

CULTUREEL DIVERSE MUZIEKEDUCATIE

LITERATUURONDERZOEK

Priya Keet

Master Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Begeleiders: Marieke Hoekstra en Talita Groenendijk

INHOUDSOPGAVE

Paragraaf 1. Inleiding

Paragraaf 2. Begripsbepaling

Paragraaf 3. Wat wordt verstaan onder culturele diversiteit?

Paragraaf 4. Welke visies zijn in de literatuur beschreven ten aanzien van het belang van cultureel diverse muziekeducatie?

Paragraaf 5. Hoe kan cultureel diverse muziekeducatie worden benaderd?

Paragraaf 6. Conclusie en aanbevelingen

Paragraaf 7. Discussie

Literatuur

1. Inleiding

Massa-immigratie en globalisatie hebben een grote impact op de culturele wereld in moderne West Europese steden (Bremmer & Schreuder, forthcoming). Deze toenemende expansie van sociale, economische, demografische en culturele diversiteit belichaamt een veelbesproken onderwerp (Luşca, 2016). Van Hemel (2009) beschrijft Amsterdam in het rapport *Culturele diversiteit in de Amsterdamse cultuursector* als de meest multiculturele stad ter wereld. Vanwege de ontwikkelingen op het gebied van sociale veranderingen, migratie, reizen en media vindt er binnen onze samenleving een verbreding en verscheidenheid aan muziek plaats (Schipper, 2004).

De diversiteit van de stad Amsterdam wordt volgens van Hemel (2009) nog onvoldoende benut. De creatieve sector zou meer een weerspiegeling moeten zijn van de veelzijdigheid van een stad met 177 nationaliteiten. In de meeste Westerse landen zijn culturele instellingen en scholen zich bewust van de noodzaak tot verandering. Echter lijkt de praktijk achter te blijven (Schipper, 2004). Howard, Swanson en Campbell (2014) constateren dat studenten aan de opleiding Docent Muziek nog steeds binnen de West Europese muziektraditie worden opgeleid. Ook op scholen in Nederland bestaat de neiging tot monoculturele inhoud en methodiek van het muziek curriculum, wat betekent dat het curriculum hoofdzakelijk is vormgegeven vanuit de dominante cultuur (Schipper, 2004).

Om te voorkomen dat een aanzienlijk deel van de bevolking wordt buitengesloten, vraagt een multiculturele samenleving om een cultureel diverse educatie (Carson & Westvall, 2016). Heijnen (2015) betoogt dat het curriculum gericht moet zijn op de culturele wereld van de leerling. Op die manier wordt voorkennis geactiveerd en eigen inbreng gestimuleerd. Bovendien kan cultureel diverse muziekeducatie leiden tot kennis over verschillende culturen en meer interesse voor nieuwe muziekstijlen (Carson & Westvall, 2016). Wanneer muziek vanuit verschillende culturen wordt benaderd ontstaan ook nieuwe manieren van muziek componeren, uitvoeren en ervaren. Op deze manier kan een cultureel diverse muziekeducatie bijdragen aan flexibele attitudes richting diverse muziekstijlen (Carson & Westvall, 2016). Uiteindelijk geeft het volgens Carson en Westall (2016) ons meer kans om onze kinderen op te leiden tot democratische burgers, een van de belangrijkste uitgangspunten van het huidige curriculum. Bovendien wordt muziek op deze manier een bindmiddel en vorm van communicatie dat helpt bij het vergroten van culturele interactie en kan het bijdragen aan individuele en sociale ontwikkeling (Luşca 2016).

Desondanks zie ik als muziekdocent in cultureel diverse wijken zoals Utrecht Overvecht en Amsterdam West dat muziekeducatie in de praktijk voornamelijk vanuit de dominante cultuur wordt vormgegeven. De muziekcanon is hoofdzakelijk gebaseerd op de West Europese traditie. Dit vind ik een gemiste kans omdat ik heb ervaren dat een cultureel diverse benadering van muziekeducatie kan bijdragen aan meer inclusiviteit, kennis en begrip voor de culturele identiteit van een ander en daardoor voor de samenleving als geheel. Daarnaast ben ik als muzikant en muziekdocent enorm verwonderd door de rijkdom aan muzikale expressie in de wereld. Daarom geloof ik dat een cultureel diverse benadering kan zorgen voor een verrijking van het muziekonderwijs met betrekking tot onder andere het repertoire, de methodieken, leerprocessen en expressiemogelijkheden.

Om deze reden ben ik nieuwsgierig naar visies beschreven in de literatuur met betrekking tot het belang van cultureel diverse muziekeducatie en op welke manieren zulk educatie kan worden benaderd. In mijn conclusie zal ik een aantal aanbevelingen geven rondom visievorming over het onderwerp cultureel diverse muziekeducatie. Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook:

Welke visies en benaderingen zijn in de literatuur beschreven ten aanzien van cultureel diverse muziekeducatie?

Deze vraag zal ik beantwoorden aan de hand van de volgende deelvragen:

1. *Wat wordt verstaan onder culturele diversiteit?*
2. *Welke visies zijn in de literatuur beschreven over het belang van cultureel diverse muziekeducatie?*
3. *Op welke manieren kan cultureel diverse muziekeducatie worden benaderd?*

Leeswijzer

In dit literatuuronderzoek wordt de term culturele diversiteit verkend in relatie tot de samenleving en ook specifiek tot het muziekonderwijs. Daarna worden een aantal visies ten aanzien van het belang van cultureel diverse muziekeducatie beschreven. Uiteindelijk worden verschillende cultuurfilosofische en praktische benaderingen ten opzichte van zo een curriculum in kaart gebracht en vergeleken. Deze theorie vertaal ik uiteindelijk naar praktische uitgangspunten voor cultureel diverse muziekeducatie. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen scholen helpen bij het ontwikkelen van een visie voor een cultureel diverse benadering van muziekeducatie.

