

Culturele diversiteit & Muziekeducatie

Scriptie Master Kunsteducatie

Door: Lisa van Bennekom

Datum: 13 juli 2007

Scriptiebegeleider: Folkert Haanstra

Inhoudsopgave

Inleiding.....	3
1. Opvattingen over culturele diversiteit	6
Inleiding	6
1.1 Vier benaderingen tot culturele diversiteit	6
1.2 Zeven grondhoudingen bij het denken over culturele diversiteit.....	6
1.3 Vijf manieren van denken over kunst en diversiteit.....	8
1.4 Vergelijking modellen.....	8
1.5 Conclusie	10
2. Opvattingen over culturele diversiteit in relatie tot het muziekonderwijs	11
Inleiding	11
2.1 Vier benaderingen tot culturele diversiteit in relatie tot muzikeducatie	11
2.2 Zes curriculummodellen voor het muziekonderwijs	12
2.3 Vijf manieren van denken over kunst en diversiteit.....	14
2.4 Intercultureel leren in de klas: vier concepten.....	15
2.5 Alles in de klas	16
2.6 Vergelijking modellen.....	18
2.7 Conclusie	20
3. Interculturele competentie en muziekonderwijs	22
Inleiding	22
3.1 Interculturele competentie / Multiculturele competentie	22
3.2 Interculturele competenties in het kunstonderwijs.....	23
3.3 Interculturele competentie en muzikeducatie	25
3.4 Vergelijking van opvattingen over de interculturele competentie.....	27
3.5 Conclusie	29
4. Eindconclusie.....	30
Bijlage 1	33
Literatuurlijst	35

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 de muzikeducatie. 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. Noordwijk (1994), muziekpedagoge in het Surinaamse muziekonderwijs, schrijft hierover het volgende: “Het is gebruikelijk dat op school alle vakken als vanzelfsprekend in het Nederlands of/en op zijn Nederlands worden gegeven. De eigen Surinaamse cultuur is voor buiten de school. Verjaardagsliederen die tot het schoolrepertoire behoren zijn onder andere “Lang zal ze leven” en “O, wat zijn we allemaal blij”. “Membre na bun die Gado ben du Yu” en “Di mi Yere Yu friyari” worden buiten school gehouden” (pag. 7). Naar mijn mening werd er in de muzieklessen op school niet voldoende ingegaan op de culturele verscheidenheid van de Surinaamse schoolkinderen. Terug in Nederland begon ik me af te vragen in hoeverre het muziekonderwijs in Nederland verschilt van de situatie in Suriname. Nederland kent net als Suriname een multiculturele samenleving, maar hoe wordt hier rekening mee gehouden in de muziekles?

In dit onderzoek richt ik mij op de opleiding Docent Muziek, waar onze toekomstige muziekdocenten worden opgeleid. Hoewel de Nederlandse conservatoria vaak een muziekvisie vertegenwoordigen die is gebaseerd op de westerse klassieke canon vond de wereldmuziek sinds 1980 haar weg naar de conservatoria (Schipper, 2004. pag. 60-61). Zo kreeg ik in mijn opleiding praktische wereldmuzieklessen als samba, kawina, djembé en darbuka en werd ik theoretisch onderlegd bij het vak ‘Introductie wereldmuziek’. Het ontwikkelen van een curriculum op het gebied van wereldmuziek op het conservatorium duidt op een visie over culturele diversiteit in relatie tot de muzikeducatie. Deze visie is mij echter niet helder geworden in mijn studietijd hoewel ik het wel noodzakelijk vind dat toekomstige muziekdocenten nadenken over hun positie in de multiculturele realiteit van Nederland.

Vraagstelling

In dit literatuuronderzoek wil ik me verdiepen in verschillende opvattingen over hoe je culturele diversiteit in de muzikeducatie zou kunnen benaderen. Aansluitend onderzoek ik de competenties die een muziekdocent zou moeten beschikken om vanuit deze verschillende opvattingen lessen te ontwikkelen en te geven.

Dit leidt mij tot de volgende hoofdvraag waar ik in dit literatuuronderzoek een antwoord op hoop te vinden:

- *“Wat betekent culturele diversiteit voor de docent muziek?”*

Deze hoofdvraag valt uiteen in twee deelvragen

- *“Welke opvattingen bestaan er over culturele diversiteit in het muziekonderwijs?”*
- *“Over welke competenties moet een docent muziek beschikken met oog op de culturele diversiteit in de beroepspraktijk?”*

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 en 2 komt de deelvraag “Welke opvattingen bestaan er over culturele diversiteit in het muziekonderwijs” aan bod. In hoofdstuk 1 beschrijf ik verschillende modellen waarin opvattingen over culturele diversiteit centraal staan. In hoofdstuk 2 worden modellen en visies in relatie tot het muziekonderwijs behandeld. Aangezien niet in alle modellen de relatie met het muziekonderwijs wordt gelegd heb ik, waar mogelijk, de modellen vertaald naar het muziekonderwijs. In hoofdstuk 3 staat de deelvraag “Over welke competenties moet een docent muziek beschikken met oog op de culturele diversiteit in de beroepspraktijk” centraal. De literatuur die ik behandel bestaat uit interculturele competenties in het algemeen tot interculturele competenties in relatie tot het kunstonderwijs en specifieke vaardigheden van de muziekdocent bij intercultureel onderwijs. Ieder hoofdstuk wordt afgesloten met een vergelijkend onderzoek van de gebruikte theorie en een deelconclusie. In hoofdstuk 4 lees u de eindconclusie van dit onderzoek en geef ik antwoord op de vraag “wat betekent culturele diversiteit voor de docent muziek”.

Definitie van begrippen

Twee woorden die in dit onderzoek veelvuldig gebruikt worden zijn culturele diversiteit en wereldmuziek (niet-westerse muziek). De auteurs van ‘Sound Links’ (Kors et al., 2003) geven in hun publicatie een definitie van culturele diversiteit (in relatie tot de muziek) en wereldmuziek die ik in dit onderzoek ook zal hanteren.

- Culturele diversiteit: “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”.

- Wereldmuziek: “generic term usually referring to music originating outside the Euro-American cultural area”.

In dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om te spreken van ‘culturele diversiteit’ in plaats van ‘multicultureel’. Schippers (2004) zegt over de keuze van het woord culturele diversiteit: “Historisch lijkt ‘multicultureel’ de meest gebruikte term om te verwijzen naar een samenleving met vertegenwoordigers van meer dan een cultuur, maar tegenwoordig wordt ‘culturele diversiteit’ het meest gebruikt.” (pag. 21)

1. Opvattingen over culturele diversiteit

Inleiding

In dit hoofdstuk worden drie opvattingen met betrekking tot culturele diversiteit in de muziekeducatie behandeld. In tegenstelling tot hoofdstuk 2 zijn de behandelde modellen in dit hoofdstuk nog algemeen van aard. Het zijn manieren van hoe er naar een cultureel diverse samenleving kan worden gekeken. In 1.4 vergelijk ik de modellen en ik sluit af met een deelconclusie in 1.5.

1.1 Vier benaderingen tot culturele diversiteit

Schippers (2004) onderscheid in de publicatie 'Harde Noten' vier benaderingen tot culturele diversiteit in relatie tot de samenleving. Dit model is afgeleid van een systeem dat wordt gebruikt in pabo's in Nederland. De termen monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel kunnen, volgens Schippers, gebruikt worden om posities aan te geven op een continuüm dat steeds groeiende ruimte laat voor andere culturen.

1. Monocultureel: Minderheden passen zich aan aan de dominante (bijvoorbeeld westerse) cultuur. Voorbeeld: het Franse overheidsbeleid voor migranten
2. Multicultureel: Verschillende culturen bestaan in hetzelfde land, maar vertegenwoordigers van deze culturen leven gescheiden van elkaar. Voorbeeld: de scheiding tussen zwarte en witte gemeenschappen in de Verenigde staten.
3. Intercultureel: Er is vrijblijvend contact tussen de verschillende culturen via bijvoorbeeld school of werk. Deze situatie komt in Nederland steeds meer voor.
4. Transcultureel: Vergaande integratie: verschillende culturen accepteren elkaars waarden en nemen die zelfs over. Klinkt utopisch maar geeft interessante denkrichting aan. (Schippers, 2004. pag. 22)

Schippers heeft bovenstaand model ook uitgewerkt in relatie tot de muziekeducatie. Dit zal in hoofdstuk 2 aan bod komen.

1.2 Zeven grondhoudingen bij het denken over culturele diversiteit

Saraber zet in de publicatie 'Meervoud als mentaliteit, culturele diversiteit in dansonderwijs' (2006) zeven grondhoudingen bij het denken over culturele diversiteit in de samenleving uiteen. Voorafgaand aan de zeven grondhoudingen wordt ook de cultuurfilosofische basis drie-indeling, het denken vanuit het universalisme, het relativisme en het pluralisme, aangestipt. Deze cultuurfilosofische basisindeling heeft het afgelopen decennium veel impact gehad en wordt door Saraber verwerkt in de zeven grondhoudingen. De zeven visies komen voort uit het bij elkaar leggen van indelingen

van verschillende auteurs en zijn manieren van denken over hoe er op een kunstvakopleiding kan worden omgegaan met culturele diversiteit. Dit gaat bijvoorbeeld om de positie van allochtone kunstenaars of om hoe er tegen kunst uit andere culturen wordt aangekeken.

1. Universalistisch: individuele verschillen zijn bepalend voor een mensenleven, niet zozeer verschillen die zijn ontstaan door socialisatie, opvoeding, culturele achtergrond. Kwaliteit is universeel en zal zichzelf bewijzen.
2. Achterstandsdenken: allochtonen hebben een achterstand t.o.v. autochtonen en de Nederlandse samenleving heeft de plicht die achterstand weg te werken.
3. Culturalisme of relativisme (ook wel: culturele differentie): nadruk op cultuurverschillen, cultuurgebonden communicatieproblemen of conflicten; streven naar kennisvergroting over culturele achtergronden van verschillende groepen
4. Culturele integratie: culturele identiteit is de spil, streven naar harmonieuze integratie van alle Nederlanders, elkaar ontmoeten en samenzijn.
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 en ontmoeting.
6. Pluralisme vanuit algemene diversiteit: idem, maar dan voor verschillen in het algemeen, dus naast cultureel ook bv. sociaal of sekse-bepaald.
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, bewuste omgang daarmee of strategie daarin; erkenning van meervoudige, niet alleen cultureel bepaalde identiteit; naast tegenstellingen zwart/wit of óók zoeken naar overeenkomsten op basis van andere ordeningen (bv. Jongeren, grootstedelijk). (Saraber, 2006, pag. 16)

Saraber (2006) vraagt zich in haar onderzoek af wat de meest kansrijke grondhouding is: pluralistisch of postmodern. Ze concludeert dat een postmoderne aanpak de meest complete maar ook de meest complexe aanpak vereist. Bij een pluralistische benadering moet er volgens Saraber steeds een koppeling zijn van algemeen met etnisch pluralisme. Als je namelijk alleen focust op etnisch pluralisme komen andere verschillen, zoals sociale of artistieke verschillen, niet aan de orde. Terwijl deze soort van verschillen juist bij het werken met jongeren met verschillende culturele achtergronden wel aan de orde zijn. Louter focussen op algemeen pluralisme heeft, volgens Saraber, het gevaar dat cultureel verschil helemaal niet meer aan de orde is en dat de westerse invalshoek centraal blijft staan.

