

Culturele diversiteit en de Opleiding Docent Muziek

Een onderzoek naar de visie en de praktijk van drie conservatoria
met betrekking tot culturele diversiteit

Lisa van Bennekom
Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Culturele diversiteit en de Opleiding Docent Muziek

Een onderzoek naar de visie en de praktijk van drie conservatoria
met betrekking tot culturele diversiteit

Lisa van Bennekom
Praktijkonderzoek Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Begeleider: Folkert Haanstra

Amsterdam, februari 2009

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
1. Inleiding	5
2. Methode van onderzoek	7
2.1 Casestudies	7
2.2 Theoretisch kader	7
2.3 Opbouw	7
3. Culturele diversiteit en muziekonderwijs	9
3.2 Visies op culturele diversiteit en muziekonderwijs	9
3.3 Visie op culturele diversiteit en de ODM	11
3.4 Conclusie.....	13
4. Culturele diversiteit in het curriculum van de ODM	14
4.1 Wereldmuziek in het curriculum	14
4.2 Culturele diversiteit in het hoofdvak.....	17
4.3 Wereldmuziek in theorievakken en musiceervakken	19
4.4 Leerlijn culturele diversiteit	20
4.5 Conclusie.....	21
5. Vier benaderingen van Schippers.....	22
5.1 Rangordes.....	22
5.2 Toelichting keuze.....	23
5.3 Keuze in de praktijk	25
5.4 Conclusie.....	27
6. Vijf manieren van denken door Van der Geest	28
6.1 Rangordes.....	28
6.2 Toelichting keuze.....	29
6.3 Keuze in de praktijk	31
6.4 Conclusie.....	32
7. Culturele diversiteit en de studentenpopulatie	34
7.2 De toelating	34
7.3 Waar zijn de studenten met een dubbele culturele achtergrond?	35
7.4 Conclusie.....	36
8. Samenvatting en eindconclusie	38
9. Discussie en aanbevelingen	40
Literatuur	42
Bijlage 1: Correlaties	43

Voorwoord

Culturele diversiteit in het muziekonderwijs boeit mij al sinds mijn studie aan het Conservatorium van Amsterdam (CvA). Met veel plezier participeerde ik, tijdens de opleiding Docent Muziek (ODM), in alle vakken met betrekking tot wereldmuziek. Zo kreeg ik in mijn opleiding praktische wereldmuzieklessen als samba, kawina, djembé, saz, serouba en darbuka en werd ik theoretisch onderlegd bij het vak 'Introductie Wereldmuziek'. Een curriculum waarin niet-westerse muziek wordt onderwezen duidt op een visie over culturele diversiteit in relatie tot het muziekonderwijs. In mijn studietijd aan de ODM is de visie van de opleiding op culturele diversiteit mij echter nooit helder geworden. Met dit praktijkonderzoek hoop ik daar alsnog achter te komen.

Ik wil alle geïnterviewden bedanken voor hun medewerking en hun openhartigheid tijdens de interviews. Ook wil ik Folkert Haanstra bedanken voor zijn begeleiding tijdens het schrijven van het literatuur- en praktijkonderzoek.

1. Inleiding

Voor u ligt het onderzoek naar de visie en de praktijk van drie conservatoria in Nederland met betrekking tot culturele diversiteit en muziekonderwijs. Het theoretisch kader voor dit praktijkonderzoek komt voort uit het literatuuronderzoek 'Culturele diversiteit en Muziekeducatie' (2007). De onderzoeksvraag van dit literatuuronderzoek luidt als volgt: wat betekent culturele diversiteit voor de docent muziek? In het eerste deel worden verschillende visies en theorieën met betrekking tot culturele diversiteit samengevat en vergeleken. Auteurs die aan bod komen zijn o.a. Schippers (2004), Saraber (2006), Van der Geest (2006), Ledoux et al. (2000), Bisschop Boele (1991) en Pratte (1979). In dit praktijkonderzoek zullen twee modellen uit de publicatie 'Culturele diversiteit en Muziekeducatie' worden uitgelicht. In het eerste model leest u vier benaderingen tot culturele diversiteit van Schippers (2004):

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

Het tweede model is geïnspireerd op vijf manieren van denken over kunst en diversiteit, geformuleerd door Van der Geest (2006):

1. De universele denkers: Deze muziekdocenten gaan ervan uit dat in de muziekles verschillende culturen aan bod komen. De grote menselijke thema's zoals liefde, dood en trouw komen namelijk in alle muziekculturen voor.
2. De emancipatie denkers: Bij deze muziekdocenten staat de maatschappelijke rol van muziek centraal. Ze maken een duidelijk onderscheid tussen muziek van de dominante cultuur en de muziek van minderheidsgroepen.
3. de empirische denkers: Deze muziekdocenten gaan uit van de klas die zij voor hun neus hebben. Bij een gemengde klas hebben deze muziekdocenten het doel om de verschillende culturen uit de klas aan bod te laten komen.
4. De interculturele denkers: Deze muziekdocenten stimuleren hun leerlingen om in contact te treden met voor hen onbekende muziek. Het gaat om de ontmoeting tussen muziekculturen.

5. De postmoderne denkers: Deze muziekdocenten zijn gericht op de gelaagdheid van identiteit. Zij hebben het bijvoorbeeld niet over Nederlandse muziek en Turkse muziek maar over muziek van jongeren (Nederlands én Turks) en ouderen (Nederlands én Turks)

Het tweede deel van het literatuuronderzoek behandelt verschillende visies en theorieën met betrekking tot interculturele competenties. Onderzocht worden de competenties waarover een muziekdocent zou moeten beschikken om vanuit verschillende visies over culturele diversiteit lessen te geven en te ontwikkelen. Zo is er in het landelijk competentieprofiel voor de lerarenopleidingen in de kunstvakken aandacht voor interculturaliteit, maar dit is weinig concreet. Het ligt dus helemaal in handen van de opleidingen Docent Muziek in hoeverre onze toekomstige muziekdocenten competenties ontwikkelen met betrekking tot culturele diversiteit.

Vraagstelling

Ik richt mij in dit onderzoek op de opleidingen Docent Muziek in Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. Er staan twee vragen in dit praktijkonderzoek centraal:

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

Definities van begrippen

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

Culturele diversiteit: "A neutral indication for the presence of more than one culture in any given situation. Most commonly refers to content (music from various cultural backgrounds), or to people (especially a mix of ethnicities), but can also refer to different approaches to music making or systems of transmission and learning".

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

2. Methode van onderzoek

2.1 Casestudies

In dit praktijkonderzoek worden drie casestudies beschreven en vergeleken. De casestudies zijn gedaan op drie conservatoria in Nederland. Ik heb gekozen voor drie opleidingen Docent Muziek in een grootstedelijke omgeving: de ODM van Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. Op iedere ODM heb ik vier tot vijf interviews gehouden. De interviews vonden plaats op drie niveaus:

1. Afdelingshoofd/coördinator
2. Hoofdvakdocent
3. Student

Ik interviewde het afdelingshoofd van iedere opleiding en indien van toepassing ook de coördinator. Daarnaast interviewde ik van iedere opleiding twee hoofdvakdocenten (apart) en vier studenten (gezamenlijk). De interviews werden gehouden aan de hand van door mij ontworpen vragenlijsten waarin verschillende onderwerpen aan bod kwamen. De interviewtopics waren onder andere: het curriculum, de toelating, de competenties en de visie met betrekking tot culturele diversiteit.

2.2 Theoretisch kader

Tijdens de interviews heb ik alle geïnterviewden twee modellen uit het literatuuronderzoek 'Culturele diversiteit en Muziekeducatie' voorgelegd. Het eerste model bestaat uit vier benaderingen tot culturele diversiteit en is geformuleerd door Schippers (2004) in de publicatie 'Harde Noten'. Het tweede model is geïnspireerd op vijf manieren van denken over culturele diversiteit uit het artikel 'Intercultureel is vele visies' (Van der Geest, 2006). In de inleiding zijn deze twee modellen uitgelicht. Alle geïnterviewden werden gevraagd om kaartjes met daarop de vier benaderingen van Schippers en de vijf manieren van denken van Van der Geest op volgorde te leggen van meest naar minst wenselijk in hun visie. In dit praktijkonderzoek zal ik de uitkomsten van het op volgorde leggen van de kaartjes beschrijven en analyseren. Daarnaast waren de kaartjes een goede ingang voor een gesprek over het onderwerp culturele diversiteit.

2.3 Opbouw

Uit de twee onderzoeksvragen komen een aantal deelvragen voort die per hoofdstuk aan bod zullen komen. De deelvragen zijn als volgt:

Wat betekent culturele diversiteit voor het muziekonderwijs?

Hoofdstuk 3.1 beschrijft kort de drie opleidingen Docent Muziek uit dit onderzoek. In hoofdstuk 3.2 worden visies geformuleerd door afdelingshoofd/coördinator, docenten en studenten. In hoofdstuk 3.3 wordt de visie door het afdelingshoofd specifiek voor de ODM geformuleerd en geven studenten aan waarom zij denken dat er aandacht is voor culturele diversiteit in de ODM.

Wat betekent culturele diversiteit voor het curriculum van de ODM?

Hoofdstuk 4.1 gaat over het beleid met betrekking tot culturele diversiteit in het curriculum. Studenten geven hierover hun mening. In hoofdstuk 4.2 staat culturele diversiteit in het hoofdvak centraal: hoe komt de visie van hoofdvakdocenten op culturele diversiteit terug in hun lessen en wat zien de studenten hiervan terug? Hoofdstuk 4.3 gaat over het aandeel van wereldmuziek in de theorievakken en de bijvakken zoals zang en piano. Hoofdstuk 4.4 gaat over een mogelijke leerlijn met betrekking tot de wereldmuziekvakken.

Welke benadering, geformuleerd door Schippers, is het meest wenselijk voor de ODM?

In hoofdstuk 5.1 staat het resultaat van het berekenen van de gemiddelde rangordes. In 5.2 worden een aantal interessante uitspraken en argumentaties bij de keuzes uitgelicht. In 5.3 leest u hoe de keuze voor één van de vier benaderingen terug te zien is in de praktijk van de ODM

Welke manier van denken, geïnspireerd op Van der Geest, is het meest wenselijk voor de ODM?

In hoofdstuk 6.1 staat het resultaat van het berekenen van de gemiddelde rangordes. In 6.2 worden een aantal interessante uitspraken en argumentaties bij de keuzes uitgelicht. In 6.3 leest u welke manier van denken er volgens de geïnterviewden bij de ODM studenten wordt gestimuleerd.

Hoe cultureel divers is de studentenpopulatie van de ODM?

In hoofdstuk 7.1 leest u hoeveel studenten met een dubbele culturele achtergrond er studeren aan de ODM. In hoofdstuk 7.1 gaat het afdelingshoofd in op de vraag hoe studenten met een dubbele culturele achtergrond worden gestimuleerd om toelating te doen. Hoofdstuk 7.3 geeft antwoord op de vraag waarom er gemiddeld zo weinig studenten met een dubbele culturele achtergrond aan de ODM studeren.