2. Begripsbepaling

In de begripsbepaling wordt aandacht besteedt aan de kernbegrippen uit dit literatuuronderzoek. Deze zijn: cultuur, culturele diversiteit en muziekeducatie.

Cultuur

De betekenis van het begrip cultuur is niet eenduidig. Volgens Meewis (2010) wordt deze term regelmatig gelijkgesteld aan kunst. Maar vanuit de antropologische benadering staat het begrip cultuur voor een bepaalde leefstijl waar waarden, normen, rituelen en symbolen een onderdeel van zijn. Schreuder (2008) voegt daaraan toe dat cultuur een eenheid is van verhalen, overtuigingen, waardeoriëntaties, een gemeenschappelijke taal, gemeenschappelijke instituties en praktijken. Luşca (2016) benadrukt dat culturen constant in verandering zijn. Individuen en groepen binnen deze cultuur dragen hieraan bij. Cultuur kan hierom worden beschreven als een geheel van constant veranderende waarden, tradities en sociale en politieke relaties. Deze zijn karakteristiek voor een groep mensen die zijn samengebracht door een complexe samenhang van redenen, zoals een gemeenschappelijke geschiedenis, een geografisch positie, sociale klasse of religie (Luşca, 2016).

Om een zo compleet mogelijke beschrijving van het begrip cultuur te geven wordt in dit onderzoek een combinatie van deze definities gehanteerd. Het begrip cultuur wordt gedefinieerd als een geheel van verhalen, overtuigingen, waarden, tradities, symbolen, gemeenschappelijke praktijken, sociale en politieke relaties die constant in verandering zijn en kenmerkend voor een groep mensen die door een complexe samenhang van redenen zijn samengebracht.

Culturele diversiteit

Binnen de wetenschap en praktijk bestaan verschillende opvattingen over de term culturele diversiteit (Meewis, 2010). Volgens Luşca (2016) bestaat de wereld uit vele, diverse culturen die ieder, door hun unieke eigenschappen een gevoel van identiteit creëren. Schippers (2004) beschrijft culturele diversiteit als neutrale verwijzing naar iedere situatie waarbij sprake is van meer dan één cultuur. De mate of intensiteit van de culturele diversiteit hangt af van het aantal culturen van de personen binnen een bepaalde context vermenigvuldigd met het aantal personen van verschillende achtergronden. Volgens Miellet (2000) is de term culturele diversiteit een veilige en niet beladen manier om een complex en veelomvattend fenomeen te beschrijven dat multiculturaliteit, interculturaliteit, wereldcultuur en cultuurparticipatie van diverse etnische-culturele bevolkingsgroepen omvat. Daarentegen stelt Meewis (2010) dat cultureel divers ook als een sociaal en politiek beladen begrip wordt gezien waarmee vaak de tegenstellingen zwart-wit, allochtoon-autochtoon en etniciteit mee in verband worden gebracht.

Om het begrip zonder oordeel te kunnen definiëren wordt culturele diversiteit binnen dit onderzoek gebruikt als neutrale verwijzing naar een situatie waarin sprake is van meer dan één cultuur en waarbij ontmoeting, sociale interactie en uitwisseling plaatsvindt. Bij de beantwoording van deelvraag één in paragraaf 3 wordt het begrip culturele diversiteit verder verkend en toegelicht.

Muziekeducatie

Muziekeducatie in het reguliere onderwijs heeft als uitgangspunt het ontwikkelen van 'muzikaal burgerschap'. Leerlingen krijgen verschillende instrumenten aangereikt om daaruit keuzes te maken voor hun eigen muzikale ontwikkeling (Schippers, 2004). Volgens het SLO (n.d.) staat binnen het vak

muziek het ontwikkelen van muzikale vaardigheden en kennismaking met muziekstijlen zoals het gebruik van de (zang)stem en motorische speelvaardigheden en genres uit andere tijden en culturen centraal. Muziekeducatie wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een vak waarin leerlingen een breed scala aan muzikale vaardigheden en verschillende betekenissen van diverse muziekstijlen, zowel voor henzelf als in de wereld om hem heen leren.

3. Deelvraag 1: Wat wordt verstaan onder culturele diversiteit?

In deze paragraaf wordt aan de hand van literatuur het begrip culturele diversiteit verkend en verder toegelicht. Ook worden de vier benaderingen van culturele diversiteit van Schippers in relatie tot de samenleving beschreven.

3.1 Een verkenning van de term culturele diversiteit

Historisch gezien lijkt 'multicultureel' de meest gebruikte term voor het verwijzen naar een samenleving bestaande uit meer dan één cultuur (Schippers, 2004). Volgens Carson en Westvall (2016) verwijst multiculturalisme naar het bestaan van meerdere culturen binnen een geografische locatie. Schreuder (2008) voegt daaraan toe dat deze term duidt op een sociale situatie zoals een groep, samenleving of organisatie waarin verschillende groepen zijn vertegenwoordigd met ieder hun eigen cultureel bepaalde referentiekaders.

Migranten uit alle delen van de wereld hebben grote steden veranderd (Schreuder, 2008). Deze verscheidenheid aan culturen wordt niet door iedereen als positief ervaren (Boele, 1999). Volgens Schreuder (2008) roept de term multicultureel in Nederland vaak een schrikbeeld op met associaties zoals het uiteen vallen van de samenleving in groepen die geen contact hebben en problematiek in grote steden (Schreuder, 2008). In een multiculturele samenleving kunnen verschillende culturen naast elkaar leven, maar nooit met elkaar in aanraking komen. Dit kan ertoe leiden dat men vasthoudt aan de eigen culturele afkomst, dat er vanuit de dominante cultuur een vaste canon wordt gehandhaafd en men hoofdzakelijk belang hecht aan het aanpassen aan de bestaande norm in plaats van deze te verruimen (Carson & Westvall, 2016).

