuleren van de confrontatie van de leerling met de veelheid aan verhalen van de multiculturele wereld en om het bedenken van gedeelde verhalen zonder een vooropgezet einddoel. “De arena van uitwisseling”, zoals Bourriaud (2009) de hedendaagse kunst typeert, is een goede omschrijving van het virtuele platform van ontmoeting waar de leerling deel van uitmaakt. In altermoderne kunsteducatie kunnen leerlingen vanuit verschillende culturele registers en achtergronden met multimediale technieken experimenteren met beelden en concepten en deze kritisch onderzoeken. De voorwaardelijke kennis en vaardigheden worden en passant geleerd. Kennis en vaardigheden worden geïntegreerd aangeboden, zodat de leerling de mogelijkheid krijgt om, net als de kunstenaar, aan te voelen wanneer hij kan laten gebeuren wat er moet gebeuren in plaats van dat hij weet wat hij moet doen. Want dat is waarin, volgens Gadamer (1960), de kunstenaar zich onderscheidt van anderen. Het proces verloopt, net als vaak bij kunstenaars het geval is, grotendeels fundamenteel onvoorspelbaar en niet doelgericht. Het is de resultante van de wisselwerking van de eigen verhalen, acties en ervaringen met die van anderen met verschillende culturele achtergronden verspreid over de hele wereld. Leerlingen onderzoeken onderwerpen die te maken hebben met hun culturele identiteit.

Het kan werken opleveren die vluchtig zijn, maar niet oppervlakkig; technisch vaardig, maar niet traditioneel; tijdelijk, maar ook tijdoos; virtueel en niet plaatsgebonden, maar toch duidelijk waarneembaar; politiek geladen, maar niet ideologisch. Doordat leerlingen de mogelijkheid krijgen een artistieke in plaats van een alledaagse vorm te hanteren, wordt het alledaagse bijzonder en het bijzondere gewoon. Het spoor dat hun werk achterlaat of de herinnering daaraan is het bewijs dat ze in staat waren even deel uit te maken van een cultuur op een al dan niet virtuele plek op een bepaald moment. (vrij naar Lee Emmery (2002)).

4.3 bezoek uit ToeloeToeloe-land

Als we het over kunsteducatie en interculturaliteit hebben, kunnen we er niet onderuit ons een beeld te vormen van de hedendaagse cultuur en de culturele identiteit, vooral die van jongeren. Allereerst een blik terug in de tijd.

Rond 1958 werd op mijn lagere school aangekondigd dat die week een heel bijzondere man op bezoek zou komen, uit een heel ver land. Wij vonden het heel spannend toen een lange, bijna zwarte man de klas binnenkwam. Wij hadden nog nooit zo'n donker iemand in het echt gezien, anders dan de clichématige voorstellingen in kinderboeken van zwarte, woest uitgedoste, glimmende mensen met dikke, rode lippen. Hij rolde een handdoek op in de vorm van een rookworst en drapeerde die boven op zijn hoofd. Omzichtig kwam mijn lerares met een zinken emmer vol water die de man op zijn hoofd zette, waarna hij een rondje door de klas liep.

Overrompeld door die kennismaking met iemand die ik alleen kende van plaatjesboeken, liep ik die dag door het bos naar huis. In het bos achter ons huis was een nederzetting die uit houten barakken bestond. Daar woonden 'Ambonezen'. Ze zagen eruit als de kannibalen uit mijn favoriete kinderboek over de hondjes Flip & Flap die op avontuur gaan in een luchtballon. Na een hachelijke tocht over de oceaan, komen ze terecht in een tropisch land, ToeloeToeloe-land geheten. Ze belanden bij de Wilde Bobosmannen waar ze verwend worden om later in een pan te belanden (Hoekstra & Geesink, z.j.).

De ontmoeting en verbinding tussen culturen is van alle tijden. Etnische grenzen tussen culturen kunnen als fictief worden beschouwd. Al ver voor onze jaartelling vond cultuurvermenging en interferentie tussen culturen plaats. Culturen lijken tegenwoordig samen te smelten tot een mondiale beschaving door snelle communicatie, mogelijk gemaakt door technologische vooruitgang. Daardoor nemen de overeenkomsten tussen mensen toe, terwijl men de neiging heeft de verschillen te benadrukken. Ook dat is al van voor onze jaartelling, zoals Siep Stuurman aantoont in zijn nieuwe boek *De uitvinding van de mensheid* (2009). Etniciteit, bij uitstek geschikt om zich van anderen te onderscheiden, stamt niet altijd af van oude tradities, maar kan worden vervormd (of misvormd als het de toeristenindustrie betreft), gemodificeerd of zelfs gecreëerd in de moderne maatschappij (zie ook Roosens 1989 en 2002). Canadese Wendat- of Huron-indianen maken tegenwoordig popmuziek met teksten die ze ontleen aan antropologische archieven van hun uitgestorven taal.

McCarthy, Rezai-Rahiti, en Teasley (2009) pleiten voor "recognition of the vital porosity that exists among human groups in the 21st century" en vermoeden dat hierin een enorm potentieel besloten ligt om tot een nieuw kosmopolitisch ethos te komen binnen educatie. Dat een gemeenschappelijke culturele achtergrond dominantierender wordt ten koste van de nationale cultuur biedt nieuwe mogelijkheden, maar levert ook spanningen op. Dat uit zich bijvoorbeeld in de hernieuwde angst van burgers tegen het kosmopolitisme. Net als in de negentiende eeuw ontstaat de behoefte aan het definiëren van de nationale identiteit, in onze tijd gebeurt dat onder meer in de vorm van canons en lijstjes (zie ook Komrij, 2001).

In de virtuele ruimte die de snelle communicatiemogelijkheden bieden, zien we dat mensen elkaar op speelse wijze ontmoeten en nieuwe leefwerelden scheppen. Dit intercultureel gebied waar jongeren zich van meet af aan bevinden en dat de filosoof James Tully definieert als een tussengebied, kan opgevat worden als een gemeenschappelijk terrein van onderhandeling (Tully, 1995). Er is sprake van intercultureel contact. Men bespreekt kwesties vanuit een bepaald gezichtspunt in plaats van in essentie. Daardoor ontstaan, volgens de theoreticus van het postkolonialisme, Homi K. Bhabha, hybride vormen van leven en kunst die eerder niet bestonden binnen de afzonderlijke nationale culturen. Naast cultuurverschillen ontstaan zo gedeelde waarden die op den duur geïnternaliseerd worden (Bhabha, 1991). Voor leerlingen die ononderbroken met elkaar in contact staan, is die vorm van uitwisselen als eten en drinken. Door het maken van een kunstwerk of het vertellen van een verhaal in welke vorm dan ook, kan het denken over het bestaan en het perspectief plotseling veranderen.

'Mondiaal' en 'lokaal' zijn tegenwoordig geen gescheiden werelden meer, maar liggen in

elkaars verlengde en vullen elkaar aan. Tweede- en derdegeneratieallochtonen groeien op en krijgen onderwijs samen met de autochtone jeugd en nemen de cultuur van de lokale jeugd over, maar voegen er ook eigen dimensies aan toe. Een "vrijheidsneurotische grondhouding" (Sloterdijk, 2005) gaat hand in hand met de behoefte aan saamhorigheid. Bij dat alles vormen de (digitale) media een onmisbare schakel.

Kunnen deze verschillende werelden naast elkaar blijven bestaan of doven ze door interferentie uit en ontstaat één mondiale cultuur? Twee vooraanstaande denkers komen tot een verschillend antwoord op deze vraag. Zo vermoedt Samuel Huntington (1996) dat cultuurverschillen zo groot zijn dat toekomstige conflicten daardoor veroorzaakt zullen worden. Francis Fukuyama (1992) beweert daarentegen dat culturen juist zullen assimileren en uiteindelijk tot een globale cultuur zullen samensmelten.

De schijnbare tegenstellingen, de complexiteit, het hybride, poreuze en beweeglijke karakter van de huidige richtingen in de cultuur bieden de kunst de mogelijkheid nieuwe betekenisvelden te ontsluiten. Handhaving en manifestatie in zo'n wereldcultuur is echter niet mogelijk als men zich vastklampt aan een culturele identiteit die wortelt in de primaire bouwstenen: familie, land, en religie.

Waren Flip en Flap vijftig jaar later in de wildernis van Afrika neergekomen, dan hadden ze net zo goed boven op de filmer/ kunstenaar Renzo Martens kunnen landen en hadden ze midden in het oerwoud zijn enorme uit neonletters opgetrokken tekst *Enjoy Poverty* kunnen bewonderen. Martens laat in zijn film zien hoe hij plaatselijke huwelijksfotografen, die nog geen dollar per maand verdienen, omschoolt tot oorlogsverslaggevers. Als ze zijn aanwijzingen opvolgen, kunnen ze voor hartverscheurende foto's van stervenden meer geld ontvangen. Flip & Flap en Renzo Martens: twee tijden, twee culturen; gescheiden werelden?

4.4 Flip & Flap en het altermoderne zelf

Kunnen we wellicht al spreken van de vorming van een nieuwe, altermoderne identiteit en zo ja, hebben we dan te maken met een bruikbaar model of een fictieve constructie? De altermoderne identiteit overstijgt culturele en geografische grenzen en tijden. Het wortelt in diverse culturen en wordt gekenmerkt door beweeglijkheid, speelsheid en een contextafhankelijk en adaptief karakter. Het altermoderne zelf dat de kenmerken van verschillende werelden in zich verenigt en zich verhoudt tot verschillende culturele registers, treedt echter niet buiten de grenzen van het ondeelbare zelf.

Identiteit betekent letterlijk 'hetzelfde zijn' (*identitas*), datgene dat men deelt met anderen. Geschiere (2009) omschrijft identiteit als volgt: "Het is niet het resultaat van actieve, doelgerichte constructie, maar het ontwikkelt zich in belangrijke mate onbewust in wisselwerking met de omgeving en onder invloed van levenskeuzes." Vanaf de geboorte vormt het zelf zich door permanente interactie met de omgeving waarbij in eerste instantie de familie en de leefomgeving een dominante rol spelen. Iedereen heeft toegang tot meer categorieën waartoe men kan behoren: volk, religieuze groepering, familie, beroepsgroep. Identiteit kan de ander daardoor zowel insluiten als buitensluiten. Identiteit is, aldus Gadamer (1960), ook te beschouwen als een verzameling opvattingen over onszelf, de ander en de omgeving.

De identiteit vormt zich in een continue proces van herinterpretatie van ervaringen uit het verleden die zich in de vorm van herinneringen aan ons voordoen. Die verzameling bepaalt voor een deel ons zelfbeeld, ons denken en ons doen en laten. Het lijkt in belangrijke mate op dat van onze naasten en de bredere groep waar we mee omgaan en waar we toe behoren. Die groep wordt groter door de wereldwijde communicatie en uitwisseling.

De openheid wordt volgens Ricoeur (1985) begrensd door familietraditie, religie, etniciteit, land en staat. Volgens hem is het verhaal het belangrijkste medium waarmee we onze identiteit construeren. Ook Jos de Mul merkt op dat "in de verhalen die wij over ons leven aan onszelf en aan anderen vertellen we ons zelf articuleren". Sterker nog: "Het is zelfs eerst in onze identificatie met deze verhalen dat onze identiteit tot stand komt" (De Mul, 2000, p.6). Identiteit moet volgens De Mul niet begrepen worden als een substantie

die onder ons levensverhaal ligt, maar als de configuratie van dit levensverhaal zelf. In die zin hebben we geen levensverhaal, maar zijn we letterlijk dit verhaal. Identiteit is het zelfbeeld waar het mens- en wereldbeeld van het individu in besloten ligt. In een multiculturele samenleving worden wij echter geconfronteerd met een veelheid aan verhalen. Kan er sprake zijn van een constante die mensen boven hun narratieve identiteit doet uitstijgen? De inhoud en structuur van het innerlijke zelf verschilt volgens Nisbett (2003) en Markus (1991) aanzienlijk per cultuur. In het oosten hecht men doorgaans meer waarde aan de overeenkomsten tussen mensen en de harmonieuze relatie met anderen, terwijl men in het westen authenticiteit en onderscheid hoger waardeert. Beide auteurs concluderen dat mensen met een verschillende culturele identiteit niet alleen verschillende opvattingen over de wereld hanteren, maar dat ze die ook op een andere manier waarnemen en er anders over nadenken. Een mooi voorbeeld geeft Susan Mullin Vogel (1998) in haar boek over de kunst van de Baule, een stam die leeft in Ivoorkust. De Baule staan bij westerse verzamelaars van Afrikaanse kunst bekend om hun fabuleuze houtsnijwerk. Hun werk wordt echter door de Baule zelf vaak aan het oog onttrokken in ruimtes zonder ramen en gewikkeld in lappen. Zelfs het kijken zelf beschouwen de Baule namelijk al als een risicovolle daad. Zoals Vogel, Nisbett en Marcus laten zien, gaan mensen met verschillende culturele achtergrond, ondanks de toegenomen overeenkomsten, uit van verschillende vooronderstellingen en hebben ze andere ervaringen. Door migratie, maar ook door uitwisseling kunnen binnen een persoon of tussen verschillende personen of gemeenschappen spanningen ontstaan die tot identiteitscrises leiden. Vooral waar het zelfbeeld in het geding is en de nationale of religieuze identiteit botst met seculiere, kosmopolitische waarden. Jongeren, volop met identiteit bezig, zijn hier extra gevoelig voor en dus kwetsbaar. Jongeren met verschillende culturele achtergrond hebben ondanks deze verschillen in toenemende mate raakvlakken en gemeenschappelijke interesses, doordat zij naar dezelfde muziek luisteren, dezelfde games spelen, internetten of dezelfde televisieprogramma's bekijken. Zoals Hans Abbing (2009) laat zien, komen kinderen via films en games veelvuldig in contact met hoge kunst. Soundtracks van films bestaan meestal uit "nieuw gecomponeerde romantische klassieke muziek" en in sciencefictionfilms en games is zelfs sprake van oorspronkelijke *minimal music*. Ook vj's vermengen elementen uit populaire en hoge kunst en op parties en in clubs komen jongeren in aanraking met allerlei multidisciplinaire kunstuitingen die zij niet aanschouwen, maar meemaken en ervaren. Dat het op het eerste gezicht om verstrooiing en ontspanning gaat, maakt dit soort ervaringen niet minderwaardig. Volgens Nieuwdorp (2005/6) gaat het om de constructie en expressie van identiteit en soms ook om de ironische elementen van persoonlijkheid. Iemand met een altermoderne identiteit functioneert zowel in de realiteit van alledag als in virtuele werelden en beweegt mee met de culturele turbulentie en de hectiek van deze tijd. Deze identiteit verenigt de kenmerken van verschillende werelden in zich en verhoudt zich tot verschillende culturele registers. De altermoderne identiteit is waar interculturele kunsteducatie zich op richt.

4.5 altermoderne kunst: tussen tovenaars van de aarde en culturele nomaden

In de begeleidende catalogus van de expositie *Altermodern*, Tate Triennial introduceert Nicolas Bourriaud (2009) de term 'altermodern' voor het eerst als een nieuwe ontwikkeling in de kunst. Dat is op zich nog niet voldoende om altermodern tot een nieuwe kunststroming uit te roepen. Wat is er zo vreemd en nieuw aan kunstenaars die het idioom van natuurvolkeren gebruiken en vermengen met die van hun eigen, westerse achtergrond? Kunstenaars hebben hun ideeën al eerder ontleend aan de geschiedenis van verschillende culturen door te *shoppen* en *sampelen*. Dat hoeft niet altijd nieuwe inzichten en ervaringen op te leveren. Wat is er zo anders aan Shezad Dawood met indianentooi of Marcus Coates met sjamanenoutfit vergeleken met het werk van collega's uit vroegere jaren zoals dat van Kandinsky, Pollock, Beuys en anderen die, op uiteenlopende

wijze, door het sjamanisme zijn beïnvloed? De mogelijkheden van de interpersoonlijke ontmoeting en interculturaliteit zijn in de moderne kunst al decennia lang artistiek materiaal.

Diane Crane (1987) heeft bruikbare criteria ontwikkeld om te toetsen of kunst die als vernieuwend wordt uitgeroepen, dat ook daadwerkelijk is. Crane stelt dat een kunststroming vernieuwend is, indien het een andere benadering van de esthetische inhoud betreft of van de sociale en politieke waarden en indien er sprake is van gewijzigde productie- en distributiemethoden.

Met deze criteria kunnen we vaststellen dat de altermoderne kunst inderdaad in zeker opzicht vernieuwend genoemd zou kunnen worden. Ze voldoet aan de meeste criteria, zij het niet altijd overtuigend. Er is inderdaad sprake van een andere benadering van de sociale en politieke waarden als we die in ruimere zin opvatten als culturele waarden. Vooral de kunstenaars die de nadruk op communicatie via internet leggen, op het delen van verhalen en op het ontkennen van de uniciteit van het kunstwerk, benaderen productie en distributie anders. De esthetische benadering lijkt op het eerste gezicht weinig afwijkend van wat we al kennen, maar in tweede instantie schijnen sommige altermoderne kunstwerken de esthetische component soms te ontkennen of is die niet doorslaggevend voor de betekenis van die werken. Het kunstwerk op te vatten als netwerk is één van de onderscheidende kenmerken waarbij zowel artistieke conventies worden doorbroken als de aard van wat een kunstwerk is, wordt onderzocht.

Volgens Bourriaud (2009) kan een kunstwerk niet langer gereduceerd worden tot een object in het hier en nu, maar is het op te vatten als deel van een aanzienlijk netwerk. De kunstenaar werkt de onderlinge verbanden uit en geeft ze vorm. Alleen de individuele golfen brengt tekenen over die zowel heterogeen als heterochronisch zijn, dus zowel behorende tot verschillende culturele registers als geleend van verschillende perioden. Het bewust en expliciet doorbreken van de illusie van eenheid van stijl, plaats, cultuur en tijd en het leggen van verbanden door de kunstenaar lijkt ook een nieuwe artistieke benadering. Bourriaud gebruikt tevens de metafoer van de archipel, een verzameling eilandjes die samen een gebied vormen, om te illustreren dat cultuur bestaat uit een veelheid van verschillende culturen die onder meer door migratie zijn samengeklonterd tot één mondiale beschaving en dat talloze hedendaagse artistieke praktijken een synthese lijken te suggereren tussen modernisme en postkolonialisme. De kunstenaar wordt immers een culturele nomade.

Het is duidelijk dat de samenstelling van de tentoonstelling *Altermodern* volgens een heel andere benadering geschiedde dan die van de andere grote tentoonstelling over niet louter westerse kunst, *Magiciens de la Terre* in Centre Pompidou uit 1989. Toen ontleende een kunstwerk zijn betekenis nog aan de specifieke etnisch-culturele oorsprong en de traditionele achtergrond van de maker, terwijl nu die verengde oorsprong juist doorbroken en overschreden wordt. Die toenmalige vooruitstrevende opvatting is inmiddels problematisch en wie het propageert, balanceert op het verdachte snijvlak van cultuurrelativisme, nationalisme en chauvinisme. Etniciteit en traditioneel artistieke inhoud worden tegenwoordig, enigszins overdreven, al snel afgedaan als folkloristisch en naïef, goed voor de toeristenindustrie.

4.6 een altermoderne benadering van de beeldende vakken

Is een vorm van altermoderne kunsteducatie in het onderwijs mogelijk? Een vorm die mensen kan insluiten in plaats van verdelen, leerlingen betrekken in plaats van afzonderen en alle leerlingen cultureel bewust maken? Een didactiek geïnspireerd door de hedendaagse kunst?

Altermoderne kunsteducatie heeft potentie, omdat ze een open klimaat schept waarin mogelijkheden kunnen worden ontdekt binnen een visueel interessante omgeving en met technieken die tegenwoordig voorhanden zijn. En omdat ze leerlingen aanzet

tot persoonlijke verhalen die in hun uitwerking persoon-, plaats-, cultuur- en tijdoverschrijdend zijn. Intercultureel, zeker, en niet alleen gerelateerd aan de maatschappelijke context, maar ook aan de artistieke omgeving. Leerlingen kunnen hun eigen verhaal - narratief, auditief en visueel - in relatie brengen met die van anderen over de hele wereld. Ze kunnen dat doen als zichzelf of door een andere identiteit voor te wenden. De kunst van het doen alsof is gebaseerd op het vermogen om twee werkelijkheden te hanteren: die van de realiteit en die van de verbeelding (Van der Braak, 2002). Op internet en met mobiele telefonie lopen die twee werelden steeds meer in elkaar over. “Dankzij de mobiele telefoon kunnen we in meerdere contexten leven, soms zelf parallel”, stelt ook Nieuwdorp (2007). En Michiel de Lange (2005/6), afkomstig uit dezelfde onderzoeksgroep als De Mul, stelt: “Identiteiten lijken steeds vaker hun vorm te krijgen in het voortdurend op en neer gaande samenspel van communicatieve interacties tussen individuen”.

De verschillende krachtenvelden binnen de visuele cultuur vormen het terrein bij uitstek voor de kunstvakken. Het lijkt erop dat leraren en opvoeders weinig artistieke mogelijkheden en kwaliteiten in deze media vermoeden. Toch worden toepassingen van internet en mobiele telefonie langzamerhand als volwaardige artistieke technieken aanvaard. Wil men dit tot motief nemen in de klas, dan is de door Eisner (1979, 2002) en Parsons (2004) bepleite geïntegreerde aanpak goed toepasbaar. Eisner onderscheidt daarbij vier gebieden die wisselend een rol spelen: disciplinegericht, maatschappijgericht, persoongericht en cognitief gericht. Zo ontstaat een grote diversiteit aan verbanden tussen directe ervaringen van leerlingen, de maatschappelijke context en hoge en lage kunst.

Helaas blijkt een geïntegreerde werkwijze in de onderwijspraktijk niet gemakkelijk realiseerbaar, zoals Timon Hagen laat zien in zijn onderzoek naar de kunstvakken in de vernieuwde onderbouw van het voortgezet onderwijs. “Wij kunnen concluderen dat het ideaal van Parsons, waarbij leerlingen in de beeldende vakken aan de slag gaan met actuele maatschappelijke vragen, op de meeste scholen nog ver weg is” (Hagen, 2009, p. 9). Dat docenten moeite hebben met een geïntegreerde aanpak, kan te maken hebben met de misvatting dat beeldende vaardigheden en esthetische formele criteria er bij deze aanpak niet toe doen. Kijkend naar recente kunstwerken als multimediale installaties, ingrepen in de openbare ruimte, community artvormen, film- en fotowerken en digitale kunst is het tegendeel waar: formele, esthetische waarden spelen een even grote rol als inhoudelijke en narratieve kwaliteiten.

De *Visual Culture Education*, die onder meer *multicultural sensitivity* wil bereiken door de culturele achtergrond aanleiding te maken voor het artistieke proces, lijkt de argwaan van de leraren alleen maar te versterken. De door Freedman tijdens een lezing in Amsterdam getoonde leeropdrachten, verwaarloosden de formele eigenschappen van het medium en schoten helaas ook pedagogisch tekort door in de opdrachten uit te gaan van verschillen in achtergronden in plaats van overeenkomsten tussen de individuen. Door de verschillen en niet de overeenkomsten tussen allochtone en autochtone leerlingen te benoemen, werk je eerder aan segregatie dan aan integratie.

Misschien is het postmodernistische artistiek gedachtegoed nog niet zo doorgedrongen of wordt het vermengd met modernistische kunstvisies. Ook zouden verouderde kunstpedagogische uitgangspunten een rol kunnen spelen. Hoewel men in de klas vaak veelbelovend start met boeiende opdrachten, interessante analyses en groeps gesprekken, blijft men met formalistische bril kijken naar de werkstukken (Crone, 2006). Waarom hanteren leraren in het voortgezet onderwijs, ook zij die uitgaan van de *Visual Culture Education*, grotendeels conventionele criteria bij het beoordelen van de werkstukken van hun leerlingen? Hun beoordelingscriteria zijn afgeleid van de westerse visie op kunst: expressiviteit, authenticiteit en oorspronkelijkheid. Er ligt te veel nadruk op het gebruik van de beeldmiddelen, de techniek, het individuele leerproces en het eindproduct. Voor de in de huidige kunst zo belangrijke – postmoderne - condities als openheid, ambiguïteit, ambivalentie, besluiteloosheid en conflict is weinig ruimte. Bij de altermoderne kunsteducatie draait het niet alleen om wat docenten en leerlingen doen, maar vooral ook om hoe ze dat doen. Hoe kunnen docenten een inspirerende en uitdagende omgeving scheppen, hoe herkennen ze of de leerling is gegroeid en hoe evalueren ze dat? Van de docent wordt een open benadering verwacht bij de begeleiding en een flexibele benadering van de leerling, zijn problematiek, ideeën en leefwereld. De stijl

van lesgeven bevordert een creatieve houding en intrinsieke motivatie van de leerling en beïnvloedt inhoud en betekenis van het werk dat hij wil maken. De leerling heeft de keus uit actief les nemen of passief les krijgen. De docent kan kiezen uit lesgeven of de leerling begeleiden vanuit de dialoog, uitgaande van de eigen inbreng van de leerling. De didactische band is gebaseerd op wederzijds vertrouwen. De docent respecteert de integriteit van de leerling en heeft vertrouwen in zijn leervragen. De leerling accepteert de docent als begeleider en als degene die in staat is hem te leren hoe vorm te geven aan zijn ideeën. Die didactische ruimte is niet statisch en varieert naarmate de relatie tussen docent en leerling groeit en verdiept. Naargelang de artistieke of didactische context dat vereist, kan de docent kiezen voor een empathische en flexibele opstelling of een richtinggevende of adviserende. De leerling kan kiezen om te volgen, in debat te gaan of zijn eigen weg te gaan. Deze gelijkwaardige benadering moet centraal staan, zelfs bij chronisch gebrek aan lestijd. Het onderwijs zou niet zoals nu docentgestuurd, maar leerlinggestuurd begeleid moeten worden. Een dergelijke open leeromgeving vraagt om zorgvuldig gekozen, gedifferentieerde, liefst complexe opdrachten. Bij voorkeur formuleert de leerling in samenspraak met de docent zijn eigen opdracht.

Altermoderne kunsteducatie onderscheidt zich niet alleen door inhoud en werkwijze, maar vooral ook door het didactisch handelen. Altermoderne, interculturele kunsteducatie benadrukt overeenkomsten zonder de verschillen te ontkennen. Het begrip culturele diversiteit verdeelt, interculturaliteit verenigt. Deze tegenstelling kan gebruikt worden en vormt een interessante ingang voor een artistieke vertaling, net als het spanningsveld tussen de complexe en harde mondiale cultuur, tussen de nationale of religieuze identiteit en de seculiere, kosmopolitische waarden, tussen de autonomie van de hoge kunsten en de populaire creatieve industrie, tussen authenticiteit en ironie of tussen de buitenstaander die zich buiten de burgerlijke orde plaatst en nieuw cultureel burgerschap. Leerlingen formuleren een eigen beeldend probleem, geven er al doende inhoud en betekenis aan en vullen de opdracht zo veel mogelijk zelf in. De docent geeft de marges aan, schept de voorwaarden, probeert het werk van de leerling te verdiepen en van een adequate context te voorzien en boven het louter persoonlijke te verheffen. In die zin schrijft altermoderne kunsteducatie geen materiaalgebruik, proces of vorm voor. De docent moet zoveel mogelijk vermijden het scheppingsproces te vertragen of de creativiteit te verstikken. Integendeel, het doel van zijn interventie moet het leerproces versnellen, de studie van de leerling verdiepen en zorgen voor een stimulerende vorm van reflectie. Hij probeert de leerling bewust te maken van waar hij zich mee bezighoudt, wat de impliciete denkprocessen zijn en hoe zich dat verhoudt tot de kunst of vormgeving van anderen. Tussentijdse reflectiemomenten resulterend in nieuwe opdrachten, zijn belangrijk. Leerlingen werken individueel of samen (al dan niet met onbekenden) in moderne communicatieplatforms. Steeds is er wisselwerking - problematisch of niet, complex of eenvoudig - tussen oorspronkelijk beeld en kopie, tussen readymade en origineel, tussen creatie en receptie. Aanbod en werkwijze is voor iedereen hetzelfde, alleen het niveau en de manier van aanspreken kan verschillen voor leerlingen van basis-, voortgezet of beroepsonderwijs.

Evaluatie vindt plaats in een gesprek met de docent of in gedachtewisselingen met kleine groepjes medeleerlingen of eventueel met degenen waarmee op afstand is samengewerkt of gecommuniceerd. Door de voortdurend wisselende content en context en de eclectische benadering hoeft er niet noodzakelijkerwijs een vaste set van beoordelingscriteria beschikbaar te zijn. Wel moeten de doelstellingen en de reflectiemethoden helder zijn. Als iemand zich inzet, werk maakt en in staat is artistieke problemen aan te gaan en daarover met de docent in een didactische relatie te treden, voldoet hij aan de primaire criteria. In samenspraak met de leerlingen kunnen aanvullende criteria worden geformuleerd. De procedure moet transparant zijn en de docent moet zich blijven openstellen voor nieuwe gezichtspunten en vragen. Voor leerlingen is zo'n manier van evalueren niet vanzelfsprekend in een resultaatgericht schoolsysteem, afgeleid van een in hoge mate competitieve maatschappij. Het eindproduct wordt beoordeeld als onderdeel van het ‘verhaal’ in de totale context. Misschien schept de leerling eerder een interessante omgeving dan een tastbaar eindproduct. Zoals Buckingham (2003, p. 138) stelt: “Het eindproduct moet niet gezien worden als het eind van het proces, maar als een stadium (...) [en] het begin van reflectie en heroverweging.”

4.7 is de altermoderne aanpak zonder kritiek?

Is op de altermoderne benadering dezelfde kritiek te verwachten als op de geïntegreerde postmoderne aanpak? Die kritiek op de postmoderne kunsteducatie uit zich op drie manieren. Ten eerste is men bang dat de populaire cultuur een te grote invloed krijgt ten koste van de traditionele esthetische waarden. Verder vragen Steers (2007) en Thistlewood (1992) zich terecht af of het curriculum door stapeling van doelstellingen nog uitvoerbaar is. En ten derde is weliswaar één van de essentiële opdrachten van de kunstvakken dat leerlingen creatief en eigenzinnig moeten zijn, maar tegelijkertijd scheppen school, beoordeling, controle en de onuitgesproken repressiviteit een sfeer van onvrijheid die hen remt. Ik heb dat repressieve creativiteit genoemd, maar eigenlijk is het als een vorm van *double bind* op te vatten.

Angst voor de hegemonie van de populaire cultuur

Niet alleen de angst voor de commercie, maar ook weerzin tegen de nadruk op het actuele en alledaagse in combinatie met teveel aandacht voor de populaire cultuur, kan leiden tot een vorm van bijziendheid bij leerlingen. Het ontbreken van heldere (conventionele, beeldende) doelstellingen, van duidelijk begrensde gebieden en scherpe formele criteria, is voor veel docenten moeilijk hanteerbaar. ‘Serieus’ en ‘rationeel’ wordt tegenwoordig vervangen door ‘ironie’ en ‘parodie’ (Buckingham, 2003, p. 162) en dat is precies waar veel opvoeders en instituten moeite mee hebben. Ook nu weer is een meerderheid van de ouders bang dat scholen niet streng genoeg zijn, te weinig aan kennisoverdracht doen en teveel nadruk leggen op het ontwikkelen van specifieke talenten, volgens *de Volkskrant* van 25 augustus 2009. Op school hoort serieuze stof aangeboden te worden. Hieruit blijkt volgens Buckingham de behoefte aan uitgesproken en besliste opinies. Ambivalentie en ambiguïteit, het alledaagse, het speelse, het contextuele krijgen weinig aandacht op school. De kunstvakken zouden in het hybride karakter, de gelaagdheid en de diversiteit een uitdaging moeten zien. De kunstdocent is bij uitstek geschikt om hierin een uitdaging te zien. Deze bestaat eruit om niet alleen de inhoud van zijn vak vorm te geven, maar ook zijn didactisch handelen daarmee in overeenstemming te brengen. Dat stelt bijzondere eisen aan de docent. Daar ligt ook een taak voor de opleiders van de aspirant-kunstdocenten.

