

One monkey no show

One monkey, no show

One monkey, no show

CULTURELE DIVERSITEIT IN DE
NEDERLANDSE MUZIEKEDUCATIE

Voor Marion van der Hoeven, wereldmuziekdocenten en alle andere collega's bij de Muziekschool Amsterdam, die met hun inzet en vertrouwen het pionierswerk voor wereldmuziek tot een succes hebben gemaakt.

© LOKV, Utrecht 1997

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of anderszins, of worden opgeslagen in een elektronisch bestand, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 90 6997 084 8

Inhoud

Inhoud

- Inleiding** 9
Uitgangssituatie, project wereldmuziekscholen, doel van deze publicatie
- 1 Wereldmuziek in de muziekschool van regionaal naar globaal perspectief** 13
De geschiedenis van wereldmuziekonderwijs in Nederland: allochtone muziek en het overheidsbeleid. Een praktische benadering van een praktische uitdaging. Positionering van culturele diversiteit in een multiculturele samenleving.
- 2 Orale overdracht, holistische benaderingen** 21
Mythen en werkelijkheid in de praktijk van het wereldmuziekonderwijs. De mogelijkheden van auditief werken en notatie. De balans tussen holistische en analytische benaderingen.
- 3 Guru's en Sony's** 27
Wereldmuziekdocenten en het keurslijf van de westerse methodiek. Het zoeken naar nieuwe wegen, lesmateriaal en de bruikbaarheid daarvan.
- 4 Wereldmuziek in de klas** 33
Drie benaderingen: allochtonen moeten zich aanpassen; Turkse kinderen moeten saz leren; opvoeden in verschillende muziekculturen.
- 5 Wereldmuziek in de vakopleidingen** 43
Interculturaliseren van de schoolmuziek in Amsterdam en de vakopleiding wereldmuziek aan het Rotterdams Conservatorium.

6 Wereldmuziek buiten Europa	53
Hoe zit het eigenlijk met het muziekonderwijs in Afrika? En in Azië? Verslag van studiereizen naar Ghana, Zuid-Afrika, Maleisië, Java en India.	
7 De toekomst van de wereldmuziek	63
Waar leiden al deze ontwikkelingen toe? De veranderende functie en plaats van de muziekschool: van ivoren toren naar ontmoetingsplaats. Relatie tot ontwikkelingen in de westerse muziekles en de doorwerking hiervan naar andere lessen en de rest van Europa.	
Case studies	69
Van klein naar groot, grootse start, buiten ontwikkelen en transplanteren, regionale functie. Praktijkstudies van Amsterdam, Rotterdam, Utrecht, Alkmaar, Enschede, Den Haag en Den Bosch.	
Stappenplan	81
Bouw een eigen aanbod wereldmuziek in tien eenvoudige stappen.	
	91
Literatuur	93
Adressen	



Inleiding

Muziekdocenten in de hele westerse wereld worden dagelijks geconfronteerd met de culturele diversiteit van de maatschappij. Door migratie, reizen en de media zijn culturen van over de hele wereld dichterbij gekomen. Deze ontwikkeling heeft ook zijn weerslag op het muziekonderwijs.

In toenemende mate worden instellingen voor kunst-educatie zich bewust van de uitdagingen van de multiculturele samenleving. Het is inmiddels duidelijk dat er geen eenvoudig, eenduidig antwoord bestaat om aan deze nieuwe situatie het hoofd te bieden. Wel begint een aantal denkrichtingen uit te kristalliseren. Wereldcultuur is niet iets dat je er even bij doet, maar moet serieus worden aangepakt en zorgvuldig worden geïntegreerd in curricula op alle niveaus: op scholen voor basis- en voortgezet onderwijs, in muziekscholen en bij vakopleidingen.

De laatste vijftien jaar is er veel ontwikkeld op het gebied van onderwijs in niet-westerse muzieksoorten. In de jaren tachtig was dat vaak nog gestoeld op welzijnsideeën: 'iets doen voor allochtonen'. Aan het begin van de jaren negentig kwam daar verandering in: er ontstond een stroming waarin verschillende vormen van wereldmuziek in de eerste plaats gewaardeerd werden om de muzikale kwaliteiten en daarna pas om de werkelijke of veronderstelde contextuele eigenschappen.

Dat is ook de basis geweest voor een nieuwe ontwikkeling in muziekscholen. In 1990 opende in Amsterdam de eerste afdeling Wereldmuziek haar deuren. Twaalf andere volgden. Met het succes van deze afdelingen (veel vallen, maar steeds meer opstaan) begonnen de activiteiten van de

wereldmuziekspecialisten in de instellingen ook hun weer-
slag te vinden op andere werkgebieden. Wereldmuziek
leverde interessante en inspirerende nieuwe benaderingen
van lesgeven, en praktische ingangen voor met name
vernieuwend oriënterend aanbod en activiteiten in scholen.
Bovendien is er sprake van interactie tussen de vakopleidin-
gen (met name de afdeling Wereldmuziek van het
Rotterdams Conservatorium en de afdeling Schoolmuziek
van het Conservatorium van Amsterdam). Wereldmuziek
werkt zelfs door naar andere disciplines: de ontwikkelingen
op het gebied van werelddans voltrekken zich langs de
dezelfde lijnen als die van muziek een aantal jaren daar-
voor. In dit boekje worden al deze ontwikkelingen
geschetst.

ER ONTSTOND EEN STROMING WAARIN

VERSCHILLENDE VORMEN VAN WERELDMUZIEK IN

10 DE EERSTE PLAATS GEWAARDEERD WERDEN OM DE MUZIKALE KWALITEITEN

Met deze publicatie komt formeel een eind aan het LOKV-
project 'Wereldmuziekscholen'. Gedurende vier jaar is met
de coördinatoren wereldmuziek uit de verschillende steden
met veel inzet en inspiratie gewerkt aan de ontwikkeling
van dit vakgebied. Er is geprobeerd obstakels weg te nemen
en de integratie en uitstraling van het wereldmuziekonder-
wijs te bevorderen. Dat is op de meeste plaatsen aardig
gelukt.

Dat betekent echter niet dat het werk gedaan is. Maar er is
wel een veelbelovend begin gemaakt met de organische
integratie van muziek uit andere culturen in het
Nederlandse muziekonderwijs. Hopelijk bieden de ideeën
en modellen in dit boekje een basis voor instellingen voor
kunsteducatie, steunfunctie-instellingen en vakopleidingen
om het werk voort te zetten waar het thuishoort: in het hart

van de onderwijsprocessen aan scholen en instellingen. Daarbij zal ook in de toekomst samenwerking een succesfactor zijn. Het gegeven dat zoveel culturen naast elkaar bestaan, en zoveel musici en muziekliefhebbers er iets moois van willen maken, is de kracht van de culturele diversiteit in Nederland. Het beeld dat de bekende docent Ponda O'Bryan gebruikt als hij spreekt over lesgeven in West-Afrikaanse percussie, geldt ook voor het succes van cultureel divers aanbod in de Nederlandse muziekeducatie in het algemeen: 'One monkey, no show'.

Over de auteur

Huib Schippers (1959) heeft een achtergrond als musicus en journalist. Als docent Indiase sitar bewoog hij zich in het centrum van de vroege ontwikkelingen in het wereldmuziekonderwijs aan privé-muziekschooltjes, het Rotterdams Conservatorium en de Muziekschool Amsterdam. Bij de laatste werd hij oprichter en hoofd van de eerste Wereldmuziekschool in Nederland. Voor het LOKV coördineerde Huib Schippers de landelijke ontwikkelingen rond wereldmuziekscholen, was hij verantwoordelijk voor bijscholingscursussen en lesmateriaal, werkte hij mee aan een nieuwe opzet voor de afdeling Schoolmuziek van het Conservatorium van Amsterdam, zette hij een omvangrijk internationaal symposiumnetwerk op, en deed hij onderzoek naar wereldmuziekonderwijs in het buitenland. Daarnaast publiceerde hij regelmatig over wereldmuziekonderwijs en gaf hij lezingen.

Bij de samenstelling van dit boekje is gebruik gemaakt van de artikelen die daaruit voortkwamen, onder andere in *Kunst & Educatie*, Nederlandse muziekonderwijsvakbladen, *The International Journal for Music Education*, en het boek 'Teaching Musics of the World'. In zekere zin kan 'One Monkey, no show' worden beschouwd als een 'update' van het boekje 'Dundumba's in de Bachstraat', dat de VKV in 1993 uitbracht aan het begin van de ontwikkelingen rond wereldmuziekonderwijs, maar dat na vier jaar nodig aangevuld moest worden.



Wereldmuziek in de muziek- school VAN REGIONAAL NAAR GLOBAAL PERSPECTIEF

Toen de Muziekschool Amsterdam in 1982 begon met Turkse muziek, was het aanbod nadrukkelijk gericht op Turkse leerlingen. Met foldertjes in het Turks werden de lessen in Anatolische volksmuziek aangeprezen.

Ook elders in het land werd druk geëxperimenteerd met 'allochtone muziek'. Het was 'politically correct' (je deed iets voor de minderheden) en vaak was het extern te financieren, dus hoefde je niet te snijden in het bestaande aanbod.

Aan werkelijke integratie van de muziek, de lessen en de leerlingen werd echter in de meeste gevallen nagenoeg niets gedaan. Het aanbod speelde zich af in een relatief isolement. Het mag dan ook geen wonder heten dat tientallen van deze projecten een al dan niet zachte dood stierven door problemen met docenten, leerlingen, subsidies en vooral de cultuur van het lesgeven.

Bij vrijwel al deze activiteiten werd uitgegaan van het idee dat Turks muziekonderwijs vooral of zelfs alleen goed is voor Turken, Arabische muziek voor Marokkanen, enzovoort. En hoewel er onder sommige migranten zeker een behoefte is aan het spelen van de muziek uit hun eigen cultuur, vormt het een nogal magere basis voor een nieuwe ontwikkeling in de kunsteducatie. We zouden deze benadering ethnocentrisch of 'regionaal' kunnen noemen. Iedereen deed het en het duurde jaren voordat er een basis ontstond voor een andere benadering.

Aan het einde van de jaren tachtig deed het woord wereldmuziek zijn intrede in Nederland. Hoewel het nog steeds in verschillende betekenissen verschijnt, is het misschien het handigste om wereldmuziek niet te definiëren als een

muzieksoort, of zelfs een verzameling van muzieksoorten, maar als 'het fenomeen dat instrumenten, genres en stijlen van muziek een voedingsbodem vinden in een andere cultuur dan de cultuur waarin zij ontstaan zijn'.

Dat dit een groeiend verschijnsel is, behoeft geen betoog. Bovendien is het tweerichtingsverkeer: niet alleen komen Indiase, Arabische, Afrikaanse en Caribische muzieksoorten en musici naar het Westen, maar Mozart wordt ook onderwezen in conservatoria in China en West-Afrika.

DE MEESTE MUZIEK IS OPVALLEND

REISBESTENDIG

Kan dat zomaar? Leren we niet dat muziek cultuurgebonden is? Tot op zekere hoogte wel. Maar als rituele muziek uit West-Afrika een grote zaal in Parijs wild enthousiast krijgt; Indiase hofmuziek beluisterd wordt van Sydney tot Stockholm; en achttiende eeuwse Duits-Lutherse muziek gewillige oren vindt in Tokyo en New York in de twintigste eeuw, dan moeten we toch ons oordeel bijstellen. Zonder meteen te beweren dat muziek een universele taal is die alle mensen zonder meer aanspreekt, kunnen we vaststellen dat de meeste muziek opvallend reisbestendig is.

Uitgaande van dit gedachtengoed begon de Muziekschool Amsterdam in 1990 met het opzetten van een substantiële afdeling Wereldmuziek, geheel geïntegreerd in het reguliere aanbod: dezelfde leslokalen, dezelfde aantallen leerlingen per uur, dezelfde contracten voor de docenten. Alleen de muziek was anders. Kaseko, raga's, gamelan, maqams: 25 specialisten begonnen muziek te onderwijzen uit twaalf verschillende cultuurgebieden. Sommige van de muzikale tradities hadden een achterban onder allochtonen in Nederland, andere niet of amper. Maar allemaal werden ze muzikaal de moeite waard gevonden. Zo presenteerde de Muziekschool zich niet meer in het slecht zittende korset van de kunstzinnige welzijnswerker, maar als een instituut voor kunsteducatie. Kortom: de kunst stond centraal, het

brede bereik was een afgeleide ervan. Dit kunnen we een 'globale' benadering noemen.

Deze benadering heeft aardig gewerkt. In Amsterdam schreef een kleine driehonderd leerlingen zich direct in. Bovendien bleek de brede mix van muzieksoorten ongeveer 50 procent allochtonen en 50 procent autochtonen te trekken, waardoor de basis was gelegd voor een werkelijke integratie van leerlingen van verschillende etnische achtergronden. Het aantal leerlingen is in tegenstelling tot alle sombere voorbeelden en voorspellingen in de loop der jaren alleen maar gegroeid. Bovendien zijn soortgelijke afdelingen opgericht in twaalf andere muziekscholen in Nederland, en vijftig andere bieden enkele muziekcurricula. Inmiddels hebben meer dan tweeduizend leerlingen wekelijks les in een of andere traditie van wereldmuziek aan een muziekschool in Nederland.

Na een aantal jaren zien we dat het wereldmuziekonderwijs ook in resultaten niet onderdoet voor lessen in viool of elektrische gitaar. De leerlingen beginnen opvallende handigheid te vertonen in het spelen van hun instrument. Wie tijdens de eerste presentaties van wereldmuzieklerlingen hooguit ontroerd raakte door de bevlogenheid van de onbeholpen musicerende kinderen, jongeren of volwassenen, kan inmiddels op de veelvuldige plaatselijke en landelijke uitvoeringen een aantal competente amateurmusici aan het werk zien. Het lijkt erop dat we met wereldmuziekscholen in ieder geval een deel van de vragen waarvoor de veranderende samenleving ons stelt praktisch hebben kunnen beantwoorden.

Maar we zijn er nog niet. Het aanbod heeft ook allerlei vragen opgeroepen. Een van de belangrijkste daarvan is: hoe positioneren wij wereldmuziek in de Nederlandse samenleving, en in het muziekonderwijs op verschillende niveaus?

Op de PABO in Amsterdam wordt een begrippenkader gehanteerd dat interessante aanknopingspunten biedt. In haar 'Transculturele Pedagogiek Basisonderwijs' spreekt Marita Melchers van vier mogelijke benaderingen van een multiculturele samenleving.

1 MONOCULTUREEL

Minderheden passen zich aan aan de dominante (bijvoorbeeld westerse) cultuur. Het overheidsbeleid ten aanzien van migranten in Frankrijk is hiervan een aardig voorbeeld.

2 MULTICULTUREEL

Er bestaan verschillende culturen binnen een land, maar gescheiden van elkaar. De scheiding tussen zwarte en witte gemeenschappen in de Verenigde Staten illustreren dit beeld.

3 INTERCULTUREEL

Er is vrijblijvend contact tussen verschillende culturen door bijvoorbeeld school of werk. Dat is een situatie die we in toenemende mate in Nederland vinden.

4 TRANSCULTUREEL

Verregaande integratie: vertegenwoordigers van verschillende culturen accepteren elkaars waarden en nemen die zelfs over.

16

Het laatste klinkt nogal utopisch, maar het geeft wel een interessante denkrichting aan. Dit begrippenkader laat zich opvallend gemakkelijk vertalen naar muziekonderwijs:

1 MONOCULTUREEL

Iedereen leert muziek vanuit het repertoire, de theorie en de methodiek van de dominante cultuur. Op de meeste plaatsen ter wereld is dit helaas nog steeds de praktijk in vrijwel al het muziekonderwijs.

2 MULTICULTUREEL

Vertegenwoordigers van verschillende (sub)culturen leren de muziek die bij hun specifieke achtergrond hoort. De jaren tachtig benadering: Turken moeten saz leren.

3 INTERCULTUREEL

Leerlingen worden op vrijblijvende wijze in contact gebracht met verschillende muziekculturen (kan afzonder-

lijk, maar ook door fusie). Deze benadering is in opkomst, maar nog onderontwikkeld.

4 TRANSCULTUREEL

Kennismaking met muziek door middel van voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid aan culturen.

Dit is veel beter te realiseren dan een transculturele *maatschappij*. Vooral in het begintraject biedt deze benadering voor kinderen interessante kansen (gevorderde musici worden bijna per definitie meer en meer monocultureel, naarmate hun specialisme zich ontwikkelt).

HET WESTEN KENT NIET DE TOTALE BELEVING VAN RITME DIE WE IN WEST-AFRIKA VINDEN OF DE RITMISCHE TAAL VAN INDIA

De beste manier om het transculturele te benaderen is een breed opgezet, globaal, samenhangend programma. Een programma waarin westerse en niet-westerse muziek naast elkaar voorkomen en waarbij niet zozeer de culturele achtergronden centraal staan, maar de muzikale principes die eraan ten grondslag liggen.

Dat betekent niet dat we bang moeten zijn om specifiek te zijn en met concrete voorbeelden uit levende tradities te werken. Als we dat niet doen, wordt het aanbod al gauw erg krachteloos en oninteressant. Maar het belangrijkste is de visie dat de leerlingen voorbereid moeten worden op muziek maken en beleven in een multiculturele samenleving. Zo'n benadering vertaalt zich in de praktijk al snel naar een zeer eclectische benadering van muziek: voor één muzikaal principe kiest een docent de ene muzikale traditie, voor een andere een geheel andere. Uiteindelijk moet dan gezorgd worden dat er een balans tussen de verschillende culturen wordt geschapen.