3. Culturele diversiteit en muziekonderwijs

3.1 Drie opleidingen Docent Muziek

De ODM is een vierjarige hbo-opleiding waarin men wordt opgeleid tot eerstegraads muziekdocent. In de eerste plaats wordt de student opgeleid tot muziekdocent voor het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, mbo en hbo maar daarnaast kan men bijvoorbeeld ook aan de slag bij muziekscholen, kunsteducatieve projecten en orkesten. Na afronding van de ODM ontvangt de student een titel: Bachelor of Music in Education (BMu Ed). Op de websites van het Conservatorium Amsterdam, Rotterdam en Utrecht is informatie te vinden over de ODM met betrekking tot culturele diversiteit.

Op de website van de ODM van Amsterdam is te lezen dat de studenten tijdens de studie in alle vakken met een veelheid aan muziekstijlen in contact komen. Over het aandeel van wereldmuziek staat er het volgende:

“Gezien het multiculturele karakter van het huidige Nederlandse en met name het Amsterdamse onderwijs, vormt wereldmuziek een substantieel onderdeel van vrijwel alle vakken”.

De ODM van Rotterdam ziet zichzelf als voorloper op het gebied van intercultureel onderwijs. Het volgende citaat van website van de ODM Rotterdam heeft betrekking op culturele diversiteit:

“In het toekomstige werkveld krijgt de docent muziek te maken met kinderen, jongeren en volwassenen van uiteenlopende culturele achtergronden. Daarom wordt er aandacht besteed aan niet-westerse muziekstijlen”.

In de ODM van Utrecht ligt het accent op onderwijs in jazz en pop maar ook aan wereldmuziek wordt er aandacht besteed. Dit blijkt uit het volgende citaat:

“In de ODM van het UC ontwikkel je je tot een breed musicus. Je voelt je straks thuis in verschillende muziekstijlen: van klassiek tot jazz, van pop tot wereldmuziek”.

3.2 Visies op culturele diversiteit en muziekonderwijs

Alle geïnterviewden heb ik de volgende vraag gesteld: ‘Wat betekent culturele diversiteit voor het muziekonderwijs?’ Het is een algemene vraag die breed geïnterpreteerd kan worden maar het levert een aantal interessante uitspraken en visies op. Ik bespreek achtereenvolgens de antwoorden van de ODM Amsterdam, Rotterdam en Utrecht.

ODM Amsterdam

Zowel het afdelingshoofd als de coördinator vindt dat de ODM een verantwoordelijkheid heeft bij het opleiden van studenten die gaan lesgeven in een cultureel diverse onderwijspraktijk. Het afdelingshoofd geeft wel aan dat de ODM hierin achterloopt op de praktijk. De coördinator zegt hierover:

“Als klassen een afspiegeling zijn van de maatschappij dan ontleen je daar een soort commitment aan om bezig te zijn met die culturele groepen en hun culturele bagage”.

Daarnaast benadrukt de coördinator dat je ook over muziek kan leren door een mondiaal perspectief te hanteren. Je leert over muziek door te kijken naar een veelheid van muzikale tradities. Hierbij hoeft je niet perse aan te sluiten bij de culturen uit jouw land of stad. Hoofdvakdocent 2 sluit zich hierbij aan maar benadrukt in haar antwoord de complexiteit van het vraagstuk:

“Je zou natuurlijk een palet aan muziekculturen willen aanbieden. Maar wat wil je ermee? Wil je om de zoveel weken een nieuw muziekje langs laten komen of wil je meer de diepte in. Dat geef ik de voorkeur aan de diepte in”.

Volgens hoofdvakdocent 1 is muziek hét medium wat doet vergeten dat er sprake is van culturele diversiteit in een klas. Dat gebeurt namelijk door het samen muziek te maken.

De studenten van de ODM willen hun leerlingen kennis laten maken met muziek uit verschillende landen omdat het variatie geeft in de les of omdat het er gewoon bij hoort.

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd benadrukt dat de ODM gesitueerd is in een stad waar 60 procent allochtonen wonen. Hij spreekt liever niet over culturele diversiteit met zijn studenten maar meer over de ‘tijdgeest van het nu’ en hoe je daarmee om zou moeten gaan. Hoofdvakdocent 1 vindt het creëren van interactie belangrijk en haalt een citaat van David Elliot aan bij het beantwoorden van de vraag. Hij zegt:

“Op het moment dat je zegt ‘music is what people do’ is cultuur en de interactie van cultuur een feit. Dus op het moment dat wij samen muziek maken komt jouw cultuur bij mijn cultuur.”

Voor hoofdvakdocent 2 betekent culturele diversiteit voor het muziekonderwijs het kennismaken van andere culturen en het rekening houden met deze culturen. Dit antwoord komt ook terug bij de studenten. Zij willen hun leerlingen kennis laten maken met muziek uit andere landen om onder andere begrip voor elkaar te creëren.

ODM Utrecht

Voor het afdelingshoofd is culturele diversiteit een 'fait accompli'. Je kunt er niet omheen. Wel zou volgens hem het onderwijs achterlopen op de maatschappelijke realiteit. Hoofdvakdocent 2 gaat in haar lessen altijd uit van klankkwaliteit en ziet de niet-westerse klankbronnen als een verrijking. Zij zegt hierover:

"Ik vind niet dat als je 20 Marokkaanse kinderen in de klas hebt er ineens Marokkaanse muziek gemaakt moet worden. Ik denk wel dat het verstandig is om bij hun klankbronnen aan te sluiten. Als je kinderen in de klas hebt die darbuka spelen, gebruik het dan."

Volgens hoofdvakdocent 1 is kunst een manier om leerlingen een stem te geven. Door aandacht voor culturele diversiteit in de muziekles geef je volgens haar ook niet-westerse leerlingen een stem.

"Ze hebben een stem vanuit hun cultuur dus dan moet je ze een podium gunnen om daar iets mee te doen".

De studenten van de ODM willen niet-westerse muziek in hun lessen integreren zodat leerlingen elkaar beter leren begrijpen en om allochtone jongeren beter te kunnen bereiken in de muziekles.

3.3 Visie op culturele diversiteit en de ODM

Op de websites van de drie conservatoria is te lezen dat wereldmuziek een onderdeel is van de ODM. Maar waarom is er in de ODM aandacht voor culturele diversiteit? Het afdelingshoofd/de coördinator geeft hier antwoord op. De studenten heb ik dezelfde vraag gesteld. Is het ook de studenten duidelijk waarom er in lessen aandacht is voor niet-westerse muziekstijlen?

ODM Amsterdam

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

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

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

"Het wereldmuziekinstrumentarium nodigt veel meer uit tot muzikale interactie. Het inspireert als een dulle!" (Student 3)

"Ik denk dat darbuka's en djembé's makkelijk zijn in het gebruik en ze zijn niet duur". (Student 1)

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

ODM Rotterdam

Volgens het afdelingshoofd zit de aandacht voor culturele diversiteit in de ODM vooral in het feit dat de studenten stage lopen op scholen met een hele diverse instroom.

“We willen de studenten in contact brengen met representatief werkveld”.

De studenten van de ODM denken dat er aandacht is voor culturele diversiteit zodat zij kennis maken met muziekculturen die zijn nog niet kennen en omdat ze in een multiculturele samenleving leven.

“Rotterdam is een multiculturele stad en dan is het belangrijk om je iets beter in die leerling in te kunnen leven door iets van hun herkomst af te weten”. (Student 1)

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

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd wil in de opleiding bij de studenten een bewustzijn op gang brengen met betrekking tot culturele diversiteit.

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

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

“Ik denk dat ze dat alleen maar doen voor de accreditatie. Je kunt niet uit het curriculum opmaken dat er goed over nagedacht is”. (student 1)

‘We lopen veel stage op ‘zwarte’ scholen waar heel veel culturen zijn. Dus als je daar meer vanaf weet is dat heel nuttig. Maar ik heb niet het idee dat we getraind worden om aan te sluiten bij die culturen’. (student 1)

3.4 Conclusie

Culturele diversiteit heeft betekenis voor het muziekonderwijs. Dit komt terug in alle antwoorden van de geïnterviewden. De studieleiders en de docenten vinden dat zij een verantwoordelijkheid hebben bij het opleiden van muziekdocenten die gaan lesgeven in een cultureel diverse onderwijspraktijk. De studenten willen hun toekomstige leerlingen kennis laten maken met muziek uit verschillende landen. Maar wat betekent culturele diversiteit voor de ODM? Voor de ODM in Amsterdam heeft het multiculturele karakter van het Nederlandse maatschappij direct invloed op de inhoud van het muziekonderwijs en daardoor ook op het curriculum van de ODM. Wereldmuziek kan in de ODM van Amsterdam daarom niet ontbreken. De ODM van Rotterdam wil de studenten tijdens de ODM in contact brengen met representatief werkveld. Op deze manier leren zij lesgeven vanuit de 'tijdgeest van het nu'. Over consequenties voor de inhoud van het curriculum wordt niet gesproken door het afdelingshoofd. De ODM van Utrecht wil bij de studenten een bewustzijn op gang brengen met betrekking tot culturele diversiteit. Dit heeft niet direct consequenties voor het aandeel van wereldmuziek in het curriculum maar het gaat bijvoorbeeld over omgangsvormen en verwachtingspatronen over en weer.

Waarom denken de studenten dat er aandacht is voor culturele diversiteit in de ODM? De studenten in Amsterdam onderschrijven de visie vanuit het beleid van de ODM. Daarnaast zien zij ook de praktische kant van het aanbieden van wereldmuziek. De instrumenten zijn bijvoorbeeld makkelijk in gebruik en niet duur. De studenten in Rotterdam refereren net als het afdelingshoofd aan de multiculturele samenleving waarin ze leven maar hebben het ook over de inhoud van het curriculum. In de ODM Rotterdam maken zij kennis met muziekculturen die ze nog niet kennen. De studenten van de ODM in Utrecht zijn kritisch over het beleid van de ODM met betrekking tot culturele diversiteit. Net als het afdelingshoofd vinden zij dat de cultureel diverse lespraktijk invloed heeft op het muziekonderwijs. Maar de studenten vinden dat zij niet genoeg getraind worden om aan te sluiten bij de verschillende culturen in hun stageklassen.

4. Culturele diversiteit in het curriculum van de ODM

4.1 Wereldmuziek in het curriculum

In dit deelhoofdstuk zal ik het aandeel van wereldmuziek in het curriculum per ODM beschrijven. Deze informatie is verkregen uit de interviews. De keuzes die gemaakt zijn met betrekking tot wereldmuziek in het curriculum worden toegelicht en de studenten geven hun mening hierover.