1.3 Vijf manieren van denken over kunst en diversiteit

In het essay 'Dromen en vertogen: vijf manieren van denken over kunst en diversiteit' door Van der Geest (2005) worden vijf typeringen van denken binnen interculturaliteit besproken. Van der Geest is op zoek gegaan naar de denkwijzen achter begrippen als allochtoon en multicultureel. Iedere denkwijze wordt in dit essay uitgebreid besproken. Ik heb de essentie van de vijf manieren van denken in het kort samengevat.

Denken gebaseerd op overeenkomsten

1. Het universele denken: de universele denkwijze benadrukt de overeenkomsten tussen individuen. Het gaat er vanuit dat elk mens individu is en in die zin gelijke rechten en gelijke kansen heeft of kan realiseren. Bijvoorbeeld kunstwerken die hun 'universele' kwaliteit hebben bewezen zullen vanzelf opgenomen worden in de culturele canon.

Denken gebaseerd op verschillen

2. Emancipatie vanuit achterstandsdenken: de sociaal-culturele achterstelling staat centraal. Binnen dit denken is integratie van allochtonen een kwestie van emancipatie. De nieuwkomers moeten een inhaalslag zien te maken.
3. Emancipatie vanuit afspiegelingsgedachten: sociaal-culturele rechtvaardigheid op grond van getallen staat centraal. Een voorbeeld zou kunnen zijn dat de culturele diversiteit van de huidige samenleving zich dient te spiegelen in 'onze' musea of concertzalen.
4. Interculturele denken: cultuur wordt niet uitsluitend gedefinieerd op basis van geografische herkomst maar ook op grond van (gekozen of aangeboren) lidmaatschap van culturele gemeenschappen. Verschillende culturen en hun vertegenwoordigers zijn gelijkwaardige partners.

Denken gebaseerd op een veelvoud aan identiteiten

5. Postmoderne denken: Identiteit is aangeboren maar kan je ook tijdens je levensloop zelf vormgeven. Mensen zijn onderdeel van een veelheid aan culturen. Je etnische achtergrond is er daar één van en niet de allesbepalende factor. (Vrij naar: Van der Geest, 2005.)

1.4 Vergelijking modellen

De overeenkomsten en verschillen tussen de modellen van Schippers (2004), Saraber (2006) en Van der Geest (2005) zijn zichtbaar gemaakt in tabel 1. De nuances in de overeenkomsten en de verschillen bespreek ik daarna.

Tabel 1:

Schippers (2004)	Saraber (2006)	Van der Geest (2005)
1. Monocultureel		
2. Multicultureel		
3. Intercultureel	1. Universalistisch	1. Het universele denken
	2. Achterstandsdenken	2. Emancipatie vanuit het achterstandsdenken
	3. Culturalisme	
	4. Culturele integratie	3. Emancipatie vanuit de afspiegelingsgedachte
	5. Pluralisme vanuit etnische diversiteit	
	6. Pluralisme vanuit algemene diversiteit	4. Interculturele denken
	7. Postmodern	5. Postmoderne denken
4. Transcultureel		

Opvallend is de overeenkomst tussen het model van Saraber (2006) en het model van Van der Geest (2005). Beiden onderscheiden universalisme, achterstandsdenken en postmodernisme. Bij het universalisme gaat het in beiden visies om een universele kwaliteit die zichzelf zal bewijzen. Het achterstandsdenken is bij Van der Geest geformuleerd vanuit de gedachte dat 'nieuwkomers' een inhaalslag moeten maken terwijl Saraber de verantwoordelijkheid legt bij de Nederlandse samenleving voor het maken van die inhaalslag. In beide postmoderne visies gaat het om de erkenning van meervoudige identiteit. Zo zegt Van der Geest dat mensen een onderdeel zijn van een veelheid aan culturen. Je etnische identiteit is hier slechts één van. Visie 4 van Saraber, culturele integratie, heeft overeenkomsten met het denken gebaseerd op emancipatie vanuit de afspiegelingsgedachte (visie 3 van Van der Geest). Bij culturele integratie wordt er gestreefd naar een harmonieuze integratie van alle Nederlanders. Bij de afspiegelingsgedachte gaat het om sociaal-culturele rechtvaardigheid tussen culturen. In beiden denkwijze wordt er gestreefd naar een gelijkwaardigheid van de verschillende culturen. Visie 6 van Saraber, pluralisme vanuit algemene diversiteit, heeft overeenkomsten met het interculturele denken. (visie 4 van Van der Geest). In beide visies worden de verschillen niet alleen gezien vanuit geografische herkomst. Er ligt ook een accent op bijvoorbeeld de sociale verschillen en verschillen die sekse-bepaald zijn. Visie 3 en visie 5 van Saraber, culturalisme en pluralisme vanuit etnische diversiteit hebben raakvlakken met elkaar. In beiden visies wordt de nadruk gelegd op cultuurverschillen. In de visie pluralisme vanuit etnische diversiteit is er meer aandacht voor het omgaan met verschillen en ontmoeting en bij culturalisme ligt het accent op de kennisvergroting over culturele achtergronden van verschillende groepen. Deze twee visies zie ik niet letterlijk terug in het model van Van der Geest. Visie 2 en 3 van Van der Geest zijn wel allebei gebaseerd op verschillen tussen culturen maar hierbij staat de emancipatie van allochtonen centraal.

Behalve de universalistische visie nemen alle visies van Saraber en Van der Geest de verschillen als uitgangspunt. In deze visies is er steeds sprake van een ontmoeting tussen culturen. Dit zijn in feite visies vanuit de interculturele benadering van Schippers (2004) waarbij het gaat om vrijblijvend contact tussen de verschillende culturen.

1.5 Conclusie

In de onderzochte literatuur vond ik drie modellen (zie tabel 1) waarin opvattingen over culturele diversiteit worden beschreven. Alledrie de auteurs schrijven over kunst of muziekeducatie maar leggen in de gebruikte modellen nog geen link daarmee. Schippers (2004) beschrijft in zijn model vier manieren van hoe er naar een cultureel diverse samenleving kan worden gekeken. In het ene uiterste vind je de monoculturele benadering waarbij minderheden zich aanpassen aan de dominante cultuur. In het andere uiterste is er sprake van een vergaande integratie waarbij culturen elkaars waarden overnemen. De modellen van Saraber (2006) en Van der Geest (2005) gaan uit van houdingen ten opzichte van interculturaliteit (Saraber) of van het denken binnen interculturaliteit (Van der Geest). Beide modellen zijn dus te plaatsen in de derde benadering van Schippers, de interculturele benadering. Opvallend was de overeenkomst tussen de modellen van Saraber en Van der Geest. Ze hanteren veelal dezelfde begrippen zoals universalisme, achterstandsdenken en postmodernisme. Toch zijn er verschillen in de uitwerking van de twee modellen. Van der Geest legt in haar model een accent op de emancipatie van de 'nieuwkomers'. Er moet dus nog een stukje strijd geleverd worden om integratie of sociaal-culturele rechtvaardigheid te bewerkstelligen. Saraber legt in het achterstandsdenken de verantwoordelijkheid bij de Nederlandse samenleving. Die heeft de plicht om de achterstand weg te werken. Saraber onderscheidt in haar model pluralisme vanuit etnische diversiteit. Bij pluralisme vanuit etnische diversiteit worden verschillen tussen afzonderlijke culturen gerespecteerd maar is er ook duidelijk ruimte voor interactie (Saraber, 2006). Deze visie komt als zodanig niet terug in het model van Van der Geest.

2. Opvattingen over culturele diversiteit in relatie tot het muziekonderwijs

Inleiding

In dit hoofdstuk worden verschillende opvattingen beschreven over culturele diversiteit in relatie tot het muziekonderwijs. De modellen van Schippers (2004), Pratte (1979) en Bisschop Boele (1991) leggen in hun benadering steeds het verband met de muzikeducatie. De modellen van Van der Geest (2006) en Ledoux et al. (2000) heb ik, waar mogelijk, vertaald naar het muziekonderwijs. In 2.6 vergelijk ik de modellen en ik sluit af met een deelconclusie in 2.7.

2.1 Vier benaderingen tot culturele diversiteit in relatie tot muzikeducatie

In hoofdstuk 1.1 kwamen de vier benaderingen van Schippers (2004) ten opzichte van een cultureel diverse samenleving al aan de orde. Schippers heeft deze onderverdeling, die is afgeleid van een systeem dat wordt gebruikt in Nederlandse pabo's, ook beschreven in relatie tot de muzikeducatie.

1. Monocultureel: Iedereen leert kunst vanuit repertoire, theorie en methodiek van de dominante cultuur. Bijna overal in de wereld is dat nog steeds de praktijk van veel kunstonderwijs, met Europese 'Hochkultur' als enige referentie.
2. Multicultureel: Verschillende (sub)culturen leren de kunst die bij hun specifieke achtergrond hoort. In Nederland dé benadering van de jaren tachtig: Turken moeten saz leren.
3. Intercultureel: Leerlingen worden op vrijblijvende basis blootgesteld aan verschillende culturen (kan afzonderlijk, maar ook door middel van fusiemuziek). Is in Europa en Amerika in opkomst, vooral in het reguliere onderwijs, maar nog onderontwikkeld.
4. Transcultureel: Kennismaking met kunst door middel van voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid van culturen. Is veel beter te realiseren dan een transculturele samenleving¹. Deze benadering biedt vooral in het begintraject voor kinderen, in het reguliere onderwijs en de muziekschool, interessante kansen. (Schippers, 2004, pag. 22)

Schippers (2004) beschrijft verder de situatie van het muziekonderwijs in het reguliere onderwijs met betrekking tot culturele diversiteit.