Daarbij moeten we ons realiseren dat er meer muzikale principes zijn dan de westerse. Hier ligt een aantrekkelijk, vrijwel onontgonnen gebied. Er is in de westerse muziek geen equivalent van Indonesische gamelan, waarmee na anderhalf uur les heel behoorlijk muziek gemaakt kan worden, uitgaande van een totaal ander concept van spelen, toonschalen en klankkleur. In Engeland is daar uitgebreid en met succes mee geëxperimenteerd. Het Westen kent niet de totale beleving van ritme die we in West-Afrika vinden of de ritmische taal van India. Ook de hoketus-technieken van fluitensembles uit Afrika of de Andes (one man, one note) bieden mogelijkheden, waarbij de muziek zo interessant is, dat de cultuur secundair wordt. En daarmee kunnen we een hoop onduidelijkheden in doelen en werkwijzen voorkomen.



2

Orale overdracht, holistische benaderingen

Zonder twijfel is eten de meest ingeburgerde 'transculturele' activiteit in Nederland. Hoewel Thais of Turks eten voor sommige mensen nog exotisch is, zijn shoarma en Chinees eten geheel ingeburgerd, om nog maar te zwijgen over pizza, hamburgers, of de Franse cuisine. Muziek komt op een goede tweede plaats.

Net als bij het voedsel uit verschillende culturen kunnen we niet alleen kennis nemen van wereldse klanken, maar ook een kijkje nemen in de keuken van die klanken. Dat is in ons geval geen vrijblijvend kijkje. Lesgeven in muziek uit andere culturen brengt vergaande vragen met zich mee, zoals: passen traditionele systemen van muziekoverdracht binnen de structuur van een Nederlandse muziekschool? In theorie leidt een dergelijke vraag tot enorme problemen. In de praktijk valt het echter meestal wel mee. Het inpassen van muziekculturen die eeuwenlang auditief zijn overgedragen, leidt zelden tot onoplosbare problemen, hoewel het docenten wel dwingt om na te denken over de inrichting van het onderwijs, met name in relatie tot de beschikbare tijd. Want er is natuurlijk een verschil tussen één les per week aan de muziekschool, en twintig jaar in huis wonen bij een Indiase guru. Maar dat is een probleem dat in veel landen van herkomst ook speelt. De traditionele culturen van bijvoorbeeld Afrika en Azië zijn lang niet zo statisch als wij ze vaak zien. Veel muzikale tradities die we onderwijzen hebben overleefd omdat ze zo flexibel waren en zich aan de steeds veranderende omstandigheden konden aanpassen. Dat is een kracht waar we ook nu nog gebruik van kunnen maken.

Het beeld dat wij hebben van westers muziekonderwijs in

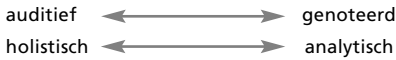
vergelijking met niet-westers onderwijs is vaak de tegenstelling van 'genoteerd' tegenover 'auditief', die vervolgens vaak weer wordt gelijkgesteld met 'analytisch' tegenover 'holistisch'. Auditief werken is een 'hot item' in het hedendaagse denken over muzikale educatie. In feite vindt muzikale overdracht van oudsher grotendeels plaats via de oren, ook in de westerse klassieke muziek. Het is vrijwel ondenkbaar dat een kind dat nog nooit een viool heeft gehoord slechts gewapend met het instrument, een partituur en uitgebreide verbale en visuele instructie ooit tot een acceptabele interpretatie van een Bach-partita kan komen. Notatie is een hulpmiddel; de vraag is wanneer en in hoeverre dat hulpmiddel ingezet moet worden.

Ook in de verschillende vormen van wereldmuziek - vaak ten onrechte gedoodverfd als allemaal orale, eeuwenoude tradities - is auditieve overdracht een zaak van gradaties. Veel muziek voor Afro-Caribische ensembles is vastgelegd in notatie en er zijn bundels en leerboeken voor Turkse volksmuziek (vroeger bij uitstek een orale traditie), die ook door Turkse docenten en leerlingen gretig gebruikt worden. In Indiase muziek worden zowel voor ritme als voor melodie elementaire vormen van notatie gebruikt. Hetzelfde geldt voor gamelanmuziek en tal van andere tradities uit Azië.

Een van de weinige grote cultuurgebieden waar veel muziek nog zonder notatie wordt overgedragen is Afrika. Wie zich enigszins heeft verdiept in de muziektradities van dit continent kan moeilijk denken dat dit een gevolg is van de beperkte muzikaliteit van de Afrikanen of de eenvoud van de muziek. Het tegendeel is waar: veel Afrikaanse muziek is dermate ongrijpbaar en complex, dat het zich amper of niet laat noteren. En wanneer het eenmaal op papier staat, is het vaak nauwelijks bruikbaar voor het overdragen van de muziek. In veel orale tradities is een bepaalde uitvoering een tamelijk willekeurige versie van talrijke mogelijkheden om een muzikale structuur tot leven te brengen.

Wanneer we concepten als auditief en genoteerd, holistisch en analytisch hanteerbaar willen maken, is het handiger deze concepten niet als tegenstellingen te zien, maar als

uitersten van twee parallelle continuïums:



In feite is geen enkel systeem helemaal gebaseerd op analyse en notatie. We zeiden net al dat het ondenkbaar is dat een violist leert spelen zonder eindeloos veel vioolmuziek tot zich te nemen via concerten of opnamen (auditief en meestal ook behoorlijk holistisch). Toch zitten bepaalde westerse methoden (met als extreem voorbeeld Klavarskribo) het meest aan de rechterkant van het schema. Een typisch voorbeeld van muziekoverdracht aan de linkerkant is het traditionele systeem van muziek leren in een Afrikaans dorp. Als kind voeg je je bij de oefenende anderen en probeer je op een van de vrije drums mee te slaan. Door te kijken hoe de anderen het doen leer je langzamerhand de structuren en tekens herkennen. Maar ook hier komt het veel voor dat iemand even een deel van het ritme voordoet of uitlegt en dat hoort meer thuis aan de analytische kant.

Verschillende andere vormen van muziek zijn te plaatsen ergens tussen de extremen in. Noord-Indiase klassieke muziek wordt tegenwoordig meestal overgedragen met enig gebruik van notatie en met gebruik van allerlei technische oefeningen en vereenvoudigde composities. Toch zouden we het plaatsen in de linkerhelft van het schema. Westerse popmuziek is een interessant geval: afhankelijk van het genre en de uitvoerenden kan het zich zowel links als rechts van het midden bevinden. Ook de Hafabra-traditie (eigenlijk de enige nog levende wereldmuziek van Nederland; het grote internationale concours in Kerkrade heet dan ook terecht wereldmuziekconours) heeft nog interessante aspecten van een holistisch overdrachtsysteem, hoewel de verschillende vorderingsfasen juist heel analytisch zijn vastgelegd.

Nog interessanter wordt het als we kijken naar muzieksoorten die zich op zeer uiteenlopende plaatsen in het schema

AL ONZE ILLUSIES OVER EEUWIGE TRADITIES TEN
SPIJT, DE MEESTE MUZIEKSOORTEN VAN DE
WERELD ZIJN CONSTANT IN BEWEGING

bevinden. Wie Japanse shakuhachi leert, komt binnen bij de leraar, groet hem en gaat tegenover hem zitten voor een laag tafeltje waarop de notatie van het stuk ligt. De leraar begint te spelen, de leerling volgt. Wanneer het stuk afgelopen is, valt er een stilte van enkele seconden. Daarna begint de leraar opnieuw. Nooit zal hij aanmerkingen maken op het spel van de leerling: dat wordt als zeer onbeleefd beschouwd. De leerling wordt geacht zelf te weten wat hij goed en wat hij fout heeft gedaan. Een dergelijk systeem is tegelijkertijd geheel holistisch en gebaseerd op notatie. Ook het omgekeerde bestaat. Een Zuid-Indiase muziekstudent vordert langs een uniform, gestructureerd pad van muzikale oefeningen en composities, terwijl hij nooit een noot hoeft op te schrijven. Zo beweegt hij zich in een traditie die tegelijkertijd auditief en analytisch is.

In het algemeen kunnen we zeggen dat een neiging naar de ene of de andere kant in veel gevallen leidt tot bepaalde muzikale eigenschappen:

Notatie	Auditief
Overwegend uitgecomponeed	Veel improvisatie
Muziekstuk verandert niet of weinig	Organische veranderingen; iedere uitvoering anders
Verschillende melodische lijnen	Eén melodische lijn centraal
Regelmatig, lineair ritme	Cyclische structuur, soms 'vrij' ritme
Intonatie vast	Intonatie flexibel

Twee andere belangrijke factoren zijn plaats en tijd. Al onze illusies over eeuwige tradities ten spijt, de meeste muzieksoorten van de wereld zijn constant in beweging. Een eeuw geleden was Turkse volksmuziek (liederen met saz-begeleiding) nog het domein van rondtrekkende barden in

Anatolië en werd de muziek overgeleverd van vader op zoon. Gedurende de laatste zestig jaar zijn bijna alle liederen genoteerd en wordt saz onderwezen op conservatoria en hogescholen in de grote steden. In 1983 stierf de laatste grote traditionele bard, Ashik Veysel. Maar in de jaren zestig werd de saz het instrument van een studentenbeweging in verzet. Nu is het te horen in akoestische en elektrische versies in hedendaagse popmuziek. De muziek voor de saz bestaat niet.

Dit alles heeft belangrijke consequenties voor de keuzen die we maken in het muziekonderwijs. De manier waarop muziek wordt onderwezen bepaalt mede de uiteindelijke vorm en klank van het muzikale eindproduct. De overgang van auditief naar genoteerd verandert de Turkse muziek, net zoals sitarspelers in India beïnvloed worden door radio- en cd-opnamen van de grote meesters uit heden en verleden. Zo moet ook westerse muziek enorm veranderd zijn toen notatie op grote schaal zijn intrede deed. Dit zijn natuurlijke processen, met verstrekkende gevolgen: aspecten van muziek of hele genres kunnen ontstaan of verdwijnen, zoals dat door de eeuwen heen steeds gebeurd is. Dat is het natuurlijke proces van afbraak en vernieuwing dat muziek levend houdt.

Is er een ideale benadering voor muziekonderwijs? Waarschijnlijk niet. Elke muziek, elke onderwijssituatie en iedere leerling eist een eigen aanpak. De docent doet er het beste aan te streven naar een maximale flexibiliteit tussen auditief en genoteerd, holistisch en analytisch. Voor westerse opgeleide muziekdocenten betekent dit dikwijls een verbreding naar de kant van het auditieve en holistische. Het is interessant dat het wereldmuziekonderwijs zijn intrede doet in het georganiseerde muziekonderwijs in een tijd dat veel mensen zoeken naar meer nadruk op klankvoorstellingsvermogen, improvisatie en muzikaal geheugen, geconfronteerd met het schrikbeeld van een derdejaars student viool die geen noot kan spelen als zijn partituur wordt dichtgeslagen. Op het gebied van methodiek ligt een interessant, uitdagend en wederzijds vruchtbaar gebied voor uitwisseling.



Guru's en Sony's

Op papier klinkt het allemaal heel aardig: een perfecte balans tussen auditief en genoteerd, tussen analytisch en holistisch lesgeven. In de praktijk is natuurlijk vrijwel geen muziekdocent in staat om dat te realiseren. Want ook wereldmuziekdocenten hebben niet het absolute antwoord.

De meeste wereldmuziekdocenten die in Nederland werkzaam zijn, hebben onderwijs genoten in de traditionele sfeer van hun cultuur van herkomst. Zoals uit de voorbeelden in het vorige hoofdstuk duidelijk zal zijn, sluit dat niet altijd naadloos aan op een westerse muziekschool. Om dat probleem te ondervangen heeft het LOKV in samenwerking met de conservatoria van Alkmaar en Rotterdam een cursus 'Deskundigheidsbevordering wereldmuziekdocenten' georganiseerd. Het doel van de cursus was niet om de docenten in een keurslijf van westerse methodiek te dwingen. Wel om ze bewust te maken van de mogelijkheden die hun benadering van muziekonderwijs, die van hun collega's uit andere culturen en die uit het westen boden om de uitdagingen van het muziekonderwijs in Nederland in de jaren negentig aan te gaan.

Cursuscoördinator Peter van Amstel beschreef de noodzaak voor een dergelijke cursus:

'Er zijn in Nederland inmiddels bijna vijftig musici aan het werk als wereldmuziekdocent bij muziekscholen en kunstinstellingen. De wereldmuziekdocenten zijn meestal uitstekende musici met veel podiumervaring, maar een formele training in onderwijsmethodiek en didactiek ontbreekt nogal eens. Een aantal van hen is inmiddels benoembaar verklaard door de Inspectie Kunstzinnige

Vorming en Amateuristische Kunstbeoefening, anderen zijn in het bezit van een tijdelijke ontheffing, verleend op basis van ervaring.

De toenemende vraag naar gekwalificeerde wereldmuziekdocenten heeft ertoe geleid dat de werkgroep Landelijk Overleg Wereldmuziekonderwijs (LOWO) het initiatief heeft genomen voor een bijscholingscursus. Deze cursus werd ondergebracht bij het LOKV en werd gegeven in de periode van september 1992 tot mei 1993. De doelstelling van de cursus was 'de verschillende tradities te expliciteren en in te passen in de Nederlandse situatie, zonder deze tradities in een eenduidig keurslijf te gieten'.

Dit betekent dat westerse en niet-westerse methodieken met elkaar werden vergeleken, waardoor ook een wederzijdse bevruchting kon plaatsvinden: de westerse muziekmethodiek kon zo worden verrijkt met methodieken uit andere culturen.

Om opleiding, speelniveau en leservaring te peilen werden de twintig deelnemers geïnterviewd en hun eigen lessen werden bijgewoond en opgenomen op video- en geluidsband. De formele vooropleidingen van de deelnemers bleken te variëren van indrukwekkend tot vrijwel nihil. Er waren deelnemers met een afgeronde conservatoriumopleiding, waarvan westerse (klassieke) muziek vaak deel uitmaakte. Anderen hadden hun muzikale opleiding genoten op de manier die in de betreffende traditie gebruikelijk is. Dat betekende gewoonlijk een intensieve training met één leermeester gedurende vele jaren. Onder de deelnemers waren ook autodidacten.

Sommige docenten gebruikten notenschrift of een ander manier van notatie tijdens hun lessen, bijvoorbeeld cijfers voor gamelan, of solmisatie - sa re ga ma pa dha ni sa - voor Indiase en Hindoestaanse muziek. Docenten die hechtten aan orale overdracht gebruikten meestal wel een vorm van notatie, maar nadrukkelijk alleen als geheugensteun. Er waren docenten die niet vertrouwd zijn met westerse notatie: de één vond dat hij wel muziek moest kunnen lezen en schrijven, de ander zag dat als volstrekt overbodig.

Bij de lesbezoeken werd zowel een analytische aanpak aangetroffen, waarbij leerlingen stukje bij beetje een melodie of ritme wordt aangeleerd, als een globale (holistische) manier van lesgeven, waarbij lange frasen of hele stukken eindeloos worden

herhaald. Niet iedereen leek zich nadrukkelijk van de gehanteerde werkwijze bewust, maar er waren ook docenten die er expres voor kozen hun pupillen een tijdje te laten zwemmen, of die vonden dat er juist met een analytische aanpak beter en geconcentreerder gewerkt wordt.

Traditionele manieren van lesgeven (bijvoorbeeld Indiaas, Afro-Surinaams) vereisen veel tijd en toewijding. De situatie aan muziekscholen in Nederland vraagt daarom aanpassingen. Men is het daarover eens en ziet er geen bezwaar in. Er worden soms structurele, ingrijpende oplossingen bedacht, zoals het introduceren van notenschrift of het aanpassen van de lesmethode aan groepslessen. In andere gevallen lijken de oplossingen marginaal. De betreffende docenten zijn zich er lang niet altijd van bewust wat ze nu precies hebben aangepast en hoe.

Tijdens de cursus 'Deskundigheidsbevordering Wereldmuziekdocenten' werd eerst nagegaan over welke vaardigheden en kennis iemand moet beschikken om te kunnen musiceren. Wat is daarbij echt nodig en wat komt op de tweede plaats? Aan de hand van een gangbaar model werden verschillende manieren van leren toegelicht. Er werd veel aandacht besteed aan het leren in een groep, met of zonder leiding, en aan het thuis studeren. Aan de deelnemers werd gevraagd hoe zij muziek hebben leren spelen en hoe zij denken dat het eventueel anders zou kunnen of moeten. Daarbij werd in eerste instantie uitgegaan van in het Westen gangbare theorieën en modellen. Het is echter goed mogelijk dat die voor wereldmuziek niet altijd afdoende zijn. Verschillende stijlen van lesgeven werden toegelicht: sturend of volgend, gericht op het proces of op het eindresultaat. Er is geen 'beste' doceerstijl, de gebruikte stijl is afhankelijk van leerlingen en leerdoelen. Aan de hand van de opgenomen video's werden lesstijlen toegelicht. Daarna werden verschillende situaties geschetst, waarna aan de cursisten de vraag gesteld werd: hoe zou je dit aanpakken? Aan het einde van de cursus waren niet alle inhoudelijke vragen over wereldmuziekonderwijs in Nederland beantwoord, maar er was wel meer kennis en bewustzijn over welke keuzen welke gevolgen hebben.'