Daarentegen kan volgens Carson en Westvall (2016) een alternatieve benadering van multiculturalisme leiden tot meer interactie en interculturele processen waarbij ontmoetingen tussen mensen met verschillende etnische en culturele achtergronden plaatsvinden. In plaats van alleen oppervlakkig contact dat de hiërarchische indeling van culturen in stand houdt, ontstaat hierdoor een diepere mate van verbinding (Carson & Westvall, 2016). Schreuder (2008) gaat nog een stap verder en stelt dat multiculturalisme geen statisch begrip is maar gaat over hoe culturele aspecten zich nu of in de toekomst tot elkaar verhouden.

In het streven naar meer politieke correctheid wordt in Nederland tegenwoordig de term 'culturele diversiteit' vaker gehandhaafd dan multicultureel (Schippers, 2004). Deze term wordt door Schippers (2004) gebruikt als een neutrale verwijzing naar iedere situatie waarbij er sprake is van meer dan één cultuur, zonder in te gaan op hoe hiermee wordt omgegaan. Volgens Saraber (2006) en Schreuder (2008) lijkt culturele diversiteit vooral te verwijzen naar de aanwezigheid van niet-westerse culturen. In tegenstelling tot het ontkennen en het isoleren van verschillen, pleit een cultureel diverse benadering voor het respecteren van verschillen vanuit de gedachte dat de relatie tussen culturen een potentiële rijkdom inhoudt (Luşca, 2016).

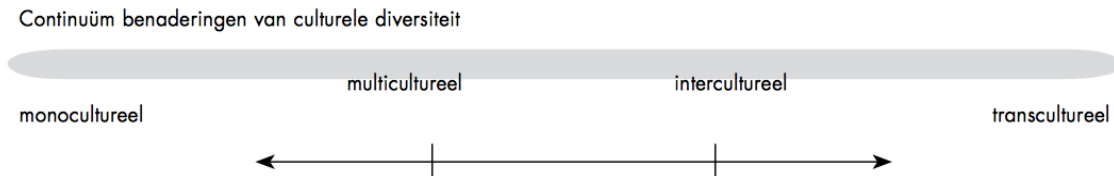
3.2 Vier benadering van culturele diversiteit

Dat binnen onze huidige maatschappij diverse culturen zijn vertegenwoordigd, daar is geen twijfel over mogelijk. Howard, Swanson en Campell (2013) benadrukken wel het belang om te reflecteren op de mate en manier van interactie tussen verschillende culturen en hoe deze wisselwerking onze instituties en ons dagelijks leven beïnvloedt. Schippers (2004) onderscheidt vier benaderingen die kunnen worden gebruikt als verwijzing naar verschillende niveaus van interactie, van zeer zwak tot zeer intens. De vier benaderingen zijn: monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel.

1. Monocultureel: minderheden passen zich aan de dominante (bijvoorbeeld westerse) cultuur;

2. Multicultureel: verschillende culturen bestaan in hetzelfde land, maar vertegenwoordigers van deze culturen leven gescheiden van elkaar;
3. Intercultureel: er is vrijblijvend contact tussen verschillende culturen via bijvoorbeeld school of werk;
4. Transcultureel: vergaande integratie: verschillende culturen accepteren elkaars waarden en nemen die zelfs over (Schippers, 2004, p. 22).

Deze benaderingen helpen bij het bieden van een kader voor het analyseren van het beleid van bijvoorbeeld scholen, kunstinstellingen of de overheid. Schippers (2004) plaats deze termen in een continuüm waarbinnen steeds meer ruimte ontstaat voor verschillende culturen zoals weergegeven in figuur 1.



Figuur 1: Continuüm benaderingen van culturele diversiteit (Schippers, 2004, p.23)

Schippers (2004) verbindt geen waardeoordeel aan deze termen. Het continuüm is niet vanzelfsprekend een evolutionair model, hoewel veel samenlevingen wel zijn veranderd van monocultureel naar multi-, inter- of transcultureel. Van een enkel referentiekader naar het naast elkaar bestaan van verschillende culturen of zelfs interactie, versmelting en vermenging tussen culturen (Schippers, 2004). Volgens Schreuder (2008) is deze continuüm behulpzaam om te bepalen waar men zich bevindt op de schaal van culturaliteit. In paragraaf 5 worden deze vier benaderingen beschreven in relatie tot de muziekinducatie.

Conclusie

De vraag wat er met culturele diversiteit wordt bedoeld staat in deze paragraaf centraal. Historisch gezien lijkt het begrip multicultureel de meest gebruikte term om te verwijzen naar een samenleving bestaande uit meer dan één cultuur (Schippers, 2004). Volgens Schreuder (2008) roept deze term vaak negatieve associaties op zoals het uiteenvallen van de samenleving. In een zoektocht naar meer politieke correctheid wordt in Nederland vaker de term culturele diversiteit gebruikt om te verwijzen naar een situatie waarin meerder culturen zijn vertegenwoordigd (Schippers, 2004). Volgens Howard, Swanson en Campbell (2013) is het belangrijk om na te denken over hoe de interactie tussen verschillende culturen binnen de samenleving onze instituties en dagelijks leven beïnvloedt. De termen monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel hebben onder andere betrekking op de verhoudingen tussen culturen binnen een samenleving. Schippers (2004) beschrijft deze als benaderingen binnen een continuüm waarbij steeds meer ruimte ontstaat voor andere culturen en mogelijk tot nieuwe vormen van hybriditeit.