¹ Transculturele samenleving: verschillende culturen accepteren elkaars waarden en normen en nemen die zelfs over (Schippers, 2004. pag. 22)

In het reguliere muziekonderwijs blijkt de monoculturele benadering nog steeds dominant. Zo schrijft Schippers dat, aan de ene kant, het muzikale landschap en de houding en belangstelling van de schoolkinderen van nu niet veel ruimte laat voor een negentiende-eeuwse visie op muziekonderwijs. Terwijl deze visie, aan de andere kant, nog steeds invloedrijk is. Dit zie je terug in de achtergronden en lesprogramma's van de studenten aan de opleiding Docent Muziek waar nog steeds een accent ligt op westerse klassieke muziek en de methodiek die ermee samenhangt. En ook het eindexamenprogramma in het voortgezet onderwijs laat weinig ruimte voor wereldmuziek. Ton Bevers presenteerde op de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2007 zijn onderzoek 'Culturele canons in het onderwijs in Europa'. Hij onderzocht de examenvragen van het vak muziek en het vak beeldende kunst van 1990 tot 2006 in tien verschillende landen. Het aandeel van de wereldmuziek in de eindexamens muziek uit Nederland blijkt minimaal. Slechts 1,8% van de vragen gaat over niet-westerse muziek (Bevers, 2007).

Volgens Schippers (2004) staan samenlevingen met vertegenwoordigers uit veel verschillende culturen voor de uitdaging om de muzikale werkelijkheid te vertalen naar programma's voor scholen. Een transculturele benadering in het huidige muziekonderwijs is volgens hem hier op zijn plaats. Dit maakt kinderen vertrouwd met een grote verscheidenheid aan muzikale concepten en waarden uit verschillende culturen waardoor de weg wordt gebaad voor het kiezen van een eigen muzikaal pad (Schippers, 2004).

2.2 Zes curriculummodellen voor het muziekonderwijs

In het artikel 'Key Concepts in Multicultural Music Education' bespreekt Elliott (1989) verschillende vormen van multiculturaliteit in relatie tot de muzikale educatie. Muziek is, volgens Elliott, geen universele taal. Mensen begrijpen en waarderen muziek uit andere culturen niet vanzelfsprekend. Hierin ligt een rol voor de muzikale educatie. Zo stelt Elliott dat muzikale educatie het potentieel heeft om een bevooroordeelde houding en bevooroordeeld gedrag te veranderen. In bovenstaand artikel bespreekt Elliott zes curriculummodellen voor muzikale educatie in relatie tot culturele diversiteit. Deze modellen zijn oorspronkelijk geformuleerd door Richard Pratte in 1979. Voor de beschrijving van de zes modellen gebruik ik de publicatie 'Alles in de klas. Niet-westerse muziek in de eerste fase voortgezet onderwijs'. Hierin worden de modellen zeer duidelijk uiteengezet door Bisschop Boele (1991).

1. Assimilatie: alle leerlingen worden ingevoerd in de Westerse klassieke traditie die als superieur wordt beschouwd

2. Amalgamatie: muziek uit niet-westerse culturen komt beperkt aan de orde voor zover zij onderdeel is van de Westerse culturele traditie of voor zover zij onderdeel is van de heersende meerderheidsmuziek (klassiek, jazz, pop)
3. 'Open society': niet-westerse tradities worden beschouwd als een hinderpaal op weg naar de groei tot een 'open society'. Alle nadruk ligt op het hedendaagse leven en de rol die muziek als persoonlijke expressie van het hedendaagse leven kan spelen. Dat hedendaagse leven wordt gekenmerkt door een wereldlijke instelling en een gezamenlijk leven in één staat.
4. Geïsoleerd multiculturalisme: niet-westerse muziekculturen die in de samenleving voorkomen staan in de belangstelling, los van elkaar en van het normale muziekcurriculum.
5. Verzacht/gewijzigd multiculturalisme: niet-westerse muziekculturen die in de samenleving voorkomen staan in de belangstelling. Het gaat echter om de manier waarop die muziek door de gastcultuur ontvangen en gewijzigd wordt.
6. Dynamisch multiculturalisme: inductief worden begrippen opgebouwd over muziek vanuit de diverse authentieke muziektradities. Er wordt gekozen uit een breed scala aan muziekculturen, en men tracht te komen tot een multicultureel begrippenapparaat. (Bisschop Boele, 1991, pag. 11)

Een aantal modellen spreken voor zich maar sommigen zal ik wat nader toelichten. Het doel van de eerste drie modellen is, volgens Elliott, het zoveel mogelijk uitsluiten van culturele diversiteit. In het muziekcurriculum gebaseerd op amalgatie zie je een minimaal aandeel van niet-westerse muziek. Elliott haalt hierbij het voorbeeld van de jazzmuziek aan. Voor amalgationisten is deze muziek acceptabel aangezien aspecten van jazzmuziek succesvol zijn gebruikt door 'gelegitimeerde' componisten zoals Ravel, Milhaud en Stravinsky. Wereldmuziek wordt hier gezien als een bron van nieuwe elementen die ingelijfd kunnen worden in de klassieke westerse muziek. Wereldmuziek op zichzelf heeft echter geen waarde. Het ideaal van de 'Open society' zie je volgens Elliott terug in muzikeducatie gericht op de huidige mode en smaak. Dit curriculum hecht veel waarde aan het studeren van de muziek van nu. Tradities, dus ook niet-westerse tradities, worden gemeden en muzikale waarden draaien dus om politieke en economische opvliegingen. De laatste drie modellen willen culturele diversiteit een plaats geven in het muziekcurriculum. In het model van het verzacht/gewijzigd multiculturalisme gaat het om hoe cultureel diverse muziek door het gastland ontvangen en gewijzigd wordt. Een valkuil is, volgens Elliott, dat er alleen stijlen worden bestudeerd die voorkomen in het gastland. De filosofie die aan het dynamisch multiculturalisme ten grondslag ligt is dat kinderen de praktijken en kunstvoorwerpen (inclusief de muzikale praktijken en kunstvoorwerpen) van alle verschillende culturen moeten leren begrijpen.

Elliott heeft een voorkeur voor het dynamische model. Het dynamische model ontwikkelt, volgens hem, niet alleen waardering en nieuwe vormen van gedrag in relatie tot wereldmuziek maar ook in relatie tot 'world peoples'.

2.3 Vijf manieren van denken over kunst en diversiteit

In hoofdstuk 1 maakten we al kennis met het essay 'Dromen en vertogen: vijf manieren van denken over kunst en diversiteit' door Van der Geest (2005) waarin vijf typeringen van denken over interculturaliteit worden besproken. De vijf manieren van denken uit hoofdstuk 1.3 vertaalt Van der Geest, in het artikel 'Intercultureel is vele visies' (In: Dwarspeiling, 2006, pag. 23), naar de praktijk van de CKV-docent. Het is een hulpmiddel voor docenten om te leren herkennen vanuit welke opvatting een leerplan of lessenserie wordt vormgegeven. In de formulering en de voorbeelden die van der Geest aanhaalt gaat ze uit van denkers in de acceptatiefase van het intercultureel denken. Er zijn in totaal vier fases binnen het denken over interculturaliteit. Deze zijn onderzocht door Milton Benett. Hij onderscheidt ze als volgt:

1. Denial: ontkennen van verschillen
 2. Defense: verzetten tegen verschillen
 3. Minimalization: minimaliseren van verschillen
 4. Cultural awareness: het accepteren van verschillen
- (van der Geest, 2006. pag. 22)

Ik heb de vijf manieren van denken, geïnspireerd op het artikel 'Intercultureel is vele visies' uit de Dwarspeiling (2006) vertaald naar de praktijk van de muziekdocent.

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 achterstandsdenkers: 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)

2.4 Intercultureel leren in de klas: vier concepten

In de publicatie 'Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas' (Ledoux et al., 2000) staan resultaten van een onderzoek rond intercultureel onderwijs. Vanuit de visie dat het bij intercultureel onderwijs primair gaat om 'omgaan met diversiteit' en om 'communicatie' werd het project Intercultureel Leren in de Klas (ILK) opgezet met als resultaat een model voor intercultureel leren in de klas. Voor dit onderzoek ben ik specifiek geïnteresseerd in de vier concepten over intercultureel onderwijs die naar aanleiding van de antwoorden van ondervraagde docenten werden opgesteld. In de publicatie wordt ieder concept uitgebreid besproken. Voor dit onderzoek beschrijf ik de vier concepten in het kort en leg ik de relatie met de muziekeducatie.

1. Culturalisme

- Er wordt aandacht besteed aan de herkomstlanden van de kinderen in de klas
- Het verschil wordt getoond tussen de Nederlandse cultuur en andere culturen
- De Nederlandse leerlingen leren iets over de achtergronden van leerlingen van andere afkomst

2. Pluralisme specifiek

- De leerlingen worden geïnformeerd over het ontstaan en de ontwikkeling van maatschappelijke verschijnselen als migratie en etnische identiteit
- De leerlingen krijgen inzicht in welke verschillen er bestaan in opvattingen en leefwijze binnen etnische groepen

3. Pluralisme algemeen

- De leerlingen wordt getoond dat waarden en normen historisch bepaald zijn
- De leerlingen leren dat er geen algemene waardenheden bestaan
- De leerlingen wordt getoond waarom mensen de neiging hebben in groepen te denken en over die groepen beelden te vormen.

4. Achterstandsbestrijding

- Allochtone leerlingen worden extra begeleid bij het maken van keuzes (school, studie, beroep)
- Er worden lesonderwerpen gekozen die niet te abstract of te veel 'ver van het bed' zijn voor allochtone leerlingen. (vrij naar: Ledoux et al., 2000)

Net als de vijf manieren van denken over interculturaliteit van Van der Geest kunnen ook bovenstaande vier concepten vertaald worden naar de muziekeducatie.

1. Culturalisme: Bij culturalisme wordt de kennis vergroot over culturele achtergronden van verschillende groepen leerlingen. In de muziekles worden verschillende muziekculturen behandeld waarbij er steeds wordt gefocust op het verschil tussen de muzieksoorten.
2. Pluralisme specifiek: Er zijn overeenkomsten met het culturalisme maar het accent ligt bij pluralisme specifiek nog meer op het verschil tussen culturele achtergronden. In de muziekles wordt gefocust op de verschillen tussen westerse en niet-westerse muzieksoorten zodat er begrip ontstaat voor 'elkaars' muziek.
3. pluralisme algemeen: Er wordt in de muziekles gefocust op de verschillen tussen muzieksoorten in het algemeen. De niet-westerse muziek krijgt geen specifiek accent.
4. Achterstandsbestrijding: Niet-westerse muziek wordt in de muziekles behandeld omdat deze dicht bij de belevingswereld staat van de allochtone leerling.