Efland verwoordt zijn wantrouwen jegens het gebruik van de media, internet en de populaire cultuur als volgt: “Ze weerspiegelen noch een residu van het verleden, noch een interessante actualiteit, maar ze belichamen de waarden van de dominante vorm van de wereldeconomie (*arrangement*) en van de dominante cultuur” (Efland, 2005, p. 38). Hij neemt echter aan dat individuen dit hele pandemonium louter passief ondergaan. Daarmee ontkent Efland de complexiteit en veelvormigheid van de media en onderschat hij het onderscheidingsvermogen van kinderen en de invloed van opvoeders daarop. Buckingham stelt dan ook: “Onderzoek laat zien dat kinderen meer autonoom en kritisch zijn dan men geneigd was te vooronderstellen” (Buckingham, 2003, p. 12). En recent toonde Abbing (2009) aan dat het onderscheid tussen populaire cultuur en de hoge kunst helemaal niet zo simpel te maken is.

Ook Howard Gardner, die inzicht in “Truth, Beauty and Goodness” (vergelijk Plato!) als de meest essentiële waarden ziet waar het onderwijs zich op moet richten, zegt over de postmoderne benadering: “Hoe waardevol het postmoderne perspectief ook mag zijn voor de gevorderde student of wetenschapper, voor alle leerlingen zal het alleen maar problemen veroorzaken behalve misschien voor de oudere meest begaafde leerlingen.” (Gardner, 1999, p. 56). En verworden ze niet tot “passieve, op zichzelf aangewezen ‘ikken’ die door het venster staren van de media naar bewegende beeldlandschappen”, zoals Sloterdijk het omschrijft. En: “Het is kenmerkend voor de huidige massaculturen dat de bewegende beelden veel levendiger zijn geworden dan het merendeel van de beschouwers: een herhaling van het animisme in de bloeitijd van de moderniteit” (Sloterdijk, 2007, p. 58). Ook iemand als de filosoof en ‘hyperrealiste’ Jean Baudrillard vindt dat er tegenwoordig alleen nog maar chaotische “bricolage” plaatsvindt “met hoe langer hoe meer betekenisdragers en steeds minder betekenis” Er vindt eigenlijk een implosie plaats van betekenis in de media (Baudrillard, 1994, p. 81). Hierdoor komt het werken met de zogenoemde nieuwe media in een verdacht licht te staan.

Moeten we daarom deze ‘Facebookgeneratie’ niet in die twee uur per week gewoon naar de waarneming laten werken om ze los te rukken uit de virtuele wereld van games, second life en chatrooms? Moeten zij als tegenhanger van het virtuele bestaan niet juist kennis nemen van de visueel materiële wereld in al zijn schakeringen en complexiteit? Hebben Sloterdijk, Baudrillard, Buckingham, Efland, en Gardner niet een punt? Gnifflend stelt Emmery (2002) vast dat Gardner zichzelf, als het om het onderwijs aan kinderen gaat, een traditionalist noemt.

Opeengestapelde doelstellingen

De hoeveelheid inhoudelijke, formele en vormende leerdoelen vormt een volgende even problematische hindernis. Die toename van leerdoelen door de jaren heen ligt volgens Steers (2007), net als trouwens Thistlewood (1992) voor een groot deel aan het stapelen van (historisch gegroeide) expliciete en vele impliciete leerdoelen, eindtermen en competenties in het curriculum. Er komen nieuwe door de veranderende tijdgeest ingegeven of aangepaste doelen bij, zonder dat oude doelen worden afgevoerd. Ook al wordt het curriculum grondig herzien, er blijven altijd delen van visies en leerdoelen achter. Steers vraagt zich terecht of zo’n curriculum nog werkbaar en onderwijsbaar is. Het curriculum kan, volgens hem, gezien worden als een opeenstapeling van praktijken, procedures en processen die gedurende lange tijd zijn ontwikkeld. Het weerspiegelt een historisch spoor van voorbij opvattingen over kunsteducatie, over de ontwikkeling van het kind en over kunst en vormgeving. Bovendien is het curriculum weinig coherent, niet duurzaam en moeilijk beheersbaar. Pikant is dat John Steers (2009), met enkele slagen om de arm, het ontstaan van het *English New Secondary Curriculum* toejuicht, terwijl daarin juist sprake is van een stapeling van doelstellingen als creativiteitontwikkeling, vorming, kennisoverdracht en kritische reflectie.

Thistlewood (1992) wijst erop dat de wortels van het curriculum zo ineengevlochten zijn en zo moeilijk te ontrafelen zijn dat het gevolg is dat er tegengestelde doelen moeten worden nagestreefd, zoals autonome kunst versus toegepaste vormgeving, vernieuwing versus conventie, opdrachtgestuurde begeleiding versus vrijheid, of productgerichtheid versus aandacht voor het concept. Hij heeft het daarbij over het Engelse onderwijs, maar ik heb de indruk dat dit voor het Nederlandse kunstcurriculum ook op gaat. In die zin doorbreekt altermoderne kunsteducatie deze traditie door de banden met romantische en modernistische en aan het westerse dominante kunstbegrip gerelateerde criteria door te snijden.

Repressieve creativiteit of double bind bij de kunstvakken

Van de leerling wordt verwacht dat hij voldoet aan de opdracht van de docent om eigenzinnig, creatief en authentiek te zijn. De leerling kan alleen maar voldoen aan de impliciete verwachtingen van de docent en een schijnresultaat scheppen waarin de expliciete criteria van de opdracht worden weerspiegeld en dat zo eerder de onvrijheid belichaamt. Deze contradictio in terminis van de kunstvakken heb ik ooit, onder verwijzing naar het oudere begrip repressieve tolerantie, repressieve creativiteit genoemd. Repressieve tolerantie is de techniek waarbij ideeën die voor de heersende macht ongewenst zijn, juist een plaats wordt gegund om ze zo onschadelijk te maken (<http://www.wikipedia.nl>) De docent zadelt zichzelf op met een dilemma, doordat hij de leerling in een situatie van klassieke *double bind* ofwel dubbele binding brengt. In de psychiatrie wordt daaronder een communicatieprobleem verstaan, waarbij iemand twee of meer tegenstrijdige boodschappen ontvangt en de ene boodschap de andere ontkent. Bij de kunstvakken is deze *double bind*, zoals de antropoloog Gregory Bates het noemde, bijna onvermijdelijk. Lee Emmery (2002, p.8) vraagt zich terecht af: “Hoe leraren om moeten gaan met het vaak shockerende, confronterende en controversiële karakter van veel moderne kunstwerken.” In sommige opdrachten wordt van leerlingen verwacht dat zij, indachtig de principes van de hedendaagse kunst, verontrusten, afbreken of shockeren, liefst vanuit een recalcitrante houding. Men moet creatief én kritisch én authentiek zijn, maar niet té. Er wordt van leerlingen verwacht dat zij bij de kunstvakken de regels van het (maatschappelijk, economisch) spel leren. Maar als men die regels met kunst probeert te veranderen of een romantische poging doet buitenspel te gaan staan, zoals veel kunstenaars nog vaak (stiekem) ambiëren, dan gaat het mis. Het stelt de docent tevens voor het probleem hoe dat soort werk te evalueren en te beoordelen. Docenten beoordelen de resultaten naar hun aan de formele esthetiek ontleende modernistische

criteria of zijn heimelijk op zoek naar diepgang, betekenis, en authenticiteit. Wees vrij! Word creatief! Alleen al de tegenstrijdigheid die spreekt uit deze opdrachten is onvermijdelijk met echte vrijheid en creativiteit of subversiviteit. Als de leerling bovendien de opdracht niet kan negeren en ook niet kan reageren op deze tegenstrijdigheid, dan is er sprake van *double bind*. Verder is natuurlijk de hele schoolsetting met reglementen, curricula, korte lestijden, modulair onderwijs en de verslagencultuur in tegenspraak met de opdracht 'wees vrij, creatief en authentiek'.

Dit dilemma van de kunstvakken zal zich waarschijnlijk in mindere mate bij altermoderne kunsteducatie voordoen. Hoe dit te voorkomen? Door leerlingen te benaderen vanuit vertrouwen en door in gesprek te zijn zonder doortastend richting te geven of te sturen. Door duidelijk te maken dat het werk niet over de dingen gaat, maar dat het werk zelf de werkelijkheid is. Door te benadrukken dat evaluatie niet iets is dat na het werk komt, maar dat het in en tijdens het werk plaatsvindt. En door je als docent bewust te zijn van het *double bind*-dilemma bij de kunstvakken.

4.8 altermoderne kunsteducatie, een nieuw glijmiddel?

Altermoderne kunsteducatie lijkt dé mogelijkheid om "in een multiculturele context burgerschap te ontwikkelen" (Najand, 2007, p. 37) Beleidsmakers denken dat jongeren door deelname aan kunst en cultuur, actief en passief, burgerschapswaarden verwerven. Soheila Najand, directeur en de drijvende kracht van InterArt, noemt als een van voornaamste taken van haar stichting: "Met multidisciplinaire kunstprojecten een nieuwe grammatica van communicatie ontwikkelen die bijdraagt aan identiteitsvorming en sociale cohesie in de wereld om ons heen die we zelf steeds minder begrijpen (...) Via kunst kunnen we zoeken naar nieuwe waarden en naar verborgen waarden die ons met elkaar verbinden."

Is het vanzelfsprekend dat docenten daaraan meewerken en ligt daar een taak voor kunsteducatie? En hoe zit het met de problematische verhouding tussen burgerschapdenken en het vrijheidsdenken van de kunstenaar? Alhoewel volgens de meest recente berichten de begrippen cultureel burgerschap en burgerschapdenken in beleidsland al niet meer gebruikt schijnen te worden, is de vraag hoe cultureel burgerschap zich tot kunsteducatie verhoudt, thema van een onderzoek door Vera Meewis. Zij maakt inzichtelijk hoe de ideeën over culturele diversiteit, identiteit en cultuur die in beleidsstukken verankerd liggen, in de afgelopen jaren zijn veranderd (zie ook hoofdstuk 1). Jongeren scheppen al lang zelf de voorwaarden waarbinnen het mogelijk wordt om nieuwe waarden te ontdekken en bestaande waarden te herschikken. De subcultuur waarin jongeren zich begeven en waar recalcitrantie en populaire cultuur samengaan en elkaar versterken, onderhoudt een moeizame relatie met de leidende of 'nationale' burgerlijke cultuur die de boventoon voert. De nieuwe gemeenschappelijke waarden die ze ontwikkelen verbindt jongeren, waardoor een vorm van nieuw cultureel burgerschap gestalte krijgt. Nu weer gebruiken ze daarvoor de dominante cultuur, dan weer zoeken ze wegen buiten de leidende cultuur om. Maar dat "het 10-puntenplan cultuurparticipatie van minister Plasterk meer een sfeer ademt van nationalisme dan van kosmopolitisme onder andere door opname van de Canon van Nederland en het Nationaal Historisch Museum" (Meewis, 2008, p.10). geeft weinig vertrouwen in de toekomst van de integratie van interculturaliteit in het curriculum. Altermoderne kunsteducatie zal in de handen van beleidsmakers leiden tot iets wat tegenstrijdig is met het wezen van de altermoderne kunsteducatie. Dat wezen is gestoeld op:

- 1.) een andere benadering van de leerling vanuit wederzijds vertrouwen
- 2.) geen dominantie van westerse criteria
- 3.) nadruk op contextualiteit en verbondenheid
- 4.) stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid
- 5.) het recht dat ieder zijn eigen verhaal kan vormgeven

In feite gaat het bij altermoderne kunsteducatie om een artistieke vorm van radicale democratie en ultieme autonomie. Dat is natuurlijk niet iets waar beleidsmakers als vooruitgeschoven adjudanten van het burgerschapdenken op uit zijn. Hun voorstellen leiden in het beste geval tot een vorm van repressieve creativiteit, zoals blijkt uit het *English New Secondary Curriculum* (<http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>). Mogelijkheden om in te spelen op de actualiteit in de kunst en maatschappij of op de steeds wisselende werkelijkheid van de leerlingen blijven vermoedelijk beperkt. Het valt echter niet te ontkennen dat door de toegenomen economisering en de diversiteit van de cultuur het belang van cultureel burgerschap urgent geworden is. Kunsteducatie zou daaraan kunnen bijdragen, maar zou dan even beweeglijk, ludisch, adaptief en hybride moeten zijn als de altermoderne identiteit. Altermoderne kunsteducatie is geen in zichzelf opgesloten systeem, maar een curriculum dat organisch moet kunnen meebewegen met persoonlijke, authentieke voorkeuren van de leerling en de docent en met de veranderingen in de diverse artistieke en culturele werkelijkheden. Instituten moeten docenten als professionals faciliteren om levenslang te kunnen leren en hen net als leerlingen een grote mate van autonomie durven toevertrouwen. Kunst-docenten en kunstenaars kunnen leerlingen en studenten helpen de weg te vinden in een mondiale, uiterst gefragmenteerde, gedifferentieerde, veranderende en alles absorberende commerciële wereld van beelden en verhalen door hen te laten mee- creëren. Docenten en kunstenaars zouden daartoe in teams kunnen samenwerken en netwerken kunnen vormen.

In een ideale wereld zouden we leerlingen individueel of in kleine groepjes meenemen, heen en weer switchend tussen heden en verleden, waarneming en verbeelding, realiteit en fictie, traditie en het onconventionele, hier en elders, van spektakel naar stilte, van oppervlakte naar diepgang en van de ene naar de andere cultuur. Steeds accenten verleggend, hun unieke verhalen stimulerend en samen actief en passief de overdonderende visuele wereld observerend en mee-creërend. Niet louter gericht op individuele zelfverwerkelijking, maar op het verder articuleren van een poreuze, culturele identiteit in transitie, verbonden met anderen op het snijvlak van culturen. Met een houding die als *multifocused* en *multifaceted* te typeren is, bereikt men het meest, zelfs met weinig faciliteiten. Het idee van het leerproces als een lineaire ontwikkeling kan men maar beter loslaten. Een te vast omschreven set van einddoelen ook. Lesgeven is in die zin creatief en scheppend. Op zo'n manier lesgeven is kunst.

De altermoderne docent kan niet buiten een ambitieuze, activistische en idealistische houding, gelijk die van de kunstenaar. "Ik wil lesgeven om hun brein te helpen ontwikkelen, om hun levens te helpen vormen", zegt Dadier (Glenn Ford), de jonge idealistische leraar in de film *Blackboard Jungle* uit 1955 (bekend van de rock & roll hit *Rock Around the Clock*). Hij wil moeilijk opvoedbare en sociaal achtergestelde jongeren met een verschillende etnische achtergrond een kans geven zich een plaats te veroveren in de maatschappij.

Een altermodern curriculum kan voor die docent een onuitputtelijke bron van mogelijkheden zijn, als de docent niet rigide is, de hedendaagse kunst ziet als richtinggevend en zich niet teveel door de bekrompenheid van instituten en hun bestuurders of de veeleisende wispelturigheid van beleidsmakers laat ringeloren en laat overvragen. Iemand die samen met zijn leerlingen met *Google Wave* werkt en zich laat meevoeren, net als Flip & Flap, onbekend waarheen. Dan lijkt er een zee van kansen te liggen. Een zee die zijn betekenis niet alleen ontleent aan de diepte van het water, maar ook aan de oppervlakkige turbulentie van de branding. De zee die continue alle continenten, gebieden en culturen omvat. Hetzelfde water dat de archipel van Bourriaud omsluit. De oceaan die Flip & Flap in hun luchtballon trotseren en het onbekende tegemoet gaan om ongewisse avonturen in verre streken te beleven. "Daar gaan ze in een grote mand op weg naar ToeloeToeloe-land. Ik wed, nooit zag je van je leven een hondenpaar zo heerlijk zweven!" (Hoekstra & Geesink z.j, p.2).

Literatuur

Abbing, Hans (2009). *Van hoge naar nieuwe kunst*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Baudrillard, Jean (1994). *Simulacra and simulation* Michigan: The University of Michigan

Bhabha, Homi K. (1991). Een ander perspectief: cultuur en het recht op het eigen verhaal. *Nexus*, nr 21. Kampen: Kok Agora.

Bourriaud, Nicolas (ed) (2009). *Tate Triennial*. London: Tate Publishing.

Braak, Hans van der (2002). *Ontsnappingskunst, evolutie van de geest*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Buckingham, David (2003). *Media Education, Literacy, learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Crane, D. (1987). *The transformation of the Avant-Garde*. Chicago: The New York Art World.

Crone, M. (2006). *De kunstkwijzer*. Amsterdam, Lectoraat Kunst-en cultuur-educatie AHK.

Duncum, P. (2000). 'How Art Education Can Contribute to the Globalization of Culture.' *Journal of Art and Design Education*, Vol 19(2), 170-180.

Efland, Arthur (2005). 'Problems Confronting Visual Culture.' *Art Education*, November 1, 35- 40.

Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Mc Millan.

Eisner, E. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

Emmery, Lee (2002). *Teaching art in a postmodern world*. Altona: Common Ground Publishing Pty Ltd.

Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press.

Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Gardner, Howard (1999). *The Disciplined Mind*. New York: Simon & Schuster.

Geschiere, Peter (2009). *The Perils of Belonging: Autochtony, Citizenship and Exclusion in Africa and Europe*. Chicago: University of Chicago Press.

Hagen, T. (2009). *Grenzen aan de samenhang*. Amsterdam: Lectoraat Kunst-en cultuureducatie AHK.

Hoekstra, Han & Geesink, Joop (z.j.). *De Avonturen van Flip & Flap. Deel 2*. Joure/ Utrecht: Douwe Egberts.

Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.

Komrij, G. (2001). *Een zee van letters*. In: <http://pcarta/pica> De negentiende eeuw : documentatieblad Werkgroep 19e eeuw- vol. 25, afl. 1, pag. 5-18.

Koren, Leonard (1994). *Wabi-Sabi: for Artists, Designers, Poets and Philosophers*. Point Reyes, California: Imperfect Publishing.

Lange, Michiel de (2005/6). *Playful Identities. Deelproject: Mobile identities: between m-commerce and communative action*. Voortgangsrapportage. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Markus, Hazel R. (1991). 'Culture and the Self', Implications for Cognition, Emotion and Motivation.' *Psychological Review* vol.98, no. 2, 224-253.

McCarthy, C., Rezai-Rahiti, G. M. & Teasley, C. (2009). *Race, Diversity, and Curriculum in the Era of Globalization*. Oxford, Wiley Periodicals.

Meeuwis, Vera (2008). *Onderzoek naar culturele diversiteit in relatie tot cultuur-educatie in het beleid van de landelijke provinciale en grootstedelijke overheid*. Amsterdam: Lectoraat Kunst-en cultuur-educatie AHK.

Mul, Jos de (2000). *Het verhalende zelf. Over persoonlijke en narratieve identiteit. In Filosofie, ethiek en praktijk*. edited by M. Verkerk, 201-215. Rotterdam: Rotterdamse Filosofische Studies.

Najand, Soheila (2007). *Nieuwe culturele burgers worden niet geboren maar gecreëerd*. http://www.cultureelburgerschap.nl/pdf/Nieuw_Cultureel_Burgers_worden_niet_geboren_maar_gecreerd.pdf

Nieuwdorp, Eva (2005/6). *Playful Identities*. From Narrative to Ludic Self-construction. Voortgangsrapportage. Rotterdam: Erasmus Universiteit. <http://www.playfulidentities.nl/HTML/downloads/nwo%20voortgangsrapportage%20pi%202005-2006.pdf>

Nisbett, Richard E. (2003). *The Geography of Thought, How Asians and Westerns Think Differently*. New York: Free Press.

Parsons, M. (2004). Arts and the integrated curriculum. In E.W. Eisner & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. pp. 775-794. New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Rancière, J. (2007). *Het esthetisch denken*. Amsterdam: Valiz.

Ricoeur, Paul (1985). *Temps et récit*: 1983-1985 (laatste deel: La Temps Raconté. Paris : Éditions du Seuil.

Roosens, Eugeen (1989). *Creating ethnicity: The process of Etnogenesis*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Roosens, Eugeen (2002). Omgaan met culturele en etno- nationalistische diversiteit. Timmermans, Ch, Hermans, Ph. & Hoornaert, J. (red.), *Allochtone jongeren in het onderwijs*. Leuven; Apeldoorn : Garant.

Sloterdijk, Peter (2005). *Sferen*. Vertaling Hans Driessen. Amsterdam: Boom.

Steers, John (2007). 'The ever expanding art curriculum - is it teachable or sustainable?' *International Journal of Education through Art*, Vol 3,(2) 141- 153.

Steers, John (2009). 'Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges' *Journal of Art & Design Education*, Vol 28(2), 126- 138.

Thistlewood, D. (1992). 'Controversies highlighted by the National Curriculum', p. 3-7, *Journal of Art & Design Education*,

Vol 11, (1), 3-7.

Tully, James (1995). *Strange multiplicity: constitutionalism in an age of diversity*. Cambridge, Cambridge University Press

Vogel, Susan M. (1998). Baile: *African Art, Western Eyes*. New Haven, Conn: Yale University Press.



5. interculturaliteit en de opleiding Docent dans

Jelle van der Leest

We don't see things as they are. We see things as we are
Anais Nin

Dit hoofdstuk gaat over interculturaliteit binnen de opleiding Docent dans. Centraal staan de volgende twee onderzoeksvragen::

1. Hoe wordt interculturaliteit ervaren binnen de opleiding Docent dans?
2. Zijn er aanpassingen in het curriculum nodig om meer interculturaliteit binnen het curriculum te implementeren of juist niet?

Dit is onderzocht op basis van een motivatie en overzicht van wat er binnen de opleiding aan interculturaliteit wordt gegeven. Verder is in 2008 een enquête onder docenten en studenten afgenomen en zijn er onderzoeksinterviews gehouden met drie studenten per studiejaar. Uitspraken gedaan in deze interviews vindt u verstrooid door de tekst in aparte blokjes. Het hoofdstuk besluit met een voorlopige conclusie en een kort wensenlijstje voor de toekomst.

5.1 inleiding

Ik zit bij het tuinhuis op de Diemerzeedijk te werken aan mijn bijdrage over interculturaliteit. Op de radio hoor ik het bericht dat Geert Wilders met zijn partij maar in twee steden zal deelnemen aan de eerstvolgende gemeentelijke verkiezingen. Het dringt tot me door dat diversiteit en interculturaliteit met al zijn facetten een actueel onderwerp is dat de gemoederen nog altijd in beweging brengt.

Wanneer je je blik verruimt naar de maatschappij, dan zien we dat er de laatste jaren in het publieke debat over interculturaliteit een vernauwing heeft plaatsgevonden. Alexander Pechtold noemt dit de kramp van het interculturele debat (*Metro*, 21 augustus 2009).

Wanneer je je blik nog verder verruimt, naar het verleden, dan zien we dat Nederland over een langere periode een traditie heeft van immigratie en tolerantie. Beide hebben een positieve bijdrage aan en verrijking voor de samenleving opgeleverd. We moeten hierbij niet uit het oog verliezen dat de koloniale en slavenhandelgeschiedenis een keerzijde van de medaille vormen. Wel is er vanuit de nazaten van de slaven de laatste decennia een trotse en zelfbewuste zwarte beweging (vooral in de VS) ontstaan.

Vraag: Welke aspecten van interculturaliteit zijn belangrijk voor dans?

Student: "(...) kan leiden tot vernieuwing, het is belangrijk dat mensen zo nu en dan buiten hun eigen vierkantje gaan, om zo weer te kunnen leren van anderen"

In een recent boek belicht Amy Chua (Chua, 2009) zeven landen of "hypermachten" zoals zij ze noemt, door de geschiedenis heen. Recept voor succes is een maatschappij die door strategische tolerantie open is. Talent van over de hele wereld moet worden aangetrokken, ongeacht etniciteit, religie of afkomst. Eén van de zeven succesvoorbeelden is het Nederlandse handelsimperium van de zeventiende eeuw.

Over dezelfde periode zegt journalist en filosoof Russell Shorto in een interview in *NRC Handelsblad* (17 juli 2009) "dat de diversiteit van de Nederlanden uniek was in de wereld". Diversiteit heeft dus een lange traditie in Nederland. Dit is ook terug te zien in de bevolkingssamenstelling van een internationaal georiënteerde stad als Amsterdam.

Bestond in de zeventiende eeuw de bevolking van Amsterdam voor een derde uit mensen met een andere culturele achtergrond, in januari 2008 bestaat volgens de gemeentelijke dienst Statistiek en Onderzoek 49,6 % van de totale bevolking van Amsterdam uit mensen met een allochtone achtergrond (CBS). Het zou dus logisch en begrijpelijk zijn als de opleiding Docent dans in Amsterdam aan diversiteit een grote plek toekent.

5.2 de opleiding Docent dans en interculturaliteit

Definities

In 'interculturaliteit' zit het woord cultuur, een zeer complex begrip. In dit hoofdstuk hanteer ik een definitie van cultuur als een aantal normen, waarden, tradities en gewoontes die over een langere periode zijn ontstaan, voortdurend aan verandering onderhevig zijn en waarvan de taal over het algemeen een belangrijk verbindend element is. Het voordeel voor dans (en dit geldt wellicht ook voor muziek) is dat de taal in eerste instantie niet echt een noodzakelijk element is, immers het lichaam is het (bewegings) instrument. Hierdoor is de drempel voor participatie lager, hetgeen een voordeel kan zijn voor mensen die een voor hen niet eigen taal (nog) niet voldoende beheersen. Een definitie van interculturaliteit is ook niet eenvoudig te geven. Laurien Saraber heeft een aantal grondhoudingen geformuleerd over interculturaliteit, die elk door een aantal kenmerken worden getypeerd en waaruit valt af te lezen waar iemand of een instelling intercultureel staat (Saraber, 2006, zie voor een uitgebreide beschrijving hoofdstuk 1 van dit boek).

De opleiding Docent dans

In een mooi gebouw in hartje Amsterdam staat de Theaterschool. Hier bevinden zich diverse theater- en dansopleidingen, waaronder ook de opleiding Docent dans (kortweg DD). Dit is een vierjarige voltijdse hbo-opleiding. Als je deze succesvol afrondt, krijg je een bachelordiploma als docent dans en danseducatie. Op het diploma staat 'bachelor of dance in education'.

De opleiding bestaat uit drie gelijkwaardige onderdelen (danser, maker en docent) en na een tweejarig basisprogramma krijgen studenten de kans om zich in de laatste twee jaren van de opleiding via een individuele ontwikkelings- en leerroute maximaal te bekwamen. Zo komen afgestudeerden in alle verschillende richtingen van het werkveld terecht.

Met de komst van Jopie de Groot als artistiek leider van de DD is diversiteit bij de opleiding in een stroomversnelling gekomen en staat sindsdien hoog op de agenda en kwaliteitskalender. Jopie de Groot werkt al een paar decennia in het werkveld en diversiteit is daarbij een rode draad (onder meer Krater en Matchpoint). Zowel Jopie als ikzelf hebben een interculturele ontdekkingsroute gevolgd vanuit een aangeboren nieuwsgierigheid. De route is verschillend, maar toch zijn er veel algemene overeenkomsten. Dit heeft onder meer te maken met hoe je jezelf opstelt en of je strakke dan wel soepele (culturele) grenzen hanteert.

In een interview dat ik met haar voor mijn onderzoek gehouden heb, zegt ze dat ze zich al vroeg bewust was van een diverse wereld. Door nieuwsgierigheid en onderzoek heeft ze de kans gekregen om naar verschillende culturen en achter verschillende identiteiten te kijken. Deze onderzoeks- en ontdekkingstocht heeft richting gegeven aan haar leven en heeft haar de ogen geopend voor de invloeden van culturen en cultuurvormen en is zich hier steeds meer voor open gaan stellen. Interculturaliteit omschrijft ze als "een absolute motor binnen jezelf".

Het is een (persoonlijke) verrijking. Je ziet meer kleuren, geuren. Het geeft meer verdieping, inzicht en analytisch denken. Volgens haar is het verschil tussen diversiteit en interculturaliteit niet erg groot, maar wel aanwezig. Multicultureel beschouwt ze als een verouderde term, die culturen alleen naast elkaar zet en niet met elkaar laat vermengen.



Diversiteit is algemener, populistischer en ook een meer neutraliserend woord. Het gaat minder diep. Bij interculturaliteit passen de volgende woorden: samengaan, samen-smelting, ontmoeting, verbinding maken en cross-over van en tussen verschillende culturen. Het is tweerichtingsverkeer. Toegepast binnen een hbo-opleiding zou dit voor de studenten het volgende betekenen: goed kunnen functioneren binnen een divers hbo-systeem, met behoud van eigen achtergrond en identiteit en met toevoeging van allerlei nieuwe invloeden. Dit komt steeds duidelijker in het curriculum van de DD terug. De hele opleiding door is er een begin gemaakt met een voortdurende connectie tussen danser/maker/docent en diversiteit/interculturaliteit. Op de website van de theaterschool (www.ahk.nl) staat onder docent dans het volgende:

(...) zodat je je pedagogische en didactische kwaliteiten kunt ontwikkelen. Dat kan op dansscholen zowel in Nederland als daarbuiten: stage lopen heeft onder meer plaatsgevonden in Frankrijk, India, Brazilië en New York (...) het laatste aantal jaren neemt het aantal amateurfestivals almaar toe, niet in de laatste plaats, omdat dans bijzonder geschikt is om interculturele verschillen te overbruggen (...) steeds meer groeit de opleiding toe naar een afspiegeling van het werkveld, waar afgestudeerde dansers, docenten en choreografen de ontmoeting aangaan en bruggenbouwers worden tussen culturen (...)

Wanneer we de DD gaan indelen volgens de zeven maatschappelijke grondhoudingen van Saraber, kun je zeggen dat de opleiding zich momenteel bevindt in een mix van pluralisme vanuit etnische en algemene diversiteit en postmodern of polycentrisch multiculturalisme. In het curriculum begint interculturaliteit al in het eerste jaar met onder meer het geven van stages op basisscholen in Amsterdam Zuid-Oost en Amsterdam West (groepen 1,2 en 3). Deze stages zetten zich voort in het tweede (groepen 4 en 5) en derde jaar (voortgezet onderwijs in Zuid-Oost). Theoretisch wordt dit met diverse readers en gastdocenten ondersteund.

Vraag: hoe vind je interculturaliteit terug in het curriculum?
Student: “(...) het lesgeven op scholen in Zuid-Oost, de urban scene staat voor-namelijk in het middelpunt. Ik vind dit jammer omdat er meer is dan alleen urban...”

In de rest van het programma komt interculturaliteit aan bod in diverse modules (bijvoorbeeld Afrikaans gegeven door Anani en het Istanbul-project). Binnen de individuele route heeft een aantal studenten inmiddels een (internationale) interculturele stage gevolgd (bijvoorbeeld in Suriname en India). Vanaf 2009 hebben we Germaine Acogny in huis, de moeder van de eigentijdse Afrikaanse dans, als *artist in residence*. Dit programma vindt plaats in samenwerking met het Lectoraat Kunstpraktijk en artistieke ontwikkeling van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Interculturaliteit wordt dus zowel per leerjaar als mede jaaroverstijgend toegepast, zoals onderstaande tabellen laten zien.