4. Deelvraag 2: Welke visies zijn in de literatuur beschreven over het belang van cultureel diverse muziekinducatie?

In deze paragraaf worden verschillende visies met betrekking tot het belang van cultureel diverse muziekinducatie beschreven. Op basis van deze visies worden beweegredenen voor een cultureel diverse benadering van muziekinducatie in kaart gebracht. Bij een aantal visies horen ook valkuilen of aandachtspunten. Deze worden in de laatste deelparagraaf beschreven.

4.1 Beweegredenen voor een cultureel diverse benadering van muziekinducatie

De toenemende immigratie sinds de Tweede Wereldoorlog is in veel West Europese landen aanleiding om het onderwijs vanuit verschillende culturen te benaderen (Leeman & Ledoux, 2005). Muziek is een universeel menselijk fenomeen voor het uiten van gevoelens en emoties. Echter varieert de manier

waarop deze gevoelens in muziek worden geuit per cultuur (Boele, 1999). Schippers (2004) pleit daarom dat de ontwikkelingen op het gebied van reizen, migratie en de media van de afgelopen vijf decennia vragen om een ingrijpend nieuwe benadering van muziekeducatie.

Muziek als verschijnsel behoort tot verschillende culturen en kan daarom worden ingezet als bindmiddel en vorm van communicatie (Luşca, 2016). In de jaren '60 was het stimuleren van interactie tussen leerlingen met verschillende culturele achtergronden een belangrijke reden voor een cultureel diverse benadering van het onderwijs (Leeman & Ledoux, 2005). Aangezien onbekendheid vaak de oorzaak is van een vijandige houding, kan aandacht voor diverse muziekstijlen bijdragen aan meer begrip en respect voor verschillen en overeenkomsten (Boele, 1999). Omdat kinderen met verschillende achtergronden elkaar op school ontmoeten, bieden juist scholen mogelijkheden voor interactie en leren over elkaars culturele achtergrond (Meewis, 2010). Daarnaast kan het muziekdocenten strategieën bieden om met leerlingen te werken waarvan de leerstijlen afkomstig zijn uit andere gemeenschappen dan hem- of haarzelf (Campbell, 2001).

Een andere beweegreden is volgens Carson & Westvall (2016) dat het repertoire en curriculum beter gebalanceerd zou zijn wanneer muziekeducatie de sociale setting representeert waarbinnen het onderwijssysteem zich bevindt. Door aan te sluiten op de leefwereld van leerlingen wordt betrokkenheid en motivatie gestimuleerd en wordt voorkennis geactiveerd (Haanstra, 2011). Hoewel de kunst in cultureel divers kunsteducatie centraal staat veronderstelt een cultureel diverse benadering dat het curriculum verbonden is aan de samenleving (Saraber, 2006).

Ten derde leren leerlingen door blootgesteld te worden aan diverse culturen en muziekstijlen dat er vele, gelijkwaardige manieren van muziek maken en ervaren bestaan. Wanneer dit echter niet gebeurt, ontstaat het risico dat de muziekeducatie te veel wordt vormgegeven vanuit de westerse esthetische benadering van muziek. Daarmee ontnemen wij onszelf bovendien de kans de ware potentie van muzikale expressie te onderzoeken (Carson & Westvall, 2016). Daarnaast stimuleert het muziekdocenten om nieuwe of vergeten technieken in te zetten en om muziek te leren die voor de muziekdocent of leerlingen onbekend is (Campbell, 2001).

Carson en Westvall (2016) pleiten daarom voor een herdefinitie van wat als normaal wordt ervaren binnen de muziekeducatie, inclusief benaderingen, methodes, repertoire en einddoelen van het curriculum. Volgens Campbell (2001) kan dit ons helpen om misvattingen te elimineren over hoe muziek geleerd en gedoceerd wordt. Maar wat Campbell (2001) nog belangrijker vindt, is dat het ons in staat stelt om bewust te zijn van het feit dat muziek over de hele wereld wordt gecreëerd en daardoor iedereen op de wereld met elkaar verbonden is.

4.2 Aandachtspunten en valkuilen

In paragraaf 2.1 zijn verschillende visies beschreven over het belang van een cultureel diverse benadering van muziekeducatie. Echter zijn er ook bij deze visies ook een aantal aandachtspunten en valkuilen te noemen. Ten eerste bestaat volgens Boele (1999) het gevaar dat een verkeerde didactiek of te optimistische blik een onjuiste representatie van verschillende culturen geeft. Op deze manier kunnen vooroordelen zelfs worden versterkt. Haanstra (2010) beschrijft dat wanneer te veel nadruk ligt op de culturele achtergrond van een leerling, verschillen kunnen worden bevestigd of uitvergroot. Daarom is het beter om alle leerlingen een cultureel diverse canon van stijlen, stromingen en kunstenaars te doceren.

Daarnaast dragen volgens Carson en Westvall (2016) incidentele voorbeelden van non-westerse muziek bij aan meer nadruk op verschillen in plaats van inclusiviteit. Een voorbeeld hiervan is het incorporeren van gospel, blues en jazzmuziek tijdens de 'Black History Month' in plaats van het aanpakken van meer fundamentele elementen van het muziek educatieve programma zodat systematisch aandacht wordt besteed aan diverse culturen (Howard, Swanson & Campbell, 2014). Daarnaast is het zinvoller om leerlingen inzicht te geven in het feit dat hun eigen cultuur constant wordt beïnvloed door andere culturen. Door daarnaast verwantschap tussen verschillen te tonen leren zij andere culturen respecteren (Boele, 1999).