De verwachtingen van deze cursus zijn uiteindelijk meer dan waargemaakt. Inmiddels hebben twee groepen van vijf-

TERWIJL DE WALKMAN ONGEVEER DE GROOTST
DENKBARE GIFT IS VAN DE MODERNE
SAMENLEVING AAN TRADITIONELE
MUZIEKSOORTEN, IS HET ANIMO VOOR
HET TOEPASSEN VAN DERGELIJKE MODERNE
TECHNIEK NOG GERING

tien tot twintig docenten de cursus gevolgd en zijn zij naar hun instellingen teruggekeerd met een benoembaarheidsverklaring van de Landelijke Stichting Kwaliteitsbewaking (Inspectie KV/AK) en met het gevoel dat ze beter toegerust zijn om de uitdagingen die ze tegenkomen in het lesgeven aan te gaan.

Naast de vaardigheden van de docenten is het lesmateriaal op alle niveaus een van de 'hot items' van het wereldmuziekonderwijs. Een van de doodoeners over vele vormen van wereldmuziek is, dat het allemaal orale tradities zijn en zo nauw met de cultuur verweven, dat ze eigenlijk niet in het Westen onderwezen kunnen worden. Musici en docenten blijken daar zelf vaak andere ideeën over te hebben. Tijdens een eerste oriëntatie, uitgevoerd in 1991/1992, zijn meer dan honderd voorbeelden van lesmateriaal aangetroffen, gepubliceerd of ongepubliceerd, en zijn er nog tientallen voorbeelden die in het korte bestek van het onderzoek niet achterhaald en/of beschreven konden worden. Daarnaast bestaat er een uitgebreide achtergrondliteratuur. Inmiddels is de inventarisatie uitgegroeid tot meer dan tweehonderd titels. Het materiaal is toegankelijk via het Repertoire Informatiecentrum Muziek (RIM) in Utrecht. Ondanks dit grote aantal titels is er een gebrek aan specialistisch, uitgewerkt materiaal dat gebruikt kan worden op scholen. Er zijn wel lesbrieven voor bijvoorbeeld Muziekatelierprojecten (een soort doe-concerten met professionele musici in de klas), maar die zijn vooralsnog niet overdraag-

baar. Daarnaast is er het nodige repertoire voor koren, dat dikwijls echter een grote mate van vertrutting vertoont. Het meeste oorspronkelijke materiaal is moeilijk bruikbaar zonder specialisten en 'projectontwikkelaars', zoals een doos van 52 cassettes met - veelal slechte - opnamen van kinderliedjes uit alle delen van de wereld, uitgegeven door UNESCO.

Al met al verkeert de ontwikkeling van lesmateriaal en methodieken voor wereldmuziekonderwijs nog in een pril stadium. Veel lesmateriaal bestaat alleen in zeer ruwe, onoverdraagbare vorm. Het verdient aanbeveling dat musici opdrachten krijgen om materiaal te schrijven of te ordenen dat in het hele land gebruikt kan worden. Grote prioriteit heeft ook het ontwikkelen van materiaal voor kinderen. Het LOKV heeft zich ook gestort op de ontwikkeling van lesmateriaal en methodieken: er is een boekje gemaakt als introductie tot West-Afrikaanse percussie, er is opdracht gegeven tot onderzoek naar de lespraktijk van saz in Nederland en er wordt gewerkt aan het ontwikkelen van een 'Vliegende Gamelan', die van school tot school kan reizen. Toch is de positie rond lesmateriaal ingewikkeld. Het is niet alleen een kwestie van het ontwikkelen van de perfecte saz-methodiek. In de praktijk blijkt veel materiaal amper of niet toepasbaar, doordat het ontoegankelijk is voor mensen die de muziek niet goed kennen. Dit geldt met name voor materiaal in het reguliere onderwijs. Een andere reden is de eigenzinnigheid van veel docenten, die niet gemakkelijk de autoriteit van een andere docent of pedagoog accepteren (waarin saz overigens niet veel verschilt van viool of piano). Bovendien blijkt dat de meeste wereldmuziekdocenten behoudend zijn en neigen naar de traditionele systemen waarbinnen ze zelf hebben geleerd, of naar al dan niet geschikte hulpmiddelen uit de westerse muziekpraktijk. Terwijl de walkman ongeveer de grootst denkbare gift is van de moderne samenleving aan traditionele muzieksoorten, is het animo voor het toepassen van dergelijke moderne techniek nog gering. De grootste ontwikkelingsuitdagingen liggen dan ook in de verdere begeleiding van docenten, al dan niet aan de hand van uitontwikkeld materiaal.



Wereldmuziek in de klas

Er bestaan goede ideeën over plaats, benadering en methodiek van een intercultureel muziekcurriculum, maar hoe vullen we dat praktisch in wanneer we werken op scholen?

In het basisonderwijs vinden we niet de veiligheid van de leskamer in de muziekschool. Een aantal rapporten van de laatste jaren laat zien dat muziek op school geen eenvoudige zaak is. In de tweedeling tussen de witte- en zwarte scholen liggen bovendien veel problemen en vragen waar we ook met het muziekonderwijs rekening mee zullen moeten houden. In samenspraak met de scholen zal een gedegen multicultureel traject moeten worden ontwikkeld, waarbij de muziekschool niet de verantwoordelijkheid van het onderwijs overneemt, maar invulling helpt geven aan hun multiculturele beleid, bij voorkeur in samenhang met de andere kunstdisciplines.

Om te beginnen is het van belang dat de uitgangspunten goed geformuleerd worden. Ruwweg zijn er drie onderliggende benaderingen mogelijk, die op hun beurt weer in grote lijnen overeenkomen met de onderverdeling in hoofdstuk 1 (van monocultureel tot transcultureel).

1 Allochtonen moeten zich aanpassen

We beginnen met het idee dat allochtonen zich moeten aanpassen. 'Als buitenlanders zo nodig in Nederland willen blijven, dan moeten zij totaal accultureren', wordt vaak gezegd. We vergeten daarbij even onze rol in de aanwezigheid van deze mensen en laten ze zelf opdraaien voor eventuele problemen die hun aanwezigheid met zich meebrengt. Op het gebied van taalverwerving is een dergelijke positie tot op zekere hoogte wel te verdedigen. Zo houd je een land bestuurbaar. Maar geldt dat ook voor muziek? Hoe fraai

MOETEN ALLOCHTONEN ZICH AANPASSEN AAN
TELEMANN EN WAGNER, TERWIJL DE
MULTICULTURELE SAMENLEVING ZICH AL LANG
HEEFT AANGEPAST AAN DE INVLOED VAN
ANDERE CULTUREN?

westerse klassieke muziek ook is, het is bepaald niet het meest in het oog springende aspect van de klankwereld waarin een kind zich in de jaren negentig bevindt. We kunnen al vraagtekens zetten bij het feit dat de klassieke muziek uit de achttiende en negentiende eeuw nog steeds het zwaarte- en uitgangspunt is voor het Nederlandse muziekonderwijs aan Nederlanders. Voor mensen die zelf uit een andere cultuur komen is dat zeker een merkwaardige keuze. Moeten allochtonen zich aanpassen aan Telemann en Wagner, terwijl de multiculturele samenleving zich al lang heeft aangepast aan de invloed van andere culturen?

In de popmuziek is dit het duidelijkst: rap, salsa, reggae, raï: de hitlijsten worden al meer dan tien jaar overspoeld met muziek uit culturen van over de hele wereld. Wanneer we willen aansluiten op de belevingswereld van kinderen, dan moeten we ons afvragen of de westerse 'Hochkultur' een adequate basis is voor hedendaags muziekonderwijs. Is dat een rare vraag? Waarschijnlijk niet. Ook experts in andere landen onderschrijven dit. In 'A Commonsense View of all Music' pleit de eminente Britse musicoloog John Blacking voor een brede benadering: 'Britse muziekeducatie, geworteld in de volksmuziek van Engeland, Schotland, Wales en Ierland is niet meer geschikt voor een land waarvan de inwoners recente banden hebben met India, Pakistan, Hong Kong, Cyprus, Polen en de Cariben.' In feite haakt hij hiermee - en met de titel van zijn boek - in op de visies van Percy Grainger, die vijftig jaar geleden al

schreef: 'Het lijkt mij dat als je muziek met gezond verstand bekijkt (a commonsense view of music), je alle muziek van de wereld met een open geest benadert. (...) We hebben eigenlijk geen excuus voor ons onbenul op het gebied van volksmuziek, primitieve muziek en de grote kunstmuziektradities van Azië.'

2 Turkse kinderen moeten saz leren

De tweede benadering laat zich samenvatten als: Turkse kinderen moeten saz leren. 'Natuurlijk moeten we iets doen voor onze medelanders. Weet je wat, we laten ze de muziek uit hun eigen land spelen. Dat is fijn als ze heimwee krijgen.' Een dergelijke benadering is uitermate paternalistisch en eigenlijk ook behoorlijk monocultureel: Turkse kinderen leren Turkse muziek van een Turkse docent. Alleen de omgeving is wat kouder en natter.

Blacking onderschrijft dit en gaat nog een stapje verder: 'Het zou niet goed zijn, vanuit muzikaal oogpunt, om de kinderen van allochtonen specifiek op te voeden met de muziek van hun voorouders, omdat die muziek niet werkelijk onderdeel uitmaakt van de plaatselijke samenleving en de natuurlijke omgeving.' Dat is een interessante gedachte. Misschien is een lied over de dorpspomp in Gujrat of de Atlas niet relevant in Nederland en doet het precies het omgekeerde van wat we willen bewerkstelligen: het scheidt vervreemding en isolement in plaats van begrip en integratie. Het gevaar van de regionale benadering.

Anderzijds moeten we niet de mogelijkheid laten liggen om kinderen, die vanwege hun culturele achtergrond laag dreigen te scoren op gebieden waarbij de Nederlandse taal of cultuur een belangrijk instrument is, uit te laten blinken in iets waarin zij zich thuis voelen. Maar dat kan voor een Turks kind dat opgroeit in een multiculturele samenleving net zo goed salsadansen zijn, of een liedje van Marco Borsato.

3 Opvoeden in verschillende muziekculturen

Ten slotte kunnen we er naar streven iedereen van alles kennis te laten nemen. 'Muziekeducatie moet leerlingen uit

alle achtergronden de gelegenheid geven hun muzikaliteit optimaal te ontwikkelen vanuit een brede basis'. Het lijkt een open deur, maar we doen het niet. Wanneer wij kinderen willen voorbereiden op een samenleving waarin een grote verscheidenheid aan muziekculturen voorhanden is, dan doen we er goed aan ze de middelen in handen te geven om deze verscheidenheid te ordenen. Anders wordt de rijkdom aan culturen chaotisch en oninteressant. Sterker nog: bedreigend en de basis voor vijandige reacties.

HOE KUNNEN WE DE CULTURELE CONTEXT VAN
EEN BESNIJDENIS IN EEN GHANEES DORP IN DE
KLAS CREËREN, ZONDER VOLLEDIG BELACHELIJK
TE WORDEN, EN ONVERGEEFLIJK
STIGMATISEREND?

Eerst bestond de kennismaking met niet-westerse muziek vaak uit een onvoorbereide confrontatie met een musicus uit een andere cultuur. 'Dit is Ahmed, hij laat jullie de saz horen'. Dat werkte meestal niet: de kloof was te groot. Als reactie kwam de beweging die er op stond dat muziek in de culturele context gepresenteerd moest worden. Er werden Turkse broden aangerukt en de meisjes kregen hoofddoekjes om, zonder dat er veel werd nagedacht over relevante context. Maar tot op heden wordt door velen aan dit idee vastgehouden. Het klinkt ook zeer zinnig, op papier. Maar is het in het licht van de ideeën in de voorgaande hoofdstukken echt te verdedigen? En hoe werkt het in de praktijk? Hoe kunnen we de culturele context van een besnijdenis in een Ghanees dorp in de klas creëren, zonder volledig belachelijk te worden, en onvergeeflijk stigmatiserend? Kinderen zijn niet dom. Ze hebben direct door wanneer iets klopt en wanneer niet. Daarom is het belangrijk dat ze eerder iets uitdagends wordt voorgezet dan iets belerends.

Het moet leven voor de kinderen. Het wordt tijd dat we meer naar de muzikale waarden van verschillende muzieksoorten kijken, bij voorkeur samen met musici die die cultuur tot op behoorlijke hoogte kennen. Want de muzikale eisen van de generatie kinderen die drie uur per dag MTV kijkt, zijn behoorlijk hoog. Wat we nodig hebben zijn 'authentieke' muzikale ervaringen voor kinderen. En dat betekent niet een kopie van een muzikaal geluid of een situatie uit een ander land, maar muzikale ervaringen die door de kinderen als 'echt' wordt ervaren.

Serieuze interculturele muziekeducatie vereist nieuwe benaderingen voor de muziekles op school. We kunnen niet van een leerkracht verwachten dat hij meester is van tweehonderdvijftig muziektradities van over de hele wereld. Maar de leerkracht kan wel leren werken met de bronnen die tot zijn of haar beschikking staan: er zijn eindeloos veel goede opnamen en scholen hebben - al dan niet via de muzikalschool of de steunfunctie - toegang tot musici en concerten uit andere culturen. Het is meer werk, maar uiteindelijk veel lonender dan een vertrutte versie van een Marokkaans liedje, onderwezen door iemand die de muziek niet kent. Dat is slecht muziekonderwijs en niet meer nodig.

Bovendien is het extra gevaarlijk. Wanneer iemand slecht omgaat met westerse muziek, dan wordt dat meestal als zodanig ervaren. Wanneer iemand slecht omgaat met onbekende vormen van wereldmuziek, dan wordt de muziek zelf als slecht ervaren. Dat kweekt vooroordelen.

Om 'authentieke' lesvormen te ontwikkelen moeten we minder achter ons bureau zitten en meer werken in onze laboratoria, de klas. Er moet met de nodige creativiteit en kennis van zaken gewerkt worden aan nieuwe curricula. Zo kun je de situatie krijgen dat een leerling zich in één jaar bezighoudt met Afrikaanse percussie om gevoel te krijgen voor cyclische ritmische structuren; met gamelan om samenspel, nieuwe klankkleuren en ongewone toonschalen te ervaren; Latijns-Amerikaanse panfluiten om met hoketus-technieken te werken en met keyboard voor harmonie. Daarbij moeten we ons wel constant realiseren wat de consequenties zijn van de keuzen die we maken. Wanneer

je kiest voor notatie, kies je ook nadrukkelijk niet voor orale overdracht. Een Arabische toonschaal sluit een westerse uit en een lineair ritme wordt anders ervaren dan een ritmische cyclus.

Het is niet mogelijk is om precies voor te schrijven wat wel en wat niet moet in dit aanbod. Maar we kunnen op grond van het bovenstaande wel vier richtlijnen formuleren:

HET VERSCHIJNSEL DAT MUZIEK OOK BUITEN DE
LANDEN VAN OORSPRONG BLIJKT TE AARDEN
IS GEEN MUZIKAAL VERVAL, HET IS EEN
ONDERDEEL VAN EEN WERELDWIJDE MUZIKALE
ONTWIKKELING

38

1 GA UIT VAN DE MUZIEK, NIET ZOZEER VAN DE CULTUUR

Het verschijnsel dat muziek ook buiten de landen van oorsprong blijkt te aarden is geen muzikaal verval, het is een onderdeel van een wereldwijde muzikale ontwikkeling. De meeste muziek wordt niet alleen mooi gevonden omdat het een bepaalde culturele context vertegenwoordigt (hoewel dat zowel bij allochtonen als bij autochtonen - van opera tot rap - ook wel eens het geval is), maar vooral omdat de muziek mensen aanspreekt. Wanneer we kinderen lesgeven is het onhandig om geen gebruik te maken van de natuurlijke aantrekkingskracht van muziek.

2 PROBEER STIGMATISERING TE VERMIJDEN

Uitgaande van de ideeën in hoofdstuk 1 - globaal in plaats van regionaal - moet dat niet zo moeilijk zijn. Keith Swanwick, een van de pioniers van het denken over intercultureel muziekonderwijs, schrijft in 'Music, Mind, and Education': 'Een manier om met vooroordelen om te gaan is de muziek helemaal niet te labelen totdat de muziek ervaren is'.

'EEN MANIER OM MET VOORoorDELEN OM TE
GAAN IS DE MUZIEK HELEMAAL NIET TE LABELEN

TOTDAT DE MUZIEK ERVAREN IS¹

Keith Swanwick

Bij de Muziekschool Amsterdam liep een aantal jaren het project 'Trommelen op de Wereld'. Een team van drie percussionisten werkte een uur lang met djembe's, darbu-ka's en Latin percussie op scholen, met twee groepen per keer. West-Afrikaanse percussie werd niet geïntroduceerd als muziek uit een arm land, of de Koerdische percussionist als een vertegenwoordiger van een onderdrukt volk. Er werd gezegd: 'jongens, dit is een djembe; Ponda gaat jullie laten zien hoe je dat speelt'. Aan het eind van de sessie had ieder kind met veel plezier een ritme gespeeld, een dans geleerd en een lied gezongen, zonder enige belerendheid. Daarna konden ze pas vragen stellen over de plek waar al die leuke muziek vandaan kwam. Dat werkt veel beter dan een te nadrukkelijke pedagogische benaderingen van andere cul-
turen.

3 PROBEER HET HOOGST MOGELIJKE NIVEAU TE REALISEREN
Nogmaals, we kunnen niet van iedereen die muziekles geeft verwachten dat hij alle muzikale tradities van de wereld meester is. En al helemaal niet van een groepsleerkracht, van wie nog vele andere vaardigheden verwacht worden. Toch is het belangrijk dat multicultureel niet wordt afge-
daan met het fotokopiëren en zingen van een Surinaams of Turks liedje, zonder enig idee hoe de muziek kan klinken. Er moet worden gezocht naar creatieve oplossingen, al dan niet in samenwerking met de lokale muziekschool of steun-
functie-instelling. Door de combinatie van audiovisueel materiaal, concerten binnen of buiten de school en ontmoet-
tingen met wereldmusici kan vaak een juister en vooral interessanter beeld van een muzieksoort worden geschetst.