Tabel 1: Jaaroverstijgende interculturaliteitsmodules in DD

Bijlmer Bollywood (2006)
Artist in residence programma: Nita Liem/ Don’t hit mama (2007-2008)
Gastdocent Funmi Adewole: workshop community teaching & theater (2009)
Artist in residence programma: Germaine Acogny/ l’Ecole des sables; bijscholing docenten en studenten (2009-2010)

Tabel 2: Modules interculturaliteit per leerjaar

jaar 1	jaar 2	jaar 3	jaar 4
Methodiek	Methodiek	Afrikaans	Internationalisering
Stage basisonderwijs (Zuid-Oost en West)	Stage basisonderwijs (Zuid-Oost en West)	Stage voortgezet onderwijs (Zuid-Oost)	Stages naar onder meer India, Zuid-Afrika en Suriname
Dansgeschiedenis	Dansgeschiedenis	Urban	
Urban	Afrikaans	CKV- Istanbul	
London jazz	Urban		
Theorie leerlijn	Stadsroute		
	Oriëntatie voortgezet onderwijs (Zuid-Oost)		

5.3 enquête interculturaliteit

Twee oud-studenten van de dansopleiding (toen nog opleiding docent theaterdans genoemd), Samora Esajas en Rekha Sietaram, hebben samen met mij een enquête naar interculturaliteit opgesteld en deze in april 2008 verspreid onder zowel studenten als docenten van de DD. Deze enquête wordt gedaan vanuit de werkgroep Interculturaliteit, onderdeel van het lectoraat van de AHK. Het doel van het onderzoek was tweeledig. Ten eerste hebben we bekeken of het curriculum veranderd zou moeten worden in intercultureel opzicht. Ten tweede hebben we onderzocht hoe docenten en studenten het curriculum zelf ervaren. Hiervoor hebben we een aantal studenten uit de verschillende jaren een interview afgenomen. Als voorbereiding hierop hebben we een cursus onderzoeksinterview gevolgd aan de Universiteit van Amsterdam. Uitspraken van studenten zullen worden verwerkt in de resultaten van de enquête. De enquête bevatte vier hoofdthema’s:

- Personalia
- Beroepspraktijk: werkvelddeel waarin de respondenten actief zijn en waren
- Dansvakonderwijs: wat is goed en waar moet je als afstuderende aan voldoen binnen DD?
- Interculturaliteit en DD: hoe verhouden deze twee zich tot elkaar en is er behoefte aan meer interculturaliteit binnen DD?



Half april 2008 werd de enquête verspreid en de respondenten hadden tot half mei 2008 de tijd om deze in te leveren. Van de ongeveer 95 (60 onder studenten, 35 onder docenten) verspreide vragenlijsten kwamen er 34 ingevuld terug, een respons dus van 37%. Het merendeel van de respondenten betrof studenten (30) tegenover slechts enkele docenten (4). Hierbij dient te worden opgemerkt dat een aantal gastdocenten geen postvakje heeft en derhalve geen enquête hebben ontvangen. Omdat verreweg het grootste aantal respondenten uit studenten bestaat, zal onze focus daar voornamelijk naar uitgaan. Als er opmerkelijke verschillen zijn tussen studenten en docenten, zullen beide groepen worden vermeld. Laten we nu naar de uitkomsten voor de vier hoofdthema's kijken.

Personalia

Van de respondenten bestaat meer dan 88 % uit studenten en iets minder dan 12 % uit docenten. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 24 jaar. Binnen de studentengroep is ruim een kwart (26,5 %) 19 jaar oud. De ouders van de respondenten komen voor het merendeel uit Nederland (moeder 82,4 % en vader 76,5 %) en van de respondenten zelf is meer dan 90 % in Nederland geboren. Wanneer we de studentenpopulatie vergelijken met die van Nederland en vooral Amsterdam zijn studenten met een andere culturele achtergrond ondervertegenwoordigd. Gevraagd naar de genoten opleiding blijkt dat 30 respondenten (88 %) één hbo-opleiding volgt of heeft gevolgd en dat vier een tweede opleiding hebben gevolgd: twee een andere hbo-opleiding en twee een mbo-opleiding (de doorstromers).

Beroepspraktijk

Van de 28 respondenten die als dansdocent actief zijn, hebben 20 minder dan 5 jaar ervaring. Van de 34 respondenten zijn 15 werkzaam als dansmaker, 19 niet of nog niet. 6 Respondenten (17.6%) beschouwt zich niet (of nog niet) als dansdocent. Verdelen we de doelgroepen waaraan tot nu toe is lesgegeven, naar leeftijd dan zien we in tabel 3 de percentages. Daarbij moeten we bedenken dat een respondent binnen meer doelgroepen actief kan zijn.

Tabel 3: Verdeling dansdocentschap naar doelgroepen

Doelgroepen	
Peuters	32,4 %
Kleuters	61,8 %
Kinderen	51,9 %
Jongeren	50 %
Volwassenen	41,2 %
Senioren	14,7 %

Tabel 4 geeft de verschillende dansstijlen weer waarin tot nu toe is lesgegeven. Ook hier weer geldt dat een respondent in meer stijlen kan lesgeven.

Tabel 4: Verdeling dansdocentschap naar stijlen

U geeft:	
ADV (Algemeen dansante vorming)	52,9 %
Jazz	41,2 %
Modern	35,3 %
Urban/ Hip hop	32,4 %
Klassiek	32,4 %
Conditioneel	20,6 %

ADV met de bijbehorende leeftijd (kleuters) is oververtegenwoordigd. Dit is niet vreemd, want de eerstejaarsstudenten beginnen met stage aan kleuters. Verder zie je dat er al veel aan jongeren is lesgegeven. Dit gebeurt vaak al voor en tijdens de opleiding.

Meningen over het dansvakonderwijs

Binnen dit gedeelte van de enquête hebben we een onderscheid gemaakt tussen persoonlijke kwaliteiten/attitudes, vaardigheden en kennis waarover een uitstromende student volgens de respondenten zou moeten beschikken. De reacties hierop zijn door de respondenten niet precies in bovenstaande categorieën gegeven. Zo wordt bijvoorbeeld, bij persoonlijke kwaliteiten heel vaak kennis als kwaliteit gegeven. Waarschijnlijk ontbrak het aan duidelijkheid in de manier van vragen stellen. We geven hieronder de antwoorden zoals ze door de respondenten zelf zijn ingedeeld. Tabel 5 geeft aan welke persoonlijke kwaliteiten/attitudes uitstromende DD-studenten nodig hebben. Kwaliteiten die slechts één keer worden genoemd (zoals enthousiasme) zijn niet in de tabel opgenomen..

Tabel 5: Persoonlijke kwaliteiten bij uitstromende studenten

Benodigde kwaliteiten/attitudes	
Docent/overdracht	23,6 %
Passie	20,7 %
Veelzijdig	17,6 %
Kennis	14,7 %
Dans/techniek	11,8 %
Verantwoord	8,9 %
Visie	5,9 %
Zelfkennis	5,9 %

Tabel 6 laat zien welke vaardigheden uitstromende studenten nodig hebben. Vaardigheden die door slechts één respondent zijn genoemd, zijn niet vermeld.

Tabel 6: Vaardigheden bij uitstromende studenten

Benodigde vaardigheden	
Techniek	29,5 %
Docent(schap)	26,5 %
Goed voorbeeld	11,8 %
Kennis	14,7 %

Tabel 7 laat zien welke kennis uitstromende studenten nodig hebben. Ook hier zijn eenmalig opmerkingen en omschrijvingen niet vermeld.

Tabel 7: Kennis bij uitstromende studenten

Benodigde kwaliteiten/attitudes	
Docent/overdracht	23,6 %
Passie	20,7 %
Veelzijdig	17,6 %
Kennis	14,7 %
Dans/techniek	11,8 %
Verantwoord	8,9 %
Visie	5,9 %
Zelfkennis	5,9 %

Al met al springen kennis van docentschap, passie en techniek/kennis van het lichaam er hier uit. Ook in de interviews met de studenten komen deze elementen vaak terug.

Interculturaliteit binnen het dansvakonderwijs en de beroepspraktijk

We hebben tot slot gekeken welke bestaande modules binnen de opleiding zich lenen voor interculturaliteit, of de respondent zelf binnen het onderwijs en/of de les aandacht besteedt aan interculturaliteit en of er behoefte is aan meer (bij)scholing binnen de opleiding en zo ja welke onderdelen. Tabel 8 geeft de resultaten weer over welke modules zich het beste lenen om interculturaliteit te implementeren.

Tabel 8: Modules die zich lenen voor implementatie interculturaliteit

Modules	
Stages/lespraktijk	23,6 %
Afrikaans	14,7 %
Verschillende danstechnieken	8,8 %
Workshops	5,9 %
Verschillende culturen belichten	5,9 %

Vraag: *wat vind je van interculturaliteit binnen het curriculum?*

Student: “(...) *het is prima dat studenten kennis maken met verschillende dansstijlen en vormen (...) je kunt niet alles ‘proppen’ in vier jaar tijd en daarom moet de focus wel liggen op de basis: modern, jazz en klassiek.*”

Om meer te weten van de manier waarop de respondenten lesgeven is gebruik gemaakt van een indeling van Saraber (2006) die zij op haar beurt heeft ontleend aan het beschrijvingsmodel van wereldmuziekeducatie van Schippers. Het gaat om drie continua die zijn te omschrijven als analytisch of holistisch, grijpbare en ongrijpbare aspecten van de kunstvorm (*tangibles* en *intangibles*) en soort repertoire. Dat laatste is in de vragenlijst opgenomen als het continuüm westerse canon – interculturele canon. Grijpbaar en minder grijpbaar is opgenomen als het continuüm nadruk op techniek of nadruk op expressie en het eerstgenoemde als een continuüm analytisch of holistisch. Het verschil tussen analytische en holistische benaderingen schuilt vooral in de rol die is toebedeeld aan logica in het leerproces en aan de aandacht voor de verhouding tussen kunst(enaar) en omgeving. Heel in het kort: in een analytische benadering wordt een kunstvorm stukje voor stukje aangeleerd. Dat is snel en effectief, en ligt voor Nederland in het verlengde van hoe mensen vroeger op school les hebben gekregen. Eerst letters, dan woorden, dan zinsdelen, dan zinnen. Er wordt gewerkt van eenvoudig naar complex, vanuit begrip. In een holistische benadering van muziek daarentegen wordt een stuk muziek dat al deel uitmaakt van het echte repertoire (dus geen oefeningen, etudes of zelfs vereenvoudigde versies van echte stukken) als een geheel aan de leerling gepresenteerd (Saraber, 2006). Voor dans is dit eveneens mogelijk en Germaine Acogny is een voorbeeld van een holistische benadering. Je krijgt de stof/het bewegingsvocabulaire in zijn geheel aangeboden. Het inslijpen, je eigen maken, verfijning en detaillering volgt later. Het westers kunstonderwijs heeft de naam dat ze relatief analytisch werkt en veel aandacht besteedt aan de grijpbare, technisch aspecten van kunstvormen, hoewel Saraber eraan toevoegt dat de polen van de continua niet simpelweg samenvallen met westers versus niet-westers.

Aan respondenten is gevraagd om per begrippenpaar met een kruisje op een schaal van 1 tot en met 10 aan te geven of hun lessen meer analytisch dan wel holistisch waren, meer technisch of meer expressief en ten slotte of de westerse canon centraal staat of juist niet. Uit de resultaten blijkt dat studenten en docenten meer analytisch dan holistisch lesgeven (gemiddelde score 3.09). Verder blijkt dat ze techniek van iets grotere betekenis vinden dan expressie. Het verschil is echter klein (gemiddelde score 4.60). Ten slotte staat in de lessen de westerse canon vaker centraal (gemiddelde score 3.84). Vervolgens is nagegaan of er samenhang is tussen de drie dimensies waarop de lessen zijn beoordeeld. Vanuit de theorie van Saraber en Schippers zou men verwachten dat een meer analytische benadering samengaat met een meer techniekgerichte benadering en het ligt voor de hand dat de westerse canon hierbij voorop staat. Er is inderdaad een samenhang tussen de analytische en technische benadering (in statistische termen: er bestaat een positieve correlatie tussen deze dimensies van .51, $p < .01$). Tussen de dimensies analytisch versus holistisch lesgeven en nadruk op techniek versus expressie enerzijds en de inhoudelijke canon bestaan geen verbanden. Dus meer analytisch en meer techniekgericht houdt niet per definitie de westerse canon in en ook omgekeerd betekent een meer holistisch, expressieve gerichtheid niet automatisch een meer intercultureel programma. Ook verschillen studenten en docenten niet veel in hun opvattingen over analytisch/holistisch en technisch/expressief. Het enige wat opvalt is dat docenten meer neigen naar de westerse canon en studenten meer naar de interculturele canon. Bedenk hierbij nogmaals dat het aantal docenten onder de respondenten niet hoog is en niet representatief voor de hele groep docenten.

Volgens een grote meerderheid van de respondenten (85%) bestaat er in het werkveld voldoende aandacht voor interculturaliteit. Een minderheid (40%) vindt echter dat er binnen de DD voldoende aandacht voor interculturaliteit is. Als laatste is gekeken of en op welke manier de respondent binnen de eigen les aandacht besteedt aan interculturaliteit en of er behoefte bestaat aan (bij)scholing op dit gebied en zo ja of men een korte omschrijving hiervan kon geven. Uit de resultaten blijkt dat een meerderheid (bijna 60%) interculturaliteit een plek geeft

in de eigen lessen. De omschrijving van de manier waarop is vaak erg kort, in termen van de muziekkeuze, de materiaalkeuze of docentschap. Van de overige 40% geven de meesten aan dat ze interculturaliteit niet of nog geen plaats geven of ook dat ze alleen nog maar westerse stijl hebben gehad. Ongeveer een derde van de respondenten heeft behoefte aan meer scholing in interculturaliteit binnen de opleiding Docent dans (zie tabel 9).

Tabel 9: Behoefte aan bijscholing interculturaliteit

Blanco (geen reactie)	5,9 %
Nee	17,6 %
Nee, want niet nodig	8,8 %
Misschien	44,1 %
Ja	32,4 %

We hebben de behoefte aan meer scholing uitgesplitst in onderdelen/module die zich volgens de respondenten daarvoor lenen (tabel 10).

Tabel 10: Extra modules Interculturaliteit

Meer niet-westerse dansstijlen	50 %
Andere culturen meer belichten	25 %
Korte cursus (niet nader benoemd)	25 %

De bovengenoemde suggesties komen zowel uit de groep respondenten die met ‘ja’ hebben gereageerd als uit de groep die met ‘misschien’ heeft gereageerd.

De conclusie van dit onderdeel luidt dat er ondanks de veranderingen en toevoegingen van de laatste jaren nog steeds een grote groep mensen behoefte heeft aan meer interculturaliteit. Vooral meer niet-westerse dansstijlen en meer culturen bestuderen hebben hierbij de voorkeur. Er is ook een groep die hier geen behoefte aan heeft en wanneer je hun reacties legt naast de interviewreacties, lijkt het alsof er een angst is dat interculturaliteit ten koste gaat van de basis (klassiek, jazz en modern) in plaats van dat het juist een verrijking kan zijn.

Vraag: wat is intercultureel leren?
Student: “(...) gaan naar het land waar het vandaan komt, uitzoeken hoe het daar is en was... je moet er naartoe, anders heeft interculturaliteit geen kans van slagen.”

5.4 conclusie

In de afgelopen jaren is bij de DD een aantal nieuwe ontwikkelingen in gang gezet. Deze hebben veel resultaat opgeleverd. Saraber (2006) geeft een aantal randvoorwaarden om succesvol de transitie naar intercultureel leren te kunnen maken. Als opleiding zijn we druk doende de beoordelings- of assessmentpraktijk aan te passen en mee te laten bewegen met het veranderende curriculum. Er is inmiddels een sterke band tussen theorie en praktijk. Het programma voor diversiteit is substantieel, maar zou wel beter vastgelegd kunnen worden in een vaste basis. Culturele onderdompeling in het buitenland vindt vaker en structureler plaats dan voorheen. Het docententeam heeft meer kleur gekregen en de sfeer is een stuk opener geworden. Aan inspiratie en bijscholing van studenten en docenten wordt op dit moment gewerkt met het Artist in residence programma van Germaine Acogny en een aantal van haar docenten en muzikaal begeleiders.

Ook wordt er al veel geïnvesteerd in allianties met het werkveld en de buitenwereld. Wat evenwel opvalt, is dat er nog (veel) meer gedaan zou kunnen worden om studenten met een andere achtergrond binnen de opleiding te krijgen. DD is tot op heden een nogal witte opleiding qua studentenpopulatie. Bij de auditie en aanname zouden hiervoor specifieke criteria kunnen gaan gelden. De drempel moet lager, maar hoe is nog niet geheel duidelijk. Dit vergt waarschijnlijk een lange adem. Verder zou er nog wel meer in doorlopende leerlijnen kunnen worden geïnvesteerd, maar ook daartoe is al een aanzet.

Vraag: welke aspecten van interculturaliteit zijn belangrijk voor dans?
Student: “(...) ik vind dans een mooi universeel middel om mensen bij elkaar te brengen (...) je kunt door interculturaliteit meer inzicht krijgen in een ieders culturele achtergrond.”



Ondanks bovengenoemde zaken blijkt er toch een behoefte te bestaan aan meer interculturaliteit binnen het curriculum en dan vooral een groter en breder aanbod van niet-westerse dansstijlen en meer en dieper andere culturen belichten.

Voor de opleiding DD en haar studenten resteert nog wel een aantal wensen voor de toekomst.

Een voorbeeld hiervan zou een interculturaliteitsmodule kunnen zijn waarin de volgende zaken aan bod komen:

- Het leggen van relatie(s) tussen Afrikaanse en westerse techniek(en)
- Achterhalen en inzicht krijgen in eigen identiteit/geschiedenis
- Oorzakelijk leren denken
- Toepassen in het lesgeven

Bij de techniekvakken is onderzoek gaande naar integratie van de techniek van Germaine Acogny en de daarbij behorende bewegingsprincipes binnen onder meer de moderne techniek. Ook bij het dansmaken en docentschap zou interculturaliteit nog nader invulbaar zijn.

Het zou mooi zijn als in de toekomst een en ander met interculturele competenties zou kunnen worden ondersteund. Dit om interculturaliteit een meer structureel en permanent karakter te geven. Zo voorkom je dat interculturaliteit verbonden is aan personen. Het moment waarop deze personen vertrekken, is immers het moment waarop veel van wat is opgebouwd verloren gaat. Dit is niet wenselijk en door in het curriculum interculturaliteit structureel in te bouwen en te verankeren is er in ieder geval een waarborg dat al het gestarte werk kan worden voortgezet en uitgebouwd.

Literatuur

Chua, A. (2009). *Wereldrijk voor een dag*. Amsterdam: Nieuw-Amsterdam.

Metro. Interview met Alexander Pechthold, 21 augustus 2009.

NRC Handelsblad. Interview met Russel Shorto. 17 juli, 2009.

Saraber, L. (2006). *Meervoud als mentaliteit*, Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie AHK.

¹ Mijn dank gaat uit naar de volgende personen: Rekha Sietaram en Samora Esajas voor het mee ontwikkelen van de enquête en het verwerken van de resultaten daarvan; Jopie de Groot (artistiek leider docent dans) voor het geven van een interview en alle studenten en docenten van de opleiding docent dans die de enquête hebben ingevuld.

6. the growth of Community dance in Britain

Funmi Adewole

Community dance is a term used to describe projects, be these in the form of workshops or the devising of performances that are organised for the enrichment of the participants. There might be a performance however this is secondary to the process. The Foundation for Community Dance in Britain simply describes community dance as being about professional dance artists working with people (Animated, winter 2009, page 36). The aesthetics of the work celebrates the individuality of the participants over and above the formalised dance traditions and techniques. Community dance artists come from a variety of dance backgrounds. The practice is not limited to dance artists of a particular technique. They are skilled in the ability to devise creative tasks to suit the needs of the group they would be working with be this a group of homeless people living in a shelter, children in a school or elderly people in a old people's home. They could support the participants to dance and create dance that will provide them with a transformative experience. The first community dance artists in the 1970s were called amateurs for this reason.

The general approach to the question as to what makes a community, is that a community is a group of people who come together due to similar goals, background or due to similar circumstances. The issue or issues that bring the group together is generally the starting point for the dance artist in their role as a facilitator whether these issues are confronted directly in the work or not. People who are together due to socio-political situations imposed upon them from the outside are considered communities in this context such as those in a prison for example.

Advocates of Community dance believe everyone should have the opportunity to experience and participate in dance and reap its benefits. Dance provides space for self-representation, and personal development as well as the opportunity to explore or devise strategies for working together and group decision making. It confirms and re-affirms the relationship ones relationship with oneself as well as the relationship between performers and viewers. The audience participates through clapping, cheering or silent, respectful acknowledgment of the values they are communicating through their performance. A number of genres of performance have as an ethos the goal of 'self expression' and 'political change' for the participants. It overlaps with applied theatre, Participatory arts and Theatre for social change (Kupper, 2007).

The existence of traditional dances is evidence that dance has always functioned this way. Dance in traditional communities and rural communities is part and parcel of daily life, marking transitions to from childhood to adulthood, aiding the grieving process and celebrating the birth of new life. Within age group association or amongst members of the same profession such as farmers, hunters or market women, Dance gives a platform for self-representation and is a means of developing self-esteem. One could also argue that modern dance and contemporary dance with in the theatrical context work survive by continually massaging the human need for community. Audience development initiatives, educational projects, events like talks are tools for creating a community around the work of the dance theatre company, one that sees the relevance of the work and celebrate the values that the aesthetics represent. Dance companies seek to evolve as society evolves. The dance techniques and dance forms seek to evolve as the society evolves. The company and their dance have to remain relevant or lose its audience, its community. All Dance, be it Club dance or Sacred dance cultivates a shared experience and generates community.



The emergence of Community dance suggests that being part of a shared experience, with in a community can no longer be taken for granted. Urbanisation, migration and globalisation trigger a reconfiguration of lifestyles that leaves parts of society marginalised and outside the ebb and flow and progression of their environment. Certain groups find it difficult to access activities that would enhance their personal development and social life. Activities that were once taken for granted, children's play in open spaces, or intergenerational contact between old people and the very young are absent from some people's experience. The demonstrations of respect for the elderly and for the various occupations that make up a community are not the themes of social dancing now a day. Community dance unlike social dance is organised and delivered by professionals. One could say community dance is bridging that gaps created in societies as they shift in to new shapes and that it is seeks to answer questions that social dance can not answer. The emergence of Theatre for Development in Africa and Asia, places that still have strong social and traditional dance cultures suggest that this might be the case.

The profile of Community dance in Britain and arguably the world is growing. The authors of *Dance Mapping: A Window on dance 2004-2008*, a report commissioned by the Arts Council England and completed this year describe the community dance movement in Britain as 'one of the major successes of the dance sector in the last 30 years'. There is now a critical mass of practitioners. The aforementioned reports describes the 1472 strong membership members of The Foundation of Community dance (FCD) represents 4,500 professionals working in this area of the dance sector (Dance Mapping, 2009, page 129). This is significant, seeing that in 1995 the membership of The Foundation of Community Dance was 400. The organisation has also seen an increase in their international membership. The organisation's magazine *Animated* comprises of articles from practitioners around the world.

With the profile of Community dance growing it is worth looking closer at the circumstances which stimulated its growth and how it is being organised and seeks to sustain itself. An account of the history of Community dance in Britain shows that Community dance came out of a variety of dance backgrounds. As dance artists from various background sought to expend the scope of dance practice beyond the theatre previous audience members became participants. The infrastructure for community dance movements has been constructed out of the relationships various artists and organisations have developed in order to make dance in the community work. The paper will show that community dance has grown due to cultural entrepreneurship and activism of people in the dance profession – performers, producers, managers, and teachers. It has co-opted the infrastructure that the government has made available to address issues around social exclusion, ill health, aging, youth crime, disability, mental health and others, which left unaddressed could result in certain groups being marginalised. Community dance is a bridge builder. It creates relationships and new contexts for relationship. How this practice operates in Britain is briefly explored here.

6.1 history of Community dance

The history of Dance in Britain is for the most part written from the perspective of its evolution as a theatrical art form, the migration of various dance forms and approaches to dance making through the efforts of artists, producers and benefactors into Britain and on to the stage. The history of community dance conversely, is the story of how dancers from the theatre took dance to the people, providing opportunities for people from all walks of life to dance, participate in dance pieces and perform. Community dance is not the same as social dance though there might be overlaps between them. Community dance is defined by its professionals. It is borne out of structures of the 'dance as art' world and the academy.

The drive to establish Classical Ballet in Britain began after the death of Sergei Diaghilev in 1929. Ninnette de Valois and other collaborators set up a school and ballet company. The growth of Ballet in England was enabled by good business sense and the development of a network of subscribers. In the beginning there was no government funding for productions. Performances of the Vic-Sadler's Wells Opera Ballet in 1930 and the opening of Sadler's Wells theatre in 1931 marked the beginning of Ballet putting down roots in British soil (Walker, 1987, pages 101-104). It was to become Britain's favoured theatre dance. During this period the ideas and practice of Rudolf Laban was also spreading across England. Though the work of Laban did not conquer the theatre in the manner of Ballet, it did enter the training programmes of actors and dancers and made a great impact in education, in workplaces, and in recreational and health settings (Peston-Dunlop, 1987, pages 204-224). After the war in England Laban's work was readily embraced by Education authorities. Teachers saw it as a sure way to fulfil the post-war mandate 'to educate children not lonely according to their age but also their individual abilities and aptitudes'. His ideas and practice were also adapted to the curriculum of teacher training colleges (Peston-Dunlop, 1987, page 233).

According to Tamara McLorg community dance in Britain as we now know it is linked to the development of contemporary dance rather than to Laban's 'Modern educational dance' which dominated the teaching of dance in schools in the 1940s and 1950s. Robert Howard with the support of Martha Graham, founded the London Contemporary dance school in 1964, and the London Contemporary Dance Theatre company in 1967. With the founding of these institutions, the dance culture of the country began to change significantly. To develop audiences for contemporary dance, the school organised 'lecture-demonstration groups' to go into schools and colleges and introduce potential audiences to this newly arrived art form. McLorg points out that this activity at the time was not described as Community dance however it was a precursor. It was still dance being taken to the people.

The Arts council of England bought into value of contemporary dance as an art form and provided support for companies and their educational projects. The 1970s saw in the first Youth dance festivals. These events provided fun and entertainment for young people and also served as a recruitment ground for the dance profession. Arts council also made support available to graduates from contemporary dance schools in London to form companies in the regions. Many went to set up companies in the regions where they continued delivering educational workshops with the aim of expanding their audiences. McLorg who was part of one such company the Emma Dance Company notes that Community dance began to emerge as the dancers leading these educational dance workshops began to realise that audiences did not just want to come and see performances but wanted to perform themselves. Due to the abundance of dance companies young dancers had the opportunity to develop their performing, teaching and choreographing skills and the skills needed to work with communities. With time the education dance workshops designed to introduce an unsuspecting public into an audience for Contemporary dance began to develop into ones which were designed to give the public the opportunity to dance for the sake of dancing itself (CAN DO CAN DANCE, 2006).

Community dance also grew through the 'artists in residence' programme created and delivered through the 1960s and 1970s by the late Peter Brinson, then the director of the UK branch of Branch of the Calouste Gulbenkian Foundation. Artists took up residence in schools and to a lesser extent, in prisons, hospitals and other workplaces with the aim of engaging with the host community offering classes or demonstrations and such the like. These residencies in the community appealed to the political sentiments of young artists of the time who believed the arts should be taken outside special buildings such as theatres and galleries. With the abundance of contemporary trained dancers graduating from dance schools with out the possibilities of getting work in established dance companies, in roads were made into education. Contemporary dance took the place of Laban's 'Modern educational dance' in secondary schools. However the Laban Guild remained healthy and Laban's ideas continued to inform the creative dance provision in primary schools (Thomson, 1999).

In the 1976, the Gulbenkian Foundation provided funding for the first community dance post. This was taken up by Veronica Lewis. Other community dance posts were established the same year in Cardiff and Swindon and another in 1980s in Fife, Scotland. According to Alysoun Tomkins who like McLorg, is a pioneer community dance artist, these posts marked the starting point of Community dance being recognised as a profession. At the time community dance artists were called dance animateurs (Tomkins, 2008, page 9-12). McLorg comments agree with this assessment of the dance animateurs role. The existence of animateurs changed the way dancers saw themselves and transformed for them the meaning of 'working with the community'. The evidence she gives in this regard is that many dancers continued working in the community even the funding for regional dance companies began to dry up (CAN DO CAN DANCE, 2006). The dance animateurs continued to be relevant with out the covering of a funded dance company.

The funding of what was known as 'Minority arts' also had an impact on the development of community dance as did the 'New dance movement'. Both these developments took off in the 1970s. The activism of artists of non-western heritage was directed towards canvassing for government provision with out which they could not participate with in the visible, mainstream British arts scene. A number of communities - West Africans, Caribbean, Pakistanis, Polish people, Ukrainians, Greek Cypriots and others were settled in England and renting spaces to put up their own events with little support or recognition from the wider community. Artists wanted the financial backing to both tour and make work and deliver education and community projects. Without funding the work on non-western artists would not be able to go beyond the boundaries of their own communities.

The groundbreaking report 'The Arts Britain Ignores' was published in 1976 made a strong case along these lines. It was written by Naseem Khan and sponsored by the Arts Council of England, the Calouste Gulbenkian foundation and the Commission for Racial Equality. The author argued that the overlooking of the arts of these communities by regional arts association and local authorities was hampering the integration of these communities into Britain. To avert a situation where these arts began static and nostalgic they needed to be supported in a way that would enable the artistic practice to put down roots in the country. Khan argued that art could become a space for communities to interact with wider society and for different generations of the same communities to interact. It was only by providing this space Khan argued could Britain truly be considered a multi-cultural society. The report ends with a list of recommendations which included the establishment of more post for Community arts officers and the establishment of an advisory service for Minority Arts (Khan, 1976). In 1977, The Minority Arts Advisory Service (MAAS) was established with the aim of supporting minority arts groups to organise themselves and apply for funding and extend their reach beyond their own community.

The funding for the first black dance companies came from funding geared towards social oriented programmes. Though funded to tour and make work, due to their funding category exists in a half way house between 'dance for the sake of art' and 'community

dance'. MAAS Movers was the first funded 'Black Dance Company' and as the name suggest it came under the auspices of MAAS. More investment was made in Dance after the Brixton riots of 1981 and 1982 when angry black communities erupted violently in response to racism and alienation. Adzido Pan African Dance Ensemble established in 1984 and originally funded by the Manpower Services Commission grew to employ over 24 dancers and musicians and grow to be the largest African dance company in Europe, touring the country for 20 years. Debates around the nature and purpose of non-western dance companies and how to define their artistic practices were rife between the late 1980s and late 1990s, as the relationship between host and new communities was adjusting.

Having said this, these companies make considerable impact on both the theatrical dance scene and the community dance scene, challenges ideas about the nature of dance, art and culture. 'Minority arts' found an advocate in the Late Peter Brinson. Dance companies drawing on non-western forms were booked by the organisers of carnivals, anti-racist projects and festivals to perform and were invited to give open workshops to the general public. This work facilitated the coming together of diverse groups of suspicious people and broke down many barriers. Furthermore, the ways of working introduced by these companies to Britain – the display of traditional and social dance and the fusion of dance forms -expanded the scope and reach of community dance and what is done under this banner and contributed to what is community dance in Britain today. In addition, the Theatre in education companies that emerged from non-western communities did a great amount of work to break down racial barriers and dispel prejudices.

The New dance movement advocated the blurring between dance by dancers and non-dancers and through the 'New dance magazine' promoted all forms of dance, giving a platform to post-modern choreography, 'black dance', Asian dance, mime artists and others working outside the interests of the established arts criticism. The magazine was significant in opening up people's attitudes to who should dance or perform and made the idea of participating in a workshop or performing in a community centre accessible. The movement promoted Release technique, Contact Improvisation, Pedestrian movement and non-technique based dance and the person-centred approaches to choreography that is favoured by community dance (Makrell, 1992).