Bovendien slaagt men volgens Howard, Swanson en Campbell (2013) er niet in om de muziekeducatie werkelijk cultureel divers vorm te geven wanneer er alleen aandacht is voor het veranderen van de inhoud van het curriculum. Op deze manier blijven de onderliggende pedagogische benaderingen van het curriculum en de cultuur van de school hetzelfde (Howard, Swanson & Campbell, 2013). Om deze reden pleiten Carson en Westvall (2016) voor een duurzame blootstelling

aan een gevarieerd aanbod van muziek als een waardevolle manier om een cultureel diverse benadering van muziekonderwijs te stimuleren. Een nieuwe, flexibele benadering vanuit de samenleving tegenover verschillende culturen kan meer opleveren dan het presenteren van verschillen. Om dit te bewerkstelligen moet er binnen de muziekeducatie niet alleen verschillende bronnen worden gepresenteerd, maar zijn ook onderwerpen als participatie, burgerschap en interactie tussen verschillende disciplines en mensen uit verschillende culturen van belang (Carson & Westvall, 2016).

Conclusie

In deze paragraaf zijn visies met betrekking tot het belang van cultureel diverse muziekeducatie beschreven. De aanleiding voor een cultureel diverse benadering van muziekeducatie is in veel West Europese landen de toenemende immigratie sinds de Tweede Wereldoorlog (Leeman & Ledoux, 2005). Vanuit de gedachte dat muziek tot verschillende culturen behoort kan het worden ingezet als bindmiddel, een vorm van communicatie en pleidooi voor het vergroten van interactie tussen culturen. Dit kan uiteindelijk bijdragen aan individuele en sociale ontwikkeling (Luşca, 2016).

Een cultureel divers curriculum sluit daarnaast aan op de leefwereld van leerlingen met verschillende culturele achtergronden (Howard, Swanson & Campbell, 2014). Bovendien biedt zo een benadering zowel de muziekdocent als leerlingen de mogelijkheid om nieuwe muziekstijlen en technieken te leren. Dit zal uiteindelijk bijdragen aan zowel de muzikale als de sociale ontwikkeling van iedere leerling (Luşca, 2016). Belangrijke aandachtspunten bij een cultureel diverse benadering van muziekeducatie zijn een duurzame benadering, aandacht voor de inhoud, cultuur van de school en voor de manier waarop mensen uit verschillende culturen muziek maken en leren.

5. Deelvraag 3: Op welke manieren kan cultureel diverse muziekeducatie worden benaderd?

In deze paragraaf worden een aantal cultuurfilosofische en praktische benaderingen van cultureel diverse muziekeducatie beschreven en vergeleken. Uiteindelijk wordt deze theorie gekoppeld aan praktische uitgangspunten voor cultureel diverse muziekeducatie.

5.1 Cultuurfilosofische benaderingen

Het afgelopen decennium heeft de cultuurfilosofische basis-indeling: universalisme, relativisme en pluralisme veel invloed gehad op hoe er tegen kunst uit andere culturen en onderwijs in een cultureel diverse samenleving wordt aangekeken (Saraber, 2006). Volgens Schreuder (2008) zijn deze benaderingen gekoppeld aan vraagstukken zoals culturele identiteit, cultuurverschillen en kwaliteitscriteria. Daarnaast geven zij richting aan het vinden van verschillende strategieën en oplossingen met betrekking tot vraagstukken over culturele diversiteit.

Universalisme gaat uit van cultuur overstijgende kwaliteiten die over de hele wereld worden herkend. Cultureel verschil heeft geen invloed op de vorm en inhoud van kunst. Muziek wordt binnen deze benadering worden opgevat als een universele taal. Een verborgen aanname hierbij is dat de kunstwereld van nature cultureel divers is (Saraber, 2006). Meewis (2010) voegt hieraan toe dat universalisme kan worden gebruikt als individualisme en het waarderen van eigenheid dat los staat van socialisatie of culturele achtergrond. Daarnaast staat het ook voor gelijkheid aan het erkennen van gemeenschappelijke menselijke waarden en overeenkomsten en een eenheid.

Relativisme stelt daarentegen dat maatstaven voor kunst wel cultureel bepaald zijn. Vanuit deze gedachte wordt nadruk gelegd op het streven naar kennisvergroting over andere culturen om bijvoorbeeld communicatieproblemen of conflicten op te lossen (Saraber, 2006). Relativisme houdt in dat elke cultuur vanuit de eigen traditie, geschiedenis, normen en waarden wordt beschouwd (Meewis, 2010).

Universalisme en relativisme staan dus lijnrecht tegenover elkaar. Volgens Campbell (2001) zou het voorbarig zijn om te stellen dat de manieren voor het overdragen, leren en doceren van muziek bij iedere cultuur hetzelfde is. Relativisten verwijten daarom de universalisten dat zij feitelijk de westerse norm als uitgangspunt nemen. Daarentegen verwijten de universalisten de relativisten politiek correcte wereldvreemdheid en ondermijning van excellentie en kwaliteit. (Saraber, 2006) Ander kritiek op het relativisme is dat er te veel nadruk ligt op het behoud van de eigen cultuur, taal en identiteit waardoor isolering van bepaalde groepen op de loer ligt (Schreuder, 2008). Vanuit de

gedachte dat er in beide benaderingen een kern van waarheid schuilt ontstaat in de jaren '90 het pluralisme. In theorie kan deze worden beschreven als een middenweg waarbinnen ruimte is voor beide benaderingen. Verschillen tussen culturen worden gerespecteerd en serieus genomen. Maar tegelijkertijd is er ook ruimte voor ontmoeting en interactie (Saraber, 2006). Volgens Meeuwis (2010) is binnen deze benadering zowel aandacht voor eenheid en ontmoeting als onderscheiden groepsidentiteit of culturele identiteit.