ODM Amsterdam

In de ODM van het CvA worden er verschillende modules gegeven met betrekking tot wereldmuziek:

1. Er zijn praktijkmodules waarbij de studenten vaardigheden leren op verschillende wereldmuziekinstrumenten; djembé, darbuka, Javaanse gamelan, Braziliaanse samba en calypso cross-over.
2. Er worden modules methodiek wereldmuziek gegeven waarin de studenten hun vaardigheden leren vertalen naar lessen voor het basis- en voortgezet onderwijs.
3. De studenten volgen een module theorie; Introductie Wereldmuziek.
4. In de lessen onderwijskunde wordt een module 'Muziek, cultuur en onderwijs' gegeven.
5. Er zijn projectweken met betrekking tot wereldmuziek.
6. Er wordt een studiereis gemaakt naar Istanbul. Ter voorbereiding krijgen de studenten een intercultureel CKV-programma aangeboden dat is gebaseerd op de confrontatie tussen oost en west
7. Studenten kunnen stage lopen in het buitenland.

Op de vraag waarom bovenstaande wereldmuziekvakken zijn opgenomen in het curriculum antwoordt het afdelingshoofd:

“Je moet ergens beginnen. Dit zijn wel redelijk representatieve afspiegelingen van verschillende stijlen en culturen”.

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

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

In de praktijk kunnen de studenten niet alle praktische wereldmuziekmodules volgen. Naast gamelan en de cross-over module krijgen de studenten lessen in nog twee wereldmuziektradities. Hiervoor is gekozen zodat ook de verdieping met betrekking tot het gebruik van wereldmuziek in het onderwijs kan plaatsvinden; de modules methodiek wereldmuziek. De mening hierover is bij de

studenten verdeeld. Sommige studenten zien graag meer verbreding in plaats van verdieping. Anderen zijn blij met deze indeling.

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

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

OMD Rotterdam

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

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

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

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

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

“Wat mij betreft zouden ze wel iets dieper op de materie in mogen gaan. Want vaak kan je er even aan ruiken maar dan is de workshop al weer over”. (student 1)

“Er is een heel groot aanbod op het World Music & Dance Center¹ maar ik vind zelf dat we daar weinig van meekrijgen”. (student 4)

“(...) in algemene zin denk ik dat ik tijdens mijn studie wel een iets duidelijker beeld over wereldmuziek heb kunnen vormen”. (student 1)

¹ Het WMDC is een podium, expertise- en opleidingscentrum en ontmoetingsplek voor muziek en dans uit alle werelddelen. Het WMDC is een initiatief van Codarts, Hogeschool voor de Kunsten in samenwerking met Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR).

ODM Utrecht

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

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

Alle docenten zijn geïnstrueerd om wereldmuziek op te nemen in hun programma omdat ‘wereldmuziek er gewoon altijd is’. De rede om wereldmuziek niet meer als vak aan te bieden heeft nog twee oorzaken, blijkt uit onderstaande citaten:

“Als ik iemand enige vaardigheden wil geven op bijvoorbeeld djembé en darbuka kan ik niet volstaan met 12 weken onderwijs”. (afdelingshoofd)

“Uit de evaluaties van studenten bleek dat het leuk was om het te verkennen en dat het leuk was om te kijken hoe je gamelan kan inzetten in onderwijssituaties maar verder dan leuk reikte het niet. Dat vind ik niet genoeg”. (afdelingshoofd)

De studenten vinden dat er te weinig aan wereldmuziek wordt gedaan in de ODM. Zij signaleren dezelfde problematiek rond het vak wereldmuziek uit het verleden die ook door het afdelingshoofd werd aangegeven in bovenstaand citaat.

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

De studenten zijn op de hoogte van de nieuwe invulling van het thema wereldmuziek. Zij hebben het idee dat er de komende jaren positieve veranderingen zullen plaatsvinden op dit gebied. Zij geven het voorbeeld van een Argentijns project waar ze nu mee bezig zijn.

“De derdejaars gaan allemaal koorstukken dirigeren uit de Missa Creolla en uiteindelijk komt het in de projectweek samen met een ensemble”. (student 3)

Ook noemen de studenten verbeterpunten voor de ODM Utrecht met betrekking tot culturele diversiteit:

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

4.2 Culturele diversiteit in het hoofdvak

In dit deelhoofdstuk staat culturele diversiteit in het hoofdvak centraal. In de hoofdvakles van de ODM, ook wel methodiek/didactiek genoemd, wordt in gegaan op de theoretische en praktische aspecten van het lesgeven in het vak muziek. Het afdelingshoofd geeft zijn visie op culturele diversiteit in het hoofdvak. Ook heb ik alle hoofdvakdocenten gevraagd op welke manier hun visie op culturele diversiteit en muziekonderwijs een rol speelt in hun lessen. De studenten heb ik gevraagd in hoeverre culturele diversiteit terugkomt in het hoofdvak.

ODM Amsterdam

In de ODM wordt er samengewerkt door de wereldmuziekdocent en de methodiekdocent. De wereldmuziekmodules zijn volgens de coördinator een fusie van methodiek en praktijk. Docent 1 geeft methodiek/didactiek voor het basisonderwijs. In zijn lessen leren de studenten onder andere lessenseries schrijven en projecten ontwikkelen. Docent 1 is er een voorstander van om het gevoel van culturele diversiteit op te heffen door het samen muziek maken. Hij maakt in zijn lessen de vertaalslag van de musiceervaardigheden van zijn studenten naar het onderwijs.

“Als je muziek uit andere culturen gaat gebruiken en je gaat het een beetje door elkaar husselen en er iets nieuws van maken, dan ben je juist goed bezig met die culturele diversiteit”.

Docent 2 geeft sinds september 2008 onderwijskunde aan de ODM. Culturele diversiteit in het muziekonderwijs is volgens haar een complex vraagstuk. In haar lessen stelt ze dit onderwerp ter discussie.

“Ik kan ze bewust laten worden van hoe jij denkt over de plek van wereldmuziek in het curriculum. Dat zegt ook iets over een onderliggende visie en het gewicht wat jij geeft aan culturele diversiteit”.

Een eerstejaars student geeft aan dat er in de lessen methodiek/didactiek nu nog vooral aandacht wordt besteed aan de basale vaardigheden van het muzikles geven. De tweedejaars zijn bezig een lange leerlijn te ontwikkelen voor het basisonderwijs. Veel van de projecten die hierin plaatsvinden zijn gebaseerd op niet-westerse muziek. Een vierdejaars herinnert zich weinig van wereldmuziek in de methodiekles. Wel werd er aandacht besteed aan methodiek gekoppeld aan de wereldmuziekmodules.

ODM Rotterdam

In het instituutspracticum (hoofdvak) wordt er, volgens het afdelingshoofd, aandacht besteed aan verschillende muziekstijlen zonder dat wereldmuziek expliciet zo benoemd wordt. Docent 2 geeft methodiek/didactiek voor het primair onderwijs in het eerste jaar van de opleiding. Zijn visie op culturele diversiteit, het kennisnemen van en het rekening houden met andere (muziek)culturen, komt met name terug in de lessen door het feit dat zijn studenten ook stage

lopen op 'zwarte' scholen. Verder is hij vooral bezig met het trainen van de basale vaardigheden van het muziekles geven.

"In samenwerking met onderwijskunde zijn we bezig met het formuleren van een casus waarbij de studenten zelf op zoek gaan naar 'hoe is onze bevolking samengesteld' en 'waar komen de kinderen vandaan'. Dus we proberen er in die zin wel rekening mee te houden maar het is maar heel marginaal".

Docent 1 geeft onder andere methodiek/didactiek aan de vierdejaars. Hij is van mening dat het samen muziek maken 'by nature' intercultureel is. Hij stimuleert zijn studenten dan ook tot het creëren van interactie in het leslokaal. Hij zegt hierover het volgende:

"Wat ik belangrijk vind is: lukt het jou om een interactief klimaat te maken. Als dat niet lukt dan kun je coöperatief leren ook wel vergeten. En dan is er dus ook geen culturele interactie".

Op de vraag of culturele diversiteit terugkomt in het hoofdvak antwoorden de studenten verschillend. Een vierdejaars student kan zich het niet meer precies herinneren. Wel staat haar iets bij van een module over wereldmuziek in het Instituutspracticum (IP) in het tweede jaar. Een vijfdejaars student concludeert dat de docenten in het IP wel degelijk materialen uit verschillende culturen aandroegen in de les.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd gaat er vanuit dat wereldmuziek nu meer dan ooit een rol speelt in het hoofdvak aangezien wereldmuziek per schooljaar 2008/2009 niet meer als module in het curriculum is opgenomen maar geïntegreerd wordt in alle vakken. Hij zegt hierover:

"Op het moment dat je het met studenten hebt over het werken in een vmbo-context dan ontcom je er niet aan dat je het hebt over een cultureel diverse populatie en dito muzikale en communicatieve vaardigheden. En daar moet je met je studenten actief over bezig zijn".

Docent 1 vertelt dat haar visie op culturele diversiteit, iedere leerlingen een stem geven, vooral een rol speelt bij het nabespreken van de stages met de studenten. Vragen over hoe je om zou kunnen gaan met de diverse culturele achtergronden in je klas komen daar bijvoorbeeld aan bod. In de hoofdvakles is dat minder aan de orde.

"In de les heb ik daar niet specifiek aandacht voor omdat ik me daar houd bij de inhoud. In de stages kijk in naar wat voor dingen je tegenkomt als je de inhoud vertaalt naar de wereld".

Voor docent 2 maakt het niet uit welke instrumenten je gebruikt, als de klankkwaliteit maar goed is. Ze gebruikt het wereldmuziekinstrumentarium wat beschikbaar is op de ODM maar vindt het wel belangrijk dat de instrumenten goed bespeeld worden.

“Als je niet behoorlijk claves kunt spelen, doe het dan niet. Als je fluitist van huis uit bent ga je ook niet viool spelen”.

Een tweedejaars student denkt dat bij het vak ‘musiceren in de klas’ de connectie met wereldmuziek meer gemaakt kan worden. Een vierdejaars student zegt over de aandacht voor wereldmuziek in het hoofdvak het volgende”

“In de hoofdvaklessen wordt weinig tot geen aandacht besteed aan wereldmuziek. Wel bespreken we de wereldmuziek die voorkomt in diverse muziekmethodes zoals Intro of Muziek op maat. (...) verder worden we niet bijzonder gestimuleerd om wereldmuziek toe te passen in de les”.

4.3 Wereldmuziek in theorievakken en musiceervakken

In hoofdstuk 4.3 geeft het afdelingshoofd van de ODM antwoord op de vraag in hoeverre wereldmuziek terugkomt in de vakken buiten het hoofdvak en buiten de eventuele modules rond wereldmuziek. Denk hierbij aan vakken als bijvak zang of piano en de theorievakken zoals harmonie en solfège.

ODM Amsterdam

Het afdelingshoofd geeft aan dat de vakken zoals muziektheorie en bijvak zang en piano historisch gezien vanuit het westerse gedachtegoed zijn ontstaan en dus ook vanuit het westerse gedachtegoed worden onderwezen. Maar in de toekomst zal daar volgens hem onherroepelijk verandering in moeten komen. Over het bijvak zang en piano in relatie tot wereldmuziek zegt hij het volgende:

“Daar moet ook de frisse wind door. Deze vakken worden nu gegeven door mensen die daar geen enkele traditie in hebben. Dus dat zal moeten worden gegeven door nieuwe docenten. Hetzelfde geldt voor de theorievakken”.