In 1979 the Arts Council of England established a department for Dance. Up until this time Dance came under the music department. There was now a recognisable independent dance sector. The independent dance sector comprised of dancers who worked outside established companies. They earned their income by freelancing for dance companies and by initiating and delivering projects in schools and in the community. They were also equipped to handle the administration for these tasks. Commissioned by the Arts Council Graham Delvin wrote a report which was published in 1989 entitled *Stepping Forward*. This report was to guide the development of dance for the next ten years (Siddall, 2001 page v). The report recommended the establishment of National Dance Agencies (NDAs) to strengthen the infrastructure for dance. These agencies were to form the backbone of the British dance ecology offering provision for regional artists such as space for rehearsal and performance and opportunities to deliver open classes for the general public and launch for community projects in the vicinity (Siddall, 2001, page 136). The first National Dance Agencies were built on the framework of established community dance projects, a testament to the resilience and viability of these projects.

Other support organisations that formed the Dance ecology of Britain have been spear-headed by artists themselves to provide infrastructure for specific concerns. The Foundation of Community dance is one of these. Dance UK is another. Others which have emerged to promote diverse dance practices are Akademi (for South Asian dance) and the Association of Dance of the African Diaspora (ADAD) catering for dance practices originating from African, the Caribbean and Africa-American communities. The Foundation for Community dance began its life as the National Association of Dance and Mime Animateurs (NADMA) in 1986. Its aim was provide a forum for Animateurs to

network, share information and raise their profile. It was re-launched as the Community dance and Mime Foundation (CDMF) in 1989 and changed its name again in 1995 to the Foundation for Community Dance (FCD). By 1995 the Dance sector had grown to the point that the organisation could shift its focus from serving area of community dance to facilitating its development and providing direction and strategic leadership (www.communitydance.org.uk, 2009).

6.2 working in Community dance

The account given here of the history of Community dance in Britain testifies to the entrepreneurial nature of the dance profession. It appears that only a few years after the establishment of the first contemporary dance schools did it become apparent that many dancers would never work with in a dance company in receipt of regular funding. Presently the face of a recession it is imperative that dancers are prepared to find new contexts or create new contexts in which their art form will be relevant. The provision that the government has made to deal with issues surrounding Regeneration, Social inclusion, Health and Youth justice has been noted by dancers and these funds are being targeted to fund community dance projects. This is especially true when the Arts council or other funders of the arts ask for proposed projects to secure match funding. Arts are encouraged by the Arts council to develop relationship with their local government. Most local governments have Cultural or Arts departments and can support arts projects through funding that arises from their partnerships with the European Union (British Council 2009).

Most dancers work on Community dance projects on a freelance basis. Dance officers with local authorities and Educational officers with dance companies might have a full time or part time post. It is possible to get consistent work with specific companies. A number of dance companies exist which have become specialists in delivering projects relating to specific areas. *Dance United* for example has a strong track record for delivering dance in prisons and *Breathing Space* works with children in hospitals and health centres. These companies will be run using a small core of dancers whose work will be supplemented by freelancers. Time must be spent by the dance artist building relationships with such companies.

Freelancers can also get work with touring companies who develop a profile from presenting work in theatre contexts. These companies might have a part time or freelance educational officer that sets up community projects for the freelancers to deliver if the performers are not able to do so. Local authorities will also engage companies and individuals to deliver projects for local events or in local institutions. Many community dance projects however are initiated by dance artists. The artist might notice a local need and carry out research to identify stakeholders and design a proposal to present to them suggesting how a dance project might address the said need.

The idea of being a 'dance artist' or a 'dance practitioner' is popular with dancers as most hold down 'portfolio careers' and they feel this term describes their way of working more accurately than 'dancer'. According to *Dance Mapping: A Window on dance 2004-2008*, commissioned this year, by the Arts Council England, the type of dancer that is presently most in demand as being one 'who can teach, facilitate dance work community contexts and manage and produce the work' (Burns and Harrison, 2009, page 129). The report also reminds that the unpredictability of the dance career is not a new phenomenon and has been reiterated in research papers for the last two decades and quotes as statement '*Mapping Dance: Entrepreneurship and professional practice in dance higher education* published in 2006.

'The (dance) sector exists in a state of uncertainty and complexity and therefore constant evolution and adaptation is required of its workforce, who needs to be multi-

skilled with transferable skills, capable of managing portfolio working as well as able to carry out more than one role. This means that individuals who wish to pursue careers in these labour markets must be entrepreneurial and innovative. They have to create new styles of work, explore new ways of working that give them access to future employment opportunities or resources, diversify by finding new employment areas'

(Burns cited in Burns and Harrison, 2009, page 127).

Community dance is often only one aspect of a dancer's work. Some dancers mix and match their community dance practice with work outside dance such as with in graphic design. The loss of leadership and experience of older dance artists who leave the sector completely has been noted.

Dance artists with guidance that might come from support organisations must forge their own progression pathways.

Community dance practice is innovative and it can be used to address a startling range of issues: The Moving Words project for example, created by Dance artists Soo Wright and Etta Ermimi used dance to aid women from Bangladesh and Morocco to improve their learn English (Wright, 2009, page 28). Innovative projects often require a research and pilot project which might not be easy to fund. This notwithstanding case studies show dancers find ways to test ideas at appropriate moments and think on their feet.

6.3 aesthetics and artistic approaches

Though the emphasis is on process in community dance, dance artists approach the work artistically and aim for high standards in the work. However the aesthetics of the performance will emerge out of the values, concerns and qualities the participants bring to the project. The technique and choreography can be assessed in community dance. However in community dance they will reflect different values to than in professional theatrical dance. Choreographers and teachers will of necessity draw on specific traditions of dance or of structuring movement as they do in professional work. Here also Dance communicates to audiences through stylized movement, recognisable gestures, re-occurring patterns and motifs, be these in space or in time, and the deliberate use of facial expression or the display of personality or attitude.

Indeed technique and structure are two of the reasons why dance can be used effectively in socially oriented projects, geared for personal and community development. Learning these kinds of movements takes the participant beyond the mundane. To perform them alone or in tandem with others, can give an individual a great sense of achievement and confidence. Watching a group of various body shapes and sizes and backgrounds performing the same pattern with focus and style and seeing this pattern reoccur but in ways that reflect the individuality and range of participants has its own fascination. A significant feature of community dance is its person-centeredness. Dance has not been used to mould the participant's body into a special body to serve a particular technique. Dance serves ordinary bodies to move in that are special for them.

Person-centred approaches allow the choreographer gives space for individual abilities and individual expression is favoured in community dance. The use of post-modern choreographic approaches, Laban analysis, dance forms which might allow for individual interpretation of a given step, or which emphasis rhythmic structure over shape, accessible urban and social dance styles which allow for improvisation can be used in this way. The dance artist might draw on visual arts, drama, everyday movement to devise tasks. Having met a group the artist seeks the most appropriate way to engage the group and facilitate their creative journey. One way of working is to begin by setting some material for the participants to learn and repeat and then give creative tasks

so they can create their own sequences. Sometimes pedestrian movement and gesture are used to generate the material so the choreography they learn is recognisable. Dance United, a company well known in England for their work in Prisons often use this method of working. During rehearsals inmates might be summoned from rehearsals for interviews and other prison procedures. Working this way they however in spite of interruptions they are able to produce a high quality dance piece in a short period of time, sometimes only a week.

Choreographers or dance teachers whose dance background includes non-western dance forms are often invited to teach community groups repertoire or choreography based on these forms. The aim of these projects might be to give participants an experience of dance from another perspective or a window into another culture. Though the work being taught the students might be of African or Asian origin in the teaching of the dance an intercultural process is taking place. The movements are adapted to be bodies and by the experience of the students learning. In this vein choreographers might work with participants from a variety of ethnic backgrounds to draw on their own traditional dances in the creation of a piece of choreography to celebrate their heritage.

6.4 training for Community dance practice

There is no definitive route into a career in Community dance. Dancers in Britain arrive in Community dance from many places. It is expected however that anyone seeking to gain skills to work in community dance is already skilled at dancing. Gaining skills in Community dance tends to be a post graduate or post experience activity. Support organisations such as Dance UK, Artists Development at The Place, Akademi or the Association of Dance of the African Diaspora (ADAD) can point dancers in the direction of Professional development opportunities. Some offer life or career coaching at subsidized rates, fellowships to support specific career opportunities and forums for networking. Professional development may take the form of mentorship, volunteering on a community dance project and shadowing an experience professional. These methods of gaining experience are particularly useful if one wishes to gain insight as to how to work with certain groups of people and build relationship in those areas.

Short courses are useful as a means of filling in gaps in one's knowledge. Dancers need to take time out during the course of their working life to identify these gaps. One can learn methods of creating accessible choreography by taking courses with the Laban Guild or taking Dance leaders in the community course for example. Adult education colleges such as City Lit provide a wide range of short courses and organisations such as Cultural Industries Development Agency (CIDA) offer such courses as business planning for artists, fundraising and proposal writing. Teaching is often used as a way in to community dance. Teacher's training provides a good foundation as the dancer learns about working with groups, the best way to teach dance and health and safety. However further skills and knowledge will need to be developed through professional development opportunities especially in setting up and managing a project.

In 2004 Palatine, the Higher Education Academy Subject Centre for Dance, Drama and Music, commissioned a report entitled *Mapping Dance: Entrepreneurship and professional practice in Dance Higher Education* which sought to gain an overview as to how courses in university are preparing students for an entrepreneurial or 'portfolio' career in Dance. It was found Higher education institutions have been responsive to the demands of the dance industry and seek to prepare students to work with in it. However it was felt certain areas needed more attention.

After surveying the content of a number of three year courses in dance the following:

'The skills associated with entrepreneurship including self-management, reflection,

creative problem solving, communication, negotiation and networking are all being taught in an explicit way by all courses over all three levels.

Strategic thinking is more often covered in an implicit way (63%).

Aptitudes such as flexibility, ability to take risks, working in complex situations, multi-tasking and managing independently are encouraged by the majority of courses at all levels.

87% of programmes explicitly encourage the ability to work collaboratively and in teams over all three levels.

Knowledge of the sector (policy, infrastructure, support agencies etc.) is delivered in all three levels. However, only 74% of respondents cover this area explicitly, with the remainder covering it in an implicit way.

Knowledge of business planning (76%), self-employment (45%), marketing (50%), finance (60%), CV writing, job search and audition techniques (86%) are mainly delivered at level 3 in an explicit way.'

(Burns, 2006, page 22)

The Foundation for Community Dance recommends university degrees to would be dance artists rather than training in a conservatoire for dance. The latter concentrates on technique and performance whilst the former also focuses on dance in a broader context. Most degrees in Dance will contain units or modules which introduce the students to Dance related careers such as Arts Administration and Fitness. In relation to community dance, the course will also place an emphasis on 'dance teaching, working with different groups of people, project planning, work based learning and historical and contextual studies related to community dance i.e. its purpose, place and identity' (www.communitydance.org.uk, 2009). The only postgraduate course in Community dance in England at the time of writing is: The Post Graduate Certificate: Dance in Community delivered by the Laban centre for Dance. It was launched in 1981.

Non-western and urban dance practices and fusions of dance forms are being increasingly taught in Higher education. These courses enable students to build dance experiences they may have acquired before entering the academy or broaden their cultural understanding of dance. Experience a diversity of forms can give dancers the confidence to work professionally in a range of contexts, both commercial and theatrical and might give them particular confidence working with certain communities. Two examples of higher education courses that offer a diversity of dance forms are the B.A in Dance Urban Practice at the University of East London and the M.A in Dance Cultures at the University of Surrey. On the B.A in Dance Urban Practice students study urban styles including Hip-hop, break, popping and locking and Contemporary dance. They also participate in developing and delivering dance projects and workshops for communities. The course has links with the East London dance, a dance agency, a professional dance company, Urban Classicism, run by Robert Hylton who is now for his combination of Hip-hop dance styles and Cunningham technique, and Newham Sixth Form College. (www.uel.ac.uk/programmes/combined/undergraduate/summary/Dance_Urban_Practice.htm.)

At a postgraduate Level the University of Surrey in England offers an M.A/Postgraduate diploma in Dance Cultures. The course is equips the student to 'interrogate a myriad of dance practices' and undertake 'practice-based research'. The course prepares students for doctoral study or further professional developments. Opportunities to explore careers in choreography, community dance, education and health are provided. Former students have gone on to work in the National Health Service and Secondary School education (www.surrey.ac.uk/Dance/Postgraduate/Index.htm). The possibility of working in a variety of contexts is a selling point of the course.

6.5 professional standards

Though modules related to community dance are taught in Higher education, dance artists on the whole are responsible for getting the right experience and skills through professional development opportunities. The fall out of this is that employer and dance artist might have different ideas as to who is qualified to lead a project. The outcomes of the 2007 survey attest to this:

'There is some discrepancy between what employers are looking for, and what dance artists offer. As well as specialist dance skills, employers seek artists that can meet the particular needs of each individual and group, with a high level of awareness of context, culture and community, and a thorough knowledge of safety and support issues. They feel that qualifications are seldom a guarantee or actual ability to do the job, and interpreting equal valence across a range of qualifications/training/experience can be problematic. Despite the match of values and shared agendas, the lack of common cross-sector networks and benchmarks presents challenges to the clear communication of expectations between employer and artist. Artists are not always able to evidence their competence in ways that provide potential employers with the reassurance they need, and the in the absence of special advice, or clear guidelines around the recruitment and selection of dance artists, non-dance employers in particular lack confidence in this area.'

(Making a Move: Towards a professional framework for community dance- news update for policy makers and funding bodies, 2007)

According to The Foundation for Community Dance, efforts made by it toward developing a professional framework work is 'driven by the expectations of employers, education institutions, local authorities, funders and crucially government policy' (Craddock, 2009, page 36). There is a concern that dance artists should now how to negotiate the legal and policy frameworks that might overlap in the creation of a community dance project.

The Arts Council of England way of addressing this situation has been to promote best practice through an action research project. In 2002 The Arts Council put out an invitation to dance organisations working in the community to participate in this programme. The outcome of the programme was published as a report in 2006: *'Dance Included: towards good practice in dance and social inclusion'*. The report delineates 'areas of good practice' at the various stages in the project planning process of each of the six arts companies that were finally selected. The report also included an evaluation of the impact the projects have had on the participants and organisations involved. £40,000 to £60,000 was given to each of the participating organisations.

All the projects as expected required the development of partnerships with community organisations. Some projects were borne out of the arts organisation to a local need and others were the brain child of the community organisations. The following are descriptions of the six projects:

- *Dancing Inside led by Motionhouse Dance Theatre*
A dance residency and performance project delivered within a therapeutic community at Her Majesty's Prison (HMP) Dovegate. The project explored the therapeutic impact of dance participation and performance on participants
- *Physical Justice – Hook'd led by East London Dance*
A dance-led cross-arts programme aimed at young offenders and young people at risk of offending. It aimed to show how dance could reduce re-offending, prevent young people from engaging in criminal activity and contribute to educational learning
- *Third Symphony – Men at War led by Dance United*
An eight-week project that aimed to use the creation of a dance performance in a young offender institution to support the accreditation of participants in basic and key skills

- *Time to Dance led by attik dance and Barbican Theatre*
A two-year programme of dance classes and social events for older people which aimed to increase participants' mental wellbeing, reduce health inequality, and increase feelings of pride and self-esteem
- *The Water Project led by The Place and Cardboard Citizens*
A programme for homeless people which included outreach, weekly dance classes, intensive projects and attendance at performances. It aimed to improve the well-being of participants and motivate participants to make positive lifestyle choices
- *Infusion led by Tees Dance Initiative and Dance City*
A project delivering weekly classes and other activities in three educational institutions. The project aimed to help participants develop positive attitudes to school and learning, develop personal and social skills, acquire employment skills and realise alternative career choices

(Dance Included, 2006, page 4)

In evaluating the projects, the authors reported that the stance that all the project leaders took was that they delivered dance as a 'creative and artistic activity that had value in itself' and which 'could be usefully combined with other elements'. Dance however was not used 'simply as social tool' (Dance Included, 2006, page 6). From the report suggests for the dance artists to be in a position to work this way a lot of effort had to go into developing the context of the project. This involved developing a good working relationship with the community organisations through which the participants on the project would come. At the planning stages projects the needs of partner organisation and potential participants were considered, clear and realistic aims and objectives were jointly set, and space to adapt to the project as the needs of the participants came to light was factored in. Successful partnerships were the result of a common vision between the dance organisation and the community organisation, a clear understanding of respective roles and responsibilities and effective communication systems.

Recruitment and retention of participants is key to success and a range of methods were used to overcome the 'practical and psychological barriers' which discouraged the participants from engaging with the project. Besides the usual use of flyers and leaflets to advertise the activity, word of mouth, referrals from those already involved in the organisation and the provision of 'taster sessions' on the participants' 'home ground' were some of the recruitment strategies used and considered effective by the report (Dance Included, 2006, page 15).

In terms of the project activity, the contribution of lead artists and the drive to maintain high artistic standards were considered to be 'vital' to the success of the project implying that if the quality of the artistic process was compromised it would affect the social goals and every other aspect of the work. In order to work effectively in new environments the dance artists leading the work often required training. In the case of the 'Physical Justice – Hook'd' project, artists underwent three days training to learn about the youth justice system and how to manage the behaviour of individuals and groups in this area. The report says it was challenging for artists to apply this training as the project unfolded. One of the outcomes of the evaluation was that they needed the support of more experienced practitioners as they began to put it into practice. Another project, 'Time to Dance' required making connections with a wide range of organisations from day centres for training and transport providers, organisers of carnivals, performances and such the like.

Responding to individual need in terms of breaks, refreshment and timing was also noted as being important for retention of participants. Continuity of staff was also deemed necessary as participants found changes in lead artists disruptive. The outcomes of the projects was increased physical health, a knowledge of dance, increased social skills and ability to trust and in the case of 'Third Symphony- Men at Work', improvements in the level of literacy of the boys (Dance Included, 2006, page 22).

The amount of planning, strategic thinking, research into the context of partner organisations and high level communication and organisational skills required to deliver these projects underline that fact that opportunities to gain hands on experience as well as attending courses is necessary. Standardization here is more about highlighting the areas a community dance artist should seek to gain experience and be able to provide evidence of competence rather than an insistence that the artist achieve this via a specified route.

To enable this kind of standardization, The Foundation of Community Dance has recently published a proposed professional framework for community dance, core values, a professional code of conduct for community dance and is about to pilot the National College for Community dance. These are the outcomes of 'Making a Move', a three year consultation with a wide range of dance artists, dance organisations, partners and employers with the aim of deciding on framework for the professional development of community dance in Britain.

The Code of conduct drawn up by the Foundation for Community Dance covers the five areas which are briefly described as: Professional competence, Responsibility, Safety, Working with people, Commitment to the Code of Conduct. In each of these areas the community dance artists is expected to take responsibility for their actions, work within the parameters of their knowledge i.e. not take on jobs that are outside the scope of their ability and commit to improving their skills and knowledge in that area.

The National College for Community dance will provide a means through which artists can gain or receive recognition for competencies in these designated areas. It will also enable them to stay up to date with developments in the profession. The pilot phase of the project will be delivered this year by FCD in the collaboration of four other partners – Dance City, Dance South West and East London dance (three dance agencies) and De Montfort University. The college will revolve around a cluster of co-ordinated activities – summer schools, professional level courses, conferences, online learning materials, accreditation of prior learning, rather than a static building. It is designed to provide professional development for practitioners at different stages of their careers and accredit clearly articulated skills and knowledge (Craddock, 2009).

The nurturing of the discourse around the practice of Community dance has been one of the factors behind its growth. Besides, giving space to government policy, the activities of The Foundation for Community dance, and the magazine allows for continuous discussion around key issues such as best practice, diversity, inclusiveness, professional development, ethics and philosophy. Each edition of the magazine is usually dedicated to a particular theme such as Dance and Disability, Intercultural exchange, Dance and the Elderly, The Mature dance. Additionally, the magazine gives a large amount of space to practitioners to talk about their work and concerns. The magazine encourages practitioners to be reflective and engaged and up to date. It has fostered a community of practice and encourages Reflective practice.

Reflective practice is a concept that is growing in prominence in the arts especially as it is used in so many settings that might start out being unfamiliar to the artist. The idea of being a reflective practitioner came out of the Health, Care and Social Service professions and then migrated into teaching and artistic practice. Here professionals were encouraged to reflect on their practice, sometimes in very formalised ways such as through journaling in order to understand their strengths and weaknesses and fine tune their way of working. They also make time to conceptualise the results of their reflections and thereby broaden and theorise their methodology (Schon, 1983). It is an approach that encourages the seeking of solutions, research, peer mentoring and skill and resource sharing between professionals. Reflective practice is being increasingly encouraged. Due to the diversity of our societies, the diversity of our working patterns – reflective practice is becoming more relevant to the dance profession and its dance practitioners.

6.6 conclusion

The history of dance in general in Britain has been the result of the entrepreneurship of dance professionals. Community dance in particular has developed out of the responsiveness of dancers to their audiences needs, their belief in the value of dance as a creative activity for all people as and its potential for promoting equality in society. Community dance has continued to expand in spite of funding cuts to the arts because dance artists have been able to access funds earmarked for social oriented activity. In our increasingly diverse and challenging societies it has been a significant and relevant practice. Training for community dance is generally self –directed and in the form of individual professional development projects although modules relating to community dance exist on university courses. In view of this and the complexity of community dance practice the Foundation for Community Dance is presently setting up a National College for Community Dance with the aim of setting standards and providing flexible learning. With less and less permanent jobs available in dance, Community dance practice is becoming a key feature in most freelance dancers' portfolio career. Another impact Community dance is having on society is that the barriers between 'dance as art' and 'community dance' are becoming increasingly blurred. A new way of understanding dance is therefore emerging amongst young people, a new sense of aesthetics being formed.

References

Bartlett, Kenneth and Chris Stenton (2009) 'Definitions, Core values and a Code of Conduct for Community dance. Animated: The community dance magazine. Winter 2009. Pages 35-38.

Bramley, Ian and Helen Jermyn (2006) London. Arts Council England. *Dance Included: towards good practice in dance and social inclusion*.

British Council (2009) *An Overview of social and community arts in the UK*. Available at www.britishcouncil.org (Access 23/01/09)

Burns, Sue (2006) Mapping Dance: Entrepreneurship and professional practice in Higher Education. Available at www.palatine.ac.uk/723.pdf (Access 11/12/09)

Burns, S and Sue Harrison (2009) *Dance Mapping: A window on Dance*. London. Arts Council of England (Accessed 01/12/09 at www.artscouncil.org.uk)

CAN DO CAN DANCE (2006) *The history of Community Dance in the UK*, at talk by Tamara McLorg. Transcription: Annette Huber, Hamburg. Available at www.candodance.de/history.html (Accessed 1/12/09)

Craddock, Lisa (2009) the art of moving people. *Animated: the community dance magazine*. Spring 2009. Pages 36 – 38. Foundation for community dance (2009) A history – Foundation for community dance. Available at www.community-dance.org.uk (Accessed 23/01/09)

Foundation for community dance (2007) Making a Move: Towards a professional framework for community dance – *A news update for policy makers and funding bodies*. Available from [www. Community-dance.org.uk](http://www.Community-dance.org.uk) (Accessed 18/11/2009)

Khan, Naseem (No date) *The Arts Britain Ignores: The Arts of Ethnic Minorities in Britain*. 2nd edition. London. Commission for Racial Equality.

Kuppers Petra (2007) *Community Performance: An Introduction*. USA and Canada. Routledge.

Mackrell, Judith(1992) *Out of line: The story of British New Dance*. London. Dance books.

Newlove, Jean (2001) *Laban for Actors and Dancers: Putting Laban's Movement Theory into Practice*. London. Nick Hern Books. Ltd.

Preston-Dunlop, Valerie (1998) Rudolf Laban: An Extraordinary Life. London. Dance Books.

Schon, D (1983) *The Reflective Practitioner – How professional think in action*. New York. Basic Books.

Thomson, Christopher (1999)'The creative management of dance artists in education projects' in Jasper, Linda and Jeanette Siddall (Eds) *Managing Dance: Current Issues and Future Strategies*. Devon, England. Northcote house publishers. Pages 133-136.

Tomkins, Alysoun (2008)'Reflections and ponderings'in *Animated: the community dance magazine*. Autumn 2008. Pages 9-12

Walker, Katherine Sorley (1987) Ninette De Valois: Idealist without illusions. London Hamish Hamilton.

Wright, Soo (2009) Moving Words in *Animated: the community dance magazine*. Winter 2009. Page 28-30

Websites of organisations mentioned

The Association of Dance of the African Diaspora (ADAD) support organisation for African based dance – Akademi – support organisation for South Asian dance – www.akademi.co.uk

Breathing Space, a dance-in-health initiative – www.danceartfoundation.com/breathingspace.html

City Lit, a popular further education provider – www.citylit.ac.uk

Cultural Industries Development Agency (CIDA) - www.cida.co.uk

Dance UK, support organisation – www.danceuk.org.uk

Dance Leaders in the Community - www.dancesouthwest.org.uk/node/645

Dance United , dance company with a track record of working in prisons – www.dance-united.com

Foundation for Community Dance (FCD) – www.communitydance.co.uk

The Laban Guild – www.labanguild.f9.org.uk

Palatine – The Higher Education Academy Subject Centre for Dance, Drama and Music – www.palatine.ac.uk

Urban Classicism – www.urbanclassicism.com

7. culturele diversiteit en de opleiding Docent muziek

Lisa van Bennekom

7.1 inleiding

In mijn opleiding Docent muziek aan het Conservatorium van Amsterdam maakte ik voor het eerst kennis met het begrip culturele diversiteit in relatie tot muziekeducatie. In januari 2005 vertrok ik met twee medestudenten voor drie maanden naar Suriname voor een stage in het muziekonderwijs van Paramaribo. Al snel constateerden we dat er een kloof bestaat tussen het muziekonderwijs in het primair onderwijs van Suriname en de muziek die er wordt gezongen, gespeeld en beluisterd in het dagelijkse leven. Naar mijn mening werd er in de muzieklessen op school niet voldoende ingegaan op de culturele verscheidenheid van de Surinaamse schoolkinderen. Terug in Nederland werd ik nieuwsgierig naar de Nederlandse situatie. Nederland kent net als Suriname een cultureel diverse samenleving, maar hoe wordt hier rekening mee gehouden in de muziekles? In het kader van mijn master Kunsteducatie deed ik literatuuronderzoek naar verschillende benaderingen van culturele diversiteit in de muziekeducatie, gevolgd door een praktijkonderzoek waarvan een gedeelte in dit hoofdstuk wordt beschreven. In dit hoofdstuk staat de visie op culturele diversiteit van de opleidingen Docent muziek (ODM) van drie conservatoria in Nederland centraal. De ODM is een vierjarige hbo-opleiding waarin men wordt opgeleid tot eerstegraads muziekdocent. In de eerste plaats wordt de student opgeleid tot muziekdocent voor het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, maar daarnaast kan men bijvoorbeeld ook aan de slag bij muziekscholen, kunsteducatieve projecten en orkesten.

Mijn onderzoek richt zich op de ODM van de conservatoria van Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. Nederlandse conservatoria vertegenwoordigen vaak een muziekvisie die is gebaseerd op de westerse klassieke canon. Maar sinds 1980 is er ook aandacht voor wereldmuziek (Schipper, 2004). De websites van de drie conservatoria bevestigen dit. Op de website van de ODM van Amsterdam is te lezen dat de studenten tijdens de studie in alle vakken met een veelheid aan muziekstijlen in contact komen. Over het aandeel van wereldmuziek staat er het volgende: "Gezien het multiculturele karakter van het huidige Nederlandse en met name het Amsterdamse onderwijs, vormt wereldmuziek een substantieel onderdeel van vrijwel alle vakken."

De ODM van Rotterdam ziet zichzelf als voorloper op het gebied van intercultureel onderwijs. Over culturele diversiteit is het volgende te lezen op de website: "In het toekomstige werkveld krijgt de docent muziek te maken met kinderen, jongeren en volwassenen van uiteenlopende culturele achtergronden. (...) Daarom wordt er aandacht besteed aan niet-westerse muziekstijlen."

In de ODM van Utrecht ligt het accent op onderwijs in jazz en pop, maar ook aan wereldmuziek wordt aandacht besteed. Dit blijkt uit het volgende citaat op de website: "In de ODM van het UC ontwikkel je je tot een breed musicus. Je voelt je straks thuis in verschillende muziekstijlen: van klassiek tot jazz, van pop tot wereldmuziek."



7.2 vraagstelling

Hieronder beschrijf en vergelijk ik drie casestudies. Hierbij staan twee vragen centraal:

1. Welke visie op culturele diversiteit heeft de opleiding Docent muziek van de conservatoria van Amsterdam, Rotterdam en Utrecht?
2. Hoe komt de visie van de opleiding Docent muziek van de conservatoria van Amsterdam, Rotterdam en Utrecht tot uiting in het curriculum en de praktijk van de opleiding Docent muziek?

Er is gekozen voor drie ODM-opleidingen in een grootstedelijke omgeving. Op iedere ODM zijn vier tot vijf interviews gehouden. De interviews vonden plaats op drie niveaus: afdelingshoofd/coördinator, hoofdvakdocent en student. Van iedere opleiding werd het afdelingshoofd geïnterviewd en indien van toepassing ook de coördinator. Daarnaast werden van iedere opleiding twee hoofdvakdocenten (apart) en vier studenten (gezamenlijk) geïnterviewd.

Twee woorden die in dit onderzoek veelvuldig gebruikt worden zijn culturele diversiteit en wereldmuziek. De auteurs van *Sound Links* (Kors et al., 2003) geven een definitie van culturele diversiteit (in relatie tot de muziek) en van wereldmuziek die in dit onderzoek ook gehanteerd zullen worden. Culturele diversiteit omschrijven ze als: “A neutral indication for the presence of more than one culture in any given situation. Most commonly refers to content (music from various cultural backgrounds), or to people (especially a mix of ethnicities), but can also refer to different approaches to music making or systems of transmission and learning.” En wereldmuziek definiëren ze als een “generic term usually referring to music originating outside the Euro-American cultural area”.

7.3 culturele diversiteit en de ODM

Op de websites van de drie conservatoria is zoals gezegd te lezen dat wereldmuziek een onderdeel is van de ODM. Maar waarom is er in de ODM aandacht voor culturele diversiteit? Het afdelingshoofd/de coördinator geeft hier antwoord op. Ook de studenten beantwoorden deze vraag.

ODM Amsterdam

De ODM wil genrevrij onderwijs aanbieden aan hun studenten en daarbij kan wereldmuziek niet ontbreken:

Het uitgangspunt voor het curriculum is het openen van het venster op de muziekwereld. Als docent moet je openstaan voor alle tradities en die vervolgens vertalen naar het onderwijs. (coördinator ODM)

De studenten denken dat er aandacht is voor wereldmuziek ter verbreding van de opleiding en opdat je in je lespraktijk kunt aansluiten bij cultureel diverse doelgroepen. Ook zien zij de praktische kant van het aanbieden van wereldmuziek. Enkele opmerkingen waren:

Het wereldmuziekinstrumentarium nodigt veel meer uit tot muzikale interactie. Het inspireert als een dolle! (student 3)

Ik denk dat darbuka's en djembés makkelijk zijn in het gebruik en ze zijn niet duur. (student 1)

Bij het spelen van gamelan heb je weinig technische skills nodig. Als je aan een klas fagotten gaat uidelen is dat een ander verhaal. (student 2)

ODM Rotterdam

Volgens het afdelingshoofd is er aandacht voor culturele diversiteit omdat de studenten stage lopen op scholen met een hele diverse instroom: “We willen de studenten in contact brengen met representatief werkveld.”

De studenten denken dat er aandacht is voor culturele diversiteit, opdat zij kennis maken met muziekculturen die zij nog niet kennen en omdat ze in een multiculturele samenleving leven:

Rotterdam is een multiculturele stad en dan is het belangrijk om je iets beter in die leerling in te kunnen leven door iets van zijn/haar herkomst af te weten. (student 1)

(...) dat je je als muzikant en docent ook ontwikkelt. Dus niet alleen maar vast zit in wat je al kent. (student 3)

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd wil bij de studenten een bewustzijn op gang brengen van culturele diversiteit:

Een docent heeft rekening te houden met het feit dat hij in een klas kinderen tegenkomt met een dubbele culturele bagage. Dat zegt niets over de vraag of je in die context meer of minder met wereldmuziek bezig zou moeten zijn. Het zegt iets over omgangsvormen en verwachtingspatronen over en weer.