2.5 Alles in de klas

Bisschop Boele (1991) onderzoekt in 'Alles in de klas. Niet-westerse muziek in de eerste fase voortgezet onderwijs' de plaats van niet-westerse muziek in het muziekonderwijs. Aan de hand van de theoretische indeling van Pratte (zie hoofdstuk 1.2) worden twee visies onderscheiden. Ten eerste de folkloristische benadering waarbij niet-westerse muziek vaak wordt ondergebracht in aparte projecten, bijvoorbeeld rond één muziekcultuur, en dan het liefst een muziekcultuur die in Nederland aanwezig is. De tweede benadering is het alternatief voor de folkloristische aanpak. In deze visie gaat het er binnen de muziekles om niet-westerse muziek naast westerse muziek op te nemen zonder dat het niet-westerse karakter van deze muziek direct wordt benadrukt. Dit wordt ook wel 'genre vrij' luisteren genoemd.

In het hoofdstuk 'Naar een profiel van intercultureel muziekonderwijs' onderzoekt Bisschop Boele (1991) een aantal vragen met betrekking tot intercultureel onderwijs. Ik behandel alle vragen afzonderlijk en betrek daarin de mening van Bisschop Boele zoals die bleek uit de publicatie.

Is intercultureel muziekonderwijs:

1. cognitief of affectief?

Bisschop Boele stelt dat intercultureel onderwijs vaak wordt ingezet om affectieve en sociale doelen te bereiken. Dit houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen leren om met elkaar samen te leven en begrip ontwikkelen voor andere culturen. De nadruk moet volgens

Bisschop Boele echter liggen op de cognitieve doelen. Kennis is de voorwaarde voor een affectieve houding

2. pluralistisch of egalitair?

De vraag is of bij intercultureel muziekonderwijs de verschillen of de overeenkomsten tussen culturen centraal moeten staan. Als je de verschillen centraal stelt is de kans, volgens Bisschop Boele, op stereotyperingen groot. Als je de overeenkomst centraal stelt kom je terecht in een universalistisch standpunt dat muziek, waar het ook vandaan komt, met dezelfde criteria beoordeeld kan worden. Hierbij wordt Shepherd (1988) aangehaald. Shepherd wijst erop dat muziek met een orale traditie van huis uit veel kenmerken heeft die lijnrecht tegenover die van de Westerse kunstmuziek staan, en zelfs volledig buiten de westerse muziekervaring kunnen liggen (Shepherd, 1988. pag. 60-61). Uiteindelijk wordt de conclusie getrokken dat de egalitaire visie op (muziek)culturen niet volstaat omdat de verschillen in deze visie op een grote hoop worden gegooid en andere culturen worden geïnterpreteerd vanuit de eigen cultuur.

3. thematisch of met een algemeen onderwijsprincipe?

Niet-westerse muziek die wordt behandeld in aparte projecten gaat uit van een folkloristische aanpak. Het komt ook overeen met het vierde curriculummodel van Pratte (zie hoofdstuk 2.2). Deze vorm van onderwijs wordt door Bisschop Boele afgewezen omdat stereotypering het gevaar is.

4. eurocentrisch of waarde vrij?

Bisschop Boele vindt een waarde vrij oordeel aantrekkelijk maar denkt dat dit oordeel in de lespraktijk niet vol te houden is omdat zowel de docent als de leerling opgegroeid zijn in een cultuur die hen heeft gevormd tot wat ze zijn. Een waarde vrij muziekcurriculum zal een grote uitdaging zijn. Bij het lesgeven vanuit het westerse perspectief moet de docent ervoor oppassen om de westerse muziek niet als superieur te beschouwen.

5. gericht op in Nederland aanwezige culturen of op mondiale vorming?

Bisschop Boele stelt dat er, aan de ene kant, aandacht moet worden besteed aan de in Nederland aanwezige andere culturen maar, aan de andere kant, verbreedt aandacht voor niet in Nederland aanwezige culturen de blik van de leerlingen en dit mag dus ook niet ontbreken.

Intercultureel onderwijs is volgens Bisschop Boele (1991):

1. Cognitief
2. Pluralistisch
3. gebaseerd op een algemeen onderwijs principe
4. Eurocentrisch én waarde vrij
5. Gericht op de in Nederland aanwezige culturen én op mondiale vorming.

2.6 Vergelijking modellen

In de vijf onderzochte opvattingen is een duidelijke tweedeling te zien. Schippers (2004) en Pratte² (1979) zoeken de relatie tussen benaderingen van een cultureel diverse samenleving en de muziekeducatie. Van der Geest (2006), Ledoux et al. (2000) en Bisschop Boele (1991) gaan al uit van de aanwezigheid van niet-westerse muziek in het curriculum. Dit zijn visies vanuit intercultureel onderwijs. Binnen deze visie zijn er echter wel accenten aan te brengen.

Voordat ik de modellen ga vergelijken zal ik nog wat verder ingaan op het begrip intercultureel onderwijs. Dit wordt beschreven in de publicatie van het SLO 'Intercultureel onderwijs in de kunstvakken' (Koot & Urlus, 2002). Intercultureel onderwijs wordt hier als volgt gedefinieerd: "Onderwijs waarin leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met culturele achtergrondkenmerken" (pag. 5). Het gaat uit van de pluriformiteit van de Nederlandse samenleving waarbij culturele uitingen niet expliciet aan etniciteit gebonden hoeven te zijn. Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw zijn scholen wettelijk verplicht om hun leerlingen voor te bereiden op het functioneren in een multiculturele samenleving (Ledoux et al., 2000). Vandaar dat er sindsdien verschillende visies op intercultureel onderwijs zijn geformuleerd.

Vergelijking Schippers (2004) en Pratte (1979)

De overeenkomsten en verschillen tussen de modellen zijn zichtbaar gemaakt in tabel 2. De nuances in de overeenkomsten en de verschillen zal ik daarna bespreken.

Tabel 2:

Schippers (2004)	Pratte (1979)
1. Monocultureel	1. Assimilatie 2. Amalgatie
	3. Open society
2. Multicultureel	
3. Intercultureel	4. Geïsoleerd multiculturalisme 5. Verzacht/gewijzigd multiculturalisme
4. Transcultureel	6. Dynamisch multiculturalisme

Ik begin met het vergelijken van de modellen van Schippers (2004) en Pratte (1979). Schippers onderscheidt vier benaderingen van muziekeducatie in relatie tot een cultureel diverse samenleving terwijl Pratte zes visies uiteenzet. In mijn vergelijking plaats ik het model van Schippers in het model van Pratte.

² Aangehaald in: Elliott, 1989. pag. 14-18.

Een curriculum gebaseerd op assimilatie en amalgamatie (benadering 1 en 2 van Pratte) vertoont overeenkomsten met de monoculturele benadering van Schippers omdat in beide de curricula de westerse muziek als superieur wordt beschouwd. De multiculturele benadering van Schippers is moeilijk te vertalen naar een curriculum van Pratte. In deze benadering is er geen contact tussen de verschillende culturen en iedere cultuur leert de muziek die bij de specifieke culturele achtergrond hoort. Voor een curriculum zou dit betekenen dat de aanwezige culturen gescheiden van elkaar muzikales zouden krijgen. Hoewel deze benadering op muziekscholen nog aanwezig kan zijn (Turkse mensen leren saz of darbuka), zal hier in het primair- en voortgezet onderwijs nooit sprake van zijn aangezien de muziekdocent in de praktijk te maken heeft met cultureel diverse groepen. De interculturele visie van Schippers zie je terug in curriculum 4 en 5 van Pratte, het geïsoleerd multiculturalisme en het verzacht/gewijzigd multiculturalisme. In deze twee curricula worden de leerlingen (vrijblijvend) bloot gesteld aan verschillende culturen in de muzikales. De transculturele benadering, zoals geformuleerd door Schippers, zie ik terug in het laatste curriculum model van Pratte, het dynamisch multiculturalisme.

Vergelijking Van der Geest (2006), Ledoux et al. (2000) en Bisschop Boele (1991)

In tabel 3 zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de benaderingen van Van der Geest (2006), Ledoux et al. (2000), en Bisschop Boele (1991) uiteengezet.

Tabel 3:

Van der Geest (2006)	Ledoux et al. (2000)	Bisschop Boele (1991)
1. Universele denkers		Egalitair
2. Achterstandsdenkers		Pluralistisch
3. Empirische denkers		Pluralistisch
4. Interculturele denkers	1. Culturalisme 2. Pluralisme specifiek	Cognitieve doelen/Pluralistisch Affectieve doelen/Pluralistisch
5. Postmoderne denkers	3. Pluralisme algemeen	'Genre vrij' luisteren
	4. Achterstandsbestrijding	

Deze drie visies gaan, zoals hierboven al genoemd, uit van intercultureel onderwijs. Alle benaderingen zijn vertaald naar de praktijk van de muziekdocent die kan lesgeven vanuit verschillende (interculturele) visies.

Culturalisme en pluralisme specifiek (concept 1 en 2 van Ledoux et al.) komen overeen met de interculturele denkers van Van der Geest. Hierin staat de ontmoeting tussen verschillende muziekculturen centraal waarbij begrip creëren voor 'elkaars' muziek de doelstelling is. Het pluralisme algemeen (concept 3) zie ik terug bij de postmoderne denkers. Verschillen tussen muzieksoorten in het algemeen staan in beide visies centraal.

Bisschop Boele (1991) onderscheidt twee visies over de plaats van niet-westerse muziek in het muziekonderwijs. De folkloristische visie zie ik niet direct terug in het model van Van der Geest of Ledoux et al. maar komt helemaal overeen met het geïsoleerd multiculturalisme van Pratte (1979). De tweede visie, het zogenaamde 'genre vrij luisteren' heeft veel weg van het postmoderne denken aangezien er geen accent wordt gelegd op het niet-westerse karakter van de muziek.