4 LAAT DE KINDEREN ZELF DE MUZIEK ERVAREN

Dit is mogelijk vanuit onderwijskundig oogpunt het belangrijkste. Hoe dichter je de kinderen fysiek bij de muziek brengt, hoe kleiner de kans is dat er afstand en afweerreacties ontstaan. In deze setting kan dat tot originele projecten leiden, zoals de al eerder genoemde ontwikkeling van een 'Vliegende Gamelan'. Gamelan is een van de meest aantrekkelijke manieren om kinderen in contact te brengen met muziek uit een andere cultuur. Niet alleen kan in een uur een aardig klinkend stuk worden ingestudeerd, maar de muzikale ideeën die aan de orde komen, zijn ook een belangrijke aanvulling op de andere muzieklessen: in gamelan komen hele andere vormen van samenspel aan de orde, van ritme-beleving, van klankkleur en klankvoorstelling. Alleen is een gamelan groot en zwaar. Dat is echter grotendeels te ondervangen door een 'multiculturele' oplossing. Wanneer de gongs als grote platte toetsen worden gegoten en de onderstellen volgens het IKEA-systeem gemakkelijk kunnen worden gemonteerd en gedemonteerd, is het geheel in een klein busje met flight cases te vervoeren van school naar school. De kinderen zetten het zelf in elkaar met hun leerkracht, leren met een docent een stuk en voeren het dezelfde dag nog uit. Het kind voelt zich kunstenaar.

Er is nog veel te doen voordat dit soort projecten gemeenplaats zijn. Wat we daarvoor moeten ontwikkelen is een samenhangend, breed aanbod, waarin eerder muzikale principes centraal staan dan muzikale culturen. Daardoor stellen we kinderen in staat werkelijk onbevooroordeeld te kiezen, als wereldburgers. Daarop volgt dan een traject met een bij voorkeur flexibel specialistisch aanbod voor de leerlingen die gekozen hebben: westerse klassieke muziek, lichte muziek, wereldmuziek.

Dit is een forse klus, maar het is niet onmogelijk. Een aantal van de projecten die nu lopen, zoals de wereldmuziekscholen en de muziekateliers, bieden een goede basis om te werken naar een muziekeducatie die recht doet aan de multiculturele samenleving. Niet als een verbrokkelde verzameling subculturen, maar als een nieuwe sociale en artistieke werkelijkheid. Het is idealistisch en naïef om te

denken dat wereldmuziekonderwijs de problemen van de multiculturele samenleving kan oplossen. Maar het kan wel bijdragen tot een toleranter klimaat. Het vereist een zekere investering, maar die is niets vergeleken met de prijs die je betaalt wanneer je nu geen positieve actie onderneemt.



Wereldmuziek in de vakopleidingen

Een van de problemen waar we steeds mee te maken krijgen, is de kennis en de vaardigheden van degenen die muzieklessen moeten verzorgen in de complexe, multiculturele omgeving van een Nederlandse school of muziekschool.

In hoofdstuk 3 is geschreven over de bijscholing van 'wereldmusici' tot docent wereldmuziek. Op den duur zullen de PABO's en conservatoria echter afgestudeerden met voldoende vaardigheden moeten afleveren. Anders blijft het dweilen met de kraan open. Met name op een aantal conservatoria zijn de eerste tekenen van vergaande verandering zichtbaar. We beschrijven hier als voorbeelden de afdeling Schoolmuziek van het Conservatorium van Amsterdam en de afdeling Wereldmuziek van het Rotterdams Conservatorium.

In april 1996 besloot het Conservatorium van Amsterdam, de faculteit muziek van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, een curriculum AMV/Schoolmuziek te ontwikkelen, waarin wereldmuziek en het achterliggende gedachtegoed een substantiële plaats kregen in het studieprogramma. Er werd gekozen voor een zwaartepunt op deze studierichting, omdat het juist bij de eerste kennismakingen met muziek van groot belang is dat muziekdocenten recht kunnen doen aan de culturele diversiteit van de hedendaagse Nederlandse cultuur.

In het nieuwe programma wordt zowel aandacht geschonken aan de doelgroepen als aan de inhoud. Het werken met gemengde groepen krijgt ruimschoots aandacht, maar vooral de cultureel diverse inhoud en methodiek staan centraal, als verbreding, verdieping en verrijking van de opleiding. Om te komen tot een invulling van het nieuwe studieprogramma is gekozen voor een vierjarige, projectma-

tige opzet: in het cursusjaar 1996/1997 werd het eerste jaar van de opleiding 'geïnterculturaliseerd', in 1997/1998 het tweede, etcetera. Op die manier studeert in 2000 de eerste generatie AMV/Schoolmuziekstudenten af van het vernieuwde programma, terwijl alle jongerejaarsstudenten dan de nieuwe cursusopzet volgen.

MUZIEK OP REIS VORMT EEN ESSENTIEEL ONDERDEEL VAN DE MUZIEKGESCHIEDENIS

Bij het vernieuwen van de inhoud van het programma wordt nadrukkelijk gestreefd naar verregaande integratie in het huidige aanbod, niet voor een gemakkelijke 'losse' toevoeging van cursussen of modules wereldmuziek. Zo zal wereldmuziek voor 10 tot 15 procent onderdeel uitmaken van vrijwel alle vakken binnen de huidige opleiding: muziektheorie, liedbewerking/arrangeren, methodiek/didactiek, dramatische en dansante vorming, practica, schoolconcerten, projectweken en stages. Dat is een forse opgave, maar geen onmogelijke, met de in de laatste jaren ontwikkelde kennis en inzichten en door gebruik te maken van gastdocenten en projectweken voor gespecialiseerde onderwerpen. Daarbij is het de bedoeling dat de 'wereldmuziekcomponent' van de bovengenoemde vakken na de projectperiode grotendeels wordt ingevuld door de reguliere docenten: alleen voor practica en projectweken worden ook in de toekomst specialisten ingehuurd. Het streven om interculturele elementen van de opleiding organisch deel uit te laten maken van het curriculum is niet alleen gebaseerd op het idee van integratie op basis van gelijkwaardigheid. Er zijn ook talrijke inhoudelijke aanknopingspunten die leiden tot een verbreding van perspectief en inzicht.

Muziek- en cultuurgeschiedenis is per definitie wereldgeschiedenis. Een belangrijk gedeelte van de instrumenten in een westers orkest vonden hun oorsprong in het oosten. Een aantal van die instrumenten heeft de weg teruggevon-

den naar andere tradities. Schubert wordt onderwezen op conservatoria in Korea en Canada en opnamen van Madonna zijn te koop in cassetwinkeltjes van Timboektoe tot Jakarta. Anderzijds brengen musici als Ravi Shankar en Youssou N'Dour een belangrijk deel van hun tijd door op westerse podia. Muziek op reis vormt een essentieel onderdeel van de muziekgeschiedenis.

Muziektheorie is niet voorbehouden aan de westerse klassieke muziek. Er bestaan uitgebreide, expliciete theorieën van muzieksoorten uit de Arabische wereld, India en het Verre Oosten en 'impliciete' (niet geformuleerde, maar wel gehanteerde) theorieën in veel andere culturen. Enig inzicht in deze systemen zet de westerse theorie en manier van luisteren in een breder perspectief. Hetzelfde geldt voor analyse, solfège, liedbewerking en arrangeren: vakken die vaak een verfrissend andere lading krijgen vanuit de benadering van verschillende culturen.

Methodiek/didactiek is een van de meest fascinerende aspecten van culturele diversiteit in muziekeducatie. Vaak wordt het verschil tussen westerse en wereldmuziek afgedaan als een tegenstelling tussen een analytische, op notatie gerichte overdracht en een holistische, auditieve.

In de werkelijkheid blijkt er echter een grote diversiteit te bestaan in het continuüm tussen deze uitersten (zie ook hoofdstuk 2).

WAT LANGDURIGE, THEORETISCHE CURSUSSEN
OVER MULTICULTURALITEIT NIET KUNNEN
BEWERKSTELLIGEN, KAN EEN GOED DOORDACHT,
KORT MAAR INTENSIEF CONTACT MET
ZORGVULDIG GESELECTEERDE MUSICI UIT EEN
ANDERE CULTUUR WEL

Practica behoren tot de meest tastbare wijzen om wereldmuziek toegankelijk te maken. In samenwerking met de Wereldmuziekschool Amsterdam zullen de studenten 'hands-on' kennismaken met een verscheidenheid aan andere muziekvormen (en daardoor ook benaderingen van muziek), waar mogelijk met een directe praktische toepasbaarheid. Voor de hand liggende tradities zijn Indonesische gamelan, Turkse saz, Latin en Afrikaanse percussie, omdat met deze muzieksoorten in relatief weinig tijd zeer behoorlijke muzikale resultaten kunnen worden behaald. Maar ook Indiase tala's en Chinese opera kunnen aan bod komen. Ook de lessen dramatische en dansante vorming bieden talrijke aanknopingspunten.

Projectweken geven optimale mogelijkheid om diep op een onderwerp in te gaan. Deels zullen deze activiteiten zich afspelen op het conservatorium, maar daarnaast wordt minimaal één 'onderdompelprogramma' in een andere cultuur gerealiseerd. Bijvoorbeeld het Eo'len Centre of West African Arts in The Gambia, waar het conservatorium van Malmö al enkele jaren schoolmuziekstudenten heen stuurt. In een 'total immersion'-programma van twee weken maken de studenten intensief kennis met een hun wezensvreemde cultuur en ook - vooral - met de achterliggende benaderingen van muziek en onderwijs. Op conferenties klinkt een dergelijk idee prachtig, maar het blijkt ook stand te houden buiten de beschermde context van een geleerde presentatie.

Wat langdurige, theoretische cursussen over multiculturaliteit niet kunnen bewerkstelligen, kan een goed doordacht, kort maar intensief contact met zorgvuldig geselecteerde musici uit een andere cultuur wel. In vijf dagen wordt een cultuur 'behandeld'. De leerlingen komen bij elkaar, krijgen trommels of kora's in de handen gedrukt en de uitermate charismatische docenten gaan aan het werk. Er wordt niets genoteerd, niets uitgelegd, maar veel gedaan en bereikt. Aan het einde van de week kunnen de studenten een aantal liederen zingen, ritmen slaan en dansen op die ritmen. Vooral het laatste is niet op hoog niveau, maar wel door-drongen van de vitaliteit van de muziek waarmee ze zo

intens bezig zijn geweest. Er 'klikt' iets in de geesten van deze toekomstige muziekdocenten. Iets waar ze daadwerkelijk steun aan hebben als ze voor een klas met Afrikaanse kinderen staan, maar ook met Turkse of Aziatische. Het werken vanuit een ander cultureel perspectief is voor ze gaan leven.

Een stage kan tenslotte praktische inzichten opleveren over de ins en outs van het werken in multiculturele settings, zowel qua groepssamenstelling als inhoudelijk. Met name in de vier grote steden zijn voldoende projecten om deze ervaring op te doen.

Uitgangspunt bij de concrete invulling van de lesinhouden voor de bovenstaande vakken is steeds de praktische toepasbaarheid van het geleerde. De lessen muziekgeschiedenis en theorie zullen zoveel mogelijk worden verbonden met practica. Deze zullen vervolgens weer materiaal opleveren voor stage-opdrachten.

Voor de opleiding AMV/Schoolmuziek zijn ambitieuze eindtermen geformuleerd:

- 'Na het doorlopen van het nieuwe curriculum AMV/Schoolmuziek aan het Conservatorium van Amsterdam kunnen de studenten:
- de belangrijkste muziektradities van de wereld ruwweg plaatsen in hun geografische en contextuele omgeving;
 - inzicht tonen in minstens vier expliciete en impliciete muziektheorieën (inclusief de westerse);
 - betekenis en functie van muziek evalueren in het licht van verschillende muziektradities;
 - voorbeelden van formeel muzikale eigenschappen (melodie, ritme, vorm, klank, timbre) ontleenen aan verschillende westerse en niet westerse muziektradities;
 - op elementair niveau (maar goed genoeg om een 'authentieke' muzikale ervaring bij de kinderen teweeg te brengen) praktisch met klassen werken in drie niet-westerse muzikale tradities, zowel receptief, als reflectief en actief;
 - flexibel methodisch/didactisch handelen door verschillende wijzen en middelen van overdracht te beheersen: analytisch, holistisch, via notatie, auditief, audiovisueel of met nieuwe media.

Bovendien kunnen de studenten aan het einde van hun opleiding projecten opzetten met musici van buitenaf (plannen, begroten, organiseren, realiseren, evalueren) en hebben ze enig inzicht in de geldende cultuurpolitieke visies met betrekking tot muziek-educatie en multiculturaliteit, en mogelijkheden voor subsidies/sponsoring op dit gebied.'

Ondertussen bestaat op het Conservatorium van Rotterdam al zeven jaar lang een specialistische afdeling Wereldmuziek. Daarin zijn vier opleidingen ondergebracht: flamenco gitaar (sinds 1985), Indiase klassieke muziek (sinds 1987), Latijns-Amerikaanse muziek (sinds 1990) en sinds een paar jaar ook Argentijnse tango. Het is de bedoeling dat deze afdeling in de nabije toekomst met andere opleidingen wordt uitgebreid, zoals Afrikaanse percussie. De opleiding werkt met specialisten uit Nederland, maar ook met een klein leger aan befaamde gastdocenten uit het buitenland, die de artistieke supervisie hebben. Afdelingshoofd Joep Bor schrijft over zijn sectie:

'In het internationale muziekleven speelt muziek die zijn oorsprong vindt in culturen die nog niet zo lang geleden het stempel 'exotisch' droegen, een steeds belangrijkere rol. Op dit ogenblik is deze muziek, meestal aangeduid met de term wereldmuziek, een schijnbaar onuitputtelijke bron voor mondiale muzikale vernieuwing. In Nederland neemt de vraag naar wereldmuziek op de podia toe, mede als gevolg van het kleurrijker worden van onze bevolking. Daardoor groeit de behoefte aan kennis over dit brede terrein in het reguliere onderwijs, op de muziek-scholen en op de conservatoria.

De studie aan de afdeling Wereldmuziek van het Rotterdams Conservatorium is breed van opzet. Omdat de inhoud van het begrip wereldmuziek voortdurend aan verandering onderhevig is, kan de afdeling er niet slechts mee volstaan vakmensen op te leiden die zelfstandig het beroep van uitvoerend musicus en/of muziekdocent kunnen uitoefenen: studenten moeten immers ook in staat zijn zich later op nu nog onbekende werkvelden van de wereldmuziek te ontplooien. Bovendien tracht de afdeling haar studenten zodanig op te leiden dat zij in hun beroepspraktijk een

bijdrage kunnen leveren aan de vormgeving en ontwikkeling van onze pluriforme en multi-muzikale samenleving.

Door de aard van het aangeboden onderwijs en de samenstelling van het docentenkorps en de studenten-populatie draagt de afdeling een sterk multicultureel en internationaal karakter. Een bijzondere rol is weggelegd voor de buitenlandse musici, die al dan niet als gastdocenten aan de verschillende vakgroepen van de afdeling verbonden zijn. Een aantal vooraanstaande buitenlandse musici is bovendien verbonden aan de afdeling Wereldmuziek als artistiek leider: Paco Peña (flamencogitaar), Hariprasad Chaurasia (Indiase muziek) en Gustavo Beytelmann (tango). Anderen komen regelmatig masterclasses verzorgen. De kwaliteit van het onderwijs is immers zeer gebaat bij het engageren van eminente gastdocenten afkomstig uit de culturen waarin de onderwezen muziektradities ontwikkeld zijn. Het leggen van nieuwe internationale contacten en de versterking van reeds bestaande samenwerkingsovereenkomsten met buitenlandse instituten, zoals het Instituto Cubano de la Música (Havanna), het Centro Flamenco Paco Peña (Córdoba), het National Centre for the Performing Arts (Bombay) en de University of Bombay, hebben een hoge prioriteit.

De afdeling neemt deel aan het Landelijk Overleg Wereldmuziek-onderwijs, het Rotterdams Wereldmuziekoverleg, het tweejaarlijkse Internationale symposium Teaching World Music (TWM) en aan de congressen verzorgd door de International Council for Traditional Music (ICTM), de Society for Ethnomusicology (SEM) en de Sangeet Research Academy (SRA, Bombay).

Daarnaast werkt de afdeling samen met het International Institute of Asian Studies (IIAS) in Leiden en Nimbus Records (Verenigd Koninkrijk). De afdeling onderhoudt contacten met wereldmuziek-vertegenwoordigers van de muziekscholen. In het bijzonder met die van de Rotterdamse SKVR en de Amsterdamse Muziekschool.

Wereldmuziek omvat een scala aan muziektradities die eigen opvattingen en benaderingen ten aanzien van overdracht, uitvoering en muziektheorie hebben ontwikkeld. Daarom is de afdeling Wereldmuziek opgebouwd uit vakgroepen die niet alleen een instrumentale, maar ook een regionale specialisatie vertegenwoordigen: flamencogitaar, Indiase muziek, Latijns-

Amerikaanse muziek en Argentijnse tango.

De hoofdvakrichtingen zijn in de afdeling Wereldmuziek vakgroepsgewijs ingedeeld. Studieprogramma's van ogenschijnlijk identieke hoofdvakrichtingen in de verschillende vakgroepen komen niet noodzakelijk overeen. Zo is de inhoud van de hoofdvakrichting Zang in de vakgroep Indiase muziek niet hetzelfde als die in de vakgroep Latijns-Amerikaanse muziek, net zo min als de inhoud van de hoofdvakrichting Piano in de vakgroep Argentijnse tango overeenkomt met die in de vakgroep Latijns-Amerikaanse muziek.