De studenten denken dat de ODM aandacht heeft voor culturele diversiteit, omdat je er niet omheen kunt in onze multiculturele samenleving. Wel twijfelen sommige studenten aan een visie op dit gebied:

Ik denk dat ze dat alleen maar doen voor de accreditatie. Je kunt niet uit het curriculum opmaken dat er goed over nagedacht is. (student 1)
We lopen veel stage op 'zwarte' scholen waar heel veel culturen zijn. Dus als je daar meer vanaf weet, is dat heel nuttig. Maar ik heb niet het idee dat we getraind worden om aan te sluiten bij die culturen. (student 1)

7.4 culturele diversiteit in het curriculum van de ODM

In deze paragraaf wordt het aandeel van wereldmuziek in het curriculum per ODM beschreven. De informatie is verkregen uit de interviews. De keuzes rondom wereldmuziek in het curriculum worden toegelicht en de studenten geven hun mening hierover.

ODM Amsterdam

In de ODM van het Conservatorium van Amsterdam worden verschillende modules gegeven over wereldmuziek:

1. Praktijkmodules waarbij de studenten vaardigheden leren op verschillende wereldmuziekinstrumenten; djembé, darbuka, Javaanse gamelan, Braziliaanse samba en calypso cross-over
2. Modules methodiek wereldmuziek, waarin de studenten hun vaardigheden leren vertalen naar lessen voor het basis- en voortgezet onderwijs
3. Module theorie: Introductie Wereldmuziek
4. Bij onderwijskunde een module Muziek, cultuur en onderwijs
5. Projectweken rondom wereldmuziek.
6. Studiereis naar Istanbul. Ter voorbereiding krijgen de studenten een intercultureel CKV-programma aangeboden dat is gebaseerd op de confrontatie tussen oost en west
6. Mogelijkheid om stage te lopen in het buitenland

Op de vraag waarom bovenstaande wereldmuziekvakken zijn opgenomen in het curriculum antwoordt het afdelingshoofd dat je ergens moet beginnen. “Dit zijn wel redelijk representatieve afspiegelingen van verschillende stijlen en culturen.”

De studenten vinden de balans tussen de verschillende muzikale tradities die zij krijgen aangeboden goed. Er wordt genoeg aan wereldmuziek gedaan en één student benadrukt dat er niet nog meer gedaan zou moeten worden.

In de praktijk kunnen de studenten niet alle praktische wereldmuziekmodules volgen. Naast gamelan en de cross-over module krijgen ze lessen in nog twee wereldmuziektradities. Hiervoor is gekozen, zodat er ook verdieping in het gebruik van wereldmuziek in het onderwijs kan plaatsvinden (de modules methodiek wereldmuziek). De meningen hierover bij de studenten zijn verdeeld. Sommige studenten zien graag meer verbreding in plaats van verdieping. Anderen zijn blij met deze indeling:

Ik vind het jammer dat ik niet ook djembé heb leren spelen in plaats van nog meer darbuka. (student 1)

Ik vind het goed zo (...) want ik vind het niet van geloofwaardigheid getuigen als je zelf niet eens fatsoenlijk kunt spelen. (student 2)

Ik ben blij dat er wereldmuziekvakken zijn. Ik vind het fijn om iedere week djembés te krijgen, omdat je dan echt de techniek leert. Je leert het specifieke djembégeluid. (student 3)

ODM Rotterdam

In de ODM van het Conservatorium van Rotterdam worden naast de theoriemodule Muziek Wereldwijd geen vakken rond wereldmuziek onderwezen. De ODM heeft ervoor gekozen om wereldmuziek te integreren in alle vakken. Wel zijn er projecten rondom wereldmuziek.

Wij maken dat onderscheid niet. Als wij ensemblelessen doen, dan spelen we ook muziekjes van over de hele wereld. In de zanglessen zit muziek van over de hele wereld. Bij het instituutsparticum wordt met verschillende instrumenten gewerkt. We hebben geen moment dat we zeggen: nu gaan we iets met wereldmuziek doen. (afdelingshoofd)

De reden om wereldmuziek niet in aparte modules aan te bieden wordt duidelijk in het volgende citaat:

We hebben hier bijvoorbeeld een afdeling wereldmuziek op het Conservatorium en daar wordt er echt heel erg vanuit de geest van een cultuur gedoceerd. (...) dat kunnen onze studenten niet allemaal tot zich nemen. Dat is veel te complex. Dus als wij iets met djembés of darbuka's doen, dan wordt er op de instrumenten gespeeld en soms zal het een beetje Turks of Afrikaans klinken, maar je kunt natuurlijk niet pretenderen dat er echt Turkse of Afrikaanse muziek gemaakt wordt. (afdelingshoofd)

De studenten vinden dat er wel iets meer accent op wereldmuziek in de ODM zou mogen liggen. Zij zeggen hierover het volgende:

Wat mij betreft zouden ze wel iets dieper op de materie in mogen gaan. Want vaak kan je er even aan ruiken, maar dan is de workshop al weer over. (student 1)
Er is een heel groot aanbod op het World Music & Dance Center¹, maar ik vind zelf dat we daar weinig van meekrijgen. (student 4)
(...) in algemene zin denk ik dat ik tijdens mijn studie wel een iets duidelijker beeld over wereldmuziek heb kunnen vormen. (student 1)

ODM Utrecht

Ook in de ODM van het Conservatorium van Utrecht wordt wereldmuziek sinds kort geïntegreerd in de andere vakken aangeboden. Het afdelingshoofd zegt hierover:

Er stond wereldmuziek op het programma, maar dat heb ik er juist dit jaar uitgehaald, omdat ik het te exemplarisch vond. Het was te weinig gericht op waar ik vind dat het om draait, namelijk dat wereldmuziek een onderdeel is van de muzikale realiteit.

Alle docenten zijn geïnstrueerd om wereldmuziek op te nemen in hun programma, omdat “wereldmuziek er gewoon altijd is”. Er zijn nog twee redenen om wereldmuziek niet meer als apart vak aan te bieden. zo blijkt uit onderstaande uitspraken:

Als ik iemand enige vaardigheden wil geven op bijvoorbeeld djembé en darbuka kan ik niet volstaan met twaalf weken onderwijs. (...) Uit de evaluaties van studenten bleek dat het leuk was om het te verkennen en dat het leuk was om te kijken hoe je gamelan kan inzetten in onderwijssituaties, maar verder dan leuk reikte het niet. Dat vind ik niet genoeg. (afdelingshoofd)

De studenten vinden dat er te weinig aan wereldmuziek wordt gedaan in de ODM. Zij signaleren dezelfde problematiek rond het vroegere vak wereldmuziek die ook het afdelingshoofd al noemde:

“Wereldmuziek stond heel erg apart. Het was een soort zijstraat” (student 3).

De studenten zijn op de hoogte van de nieuwe invulling van het thema wereldmuziek. Zij hebben het idee dat er de komende jaren positieve veranderingen zullen plaatsvinden op dit gebied. Als voorbeeld noemen ze een Argentijns project waar ze nu mee bezig zijn en waarbij derdejaarsstudenten koorstukken gaan dirigeren uit de Missa Criolla. Uiteindelijk komt het in de projectweek samen met een ensemble. Ook noemen de studenten verbeterpunten voor de ODM Utrecht voor culturele diversiteit:

Ik vind dat het hele uitgangspunt van deze opleiding heel erg is toegespitst op de Nederlandse en de westerse cultuur. Je krijgt westerse popmuziek en westerse klassieke muziek en verder komt wereldmuziek nergens terug. (student 1)

7.5 vier benaderingen van Schippers

Om de verschillende visies op culturele diversiteit in beeld te brengen zijn aan alle geïnterviewden twee theoretische modellen voorgelegd. Het eerste model omvat vier benaderingen van culturele diversiteit, geformuleerd door Schippers (2004):

1. Monocultureel: iedereen leert kunst vanuit het repertoire, de theorie en methodiek van de dominante cultuur
2. Multicultureel: verschillende (sub)culturen leren de kunst die bij hun specifieke achtergrond hoort
3. Intercultureel: leerlingen worden op vrijblijvende basis blootgesteld aan verschillende culturen (kan afzonderlijk, maar ook met fusiemuziek)
4. Transcultureel: kennismaking met kunst via voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid van culturen. (Schippers, 2004, p. 22)

De geïnterviewden werd gevraagd om deze vier benaderingen te rangschikken naar wenselijkheid, van meest (1) naar minst (4) wenselijk. Bovendien werd hun gevraagd om de gekozen rangordes toe te lichten.

In tabel 1 zijn de resultaten weergegeven. In de eerste rij is de gemiddelde rangorde van alle 22 geïnterviewden weergegeven, vervolgens de gemiddelde rangorde per ODM, per functie en per functie per ODM (docenten en studenten).

Als je de rangordes van alle geïnterviewden middelt, dan blijkt dat de transculturele benadering als meest wenselijk wordt gezien en de benadering monocultureel als minst wenselijk. Per ODM ligt voor Utrecht het zwaartepunt bij de benadering intercultureel, op de derde plaats staat monocultureel. Amsterdam en Rotterdam hebben gemiddeld transcultureel als eerste keus en zetten monocultureel op de vierde plaats. Opvallend

is dat zowel de docenten als de studenten gemiddeld kiezen voor transcultureel als meest wenselijk, terwijl de afdelingshoofden/coördinatoren gemiddeld kiezen voor intercultureel. De docenten van de drie opleidingen blijken zeer eensgezind. Zij leggen de kaartjes gemiddeld allemaal in dezelfde volgorde. Bij de studenten zijn die van Amsterdam en Utrecht eensgezind, maar valt de keuze van de Rotterdamse studenten op. Zij zetten intercultureel op de eerste plaats en monocultureel op de derde plaats.

Tabel 1: Vier benaderingen van culturele diversiteit

	Monocultureel	Multicultureel	Intercultureel	Transcultureel
Alle respondenten (N=22)	4	3	2	1
ODM Amsterdam (N=8)	4	3	2	1
ODM Rotterdam (N=7)	3	4	1	2
ODM Utrecht (N=7)	4	3	2	1
Afdelingshoofden/coördinator (N=4)	4	3	1	2
Docenten (N=6)	4	3	2	1
Studenten (N=12)	4	3	2	1
Docenten Amsterdam (N=2)	4	3	2	1
Docenten Rotterdam (N=2)	4	3	2	1
Docenten Utrecht (N=2)	4	3	2	1
Studenten Amsterdam (N=4)	4	3	2	1
Studenten Rotterdam (N=4)	3	4	1	2
Studenten Utrecht (N=4)	4	3	2	1

ODM Amsterdam

De coördinator van de ODM Amsterdam heeft een afwijkende keuze vergeleken met de overige geïnterviewden. Naast zijn functie als coördinator is hij docent wereldmuziek en coördinator intercultureel. Hij ontwikkelde onder meer de wereldmuziekmethodiek voor de ODM en publiceerde in 2008 het onderzoek *Multiculturele variaties in muziekeducatie*. In het interview refereert hij aan deze publicatie en zegt dat multiculturaliteit in zijn visie een paraplubegrip is waarbinnen de verschillende benaderingen naast elkaar kunnen bestaan. De multiculturele benadering zet hij dan ook op de eerste plaats. Over de benaderingen multicultureel en intercultureel zegt hij:

Ik heb het idee dat beide benaderingen een plek hebben. (...) Daarin verschil ik van mening met Huib Schippers. Dus dat je niet vanuit multiculturalisme naar interculturalisme gaat. Het bestaat naast elkaar. Turkse groepen kunnen geïnteresseerd zijn in cross-over én geïnteresseerd zijn in saz-liedjes uit Anatolië. Dat sluit elkaar niet uit.

Ook vindt hij het onderscheid tussen intercultureel en transcultureel, zoals geformuleerd door Schippers, niet scherp genoeg:

Ikzelf gebruik het woord transcultureel niet, maar wel het woord hybridisch. Dus dat je in die uitwisseling nog een stap verder gaat en tot een nieuw idioom wilt komen.

Docent 2 ziet de benadering transcultureel als meest wenselijk, maar zou de uitleg van transcultureel op het kaartje anders willen definiëren. Zij zegt hierover het volgende:

Transcultureel vind ik wel het meest wenselijke, maar daarbij vind ik ‘kennismaking met’ weer te vrijblijvend en ‘een grote verscheidenheid aan culturen’ vind ik weer te groot en ook niet haalbaar. (...) Dan zou ik eerder zeggen ‘je verdiept je’. Met de nadruk op ‘diep’.

Docent 1 zet ook transcultureel op de eerste plaats en legt dat als volgt uit:

Transcultureel is natuurlijk waar het om gaat. Namelijk dat je de goede dingen haalt uit de verschillende culturen, maar je gaat dat verder uitbouwen en verbinden tot iets nieuws. Dan ben je ook creatief bezig.

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd zet intercultureel op de eerste plaats. De transculturele benadering is volgens hem praktisch niet haalbaar voor de ODM:

Wat je natuurlijk ook vaak ziet is dat wij eigenlijk gewoon ook de kennis niet hebben om echt iets met muziek van andere culturen te doen.

Docent 1 vindt de transculturele benadering interessant, maar vindt de definitie van Schippers (2004) niet helemaal bij hem passen. Op de vraag hoe hij transcultureel dan wel zou definiëren antwoordt hij:

Being there. (...) ik wil onderdompeling. Dan heb ik het over muziek. Dus ik wil gewoon daarin ‘zijn’. En in dat ‘zijn’ voelen en ervaren.

Daarbij gelooft hij dat ook de andere benaderingen legitiem zijn. De visies kunnen door elkaar gebruikt worden:

Ik denk dat het heel dynamisch is in mijn visie. (...) Het vraagt ook iets van de leraar. Dat hij kan wisselen van platvorm.

Student 2 uit Rotterdam heeft van alle geïnterviewden een afwijkende visie, omdat hij de benadering monocultureel als enige als het meest wenselijk ziet. Hij zegt het volgende over zijn keuze:

Ja, het klinkt zo dictatoriaal, maar zo bedoel ik het niet. Ik vind gewoon dat het goed is om eerst met deze cultuur te beginnen en aan de hand daarvan andere culturen te bekijken.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd zegt over de beweging van monocultureel naar transcultureel dat het aanzet tot nadenken over waar de ODM Utrecht staat in de vierdeling. Hij ziet deze beweging als een cyclisch proces en legt dit als volgt uit:

Op het moment dat je in een transculturele maatschappij terecht zou komen, dan heb je op dat moment weer een nieuwe werkelijkheid bereikt die je na verloop van tijd gewoon weer monocultureel gaat noemen. Want je zoekt vervolgens weer de nieuwe spanning en uitdaging op. Je blijft niet bevroren in een transculturele situatie.

Docent 1 is een voorstander van een transculturele benadering, maar betwijfelt of deze visie ook realistisch is voor de ODM:

Transcultureel zou heel mooi zijn. Ik weet niet of het ook haalbaar is. Wat mij betreft zou het betekenen dat onze samenleving ook beter wordt. Intercultureel is denk ik hoe het op dit moment veel gebeurt. Dat is hoe ik omschrijf dat we het hier doen.

7.6 keuze in de praktijk

Naar aanleiding van hun keuze voor een benadering zijn het afdelingshoofd, de coördinator en de docenten gevraagd hoe deze keuze zijn weerslag vindt in de opleiding en in de hoofdvaklessen. De studenten geven antwoord op de vraag welke benadering er volgens hen vanuit de ODM wordt gestimuleerd.

ODM Amsterdam

De multiculturele benadering zie je volgens de coördinator terug in de ODM, omdat er naast elkaar en op gelijkwaardig niveau een aantal muziektradities worden aangeboden. Het afdelingshoofd kiest voor een interculturele benadering. Volgens het afdelingshoofd zoekt de ODM naar een “gezonde mix van alles” zonder het te vrijblijvend te laten zijn. Docent 1 geeft een praktijkvoorbeeld van hoe de keuze voor de transculturele benadering in zijn hoofdvakles terugkomt:

Bijvoorbeeld Bas heeft vanmorgen een lied geschreven over een Turkse markt en de vertaling in het Turks heeft Aylin, onze enige Turkse student, aangeleverd. Dus je krijgt Turkse en Nederlandse teksten met popmuziek als muzikaal materiaal. (...) En dat begeleid je dan weer op darbuka's dus dat is weer die Turkse invloed. Dus dan krijg je een mengelmoesje van verschillende culturen.

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd legt uit hoe de interculturele benadering tot uiting komt in de praktijk van de opleiding:

Wij staan hier niet specifiek stil bij wat is nu de Turkse cultuur en de Marokkaanse cultuur. We denken er wel eens over na om dat wat specifieker in het programma op te nemen, maar op dit moment hebben we dat niet. Wat we wel regelmatig gedaan hebben, is dat we een bepaalde cultuur in een projectweek centraal stellen en dat we daarmee aan de slag gaan.

Docent 2 is voorstander van een transculturele benadering, maar kan hier geen voorbeeld van noemen uit de praktijk, omdat hij er niet aan toe komt in zijn lessen. Docent 1 geeft aan dat zijn voorkeur voor transculturaliteit terugkomt in zijn hoofdvaklessen, omdat hij een eclecticus is en van veel soorten muziek houdt. Verder komt het tot uitdrukking omdat hij het begrip audiëren in zijn lessen centraal stelt:

Ik gebruik eigenlijk veel meer de Afrikaanse muziekleermethode dan de West-Europese. Mijn boek over coöperatief leren is gebaseerd op audiëren, being there, meegetrokken worden, muzikale context. Mijn hele filosofie is eigenlijk transcultureel.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd in Utrecht is een voorstander van de transculturele benadering, maar geeft aan dat hij bij het vertalen van deze opvatting naar de praktijk van de ODM wordt tegengewerkt door de onderwijsrealiteit:

Die opvatting probeer ik als hoofd van de opleiding in onderwijs te vertalen. Alleen dan zit ik ook weer met mijn onderwijsrealiteit. Ik zit met docenten. Ik zit met aanstellingen. Ik zit met roosters. (...) Dus dan is het een kwestie van daar moet ik de tijd voor nemen, daar moet ik ook realistisch in zijn, om vanuit mijn positie daar meer sturing aan te geven.

Docent 1 geeft aan dat ook zij de wens heeft om meer vanuit de transculturele benadering bezig te zijn:

Ik zou transcultureel wel willen en dat doen we ook wel eens in projectweken, maar ik moet niet gaan vertellen wat de Zuid-Amerikaanse methodieken zijn. Dan heb ik dat ook weer uit een boek of uit een workshop.

Mening studenten

Aan alle studenten is gevraagd welke van de vier benaderingen in hun visie het meest wordt gestimuleerd vanuit de ODM. De Amsterdamse studenten zijn zeer eensgezind. Zij geven allemaal aan dat binnen hun ODM een interculturele benadering wordt gestimuleerd, aangezien er verschillende muziekculturen naast elkaar worden onderwezen. De studenten uit Rotterdam noemen hun ODM intercultureel of monocultureel en de Utrechtse studenten noemen alleen monocultureel. De laatsten denken dat de ODM Utrecht wel graag intercultureel zou willen zijn, maar dat het in de praktijk neerkomt op een monoculturele benadering, omdat de focus ligt op de westerse wereld.

7.7 vijf manieren van denken van Van der Geest

Het tweede model dat de geïnterviewden voorgelegd kregen, was geïnspireerd op Van der Geest (2006) en de vijf manieren van denken over culturele diversiteit. Deze vijf manieren zijn:

1. De universele denkers: deze muziekdocenten gaan ervan uit dat in de muziekles verschillende culturen aan bod komen. De grote menselijke thema's zoals liefde, dood en trouw komen namelijk in alle muziekculturen voor
2. De emancipatie denkers: bij deze muziekdocenten staat de maatschappelijke rol van muziek centraal. Ze maken een duidelijk onderscheid tussen muziek van de dominante cultuur en de muziek van minderheidsgroepen
3. De empirische denkers: deze muziekdocenten gaan uit van de klas die zij voor hun neus hebben. Bij een gemengde klas hebben deze muziekdocenten het doel om de verschillende culturen uit de klas aan bod te laten komen
4. De interculturele denkers: deze muziekdocenten stimuleren hun leerlingen om in contact te treden met voor hen onbekende muziek. Het gaat om de ontmoeting tussen muziekculturen.
5. De postmoderne denkers: deze muziekdocenten zijn gericht op de gelaagdheid van identiteit. Zij hebben het bijvoorbeeld niet over Nederlandse muziek en Turkse muziek, maar over muziek van jongeren (Nederlands én Turks) en ouderen (Nederlands én Turks)

De geïnterviewden werd gevraagd om deze vijf manieren van denken te rangschikken naar wenselijkheid, van meest (1) naar minst (5) wenselijk. Bovendien werd hun gevraagd om de gekozen rangordes toe te lichten.

In tabel 2 zijn de resultaten weergegeven. In de eerste plaats is de gemiddelde rangorde van alle geïnterviewden weergegeven, vervolgens de gemiddelde rangorde per ODM, per functie en per functie per ODM (docenten en studenten).

Als je de rangordes van alle geïnterviewden middelt, dan blijkt er een voorkeur te zijn voor de interculturele manier van denken. Op de laatste plaats staat het emancipatiedenken. Per ODM blijkt de ODM Amsterdam de universele denkers op de eerste plaats te zetten. ODM Rotterdam kiest de interculturele denkers en bij de ODM Utrecht staan de universele denkers op een gedeelde eerste plaats met de interculturele denkers. De postmoderne, interculturele en universele denkers staan per functie altijd in de top drie. Per functie worden er echter verschillende accenten gelegd. De docenten zetten de universele denkers op nummer één en de postmoderne denkers op nummer twee. Het afdelingshoofd kiest voor de interculturele en universele denkers op een gedeelde eerste plaats. De studenten zien de interculturele denkers als meest wenselijk. Hierop volgen de universele denkers. Opvallend is de eerste keuze van de docenten uit Amsterdam. Zij kiezen beiden voor het postmoderne denken op de eerste plaats.

Tabel 2: Vijf manieren van denken over culturele diversiteit

	Universele denker	Emancipatie denker	Empirische denker	Intercultu-rele denker	Postmoderne denker
Alle respondenten (N=21)	2	5	4	1	3
ODM Amsterdam (N=8)	1	4/5	4/5	2	3
ODM Rotterdam (N=6)	2	5	3	1	4
ODM Utrecht (N=7)	1/2	5	3	1/2	4
Afdelingshoofden/coördinator (N=4)	1/2	5	4	1/2	3
Docenten (N=5)	1	4/5	4/5	3	2
Studenten (N=12)	2	5	4	1	3
Docenten Amsterdam (N=2)	3	4/5	4/5	2	1
Docent Rotterdam (N=1)	1	2 t/m 5	2 t/m 5	2 t/m 5	2 t/m 5
Docenten Utrecht (N=2)	1	5	4	2	3
Studenten Amsterdam (N=4)	1	4	5	2	3
Studenten Rotterdam (N=4)	3	4	2	1	5
Studenten Utrecht (N=4)	2	5	3	1	4

Per ODM zullen we een aantal opvallende keuzes of interessante argumentaties bij de keuzes uitlichten.

ODM Amsterdam

De coördinator onderbouwt zijn keuze voor intercultureel en universeel denken als volgt:

Als je het studieprogramma zou willen onderbouwen, dan vind ik universeel en intercultureel belangrijk. Die horen bij elkaar. De universele denkers denken in verbindingen. En dan hangt intercultureel er voor mij onmiddellijk mee samen, omdat je dat ook met elkaar gaat delen.

Het afdelingshoofd vindt dat het uitvergroten van de vijf manieren van denken op de kaartjes geen recht doet aan de brede scoop van waaruit iemand in het onderwijs zou moeten werken. Hij gaat ervan uit dat alle manieren van denken voorkomen. Over zijn keuze voor de empirische denker zegt hij het volgende:

Het uitgaan van de klas die je voor je neus hebt lijkt me een hele logische. (...) Het ligt voor de hand dat als je veel meer niet-westerse kinderen in de klas hebt, dat je daar meer mee doet, omdat ze een bepaald instrument bespelen of bepaalde muzikale referenties thuis hebben.

Docent 1 praat het liefst niet over waar de muziek vandaan komt. Muziek is in eerste instantie klank in zijn visie. Hij onderbouwt dit als volgt:

Mijn uitgangspunt is gewoon de muziek en hoe die klinkt. Niet zozeer waar die vandaan komt. In eerste instantie gaat het om wat is muziek en wat doet het met je.

De studenten in Amsterdam zetten gemiddeld de empirische denker op de laatste plaats. Één student zegt hierover:

Ik vind empirisch ook niet goed. Want als ik geen gemengde klas heb, ga ik dan alleen boeren-Katrien-muziek doen?

ODM Rotterdam

De postmoderne, interculturele en universele denker spreken het afdelinghoofd aan. Het

postmoderne kaartje vindt hij te eng geformuleerd, maar wat hem hierbij aanspreekt, is het werken vanuit de geest van de jongeren. Docent 1 geeft aan dat hij uit de vijf kaartjes geen keuze kan maken. Hij heeft een zesde kaartje nodig. Op de vraag wat daarop zou staan antwoordt hij:

Dat het minder gaat over de muzikale kennis, maar veel meer over de muzikale zijns-ervaring. Deze kaartjes zien muziek als object. Je hebt Bachmuziek en Eskimomuziek. Maar ik zeg: muziek is niet een ding. Muziek is een proces.

Alhoewel alle vijf de kaartjes in zijn visie kunnen voorkomen, spreekt de postmoderne denker docent 1 wel het meeste aan:

Ik voel me wel een postmodern iemand. Want dat sluit ook aan bij de jongeren van nu. De jongeren van nu zijn ook niet monocultureel. Het is veel meer een melting pot.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd kan de kaartjes niet op een volgorde leggen. Ze zijn voor hem “even belangrijk”. Hij zegt hierover:

De situatie bepaalt wat voor type denker je bent. Of door het kiezen van een bepaald denkpatroon beïnvloed je de situatie. Dat is een wisselwerking.

Docent 2 zet de interculturele, universele en postmoderne denker samen op de eerste plaats. Deze verschillende manieren van denken kunnen door elkaar gebruikt worden, vindt ze:

Op het moment dat je lesgeeft in bijvoorbeeld de onderbouw van het voortgezet onderwijs denk ik dat het heel goed zou zijn om de vanzelfsprekendheid van alle soorten muziek, klankbronnen en stijlen aan bod te laten komen. Ten eerste omdat het er gewoon ‘is’. En ten tweede omdat het altijd goed is om je bronnen uit te breiden.

Docent 1 herkent zich vooral in de universele manier van denken: .

Dat is ook wel mijn filosofie. Ik vind dat we in het onderwijs veel meer op zoek moeten gaan naar de overeenkomsten dan dat we de verschillen blijven benadrukken.

Student 4 kiest heel bewust voor de empirische denker op de eerste plaats. Hij wil aansluiten bij wat de jongeren uit zijn klas interesseert en wil dus muziek van culturen uit zijn klas behandelen.

7.8 keuze in de praktijk

Alle geïnterviewden zijn gevraagd welke manier van denken er in de praktijk bij studenten wordt gestimuleerd.

ODM Amsterdam

De coördinator vertelt dat de studenten bij het starten van de opleiding vaak empirisch denken. “We hebben veel verschillende soorten kinderen in de klas, dus daar moeten we ook aandacht aan besteden.” Hij hoopt dat ze uiteindelijk zullen afstuderen met een overstijgende visie daarop. Docent 2 onderschrijft dit. Zij probeert in haar lessen een meer postmoderne visie te stimuleren:

De studenten denken toch wel heel sterk in termen van je hebt een Turks kind of een Marokkaans kind en dat concept van identiteit is moeilijk op te rekken. We hebben het eindeloos over hoe gelaagd en complex identiteit is en dat de ene Turk de andere niet is.

Docent 1 denkt dat studenten het actief muziek maken met leerlingen zien als hun voornaamste doel. Hierbij vinden ze het helemaal niet zo belangrijk of de muziekstijl nou Arabisch of Afrikaans is. Dit zou een postmoderne manier van denken kunnen zijn.

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd denkt dat zijn studenten in de praktijk hun leerlingen zullen stimuleren om in contact te treden met voor hen onbekende muziek. Dit zijn de interculturele denkers. Docent 1 denkt dat zijn studenten empirisch en intercultureel zullen denken. Hij vind dit een behoudende manier van denken en verklaart dit door de remmende werking van de praktijk: :

Je zult bij de meeste muziekdocenten merken dat ze heel praktisch zijn. Ik ben ook praktisch, maar daarnaast ook een wetenschapper en een visionair. Dat is het verschil.

Docent 2 hoopt dat alle manieren van denken aan bod zullen komen bij zijn studenten.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd zegt dat hij zijn studenten zal confronteren met alle mogelijke vraagstukken die horen bij hun toekomstige beroep, maar dat een manier van denken zeer individueel is:

Hun persoonlijkheid is een gegeven. Die zal zich in de vier jaar dat ze hier zijn ontwikkelen, maar je kan er niet vanuit gaan dat ik daar nou heel veel sturing in kan hebben.

Docent 1 hoort haar studenten vaak zeggen dat ze hun leerlingen in aanraking willen laten komen met voor hen onbekende muziek. Zij denkt dus dat er een interculturele manier van denken wordt gestimuleerd.

Mening studenten

Zowel de studenten uit Amsterdam als Rotterdam vinden dat er in hun opleiding een interculturele manier van denken wordt gestimuleerd. Student 3 uit Amsterdam zegt bijvoorbeeld:

Ik denk intercultureel, want ik kom met mijn jazzachtergrond nu met klassieke muziek, wereldmuziek en popmuziek in aanraking.

Opvallend is de keuze van de studenten uit Utrecht. Zij denken dat hun opleiding de emancipatiedenkers stimuleert:

*Ik denk dat ik nu heel negatief klink, maar ik denk dat er een heel deel inzit van de emancipatiedenkers. (student 3)
Maar wat ik ook denk is dat de Nederlandse maatschappij ook zo in elkaar zit. We vinden onze eigen cultuur wel heel erg belangrijk. (student 1)*

7.9
reflectie op onderzoeksmethode

Het werken met de kaartjes met daarop de tekst van benaderingen van Schippers en de denkers van Van der Geest bleek minder op te leveren dan vooraf gedacht. De geïnterviewden vonden het vaak moeilijk om een keuze te maken en hun persoonlijke visie was veelal genuanceerder dan vermeld op de kaartjes. Wel heeft het gesprek over het neerleggen van de kaartjes de al eerder geformuleerde visie op culturele diversiteit van de geïnterviewden kunnen aanscherpen. Achteraf ben ik niet tevreden over de formuleringen van sommige begrippen uit de modellen. Het verschil tussen de interculturele en de transculturele benadering wordt bijvoorbeeld niet scherp genoeg weergegeven, waardoor veel geïnterviewden, vooral studenten, om extra uitleg vroegen bij de kaartjes. Hier ben ik heel terughoudend mee geweest om de resultaten van het rangschikken niet te beïnvloeden.