Bisschop Boele (1991) formuleerde daarnaast een visie op intercultureel onderwijs naar aanleiding van een aantal vragen die hij onderzocht. Een aantal vragen zie ik terug in de andere twee modellen. Bij de eerste vraag, is intercultureel onderwijs cognitief of affectief, moet er een keuze worden gemaakt tussen het bereiken van affectieve doelen (begrip voor 'elkaars' muziek) en cognitieve doelen (het ontwikkelen van kennis over 'elkaars' muziek). Deze vraag is te vertalen naar twee concepten van Ledoux et al., het culturalisme en het pluralisme specifiek. Bij het culturalisme staat kennisvergroting centraal. Bij pluralisme specifiek staat het ontwikkelen van begrip voor verschillende muzieksoorten centraal. De tweede vraag, is intercultureel onderwijs pluralistisch of egalitair, is te vertalen naar het model van Van der Geest. Het gaat hier over de keuze tussen denken vanuit overeenkomsten (universeel denken) of vanuit verschillen. Deze scheiding zie je ook terug bij Van der Geest.

2.7 Conclusie

In de literatuur uit hoofdstuk 2 wordt steeds het verband gelegd met de muziekinducatie. De onderzochte benaderingen vallen in twee groepen uiteen. Schippers (2004) en Pratte³ (1979) behandelen de meest uiteenlopende visies op muziekinducatie in relatie tot culturele diversiteit. Ledoux et al. (2000), Van der Geest (2006) en Bisschop Boele (1991) hebben zich in hun visies al beperkt tot intercultureel onderwijs.

In de vergelijking van het model van Schippers en Pratte zijn er een aantal overeenkomsten. De curriculummodellen van Pratte, waarin culturele diversiteit wordt uitgesloten, vallen vanzelfsprekend onder de monoculturele benadering van Schippers. Dit zijn de curricula gebaseerd op assimilatie en amalgamatie. Het curriculummodel open society is echter een uitzondering. Dit is muziekinducatie waarin tradities in het algemeen, dus ook niet-westerse tradities, worden gemedan omdat ze niet relevant zouden zijn voor de tegenwoordige maatschappij. Naar mijn mening zal je deze manier van muziekinducatie niet snel terug zien in het primair- en voortgezet onderwijs omdat daar de muziekinducatie vrijwel altijd wordt gekoppeld aan traditie en historie (zie bijvoorbeeld de programma's van het eindexamen muziek Havo/Vwo). De laatste drie curriculummodellen geven culturele diversiteit wel een plaats in het muziekcurriculum. Geïsoleerd multiculturalisme en verzacht/gewijzigd multiculturalisme zie je terug in de

³ Aangehaald in: Elliott, 1989. pag. 14-18.

interculturele benadering van Schippers en het dynamisch multiculturalisme komt overeen met de transculturele benadering.

De multiculturele benadering uit het model van Schippers is vanzelfsprekend niet bruikbaar voor muziekonderwijs waarin wordt gewerkt met cultureel diverse groepen. Bij de multiculturele benadering wordt pluraliteit erkend maar wordt er niet actief gezocht naar contact met andere culturen (Schippers, 2004). Bij muziekonderwijs in een cultureel diverse omgeving is dit contact natuurlijk al gelegd.

Het model van Ledoux et al. (2000) is ontstaan naar aanleiding van het ondervragen van docenten over hun visie op intercultureel onderwijs. Naar aanleiding van de antwoorden werden vier concepten over intercultureel onderwijs opgesteld. Als je de concepten vergelijkt met het model van Van der Geest moet je concluderen dat de ondervraagde docenten interculturele denkers en postmoderne denkers zijn. Het concept achterstandsbestrijding toont geen overeenkomsten met andere modellen. Achterstandsbestrijding gaat om het verkleinen van het verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen door de allochtone leerling meer te begeleiden en er bijvoorbeeld rekening mee te houden dat voor allochtonen leerlingen Nederlands een tweede taal is. Bij het vak muziek zal achterstandsbestrijding geen grote rol moeten spelen. Wel kan ik me voorstellen dat autochtone leerlingen een voorsprong kunnen hebben wat betreft de traditionele (westerse) muzieknotatie en dat allochtone leerlingen hulp kunnen gebruiken bij het zich eigen maken van deze (westerse) muziektaal. Maar andersom geldt dit natuurlijk ook.

Bisschop Boele (1991) onderscheidt de folkloristische benadering en het 'genre vrij' luisteren. Beiden visies zijn eigenlijk ontleend aan het model van Pratte (1979). Vandaar dat de folkloristische benadering precies overeenkomt met het geïsoleerd multiculturalisme, een visie die volgens Boele inmiddels achterhaald is. Het alternatief voor deze visie is het 'genre vrij' luisteren wat kan worden geschaard onder het postmodern denken (Van der Geest, 2006) of pluralisme algemeen (Ledoux et al., 2000).

3. Interculturele competentie en muziekonderwijs

Inleiding

In dit hoofdstuk staat de vraag “Over welke competenties moet een docent muziek beschikken met oog op de culturele diversiteit in de beroepspraktijk?” centraal. In de literatuur wordt er in situaties waar culturele diversiteit een rol speelt vaak verwezen naar interculturele of de multiculturele competentie. In dit hoofdstuk onderzoek ik in 3.1 de interculturele competentie in het algemeen. In 3.2 onderzoek ik literatuur waarin de relatie wordt gelegd tussen de interculturele competentie en het kunstonderwijs. In 3.3 ga ik op zoek naar de competenties die specifiek zijn voor de muziekdocent wanneer hij of zij lesgeeft in een cultureel diverse omgeving. In 3.4 wordt de onderzochte literatuur vergeleken en ik sluit af met een conclusie in 3.5.

Voorafgaand aan het onderzoeken van de interculturele competentie wil ik eerst wat dieper ingaan op de vraag “Wat is een competentie?”. Het competentie-denken wordt sinds de jaren '70 van de vorige eeuw gehanteerd en is niet exclusief verbonden aan het onderwijs. Sinds de jaren '90 van de vorige eeuw werd het idee van competentiegericht onderwijs ontwikkeld (Vinken, 2004). Over competentiegericht opleiden wordt in de publicatie ‘Beroep: docent kunstvakken’ het volgende geschreven: “Competentiegericht opleiden kenmerkt zich door een integrale benadering van kennis, vaardigheden en attitude, door zelfsturing en een op de student gericht curriculum (Vinken, 2004. pag. 41). De competenties voor alle lerarenopleidingen zijn landelijk vastgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). Docenten moeten bijvoorbeeld pedagogisch competent zijn of kunnen samenwerken met collega's. Het netwerk van Kunstvakdocentopleidingen (KVDO) heeft de competenties voor de docentopleidingen in de kunstvakken vastgesteld. Deze competenties zijn specifiek gericht op het onderwijzen van vakken als muziek of dans. Een voorbeeld van een competentie in de kunstvakken is het Creërend Vermogen of het Ambachtelijk Vermogen.

3.1 Interculturele competentie / Multiculturele competentie

Shadid (2000) spreekt in het artikel ‘Interculturele communicatieve competentie’ over een model waarbij de interculturele competentie uit drie componenten bestaat. Deze drie componenten zijn: houding, kennis en vaardigheden en hangen onderling zeer sterk samen. Zo schrijft hij: “Het hebben van kennis over anderen en hun cultuur zonder over vaardigheden te beschikken om deze kennis in de praktijk te brengen is namelijk sociaal nutteloos. Daarnaast kunnen dergelijke vaardigheden niet worden verworven zonder kennis te hebben van de eisen en de beperkingen die de cultuur of situatie stelt” (pag.

3). Alle componenten worden vervolgens door Shadid apart besproken met betrekking tot communicatie. Ik beschrijf ze in het kort.

1. Houding: Hierbij gaat het om 'de wil' om sociale relaties aan te gaan met leden van andere culturele groepen.
2. Kennis: Bij Gudykunst (1994, aangehaald door Shadid, 2000) gaat het hierbij om kennis van de verschillen en overeenkomsten tussen de communicatiepartners en tussen de groepen waartoe ze behoren.
3. Vaardigheden: Bij een interculturele competentie gaat het naast kennis en motivatie om het beschikken van persoonlijke (sociale) vaardigheden, zoals conversatiemanagement, altercentrisme, flexibiliteit, luistervaardigheid, bedachtzaamheid en empathisch-aanpassingsvermogen.

Van Putten en Meerman (2006) beschrijven een competentie als het geheel van houdingen, vaardigheden en kennis die nodig zijn om in situaties doeltreffend te kunnen handelen. In het boek 'Opleiden in de multiculturele samenleving' (2006) spreken de auteurs van een multiculturele competentie. Zo zeggen zij: "De multiculturele competentie vraagt van de docent en student om in situaties waar multiculturaliteit een rol speelt doeltreffend en kritisch te handelen" (pag.64). Aandacht voor de multiculturele competentie vinden zijn, in een goede praktijk, essentieel. Zo stellen ze dat docenten 'transculturele sensitiviteit' nodig hebben wanneer zij een diverse groep studenten willen voorbereiden op een multicultureel beroepenveld. Dit houdt in dat docenten open staan voor de ander en het andere en dat zij deze houding overbrengen naar hun studenten.

Klaic (2001) formuleert in het artikel 'Cultural organisations and the challenge of multiculturalism' de definitie van de interculturele competentie als volgt: "Intercultural competence could be defined as an attitude to be developed into a prevailing institutional mentality, turned into strategy, integrated in the policies and programs. The underlining elements are: respect for other cultures, for the plurality of surrounding cultures; a curiosity to get acquainted with other cultures, to explore them and seek intercultural engagements in a sustained series of creative processes and acts; an expectation to be enriched through these explorations" (pag. 3-4).

3.2 Interculturele competenties in het kunstonderwijs

In 3.1 kwam al kort aan bod over welke competenties een docent aan het hbo moet beschikken met oog op de cultureel diverse beroepspraktijk. In dit gedeelte wil ik specifiek ingaan op de te ontwikkelen interculturele competenties bij studenten in het kunstonderwijs.

In 2003 gaf Lavrijsen een lezing over Interculturele samenwerking en Competentieontwikkeling in het kunstonderwijs. In het verslag van de lezing schrijft Lavrijsen: “De samenleving vraagt om professionals die aansluiting kunnen vinden bij kinderen en jongeren uit diverse sociale en culturele lagen van de bevolking en bij de leefwereld van mensen met andere referentiekaders dan die van jezelf” (pag. 5). Kunstenaars en kunstdocenten hebben niet meer genoeg aan kennis van hun vak maar moeten ook in staat zijn om in interculturele verbanden samen te werken. Het ontwikkelen van de competentie ‘samenwerken’ moet, volgens haar, al op de kunstvakopleiding worden ontwikkeld. Lavrijsen (2003) onderscheid vijf competenties die relevant zijn voor kunstenaars en andere professionals.