Tijdens de studie aan het Rotterdams Conservatorium vormen individuele lessen met de hoofdvakdocenten het zwaartepunt van de studie. Gedurende vijf of zes jaar werken de studenten met een of meerdere docenten aan het opbouwen van techniek, het verwerven van een grondige kennis van het muzikale idioom en het aanleren van repertoire in het hoofdvak. Verder werken ze aan een breed spectrum van bijvakken. Op die manier kunnen ze all-round vakmensen worden, die in verschillende aspecten van hun vak inzetbaar zijn.

'EEN AFGERONDE, VOOR EENS EN VOOR ALTIJD VASTLIGGENDE METHODIEK IS EEN ILLUSIE'

Joep Bor

Een fundamenteel probleem van elke vakopleiding wereldmuziek is de te volgen onderwijskundige methodiek. Het spreekt vanzelf dat een dergelijke vakopleiding eigen methodieken vereist, die noch een kopie kan zijn van de in Nederland gangbare methodiek, noch een kopie van de onderwijskundige methoden die in het land van herkomst gehanteerd worden. In het Nederlandse wereldmuziekonderwijs dient steeds weer een balans gevonden te worden tussen enerzijds het handhaven van de essentiële facetten van orale tradities, zoals spontaniteit en improvisatievermogen, en anderzijds het benutten van in het Westen ontwikkelde methodieken, zoals formalisering en notatie. Dat wordt door de docenten eerder als stimulerend dan storend ervaren. Een afgeronde, voor eens en voor altijd vastliggende methodiek

is een illusie; methodiek ontwikkelt zich juist in een voortdurende wisselwerking tussen de praktijk van het doceren en - niet te vergeten - de praktijk van het musiceren.

Het belang van een vakopleiding wereldmuziek voor de wereldmuziekscholen in ons land is duidelijk: afgestudeerden zijn door hun muzikale en didactische kwaliteiten potentieel zeer geschikte docenten aan deze scholen. Enkele van hen zijn reeds werkzaam in het muziekschoolonderwijs: naar verwachting zal dat aantal stijgen. Omgekeerd zijn de wereldmuziekscholen van groot belang voor het conservatorium. Na een basisopleiding in een wereldmuziekschool kunnen leerlingen met professionele aspiraties kiezen voor een van de vakopleidingen. '



6

Wereldmuziek buiten Europa

In sommige muziekleerboekjes kom je nog zinnen tegen als: 'In Afrika communiceren ze met trommels', of: 'In Azië zijn muziek en dans een natuurlijk onderdeel van het bestaan'. Al onze romantische illusies ten spijt; degene die daadwerkelijk naar Afrika en Azië afreist, ontdekt draagbare telefoons en faxen, negers die niet kunnen trommelen, fraaie instituten met dubieuze uitgangspunten, maar ook bescheiden initiatieven waarbij hemel en aarde worden bewogen. Enkele voorbeelden.

53

Ghana

Buiten het kantoor van mijnheer Kofi, het hoofd van de muziekafdeling van de universiteit van Cape Coast, studeert een zwarte student passages uit 'Das Wohltemperierte Klavier' van Bach. De piano is zo vals, dat de subtiel bedachte modulaties totaal onbedachte effecten tot gevolg hebben, maar daardoor juist weer mooi worden. Maar niet het mooi dat tweehonderdvijftig jaar eerder vijfduizend kilometer noordelijk bedacht is.

Door dergelijke details laat de heer Kofi zich echter niet storen. Zijn referentiekader, en dat van zijn vijf collega's, is westerse klassieke muziek. Hij behandelt met zijn Ghanese studenten uitgebreid de Mattheus-Passion en Wagners Ring. Maar als je doorvraagt doet zijn afdeling ook wel iets aan Ghanese muziek: 'Van tijd tot tijd vragen we muzikanten uit de dorpen hier in de buurt om met onze studenten te werken. En een van de toiletschoonmakers is Ewe (Ewe is een van de belangrijke stammen - en culturen -

van Ghana), dus die onderwijst percussie.'

Enerzijds is het natuurlijk stuitend dat het eerste Afrikaanse land dat onafhankelijk werd (in 1957) de koloniale last nog steeds zo met zich meedraagt. Anderzijds is het wel begrijpelijk: er is geen academische traditie in Afrika en er is geen geld, dus worden de gevestigde waarden zo goed en zo kwaad als het gaat in ere gehouden. Met de politieke onafhankelijkheid van de Afrikaanse landen zijn ze niet ook economisch en cultureel onafhankelijk geworden. Daardoor is muziekeducatie - en dat geldt ook voor scholen - merkwaardigerwijze niet op de dominante cultuur gebaseerd en is er vrijwel geen aansluiting met de belevingswereld van de leerlingen. Het gevolg hiervan is dat er weinig animo voor formeel muziekonderwijs is. En het wordt een lang proces om dat te veranderen.

Daar wordt overigens wel aan gewerkt. Op een steenworp afstand van de universiteit, in het centrum van Cape Coast, huist Agoro in een verlaten bioscoop. Agoro is een soort buurthuisproject dat met financiële steun van Denemarken is opgezet. Omdat een dergelijk project moet aansluiten op de behoeften van de bevolking, zie je daar wel een dynamische visie op cultuur. In het voormalige koloniale gebouw vinden tegelijkertijd drie activiteiten plaats: traditionele percussie, een high-life band en een zelfgemaakte hiphop-choreografie. De sfeer is relaxed, maar er wordt hard gewerkt. Het kan dus wel.

Het kan zelfs tot op zekere hoogte op universiteiten. Op de Universiteit van Legon, vlakbij de hoofdstad Accra, heeft de internationaal vermaarde professor Nketia een bescheiden afdeling Afrikaanse muziek opgericht. Als we zijn instituut bezoeken is de grote man zelf in Amerika (hij is meestal op reis). Maar K.D. Johnson, de docent Ewe-percussie (hier wel met een aanstelling als docent) geeft les in zijn 'lokaal', een schaduwrijk plekje onder een paar grote bomen met half uit elkaar vallende bankjes. De rest van de faculteit muziek zit in prestigieuzere, maar onaangenaam warme stenen gebouwen.

Ook in Accra bevindt het beste dat we zien zich echter

buiten de gevestigde orde. Tijdens het weekeinde haalt Johnson een groep kinderen van acht tot achttien jaar bij elkaar in Alajo, de achterstandswijk waar hij woont. Daar zie je kunsteducatie waarbij de tranen in je ogen springen: vijftientig kinderen zonder veel toekomstperspectief die zingen, trommelen en dansen of hun leven ervan afhangt: enerzijds heel gedisciplineerd, maar ook met veel plezier. De benadering van het leerproces is een variatie van de traditionele, orale overdrachtsstructuren uit de dorpen, aangepast aan de stad. Er wordt geleerd door deelnemen aan het muziek maken, maar er zijn vaste lestijden en er wordt veel gecorrigeerd door de docent. De groep wordt steeds meer gevraagd op grote feesten in heel Ghana. Het geld dat ze daarmee verdienen wordt besteed aan kostuums en instrumenten; de rest verdeelt Johnson onder de kinderen.

Ghana is in feite een multiculturele samenleving. De grenzen in Afrika zijn een overblijfsel uit de koloniale tijd; de culturele eenheid ligt in de stammen. In Ghana leven tientallen verschillende stammen. Johnson is Ewe, net zoals de meeste kinderen in zijn groep. Maar hij houdt zich ook bezig met de ritmes van andere bevolkingsgroepen, zoals de Ga. Toch kun je niet echt spreken van een multiculturele samenleving als veel West-Europese: de variatie is te klein. Johnson is dan wel een 'multiculturele docent' in Ghana, maar zou dat niet zijn in West-Europa. Toch is zijn werk in zekere zin vergelijkbaar met dat van docenten in het westen: die hoeven niet te ontsnappen aan een 'vreemde' dominante cultuur, maar moeten wel recht doen aan een situatie waarin die cultuur niet meer het enige referentiekader is.

Zuid-Afrika

In Zuid-Afrika is de situatie weer heel anders. Na de apartheid wordt met man en macht gewerkt aan een staat en dus ook aan benaderingen van onderwijs, die recht doen aan de verschillende culturen. In het muziekonderwijs wordt gebouwd vanuit een wankel basis. Het formele muziekon-

derwijs was tot Mandela blank, westers en verouderd. Zwarte muziek werd overgedragen buiten de officiële structuren en het blijkt ook nu moeilijk om goede ingangen en uitgangspunten te vinden om deze muziek te onderwijzen. Maar de bereidheid is er. Op alle niveaus van de muziekeducatie: van 'street-level'-projecten in de townships tot de nog overwegend witte universiteiten is er goede wil en slagvaardigheid om de uitdagingen van het nieuwe Zuid-Afrika aan te gaan. Ondanks de beperkte middelen die voorhanden zijn, worden er bergen verzet. Musici zetten volwaardige jazz-scholen op in de townships of organiseren muziek en beweging voor kleuters in achterstandswijken.

Als we de bergen in Zuid-Afrika goed bekijken, zijn die niet zo verschillend van de hobbels die wij tegenkomen op onze zoektocht naar de perfecte invulling van muziekonderwijs in een multiculturele samenleving. Net als Nederland streeft Zuid-Afrika naar een situatie waarin zwarte Afrikanen van verschillende stammen, Indiërs en de blanke Afrikaners zichzelf herkennen. Er is een basis voor een wederzijds vruchtbare dialoog, die in de komende jaren ook vorm zal krijgen.

Java

In Azië treffen we weer heel andere situaties aan. Neem Indonesië. In de Jakarta Post van 18 juli 1995 staat een multicultureel muziekaanbod dat in een grote Europese stad niet zou misstaan: De 'Ambassador Lounge' presenteert The Jakarta String Fantasy Trio met pianist Ruby Pertama; in the Tavern Pub spelen de Yeah-yeah Boys; het Ramayana Terrace heeft Los Amigos Vocal Group op het podium, gevolgd door Kroncong Suakarsa, Arumba Music en de Ikapari Country Band, terwijl in de Lagoon Bar traditionele gamelan muziek te horen is door Bambu en Suling. Multicultureler kan het niet.

Traditionele Indonesische muziek is in de grote steden van Indonesië vooral te horen in de lobby's van de grote, luxe hotels en - voor de Javanse liefhebbers - in verveloze zaaltjes, waar de traditionele, nachtenlange voorstellingen worden uitgevoerd.

Toch krijg je de indruk dat het niet slecht gaat met de positie van de traditionele muziek en het respect daarvoor. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Japan, waar muziekeducatie onderwijs in westerse klassieke muziek inhoudt (de overdracht van de traditionele muziek van Japan speelt zich geheel buiten de mainstream af), staan in Indonesië gamelanmuziek en de bijbehorende muzikale principes centraal in praktijk en vooral in het denken over muziekonderwijs.

DE MODERNE, SNELLE SAMENLEVING EIST

NIEUWE, MEER EFFICIËNTE EN

GEFORMALISEERDE OPLEIDINGEN

Zij maken ook nadrukkelijk onderdeel uit van het overheidsbeleid. Nadat in Solo enkele decennia geleden een eerste instituut voor de traditionele kunsten was opgericht, volgden onder andere Bandung in West Java en Den Pasar op Bali. Met deze instituten wil het ministerie van onderwijs en cultuur een antwoord geven op de veranderende omstandigheden waarin de podiumkunsten worden overgedragen: terwijl vroeger binnen de dorpscultuur tijd en ruimte was voor - vrijwel geheel orale - overdracht van het cultuurgoed, eist de moderne, snelle samenleving nieuwe, meer efficiënte en geformaliseerde opleidingen.

De tweeledige structuur die is opgezet voldoet daar in principe voor: een middelbare school (SMKI) met een zwaar kunstprofiel (vergelijkbaar met een havo voor muziek en dans of een kunstmagneet), gevolgd door een vierjarige opleiding met specialisatie op specifieke vakken en disciplines: ASTI. Veel van de musici en dansers die op de grote podia te zien zijn, hebben een diploma van een van deze instellingen, of geven er les.

Het hoge niveau van ASTI is wel enigszins geflatteerd. Volgens critici is dat meer te danken aan het feit dat jonge musici en dansers die de kunst al binnen hun dorp hebben geleerd hun papiertje komen halen bij ASTI, dan het gevolg

van het onderwijs, dat zich voor een belangrijk gedeelte in zeer grote groepen afspeelt.

Maleisië

Hoe dan ook, de situatie is aanzienlijk beter dan in buurland Maleisië. Een kleine veertig jaar na de onafhankelijkheid van dit land met elf miljoen inwoners is er nog geen spoor van eigen cultureel bewustzijn. En hoewel de brochure in het vliegtuig spreekt van een land waar vele culturen in harmonie met elkaar leven, is de realiteit dat ze naast elkaar leven, of liever gezegd: langs elkaar heen. Van overheidswege is er weinig visie op muziekoverdracht. In het nationale instituut voor de kunsten wordt de muziekafdeling gerund door een klarinettist en een accordeonspeler. Ze hebben grote moeite lessen in traditionele muziek te organiseren, omdat ze nergens partituren kunnen vinden: blijkbaar een onoverkomelijk obstakel bij de overdracht van muzieksoorten die al eeuwenlang auditief zijn overgedragen.

58

IS EEN LES ALLEEN AUTHENTIEK WANNEER DE
CORRECTE INSTRUMENTEN WORDEN GEBRUIKT,
OF MOET DE MUZIKALE ERVARING VAN DE
KINDEREN ALS GRAADMETER WORDEN GEBRUIKT?

Merkwaardigerwijze is een van de meest inspirerende en bruikbare voorbeelden voor een goed doordacht multicultureel curriculum te vinden in Maleisië, en op een onverwachte plaats. Zoals de meeste wereldsteden waar Amerikaanse bedrijven zich hebben gevestigd, is er een 'International School' in Kuala Lumpur. Zakenmensen uit verschillende landen - en de paar lokale rijken die het hoge schoolgeld kunnen betalen - sturen hun kinderen naar deze degelijke, naar Amerikaans model opgezette school. Op de onderbouw van de International School of Kuala

Lumpur krijgen de kinderen - van basisschoolleeftijd - twee keer per week drie kwartier muziekles door vakleerkrachten. Terwijl de americana van het grootste gedeelte van het curriculum afdruipt, zijn de muzieklessen exemplarisch voor de integratie van muziek uit allerlei culturen in één programma. In een periode van twee weken krijgen de kinderen naast lessen met westers koor, dwarsfluit en popinstrumentarium ook gamelan en angklung uit Indonesië, cumbia uit Latijns-Amerika, Chinese opera en kompang drums uit Maleisië.

Hoogtepunt vormen de lessen in gordeng sembilang, muziek voor een ensemble van negen drums uit Indonesië. Het oorspronkelijke instrumentarium is niet voorhanden, dus wordt er geïmproviseerd met conga, Afrikaanse trommels, Arabische darbuka, cumbia drums, Chinese trommels en de tom-tom van het drumstel. Elke rechtgeaarde etnomusicoloog zou een beroerte krijgen bij het zien van een dergelijk zootje, maar het klinkend resultaat had het karakter en de intensiteit van de originele vorm.

Dergelijke ervaringen geven je een nieuw perspectief op het begrip authenticiteit. Is een les alleen authentiek wanneer de correcte instrumenten worden gebruikt, of moet de muzikale ervaring van de kinderen als graadmeter worden gebruikt? Als je de kinderen in Kuala Lumpur bezig ziet, moet je wel kiezen voor het laatste.

India

Ten slotte is India ook een interessant land om naar te kijken. We hebben hier weer te maken met een land met een sterke eigen muziekcultuur: de klassieke raga's en tala's (melodische en ritmische structuren) hebben een geschiedenis van vele eeuwen. En ook het onderwijssysteem is oud en eerbiedwaardig.

Ze noemen het Guru-Shishya-Parampara: de nauwe band tussen leermeester en leerling, en het werk en de toewijding die gemoeid zijn bij het overdragen van de traditionele kennis. Op zijn best is dit een fantastisch systeem van overdracht: de wijze leermeester weet door zijn inzicht op de juiste momenten zijn kennis door te geven aan de leerling,

die doorgaans bij hem in huis woont en zich vol overgave richt op het absorberen van de traditie over een periode van vele jaren. Op zijn slechtst is 'GSP' een systeem om leerlingen uit te buiten door slechte guru's, die gierig omspringen met hun kennis.

INDIASE RAGA'S OF GHANESE BEEWA ZIJN AMPER EEN BETERE AFSPIEGELING VAN DE CULTUUR VAN DIE LANDEN DAN DE KLOMPENDANS BIJ ONS

De werkelijkheid ligt meestal tussen deze extremen in. En hoewel men nog steeds grote waarde hecht aan de nauwe band tussen leermeester en leerling, begint men in te zien dat dit eeuwenoude systeem niet zonder meer in het moderne India past. Tijdens een conferentie in Bombay in december 1996 zei een jonge tablaspeler: 'Met al hun gereis over de hele wereld en digitale geluidssystemen leven de guru's in de eenentwintigste eeuw, maar ze verwachten van hun leerlingen dat ze in de negentiende eeuw blijven.' Er zijn dan ook nieuwe ontwikkelingen. Vanaf de eerste decennia van deze eeuw zijn over heel India redelijk goed georganiseerde muziekscholen opgericht, waar klassikaal wordt lesgegeven. Nadeel van deze instellingen is dat het niveau nogal laag is. Van recentere datum is de oprichting van een campus-achtig instituut waar getalenteerde leerlingen beschermd van de buitenwereld met een leermeester kunnen leren. Deze Sangeet Research Academy in Calcutta wordt gefinancierd door de Indian Tobacco Company en er studeren verschillende veelbelovende leerlingen. Zo is ook India op zoek naar nieuwe wegen.