ODM Rotterdam

In Rotterdam is er, met betrekking tot de hierboven genoemde vakken, alleen bij het bijvak zang officieel gedefinieerd dat er ook liedjes uit niet-westerse culturen aan bod moeten komen. Bij het vak pianopracticum leren de studenten begeleidingstijlen uit verschillende muziekculturen. Het volgende citaat gaat over het aandeel van wereldmuziek in de theorievakken:

“De Afrikanen hebben bijvoorbeeld een hele andere manier van overdracht. Dat is niet iets wat bij ons bij de muziektheorie ter sprake komt. Maar kijk je bijvoorbeeld naar Surinaamse of

Kaapverdiaanse muziek, dan is dat in wezen niet anders dan de westerse muziekcultuur”.

ODM Utrecht

In Utrecht krijgen de studenten het vak ‘begeleiden aan de piano’. Hierin leren ze ook niet-westerse begeleidingen. Ook bij het vak ‘zang’ is er een klein onderdeel wereldmuziek. In het theoretisch gedeelte wordt er geen aandacht geschonken aan niet-westerse muziek. Het afdelingshoofd zegt hierover:

“Bij het theoretisch gedeelte zijn we bijzonder blij dat pop, jazz en klassiek bijna in balans zijn. Dat is al heel wat. (...) Ik ben al blij dat ze de basis kennen”.

4.4 Leerlijn culturele diversiteit

In hoofdstuk 4.4 leest u het antwoord van het afdelingshoofd op de vraag of er in de ODM een leerlijn is geformuleerd met betrekking tot wereldmuziek.

ODM Amsterdam

De coördinator geeft een beschrijving van een leerlijn van studiejaar 1 t/m 4. In het eerste studiejaar krijgen de studenten twee modules waarin ze een niet-westers instrument leren bespelen. Één van deze modules wordt gegeven in de vorm van een muziekatelier² en heeft dus een duidelijke link met het onderwijs. In het tweede studiejaar leren de studenten lesgeven op een niet-westers instrument in het primair onderwijs. In het derde studiejaar doen ze hetzelfde maar nu op een ander niet-westers instrument en gericht op het lesgeven in het voortgezet onderwijs. Daarnaast is er een module met als onderwerp cross-over. Hierin leren de studenten om leerlingen te coachen bij het musiceren. In het vierde studiejaar krijgen de studenten een tutor training waardoor ze de studenten uit lagere studiejaren kunnen begeleiden bij het uitvoeren van wereldmuziekprojecten in het PO en VO.

ODM Rotterdam

Op de vraag of er in de ODM sprake is van een leerlijn met betrekking tot wereldmuziek antwoordt het afdelingshoofd:

“Nee, die zou je vanuit de wereldmuziek niet uit onze leerlijn kunnen vissen. Dat willen wij ook niet. Het is geïntegreerd in het programma. Zodat studenten het eigenlijk niet eens merken”.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd in Utrecht reageert kort en krachtig met een ‘nee’.

² Een muziekatelier is een meespeelvoorstelling voor leerlingen in het basisonderwijs (Van de Veerdonk, 2005)

4.5 Conclusie

De invulling van het curriculum met betrekking tot culturele diversiteit is per ODM verschillend. De ODM in Amsterdam heeft ervoor gekozen om verschillende wereldmuziekmodules aan te bieden in het curriculum. De ODM in Rotterdam en Utrecht hebben hier bewust niet voor gekozen. Zij bieden wereldmuziek voornamelijk geïntegreerd aan. Voor beide opleidingen houdt dit in dat wereldmuziek niet als zodanig wordt benoemd maar als vanzelfsprekend een onderdeel is van de vakken. De ODM van Rotterdam biedt wel een theoriemodule aan, 'Muziek Wereldwijd', en heeft af en toe projectwerken rondom wereldmuziek. De reden voor bovenstaande invulling van het curriculum met betrekking tot culturele diversiteit van de opleidingen Docent Muziek in Rotterdam en Utrecht is als volgt: het afdelingshoofd in Utrecht vindt dat je wereldmuziek niet apart in een module aan zou moeten bieden omdat het dan te exemplarisch wordt. Daarnaast geven beide afdelingshoofden ook een praktische reden voor deze keuze. Ze zijn van mening dat het aanbieden van een wereldmuziekmodule, zoals het leren van vaardigheden op de djembé, te weinig diepgaande resultaten oplevert bij de studenten.

Of wereldmuziek inderdaad een vanzelfsprekend onderdeel is van de vakken van de ODM in Utrecht en Rotterdam moet blijken uit de interviews met de studenten. De studenten van de ODM in Rotterdam vinden dat er over het algemeen genomen meer accent op wereldmuziek zou mogen liggen in de ODM Rotterdam. Over de vraag of culturele diversiteit terugkomt in het hoofdvak zijn de meningen van de studenten in Rotterdam verdeeld. Een vierdejaars student kan het zich niet herinneren maar een vijfdejaars student zegt dat de hoofdvakdocenten inderdaad materialen uit verschillende culturen aandroegen in de les. Ook de studenten in Utrecht vinden dat er in het algemeen te weinig aan wereldmuziek wordt gedaan in de ODM Utrecht. Een vierdejaars student zegt dat er ook in de hoofdvaklessen weinig tot geen aandacht is voor wereldmuziek. De studenten in Amsterdam vinden de balans tussen de verschillende muzikale tradities die zij krijgen aangeboden in de ODM goed. Een vierdejaars student van de ODM Amsterdam herinnert zich echter weinig van het aandeel van wereldmuziek in de hoofdvaklessen.

Bij alle drie de opleidingen maakt wereldmuziek geen onderdeel uit van het theoretisch gedeelte. Hierin voeren de muziekstijlen klassiek, jazz en pop de boventoon. De ODM in Amsterdam is van mening dat de instrumentale vakken zang en piano te veel vanuit het westerse gedachtegoed worden onderwezen. In de ODM van Rotterdam en Utrecht is er bij het vak zang officieel gedefinieerd dat er ook niet-westerse muziek moet worden gezongen. Bij het vak 'begeleiden aan de piano', ook wel 'pianopracticum' genoemd, leren de studenten in alle drie de opleidingen niet-westerse begeleidingsstijlen.

5. Vier benaderingen van Schippers

5.1 Rangordes

Om de verschillende visies op culturele diversiteit in beeld te brengen heb ik alle geïnterviewden twee theoretische modellen voorgelegd. Het eerste model omvat vier benaderingen van culturele diversiteit en is geformuleerd door Schippers (2004). De geïnterviewden werd gevraagd om de vier benaderingen van Schippers te rangschikken naar wenselijkheid. Bovendien werd er gevraagd om de gekozen rangordes toe te lichten.

Alle geïnterviewden zijn gevraagd om onderstaande vier benaderingen ten opzichte van culturele diversiteit met vier kaartjes op een volgorde te leggen van meest (1) naar minst (4) wenselijk.

- Monocultureel: Iedereen leert kunst vanuit repertoire, theorie en methodiek van de dominante cultuur.
- Multicultureel: Verschillende (sub)culturen leren de kunst die bij hun specifieke achtergrond hoort.
- Intercultureel: leerlingen worden op vrijblijvende basis blootgesteld aan verschillende culturen (kan afzonderlijk, maar ook door middel van fusiemuziek).
- Transcultureel: Kennismaking met kunst door middel van voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid van culturen. (Schippers, 2004, pag. 22)

In tabel 1 (pagina 23) zijn de resultaten van het rangschikken van de vier benaderingen weergegeven. In de eerste rij is de gemiddelde rangorde van alle 22 geïnterviewden weergegeven, vervolgens de gemiddelde rangorde per ODM, per functie en per functie per ODM (docenten en studenten).

Als we de rangordes van alle geïnterviewden middelen, dan blijkt dat de transculturele benadering als meest wenselijk wordt gezien en de benadering monocultureel als minst wenselijk. Als je kijkt naar de meest wenselijke visie per ODM zie je dat het zwaartepunt bij de ODM Utrecht bij de benadering intercultureel ligt. Op de derde plaats staat de benadering monocultureel. De ODM Amsterdam en de ODM Rotterdam hebben gemiddeld transcultureel als eerste keus en zetten monocultureel op de vierde plaats. Opvallend is dat zowel de docenten als de studenten gemiddeld kiezen voor transcultureel als meest wenselijk terwijl de afdelingshoofden/coördinator gemiddeld kiezen voor intercultureel. Als je kijkt naar functies per ODM zie je dat de docenten van de drie opleidingen zeer eensgezind zijn. Zij leggen de kaartjes gemiddeld allemaal in dezelfde volgorde. Bij de studenten per opleiding zijn de studenten van Amsterdam en Utrecht eensgezind maar valt de keuze van de studenten van ODM Rotterdam op. Zij zetten intercultureel op de eerste plaats en monocultureel op de derde plaats.

Tabel 1:

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

5.2 Toelichting keuze

Per ODM zal ik een aantal opvallende keuzes of interessante argumentaties bij de keuzes uitlichten.

ODM Amsterdam

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

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

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

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

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

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

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

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

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd zet intercultureel op de eerste plaats. De transculturele benadering is volgens hem praktisch niet haalbaar voor de ODM. Dit blijkt uit het volgende citaat:

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

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

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

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

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

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

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

ODM Utrecht

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

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

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

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

5.3 Keuze in de praktijk

Naar aanleiding van hun keuze voor een benadering heb ik het afdelingshoofd/coördinator en de docenten gevraagd hoe deze keuze zijn weerslag vind in de opleiding en in de hoofdvaklessen. De studenten heb ik gevraagd welke benadering er, volgens hen, vanuit de ODM wordt gestimuleerd.

ODM Amsterdam

De multiculturele benadering zie je volgens de coördinator terug in de ODM omdat er naast elkaar en op gelijkwaardig niveau een aantal muziektradities worden aangeboden. Het afdelingshoofd zegt iets soortgelijks maar noemt dit een interculturele benadering. Volgens het afdelingshoofd zoekt de ODM naar een ‘gezonde mix van alles’ zonder het te vrijblijvend te laten zijn.

Docent 1 geeft een praktijkvoorbeeld van hoe de keuze voor de transculturele benadering in zijn hoofdvakles terugkomt:

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

ODM Rotterdam

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

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

Docent 2 is voorstander van een transculturele benadering maar kan hier geen voorbeeld van noemen uit de praktijk omdat hij er niet aan toe komt in zijn lessen.

Docent 1 geeft aan dat zijn voorkeur voor transculturaliteit terugkomt in zijn hoofdvaklessen omdat hij een eclecticus is en van veel soorten muziek houdt. Verder komt het tot uitdrukking omdat hij het begrip audiëren³ in zijn lessen centraal stelt. Hij refereert hierbij aan de auteur Gordon. Docent 1 zegt hierover het volgende:

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

ODM Utrecht

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

“Die opvatting probeer ik als hoofd van de opleiding in onderwijs te vertalen. Alleen dan zit ik ook weer met mijn onderwijsrealiteit. Ik zit met docenten. Ik zit met aanstellingen. Ik zit met roosters. (...) Dus dan is het een kwestie van daar moet ik de tijd voor nemen, daar moet ik ook realistisch in zijn, om vanuit mijn positie daar meer sturing aan te geven.”