7.10
conclusie

Culturele diversiteit heeft betekenis voor het muziekonderwijs en de ODM. Dit komt terug in alle antwoorden van de geïnterviewden. De studieleiders en de docenten vinden dat zij een verantwoordelijkheid hebben bij het opleiden van muziekdocenten die gaan lesgeven in een cultureel diverse onderwijspraktijk. De studenten willen hun toekomstige leerlingen kennis laten maken met muziek uit verschillende landen. Er zijn verschillende persoonlijke visies op culturele diversiteit en de concrete uitwerking hiervan in het muziekonderwijs. De ene docent heeft het liever helemaal niet over culturele diversiteit en wil dat de leerlingen samen muziek gaan maken. De andere docent heeft een duidelijke opvatting over hoe een wereldmuziekprogramma in het basis- of voortgezet onderwijs eruit zou kunnen zien. Een veel gehoorde opmerking tijdens de interviews met studenten is dat zij niet-westerse muziek in hun lessen willen integreren om ‘begrip voor elkaar’ te creëren. De invulling van het curriculum voor culturele diversiteit is per ODM verschillend, zoals tabel laat zien:

Tabel 3: Culturele diversiteit in het curriculum

Praktische modules wereldmuziek	Amsterdam
Wereldmuziek geïntegreerd in de vakken	Rotterdam, Utrecht
Wereldmuziek in incidenteel project	Amsterdam, Rotterdam, Utrecht
Theoriemodule wereldmuziek	Amsterdam, Rotterdam
Modules methodiek wereldmuziek	Amsterdam
Culturele diversiteit in onderwijskunde	Amsterdam
Studiereis Istanbul met intercultureel CKV-programma	Amsterdam
Stage in het buitenland	Amsterdam

De ODM Amsterdam kiest ervoor om verschillende modules rond wereldmuziek aan te bieden. De ODM in Rotterdam en Utrecht kiezen er bewust voor om geen aparte modules wereldmuziek in het curriculum op te nemen. Voor beide opleidingen houdt dit in dat wereldmuziek niet als zodanig wordt benoemd in het curriculum, maar een vanzelfsprekend onderdeel is van de vakken van de ODM. Uit de interviews met de studenten van Rotterdam en Utrecht blijkt echter dat bovenstaande visie, het geïntegreerd aanbieden van wereldmuziek in het curriculum, niet geheel tot uiting komt in de praktijk. De reden hiervoor zou kunnen zijn dat dit inderdaad weinig gebeurt, maar ook dat

de studenten het niet als zodanig herkennen. Daarnaast geven sommige docenten in Rotterdam en Utrecht aan dat ze meer aandacht zouden kunnen besteden aan culturele diversiteit in de hoofdvaklessen. Maar zij komen hier niet aan toe door tijdgebrek of omdat ze de kennis niet hebben om niet-westerse muziek te vertalen naar het onderwijs. Gemiddeld staat de transculturele benadering op de eerste plaats en de monoculturele op de laatste plaats. Gevraagd om hun keuze toe te lichten valt op geïnterviewden de definities van de vier benaderingen soms verschillend interpreteren. Ook geven sommige geïnterviewden aan dat de transculturele benadering wel het meest wenselijk is, maar in de praktijk nog niet haalbaar.

Naar mijn mening wordt het curriculum van de drie opleidingen docent muziek momenteel vormgegeven vanuit een interculturele benadering. Daarbij moet opgemerkt worden dat de ODM Amsterdam de studenten meer kennis en vaardigheden meegeeft op het gebied van niet-westerse muziekculturen door praktische modules wereldmuziek op te nemen in het curriculum.

Van de vijf manieren van denken staat de interculturele denker gemiddeld op de eerste plaats en de emancipatiedenker gemiddeld op de laatste plaats. Je zou verwachten dat de keuze voor de interculturele denker overeenkomt met de keuze voor de interculturele benadering. Dat de transculturele benadering echter het populairst is, verklaar ik doordat het niet voor alle geïnterviewden duidelijk was dat het bij een transculturele benadering gaat om een versmelting van verschillende muziekculturen tot een nieuw idioom.

7.11 discussie en aanbevelingen

De ODM Amsterdam onderscheidt zich door het aanbieden van verschillende modules wereldmuziek. De ODM Rotterdam en de ODM Utrecht kiezen daarentegen voor het geïntegreerd aanbieden van wereldmuziek. Aan beide invullingen zitten naar mijn mening positieve en negatieve kanten. Ik ben een voorstander van het aanbieden van een palet aan muziekculturen tijdens de muziekles in de praktijk. Als alle docenten van de ODM wereldmuziek in hun programma integreren, worden de studenten zich bewust van het feit dat wereldmuziek een vanzelfsprekend onderdeel is van het muziekonderwijs. Maar daarnaast vind ik het ook belangrijk dat studenten kennis en vaardigheden ontwikkelen rondom verschillende muziekculturen. Ik vraag mij af of de studenten, bij het geïntegreerd aanbieden van wereldmuziek, genoeg praktische handvatten krijgen om hiermee aan de slag te gaan in de muziekles. De ervaring leert dat een docent pas een instrument, zoals de darbuka, gaat inzetten in de praktijk als hij daartoe voldoende kennis en vaardigheden bezit. Af en toe een slag op de djembé of het zingen van een Afrikaans liedje kan dan niet volstaan. Daarom ben ik een voorstander van modules wereldmuziek zoals die worden onderwezen aan de ODM Amsterdam.

Mijn aanbeveling is om de curricula voor culturele diversiteit van de verschillende opleidingen docent muziek te verbinden. Mijn idee is als volgt: in de onderwijskundige vakken komen verschillende muziekculturen vanzelfsprekend aan bod. Hetzelfde geldt voor vakken als ensembleleiding, koor, pianopracticum, gitaarpracticum, stemvorming, bandcoaching, componeren, arrangeren, analyse en harmonie. Daarnaast worden er vakken aangeboden waarin een specifieke muziekcultuur centraal staat, zoals modules wereldmuziek, zang klassiek/licht, piano klassiek/licht, geschiedenis westerse muziek en wereldmuziek. Mocht het curriculum hierdoor te overladen worden, dan kunnen er keuzemodules worden aangeboden.

Literatuur

Bennekom, L. van (2007). *Culturele diversiteit & muziekeducatie*. Amsterdam: Master Kunsteducatie AHK.

Geest, N. van der (2006). Intercultureel is vele visies: actuele kunst heeft competente kunstenaars nodig. *Kunstzone*, 5, 2-9.

Kors, N., Saraber, L. & Schippers, H. (2003). *Sounds Links: cultural diversity, mobility and employability in music education: final report*.

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

Internetbronnen

Website Conservatorium van Amsterdam. Geraadpleegd op 19 oktober 2009, van <http://www.conservatoriumvanamsterdam.nl/nl/afstudeerrichtingen/docent-muziek/>

Website Conservatorium van Rotterdam. Geraadpleegd op 19 oktober 2009, van http://www.codarts.nl/01_home/02_cons/06_AME/content/info/AME-080121-INFO-de_opleiding.php

Website Conservatorium van Utrecht. Geraadpleegd op 19 oktober 2009, van <http://www.hku.nl/web/Studiekeuze/Muziek/DocentMuziek.htm>

¹ Het WMDC is een podium, expertise- en opleidingscentrum en ontmoetingsplek voor muziek en dans uit alle werelddelen. Het WMDC is een initiatief van Codarts, Hogeschool voor de Kunsten in samenwerking met Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR).



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 gedachtes 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 muziekleer).

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 blijven 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:

“Betekenissen 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 bestendiging 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), musicceervakken (met onder meer de wereldmuziekpractica) en muziektheorie (zoals Introductie wereldmuziek). Gedurende de eerste twee studiejaar ligt in de musicceervakken 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 *maatschappelijk 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 muzikaanbod, 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 broedersschappen. 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, rol 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 beseft 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

sambauitvoering 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 samenfattend

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	• Percussielessen djembe of Turkse darbuka • lessen ontwerpen voor het PO	Opdracht: zie paragraaf 3
	2e trimester	• 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 • 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 • 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 / Studiebelasting: 2 EC per trimester:

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



9. spelregels: blokkades voor in- en doorstroom van studenten in de opleiding Theaterdocent

Een weerslag van het onderzoek van Katja Hieminga en Lenne Koning
Auteur: Lenne Koning

9.1 inleiding

In januari 2008 telde Nederland 190 verschillende nationaliteiten en Amsterdam 176. Driekwart van de Amsterdammers waarvan de ouders in het buitenland zijn geboren, hebben de Nederlandse nationaliteit. Amsterdam mag zich hierdoor al een aantal opeenvolgende jaren de stad met de meeste nationaliteiten ter wereld noemen.¹ In augustus 2009 bleek uit een onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau dat het aantal allochtone studenten in het hoger beroepsonderwijs in tien jaar is verdubbeld. Het aandeel allochtone jongeren neemt er sneller toe dan het aandeel autochtone jongeren.²

In de studentenpopulatie van de theateropleidingen aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten is niet veel terug te zien van bovenstaande ontwikkelingen. De samenstelling van de studenten is er namelijk nog altijd grotendeels autochtoon, zo ook op de opleiding Theaterdocent (OTD). Wel heeft deze opleiding, zoals in het leerplan uit 2008 staat beschreven, sinds haar oprichting in 1989 ernaar gestreefd een cultureel diverse studentenpopulatie aan te trekken. "Ondanks een actief wervingsbeleid is de opleiding vooral een blanke school gebleven. Diversiteit staat op de opleiding in artistieke zin hoog in het vaandel. Meer (culturele) diversiteit van studenten blijft dan ook het streven" (Otten et al., 2008, p. 38).

Folkert Haanstra, lector Kunst- en Cultuureducatie, en Bruin Otten, artistiek leider van de opleiding Theaterdocent, hebben ons gevraagd onderzoek te doen naar het uitblijven van de in- en doorstroom van studenten met een diverse culturele achtergrond. Als docent op de OTD maken we deel uit van het door ons te onderzoeken object. Daarnaast staan we als docent/dramaturg (Hieminga) en docent/theatermaker (Koning) met beide benen in het (interculturele) werkveld. Onze persoonlijke praktijkervaringen behoren zodoende tot de gebruikte bronnen. Daarnaast hebben we gesprekken gevoerd met (ex) studenten, theatermakers, onderzoekers en docenten uit het (interculturele) werkveld. We hebben onderzoeken en publicaties geraadpleegd over culturele diversiteit en het hbo, alsmede over culturele diversiteit en de kunsten. In het bijzonder hebben intercultureel pedagoog Lotty Eldering, theaterpedagoog Eugenio Barba en socioloog Pierre Bourdieu onze visie gescherpt. Vooral één begrip heeft ons onderzoek richting gegeven: reflexiviteit.

Dit hoofdstuk is de eerste weerslag van ons onderzoek. De combinatie van ervaringsbronnen en literatuurstudie zorgde ervoor dat wat we tegenkwamen in de praktijk van invloed was op wat we lazen, en andersom. We zijn niet gestart met een vooropgezette hypothese. Gaandeweg het onderzoek kwamen we tot de formulering van een 'reflexieve basishouding' die de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie op de OTD kan bevorderen. Deze basishouding is mogelijk ook van betekenis voor andere kunstvakopleidingen, afhankelijk van de mate waarin de maatschappelijke noodzaak van en artistieke visie op culturele diversiteit binnen een opleiding gelijkwaardig met elkaar verbonden zijn. Wij beschouwen zo'n verbinding als noodzakelijke bouwsteen

voor elke vorm van interculturaliteit in het kunstvakonderwijs. Op die manier kan culturele diversiteit namelijk nooit tot een bijzaak worden. Deze bijdrage is dan ook een maatschappelijk-artistiek pleidooi voor het doorvoeren van de zogenoemde reflexieve basishouding, onderbouwd met literatuur- en praktijkonderzoek. We schetsen eerst een beeld van de opleiding Theaterdocent (9.2), waarna we het begrip reflexiviteit in een theoretisch kader zullen plaatsen (9.3). Vervolgens gaan we in op de toepassing van het begrip op deze opleiding (9.4). Hierna belichten we mogelijke (onbewuste) barrières voor de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie (9.5 en 9.6). In de laatste paragraaf (9.7) wordt kort besproken hoe een reflexieve basishouding ontwikkeld kan worden. We sluiten af met een conclusie en aanbevelingen (9.8).

9.2 opleiding Theaterdocent

De OTD leidt op tot veelzijdige theatermakers met een eerstegraads bevoegdheid (Bachelor of Theatre in Education) voor de pedagogische theaterpraktijk. In deze praktijk staat het maken van theater met amateurspelers van alle leeftijden, uit alle lagen van de bevolking en met diverse (culturele) achtergronden centraal. De liefhebbers van theater zijn te vinden op jeugdtheaterscholen, centra voor de kunsten, scholen, in het amateurtheater en speciale gemeenschapsplaatsen. En in theaters en schouwburgen als toeschouwers bij voorstellingen. Studenten worden zo opgeleid, dat ze als theatermaker in deze veelomvattende beroepspraktijk hun weg weten te vinden. (Otten et al., 2008, p. 11)

Volgens de filosofie van de opleiding zijn het maken en doceren van theater onlosmakelijk met elkaar verbonden: “Theatermaken is voor de Theaterdocent een vorm van lesgeven en lesgeven is een vorm van theatermaken. In zijn kunstenaarschap moet de Theaterdocent pedagoog zijn en in zijn docentschap kunstenaar” (Otten et al., p. 12). Amateurspelers moeten immers eerst getraind worden in verschillende facetten van theatermaken en spelen om dit vervolgens op de planken te kunnen tonen. Het trainen van theater maakt dus een essentieel onderdeel uit van het maken van theater. Tijdens de opleiding wordt er gewerkt vanuit de context van de studenten, door de nadruk te leggen op hun persoonlijke achtergrond. Eigen referentiekaders, verhalen en ideeën worden als theatrale bron ingezet. De eerste twee jaar van de opleiding zijn gericht op het onderzoeken en leren benutten van deze bronnen. Tijdens deze basisjaren werken studenten vooral met medestudenten samen en nog niet met spelers van buiten de opleiding. In de laatste twee jaar werken ze wel met amateurspelers van buiten de opleiding. De studenten leren in deze tweede fase om hun eigen fascinaties te verbinden aan de leefwereld van de personen waaraan ze lesgeven of waarmee theater wordt gemaakt.

Deze contextgerichte werkwijze getuigt van een artistieke visie op diversiteit. De veelheid aan referentiekaders van de individuele studenten wordt hierbij namelijk als rijke theatrale bron beschouwd voor het lesgeven en maken van theater. De kracht en eigenheid van de spelers is het uitgangspunt. Binnen deze manier van werken staat diversiteit centraal.

De OTD is daarom bij uitstek een plek waar culturele diversiteit niet louter in de visie, maar ook in de studentenpopulatie zichtbaar zou moeten zijn. Dit blijkt echter moeilijker te realiseren dan gehoopt.

De opleiding heeft tijdens haar bestaan diverse maatregelen genomen om die culturele diversiteit te vergroten. Studentenbegeleiding, specifiek taalgericht beleid en artistiek inhoudelijke projecten die ‘de vensters op de wereld’ openzetten, zijn daarvan enkele voorbeelden. Telkens gebeurde dit vanuit het “(...) besef van de noodzaak als theatermaker – én als opleiding – verankerd te zijn in de actuele samenleving; niet alleen vanuit sociale of politieke betrokkenheid, maar eerst en vooral vanuit een artistieke en theaterpedagogische motivatie” (Otten et al., 2008, p. 14). De drijfveer is duidelijk een intrinsieke motivatie, voortkomend uit een “welbegrepen eigenbelang” (Kortram, 2006, p. 5). Dit bevestigt dat de OTD zichzelf onderdeel maakt van de zoektocht naar het

vormgeven en uitvoeren van haar visie op interculturaliteit. Maatschappelijke noodzaak en artistieke visie zijn hierbij onlosmakelijk met elkaar verbonden. Culturele diversiteit is, althans op papier, een bouwsteen van de opleiding.

Veel studenten met een meervoudige culturele achtergrond³ gaven aan dat zij zich echter niet in de opleiding herkenden en zich er niet op hun plek voelden. Tegenstellingen tussen studenten en de opleiding vormden vaak de reden om met de opleiding te stoppen. De krachtige, op diversiteit geënte, vakinhoudelijke uitgangspunten werpen zodoende geen vruchten af voor de in- en doorstroom van een diverse studentenpopulatie. Er ontbreekt een basishouding die inzicht geeft in de invloed die ieders persoonlijke (culturele) achtergrond heeft op onderlinge communicatie, verhoudingen en verwachtingen. Het begrip reflexiviteit kan hierbij volgens ons een breekijzer vormen.

9.3 reflexiviteit

Het begrip reflexiviteit stamt uit de sociologie en verschaft inzicht in bovengenoemde invloed van ieders persoonlijke (culturele) achtergrond op onderlinge communicatie. We leggen de inhoud van het begrip uit aan de hand van de visie van socioloog Pierre Bourdieu, om het vervolgens in een interculturele context te plaatsen. Daarna bespreken we mogelijkheden en kansen die een reflexieve houding voor studenten en docenten van in dit geval de OTD met zich meebrengen.

Reflexiviteit en reflectie

We gaan kort in op de betekenis van het begrip reflectie, om helderheid te verschaffen over het verschil met reflexiviteit. Beide begrippen hebben veel gemeen en worden in de literatuur gebruikt om hetzelfde aan te duiden.

Reflectie is het menselijk vermogen gestructureerd terug te kijken naar het eigen handelen, met als doel dit te veranderen en te verbeteren. Het geldt als belangrijk pedagogisch-didactisch instrument. In de literatuur wordt over verschillende soorten en niveaus van reflectie gesproken. Zo onderscheidt Van Manen (1977), gebaseerd op Habermas (1972), drie soorten reflectie: technische, praktische en kritische reflectie. De laatste soort wordt bedoeld wanneer er op persoonlijke acties gereflecteerd wordt in een grotere sociaal-historische, culturele en politieke context (Leijen, 2009, p. 3). Reflexiviteit, een begrip van Nietzscheaanse origine, is vanaf de eerste helft van de vorige eeuw door diverse theoretici en disciplines gebruikt, zoals de antropologie, de wetenschapssociologie en de postmoderne filosofie⁴. Wij hanteren het begrip in de sociologische betekenis als de eigenschap van de mens om zich bewust te zijn van en zich rekenschap te geven van zijn eigen acties. Dat lijkt op reflectie, maar er is een nuanceverschil. Reflexiviteit kan beschouwd worden als een toestand en reflectie als een (pedagogisch) leermiddel. Het grootste onderscheid tussen reflectie en reflexiviteit is dat de eerste term veel in de pedagogiek gebruikt wordt en de tweede zijn oorsprong vindt in de sociologie.

Reflexiviteit wordt, in de manier waarop wij het hier gebruiken, het meest helder omschreven door socioloog Bourdieu. Hij plaatst reflexiviteit ook binnen een grotere sociaal-maatschappelijke context, net zoals bij de kritische reflectie, en past het toe op het bedrijven van wetenschap zelf. Bourdieu wijst op het belang van reflexieve sociologie, waarin sociologen zich bewust moeten zijn van de effecten die hun eigen positie en innerlijke structuren op hun observaties hebben. Hij beargumenteert niet dat de invloed hiervan te voorkomen is, maar pleit er juist voor dat de wetenschapper zich er rekenschap van afdelt. De invloed van de positie van de wetenschapper zou openlijk meegenomen moeten worden in de verdere theorievorming. Een reflexieve sociologie probeert kortom met het object ook meteen het (belangengebonden, perspectivische) standpunt mee in gedachten te nemen van waaruit het object wordt waargenomen (Bourdieu, 1989, p.9). Hij doelt daarbij niet op een individuele of narcistische reflexiviteit (waarbij de privégeschiedenis het effect op de observaties beïnvloedt), maar op een reflexiviteit die het hele sociologische veld bevat (waarin grotere verbanden het effect bepalen). Zo zouden onbewuste structuren, die onder de formulering en perceptie van de theorie

liggen, bloot worden gelegd. Deze onbewuste structuren beschrijft Bourdieu met het begrip ‘veld’. De betekenis van dit begrip, alsmede enkele andere hiermee verbonden begrippen van Bourdieu, zullen we hieronder nader toelichten.

De begrippen ‘veld’, ‘habitus’, ‘doxa’ en ‘kapitaal’

Bourdieu verstaat onder het begrip veld een sociale structuur met onder meer eigen regels, waarden en normenpatronen, legitieme meningen en ideeën. Deze sociale structuur opereert relatief zelfstandig binnen een groter spectrum (bijvoorbeeld een samenleving), waarin de mens zich verhoudt tot een complex van verbonden sociale relaties. Onder de belangrijkste velden in de moderne maatschappij verstaat Bourdieu de kunsten, onderwijs, politiek, rechtspraak en economie.

In elk veld ontwikkelen mensen onbewust een bepaalde ‘habitus’, een duurzame manier van waarnemen, denken en handelen. De spelers kunnen zich met deze geïnternaliseerde habitus in het veld handhaven. Ze weten de ‘spelregels’ van het veld zodanig te hanteren dat ze in het veld vooruit kunnen komen.

De habitus wordt door het samenspel van individuen gevormd, om vervolgens structurele vormen aan te nemen die het handelen en de instandhouding van de machtsverdeling in een veld beïnvloeden. Mensen die zich al lang in een veld bevinden, hebben een voorsprong op nieuwkomers. Bij hen is de habitus immers volledig geïnternaliseerd. In die zin ligt de macht meestal bij de langer ingezetenen van een veld, omdat zij de spelregels beter weten te hanteren.

In een veld wordt de habitus gevoed door ‘doxa’: diepgewortelde, onbewuste aannames en waarden, die als vanzelfsprekend worden gezien door de spelers in een bepaald veld. Doxa worden volgens Bourdieu ervaren wanneer “the natural and social world appear as self-evident” (Bourdieu, 1977, p. 164). Het omvat alles wat binnen de grenzen valt van het denkbare en zegbare, van “het universum van mogelijk discours” (ibidem, p. 167). Het behoeft geen uitleg, omdat het zonder uitleg bestaat. Doxa omvatten “het alledaagse weten” (Bourdieu, 1989, p. 73/74) en neigen ernaar de dominante habitus in een veld te bevestigen en bevoordelen. Het dominante wordt als vanzelfsprekend en universeel nastrevenswaardig beschouwd. Zo houden de doxa de habitus van een veld in stand. Een veld is een krachtenveld: er speelt zich een strijd af om de hiërarchie van de posities binnen het veld. Er wordt gestreden om behoud of juist om verandering van de bestaande hiërarchie en structuur. Het ‘kapitaal’ dat men bezit, wordt daarbij ingezet als strijdmiddel en aan de hoeveelheid bruikbaar⁵ kapitaal kan men status en autoriteit ontleenen. Daarbij gaat het niet alleen om letterlijk economisch kapitaal (geld en bezit), maar ook om symbolische kapitaal zoals sociaal kapitaal (het sociale netwerk waarover men kan beschikken) en cultureel kapitaal. Het culturele kapitaal bestaat in geobjectiveerde vorm (boeken, cd’s, kunstwerken et cetera die men bezit), maar ook in geïnstitutionaliseerde vorm (diploma’s, titels, prijzen) en vooral in geïnternaliseerde vorm. Dat laatste zou je iemands culturele bagage kunnen noemen (of tegenwoordig culturele competentie): de door opvoeding en onderwijs opgedane kennis en ervaring die als duurzame esthetische houdingen zijn geïnternaliseerd. Deze vorm van cultureel kapitaal komt dicht bij het begrip habitus en is er een onderdeel van.

De hoeveelheid kapitaal die iemand in een veld bezit, is mede afhankelijk van de ‘verwervingsduur’: de tijd die iemand nodig heeft om zich kapitaal eigen te maken en het te kunnen hanteren. Onderwijs, opvoeding en culturele achtergrond hebben hier grote invloed op. Hoe meer deze overeenstemmen met de heersende dominante groep en hun habitus binnen het veld, hoe minder tijd het kost om het kapitaal, dat nodig is om je een plek toe te eigenen in het veld, te verwerven en laten gelden.

9.4 toepassing reflexiviteit

Voor ons onderzoek is cultureel kapitaal het meest interessant. Wij doen immers onderzoek naar een veld (de opleiding Theaterdocent) dat onderdeel vormt van de velden onderwijs en kunsten. Daarbinnen beïnvloedt de inbreng van cultureel kapitaal de mogelijkheid tot het behalen van de vereiste onderwijskwalificaties. In deze paragraaf zullen we dan ook de aan Bourdieu ontleende begrippen op de OTD toepassen.

Het veld, de habitus en doxa van de OTD

Zoals hierboven al is vermeld, beschouwt Bourdieu de kunsten als een veld. De OTD kan als een relatief op zich staand veld worden beschouwd, hoewel het ook weer onderdeel uitmaakt van de grotere velden kunsten en onderwijs. De leidinggevendenden van de opleiding bepalen de spelregels die binnen het opleidingsveld gelden. Deze regels komen tot uitdrukking in bijvoorbeeld het leerplan (met daarin omschreven het beleid), de gehanteerde didactiek, pedagogiek en de selectiecriteria. Ze zijn gebaseerd op de visie van de leidinggevendenden. Deze visie wordt gevoed door verschillende factoren, zoals de algemene geschiedenis van theateronderwijs in Nederland en de plek van de theaterdocent daarbinnen. Maar ook het culturele kapitaal van de leidinggevendenden speelt hierin een belangrijke rol. De habitus die in het opleiding veld heerst, wordt door al deze factoren beïnvloed.

De habitus en spelregels bepalen voor een deel (onbewust) welk kapitaal het best benut kan worden op de opleiding. Misschien is de invloed van de culturele achtergrond op de spelregels en de heersende habitus in het opleiding veld groter dan men zich bewust is of wenselijk acht. Dit zou kunnen verklaren waarom het aantrekken en behouden van een cultureel diverse studentenpopulatie niet lukt. Studenten komen immers met zeer verschillend cultureel kapitaal binnen. Bij studenten met dezelfde culturele achtergrond als de leidinggevendenden zijn de cultureel bepaalde kenmerken van de habitus beter bekend dan bij studenten met een andere culturele achtergrond. De eersten kunnen als het ware hun kapitaal beter op de opleiding verzilveren. Hun verwervingsduur is namelijk korter, zij hebben een voorsprong op studenten met een andere culturele achtergrond, die met ander kapitaal op de opleiding binnenkomen. De laatsten hebben meer tijd nodig om zich de habitus binnen de opleiding eigen te maken. Onbedoeld en onbewust zou dit een reden kunnen zijn waarom studenten met een (meervoudige) culturele achtergrond zich moeilijker kunnen handhaven in een opleiding die bepaald wordt door leidinggevendenden met een andere, maar onderling gelijke culturele achtergrond.

Dit staat overigens los van het feit dat andere factoren, zoals sociaal-economische klasse en genoten onderwijs, ook iemands culturele kapitaal beïnvloeden. Voor dit onderzoek is echter de invloed van culturele achtergrond op de mogelijkheid kapitaal te verzilveren op de opleiding, het belangrijkste. Hierbij is het bovendien belangrijk om in het oog te houden dat het culturele kapitaal van studenten met een meervoudige culturele achtergrond bepaald wordt door verschillende invloeden. Zoals de verscheidene culturen waarin hun eigen wortels (of die van hun ouders) liggen. Deze kunnen zeer uiteenlopen en dus samenkomen in ‘de’ culturele achtergrond van één persoon.

Dit geldt trouwens ook voor een steeds groter wordend deel van de autochtone jeugd dat nu opgroeit in een grootstedelijke en cultureel diverse omgeving. Langzamerhand worden de spelregels in de velden waarin ze volwassen worden meer en meer bepaald door een cultureel diverse samenleving. Je kunt hierbij denken aan het onderwijsveld, maar wat ons betreft zou ook bijvoorbeeld het straatveld, waar de zogeheten straatcultuur⁶ heerst, tot de velden gerekend mogen worden waarin jongeren opgroeien.

Reproductiethese

Het is op dit punt van belang op te merken dat een veld niet als een onveranderlijk en vast gegeven moet worden beschouwd. Een veld en zijn spelregels zijn in beweging en door de tijd aan verandering onderhevig. Deze machtsstrijd voltrekt zich langzaam, maar niet vloeiend. Een belangrijke reden daarvoor is volgens Bourdieu dat het een natuurlijke reactie van de mens is om negatief te reageren op dreigende verandering van de habitus. Men wil het reeds bekende behouden en werkt onbewust mee aan de instandhouding ervan. Dit noemt hij de reproductiethese.

Die zou voor een deel kunnen verklaren waarom ondanks alle inspanningen van de opleiding een cultureel diverse studentenpopulatie uitblijft. De manier waarop aan deze inspanningen invulling wordt gegeven, wordt namelijk voor een deel beïnvloed door de habitus van de leidinggevendenden. Een habitus, die onbewust zo lang mogelijk in stand wordt gehouden en wordt beschermd tegen invloeden van buitenaf. Verderop in dit hoofdstuk zullen we dieper ingaan op de onbewuste aspecten die hieraan bijdragen binnen de OTD. Eerst zullen we de betekenis van reflexiviteit voor de rol van onszelf als onderzoekers toelichten en het begrip in een interculturele context plaatsen.

De reflexieve wending

Bourdieu heeft zijn theorie voornamelijk gebruikt om over klassenverschillen in de kapitalistische Franse samenleving uit de jaren tachtig te spreken. De theorie omvat een terminologie om sociologische processen tussen verschillende velden te beschrijven. Ook het bedrijven van wetenschap zelf blijft, zoals eerder genoemd, bij Bourdieu niet buiten schot. Hij zet reflexiviteit in om de mogelijke invloed van het belang van de wetenschap per op zijn te vormen theorie bloot te leggen. Het gaat hem hierbij om de notie van de reflexieve wending. Het onderzoek van het object (de “buitenwereld”) wordt onmiddellijk gekoppeld aan een onderzoek van het subject (het “zelfonderzoek van de onderzoekers”):

Men kan slechts waarheid voortbrengen omtrent het belang, wanneer men bereid is te vragen naar het belang dat men kan hebben bij de waarheid; voor zover men bereid is de wetenschap en de wetenschappelijke respectabiliteit op het spel te zetten door haar met haar eigen hulp tot een probleem te maken.
(Bourdieu, 1989, p. 91)

Ook wij dienen ons hier daarom rekenschap af te leggen van de invloed die onze eigen positie in het veld heeft op ons onderzoek. Wij zijn immers beiden als docent werkzaam op het object van ons onderzoek: de opleiding Theaterdocent. Hieminga heeft er sinds 1992 in verschillende functies gewerkt, te weten als theoriedocent, als groepsdocent en als lid van het artistieke team. Hiernaast werkte zij de afgelopen vijftien jaar als dramaturge bij de interculturele theatergroep MC, voorheen Cosmic en was zij daarvoor werkzaam bij het Volksbuurtmuseum in Den Haag en DNA, beide theaters met een multiculturele doelstelling. Koning is afgestudeerd aan de opleiding Theaterdocent en er inmiddels ook als freelance docent werkzaam. Haar andere werkzaamheden als theaterdocent, theatermaker en speelster spelen zich meestentijds binnen een inter-culturele werkpraktijk af, zoals Studio West, theatergroep MC en (islamitische) basisscholen (via de ISBO⁷). Beiden zijn op de OTD initiatiefnemer geweest van de interculturele commissie⁸.

Allebei zijn we dus goed ingewijd in de habitus van de opleiding. Voordat we kennisnamen van deze terminologie, werden wij ons al meer dan eens (en soms pijnlijk) bewust van het feit dat wij zelf mede onderdeel zijn van het onderwerp dat we ter discussie proberen te stellen. Geregeld worden we met onze neus op het feit gedrukt dat ook wij bijdragen aan een klimaat waarin de van oorsprong niet-westerse kunstenaar slechts op waarde wordt geschat zolang hij binnen de grenzen van de (meestal door autochtonen) toegekende speelruimte blijft. Duidelijk werd dat wij net zo goed representanten van en daarom medeplichtig aan een (autochtoon) kunst- en onderwijsbestel zijn, dat gebaseerd is op onbewuste uit- en insluitingmechanismen.

Het is van belang ons steeds opnieuw rekenschap af te leggen van het feit dat we deel uitmaken van een voor ons comfortabel veld (de opleiding Theaterdocent) en bijbehorende habitus en dat dit mede onze blik op dat veld bepaalt. Wanneer deze realisatie in alle openheid op tafel ligt, wordt de context van ons onderzoek en onze vraagstelling inzichtelijker. De invloed van onze eigen positie en ons eigenbelang vormt zo in ieder geval een minder grote onbewuste belemmering in de zoektocht naar oplossingen en wordt mede onderdeel van het te onderzoeken probleem. Deze reflexieve houding helpt ons om eenieders gedachten, opmerkingen en vragen (niet op de laatste plaats die van onszelf) te plaatsen in een juiste context en van daaruit te bespreken. Gezamenlijk kan vervolgens worden gezocht naar mogelijke oorzaken die de verschillen tussen culturele achtergronden en ingebracht kapitaal op andere momenten onoverbrugbaar doen lijken. Een probleem zoals zich dat aandient op de OTD.