1. Ondernemersschap: visieontwikkeling, initiatief nemen etc.
2. Klant- en doelgroepengerichtheid: rekening houden met diverse klantgroepen.
3. Resultaatverantwoordelijkheid: welke doelstellingen zijn haalbaar
4. Gericht op samenwerking en op het bereiken van een gezamenlijk doel, zowel intern als extern: waardeert initiatieven tot samenwerking en zet zich in om samenwerking mogelijk te maken.
5. Relationele sensitiviteit: Het gaat hierbij om het kunnen herkennen van gevoelens, non-verbale signalen en motivatie bij anderen.

(Lavrijsen, 2003, pag. 6)

In het artikel ‘Interculturele competenties’ onderzoekt Van der Geest (2006) in hoeverre interculturele competenties in de kunsten bestaan. De competenties die worden onderscheiden in de kunstvakken zijn: Creërend vermogen, Ambachtelijk vermogen, Operationaliserend vermogen, Vermogen tot kritische reflectie, Vermogen tot groei en vernieuwing, Omgevingsgerichtheid en Communicatief Vermogen. In de lerarenopleiding in de kunstvakken hoort daar ook nog Kunstpedagogisch en Didactisch vermogen en het Vermogen tot samenwerking bij. Van der Geest komt tot de conclusie dat in de eindtermen van de lerarenopleidingen in de kunsten⁴ interculturaliteit bij een aantal competenties wordt benoemd. De podiumkunsten vragen bijvoorbeeld, als onderdeel van de competentie Didactisch vermogen, het stimuleren van een (inter)culturele belangstelling. Bij de competentie Communicatief vermogen wordt van de studenten verwacht dat zij afstemming op de te onderscheiden doelgroepen ontwikkelen. Bij de competentie Reflectief Vermogen wordt geformuleerd: “plaatst culturele ontwikkelingen

⁴ De eindtermen zijn geformuleerd door de Werkgroep Opleidingsprofiel docent Muziek, Theater, Dans, beeldende Kunst en Vormgeving, Netwerk KVDO, 2003

(met name op het gebied van jeugdcultuur en inter-culturaliteit) in een maatschappelijke context en relateert deze aan het eigen (kunst)pedagogische vakgebied” (pag. 72).

Toch speelt interculturaliteit niet bij alle competenties een rol. Zo wordt er, volgens Van der Geest, bij het Creërend vermogen aan de persoonlijke artistieke ontwikkeling gewerkt zonder aandacht voor de culturele wortels van deze persoon. En bij het Ambachtelijk vermogen wordt er gesproken over een breed repertoire maar er wordt niks gezegd over welke culturen daarin minimaal een plek zouden moeten krijgen.

3.3 Interculturele competentie en muziekeducatie

Naar aanleiding van het artikel van Van der Geest (2006) over Interculturele Competenties (zie hoofdstuk 3.2) heb ik de ‘Landelijke competenties docent muziek 2005-2006’ onderzocht op interculturele competenties. Bij het onderzoeken van deze competenties kom ik vrijwel tot dezelfde conclusie als Van der Geest. Bij de competentie ‘Ambachtelijk vermogen’, ‘Creërend vermogen’ en ‘Omgevingsgerichtheid’ constateer ik echter dat er meer relaties worden gelegd met interculturaliteit dan Van der Geest vaststelde in het artikel. In onderstaand model beschrijf ik alle competenties van de opleiding docent muziek en onderzoek deze op interculturaliteit. Er zijn in totaal 10 landelijke competenties docent muziek geformuleerd. Iedere competentie valt uiteen in een aantal deelcompetenties.

1. Creërend Vermogen: de beginnende docent gaat (her)scheppend om met diverse muzikale concepten, *stijlen* en interpretatievormen, transformeert deze in artistieke ideeën en kan deze volgens een eigen artistieke visie in muziek vormgeven.
2. Ambachtelijk vermogen: de beginnende docent maakt gebruik van brede, culturele, historische en stilistische kennis van genoteerde en niet-genoteerde muziek uit *verschillende tradities, stijlperioden, culturen en regio's*.
3. (kunst)Pedagogisch vermogen: geen interculturele competentie.
4. Didactisch Vermogen: de beginnende docent stimuleert een *(inter)culturele* belangstelling.
5. Operationaliserend vermogen: geen interculturele competentie.
6. Vermogen tot samenwerking: geen interculturele competentie.
7. Communicatief vermogen: de beginnende docent draagt vanuit een innerlijke noodzaak zijn of haar fascinatie voor muziek, kunst en cultuur over, afgestemd op de *relevante doelgroepen*.
8. Reflectief vermogen: de beginnende docent plaatst culturele ontwikkelingen (met name op het gebied van jeugdcultuur en *inter-culturaliteit*) in een maatschappelijke context en relateert deze aan het eigen (kunst)pedagogische vakgebied.
9. Vermogen tot groei en vernieuwing: geen interculturele competentie.

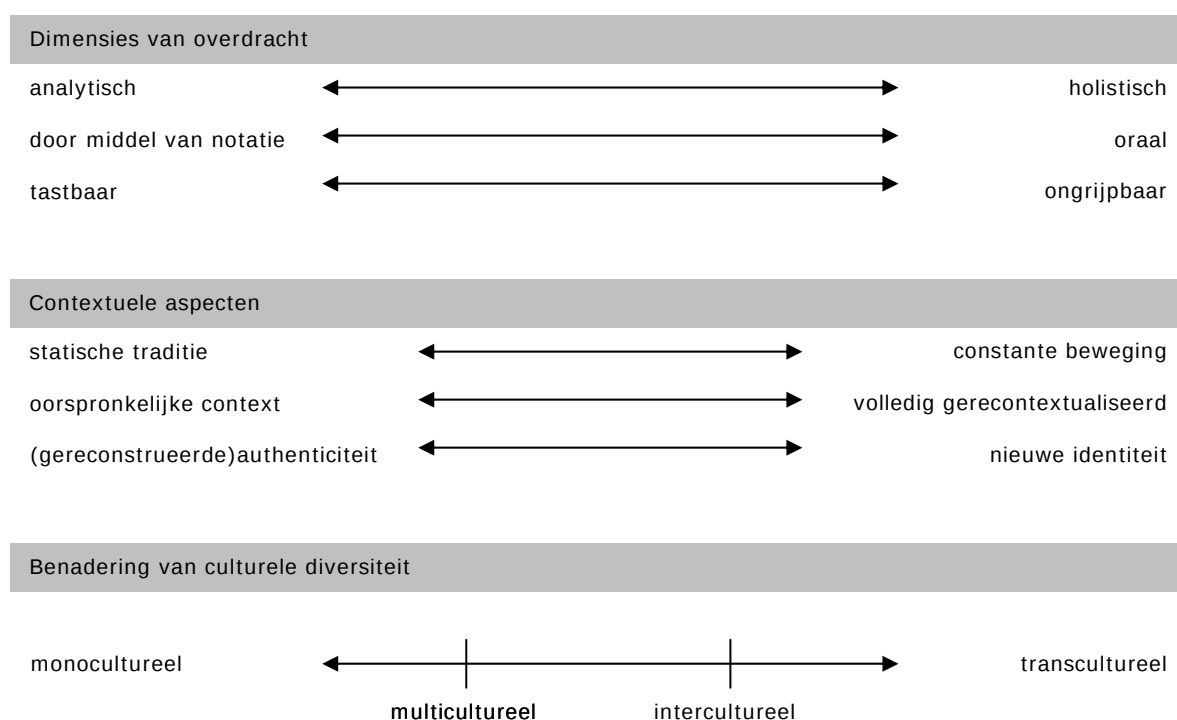
10. Omgevingsgerichtheid: de beginnende docent stelt zich op de hoogte van het werk en ideeën van vakgenoten en van kunstenaars uit andere disciplines en *andere culturen*, laat zich daardoor inspireren en integreert dit in zijn of haar onderwijs.

Schippers (2004) schrijft in 'Harde Noten' niet over specifiek over competenties met betrekking tot muzikeducatie maar koppelt muziekvaardigheden die vrijwel in alle muzieksoorten voorkomen aan een overdrachtsmodel. Het kunnen omgaan met verschillende vormen van muzikale overdracht als muziekdocent duidt op een interculturele competentie. Vandaar dat ik dit model in mijn onderzoek heb opgenomen. De muziekvaardigheden zijn gerubriceerd in een zestal clusters. Het accent wat op elk van deze clusters wordt gelegd verschilt echter binnen elke muziektraditie. Het is van belang om te vermelden dat de clusters vooral aan de orde komen op weg naar professionele muzikaliteit. Maar ook in de opleiding Docent Muziek spelen deze muziekvaardigheden natuurlijk een rol. De zes clusters zijn als volgt:

1. Techniek: De beheersing van de stem of een instrument.
 2. Repertoire: De verzameling van werken die de traditie vormen.
 3. Theorie: De theorie kan expliciet of impliciet voorkomen. Schippers haalt het voorbeeld aan van de westerse harmonische theorie als een expliciete theorie en het voorbeeld van de West-Afrikaanse djembé-traditie met een impliciete theorie. In de djembé-traditie bestaan geen voorschriften over hoe iets gespeeld moet worden maar een masterdrummer heeft wel een duidelijk idee over wat acceptabel is in de traditie en wat niet.
 4. Creativiteit: Dit gaat over de interpretatie van bestaande werken, improvisatie en het scheppen van nieuw werk (compositie).
 5. Expressie: Dit betreft een aantal moeilijk grijpbare muzikale kwaliteiten zoals: variaties in intonatie, in timing, in timbre, bij zangers in dictie, en ook lichaamshouding en gezichtsuitdrukking.
 6. Waarden: Dit refereert naar de normen en waarden in de muziekgemeenschap.
- (Schippers, 2004, pag. 42)

Schippers (2004) ontwikkelde daarnaast het Overdrachtmodel in Zeven Continua (OMZC) zoals uitgewerkt in tabel 4. In bijlage 1 is het het OMZC-model uitgebreider beschreven.

Tabel 4: het OMZC-model (Schippers, 2004. pag. 69)



Het overdrachtsmodel is ontwikkeld om muziekoverdracht uit verschillende culturen beter te begrijpen en te beschrijven en bevat een aantal centrale keuzen over het ontwerpen en uitvoeren van muziekoverdracht in cultureel diverse omgevingen. Een muziekdocent kan zich door dit model bewust worden van de mogelijke benaderingen van (wereld)muziek en kan de manieren van overdracht inzetten in zijn of haar praktijk.