Docent 1 geeft aan dat ook zij de wens heeft om meer vanuit de transculturele benadering bezig te zijn.

“Ik zou transcultureel wel willen en dat doen we ook wel eens in projectweken, maar ik moet niet gaan vertellen wat de Zuid-Amerikaanse methodieken zijn. Dan heb ik dat ook weer uit een boek of uit een workshop”.

³ “Audiëren is volgens Gordon het horen en betekenis toekennen aan muziek die niet klinkt maar alleen gedacht wordt, of het voorspellen van het verloop van (onbekende) muziek die klinkt en/of het anticiperen op (bekende) muziek” (Bremmer, 2005).

Mening studenten

Aan alle studenten heb ik gevraagd welke van de vier benaderingen in hun visie het meest wordt gestimuleerd vanuit de ODM. De studenten van de ODM Amsterdam zijn zeer eensgezind. Zij geven allemaal aan dat er een interculturele benadering wordt gestimuleerd vanuit de ODM aangezien er verschillende muziekculturen naast elkaar worden onderwezen. De studenten van de ODM Rotterdam zeggen intercultureel of monocultureel. De studenten van de ODM Utrecht noemen alleen monocultureel. Zij denken dat de ODM Utrecht wel graag intercultureel zou willen zijn maar dat het in de praktijk neerkomt op een monoculturele benadering omdat de opleiding zo gefocust is op de westerse wereld.

5.4 Conclusie

Alle geïnterviewden hebben de vier benaderingen van Schippers (2004) op een volgorde van meest naar minst wenselijk gelegd. Als de geïnterviewden hun keuze toelichten valt het op dat de vier benaderingen op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Het onderscheid tussen de begrippen 'intercultureel' en 'transcultureel' blijkt vaak niet helder te zijn. Bij de definitie van 'transcultureel', zoals geformuleerd door Schippers, is het niet voor iedereen duidelijk dat het hier gaat om een versmelting van muziekculturen tot een nieuw idioom. Ook de benadering 'multicultureel' is voor de geïnterviewden moeilijk te vertalen naar een onderwijssituatie waarin je werkt met cultureel diverse groepen.

De ODM Amsterdam en de ODM Rotterdam hebben gemiddeld transcultureel als eerste keus en de ODM Utrecht heeft gemiddeld intercultureel als eerste keus. Opvallend is dat alle studenten en docenten samen gemiddeld kiezen voor de transculturele benadering terwijl de afdelingshoofden/coördinator gemiddeld kiezen voor de interculturele benadering.

In de ODM van Amsterdam worden er, naast elkaar en op gelijkwaardig niveau, verschillende muziektradities aangeboden. De coördinator vertaalt dit in een multiculturele benadering. Het afdelingshoofd noemt dit een interculturele benadering.

Het afdelingshoofd in Rotterdam kiest de interculturele benadering. Op de vraag hoe deze keuze tot uiting komt in de praktijk van de opleiding refereert het afdelingshoofd niet aan zijn eerder geuite visie dat de ODM in Rotterdam ervoor heeft gekozen om wereldmuziek te integreren in alle vakken. Het afdelingshoofd antwoordt hierop dat de ODM Rotterdam er over nadenkt om niet-westerse culturen zoals de Turkse- en Marokkaanse muziekcultuur in de toekomst wat specifiek in het curriculum op te nemen. Aan de ene kant kiest de ODM Rotterdam er dus bewust voor om geen onderscheid te maken tussen verschillende muziektradities in het curriculum door wereldmuziek niet expliciet te benoemen in een module. Aan de andere kant concludeer ik dat er wel een wens is om de studenten beter kennis te laten maken met een niet-westerse muziektraditie.

Het afdelingshoofd van Utrecht probeert de transculturele benadering in onderwijs te vertalen voor de ODM. Hierin wordt hij, in zijn opinie, echter tegengewerkt door de onderwijsrealiteit in de vorm van roosters en aanstellingen van docenten. Het is dus een kwestie van tijd voordat een transculturele benadering ingebed zal zijn in de ODM Utrecht.

6. Vijf manieren van denken door Van der Geest

6.1 Rangordes

Om de verschillende visies op culturele diversiteit in beeld te brengen heb ik alle geïnterviewden twee theoretische modellen voorgelegd. Het tweede model is geïnspireerd op vijf manieren van denken over culturele diversiteit van Van der Geest (2006). De geïnterviewden werd gevraagd om de vijf manieren van denken van Van der Geest te rangschikken naar wenselijkheid. Bovendien werd er gevraagd om de gekozen rangordes toe te lichten.

Alle geïnterviewden zijn gevraagd om onderstaande vijf manieren van denken over muziekeducatie en diversiteit met vijf kaartjes op een volgorde te leggen van meest (1) naar minst wenselijk (5).

- De universele denkers: Deze muziekdocenten gaan ervan uit dat in de muziekles verschillende culturen aan bod komen. De grote menselijke thema's zoals liefde, dood en trouw komen namelijk in alle muziekculturen voor.
- De emancipatie denkers: Bij deze muziekdocenten staat de maatschappelijke rol van muziek centraal. Ze maken een duidelijk onderscheid tussen muziek van de dominante cultuur en de muziek van minderheidsgroepen.
- De empirische denkers: Deze muziekdocenten gaan uit van de klas die zij voor hun neus hebben. Bij een gemengde klas hebben deze muziekdocenten het doel om de verschillende culturen uit de klas aan bod te laten komen.
- De interculturele denkers: Deze muziekdocenten stimuleren hun leerlingen om in contact te treden met voor hen onbekende muziek. Het gaat om de ontmoeting tussen muziekculturen.
- De postmoderne denkers: Deze muziekdocenten zijn gericht op de gelaagdheid van identiteit. Zij hebben het bijvoorbeeld niet over Nederlandse muziek en Turkse muziek maar over muziek van jongeren (Nederlands én Turks) en ouderen (Nederlands én Turks)

In tabel 2 (pagina 29) zijn de resultaten van het rangschikken van de vijf manieren van denken weergegeven. In de eerste plaats is de gemiddelde rangorde van alle geïnterviewden weergegeven, vervolgens de gemiddelde rangorde per ODM, per functie en per functie per ODM (docenten en studenten).

Alle respondenten gemiddeld hebben een voorkeur voor de interculturele manier van denken. Op de laatste plaats staat het emancipatie denken. Als je per ODM gemiddeld kijkt zie je dat de ODM Amsterdam de universele denker op de eerste plaats zet. ODM Rotterdam kiest de interculturele denker en bij de ODM Utrecht staat de universele denker op een gedeelde eerste plaats met de interculturele denker. De postmoderne, interculturele en universele denker staat per functie binnen de ODM altijd in de top drie. Per functie worden er echter verschillende accenten gelegd. De docenten zetten de universele denker op nummer één en de postmoderne denker op nummer twee. Het afdelingshoofd kiest voor de interculturele en universele denker op een gedeelde eerste plaats.

De studenten zien de interculturele denker als meest wenselijk. Hierop volgt de universele denker. Opvallend is de eerste keus van de docenten uit Amsterdam. Zij kiezen beiden voor het postmoderne denken op de eerste plaats.

Tabel 2:

	Universele denker	Emancipatie denker	Empirische denker	Interculturele denker	Postmoderne denker
Alle respondenten (N=21)	2	5	4	1	3
ODM Amsterdam (N=8)	1	4/5	4/5	2	3
ODM Rotterdam (N=6)	2	5	3	1	4
ODM Utrecht (N=7)	1/2	5	3	1/2	4
Afdelingshoofden/coördinator (N=4)	1/2	5	4	1/2	3
Docenten (N=5)	1	4/5	4/5	3	2
Studenten (N=12)	2	5	4	1	3
Docenten Amsterdam (N=2)	3	4/5	4/5	2	1
Docent Rotterdam (N=1)	1	2 t/m 5	2 t/m 5	2 t/m 5	2 t/m 5
Docenten Utrecht (N=2)	1	5	4	2	3
Studenten Amsterdam (N=4)	1	4	5	2	3
Studenten Rotterdam (N=4)	3	4	2	1	5
Studenten Utrecht (N=4)	2	5	3	1	4

6.2 Toelichting keuze

Per ODM zal ik een aantal opvallende keuzes of interessante argumentaties bij de keuzes uitlichten.

ODM Amsterdam

De coördinator onderbouwt zijn keuze als volgt:

“Als je het studieprogramma zou willen onderbouwen, dan vind ik universeel en intercultureel belangrijk. Die horen bij elkaar. De universele denkers denken in verbindingen. En dan hangt intercultureel er voor mij onmiddellijk mee samen omdat je dat ook met elkaar gaat delen”.

Het afdelingshoofd vindt dat het uitvergroten van de vijf manieren van denken op de kaartjes geen recht doet aan de brede scoop van waaruit iemand in het onderwijs zou moeten werken. Hij gaat er vanuit dat alle manieren van denken voorkomen. Over zijn keuze voor de empirische denker zegt hij het volgende:

“Het uitgaan van de klas die je voor je neus hebt lijkt me een hele logische. (...) Het ligt voor de hand dat als je veel meer niet-westerse kinderen in de klas hebt, dat je daar meer mee doet omdat ze een bepaald instrument bespelen of bepaalde muzikale referenties thuis hebben”.

Docent 1 praat het liefst niet over waar de muziek vandaan komt. Muziek is in eerste instantie klank in zijn visie. Hij onderbouwt dit met het volgende citaat:

“Mijn uitgangspunt is gewoon de muziek en hoe die klinkt. Niet zozeer waar die vandaan komt. In eerste instantie gaat het om wat is muziek en wat doet het met je”.

De studenten in Amsterdam zetten gemiddeld de empirische denker op de laatste plaats. Één student zegt hierover:

“Ik vind empirisch ook niet goed. Want als ik geen gemengde klas heb, ga ik dan alleen boeren Katrien muziek doen?”

ODM Rotterdam

De postmoderne, interculturele en universele denker spreekt het afdelinghoofd aan. Het postmoderne kaartjes vind hij te eng geformuleerd, maar wat hem hierbij aanspreekt is het werken vanuit de geest van de jongeren.

Docent 1 geeft aan dat hij uit de vijf kaartjes geen keuze kan maken. Hij heeft een zesde kaartje nodig. Op de vraag wat daarop zou staan antwoordt hij:

“Dat het minder gaat over de muzikale kennis maar veel meer over de muzikale zijnservaring. Deze kaartjes zien muziek als object. Je hebt Bachmuziek en Eskimomuziek. Maar ik zeg; muziek is niet een ding. Muziek is een proces”.