Wij zijn, zoals eerder gezegd, zowel onderzoeker als onderdeel van het onderzochte object. Hierin schuilt behalve een gevaar mogelijk ook de waarde van het feit dat wij dit onderzoek doen. Het betekent namelijk dat de OTD bereid is van binnenuit naar zichzelf te kijken en zichzelf als onderdeel van de vraagstelling te beschouwen. Dit natuurlijk op voorwaarde dat de reflectie niet slechts een waarneming is, maar mede dient als instrument voor een vruchtbare ontwikkeling.

Reflexiviteit in een interculturele context

Ghislain Verstraete (2006) heeft het begrip reflexiviteit expliciet toegepast op een interculturele context, getuige het volgende citaat:

Reflexiviteit is de vaardigheid om een als vanzelfsprekend of normaal of ‘goed’ aangevoelde gedachte, houding of gevoelshouding bewust en opzettelijk te zien als één van de verschillende mogelijke oplossingen voor een probleem. Reflexiviteit houdt het besef in dat er ook andere mogelijke perspectieven waardevol zijn. Leden van een andere gender, een andere leeftijdsgroep, een andere cultuur of religie kunnen precies hierdoor geapprecieerd worden. (Verstraete, 2006, p. 7)

Verstraete benadrukt in zijn definitie een extra effect van reflexiviteit: door het besef van het bestaan van andere perspectieven (gevoed door habitus en doxa) creëert men de mogelijkheid om deze andere perspectieven te appreciëren. Reflexiviteit krijgt hierdoor ook betekenis op het niveau van omgang tussen mensen met verscheidene culturele achtergronden. Het gaat niet slechts om algemene sociologische processen, maar ook om intermenselijke relaties. Precies hierin ligt de betekenis van reflexiviteit op intercultureel gebied. Wij zouden daaraan toe willen voegen dat dit besef benut kan worden om verschillende perspectieven artistiek in te zetten binnen een theatrale context.

Wij vatten interculturaliteit op als de interactie tussen mensen met verscheidene culturele achtergronden. Volgens Verstraete helpt reflexiviteit dus om je in deze interactie bewust te zijn van de (meervoudige) achtergrond waar het perspectief door bepaald wordt. Door dit besef is het mogelijk om meer en beter zicht op eigen en andermans beweegredenen te verkrijgen. Hierdoor wordt het bepalen van een handelwijze die aansluit bij personen met verschillende culturele achtergronden en verschillend cultureel kapitaal, ook inzichtelijker.

Met een reflexieve houding kan zo artistiek idioom ontwikkeld worden in een niet bij voorbaat door cultuur afgebakende context. Dit laatste is belangrijk om studenten van nu en de toekomst, met zeer verscheiden in te brengen cultureel kapitaal, zich (h)erkend te laten weten op de kunstvakopleiding. Dan is een eerste stap gezet in de richting van de toename van de instroom, doorstroom en uitstroom van een diverse studentenpopulatie.

Hieronder volgen een aantal van de inzichten die een reflexieve houding oplevert. We hopen daarmee de mogelijkheden van reflexiviteit voor een opleiding duidelijk te maken. Voor we dit doen, willen we nog één kanttekening maken.

Reflexiviteit zonder verwachtingspatroon

Een reflexieve basishouding zal alleen vruchten afwerpen als er geen verwachtingspatroon aan gekoppeld wordt. Een reflexieve basishouding bewerkstelligt een bewustzijn over het feit dat ieders blik op en handelen in de wereld wordt beïnvloedt door een eigen referentiekader. In een interculturele context doet dit ons beseffen dat de ander niet automatisch dezelfde referentiekaders heeft om naar de wereld te kijken als jijzelf. Deze referenties zijn namelijk voor een deel cultureel bepaald.

De valkuil ligt vervolgens in de verwachting dat een ander handelt volgens wat men zelf denkt te weten over het (cultuurbepaalde) referentiekader van de ander. In *Weg uit Babylon* heeft Seada Nourhussen hier een treffend voorbeeld van beschreven:

Of ik zin had om op zijn verjaardagsborrel te komen. Een paar andere bewoners van het appartementencomplex zouden er ook bij zijn. En ik hoefde me geen zorgen te maken, hoor, er werden genoeg non-alcoholische dranken geschonken op dit feestje. Mijn buurman had opgevangen dat de naam van zijn nieuwe, uitheems ogende buurvrouw uit het Arabisch komt en had daar vervolgens allerlei conclusies aan

verbonden. Met lichte plaatsvervangende schaamte maakte ik hem duidelijk dat ik, hoewel in Ethiopië geboren uit inderdaad een islamitische familie, al vanaf mijn vroege jeugd in Nederland woon. Dat ik geen praktiserend moslim ben en op z'n tijd helemaal niet vies ben van een wijntje. Die uitgebreide uitleg weerhield mijn, overigens zeer aimabele, buurman er niet van om het volgende jaar precies dezelfde opmerking te plaatsen bij zijn uitnodiging. (Nourhussen, 2008, p. 17)

In dit voorbeeld trekt de “aimabele buurman” voorbarige conclusies uit het feit dat zijn buurvrouw een Arabische naam heeft. Maar dat staat, zoals beschreven in het citaat, niet gelijk aan (praktiserend) moslim zijn en geen alcohol drinken. In de termen van Bourdieu kun je stellen dat de buurman dacht de cultureel bepaalde factoren van de habitus van zijn buurvrouw met Arabisch klinkende naam te kennen. Hij had blijkbaar een beeld van wat een ‘Arabische’ habitus zou moeten inhouden. Ondanks dat hij met de beste bedoelingen een reflexieve houding (haar habitus is niet mijn habitus) tentoon-spreidde, ging hij met zijn gevolgtrekkingen hiervan aardig de mist in. De verscheidenheid en meervoudigheid van de culturele achtergronden waar mensen deel van uitmaken, nemen alleen maar toe. De wijze waarop iemand daar vervolgens uiting aan geeft, kan refereren aan zeer veel invloeden die een persoon maken tot wat en wie hij is. Een reflexieve basishouding mag nooit leiden tot een te vastomlijnd verwachtingspatroon. Verwachte expressie kan tekort doen aan de veelheid aan invloeden die iemands gedrag bepalen. Zo kan iemand met de beste bedoelingen gereduceerd worden tot iets wat hij helemaal niet is. En dat is niet de functie van reflexiviteit.

9.5 reflexiviteit en algemene structurele aspecten van een opleiding

Een reflexieve basishouding levert inzicht op in mogelijke oorzaken van de obstakels voor een langdurige verbinding tussen de opleiding en een cultureel diverse student-populatie. Dit is een eerste stap om tot een andere manier van handelen te komen. De hieronder te bespreken inzichten zijn gebaseerd op gesprekken, literatuur en eigen ervaringen. We hebben de inzichten ingedeeld in twee categorieën: reflexiviteit en algemene structurele aspecten van een opleiding (9.5) en reflexiviteit en theaterpedagogische aspecten (9.6).

Voor de eerste categorie bespreken we drie algemene structurele aspecten van een opleiding vanuit een reflexief standpunt: communicatie, diversiteit van het docentenbestand en de werking van de selectie.

Communicatie

De rol- en machtsverhouding zijn van grote invloed op communicatie in het algemeen. Op een opleiding is er per definitie sprake van een machtsverhouding tussen student (ondergeschikt) en docent (bovengeschiedt). Soms kunnen (onbedoeld en onbewust) de culturele achtergrond van de betrokkenen en het verschil in bekendheid met de heersende habitus op de opleiding, een rol spelen in de machtsverhouding. Een gesprek tussen docent en student kan dan verworden tot een gesprek tussen een representant van de ene culturele achtergrond en een representant van een andere culturele achtergrond. De machtsverhouding verandert als één van beide gesprekspartners beter bekend is met de heersende habitus van het opleiding veld. Dit proces kan een goede communicatie in de weg staan.

Laten we bovenstaande verduidelijken met een voorbeeld uit de context van de OTD. De autochtoon-Nederlandse culturele achtergrond is daar, zoals op veel kunstvakopleidingen, het meest vertegenwoordigd in zowel de docenten- als de studentenpopulatie. Een autochtone docent wil er in een motivatiegesprek achter komen of de aspirant-student met een andere culturele achtergrond zó met zijn persoonlijke achtergrond (waarvan culturele achtergrond een belangrijk deel vormt) kan omgaan, dat er geen

te grote belemmeringen zijn om deze als theatrale bron te kunnen aanspreken. Dit is namelijk wat de opleiding vraagt en hier moet een student klaar voor zijn. De docent vraagt op de man af: ‘Hoe zit het met je achtergrond?’ Hierna verloopt het gesprek moeizamer. De student is door deze vraag in verwarring en weet niet goed wat te antwoorden. De docent is op zijn beurt op zoek naar de juiste woorden om het gesprek weer vlot te trekken en zijn vraag te verduidelijken. Maar dit gaat niet makkelijk.

Als we dit voorbeeld analyseren door gebruik te maken van de reflexieve veldtheorie van Bourdieu, worden de redenen voor het ontspreken van het gesprek duidelijker. De vraag ‘hoe zit het met je achtergrond?’ wordt door iedereen anders opgevat. Welke achtergrond wordt er immers bedoeld? Wat hoe dan ook onbedoeld gaat meespelen in dit voorbeeld, is het gegeven dat de docent en de student niet deel uitmaken van dezelfde culturele achtergrond. Dit staat overigens los van het feit dat de student en docent nog veel meer kenmerken hebben die van elkaar kunnen verschillen of overeenkomen, zoals sekse of religie. Maar we beperken ons in dit voorbeeld tot de invloed van de culturele achtergrond op eenieders capaciteit om zich binnen de habitus van de opleiding te handhaven.

Door genoemde vraag kan de student zich mogelijkerwijs aangesproken voelen als representant van zijn culturele achtergrond. ‘Wat is er met mijn achtergrond? Gaat het erom dat ik Turks-Nederlands ben? Wat is precies de vraag? Is er iets mis dan?’ Terwijl op zijn beurt de docent ook ongewild in de rol van representant van zijn culturele achtergrond geplaatst kan worden door de reactie van de student. De context van het motivatiegesprek is hiermee verschoven van een gesprek tussen een student en een docent naar een gesprek tussen twee representanten van verschillende culturele achtergronden. De docent blijft hierin dankzij zijn functie hoe dan ook de bovengeschiedte. De gebezigde terminologie wordt ineens van belang. Welke woorden worden gebruikt en welke betekenis geven beide gesprekspartners eraan? In een dergelijke situatie kan interferentie (Kortram, 2006, p. 3) optreden. Dit betekent dat opvattingen over bepaalde begrippen zich vermengen en versterken. Vaak gebeurt dit onder invloed van de manier waarop woorden in de media en politiek worden gebruikt. Zo kan bijvoorbeeld het woord allochtoon verschillend opgevat worden. Voor de één is het een neutraal woord om iemand te duiden waarvan de ouders (of de persoon zelf) in het buitenland geboren zijn, terwijl de ander het associeert met beelden van achterstand en sociaal maatschappelijke onrust. In dat laatste geval staat gebruik van het woord allochtoon gelijk aan problemen.

Het gesprek kan echter al gefrustreerd raken als een van de gesprekspartners bij voorbaat al onzeker is over een bepaald woordgebruik, uit angst verkeerd te worden geïnterpreteerd door de ander. Vrijuit spreken wordt hierdoor nagenoeg onmogelijk. Dit voorbeeld maakt duidelijk dat je met de veldtheorie zaken vanuit een groter perspectief kunt bekijken. Verschillende interpretaties, belangen en onbewuste machtsverdelingen worden hierdoor begrijpelijker. De reden waarom het gesprek niet soepel verloopt, wordt duidelijk. Dit betekent nog niet dat er direct een oplossing is voor de stoeve communicatie. Waarschijnlijk ligt het probleem namelijk veel eerder bij de reden waarom de vraag ‘hoe zit het met je achtergrond?’ überhaupt gesteld werd. Deze vraag komt in dit geval voort uit de ervaring die docenten met studenten met een meervoudige culturele achtergrond op de opleiding hebben. Volgens de docenten is het moeilijk voor deze studenten hun achtergrond als theatrale bron te gebruiken. Maar op hun beurt lukt het de docenten ook niet om de studenten daar op een vruchtbare manier op aan te spreken. Waarom is dit moeilijk en wie had hier nu eigenlijk precies een probleem, de docent of de student? Vanuit de veldtheorie van Bourdieu zijn er zinnige dingen te zeggen over de manier waarop dit wordt gedaan. Dit komt in de volgende paragraaf aan bod.

Diversiteit van het docentenbestand

Een docentenbestand bestaande uit docenten met overwegend dezelfde culturele achtergrond heeft een aantal consequenties. Bourdieu omschrijft in zijn theorie de neiging van de mens zijn eigen habitus in stand te willen houden (de reproductiethese). Deze gedachtegang heeft invloed op het beleid dat dit cultureel homogene docentenbestand voert. Het beleid wordt immers gevoerd vanuit doxa, die voor een deel cultureel bepaald zijn. Dit heeft zijn weerslag op de heersende habitus in een veld. De vraag is vervolgens of alle studenten hun kapitaal in het opleidingsveld kunnen verzilveren. Of halen alleen

de studenten met een korte verwervingsduur de opleiding? Hun culturele achtergrond komt immers overeen met die van de leidinggevendenden, waardoor ze de heersende habitus eerder internaliseren en zich zo beter weten te handhaven in het veld.

Lotty Eldering (2002) omschreef het publieke domein als:

(...) het resultaat van een onderhandelingsproces tussen diverse belangengroeperingen, die de waarden en normen van subgroepen vertegenwoordigen. (...) De invloed van etnische groeperingen op de publieke cultuur (micro naar macro) is echter gering door de ongelijke aantals- en machtsverhoudingen. De invloed van de publieke cultuur op de gezinscultuur (macro naar micro) is daarentegen veel groter. De onderhandelingsruimte van allochtone gezinnen om hun eigen cultuur erkend te krijgen in het onderwijs en de hulpverlening is niet erg groot. (Eldering, 2002, p. 35)

Zo kun je ook zeggen dat de invloed van allochtone studenten en docenten op de structuur, inhoud en visie (de habitus) van de opleiding, gering is door de ongelijke aantals- en machtsverhouding. Dit sluit aan bij de ervaring van een oud-studente die in een interview zei het gevoel te hebben dat zij in haar eentje het 'gevecht' voor de verkleuring van de opleiding moest voeren. Zij kon zich niet identificeren met de strijd voor interculturalisering van de opleiding door de autochtone leiding. Een cultureel divers samengesteld docententeam kan het gemis aan deze identificatie ondervangen. Hierbij gaat het dan meer om identificatie met de diversiteit van het docententeam die een interculturele visie onderschrijven dan om identificatie met een overeenkomstige culturele achtergrond van allochtone studenten en docenten.

Ook hierbij moet namelijk niet uit het oog verloren worden dat een divers docententeam niet automatisch betekent dat bijvoorbeeld Marokkaans-Nederlandse studenten zich per se met een Marokkaans-Nederlandse docent zullen identificeren. Wellicht spelen andere invloeden en kenmerken, dan een gedeelde culturele achtergrond, een veel grotere rol in de bepaling of een student en een docent goed met elkaar overweg kunnen. Een cultureel divers samengesteld docententeam moet dan ook nagestreefd worden omdat de visie en het beleid dan bepaald worden door een cultureel heterogeen team. Zo is de zoektocht naar een vruchtbare samenwerking tussen personen met verschillende culturele achtergrond impliciet onderdeel van het beleid van de leidinggevendenden. En daarmee dus ook van degenen die de visie en het beleid bepalen op een opleiding. Zo zal een verscheidenheid aan studenten met diverse culturele achtergronden en in te brengen kapitaal, zich kunnen herkennen in de culturele diversiteit die uitgaat van het gezicht en de visie van de leidinggevendenden op de opleiding.

Werking van selectie

Een cultureel divers docententeam dat ook de selecties uitvoert en de artistieke visie van de opleiding onderschrijft, voorkomt ook het gevaar van 'kloning' (van Putten & Meerman, 2006, p. 35). Dit begrip beschrijft de neiging van mensen om personen aan te nemen die op hen lijken, omdat die vanuit hun referentiekader het meest geschikt zouden zijn. Dit fenomeen sluit aan bij Bourdieus reproductiethese, door bijvoorbeeld mensen met dezelfde culturele achtergrond en habitus aan te nemen. Dit gebeurt vaak onbedoeld en onbewust, maar is juist daardoor een menselijke eigenschap om goed in de gaten te houden als je een cultureel diverse studentenpopulatie beoogt. Door een diverse selectiecommissie samen te stellen worden de referentiekaders waarbinnen auditanten besproken worden, verbreed. Hierdoor wordt de kans op kloning kleiner. Of, beter gezegd: de uitkomst van de door eventuele kloning gevoede keuze wordt diverser en daarmee de studentenpopulatie zeer waarschijnlijk ook. Diversiteit is daarom aan te bevelen voor selectiecommissies en docentencorps.

9.6 reflexiviteit en theaterpedagogische aspecten

In deze paragraaf bespreken we vier aspecten van de wijze waarop het onderwijs op de OTD gegeven wordt in combinatie met reflexiviteit. De eerste twee aspecten gaan over het contextgerichte werken. Eerder beschreven we al dat dit één van de sterke punten van de artistieke visie op culturele diversiteit is. Maar vanuit een reflexief standpunt zijn nog een aantal dingen te noemen die de uitvoering ervan kunnen verbeteren. Achtereenvolgens komen aan bod de inzet van persoonlijke achtergrond als theatrale bron, het gebruik van binnen- en buitenkantbeelden, de didactische en pedagogische situatie op de opleiding en een vergelijking met de werkwijze van Barba.

Persoonlijke achtergrond als theatrale bron

Op de OTD “geven de twee jaren van de basisopleiding de student de gelegenheid zijn engagement met theater te onderzoeken en zich als maker te ontwikkelen, zonder dat er al expliciet sprake is van een pedagogisch-didactische verantwoordelijkheid” (Otten et al., 2008, p. 26).

Men onderwijst vanuit de visie dat de student eerst de verbinding met zijn eigen theatrale bronnen moet maken, om vervolgens iets in handen te hebben om door te kunnen geven. Deze theatrale bronnen worden bepaald en gevoeld door iemands achtergrond, waar de culturele achtergrond weer deel van is. Docenten proberen studenten te stimuleren op zoek te gaan naar hun artistieke eigenheid. In het leerplan is geformuleerd dat “aan het eind van de basisopleiding bij de student een begin van een eigen artistieke identiteit in theatermaken zichtbaar moet zijn. Ook in het theaterpedagogisch handelen moet de student de eerste tekenen van een eigen profiel hebben laten zien” (ibidem, p. 26). Om dit te bereiken, zoeken de docenten mee naar de creatieve bron van elke afzonderlijke student. Hierbij wordt ook aanspraak gedaan op de (culturele) achtergrond van de student. Maar daarbij

is het belangrijk om het inzicht te verwerven dat het werk van een hedendaagse kunstenaar, wat zijn of haar culturele achtergrond ook moge wezen, nooit uitsluitend de uitdrukking is van de etnische cultuur waaruit hij/zij stamt, maar de confrontatie verbeeldt van die achtergrond met de wereld van nu. (Bogaerts, 2005, p. 44)

Oud-studenten van de opleiding vertelden dat het een groot verschil is of ze op hun persoonlijkheid werden aangesproken of op hun culturele achtergrond, in een poging een verbinding met hun theatrale bronnen te leggen. Als ze op hun persoonlijkheid werden aangesproken en de culturele achtergrond daardoor ook een plek kreeg in het theater dat ze maakten en onderwezen, was dat volgens hen prima. Zo gebeurde dit op een ongeforceerde manier, zonder dat er een bepaalde (cultuurspecifieke) expressie van verwacht werd.

Over deze verwachte expressie hebben we al eerder gesproken. Ook bij het leggen van de verbinding met persoonlijke theatrale bronnen ligt dit uiterst gevoelig. Een oud-studente vertelde in een interview dat zij in verwarring was door hoe zij dacht dat men haar culturele achtergrond terug wilde zien in haar theaterwerk. Zij dacht dat men dit wilde op een voor haar zeer clichématige wijze:

Maar het zou nooit de..., ja hoe zal ik het zeggen, de uiterlijke kant van het grootse, het luidruchtige, de bombarie van het Afrikaanse worden. Maar het komt nu⁸ terug in het ritmische, het swingende, het vloeiende. En daar heb ik rust van. Want in mijn hoofd dacht ik altijd dat men dat eerste altijd verwachtte. Ook door mijn uiterlijk, grote vrouw, zwart en big mama, groots aangekleed. Dat wilde ik niet tonen, maar ik had dan in mijn hoofd dat de mensen dat wilden zien, dat ze dat bedoelden.

Binnen- en buitenkantbeelden

De oud-studente spreekt over de “uiterlijke kant” van haar culturele achtergrond. Een verhelderend begrip in dit verband is buitenkantbeelden (Bours, Hautvast, 2006, p. 89-

91). De oud-studente dacht dat haar werd gevraagd uiting te geven aan haar culturele achtergrond op de wijze waarop er volgens haar vanuit het opleidingsveld en de docent tegenaan gekeken werd. Dit was haar eigen aanname, die niet noodzakelijkerwijs gedeeld werd door de docenten. Dit leverde de zogenoemde buitenkantbeelden op die, in tegenstelling tot 'binnenkantbeelden', geen connectie hebben met de werkelijke persoonlijke creatieve bron van de student.

Het is in dit voorbeeld niet zozeer van belang of dit ook daadwerkelijk was wat de docenten wilden bewerkstelligen. De verwarring over de verwachte expressie zegt al genoeg. Voor zowel studenten als docenten is het zaak zich te realiseren dat de binnenkantbeelden wellicht minder extreem zijn in hun culturele expressie dan gedacht. Op het moment dat dit beiden dit accepteren, is het mogelijk ruimte te bieden aan de persoonlijke perceptie en expressie van de culturele achtergrond van de student. Een reflexieve houding tegenover deze verwachtingen over de expressie van theatrale bronnen die gerelateerd zijn aan iemands culturele achtergrond, zou deze valkuil kunnen voorkomen.

De didactische en pedagogische situatie

Op de OTD wordt een onderscheid gemaakt tussen de didactische en de pedagogische situatie. In de eerste worden theatrale competenties overgedragen, wat zogeheten "min of meer gesloten leerdoelen betreft, die vooraf zijn vastgesteld. Net zoals bijvoorbeeld het tijdsbestek en de opbouw van de overdracht" (Otten et al., 2008, p. 53). In de pedagogische situatie zijn de leerdoelen open. "De theaterpedagoog is niet bekend met de wijze waarop iemand de overgedragen competentie realiseert in zijn kunstbeoefening. (...) De pedagogische situatie is 'proefondervindelijk', zowel voor de theaterpedagoog als voor de deelnemers". (ibidem, p. 53)

Op de OTD wordt altijd de Sinterklaasavond als voorbeeld aangehaald om het verschil tussen pedagogiek en didactiek uit te leggen: het maken van surprises, gedichten, lootjes trekken en cadeautjes kopen, behoort tot de didactische situatie. De avond zelf, waaraan de ouders zich net als de kinderen moeten overgeven en het precieze verloop niet kennen, is de pedagogische situatie¹⁰.

De omschrijving van de theaterpedagogische situatie biedt bij uitstek mogelijkheden om te werken binnen een niet door cultuur afgebakende context. Door de open leerdoelen en proefondervindelijke situatie wordt er een nieuwe context geschapen, waarbinnen de verhalen, associaties en ideeën van de deelnemers op eigen wijze vormgegeven kunnen worden. De theaterdocent wordt getraind om in de theaterpedagogische situatie ten alle tijde te kunnen reageren op de expressie van de deelnemers. Hierdoor laat hij zich juist inspireren. De betekenis van het woord medemakerschap vindt in de unieke bijdrage van de deelnemers zijn uiting. De theaterdocent zou hierbij volgens ons dus geen verwachtingen moeten hebben over de manier waarop de culturele achtergrond van de deelnemers een plek krijgt in deze bijdrage. Als dit inzicht bewust onderwezen zou worden op de opleiding, is de pedagogische situatie heel geschikt voor deelnemers met verschillende culturele achtergronden.

Binnen de didactische situatie is dit iets complexer. Er wordt hier gewerkt aan de overdracht van vakinhoudelijke competenties met gesloten leerdoelen. Het gaat hierbij om het onderwijzen van het theaterambacht, zoals acteertechnieken en theatermaken. De wijze waarop de student deze competenties hanteert, moet wél aan verwachtingen voldoen.

Hierbij is het belangrijk om de overdracht van deze technieken op zo'n manier te doen, dat het toegankelijk is voor studenten met verschillend cultureel kapitaal. Zo moet een docent logischerwijs andere voorbeelden gebruiken wanneer er gewerkt wordt met jongeren die voor het eerst verplicht een theaterles moeten volgen dan voor een amateurgezelschap dat al jaren samen speelt. Onder meer ervaring, leeftijd en inzet bepalen de verschillen in de manier van lesgeven. Maar ook de habitus van de deelnemers is van belang tijdens het lesgeven. Wat zijn de gedragsregels binnen een groep, wat is wel stoer of geaccepteerd om te doen en wat niet? Wat zijn de referentiekaders van de deelnemers? Wat beschouwen zij als goed theater en hebben ze daar überhaupt een beeld bij? De antwoorden op al dit soort vragen liggen besloten in het veld waar de deelnemers toe behoren. Ook de cultureel bepaalde kenmerken van hun habitus bepalen hier voor een deel hoe de deelnemers zich opstellen en handelen. Dat geldt eveneens voor de docent.

Daarom zou de docent in staat moeten zijn reflexief te kijken naar de opdrachten die hij geeft om zich ervan te verzekeren dat hij deze toegankelijk maakt voor personen met verschillend cultureel kapitaal en culturele achtergronden. Als hij dit niet doet, kunnen deelnemers met min of meer dezelfde habitus als hijzelf, de opdrachten beter plaatsen dan anderen die een ander cultureel kapitaal inbrengen. Of de docent krijgt de aansluiting met de groep als geheel niet voor elkaar, omdat hij onbewust vanuit zijn habitus allerlei zaken (zoals de gewenste omgangsvormen en het niveau van algemeen cultuurbegrip) als logisch veronderstelt, terwijl dat voor de groep helemaal niet het geval hoeft te zijn.

De werkwijze van Barba

Theaterpedagoog Barba heeft een training ontwikkeld die een dergelijke scheiding tussen de leerlingen, waarvan voor de één het lesmateriaal toegankelijker is dan voor de ander, helpt voorkomen. Deze training is gericht op de overdracht van vakinhoudelijke (theater)uitgangspunten. Binnen zijn theaterpedagogiek wordt altijd gestart vanuit een nieuw, gezamenlijk vertrekpunt.

Hij houdt zich al jarenlang bezig met onderzoek op het gebied van 'theaterantropologie' bij de door hem opgerichte International School for Theatre Anthropology (ISTA)¹¹. Barba beschouwt theaterantropologie als "een studie van de acteur, voor de acteur. Het is een pragmatische wetenschap die nuttig wordt wanneer zij het creatieve proces toegankelijk maakt voor de wetenschapper en de vrijheid van de acteur tijdens het creatieve proces vergroot" (Barba, 1997, p. 27). Zijn werk richt zich dus specifiek op theaterpedagogen, omdat hij onderzoek doet naar de manier waarop de academische scholing van theater wordt vormgegeven. Hij maakt hierbij een onderscheid tussen de expressieve en de pre-expressieve fase. In de expressieve fase wordt er een betekenis overgedragen op het publiek en geeft een publiek betekenis aan hetgeen er getoond wordt. Tijdens de pre-expressieve fase is dit echter niet het geval. Het doel van deze fase is louter de training van de acteur. De scheiding tussen deze twee gebieden maakt Barba bewust om het onderzoeksgebied voor een (interculturele) theaterpedagogie af te bakenen. Zijn theorie is gestoeld op langdurig onderzoek naar verschillende theatertradities uit West- en Oost Europa, zoals kabuki, noh, method-acting (Stanislavski), Grotowski-methode, klassiek ballet en kathakali. Hij ontdekte dat in deze verschillende tradities overeenkomstige principes werden overgedragen tijdens de training. Hierbij gaat het om vakinhoudelijke competenties die bijdragen aan de "aard van de theatrale aanwezigheid van een acteur" (ibidem, p. 137). Dit zijn competenties waarbij het instrument van de acteur (het lichaam) getraind wordt, door onder meer het gebruik van evenwicht, contrast, kracht en tegenkracht, versnelling en vertraging, verkleining en vergroting, spanning en ontspanning. Deze fysieke spelcompetenties zet een acteur in om bij een publiek iets op te roepen. Hiermee bedoelen we heel concreet bijvoorbeeld een scène, een situatie, een verhaal of een personage.

Op deze overeenkomstige principes en vakinhoudelijke competenties heeft hij een training gebaseerd. Deze training doet een appél op de identiteit van de theaterbeoefenaar als vakman of vakvrouw, die van zeer verschillende culturen en theatertradities afkomstig is. Barba scheidt deze zogenoemde "professionele identiteit" van de "culturele identiteit" (ibidem, p. 67 en 69). De training is intercultureel te noemen, omdat het de afzonderlijke culturele achtergronden ontstijgt. De gemene deler is het theater, dat wel zijn wortels vindt in verschillende culturen, maar los staat van sociaal-maatschappelijke kenmerken van die culturen.

Als studenten op de opleiding wordt gevraagd hun achtergrond als theatrale bron in te zetten, wordt nadrukkelijk wél een beroep gedaan op hun persoonlijke identiteit. Zoals we eerder al beargumenteerden, is het belangrijk om de culturele identiteit als een gedeelte van deze persoonlijke identiteit te zien. Het blijft belangrijk om geen verwachtingen te koppelen aan de expressie van deze culturele identiteit.

Barba's theorie kan voor de opleiding van betekenis zijn in de didactische fase, waarin gesloten leerdoelen worden overgedragen en de communicatie met een publiek niet aan de orde is. Zijn denkwijze kan helpen bij het ontwikkelen van een didactiek die een cultureel diverse studentenpopulatie aanspreekt. Er wordt dan immers bij hen een beroep gedaan op hun professionele identiteit, los van de invloed die hun culturele achtergrond en bekendheid met de heersende habitus hierop hebben. Ook stelt het de docent in staat zijn materie te onderwijzen zonder zich (onbewust) door zijn eigen culturele achtergrond

en habitus te laten beïnvloeden. Er wordt namelijk een nieuw veld gecreëerd, met zijn eigen habitus, door de studenten en docent gezamenlijk. De spelregels worden bepaald waar de studenten bij zijn.

Een voorbeeld. Koning heeft Barba's werkwijze ondervonden tijdens een workshop van Tage Larsen, een acteur die vanaf de oprichting bij Barba's Odin Teatret werkt. In deze workshop werd gelijktijdig, maar van elkaar gescheiden, bewegings- en tekstmateriaal ontwikkeld. Iedere deelnemer maakte gebaseerd op nieuwe gebaren en lichaamshoudingen een bewegingssequentie (een aantal losse bewegingen die aan elkaar gekoppeld worden). De gebaren en lichaamshoudingen waren associatief ontstaan. Daarnaast leerde iedereen een tekst uit zijn hoofd. Vervolgens werden tekst en bewegingssequentie met elkaar gecombineerd om te kijken hoe het elkaar kon beïnvloeden en inspireren. Op deze manier wordt ten eerste iemands associatieve vermogen getraind, omdat het maken van realistische en logische gebaren niet mogelijk is. De speler probeert een nieuwe logica te ontwikkelen door op het eerste gezicht vreemde combinaties van woord en beweging toch met elkaar te verbinden. Daarnaast zorgt het voor een uitkomst die mogelijkheden biedt voor verschillende interpretaties. Zo kan volgens Barba een cultureel diverse studentenpopulatie bereikt worden. De deelnemers ontwikkelen een nieuwe 'taal' met de vakinhoudelijke competenties van de docent als 'woorden'. Men leert het theatrale vakmanschap dus te vergroten vanuit een nieuw gecreëerd, gezamenlijk referentiekader.