Hoewel de pluralistische benadering in Nederland lang als een optimale oplossing werd gezien, is er vanuit de internationale kunsteducatie kringen ook kritiek (Saraber, 2006). In de praktijk worden er vaak een paar multiculturele elementen toegevoegd aan het curriculum maar wordt het onderwijs ondanks goede bedoelingen nog steeds vanuit de westerse traditie benaderd. De zogenoemde 'third space' kan een mogelijk alternatief zijn. Verschil tussen culturen wordt strategisch ingezet in de zoektocht naar hybriditeit. Deze benadering gaat er vanuit dat uitwisseling van waarden, betekenissen en herinneren altijd plaatsvinden. In het artistieke proces en resultaat komen hierdoor vaak botsingen tussen culturen tot uiting (Saraber, 2006).

5.2 Vier praktische benaderingen van een cultureel diverse muzikeducatie

De vier praktische benaderingen van Schippers (2004): monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel zijn in paragraaf 1 beschreven in relatie tot de samenleving. Deze koppelt hij ook aan de muzikeducatie. Volgens Schreuder (2008) impliceert iedere benadering een bepaalde marge van culturaliteit en hoe er wordt omgegaan met referenties voor kwaliteit: enkelvoudige, meervoudige, gemengde of versmolten referenties.

1. Monocultureel: iedereen leert kunst vanuit het repertoire, de theorie en methodiek van de dominante cultuur;
2. Multicultureel: verschillende (sub)culturen leren de kunstvormen die bij hun specifieke achtergrond horen;
3. Intercultureel: leerlingen worden op vrijblijvende wijze in contact gebracht met kunstvormen uit verschillende culturen (afzonderlijk of door fusie);
4. Transcultureel: kennismaking met kunst door middel van voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid van culturen. (Schippers, 2004, p. 22)

In de meeste Westerse landen wordt in de praktijk van het kunstonderwijs de Europese 'Hochkultur' als enige referentie gebruikt (Schippers, 2004). Hieruit kan worden geconcludeerd dat monocultureel nog steeds de meest voorkomende benadering is. In een monoculturele setting wordt meestal een progressief of evolutionair model als uitgangspunt genomen en er is een enkelvoudig referentiekader voor kwaliteit. Multicultureel houdt in dat muziek wordt overgedragen zonder expliciete verwijzing naar stijlen uit diverse culturen, maar wel vanuit het besef van het bestaan van meerder culturen binnen bepaalde context of omgeving. De focus ligt op het leren van kunstuitingen die horen bij de eigen culture achtergrond, zoals het leren van saz door Turkse kinderen. Daarnaast worden meerdere referentiekaders aangehouden voor het vaststellen van kwaliteit. In de jaren tachtig was dit de meest gebruikelijke praktische benadering van muzikeducatie in Nederland (Schippers, 2004).

Bij de interculturele benadering worden leerlingen vrijblijvend aan kunst uit verschillende culturen blootgesteld, zowel traditionele als cross-over muziekstijlen. Daarnaast worden gemengde culturele referentiekaders voor kwaliteit aangehouden (Schippers, 2004). Deze benadering is in Europa en America in opkomst, maar kan volgens Schippers (2004) nog verder worden ontwikkeld.

Transcultureel gaat uit van het idee dat muziek diepgaande karakteristieken van meer dan één cultuur heeft. Waarschijnlijk leidt dit uiteindelijk tot een op zichzelf staand genre en worden nieuwe, versmolten referentiekaders aangehouden voor het bepalen van kwaliteit. Leerlingen maken kennis met kunst door voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote diversiteit van culturen (Schippers, 2004). Volgens Schippers (2004) is deze benadering makkelijker te realiseren in het onderwijs dan in de samenleving als geheel.

5.3 Vergelijking

De praktische benaderingen mono-, multi-, inter-, en transcultureel zijn volgens Saraber (2006) makkelijk te verbinden met de cultuurfilosofische driedeling universalisme, relativisme en pluralisme. Omdat het universalisme uitgaat van één cultuur kan het worden gekoppeld aan de monoculturele benadering. Aangezien de relativistische benadering juist nadruk legt op het bestaan van verschillen, is deze benadering in wezen multicultureel. Een pluralistische benadering lijkt in eerste instantie hetzelfde als intercultureel maar omdat het zowel etnisch-specifieke als cross-over kunstvormen incorporeert, impliceert het eerder een verzameling van zowel multi-, inter- en transculturaliteit (Saraber, 2006).

De 'third space' heeft overeenkomsten met de interculturele benadering, maar is minder vrijblijvend. Verschil wordt niet uit idealistische redenen genegeerd, maar bewust ingezet in een zoektocht naar cross-overs en identiteiten. Dit betekent in de kunstpraktijk dat ook botsingen tussen culturen tot uiting komen (Saraber, 2006).

Een overeenkomst tussen de cultuurfilosofische benaderingen, afgezien van het universalisme, is de erkenning van verschillen tussen culturen (Saraber, 2006). Volgens Luşca (2016) is diversiteit een natuurlijk verschijnsel van de natuur en samenleving. Daarom bestaat de wereld uit een verscheidenheid van culturen binnen een open context. Deze context beschrijft zij als een sociale speelruimte waarbinnen ontwikkelingen zoals globalisering of juist de versplintering in kleine groepen plaatsvinden (Luşca, 2016). Deze context kan worden vergeleken met het continuüm van Schippers (2004) waarbinnen steeds meer ruimte ontstaat voor andere culturen zoals weergegeven in figuur 1 in paragraaf 3.