Alhoewel alle vijf de kaartjes in de visie van docent 1 kunnen voorkomen, spreekt de postmoderne denker hem wel het meeste aan. Hij zegt hierover het volgende:

“Ik voel me wel een postmodern iemand. Want dat sluit ook aan bij de jongeren van nu. De jongeren van nu zijn ook niet monocultureel. Het is veel meer een meltingpot”.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd kan de kaartjes niet op een volgorde leggen. Ze zijn voor hem ‘even belangrijk’. Hij zegt hierover:

“De situatie bepaald wat voor type denker je bent. Of door het kiezen van een bepaald denkpatroon beïnvloed je de situatie. Dat is een wisselwerking”.

Docent 2 zet de interculturele, universele en postmoderne denker samen op de eerste plaats. Deze verschillende manieren van denken kunnen door elkaar gebruikt worden. Zij verklaart dit als volgt:

“Op het moment dat je lesgeeft in bijvoorbeeld de onderbouw van het VO denk ik dat het heel goed zou zijn om de vanzelfsprekendheid van alle soorten muziek, klankbronnen en stijlen aan bod te laten komen. Ten eerste omdat het er gewoon ‘is’. En ten tweede omdat het altijd goed is om je bronnen uit te breiden”.

Docent 1 geeft aan dat de universele manier van denken overeenkomt met haar visie.

“Dat is ook wel mijn filosofie. Ik vind dat we in het onderwijs veel meer op zoek moeten gaan naar de overeenkomsten dan dat we de verschillen blijven benadrukken”.

Student 4 kiest heel bewust voor de empirische denker op de eerste plaats. Hij wil aansluiten bij wat de jongeren uit zijn klas interesseert en wil dus muziek van culturen uit zijn klas behandelen.

6.3 Keuze in de praktijk

Ik heb alle geïnterviewden gevraagd welke manier van denken er vanuit de ODM bij studenten wordt gestimuleerd.

ODM Amsterdam

De coördinator vertelt dat de studenten bij het starten van de ODM vaak empirisch denken. ‘We hebben veel verschillende soorten kinderen in de klas, dus daar moeten we ook aandacht aan besteden’. Hij hoopt dat ze uiteindelijk zullen afstuderen met een overstijgende visie daarop. Docent 2 onderschrijft dit. Zij probeert in haar lessen een meer postmoderne visie te stimuleren.

“De studenten denken toch wel heel sterk in termen van je hebt een Turks kind of een Marokkaans kind en dat concept van identiteit is moeilijk op te rekken. We hebben het eindeloos over hoe gelaagd en complex identiteit is en dat de ene Turk de andere niet is”.

Docent 1 denkt dat studenten het actief muziek maken met leerlingen zien als hun voornaamste doel. Hierbij vinden ze het helemaal niet zo belangrijk of de muziekstijl nou Arabisch of Afrikaans is. Dit zou een postmoderne manier van denken kunnen zijn.

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd denkt dat zijn studenten in de praktijk hun leerlingen zullen stimuleren om in contact te treden met voor hen onbekende muziek. Dit zijn de interculturele denkers. Docent 1 denkt dat zijn studenten empirisch en intercultureel zullen denken. Hij vindt dit een behoudende manier van denken en verklaart dit door de remmende werking van de praktijk. Dit komt naar voren in het volgende citaat:

“Je zal bij de meeste muziekdocenten merken dat ze heel praktisch zijn. Ik ben ook praktisch maar daarnaast ook een wetenschapper en een visionair. Dat is het verschil”.

Docent 2 hoopt dat alle manieren van denken aan bod zullen komen bij zijn studenten.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd zegt dat hij zijn studenten in de ODM zal confronteren met alle mogelijke vraagstukken die horen bij hun toekomstige beroep, maar dat een manier van denken zeer individueel is.

“Hun persoonlijkheid is een gegeven. Die zal zich in de vier jaar dat ze hier zijn ontwikkelen maar je kan er niet vanuit gaan dat ik daar nou heel veel sturing in kan hebben”.

Docent 1 hoort haar studenten vaak zeggen dat ze hun leerlingen in aanraking willen laten komen met voor hen onbekende muziek. Zij denkt dus dat er een interculturele manier van denken wordt gestimuleerd.

Mening studenten

Zowel de studenten uit Amsterdam als Rotterdam vinden dat er een interculturele manier van denken wordt gestimuleerd door de ODM. Student 3 uit Amsterdam zegt bijvoorbeeld:

“Ik denk intercultureel want ik kom met mijn jazzachtergrond nu met klassieke muziek, wereldmuziek en popmuziek in aanraking”

Opvallend is de keuze van de studenten uit Utrecht. Zij denken dat de ODM de emancipatie denkers stimuleert. Dit komt naar voren in de volgende citaten:

“Ik denk dat ik nu heel negatief klink, maar ik denk dat er een heel deel inzigt van de emancipatie denkers” (Student 3)

“Maar wat ik ook denk is dat de Nederlandse maatschappij ook zo in elkaar zit. We vinden onze eigen cultuur wel heel erg belangrijk” (Student 1)

6.4 Conclusie

Bij het op volgorde leggen van de vijf manieren van denken over kunst en diversiteit vallen een aantal dingen op. Bijna de helft van de respondenten kiest voor twee of meer manieren van denken samen op de eerste plaats. Één respondent kan niet kiezen tussen de vijf kaartjes en één respondent kiest geen van de kaartjes.

In het vorige hoofdstuk, bij het kiezen uit de vier benaderingen van Schippers, werd de transculturele benadering gemiddeld als meest wenselijk gezien. Het ligt in de lijn der verwachtingen dat daarom ook de postmoderne manier van denken of de universele manier van

denken het populairst zou zijn bij de respondenten, maar dat is niet het geval. Alle respondenten samen kiezen namelijk gemiddeld voor de interculturele denkwijze op de eerste plaats. Ik verklaar dit door de verschillende interpretaties van de transculturele benadering. Zoals ik al aangaf ik hoofdstuk 5.4 is het niet voor alle geïnterviewden duidelijk dat het bij een transculturele benadering gaat om een versmelting van muziekculturen tot een nieuw idioom. Naar mijn idee past de transculturele benadering goed bij de postmoderne denkers omdat een postmoderne denker denkt vanuit de gelaagdheid van identiteit waardoor er zo min mogelijk nadruk komt te liggen op tegenstellingen zoals westerse en niet-westerse muziek. Ook de universele denkers denken vanuit overeenkomsten tussen muziekculturen.

Een aantal geïnterviewden gaf tijdens de interviews aan dat ze hopen dat alle manieren van denken ingezet worden tijdens het muziekonderwijs. Zo zegt het afdelingshoofd van Utrecht dat de situatie volgens hem bepaalt wat voor type denker je bent. Of dat door het kiezen van een bepaald denkpatroon de situatie wordt beïnvloed.

De emancipatie denker wordt gemiddeld genomen als minst wenselijk gezien. Ik verklaar dit door een onvolledige uitleg bij deze manier van denken. In de uitleg zoals geformuleerd op het kaartje wordt niet duidelijk dat deze docent zich identificeert met de minderheidsgroepen in de samenleving en het als taak ziet om extra aandacht aan de minderheidsgroepen te besteden om de 'achterstand' die zij hebben in te lopen. Daarnaast hoorde ik tijdens de interviews soms de kritiek bij deze manier van denken dat muziek hierbij een middel is en geen doel (*l'art pour l'art*).

Het afdelingshoofd/coördinator en de docenten zijn gevraagd welke manier van denken de studenten zullen aanspreken. Op deze vraag kwam geen eenduidig antwoord. In de ODM Amsterdam kwam in het interview met de coördinator en een hoofdvakdocent duidelijk naar voren dat zij vaak een empirische denkwijze bij hun studenten signaleren bij de start van de studie en dat zij hopen dat de studenten afstuderen met een overstijgende visie daarop. Zo heeft docent 2 van de ODM Amsterdam het vaak in haar lessen over hoe gelaagd en complex het onderwerp identiteit is.

7. Culturele diversiteit en de studentenpopulatie

Culturele diversiteit kan refereren aan inhoud of aan mensen. Tot nu toe heb ik vooral de inhoud van de ODM besproken met betrekking tot culturele diversiteit. In dit laatste hoofdstuk is het onderwerp de cultureel diverse studentenpopulatie van de ODM.

7.1 Studenten met een dubbele culturele achtergrond

De ODM Amsterdam heeft een totaal aantal studenten van ongeveer 40. Daarvan hebben ongeveer drie studenten een dubbele culturele achtergrond. Dit is 7,5% van de totale studentenpopulatie van de ODM. De culturele achtergronden zijn Surinaams, Hindoestaans en Turks.

Aan de ODM Rotterdam studeren momenteel ongeveer 80 studenten. Hiervan hebben ongeveer vijf studenten een dubbele culturele achtergrond. Dit is 6,3% van de totale studentenpopulatie. De culturele achtergronden zijn Kaapverdiaans, Antilliaans, Surinaams en Duits.

De ODM Utrecht heeft een totaal aantal studenten van ongeveer 70. Hiervan hebben ongeveer vier studenten een dubbele culturele achtergrond. Dit is 5,7% van het totaal. De culturele achtergronden zijn Surinaams en Antilliaans.

7.2 De toelating

Ik heb de afdelingshoofden gevraagd op welke manier zij studenten met een dubbele culturele achtergrond stimuleren om toelatingsexamen te doen.

ODM Amsterdam

Het afdelingshoofd geeft aan dat er op het gebied van werving van studenten met een dubbele culturele achtergrond te weinig gebeurt. Ook de resultaten van pogingen die wel zijn ondernomen zijn niet bemoedigend. Zo was er enkele jaren een samenwerkingsverband tussen Aslan Muziekcentrum⁴ en de ODM van Amsterdam. Maar slechts één student uit het samenwerkingsverband kwam door de toelating van het CvA. Aan de andere kant vindt het afdelingshoofd ook dat het niet de kerntaak is van het conservatorium om studenten met een dubbele culturele achtergrond te werven. De coördinator van de ODM Amsterdam geeft aan dat de wens om de studie toegankelijker te maken aanwezig is, maar dat er eerst meer voorstudie gedaan moet worden met betrekking tot dit onderwerp.

“Er moet veel meer voorstudie gedaan worden over wat het betekent als je studenten met een dubbele culturele achtergrond zou willen interesseren voor het onderwijsvak. Wat betekent dat

⁴ “Een muziekschool opgezet vanuit de Koerdisch-Turkse gemeenschap in Amsterdam” (Schreuder, 2008).

voor je toelatingsexamen en vervolgens voor je onderwijsaanbod. We hebben daar te weinig kennis van”.

De coördinator geeft in het volgende citaat aan dat differentiëren binnen het curriculum in de toekomst belangrijk zal worden:

“Dus hoe formuleer je competenties zo, dat meer verschillende groepen daarin een plek hebben. Eigenlijk gaat het over het openbreken van de monoculturele kaders die in het hoger onderwijs functioneren”.