Schippers (2004) onderscheidt drie soorten van muziekonderwijs; formeel, niet formeel en informeel. Formeel onderwijs heeft betrekking op conservatoria, muziekscholen en het muziekonderwijs in scholen voor primair en voortgezet onderwijs. Niet-formeel onderwijs is onderwijs buiten de bovengenoemde formele structuren. Dit zijn bijvoorbeeld privé-docenten. Het informeel muziek leren vindt plaats in community music-activities. Schippers stelt dat een tendens naar de linkerkant van de continua wijst op een meer formele organisatie van muziekoverdracht. Terwijl een tendens naar de rechterkant een meer informele community music-situatie suggereert.

3.4 Vergelijking van opvattingen over de interculturele competentie

Ik begin met het vergelijken van de auteurs die in hun beschrijving van de interculturele competentie nog geen link leggen met het kunst- en muziekonderwijs.

Shadid (2000) en Van Putten en Meerman (2006) zien een competentie beiden als de combinatie van houding (ook wel attitude genoemd), kennis en vaardigheden. Shadid en Klaic onderscheiden de interculturele competentie terwijl Van Putten en Meerman het hebben over een multiculturele competentie. Het begrip intercultureel suggereert dat er

contact is tussen groepen met een verschillende culturele achtergrond. Bij het begrip multicultureel wordt er niet actief gezocht naar contact met andere culturen (Schippers, 2004). Ik denk echter dat de interculturele en de multiculturele competentie in deze context op dezelfde manier kunnen worden gebruikt. Bij beide competenties vraagt het een bepaalde houding, vaardigheden en kennis om te functioneren in een cultureel diverse omgeving.

Bij Shadid (2000) wordt er wat betreft een interculturele houding gesproken over 'de wil' om je te begeven in cultureel diverse groepen. Van Putten en Meerman spreken over het 'open staan' voor de ander en het andere en de vaardigheid om deze houding als docent op je leerlingen over te brengen. Dit noemen ze 'transculturele sensitiviteit'. Klaic (2001) heeft het over 'respect' voor andere culturen en 'nieuwsgierig' zijn. Kennis met betrekking tot interculturaliteit worden alleen door Shadid besproken maar dan specifiek voor interculturele communicatie.

Over competenties in het kunstvakonderwijs hebben Lavrijsen (2003) en Van der Geest (2006) zich uitgesproken. Lavrijsen beschrijft de competenties die relevant zijn voor kunstenaars en kunstdocenten. In de beschrijving van de competenties wordt de relatie met interculturaliteit niet expliciet gelegd. In de aanvullende tekst blijkt wel dat Lavrijsen veel waarde hecht aan het kunnen samenwerken in interculturele verbanden (competentie 4). Met name de competentie Samenwerken moet, met oog op de cultureel diverse praktijk, extra aandacht krijgen op kunstvakopleidingen.

Van der Geest (2006) heeft de landelijk vastgestelde competenties van de docentopleidingen in de kunstvakken onderzocht op interculturaliteit. Zij komt tot de conclusie dat interculturaliteit in een aantal competenties wel wordt benoemd maar dat er weinig concreets wordt vastgesteld. Zo wordt er bij de competentie Ambachtelijk vermogen gesproken over een breed repertoire maar wordt het niet duidelijk welke culturen daar minimaal een rol in moeten spelen.

Bij het onderzoeken van de landelijke competenties docent muziek 2005-2006 kwam ik tot de conclusie dat er in de competenties meer relaties worden gelegd met interculturaliteit dan Van der Geest vaststelde in haar artikel. Een voorbeeld is een deelcompetentie van het Creërend vermogen waarin de beginnende docent leert om scheppend om te gaan met diverse muzikale concepten, stijlen en interpretatievormen. De woorden *diverse stijlen* duiden op interculturaliteit maar helaas blijft het onduidelijk welke stijlen er dan aan bod zouden moeten komen. Dit geldt in feite voor alle competenties waarin een relatie wordt gelegd met interculturaliteit. Welke muziektradities en culturen er in de opleiding Docent Muziek aan bod komen wordt kennelijk door het conservatorium zelf bepaald.

Schippers (2004) ontwikkelde het overdrachtsmodel in zeven continua waarin benaderingen van wereldmuziek en manieren van overdracht uiteen worden gezet.

Schippers ziet dit model als een handvat voor muziekdocenten bij het ontwerpen en uitvoeren van muzieklessen in een cultureel diverse omgeving.

3.5 Conclusie

Een interculturele competentie is het geheel aan houdingen, vaardigheden en kennis die nodig zijn om te functioneren in een cultureel diverse omgeving. Bij veel onderzochte literatuur blijft de beschrijving van houdingen, vaardigheden en kennis nog erg algemeen, zelfs als er wordt geschreven over interculturele competenties in kunst- en muziekonderwijs. Verschillende auteurs hebben het bijvoorbeeld over een 'open' houding, 'respect' voor elkaar en de 'wil' om te participeren in culturele activiteiten van de ander. Lavrijsen (2003) vindt het belangrijk dat er in het kunstonderwijs professionals worden opgeleid die aansluiting kunnen vinden bij kinderen en jongeren uit diverse culturele lagen. In de vijf competenties die volgens haar relevant zijn voor deze professionals wordt de link met 'interculturaliteit' echter niet gelegd.

In de landelijk vastgestelde competenties voor de lerarenopleidingen in de kunstvakken wordt de relatie met interculturaliteit wel gelegd bij een aantal competenties maar het gebeurt weinig concreet. Het ligt dus helemaal in handen van de opleiding Docent Muziek in hoeverre onze toekomstige muziekdocenten kennis en vaardigheden hebben met betrekking tot muziek uit verschillende tradities, stijlen en culturen. Daarbij wil ik nog de opmerking plaatsen dat de studenten aan de opleiding Docent Muziek veelal binnen komen met weinig interculturele bagage en dat het voor kunstopleidingen niet eenvoudig blijkt om Nederlandse studenten met een andere culturele achtergrond aan te trekken (Saraber, 2006). Het overdrachtsmodel in zeven continua (OMZC) van Schippers (2004) is ontwikkeld om de muziekdocent bewust te maken van de mogelijke benaderingen van (wereld)muziek. Schippers heeft het hierbij niet over het begrip 'competentie' maar ik lees uit zijn tekst dat hij het belangrijk vindt dat docenten hun positie op het continuüm, in steeds wisselende omstandigheden, moeten kunnen bepalen. In de opleiding Docent Muziek word je breed opgeleid. Je bent, na het afronden van je studie, gekwalificeerd als muziekdocent voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, het hbo en de buitenschoolse muzikeducatie. Je kunt dus zowel werkzaam zijn in het formele muziekonderwijs (Conservatorium, muziekschool, PO en VO) als het informele muziekonderwijs (community music-situaties). Het is dus wenselijk voor muziekdocenten om met alle aspecten van het OMZC-model tot op zekere hoogte uit de voeten te kunnen.

4. Eindconclusie

Zoals ik al in de inleiding schreef maakte ik tijdens mijn studiereis naar Suriname voor het eerste kennis met 'culturele diversiteit' in relatie tot het muziekonderwijs en was mijn interesse voor dit onderwerp gewekt. Nu, meer dan twee jaar later, heb ik een antwoord proberen te vinden op de vraag: "wat betekent culturele diversiteit voor de docent muziek?". Ik deed dit door het onderzoeken van literatuur waarin opvattingen over culturele diversiteit in het muziekonderwijs aan de orde kwamen. Ook onderzocht ik literatuur waarin de link werd gelegd tussen competenties van de (muziek)docent en een cultureel diverse samenleving. Tot slot zal ik in deze eindconclusie hoofdstuk 1 en 2 met opvattingen over culturele diversiteit relateren aan hoofdstuk 3 waarin de interculturele competentie centraal staat.

De auteurs Shadid (2000), Van Putten en Meerman (2006), Klaic (2001) en Lavrijsen (2003) blijven bij het formuleren van de inhoud van de interculturele competentie nog algemeen. Zij hebben het bijvoorbeeld over een 'open' houding, 'respect' voor elkaar en de 'wil' om te participeren in culturele activiteiten van de ander. De geformuleerde competenties behelzen dus nog geen houdingen, kennis en vaardigheden die alleen betrekking hebben op het doceren van muziek. Allereerst zal ik de visies van deze auteurs op de interculturele competentie proberen in te passen in bepaalde opvattingen of modellen met betrekking tot culturele diversiteit.

Het bezitten van een interculturele competentie is alleen van toepassing op muziekdocenten die in de muziekles aandacht besteden aan verschillen en overeenkomsten tussen muziekculturen. De monoculturele benadering en de multiculturele benadering van Schippers (2004) zijn dus niet te relateren aan de interculturele competentie. Net als de eerste drie curriculummodellen van Pratte (1979), Assimilatie, Amalgatie en Open society dat niet zijn, aangezien culturele diversiteit daarin zoveel mogelijk wordt uitgesloten.

Naast opvattingen die culturele diversiteit uitsluiten zijn er ook opvattingen die culturele diversiteit in het (muziek)onderwijs een plaats willen geven. Deze opvattingen zijn in tabel 1, 2, en 3 uiteengezet. Het gaat hierbij om verschillende benaderingen vanuit interculturaliteit en transculturaliteit. De interculturele competentie, zoals geformuleerd door bovenstaande auteurs, is wel aan deze opvattingen te relateren. Behalve de universele opvatting erkennen deze opvattingen dat er verschillen tussen culturen bestaan en per opvatting heeft dit consequenties voor de invulling van de muziekles. Maar ook de universele muziekdocent, die liever de overeenkomsten tussen de leerlingen benadrukt, moet over een interculturele competentie bezitten. Deze muziekdocent gaat

er namelijk wel vanuit dat er in de muziekles verschillende culturen aan bod komen maar richt zich op universele thema's.

De literatuur over landelijke competenties van de opleiding Docent Muziek en het OMZC-model van Schippers (2004) gaat uit van houdingen, kennis en vaardigheden die specifiek zijn voor de docent muziek. Er wordt niet gesproken over het begrip 'interculturele competentie' maar wel over competenties of vaardigheden met betrekking tot interculturaliteit. Ook hierbij geldt dat deze competenties of vaardigheden alleen aan de orde zijn indien de muziekdocent werkzaam is vanuit een interculturele of transculturele benadering.