Heeft dit alles relevantie voor het onderwijs in wereldmuziek in Nederland? Ik denk het wel. Ten eerste moeten we ons afvragen of we wel steeds uitsluitend 'pure' traditionele muziek uit andere landen als voorbeeld moeten nemen. Indiase raga's of Ghanese beewa zijn amper een betere

afspiegeling van de cultuur van die landen dan de klompendans bij ons. Iedereen luistert naar cassettes met Indiase filmmuziek, highlife met drumcomputers, Michael Jackson of naar al dan niet lokale versies van rap.

Ten tweede is het belangrijk ons te realiseren dat traditionele vormen van overdracht ook in de landen van herkomst verdwijnen. En dat we moeten experimenteren met nieuwe lesmethoden en instrumenten. Daarbij kunnen verworvenheden van verschillende culturen op voet van gelijkwaardigheid als uitgangspunt dienen. Het Westen heeft met haar ver ontwikkelde techniek en methodiek het een en ander te bieden aan muziekonderwijs in andere culturen, maar de vaak auditieve totaalbenadering van veel 'wereldculturen' kan ook bijdragen tot de ontwikkeling van muziekonderwijs in onze contreien.



7 De toekomst van de wereldmuziek

Het is niet toevalling dat de opkomst van het wereldmuziekonderwijs samenvalt met een periode waarin het georganiseerde muziekonderwijs zich een aantal fundamentele vragen stelt over doelen en werkwijzen - al dan niet gedwongen door reële of dreigende subsidiekortingen.

De tijd dat de muziekschool zich in een ivoren toren bevond is voorbij; ook die van scholen en instellingen die precies weten wat goed is voor de mensen. In toenemende mate wordt er gekeken naar de ontwikkelingen in de samenleving. Het wereldmuziekonderwijs is daarvan een uiting. Tegelijkertijd blijkt dit een instrument te zijn om de uitdagingen van het muziekonderwijs op weg naar 2000 aan te gaan. Mede door het wereldmuziekonderwijs wordt er opnieuw gekeken naar een aantal cruciale aspecten van het gehele muziekonderwijs, zoals aansluiten bij de muzikale belevingswereld van kinderen, de relatie tussen docent en leerling, de methodiek van het lesgeven en werkwijzen als teamvorming. Dat brengt ingrijpende veranderingen met zich mee.

Het blijkt stimulerend te werken dat er docenten aanwezig zijn die een ander perspectief op allerlei zaken hebben. Het vergemakkelijkt het proces van vernieuwing binnen een instelling met een lange, eigen traditie.

Wereldmuziekdocenten behoren vaak tot het jongere gedeelte van het personeel en meestal hebben ze geen achtergrond van vele jaren één-op-één lesgeven in een gesloten kamer. Daarom functioneren ze doorgaans beter in teams en staan ze vaak meer open voor nieuwe ideeën. Daar is veel behoefte aan, bijvoorbeeld bij het invoeren van meer groepslessen, flexibelere werkvormen, 'globaal' georiën-

teerde vormen van AMV en voor meer resultaat- en uitvoeringsgericht muziekonderwijs. Ook het sociaal-cultureel werk, dat in de laatste tijd een belangrijke kwaliteitsslag heeft gemaakt, kan een vruchtbare markt zijn voor ondernemende wereldmuzikanten. Hetzelfde geldt voor activiteiten in het basisonderwijs (in samenwerking met de steunfunctie), voor de Verlengde Schooldag en voor zogenaamde Kunstmagneten, scholen voor basis- of voortgezet onderwijs die zich profileren door een uitgebreid aanbod muziek naast de reguliere vakken.

Dat betekent niet dat docenten met een wereldmuziekachtergrond alles kunnen. Maar vaak zijn hun inzichten en ervaringen een waardevolle aanvulling op de kwaliteiten die binnen het bestaande muziekonderwijs al aanwezig zijn. Er zijn ook een aantal praktische, inhoudelijke voordelen aan bepaalde vormen van wereldmuziek. Een aantal 'vriendelijke' vakken voor het muziekschoolonderwijs, zoals gamelan, djembe of saz, leidt vaak binnen een periode van enkele uren (in het geval van gamelan) tot enkele maanden (djembe en saz) tot acceptabel klinkende uitvoeringen. Bij Arabische ud of Indiase sitar duurt het daarentegen net zolang als bij viool of hobo voordat een leerling 'speelklaar' is.

De integratie van wereldmuziek in zoveel mogelijk muziekschoolpresentaties geeft naar buiten toe een beeld van werkelijke integratie. Dat is mooi, maar om integratie van binnenuit te bereiken is er nog veel werk te verzetten. Op termijn zullen we ervoor moeten zorgen, dat niet alleen bij de docenten, maar ook op de minder in het oog springende posities binnen muziekscholen mensen met een wereldmuziekachtergrond plaatsnemen. Er zijn nog te weinig mensen met een 'wereldperspectief' in administratieve, maar vooral in staf- en leidinggevende functies. Zoiets kan je stimuleren door mensen de kans te geven zich te ontwikkelen en te bewijzen, maar niet afdwingen. Intercultureel denken op dat niveau zal geleidelijk groeien en neemt waarschijnlijk een vlucht wanneer meer in Nederland geboren allochtonen van conservatoria en kunstmanagementopleidingen afstuderen.

Ondertussen zien we wel al een doorwerking naar andere kunstdisciplines. Werelddans maakt nu binnen de instellingen voor kunsteducatie een ontwikkeling door die vrijwel parallel loopt met die van de wereldmuziek enkele jaren eerder. In 1994 nam het LOKV de landelijke coördinatie van werelddans op zich. Twee jaar na het begin van het project waren er al tien scholen die gezamenlijk wekelijks zo'n tweeduizend leerlingen aan zich voorbij zagen trekken. Begin 1997 gaven veertien scholen gezamenlijk meer dan vijftig cursussen werelddans en dat aantal zal naar verwachting binnen enkele jaren nog fors groeien.

Naast de praktische ontwikkeling van werelddansactiviteiten stelt het LOKV zich ten doel beleidsmatige aspecten en veranderingen die een 'cultuuromslag' met zich meebrengen te stimuleren. Aandachtspunten daarbij zijn: beschikbaar maken van de noodzakelijke expertise, stimuleren en ontwikkelen van de deskundigheid van het professioneel kader, en deskundigheidsbevordering van docenten werelddans. Deze wordt vanaf september 1997 vormgegeven door de dansafdeling van de Theaterschool in Amsterdam en zal zich richten op pedagogische/didactische scholing van docenten. Er zal aandacht worden geschonken aan onderwijskunde, didactische principes en dansmethodiek, maar ook aan verschillende leerprincipes, cultuur, en cultuur verschillen. Ook voor de ontwikkeling van wereldtheater worden inmiddels concrete plannen gemaakt.

Op het gebied van wereldmuziek spelen de meest spectaculaire ontwikkelingen zich ondertussen vooral af op het internationale vlak. Vanaf het begin van de jaren negentig trokken met name de Wereldmuziekschool Amsterdam en het Rotterdams Conservatorium forse aantallen buitenlandse delegaties. Terwijl Engeland het verst gevorderd was in het denken over intercultureel muziekonderwijs, was Nederland onbetwist 'marktleider' in de praktijk.

Vanuit deze voortrekterspositie nam Nederland ook het initiatief tot het organiseren van een serie internationale symposia over wereldmuziekonderwijs: Teaching World Music (TWM). TWM is met een driemaandelijks nieuwsbrief en de tweejaarlijkse bijeenkomsten een levendig plat-

form geworden voor de uitwisseling van ideeën en praktijk van het wereldmuziekonderwijs in met name Europa en de Verenigde Staten. Een volgende stap in die samenwerking is 'Cultural Diversity in Music Education', een samenwerkingsproject tussen instellingen in Europa, dat zich ten doel stelt praktische uitwisseling te bewerkstelligen met steun van de Europese Unie. Met name Nederland, Engeland, de Scandinavische landen en Zwitserland denken in grote lijnen hetzelfde over deze materie en willen voorkomen dat ieder voor zich het wiel moet uitvinden.

Ten slotte zijn er plannen voor de oprichting van een Europees Instituut voor Wereldmuziekonderwijs, dat als ontwikkelplaats en 'centre of excellence' zal dienen.

Gedacht wordt aan een 'campus-style' instelling, waar studenten en docenten veel tijd met elkaar doorbrengen in een omgeving die stimuleert tot leren; het beeld van een oud klooster in Zuid-Europa dringt zich op. Naast een eigen, meerjarige opleiding zal de School of World Music ook intensieve cursussen verzorgen voor studenten van andere conservatoria en universiteiten, die qua inhoud, faciliteiten en personeel geen uitgebreide specialistisch aanbod kunnen realiseren, maar wel hun leerlingen willen voorbereiden op goed functioneren in een multiculturele samenleving. De eerste reacties op dit project zijn positief en LOKV, OCW en de EU hebben geld ter beschikking gesteld voor de verdere ontwikkeling van het plan.

Maar wat is de toekomst van het wereldmuziekonderwijs in Nederland? Neemt muziek uit andere windstreken de macht in de Nederlandse muziekeducatie over? Dat is niet erg waarschijnlijk, maar ook niet wenselijk. Wat we wel langzamerhand zien gebeuren, is dat muziek uit andere culturen zich een gelijkwaardige positie verwerft naast andere muzieksoorten. Zo doorloopt wereldmuziek nu het pad van jazz- en popmuziek, die in de afgelopen decennia ook een moeilijke periode van acceptatie hebben doorgeemaakt binnen de muziekeducatie.

Daarbij blijkt nu al dat wereldmuziek in al haar verschijningsvormen - van traditioneel tot modern, van zeer ver weg tot dichtbij - in essentie een 'intercultureel' verschijnsel

is, dat de grenzen van etniciteit overschrijdt. Wereldmuziek neemt een vaste plaats in de cd-verzameling van steeds meer Nederlandse muziekliefhebbers: denk maar aan Le Mystère des Voix Bulgares, of Nusrat Fateh Ali Khan, of Salif Keita. Onder allochtone Nederlanders zien we onder-tussen dat maar een gedeelte zich interesseert voor de muziek van hun cultuur van oorsprong. Steeds meer tweede en derde generatie allochtonen identificeren zich juist met eigentijdse westerse muziek. Dat zien we ook op scholen, conservatoria en instellingen voor kunsteducatie. Ongeveer van de helft van de leerlingen wereldmuziek op muziek-scholen is allochtoon, maar hetzelfde geldt voor de popafde-lingen in de grote steden: ook daar bestaat de helft uit allochtone leerlingen. Op die manier dragen beide muziek-soorten niet alleen bij tot artistieke verrijking en verbreding van de muziekschool, maar ook tot een cultuur van open uitwisseling en tolerantie: een glimp van een transculturele samenleving.

WE HEBBEN NOG NIET ALLE ANTWOORDEN, MAAR

67

DE VRAGEN WORDEN STEEDS BETER

De artistieke waarde van wereldmuziek is vanaf het begin echter de sterkste drijfveer achter alle ontwikkelingen geweest. Wereldmuziek is nu zo in allerlei verschijningsvor-men in onze samenleving geworteld, dat het ondenkbaar is dat het verdwijnt: world music is here to stay... De ervaringen van de afgelopen jaren laat zien dat steeds meer instel-lingen op alle niveaus van de kunsteducatie - scholen, muziekscholen, en conservatoria - bereid zijn die uitdaging aan te gaan: de djembe's zijn niet aan te slepen, kinderen zingen op school liedjes van over de hele wereld, westerse docenten zoeken naar wereldmuziekrepertoire en -benade-ringen voor hun instrumentale lessen. We hebben nog niet alle antwoorden, maar de vragen worden steeds beter.



Case studies

Volgens het VKV-tijdschrift *Kunstvorm* namen in 1989 ongeveer vijftig leerlingen deel aan een structureel in het aanbod opgenomen cursus wereldmuziek ergens in Nederland. In 1996 waren er al twaalf afdelingen wereldmuziek, met samen ruim tweehonderd leerlingen. Daarbij gaven nog eens vijftig muziekscholen aan enig aanbod op het gebied van wereldmuziek in huis te hebben.

Met zeven jaar praktische ervaring is er een overvloed aan situaties waarin lovenswaardige uitgangspunten getoetst zijn aan de harde werkelijkheid. We hebben zes coördinatoren van wereldmuziekafdelingen gevraagd hun persoonlijke wereldmuziekgeschiedenis met de lezers van dit boekje te delen.

Wereldmuziekschool Amsterdam door **Huib Schippers**

Eind 1989 zaten in de directiekamer van de Muziekschool Amsterdam vijf mensen om de tafel. Marion van der Hoeven, directeur van de MSA, Ceylan Utlu, coördinator Turks/Arabische muziek en docent saz sinds 1982, Hans Wiedeman, ambtenaar kunstzaken van de Gemeente Amsterdam en twee bestuursleden van de Stichting ISTAR Nederland, die de gelijknamige School voor Indiase Muziek & Dans runde in een kraakpand in Oud-West. Inzet van de

aantallen leerlingen per 1/1/1997:	Alkmaar	Amsterdam	Enschede	Groningen	Den Bosch	Den Haag	Rotterdam	Utrecht	Totaal
Turkse muziek									
saz (baglama)	31	32	8	9	9	20	28		137
ud							8		8
viool						12			12
keyboard		13					13		26
percussie		6		11			3		20
Arabische muziek									
ud		7		5					12
darbuka		6							6
keyboard		2	3						5
Indiase muziek									
sitar		8			4	21		1	9
zang		15	5				22	6	48
tabla		16					8	4	28
tala		4							4
Hindoestaanse muziek									
baithak gana						20			20
hindi-pop		10				48			58
Afro-Caribische muziek									
keyboard	9				47				56
gitaar	5	13							18
basgitaar		24							24
drums		7							7
latin percussie		14							14
Surinaamse percussie	22	10	4	3				31	70
Cubaanse percussie						12			12
blazers		5					16		16
latin ensemble		18	7			60	8	30	123
Afrikaanse muziek									
djembe		43	24				75		142
andere percussie	32	11		15		60		42	160
Indonesische muziek									
Javaanse gamelan	10	12							22
Balinese gamelan		8							8
Diverse tradities									
flamenco	5	11		7		15	3	6	47
koren	35	92		41		65	22	70	325
balkan orkest				15		20			35
trekharmonica				18					18
didgeridoo				5					5
Molukse tifa				4					4
volksmuziek (orkest)				16					16
Totaal	149	388	51	149	60	353	206	190	1546

Overzicht van leerlingen per instrument/cultuurgebied op de acht grootste wereldmuziekscholen. Afrikaanse percussie, Turkse saz, Caribische bands en koren trekken de meeste deelnemers.

besprekingen was het opnemen van lessen in Indiase muziek in het aanbod van de Muziekschool.

Toen vroeg iemand zich af of het geen aardig idee zou zijn om niet alleen Indiase muziek aan het bestaande aanbod Turkse en Marokkaanse muziek toe te voegen, maar ook Afrikaanse percussie, gamelan, flamenco en kaseko; allemaal muziekstijlen die in een 'multi-muzikale' stad als Amsterdam relevant waren. Directie en bestuur van de Muziekschool waren zeer te spreken over het idee en ook de Gemeente reageerde enthousiast. Er werd een hoofd afdeling Wereldmuziek aangesteld en in september 1990 ging deze afdeling van start met veel belangstelling van leerlingen, pers en leidinggevendenden van andere muziekscholen. Naar buiten zag het er dan ook fantastisch uit: eindelijk een project waar de aanwezigheid van allochtonen niet tot problemen leidde, maar juist tot verrijking. Van binnen was er in het begin echter de nodige onrust. Er was onvoldoende rekening gehouden met de soms wat dubieuze legale status van bepaalde aspirant-docenten en ook met hun gebrek aan vertrouwdheid met het werken in een organisatie. Met name administratieve procedures bleken grote hinderpalen. En dan spreken we nog niet over formele benoembaarheidseisen en discussies over de aanpak en opzet van muziekles geven aan een Muziekschool. Maar dankzij de flexibiliteit en inzet van alle betrokkenen werden alle obstakels in de loop van de eerste paar jaar een voor een opgeruimd.

Bovendien: de 'formule' wereldmuziekschool bleek te werken. Door een aanbod samen te stellen dat volume had (twintig docenten) en zowel allochtone als autochtone cursisten trok, werd de afdeling Wereldmuziek op vrij natuurlijke wijze een organisch onderdeel van de Muziekschool. Bovendien bleek de aanwezigheid van specialisten uit zoveel verschillende culturen een bron van inspiratie voor met name de docenten die werkten in het oriënterend aanbod en het basisonderwijs, zodat in de loop der jaren een doorwerking gerealiseerd kon worden. Na zeven jaar is de afdeling Wereldmuziek een van de vlaggeschepen van de Muziekschool Amsterdam en in zekere

zin een laboratorium voor wereldmuziekonderwijs voor heel Nederland. Bovendien is de afdeling medeverantwoordelijk voor het ontstaan van een Werelddansschool bij de zusterorganisatie Kunstweb en voor het project interculturalisering van de Schoolmuziekopleiding aan het Conservatorium van Amsterdam.