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd vertelt dat er af en toe reclame wordt gemaakt voor de ODM op stagescholen. Daarnaast proberen zij ‘coulant’ te zijn als mensen met een dubbele culturele achtergrond toelatingsexamen doen. Hij geeft het voorbeeld van een Turkse saz-speelster die in 2008 toelatingsexamen deed. De ODM heeft haar uiteindelijk niet aangenomen maar vroeg wel eerst advies over haar spelkwaliteiten aan de Turkse afdeling van het Rotterdams Conservatorium. Hij zegt hierover het volgende:

“We vonden haar in de muziektheorie een beetje zwak. Toen hebben we gekeken, is het nu een goede saz-speelster. We hebben haar meegenomen naar de wereldmuziekafdeling en voor de Turkse afdeling voor laten spelen. Omdat wij twijfels hadden”.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd vertelt dat hij studenten met een dubbele culturele achtergrond niet actief werft. Conservatorium breed is er in de afgelopen paar jaar een project geweest waarbij allochtone jongeren kennis maakten met het Conservatorium. Helaas met weinig resultaat. Hij geeft in het volgende citaat wel aan dat er, naar aanleiding van bovenstaand project, een bewustwording heeft plaatsgevonden.

“Er heeft wel een bewustwording plaats gevonden over ‘waar staan we als instituut’. Het blijken toch allemaal mooie, grote, blanke, witte gebouwen te zijn”.

7.3 Waar zijn de studenten met een dubbele culturele achtergrond?

In de praktijk is er behoefte aan muziekdocenten met een dubbele culturele achtergrond maar het werven van deze toekomstige muziekdocenten blijkt moeilijk voor de ODM. Ik heb de afdelingshoofden/coördinator gevraagd waarom zij denken dat er zo weinig studenten met een dubbele culturele achtergrond studeren aan de ODM.

ODM Amsterdam

De coördinator geeft drie redenen hiervoor. Deze komen naar voren in de volgende drie citaten:

“Het klassieke antwoord is dat muziek maken en muzikant zijn, minder in de Turkse gemeenschap maar wel in de andere groepen, niet als voorwaardig beroep wordt gezien. De verbinding tussen iemand die muziek maakt en docent wordt is denk ik een blinde vlek”.

“Het tweede is dat we op de Havo/Vwo scholen denk ik als opleiding te weinig informatie daarover geven”

“Het derde is dat we nog geen goede aansluiting hebben bij het MBO waar veel van die doelgroepen goed vertegenwoordigd zijn”.

ODM Rotterdam

Het afdelingshoofd zoekt de oorzaak van het wegblijven van studenten met een dubbele culturele achtergrond bij de ODM in het feit dat zij vaak niet in de formele muziekcircuits zijn opgevoed.

“Wat je ziet bij de ODM is dat je natuurlijk toch redelijk wat formeel muziekonderwijs genoten moet hebben om hier aan deel te nemen. (...) Wat we nu zien bij de Antilliaanse gemeenschap in Rotterdam is dat er wat vorm in begint te komen. Dus nu zien we ook de eerste studenten uit die cultuur hier binnenkomen”.

Hij geeft nog twee andere redenen. Ten eerste heeft muziek maken in een aantal culturen een lage sociale standaard. Ten tweede zijn er soms goede musici uit niet-westerse culturen die niet worden toegelaten omdat de noodzakelijke vooropleiding om naar het hbo te kunnen ontbreekt.

ODM Utrecht

Het afdelingshoofd geeft twee redenen die naar voren komen in onderstaande citaten:

“Een reden is de culturele bagage. Dat brengt vaak met zich mee dat er een normen en waarden patroon ontstaat over wat het is om professioneel muzikant te worden en om een conservatorium een plek te geven binnen je horizon”.

“Een andere factor is de in eerste instantie vaak blank georiënteerde muzikale cultuur die aan een conservatorium wordt gedoceerd”.

Het afdelingshoofd zou graag een samenwerking willen realiseren tussen de ODM en het ROC om studenten vanuit het MBO te laten doorstromen naar het HBO. Dit zou mogelijk mensen met een dubbele culturele achtergrond een zetje in de rug kunnen geven richting de ODM.

7.4 Conclusie

Bij alle drie de opleidingen Docent Muziek heeft slechts een klein percentage van de studenten (5,7% tot 7,5%) ook een niet-westerse achtergrond. Deze culturele achtergronden zijn op dit moment Surinaams, Hindoestaans, Kaapverdiaans, Antilliaans en Turks. Ondanks dat er wel een behoefte is aan studenten met een dubbele culturele achtergrond worden deze jongeren niet actief benaderd door de opleidingen Docent Muziek in Amsterdam, Rotterdam en Utrecht. In het verleden

zijn er wel een aantal pogingen ondernomen in de vorm van een samenwerkingsverband van de ODM Amsterdam met een wereldmuziekschool en een kennismakingsproject voor allochtone jongeren met het Conservatorium Utrecht. Het resultaat was in beide gevallen niet bemoedigend.

Maar waarom studeren er zo weinig studenten met een cultureel diverse achtergrond aan de ODM? Op deze vraag komen verschillende antwoorden van de afdelingshoofden/coördinator. Samengevat heeft dit de volgende oorzaken:

- Allochtone jongeren hebben vaak minder formeel muziekonderwijs genoten dan autochtone jongeren. Zij hebben hierdoor theoretisch en/of praktisch een achterstand als ze toelatingsexamen doen.
- Er wordt te weinig informatie geven over de ODM als vervolgstudie op Havo/Vwo scholen.
- Muzikant zijn wordt niet gezien als volwaardig beroep. Het heeft een lage sociale standaard.
- De koppeling docent/muzikant is nog een blinde vlek.
- De muzikale cultuur op een Conservatorium is vaak blank georiënteerd.
- Er is nog geen goede aansluiting tussen het Mbo, waar jongeren met een cultureel diverse achtergrond goed vertegenwoordigd zijn, en het Hbo.
- Goede musici met een dubbele culturele achtergrond doen geen toelatingsexamen omdat de noodzakelijke vooropleiding ontbreekt.

8. Samenvatting en eindconclusie

In dit praktijkonderzoek wordt de visie en de praktijk van drie opleidingen Docent Muziek (ODM) met betrekking tot culturele diversiteit onderzocht. Op de ODM van het Conservatorium van Amsterdam, Rotterdam en Utrecht vonden interviews plaats met het afdelingshoofd, de coördinator, twee hoofdvakdocenten en vier studenten.

Culturele diversiteit heeft betekenis voor het muziekonderwijs en de ODM. Dit komt terug in alle antwoorden van de geïnterviewden. De studieleiders en de docenten vinden dat zij een verantwoordelijkheid hebben bij het opleiden van muziekdocenten die gaan lesgeven in een cultureel diverse onderwijspraktijk. De studenten willen hun toekomstige leerlingen kennis laten maken met muziek uit verschillende landen. Er zijn verschillende persoonlijke visies op culturele diversiteit en de concrete uitwerking hiervan in het muziekonderwijs. De ene docent heeft het liever helemaal niet over culturele diversiteit en wil dat de leerlingen samen muziek gaan maken. De andere docent heeft een duidelijke opvatting over hoe een wereldmuziekprogramma in het basis- of voortgezet onderwijs eruit zou kunnen zien. Een veel gehoorde opmerking tijdens de interviews met studenten is dat zij niet-westerse muziek in hun lessen willen integreren om 'begrip voor elkaar' te creëren.

De invulling van het curriculum met betrekking tot culturele diversiteit is per ODM verschillend. De informatie is verkregen uit de interviews en is zichtbaar gemaakt in onderstaande tabel:

Culturele diversiteit in het curriculum	
Praktische modules wereldmuziek	ODM Amsterdam
Wereldmuziek geïntegreerd in de vakken	ODM Rotterdam, ODM Utrecht
Wereldmuziek in incidenteel project	ODM Amsterdam, ODM Rotterdam, ODM Utrecht
Theoriemodule wereldmuziek	ODM Amsterdam, ODM Rotterdam
Methodiek modules wereldmuziek	ODM Amsterdam
Culturele diversiteit in onderwijskunde	ODM Amsterdam
Studiereis Istanbul met intercultureel CKV-programma	ODM Amsterdam
Stage in het buitenland	ODM Amsterdam

De ODM Amsterdam kiest ervoor om verschillende modules rond wereldmuziek aan te bieden. De ODM in Rotterdam en Utrecht kiezen er bewust voor om geen aparte modules wereldmuziek in het curriculum op te nemen. Voor beide opleidingen houdt dit in dat wereldmuziek niet als zodanig wordt benoemd in het curriculum, maar een vanzelfsprekend onderdeel is van de vakken van de ODM. Uit de interviews met de studenten van Rotterdam en Utrecht blijkt echter dat bovenstaande visie, het 'geïntegreerd' aanbieden van wereldmuziek in het curriculum, niet geheel tot uiting komt in de praktijk. De reden hiervoor zou kunnen zijn dat dit inderdaad weinig gebeurt, maar ook dat de studenten het niet als zodanig herkennen. Daarnaast geven sommige docenten in Rotterdam en Utrecht aan dat ze meer aandacht zouden kunnen besteden aan culturele diversiteit in de hoofdvaklessen. Maar zij komen hier niet aan toe door tijdgebrek of omdat ze de kennis niet hebben om niet-westerse muziek te vertalen naar het onderwijs.

Alle geïnterviewden hebben vier benaderingen tot culturele diversiteit, geformuleerd door Schippers (2004), op een volgorde van meest naar minst wenselijk gelegd. Alle respondenten gemiddeld kiezen voor 'transcultureel' op de eerste plaats en 'monocultureel' op de laatste plaats. Als de geïnterviewden worden gevraagd om hun keuze toe te lichten valt op dat de definities van de vier benaderingen soms verschillend geïnterpreteerd worden. Ook geven sommige geïnterviewden aan dat de transculturele benadering wel het meest wenselijk is, maar in de praktijk nog niet haalbaar.

Naar mijn mening wordt het curriculum van de drie opleidingen Docent Muziek momenteel vormgegeven vanuit een interculturele benadering. Waarbij opgemerkt moet worden dat de ODM Amsterdam de studenten meer kennis en vaardigheden meegeeft op het gebied van niet-westerse muziekculturen door praktische modules wereldmuziek op te nemen in het curriculum.

Bijna alle geïnterviewden hebben vijf manieren van denken, geformuleerd door Van der Geest (2006), op een volgorde gelegd van meest naar minst wenselijk. De interculturele denker staat gemiddeld op de eerste plaats en de emancipatie denker staat gemiddeld op de laatste plaats. Bij het vergelijken van de modellen van Schippers en Van der Geest zou je verwachten dat de keuze voor de interculturele denker overeenkomt met de keuze voor de interculturele benadering. Het feit dat de transculturele benadering echter het populairst is verklaar ik doordat het, naar mijn idee, niet voor alle geïnterviewden duidelijk was dat het bij een transculturele benadering gaat om een versmelting van verschillende muziekculturen tot een nieuw idioom.

De studentpopulatie van de opleidingen Docent Muziek in Amsterdam, Rotterdam en Utrecht is nauwelijks cultureel divers. Slechts een klein percentage (5,7% tot 7,5%) heeft een niet-westerse culturele achtergrond. Hoewel de studieleiders wel graag zien dat de studentenpopulatie een afspiegeling van de maatschappij is worden cultureel diverse jongeren niet actief benaderd. Het feit dat er zo weinig cultureel diverse studenten studeren aan de ODM heeft volgens de studieleiders verschillende redenen. Dit heeft onder andere te maken met het opleidingsniveau, de aansluiting tussen het Mbo en het Hbo, de lage sociale standaard van het beroep en de blank georiënteerde muziekcultuur van een Conservatorium.