De openheid van de theaterpedagogische situatie (waarin de expressie van het geleerde onbekend is bij de docenten) wordt hier dus toegepast binnen de didactische situatie (waarin gesloten leerdoelen worden overgedragen). De combinatie van beide zorgt voor een werkwijze die toegankelijk is voor studenten van cultureel diverse afkomsten.

Op de opleiding worden ook projecten gedaan die geïnspireerd zijn op de werkwijze van Barba, bijvoorbeeld tijdens de interdisciplinaire projecten, waarbij verschillende disciplines (zoals belichting, vormgeving, spel, beweging, tekst en muziek) het uitgangspunt zijn. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een dramaturgie van de (theatrale) ruimte, waarin verschillende disciplines samenkomen. Zij vertellen samen door hun onderlinge wisselwerking een verhaal dat een beroep doet op de verschillende zintuigen, de associatieve en cognitieve beleving van het publiek.

De studenten leren vaak eerst de disciplines afzonderlijk kennen, om ze vervolgens te combineren zodat er wederom een eigen 'grammatica' ontstaat. Nu vormen de verschillende disciplines de woorden. Ze leren deze woorden als speler en maker kennen. Door de wijze waarop ze samengebracht worden (de dramaturgie), ontwikkelen de studenten competenties op het gebied van hun makerschap.

Studenten met verschillend cultureel kapitaal kunnen zich binnen de pre-expressieve fase van deze projecten¹² op gelijke voet vakinhoudelijke competenties eigen maken, net zoals bij de werkwijze van Barba het geval is. In het leerplan van de opleiding staat deze artistieke visie op interdisciplinariteit als volgt omschreven:

Diversiteit en context zijn bepalend voor de theatrale verbeelding en de theatrale vormgeving. Theater bestaat uit een verzameling aan tekens: spel, tekst, stem, handeling, beweging, ruimte, mise-en-scène, belichting, kostuums, muziek, geluid en/of geprojecteerde beelden, die in samenhang hun eigen betekenis dragen en uitdrukken. Ieder theatraal proces vraagt opnieuw om een ordening van de mogelijkheden aan theatrale tekens. De gelijkwaardige benadering van de diverse tekens in een theatraal proces resulteert in interdisciplinariteit. De theatrale benadering van de mens in de wereld van nu vraagt om een interdisciplinaire aanpak. Theater is de kunstvorm, waarin de mens en zijn diversiteit in een interdisciplinaire theatertaal een actuele betekenis krijgen.' (Otten et al., 2008, p. 10/11)

Zowel de theaterpedagogische als de didactische situatie die gebruikt worden op de OTD, bieden veel mogelijkheden voor het werken met een cultureel diverse groep. Binnen de theaterpedagogische situatie is de contextgerichte manier van werken, mits er geen verwachtingen aan de expressie van de culturele achtergrond worden gekoppeld, een zeer goede manier om met een cultureel diverse groep studenten te werken.

Binnen de didactische situatie is de interdisciplinaire manier van werken (geïnspireerd op de werkwijze van Barba) ook zeer geschikt voor het werken met cultureel diverse deelnemers. De combinatie van beide overdrachtsituaties maakt dat de opleiding een

goede inhoudelijke werkwijze heeft voor het onderwijzen van een cultureel diverse studentenpopulatie. Het is hierbij belangrijk om reflexief te blijven kijken naar de toegankelijkheid van de materie die overgedragen wordt en als voorbeeld in de lessen dient. In de volgende paragraaf proberen we uiteen te zetten welke kennis van opvoedingsstijlen uit verschillende culturen hiervoor bruikbaar kan zijn en hoe een reflexieve basishouding te ontwikkelen is.

9.7 ontwikkeling van een reflexieve basishouding

We hebben over de mogelijkheden geschreven die een reflexieve basishouding kan bieden ter bevordering van de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie. In deze paragraaf zullen we omschrijven *hoe* zo'n reflexieve basishouding getraind kan worden. Het gaat hierbij om de bewustwording van de invloed van de habitus op het handelen en denken. Het lastige is dat een habitus zich juist onbewust manifesteert. Het is niet makkelijk om de vinger te leggen op denkpatronen en handelwijzen die als volkomen logisch worden ervaren. Men moet in staat zijn naar zichzelf te kijken via de bril van een ander. Die ander zou dan in het beste geval niet dezelfde habitus moeten hebben, om zo de blinde vlek die iemand over zijn eigen habitus heeft, bloot te leggen. Kennis van factoren die een habitus en ontwikkeling van cultureel kapitaal mede bepalen, stelt iemand in staat zijn eigen referentiekaders en die van de ander beter te leren doorgronden. Ter verduidelijking: op het moment dat een atheïst zich wezenlijk verdiept in de manier waarop religie de levenshouding van een ander bepaalt, zal hij ook de invloed van het atheïsme op zijn eigen levenshouding vanuit een ander standpunt kunnen waarnemen.

Voor ons onderzoek zijn cultureel bepaalde factoren die van invloed zijn op iemands habitus en culturele kapitaal van belang. In de opvoeding worden deze factoren aangeleerd en geïnternaliseerd. Lotty Eldering heeft in *Opvoeding en cultuur* (2002) uitgebreid over verschillende culturen en opvoeding geschreven. Ze besteedt aandacht aan de opvoeding in gezinnen voor en na migratie.

Enige kennis hierover is van belang voor iedere (theater)docent die voor een cultureel diverse groep komt te staan. Met deze kennis zal de docent in staat zijn om in eerste instantie zijn eigen en vervolgens andermans handelwijze beter te leren interpreteren en doorgronden. Het betreft hier vooral factoren van de onderlinge communicatie, die zo hopelijk inzichtelijker wordt. Zoals we eerder al beschreven, kan namelijk al op dit vlak het nodige misgaan, wat verdere ontwikkeling en samenwerking in de weg kan staan. Bij een vruchtbare communicatie, waarbij reflexieve kennis wordt toegepast, kan het diverse kapitaal dat de betrokkenen inbrengen makkelijker en beter verzilverd worden. Hierbij willen we opmerken dat ook aan deze kennis geen verwachtingspatroon gekoppeld moet worden. De kennis kan helpen om verschillende handelwijzen en gedachtepatronen te leren herkennen. Hierdoor is een docent gevoeliger voor de invloed ervan op een interactie, zoals tijdens een les of repetitie, en kan hij er beter op reageren. Een van de belangrijkste verschillen tussen de invloed van culturele achtergronden op de opvoeding, is volgens Eldering of de achtergrond behoort tot een collectivistische of individualistische cultuur. Dit simpele onderscheid vormt de basis van veel andere verschillen of kenmerkende aspecten van gedrag binnen culturen (Eldering, 2002, p. 139 en verder).

Als docenten en studenten werkelijk een reflexieve basishouding toepassen, zullen ze zich bewust worden van bijvoorbeeld deze verschillen. Omgekeerd kan kennisneming van deze verschillen ook een reflexieve basishouding stimuleren, omdat geleerd wordt de eigen cultuur te onderzoeken en beschrijven. Het gaat erom te leren zich te verwonderen over zaken die voor iemand zelf heel vanzelfsprekend zijn. In het vervolg van ons onderzoek willen we meer cultuurbepaalde factoren van een habitus in kaart brengen. Voor dit moment benoemen we enkele in het oog springende factoren om aan te geven hoe hiermee een reflexieve basishouding ontwikkeld kan worden. We leggen hierbij de

nadruk op het verschil tussen individualistische en collectivistische culturen. Het zijn algemene kenmerken van deze twee cultuurtypen, waardoor de opsomming generaliserend over kan komen. Uiteraard beantwoorden individuen niet altijd aan wetenschappelijke gemiddelden en generalisaties.

Daarnaast haalt Eldering Kagitçibasi (1996) aan, die heeft onderzocht of urbanisatie en industrialisatie in collectivistische (oorspronkelijk vaak agrarische) samenlevingen per definitie leiden tot een individualistische cultuur. Volgens Kagitçibasi is dit niet het geval; er ontstaat een mengvorm waarin naast collectivistische ook individualistische waarden belangrijk worden (Eldering, 2002, p. 143). Deze mengvorm zal, gezien de migratiegeschiedenis in Nederland, veel vaker de context van de opvoeding van de studenten uit dit onderzoek bepaald hebben.

In collectivistische culturen worden kinderen opgevoed met waarden en normen die erop gericht zijn de sociale cohesie binnen de familie te waarborgen. Loyaliteit aan de familie en de groep worden sterk benadrukt (ibidem, p.141). Gehoorzaamheid en respect jegens de ouders is van groot belang en wordt als einddoel van de opvoeding beschouwd. Om dit te bereiken gebruiken ouders vaak een autoritaire opvoedingsstijl¹³. Conflicten en confrontatie worden vermeden. Dit wordt omschreven als een 'avoidance relationship' (ibidem, p. 190).

In individualistische culturen wordt doorgaans een permissieve opvoedingsstijl gebruikt. De ouders stellen weinig eisen of regels aan de kinderen. De opvoeding is primair gericht op het ontwikkelen van autonomie en zelfvertrouwen bij kinderen (ibidem, p. 143). De zelfontplooiing van de kinderen staat voorop.

Deze (opvoedings)verschillen hebben invloed op de habitus waarmee iemand het onderwijs- en kunstenveld betreedt. Ze hebben bijvoorbeeld gevolgen voor de manier waarop een student omgaat met zelfwerkzaamheid en autonomie. Uit de hierboven omschreven kenmerken zou je kunnen opmaken dat studenten komende uit een individualistische cultuur makkelijker in een leerklimaat met veel eigen verantwoordelijkheid gedijen. Ook de mate waarin een student vertrouwd is met zelfevaluatie zal bij een veld met een door een individualistische cultuur gevoede inslag groter zijn dan bij een veld met een collectivistische culturele inslag. De mening over respect binnen de verhouding tussen student en docent kan ook verschillen, gezien de verhouding tussen ouder en kind tijdens de opvoeding.

Dit zijn slechts een paar mogelijke verschillen, voortkomend uit een aantal kenmerken van collectivistische en individualistische culturen. Kennis over deze factoren en de gevolgen ervan kan een docent helpen inzicht te krijgen in het al dan niet functioneren van de gehanteerde pedagogiek. Vooral omdat hem duidelijk wordt waar zijn eigen manier van handelen vandaan komt en waarin die kan verschillen met die van anderen. Zo kan door kennis van factoren die cultureel kapitaal en referentiekaders mede bepalen, een reflexieve houding getraind worden. Wij zijn er dan ook voorstander van de overdracht van dergelijke kennis in het curriculum op te nemen. Al was het maar om de student bewuster te maken van hetgeen hij (wellicht onterecht) als vanzelfsprekend aanneemt in de communicatie met de groep waar hij mee werkt.

9.8 conclusie

Het onderzoek werd gestart om het uitblijven van de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie op de OTD te onderzoeken. In het begrip reflexieve basis-houding vonden wij een manier van denken en handelen die zeer bruikbaar is in een interculturele context. Telkens weer blijkt dat de aan Bourdieu ontleende terminologie handen en voeten kan geven aan de discussie over (kunst)onderwijs en diversiteit. Deze verzandde eerder vaak in vage uitspraken over de noodzaak open naar elkaar te zijn of ontspoorde snel in een verhit gesprek waarin men elkaar niet begreep.

Een reflexieve insteek zorgt ervoor dat alle deelnemers en de context onderdeel worden gemaakt van het gesprek. De spelregels waarbinnen de interactie plaatsvindt, worden niet als vanzelfsprekend aangenomen, maar bevraagd en onderzocht. Zo kan voorkomen worden dat de inzet van retorische middelen als 'wij/zij-denken' de communicatie frustreert. Vanuit een reflexieve basishouding wordt dan namelijk allereerst de vraag gesteld wie deel uitmaken van die 'wij' of 'zij'. Het onderzoeken en kenbaar maken van de eigen positie binnen een interactie maakt een aansluiting tussen spelers met verschillende achtergronden in een veld mogelijk. Onbewuste en bewuste aannames en vanzelfsprekendheden worden erkend en onder de loep genomen.

Wij beweren niet dat alle blinde vlekken van de deelnemers blootgelegd kunnen worden. Dat zou namelijk impliceren dat reflexiviteit een te behalen einddoel is, terwijl er steeds opnieuw nieuwe blinde vlekken zullen ontstaan. Op het moment dat de spelers van een veld zich dit realiseren, is daar ook niets mis mee. Een reflexieve basishouding voorkomt de ontkenning ervan en daarmee ook een hoop onbewuste barrières die een veld met een cultureel diverse spelersgroep onmogelijk maken. Wij spreken dan ook expliciet over een reflexieve basishouding. Hiermee willen we benadrukken dat het een flexibele en onderzoekende houding betreft. Het is een toestand waarin men zichzelf continu bevraagt en onderdeel maakt van de interactie met de ander. Daardoor ontstaat er een voortdurende wisselwerking tussen reflexieve uitgangspunten en de resultaten. Er is geen eindpunt, het is een blijvende zoektocht. De volgende kenmerken mogen daarin voor iemand die reflexiviteit wil toepassen echter niet ontbreken:

- Hij realiseert zich dat er altijd blinde vlekken in de vorm van vanzelfsprekendheden en onbewuste aannames bestaan binnen zijn eigen handelen en denken
- Hij beseft dat een habitus in een veld per definitie een selecte groep aanspreekt
- Hij kan deze habitus bevragen en onderzoeken teneinde de toegankelijkheid ervan te beïnvloeden
- Hij staat open voor de inbreng van divers cultureel kapitaal als hij wenst een diverse groep spelers te bereiken of door deze groep bereikt wil worden
- Tevens probeert hij in dat geval de spelregels in een veld te beschrijven en bekend te maken, zodat iedereen het spel zo goed mogelijk kan spelen
- Hij is bereid voortdurend het spel te blijven spelen, de spelregels te blijven bevragen en nooit de finish te behalen. Die bestaat immers niet

De opleiding Theaterdocent heeft de wens geuit de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie te bevorderen. Het opleidingsveld wil dus een uitbreiding en diversifiëring van zijn spelers. Ons onderzoek en dit verslag ervan zijn voor de OTD een nieuwe stap in de zoektocht naar de zichtbaarheid van diversiteit binnen de opleiding. Volgens Barba houdt het ontdekken van je eigen betekenis in, dat je weet hoe je de weg ernaartoe moet zoeken (Barba 1997, p. 71). We hopen dat dit artikel een stap in de goede richting is. En dat we niet alleen de opleiding, maar ook derden van een bruikbaar denk- en begrippenkader hebben kunnen voorzien. Dit waren onze meest actuele spelregels. Het is alweer tijd voor de volgende ronde.

Noten

- ¹ *Amsterdam heeft 176 nationaliteiten*. Geraadpleegd op 12-06-2009. Dienst Persoons- en Geoinformatie van de Gemeente Amsterdam. www.dpg.amsterdam.nl/nieuws/nieuwsberichten/2008/april_2008/amsterdam_heeft_176
- ² Hbo verwacht komend jaar recordaantal van 400.000 studenten. De Volkskrant, 8 augustus 2009, p. 3.
- ³ Onder culturele achtergrond verstaan wij hier zowel de beperkte definitie - etnische achtergrond waarin iemand is opgegroeid en opgevoed (bijvoorbeeld Marokkaans of Nederlands) - als de ruimere definitie: zowel westers, als niet-westers. Het gaat om de culturele context die van invloed is op de opvoeding die iemand genoten heeft, die zijn blik op de wereld mede bepaalt. Onder een meervoudige culturele achtergrond verstaan wij de culturele achtergrond van iemand waarvan de ouders verschillende etnische achtergrond hebben (bijvoorbeeld Nederlandse moeder en Turkse vader) of wanneer iemand zelf in een ander land geboren is en opgegroeid dan (een van zijn/haar) ouders. Bijvoorbeeld een dochter van Turkse ouders, die in Nederland is geboren en opgegroeid.
- ⁴ Tekstantropologie: Geertz, Clifford, Tyler. Wetenschapssociologie: Woolgar, Ashmore. Postmoderne filosofie: Lyotard, Derrida. (Pels, 1989, p. 8)
- ⁵ We spreken hier bewust van *bruikbaar* kapitaal, omdat elke speler in een veld zijn eigen kapitaal inbrengt, maar de mate waarin dat te verzilveren is, hangt af van de aansluiting van het kapitaal op de heersende doxa, spelregels en dominante habitus van de spelers in dat veld. Hoe beter de aansluiting, hoe meer kapitaal er verzilverd kan worden en hoe meer status en autoriteit eraan ontleend kan worden.
- ⁶ Het boek Respect! (Prometheus, 2004) van Hans Kaldenbach geeft een mooie weerslag van dit veld en zijn spelregels.
- ⁷ Islamitische Scholen Besturen Organisatie, zie www.deisbo.nl
- ⁸ De interculturele commissie, bestaande uit docenten en studenten, organiseerde twee jaar op de OTD een aantal activiteiten en discussies over interculturaliteit en culturele diversiteit als maatschappelijke fenomenen en als artistieke component van het theaterdocentschap. Dit gebeurde in schooljaren 2003-2004 en 2004-2005.
- ⁹ In haar werkpraktijk, een aantal jaren na het verlaten van de opleiding.
- ¹⁰ Met dank aan Minke van den Berg, theoriecentrum en oud artistiek leider van de opleiding Theaterdocent.
- ¹¹ Dit multiculturele netwerk van kunstenaars en studenten is in 1979 opgericht door Barba en is gevestigd in Holstebro in Denemarken, waar ook de thuisbasis voor zijn theatergroep Odin Teatret is. De ISTA werkt met open werksessies, uitwisselingen en onderzoek naar de technische basis van de performer in een 'transculturele dimensie'.
- ¹² Op de opleiding worden alle projecten afgesloten met een presentatie voor publiek, zo ook de interdisciplinaire projecten. Daarbij gaat het werken in de pre-expressieve fase dus over in de expressieve fase. Deze projecten combineren dus theaterpedagogische en didactische situaties.
- ¹³ Eldering onderscheidt drie opvoedingsstijlen: autoritair (ouders bepalen eenzijdig de regels en eisen, kinderen gehoorzamen), permissief (ouders stellen weinig eisen dan wel regels aan de kinderen) en autoritatief (ouders bieden zowel structuur als inspraak aan de kinderen). Zie Eldering, 2002, p. 241.

Literatuur

Azough, R. et al. (2008). *Weg uit Babylon: verhalen en essays over culturele miscommunicatie*. Amsterdam/Antwerpen: Augustus.

Barba, E. (1997). *Een kano van papier*. Amsterdam: PassePartout/Uitgeverij International Theatre & Film Books.

Barba, E. (2008). *La conquista de la diferencia*. Lima: Editorial San Marcos E. I. R. L.

Barba, E. (1999). *THEATRE Solitude Craft Revolt*. Aberystwyth: Black Mountain Press/Centre for Performance Research.

Beerekamp, H., Pluijm, O. van der, Saraber, L., Nekuee, S. & Top, B. (2003). *De kunst van het kiezen*. Rotterdam: De Rotterdamse Kunststichting, De Phenix Foundation. Amsterdam: De Boekmanstichting.

Beijer, J. (2006). *Ghita, Mohamed, Nadya en Omer op de HBO opleiding, vier case-studies van HBO-studenten. Hoe opleiders studiesucces kunnen vergroten in hun dagelijkse praktijk*. Utrecht: Lectoraat lesgeven in de multiculturele school, Hogeschool Utrecht.

Bogaerts, B. (2005). *Kleur in Meervoud. Een exploratief onderzoek naar de notie van culturele diversiteit bij kunstproductie van allochtonen*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Bos, E. (2006). De tongkus van een kwal. De dilemma's bij intercultureel beleid. *Boekmancahier* 69, Wereldkunst.nl, 20-27.

Bourdieu, P. (Gekozen door Pels, D.). (1989). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.

Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bours, H. & Hautvast, M. (2006). *Community Theatre Methodiek*. Utrecht: Stut Theater.

ECHO. (2004). *Succesvol doorstroombeleid voor alle studenten, Samenvatting van het onderzoek 'Blijvers en Uitvallers' naar de achtergronden van uitval van allochtone studenten in het hoger*

onderwijs. Utrecht: ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid.

Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding: interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.

Donker, J. (2007). *Goede bedoelingen genoeg*. (verschenen in reeks waarin Donker het talentenontwikkelingsbeleid van de vier grote steden evalueert). Amsterdam: Netwerk CS.

Geest, N. van der & Nieuwenhuis, C. (2007). DNA. *TM (Theatermaker) Multicultureel Theater: Van achterblijver naar voorloper*, 11.

Haffou, N. (2003). Geen multiculturaliteit, maar multicreativiteit. *Eutopia. Podium voor politiek, cultuur en kunst*. (5) 75-89.

Heuven, R. van. (2006). *Kritiek en dramaturgie*. Gedownload op 05-07-2007. <http://www.robbertvanheuven.nl/interviews/maaikebleekr.html>

Jans, E. (2004). Hoezo 'allochtonentheater?'. *Etcetera*. (4) 9-11.

Jans, E. (2006) *Interculturele intoxicaties*. Antwerpen: EPO.

Jennissen, R. (2006). Allochtonen in het hoger onderwijs, prestaties blijven achter. *Demos*, 22, (7), 65-68.

Kortram, L. (2006). Het waarom van multiculturele competentieontwikkeling. *ScienceGuide, Utrecht*. Gedownload op 13-07-2007. <http://www.scienceguide.nl/200612/het-waarom-van-multiculturele-competentieontwikkeling.aspx>

Kureishi, H. (2003). *Dromen en daden*. Amsterdam: Anthos.

Lacante, M. et al. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs, Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten*. Brussel/Leuven: Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.

Lavrijsen, R. (2003). *De meerwaarde van het denken buiten bekende kaders*. Amsterdam: Lectoraat voor Kunst- en Cultuureducatie.

Leijen, A. (2009). *How to determine the quality of students' reflections?* Estonia: Viljandi Culture Academy of Tartu University.

Linden I. Van Der, et al. (1999). *Het neusje van de Zalm, een onderzoek naar de positie van allochtonen in leraren-opleidingen*. Utrecht: FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.

Nieuwenhuis, C. (eindredactie) (2006). *Nieuw: 20 jaar multicultureel theater, Theatergroep De Nieuw Amsterdam*. Amsterdam: International Theatre and Film Books, Stichting De Nieuw Amsterdam.

Otten, B. et al. (2008). *Leerplan opleiding Theaterdocent*. Amsterdam: Opleiding Theaterdocent, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Putten, L. van & Meerman, M. (2006). *Opleiden in de multiculturele samenleving, een bijdrage aan de dialoog in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds hbo.

Putten, L. van & Meerman, M. (2006). *Opleiden in de multiculturele samenleving, resultaten van een empirisch onderzoek naar multiculturalisering van het personeelsbeleid in het HBO*. Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds hbo.

Rebel, A. (2007). Begeleiding allochtone studenten kan stukken beter. *Effect*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, Faculteit Educatie.

Saraber, L. (2006). *Meervoudige mentaliteit, culturele diversiteit in het dansonderwijs*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

SBO (2007). *Wat is het aandeel allochtonen in de instroom van de pabo?* Gedownload op 09-07-2007. <http://www.onderwijs-arbeidsmarkt.nl/cijfers-en-trends/2007/wat-is-het-aandeel-allochtonen-in-de-instroom-van-de-pabo/>

Scheffer, P. (2008). *Het land van aankomst*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Verstraete G. (2006). *Diversiteit op de agenda van de Cultuursector: over het hoe?* Gedownload op 13-07-2007.

<http://www.interculturaliseren.be/index.php?id=105>

Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid, (2007). *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: University Press.

Wolff, R. (2007). *Met vallen en opstaan*. Utrecht: ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid.

over de auteurs

Funmi Adewole is based in Britain where she has toured with several Physical/Visual theatre and African dance drama companies. She was chair of the Association of Dance of the African Diaspora between 2005 and 2007. She is well-known as a facilitator and has contributed variously to the development of African dance as a theatrical practice. Between 2007 and 2009, she undertook a period of professional development in African based performance supported by the Arts Council of England and the Lisa Ullaman Travelling Scholarship. She holds an M.A in Postcolonial Studies from Goldsmiths College and is a qualified teacher. She leads workshops for professional dance companies, community organisations, colleges and universities. She continues to perform as an independent artist.

Lisa van Bennekom is muziekdocent en behaalde in 2009 haar Master Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Momenteel is zij werkzaam als muziekdocent op het Keizer Karel College in Amstelveen en geeft zij lessen methodiek/didactiek aan het Conservatorium van Amsterdam. Tijdens de Master Kunsteducatie deed zij onderzoek op het gebied van culturele diversiteit en muzikeducatie. Het artikel 'Culturele diversiteit & de opleiding Docent Muziek' is gebaseerd op haar gelijknamige afstudeerscriptie.

Marijke Heine (1968) studeerde na haar studie biologie in Utrecht aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten (Den Haag) en de Amsterdamse Academie voor Beeldende Vorming. Daar behaalde zij (cum laude) haar eerstegraads lesbevoegdheid tekenen en kunstgeschiedenis. Na een gastdocentschap schilderen aan de kunst-academie van Wenzhou (China, 1992-1993), ging zij op het Sint Montfort College in Rotterdam aan de slag als docent Kunst en CKV. Vanaf 2008 kwam daar een docentschap vakdidactiek aan de Academie Voor Beeldende Vorming bij. Zij ontving diverse subsidies van HCBK/STROOM (Den Haag) en het Fonds BKVB (Amsterdam) voor haar schilderijen en exposeert regelmatig. Werk van Marijke Heine bevindt zich onder andere in diverse kunstuitleencollecties, het Gemeentemuseum Maassluis, de collectie Bank Nederlandse gemeenten, de Amersfoortse Verzekeringen, de privécol-lectie van H.M. Koningin Beatrix, in stock bij galerie Lutz, Delft, en op www.marijkeheine.nl

Katja Hieminga is in 1992 afgestudeerd in de theaterwetenschappen. Ze is dramaturg, schrijver, docent, coach, mentor en coördinator. Zij is gespecialiseerd in het begeleiden van theatermakers vanuit diversiteit. Als dramaturg is ze werkzaam geweest voor onder meer DNA, Cosmic, Alba, Volksbuurtmuseum en Rast. Ze is werkzaam als docent aan de opleiding Theaterdocent van de AHK en ze is werkzaam als artistiek teamlid bij MC.

Ans Hom (1964) studeerde van 1984 tot 1988 aan de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam. In 1990 startte ze als docent beeldende vorming bij het Fioretti college in Lisse. In 1991 begon ze aan de deeltijdstudie kunstgeschiedenis aan de Vrije Universiteit die in 1995 werd afgesloten met een scriptie over J.J. Beljon (beeldhouwer en voormalig directeur van de Koninklijke Academie voor Beeldende Kunsten in Den Haag). Sinds die tijd heeft ze kunsthistorische werkzaamheden gecombineerd met het docentschap beeldende vorming. In de periode 2001 tot 2005 heeft ze gewerkt als docent kunstgeschiedenis bij Fontys academie voor beeldende vorming Tilburg. Sinds 2007 is ze werkzaam als docent kunstgeschiedenis bij de Academie voor Beeldende Vorming. In haar vrije tijd werkt ze regelmatig als archeologisch tekenaar in Griekenland voor de UVA. Tussen 1994 en 1997 heeft ze verschillende keren gepubliceerd over kunst in de openbare ruimte. Ze exposeert regelmatig tekeningen die ze heeft gemaakt.

Robert Klatser (1953) is beeldend kunstenaar en docent aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, faculteit Academie voor Beeldende Vorming (opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving). Klatser studeerde aan de Gerrit Rietveld Academie Opleiding Leraren 1973- 1978. Als kunstenaar exposeerde hij o.a. op de Kunstrai, bij de De Vishal in Haarlem en bij Arti et Amicitiae in Amsterdam. Hij nam deel aan groepsexposities zoals 'Topographie des Gedächtnisses' in Bremen en bij Loods 6. Werk is in bezit van o.a. Arthotheek Oost en Nederlands Textielmuseum Tilburg. Klatser publiceerde bij het lectoraat van de AHK : 'Van kind tot kunstenaar of het psychopathologisch misverstand'

Lenne Koning (1983) is afgestudeerd aan de opleiding Theaterdocent in Amsterdam. Ze werkt als theaterdocent, dans- en spelcoach bij instellingen als Studio West, De Trap, de ISBO en de opleiding Theaterdocent. Daarnaast maakt zij voorstellingen met verschillende mensen, van 8 jarige kinderen tot 90 jarige ouderen. Ze speelt, regisseert en ontwikkelt projecten voor haar eigen groep 'De Stal van Dingo'. In al deze verschillende werkzaamheden vormt het thema 'wortelen en ontwortelen' en de manier waarop mensen hierover met elkaar communiceren voor haar de verbindende factor.

Jelle van der Leest heeft de Nieuwe Leraren Opleiding Ubbo Emmius (geschiedenis, frans en onderwijskunde/didaktiek) en de Scapino dansacademie met succes gevolgd. Na een periode als danser bij onder andere Opera Forum en verschillende tv-shows (o.a. opening Nederland 3) heeft hij lesgegeven in binnen- en buitenland (o.a. de VS en Israël). Vanaf 1989 is hij verbonden als docent aan de Theaterschool in Amsterdam. Eerst bij de opleiding Docent Dansexpressie als klassiek balletdocent en later bij de opleiding Docent Dans als onder andere docent didaktiek. In het danswerkveld heeft hij lesgegeven op basis- en voortgezet onderwijs, Centra voor kunstzinnige vorming en diverse balletscholen, waaronder de Toverfluit in Amsterdam. Sinds 2000 heeft hij samen met Miriam de Boer een amateurdansschool in Zaandam.

Vera Meewis (1981) studeerde Bestuurskunde aan de Universiteit van Tilburg, en Taal- en cultuurstudies aan de Universiteit Utrecht. Uiteindelijk heeft zij deze twee opleidingen met elkaar gecombineerd in de master Kunstbeleid en -management (aan de UU). Haar scriptie *Participeren in of via kunst en cultuur: een onderzoek naar de legitimatie voor cultuureducatie in het beleid van de landelijke overheid sinds 1995* werd genomineerd voor de Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Zij is sinds kort werkzaam bij Cultuurnetwerk Nederland als medewerker projecten.

Adri Schreuder is musicoloog/etnomusicoloog. Hij is werkzaam aan het Conservatorium van Amsterdam als studieleader voor de Opleiding Docent Muziek, is docent muziekgeschiedenis en wereldmuziek, en coördinator intercultureel. Sedert 1999 is hij betrokken bij de ontwikkeling van een Curriculum Wereldmuziek voor de Opleiding Docent Muziek. In het verlengde hiervan coördineert hij een conservatoriumbreed intercultureel oriëntatieprogramma, in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam. Hij was project-leider van *Ritmes rond de wereld*, met het ontwikkelen van een wereldmuziekmethodiek ten behoeve van de Opleiding Docent Muziek aan de Nederlandse conservatoria. Hij participeert in internationale conferenties en onderzoeksprogramma's over culturele diversiteit, met name *Cultural Diversity in Music Education* (CDIME), AEC-CONNECT *Music education in a multi-cultural European society* (1999-2001), het SOCRATES programma *Sound Links* (2002), ISME *Community Music Activities* (Rotterdam, 2002) en ISME 2006 (Kuala Lumpur). Publicatie: *Multiculturele variaties in muziekeducatie* (2008).