Afdeling Wereldmuziek SKVR

door Rob Bordes

In 1982 maakten we de eerste stap op het gebied van wereldmuziek en -dans. Gekozen werd voor Surinaamse muziek en dans, vooral gericht op allochtonen. Er werden docenten aangesteld die uit de Surinaamse cultuur voortkwamen. Het project was een succes en voldeed aan een behoefte. Al snel kwamen er ook vragen uit de Turkse en Marokkaanse gemeenschap naar muziek- en danslessen uit de eigen cultuur. Er werd een Turkse volksdansdocent, een Turkse saz-docent en een Marokkaans-Arabische luitdocent aangesteld. De lessen werden gegeven in buurthuizen en in Turkse en Marokkaanse verenigingen. Daarmee werd de doelgroep goed bereikt, maar inhoudelijk was de sociale factor toch belangrijker dan de kunstzinnige. Dit was de reden om ermee te stoppen en deze lesvorm te plaatsen binnen het gebruikelijke kader van de Muziekschool.

In 1992 heeft de SKVR-muziekschool een nieuwe visie ontwikkeld ten aanzien van de wereldmuziek en werd er gekozen voor een breed aanbod van korte cursussen van vijftien lessen op één vestiging in het centrum van Rotterdam. De volgende uitgangspunten werden geformuleerd:

- Het aanbod moet aantrekkelijk zijn voor een ieder die, ongeacht zijn achtergrond, zijn artistieke interesse op deze muziekstijlen richt. Dit past goed in het algemene beleid van de SKVR om te streven naar een evenredige deelname van autochtonen en allochtonen aan het gehele aanbod.
- Het cursusaanbod voor wereldmuziek moet binnen de Muziekschool een zelfde plaats krijgen als de rest van het

- aanbod, wat betreft tarieven, werving en toegankelijkheid.
- Er wordt gekozen voor een divers aanbod dat samenhang vertoont in vorm en in aanpak.
 - Het aanbod moet toegankelijk zijn, maar zeker niet de indruk wekken van vrijblijvendheid.

De cursussen werden ondergebracht in de afdeling aan de Willem Buytewechstraat. Voor de herkenbaarheid worden ze zoveel mogelijk op twee vaste dagen aangeboden. De docenten hebben een overeenkomst in enkele dienst, zodat we als muziekschool sneller kunnen inspelen op nieuwe ontwikkelingen. Vanzelfsprekend vindt hierdoor meer wisseling van docenten plaats. Uitzondering hierop is de School voor Turkse muziek, die vanaf 1994 door een vaste coördinator wordt begeleid en zo ook een structurele plaats binnen de SKVR-muziekschool inneemt. Deze docenten zijn in vaste dienst.

DE CURSUSSEN OP HET GEBIED VAN WERELDMUZIEK WORDEN NIET ALLEEN GEGEVEN OM ALLOCHTONE DEELNEMERS TE BEREIKEN

Op initiatief van de RKS werd in mei 1995 het Stedelijk Wereldmuziekoverleg gestart. Hieraan nemen alle Rotterdamse instellingen deel die zich bezighouden met wereldmuziek. Het overleg is in eerste instantie gericht op informatie en uitwisseling om vervolgens gezamenlijk een goede infrastructuur voor wereldmuziek in Rotterdam op te bouwen. Gesproken is over publiciteit, de opzet van 'Rotterdam grenzeloze stad 1995'; het Dunya-festival 1996; Dunya on Stage en Open Podium. Cursisten van de afdeling Wereldmuziek presenteerden zich de afgelopen jaren op bovenstaande manifestaties en op verschillende podia zoals de Evenaar. Het aanbod van de afdeling Wereldmuziek wordt voor onge-

veer 90 procent afgenomen door volwassenen. Kinderen volgen voornamelijk de cursussen Indiase en Turkse muziek. De cursussen op het gebied van wereldmuziek worden zoals eerder vermeld niet alleen gegeven om allochtone deelnemers te bereiken. Wel om recht te doen aan interessante muziekstijlen waarvoor draagvlak is in het hedendaagse Rotterdam. We vinden het dus ook belangrijk dat allochtonen net als autochtonen deelnemen aan het reguliere westerse aanbod van de muziekschool.

Vanaf 1985 is voor het eerst gericht geworven onder allochtonen. Gekozen werd voor het zogenaamde oude wijkenproject, inmiddels wijkmuziekproject genoemd, waarin kinderen in de Rotterdamse wijken met een achterstandssituatie de mogelijkheid werd geboden instrumentaal onderwijs te volgen in hun eigen omgeving. Er werd nauw samengewerkt met de scholen en club- en buurthuizen die een hoog percentage leerlingen uit de andere culturen hebben. Er is een inhoudelijk lesprogramma opgezet waarin het spelen in een speciaal geformeerd wijkorkest centraal staat.

Vanzelfsprekend spelen de kinderen muziek uit verschillende culturen.

Met het wijkmuziekproject maakte de SKVR een eerste aanzet om de Muziekschool herkenbaar te maken voor onze nieuwe generatie Nederlanders van buitenlandse afkomst. Inmiddels is ongeveer 50 procent van de kinderen en jongeren die lessen volgen in de muziekschool in de Willem Buytenwechstraat van buitenlandse afkomst. Wij zijn ervan overtuigd dat dit mede het resultaat is van het wijkmuziekproject.

Wereldmuziekschool Utrecht

door Leo Roeleveld

In Utrecht is de afdeling wereldmuziek niet binnen de Muziekschool ontwikkeld, maar in intercultureel centrum RASA. RASA is een theater waar jarenlange expertise aanwezig was op het gebied van niet-westerse muziek en

het bereiken van diverse culturele doelgroepen. De lessen Indiase, Arabische, Afrikaanse, Turkse en Caribische muziek vonden dan ook plaats in het gebouw aan de Pauwstraat, in vergaderkamertjes en in de concertzaal. De ontwikkeling buiten de Muziek- en Dansschool had als voordeel dat er veel flexibeler gewerkt kon worden: de administratieve complexiteit van het starten van cursussen met een onzeker aantal uren en deelnemers past beter in een projectorganisatie dan in een muziekschool.

Toen de lessen overgingen naar de Muziek- en Dansschool ging dat ook niet zonder moeilijkheden. De Muziekschool kon nog niet de benodigde flexibiliteit bieden en was te weinig klantgericht om nieuwe doelgroepen te verwelkomen.

De afdeling Wereldmuziek die overbleef, heeft er uiteindelijk toe bijgedragen dat:

- de Muziek- en dansschool als geheel klantvriendelijker werd;
- er een uitbreiding kwam van het aanbod met niet-westerse instrumenten en muziekstijlen;
- het dansaanbod verbreed werd met niet-westerse dansstijl;
- de projecten voor het voortgezet onderwijs werden uitgebreid met wereldmuziek en dans.

Ondanks de stijging van de cursusgelden en de eerder genoemde overgangsprikelen heeft de Gemeentelijke Muziek- en Dansschool een respectabele afdeling Wereldmuziek opgebouwd met zeven docenten en tweehonderd cursisten.

Wereldmuziek in het Koorenhuis **door Aad de Been**

De afdeling Wereldmuziek is binnen de Stedelijke Muziekschool gestart met de komst van coördinator Peter van Amstel, op 1 augustus 1990. Op dat moment had de school al een klein aanbod ontwikkeld met zo'n honderd leerlingen die zich bezighielden met salsa, Balkan muziek,

Turkse viool, Afrikaanse percussie, Balinese gamelan en Aukaanse (Surinaamse) percussie.

Peter van Amstel startte een beleid met als uitgangspunt de uitbreiding van het aanbod met Turkse en Surinaamse muzieksoorten. Bovendien zou het aanbod volledig in de bestaande formatie ondergebracht moeten worden. Dit resulteerde in een groei van het aanbod wereldmuziek tot veertien verschillende cursussen met elk jaar rond de 275 cursisten.

Dat is wel met het nodige vallen en opstaan gebeurd. Na een veelbelovende start met een grote publiciteitscampagne in scholen, buurthuizen en bibliotheken heeft de Turkse muziek vooral veel problemen gekend in de personele sfeer. Het lijkt er nu op dat een beperkt aanbod van baglamalessen in combinatie met twee of drie speelgroepen een levensvatbare opzet is. De Surinaams-Hindoestaanse muziekcultuur heeft een stevig anker binnen het Koorenhuis gekregen met baithak gana en Hindi-pop. Het opzetten van een Creoolse tak is tot op heden echter niet gerealiseerd.

76

Het huidige aanbod is met ingang van het cursusjaar 1996/1997 volledig in de reguliere formatie ondergebracht. Na het vertrek van Peter van Amstel in 1995 is de afdeling Wereldmuziek enige tijd zonder eigen coördinator geweest, maar vanaf 1 september 1996 is Jozef Soekhai, docent Hindi-pop, aangesteld als adviseur wereldmuziek en -dans. Bovendien zijn er uitbreidingsplannen: per 1 januari 1997 is een projectsubsidie verleend voor de opzet van een gecombineerde afdeling Wereldmuziek en -dans. De eerste gecombineerde cursussen krijgen in het aanbod 1997/1998 vorm.

Wereldmuziekschool Twente door Greg McNair

De geboorte van de Wereldmuziekschool Twente was een zware bevalling. De school zou zich manifesteren als een regionale muziekschool met afdelingen in de partner-

muziekscholen in Twente (Hengelo, Almelo, Losser, Haaksbergen en Oldenzaal) met de Enschedese Muziekschool als initiatiefnemer en karretrekker.

Er waren problemen in de beginfase. Ten eerste: de Enschedese Muziekschool was verwickeld in een fusiestrijd. Deze strijd heeft energie verbruikt die beter besteed had kunnen worden aan het opzetten van dit nieuwe project. Nadat de strijd was beslecht en de school eindelijk kon beginnen, haakten de partnerscholen vrij snel af. Zij waren niet meer overtuigd van de haalbaarheid van het project. Dus wat begonnen was als een regionaal project met zes partners werd een regionaal project van één school. Eerst werd er geworven onder Turkse verenigingen in Hengelo, onder leiding van een team van kandidaat-docenten van Turkse afkomst. Tot ieders verbazing bleek dat de vraag onder de leden van de verenigingen niet uitging naar de traditionele instrumenten zoals darbuka en saz, maar naar keyboards.

HET BELANGRIJKSTE IS DE HUIDIGE

77

NETWERKFUNCTIE DIE DE SCHOOL NU HEEFT

Een ander euvel was de 'vraag of aanbod'-cirkel. Kandidaat-docenten wilden weten hoeveel leerlingen er waren en wat de grootte van de lesbetrekking was. De leerlingen wilden weten wie er les zouden geven. Moest je afwachten totdat er genoeg vraag was of moest je iets van tevoren bieden (in dit geval een docent) en afwachten wat er op komt? Daarbij kwam dat een docent wiens lesbevoegdheden in Nederland niet erkend was aanzienlijk minder verdiende dan iemand die hier was afgestudeerd. Het was al lastig de interesse van docenten te wekken om lessen in het oosten des lands te geven. Lange reistijden, de onbekende duur van de betrekking en het lagere loon ten opzichte van andere docenten maakten het er niet makkelijker op.

Ondanks deze problemen is de Wereldmuziekschool Twente in 1993 toch van start gegaan met een aanbod van

Indiase zang, sitar en tabla, saz, conga's en een workshop Marokkaanse muziek. In de loop der jaren zijn hier ook djembe-lessen bij gekomen.

Het belangrijkste is de huidige netwerkfunctie die de school nu heeft. Instanties die een niet-westers muziekaanbod in hun programma willen hebben of op zoek zijn naar musici of andere kunstenaars van buitenlandse afkomst, kloppen eerst aan bij de Wereldmuziekschool. In de afgelopen vier jaar is de Wereldmuziekschool betrokken geweest bij verschillende projecten in de basisscholen, bij jongerencentra, van de gemeente Enschede, Stichting Swing en van het Steunpunt Minderheden Overijssel.

Wereldmuziekschool Alkmaar door **Laura Hassler**

De Wereldmuziekschool Alkmaar is onderdeel van het Alkmaars Centrum voor Kunstzinnige Vorming (ACKV). Terwijl er nog creatief met financiële middelen gewerkt moet worden - het doorgaan van sommige cursussen is afhankelijk van incidentele subsidies - is de afdeling sinds 1996 structureel ingebed in het ACKV. Er zijn nu al acht docenten in loondienst, terwijl zeven anderen op projectbasis worden ingehuurd. Zoals overal lopen vooral de cursussen Afrikaanse percussie en Wereldzang erg goed. Ook voor de saz-cursussen en diverse andere cursussen rond Turkse/oriëntaalse muziek bestaat veel belangstelling. In totaal worden met een goede 25 lessen per week zo'n tweehonderd cursisten bereikt binnen de muziekschool. Daarnaast heeft de Wereldmuziekschool Alkmaar bijgedragen tot de ontwikkeling van wereldmuziekaanbod op andere plaatsen in Noord-Holland. Verder waren wij gastvrouw van een zeer succesvolle derde landelijke ontmoeting van wereldmuziekscholen in 1995, en zijn we mede-organisator van Terra '97, een wereldmuziekfestival op alle Alkmaarse podia.

De educatieve activiteiten reiken ook verder dan de deur. Via het Steunpunt Kunstzinnige Vorming draaien al twee

projecten in het basisonderwijs, en zijn er nog twee in ontwikkeling. Een aantal projecten met Marokkaanse muziek en dans wordt georganiseerd met jongerencentra, buurthuizen en migrantenorganisaties. Met asielzoekerscentrum de Vluchthoef is een project met muzieklessen voor jonge asielzoekers opgezet. Ten slotte neemt de saz-docente deel aan een 'Oriëntaals muziekproject', een samenwerkingsverband met het Regionaal Jeugdorkest, waarin Turkse en westerse muziek elkaar ontmoeten.



Stappen plan

Stappenplan

De kern van de VKV-publicatie 'Dundumba's in de Bachstraat' uit 1993 was het hoofdstuk 'Bouw een eigen wereldmuziekschool in tien eenvoudige stappen', waarin een aantal belangrijke aandachtspunten werd samengevat. Die bleken voor veel mensen praktisch nut te hebben. Daarom volgt hier een 'updated' versie van de handleiding. De richtlijnen zijn in de eerste plaats geschreven voor muziekscholen, maar gaan grotendeels ook op voor het wereldmuziek-aanbod op andere gebieden binnen het formele en informele onderwijs.

81

1 Voorbereidingen

Een eerste vereiste voor het welslagen van het aanbod wereldmuziek is een breed draagvlak. Voordat tot actie kan worden overgegaan is het van groot belang dat er gezocht wordt naar steun van gemeente, allochtone organisaties, bestuur, directie en onderwijzend personeel. Er zijn twee goede gronden om de ontwikkeling van een aanbod wereldmuziek te ondersteunen: een sociale en een muzikale. De eerste is het grote aantal mensen van niet-Nederlandse afkomst in Nederland (bijna een miljoen). De tweede - in samenhang met de eerste - het grote aantal muzikale culturen dat de moeite waard is in ons land.

Als muziekscholen een centrale plaats in de samenleving willen innemen, zullen het cursusaanbod en de cursisten ook een afspiegeling moeten zijn van de samenleving in de jaren negentig. Dat betekent overigens niet dat alleen muziekscholen in grote steden en andere gebieden met

grote concentraties allochtonen wereldmuziek in het pakket zouden moeten opnemen. Heel Nederland is een multiculturele samenleving; Afrikaanse en Arabische muziek zijn relevant in Rotterdam, maar ook in Goirle.

2 Financiering

In de opstartfase is in de praktijk nogal eens wat extra financiële ondersteuning te regelen voor een afdeling wereldmuziek. De meeste gemeenten steunen plannen die structureel bijdragen tot de integratie van allochtone kunstuitingen in het reguliere aanbod. Ook het ministerie van OCW en de Raad voor de Kunst hebben zich positief uitgelaten over de ontwikkelingen, hetgeen zich onder andere heeft geuit in het toekennen van subsidies aan verschillende groeiende wereldmuziekafdelingen, via het LOKV.

In principe zal echter van elke muziekschool verwacht worden dat zij op termijn structureel wereldmuziek in het aanbod - en dus de begroting - opneemt: de tijd van politiek en publicitair 'scoren' met kortlopende projectjes is voorbij. Voor de aanschaf van instrumenten zijn aparte fondsen (Anjer, Prins Bernhard) aan te spreken. De Stichting ISTAR Nederland heeft een - zij het beperkt - aantal wereldmuziek-instrumenten te huur. Overigens zijn de meeste wereldmuziek-instrumenten relatief goedkoop: sazzen, darbuka's en djembe's kosten slechts enkele honderden guldens per stuk.

3 Cursusopzet

De kern voor het succes van een afdeling wereldmuziek is de opzet van de cursussen. Er moet in de eerste plaats rekening gehouden worden met praktische mogelijkheden en onmogelijkheden op het gebied van docenten, financiën etcetera. Verder is het van belang dat het aanbod aansluit bij de belangstelling van de doelgroepen in het verzorgingsgebied. De keuze van het repertoire is daarbij cruciaal. Net zoals we bij westerse muziek bijvoorbeeld klassieke muziek, hofmuziek en lichte muziek onderscheiden, kent ook vrijwel elke buiteneuropese cultuur een grote verscheidenheid. Het is dus verstandig om van tevoren uit te zoeken of je Turkse

klassieke muziek (bijvoorbeeld ud) wilt onderwijzen, of volksmuziek (bijvoorbeeld saz), of populaire muziek (bijvoorbeeld arabesk op keyboard). Voor de doelgroepen, lespraktijk en het verloop heeft dat verstrekkende gevolgen: in het algemeen trekken klassieke tradities een tamelijk stabiele, kleine groep cursisten, terwijl volks- en populaire muzieksoorten doorgaans meer aanloop, maar ook meer verloop genereren. Bepaalde muzieksoorten zullen mogelijk nooit aarden in een muziekschool, omdat de beoefening ervan in de eerste plaats een sociale of religieuze aangelegenheid is, of omdat het buiten de muziekschool domweg beter werkt.