Uit hoofdstuk drie kwam naar voren dat interculturaliteit bij een aantal landelijk vastgestelde competenties voor de muziekdocent wordt benoemd. Bij het verlaten van de opleiding Docent Muziek beschikt de student dus over competenties met betrekking tot interculturaliteit. Hij of zij moet bijvoorbeeld kennis hebben van genoteerde en niet-genoteerde muziek uit verschillende tradities, stijlperioden en culturen en dient een (inter)culturele belangstelling bij zijn of haar leerlingen te kunnen stimuleren. Ook is het wenselijk dat de student kan omgaan met het OMZC-model van Schippers. Door het OMZC-model kan de student zich bewust worden van de mogelijke benaderingen en manieren van overdracht en deze inzetten in de praktijk. Leg je als muziekdocent bijvoorbeeld veel uit tijdens muziekoverdracht dan is er veelal sprake van een monoculturele overdracht. Is er relatief weinig uitleg dan is de overdracht wellicht intercultureel of transcultureel.

Visieontwikkeling bij studenten Docent Muziek

In de opleiding van de docent muziek worden kennis en vaardigheden bijgebracht met betrekking tot verschillende muziektradities, stijlen en culturen. Uiteindelijk is het echter het derde component van de competentie, de houding, die zal bepalen vanuit welke opvatting de muziekdocent zal lesgeven. Is deze houding monocultureel dan zullen deze leerlingen muziekles krijgen vanuit repertoire, theorie en methodiek van de dominante cultuur. Is de houding intercultureel dan zijn er verschillende benaderingen mogelijk. Ga je bijvoorbeeld uit van de klas die je voor je neus hebt en is het doel om de verschillende culturen aan bod te laten komen of heb je een postmoderne benadering en leg je geen accent op het niet-westerse karakter van de muziek.

Het lijkt mij belangrijk dat studenten van de opleiding Docent Muziek tijdens hun studie worden gewezen op de verschillende opvattingen over culturele diversiteit zodat de studenten zich bewust worden van hun positie in het geheel aan opvattingen. In de inleiding gaf ik al aan dat een visie op culturele diversiteit mij tijdens mijn studie aan het Conservatorium van Amsterdam nooit helder is geworden. Door dit onderzoek ben ik

erachter gekomen dat ik intuïtief wel heb gewerkt vanuit verschillende opvattingen over culturele diversiteit. De omgeving waarin je werkzaam bent is daarbij ook zeer bepalend. Gestuurd door het eindexamen programma muziek Havo/Vwo is mijn werkwijze noodgedwongen voornamelijk monocultureel in mijn functie als bovenbouw muziekdocent op het Geert Groote College Amsterdam. Muziekcentrum Aslan, een wereldmuziekschool, waar ik ook werkzaam ben, heeft daar en tegen een duidelijke transculturele visie.

Vervolgonderzoek

Komend jaar zal ik een empirisch onderzoek doen wat aansluit op dit literatuuronderzoek. In mijn empirisch onderzoek richt ik me wederom op de opleiding Docent Muziek. Ik wil de visies van conservatoria in Nederland met betrekking tot culturele diversiteit in kaart brengen. Ik zal dit onder andere doen door het onderzoeken van de curricula van de verschillende opleidingen Docent Muziek en het afnemen van interviews met de directie, afdelingshoofden en studenten van de opleiding Docent Muziek. Naar aanleiding van mijn onderzoek naar de landelijk vastgestelde competenties docent muziek 2005-2006 concludeerde ik in dit literatuuronderzoek dat de competenties met betrekking tot interculturaliteit zeer globaal zijn geformuleerd. Daarnaast ben ik, voor het vervolgonderzoek, dus ook geïnteresseerd in hoe de competenties met betrekking tot interculturaliteit worden uitgewerkt in de verschillende opleidingen Docent Muziek.

Lisa van Bennekom

Juli 2007

Bijlage 1

Indicatoren voor het Overdrachtmodel in Zeven Continua

Analytisch	Holistisch
• Gebruik van didactische muziekstukken, zoals getrapte oefeningen en etudes • Expliciete muziektheorie • Aanzienlijke hoerbaarheid spreken en viflag tijdens muziekoverdracht • Van eenvoudig naar complex • Gebaseerd op curriculum, vaak met formele structuren en examens • Docent leidt en beheert het leerproces in de didactische verhouding • Vaak wereldlijke achtergrond	• 'Echt' repertoire dient als basis voor daadwerkelijke overdracht • Impliciete muziektheorie • Relatief weinig spreken en viflag tijdens muziekoverdracht • Van bekend tot onbekend • Individueel pad; verwarring als bewust of onbewust instrument • Docent domineert, coacht of is zelfs niet fysiek aanwezig (radio, tv, opnamen) • Soms spirituele/religieuze achtergrond
Genoteerd	Oraal
• Kernrepertoire bestaat in notatie die door uitvoerders kan worden gebruikt • Studenten kunnen studiemateriaal krijgen in notatie zonder eerdere blootstelling aan geluid	• Geen of weinig gebruik van notatiesysteem • Toeval materiaal geïnspireerd of opnieuw gestructureerd voor iedere uitvoering • Alle muziek en oefeningen worden eerst in daadwerkelijk geluid gepresenteerd
Grijpbaar	Ongrijpbaar
• Nadruk op instrumenttechniek • Nadruk op duidelijk gedefinieerd repertoire • Nadruk op theorie	• Nadruk op expressie • Nadruk op creativiteit en improvisatie • Nadruk op bovennatuurlijks
Statische traditie	Constante beweging
• Repertoire of canon bestaat al aanzienlijk lange tijd in huidige vorm • Weinig nieuwe aanvullingen, gesloten systeem • Traditie is een teken van distinctie voor een (sociaal of religieus) gevestigde klasse • Soms weinig nadruk op artistieke waarde (zoals bij rituele muziek)	• Muziekstijl is gebaseerd op continu proces van verandering en vernieuwing • Nieuwe bijdragen zijn centraal kenmerk • Muziek is jong en/of staat constant bloot aan nieuwe invloeden; vaak subcultuurstatus • Dynamisch referentiekader voor kwaliteit, dat zich ontwikkelt met nieuwe toevoegingen aan de stijl

Originele context		Gerecontextualiseerd	
• Muziek wordt beoefend in de plaats of cultuur van oorsprong of in een herschepping daarvan • Muziek wordt beoefend op het moment van herschepping • Muziek wordt beoefend in haar oorspronkelijke culturele context		• Muziek heeft zich verplaatst naar een andere plaats of cultuur om zich daar geworteld • Muziek wordt beoefend in een nieuw tijdvak • Muziek heeft zich geworteld in een nieuwe culturele context of sociale setting	
(Gereconstrueerde) authenticiteit		Nieuwe identiteit	
• Muziek wordt beoefend op een manier die bewust een autoritaire visie volgt van het herscheppen van intrinsieke en extrinsieke kenmerken van de historische, geografische en/of sociale oorsprong van de oorsprong van de muziek		• Focus ligt op "kruis" aan zelf-authenticiteit in de zin van individuele expressie en eigenheid; in de lesituatie wordt als voorafspreekend aangenomen dat de muziekpraktijk niet dezelfde is als kan deze ontstaan	
Monocultureel	Multicultureel	Intercultureel	Transcultureel
- Muziek wordt doorgegeven in de context van een enkele, dominante muziekcultuur - Vaak gevoel van superioriteit of geloof in evolutionair model - Enkelvoudig referentiekader voor kwaliteit	- Muziek wordt doorgegeven zonder expliciete referentie aan andere muziksoorten, maar binnen een bewustzijn van het bestaan van verschillende andere muziekculturen binnen een enkele culturele ruimte - Meervoudige referentiekaders voor kwaliteit	- Muziek wordt beschouwd in relatie tot andere muziksoorten, cross-cultureel vergeleken - Kan leiden tot vermenging of vermenging - Gemengde culturele referentiekaders voor kwaliteit	- Muziek heeft zich opeenvolgende kenmerken van meer dan één cultuur eigen gemaakt - Wordt waarschijnlijk aan op zichzelf staand genre - Nieuwe, vermengde referenties voor kwaliteit
Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:	Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:	Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:	Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:
- primitief, vreemd, exotisch, niet-westers	- etnisch, roots, gericht op specifieke oorsprong, bijvoorbeeld Indiaas	- fusion, cross-over, world beat	- one world music, Weltmusik

(Schipper, 2004, pag. 70-71)

Literatuurlijst

- Bevers, T. (2007). *Culturele canons in het onderwijs in Europa*. Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2007
- Bisschop Boele, E. (1991). *Alles in de klas. Niet-westerse muziek in de eerste fase voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC groep
- Elliot, D.J. (1989). Key concepts in Multicultural Music Education. *International journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Geest van der, N. (2005). Dromen en vertogen. In: *Dwarspeiling Intercultureel 1996-2006*. Utrecht: HKU Lectoraat Kunst en Economie
- Geest van der, N. (2006). Intercultureel is vele visies: actuele kunst heeft competente kunstenaars nodig. *Kunstzone*, 5, 2-9.
- Geest van der, N. (2006) Interculturele competenties. In: *Dwarspeiling Intercultureel 1996-2006*. Utrecht: HKU Lectoraat Kunst en Economie
- Hagenaars, p., Herfs, J., Kommers, M., Lieftink, J. & Vinken, J. (2004). *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*. Utrecht: Cultuur & Educatie 11.
- Klaic, D. (2001). *Cultural organizations and the challenge of multiculturalism*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Koot, L. & Urlus, A. (2002). *Intercultureel onderwijs in de kunstvakken*. Enschede: SLO
- Kors, N., Saraber, L. & Schippers, H. (2003). *Sounds Links: cultural diversity, mobility and employability in music education: final report*.
- Lavrijsen, R. (2003). *Interculturele samenwerking en competentieontwikkeling in het kunstonderwijs. De meerwaarde van het denken buiten de bekende kaders*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T. & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Noordwijk, M. (1994). *Het muziekonderwijs in de Surinaamse onderwijzersopleiding*. Scriptie Schoolmuziek.
- Putten van, L., & Meerman, M. (2006). *Opleiden in de Multiculturele Samenleving*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor Human Resource Management.
- Saraber, L. (2006). *Meervoud als mentaliteit. Culturele diversiteit in dansvakonderwijs*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Schippers, H. (2004). *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*. Utrecht: Cultuur & Educatie 9.
- Shalid, W.A. (2000). Interculturele communicatieve competentie. *Psychologie en Maatschappij*, 1, 5-14.

Websites:

- *Landelijke competenties docent muziek 2005-2006*. Bekeken op 1 juli, 2007 op <http://www.opleidingdocentmuziek.nl/images/content/Landelijke%20competenties%20ODM.pdf>
- *Lerarenbekwaamheid*. Bekeken op 4 juli 2007 op <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheidseisen/>