9. Discussie en aanbevelingen

Wel of geen wereldmuziekmodules?

De invulling van het curriculum met betrekking tot culturele diversiteit verschilt per ODM. De ODM Amsterdam onderscheidt zich door het aanbieden van verschillende modules wereldmuziek. De ODM Rotterdam en de ODM Utrecht kiezen daarentegen voor het 'geïntegreerd' aanbieden van wereldmuziek. Aan beide invullingen zitten naar mijn mening positieve en negatieve kanten. Ik ben een voorstander van het aanbieden van een palet aan muziekculturen tijdens de muziekles in de praktijk. Als alle docenten van de ODM wereldmuziek in hun programma integreren worden de studenten zich bewust van het feit dat wereldmuziek een vanzelfsprekend onderdeel is van het muziekonderwijs. Maar daarnaast vind ik het ook belangrijk dat studenten kennis en vaardigheden ontwikkelen met betrekking tot verschillende muziekculturen. Ik vraag mij af of de studenten, bij het 'geïntegreerd' aanbieden van wereldmuziek, genoeg praktische handvatten krijgen om hiermee aan de slag te gaan in de muziekles. De ervaring leert dat een docent pas een instrument zoals bijvoorbeeld de darbuka gaat inzetten in de praktijk als hij voldoende kennis en vaardigheden met betrekking tot dit instrument bezit. Af en toe een slag op de djembé of het zingen van een Afrikaans liedje kan dan niet volstaan. Daarom ben ik een voorstander van modules wereldmuziek zoals die worden onderwezen aan de ODM Amsterdam.

Wereldmuziek apart én geïntegreerd

Mijn aanbeveling is om de curricula met betrekking tot culturele diversiteit van de verschillende opleidingen Docent Muziek te verbinden. Mijn idee is als volgt: in de onderwijskundige vakken komen verschillende muziekculturen vanzelfsprekend aan bod. Hetzelfde geldt voor de vakken zoals ensembleleiding, koor, pianopracticum, gitaarpracticum, stemvorming, bandcoaching, componeren, arrangeren, analyse en harmonie. Daarnaast worden er vakken aangeboden waarin een specifieke muziekcultuur centraal staat zoals modules wereldmuziek, zang klassiek/licht, piano klassiek/licht, geschiedenis westerse muziek en wereldmuziek. Mocht het curriculum hierdoor te overladen worden, dan zouden er keuzemodules kunnen worden aangeboden. De student zou bijvoorbeeld kunnen kiezen tussen piano klassiek en lichte muziek.

Onderzoeksmethode

Het werken met de kaartjes (hoofdstuk 5 en 6) met daarop de letterlijke tekst van de modellen van Schippers (2004) en Van der Geest (2006) bleek minder op te leveren dan vooraf gedacht. De geïnterviewden vonden het vaak moeilijk om een keuze te maken en hun persoonlijke visie was veelal genuanceerder dan vermeld op de kaartjes. Wel heeft het gesprek, naar aanleiding van het neerleggen van de kaartjes, de al eerder geformuleerde visie op culturele diversiteit van de geïnterviewden kunnen aanscherpen.

Achteraf ben ik niet tevreden over de formuleringen van sommige begrippen uit de modellen. Het verschil tussen de interculturele en de transculturele benadering was bijvoorbeeld niet scherp

genoeg weergegeven waardoor veel geïnterviewden, met name studenten, om extra uitleg vroegen bij de kaartjes. Hier ben ik heel terughoudend mee geweest om de resultaten van het rangschikken niet te beïnvloeden.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de visie van een ODM met betrekking tot culturele diversiteit niet altijd zijn weerslag vindt in de praktijk van de opleiding. In een aantal gevallen werd de beschrijving van de cultureel diverse inhoud van het curriculum, zoals gegeven door de studieleiders, weerlegt door uitspraken van studenten en/of docenten. De conclusies die ik naar aanleiding van deze uitspraken heb getrokken had ik graag beter willen onderbouwen door het onderzoeken van studieprogramma's, curricula, modulebeschrijvingen en lesobservaties. Door tijdgebrek was dit nu helaas niet mogelijk.

Ik heb de volgende aanbevelingen voor vervolgonderzoeken. Ten eerste zou ik graag dit onderzoek willen uitbreiden door de interviewgegevens aan te vullen met informatie uit studieprogramma's, curricula, modulebeschrijvingen en lesobservaties. Op die manier zou ik nog beter kunnen aantonen wat de visie is van de opleidingen Docent Muziek met betrekking tot culturele diversiteit en hoe deze visies tot uiting komen in de praktijk van de verschillende opleidingen.

Daarnaast zou ik meer onderzoek willen doen naar de vraag waarom er zo weinig studenten met een cultureel diverse achtergrond aan de ODM studeren. Ik zou de oorzaken die door de studieleiders worden gegeven in dit praktijkonderzoek willen onderzoeken door interviews af te nemen met jongeren met een cultureel diverse achtergrond.

In het interview met de coördinator van de ODM Amsterdam kwam naar voren dat er, in zijn opinie, veel meer voorstudie gedaan moet worden over wat het betekent als je studenten met een dubbele culturele achtergrond zou willen interesseren voor het onderwijsvak. Heeft dit consequenties voor het toelatingsexamen en vervolgens dus ook voor het onderwijsaanbod? Hier is te weinig kennis over. Ook dit zou een onderwerp kunnen zijn voor een vervolgonderzoek.

Ook zou er in een vervolgonderzoek meer nadruk kunnen liggen op de competenties van de ODM met betrekking tot culturele diversiteit. Ik heb de studieleiders in de interviews gevraagd naar het landelijk competentieprofiel voor de ODM. Ik was benieuwd naar de concrete uitwerking van de competenties waarin een relatie wordt gelegd met culturele diversiteit. Dit bleek voor de studieleiders ter plekke moeilijk aan te geven omdat zij de competenties niet bij de hand hadden.

Literatuur

- Bennekom van, L. (2007). *Culturele diversiteit & muziekeducatie*. Amsterdam: Master Kunsteducatie AHK.
- Bremmer, M. (2005). *Nootzaak!* Amsterdam: Scriptie Onderwijskunde UvA.
- Geest van der, N. (2006). Intercultureel is vele visies: actuele kunst heeft competente kunstenaars nodig. *Kunstzone*, 5, 2-9.
- Kors, N., Saraber, L. & Schippers, H. (2003). *Sounds Links: cultural diversity, mobility and employability in music education: final report*.
- Schippers, H. (2004). *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*. Utrecht: Cultuur & Educatie 9.
- Schreuder, A. (2008). *Multiculturele variaties in muziekeducatie*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie AHK
- Veerdonk van de, H. (2005). *Een eiland met een leuning*. Amsterdam: SanderVisual.

Bijlage 1: Correlaties

De indelingen van visies ten aanzien van culturele diversiteit en denken over educatie en diversiteit van respectievelijk Schippers en Van der Geest hebben verband met elkaar. Beiden onderscheiden interculturaliteit en de transculturele visie bij Schippers vertoont overeenkomst met het postmoderne denken bij Van der Geest.

Om na te gaan of die verbanden ook empirisch zijn aan te tonen worden in deze bijlage de relaties berekend tussen de rangordes met betrekking tot Schippers en de rangordes met betrekking tot Van der Geest. Dit doe ik door middel van het berekenen van de correlaties en in dit geval rangorde correlaties. Correlaties zijn een statistische maat voor de mate van relatie en variëren van 1.0 tot -1.0. Een hoge positieve correlatie wil zeggen dat de rangordes in grote mate overeenstemmen, dus deze visies worden steeds allebei belangrijk of juist allebei niet belangrijk gevonden. Bij een correlatie van 1 is het verband volledig. Een lage positieve correlatie wil zeggen dat de rangordes tussen die visies maar weinig overeenkomen. Een hoge negatieve correlatie wil zeggen dat de rangordes in grote mate verschillen, dus als men de ene visie hoog waardeert dan waardeert men de andere juist laag. Indien correlaties voldoende groot zijn (hetzij positief, hetzij negatief) dan gaat het in statistische termen om 'significante' correlaties.

In onderstaande tabel zijn de onderlinge correlaties tussen de vier visies van Schippers en de vijf van Van der Geest weergegeven.

	Mono-cultureel	Multi-cultureel	Inter-cultureel	Trans-cultureel	Universele denker	Emancipatie Denker	Empirische denkers	Interculturele denkers	Postmoderne denkers
Monocultureel	1								
Multicultureel	-.56 *	1							
Intercultureel	-.11	-.25	1						
Transcultureel	-.28	-.09	-.51*	1					
Universele denkers	.37	-.27	-.12	.07	1				
Emancipatie Denkers	.04	-.06	-.01	.16	-.03	1			
Empirische Denkers	.02	.01	.21	-.24	-.31	-.12	1		
Interculturele Denkers	.25	-.11	.28	-.45*	-.25	-.23	.23	1	
Postmoderne Denkers	-.36	.28	-.13	.19	-.11	-.05	-.61*	-.29	1

Binnen de vier visies van Schippers zijn er alleen negatieve correlaties. Tussen monocultureel en multicultureel en tussen intercultureel en transcultureel zijn die negatieve verbanden significant. Met andere woorden: iemand die monocultureel vooraan in de volgorde zet zal meestal multicultureel juist achteraan zetten etc.

Binnen de visies van Van der Geest zijn de meeste correlaties ook negatief, die tussen empirisch en postmodern is significant negatief. Dit is verklaarbaar want de empirische denker legt namelijk zeer de nadruk op de culturele achtergronden van de leerlingen uit zijn klas terwijl de postmoderne denker juist zo min mogelijk aandacht geeft aan de culturele identiteit en uitgaat van de gelaagdheid van de identiteit van zijn leerlingen. Het enige positieve maar niet significante verband binnen Van der Geest bestaat tussen intercultureel en empirisch denken.

Kijken we naar de correlaties tussen Schippers en Van der Geest dan zien we zoals verwacht positieve correlaties tussen de beide interculturele opvattingen en tussen het monoculturele en het universalistisch denken. Het gaat echter niet om significante verbanden. Het verwachte positieve verband tussen transcultureel en postmodern is eveneens vrij laag en niet significant.

Het enige significante verband tussen de visies in beide indelingen is dat tussen transcultureel en intercultureel denken en dat verband is negatief. Dit negatieve verband is moeilijk te verklaren.

De weinig eenduidige uitkomsten zijn mogelijk te wijten aan verschillende interpretaties van sommige kaartjes. Het kaartje 'multicultureel' vonden de geïnterviewden over het algemeen moeilijk te vertalen naar een onderwijspraktijk waarbij je werkt met cultureel diverse groepen. Ook het verschil tussen de interculturele benadering en de transculturele benadering was sommige geïnterviewden niet helder.