WAARSCHIJNLIJK IS HET ZINNIGER OM TE
STREVEN NAAR EEN SITUATIE WAARIN MUZIEK OP
MUZIKALE GRONDEN LEERLINGEN TREKT VAN
VERSCHILLENDE ACHTERGRONDEN

83

Verder is het zinnig om te streven naar samenhang binnen het aanbod. Geïsoleerde cursussen dreigen het eerst ten onder te gaan. Als er in eerste instantie een beperkt aantal uren beschikbaar is, zal het vaak beter zijn eerst verschillende instrumenten uit één cultuurgebied aan te bieden en van daaruit langzaam uit te breiden. Uiteindelijk is het wel wenselijk dat er een redelijk breed platform van leerlingen en docenten ontstaat die de afdeling wereldmuziek herkenbaar maken. In kleinere scholen kan dat problemen geven. Het is in die gevallen mogelijk een samenwerkingsverband met andere scholen in dezelfde streek aan te gaan: de streekwereldmuziekschool-formule. Ook de samenhang met een aanbod werelddans ligt voor de hand, is inhoudelijk aantrekkelijk en kan de impact van de wereldmuziek vergroten.

4 Doelgroepen

In het verleden waren projecten met wereldmuziek veelal doelgroepgericht, dat wil zeggen Arabische muziek voor Marokkanen, etcetera. Afgezien van het feit dat de meeste van deze projecten op den duur niet levensvatbaar bleken, is het belangrijk om te bekijken of het een juiste benadering was. Is dat wat we willen: een geïsoleerd stukje Noord-Afrika in een westers instituut? Waarschijnlijk is het zinniger - en haalbaarder - om te streven naar een situatie waarin muziek op muzikale gronden leerlingen trekt van verschillende achtergronden. De nu bestaande wereldmuziekscholen streven naar een percentage autochtone leerlingen van ongeveer 50 procent. De overige 50 procent bestaat overwegend uit Turken en Surinamers. Marokkanen participeren tot op heden slechts mondjesmaat. Allochtonen kiezen doorgaans voor popmuziek of muziektradities uit hun eigen cultuurgebied en verspreiden zich niet gelijkelijk - zoals idealisten het zich wellicht voorstellen - over alle tradities. Ook het idee dat een cursus Marokkaanse muziek onmiddellijk horden leergierige randgroepjongeren binnen de muren van de school brengt, strookt niet geheel met de werkelijkheid. De eerste lichte allochtonen aan de wereldmuziekscholen komt grotendeels uit achtergronden met een hoger opleidingsniveau, net zoals de Nederlanders die les aan de muziekschool nemen. Overigens is het wel belangrijk om onderscheid te maken tussen bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse mensen onderling. De verschillen tussen culturen en binnen cultuurgebieden (bijvoorbeeld tussen stads- en plattelandsbevolking, religieus/niet-religieus, politiek links/recht georiënteerd), zijn groot en van groot belang.

In de praktijk trekken de cursussen wereldmuziek in eerste instantie volwassenen en jongeren aan. Het percentage kinderen vertoont wel gestage groei, maar is vooralsnog klein. Dat mag weinig verbazing wekken. Wereldmuziek speelt nog geen rol van betekenis binnen het basisonderwijs of de Algemene Muzikale Vorming (AMV) en het concept muziekschool speelt in de cultuur van de meeste allochtonen geen rol, of wekt heel andere associaties op. Zo is de

muziekschool in Suriname een instituut voor de gegoede burgerij. Het zal nog jaren - mogelijk een generatie - duren voordat wereldmuziekonderwijs aan de muziekschool volledig ingeburgerd is.

5 Integratie in de Muziekschool

Om een permanente plaats voor niet-westerse tradities in de muziekschool te garanderen, is het zinnig om vanaf het begin te streven naar verregaande integratie in de structuur van de muziekschool. De meeste wereldmuziekscholen kiezen voor een cursusaanbod dat zo parallel mogelijk loopt met het traditionele, westerse aanbod. Dat betekent voornamelijk jaarcursussen, tegen normale tarieven. Pogingen tot werving met speciale, verlaagde tarieven hebben geen aantoonbaar effect op termijn laten zien. Bovendien zet het allochtonen weer in een apart hoekje.

Cursussen 'Luisteren naar wereldmuziek', muzikale wereldreizen aan de hand van een kenner, zijn aantrekkelijk en inspirerend voor cursisten, buitenstaanders en eigen docenten. Ook koren met een deskundige dirigent kunnen een uitstekende introductie tot nieuwe klanken zijn en een goede manier om de afdeling wereldmuziek te integreren in de muziekschool. Laat verder wereldmuziek klinken tijdens alle uitvoeringen van de school, zet het lesaanbod in het

POGINGEN TOT WERVING MET SPECIALE,
VERLAAGDE TARIEVEN HEBBEN GEEN
AANTOONBAAR EFFECT OP TERMIJN LATEN ZIEN.
BOVENDIEN ZET HET ALLOCHTONEN WEER
IN EEN APART HOEKJE

reguliere cursusboekje (saz bij de tokkelinstrumenten, djembe bij percussie), laat leerlingen voor elkaar voorspelen, probeer projecten met lichte muziek en wereldmuziek

te organiseren, verken wereldmuziek in de AMV-lessen. Hoe meer dwarsverbanden er gelegd worden, hoe beter.

6 Docenten

Wanneer bepaald is welke cursussen wenselijk en haalbaar zijn, moet worden gezocht naar docenten (hoewel het de voorkeur verdient hier in een eerder stadium ook al aan te denken). Dat is niet altijd een eenvoudige zaak. Het beste is om in overleg met specialisten een musicus van aanzien te kiezen, bij voorkeur uit de woonplaats zelf. Vaak hebben potentiële docenten een grote podiumervaring, maar een beperktere leservaring. Het eerste is een groot voordeel: bekende musici trekken leerlingen, ook uit kringen voor wie de muziekschool geen vanzelfsprekendheid is. Het tweede is een nadeel, temeer omdat muziekonderwijs buiten de oorspronkelijke cultuur moeilijk is en er vrij weinig bruikbaar lesmateriaal bestaat.

Inmiddels zijn er rond de tachtig docenten - grotendeels bevoegd - werkzaam aan een muziekschool in Nederland. Het LOKV beheert een bestand van meer dan honderd beschikbare docenten: de Wereldbank.

Ten slotte verdient het aanbeveling om in een vroeg stadium de legale status van een potentiële docent goed te onderzoeken. Buitenlanders van buiten de Europese Unie hebben een verblijfsvergunning en een werkvergunning nodig om te mogen werken aan een muziekschool. De werkvergunning moet worden aangevraagd door de werkgever via het arbeidsbureau. Wie het origineel direct naar het Centraal Bureau Arbeidsvoorziening (CBA) in Rijswijk stuurt (zie adressenlijst achterin) wint tijd. Dezelfde procedure geldt - in een iets vereenvoudigde vorm - voor gastdocenten, die zeer stimulerend kunnen werken voor de motivatie en de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij moet voor de organisatie wel rekening worden gehouden met een behoorlijke tijdsinvestering.

7 Inspectie

Net zoals bij alle muziekschooldocenten moet bij de Inspectie KV/AK van de Landelijke Stichting Kwaliteits-

bewaking benoembaarheid worden aangevraagd. Indien de kandidaat een formele opleiding en/of leservaring kan aantonen, is dat doorgaans een formaliteit. Meestal hebben wereldmuzici echter geen conservatoriumpapieren: voor de meeste vormen van wereldmuziek bestaan ze domweg niet. De inspectie heeft zich in de beginfase van het wereldmuziekonderwijs uitermate flexibel opgesteld. Aan de meeste docenten zonder de benodigde papieren werd een onthefing voor een jaar verleend, in afwachting van een beoordeling. Het merendeel van de wereldmuziekdocenten die nu meer dan een jaar lesgeven is inmiddels beoordeeld en benoembaar verklaard, meestal na deelname aan de bijscholingscursus van het LOKV. Nauw contact met de inspectie bij het opzetten van een wereldmuziekschool is zeer gewenst: alleen door gegarandeerde kwaliteit kan een dergelijk aanbod bestaansrecht opbouwen.

8 Werving en publiciteit

De meeste muziekscholen in Nederland besteden traditioneel niet veel aandacht aan publiciteit: doordat een gesubsidieerd instituut concurrerende prijzen en een meerwaarde ten opzichte van het privé-circuit kan bieden, waren er tot voor kort voor de meeste vakken wachtlijsten. Met wereldmuziekonderwijs is dat anders. Om te beginnen is het verschijnsel te nieuw om breed bekend te zijn. De muziekschool is ingeburgerd als instituut waar men dwarsfluit of piano leert, maar niet als het om cursussen gamelan of djembe gaat.

IN HET ALGEMEEN IS MOND-TOT-MOND

RECLAME DE BESTE VORM VAN PUBLICITEIT

VOOR WERELDMUZIEK

Een factor in het voordeel van het wereldmuziekonderwijs is de interesse van de pers, die niet moeilijk te wekken is met projecten waarbij allochtonen een rol spelen. De positie

van bijna een miljoen allochtonen in Nederland geniet de warme belangstelling van de radio en de schrijvende pers. Goed nieuws over culturele projecten met een grote kans van slagen vormen een uitstekend tegenwicht voor het problematiseren van alles wat met mensen van buiten onze grenzen te maken heeft.

Specifieke vormen van werving zijn afhankelijk van de doelgroepen. Wie Surinaamse jongeren wil bereiken heeft waarschijnlijk meer aan postertjes in coffeeshops dan aan een duur uitzijende brochure in het Concertgebouw. En wie kinderen wil bereiken zal naar de scholen toe moeten met projecten die hout snijden. In het algemeen is mond-tot-mond reclame de beste vorm van publiciteit voor wereldmuziek: met name de docenten kunnen hier dikwijls een belangrijke bijdrage aan leveren.

9 Samenwerkingsverbanden

Omdat de ideale (wereld)muziekschool niet een ivoren toren is, maar actief deel uitmaakt van de samenleving, is het wenselijk dat er zoveel mogelijk zinnige samenwerkingsverbanden worden ontwikkeld. Met name in de wat grotere steden zijn er meestal theaters die wereldmuziek programmeren; vaak zijn deze organisaties geïnteresseerd in gezamenlijke concerten van docenten en leerlingen. Dat is stimulerend voor de leerlingen en goed voor de publiciteit.

Allochtone specialisten en organisaties kunnen een rol spelen bij werving en advisering, waarbij het wel belangrijk is te realiseren dat ook deze gesprekspartners vaak belangorganisaties met hun eigen loyaliteiten zijn. Voor muziekscholen die de steunfunctie (naar het onderwijs) niet binnen de eigen muren hebben, is een telefoontje naar de betreffende instelling ook geen overbodige luxe. In het Nederlandse (basis)onderwijs is de verandering van de bevolkingssamenstelling het duidelijkst merkbaar: in verschillende steden wordt gewerkt aan projecten die de multiculturele samenleving op verantwoorde wijze invulling proberen te geven.

10 Coördinatie

Het aanbod wereldmuziek staat of valt met goede coördinatie. Zoals uit het bovenstaande mag blijken, kost het degelijk opzetten van een afdeling wereldmuziek een forse investering in geld, tijd en energie. Het zal in de meeste gevallen niet raadzaam zijn om een overbelaste directeur of adjunct-directeur met dit werk te belasten. Een nieuw project dreigt al gauw weg te glijden tussen al het andere werk dat gisteren gedaan had moeten worden. Kennis van, of op zijn minst affiniteit met, de specifieke kwaliteiten en problemen van wereldmuziek en werken met allochtonen is bovendien zeer gewenst.

Wat dat betreft is een aparte coördinator ideaal, vooral als hij/zij beschikt over kennis van zaken, zeer goede contactuele eigenschappen en bij voorkeur veel energie. Passie voor het onderwerp helpt ook: praten met allochtonen, met musici en concertbezoek is aangenaam en eigenlijk onontbeerlijk. In grote scholen is het misschien zelfs wenselijk om per belangrijk cultuurgebied een coördinator aan te stellen, die bijvoorbeeld de contacten met allochtone organisaties, ouders, leerlingen en docenten onderhoudt.



Litera tuur

Blacking, John: *A Commonsense View of all Music*, Cambridge University Press, Londen, 1992.

Bos, Paul van de: Differences between western and non-western teaching methods in music education. How can both methods supplement each other?, in: Lieth-Philip, Margot (red.); *Teaching Musics of the World*, Philip Verlag, 1995.

Broughton, Simon e.a. (red.): *World Music, the Rough Guide*. Rough Guides Ltd, Londen, 1994.

Melchers, Marita: Transculturele Pedagogiek, in: *Muziek, een Wereldtaal*, lesmateriaal Conservatorium van Amsterdam, 1996.

Schippers, Huib: *Dundumba's in de Bachstraat*. VKV, Utrecht, 1993.

Swanwick, Keith: *Music, Mind and Education*, Routledge, Londen.

Video

Documentaire: *One monkey, no show - Wereldmuziekscholen in Nederland* (VHS, 56 min.). Rhizome productions/LOKV 1995.



Adres Adressen

Wereldmuziekscholen

ACKV

Laura Hassler

Vondelstraat 27

1813 AA Alkmaar

Tel. 072 - 540 43 35

Fax 072 - 540 44 12

CKV Almere

Tom de Rooy

Stadhuisplein 2

1315 HT Almere

Tel. 036 - 533 19 00

Fax 036 - 534 12 44

St. CKV De Muzerije

René Eijssermans/Jim

Gillebaard

Hinthammerstraat 74

5211 MR Den Bosch

Tel. 073 - 614 10 84

Fax 073 - 614 30 55

Wereldmuziekschool

Twente

Greg McNair

Postbus 2491

7500 CL Enschede

Tel. 053 - 435 24 25

Fax 053 - 434 08 44

Gemeentelijke Muziek- en
Dansschool

Leo Roeleveld

Domplein 4

3512 JC Utrecht

Tel. 030 - 233 42 34

Fax 030 - 232 26 81

Muziekcentrum Zuid-

Kennemerland

Bert Bouquet

Postbus 3289

2001 DG Haarlem

Tel. 023 - 531 93 48

Fax 023 - 531 45 84

SKVR

Rob Bordes

Willem Buytewechstraat 70

3024 BP Rotterdam

Tel. 010 - 425 34 67

Fax 010 - 436 36 95

Muziekschool Zaanstad

Fred Tuinder

Westzijde 148

1506 EK Zaandam

Tel. 075 - 635 61 11

Fax 075 - 635 60 61

Stedelijke Muziekschool

Groningen

Editha Vennik/Behsat Üvez

St. Jansstraat 7-9

9712 JM Groningen

Tel. 050 - 369 48 48

Fax 050 - 369 48 59

Muziekschool Gerard

Boedijn

Rein Spoorman

Noorderstraat 3

1621 HV Hoorn

Tel. 0229 - 238 189

Fax 0229 - 239 313

Koorenhuis

Jozef Soekhai

Prinsegracht 27

2512 EW Den Haag

Tel. 070 - 342 27 22

Fax 070 - 342 27 41

Muziekcentrum De

Lindenberg

Hein Calis

Postbus 578

6500 AN Nijmegen

Tel. 024 - 327 39 11

Fax 024 - 327 37 47

Muziekschool Amsterdam

Huib Schippers

Bachstraat 5

1077 GD Amsterdam

Tel. 020 - 578 73 73

Fax 020 - 578 73 84

Conservatoria

Rotterdams

Conservatorium

afd. Wereldmuziek

Joep Bor

Pieter de Hoochstraat 222

3024 BJ Rotterdam

Tel. 010 - 476 73 99

Fax 010 - 425 32 62

Conservatorium van

Amsterdam

afd. Schoolmuziek

Peter den Ouden

Van Baerlestraat 27

1071 AN Amsterdam

Tel. 020 - 664 76 41

Fax 020 - 676 15 06

Landelijke organisaties

Inspectie KV/AK
Drift 23
3512 BR Utrecht
Tel. 030 - 236 46 04
Fax 030 - 236 44 40

VKV
Lucasbolwerk 11
3512 EH Utrecht
Tel. 030 - 231 34 24
Fax 030 - 232 29 50

LOKV
Ganzenmarkt 6
Postbus 805
3500 AV Utrecht
Tel. 030 - 233 23 28
Fax 030 - 233 40 18

Centraal Bureau
Arbeidsvoorziening
Postbus 415
2280 AK Rijswijk
Tel. 070 - 313 09 11
Fax 070 - 313 02 60

Colofon

One monkey, no show is een uitgave van het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Samenstelling en tekst

Huib Schippers

Bijdragen

Peter van Amstel
Aad de Been
Joep Bor
Rob Bordes
Rene Eijsermans
Laura Hassler
Greg McNair
Leo Roeleveld
Jozef Soekhai
Behsat Üvez

Foto's

Inez Grimm (pag. 8, 26, 32, 62, 68, 92)
Sanne Peper (pag. 12, 42, 52, 80, achterkant)
Roelandt van der Worp (pag. 20, 90)

Vormgeving en productie

LOKV, Utrecht

Druk

Libertas, Bunnik

Bij dit boek hoort een videoband met dezelfde titel, met een tweetalige (Nederlands/Engelse) documentaire van een uur over wereldmuziekonderwijs in Nederland. Deze is te bestellen bij het LOKV.

Het project Wereldmuziekscholen en deze publicatie zijn mede mogelijk gemaakt door subsidie van het Ministerie van OCW (voorheen WVC).

LOKV, Nederlands
Instituut voor
Kunsteducatie
Ganzenmarkt 6
Postbus 805
3500 AV Utrecht
Telefoon 030-233 23 28
Fax 030-233 40 18



1997.020