5.4 Uitgangspunten voor cultureel diverse muzikeducatie

Door de vele dimensies van culturele diversiteit kan het moeilijk zijn om een perspectief op muzikeducatie te bepalen (Schreuder, 2008). Toch heeft het leren van doceren van muziek volgens Schippers (2004) de grootste kans van slagen als beleidsmakers en docenten zich bewust zijn van de consequenties van hun keuzes. Zij moeten zich afvragen welke manieren van structureren en organiseren van muziek leren en doceren het meest succesvol zijn vanuit de gestelde leerdoelen, eindtermen en de samenleving. Het bepalen van een cultuurfilosofische en praktische benadering kan hierbij helpen.

Schreuder (2008) beschrijft dat in de meeste werelddelen een voorkeur heerst voor het cultureel pluralisme en het scheppen van ruimte voor culturele diversiteit. Ook in Nederland leidt pluralisme tot verschillende variaties van het doceren en leren van muziek (Bremmer & Schreuder, forthcoming).

Muziekdocenten moeten volgens Bremmer en Schreuder (forthcoming) bereid zijn om een verscheidenheid aan methodieken toe te passen. Hij of zij kan hierbij zowel ingaan op de oorsprong van de muziek als de manieren waarop deze muziek relevant is voor de situatie waarin het wordt onderwezen. Ten tweede moet er ruimte zijn voor culturele participatie en expressie van ieders eigen culturele erfgoed. Ten slotte moet cultureel diverse muzikeducatie mogelijkheden bieden voor interculturele communicatie tussen de leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling. Dit laatste vraagt om een kritische blik op bestaande culturele stereotypes en persoonlijke cultureel en historisch bepaalde waarden en vooroordelen (Bremmer & Schreuder, forthcoming). Luşca (2016) benoemt ook het belang voor het identificeren van verschillende criteria voor het analyseren en vergelijken van muzikaal materiaal uit andere culturen en het ontwikkelen van de potentie om cultureel erfgoed te waarderen.

Conclusie

De deelvraag voor deze paragraaf luidt: '*Op welke manieren kan cultureel diverse muzikeducatie worden benaderd?*' De afgelopen tien jaar hebben de cultuurfilosofische benaderingen universalisme, relativisme en pluralisme veel invloed gehad op hoe er over kunst uit andere culturen en onderwijs in een cultureel diverse samenleving wordt gekeken (Saraber, 2006; Schreuder, 2010). Universalisme gaat uit van cultuur overstijgende kwaliteiten van kunst terwijl relativisme daarentegen betoogt dat cultuur bepalend is voor maatstaven van kunstuitingen. In de jaren '90 ontstaat het pluralisme waarbinnen aandacht en respect voor verschillende culturen is, als ruimte voor ontmoeting en verbinding (Saraber, 2006). Kritiek op het te vrijblijvende karakter van het pluralisme heeft geleid tot

de 'third space' waarin verschillen tussen culturen strategisch worden ingezet in de zoektocht naar verbinding en hybriditeit (Saraber, 2006).

De vier praktische benaderingen monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel van Schippers worden gebruikt om de marge van interactie tussen culturen in het onderwijs te analyseren (Schreuder, 2008). Deze benaderingen beschrijft Schippers (2004) als een continuüm waarbinnen steeds meer ruimte ontstaat voor andere culturen. Omdat het universalisme uitgaat van het bestaan van één cultuur kan deze worden gekoppeld aan de monoculturele benadering. De relativistische benadering aan multicultureel omdat het nadruk legt op het naast elkaar bestaan van verschillen en de pluralistische benadering aan zowel multi-, inter- als transcultureel.

Tegenwoordig lijken onderwijzers over de hele wereld opzoek te zijn naar manieren om ruimte te scheppen voor verschillende culturen en heerst er dus een voorkeur voor het pluralisme. Vanuit deze gedacht moet cultureel diverse kunsteducatie worden vormgegeven vanuit een breed scala aan muziekstijlen en verschillende methodieken. Daarnaast moet er idealiter ruimte zijn voor muzikale expressie vanuit de eigen cultuur en aandacht voor interculturele communicatie tussen docent en leerling en leerlingen onderling (Bremmer & Schreuder, forthcoming).

6. Conclusie en aanbevelingen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Welke visies en benaderingen zijn in de literatuur beschreven ten aanzien van cultureel diverse muziekeducatie?*

In de derde paragraaf is de term culturele diversiteit verkend. De vierde zijn verschillende visies over het belang van cultureel diverse muziekeducatie beschreven en in de vijfde paragraaf is een beeld geschetst van manieren waarop cultureel diverse muziekeducatie kan worden benaderd.

Concluderend kan worden gesteld dat culturele diversiteit een neutrale verwijzing is voor iedere situatie waarbij sprake is van meer dan een cultuur (Schippers, 2004). Historisch gezien lijkt multicultureel de meest gebruikte term voor het verwijzen naar een samenleving bestaande uit meerdere culturen. Maar omdat deze term voor veel mensen negatieve connotaties oproept en in het streven naar meer politieke correctheid wordt in Nederland de term culturele diversiteit vaker gehandhaafd (Schippers, 2004). De termen: monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel kunnen volgens Schippers (2004) binnen een continuüm worden geplaatst waarbinnen steeds meer ruimte is voor andere culturen en hybriditeit.

Visies over het belang van cultureel divers muziekeducatie hebben betrekking op het inzetten van muziek als bindmiddel, aansluiten bij de leefwereld van kinderen met verschillende culturele achtergronden en een verrijking van manieren voor het maken en ervaren van muziek. Belangrijke aandachtspunten hierbij zijn noodzaak voor verankering van een cultureel diverse aanpak en het aanpassen van zowel de inhoud, de pedagogische benaderingen en de cultuur van de school (Howard, Swanson & Campbell, 2013).

Benaderingen van cultureel diverse muziekeducatie zijn zowel de cultuurfilosofisch als praktisch. Cultuurfilosofische benaderingen die kunnen worden onderscheiden zijn universalisme, relativisme of pluralisme. Een tegenwoordig populaire alternatief voor het pluralisme is de 'third space'. Praktische benaderingen zijn monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel die, zowel in relatie tot de samenleving als de muziekeducatie, onderdeel zijn van een continuüm waarbinnen steeds meer aandacht is voor andere culturen en daarmee hybriditeit (Schippers, 2004).

Er kan worden gesteld dat er tegenwoordig veel nadruk ligt op het pluralisme en daarbij het creëren van ruimte voor culturele diversiteit. Aandacht voor verschillende muziekstijlen en methodieken is hierbij belangrijk. Daarnaast moet er ruimte zijn voor de muzikale expressie vanuit de eigen cultuur en ruimte voor interculturele communicatie (Bremmer & Schreuder, forthcoming). Daarbij pleiten Carson en Westvall (2016) voor een duurzame blootstelling aan een gevarieerd aanbod van muziek en dat een flexibele benadering vanuit de samenleving tegenover verschillende culturen meer kan opleveren dan het presenteren van verschillen.

7. Discussie

Steeds meer culturele instellingen en scholen voelen de noodzaak voor een cultureel diverse benadering van muziekeducatie. Echter blijkt dat in de praktijk nog steeds vaak de West Europese cultuur leidend blijft en muziekeducatie daarom overwegend monocultureel wordt vormgegeven (Schipper, 2004). Daarnaast roept het onderwerp voor veel mensen nog steeds negatieve associaties op zoals beschreven in paragraaf 3. Daarom kan worden onderzocht of scholen en instellingen bewust zijn van hun monoculturele aanpak. Daarnaast zou onderzoek naar het implementeren van een cultureel diverse benadering deze instellingen kunnen ondersteunen bij het realiseren van zo een curriculum.

In paragraaf 5 is de benadering van de 'third space' toegelicht. Deze benadering lijkt kansen te bieden vanuit het idee dat het bewust inzetten van verschillen kan helpen bij het zoeken naar nieuwe hybriditeit. Er kan meer onderzoek gedaan worden naar hoe educatie binnen deze benadering concreet kan worden vormgeven.

Literatuur

- Boele, B. (1999). *Música Mundial!* Geraadpleegd op 2 april, van www.slo.nl/downloads/archief/musica_20mundial_20web.pdf
- Bremmer, M., & Schreuder, A. (forthcoming). The Educational Model “Rhythms Around the World”: Student-teachers Learn to Transmit Traditional Musics to pupils in primary and secondary education. In B.W. Leung (ED.), *Traditional Musics in the Modern World: Identity, Transmission, Evolution, and Challenges* (pp. XX). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Campbell, P. S. (2001). Unsafe suppositions? Cutting across cultures on questions of music's transmission. *Music Education Research*, 3(2), 215-226.
- Carson, C. & Westvall, M. (2016). Intercultural approaches and “diversified normality” in music teacher education: Reflections from two angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 37.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. (Cultuur+Educatie; 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Heijnen, E. J. M. G. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. (Doctoral dissertation, Radboud Universiteit Nijmegen, The Netherlands). Geraadpleegd op 6 november 2016, van <http://www.emielheijnen.net/files/RTAC%20EMIELHEIJNEN.pdf>
- Howard, K., Swanson, M., & Campbell, P. S. (2014). The diversification of music teacher education: Six vignettes from a movement in progress. *Journal of Music Teacher Education*, 24(1), 26-37. doi.org/10.1177/1057083713494011
- Leeman, Y., Ledoux, G. (2005). "Teachers on intercultural education." *Teachers and Teaching: theory and practice* 11(6), 575-589. doi.org/10.1080/13450600500293258
- Luşca, D. G. (2013). Intercultural dimensions of music education. *Review of Artistic Education*, (5-6), 122-129.
- Meeuwis, V (2010). Cultuurbeleid in spagaat: eenheid of verscheidenheid? In F. Haanstra (Ed.) *Divers. Negen onderzoeken over interculturaliteit in de docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten*, 13-29.

Miellet, G. (2000) *Zicht op... Culturele diversiteit*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Geraadpleegd op 17 januari 2017, van

http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/zicht_op/zichtop%20culturele%20diversiteit.pdf

Saraber, L. (2006). Meervoud als mentaliteit; cultureel divers dansvakonderwijs. Geraadpleegd op 25

april 2017, van <http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst->

[_en_cultuureducatie/Saraber_Laurien.pdf](http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-_en_cultuureducatie/Saraber_Laurien.pdf)

Schippers, H. (2004). Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief. (Cultuur+Educatie; 9).

Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Schreuder, A. (2008). *Multiculturele variaties in muziekeducatie*. Amsterdamse hogeschool voor de

kunsten. Geraadpleegd op 29 oktober 2016, van

http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst_en_cultuureducatie/BOEKJE_Adri_AHK_DEF.pdf

SLO (n.d.) Muziek. Geraadpleegd op 27 april 2017, van

<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/muziek>

Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented. In *Curriculum development re-invented. Proceedings of the invitational conference on the occasion of* (Vol. 30, pp. 1975-2005).

Van Hemel, A. (2009). *Culturele diversiteit in de Amsterdamse cultuursector*. Geraadpleegd op 23

oktober 2016, van

<http://binoq.nl/lib/Documenten/best%20diversiteit%20&%20atana/Culturele%20diversiteit%20in%20de%20Amsterdamse%20Cultuursector.pdf>

